

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Autor: Nikola Doležalová
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Nikola Doležalová

Studium: P18P0170

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Methods and forms of assessment of pupils in the primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem mé diplomové práce je popsat metody a formy hodnocení, které jsou využívány na 1. stupni ZŠ. Dále chci zjistit, jaké konkrétní metody a formy učitelé využívají. Praktická část bude zaměřena na výzkum, který bude probíhat metodou rozhovorů s učiteli a bude zjišťovat, jaké formy a metody učitelé při běžné výuce využívají.

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

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

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

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce Mgr. Martina Skutila, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 31. 3. 2023

.....

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, cenné rady a vstřícnost při konzultacích.

Velké díky patří mé rodině, která mě podporovala nejen při psaní diplomové práce, ale byla mi oporou během celého studia na VŠ.

Anotace

DOLEŽALOVÁ, Nikola. *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 70 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce, která se nazývá *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* popisuje, jaké způsoby hodnocení lze využívat během vyučovacího procesu na základních školách. Práce je rozdělena na 2 části, teoretickou a praktickou.

V teoretické části se zabývám pojmem hodnocení, což je velmi obsáhlým a diskutovaným tématem. Z obecného hodnocení pak vychází hodnocení školní a určuje cíle, které jsou naplňovány ve školách. Dále popisuji konkrétní metody a formy hodnocení žáků na základních školách, jenž učitelé během své praxe využívají. V neposlední řadě jsou popsána pravidla, funkce hodnocení a následně jejich výhody a nevýhody.

Praktickou část tvoří výzkum, který zjišťuje, jaké konkrétní metody a formy hodnocení učitelé základních škol nejvíce využívají. Výzkum je dále zaměřen na to, zda učitelé do vyučovacích hodin zařazují sebehodnocení žáků. Důležitým bodem bylo zjistit od učitelů, jaké hodnocení preferují rodiče i žáci samotní.

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

Annotation

DOLEŽALOVÁ, Nikola. *Methods and forms of assessment of pupils in the primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 70 pp. Diploma Thesis

This thesis which is called *Methods and forms of assessment of pupils at primary school level 1*, describes the methods of assessment that can be used during the teaching process in primary schools. The thesis is divided into 2 parts, theoretical and practical.

In the theoretical part I deal with the concept of assessment, which is a very comprehensive and discussed topic. The general evaluation is then based on the school evaluation and determines the goals that are fulfilled in schools. Then I describe specific methods and forms of assessment of pupils in primary schools that teachers use during their practice. Last but not least, the rules, functions of assessment and then their advantages and disadvantages are described.

The practical part consists of a research that investigates which specific methods and forms of assessment are most used by primary school teachers. The research also focuses on whether teachers include pupil self-assessment in their lessons. An important point was to find out from teachers what kind of assessment is preferred by parents and pupils themselves.

Keywords: assessment, primary school, pupils, teachers.

Obsah

1	ÚVOD	9
2	HODNOCENÍ JAKO PROCES PROVÁDĚJÍCÍ NÁS LIDSKÝM ŽIVOTEM	10
3	HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ A JEHO SPECIFIKA	11
4	METODY HODNOCENÍ	13
4.1	KLASICKÉ METODY	13
4.2	DIAGNOSTICKÉ METODY.....	15
4.3	FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	16
4.4	SEBEHODNOCENÍ A REFLEXE.....	19
4.4.1	Sebevědomí žáků	21
5	FORMY HODNOCENÍ	23
5.1	KLASIFIKACE	24
5.2	SLOVNÍ HODNOCENÍ	25
5.3	PORTFOLIO.....	26
5.3.1	Chyby při hodnocení.....	27
6	TYPY HODNOCENÍ	28
6.1	FORMATIVNÍ.....	29
6.2	NORMATIVNÍ.....	30
6.3	DIAGNOSTICKÉ	30
6.4	KRITERIÁLNÍ.....	30
6.5	INDIVIDUALIZOVANÉ.....	30
6.6	FINÁLNÍ	31
7	METODOLOGIE PRÁCE	32
7.1	CÍL VÝZKUMU.....	33
7.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	34
7.3	VÝBĚR METODY SBĚRU DAT.....	34
7.3.1	Kvalitativní výzkumné šetření.....	34
7.3.2	Polostrukturovaný rozhovor	35
7.4	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
7.5	PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	36
8	VÝSLEDKY A ANALÝZA DAT	37
8.1	VÝZNAM HODNOCENÍ	37
8.1.1	Shrnutí	40
8.2	VYUŽITÍ METOD A FOREM HODNOCENÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	41

8.2.1	Shrnutí	49
8.3	SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	50
8.3.1	Shrnutí	53
8.4	HODNOCENÍ PREFEROVÁNO RODIČI A ŽÁKY	53
8.4.1	Shrnutí	56
8.5	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57
8.6	DISKUSE.....	60
9	ZÁVĚR	61
10	POUŽITÉ ZDROJE.....	63
11	PŘÍLOHY	66

1 Úvod

„Hodnocení člověka má vycházet z toho, co dává, ne z toho, co je schopný získat.“

(Albert Einstein)

Hodnocení je pojem, který je velmi široký a v dnešní době je to velmi často diskutované téma. S hodnocením se setkáváme primárně ve škole, ale narazíme na něj i v osobní životě. Je to proces, který nás provází naším životem již od dětství až po dospělost. Po celý náš život jsme někým hodnoceni a hodnocení je nedílnou součástí našeho života. Každý z nás touží po kladném hodnocení, chce slyšet zpětnou vazbu za svou odvedenou práci. Tato touha v nás vzbuzuje pocit snažení se a překonávání překážek, které si pro nás život připravil. Hodnocení je porovnáváno různými institucemi a jednou z nich je škola, ve které hraje hodnocení významnou roli.

Školství nabízí mnoho metod a forem, které můžeme využívat při hodnocení žáků. Každý učitel si najde oblibu v tom svém, protože každému vyhovuje zcela něco odlišného. Musíme jako učitelé dělat radost dětem a nehodnotit je pouze známkami. Můžeme je ohodnotit pouhým gestem, obrázkem nebo pohlazením, protože to je to, co jim dělá radost. I pouhá maličkost dětem vyčaruje na tváři úsměv. Hodnocení bohužel není vždy pozitivní, samozřejmě se ve škole setkáváme i s negativním hodnocením a je zapotřebí uchopit to tak, abychom zbytečně dětem neublížili. Vždy je potřeba s dětmi komunikovat, ať už se jedná o pozitivní či negativní hodnocení. Komunikace mezi učitelem a žákem je velmi důležitá. Vytvořit si příjemný vztah se žáky je k našemu procesu vzdělávání podstatné a značí to symbol k úspěchu.

V teoretické části se budu zabývat metodami a formami hodnocení žáků, které lze ve školství využívat. Konkrétní metody, formy a typy hodnocení jsou následně podrobněji popsány a je vysvětlena jejich podstata.

Cílem praktické části této diplomové práce je zjistit, jaké z metod a forem učitelé na 1. stupni využívají nejvíce a proč. Dále jsem se budu snažit zjistit, zda je pro učitele důležité sebehodnocení žáků a jakým způsobem ho do výuky zařazují, případně jak často. V neposlední řadě se pokusím přijít na to, jakou formu hodnocení preferují žáci a rodič z pohledu učitelů.

K dosažení cílů a zodpovězení výzkumných otázek mi pomohl kvalitativní výzkum, konkrétně metoda rozhovoru, která se jevila jako nejvhodnější.

2 Hodnocení jako proces provádějící nás lidským životem

Hodnocení je proces, se kterým se setkáváme již od narození a pronásleduje nás celým naším životem. Jako děti jsme hodnoceni za nakreslený obrázek nebo postavenou věž z kostek a v dospělosti jsme pak hodnoceni za naše pracovní výkony, úspěchy nebo neúspěchy. „*Naprostá většina lidských činností, operací, aktivit směřuje k dosažení nějakého cíle*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 9). Námí zvolenou činností chceme dosáhnout cíle, který jsme si zvolili, ať už jen pro nás samotné nebo pro někoho jiného.

Lidské konání se skládá z několika etap, které se mezi sebou vzájemně prolínají. Do první etapy spadá lidská představa, přání a potřeba, která nemusí být nutně hned přesná. Následuje formulace našeho cíle, ke kterému chceme dojít námí vybranou činností. Primárním cílem druhé etapy lidské činnosti je uvědomění si podmínek, ve kterých se bude aktivita odehrávat. Snad nejdůležitější je třetí etapa, která zahrnuje plánování činnosti. Úkolem je vytvořit si plán a kroky, podle kterých budeme postupovat při vykonávání činnosti. Pomocí našeho plánu snáze dojdeme ke stanovenému cíli. Poslední etapa je pouze realizace našeho plánu, po kterém následuje vyhodnocení výsledku dané činnosti (Kolář a Šikulová, 2005).

„*Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 10). Velké množství lidí má se samotným hodnocením problém. Člověk může mít obavy z toho, že svým hodnocením uškodí někomu jinému a hodnocení pak nemusí být zcela pravdivé a upřímné.

Aniž bychom si to uvědomovali, s hodnocením se setkáváme téměř každý den. Může to být třeba výrok typu: „To se mi nelíbí!“ nebo „Na to mu neskočím!“, a tím vlastně sdělíme náš názor k určité věci. S hodnocením se tedy nemusíme setkávat pouze ve škole, kde jsme ohodnoceni známkou nebo jinou formou hodnocení, ale provádí nás celým naším životem a je součástí každého z nás.

Součástí hodnocení je také sebehodnocení, se kterým má mnoho lidí problém. Člověk má problém zhodnotit svůj výkon, neumí říct, co se mu povedlo nebo naopak nepovedlo a co by měl dělat pro to, aby to příště bylo lepší. Je velmi důležité, aby se každý z nás naučil hodnotit sám sebe a uměl se pochválit třeba jen za maličkost, která ho může posunout dál nebo naopak aby zapracoval na činnostech, které mu moc nejdou.

3 Hodnocení žáků ve vyučování a jeho specifika

Školní hodnocení je úzce spjato s hodnocením obecným. Jak v obecném, tak ve školním hodnocení máme pevně stanovené cíle, kterých chceme pomocí různých činností dosáhnout. Školní hodnocení je takové hodnocení, které se odehrává ve škole. Učitelé využívají různých metod a forem, pomocí kterých mohou své žáky hodnotit.

„Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy“ (Slavík, 1999, str. 23). Učitel může své žáky hodnotit známkami, což je samozřejmě nejčastější forma hodnocení. Mezi hodnocení se ale řadí například i různá gesta či neverbální komunikace. Primárním úkolem školního hodnocení je zjistit vědomosti, dovednosti a postoje žáků, které si osvojili během vyučovacích hodin.

Školní hodnocení využívá všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které ovlivňují výuku a vypovídají o její kvalitě. M. Pasch a kol. (1998, s. 104) hovoří o hodnocení jako „*systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 16).

Školní hodnocení má několik specifík. Prvním specifikem je **systematičnost**, kterou můžeme spatřovat v tom, že je učitel na výuku připravený, plánuje a organizuje průběh vyučovacích hodin. Tvorba příprav na vyučovací hodiny má jistě své výhody. Učitel nezapomene na nic důležitého a hodina má určitý řád, protože díky přípravě dojdeme k výsledku a cíli, který jsme si na začátku stanovili a dává nám to smysl. „*Systematičnost má na školní hodnocení nesmírně silný vliv a to jak na povahu vyučování vůbec, tak na intenzitu učebních činností žáků, ale i na kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 17).

Mezi další specifika patří to, že musíme vědět, **co hodnotíme a kdy hodnocení provádíme**. V mnoha lidských činnostech se nezajímáme o průběh činností a zajímá nás pouze výsledek, který poté hodnotíme. Ve školním hodnocení bychom se měli zajímat i o to, jaký má činnost průběh, i když hodnotíme pouze výsledek. Musíme ale vědět, zda žák látku pochopil správně nebo si v něčem není jistý – pak by bylo vhodné danou látku více rozebrat a vysvětlit ještě jednou. Dále je velmi důležité, aby vždy žák věděl, z čeho bude hodnocen, podle jakých kritérií a co musí udělat pro to, aby jeho hodnocení bylo co nejvíce pozitivní.

„Hodnocení ve škole je permanentní a podává žákům zpětnou vazbu o jejich výkonech a celkovém snažení ve vyučovacím procesu. Poskytuje informace o tom, kam v učení došlo a co je potřeba v probírané látce ještě zlepšit. Je to pro žáky potřebné a v tomto ohledu i nezbytné“ (Kalousová, 2017).

Dalším znakem školního hodnocení je **potřebnost** neboli **nezbytnost hodnocení žáků**. Díky různým experimentům bylo prokázáno, že je důležité žákovi práci hodnotit. Ukázalo se, že hodnocení má podstatný vliv na učební činnost žáků. Pomocí jednoho experimentu bylo zjištěno, že u pozitivně hodnoceného žáka se zřetelně zvýšila jeho aktivita. Naopak u negativně hodnoceného žáka byl větší nárůst učebních výkonů. Když učitel žáka nehodnotil vůbec, došlo k výraznému zhoršení učební činnosti žáka, který měl horší výsledky než před začátkem samotného experimentu. *„Kladné hodnocení výkonu žáka (povzbuzení, pochvala), vede ke zrychlení výkonu a ke snížení počtu chyb u chlapců i dívek; záporné hodnocení výkonu (ostrá kritika) vede ke snížení výkonu“* (Hladká a Linhartová, 1969).

Utváření **psychických stránek osobnosti** každého žáka je dalším atributem školního hodnocení. *„Zde zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, motivačních struktur, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje výrazně jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho perspektivu a možnosti prosadit se“* (Kolář a Šikulová, 2005, str. 19). Hodnocení pomáhá žákům sledovat, jak se posunul, v čem se zlepšil a na čem by ještě mohl více zapracovat. Poznává tím své možnosti a hranice, které může překročit a dosáhnout vyšších cílů. Žákovo hodnocení značně ovlivňuje jeho chování a náladu, když bude žák ve škole úspěšný, bude jistě šťastnější a spokojenější. Pro děti je důležité, aby je hodnotili pro ně významné osobnosti, kterými jsou rodiče, učitelé, ale i jejich vrstevníci, protože právě tyto lidé jsou pro ně motivující.

Mezi poslední specifika školního hodnocení patří **učitelovo pojetí výuky**. Je to způsob vedení výuky, jak vypadá průběh celého vyučování a v neposlední řadě se učitel poohlíží nad výsledky tohoto učení. Jedná se o iluzi, jak by vyučování mělo vypadat a hlavně, jak by ji měl učitel správně realizovat (Kolář a Šikulová, 2005).

V zásadě **prostřednictvím hodnocení žáků** tak učitel hodnotí i sám sebe, protože hodnotí kvalitu odvedené pedagogické práce. Pro učitele je to zpětná vazba, díky které může svou práci zlepšovat nebo upravovat, aby jeho výuka byla ještě kvalitnější a pro žáky přínosnější a dávala jim hlubší smysl.

„Má-li být hodnocení srozumitelné a sdělitelné, musí mít formu hodnotící zprávy. Ta je nositelem informace pro různé adresáty, zejména samozřejmě pro žáka a jeho rodiče, ale také pro samotného učitele“ (Shánilová, 2010). Zprávu o hodnocení je nutné předat jak žákovi, tak i rodičům. Žák zjistí, zda jeho činnosti a snažení vedou ke splnění stanovených cílů. Rodičům pak učitel sděluje, jak se jejich dítěti ve škole daří. Rodiče se dozví silné a slabé stránky jejich dítěte, v čem a jakým způsobem mohou svému dítěti pomoci (Shánilová, 2010).

4 Metody hodnocení

Hodnocení žáků je jeden ze základních a velmi účinných prostředků. Učitel hodnotí výkony žáků a jejich chování takovým způsobem, kterým řídí a následně usměrňuje složité a náročné učební činnosti. Metody hodnocení jsou nedílnou součástí činností nejen učitele, ale i žáků samotných. Pomocí metod hodnocení zkoumáme a poznáváme hodnocení každého žáka. Zkoumáme jeho učební výkon, projev, úroveň a celkovou kvalitu jeho učení. Použitá metoda je postup, kterým hodnocení jako takové tvoříme. Při hodnocení by měl být učitel optimistický a měl by umět žáky namotivovat, i když je to někdy velmi náročné. Dále bychom se měli vyvarovat tomu, abychom nepodléhali předsudkům o žákovi. Hodnotí se vždy nejen výsledky, ale i proces celého učení.

Mezi metody hodnocení spadají klasické metody a metody diagnostické. *„Pro sledování, nakolik se žákům daří dosahovat učebních cílů, užívá učitel širokou škálu formálních i neformálních metod hodnocení“* (Dvořák, 2005, str. 32).

4.1 Klasické metody

Ústní zkouška

Tato metoda je situována jako rozhovor, kdy učitel klade otázky a žák na ně hledá správné odpovědi. Jedná se o takové zkoušení, kdy žák stojí v nejčastějších případech před tabulí a komunikuje pouze s učitelem. Nejčastěji je ústně zkoušen jeden žák v konkrétní chvíli, nikoliv více žáků zároveň. Učitel musí dát žákovi dostatek času na rozmyšlenou a žák má čas na smysluplnou odpověď. K ústnímu zkoušení učitel přistupuje podle věku žáků a jejich individuálních předpokladů.

Pokud žák řekne chybnou odpověď, učitel by to neměl přejít, ale měl by žáka opravit a danou informaci žákovi lépe objasnit. Učitel by měl dbát a trvat na správné a obsáhle odpovědi na položenou otázku. *„Obecně platí, že postupujeme od širších otázek k otázkám užším“*

a podrobnějším“ (Šimoník, 2005, str. 121). Během této metody je nutné být trpělivý. Hodnocení musí být pak žákovi sděleno a známka by měla být odůvodněná.

Písemná zkouška

Písemné zkoušení je vhodné využívat převážně v takových předmětech, kde se jedná o praktické výpočty, například v matematice. Tuto metodu můžeme využívat i v jiných předmětech, například v českém jazyce či přírodovědě. Běžně ve škole využíváme tzv. matematické pětiminutovky nebo jazykové diktáty, které mohou trvat v rozmezí 5-10 minut.

„Písemné zkoušky umožňují získat velké množství poznatků od všech žáků v poměrně krátkém čase a na základě jejich opravy lze poměrně rychle zpracovat frekvenci chyb a realizovat potřebná opatření k jejich nápravě“ (Šimoník, 2005, str. 121). Toto je velkou výhodou oproti ústnímu zkoušení, protože tam za určitý čas prověříme znalosti pouze jednoho žáka.

Mezi zvláštní a netradiční typy písemného zkoušení se řadí didaktické testy. Setkáváme se se dvěma druhy, přičemž první z nich jsou testy orientační, nestandardizované. Takový test je schopen učitel sestavit sám. Druhým typem jsou testy standardizované, normalizované a tyto testy jsou už zpracovány specializovanými pracovníky. Didaktický test by měl mít všechny tyto následující rysy:

Validitu – test je validní pouze v případě, že měříme vsutku to, co měřit chceme.

Objektivnost – aby byl test objektivní, musí být sestaven tak, že lze odpovědět pouze jedním způsobem. Odpovědi pak vyhodnocujeme jako správné nebo chybné a následně je žákův výkon posuzován tak, aby i učitelé došli ke shodnému závěru.

Reliabilitu či **spolehlivost** – využití stejného testu u stejných žáků opakovaně by nám mělo přinést totožné výsledky.

Citlivost – test je citlivý v tom případě, zjistíme-li díky němu i sebemenší rozdíly v žakových odpovědích.

Použitelnost – test by měl být dokonale promyšlený, abychom ho mohli použít i v následujících letech i u jiné skupiny žáků totožného věku.

Ekonomičnost – to je vlastnost, která nám umožňuje šetřit papír, tzn. rozvržení testu by mělo vypadat tak, aby nám zabíral co nejméně místa (Šimoník, 2005).

Praktická zkouška

Praktické neboli výkonové zkoušky se na našich základních školách používají pouze ve výjimečných případech. Může se jednat o pokusné práce, referáty, projekty, motorickou zkoušku a jiné. Je to typ zkoušky, který prověřuje žáky především v praktických dovednostech, na rozdíl od zkoušení ústního či písemného, kde se prověřují především znalosti a dovednosti žáků. Praktické zkoušky by neměly být opomíjeny, neboť je velmi důležité prověřovat žáky i z praktického hlediska. Můžeme pozorovat, že žáci mají často problémy s jemnou motorikou, kdy mají nesprávný úchop tužky, nůžek a dalších pomůcek. Na praktické zkoušení by se měl brát větší zřetel a neměli bychom hodnotit žáky pouze za jejich znalosti a dovednosti, které získali během hodiny matematiky, českého jazyka a přírodovědy.

4.2 Diagnostické metody

Hodnocení žáků nemusíme provádět pouze výše uvedenými metodami zkoušení. Žáky můžeme hodnotit i tím, že je sledujeme při práci, jak postupují v daných činnostech a zda volí správné možnosti postupu. Komunikace se žáky se řadí také mezi metody hodnocení. Můžeme se žáky probrat danou látku, říct žákovi, zda volil správné postupy při řešení jak matematických, tak i jiných úloh. Níže popsané metody doplňují klasické metody hodnocení, které nám pomáhají vytvořit si ucelenou a komplexní představu o žákově učení a jeho výkonech, které ve škole podává.

Soustavné pozorování žáků

Pomocí této metody si můžeme všimnout jevů, kterých si během ústního či písemného zkoušení běžně nevšimáme nebo na ně není kladen takový důraz. Zde se jedná o pozorování žáků během jejich práce. Sledujeme, zda volí vhodné postupy při různých činnostech a všimáme si, jestli rozumí našemu zadání. Pozorování žáků může být pro hodnocení velmi významné a neměli bychom to opomíjet při běžné vyučovací hodině.

Rozhovor se žáky

Učitel by měl být pro žáky oporou a měl by být schopný jim poradit za jakékoliv situace. Je důležité, aby komunikace mezi učitelem a žákem byla efektivní. Učitel pomáhá žákům s jejich prací, pomáhá volit vhodné postupy při řešení nejrůznějších úloh. Učitelé by neměli zapomínat i na řešení problémů a hledat východiska, jak je vyřešit nebo jim dokonce zcela předcházet. *„Pro žáka je důležité, aby významům obsahu učiva porozuměl, aby je zabudoval*

do svých kognitivních struktur a v případě potřeby je dokázal aktivovat“ (Petty, 1996 in Mešková, 2012, str. 35).

Analýza výsledků činností žáka

Velmi důležitou metodou, na kterou se často zapomíná, je analýza výsledků činností žáka. Žák odevzdá nějakou písemnou práci, kterou poté učitel hodnotí. Pokud se žák dopustil v práci více chyb, učitel by měl se žákem všechny chyby projít a nalézt příčiny, proč se daných chyb žák dopustil. Analýza se nezaobírá pouze obsahem dané činnosti žáka, ale řeší i formu, způsob zpracování a také, jak na nás ta práce působí jako celek. „*Analýza produktů činnosti dítěte slouží k získání údajů o psychických stavech člověka. Jeho výtvary, verbální či neverbální vypovídají bližší o individuálních vlastnostech člověka a jeho psychických stavech*“ (Kratochvílová, 2011). Analýza se může týkat různých prací, například prací písemných, grafických nebo různých výtvarných či pracovních výrobků. Písemné a grafické výrobky můžeme shromažďovat do desek a může to být součástí portfolia (Kratochvílová, 2011).

4.3 Funkce školního hodnocení

V životě člověka slouží hodnocení k dosažení stanovených cílů a plní různé funkce, které mohou mít odlišný dopad jak na žáka ve škole, tak na dospělého jedince. Školní hodnocení působí nejen na žáka, ale je velmi důležitým aspektem i pro učitele a rodiče žáka. Díky hodnocení učitel získává zpětnou vazbu o kvalitě jeho pedagogické činnosti, o zvolených metodách a dalších postupech. Podává mu informace o tom, zda dostatečně žákovi látku vysvětlil a zda ji žák správně pochopil a umí s danými informacemi dál pracovat.

Vymezení funkcí školního hodnocení není jednotné a dochází k tomu, že k označení jedné funkce se používá více výrazů. J. Velikanič (1973) hovoří o pěti základních funkcích, J. Štefanovič (1988) hovoří dokonce o jedenácti funkcích školního hodnocení.

Motivační funkce

Zmiňovaná funkce je ve školní praxi nejvíce frekventovaná a nejčastěji využívaná. „*Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 45). Tato funkce hodnocení zasahuje i do citové a emocionální stránky žáka. Prospěch ve škole může mít silný vliv na rozvoj osobnosti žáka za předpokladů, že žák bude chtít sám hodnotit své učební výsledky a bude je prožívat jako úspěch či neúspěch (Hvozdík, 1970 in Kolář a Šikulová, 2005). Žáci jsou ve výuce motivováni především prostřednictvím hodnocení,

ale může se stát, že motivační funkce neplní hodnocení automaticky. „*Aby učitel mohl prostřednictvím hodnocení cílevědomě podněcovat a usměrňovat učební činnost žáků, musí si být vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 46).

Během hodnocení je v žácích vyvolán jistý prožitek, ať už se jedná o pozitivní či negativní hodnocení. Učitelé by měli usilovat o to, aby převažovalo převážně to pozitivní hodnocení. Měli by se tedy zamyslet nad tím, jak správně žáky namotivovat k jejich učebnímu výkonu, aby je učení bavilo a dávalo jim smysl. Protože vědomosti a informace, které získají ve škole, zejména na 1. stupni, je pro ně základ a provází je pak celým jejich životem.

„*Motivace k učení a získávání nových informací a dovedností je dalším významným předpokladem efektivního učení*“ (Sitná, 2009, str. 18). Motivaci rozlišujeme **krátkodobou** a **dlouhodobou**. Krátkodobá motivace vydrží kratší dobu, ale je o to více intenzivní a silnější. Je častější zejména pro děti a žáky na základní škole. Dlouhodobá motivace se vyskytuje spíše u starších jedinců, kteří mají stanovené své cíle, jsou více sebevědomí a cílevědomější než žáci na základní škole (Sitná, 2009).

Informativní funkce

Další funkce, která stojí za zmínku, je funkce informativní. Nejen ve vyučování, ale i v běžném životě je důležitá zpětná vazba. Je to proces, kterým chceme získat informace o výkonu žáka a o tom, jaké musí vynaložit úsilí, aby dosáhl stanovených cílů ve výuce. Zmiňované informace učitel nesděljuje pouze žákovi, ale informuje i rodiče žáka o jeho úspěchu či neúspěchu. „*Hodnocení učitele tedy slouží žákovi jako zpráva, kterou získá informace o svém správném či chybném výkonu. Zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti i činnosti svých spolužáků*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 48). Zmiňované informace učitel nesděljuje pouze žákovi, ale informuje i rodiče žáka o jeho úspěchu či neúspěchu.

Za chybné hodnocení se považuje takové hodnocení, kdy učitel žákovi sdělí pouze známku a nedá mu k tomu žádný slovní komentář, který by mu objasnil, proč byl hodnocen právě takto. Žák se pak řadí do pomyslných výkonnostních tříd, které si mezi sebou spolužáci vytváří. Žák by měl vždy dostat zpětnou vazbu o jeho výkonu, učitel by mu měl sdělit, jak v probírané látce obstál, co nového se naučil a na čem je případně potřeba ještě více zapracovat, aby se jeho hodnocení zlepšilo. Když nastane situace, kdy žák vůbec neobstál a danou látku

zkrátka nepochopil, měl by učitel se žákem detailně projít celý učební postup ještě jednou a pomaleji.

Regulativní funkce

Hodnocením učitel v podstatě zpracovává a třídí veškerou činnost žáka spjatou s učením. Pomocí hodnocení je záměrně ovlivněna kvalita žákovy práce, ať už v konečném výsledku, tak i v průběhu samotné činnosti. Učitel se zaměřuje na žákovu činnost během výuky, dále na volbu použitých metod a na učebních postupech žáka (Kolář s Šikulová, 2005). Regulativní funkce hodnocení je plněna pouze v tom případě, je-li prováděna analýza žákovy výkonu. Tato analýza by měla být podrobnější a měla by žákovi pomoci určit postupy, které má během dalšího učení volit. Zmiňovaná analýza žákovy výkonu je velmi časově náročná a není tedy možné ji během školní praxe provádět příliš často. Učitel, který má ale už odučeno několik let a je již zkušený, by měl poznat, v jakém případě je vhodné tyto informace žákovi poskytnout. Někdy může stačit přidat ke klasifikaci krátký slovní komentář, který pak žáka navede tím správným směrem a poradí mu, co a jak má v jeho učební činnosti zlepšit (Kolář a Šikulová, 2005).

Výchovná funkce

„Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samému i ke svému okolí“ (Kolář a Šikulová, 2005, str 51-52). Je to proces během kterého si vymezujeme odpovědnost, vytrvalost a svědomitost. Všechny tyto zmiňované vlastnosti si žáci osvojují a díky nim si žáci vytváří postoje k sobě samým. Žáci si začínají vytvářet představu o hodnotách jejich osobnosti a tím pak stoupá i sebevědomí žáků. Pokud je hodnocení kladné, učitel může pozitivně ovlivnit tyto stránky osobnosti, ale pokud hodnocení není vhodně zvolené, může naopak některé oblasti osobnosti narušit. Mareš a Křivohlavý (1995 in Kolář a Šikulová, 2005) hovoří o tom, že učitelé využívají **hodnocení jako kázeňský prostředek**. Žáci se tomuto hodnocení snaží zabránit tím, že si utvářejí soustavu nelegálních prostředků, které jim pomáhají se vyhnout špatnému hodnocení a dalšímu negativnímu hodnocení, které se může vyskytnout v žákovské knížce (Kolář a Šikulová, 2005).

Prognostická funkce

Tato funkce hodnocení je založena na základě poznávání žákových možností. Díky tomu pak můžeme předpovědět s jistou pravděpodobností žákovy další studijní vyhlídky. K plnění této

funkce je nejefektivnější využití klasifikací. Jedná se o číselnou řadu od 1 do 5 a pomocí ní můžeme sledovat úspěšnost všech žáků naráz a vytvoříme si tím pomyslný obrázek o jejich vzdělávání. Tato funkce je nejvíce využitelná v době, kdy si žák volí další stupeň vzdělávání. Můžeme tak žákovi pomoci vyvarovat se zklamání a neúspěchu.

Diferenční funkce

Diferenční úzce souvisí s funkcí prognostickou. Na základě školního hodnocení můžeme žáky rozdělit do různých homogenních skupin, které mohou být rozděleny například podle zvládnutí učiva nebo podle pracovního tempa. Nevhodným rozřazením do skupin je podle známkování, protože pak může vznikat tzv. „škatulkování a nálepkování“ žáků, v horším případě pak ti bystřejší žáci mohou šikanovat ty méně bystré.

V neposlední řadě shrneme pár nejdůležitějších bodů k tomuto tématu. Prvním bodem je to, že hodnocení má být pro učitele **zpětnou vazbou o jeho pedagogické činnosti**. Díky hodnocení žáků zjistí, zda žáci probírané učivo správně pochopili a jestli jim to jako učitel správně vysvětlil. Hodnocení má žákovi poskytnout **zpětnou vazbu o jeho výkonu**. Učitel svému žákovi sdělí, v čem se posunul dál, informuje ho o úspěších a jak s nimi dál pracovat. Také mu řekne, jaké má nedostatky a jak zapracovat na tom, aby vymizely. Velmi důležitým bodem je **motivace**, která může ovlivnit průběh žákova dalšího učení (Kolář a Šikulová, 2005).

4.4 Sebehodnocení a reflexe

Nejvyšší formou hodnocení je hodnocení sebe samotného. Sebehodnocení lze chápat jako formální či kritériální a zaměřuje se jak na průběh, tak i na výsledek školní práce. „*V užším smyslu je z didaktického hlediska cílem sebehodnocení to, aby se stalo kompetencí, podporující samostatnost a nezávislost žáka na učiteli, a aby směřovalo k rozvoji autentické osobnosti*“ (Rakoušková, 2008).

Zapojením žáků do procesu hodnocení jim pomáháme rozvíjet schopnosti hodnotit sami sebe. „*Hodnocení vlastního výkonu umožňuje žákovi regulovat svou další činnost, což ovlivňuje proces jeho dalšího učení*“ (Franclová, 2013, str. 91). Umět se sebehodnotit je důležité i v běžném životě. Setkat se s tím můžeme i v pracovním životě a je to pro nás významné, protože nám to pomáhá vypořádat se s životními těžkostmi a neúspěchy.

Sebehodnocení a hodnocení má mezi sebou velmi úzký vztah. „*Sebehodnocení se vyvíjí právě v souvislosti s hodnocením učitelem*“ (Franclová, 2013, str. 91). Jak u sebehodnocení,

tak u hodnocení je důležité nechat prostor, aby žáci mezi sebou mohli komunikovat a také je zde klíčová komunikace mezi učitelem a žákem. Je podstatné, aby žák uměl říct, jaká má pozitiva, ale i negativa. Žáci mají tendenci se hodnotit příliš sebekriticky a tím pádem jim klesá i sebevědomí. Nebo naopak se hodnotí přehnaně pozitivně, což také není správně. Je zapotřebí najít balanc a zjistit své silné i slabé stránky.

Hlavním důvodem, proč naučit žáky zdravému sebehodnocení, je podporovat jejich samostatnost a nezávislost. „*Sebehodnocení je kompetence, dovednost, které je třeba se učit*“ (Franclová, 2013, str. 92).

V konečné fázi učení se žáci i učitel poohlíží za tím, co nového se naučili. Dále si pak mohou třídit tyto myšlenky pomocí myšlenkových map, kdy si každý žák vytvoří svou. „*Myšlenková mapa je nový způsob studia a opakování, který je rychlý a funguje*“ (Buzan, 2013, str. 4). Žáci si doprostřed papíru napíší klíčové slovo nebo název tématu a od něj se poté odvíjí další slova v bodech tak, jak je to zrovna napadne. Özgül Polat (2021) uvádí, že „*myšlenková mapa je diagram, který připomíná spíše obrázek než text, a při pohledu shora připomíná strom, jehož větve se odvíjejí od kmene ve všech směrech s použitím klíčových slov pro zjednodušení informací*“. Žáci si mohou své myšlenky ale třídit podle sebe podle toho, jak jim to vyhovuje nejlépe. Důležitou poznámkou je, aby žáci o probraných tématech diskutovali mezi sebou. Tím dochází i k rozvoji slovní zásoby a učí se přijímat a respektovat názory druhých. Pojem reflexe je často zaměňován s hodnocením, ale jedná se o zcela odlišné dva pojmy. V reflexi totiž nejde o kontrolu znalostí a dovedností, na rozdíl od hodnocení. Ve fázi reflexe je důležitý rozvoj metakognitivních dovedností. Metakognice je poznávání toho, jak se člověk učí. Jedinec má dobře rozvinutou schopnost se učit novým strategiím a postupům. Žáci musí přemýšlet nejen o nových informacích, ale musí umět přemýšlet o vlastním myšlení. Když si žáci uvědomují a dobře ovládají metakognitivní procesy, lépe si dokáží utřídit své myšlenky a názory. Je důležité, aby si žák uměl vytvořit vlastní názor na určitou věc nebo problém, ale musí s tím umět i dál pracovat.

Reflexe neznamena jen poohlédnout se za učivem a jeho výsledky. Důležité je si uvědomit, jak jsme se to naučili, co nám dělalo potíže, co naopak bylo jednoduché a jak vlastně probíhal celý proces učení. V neposlední řadě je třeba si uvědomit, co nám nová látka přinesla a jaké v nás vyvolává pocity. „*Reflexe je proces zpětného ohlednutí za uskutečněnou aktivitou,*

který nám pomáhá zpracovat získané informace i zkušenost a hledat širší souvislosti a význam “ (Tláskalová, 2021, str. 64).

Během reflexe by učitel neměl podávat další výklad a sdělovat nové informace. *„Učitel by měl žáka postupně naučit, aby sám dokázal rozlišit podstatné od nepodstatného, pravdivé od nepravdivého“* (Grecmanová a Urbanovská, 2007, str. 37). Je to dovednost, která bude člověka provádět po celý jeho život. Důležité je, aby měl žák klidné prostředí k vytvoření svých vlastních závěrů.

Proces sebereflexe učitele má 4 fáze. První fáze je **popisná**, která je zaměřena na vybavení výchovné situace a zabývá se otázkami typu: Co se událo za uplynulou dobu? Jak jsem zareagoval? Jaká byla zpětná vazba žáků? Druhá fáze je **informující**, otázky v této fázi vedou k rozuzlení výchovné situace. Otázky, které můžeme pokládat v této fázi, jsou například: O jakou třídu šlo? Kteří žáci se v dané situaci objevovali a jakým způsobem? Třetí je fáze **konfrontační** nebo také interpretační. *„V této fázi se snažíme odhalit příčiny vzniku reflektované výchovné situace a volby způsobu jejího řešení, kdy vlastně hlouběji zkoumáme genezi této situace“* (Švec, 2005, str. 79). Otázky směřujeme na to, proč k dané situaci vůbec došlo, kdo byl jejím aktérem a zda jsem jako učitel připraven ji řešit. Poslední fází je **rekonstrukce řešení situace**, kdy hledáme cesty k různým řešením. Hledáme zde postupy a možnosti, jak danou situaci vyřešit, co potřebuji k realizaci daného postupu nebo zda mám kontaktovat dalšího učitele a zeptat se na jeho názor (Švec, 2005).

4.4.1 Sebevědomí žáků

Mít sebevědomí do jisté míry je velmi důležité a musíme si ho budovat již od dětství. Je důležité, abychom podporovali děti v budování si zdravého sebevědomí, neboť budou o něco snadněji překonávat překážky, se kterými se budou po celý život setkávat. *„Sebevědomí je vlastnost, která není u každého stejně vyvinuta“* (Sedláčková, 2009, str. 21). Setkáváme se častěji s lidmi, kteří nemají dostatek zdravého sebevědomí, naopak velmi málo lidí má toho zdravého sebevědomí dostatek.

Sebevědomí se u každého dítěte rozvíjí z hlediska jeho osobnosti zcela odlišně. Každé dítě je jiné, některé je optimistické, některé zase netrpělivé. To, jaké sebevědomí dítě má nebo teprve mít bude, určuje tělesná stránka dítěte, smyslové představy a osobní vzpomínky. Mít zdravé sebevědomí je velmi důležité pro psychické zdraví člověka (Sedláčková, 2009). *„Formování sebevědomí je pomalý a složitý proces“* (Sedláčková, 2009, str. 23).

V období mladšího školního věku se dítě prosazuje především svým výkonem, který podává ve škole. Potřebuje zapadnout mezi spolužáky, být uznáván a přijímán. Pokud je dítě ve škole a mezi svými kamarády úspěšné, jistě to bude mít i pozitivní dopad na jeho sebevědomí. Na druhou stranu, pokud dítě není akceptováno svými vrstevníky a nebude mít skvělý prospěch ve škole, může docházet ke ztrátě sebevědomí.

Rodina určuje individuální vývoj každého jedince, hlavně po psychické stránce. Má velký vliv na sebevědomí dítěte. Díky rodině si dítě ověřuje, zda je akceptováno a přijímáno. Podle toho se potom odvíjí jeho hodnocení a primárně sebehodnocení. Poté si dítě může samo začít utvářet vztah samo k sobě (Sedláčková, 2009).

První významnou institucí, do které se dítě dostává, je škola. Děti musí přijímat nová pravidla, seznamují se se spolužáky a formují si nová přátelství. Děti musí ale přijmout skutečnost, která je spojená s mnoha povinnostmi, které pro ně budou v tuto chvíli nové. *„Ve škole má značný význam pro žáka pozitivní start, výsledky práce a klasifikace, vztah žáka a učitele, zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků a v neposlední řadě zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou* (Sedláčková, 2009, str. 52).

Neoblíbenými dětmi ve třídě se stávají ti jedinci, kteří nestačí nebo neodpovídají požadavkům ostatních vrstevníků. V nejhorších případech se poté můžeme setkat i se šikanou, která je v nynější době stále častější a častější. Je to primárně z důvodu, že dítě pochází ze sociálně slabší rodiny, takže nemá zrovna nejnovější mobil nebo značkové oblečení. A právě takové dítě se může stát terčem posměchu a bude se to samozřejmě odrážet i na jeho sebevědomí, které bude stále klesat. *„Nízké sebevědomí je nevíra ve vlastní úspěch. Vzniká v dětství nízkým hodnocením ze strany klíčových osob“* (Hartl, Hartlová, 2000 in Sedláčková, 2009, str. 21). Žák s nízkým sebevědomím pak podléhá takovému mínění, že nezvládne úkoly, které dostal ve škole a cítí se bezmocně. K projevům, které jsou typické pro bezmoc, patří pokles aktivity, neefektivnost učení a převaha negativních emocí (Sedláčková, 2009).

Opakem nízkého sebevědomí je příliš vysoké sebevědomí. *„Přehnané sebevědomí nastává v případě, že to rodiče s podporou sebevědomí přeženou, a dítě tak má pocit, že je „mistr světa“ v podstatě ve všem“* (Dlouhý, 2003 in Sedláčková, 2009, str. 71). Dítě s příliš vysokým sebevědomím může být takové, jehož přání jsou okamžitě splněna. Pak má dítě pocit toho, že je všemohoucí a může dosáhnout všeho, čeho bude chtít.

5 Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou způsoby, kterými učitel vyjadřuje či sděluje výsledky hodnocení, kterého žáci dosáhli a dozví se, zda uspěli či nikoliv. Učitel může hodnotit vědomosti, schopnosti, dovednosti a výkony žáků různými způsoby. Mezi formy hodnocení patří například používání různých **symbolů** – razítka, černé puntíky a další. Další formou může být například i pouhý **úsměv nebo pokývnutí hlavou**. Toto všechno spadá mezi formy hodnocení, tudíž nemusí být využita pouze klasifikace, která je nejčastější, ale lze využít i další možnosti. „*Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale tato jejich „funkčnost“ bude závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 76).

V poslední době se velmi často diskutuje o nedostacích a přednostech hodnocení prostřednictvím klasifikace a slovního hodnocení. „*Podle Školského zákona platného od ledna 2005 je hodnocení výsledků vzdělávání žáka vyjádřeno klasifikačním stupněm (známkou), slovně nebo kombinací obou způsobů*“ (Šimoník, 2005, str. 123). O konečné formě hodnocení na vysvědčení rozhoduje tak ředitel školy, je ale nutné mít souhlas školské rady.

Historický vývoj forem hodnocení

O hodnocení žáků nalézáme první zmínky již v období starověku. V této době byly ve školách známy tzv. **lokace**, což byla zvláštní místa určena žákům podle jejich učebních výsledků. Tato místa pak učitel sloužila k selekci a klasifikaci žáků. Učitel si na základě sympatií vybíral žáky a těm pak byla upřednostněna místa v předních lavicích (Kolář a Šikulová, 2005).

Signy byly další formou hodnocení v této době. Jednalo se o různé symboly či znamení, které žáci nosili a stejně jako u lokací bylo voleno dle oblíbenosti a sympatií. Dříve ve školách byly zavedeny také **tělesné tresty** a učitel je mohl během výuky využívat. Zároveň fungovaly a sloužily jako výchovný prostředek (Kolář a Šikulová, 2005).

Takové hodnocení obsahovalo velmi stručný popis žakových výsledků za celou jeho školní docházku. Následně v 16. století došlo k velmi rychlému rozvoji ve školství a zvyšoval se počet škol ve městech. Samozřejmostí pak byla i změna forem hodnocení, kdy slovní hodnocení bylo nahrazeno klasifikací a učitel mohl žáky rozřadit do různých výkonnostních skupin nebo podle učebních výsledků (Kolář a Šikulová, 2005).

Vývoj školního hodnocení se pak ustálil v roce 1905, kdy se klasifikace prováděla pouze čtvrtletně a prospěch v jednotlivých předmětech byl hodnocen podle píle a mravů. Na takový

způsob hodnocení byla stržena poměrně velká kritika na počátku 20. století. Následně ve 20. a 30. letech téhož století i přes to zůstalo hodnocení známkami jako nejfrekventovanější a nejefektivnější formou hodnocení ve škole (Kolář a Šikulová, 2005).

5.1 Klasifikace

Známkování neboli klasifikace je jedna z forem kvantitativního hodnocení, která na našich školách jednoznačně převládá. „*Školní hodnocení a klasifikace je jedním z účinných nástrojů, který pomáhá dosahovat stanovené výchovné a vzdělávací cíle*“ (Velikanič, 1973). Učitel pomocí číselné škály od 1 do 5 hodnotí nejen žákovo učení, ale hodnotí také jeho chování, jeho přístup k výuce, pracovní návyky a v neposlední řadě žákův zájem o učení. Klasifikace může výrazně ovlivnit a motivovat žákův výkon ve výuce (Kolář a Šikulová, 2005).

Hodnocení je v podstatě proces, během kterého poznáváme žáka z mnoha úhlů, například z hlediska vědomostního, pracovního a učebního. Tento proces probíhá ve školním prostředí, ale i v prostředí mimo školu. „*Klasifikace je jedna z forem hodnocení, je výsledným aktem hodnotícího procesu. Může se vyjádřit klasifikačními stupni, bodovou škálou apod.*“ (Velikanič, 1973).

Klasifikace s sebou nese jistě řadu výhod i nevýhod. Hrabal (1988, str. 51 in Kolář a Šikulová, 2005, str. 83) uvádí, že „*známka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu*“. Známky jako takové silně ovlivňují žákovo další učení, mají motivační hodnotu a v závislosti na známkování pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení. Znamka je v podstatě vyjádření o tom, jak žák nové látce porozuměl. Pomocí známky můžeme i srovnávat žáky ve třídě mezi sebou, ať už v učebních výkonech nebo právě v chování (Kolář a Šikulová, 2005).

Prospěch žáka nám sice vypovídá o tom, jaké má žák vědomosti, ale nepodává nám už žádné informace o sociální kvalifikaci žáka. Podle známky poznáme, jak žák dané učivo pochopil, ale ze známky se už nedozvíme nic o jeho snaze a péči. Velkou nevýhodou je to, že každý učitel má jiné klasifikační měřítko, jiné měřítko hodnocení a jiné bodové hranice, podle kterých známky dává. A tak žák, který má u jednoho učitele výborný prospěch, má jedničky ze všech vyučovacích předmětů, může mít u jiného učitele samé dvojky. Nevýhodou klasifikace je jednoznačně to, že se žáci učí jen kvůli známkám. Znamka jako taková nám ale neřekne téměř nic o tom, co žák ve skutečnosti zvládl nebo na čem potřebuje více zapracovat. Pouze nás informuje o tom, jak uspěl jeden žák v porovnání s ostatními žáky ve třídě. Další

nevýhodou může být i to, že učitel vkládá známce jeden význam, ale rodič v něm může vidět význam zcela odlišný.

„Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence učit se kvůli známám. Tato tendence každým rokem sílí a slábne opět až v nejvyšších ročnících“ (Amonašvili, 1987, str. 76 in Kolář a Šikulová, 2005, str 82).

5.2 Slovní hodnocení

Mezi formy hodnocení spadá i slovní hodnocení, což je považováno za méně častou formu hodnocení. *„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákovy výkomu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“* (Slavík, 1999, str. 128). Jedná se o jiný způsob hodnocení, které provádí učitel. Rodiče díky tomuto hodnocení získávají větší přehled o procesu vzdělávání a umožňuje jim to větší pochopení. *„Zásadou je, že by mělo být jen výpovědi o činnosti, o výsledcích učení či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností)“* (Stará, 2006, str. 1).

Se slovním hodnocením se ve školách začalo pracovat kolem roku 1990, kdy byl pod ministerstvem školství proveden experiment. Spočívalo to v tom, že místo klasické známky učitelé psali buď kratší nebo podrobnější zprávy o úspěšnosti jejich žáků za jedno pololetí. V hodnocení byl zahrnutý průběh žákovy učení, ale i jeho chování. Výsledkem tohoto experimentu pak byla novela vyhlášky o základní škole, přičemž slovní hodnocení může sloužit jako alternativní možnost ke klasické známce v 1. až 3. ročníku (podmínkou byl však souhlas rodičů). Výhodou bylo, že se mohlo hodnotit jak známkou, tak slovním hodnocením nebo kombinací obou forem. Následně v roce 2005 pak vyšel nový školský zákon, který udává, že klasifikace si je rovna se slovním hodnocením pro všechny ročníky ZŠ (Stará, 2006).

Délka slovního hodnocení záleží na několika faktorech, jedním z nich je například to, zda je slovní hodnocení pouze příloha ke známám nebo zda učitel pracuje s portfoliem. Pokud slovní hodnocení slouží jako příloha ke známám, stačí nám jen pár řádků. Pokud ale neslouží pouze jako příloha, může být slovní hodnocení rozepsané na 2 stránky.

„Učitel může význam slovního hodnocení zvýraznit neverbálním projevem (oční kontakt, úsměv, radost nebo zklamání v hlase učitele)“ (Mešková, 2012, str. 115). Důležité je, aby byla tato forma hodnocení věnována přímo danému žákovi – měla by tedy začínat oslovením. Samozřejmě můžeme zvolit i neosobní tón, to vše závisí na vztahu, jaký mezi sebou s žákem máme. Je důležité si dělat poznámky o žácích i během vyučovacích hodin, abychom

nezapomněli na nějakou poznámku, která může být důležitá. Ve slovním hodnocení se objevují i věci, se kterými může mít daný žák problém. Dané problémy můžeme napsat například tímto způsobem: „*Místo Ještě ti dělá problémy... raději Bude potřebné ještě dotáhnout (násobilku, orientaci na mapě, udržování místa v čistotě...)*“ (Stará, 2006, str. 7).

Můžeme žákům poskytnout i náměty, co s daným problémem můžou dělat a jak na nich zapracovat, aby se tomu příště vyvarovali. Ve slovním hodnocení by se v žádném případě nemělo objevit srovnávání žáků a jejich výkonů mezi sebou. Měli bychom se vyhnout výrazům typu: neumíš, nedovedeš, nemáš a podobně.

Tato forma hodnocení má jistě i svá rizika. Jedním z nich může být to, aby se žák neučil pouze kvůli slovnímu hodnocení, nicméně toto riziko je i u klasického známkování. Pokud se ve slovním hodnocení budou vyskytovat převážně pozitivní komentáře, může to naopak žáka motivovat v procesu učení. „*Slovní hodnocení může být zdrojem nálepkování se všemi jeho riziky, a právě tak může být zdrojem stresů*“ (Stará, 2006, str. 8). To, že má dítě nálepkou, může znamenat určitou vlastnost či charakteristiku – žák může být například nepořádný. Existují ale i pozitivní nálepky a žák s pozitivní nálepkou může být kupříkladu hodný nebo zodpovědný.

Míková spatřuje nevýhodu v tom, že slovní hodnocení nemusí být dobře srozumitelné pro rodiče. „*Rodiče našich žáků nejsou zvyklí číst a správně interpretovat slovní hodnocení*“ (Míková, 2007). Rodič musí být seznámen s tím, jak se pracuje se slovním hodnocením a musí s tím být obeznámen.

5.3 Portfolio

„*Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka*“ (Archbald, Newmann, 1988, s. 29). Do portfolia se mohou vkládat v podstatě všechny žákovy práce, například projekty, výtvarná díla či písemné práce. Portfolio lze vytvořit z desek či šanonu, do kterých se poté ukládají žákovy práce. Součástí může být i hodnocení učitele nebo i rodičů. Po otevření portfolia uvidíme rozvoj daného žáka, v čem se zlepšil a posunul. „*Celkově vzato je portfolio považováno za populární vzdělávací nástroj k hodnocení studentů. Cílem je snížit stres studentů i učitelů*“ (Aziz a Mohd, 2015).

Tato forma může být také hodnocena a jsou pro to jasně vymezené cíle a kritéria. Díky cílům a kritériím víme, jaké materiály můžeme do portfolia vkládat a kdo je tam má vkládat.

Další kritérium nám říká, kdy máme materiály do portfolia vkládat. Hodnocení portfolia musí být systematické, efektivní a hlavně nám musí podat informace o žákově učení (Slavík, 2006).

„Portfolio má sloužit především k ocenění žákova problému, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů, má povzbuzovat žáky k posuzování vlastních pokroků v práci“ (Slavík, 2006, str. 107). Klíčovou myšlenkou portfolia je, že žák poznává sám sebe, učí se pracovat s chybou a posouvá své hranice a možnosti práce.

Využívání portfolia s sebou přináší mnoho výhod. Benefitem může být například to, že učitel dává žákovi přehled o vývoji jeho učení a mohou o tom dále komunikovat. *„Všem, kteří rozhodují o výuce, poskytuje důležité a komplexní informace o průběhu a výsledcích učení, a tím se stává podkladem pro úvahy o další výuce“* (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 112). Když žáci nahlédnou do portfolia, mohou vidět, kolik jim zbývá do splnění stanoveného cíle. V neposlední řadě se žáci učí rozpoznávat kvalitu a kvantitu ve vlastní práci, což je vede k sebehodnocení (Košťálová, Miková a Stang, 2012).

Setkáváme se s několika typy portfolií, které se liší svým účelem podle toho, k čemu nám zrovna slouží. Prvním typem je portfolio formativní, které se zaměřuje spíše na proces učení. Vidíme v něm, v čem se žák zlepšil a posunul. *„Takové portfolio dokumentuje každodenní práci žáka“* (Košťálová, Straková a kol., 2008). Nemusíme sem vkládat pouze aktivity, které provádíme ve škole, ale můžeme vkládat i záznamy z mimoškolních aktivit, kterých se žák účastní. Dále máme portfolio sumativní, které se zaměřuje až na finální výsledek celého procesu učení. Do tohoto typu portfolia sám žák vybírá práce, které tam vloží (Košťálová, Straková a kol., 2008).

5.3.1 Chyby při hodnocení

„Chyby přirozeně patří k učení a ke každé lidské činnosti, jak dokládají i známá rčení „chybami se člověk učí“ nebo „kdo nic nedělá, nic nezkazí“ (Slavík, 1999, str. 71). Žáci si často kladou na srdce „hlavně neudělat chybu“, protože za chybu můžou být potrestáni. A to žáky může vést například k opisování nebo podvádění při písemném zkoušení.

„Chyba je v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním projevu s jeho srovnávacím vzorem“ (Slavík, 1999, str. 71). Za chybu můžeme považovat všechno, co se liší od nejlepšího výkonu či výsledku. Pokud nám není řečeno, jakého cíle máme dosáhnout a jakým způsobem si máme pomoci, je předvídatelné, že se můžeme dopustit chyb.

Chybu nejčastěji odhalíme během hodnocení, kdy mezi sebou srovnáváme výsledky žáků. Když se jedné a té samé chyby dopustí více žáků, je více než pravděpodobné, že při zkoušení opisovali a podváděli.

6 Typy hodnocení

Ve škole se setkáváme s různými typy hodnocení, které může učitel během výuky uplatňovat. Na základě stanovených cílů pak učitel volí postupy, pomocí kterých nejlépe dojde ke zvoleným cílům výuky. Ve škole mají všechny typy hodnocení svůj smysl. Typy hodnocení se následně dělí podle různých hledisek (Kolář a Šikulová, 2005).

V knize B. Kosové (1998) „*se rozlišují zdroje hodnocení podle toho, kdo je subjektem hodnocení*“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 31). Jedná se o **hodnocení vnější** (heteronomní), kdy zdroj hodnocení objektu je mimo a **hodnocení vnitřní** (autonomní), kdy zdrojem hodnocení je objekt sám.

Dále se můžeme setkat se sociálně normovaným typem hodnocením. Zde jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků. Individuálně normované hodnocení je dalším typem hodnocení. V tomto typu hodnocení srovnáváme výuku hodnoceného žáka s jeho předešlými výkony.

Hodnocení sociálně normované umožňuje učiteli porovnávat výkony všech žáků v jedné třídě. Srovnává výkony v jednotlivých předmětech, ale i v jednotlivých a dílčích úkolech. Toto hodnocení je možné provádět pouze v případě, že žákům zadáváme stejné úkoly, které mají řešit v jednu danou chvíli. Tento typ hodnocení může být pro žáky motivující a je možné, že v nich probudí soutěživost, když vidí, jak si vedou jeho spolužáci (Kolář a Šikulová, 2005).

Hodnocení individuálně normované pomáhá učiteli sledovat vývoj žáka a porovnávat jeho výkony s předešlými. Vidí tedy, zda se žák posunul a zda směřuje správným směrem ke stanovenému cíli. Když žák vidí, že se ve svých výkonech posouvá, může to pro něj být jistě motivující, ale pokud vidí, že se za určité období neposunul vůbec, může to pro něj být naopak demotivující. Tento typ hodnocení má silný vliv i na sebehodnocení žáka (Kolář a Šikulová, 2005).

Tyto dva typy hodnocení se ve školní praxi mohou velmi dobře doplňovat, ale to záleží samozřejmě na pedagogické dovednosti učitele.

6.1 Formativní

„Za formativní hodnocení lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka“ (Starý, Laufková a kol, 2016, str. 12). Tento typ hodnocení je velmi užitečný, protože žáci přesně vědí, kde se aktuálně v učivu nachází. Žáci díky učiteli vědí, co mají dělat pro to, aby získávali nové dovednosti a uměli s nimi dále pracovat. „Formativní hodnocení je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 32).

Správné hodnocení je takové, na jehož základě žák zlepšuje svou práci a hodnocení má pro něj funkci zpětné vazby. Pokud bude hodnocení žáka od učitele informativní a vyhovující, žák se na základě hodnocení může sám zlepšovat a posouvat své standardy.

Formativní hodnocení podává žákům informace o tom, jaké udělali pokroky v jejich učení. Při tomto typu hodnocení používáme verbální hodnocení, protože známky nám poskytují pouze omezenou informaci o tom, jak se žákovi ve škole daří či nedaří. Můžeme ale využívat i různé grafy, symboly nebo obrazy. Grafické hodnocení funguje následovně: vyznačíme úroveň, kterou by měl mít žák osvojenou k určitému datu (cíl, kterého má žák dosáhnout ve stanoveném termínu), následně vyznačíme úroveň, ve které se žák v této situaci nachází. Žák potom uvidí tu vzdálenost, která mu ještě chybí k dosažení stanoveného cíle. V průběhu plnění dílčích úkolů, díky kterých se žák posouvá ke stanovenému cíli, je žák průběžně hodnocen (Laufková a Novotná, 2014 in Starý, Laufková a kol, 2016).

Formativní hodnocení využívá tři základní otázky. Klíčovým bodem je vědět, k jakému cíli směřujeme. Je nutné dávat žákům srozumitelné cíle a používat příklady úspěšných i těch méně úspěšných prací. Druhá otázka je směřována na to, kde se v tuto chvíli nacházíme. V této části využíváme zpětnou vazbu, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a využíváme různé techniky, které pomáhají najít, kde se žák v tuto chvíli nachází. Poslední otázka nám pomáhá, jak se dostaneme ke stanovenému cíli. Klademe si otázky a pomáháme žákům dosáhnout stanoveného cíle (Starý, Laufková a kol. 2016).

Proč je vhodné formativní hodnocení ve školství využívat? *„Hlavní argumenty pro používání formativního hodnocení spatřujeme v tom, že žáci mají v důsledku formativního hodnocení lepší výsledky, zlepšuje se pracovní klima ve třídě a žáci se učí přijímat hodnocení jako přirozenou součást života“ (Starý, Laufková a kol, 2016, str. 21). Formativní hodnocení nám přináší spoustu výhod, a přesto se s ním setkáváme pouze v ojedinělých případech.*

Formativní hodnocení je velmi náročné na pochopení a je těžké s ním pracovat. Tento typ hodnocení zlepšuje ve třídě pracovní klima, což je pro učitele i žáky důležité.

Žák vnímá učitele jako menší autoritu a vnímá ho spíše jako někoho, kdo mu ve vzdělávacím procesu pomáhá. Žák tudíž přebírá kontrolu a odpovědnost za své učení a sám si uvědomuje, v čem byl jeho výkon špatný nebo dobrý a hledá východiska, jak tento problém řešit.

Tento typ hodnocení využívá různé metody a pomocí nich dojdeme ke stanovenému cíli. „*Metodami formativního hodnocení rozumíme stanovování výchovně-vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení*“ (Starý, Laufková a kol, 2016, str. 26). Metody může plnit učitel, ale i žák sám pomocí různých činností.

Formativní hodnocení můžeme využívat i v případě, kdy hodnotíme žákovo chování. Spočívá to v tom, že žákovi sdělíme, jakým způsobem může žák v určitém časovém období provést změnu svého chování. Neměli bychom zapomínat na podporu žáka, která by mu měla pomoci se dále rozvíjet a zlepšovat (Starý, Laufková a kol., 2016).

6.2 Normativní

Normativní hodnocení je dalším typem hodnocení, se kterým se setkáváme ve školní praxi. Hodnotí se podle zvolených pravidel, norem. Jedná se o hodnocení, kdy hodnotíme výkon jednoho žáka v porovnání k výkonům ostatních žáků ve třídě.

6.3 Diagnostické

Tento typ je velmi podobný formativnímu hodnocení. Diagnostické hodnocení je zaměřené na odhalování potíží a problému, se kterými se žáci během výuky mohou setkat. Pomáhá pak žákům hledat řešení nalezených potíží.

6.4 Kriteriační

Při využití kriteriačního hodnocení musíme hodnotit dle kritérií, která jsou jasně stanovená. Hodnotíme, zda jednotlivé výkony odpovídají daným kritériím. Pokud jsou všechna kritéria splněna, žáci budou ohodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, zdali daného kritéria dosáhli i ostatní žáci (Kolář a Šikulová, 2005).

6.5 Individualizované

Využíváním tohoto typu hodnocení žáky hodnotíme podle jejich minulých výkonů. Vidíme, v čem se daný žák zlepšil nebo naopak zhoršil.

6.6 Finální

Finální neboli sumativní hodnocení je takový typ hodnocení, který shrnuje úroveň znalostí žáků za určité časové období. Může se jednat o hodnocení, které se provádí ve čtvrtletí, v pololetí nebo na úplném konci školního roku. Jde tedy o známky, které žák dostane na vysvědčení.

Hodnocení má ještě více typů, které učitel může během své praxe využívat. Jedná se například o **hodnocení formální**, kdy učitel informuje žáky, že bude prováděno hodnocení a žák má tedy možnost se na to nějakým způsobem připravit. Naproti formálnímu hodnocení stojí **hodnocení neformální**, kdy učitel pozoruje výkony svých žáků ve třídě při běžných činnostech. Posledním typem je **průběžné hodnocení**, kdy učitel hodnotí všechny dílčí úkoly a prospěch žáka, který získal v průběhu delšího časového období (Kolář a Šikulová, 2005).

7 Metodologie práce

Tato diplomová práce se zabývá hodnocením žáků na 1. stupni základních škol. Konkrétně se zaměřuje na to, jaké metody a formy hodnocení mohou učitelé ZŠ využívat. Praktická část se zabývá tím, jaké konkrétní metody a formy hodnocení učitelé využívají během výuky. Dále je praktická část zaměřena na to, zda učitelé po svých žácích vyžadují sebehodnocení. V neposlední řadě jsem chtěla zjistit, jaké hodnocení preferují rodiče a žáci samotní z pohledu učitelů.

Již několik let je téma hodnocení žáků velmi diskutované. Neustále se diskutuje nad tím, že by se mělo hodnotit pouze slovně, někdo zase tvrdí opak, že by se mělo zůstat u klasifikace, protože jsou na to žáci zvyklí a když jsou ohodnoceni známkou, vědí, jak dobře nebo špatně na tom jsou. Někteří učitelé volí pouze jednu formu a s tou pracují již několik let, mají v ní praxi a zkrátka ji má ověřenou. Jiní učitelé naopak využívají kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. Já osobně jsem během své praxe vyzorovala fakt, že žáci opravdu chtějí dostávat známky, protože se v nich dobře orientují a vědí, jak při zkoušení obstáli. Dle mého názoru jsou zastánci klasifikace jak rodiče, tak i děti. Rodiče v dnešní době nemají na své ratolesti tolik času, takže se jim nechce číst slovní hodnocení od paní učitelky. Zaprvé by se mohlo stát, že tomu neporozumí a jak jsem již zmiňovala, ani na to nemají čas. Samozřejmě ne všichni rodiče jsou takoví, ale měla jsem možnost se setkat s pár rodiči během své praxe a zkrátka na nich bylo poznat, že svým dětem nevěnují tolik času, kolik by měli.

Dle mého názoru je to rozhodnutí na každém učiteli a každý si sám zvolí formu hodnocení, která mu bude vyhovovat a bude se jevit jako nejefektivnější. Dále určitě záleží na žácích, každá třída je jiná a v každé třídě nám může vyhovovat jiný způsob hodnocení. Takže to, co funguje v jedné třídě, nemusí fungovat ve třídě druhé. Já osobně jsem zastánce běžné klasifikace, slovní hodnocení bych používala u dětí, kteří nějakým způsobem nezvládají látku nebo mají nějakou poruchu. V tom případě bych ke klasifikaci přidala i slovní hodnocení.

V dnešní době je velmi otevřeným tématem formativní hodnocení. V rámci souvislé pedagogické praxe jsem dělala svůj malý průzkum, kdy jsem zjišťovala, zda učitelé vědí, co to formativní hodnocení je. Téměř všichni věděli, co to znamená teoreticky, ale v praxi toto hodnocení nikdo nevyužívá, protože učitelé neví, jak na to. Podle mého názoru je to škoda, že téměř nikdo formativní hodnocení nevyužívá. Je to typ hodnocení, na kterém se podílí jak

učitel, tak i žák. Společně hledají řešení problému a možnosti, jak daný problém odstranit. Žák musí jasně vědět, k jakému cíli směřuje a jak se k němu dostane.

V empirické části diplomové práce jsem k dosažení cíle zvolila kvalitativní výzkum, konkrétně metodu rozhovoru. Dle mého názoru se tak dá nejlépe zjistit validita zkoumaných informací. Lépe se tak navazuje kontakt s učiteli a jsou více otevření. Je ale velmi důležité si získat jejich důvěru, aby nám dali pravdivé informace.

Všichni respondenti budou informováni o tématu diplomové práce. Dále bude stručně vysvětleno, jaká data od respondentů potřebuji získat a pomocí jaké metody k potřebným datům dojdeme. Následně budou informováni o plánech využití získaných dat. V poslední řadě sdělím, že nahrávky rozhovoru nebudou nikde šířeny a budou sloužit pouze jako podklad pro získání dat k mé diplomové práci.

7.1 Cíl výzkumu

Výzkumné cíle spolu s výzkumnými otázkami nám vytvářejí pomyslný rámec, podle kterého se budeme v průběhu celého výzkumného procesu orientovat. Je potřeba si uvědomit a ujasnit hned na počátku, zda jsou pro nás stanovené cíle dostatečně významné a zda jsme schopni daných cílů dosáhnout námi zvolenou metodou výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké konkrétní metody a formy hodnocení využívají učitelé 1. stupně základních škol. Díky výzkumu zjistíme, jestli učitelé využívají totožné metody a formy hodnocení nebo volí i jiné hodnocení. Způsoby hodnocení se jistě mohou měnit i praxí vybraných učitelů. Zpočátku svého působení ve škole mohou využívat nějaké metody a formy hodnocení, ale postupem času přijdou na to, že jiný způsob hodnocením jim vyhovuje více a je to efektivnější i pro jejich žáky. Další z cílů výzkumného šetření je přesvědčení o tom, zda učitelé nechávají sebehodnotit své žáky a jakým konkrétním způsobem je sebehodnocení do výuky zařazováno. Následujícím cílem je přijít na to, jaké hodnocení nejvíce vyhovuje rodičům a žákům.

Na základě prostudované literatury a vlastních zkušeností byly stanoveny následující čtyři tematické okruhy:

- Vlastní pohled respondenta na význam hodnocení
- Využití metod a forem hodnocení na 1. stupni ZŠ
- Sebehodnocení žáků

- Hodnocení, které je preferováno rodiči a žáky

7.2 Výzkumné otázky

Primárním úkolem bylo stanovit si, co chceme výzkumným šetřením zjistit. V návaznosti na prostudovanou literaturu jsem zvolila následující čtyři výzkumné otázky:

- Jaké konkrétní metody a formy hodnocení nejčastěji využívají učitelé na 1. stupni ZŠ?
- Která forma hodnocení na 1. stupni ZŠ je nejvíce relevantní z pohledu respondentů?
- Jakým způsobem je zařazováno sebehodnocení žáků do výuky?
- Jaké hodnocení na základní škole je preferováno rodiči a žáky?

7.3 Výběr metody sběru dat

K dosažení požadovaných cílů jsem zvolila kvalitativní výzkumné šetření. Hlavní metodou byl pak polostrukturovaný rozhovor, který se jevil jako nejvhodnější metoda pro téma mé diplomové práce. Hlavní otázky byly doplňovány dalšími dotazy, které nám lépe pomohly dosáhnout stanovených cílů.

7.3.1 Kvalitativní výzkumné šetření

Po vytvoření představy o tom, jak budu získaná data analyzovat, jsem se rozhodla, že téma diplomované práce bude zpracováno na základě kvalitativního výzkumného šetření.

Oproti kvalitativnímu výzkumnému šetření existuje také kvantitativní výzkumné šetření. Tyto dvě výzkumné strategie jsou od sebe zcela odlišné. V kvantitativním výzkumu jde o získání dat, která se dají do jisté míry měřit a předpovídat. Zkoumané předměty a data se následně analyzují a porovnávají mezi sebou. Metodami kvantitativního výzkumu je například dotazník, testování či pozorování.

Kvalitativní výzkumné šetření nám nabízí řadu rozdílných postupů, které se snaží porozumět námi zkoumanému problému. Zmiňovaný typ výzkumu se odehrává v prostředí, ve kterém se zjišťují potřebná data k našemu výzkumu.

Na začátku výzkumu je nutné si zvolit téma a určit základní výzkumné otázky. Výhodou je, že v průběhu mého výzkumného šetření můžu hlavní otázky doplňovat dalšími dotazy, které mi pomohou lépe dosáhnout stanovených cílů. Z tohoto důvodu se kvalitativní výzkum dá někdy považovat za pružný typ výzkumu. V průběhu kvalitativního výzkumu vznikají nové hypotézy, jak můžeme upravit náš výzkumný plán a pokračovat při sběru dat a následně k jejich analýze. V průběhu výzkumu jsem se setkala s novými lidmi, zjistila jsem nové a zároveň

potřebné informace k mému výzkumu. Nasbíraná data jsem následně přepsala a dále je analyzovala.

7.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Pro výzkum, který jsem prováděla v praktické části mé diplomové práce, jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Cílem tohoto rozhovoru je získat si důvěru respondenta a zároveň může být rozhovor na bázi motivační.

Pro polostrukturovaný rozhovor je typické to, že má připravené téma otázek, které budou během rozhovoru kladeny a nezáleží na jejich pořadí. Tazatel si může pořadí otázek měnit podle toho, jak se rozhovor vyvíjí, je ale nutné, aby byly probrány všechny otázky či témata. Výhodou je, že otázky mohou být doplňovány dalšími dotazy, které nejsou striktně stanoveny. Polostrukturovaný rozhovor využívá výhody a minimalizuje nevýhody volného, nestrukturovaného a strukturovaného rozhovoru (Reichel, 2009).

Vedení kvalitativního rozhovoru je poměrně náročné. Realizace zmiňované techniky vyžaduje trpělivost, koncentraci, porozumění a disciplínu. „*Je obvykle třeba učinit řadu rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy a pořadí*“ (Hendl, 2005, str. 166). Prvotním cílem tedy je vymezit si cíl výzkumu neboli výzkumné otázky. Po určení výzkumných otázek je nutné vymyslet otázky či okruhy, pomocí kterých dojdeme k námi stanovenému cíli. Já jsem volila typ otázek, které směřovaly ke znalostem učitele. Dále jsem využívala otázky, které vyžadují vlastní názory na dotazované informace. Tento typ otázek jsem volila proto, že jsem chtěla a potřebovala získat vlastní názory učitelů na hodnocení.

Nejdůležitějším bodem při vedení rozhovoru je vytvořit zpočátku optimální atmosféru. Pokud se tazateli nepodaří vytvořit vstřícnou atmosféru, může se stát, že respondent nebude chtít plně spolupracovat. Atmosféra nesmí být ale až moc uvolněná, mohlo by se pak stát, že se z našeho rozhovoru stane volná konverzace. „*Udržení odpovídající roviny rozhovoru je jedním z předpokladů dosažení úspěšných výsledků touto technikou*“ (Pelikán, 1998, str. 119).

Začínáme otázkami, které se týkají skutečnosti, to znamená, že se ptáme na jméno a zkušenosti ve školství. Dále přecházíme k otázkám, které se týkají metod a forem hodnocení na 1. stupni ZŠ. Respondent vyjadřuje vlastní názory na kladené otázky.

7.4 Výběr výzkumného vzorku

Hlavním kritériem pro výběr vyhovujících respondentů byli učitelé 1. stupně ZŠ. V rámci kvantitativního výzkumného šetření jsem provedla celkem 7 rozhovorů, z toho 5 respondentů má již dlouholetou praxi a 2 respondenti mají praxi ve školství jednoznačně kratší.

Samotné rozhovory probíhaly na základních školách. S každým respondentem jsem se dohodla na dni, čase a jak jsem již psala, místem pro realizaci rozhovorů byla vždy škola. Každý rozhovor trval v průměru půl hodiny. Samotnému rozhovoru předcházelo krátké představení a vysvětlení účelu našeho rozhovoru. Každý respondent byl seznámen s tím, že nahrávka našeho rozhovoru bude sloužit pouze pro účely mé diplomové práce a po jejich zpracování budou nahrávky smazány.

7.5 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření, jak jsem již psala, probíhalo na základních školách. Při domlouvání s respondenty byl sdělen účel rozhovoru a téma mé diplomové práce. Respondenti tak mohli očekávat, o čem zhruba rozhovor bude. S respondenty jsem si setkání domlouvala osobně nebo pomocí elektronické pošty.

V určitý den a čas jsem se setkávala s učiteli 1. stupně, se kterými jsem vedla rozhovor na téma metody a formy hodnocení žáků 1. stupně ZŠ. Respondenti odpovídali na připravené otázky. Hned zpočátku jsem každému z nich položila otázku, zda jim nevadí, že náš rozhovor bude nahráván. Samozřejmě jsem všem sdělila, že rozhovor nebude nikde zveřejněn a bude využit jen pro mou diplomovou práci.

Praktická část diplomové práce byla zpracována na základě kvalitativního výzkumného šetření, konkrétně metoda rozhovoru. Délka rozhovoru se pak odvíjela od toho, jak moc se respondent otevřel. Otázky jsem rozdělila do čtyř tematických okruhů, které byly pro všechny dotazované učitele stejné. Doplňující otázky se pak lišily dle výřečnosti respondenta. Primárním úkolem bylo získat si důvěru všech dotazovaných osob a od toho se pak rozvíjela kvalita rozhovoru.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon. Následně byla tato fakta přepsána a vznikl tím základní materiál (Příloha č. 2). Následně se s materiálem pracovalo tak, abych mohla provést analýzu textu. Dalším krokem byl výběr vhodných a podstatných částí textu. Poté jsem provedla kódování textu a to mi umožnilo přejít na další práci s textem. Při kódování textu jsem využila barvení textu, což mi pomohlo se v nasbíraných datech lépe orientovat. Pro

každou výzkumnou otázku byla přiřazena právě jedna barva a tím vznikl přehledný soubor s otázkami. Barvení mi pomohlo se lépe vyznat v textu a následně znovu pročitání všech podstatných informací. Následně byla provedena analýza textu a jednotlivé shrnutí každého okruhu otázek.

Tato metoda kvalitativního výzkumu vyžaduje spoustu času a trpělivosti. Nicméně, je nutné udělat všechny zmiňované kroky (transkripce textu, kódování a analýza textu), abychom si dokázali odpovědět na naše výzkumné otázky. V praktické části diplomové práce, kde rozebírám nasbíraná data, byly vybrány ty nevíce zajímavé a podnětné informace.

8 Výsledky a analýza dat

Před samotnou analýzou nasbíraných dat je třeba uvést, že 5 respondentů ze 7 pracuje ve školství více než 10 let. Zbylí 2 respondenti pracují jako učitelky krátkodobě a dříve pracovaly jako asistentky pedagoga.

Předchozí kapitoly se týkaly popisování mého výzkumu. V následujících kapitolách je provedena důkladná analýza rozhovorů, kterou jsem následně shrnula a došla k odpovědím na výzkumné otázky.

8.1 Význam hodnocení

Hodnocení je součástí celého vzdělávacího systému. S hodnocením se nesetkáváme pouze ve škole, ale je to proces, který nás provádí celým našim životem. Ať už v tom profesním či osobním. Nejvíce se jednoznačně s hodnocením jako takovým setkáváme ve školství, kde je hodnocení klíčové a důležité jak pro žáky a rodiče, tak i pro učitele samotného. Dává mu to jakousi zpětnou vazbu o tom, jak kvalitní jeho výuka je. Vlastně i sám učitel je hodnocen například vedením nebo jeho kolegy. V rámci souvislé pedagogické praxe jsem se setkala i s tím, že žáci hodnotili paní učitelku. Hodnotili to, jak dané učivo vysvětlila, dále hodnotili například aktivity, které si pro ně připravila, zda je zadané úkoly bavily plnit a jestli to pro ně bylo přínosné a obohacující. Toto hodnocení probíhalo nonverbální komunikací, kdy žáci používali palec. Palec nahoru znamenal, že se jim všechno líbilo a paní učitelka dané učivo vysvětlila tak, že to bez problému pochopili. Palec dolů znamenal, že se jim to moc nelíbilo. A pak byla poslední pozice palce, někde na pomezí. To znázorňovalo, že v jistých ohledech byly určité nedostatky. Když někdo hodnotil palcem dolů nebo na pomezí, pak přišlo i slovní ohodnocení, aby paní učitelka zjistila, co má příště udělat jinak. Je velmi důležité přejít pak i na to slovní hodnocení a se žáky si situaci celou projít. Zjistíme tím příčiny, proč to pro žáky

nebylo ideální, co konkrétně se jim nelíbilo nebo co se jim třeba nedařilo. Pak na tom můžeme více zapracovat a pro žáky to bude přínosnější.

Na otázku, **jaký význam má hodnocení ve výuce**, odpověděli všichni dotazovaní: „*Velký, je to nedílnou součástí výuky.*“ Učitelé hodnotí své žáky každý den, každou vyučovací hodinu. Je to součástí jejich náplně práce. Hodnocení může probíhat každou vyučovací hodinu, v tom případě by se tedy jednalo o hodnocení průběžné. Učitel průběžně během výuky zjišťuje, jak na tom žáci jsou, zda učivo zvládají bez obtíží nebo je potřeba něco lépe dovysvětlit. Průběžné hodnocení je ve vzdělávacím procesu dle mého názoru velmi důležité a můžeme tak předejít zbytečným chybám. Myslím si, že si často učitelé ani neuvědomují, že své žáky neustále hodnotí. Opakem průběžného hodnocení je hodnocení sumativní neboli finální. Zde se jedná o hodnocení výsledků za delší časové období, například čtvrtletí nebo pololetí. Takové hodnocení můžeme dát formou klasifikace nebo slovního hodnocení. Častější varianta je samozřejmě běžná klasifikace. „*Hodnocení podle mého názoru významně ovlivňuje kvalitu celého vzdělávání. Pro žáka je to oceňování úrovně jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také jeho vztahu k předmětu a oceňování všeho toho, co podmiňuje jeho školní úspěšnost. Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.*“ (Respondent 1). Velmi obdobně odpověděl i respondent 2, který ve své výpovědi uvádí navíc, že: „*v podstatě je to i měřítkem toho, jaká je celá třída, protože když se dává hodnocení v pololetí nebo na konci roku, tak se dává i hodnocení celé té třídy. Vždycky je dobré, když je ve třídě nějaký ten „tahoun“, který táhne ty děti a ony se mu snaží vyrovnat.*“. Z tohoto výroku plyne, že pokud žák bude dostávat dobré známky, o které se zaslouží a usiluje o ně, pak bude mít motivaci pro další učení. Jak uvádí respondent 2, je jednoznačně výhodou mít ve třídě takového žáka, který bude mít výborný prospěch, učení ho bude bavit a bude usilovat o získání nových vědomostí a dovedností. Ostatní spolužáci se mu pak snaží vyrovnat nebo alespoň přiblížit se k tomu, aby měli také tolik znalostí a vědomostí. V každé třídě, kde jsem vykonávala pedagogickou praxi, byl žák, který určitým způsobem vyčníval a byl na tom o něco lépe, než ostatní. Opravdu se mu pak snažili spolužáci vyrovnat, protože viděli ty jeho úspěchy, kterých chtěli dosáhnout i ostatní.

Respondent 1 a respondent 6 se shodují v tom, že své žáky hodnotí spíše pozitivně, protože je to pro ně povzbudivé. Respondent 5 ke své výpovědi ještě přidal, že hodnocení je zpětnou vazbou pro žáky a že velký význam hodnocení má samozřejmě i pro rodiče. Já jsem téhož názoru. Jsem zastánce toho, že když vidím snahu daného žáka, i když mu to třeba až tolik

nejde, hodnotit spíše pozitivně než negativně. Ocením alespoň tu snahu. Žáka to pak může povzbudit a výsledky se mohou postupně posouvat na vyšší a vyšší úroveň. Samozřejmě nemůžeme ale takovému žákovi dát jedničku, protože by to bylo pak nefér vůči žákům, kteří na tu jedničku opravdu mají. Je důležité, aby žáci věděli, že je jejich snaha oceňována a že k tomu přihlížíme. Musíme mít ale hranice, které nemůžeme překročit.

V procesu hodnocení žákových výkonů nesmíme zapomínat i na hodnocení jejich chování. Na 1. stupni ZŠ si žáci osvojují základní dovednosti a návyky, takže nesmíme opomíjet i na základy slušného a správného chování. Pokud se u některého z žáků vyskytne chování, které nebude v souladu s pravidly třídy a školy, je nutné si o tom se žákem promluvit, případně pak i s rodiči žáka. Ve školní praxi se často můžeme setkávat s tím, že učitelé dávají žákům různé tresty v podobě zvláštních úkolů, které musejí vypracovat. Je to taková práce navíc, kterou dostali za špatné chování. Myslím si, že pokud žák dostává úkoly navíc, ztrácí to pak smysl toho trestu a pro žáky se to stane běžnou věcí. Pak je vhodné vymyslet alternativu, která žákovi připomene jeho nesprávné chování.

Funkce hodnocení

Po zjištění, že se všichni respondenti shodli na tom, že hodnocení má ve výuce velký význam a ovlivňuje tak kvalitu dalšího vzdělávání, následoval další dotaz: **Jaká funkce je během hodnocení plněna?** Všichni dotazovaní se shodli na tom, že hodnocení jako takové je pro žáky motivující a posouvá to jejich hranice pro další práci. Respondent 2 říká, že: „*je tam vlastně plněná funkce informační a motivační.*“. Je velmi důležité, aby žáci byli vždy o svých výsledcích informováni. Po každém zkoušení, ať už písemném či ústním, by se žák měl dozvědět, jakou známku dostal (pokud hodnotíme formou klasifikace). Vždy nebo téměř vždy by měli k té známce dostat nějaký komentář, který jim lépe objasní a přiblíží, proč dostali právě tuto známku. Zároveň se žáci mohou učitele zeptat i na to, jakým způsobem si známku mohou zlepšit a co pro to mají udělat. Pokud žáci píšou souhrnnou písemnou práci za delší časové období, měli bychom po dopsání testu společně projít správné odpovědi, aby si žáci dokázali představit, jak zhruba mohou být ohodnoceni. Také nesmíme zapomenout sdělit, proč jsou ty odpovědi takto správně a jak jsme k tomu přišli. K názoru, že hodnocení má dát informační přehled žákům, se přidává i respondent 1 a respondent 3. „*Hodnocení by mělo informovat a posunout to dítě dál.*“ (Respondent 3). Respondent 1 navíc dodal, že: „*učitel by měl získat co možná nejobjektivnější informace o žákovi.*“. To, jak se žáci učí a jaké mají výsledky, o nich

mnoho vypovídá. Na žácích zkrátka poznáme, kdo se učí více a kdo učení nevěnuje tolik času, kolik by měl. Také je samozřejmé, že někomu k naučení se dané látky stačí kratší doba. Někdo potřebuje naopak toho času více, aby si učivo co nejvíce upevnil a procvičil.

Každý učitel by měl své žáky dobře znát a podle toho je následně hodnotit. Nelze všechny žáky hodnotit stejně. Každý žák má jiné přednosti. Musíme brát zřetel i na to, zda je žák nějakým způsobem znevýhodněný. Pokud máme ve třídě žáka, který má diagnostikovanou dysgrafii, nemůžeme ho například v diktátu hodnotit podle stejných norem jako žáka, který dysgrafii diagnostikovanou nemá. V případě, kdy ve třídě opravdu takového žáka máme, je tedy možné mu dávat úlevy, které mohou mít různou formu. Například konkrétně v diktátu píše ob větu a nebude tedy psát celý diktát, jako všichni ostatní nebo diktát napíše celý, ale při hodnocení bude brán ohled na jeho znevýhodnění (za chybu nebude považována diakritika). Bude mít více času na kontrolu a případnou opravu chyb. Je nutné v každém případě brát ohledy na schopnosti všech žáků, protože každý žák je jiný. Na každého žáka platí něco jiného, každému vyhovuje něco jiného. Je zapotřebí se snažit pracovat se žáky individuálně a opravdu brát v potaz jejich individuální zvláštnosti. V dnešní době je znevýhodněných žáků v běžné škole více a více, a proto je i ta práce učitele mnohem náročnější. Na druhou stranu nám může být v takovém případě do třídy přiřazen asistent pedagoga, který by nám tu práci s těmito žáky měl usnadnit.

8.1.1 Shrnutí

Hodnocení ve školní výuce má velký význam a hraje nezastupitelnou roli. Díky hodnocení se žák dozví, jak danou látku pochopil. Pro učitele je to zpětnou vazbou, kdy pozná, jak kvalitní a efektivní jeho výuka je. Hodnocení má velký význam i pro rodiče, díky čemuž se dozví, jak na tom jejich dítě je v rámci vzdělávání.

V rámci této otázky na význam hodnocení jsem došla k závěru, že každý respondent vnímá hodnocení jako nedílnou součást vyučovacího procesu. Učitelé s hodnocením pracují každý den a téměř každou hodinu, aniž by si to třeba uvědomovali. Všichni respondenti se shodli na tom, že hodnocení celkově má velký význam jak pro žáky a rodiče, ale i pro ně samotné. Dva ze sedmi respondentů zdůraznili, že se snaží své žáky hodnotit spíše pozitivně než negativně, protože to pro ně může být motivující a povzbudivé. S tímto názorem souhlasím, protože je jasné, že lepší známka bude žáka motivovat k jeho dalšímu učení. Na druhou stranu, se zlepšováním známek a mírnějším hodnocením bych byla velmi opatrná. Pak by si na to ten

žák mohl zvyknout a požadoval by se mírnějšího hodnocení, což by pak už nebylo spravedlivé pro ostatní žáky.

Z otázky na to, jaká funkce je během hodnocení plněna, vyšla u všech dotazovaných osob totožná odpověď. Všichni respondenti jsou toho názoru, že hodnocení je pro žáky hlavně motivující a informující. Motivující je spíše pro děti a informující je samozřejmě nejen pro děti, ale i pro jejich rodiče, kteří tím získávají přehled o vzdělávání jejich ratolestí.

Respondent 1 říká, že základním úkolem hodnocení je komunikace o tom, co dítě zná a umí. Myslím si, že je velmi důležité o hodnocení se žáky mluvit. V první řadě musí vědět, kdy budou hodnocení, z čeho a jakým způsobem bude hodnocení probíhat. V neposlední řadě musí žáci vědět, proč byli ohodnoceni právě takto, učitel by to měl vždy alespoň krátce okomentovat. Komunikace mezi učitelem a žákem je klíčová k vytvoření si pevných a přátelských vztahů. Učitel si ale samozřejmě musí udržet autoritu, která nesmí být nijak narušená, protože by pak postrádala svůj smysl. Já jsem zastávce toho mít se žáky do určité míry kamarádský vztah, ale musíme mít jasně vytyčené hranice, které žák nesmí přesáhnout.

8.2 Využití metod a forem hodnocení na 1. stupni ZŠ

Ve vzdělávacím systému existuje mnoho metod a forem hodnocení, které může učitel využívat. Metody a formy může během své praxe měnit, seznamuje se s novými inovacemi a postupem času může volit jiné a další metody i formy hodnocení, které se mu jeví jako efektivnější. Velmi záleží na tom, jakou máme třídu a jak se nám s ní pracuje. To, co nám funguje v jedné třídě, nám nemusí ale fungovat a vyhovovat ve třídě druhé. Každá třída je jiná, individuální a každá třída potřebuje trochu jiný přístup. To samé platí i o hodnocení. Někomu může vyhovovat ústní zkoušení, někomu tato metoda naopak nevyhovuje a preferuje raději písemné zkoušení. Jak jsem již psala, každá třída je zcela jiná a ke každé třídě je nutné přistupovat individuálně a musíme přijít na to, co je v konkrétní třídě nejvíce efektivní (jak pro učitele, tak pro žáky). Je klíčové přijít na to, co vyhovuje celé třídě, ale i konkrétním jedincům. Proto je ten individuální přístup velmi klíčový a je třeba, aby se i učitel uměl žákům přizpůsobit podle jejich preferencí a kvalit.

Metody hodnocení

První otázka byla zaměřená na to, **jaké metody hodnocení nejčastěji učitelé využívají**. Respondent 1 odpověděl, že: *„ne všem vyhovuje ústní zkoušení, protože někdo potřebuje mírné navádění vyučujícího a někdo potřebuje raději písemní zkoušení, protože si to potřebuje déle*

promyslet“. Podle mého názoru je to opět velmi individuální. Někdo potřebuje pomoc od učitele napovídáním, aby se lépe chytil a někomu naopak vyhovuje klid při psaní písemné práce. Má více času na promyšlení své odpovědi a hlavně mu do toho nikdo nemluví a nikdo a nic ho neruší. Může se ale stát, že žáci neporozumí otázce, která je v písemné práci položená. V tom případě se nesmí bát učitele zeptat, jak byla daná otázka myšlena a učitel by měl žákovi dovysvětlit smysl otázky. Žáci by neměli své odpovědi obcházet, měli by umět odpovědět opravdu na to, na co se učitel v písemné práci skutečně ptá. „*Při ústním zkoušení můžu děti navodit otázkami, můžeme se dostat i někam úplně jinam.*“ (Respondent 2). Čili respondent 1 se s respondentem 2 shodují v tom, že během klasického zkoušení u tabule mohou žákům dávat malé nápovědy, které jim pomůžou dostat se přesně k tomu, na co se vlastně ptáme a co chceme od žáků zjistit. Možná malou nevýhodou může být to, že žák může své odpovědi obcházet a je možné, že k požadované odpovědi ani nedojdeme. V takovém případě by měl učitel zvolit takové hodnocení, které bude příslušné k žakovým odpovědím. Učitel by měl vždy žákům sdělit, z čeho budou zkoušení, kdy bude zkoušení realizováno a jakou metodou. Žáci pak mají čas se na zkoušení doma v klidu připravit. Respondent 2 začíná vždy tak, že zkouší ty chytré děti a pak zkouší ty méně bystré. Děti, které budou zkoušení déle, mají více času se připravit na styl pokládání otázek a mohou se na zkoušení více připravit a zaměřit se na své slabiny.

Respondent 3 říká, že: „*záleží, čeho se to zrovna týká. Když se jedná o procvičení třeba násobilky nebo vyjmenovaných slov, tak se jedná o písemné zkoušení. Ústní zkoušení jako takové používám, když se mají děti naučit třeba básničku.*“ Obdobně odpověděl i respondent 4, který řekl, že ústně zkouší zatím jenom básničky. Jsem zastáncem toho, že ústní zkoušení by mělo být na stejné rovině se zkoušením písemným. Zejména v 1. třídě, kdy potřebujeme děti jak slyšet, tak musíme i vidět, jak jim jde psaní a zda se v něm zdokonalují a upevňují si správné návyky. V 1. třídě písemné zkoušení probíhá formou diktátů písmen, slabik a později se učí psát jednoduchá slova. Vlastně v té 1. třídě dochází k tomu zautomatizování všech návyků a jednoznačně jsem zastáncem i ústního zkoušení. I když se jedná třeba jen o básničky, děti se musí naučit mluvit před ostatními, protože je to klíčové pro jejich budoucí vzdělávání a následně povolání. Mnoho dětí má problém s vyjadřovacími schopnostmi před ostatními a tímto způsobem tomu můžeme alespoň trochu předcházet.

Pouze 2 ze 7 respondentů se shodli v tom, že ústní zkoušení realizují hlavně v prvouce a vlastivědě. Dítě má prostor na promyšlení si veškerých informací, které o daném tématu ví. Já jsem bohužel během své souvislé ani jiné pedagogické praxe neměla možnost vidět klasické

ústní zkoušení u tabule. Je to vcelku škoda, zajímalo by mě, jak by žáci mluvili, jak by reagovali na otázky paní učitelky a podobně. Asi tady hodně záleží na dětech. Někdo na to mlvení zkrátka je a nemá problém s vyjadřovacími schopnostmi a někomu naopak vyhovuje psaná forma zkoušení. Jednoznačně jsem zastávce toho, že by se měly využívat obě metody, protože až žáci budou na 2. stupni a pak i ve vyšších stupních vzdělávání, bude ústní zkoušení bráno jako běžná věc a nikdo se žáků nebude ptát, zda chtějí ústní nebo písemné zkoušení. Dle mého názoru se většina dětí v dnešní době stydí mluvit před ostatními a na jednu stranu se tomu vůbec nedivím. V dnešní době jsou děti škodolibé, posmívají se ostatním a v některých případech se k sobě nechovají vůbec hezky. Je to hlavně tím, že se ve třídě utváří různé skupinky dětí, které spolu drží a snad v každé třídě je nějaký žák, který je svým způsobem znevýhodněný a není do kolektivu přijat. Učitelé musí předcházet tomu, aby se to nestávalo. Pokud se do takové situace dostaneme, je nutné si o tom s dětmi promluvit v rámci například třídnických hodin.

Jak uvádí respondent 5: *„Mně se velmi osvědčilo ústní zkoušení ve skupince, děti pak mají menší obavu.“* Tento názor se mi moc líbí a slyšela jsem poprvé, že někdo zkouší i takhle ve skupince. Určitě v tom jistou výhodu spatřuji, žáci se pak méně stydí, doplňují své výpovědi a může se i stát, že si ani neuvědomují, že jsou zkoušeni a že budou následně ohodnoceni známkou či jinou formou hodnocení. Je to taková skupinová práce a přijde mi fajn občas tento typ zkoušení do výuky zařadit, je to takové zpestření. Musíme pak ale dobře rozmýšlet nad hodnocením, protože každý žák mluví trochu jinak a ví toho více nebo naopak méně. Takže nemůžeme pak všechny ohodnotit stejně, musíme hodnotit podle zásluh a úrovně znalostí a vědomostí. Rozhodně bych tuto metodu zkoušení nevyužívala příliš často, spíše v ojedinělých případech, kdy bych chtěla výuku zpestřit.

O praktickém zkoušení mluvili pouze 2 respondenti. *„Praktické zkoušky jsou třeba ve výtvarné výchově.“* (Respondent 6). *„V tělocviku hodnotím ty praktické dovednosti.“* (Respondent 4). Praktické zkoušení, jak bylo již zmíněno, se provádí v rámci výtvarné výchovy, tělesné výchovy a třeba pracovních činností. Nejedná se o zkoušení znalostí, ale jedná se v tom případě právě o ty praktické schopnosti a dovednosti. Každému jde něco jiného, někdo může vynikat ve výtvarné výchově a spíše v těch uměleckých činnostech, někomu naopak jde více zrovna právě tělocvik. Myslím si, že je velmi důležité hodnotit i praktické dovednosti a zároveň si myslím, že je to často opomíjené. Často jsem se během své praxe setkávala s tím, že právě ve výtvarné výchově, pracovních činnostech a v tělocviku učitelé hodnotili pouze jedničkami. Pouze na praxi v malotřídní škole jsem se setkala s tím, že paní učitelka hodnotila praktické

dovednosti podle zásluh každého. Nemyslím si, že je to ta správná cesta, dávat žákům z těchto předmětů pouze jedničky. Pokud někdo namaluje opravdu krásný obrázek, dá si na tom záležet a je na něm vidět, že ho to baví, tak je samozřejmé, že si jedničku zaslouží. Pokud je ale ve třídě žák, kterého to nebaví a vůbec se nesnaží a obrázek tomu tak i odpovídá, tak bych ho čistou jedničkou rozhodně neohodnotila. Alespoň bych snížila známku o půl stupně, aby daný žák věděl, že má jisté rezervy, na kterých může jistě zapracovat. A třeba ho snížená známka bude motivovat k tomu, aby se při další práci více snažil. To samé platí v tělesné výchově. Pokud máme ve třídě nadaného žáka na sport a pohyb celkově a pak máme žáka, kterému to vůbec nejde, nemělo by hodnocení být dle mého názoru stejné. Myslím si, že právě v těchto praktických předmětech vidíme rozdíly jednotlivých žáků.

Písemné zkoušení využívají všichni respondenti. Jedná se o takové zkoušení, během kterého se dají prověřit znalosti celé třídy najednou. Písemné testy mohou být kratší (pětiminutovky) nebo naopak souhrnnější. „*Písemku si lze připravit dopředu a žáci odpovídají buď slovem, cifrou, kresbou nebo kombinací všeho.*“ (Respondent 1). Velkou výhodou písemného zkoušení spatřuji v tom, že ji lze dopředu naplánovat a sestavit takové otázky, na které žáci budou umět odpovědět. Když se jedná o písemné prověření znalostí například z prvouky, paní učitelka neopravuje pravopisné chyby. Žáci si ale tak dávají pozor na to, aby se tolik chyb v písemné práci neobjevilo. Jak uvedl respondent 1, do testu lze i kreslit (například koloběh vody v přírodě). Písemné zkoušení většina respondentů preferují a využívají v matematice a českém jazyce. Je nutné formulovat otázky v písemné práci tak, aby jim žáci porozuměli a nemuseli se už pak během testu na nic doptávat. Pokud se ale stane, že žák něčemu nerozumí, měl by se zeptat a učitel by měl být schopen otázku lépe vysvětlit.

Formy hodnocení

Bezmezně je nejvíce a nejčastěji využívanou formou klasifikace. Je to osvědčená forma hodnocení, vyhovuje téměř všem a všichni jsou na ni zvyklí. Když žák dostane jedničku, všichni vědí, že je to v pořádku. Pokud dostane horší známku, dává nám to jakýsi signál, že je potřeba na učení více zapracovat a více se mu věnovat. Klasifikace je tradiční formou hodnocení, ale nebylo tomu vždy tak. Ve starověku se využívalo slovní hodnocení, které každý žák dostal po nějakém delším časovém úseku. Klasické známkování, jak ho známe dnes, pak bylo zavedeno v pozdějších letech. Na všech běžných školách se klasifikace využívá, ale nějaké

školy mohou využívat i například slovní hodnocení. Během praxí, které jsem vykonávala, jsem se nesetkala s žádnou školou, kde by neměli klasifikaci, ale slovní hodnocení.

Všichni respondenti se shodli bez výjimky na tom, že využívají klasifikaci. Klasifikace je využívána snad na všech školách a jsou na ni zvyklí jak učitelé a žáci, tak i rodiče. „*Ve své výuce využívám převážně klasifikaci.*“ (Respondent 1). K této výpovědi respondent 1 uvedl, že klasifikace má jistě své výhody a nevýhody. Velkou nevýhodou je, že se některé děti učí jen kvůli známkám. S tímto názorem samozřejmě souhlasím. Děti se učí pro známky, potřebují je vidět. Jakmile dostanou jedničku, je to super a jsou spokojené. Pokud dostanou horší známku, vědí, že se někde stala chyba a měli by si látku doplnit (mohou poprosit učitele o podrobnější vysvětlení). Respondent 6 na otázku, **jaké formy hodnocení využíváte nejčastěji**, odpověděl: „*Jsou žáci, kde jednoznačně stačí klasifikace, to jsou takoví ti jedničkáři. Ale i ty doplňuju krátkým slovním hodnocením.*“ Většina respondentů uvedla, že se snaží tu známku doplnit ještě krátkým slovním hodnocením, které nemusí být psané. Zkrátka pouze řekneme, proč byl žák ohodnocen danou známkou. Pro žáka to bude informace, ze které se poučí a i takové hodnocení může být pro žáka motivační do dalšího učení.

Mezi **výhody a nevýhody klasifikace** lze zařadit mnoho věcí. Každý učitel může výhody a nevýhody spatřovat v něčem jiném. Jednou z nevýhod může být to, že se děti učí jen kvůli známkám (respondent 1). S tím musím souhlasit z vlastní zkušenosti. Když jsem si ve škole potřebovala zlepšit známku, musela jsem se více učit. Viděla jsem před sebou všechny známky a věděla jsem, jestli jsem na tom dobře nebo špatně. Zároveň to ale mělo výhodu, že vidět ty známky motivují k lepšímu a dalšímu učení. Je tedy výhodou před sebou známky vidět a mít přehled o tom, zda se žák lepší a zda udělal nějaký pokrok (respondent 2). Výhodou také je, že dát žákovi známku trvá chvíli a během chvíle oznámujeme celou třídu, jak uvedl respondent 3. Známkování přináší rodičům přehled o stavu jejich dítěte v rámci systému vzdělávání. Nevýhodu vidí respondent 5 v tom, že se děti mezi sebou hodnotí, někoho se může horší známka dotknout a má z ní stres. Mám pocit, že v dnešní době se mezi sebou děti hodně porovnávají a to nejen ve školních úspěších nebo neúspěších. Porovnávají se hlavně ze sociálního hlediska, řeší značkové oblečení a nejnovější elektroniku. Někoho špatná známka opravdu může stresovat a bojí se vlastního selhání. Na druhou stranu ale strach ze selhání může vést žáky k podávání vyšších výkonů. „*Myslím si, že by budoucnost školství a obecně výchova neměla být o snižování stresu. Naopak bychom měli naše děti naučit, jak se stresem pracovat, jak ho minimalizovat nebo jak se mu úplně vyhnout.*“ (Respondent 5). Tento názor mě velice

zaujal a musím se u něj na chvíli pozastavit. Mě osobně škola vždycky stresovala. Hlavně před nějakou těžkou zkouškou na střední škole. Myslím si, že nás všechny zbytečně přiváděli ke stresu. Podle mého názoru by se „těžší“ zkoušky měly vymyslet jiným způsobem. Aby to pro žáky a studenty nebyl zbytečný stres, protože já osobně si z toho nesu následky dodnes. A to je špatně. Myslím si, že by nebylo na škodu, vymyslet a zrealizovat například nějaké přednášky pro děti o tom, jak bojovat se stresem a jak se mu případně zcela vyhnout. Stres je něco, co trápí snad každého člověka a bojujeme s ním denně. Do stresu nás může přivádět škola, zaměstnání, dokonce i rodina. Je velmi těžké umět se stresem pracovat a ještě těžší je, se mu zcela vyhnout. Někdy to bez stresu prostě nejde.

V návaznosti na klasifikaci jsem pak mluvila o další formě a tou je **slovní hodnocení**. *„Se slovním hodnocením souhlasím také, ale nemyslím si, že se hodí pro každého žáka.“* (Respondent 5). Myslím si, že je vhodné slovní hodnocení využívat v případě, kdy máme ve třídě žáka se znevýhodněním, například tělesným nebo sociálním. Znamku můžeme doplnit právě slovním hodnocením. Pokud máme ale ve třídě žáka, který má diagnostikovanou dyslexii, zřejmě psanému slovnímu hodnocení nebude plně rozumět (to by bylo spíše pro rodiče). V případě, že tomu žák nerozumí, je nutné, aby hodnocení učitel spolu se žákem prošel a učitel by to měl umět vysvětlit tak, aby to žák pochopil a porozuměl tomu. *„Slovní hodnocení má podle mě větší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Já používám slovní hodnocení dnes a denně, v každé vyučovací hodině.“* (Respondent 1). Jak uvádí respondent 1, slovní ohodnocení může žáka více motivovat. Zde bylo myšleno spíše ústní slovní hodnocení, kdy žákovi pouze sdělíme, co se mu povedlo nebo nepovedlo a společně si o tom můžeme promluvit. Myslím si, že takové slovní hodnocení používá každý učitel, aniž by si to třeba uvědomoval.

Respondent 2 říká: *„slovnímu hodnocení se určitě nevyhýbám, využívala jsem ho například když jsem učila ukrajinské děti nebo když jsem měla dítě, které mělo nějaký problém. Slovní hodnocení jsem ale vždy využívala v kombinaci se známkou.“* Čtyři respondenti ze sedmi uvedli, že se slovním hodnocením pracují v případě, že mají ve třídě nějakého žáka s poruchou. Pracují tedy se slovním hodnocením pravidelně a jedná se o skutečně psané slovní hodnocení, které nám dává přesnější informace o učebním výkonu konkrétního žáka. Podle mého názoru je slovní hodnocení vhodné v případě, kdy má žák v nějakém předmětu větší problém. Pak je žádoucí mu slovní hodnocení vypracovat, aby získal jak žák samotný, tak

i jeho rodiče větší přehled. Lépe si pak může utřídit myšlenky a zapracovat na svém způsobu vzdělávání.

„Podle mého názoru je ale slovní hodnocení lepší než klasifikace, protože nám dá ten přesný komentář. Ze známky se nic nedozvíme.“ (Respondent 4). S tímto tvrzením částečně souhlasím. Já osobně jsem toho názoru, používat běžnou klasifikaci (jsou na ni zvyklí žáci i rodiče) a doplnit ji krátkým komentářem, který pomůže žákovi lépe objasnit, z jakých důvodů obdržel právě tuto známku. Pravdou je, že známka samotná nám v podstatě nic neříká. Samozřejmě, víme přibližně, jak žák během zkoušení obstál, ale nic víc se ze známky nedozvíme. Proto je podle mě vhodné doplnit známku krátkým slovním hodnocením. Je jasné, že ne vždy to jde a samozřejmě na to také není během výuky prostor. Proto bych to praktikovala primárně u souhrnnějších testů a u známek, které mají pro žáky větší význam.

Respondent 1 spatřuje výhodu slovního hodnocení v tom, že může docházet ke snižování stresu u dětí, protože je kladen důraz primárně na pozitivní výsledky žáka, které ho povzbuzují k dalšímu učení. Další výhodou je to, že lépe vystihuje znalosti, vědomosti a chování daného žáka, jak uvádí respondent 7. *„Při psaní se učitel musí zamyslet mnohem více nad tím, co dítěti jde a co mu nejde, v čem zaostává.“* (Respondent 1). Z této odpovědi plyne, že nevýhodou slovního hodnocení je časová náročnost, s čímž se shoduje i odpověď dalších čtyř respondentů. Myslím si, že psát si slovní hodnocení je dobré i pro učitele, protože v něm právě zpětně vidí posun svých žáků. *„Ty děti a rodiče se v těch slovech mohou ztratit a nerozumí tomu.“* (Respondent 6). Myslím si, že další velkou nevýhodou je právě to, že děti a vlastně ani rodiče nerozumí slovnímu hodnocení. Nepochopí, co tím učitel myslel a nic si z toho nevezmou. Další nevýhodou spatřuji v tom, že rodiče nemají v dnešní době na své děti tolik času, takže se jim se slovním hodnocením číst nechce a raději ocení tu klasickou známku. Samozřejmě ne všichni rodiče jsou takoví.

Respondent 1 a respondent 2 ještě navíc uvedli, že využívají i další formy hodnocení. *„Máme zavedené i plusony a za přečtenou knihu ve čtenářském deníku si děti lepí samolepky.“* (Respondent 1). Během své praxe, ať už souvislé nebo průběžné, jsem snad v každé třídě viděla, že využívají i další formy hodnocení, například právě ty „plusony“ či smajlíky. Paní učitelky využívají ale i různá gesta a pohledy, což také patří mezi formy hodnocení. *„Určitě využívám i různé smajlíky, palce nahoru a podobná gesta.“* (Respondent 3). Mně se tyto formy hodnocení velice líbí. Žáci si často ani neuvědomují, že tím jsou také vlastně hodnoceni. Přijde

mi ale fajn dát občas dětem za povedenou práci právě toho smajlíka nebo palec nahoru. Je to takové ozvláštnění výuky samotné. Respondent 3 jako jediný uvedl, že se snaží využívat i prvky formativního hodnocení. Přijde mi škoda, že tento typ hodnocení téměř nikdo nevyužívá. Možná by to naše školství posunulo o něco dál. V praxi je ale těžké s formativním hodnocením pracovat, je to časově náročnější a učitelé raději dají jen tu známku a tím je to pro ně uzavřené.

Osvědčené metody a formy hodnocení

Když jsem položila otázku, jaká metoda a forma hodnocení se učitelům během praxe osvědčila, byla odpověď u všech stejná. Tedy odpověď, která se týkala forem hodnocení. Zde se všichni respondenti jednoznačně shodli na tom, že klasifikace. „*U nás ve škole převládá klasifikace a já ji používám také.*“ (Respondent 1). Prakticky všichni klasifikaci znají, vědí, co konkrétní známka znamená a je to nejvíce využívaná forma hodnocení. Jsou na ni zvyklí všichni, ať už učitelé, žáci, rodiče i prarodiče.

Tři ze sedmi respondentů uvedli, že mají rádi, když je klasifikace doplněná krátkým slovním hodnocením, které nemusí být napsané, ale je řečeno pouze ústně. Jsem také zastáncem toho, odůvodnit danou známku ještě alespoň krátkým komentářem. Respondent 6 říká, že: „*je dobré, když je to propojené.*“ Myslím si, že je vhodné využívat kombinaci obou forem hodnocení. Dává nám pak větší přehled o výkonu žáků, jejich snažení a pílí. Nikdo z respondentů neodpověděl pouze slovní hodnocení. Ve školách, kde jsem prováděla svůj výzkum, je zavedená klasifikace a slovní hodnocení je brán pouze takový doplněk té známky. Na jedné ZŠ, kde jsem vykonávala souvislou pedagogickou praxi, měli jeden školní rok zavedené slovní hodnocení, ale pouze v 1. třídách. Prý se to téměř vůbec neuchytilo a rodiče stejně vyžadovali známky, protože se ve slovním hodnocení ztráceli a nedokázali mu porozumět.

Z mého výzkumu vyplývá, že častěji využívanou metodou hodnocení jsou písemné testy. Respondent 1 uvádí, že písemné zkoušení využívá například v matematice nebo v českém jazyce. Oproti tomu respondent 2 řekl, že by z metod nevyzdvihla ani jedno, protože je to takové srovnatelné. Do každého předmětu se hodí jiná metoda hodnocení. Například v prvouce a vlastivědě učitelům více vyhovuje ústní zkoušení. Naopak v matematice a českém jazyce pak převládá zkoušení písemné, protože vyzkoušíme naráz celou třídu. Nikdo neuvedl, že by preferoval jen jednu metodu hodnocení, vždy se jedná o kombinaci všech metod. Je ale

důležité metody volit podle toho, o jaký předmět se jedná a musíme individuálně přistupovat ke každé třídě i k jednotlivým žákům.

8.2.1 Shrnutí

Ve školství se setkáváme s různými metodami a formami hodnocení. Mezi inovativní a nejmodernější formu patří formativní hodnocení. Z mého výzkumu vyplynulo, že prvky formativního hodnocení využívá pouze jedna učitelka. Další respondent se mi svěřil s tím, že by rád formativní hodnocení využíval, ale neví, jak to uvést do praxe. V dnešní době existuje mnoho seminářů, webinářů či kurzů, kde se dají tyto informace, jak formativní hodnocení využívat v praxi, zjistit a aplikovat v praxi. Myslím si, že je přínosné využívat alespoň prvky formativního hodnocení a celkově hodnocení alespoň částečně inovovat a jít naproti novějším trendům.

Z mého výzkumu vyplývá, že častěji využívaná metoda hodnocení je písemné zkoušení. S písemným zkoušením se setkáme v každé škole, každý učitel ho využívá. Má tu výhodu, že písemným zkoušením prověřujeme znalosti celé třídy během určitého časového úseku. Naopak u ústního zkoušení vyzkoušíme jednoho žáka v jednom časovém intervalu. Respondent 5 jako jediný řekl, že využívá ústní zkoušení ve skupince. S ústním zkoušením ale učitelé problém nemají a také ho využívají, převážně při zkoušení básniček nebo pak v prvouce a později ve vlastivědě. Dle mého názoru je důležité s ústním zkoušením začít co nejdříve, klidně od 1. třídy. Žáci si budou zvykat i na jinou metodu a budou mít velkou výhodu pak v dalších stupních vzdělávání, ve kterých bude ústní projev vyžadován.

Všichni mí respondenti se shodli v tom, že využívají klasifikaci. Je to logické, protože to takto na téměř všech českých školách funguje a je to tak zavedené. Na klasické známky jsou zvyklí úplně všichni (učitelé, žáci, rodiče i třeba prarodiče). Je častým zvykem, že se prarodiče ptají svých vnoučat na známky a za hezké vysvědčení jsou pak třeba i odměněni. Ve známce se vyznáme všichni, zjistíme z ní, jak dobře žák učivo zvládl nebo naopak nezvládl. Na známkách vidíme posuny všech žáků. Podle známek si můžeme lehce porovnat výkony všech žáků v jedné třídě. Jinými slovy, podle známky rychle zjistíme, jak na tom každý jednotlivý žák je v porovnání s ostatními žáky ve třídě.

Na druhou stranu nám známka jako taková vlastně téměř nic neřekne. Tedy v případě, kdy se jedná o horší známku než 1. Pokud je známka horší, je vhodné k ní přidat nějaký krátký komentář, který žákovi objasní, proč byl ohodnocen právě touto známkou. Celkem tři

respondenti uvedli, že je vhodné známku doplnit krátkým slovním komentářem. Jedná se v podstatě o propojení klasifikace a slovního hodnocení. V tomto případě se nejedná o klasické psané slovní hodnocení, ale pouze o takové ústní hodnocení, které žákovi jen sdělíme.

Na téma slovní hodnocení se vyjádřili všichni respondenti. Čtyři respondenti se slovním hodnocením pracují a pravidelně ho vypracovávají. Je to ale v tom případě, mají-li ve třídě znevýhodněného žáka, ke kterému je vhodné mít více individuální přístup než k ostatním žákům. Pouze jeden respondent ze sedmi uvedl, že se slovním hodnocením nepracoval nikdy, ale myslí si, že je právě tato forma hodnocení lepší a efektivnější než klasifikace.

8.3 Sebehodnocení žáků

Umět se sebehodnotit je schopnost, kterou považují za velmi důležitou u každého člověka. Je to založené na hodnocení zvládnutých činností a dovedností. Hodnocení sebe samotného nám pomáhá rozvíjet naši osobnost a dává nám impuls, který vede k dalšímu sebepoznávání. Sebehodnocení vnímám jako velmi důležitou schopnost, kterou by měl ovládat každý z nás. Je to něco, v čem je těžké najít ten balanc. Sebehodnocení a sebereflexi je důležité využívat jak v běžném osobním životě, tak právě i ve školním prostředí. Pomůže nám vyvarovat se dalších chyb a napomáhá nám se jim vyvarovat. Je důležité umět uznat chybu, není to jen o chválení se. Mnoho lidí má se sebehodnocením problém, protože tu chybu neumí uznat a neumí k sobě být kritičtí. To je ale špatně. Musíme na sebe být přísní, i když víme, že nás to v danou chvíli bolí. Jeden neúspěch nás může posunout k několika dalším úspěchům. Tak to funguje i ve škole, když se poučíme z našich chyb a přiznáme si je, naše další práce bude mít lepší výsledky. Se sebehodnocením je obtížné pracovat a vyžaduje to spoustu času a trpělivosti.

„Snažím se ve svých třídách o to, aby žáci přijímali odpovědnost za vlastní učení, aby plánovali a vyhodnocovali své učení.“ (Respondent 1). K tomuto názoru se samozřejmě přikláním také a naprosto s ním souhlasím. Je důležité, aby žáci vnímali odpovědnost za učení, ale také za jejich chování. Klíčovým bodem sebehodnocení je, aby žáci uměli nějakým způsobem zhodnotit výsledky jejich učení a snažení. Respondent 2 uvedl, že sebehodnocení je pro děti na 1. stupni velmi obtížné, protože to zkrátka neumí a neví, jak na to. Já jsem toho názoru, že by se sebehodnocením mělo začít již v mateřské škole, aby si na to děti zvykly a byly pak dobře připravené na ten 1. stupeň ZŠ, který je klíčový k dalšímu vzdělávání. Na 1. stupni učíme děti všeobecný základ a přehled, učíme je číst, psát a počítat. *„Sebehodnocení by se rozhodně nemělo vynechávat a kdo z pedagogů ho ještě do výuky nezařadil, ať to zařadí co*

nejdříve a uvidí, že si ho děti velmi brzy přisvojí.“ (Respondent 5). Sebehodnocení je důležité nejen ve školním prostředí, ale i v našem osobním životě, ve kterém sebehodnocení a sebereflexe hraje velkou roli. Vyhodnocujeme naše chování v určitých situacích, které nemusí být pro náš život jednoduché. Zároveň jsou ale velmi důležité a je nutné s nimi umět zacházet s klidnou hlavou.

Sebehodnocení můžeme využívat v různých oblastech výuky pomocí různých činností. *„Hledáme chyby při psaní diktátu, kdy si společně opravujeme ten diktát. Děti sami nachází ty chyby.*“ (Respondent 7). Podle mého názoru je vhodné nechávat děti, aby chyby našly sami. Je to pro ně sice obtížné, ale donutí je to k tomu přemýšlení a znovu čtení celého textu. Je samozřejmé, že si nevšimnou všech chyb. Důležité ale je, aby se snažily těch chyb objevit co nejvíce. Tuto aktivitu nelze zařazovat při psaní každého diktátu, protože je to samozřejmě časově náročnější. Často jsem se ale během pedagogické praxe setkala s tím, že si žáci opravují chyby tak, že si vymění své sešity se spolužákem. Spolužáci pak vzájemně nachází chyby a opravují je.

„Často používám sebehodnocení, když řešíme nějaké situace ohledně chování.“ (Respondent 6). Tento názor řekl pouze jeden respondent a já s ním souhlasím. Pokud žák neovládá své chování a udělá nebo řekne něco nevhodného, tak je namístě si se žákem promluvit. Je vhodné nechat mluvit hlavně jeho, abychom se dozvěděli, co se stalo a proč to žák udělal. Tímto způsobem proběhne vlastně to sebehodnocení. Takže jak jsem již zmínila, sebehodnocení můžeme využít během vyučování, ale můžeme ho využít i tím způsobem, kdy žák hodnotí své chování. Nemusí jít vždy bezpodmínečně o to, že někdo něco provedl. Sebehodnocení může být i kladné. Ale myslím si, že se žáci umí hodnotit právě spíše kladně než záporně. Proto bych sebehodnocení využívala především v situacích, kdy má žák zhodnotit právě nevhodné chování.

„Sebehodnocení zařazuji hlavně ve výtvarné výchově, kdy žáci říkají, co se jim povedlo nebo nepovedlo.“ (Respondent 4). Podle mého názoru žáci se sebehodnocením pracují primárně v té výtvarné výchově nebo při pracovních činnostech, kdy hodnotí praktické schopnosti a dovednosti. Je ale důležité zařadit sebehodnocení žáků do všech vyučovacích předmětů, protože to pro žáky má velký význam. Sebehodnocení lze dělat několika formami a způsoby. Respondent 3 říká, že: *„sebehodnocení děláme i formou různých smajlíků a někdy mi děti píšou i dopis. Píšou, co se jim dařilo a co můžou dělat pro to, aby byla jejich práce*

lepší. “ Líbí se mi, že děti musí napsat jakousi zprávu o tom, jak se jim práce dařila nebo naopak nedařila. Musí se nad tím opravdu zamyslet a zkusit přijít na to, proč se jim práce nepovedla podle jejich představ a co můžou příště udělat jinak. Samozřejmě, na tuto formu sebehodnocení v praxi čas není, ale myslím si, že čas od času je fajn to využít. I využití smajlíků je dobré, na to jsou žáci zvyklí a je to taková rychlá forma sebehodnocení, která jasně vypovídá o pocitech žáka.

Zařazení sebehodnocení do výuky

„My jsme dělali páteční hodnocení, ale to hodnotili spíš to, co se jim za ten týden líbilo a měli tam jen smajlíky a mračouny a hodnotili ty činnosti za ten týden a hodnotili i mě.“ (Respondent 2). Paní učitelka dodala, že sebehodnocení tímto způsobem realizovala po dobu několika měsíců, ale že na to pak nezbýval čas. Líbí se mi, že žáci hodnotili i paní učitelku, protože se museli zamyslet nad tím, co za ten týden všechno dělali, co nového probírali v jednotlivých předmětech a co si třeba jen opakovali. Pro paní učitelku to také bylo jistě přínosné, protože věděla, co má příště udělat jinak. Je škoda, že během vyučování není dostatek času a prostoru pro takové větší, podrobnější shrnutí celého toho týdne. Pro učitele by to sloužilo jako zpětná vazba a žáci by shrnuli, co nového se naučili, co jim tento týden přinesl, v čem se zlepšili a na čem mohou více zapracovat. Respondent 6 řekl: *„líbilo by se mi, kdybych to mohla dělat každý týden. Že bych si s dětmi sedla do kroužku a každý by mi řekl, co se mu tento týden dařilo a nedařilo. Na to bohužel ale není čas.“*

Tři ze sedmi respondentů řekli, že sebehodnocení žáků zařazují do výuky denně. Dokonce jeden respondent (5) uvedl, že sebehodnocení probíhá každou hodinu. Určitě jsem zastánce toho, zhodnotit každou vyučovací hodinu, alespoň formou těch smajlíků nebo nějakých gest. Takové sebehodnocení nám zabere chvíli a podá zpětnou vazbu učitelům o tom, jaká výuka byla.

„Sebehodnocení je určitě důležité, ale nezařazuji ho až tak často.“ (Respondent 7). Myslím si, že je velmi důležité sebehodnocení žáků do výuky zařazovat. Nemusí to být každou hodinu, ale několikrát do týdne by se určitě během výuky mělo promítnout. Jak uvádím v kapitolách výš, se sebehodnocením je vhodné začít pracovat co nejdříve, protože se to následně promítne i v osobním životě každého z nás.

8.3.1 *Shrnutí*

Rozhovory s respondenty mi potvrdily, že je sebehodnocení žáků velmi důležité a mělo by se využívat co nejčastěji. Celkem šest ze sedmi respondentů se stvrdilo s názorem, že nějakým způsobem, nějakou formou sebehodnocení žáků do své výuky zařazují. Pouze jeden respondent uvedl, že si je vědom toho, že sebehodnocení nezařazuje příliš často, ačkoliv si uvědomuje jeho důležitost ve výuce.

Respondent 4 uvedl, že se sebehodnocením pracují hlavně ve výtvarné výchově, kdy žáci sami říkají, co se jim povedlo nebo naopak nepovedlo. V tomto případě je jednoznačně vhodné sebehodnocení využívat, ale je nutné dbát na to, aby se žáci jen nechválili, ale aby uměli říct i ty negativní věci. Zkrátka, aby k sobě byli i trochu kritičtí, protože sebehodnocení není pouze o pochvalách. Jde také o uznání chyb a následné poučení se z nich. Pokud bude sebehodnocení vypadat tak, že dokážeme přiznat i naše slabiny, pomůže nám to se z chyb poučit a další práce pak bude obsahovat méně a méně chyb.

Učitelé se sebehodnocení snaží zařazovat co nejčastěji. Probíhá to většinou formou otázek, kdy se svých žáků ptají: Co jste se naučili? Co se vám nejvíce líbilo? Co můžu vylepšit? Co mi dělá problémy? Proč moje práce nedopadla dobře? Myslím si, že je určitě vhodné a správné zařazovat takové otázky, které budou nutit žáky přemýšlet nad svou prací. Dále jsem z výzkumu zjistila, že využívanou formou sebehodnocení jsou různé smajlíky a další gesta.

Vcelku dva respondenti (2 a 3) uvedli, že takové delší sebehodnocení se promítne třeba jednou za týden, kdy se zhodnotí práce všech za celý jeden týden ve škole. Zde se může hodnotit úplně všechno (vlastní práce žáka, chování, aktivity, které si paní učitelka připravila a mnoho dalších podnětů). Myslím si, že se hodí sebehodnocení využít v případě, kdy žákova práce nedopadla podle představ nebo nebylo splněno zadání. Opět by to nutilo žáka k zamyšlení se nad tím, proč práce nedopadla tak, jak měla. Většina respondentů uvedla, že sebehodnocení žáků zařazují téměř denně. Myslím si, že většina učitelů sebehodnocení žáků do výuky zařazuje, aniž by si to třeba uvědomovali.

8.4 **Hodnocení preferováno rodiči a žáky**

Jak jsem již zmiňovala v předešlých kapitolách, existuje mnoho metod a forem, které můžou učitelé během své výuky využívat. Mohou využívat jednu formu hodnocení, která se jim osvědčila, ale mohou využívat i kombinaci více forem. To je podle mého názoru nejlepší cesta. Mezi hlavní metody hodnocení patří písemná, ústní a praktická zkouška. Je na každém učiteli,

jakou metodu hodnocení si zvolí. Každé třídě vyhovuje něco jiného, takže je také velmi důležité se třídě přizpůsobit a volit takové metody i formy, které jsou nejvíce efektivní pro konkrétní třídu.

Žáci a hodnocení

Při pokládání otázky, **jaké hodnocení preferují žáci**, jsem čekala jednoznačně stejnou odpověď u všech mých respondentů. Mé očekávání se potvrdilo. Na otázku, jaké hodnocení preferují žáci, odpověděli všichni respondenti, že děti chtějí známky. „*Mezi námi, žáci touží už od 1. třídy po jedničkách.*“ (Respondent 1). S tímto tvrzením se ztotožňují všichni respondenti, že žáci zkrátka potřebují vidět ty jedničky, protože se na ně těší a vidí v nich svou úspěšnost a pílí. Jak říká respondent 3: „*mají to nastavené tak, že i prarodiče chtějí vidět ty známky.*“ Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že opravdu i prarodiče chtějí vidět známky a radují se, když jsou jejich vnoučata úspěšná a dostávají ty jedničky. „*Děti prostě chtějí jedničky, mají z nich radost.*“ (Respondent 4). S touto odpovědí musím více než souhlasit. Žáci si jedničky počítají, porovnávají se mezi sebou, kdo jich má víc a podobně.

Respondent 3 také souhlasí s tím, že žáci chtějí jedničky a známky celkově. Svou odpověď ale ještě doplnil o krátký komentář. „*I když trošku bych řekla, že tomu trochu pomáhá, aby se od té klasifikace odstoupilo, založení elektronických žákovských knížek. Protože když měli opravdu ty papírové žákovské, tak žáci seděli a počítali ty jedničky. Teď to vidí jen doma na internetu, tak je to trochu jiné.*“ Pravdou je, že když jsem já sama chodila na 1. stupeň, tak si pamatuji, že jsme vždy ty jedničky počítali a zjišťovali jsme, kdo jich má nejvíc. Počítali jsme i průměry, co nám z jakého předmětu vychází na vysvědčení. V dnešní době je pravda, že zavedení elektronických žákovských knížek nevede děti k tomu, aby ty známky počítali a porovnávali. Na praxi v malotřídní škole jsem se setkala s tím, že mají stále ty klasické papírové žákovské knížky. Mile mě to překvapilo a trochu jsem se vrátila do mých školních let, protože to pro mě a mé spolužáky byla zcela běžná věc. Zkusila jsem si i známky zapsat. Pouze během této praxe na malotřídní škole (v malé vesničce) jsem se s tím setkala, jinak jsem to na žádné praxi ve škole neviděla. Na všech větších školách už mají zavedené elektronické žákovské knížky. Asi je to pohodlnější jak pro učitele, tak pro rodiče, kteří prospěch svých dětí sledují. Ale myslím si, že to má i své nevýhody. Například to, že si žáci nemohou počítat ve škole ty známky a sdílet si, kdo má kolik jedniček. Samozřejmě to jde také s elektronickou

žakovskou knížkou, ale určitě to není takové, jako když si žáci vezmou ty žakovské knížky k sobě a počítají všichni naráz.

Dva respondenti ze sedmi se okrajově vyjádřili i ke slovnímu hodnocení. „*Slovní hodnocení jim podle mě nic neřekne, prostě chtějí dostávat známky.*“ (Respondent 1). S tímto tvrzením souhlasím. Žáci slovnímu hodnocení nerozumí. Pokud samozřejmě hodnocení není podáno tak, aby se v něm žák vyznal. Myslím si, že pokud se jedná o takové to ústní slovní hodnocení, které žákovi sdělíme tak okrajově, tak tomu rozumí. Pokud ale má žák v ruce slovní hodnocení třeba za celé pololetí, pak se v tom jistě lehce ztratí. Jeden respondent (4) se rozmluvil o tom, že zkoušel zavést slovní hodnocení během své výuky. Nakonec se stejně ale žáci ptali: „A budu mít jedničku?“

Já jsem zastávce toho názoru, že žáci známky prostě chtějí a potřebují je vidět. Vidí v nich své úspěchy a neúspěchy. Zkrátka učí pro jedničky. Je pro ně motivační, když dostanou dobrou známku a mají pak větší chuť do dalšího učení. Chtějí známky dostávat a následně se s nimi rádi chlubí. Jsem ale toho názoru, že by známka měla být doplněna krátkým komentářem, který objasní, proč by žák ohodnocen právě takto. Všichni učitelé by se měli snažit okomentovat danou známku.

Slovní hodnocení bych používala v případě, kdyby se v mé třídě vyskytl žák s nějakým znevýhodněním. Ať už s tělesným či mentálním postižením. V tom případě si myslím, že je vhodné právě slovní hodnocení využívat. Zhodnotíme tak práci daného žáka za delší časové období a shrneme, co se mu dařilo, nedařilo a v čem se posouvá.

Rodiče a hodnocení

Po zjištění, že žáci jednoznačně preferují klasifikaci, protože se v ní nejlépe orientují, následovalo přijít na to, **jaké hodnocení preferují rodiče**. Než jsem položila tuto otázku respondentům, byla jsem si téměř jistá, jaké budou jejich odpovědi. Byla jsem přesvědčená o tom, že rodiče, stejně jako žáci, preferují klasifikaci. Toto tvrzení se mi opět potvrdilo.

„*O tom jsme s rodiči hodně mluvili a 99,9 % rodičů chce známky.*“ (Respondent 2). Paní učitelka k tomu ještě dodala, že rodiče se známkami mají vlastní zkušenost a je to tak pro ně mnohem jednodušší. Dává jim to lepší přehled, kouknou se na známky a hned vidí, jak na tom jejich dítě je. Ze známky se rodiče rychle dozví, jak jejich děti zvládají proces vzdělávání. Zda jsou úspěšní, neúspěšní nebo někde na pomezí. „*Je to prostě přehledné a jednoduché.*“

(Respondent 2). Všichni respondenti tedy uvedli, že rodiče jednoznačně preferují známky, protože se v nich nejlépe orientují a je to pro ně nejvíce přehledné.

Pouze dva respondenti ze sedmi okrajově zmínili slovní hodnocení. „*Na naší škole se stalo to, že budou žáci 1. tříd hodnoceni pouze slovně, ale vydrželo to jenom rok. Na přání rodičů se opět přešlo ke klasifikaci.*“ (Respondent 1). Zde je důkaz toho, že rodiče opravdu preferují klasifikaci, protože se v ní snáze vyznají. Ve slovech se rodiče často ztrácejí, nerozumí tomu a třeba nepochopí, co tím bylo myšleno. „*Se slovním hodnocením se nikdo číst nechce.*“ (Respondent 4). S tímto tvrzením také souhlasím. Myslím si, že v dnešní době nemají rodiče na své děti tolik času, jsou zaneprázdněni prací, svými koníčky a dalšími povinnostmi. Celkově mi přijde, že v dnešní době rodiče nevěnují svým dětem tolik času, kolik by měli. Děti často sedí u počítače, hrají hry nebo tráví čas na sociálních sítích. To je důsledek toho, že na ně rodiče nemají čas, raději jim dají do ruky tablet, aby se děti zabavily samy. Samozřejmě, že ne v každé domácnosti to takhle funguje.

8.4.1 Shrnutí

Těmito otázkami jsem si potvrdila, že žáci i rodiče chtějí vidět známky. Žáci po jedničkách zkrátka touží, chtějí je dostávat. To samé rodiče, kteří mají radost z úspěchu svých dětí.

Ve známkách se rodiče i žáci nejlépe orientují. Když dostanou jedničku, vědí, že je to dobré a že vykládané učivo pochopili bez problému. Pokud dostanou dvojku, tak v učivu mají nějakou rezervu, ale ještě je to přijatelná známka. Pokud je ta známka ještě o něco horší, měl by se žák více snažit. Může třeba učitele poprosit o znovu vysvětlení probíraného učiva a učitel by měl být schopen žákovi vyhovět. Protože to, jaké známky žáci dostávají, je v podstatě vizitka učitele. Na známkách celé třídy poznáme, jaký ten učitel je. Pokud jsou výsledky třídy vyhovující a převládají ty lepší známky, pak pravděpodobně učitel látku vysvětlil správně. Pokud jsou známky ve třídě horší, může být chyba právě v učiteli. A sám učitel by se měl zamyslet nad tím, zda učivo vysvětluje správně a srozumitelně. Myslím si, že nad tím ani většina učitelů nepřemýšlí a neuvědomí si, že chyba může být právě v nich a ne pouze v žácích.

Z tohoto výzkumného okruhu plyne, že žáci i rodiče jsou zastánci běžné klasifikace, protože je to pro ně nejpřehlednější. Můžeme se ale setkat i s rodiči, kteří vyžadují slovní hodnocení a v tom případě bychom jako učitelé měli umět vyjít vstříc.

Žádný učitel neřekl přímo, že by rodič vyžadoval slovní hodnocení. Myslím si, že je ale užitečné si slovní hodnocení psát. Ne třeba u všech žáků, ale třeba u takových žáků, kteří mají ve vzdělávacím procesu nějaké obtíže a hůře se učí. Pro učitele to je zpětná vazba, když se na slovní hodnocení podívá. Může následně porovnávat posun daného žáka a vidí v něm ty úspěchy, ale i neúspěchy, které by se měl snažit redukovat.

Když jsem se ptala na otázky, které hodnocení preferují rodiče a žáci, tak jednoznačně všichni odpověděli, že známky. Nikdo z učitelů se ale nevyjadřoval k metodám hodnocení. Myslím si, že je to z toho důvodu, že je žákům i rodičům jedno, jak si ověřují jejich znalosti a vědomosti. Je samozřejmé, že každému žákovi vyhovuje jiná metoda hodnocení. Někdo má raději písemné zkoušení, protože má více času na promyšlení své odpovědi a potřebuje na to klid. Někdo má zase raději právě ústní zkoušení. Jsem zastánce toho, že by se ústní zkoušení nemělo vynechávat a měli by se do výuky zařadit běžně. Měli bychom žáky již od 1. třídy připravovat na to, že v dalších stupních vzdělávání budou ústně zkoušeni běžně a daleko častěji. Měli bychom odstraňovat bariéru studu, který dle mého názoru v dnešní době u dětí poměrně panuje.

8.5 Závěr výzkumného šetření

Před samotnou realizací mého výzkumu jsem si stanovila cíl práce a výzkumné otázky, na které následně budu odpovídat. Cílem výzkumu bylo zjistit, které metody a formy hodnocení na 1. stupni ZŠ jsou nejčastěji využívány. Dalším cílem bylo zjistit, zda učitelé po svých žácích vyžadují sebehodnocení. Posledním cílem bylo přijít na to, jaké hodnocení preferují rodiče a žáci samotní. Měla jsem před realizací mého výzkumu nějaká očekávání, která se mi díky rozhovorům s respondenty potvrdila.

Jaké konkrétní metody a formy hodnocení nejčastěji využívají učitelé na 1. stupni ZŠ?

Z realizovaných rozhovorů vyplynulo, že nejvíce využívaná metoda hodnocení je písemné zkoušení. Během písemného zkoušení vyzkoušíme celou třídu naráz, písemku si lze připravit dopředu a můžeme ji využívat během celé naší praxe ve škole. Učitelé se ale nevyhýbají ani ústnímu zkoušení, což považuji za velmi důležité. Není využíváno tak často, jako právě písemné zkoušení, protože během ústního zkoušení prověříme znalosti pouze jednoho žáka za určitý časový úsek. Během mého výzkumu jsem zjistila, že jeden respondent využívá i ústní zkoušení ve skupince, což pomáhá předcházet tomu, že se děti stydí před sebou mluvit. Tímto způsobem vyzkoušíme více žáků naráz. Ústní zkoušení napomáhá také správnému

a smysluplnému vyjadřování. Během ústního zkoušení také můžeme rozvíjet a obohacovat slovní zásobu.

Nejvíce využívanou formou hodnocení je jednoznačně klasifikace. Všichni respondenti se shodli na tom, že je klasifikace nejvíce přehledná jak pro žáky a rodiče, tak i pro ně samotné. Klasifikace nám dává rychlý přehled o tom, jaké ta třída je. Dává nám také zpětnou vazbu o tom, jaký je i daný učitel. Dotazovaní učitelé se shodli i na tom, že je vhodné, když je známka doplněna krátkým slovním hodnocením, které přiblíží důvody, proč byl žák ohodnocen právě takto.

Díky mému výzkumu jsem zjistila, že učitelé píší slovní hodnocení v případě, že mají ve třídě znevýhodněného žáka. Větší polovina respondentů tedy se slovním hodnocením pracuje pravidelně a zbytek respondentů se slovním hodnocením nepracuje nebo ho využívá jen v ojedinělých případech. Došla jsem k názoru, že je ideální využívat kombinaci klasifikace a slovního hodnocení.

Která forma hodnocení na 1. stupni ZŠ je nejvíce relevantní z pohledu respondentů?

Nejčastější formou hodnocení, která je pedagogy využívána, je klasifikace a to hned z několika důvodů. Na klasické známky jsou všichni zvyklí. Když žák dostane příslušnou známku, snadno se z ní dozvíme, jak učivu porozuměl.

Respondenti se shodli na tom, že známky jsou pro děti motivující a učí se kvůli nim, protože chtějí dostávat jedničky. Vzájemně se pak mezi sebou porovnávají s ostatními spolužáky. Žáci si pak ty dobré známky počítají. Ve známkách se snadno vyznáme a vidíme v nich pokrok nebo pokles všech žáků. Pomocí klasifikace rychle a snadno ohodnotíme celou třídu. Všichni dotazovaní jsou toho názoru, že nejvíce efektivní a relevantní formou hodnocení je klasifikace.

Učitelé se ale rozhodně nevyhýbají dalším formám hodnocení, jako je například slovní hodnocení či formativní hodnocení. Se slovním hodnocením pracuje z mého pohledu každý učitel, ale to klasické slovní hodnocení velká většina učitelů nevyužívá. Je to časově náročné, zdouhavé a je zkrátka jednodušší dát žákům klasickou známku. Myslím si ale, že je vhodné v některých případech slovní hodnocení využívat, protože nám toho víc řekne o konkrétním žákovi. Učitelé využívají i formy hodnocení v podobě gest či nonverbální komunikace.

Jakým způsobem je zařazováno sebehodnocení žáků do výuky?

Pomocí rozhovorů s učiteli mi pomohlo dojít k názoru, že je sebehodnocení žáků ve výuce velmi zásadní věc a nemělo by se na něj zapomínat. Všichni respondenti, kromě jednoho, uvedli, že nechávají své žáky sebehodnotit a reflektovat jejich učební výkony. Tři respondenti řekli, že sebehodnocení zařazují do výuky denně. Sebehodnocení je velmi důležité pro děti, ale i pro samotného učitele, protože je to pro něj zpětná vazba.

Žáci hodnotí své výsledky, primárně ve výtvarné výchově, kdy hodnotí své praktické dovednosti a výkony. Jeden respondent uvedl, že sebehodnocení žáků využívá hlavně v případě, kdy řeší chování žáků. To považuji za důležitou věc, aby si byli žáci vědomi svých chyb a byli schopni přijít na to, proč to udělali a co je k tomu vedlo. Podle mého názoru je lepší, když na to žáci přijdou sami, než aby jim učitel řekl, co je špatně. Žáci sami by si to měli uvědomovat.

Sebehodnocení žáků je do výuky zařazováno různými gesty nebo smajlíky. Z výzkumu vyplynulo, že žáci využívají k sebehodnocení například palec ruky. Pokud je palec nahoře, hodnotí svou práci kladně. Pokud palec směřuje dolů, nebyla jejich práce zcela bez chyb nebo se jim neworkovalo příliš dobře. Pak může být palec někde uprostřed a to znamená, že mají žáci jisté rezervy. Důležité je klást důraz na to, aby k sobě žáci uměli být kritičtí a aby se nehodnotili jen kladně, ale aby uměli uznat své chyby a následně se z nich poučit. Další častou formou sebehodnocení jsou smajlíci či různé nálepky, samolepky. To učitelé využívají často, je to pro žáky rychlá forma sebehodnocení, ve které se snadno vyznáme.

Jaké hodnocení na základní škole je preferováno rodiči a žáky?

Výzkum jednomyslně prokázal, že rodiče i žáci upřednostňují klasifikaci. Klasifikace je nejvíce přehledná a řekne nám, jak se žákovi v rámci vzdělávacího procesu daří. Známkování je ověřená forma hodnocení a převážně na všech školách ji využívají. Samozřejmě někdy upřednostňují i další formy hodnocení, ale klasifikace je stále nejčastější forma, která se na školách využívá. Na běžné známkování jsou zvyklí učitelé, rodiče i žáci. Pro učitele je snadné a rychlé oznámkovat celou třídu. Dává nám to i rychlý přehled o tom, jaká ta třída je.

Během výzkumu jsem nepřišla k dalšímu názoru, že by rodiče nebo žáci preferovali i jinou formu hodnocení. Žáci ale jistě mají rádi například hodnocení gesty či různými emotikony. To si ani neuvědomují, že se v podstatě jedná také o hodnocení. Žáci ale zkrátka

vidí jen ty známky a chtějí je dostávat, protože v nich vidí své úspěchy, ale i neúspěchy. Například slovní hodnocení žákům nic neřekne, protože se v něm nevyznají. Může se stát, že i rodiče se ve slovech ztratí a slovní hodnocení pak může postrádat svůj smysl. Proto rodiče i žáci chtějí běžnou klasifikaci, protože je to pro ně nejjednodušší a snadno ze známek poznají, jak se jim ve škole daří.

8.6 Diskuse

Výsledky mého výzkumu jednoznačně ukázaly, že nejvíce využívanou a zároveň nejefektivnější formou hodnocení je klasifikace. Z metod hodnocení je to písemné zkoušení. Toto zjištění mě navedlo k dalšímu pátrání a porovnání výsledků mého průzkumu s dalšími výzkumy na obdobné téma.

Vyhledala jsem diplomovou práci na totožné téma, které vypracovala Andrea Kalousová (2017) a následně jsem porovnála výsledky výzkumů. Dle empirické studie Kalousové (2017), která prováděla výzkumné šetření metodou dotazníku a pozorování, jsem došla k názoru, že jak u žáků, tak u učitelů byla opět upřednostňována klasifikace. Ovšem během pozorování výuky došla k názoru, že nejvíce využívanou formou je právě slovní hodnocení a následně klasifikace. V tomto případě se jednalo o verbální slovní hodnocení. Druhou využívanou formou hodnocení pak bylo slovní hodnocení a v neposlední řadě bodové ohodnocení či symbolické hodnocení. Z výzkumu Kalousové vyplývá, že nejvíce efektivní metodou hodnocení jsou krátké opakovací zkoušky.

Z další studie, jež se zabývá Boudová (2022) vyplývá, že učitelé hodnotí především pomocí klasifikace, ale využívají i další formy, jako je například grafické hodnocení nebo hodnocení slovní. Z tohoto výzkumu vyšlo najevo, stejně jako u mého výzkumu, že učitelé zařazují sebehodnocení žáků do výuky co nejčastěji. Bývá to jak ústní formou, tak i písemnou v rámci různých sebehodnotících listů. Boudová (2022) uvedla, že z jejího výzkumu plyne, že učitelé se snaží hodnotit své žáky individuálně a vnímají aktuální potřeby žáků. Učitelé se nebojí pracovat s chybou, což považují za velmi důležité.

Výsledky mého výzkumu v praktické části se shodují s výsledky dalších výzkumů na obdobné téma. Můj i ostatní výzkumy jednoznačně ukázaly, že nejefektivnější formou hodnocení je klasifikace. Učitelé ale využívají i další formy hodnocení, například hodnocení slovní či různé symboly. Sebehodnocení žáků je do výuky zařazováno často, neboť je učiteli považováno jako důležitou součást výuky.

9 Závěr

Závěrem bych chtěla říct, že se o toto téma zajímám v souvislosti s mojí budoucí profesí učitelky na prvním stupni. Hodnocení vnímám jako nedílnou součást školství, ale i běžného života, neboť nás provádí celým naším životem. Samotnou mě zajímalo a chtěla jsem se dozvědět více informací o hodnocení, které můžu následně uplatnit během své praxe ve škole. Psaní této diplomové práce naplnilo má očekávání a dozvěděla jsem se spoustu nových informací, které vnímám jako užitečné a cenné.

Při psaní teoretické části jsem si potvrdila skutečnost, že hodnocení hraje v našem životě významnou roli. Celý život jsme vystavováni do situací, kdy jsme někým hodnoceni. Ať už se jedná o hodnocení školní nebo to obecné. Došla jsem k závěru, že chci během své praxe využívat a zkoušet různé formy a typy hodnocení, které nám naše školství nabízí. V budoucnu se chci dále na téma hodnocení vzdělávat, brát v potaz inovace a následně to šířit i mezi mé budoucí kolegy. Při zkoumání vývoje historických forem hodnocení mě zaujala skutečnost, že již v dřívějších dobách byli žáci řazeni dle různých kategorií, například podle sympatií. Tato klasifikace žáků se objevuje i v dnešní době, kdy žáky řadíme například do výkonnostních skupin. Z psaní teoretické části si odnáším primárně to, že hodnocení je ve vzdělávání klíčové a nesmí být opomíjeno. Dále je nezbytné nechat žáky se sebehodnotit, protože je to schopnost, která nás, stejně jako hodnocení, provádí celým naším životem.

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na volbu metod a forem hodnocení, které učitelé využívají v běžné praxi. Výzkumem jsem se snažila odpovědět si na mé výzkumné otázky, které jsem si pokládala v průběhu psaní teoretické části. Praktická část mi pomohla utvrdit se v tom, že učitelé, žáci i rodiče jsou stále zastánci běžné klasifikace a že je tato forma hodnocení stále nejvíce využívána. Myslím si, že je škoda nevyužít i další formy hodnocení, které nám náš školský systém nabízí. Jedna pedagožka mi během rozhovoru řekla, že jí to namotivovalo se v tématu hodnocení více vzdělávat, což ve mně vzbudilo radost a nadšení. Doufám, že i pro mé respondenty byl tento výzkum užitečný, protože měli možnost se zamyslet nad otázkami, které si běžně nekladou.

Z teoretické i praktické části práce je evidentní, že ve školství existuje mnoho způsobů, jež mohou být v praxi využity. Je důležité brát ohledy na individuální zvláštnosti každého žáka a umět se mu jako učitel přizpůsobit. Pokud chceme být dobrým učitelem, musíme vyjít vstříc nejen žákům, ale i rodičům. Vytvořit si příjemné klima ve třídě považuji za velmi důležité pro

správné fungování celé třídy. Hlavním bodem a klíčem k úspěchu je nebát se zkoušet nové věci, nacházet alternativy, různá řešení a také využívat a kombinovat metody a formy hodnocení tak, aby se z toho nestal stereotyp a samozřejmost pro žáky.

Jak uvádí Fontana (1997 in Čapek, 2014, str. 20) „*dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělávání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak.*“

10 Použité zdroje

- ABDUL AZIZ, Muhammad Noor a Nurahimah Mohd. YUSOFF. Using Portfolio to Assess Rural Young Learners' Writing Skills in English Language Classroom. *Mojes* [online]. 2015, 4.(3.), 9 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085924.pdf>
- BUZAN, Tony. *Myšlenkové mapy pro děti*. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0121-3.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
- DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-8085783-73-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HLADKÁ, Věra a Věra LINHARTOVÁ. Vliv hodnocení na výkon a motivaci žáka. *Pedagogika*[online]. 1969, (6) [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=9664%20title=>
- KALOUSOVÁ, Andrea. *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/18t93e/STAG86530.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmetody%20a%20formy%20hodnocen%C3%AD%20na%201.%20stupni%20ZŠ%26start%3D1>. [Diplomová práce].
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Jana STRAKOVÁ a kol. *Hodnocení: Důvěra, dialog, růst* [online]. Praha: SKAV, 2008 [cit. 2022-10-28]. ISBN 978-80-254-2417-9. Dostupné z: https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Analýza produktů činností žáka* [online]. 2011 [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/MSBK_PDDI/um/XI.ANALYZA_PRODUKTU_CINNOSTI_ZAKA_MS.pdf

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIKOVÁ, Šárka. *Výhody a nevýhody slovního hodnocení* [online]. 2007 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1523/VYHODY-A-NEVYHODY-SLOVNIHO-HODNOCENI.html>

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

POLAT, Özghül. *Mind mapping is a new method that supports readiness for primary school*[online]. 2021, 19 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329521.pdf>

RAKOUŠOVÁ, Alena. Sebehodnocení žáků. Metodický portál: Články [online]. 14. 02. 2008, [cit. 2022-10-18]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785._

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

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

SHÁNILOVÁ, Iva. Hodnocení žáků základní školy. *Karolinum* [online]. 2012, 4(1), 41-53 [cit. 2022-10-28]. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/cascislo/6452/OS_2010_1.pdf

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

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

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

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

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3335-2.

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

11 Přílohy

Příloha A: Seznam respondentů

Příloha B: Otázky k rozhovoru

Příloha C: Analýza rozhovorů

Příloha A: Seznam respondentů

Respondenti	Pohlaví	Délka praxe
Respondent 1	žena	30 let
Respondent 2	žena	29 let
Respondent 3	žena	23 let
Respondent 4	žena	Půl roku
Respondent 5	žena	4 roky
Respondent 6	žena	15 let
Respondent 7	žena	35 let

Příloha B: Otázky k rozhovoru

- **Okruh – Vlastní pohled respondenta na význam hodnocení**

Otázka č. 1: Jaký význam přikládáte hodnocení ve výuce?

Otázka č. 2: Jaká funkce je během hodnocení plněna?

- **Okruh - Využití metod a forem hodnocení na 1. stupni ZŠ**

Otázka č. 3: Jaké metody hodnocení nejčastěji využíváte během výuky?

Otázka č. 4: Jaké formy hodnocení nejčastěji využíváte během výuky?

Otázka č. 5: Jaké výhody a nevýhody podle Vás přináší klasifikace?

Otázka č. 6: Jaké výhody a nevýhody podle Vás přináší slovní hodnocení?

Otázka č. 7: Jaká metoda a forma hodnocení se Vám nejvíce osvědčila během Vaší praxe?

- **Okruh – Sebehodnocení žáků**

Otázka č. 8: Jakým způsobem zařazujete do výuky sebehodnocení žáků?

Otázka č. 9: Jak často dáváte žákům prostor pro sebehodnocení?

Otázka č. 10: Jaký význam přikládáte k sebehodnocení žáků na 1. stupni?

- **Okruh – Hodnocení, které je preferováno rodiči a žáky**

Otázka č. 11: Jaké hodnocení podle Vás preferují žáci?

Otázka č. 12: Jaké hodnocení podle Vás preferují rodiče?

Příloha C: Kódování rozhovorů

Červená barva: kvalita hodnocení

Zelená barva: úkol (smysl) hodnocení

1. Jaký význam přikládáte hodnocení ve výuce?

Respondent 1: „*Hodnocení* podle mého názoru významně *ovlivňuje kvalitu* celého *vzdělávání*. Pro žáka je to oceňování úrovně jeho vědomostí, dovedností a návyků, ale také jeho vztahu k předmětu a oceňování všeho toho, co podmiňuje jeho školní úspěšnost. Základním *úkolem hodnocení* ve škole je *komunikace o tom, co dítě zná a umí*. Hlavním *účelem hodnocení* je *motivovat žáka a poskytovat mu zpětnou vazbu*. Učitel by měl získat co možná nejobjektivnější informace o žákovi. Učitel by měl žáka hodnotit v různých činnostech a hodnocení by mělo být povzbudivé, proto víc chválím, než kárám.“

Respondent 2: „*Tak, to je vlastně důležitá součást* toho *vyučování* nebo toho celého procesu *vzdělávání*, protože *tam je vlastně plněná funkce informační, motivační* a pak tam jsou i diagnostická spektra. V podstatě jsou i měřítkem toho, jaká je celá třída, protože když se dává hodnocení v pololetí nebo na konci roku, tak se dává i hodnocení celé té třídy. *Takže hodnocení je důležité a motivuje děti k lepším výkonům*. Vždycky je dobré, když je ve třídě nějaký ten „*tahoun*“, který táhne ty děti a ony se mu snaží vyrovnat.“

Respondent 3: „*No, samozřejmě je to nedílná součást výuky*. Smyslem *hodnocení* je vlastně náprava nebo *zlepšení* těch *aktuálních výkonů* dětí, ocenění jejich výkonů. *Hodnocení by mělo informovat a posunout to dítě dál*. Hodnocení musí být individuálně cílené.“

Respondent 4: „*Hodnocení má rozhodně velký význam*, zvláště na 1. stupni. *Je to pro žáky motivující*, mají radost z dobrých známek a srovnávají své známky s ostatními spolužáky“.

Respondent 5: „*Hodnocení má určitě velký význam na systém vzdělávání. Žáky to motivuje, učí se pro to, aby měli dobré známky. Je to pro ně jakoby zpětná vazba. Samozřejmě je hodnocení důležité i pro rodiče.*“

Respondent 6: „*Tak hodnocení ve výuce je součástí mojí každodenní činnosti. V podstatě hodnocení je určitým motivačním prostředkem k další práci dětí k tomu, aby se lépe soustředily na svoji práci, aby ty děti dokázaly se mnou spolupracovat. Snažím se ve výuce děti hodnotit spíš pozitivně, aby oni sami v tom našli seberealizaci. Myslím si, že v mateřské škole moc hodnocené nejsou a právě proto je to hodnocení na základní škole velmi důležité.*“

Respondent 7: „*Hodnocení má význam určitě velký. Ať už se týká buď slovního hodnocení nebo klasifikace, vždycky má velký význam. Hodnocení jako takové je pro děti určitě i motivační.*“