

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
ČESKÉ BUDĚJOVICE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

PROMĚNY V PŘÍSTUPECH UČITELŮ K HODNOCENÍ ŽÁKŮ
NA 1.STUPNI ZŠ VE VZTAHU K PROBÍHAJÍCÍ KURIKULÁRNÍ
REFORMĚ NAŠEHO ŠKOLSTVÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vypracovala: Lafatová Eva

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2009

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA
ČESKÉ BUDĚJOVICE
PEDAGOGICAL FACULTY
DEPARTMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

CHANGES IN TEACHERS ATTITUDE TOWARDS EVALUATION
OF PUPILS (AGE 6-10) IN CONNECTION WITH CURRICULAR
REFORM OF OUR EDUCATIONAL SYSTEM

DISSERTATION WORK

Author: Lafatová Eva

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

České Budějovice 2009

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Název diplomové práce: Proměny v přístupech učitelů k hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ ve vztahu k probíhající kutikulární reformě našeho školství

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích

Jméno a příjmení autora: Eva Lafatová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Radek Cvach

Rok obhajoby: 2009

Anotace: Diplomová práce sleduje proměny v přístupech k hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ a snaží se přinést některé dílčí poznatky o změnách přístupu učitelů 1. stupně ZŠ k hodnocení a klasifikaci svých žáků v souvislosti s požadavky na evaluaci žáků podle RVP ZV. V teoretické části jsem pomocí odborné literatury popsala typy a formy hodnocení a klasifikace užívané na 1. stupni ZŠ a dále kritéria a pravidla pro hodnocení žáků. V praktické části jsem porovnávala přístupy učitelů k hodnocení a klasifikaci žáků na 1. stupni ZŠ v souvislosti se zaváděním výuky realizované podle vlastních ŠVP.

Klíčová slova: školní hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, kutikulární reforma

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title Changes in Teachers Attitude towards Evaluation of pupils (age 6-10) in Connection with Curricular Reform of Our Educational System

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

First name and last name of the author: Eva Lafatová

Field of study: Elementary school teaching

Dissertation leader: Mgr. Radek Cvach

Year of defence: 2009

Abstract: The Thesis is focusing on the transformation of the approach towards the evaluation of the pupils at the primary school level. Some partial observations can be achieved by this theses mainly in connection to the changing approaches of the teachers of the primary level towards them in connection to the requirements or the evaluation of the pupils in accordance with RVP ZV. With the help of the specialized literature I described the types and forms of the evaluation and classification used on the primary school level as well as the criteria and rules for the evaluation of pupils in the theoretical part of the thesis. In the inquiry part of the thesis I compared approaches of the teachers towards evaluation and classification used on the primary school level in relation to the introduction of the specific class work realized according to the SVP itself.

Keywords - school assessment, classification, verbal assessment, curricular reform

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením Mgr. Radka Cvacha, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích a na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 24. dubna 2009

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Radku Cvachovi, který byl vedoucí diplomové práce, za jeho cenné rady, připomínky a ochotu vždy konzultovat problémy týkající se této práce. Také bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří mi umožnili provést dotazníkové šetření.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	8
1. POJEM HODNOCENÍ	9
1.1 FUNKCE HODNOCENÍ.....	10
1.2 VÝZNAM VÝUKOVÝCH CÍLŮ PRO HODNOCENÍ	11
1.3 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ.....	13
1.3.1 Vymezení pojmu „ŠKOLNÍ HODNOCENÍ“	13
1.4 POJEM KLASIFIKACE.....	15
1.4.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení.....	15
1.4.2 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení.....	18
1.4.3 Vztah kvalitativního hodnocení a kvantitativního hodnocení	22
1.5 SEBEHODNOTÍCÍ POSTUPY U ŽÁKŮ.....	22
2. TYPY HODNOCENÍ	25
2.1 BEZDĚČNÉ A ZÁMĚRNÉ, HOLISTICKÉ A ANALYTICKÉ HODNOCENÍ.....	25
2.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ	26
2.3 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	28
2.4 NORMATIVNÍ HODNOCENÍ.....	31
2.5 KRITERIÁLNÍ HODNOCENÍ	33
2.6 VÝZNAM NORMY PRO HODNOCENÍ	34
2.7 FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ	34
2.8 RYSY SOUČASNÉHO HODNOCENÍ	37
3. OBJEKTIVITA HODNOCENÍ	39
4. KRITÉRIA HODNOCENÍ	41
4.1 KRITÉRIUM HODNOCENÍ	41
4.1.1 Obecná a konkrétnější kritéria	41
4.1.2 Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (ve škole, v ŠVP).....	42
PRAKTICKÁ ČÁST	47
5. CÍL VÝZKUMU, DÍLČÍ CÍLE A STANOVENÍ HYPOTÉZ	48
5.1 CÍL VÝZKUMU A DÍLČÍ CÍLE	48
5.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	48
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	49
5.4 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY.....	49
5.5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ...	50
5.6 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	50
5.6.1 Hypotéza číslo 1 – H1.....	50
5.6.2 Hypotéza číslo 2 – H2.....	58
5.6.3 Hypotéza č.3 – H3	65
5.6.4 Hypotéza č.4 – H4	69
6. ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
PŘÍLOHY	75

ÚVOD

Hodnocení je činnost, jejímž cílem je rozlišovat hodnoty, tj. rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných.

Vyučování je jednou z významných lidských činností. Jde o společné činnosti učitelů a žáků, kdy se žáci učí a učitelé ovlivňují jejich učební aktivity. V každé civilizované společnosti prochází každý člověk vyučováním dlouhodobě. Je to etapa velmi intenzivního rozvoje, etapa významně senzitivní na vnější vlivy.

Poznávací činnost žáka je možné považovat spolu s dalšími komponenty vyučování za komplexní a fungující systém, pokud při provádění této činnosti (zároveň s procesem řešení úlohy) funguje i hodnotící aktivita, která ustavičně koriguje a stimuluje tuto činnost jako celek (Amonašvili, 1987). Hodnocení je tedy neoddelitelnou součástí činnosti učitele a činností žáků ve škole. Není to tedy jen výsada jednoho z aktivních činitelů ve vyučování.

Hodnocení žáků ve vyučování je skutečně velice složité. Dotýká se všech účastníků vyučovacího procesu. Hodnocení vnáší někdy do vyučování veselé situace, legraci, potěšení, spokojenost, na které se dlouho vzpomíná. Ale přináší i situace velice závažné, které velice ovlivňují život dítěte a mladého člověka. Výjimkou nejsou ani situace stresové, znervózňující všechny účastníky, a někdy vedoucí až k pocitům ponížení, znechucení, odporu. Hodnocení přináší radost, uspokojení, posílení sebedůvěry, ale i smutek, žal, napětí. Na jedné straně pozitivně motivuje, na druhé straně může vést k hledání si „vedlejších cest“ pro dosažení ocenění.

Je to rozporuplný prvek vyučování. Dotýká se sebevědomí žáka, jeho motivací, otevírá perspektivy, nebo naopak přivítá dveře do budoucna. Trápí žáky i učitele, rozčiluje rodiče. Ale bez hodnocení nemůže vyučování plnit svou funkci výchovně-vzdělávacího procesu. Tak jako jakákoliv lidská činnost, tak i vyučování se nemůže obejít bez hodnotících aktivit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. POJEM HODNOCENÍ

Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním (Slavík, 1999, s. 22).

Hodnocení je vnášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd.

Hodnocení je podle J.Mareše (1991) složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.

Hodnocení provádí každý člověk téměř permanentně, a to velice často, aniž si to uvědomuje – permanentně totiž pronáší hodnotící soudy: „*To je pěkné, to se mi líbí!*“ ; „*To je nesmysl!*“; „*Snad si nemyslí, že na takový nesmysl skočím...*“. Velmi často pronášíme hodnotící soudy při reagování na projevy politiků nebo když hodnotíme, vyjadřujeme se k aktivitám svých spolupracovníků a asi nejčastěji tehdy, když se vyjadřujeme k činnostem, projevům, výtvorům svých dětí. Důležité je si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině značně subjektivní, protože člověk hodnotí většinou podle svého zájmu, na základě kritéria, kterým může být např. jeho prospěch, užitek jeho samého, jeho přesvědčení nebo jeho individuální zkušenosti, a to je asi zcela přirozené. Jistě existují různé situace, ve kterých bychom raději očekávali absenci těchto osobních zájmů, zkrátka nezaujatost člověka, přesto se jim asi nemůžeme vyhnout. V tomto smyslu můžeme vymezit hodnocení také jako jeden z procesů, jejichž prostřednictvím člověk (mimo jiné) uspokojuje své potřeby, zejména potřebu být úspěšný, být přijímán a pozitivně oceňován, potřebu někam patřit a především potřebu seberealizovat se.

Obecně vzato - hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“. Každá z vyjmenovaných dílčích aktivit – porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava – může být zvláštním předmětem pedagogického zájmu. Učitel musí zvažovat například tyto otázky: Co

je třeba při školním hodnocení porovnávat, a co naopak pomíjet? S čím, vzhledem k jakému kritériu porovnávat a jak rozlišovat „lepší“ od „horšího“? Co a jak vybírat ke zlepšování nebo nápravě? Jak naučit žáky rozlišovat „lepší“ od „horšího“?

Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení. Buď přímo s jiným srovnávaným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou. Za objekt hodnocení při tom můžeme považovat jak produkt žáka, tak činnost – proces (dejme tomu jídlo nebo vaření, umělecké dílo nebo umělecký tvůrčí proces, žákův školní výkon nebo jeho výsledek).

1.1 FUNKCE HODNOCENÍ

Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé funkce. Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho, každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto by měl učitel rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení.

Hodnocení vede v první řadě k tomu, že je něco přijímáno a něco odmítáno, k něčemu se naopak staví lhostejně – hovoříme tak o *motivační* funkci hodnocení.

Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje – zde jde o *poznávací* funkci hodnocení.

Hodnocení rovněž směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává – zde hovoříme o *konativní* funkci hodnocení.

Ch. Kyriacou (1996) uvádí šest funkcí hodnocení:

1. Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci – o tom jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
2. Hodnocení má poskytnout žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu. Proto by i žáci měli mít přesnou představu o standardu, kterého

mají dosáhnout. Učitelovo hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci.

3. Hodnocení má žáky motivovat. Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinným zdrojem motivace.
4. Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, které umožňují rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků.
5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
6. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládnutí dalšího učiva, zda je vhodná určitá forma diferenciací apod.

I. Turek (1987) uvádí ještě funkci výchovnou, jíž rozumí formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů, a funkci rozvíjející, kterou rozumí schopnost sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků (*Kalhous, Obst, 2000, s. 404*).

1.2 VÝZNAM VÝUKOVÝCH CÍLŮ PRO HODNOCENÍ

Hodnocení žáků je mimo jiné vždy spojeno s cílovou kategorií, tj. s cíli vyučování. Cíle výuky (nebo také vzdělávací cíle) jsou v obecné rovině formulovány ve vzdělávacím programu té které školy a podrobněji rozpracovány a konkretizovány z hlediska jednotlivých vyučovacích předmětů, jednotlivých ročníků i jednotlivých tematických celků. Postupnou konkretizací stanovených obecných vzdělávacích cílů se učitel dopracovává ke konkrétním dílčím cílům, kterých se snaží ve spolupráci se žáky dosáhnout. S tím, že dosažený cíl je vždy projektovanou kvalitou žáka – má podobu ovládnutí znalostí, zvládnutí určitého postupu, konkrétní operace, osvojených postojů...

Je zde vzájemná souvislost mezi cíli výuky a hodnocením dosažených výsledků. Konkrétně formulované cíle umožňují učiteli dobře výuku naplánovat, efektivně ji realizovat i zhodnotit, zda žáci stanovených cílů dosáhli. Tyto informace jsou pro učitele důležité pro plánování dalších vyučovacích hodin, proto dílčí cíle musí být natolik konkrétní, aby bylo možno zkontrolovat jejich plnění.

Dobře formulované dílčí cíle umožňují učiteli systematicky se na výuku připravovat, vybírat vhodné učivo i jeho množství.

Vhodně formulované dílčí cíle zároveň usnadní učiteli ujasnit si, jak bude prováděno zjišťování dosažených výsledků a jak budou různé úrovně výsledků žáků hodnoceny.

Školní praxe je mnohdy taková, že cíl zná většinou učitel a on sám promýšlí cestu k němu. Často se soustředí na plánování svých vlastních činností, na rozvržení toho, co on sám bude v jednotlivých částech hodiny dělat, jak bude řídit práci žáků. Méně často se zamýšlí nad tím, k jakým cílům mají dospět sami žáci a jak bude splnění cílů kontrolováno a hodnoceno. V praxi se setkáváme s tím, že si učitelé výukové cíle neformulují, žákům je nesdělují a to, co skutečně ve výuce sledují, se plně projeví až v jejich způsobech hodnocení – co hodnotí a jak hodnotí. Pro žáky je obtížné pochopit, co se od nich očekává, a často mají pouze rámcovou představu toho, co od nich učitel vyžaduje či co lze nazvat „kvalitní prací“.

Pokud má žák možnost pochopit konkrétní operaci hodnocení a účastnit se efektivně procesu hodnocení, musí učitel žákům vysvětlit, co se od nich očekává a co lze považovat za kvalitní práci.

Při práci s cílem v procesu hodnocení si musíme uvědomovat, že cíle jsou v rovině konkrétnosti velmi různé a liší se i úroveň jejich splnění u jednotlivých žáků.

Cíle ve vyučování jsou samy o sobě velice složitou kategorií a ve své podstatě jsou mnohostranné. Každé konkrétní učivo má své specifické cíle a ne vždy to musí být cíle v úrovni nejvyšší náročnosti. V této souvislosti se můžeme odvolat na tzv. Bloomovu taxonomii cílů (B. S. Bloom, 1956) nebo na dílčí očekávané výstupy v ŠVP. Tento autor vychází z mnohostranného rozvoje osobnosti žáka a výukové cíle, které bychom měli u žáka rozvíjet, dělí do tří oblastí: oblast znalostí (oblast

kognitivní, poznávací), oblast dovedností (oblast psychomotorická, instrumentální), oblast postojů (oblast afektivní, formativní) (Šikulová, Kolář, 2005, s. 26-27).

1.3 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků, používá učitel celou řadu prostředků. Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování – je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité, a pro žáky značně náročné, učební činnosti (Šikulová, Kolář, 2005, s.15).

Podstatou školního hodnocení je zjišťování kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky. To je sdělení, které má metodologicky zásadní význam. Říká, že chceme-li se vyjádřit o úrovni dosažených výsledků výuky, musíme mít co nejjasnější a nejpřesnější představu o žádaném cílovém stavu. Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a využívat této znalosti k řízení výuky. Když si učitel nestanoví takové cíle výuky, z nichž lze odvodit žádané výsledné kompetence žáků, nebo s cíli třídu neseznámí, hodnocení se stane postrachem žáků, kteří nevědí co bude hodnoceno, ale i zdrojem stresu pro učitele, který prožívá nejistotu při formulaci závěru hodnocení.

Dále to znamená, že hodnocení má několik fází. Pokud do něho nezahrneme už plánování hodnotitelných cílů výuky, pak by mělo obsahovat:

- a) rozhodnutí o cíli hodnocení (jaká funkce v něm bude převažovat) a o vhodné metodě hodnocení;
- b) zjišťování informací o skutečném stavu (o žákově výkonu);
- c) formulování hodnotícího závěru (stanovení známky, rozhodnutí prospěl – neprospěl apod.).

1.3.1 Vymezení pojmu „ŠKOLNÍ HODNOCENÍ“

V pedagogické literatuře můžeme nalézt různá vysvětlení pojmu školní hodnocení. Uvádím některá z nich:

- J. Slavík (1999, s. 23-24) rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.
- J. Velikanič (1973, s. 156-157) chápe hodnocení jako „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“. Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.
- Podle J. Skalkové (1971, s. 95) můžeme hodnocení chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného kývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po poznámku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“.
- Podobné stanovisko zaujímá i A. Tuček (1966, s. 5), když vymezuje hodnocení jako „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“. V rámci hodnocení posuzujeme mimo výsledků učebních činností i všechny další projevy mající význam pro výchovně-vzdělávací proces.
- 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, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím a opravám“.
- V učebnicích pedagogiky a didaktiky je hodnocení považováno za součást kontrolní fáze vyučování, např. L. Mojžíšek (1988, s. 233) o něm hovoří jako o vyučovací metodě. Ojedinele se o hodnocení hovoří jako o prostředku výchovy, přestože je v pedagogice i psychologii známa a výzkumy doložená skutečnost, že hodnocení vyvolává změny v chování dítěte, ovlivňuje jeho vztah k učiteli, ovlivňuje vztahy uvnitř kolektivu,

žákův postoj ke škole, aspirační úroveň žáka, jeho sebezpečí a jeho sebehodnocení.

Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné kývnutí hlavou, jednoduchá pochvala,...), ale i v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány (závěrečné zkoušky, rozsáhlejší písemné práce, v podstatě i pravidelné zkoušení u tabule jako začátek téměř každé běžné vyučovací hodiny) (Kolář, Šikulová, 2005, s. 15-17).

1.4 POJEM KLASIFIKACE

Pojem klasifikace se vysvětluje jako třídění na základě společných znaků zkoumaných předmětů a jevů. Dále je to forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřena kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky. V České republice je na základních a středních školách řízena vyhláškou ministerstva školství.

1.4.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení

Klasifikace je v naší škole silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci nehodnotí jen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy i motivy. Sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické. Někteří pedagogové a psychologové upozorňují na *negativní* atributy, které známka do školy přináší a pro které je kritizována:

- Zámka sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze,

píli, tvořivosti a vytrvalosti. Znamka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena.

- Zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že známky učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků (*Hrabal, 1988, s. 51*). Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace je tak problematická.
- V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily, upřesnily (*Amonašvili, 1987, s. 24*).
- Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky pro dosahování žádaných známek (*Amonašvili, 1987, s. 24*).
- V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením. Oddělila se od něho, tzn. že pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče (a kdokoliv jiný) v ní vidí něco úplně jiného.
- 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, s.55*).
- Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti (*Amonašvili, 1987, s. 76*).
- Hodnocení vyjádřené známkou plní nedokonale funkce, které by hodnocení mělo plnit.
- Nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita, (spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost vzhledem k času a hodnotiteli) a validita (správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zajišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného).

- Znamka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. *Znamka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je třeba pracovat.* Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky o míře jeho odlišnosti od předepsané normy (Kopřiva, 1994, s. 74).
- Závažným důsledkem tradiční klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci svých možností pracuje svědomitě.
- Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti (Kopřiva, 1994, s. 74).

Na druhé straně je třeba zmínit i jistá *pozitiva*, která bychom mohli tradiční klasifikaci přiznat:

- Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka (v současné době informuje o hodnocení žáků ve škole zákon č. 561/2004 SB. – školský zákon, § 51-53 (Hodnocení výsledků vzdělávání žáků)).
- Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.
- Znamky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost (Amonašvili, 1987, s. 54).
- Rodiče a ostatní společnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte.
- Znamky značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statické zpracování.

Klasifikace ve vyučování není samoučelná, i když se v praxi mnohdy do této pozice dostává. Jedná se jen o jeden z projevů školního hodnocení. I když se v současném vyučování hodnocení a známka vykládají jako identické termíny, známka je jenom formálním odrazem značně složitějšího hodnotícího procesu.

Běžně používaná klasifikace je v podstatě založena na tzv. tradičním pojetí vyučování, kdy jde především o to, aby žáci zvládli určitý soubor vědomostí a

dovedností. Výkony žáků jsou kontrolovány a prověřovány různými způsoby a prostředky. Z povahy této kontrolní činnosti vychází i klasifikace a její výpovědní hodnota o kvalitách žáka ve vztahu k cíli vyučování v daném předmětu a v určité třídě.

Zřetel ke konkrétnímu pedagogickému cíli je nedílným momentem každého hodnocení. Aby učitelovo hodnocení skutečně vedlo k tomuto cíli a účinně přispívalo k všestrannému rozvoji žákovi osobnosti, je třeba, aby učitel kontroloval a posuzoval nikoliv pouze žákovy výkony a výsledky jeho práce, nýbrž aby přihlížel i k učební činnosti žáka a k prostředkům, s jejichž pomocí žák těchto výkonů dosáhl. Vždyť právě tyto postupy a procesy, prostřednictvím kterých se dostává žák k cíli, k výkonu, jsou podstatou jeho učení ve škole (Šikulová, Kolář, 2005, s.81-84).

1.4.2 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení

Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen „informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení tzv. skrytého učiva“. V tomto smyslu má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat (Solfronk, 1996).

Dostatečná informativnost slovního hodnocení je zajištěna tím, že se žák dozvídá kritérium hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci kritéria.

Například F. P. Schimunek (1994) uvádí, že sumativní slovní hodnocení by mělo mít podobu obsahové analýzy žákova výkonu a mělo by obsahovat:

- hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka),
- pravděpodobné příčiny dosaženého stavu,
- návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky.

Výhody, které má slovní hodnocení proti známce, spočívají mimo jiné v dialogické formě – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli líbí víc a co méně (Slavík, 1999).

Výhodou, zejména průběžného slovního hodnocení je, že přímo nestresuje žáka v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost; ukazuje mu, kterých dílčích cílů již dosáhl, co již zvládl, navrhuje cestu, jak dosáhnout zlepšení výkonu. Znamka je pak konečným výsledkem a není jen spočítaným průměrem známek, který nedává naději na úspěch v případě dílčího selhání.

Víme, že slovní hodnocení se ve škole velice intenzivně používá – i když ne jako oficiální vyjádření hodnocení. A to od zcela jednoduchých jednoslovných hodnocení jako „dobře, ano, správně, chyby, pleteš se“ atd., až po rozsáhlejší obsahovou analýzu žákova výkonu nebo výsledků práce celé třídy.

Slovnímu hodnocení je přisuzována odborníky i učiteli samotnými řada *pozitiv*:

- Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.
- Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu.
- Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.
- Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.
- Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení – neumožňuje nahrazovat tuto motivaci známkou.
- Slovní hodnocení umožňuje hodnotit žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka.

- Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit (Kopřiva, 1994).

Považuji ale za nutné upozornit na některé problémy, které mohou užívání slovního hodnocení doprovázet:

- I při slovním hodnocení může docházet k podobným chybám jako při hodnocení známkami.
- I slovní hodnocení může vyvolávat nebezpečí určitého schématického typizování („nálepkování“) žáků.
- Slovní hodnocení je časově značně náročné, proto zde existuje nebezpečí, že učitel časem sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé.
- Často není jasné, komu jsou zprávy o hodnocení určeny. Rodiče nemusí vždy dobře a jednoznačně rozumět formulacím učitelů.
- Slovní hodnocení nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků.

Slovní hodnocení lze považovat za organickou součást moderního pojetí vyučování. Tato forma hodnocení může být *funkční* tehdy, jestliže:

- bude kvalitněji plnit všechny základní funkce, které školní hodnocení plnit má,
- slovním hodnocením nebudeme vylučovat i ostatní formy školního hodnocení,
- bude lépe informovat účastníky i lépe zainteresované,
- bude lépe motivovat a stimulovat učební a poznávací aktivity žáků,
- bude učební a poznávací aktivity žáků lépe regulovat, kvalifikovaněji povede žáky k sebeanalýze a k sebehodnocení (Šikulová, Kolář, 2005, s.86).

Při formulaci slovního hodnocení se doporučuje:

- na počátku hodnocení nejprve *uvést úspěchy* žáka (to, co konkrétně žák již zvládl nedělá mu to potíže) a následně uvést nedostatky, neúspěchy, problémy,
- vždy sdělit cestu k *nápravě* (co má udělat, aby se zlepšil, aby dokázal to, co mu zatím dělalo potíže, aby se naučil aj.),
- používat popisného vyjadřování:
 - mluvčí vykresluje situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit,
 - soustřeďuje se na učební úkoly, okolnosti situace,
 - popisné vyjadřování obsahuje více informací (žák se dovídá konkrétně, co se mu povedlo či nepovedlo, jak příště postupovat),
 - žák neztrácí pocit vlastní hodnoty, nedochází k nepříjemným situacím pro žáka,
- nepoužívat vyjadřování posuzující:
 - jde o vyjadřování (hodnocení), kterým žáka (jeho chování, dosažené výsledky) zařazujeme (klasifikujeme),
 - jde o označení „nálepkou“ (šikovný, pomalý, dobře vychovaný, špatný čtenář, inteligentní, výborný matematik, bystrý žák...),
 - kvalitativní přívlastky vyvolávají u žáků ohrožení, sebeobranné postoje a menší ochotu zapojovat se do učebních činností,
- používat obsahově jasné a jednoznačné formulace, aby hodnocení bylo dostatečně informativní /vyhnout se hodnocení v podobě „nálepky“ - ... „bystrý“ žák, „rozený“ matematik, „nevychovaný“ žák, „špatný“ čtenář, patří v českém jazyce mezi „nejhorší“ žáky apod.),
- uvědomit si, že hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti,
- vyvarovat se ironie a sarkasmu (Schimunek, 1994)

(Šikulová, Kolář, 2005, s.87-88).

1.4.3 Vztah kvalitativního hodnocení a kvantitativního hodnocení

Ukazuje se, že jedním z největších problémů klasifikace, jako jednoho ze způsobů vyjádření výsledků hodnocení, je převádění kvality žákova výkonu do kvantitativních hodnot. Kvantitativní vyjádření výsledků hodnocení (klasifikace) je jednoznačné, je založené na tradici. Kvalitativní hodnocení (slovní hodnocení) umožňuje provést a sdělit skutečnou analýzu výkonu, jednání či chování žáka, ale je obtížné jej posléze jednoznačně kvantitativně vyjádřit. A hodnocení, zejména sumativní, požaduje uzavřít i obsáhlou slovní analýzu výkonu poměrně jednoznačným posudkem – klasifikačním stupněm.

Klasifikační stupně jsou ustálenou formou vyjadřování výsledků hodnocení žáků, které vypovídají o žakově školním prospěchu. Pro vyjádření celkového sumativního hodnocení výkonů žáka v jednotlivých předmětech se standardně používá klasifikační škála. V této podobě se žákův školní prospěch stává jedním z kritérií k přijetí na vyšší typ školy (SŠ i VŠ). Kvantitativní hodnocení (klasifikace, bodovací systém, hodnoty vyjádřené procenty) umožňuje vytvářet přehledy žáků podle dosažených výsledků a provádět jejich porovnávání. Řada výzkumů prokázala (např. výzkum J. Pelikána a kol., 1984), že průměr školního prospěchu má ze všech ukazatelů nejvyšší hodnotu pro předvídání studijního úspěchu žáka na dalším stupni, typu školy. Jde o ukazatel, který je založen na dlouhodobé analýze výkonů žáka (Kolář, Šikulová, 1995).

1.5 SEBEHODNOTÍCÍ POSTUPY U ŽÁKŮ

Je důležité, aby se na hodnotícím procesu podílel všichni aktéři vyučování – jak učitelé, tak žáci samotní. Za pomoci učitele a na základě své účasti na hodnocení ve vyučování se žák učí postupně provádět hodnocení vlastní činnosti a tedy sebehodnocení. Pravidelné, srozumitelné a konkrétní hodnocení učitele přispívá k rozvoji žakovy schopnosti provádět adekvátní sebehodnocení. Záleží především na učiteli a na jeho pojetí vyučování a hodnocení, jak dokáže žáka svým hodnocením přivést k tomu, aby dokázal objektivně posuzovat a hodnotit vlastní činnost a výsledek učebního procesu. Učitel by tedy měl, kromě vlastních

hodnotících aktivit, vytvářet pro žáka prostor, aby se žák mohl procesu sebehodnocení účastnit.

Formulace jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení je nejdůležitější součástí plánování v procesu zavádění hodnotících aktivit do vyučování. Dílčí cíle musí být natolik konkrétní, aby bylo možné zkontrolovat jejich plnění. Jestliže žáci znají cíl vlastní činnosti, jestliže přesně vědí, co si mají během vyučovací hodiny osvojit, pak mohou organizovat svou vlastní práci, vytvořit si vlastní plán a pořádek v práci.

Podpora kooperativního učení a vzájemné komunikace vytváří lepší podmínky pro společné hodnotící aktivity učitele a žáků, zejména pak žáků mezi sebou. Je to dáno tím, že hodnotící procesy jsou přirozenou součástí lidské interakce a kooperativní činnost přináší i větší prostor pro vzájemné hodnocení žáků.

Podle H. Kasíkové (2001) mohou učitel i žáci využívat v kooperativním systému výuky těchto možností:

- skupiny hodnotící celoskupinové činnosti,
- členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého,
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny,
- konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem.

Žáci prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuální zkušenosti s kontrolou a hodnocením práce spolužáků, a to přispívá zároveň k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení. Toto společné sdílení poskytuje prostor pro autentické reakce a vytváří příležitost ke společnému řešení problému.

Rozvoj hodnotících aktivit žáků tvoří také samostatná hodnotící činnost žáků orientovaná na jejich vlastní výkony, na jejich vlastní práci, na zaznamenání jejich pokroku, tzn. sebehodnocení ve smyslu sebereflexe. S žáky je třeba provádět reflexi a využívat k tomu otázek typu „CO“ a „PROČ“ (tyto otázky jsou pro žáky těžší). Žákům je třeba podat pomocnou ruku, aby zjistili, v čem jsou úspěšní, a aby poznali, kde a jak se mohou napříště zlepšit. K tomuto poznání jim pomohou nap. tyto otázky: *Co jsem se naučil? Co se mi ve škole daří? Co si mohu ještě vylepšit?*

Na co se chci letos především soustředit a co chci zlepšit? Co se chci letos naučit? Co mi dělá ještě trochu problémy? Co udělat, abych měl ještě lepší výsledky v? Proč jsem se zlepšil v matematice? Proč mě učitel takto hodnotil? Proč moje práce nedopadla dobře? apod.

Otázky vedou žáka k posouzení své aktuální úrovně a na druhé straně jsou povzbuzením pro stanovení dalších dílčích cílů do budoucna. Zároveň tyto otázky mohou povzbudit žáka k tomu, aby otevřeně hovořil o svých zkušenostech s učením.

Je třeba ovšem říci, že i když žáci v určité míře zvládli hodnotící a sebehodnotící aktivity, a je tedy možné omezit vnější kontrolu učebních činností žáků, nelze ji zcela vypustit. Učitelovu hodnotící aktivitu nelze nahradit hodnotící a sebehodnotící aktivitou žáků. Hodnotící činnost obou aktivních činitelů vyučování – učitele a žáků – je stejně důležitá a měla by se tedy vzájemně prolínat. Jde o permanentní a systematicky se prohlubující podíl hodnotících aktivit žáků na komplexní hodnotící aktivitě ve vyučování (Kolář, Šikulová, 2005).

2. TYPY HODNOCENÍ

Typů, forem a metod hodnocení je v současné škole mnoho. Leckdy ztratíme přehled, za jakých podmínek se určitá podoba hodnocení dobře, resp. hůře uplatňuje a jaký má zvláštní smysl pro učitele nebo pro žáky. Žádná podoba hodnocení nebývá špatná nebo dobrá sama o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití.

Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost. Terminologie školního hodnocení není u nás, ani ve světě dosud ustálená a významy některých pojmů se překrývají nebo zaměňují. Při porovnávání různých přístupů k hodnocení je žádoucí s tím počítat.

2.1 BEZDĚČNÉ A ZÁMĚRNÉ, HOLISTICKÉ A ANALYTICKÉ HODNOCENÍ

Pedagogická psychologie zdůrazňuje, že pro žáka ve škole jsou hodnocením i bezděčné projevy učitele: pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Z tohoto hlediska je ve škole jakýmsi „čertíkem z krabičky“, jenž do výuky vnáší osobitost a lidský rozměr, ale také ji čas od času může svou neuchopitelností komplikovat.

Emoce, které převažují v bezděčném hodnocení, podmiňují jeho celistvost; bezděčné hodnocení není analytické, ale holistické – povšechné. To znamená, že je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu, jenž se dá jednoduše vyjádřit slovy „líbí – nelíbí“.

Pokud učitel podrobí své mimoděčné hodnotící projevy vědomé kontrole, může je do nějaké míry analyzovat, pozměnit je do podoby záměrného hodnocení a pedagogicky cíleně s nimi zacházet. To nemá znamenat potlačení citové složky hodnocení, ale její přiměřenou kultivaci, která patří k rozvíjení *emoční inteligence* – dovednosti zvládat své citové projevy. Kultivované hodnocení tohoto typu slouží žákům i jako vzor chování v citově náročnějších situacích. Jinými slovy, pokud učitel při hodnocení tak snadno „neztrácí nervy“ a dovede účinně a při tom

noblesně zacházet se svým hněvem, je to pro žáky velká opora pro nakládání s vlastními emocemi.

Učitelé si obvykle dávají pozor zejména na některé bezděčné citové projevy negativního hodnocení. Máloco dovede žáka tolik odradit jako nekontrolovatelně vyjádřený nesouhlas spojený s útrpností, pohrdáním či posměchem ze strany učitele. Pokud učitel tyto projevy nezvládá, měl by se vážně zamyslet nad možnými příčinami: Nespátřuji v žákovi některé své vlastnosti, které chci skrýt? Nepřipomíná mi chování žáka některé vlastní špatné zkušenosti, s nimiž jsem se doposud nevyrovnal? Nejsem příliš vyčerpán obtížnou pedagogickou prací (tzv. „syndrom vyhoření“)? A tak dále. Poctivé hledání odpovědi na uvedené otázky může přinést nečekaně důležité poznatky, které napomohou k aktivnímu řešení situace.

Mezi bezděčným a záměrným hodnocením nevede ostrá hranice. Přesto je prakticky potřebné obě polohy hodnocení rozlišovat. *Záměrné* hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat.

Analytické hodnocení neposuzuje hodnocený objekt pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností.

Formalizované hodnocení je zafixováno do srozumitelné formy – do hodnotící zprávy -, a lze je pro to pohodlně zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Jeho nejtypičtější školským projevem je slovní hodnocení nebo číselné hodnocení (známkování – školní klasifikace, bodování) (*Slavík, 1999, s.34*).

2.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ

Slovo sumativní (z lat. summa = hlavní obsah, úhrn, celek, stručné vyjádření) naznačuje, že smyslem tohoto typu hodnocení je získat *konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech* (proto se mu také někdy říká *finální* hodnocení) nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano-ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, jak poznáme dále u formativního hodnocení, ale zařadit, ať již se záměrem

diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce, či vybrat ty žáky, kteří byli úspěšnější. Sumativní hodnocení často provádějí vnější hodnotitelé – osoby, jež se přímo nepodílejí na výuce hodnocených žáků (nadřízení, zkušební komise, kontrolní orgány) (Mareš, 1989, s.13).

Typickým příkladem sumativního hodnocení jsou přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy při pracovních konkurzech, které slouží k přijetí lépe posouzených uchazečů a k odmítnutí těch, kdo byli posouzeni hůře.

Jiný typ sumativního hodnocení se uplatňuje na konci určitého studijního období (v pololetí, v závěru školního roku apod.) za účelem shrnujícího posouzení toho, co se žáci ve škole naučili nebo jak se ve škole chovali. Pozor, k sumativnímu hodnocení patří i v našich školách velmi užívané „zkoušení“, „písemné práce“, „desetiminutovky“, apod., pokud mají pouze změřit žákův výkon. Je to hodnocení, na které se žáci obvykle s větším či menším napětím, mnohdy i s úzkostí zvláště připravují a jež neprobíhá jako společné zamýšlení učitele se žákem nad učivem, ale jako jisté „vyšetřování“, co a jak dobře se žák naučil. Toto sumativní hodnocení bývá někdy ztotožňováno pouze se známkováním. Je však třeba dát pozor na to, že docela dobře může mít i slovní formu: „*Mirek byl poslední dobou ve škole nepozorný*“, „*Jiřina po celý rok patřila k nejlepším žákům třídy*“ apod. Vyjádřením sumativního hodnocení tedy mohou být jak známky na vysvědčení nebo žákovské knížce, tak shrnující slovní charakteristiky, výsledky závěrečných testů apod.

Informace kterou přináší sumativní hodnocení pro posuzovaného, je často omezena na umístění v nějaké hodnotové škále (přijat – nepřijat, postupuje – nepostupuje do vyššího ročníku; dobrý – průměrný – špatný). Tento typ hodnocení je potřebný ve všech případech, kdy záleží na bilancování výsledků a na porovnávání měřitelných výkonů, zejména za delší časové období (Bruceová, 1996; Petty, 1996). Nelze se mu vyhnout ani je nahradit. Jde pouze o to, aby navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením, které žákům dovolí, aby k sumativnímu hodnocení přistupovali s potřebným porozuměním i s větším klidem. A samozřejmě také, aby mělo svou atmosféru úcty k osobnosti žáka, respektu k jeho úsilí, tolerance k nezaviněným omylům, popř. aby v případech

velkého bilancování pracovních výsledků (maturitní zkoušky apod.) mělo dostatečně slavnostní ráz.

2.3 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Můžeme mu říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (lat. formo odpovídá českému upravuji, přetvářím). Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnosti dá ještě zlepšit (Pasch a kol., 1998). Pomáhá tedy učitelovi a žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k vzdělávání a výchovy žáka. Cangelosi (1994) ve zkratce ilustruje formativní hodnocení na příkladu učitele chemie, který vysvětluje svému žákovi důvod zvláštního domácího úkolu: „ *Myslím, že rámcově chápeš vzorce velmi dobře, ale při výpočtech děláš hodně chyb. Jediná možnost, kterou znám pro překonání těchto potíží, je dostatek praxe.*“

Z ukázky docela dobře poznáme, že formativní hodnocení je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů (Kyriacou, 1996). Většina soudobých odborných publikací v zahraničí i u nás je považuje za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce (Palumbo, 1993; Capaldo aj., 1995; Cotton, 1995; Petty, 1996; Kyriacou, 1996; Číhalová, Majer, 1997 ad.).

Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod.

Informace kterou přináší formativní hodnocení, je pokud možno pracovně úplná, to znamená, že má vyjadřovat všechny složky potřebné pro konkrétní hodnocení, zejména jeho kritéria. Formativní hodnocení má dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce. To je podmínkou, aby bylo možné hodnocenou činnost promýšlet a vyměňovat si zkušenosti. Proto formativní hodnocení má vliv na poznávací a konativní sféru žáka. Formativní hodnocení má

větší šanci být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a sebepoznávání, nikoli jako rozsudek nebo odsudek. To má pozitivní vliv i na motivační sféru hodnoceného člověka, dokonce víceméně bez ohledu na výsledek posouzení

Formativní hodnocení ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu na jeho vykonavatele. Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného, až ve druhé řadě směřuje ke změnám ve výkonu. Výsledky jsou tedy ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale pedagogicky hodnotnou cestou. Formativní hodnocení by mělo patřit k nejtypičtějším nástrojům výchovy.

Připomenu ještě pedagogicky závažnou myšlenku A. Hardinga a J. Cowena (1982) o rozdílných motivačních a konativních důsledcích sumativního a formativního hodnocení. Sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka (učitele) ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. Naopak při formativním hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci k jejich odstranění. V praxi může ovšem formativní hodnocení být přijímáno s obavami odhalení chyb, pokud není doprovázeno vstřícnou a tolerantní sociální atmosférou. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře (Slavík, 1999, 38-39).

Jak se toho dá dosahovat? G. Petty(1996) navrhuje tento postup:

- objasňovat žákům věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné, příp.i individuálně;
- poskytovat jim tolik praxe, kolik pokládají za potřebné;
- upřesňovat, co je nezbytné pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem;
- oznamovat žákům, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby či zdokonalit se v dovednostech, v nichž nedosahovali požadovaného standardu
- umožňovat libovolný počet pokusů (Kalous, 2002 , s.407).

Při realizaci těchto pokynů však narazíme na problém času. Při frontální výuce zřejmě nebude vždy možné respektovat pomalejší tempo některých žáků. Půjde spíše o to, abychom věděli, kteří to jsou, a poskytli jim dostatek času na procvičování (ve škole i doma) dříve, než dojde k formálnímu hodnocení jejich výkonů.

Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje (slova, známky, body atd.). Je proto správné, když G. Petty ve své knize *Moderní vyučování* (1996) řadí k formativnímu hodnocení jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka. Známkování (pokud je doplněno slovním, resp. popisným komentářem) nebo testy mohou být pokládány za formativní typ hodnocení. Bezesporu ano, pokud jsou pro žáky informativní a korektivní, pokud se na jejich podkladě žáci „naučí svou práci kontrolovat, začínají přejímat za své učení zodpovědnost..., těší se ze soupisu svých úspěchů...“ (*Petty, 2002, s. 351, 352*).

Je třeba ještě zmínit se o možnosti srovnávat výkony, stavy nebo chování jednotlivce s jeho vlastní normou. Takové srovnávání “sebe se sebou” je nazýváno poměřováním individuální normou.

Hodnocení individuální normou obvykle nebývá ve škole systematicky používáno, přestože jej v rozmanitých souvislostech učitelé bez váhání uplatňují. Učitel při něm sleduje jediného žáka a porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech – jako by hodnotil proměny trénovanosti závodníka v průběhu atletické přípravy. Za vynikající práci tedy označí nejlepší výkony v této individuální řadě, i kdyby ve srovnání s prací ostatních žáků byly špatné.

I na řadu výkonů jediného žáka za delší časové údobí se může (ale nemusí) vztahovat předpoklad o normalitě rozložení – většina výkonů bude průměrných, některé vynikající, jiné nevyhovující. To znamená, že ani zdánlivě neměnné špatné výkony nebývají při bližším pohledu stále “stejně špatné”. V každém případě je vhodné při stanovení individuální normy, stejně jako u každé normy, nejprve zvolit pásma hodnocení – nasadit laťku pro posuzování průměrného, nejlepšího a nejhoršího žákova výkonu. Mohou to být nějaké vstupní testy, které poslouží jako vstupní diagnóza, tj. orientační vodítko pro nasazení individuální laťky. Ale pozor,

testy v tomto případě nehrají obvyklou roli měřítka pro zařazení žákova výkonu vzhledem k obecné normě. V testech dosažený výkon není měřítkem pro srovnání žáka s ostatními vrstevníky, ale slouží jako východisko, podle kterého lze posuzovat, zda se další výkony žáka zlepšují, zhoršují nebo nemění v souvislostech jeho vlastního vývoje.

Při stanovení individuální normy musí učitel brát v úvahu jednak úroveň dosahovaných výkonů žáka a jednak tempo, jakousi “délku kroku”, s nímž je žák schopen svůj výkon zlepšovat. Názorně řečeno: Někdo začíná své pokusy na dvou metrech a lepší se o centimetry, jiný skáče od metru padesáti a lepší se po milimetrech. To všechno by individuální hodnocení mělo brát v úvahu. Musí totiž dát žákovi najevo, zda jeho výkon stoupá či klesá a zda odpovídá jeho vlastním předpokladům a možnostem. V praxi pak může být hodnocen dvojkou nebo jedničkou žák, jenž v místo svých obvyklých třiceti gramatických chyb udělal pouze deset, zatímco žák, který si oproti svému bezchybnému standardu pohoršil na pět chyb, dostane od učitele tentokrát trojku.

Uvádí se, že hodnocení podle individuální normy je pro žáky psychicky šetrnější než srovnávání výkonů mezi žáky navzájem, tj. podle sociální normy. (viz. dále u normativního hodnocení). U sociální normy porovnáváme výkony různých žáků v jediném časovém okamžiku – jako bychom hodnotili výsledky několika atletů v jednom závodě a chtěli určit vítěze a poražené (*Slavík, 1999, s.38, 59*).

2.4 NORMATIVNÍ HODNOCENÍ

U normativního hodnocení je měřítkem rozlišení výkonu žáka sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků. To znamená, že výkon jedince, je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkoušky relativního výkonu.

V případě, že jeden žák dosáhl horšího výsledku než všichni ostatní, je hodnocen jako neúspěšný, i kdyby svůj úkol splnil. Žák má smůlu – v soutěži s ostatními prohrál, tj. nedosáhl na úroveň normy. Názornou ilustrací takové soutěže je závod ve skoku do výšky – nezáleží na překonání laťky v určité výšce, na

tom, zda závodník skočil výš než většina ostatních. V češtině nebo matematice jde o normativní hodnocení, pokud určitou práci hodnotíme za pomoci porovnávání např. takto: „práce s nejmenším počtem chyb ve třídě“. Typickým příkladem normativního hodnocení jsou zkoušky na některé vyšší stupně škol nebo přijímací pohovor při vstupu do zaměstnání – úspěšná je pouze určitá (nejlepší) část uchazečů. Zbytek uchazečů není přijat, přestože mnozí z nich splnili nároky přijímací zkoušky.

Hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Je totiž poznamenáno sociálními vztahy – obavami o pozici mezi ostatními, úzkostí ze ztráty prestiže nebo lásky apod. Učitelé ovšem i při hodnocení sociální normou zpravidla berou v úvahu žákovi individuální předpoklady a snahy.

Na druhé straně ani sociální srovnávání nelze asi ve škole provždy odmítat. Vždyť i v praktickém životě se s ním každý člověk musí umět nejednou vyrovnat nejen při různých pracovních konkurzech a soutěžících na volném trhu, ale i v mimopracovních vztazích mezi lidmi.

Je záležitostí učitelovy pedagogické dovednosti, sociálního taktu a schopnosti vytvářet ve třídě atmosféru spolupráce, zda se podaří překonávat uvedené potíže se sociální normou. Samozřejmě záleží také na věku žáků, na jejich individuálním typu a momentálním psychickém stavu. Čím starší jsou žáci, tím víc by měli umět pohlížet sami na sebe realisticky, se střízlivým odhadem svých předností i nedostatků. Jeden ze zakladatelů humanistické psychoterapie, Alfred Adler, oprávněně tvrdil, že uzavření dítěte do umělého “psychického skleníku”, v němž se nenaučí postupně zvládat zátěžové situace, zejména při sociálním hodnocení, je nejkratší cestou k pozdějšímu neurotickému vývoji osobnosti. Stejně fatální chybou je ale vystavit dítě příliš brzy neúměrné psychické a sociální zátěži, která by mohla drasticky podlomit jeho sebedůvěru. Správně odhadnout míru zatížení patří k největšímu umění učitele (o rodičích nemluvě).

Je třeba dodat, že v praxi se sociální a individuální normy hodnocení mohou dobře doplňovat. V rámci některé méně zvládané činnosti nebo činnosti, ve které je žák zdravotně znevýhodněn, může být použita individuální norma, v ostatních

případech norma sociální. Platí to zejména u různých poruch učení (dyslexie, dyskalkulie atd.), kde by použití individuální normy mělo být již naprostou samozřejmostí zejména při eventuálním známkování. Citlivé a systematické užívání individuální normy je kromě toho i vítanou podporou sociálního klimatu ve třídě, neboť nenásilně zaměřuje pozornost žáků na radost z individuálního pokroku každého z nich (*Slavík, 1999, s.40, 60*).

2.5 KRITERIÁLNÍ HODNOCENÍ

Pomocí kriteriálního hodnocení by žák v našem případě byl naopak hodnocen jako úspěšný, pokud by přeskočil laťku ve výšce předem učitelem stanovené, bez ohledu na to, zda to ve třídě dokázal sám nebo zda to dokázali všichni. Jiným hodnocením může být posuzování práce na škále „bezchybně vypracovaný příklad – příklad obsahující drobné chyby – zcela špatně řešený příklad“. Měřítkem kriteriálního hodnocení totiž je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol by splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli. Při hodnocení stačí v principu použít pouze dva stupně: vyhověl – nevyhověl. Jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonu ostatních, stačí přeskočít laťku v určité výšce.

Tato metoda hodnocení je spolehlivá pouze tehdy, jsou-li dobře určená kritéria – například seznam kontrolních otázek, souborem kompetencí apod., neboť v opačném případě je výsledek příliš závislý na posuzovateli, který se na rozdíl od normativního hodnocení může opírat o normu, jež by zabezpečila jednotné měřítko pro všechny hodnocené (*Petty, 1996, s.344*).

Jako typický příklad kriteriálního hodnocení bývá uváděna řidičská zkouška, v níž uchazeč uspěje, resp. neuspěje pouze podle toho, zda zvládl (nezvládl) řízení vozidla a pravidla silničního provozu. Při tom nezáleží na tom, kolik dalších uchazečů zvládlo nároky řidičské zkoušky lépe nebo hůře (*Petty, 1996*) (*Slavík, 1999, s.40*).

2.6 VÝZNAM NORMY PRO HODNOCENÍ

Norma je vymezené a závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné, tedy normální, tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné, nenormální, vymykající se z normy.

Proč je norma při hodnocení důležitá? Vyplývá to z nutnosti při hodnocení porovnávat kvality. Norma v rámci určitého kritéria nebo souboru kritérií vymezuje jakési pásmo, interval nebo rozmezí, do kterého závazně musí spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohly být považovány za normální. Normální hodnoty jsou v určité populaci nejčtenější, nejfunkčnější nebo nejočekávanější. Přitom je velmi důležité, k jaké skupině nebo populaci se norma vztahuje. Je jistě rozdíl, bereme-li při stanovení normy v úvahu pouze jednu třídu dvaceti pěti žáků, nebo třeba celou mnohatisícovou populaci dětí příslušného věku v ČR.

Tomu, co spadá mimo pásmo normy, co tedy bylo hodnoceno jako nenormální, bývá pak ve škole věnována zvláštní pozornost ve snaze podpořit návrat k normalitě (u slabších výkonů nebo “příliš neobvyklých” projevů chování) či případně dovést žáky k pozitivnímu překonání normy (“být lepší než norma”) (Slavík, 1999, s. 53).

2.7 FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Jakou formu hodnocení použijeme, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože nám půjde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější. Ani jedna forma hodnocení sama o sobě není špatná. Všechny formy hodnocení jsou funkční, ale tato jejich “funkčnost” bude závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci.

Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby – od jednoduchého souhlasného pokývnutí hlavou, nebo mrknutí okem, přes jednoduché

slovní sdělení (“Ano.” “Správně.” “Chyba.” “Oprav se.”) či několika větně vyjádření (“Výborně, dnes jsi zvládl vypočítat všechny příklady. Dokonce ani v posledním z nich jsi neudělal chybu, a ten byl velmi obtížný.”), udělení známky či stanovení sumy získaných bodů, až po složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení.

Při hledání a objevování nových trendů modernizace a humanizace vyučování nejde ani tak o spor mezi tradiční klasifikací a slovním hodnocením, jak se snaží někteří autoři formulovat (aneb absolutizací jedné formy hodnocení vytlačit absolutizaci jiné formy hodnocení). Jde o to, abychom ve vyučování dokázali využít plně celé bohatství forem hodnocení. Ve škole bude výběr vhodné formy hodnocení záviset na zcela konkrétním pedagogickém záměru učitele, který do daného hodnotícího aktu vkládá (tedy hlavně podle cíle). Dalšími kritérii pro výběr vhodné formy vyjádření výsledků hodnocení budou: povaha předmětu, konkrétní učební látka, věk a individuální schopnosti a předpoklady, ale i předpokládané působení této formy (vyjadřující nějaký obsah) hodnocení na žáka, na jeho rozvoj.

- Jednoduchá mimoverbální hodnocení:
 - úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
 - gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),
 - dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepaní na rameni).
- Jednoduchá verbální hodnocení:
 - velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...)
 - kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes si mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).
- Označování žáků podle výkonnosti či chování:
 - lokace (nejen tradiční – tzv. “oslovská lavice”, ale i např. posazení si rozpustilejšího žáčka blíže k učiteli,
 - signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen žáků úspěšných – tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě).

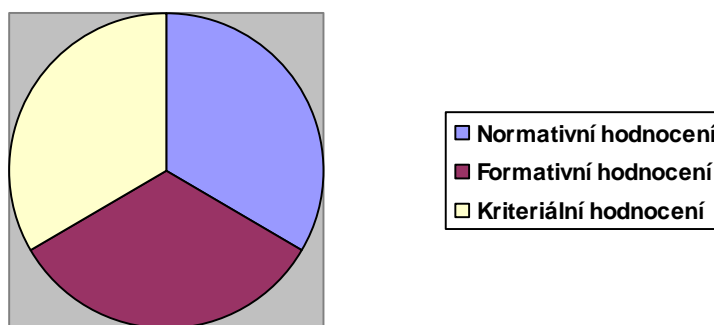
- Oceňování výkonů:
 - výstavky prací žáků (případně i s žakovskými či rodičovskými komisemi),
 - pověření náročnějším úkolem,
 - pověření méně náročným úkolem,
 - nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti,
 - pověření vedením týmu při řešení problému.
- Kvantitativní hodnocení:
 - vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a mínusy),
 - známka se zdůvodněním
 - výčet dobře splněných úkolů
 - výčet chyb,
 - vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci),
 - procenta.
- Písemná a grafická vyjádření:
 - charakteristika žáka,
 - diagramy, zařízení na diagramu,
 - posuzovací škály.
- Slovní hodnocení:
 - slovní obsahová analýza výkonu,
 - obšírná slovní obsahová analýza výkonu,
 - ocenění práce třídy po vyučovací hodině,
 - zhodnocení realizovaného projektu,
 - parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy až bohužel zesměšňující),
 - vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...),
 - odměna žákovi (hra na lízátko),
 - vyznamenání žáka,
 - tabule cti, tabule hanby,

- zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích...,
- pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci,
- zastoupení učitele v určitých situacích (pověření),
- vyhlášení vítězů

(Šikulová, Kolář, 2005, s.90).

2.8 RYSY SOUČASNÉHO HODNOCENÍ

Jednou z tendencí ve vzdělávání, kterou podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, je prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní. Koncepce RVP pro ZV klade důraz především na rovnováhu uplatnění normativního, formativního a kriteriálního hodnocení. Tato hodnocení, vzhledem ke svým kladům a záporům, by měla být používána rovnoměrně a pokud možno ve stejném měřítku.



graf č.1 – rozvržení typů hodnocení

V současném hodnocení se objevuje několik negativních rysů:

- Důraz na srovnávání s ostatními.
- Důraz na sumativní hodnocení.
- Důraz na hodnocení poznatkového obsahu učiva.
- Pasivita žáků při hodnocení.
- Nekonkrétní hodnocení – není jasné, co vlastně žák umí.

Cesta nápravy:

- Hodnotit pouze to, co jsme žáky učili.
- Posílit formativní hodnocení.
- Zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů.
- Očekávané výkony žáků vymezit jako výukové cíle.
- Více přizpůsobovat postup výuky potřebám jednotlivců.
- Zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení.
- Používat různé formy hodnotících činností, aby byl zahrnut celý rozsah cílů.
- Volit takové formy finálního hodnocení, které nezmenšují prostupnost systému směrem k dalšímu vzdělávání.
- Hodnotit dostatečně často.
- Hodnotit vyváženě, ve struktuře odpovídající struktuře výuky.

3. OBJEKTIVITA HODNOCENÍ

Učitelé a žáci jsou prakticky jedinými vnitřními posuzovateli (hodnotiteli) výuky, jsou jejími přímými, dlouhodobými a nejsilněji zainteresovanými účastníky. Ostatní posuzovatele posuzujeme za vnější, buď profesionální – hospitující učitelé, ředitelé, inspektoři, nebo laické posuzovatele – např. rodiče žáků.

Zejména laičtí posuzovatelé hodnotí výuku pouze zprostředkovaně, na podkladě výpovědí žáků, výsledků jejich školní aktivity nebo podle rozhovorů a učitelů. Proto jejich hodnocení může být do určité míry zkreslené. Ale i ti vnější posuzovatelé, kteří jsou sice přímými účastníky výuky (při hospitacích), ale vstupují do ní na krátký čas, musí počítat s rizikem neúplných a povrchních dojmů, jež nedostačují pro opravdu přiléhavé hodnocení.

Naopak vnitřním posuzovatelům výuky mnohdy chybí potřebný odstup – i jejich soudy mohou být zkreslené. Z uvedených důvodů je třeba brát ohled na to, že školní hodnocení v praxi ve většině případů poskytuje přibližné údaje, které je zapotřebí navzájem porovnávat a střízlivě zvažovat.

Hodnocení je vždy významným projevem úrovně racionality hodnotitele a zároveň je i projevem jeho subjektivní účasti na procesech, které jsou předmětem jeho hodnotících aktivit. Zvlášť to platí ve školních podmínkách, kdy učitel je ve většině případů tím, kdo žákům předává vědomosti, rozvíjí dovednosti, návyky a formuje jejich zájmy a postoje. Zároveň je však hlavním hodnotitelem výkonů a kvalitativních změn u žáků. Jinak řečeno, hodnotí to, co sám ovlivňuje.

Učitel ať chce nebo nechce, je ve většině případů subjektem hodnocení. Lze to formulovat i tak, že při hodnocení nerozhodují jen vlastnosti a kvality hodnoceného žáka, ale roli hrají i vlastnosti hodnotitele.

Žádný prostředek tzv. objektivního hodnocení (např. didaktický test) nemůže postihnout velice důležitý faktor – motivaci žáků v učební i jiné činnosti.

V souvislosti s objektivním a subjektivním hodnocením se dostáváme k problematice tzv. „správného“ hodnocení a „chybného“ hodnocení. Obojí může být projevem vstupu subjektivního faktoru do procesu hodnocení. Za správné hodnocení považujeme takové, které pomáhá žákovi, a za chybné hodnocení takové, které žáka poškozuje. Chybné hodnocení má za následek i chybné

pedagogické jednání učitele, často vyvolává závažné záporné reakce žáků a dochází k narušení vztahu mezi učitelem a žákem. Správné hodnocení vystihuje nejen podstatu žákova výkonu a procesů, které vedly k výkonu, ale vystihuje i situaci žáka, jeho stav, jeho tendence, aspirace, volní vlastnosti a pracovní nasazení.

Subjektivita může spočívat také v tom, že se učitelé při hodnocení mohou dopouštět vědomě, ale převážně nevědomě, určitých chybných postupů. Můžeme je rozdělit do tří skupin (*Šikulová, 2004, s. 89-99*):

1. na chyby metodologického charakteru,
2. na chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovi osobnosti,
3. na chyby vyplývající z percepčně postojové orientace učitele

Mezi závažné důsledky subjektivity v percepci žáka patří vznik tzv. preferenčních postojů učitelů k žákům.

J. Pelikán a Z. Helus charakterizují preferenční postoje učitele jako zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu, jsou častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, jsou vystaveni specifikám jeho působení, což není bez vlivu na jejich další školní povinnosti, výkony, vztahy k sobě samým, ke škole i k učiteli. A to v pozitivním i negativním smyslu (Pelikán, Helus a kol., 1984) (*Šikulová, Kolář, 2005, s. 98*).

4. KRITÉRIA HODNOCENÍ

4.1 KRITÉRIUM HODNOCENÍ

Při hodnocení jsme mnohdy, zejména zpočátku, tak říkajíc na první pohled „pohlce“ celkovým dojmem, který v nás hodnocený objekt vyvolal, a proto míváme pocit, že posuzujeme určitý objekt pouze jako nedělitelný celek.

Pro školu a pro výuku je to mnohdy málo. Vždyť škola je postavena především na porozumění a na záměrném a cílevědomém jednání. S trochou nadsázky – pro školu většinou nemají smysl velké problémy, ale *podproblémy*, tj. problémy natolik malé, aby byly dostupné pro porozumění a pro zvládnutí těmi, kteří se teprve učí – žáky, anebo těmi, kteří jim mají pomáhat – učiteli. Pedagogické hodnocení má být do nemalé míry analytické, zaměřené na dílčí stránky hodnoceného jevu. Pro vyčleňování a posuzování podproblémů mají žáci a učitelé k dispozici účinný nástroj – *hodnotící kritéria*.

Kolik kritérií při hodnocení použít:

Pro praktické užívání hodnotících kritérií ve škole je důležitý i jejich počet. Je třeba mít na paměti, že nebývá vždy účelné, aby soubor kritérií byl vyčerpávající a pokrýval všechny rozmanité varianty hodnotících hledisek. Nejde o to žáka “detailně postihnout”, ale ukázat mu cesty, jak se lépe vyznat v tom, co dělá a jak svou práci hodnotí. Pro tento účel se v praxi osvědčilo (dle Slavíka, 1999) používat v jednom předmětu 10-15 středně hlavních kritérií, ne více, protože pak je hodnocení prakticky málo použitelné a nepřehledné. V průběhu jedné vyučovací hodiny je účelné sledovat jenom jedno až tři obecnější kritéria. Samozřejmě lze vymezit pro každou úlohu ještě další detailní kritéria, a kromě toho lze i obecnější kritéria v průběhu doby doplňovat, obměňovat nebo upravovat.

4.1.1 Obecná a konkrétnější kritéria

Stanovení cílových kompetencí a s nimi souvisejících kritérií hodnocení může mít různou úroveň konkrétnosti. Čím je pojmenování kritéria obecnější, komplexnější, abstraktnější, tím je jejich dosah širší a dlouhodobější, ale zpravidla

je také obtížnější se s nimi v praxi vyrovnávat. Na druhé straně, čím je stanovené kritérium konkrétnější, tím snáze je lze v praxi zvládnout, ale zároveň mívá relativně omezenější platnost. Totéž samozřejmě platí pro stanovené cíle – obecnější (komplexnější) cíle se obdobně liší od cílů dílčích, konkrétnějších.

Příklad si vezmu z oblasti jazyka. Kritérium „gramatická správnost“, ať již psaného či mluveného projevu se bezesporu vztahuje k důležité kompetenci pisatele nebo mluvčího a jako určitá jazyková dovednost je zcela samozřejmým cílem výuky již od nejranější historie školy. Také hodnotová polarita je zřejmá: gramaticky bezchybný projev oproti projevu chybnému, v krajním případě nesrozumitelnou vinou gramatických odchylek. Míra obecnosti kritéria je však poměrně velká. Ke skutečnému dosažení samostatnosti a plné kompetence bude žák spolu s učitelem potřebovat mnoho let tvrdé práce. A navíc – je docela obtížné prověřit, zda takto široce stanovení cíle bylo již opravdu dosaženo.

Naopak kritérium „gramatická správnost psaní i, í – y, ý po souhlásce „b““ je poměrně konkrétní. Většina žáků v relativně krátké době bude samostatně schopna psát správné i, í – y, ý po souhlásce „b“. Je také poměrně jednoduché ověřit splnění tohoto kritéria v rámci výuky. Avšak vzhledem k celkovým nárokům na gramaticky správné psaní nebo mluvení je to jenom malá částka vynaloženého úsilí.

Z uvedeného příkladu lze snadno odvodit, že dosažení konkrétnějších úrovní kompetence nebo konkrétnějších cílů je předstupněm pro dosažení vyšších úrovní obecnosti. Ne vždy jsou vztahy mezi konkrétnější a obecnější úrovní jednoduché (Slavík, 1999, s.51).

4.1.2 Vyvození kritérií a pravidel pro hodnocení žáků (ve škole, v ŠVP)

V pravidlech pro hodnocení škola vymezí, jaký způsob hodnocení žáků bude na jednotlivých stupních (případně v konkrétních ročnících, vyučovacích předmětech) používat (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace obou způsobů). Dále škola stanoví pravidla, která budou učitelé u jednotlivých způsobů hodnocení uplatňovat (v čem se bude hodnocení lišit vzhledem k věku žáků, případně vzhledem k jednotlivým předmětům, jak mohou hodnocení ovlivňovat žáci atd.).

Způsob hodnocení by měl být podložen kritérii hodnocení, která by se měla odvíjet od klíčových kompetencí.

Obecně by mělo platit, že:

- Žák ví, co se má naučit a proč.
- Žák ví, co bude dělat pro to, aby se něco naučil.
- Žák ví, jak bude prokazovat, že se něco naučil.
- Žák ví, podle jakých kritérií bude hodnocen.
- Žák může hodnotit vlastní pokrok.

Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulována cílová norma. Zda stačí si zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd. tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon.

Pravidla mohou být formulována například takto:

(převzato z ŠVP ZV – nejmenované ZŠ)

Základní východiska pro hodnocení a klasifikaci:

- Základ efektivního hodnocení je především zpětná vazba, která se dá charakterizovat jako písemná nebo ústní informace o správnosti postupu, průběhu či výsledku – správně, nesprávně, málo, příliš atd. Zásadně však nemá a nesmí posuzovat kvality žáka – šikovný, schopný, pilný atd., (ani ho porovnávat s ostatními spolužáky – nejlepší, nejšikovnější ve třídě). Okamžitá zpětná vazba je jednou ze základních podmínek efektivního učení, zatímco posuzování kvalit žáka je naopak rizikovým postupem, který může učení blokovat.
- Při poskytování zpětné vazby (popisem nebo konstatováním) je kladen důraz na vhodnou formulaci – přednost se dává pozitivnímu vyjadřování.
- Používané způsoby a metody posuzování výsledků práce žáků musí být v souladu se základní filosofií školního vzdělávacího programu,

zejména s partnerským vztahem k žákům a soustavným vytvářením bezpečného prostředí. Právě oblast hodnocení je tradiční oblastí uplatňování mocenských postojů vůči dětem, a proto je i průběžným kamenem toho, jak opravdově se tento proklamovaný partnerský vztah a bezpečné prostředí ve škole skutečně myslí, vnímá a především realizuje.

- Každému hodnocení musí závazně předcházet jasné a srozumitelné seznámení žáka s cíli vzdělávání a k nim náležejících kritérií hodnocení. Žák má právo vědět, v čem a proč bude vzděláván a kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel bude v určité fázi vzdělávacího procesu hodnocen.
- Sebehodnocení žáka je nejen nedílnou součástí procesu hodnocení, ale je současně považováno za jednu z významných kompetencí, kterou chceme žáky naučit.
- Při hodnocení se vždy posuzuje individuální pokrok žáka, při respektování jeho individuálních předpokladů bez srovnávání s ostatními spolužáky.
- Tradiční zkoušení žáků před celou třídou je nahrazeno efektivnějšími způsoby zjišťování vědomostí a dovedností žáka, protože je to kromě stresové složky, odporující výchozí filosofii vytváření bezpečného klimatu, výrazná ztráta času pro ostatní žáky.
- Žáci by měli mít právo při zjišťování jejich znalostí využít možnosti bez vysvětlování říct, že nejsou připraveni (mimo souhrnnějších písemných pracích, které se oznamují s delším časovým předstihem).
- Ačkoliv závěrečné rozhodnutí o známce je na vyučujícím, žáci by se měli od začátku přibírat k diskusi o známce, aby jim byla jasná hodnotící kritéria a dále se posilovala jejich dovednost sebehodnocení.
- Žákům nejsou zadávány klasické „čtvrtletní písemné práce“ (rozhodování o výsledné známce za klasifikační období nemůže zásadně ovlivňovat jedna práce žáka).

- Pro přípravu na souhrnnější písemné práce je vhodné používat kooperativní vyučování, kde skupina zodpovídá za to, že látce rozumí všichni členové skupiny.
- Skupinová práce se zásadně nehodnotí známkou, známku získává žák pouze za individuální výkon.
- Stanovená základní východiska pro hodnocení a klasifikaci žáků jsou zcela závazná pro všechny vyučující a musí být všemi vyučujícími dodržována.

Hodnocení a klasifikace na prvním stupni:

- Pro hodnocení žáků všech ročníků prvního stupně se používá slovní hodnocení. Toto slovní hodnocení je souhrnnou písemnou zpětnou vazbou o tom, co dítě zvládlo při osvojování konkrétních dovedností, vědomostí a návyků. Poskytuje také informaci o cílech vzdělávání pro další období.
- Pro sebehodnocení žáků a pravidelné poskytování písemné zpětné vazby třídní učitelkou nebo dalšími vyučujícími se používají týdenní plány pro žáky. Ty obsahují stručný výčet učiva a úkoly pro daný týden, místo pro vyjádření žáka, jak si myslí, že si učivo osvojil, a komentář učitele k témuž. Týdenní plány se ukládají do portfolia.
- Používá se metoda portfolia, tj. průběžné shromažďování ukázek toho, co dítě má zvládnuto, resp. doklady o rozdílu na začátku a po dokončení učení většího celku. Kromě týdenních plánů se do portfolia ukládají také krátké popisy (nikoliv hodnocení a interpretace) významnějších příhod, které dokumentují úroveň sociálních dovedností dítěte. Žáci jsou bráni jako spolutvůrci svého portfolia, tj. spolurozhodují, které ukázky budou do něj zařazeny. Portfolia jsou nepostradatelnou součástí rozhovorů s rodiči o vzdělávání jejich dětí.
- Součástí kooperativního vyučování je tzv. reflexe procesu (vyučující zařazuje čas na reflexi do plánu hodiny), tj. žáci hovoří o tom, jaké dovednosti (kompetence) potřebovali ke zvládnutí úkolu, co příště

musí udělat jinak, jak a proč. Také se učí shodnout se ve skupině v názoru na kvalitu výsledku či efektivitě postupu. Učitelé se snaží získávat také zpětnou vazbu od žáků, tj. žáci mají prostor k vyjádření k průběhu výuky (např. vyjádření v komunitním kruhu, formou ankety apod.) (www.zschrudim.cz).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. CÍL VÝZKUMU, DÍLČÍ CÍLE A STANOVENÍ HYPOTÉZ

5.1 CÍL VÝZKUMU A DÍLČÍ CÍLE

Hlavním cílem výzkumného šetření je porovnání přístupů učitelů k hodnocení a klasifikaci žáků na 1. stupni ZŠ v souvislosti se zaváděním výuky realizované podle vlastních ŠVP.

Z tohoto cíle byly vyvozeny dílčí cíle:

- Zjištění, jakým způsobem provádí učitelé na 1.stupni ZŠ průběžné hodnocení.
- Zjištění, zda učitel při hodnocení přihlíží k individuálním pokrokům dítěte (tzv. formativní hodnocení).
- Zjištění, jaká forma závěrečného hodnocení převažuje na 1.stupni ZŠ.

5.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY

H1: Více než polovina učitelů na 1.stupni ZŠ uplatňuje při průběžném hodnocení různé podoby slovního hodnocení.

H2: Vzhledem k zavádění výuky dle ŠVP převažují u učitelů 1. stupně ZŠ při hodnocení formativní postupy nad normativními.

H3: Nejfrekventovanějším inovativním prvkem při hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ je forma sebehodnocení žáků.

H4: Nejpoužívanější formou závěrečného hodnocení (vysvědčení) na 1.stupni ZŠ je stále klasifikace (hodnocení známkou).

5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Celé výzkumné šetření se uskutečnilo od dubna do listopadu 2008 v Českých Budějovicích a okolí. Šetření proběhlo cca na deseti základních školách vyučujících podle vzdělávacího programu Základní škola (čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996/97) a vlastních ŠVP, a to u učitelů celého prvního stupně.

Z jedenácti navštívených škol bychom mohli pět škol označit jako větší městské školy, další tři se dají zařadit mezi větší venkovské školy a tři patří mezi malotřídní školy.

Průzkum byl proveden dotazníkovou metodou s učiteli a řízeným rozhovorem s řediteli (nebo zástupci ředitelů) škol. Dotazníky ochotně vyplnilo 60 učitelů vyučujících na prvním stupni základních škol. Čtrnáct učitelů z toho vyučovalo v prvním ročníku, patnáct učitelů ve druhém ročníku, dvanáct učitelů ve třetím ročníku, osm učitelů ve čtvrtém ročníku, osm učitelů v pátém ročníku a pět učitelů na malotřídní školy. Z celkového počtu 62 dotazovaných byli pouze tři muži.

5.4 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

Hlavní výzkumnou metodou byl dotazník určený pro učitele na prvním stupni ZŠ. Dotazník obsahuje uvedení do problému, zjištění ve které třídě respondent učí a následně 15 otázek týkajících se problematiky hodnocení. Otázky jsou otevřené.

Dotazník se snaží zmapovat jaké podoby slovního hodnocení učitelé převážně uplatňují při průběžném hodnocení. Toto zjišťují 3., 4., 5., 6. a 7. otázkou. Další část dotazníku zjišťuje do jaké míry učitel pracuje s individuálním pokrokem žáka, otázky č. 2, 8, 9, 10, 11 a 12. Otázkami č. 13, 14, 15 se zjišťuje, zda učitel dává žákům prostor pro sebehodnocení.

Další použitou výzkumnou metodou byl řízený rozhovor s řediteli (nebo zástupci ředitelů) škol, kdy jsem zjišťovala, zda je nejpoužívanější formou závěrečného hodnocení (vysvědčení), stále klasifikace (hodnocení známkou) nebo slovní hodnocení.

Jednotlivé položky dotazníků a výpovědi z rozhovorů jsou zpracovány a vyhodnoceny. Zpracované výsledky jsou uvedeny v grafech a tabulkách a jsou doplněny komentáři.

5.5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem dotazníkového šetření je porovnání přístupů učitelů k hodnocení a klasifikaci žáků. Proto jsem dotazované respondenty pomyslně rozdělila do dvou skupin podle toho, zda učí podle ŠVP nebo podle osnov Základní školy. Porovnávala jsem tedy odpovědi učitelů z prvních a druhých tříd (dále první skupina) s odpověďmi učitelů třetích, čtvrtých a pátých tříd (dále druhá skupina). Vzor dotazníku a přehled otázek řízeného rozhovoru jsou uvedeny v příloze.

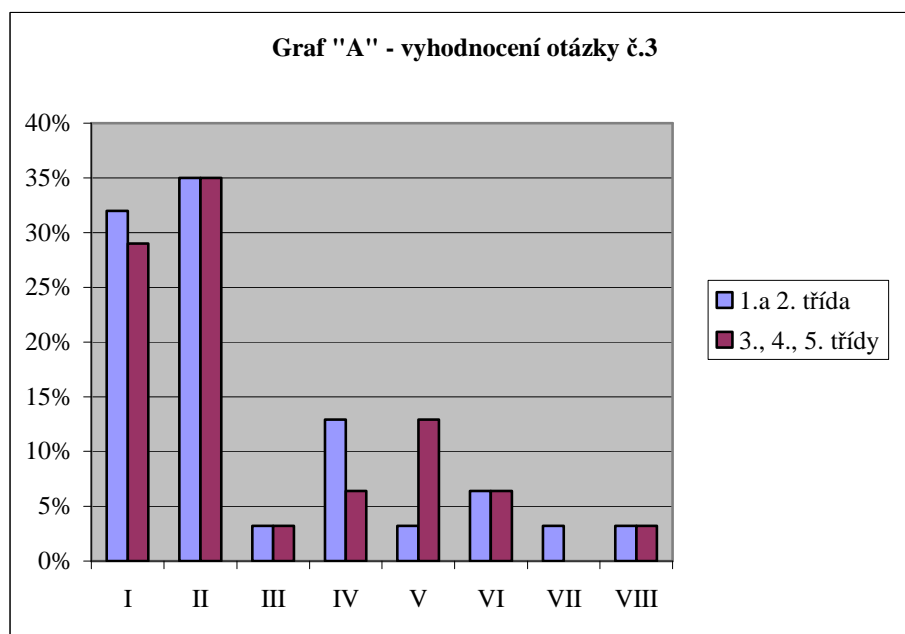
5.6 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

5.6.1 Hypotéza číslo 1 – H1

Více než polovina učitelů na 1.stupni ZŠ uplatňuje při průběžném hodnocení různé podoby slovního hodnocení.

S vyhodnocením hypotézy č.1 souvisí otázky 3, 4, 5, 6 a 7. Pro lepší vyhodnocení hypotézy č.1, vyhodnotím každou otázku zvlášť a následně připojím vyhodnocení celé hypotézy.

Vyhodnocení otázky č. 3 – Popište prosím, jakým způsobem své žáky nejčastěji průběžně hodnotíte?

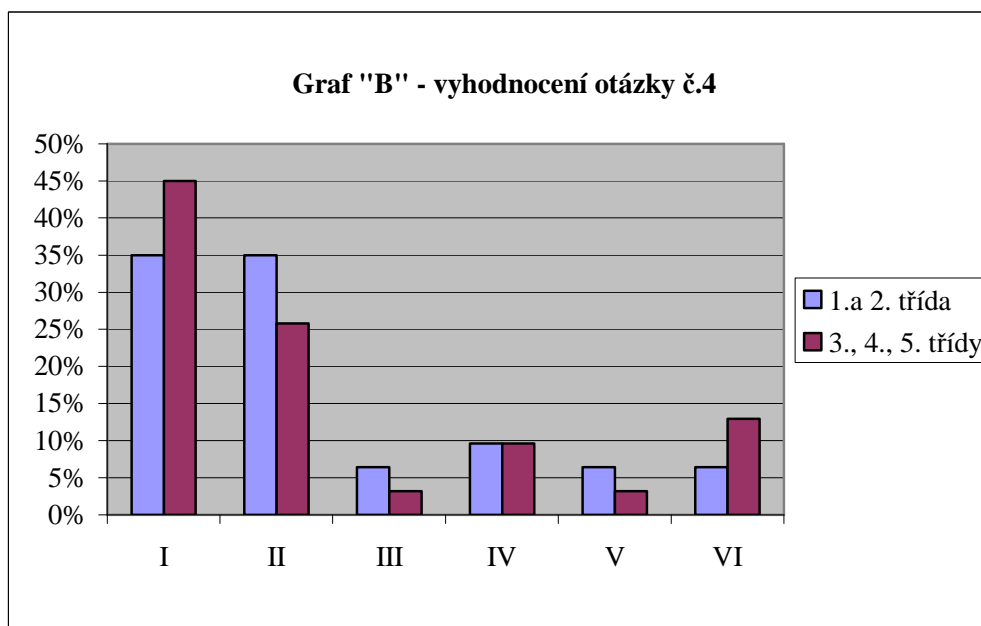


I	známka
II	slovní hodnocení+ pochvala
III	výstava nejlepších prací
IV	odměny(razítko, obrázky,...)
V	body
VI	slovní hodnocení+ upozornění na chyby
VII	sebehodnocení
VIII	úsměv

V odpovědích se nejčastěji opakovalo, že hodnotí slovně a pochvalou (35%). V tom se shodují obě skupiny. Shoda nastává i v hodnocení slovně a zároveň upozorní na chyby (6,4%) a v hodnocení pouze úsměvem (3,2%). Rozdíl už přichází v hodnocení známkou, kdy známku častěji používají v první skupině (32%). Hodnocení odměnou (razítko, obrázek, ...), je nejvíce používáno v první skupině (12,9%), naopak bodový systém (3,2%) se zde používá méně často. Zajímavým zjištěním je, že sebehodnocení jako formu hodnocení, používají nejčastěji učitelé prvních a druhých tříd (3,2%) – tedy zřejmě díky inovacím v RVP. Tato forma hodnocení by se přitom dala spíše čekat u učitelů z druhé skupiny, neboť ti pracují se staršími, vyspělejšími žáky, u kterých by sebehodnotící prvky měly být častější.

Známka se při průběžném hodnocení stále objevuje, ale je vždy doplněna nějakým slovním komentářem, ale často je i nahrazena různými podobami slovního hodnocení. Toto potvrzuje i graf „C“, kdy všichni učitelé uvedli, že kombinují známku se slovním hodnocením.

Vyhodnocení otázky č. 4 – Uveďte jak často a kdy (event. v jakých situacích), používáte při průběžném hodnocení známky.



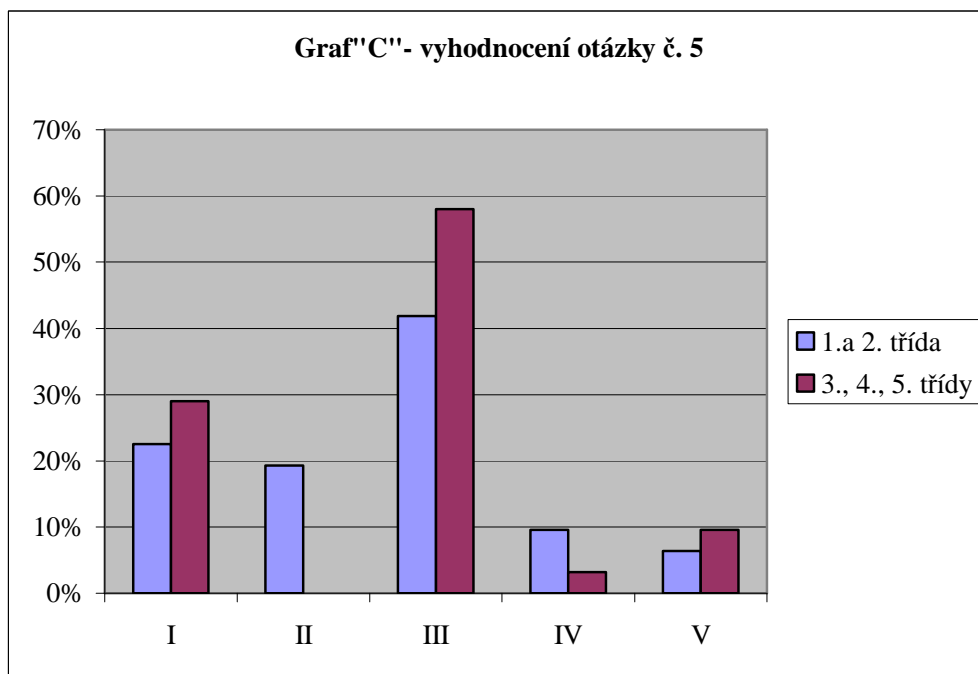
I	Denně (pětiminutovky, diktáty, ČJ, M, PRV)
II	domácí úkoly, opakování, procvičování
III	často
IV	pravidelně (3x - 4x týdně samostatná práce)
V	občas za nadprůměrný výkon, aktivitu
VI	motivace + doplnění slovního hodnocení

Denně známku používají učitelé při hodnocení pětiminutovek, diktátů, ČJ, M, PRV, dále hodnotí známkou domácí úkoly opakování a procvičování. Dalo by se říci, že v obou skupinách je používání známky v těchto případech vyrovnané. Často známku používá 6,4% učitelů z první skupiny, ve druhé skupině je to 3,2%. Pravidelně hodnotí známkou, tzn. třikrát až čtyřikrát týdně, 9,6% učitelů v obou skupinách. Občas hodnotí známkou nadprůměrný výkon a aktivitu 6,4% učitelů

v první skupině a 3,2% učitelů ve druhé skupině. Znamku jako motivaci a doplnění slovního hodnocení používá více učitelů ve druhé skupině (12,9%) než v první skupině (6,4%).

Z odpovědí učitelů je vidět, že při průběžném hodnocení známku používají velice často při opakování, samostatné práci, procvičování v různých předmětech. Znamka se zde jeví jako zažitý prostředek hodnocení. Velice málo je však používána jako motivace spolu s doplněním slovního hodnocení.

Vyhodnocení otázky č. 5 – Kombinujete někdy při průběžném hodnocení žáků známku se slovním komentářem?

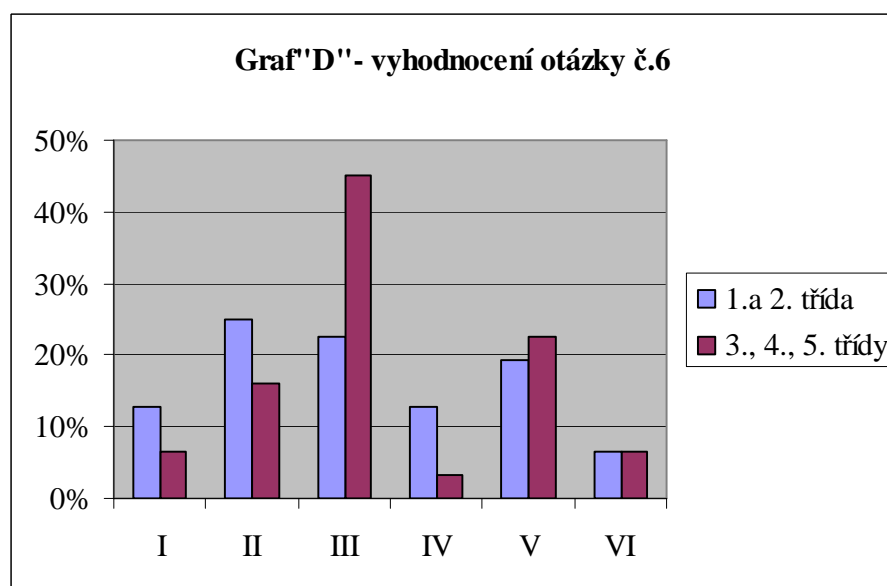


I	Ano - běžně
II	Ano při čtení, psaní, ČJ, MA
III	Ano - zdůvodnění chyby, u žáků s SPU
IV	Někdy podle situace
V	Ano + komentář typu -"Už se zlepšuješ."

V první skupině uvedlo 22,5% dotazovaných pouze odpověď Ano, v druhé skupině to bylo 29%. Nejčastěji používají učitelé slovní komentář ke zdůvodnění chyby a u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami k vysvětlení známky. Ve druhé skupině to je 58%, v první skupině to je 41,9% z celkového počtu dotazovaných. V první skupině 19,3% učitelů odpovědělo, že kombinují známku se slovním komentářem při hodinách čtení, psaní, v českém jazyce a matematice. Tato odpověď se v druhé skupině neobjevila. Podle situace kombinují známku a slovní komentář učitelé v obou skupinách. V první skupině je to 9,6%, v druhé skupině 3,2%. Komentář typu: „Už se zlepšuješ...“, „Dnes se ti to povedlo“... používají více učitelé ve druhé skupině (9,6%), kde tento komentář píše do sešitu ke známce. V první skupině tento komentář používá 6,4% učitelů.

Z odpovědí, které dotazovaní uvedli, sledujeme, že všichni učitelé používají slovní komentář spolu se známkou. Neobjevila se zde žádná záporná odpověď, což dokazuje, že samotná známka je nedostačující a doprovodné slovní hodnocení ji lépe vystihuje. Žáci tak chápou za co a proč známku dostali nebo je povzbudí i k další práci. Především graf „D“ nám ukázal, že učitelé známku, jako prostředek hodnocení používají velmi často, zde se nám graf „C“ ukazuje, že učitelé známku sice používají, ale vždy ji doplní slovním komentářem.

Vyhodnocení otázky č. 6 – Je pro Vás důležité, a čím, slovní hodnocení?

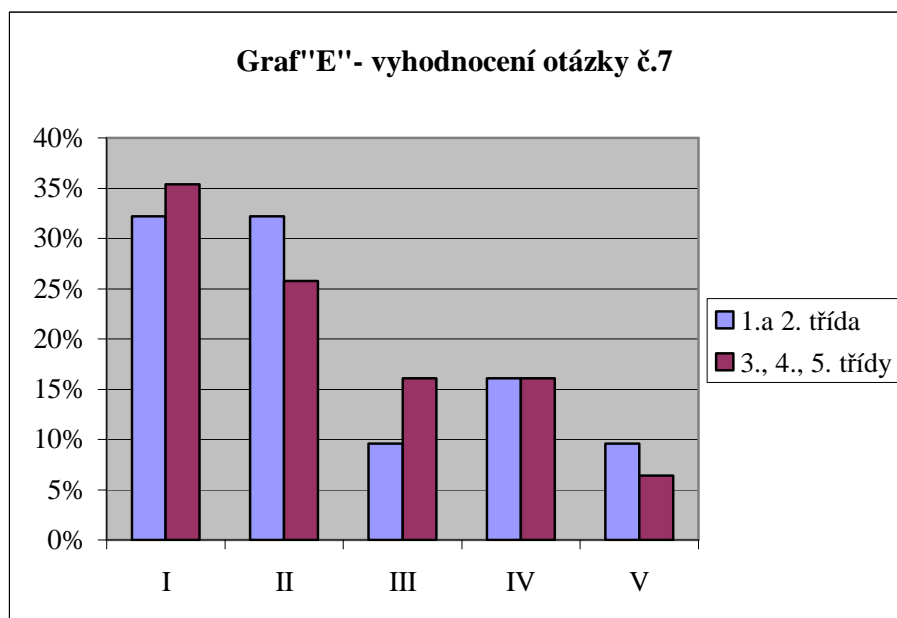


I	Ano, žák by měl chápat výši ohodnocení
II	Ano, motivuje k další práci
III	Ano, lépe popisuje žákův výkon, osobnost, chování
IV	Ano, u slabších dětí
V	Ano, k zdůvodnění známky
VI	Ano

Odpověď – Žák by měl chápat výši ohodnocení – uvedlo v první skupině 12,9% učitelů, v druhé skupině to bylo 6,4% učitelů. Slovní hodnocení motivuje k práci - uvedlo 25,8% učitelů z první skupiny, ve druhé skupině tuto odpověď uvedlo 16,1% učitelů. Slovní hodnocení lépe popisuje žákův výkon, osobnost a chování – tato odpověď se nejvíce vyskytuje u učitelů z druhé skupiny (45,1%), u první skupiny dotazovaných se tato odpověď objevila u 22,5% učitelů. Učitelé v první skupině uvedli (12,9%), že slovní hodnocení je pro ně důležité u slabších dětí. Tu samou odpověď uvedlo ve druhé skupině 3,2% dotazovaných učitelů. Dále je pro učitele z druhé skupiny (22,5%) slovní hodnocení důležité k zdůvodnění známky. V první skupině je to 19,3%. V obou skupinách 6,4% učitelů uvedlo, že je pro ně slovní hodnocení důležité, ale neuvedlo čím je pro ně důležité.

U této otázky se také neobjevila žádná záporná odpověď, je vidět, že učitelé cítí potřebu žákům sdělit více, než dovoluje známka. Pro všechny dotazované je tedy slovní hodnocení důležité a potvrzuje již výše zmíněné.

Vyhodnocení otázky č.7 – Jak často a při jakých situacích slovní hodnocení využíváte?



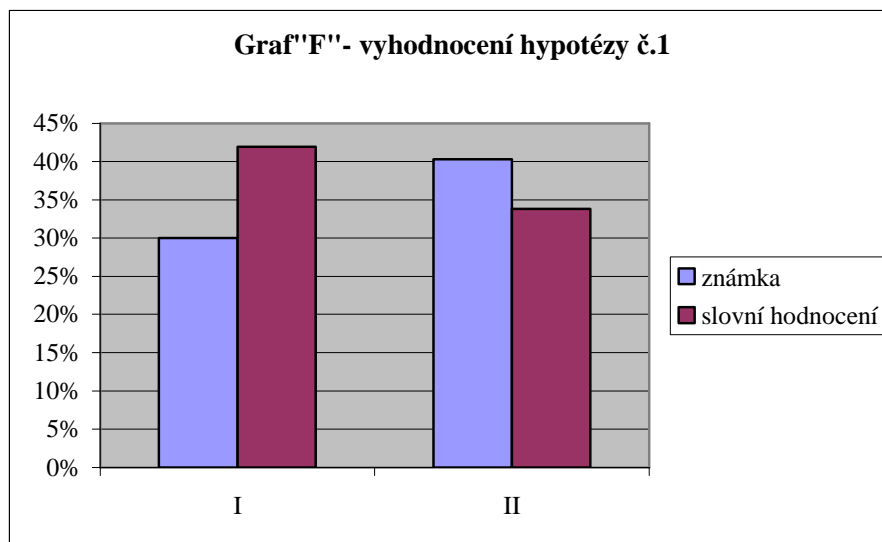
I	V každé hodině (povzbuzení, pokárání,...)
II	Často (upozornění na chyby, skupinová práce, práce u tabule)
III	U slabších dětí, problémových dětí, u romských dětí
IV	Jako motivaci
V	Při procvičování nového učiva

Slovní hodnocení využívají učitelé denně k povzbuzení a pokárání, často ho využívají k upozornění na chyby, při skupinových pracích nebo při práci u tabule a při procvičování nového učiva. Učitelé také slovní hodnocení používají u slabších dětí, u romských dětí nebo u problémových. U těchto dětí je slovní hodnocení velice důležité a učitelé ho využívají. Jako motivaci používá slovní hodnocení stejné procento učitelů v obou skupinách, tedy 16,1%..

Učitelé slovní hodnocení používají velmi často, dalo by říci, že každý den v každé hodině, při jakékoliv příležitosti. Využívají ho k motivaci při probírání nového učiva, k povzbuzení, k pokárání či upozornění na chyby. U této otázky se neobjevují žádné velké rozdíly mezi skupinami v počtu odpovědí, tzn., že slovní hodnocení je důležité pro všechny učitele ať učí podle ŠVP či nikoli.

Závěr hypotézy č.1

Hypotéza č. 1 se nepotvrdila, výsledek však není zcela jednoznačný.



I	známka	3.otázka
I	slovní hodnocení	3.otázka
II	denně (pětiminutovky, diktáty, ČJ, M, PRV)	4. otázka (známka)
II	denně v každé hodině	7.otázka (slovní hodnocení)

Z odpovědí učitelů je vidět, že sice stále při průběžném hodnocení používají známky (30%), ale ve větší míře se objevují různé podoby slovního hodnocení (41,9%), jako je např. pochvala nebo upozornění na chyby. Otázka č.4 (Uvedte jak často a kdy (event. v jakých situacích), používáte při průběžném hodnocení známky.) je porovnána s otázkou č.7 (Jak často a při jakých situacích slovní hodnocení využíváte?). Zde nám graf ukazuje, že v tomto případě převažuje známka (40,3%) nad slovním hodnocením (33,8%). Z toho plyne, že se hypotéza č.1 nedá úplně potvrdit, ale k jejímu potvrzení nahrávají odpovědi otázek č.5 (Kombinujete někdy při průběžném hodnocení žáků známku se slovním komentářem?) a č.6 (Je pro Vás důležité, a čím, slovní hodnocení?), kde se objevují pouze samé kladné odpovědi. Pro učitele je tedy slovní hodnocení velice důležité a má pro ně hlavně motivační a popisující funkci a používají ho všichni učitelé.

5.6.2 Hypotéza číslo 2 – H2

Vzhledem k zavádění výuky dle ŠVP převažují u učitelů 1. stupně ZŠ při hodnocení formativní postupy nad normativními.

S hypotézou č. 2 souvisí otázky 2, 8, 9, 10, 11 a 12. I zde pro lepší vyhodnocení hypotézy vyhodnotím nejprve každou otázku zvlášť.

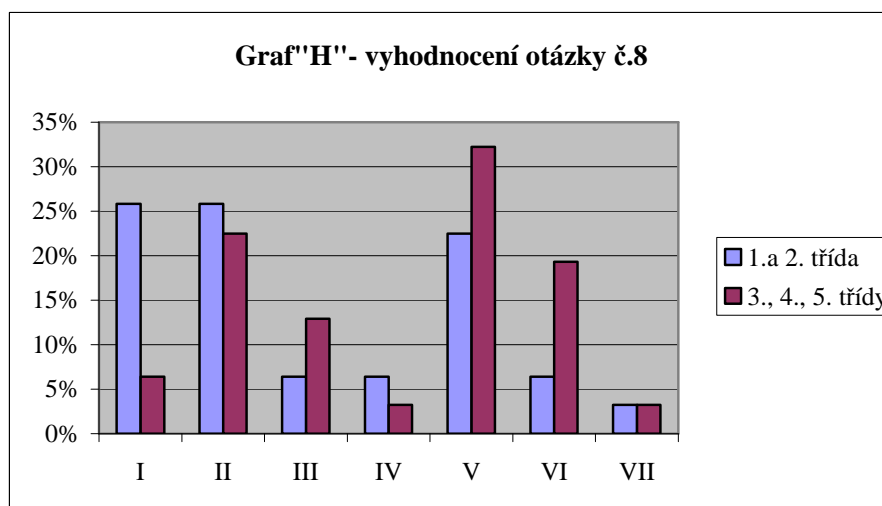
Vyhodnocení otázky č.2 – Nad čím vším se zamýšlíte při hodnocení žáka? Seřad'te alespoň pět aspektů od nejdůležitějšího k méně důležitému.

Tabulka „G“

	1.tř	2.tř	3.tř	4.tř	5.tř	
aktivita	8	7	6	5	6	32
individuální schopnosti	6	7	8	4	6	31
výkon	7	8	8	1	5	29
snaha	7	8	5	4	4	28
porozumění	7	7	4	6	4	28
zájem	3	6	3	3	6	21
samostatnost	1	3	5	2	6	17
pokrok	5	3	3	3	2	16
pečlivost	3	5	3	2	3	16
příprava	4	7	2	1	0	14

Učitelé měli uvést pět aspektů podle toho, nad čím vším se při hodnocení žáka zamýšlí, ale vzhledem k tomu, že ne všichni učitelé uvedli opravdu pět aspektů, nemohu tuto otázku vyhodnotit grafem. Pro ukázkou tedy uvádím údaje v tabulce a číslo u příslušné třídy znamená četnost, kolikrát byl tento aspekt učiteli uveden. Několikrát učitelé zmínili i specifické poruchy a rodinné prostředí, ale tyto aspekty se objevily pouze čtyřikrát, proto v tabulce uvedeny nejsou. Aktivita a individuální schopnosti jsou, zřejmě díky inovacím v RVP, pro učitele jedním z hlavních aspektů. Je dobré, že pro učitele není nejdůležitější výkon, který dítě předvede, ale i tak k němu učitelé stále přihlíží.

Vyhodnocení otázky č.8 – Využíváte při hodnocení výkonu žáka srovnávání s výkony ostatních žáků ve třídě?

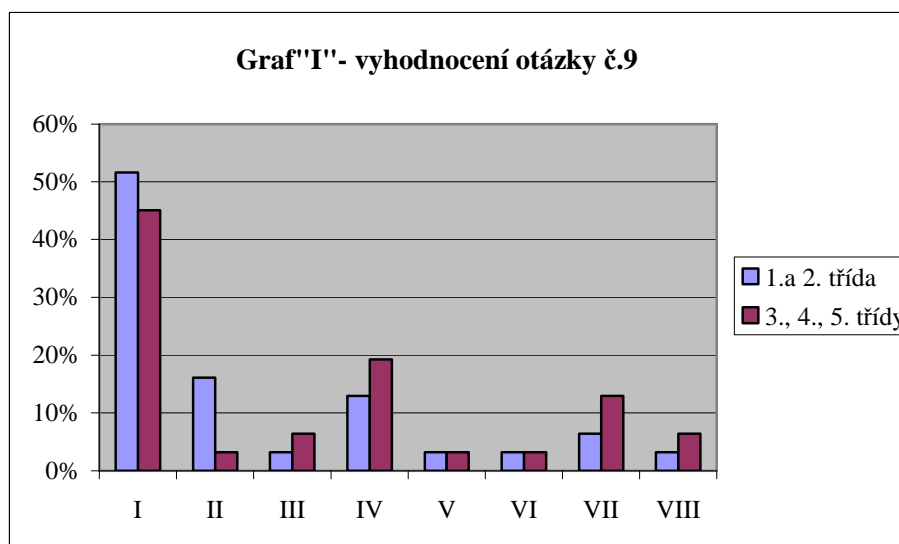


I	Velmi zřídka
II	Ne
III	Snažím se nesrovnávat
IV	Ano
V	Ano k motivaci, kontrola výstupu
VI	Ano, k objektivnímu posouzení výkonu
VII	Ano, není to rozhodující prvek

Učitelé z první skupiny hlavně uváděli, že srovnávají velmi zřídka nebo vůbec, a pokud srovnávají, tak se tím snaží hlavně motivovat nebo kontrolovat splnění výstupu. Ve druhé skupině učitelé hlavně uváděli, že nesrovnávají a pokud ano, tak opět k motivaci nebo kontrole výstupu nebo srovnáváním učí své žáky objektivně posoudit svůj výkon. Shoda nastává u obou skupin, kdy učitelé srovnávají výkony žáků (3,2%), ale není to pro ně rozhodující prvek. Více učitelů v první skupině (29%) odpovědělo, že výkony žáků nesrovnává. Ve druhé skupině nevyužívá srovnávání při hodnocení výkonu žáka 22,5% učitelů.

Můžu tedy říci, že 25,8% učitelů uvedlo, že nevyužívá srovnávání výkonů žáků. Ostatní učitelé (74%) srovnávání výkonů žáků využívá, ale není to pro ně rozhodující prvek v hodnocení, používají ho k motivaci, pochvale, kontrole výstupů, atd. Porovná-li výsledky otázky č.8 s výsledky otázky č.9. ukazuje se, že 48% učitelů hodnotí pouze individuální pokrok, což ale neodpovídá 25,8% učitelů, kteří při hodnocení nesrovnávají výkony žáků.

Vyhodnocení otázky č.9 – Popište, do jaké míry je Vaše hodnocení výkonu žáka ovlivněno jeho individuálními pokroky.



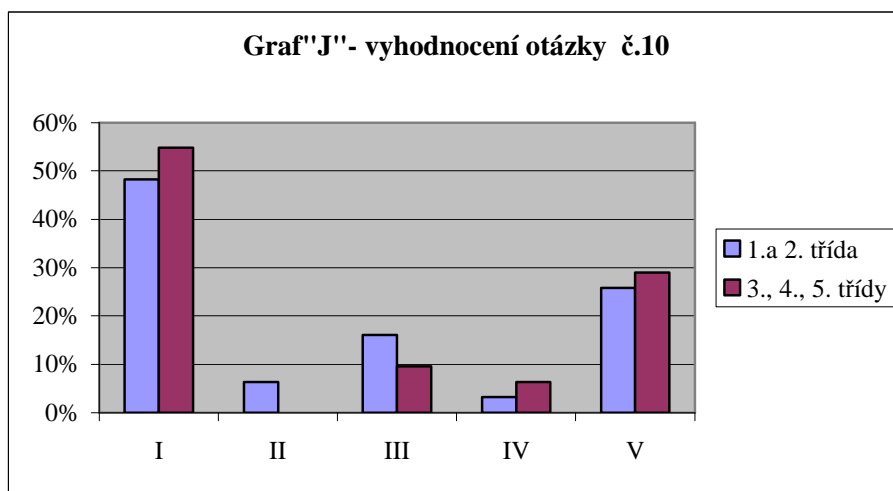
I	Hodnotím hlavně individuální pokrok
II	Pouze když je pokrok znatelný
III	Ovlivněno tak na 50%
IV	Ovlivněno tak na 80%
V	Pouze když procvičuji nové učivo
VI	Známka je motivující, vede ke zlepšení
VII	Používám u pomalejších dětí, znevýhodněných - SPU, rodinné prostředí,...
VIII	Jak u koho

Převážná část učitelů hodnotí hlavně individuální pokrok. V první skupině hodnotí pokrok pouze když je znatelný 16,1% učitelů, ve druhé skupině 3,2% učitelů. Individuální pokroky bere v úvahu při procvičování nového učiva v obou skupinách 3,2% učitelů. Podle 3,2% učitelů v obou skupinách je známka více motivující a žáci mají touhu se zlepšit. Proto učitelé žákovy pokroky ohodnotí lepší známkou. Více učitelů ve druhé skupině (12,9%) bere v úvahu žákovy pokroky, pokud má žák pomalejší tempo, SPU nebo je sociálně, zdravotně znevýhodněný. V první skupině je to 6,4% učitelů. Odpověď - Pokrok hodnotím jak u koho – se objevila u malého procenta dotazovaných učitelů. V první skupině takto odpovědělo 3,2% učitelů, ve druhé skupině tuto odpověď uvedlo 6,4% učitelů.

Pro 48% z celkového počtu dotazovaných učitelů je individuální pokrok žáka důležitý a při hodnocení na něho berou zřetel. Další část učitelů pokrok žáka berou

v úvahu, ale jen za určitých podmínek. Trochu překvapující je odpověď, kdy učitelé uvedli, že žákův pokrok hodnotí jak u koho. I přesto, že někteří učitelé nemají žákův pokrok jako hlavní měřítko při hodnocení, je vidět, že na žákův pokrok nezapomínají a berou ho občas na zřetel.

Vyhodnocení otázky č. 10 – Jak často přihlížíte k individuálním pokrokům žáka? A proč?



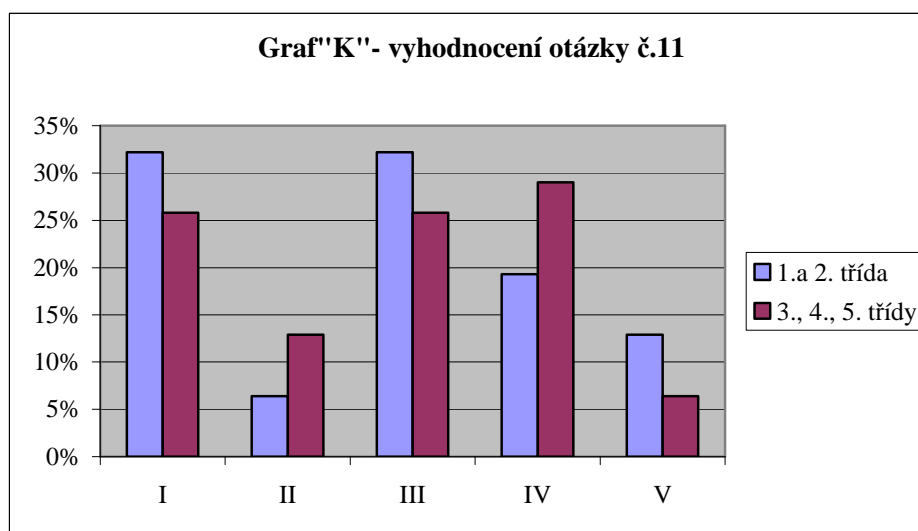
I	Co nejvíce, často (motivace)
II	Pouze pokud vidím snahu (motivace)
III	Průběžně
IV	U slabších žáků přihlížím stále
V	Vždy

Vysoké procento učitelů z obou skupin odpovědělo, že k individuálnímu pokroku přihlíží velmi často, hlavně z důvodu motivace žáka k další práci. Překvapující je odpověď, kdy 6,4% učitelů z první skupiny uvedlo, že k individuálnímu pokroku přihlíží, jen pokud vidí snahu. Tato odpověď se u druhé skupiny neobjevila. Dále se objevily odpovědi, kdy učitelé přihlíží k individuálním pokrokům průběžně a často byla uváděna odpověď, že učitelé přihlíží k individuálnímu pokroku vždy. Toto uvedlo 25,8% učitelů z první skupiny a 29% učitelů z druhé skupiny. V obou skupinách bych čekala více odpovědí, že stále přihlíží k individuálnímu pokroku u slabších žáků. Lze usuzovat, že tuto odpověď

uvedli pouze ti učitelé, kteří mají ve třídě větší počet těchto žáků, pro které je hodnocení individuálního pokroku velmi důležité a motivující.

I když učitelé nepřilíží k individuálnímu pokroku vždy, mohou říci, že individuální pokrok berou na zřetel. Hlavním důvodem je opět motivace k další práci. Je vidět, že učitelé nehledají pouze chyby, ale snaží se kladně ohodnotit žákovu práci.

Vyhodnocení otázky č.11 – Berete v úvahu srovnávání žáka s ostatními i v případě, že je pro Vás při hodnocení rozhodujícím prvkem individuální pokrok žáka?



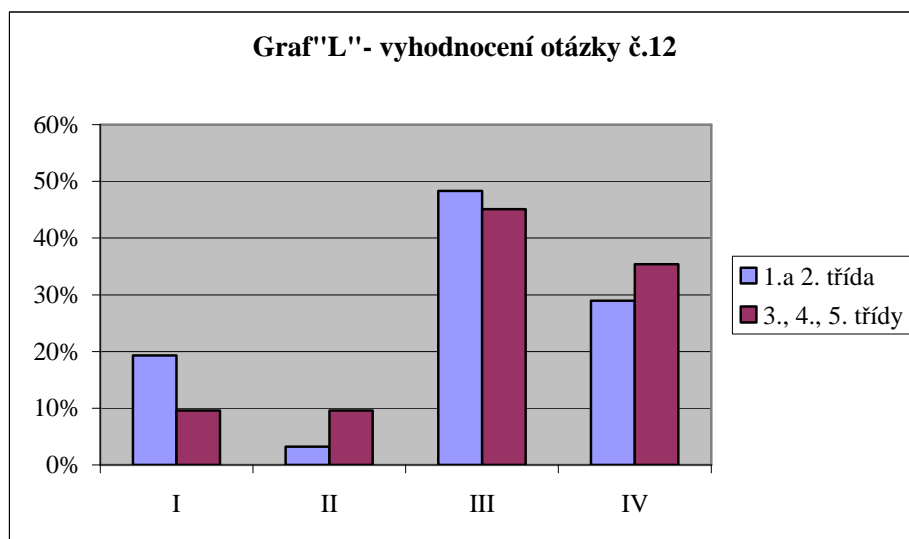
I	Málokdy
II	Ano - u probraného učiva
III	Ano
IV	Neberu
V	Ano - pokud to povzbudí

V první skupině dotazovaných učitelů uvedlo 19,3%, že nebere při hodnocení v úvahu srovnávání žáka s ostatními. Ta samá odpověď se objevila ve druhé skupině u 29% učitelů. Ostatní učitelé uvedli, že nějakým způsobem žáka s ostatními srovnávají. Málokdy výkony žáků srovnává 32,2% učitelů v první skupině, ve druhé 25,8% učitelů. Pouze u probraného učiva srovnává výkon žáků 6,4% učitelů z první skupiny a ve druhé skupině 12,9% učitelů. Odpověď – Ano –

uvedlo větší procento učitelů v první skupině (32,2%), než učitelé ve druhé skupině (25,5%). Zajímavé je, že někteří učitelé využívají srovnávání výkonů žáka k povzbuzení. K této odpovědi, učitelé dodávali, že pokud srovnávání neublíží a povzbudí, že ho občas použijí. Vícekrát se tato odpověď objevuje v první skupině (12,9%).

Z odpovědí lze tedy říci, že učitelé srovnávání výkonu žáka s ostatními využívají, ale není pro ně rozhodujícím prvkem. Využívají ho k doplnění hodnocení a nejčastěji při uzavírání známek a u probraného učiva, které by žáka měl bezpečně ovládat. Při průběžném, slovním hodnocení, tedy během výuky se tento typ hodnocení moc neobjevuje. Pokud někteří učitelé odpověděli na otázku č.8 záporně tedy, že nevyužívají srovnání výkonů žáků, měli by i na otázku č.11 odpovědět také záporně. 11,2% učitelů z celkového počtu odpovědělo v obou otázkách záporně, ale shodně dodali, že srovnání se člověk neubrání. A 4,8% učitelů z celkového počtu odpovědělo, na otázku č.8 záporně a na otázku č.11 kladně, což dokazuje, že tito učitelé výkony žáků občas srovnávají.

Vyhodnocení otázky č.12 – Uved'te, prosím, situace ve výuce, kdy nepřihlížíte k individuálním pokrokům žáka.



I	Soutěže, hry, skupin. Práce
II	Nepozornost, nepřipravenost, nezájem, ...
III	Přihlížím stále
IV	Kontrolní práce, testy, osvojené učivo

Velká část učitelů v obou skupinách odpověděla, že k individuálním pokrokům přihlíží stále (48,3%; 45,1%). Další část učitelů odpovídala, že k individuálním pokrokům nepřihlíží pokud je učivo osvojené, v kontrolních nebo srovnávacích testech. Tuto odpověď uvedlo 29% učitelů z první skupiny a 35,4% učitelů z druhé skupiny. Další odpovědi už nebyly tak výrazně zastoupeny, kromě odpovědí v první skupině (19,3%), kdy učitelé nepřihlíží k individuálnímu pokroku při soutěžích, hrách a skupin. pracích.

Srovnám-li v obou skupinách počet odpovědí, kdy učitelé přihlíží stále a odpovědi učitelů, kteří mají situace kdy k individuálnímu pokroku nepřihlíží, vychází mi, že 51,7% učitelů v první skupině má situaci, kdy k individuálnímu pokroku nepřihlíží. Ve druhé skupině je to 54,9% učitelů. Obecně by se dalo říci, že je pro učitele individuální pokrok důležitý, ale najdou se i situace, kdy k individuálnímu pokroku učitelé nepřihlíží.

Závěr hypotézy č.2

Hypotéza č.2 se nepotvrdila, výsledek však není jednoznačný.

Odpovědi na otázky, týkající se hypotézy č.2, jednoznačně hypotézu nepotvrdily. V otázce č.8 uvedlo 25% učitelů, že své žáky nesrovnává, ostatní učitelé své žáky srovnávají, ale i přesto to není pro ně rozhodující prvek. Důležitější je pro ně individuální pokrok. U otázky č.9 uvedlo 48% učitelů, že jsou ovlivněni pouze žakovým pokrokem, ostatní učitelé berou žákův pokrok pouze za určitých podmínek. Neobjevila se zde žádná záporná odpověď, což znamená, že všichni dotazovaní nějakým způsobem k individuálnímu pokroku přihlíží. Odpovědi u otázky č.10 jednoznačně ukazují, že obě skupiny učitelů vždy přihlíží k individuálnímu pokroku. Opět se neobjevila záporná odpověď. Další, jedenáctá, otázka by se dala shrnout tak, že obě skupiny učitelů občas své žáky srovnávají i přesto, že je pro ně individuální pokrok žáka na prvním místě. Ale toto srovnání pro

ně nemá velký význam. Učitelé uváděli, že se srovnání člověk neubrání. Otázka č.12 se ptala na to, kdy učitelé nepřihlíží k individuálnímu pokroku žáka. 48% všech učitelů uvedlo, že k individuálnímu pokroku přihlíží stále. Ostatní učitelé přihlížejí k individuálnímu pokroku, ale najdou se u nich situace, kdy k němu nepřihlíží.

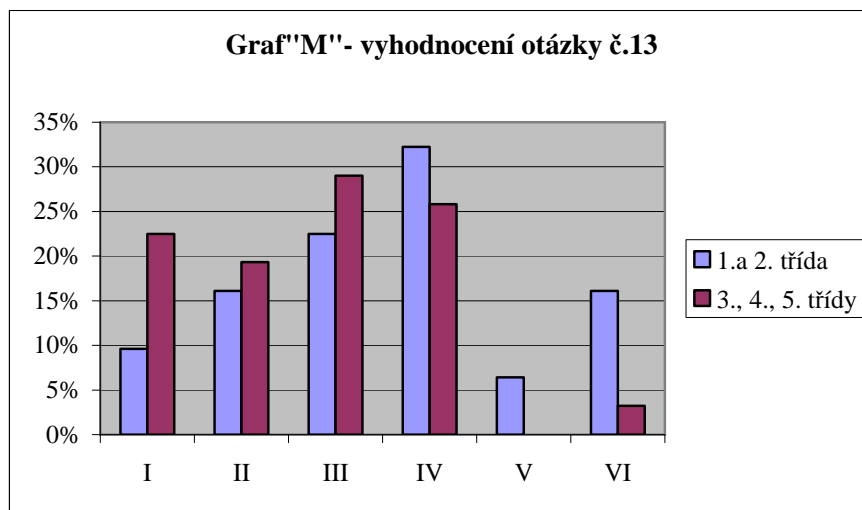
Je tedy vidět, že učitelé při hodnocení již využívají formativní postupy, ale stále se objevují i postupy normativní. Nelze říci, že učitelé, kteří učí podle ŠVP by formativní postupy využívali častěji. V obou skupinách učitelů je využívání formativního postupu stejné, proto nelze hypotézu jednoznačně potvrdit nebo vyvrátit.

5.6.3 Hypotéza č.3 – H3

Nejfrekventovanějším inovativním prvkem při hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ je forma sebehodnocení žáků.

S hypotézou č.3 souvisí otázky 13, 14 a 15. I zde pro lepší vyhodnocení hypotézy vyhodnotím nejprve každou otázku zvlášť.

Vyhodnocení otázky č.13 – Jsou ve výuce situace, kdy dáváte žákům možnost hodnotit své vlastní výkony?

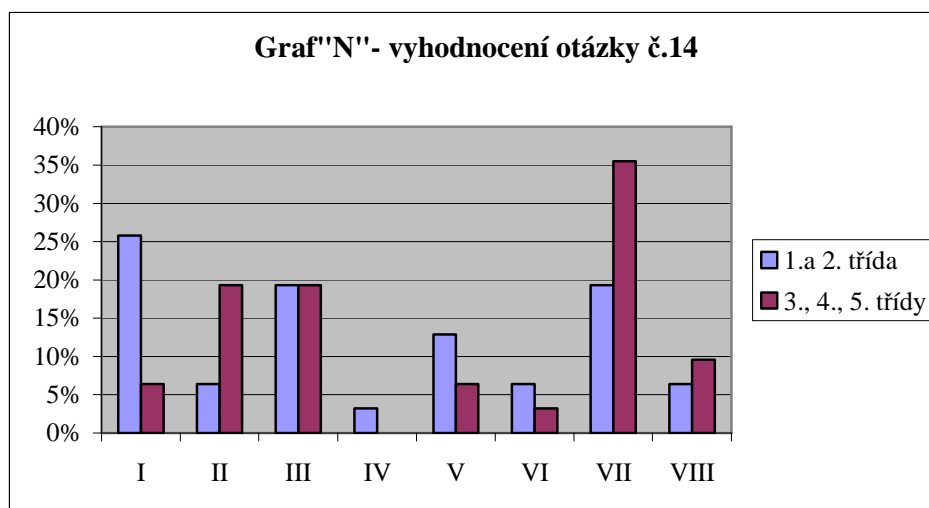


I	Procvičování, hry, soutěže
II	Skupinová práce
III	Ano
IV	Vv, psaní, PČ, TV, zkoušení
V	Občas ano
VI	Hodnocení na konci dne (týdne)

Učitelé v první skupině (9,6%), dávají žákům prostor pro hodnocení svých výkonů při procvičování, hrách nebo soutěžích méně, než učitelé z druhé skupiny (22,5%). To samé se týká skupinových prací, ale i odpovědi – Ano-dávám, žákům prostor pro hodnocení svých výkonů. Naopak učitelé v první skupině (32,2%) dávají žákům větší prostor hodnotit své výkony než učitelé ve druhé skupině(25,8%) např. při výtvarné výchově, pracovních činnostech, Tv, psaní nebo zkoušení. Odpověď – Občas ano – se objevila pouze v první skupině (6,4%). Dalo by se tedy říci, že učitelé z první skupiny dávají prostor žákům k hodnocení svých výkonů často, ale nepravidelně. Tento závěr ale nepotvrzuje vyhodnocení odpovědi, kdy učitelé z první skupiny (16,1%), dávají žákům větší prostor pro hodnocení svých výkonů na konci dne nebo týdne.

Z odpovědí učitelů lze tedy usuzovat, že žákům dávají prostor pro hodnocení svých výkonů všichni dotazovaní učitelé, neobjevila se zde žádná záporná odpověď. Ale velké procento dotazovaných učitelů tuto možnost žákům dává nepravidelně. To, že učitelé dávají žákům prostor pro sebehodnocení ukazuje, že je berou ve vyučovacím procesu jako partnery a učí je tím posoudit svůj výkon.

Vyhodnocení otázky č.14 – Jak často (event. v jakých pasážích výuky) tyto situace nastávají?



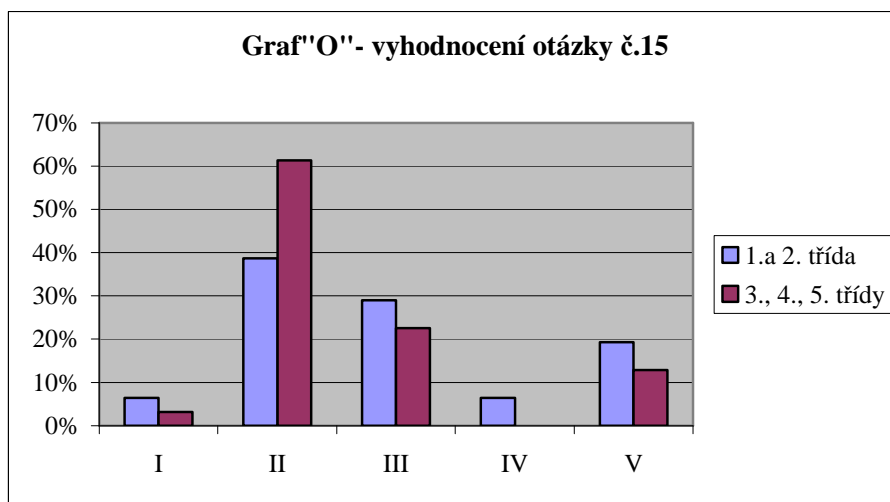
I	Na konci každé hodiny/dne
II	Skupinová práce
III	Nepravidelně
IV	Při uzavírání známek
V	Nikdy
VI	1x týdně
VII	Procvičování
VIII	Vv, Pč

Učitelé z první skupiny (25,8%) dávají svým žákům prostor pro sebehodnocení na konci hodiny nebo dne. Ve druhé skupině je to pouze 6,4% učitelů. Tato odpověď by se dala očekávat více u učitelů ve druhé skupině. Ale zdá se, že v souvislosti se zavedením RVP začali učitelé v první skupině dávat žákům více prostor pro sebehodnocení. Při skupinové práci (19,3%) a při procvičování (35,5%) dává prostor pro sebehodnocení více učitelů z druhé skupiny. Tato odpověď se možná u této skupiny objevuje častěji, protože učitelé ve vyšších ročnících skupinovou práci zařazují častěji. Nepravidelně, dává prostor pro sebehodnocení stejné procento učitelů v obou skupinách – 19,3% učitelů. Pravidelně, tedy jedenkrát týdně, dává prostor pro sebehodnocení více učitelů z první skupiny (6,4%) než učitelé z druhé skupiny (3,2%). Při uzavírání známek dávají prostor pro sebehodnocení pouze učitelé z první skupiny (3,2%). Zajímavá je odpověď, kdy učitelé z první skupiny (12,9%) uvedli, že žákům nikdy nedávají

prostor pro sebehodnocení. Ve druhé skupině to bylo 6,4% učitelů. Toto se ale neshoduje s odpověďmi v otázce č.13, kde všichni učitelé odpověděli kladně.

Dalo by říci, že většina učitelů dává prostor pro sebehodnocení denně, jedenkrát týdně. Nepravidelně dává prostor pro sebehodnocení 19,3% z celkového počtu dotazovaných a nikdy tuto možnost nedává 9,6% z celkového počtu. Lze soudit, že pro učitele je žákovo sebehodnocení důležité a dávají k němu prostor.

Vyhodnocení otázky č. 15 – Pokud vedete žáky k vlastnímu hodnocení, učíte je spíše posuzovat vlastní výkony nebo porovnávat se s výkony ostatních?



I	Porovnávat
II	Svůj výkon
III	Oboje
IV	Bez odpovědi
V	Posuzovat sebe, občas srovnávat

Minimální počet učitelů v obou skupinách uvedl (6,4% a 3,2%), že učí žáky spíše své výkony porovnávat, než posuzovat svůj vlastní výkon. Jednoznačně v obou skupinách převládá odpověď, že učitelé učí žáky posuzovat svůj výkon. V první skupině je to 38,7% učitelů, ve druhé 61,3% učitelů. Posoudit svůj výkon, ale umět se i porovnat s ostatními, učí žáky v první skupině 29% učitelů a ve druhé skupině 22,5% učitelů. Posoudit hlavně sebe a občas srovnat se s ostatními učí žáky 19,3% učitelů v první skupině a ve druhé skupině 12,9%. Zde mnoho učitelů uvedlo,

že umět posoudit jen svůj výkon nestačí. Na tuto otázku neuvedlo odpověď 6,4% učitelů z první skupiny.

Z odpovědí lze vyvodit, že pro učitele je důležité aby žáci uměli posoudit nejprve svůj výkon a pak se popřípadě srovnat s ostatními. I když se v některých odpovědích objevuje kombinace posouzení sebe a porovnání se s ostatními, i přesto je pro všechny dotazované (vynechám-li 6,4% bez odpovědí a 4,8%, které uvedlo porovnání) posouzení vlastního výkonu nejdůležitější.

Závěr hypotézy č.3

Hypotéza H3 se potvrdila.

Ukazuje se, že sebehodnocení je zřejmě nejčastěji používaný inovativní prvek v procesu hodnocení a klasifikace žáků. Učitelé se snaží žákům dát prostor pro sebehodnocení hlavně v hůře klasifikovatelných předmětech, jako je Vv, Pč, psaní, Tv, kde se hodnocení stává spíše subjektivní. Učitelé také často zařazují sebehodnocení na konci hodiny, dne, týdne. Z odpovědí je patrné, že H3 se potvrdila, protože se objevilo pouze 9,6% odpovědí, kdy učitelé nedávají prostor žákům pro sebehodnocení. Všechny otázky související s touto hypotézou měly převážně kladné odpovědi.

5.6.4 Hypotéza č.4 – H4

Nejpoužívanější formou závěrečného hodnocení (vysvědčení) na 1.stupni ZŠ je stále klasifikace (hodnocení známkou).

Hypotéza č.4 byla zjišťována řízeným rozhovorem. Ředitelům nebo zástupcům ředitelů, jsem pokládala jednu otázku.

Vyhodnocení otázky řízeného rozhovoru – Jaký typ hodnocení používáte na závěrečném vysvědčení?

Na všech jedenácti školách uvedli, že na závěrečném vysvědčení používají známky. Slovní hodnocení používají výjimečně, pouze v případě, že jde o žáka

integrovaného se specifickou poruchou učení, handicapovaného, nemocného či žáka s individuálním studijním plánem. V průměru se na každé škole objeví u žáků 1. stupně se specifickou poruchou učení tři až čtyři slovní hodnocení. Dvě školy ze všech navštívených mají integrované handicapované dítě (zrakově a tělesně handicapovaný, autistické dítě). Tyto děti mají také slovní hodnocení. Jedna ze škol uvedla, že mají žáka s individuálním studijním plánem a jedno až dvě děti děti, které mají slovní hodnocení z důvodu dlouhodobé nemoci. Na jedné ze škol jsem se setkala s tím, že slovní hodnocení dávají pouze na konci školního roku. Dotazovaní dodávali, že slovní hodnocení má smysl, má výpovědní charakter, ale pro učitele je náročné a často rodiče i samotní žáci známky vyžadují.

Závěr hypotézy H4

Hypotéza H4 se potvrdila.

Všechny odpovědi ředitelů a zástupců ředitelů byly stejné, tedy, že používají na vysvědčení známky jako formu závěrečného hodnocení. Slovní hodnocení je stále bráno jako náročná, alternativní forma závěrečného hodnocení, kterou učitelé používají již ve výše zmíněných případech nebo ji učitel použije z vlastní iniciativy např. formou dopisu k vysvědčení.

6. ZÁVĚR

Závěrečnou fází výuky je kontrola a hodnocení výsledků. V didaktickém procesu výuky se hodnocení a klasifikace objevují po celou dobu jeho trvání. Osvojení a zvládnutí této významné učitelské kompetence má velký význam nejen pro pojetí výuky, ale i pro samotné žáky, jejich motivaci a vztah k vyučování.

V současné době, kdy začíná být výuka na školách realizována podle ŠVP, by mělo docházet k proměnám v přístupu k hodnocení žáků, k posílení významu slovního hodnocení a sebehodnotících procesů a to vše ve vztahu ke klíčovým kompetencím.

Samotný výzkum tedy přinesl tyto výsledky:

H1 – Více než polovina učitelů na 1.stupni ZŠ uplatňuje při průběžném hodnocení různé podoby slovního hodnocení.

Hypotéza se nepotvrdila, výsledek však není jednoznačný.

I přesto, že školy již prošly procesem tvorby ŠVP, v některých ročnících se již podle ŠVP realizuje výuka a mělo by při hodnocení a klasifikaci žáků docházet k určitým proměnám, děje se tak velmi pozvolně. Klasifikace (hodnocení známkou) jako jedna z forem hodnocení je stále nejpoužívanější. Přesto je ale stále více doplňována slovním hodnocením. Slovní hodnocení se stává pro učitele i žáky velmi důležitým prostředkem vyjádření toho co žák ovládá, co musí zlepšit apod. a cítí, že jenom známka k hodnocení nestačí.

H2 – Vzhledem k zavádění výuky dle ŠVP převažují u učitelů 1. stupně ZŠ při hodnocení formativní postupy nad normativními.

Hypotéza č.2 se nepotvrdila, výsledek však není jednoznačný.

Učitelé více používají formativní postupy nad normativními, ale rozdíl není tak velký. Stále více učitelů přihlíží k individuálnímu pokroku žáka, je pro něho rozhodující prvek při hodnocení, ale neubrání se (jak sami učitelé uvádí) srovnávání. Můžu ale říci, že tyto dva postupy jsou používány vyváženě.

H3 – Nejfrekventovanějším inovativním prvkem při hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ je forma sebehodnocení.

Hypotéza H3 se potvrdila.

Opravdu nejvíce používaným inovativním prvkem při hodnocení žáků je forma sebehodnocení. Učitelé ji jako první začali využívat v předmětech obtížně klasifikovatelných jako je Vv, Pč, Tv a Hv. Dále tuto formu začali zařazovat i do dalších předmětů. Mnoho učitelů začalo sebehodnocení žáků používat pravidelně na konci každého dne nebo týdne.

H4 – Nejpoužívanější formou závěrečného hodnocení (vysvědčení) na 1. stupni ZŠ je stále klasifikace (hodnocení známkou).

Hypotéza H4 se potvrdila.

I přesto, že Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání nabízí učitelům, aby hodnocení klasifikací doplňovali hodnocením slovním, neboť to lépe dokáže postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách jeho výkonu, stále na všech školách vládne při konečném hodnocení klasifikace, tedy hodnocení známkou. Je jen málo výjimek, kdy je slovní hodnocení používáno (např. u integrovaných dětí s SPU, se zdravotním postižením, či u dětí dlouhodobě nemocných). Slovní hodnocení je stále bráno jako náročná forma hodnocení a učitelé s ním mají velice málo zkušeností. Ale najdou se i tací, kteří slovní hodnocení používají z vlastní iniciativy.

•
Odpovědi ze všech typů škol byly velmi podobné, nebyl ani žádný rozdíl v typu škol. Z celkového počtu 62 dotazovaných byli pouze tři muži. Jejich odpovědi se výrazně nelišily od odpovědí žen.

Domnívám se, že k určité proměně v přístupu k hodnocení žáků dochází, ale tato proměna je velice pozvolná a učitelé spíše se slovním hodnocením experimentují. Používají ho nepravidelně a spíše při průběžném hodnocení, i přesto že uvádějí, že známka jako taková nemá dostatečnou informační hodnotu.

Nedá se říci, že k proměně hodnocení dochází pouze u učitelů učících podle ŠVP. Změny jsou znatelné i u ostatních učitelů. Což je dobré vzhledem k tomu, že i tyto učitelé budou v dohledné době vyučovat podle ŠVP. Dá se tedy čekat, že změny v přístupech k hodnocení a klasifikaci žáků budou tedy dále pokračovat pozvolně.

Zjistila jsem, že mnoho učitelů učí v duchu jejich ŠVP i když nemusí a uvádí, že je to proto, aby si vyzkoušeli, zda se jim tento jejich způsob osvědčí a mohli svůj způsob výuky a přístup k žákům popřípadě zlepšovat. Myslím si, že by učitelé měli stále více a systematicky používat slovní hodnocení, vyváženě pracovat s formativními i normativními metodami a dávat žákům více prostoru pro sebehodnocení, tak aby docházelo k co největšímu rozvoji každého žáka.

Díky této práci jsem si opravdu uvědomila, jak náročnou činností učitelovi profese je proces hodnocení a klasifikace. Je opravdu těžké postřehnout všechny žákovy pokroky a zahrnout je do hodnocení, být objektivní a spravedlivý, umět dát žákovi najevo v čem se má zlepšovat a hlavně ho motivovat k další práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AMONAŠVILI, Š., A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*, PF UK 1987, Praha

KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*, Portál 2002, Praha, ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*, Grada 2005, Praha, ISBN 80-247-0885-X

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování*, Karolinum 2001, Praha, ISBN 80-246-0192-3

KIRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*, Portál 1996, Praha, ISBN 80-7178-022-7

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.
VÚP Praha 2005

PASH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*, Portál 1998, Praha, ISBN 80-7367-054-2

PETTY, G.: *Moderní vyučování*, Portál 2002, Praha, ISBN 80-7178-681-0

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, Portál 1997, Praha, ISBN 80-7178-170-3

SCHIMUNEK, F.: *Slovní hodnocení žáků*, Portál 1994, Praha, ISBN 80-85282-91-7

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

www.zschrudim.cz

www.rvp.cz

PŘÍLOHY

1. PŘÍLOHA1 – Dotazník pro učitele žáků 1.stupně

Vážená paní učitelko, pane učiteli,
tento dotazník je součástí výzkumu, který se zabývá problematikou hodnocení na 1.stupni ZŠ.
Prosím Vás o doplnění odpovědí. Dotazník je anonymní bude použit pouze pro účely
výzkumu. Děkuji Vám za čas a ochotu, které jste jeho vyplnění věnovali. Lafatová Eva

Třída ve které učíte: první (lou jezu mila čtortý v.)

1. V čem je pro Vás hodnocení žáků náročnou součástí učitelské profese? *neustálá
navrácení schopnosti žáků. V nechtěném ublížení při zadání
námi, ab děti nevíšelo být motivováno.*
2. Nad čím vším se zamýšlíte při hodnocení žáka? Seřadte alespoň pět aspektů od
nejdůležitějšího k méně důležitému. *Správnost, pečlivost, myšlenk
ale také snaha.*
3. Popište prosím, jakým způsobem své žáky nejčastěji průběžně hodnotíte? *u větších dí-
ti nejčastěji zobrazením a menších pochvalou - rozličně.*
4. Uvedte jak často a kdy (event. v jakých situacích) používáte při průběžném hodnocení
známky. *hlavně při písemném program a při skvělém (u starších žáků) 3-4 krát.*
5. Kombinujete někdy při průběžném hodnocení žáků známku se slovním komentářem?
Uvedte prosím příklad. *Ano, často. Když je to jako jehnička, ale s
alternativní mírou ... apod.*
6. Je pro Vás důležité (a čím) slovní hodnocení? *je důležité pro děti, protože ho
často používám. (Ale jen při chvále)*
7. Jak často a při jakých situacích ho využíváte? Uvedte prosím. *hlavně u menších dětí,
kdy používám abych často pochvala. Správně, rychle, nekompromisně.*
8. Využíváte při hodnocení výkonu žáka srovnání s výkony ostatních žáků ve třídě?
Pokud ano, proč? *ne*
9. Popište, do jaké míry je Vaše hodnocení výkonu žáka ovlivněno jeho individuálními
pokroky. *u pomalejších a méně pokročilých žáků je důležitá rychlost
uvidět pokrok a hlavní pokroky.*
10. Jak často přihlížíte k individuálním pokrokům žáka? A proč? *často, protože měrad
i když je malý, je vždy pozitivní.*
11. Berete v úvahu srovnání žáka s ostatními i v případě, že je pro Vás při hodnocení
rozhodujícím prvkem individuální pokrok žáka? *Ano, ale to je spíše na
hodnocení žáků to nejvíce. Nechtějí, hodnotit ale
motivovat ke lepšímu výkonu.*
12. Uvedte, prosím, situace ve výuce, kdy nepřihlížíte k individuálním pokrokům žáka.
Ve srovnávacích testech a jednotlivých pracovních ...
13. Jsou ve vyučování situace, kdy dáváte žákům možnost hodnotit své vlastní výkony?
Uvedte prosím příklad: *Mnoho takových situací není.*
14. Jak často (event. v jakých pasážích výuky) tyto situace nastávají? *jezdí se nastávají
při psaní písemných (HV, TVP, VV)*
15. Pokud vedete žáky k vlastnímu hodnocení, učíte je spíše posuzovat vlastní výkony nebo
porovnávat se s výkony ostatních? *Spíše porovnávat se s ostatními výkony a
měrad je ke zlepšení.*