

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Stanislav Haas

Komunikační formy a metody pedagogického hodnocení

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

COMBINED MASTER'S DEGREE PROGRAMME

2012-2014

DIPLOMA THESIS

Stanislav Haas

Communication Forms and Pedagogical Assessment Methods

Prague 2014

Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Bohumír Fiala

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při práci čerpal, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 11. ledna 2014

Stanislav Haas

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Bohumíru Fialovi za odbornou pomoc, rady, připomínky a ochotu při zpracování mé diplomové práce. Děkuji i všem ostatním pedagogickým pracovníkům, kteří se podíleli na mém odborném vedení během mého studia na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

Anotace

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá komunikačními formami a metodami pedagogického hodnocení napříč současným vzdělávacím systémem, od vzdělávání primárního, sekundárního po terciární. Podrobně rozčleňuje metody pedagogického hodnocení, jeho základní pravidla, funkce, typy hodnocení a jeho fáze. Zabývá se jeho formami a členěním na hodnocení formativní a sumativní, kvalitativní a kvantitativní a jeho zásadami. V části pedagogické komunikace rozebírá její obsah, pravidla, funkce a členění na komunikaci verbální a neverbální. Zmiňuje účastníky komunikace, jejich prostorové rozmístování a vzájemné ovlivňování. Vytyčuje výchovně vzdělávací cíle pedagogické komunikace. Praktická část na základě andragogického výzkumu podrobně rozebírá kompetence vyučujících napříč výchovně-vzdělávacím systémem, jejich dovednosti v oblasti hodnocení a klasifikace a jejich přístup k žákovi a těm, kterým společnost přiznala status dospělého.

Klíčové pojmy

Funkce a fáze hodnocení, formativní a sumativní hodnocení, hodnocení a klasifikace, kompetence vyučujících, kvantitativní a kvalitativní hodnocení, metody hodnocení, slovní hodnocení, účastníci komunikace, verbální a neverbální komunikace, výchovně vzdělávací cíle pedagogické komunikace.

Annotation

The theoretical part of this diploma thesis deals with communication forms and pedagogical assessment methods throughout the contemporary educational system – i.e. primary, secondary and tertiary education. Pedagogical assessment methods are divided here as well as the basic rules, functions, types and phases of assessment. The thesis focuses on assessment forms and divides the assessment into formative and summative, qualitative and quantitative and there are also assessment principles. Concerning pedagogical communication, the thesis deals with the assessment contents, the rules and the division into verbal and nonverbal communication. The communication participants, their spatial distribution and mutual influence are mentioned. The thesis defines the educational goals of pedagogical communication. The practical part is based on an andragogical research. It focuses on teachers' competence throughout the educational system, their skills in the field of assessment and grading, their attitude to pupils and to people whom the society granted the status of adult.

Key concepts

Competence, verbal assessment, verbal and nonverbal communication. Assessment and classification, assessment functions and phases, assessment methods, communication participants, educational goals of pedagogical communication, formative and summative assessment, quantitative and qualitative assessment, teachers'.

Obsah

Úvod	8
1. Pedagogická evaluace	11
1.1. Vymezení pojmů „pedagogická evaluace a autoevaluace“	11
2. Hodnocení	13
2.1. Vymezení pojmů „hodnocení a pedagogické hodnocení“	13
2.2. Požadavky školského zákona na pedagogické hodnocení	15
2.3. Základní pravidla pro pedagogické hodnocení	16
3. Funkce pedagogického hodnocení	17
4. Rozdělení hodnocení podle účelu	20
4.1. Formativní hodnocení – hodnocení pro učení.....	20
4.2. Sumativní hodnocení – hodnocení učení	20
4.3. Další typy hodnocení:	21
4.4. Fáze hodnotícího procesu.....	22
5. Formy pedagogického hodnocení	23
5.1. Znamky nebo slovní hodnocení	24
5.2. Kvantitativní hodnocení – klasifikace.....	24
5.3. Kvalitativní hodnocení – slovní	26
5.4. Zásady při formulaci slovního hodnocení:.....	27
6. Pedagogická komunikace	29
6.1 Obsah pedagogické komunikace.....	29
6.2. Pravidla pedagogické komunikace.....	30
6.3. Funkce pedagogické komunikace	31
6.4. Účastníci pedagogické komunikace	31
6.5. Výchovně vzdělávací cíle pedagogické komunikace.....	32

6.6. Prostorové rozmístění účastníků pedagogické komunikace	33
6.7. Verbální komunikace	34
6.8. Nonverbální komunikace	36
Praktická část	39
7. Školy a instituce, ve kterých probíhal dotazníkový výzkum.....	41
7.1. Základní škola Benešov, Dukelská 1818	41
7.2. Střední odborné učiliště stavební, Benešov, Jana Nohy 1302	42
7.3. Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola, Benešov	44
7.4. Střední průmyslová škola, Vlašim, Komenského 41	45
7.5. Gymnázium, Benešov, Husova 470	46
7.6. Česká školní inspekce, Olomoucký inspektorát.....	47
8. Pilotní projekt	49
8.1. návratnosti rozeslaných dotazníků	50
9. Andragogický výzkum	57
9.1. Vyhodnocení dotazníků	57
9.2. Vyhodnocení výzkumu v závislosti na pracovních hypotézách	79
Závěr	83
Seznam použitých zdrojů	85
Seznam legislativních dokumentů	85
Seznam internetových zdrojů.....	86
Seznam zkratk.....	88
Seznam příloh.....	94

Úvod

Snad všichni pedagogové chápou pedagogické hodnocení jako hodnocení určitého pedagogického jevu či situace pro pedagogické účely. Změny, které nastaly v českém školství po roce 1989, přinesly i nové nároky na hodnocení žáků. Projevují se tendence ke komplexnímu hodnocení žáka, ke zrušení klasifikace nebo případně častější používání slovního hodnocení ve vhodných případech. Ale pohled na tuto problematiku je velmi široký a nejednotný. Naproti tomu si pedagogové nepřipouštějí, že by komunikační formy byly něco víc než jen verbální a neverbální. Pedagog, který vhodně komunikuje se žákem a vhodně podle všech pedagogických zásad jej hodnotí, správně chápe významné souvislosti mezi pedagogickou komunikací a hodnocením na jedné straně a participací jednotlivých žáků ve vyučování na straně druhé.

Autor si téma Komunikační formy a metody pedagogického hodnocení vybral na základě svých celoživotních pedagogických zkušeností jako téma sobě velmi blízké. V kvalifikační práci doplňkového pedagogického studia (dále jen DPS) se zabýval didaktickou analýzou vybraného tematického celku a bakalářskou prací zaměřil na projektování modelu řízení výuky v práci učitele odborného výcviku. Je odborně kvalifikován pro obor vzdělání Umělecká řemesla, absolvoval i nástavbové studium speciální pedagogiky. Od roku 1985 působil ve Středním odborném učilišti stavebním v Benešově, nejdříve jako mistr odborného výcviku, přes učitele odborného výcviku a odborných předmětů až po vedoucího učitele, kde vedl obory vzdělání po stránce personální, materiální, metodické, didaktické a evaluační.

Jako cíl své teoreticko-empiricky zaměřené diplomové práce si vytyčil analyzovat formy a metody pedagogického hodnocení, vymezit termíny hodnocení a klasifikace, komparace odlišností v pedagogické komunikaci a hodnocení na různých stupních a typech škol a analyzovat komparaci požadavků zákonů a vyhlášek, které definují pedagogické hodnocení.

Tématem se zabýval Doc. Malach z Fakulty pedagogiky a andragogiky Ostravské univerzity. Formativní hodnocení přímo nazývá hodnocením pomáhajícím a došel k závěru, že i sumativní hodnocení je svým způsobem formativní, které ale poskytuje zpětnou vazbu spíše než žákovi systému a informace dalším stupňům vzdělání. Oba druhy hodnocení považuje za šanci pro učitele a studenty ke změně současné praxe. Současně varuje před nebezpečím vztažení výsledků hodnocení na kvalitu práce učitele. Propaguje možnosti funkční integrace obou typů hodnocení, tj. aby sumativní hodnocení bylo více formativní a aby formativní hodnocení více přispívalo k formulaci sumativního hodnocení. Další z expertů PhDr. Starý z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy řešil pedagogické hodnocení z pohledu současné kurikulární reformy. Došel k závěru, že školní hodnocení v českých školách je ve své podstatě hybridní, je to v různé míře kombinace normativního a kriteriálního hodnocení. Zjistil, že učitelé si kritéria úspěšnosti pro sebe správně formulují, ale zpravidla je žákům explicitně nesdělují a nevysvětlují předem, což nečiní učební procesy transparentní. Autorovi diplomové práce není známo, že by podobný výzkum v minulosti proběhl.

Praktická část bude směřovat k potvrzení nebo vyvrácení pracovních hypotéz. K tomu bude sloužit pedagogický výzkum. Autorovi diplomové práce není známo, že by podobný výzkum v minulosti proběhl. Respondenti, kteří vyučují na primárních až terciárních stupních škol, budou požádáni o vyplnění dotazníku anonymní formou, ten bude statisticky zpracován. A tyto výsledky potvrdí nebo vyvrátí hypotézy této diplomové práce. Validita plánovaného výzkumu bude velmi záležet na ochotě respondentů se žádostí o vyplnění dotazníku vůbec zabývat. Autor z vlastní zkušenosti ví, jaké množství podobných žádostí se na pedagogy valí a ochota se jim zodpovědně věnovat je nejenom z časových důvodů velmi malá.

1 Pedagogická evaluace

1.1 Vymezení pojmů „pedagogická evaluace a autoevaluace“

Tyto velmi frekventované termíny se v současné době velmi často používají, ale bez vymezení svého obsahu. Hlavně termín evaluace se stal až módní, ale kdybychom požádali několik učitelů o jeho vymezení, byli bychom překvapení tím, jak je různě a nejednotně chápán. Tento pojem se velmi obtížně vymezuje, což je dáno složitostí a šíří problematiky, kterou zahrnuje. Jedná se o velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev. Je to odborný termín, převážně uplatňovaný ve vědecké a odborné komunikaci, naproti tomu v běžné školní praxi se stále používá termín hodnocení ve smyslu hodnocení subjektů vzdělávání – žáků, učitelů apod. Podle Palána (2002, s. 59) je evaluace hodnocení kvality nebo úrovně jisté instituce nebo aktivity. Pedagogickou evaluaci chápe jako hodnotící proces, na jehož základě je možné posuzovat celkovou efektivitu studia i úroveň a možnosti vzdělávacího zařízení, jeho edukativní potenciál. A autoevaluaci chápe jako použití vypracovaných srovnávacích metod, které umožňují zorganizovat hodnotící proces i bez vnějších vlivů.

Naproti tomu se Průcha (1996, s. 10) snaží pojem pedagogická evaluace definovat pomocí souborů distinktivních rysů:

1. Pedagogická evaluace je především teoretický přístup, během něhož se veškeré jevy vzdělávací reality určitým způsobem hodnotí.
2. Je to současně metodologie, soubor instrumentů a profesních konvencí určených k aplikaci k realizaci přístupu.
3. Je to proces, který se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážející stav či vývoj určitých jevů vzdělávací reality, na monitorování a měření těchto jevů.
4. Proces, který se uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe, od hodnocení jednotlivců po vzdělávací evaluaci vzdělávacích soustav.
5. Má různé způsoby využití, od vědeckých a výzkumných po účely praktické, od vzdělávací reality po řízení vzdělávacích institucí.

Podle Průchy (1996, s. 10-11) jsou termíny evaluace a hodnocení velmi blízké, ale v odborné terminologii jsou mezi nimi drobné rozdíly, které pramení i z neustálené

odborné terminologie. „*Evaluace vyjadřuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Podobně je tomu v anglické terminologii, kde evaluation má význam komplexnější a používaný častěji při výzkumných záležitostech, kdežto termín assessment se uplatňuje častěji při hodnocení prováděném ve školní praxi*“ (Průcha 1996, s. 11).

2 Hodnocení

2.1 Vymezení pojmů „hodnocení a pedagogické hodnocení“

K objasnění obecného termínu hodnocení poslouží asi nejlépe tato definice: „*Hodnocení je dovednost vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, porovnáváním nebo zpochybňováním a kritizováním*“ (Slavík 1999, s. 22). V této definici je třeba zdůraznit slova vysoce náročná a dále slovo subjektivní. Z prvního slovního spojení můžeme odvodit, že k provádění správného hodnocení podle všech zásad je třeba, aby hodnotitel měl potřebné kompetence, aby byl způsobilý tuto činnost vykonávat. Neboť hodnocení ať neprofesionální nebo profesionální se podílí na celkovém vývoji osobnosti žáka nebo studenta hlavně v období dospívání a zrání, což se převážně kryje s obdobím školního vzdělávání. A tím, že hodnotitel si osvojí potřebné kompetence ke správnému hodnocení, bude částečně eliminovat jeho subjektivní přístup.

Ve své definici již zúženého termínu školní hodnocení je Slavík (1999, s. 24) méně konkrétní, pod školním hodnocením rozumí všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají.

Jiný pohled na školní hodnocení žáků nabízí Průcha ve své pedagogické encyklopedii: „*Hodnocení žáků je interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování. Hodnocení ovlivňuje autoregulaci žákovského učení a motivaci k němu, působí na sociální vztahy, sebepojetí nebo aspiraci žáků atd.*“ (Průcha 2009, s. 587).

Petty vidí hodnocení zase z jiného úhlu. „*Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno za to, že je nepřesné a nespolehlivé a deformuje výuku i osnovy – rovněž je pravda, že výsledky hodnocení nebývají dobrou předpovědí budoucího výkonu. Přesto se bez něho učitelé ani společnost nejsou schopni obejít.*“

Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci. Může ovšem též způsobovat, že budeme přehlížet to, co nelze snadno hodnotit“ (Petty 1996, s. 343).

Pro širší pohled na tuto problematiku ještě jeden názor. Pasch a kol. (1998, s. 104) hovoří o školním hodnocení jako systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, to znamená činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím a opravám. Zde zaujme hlavně druhá část myšlenky, která již není pouze obecná, ale ukazuje konkrétní předpoklady pro správné hodnocení. Podle Koláře a Šikulové je systematická školního hodnocení dána prací se vzdělávacími standardy, které jsou formulovány v RVP a ŠVP. Vzdělávací standardy jsou kritéria, která se používají pro hodnocení a vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí a ovlivňují i způsob, jak se hodnotí. V hodnocení ve škole jde nejen o hodnocení výsledků učení, ale i o hodnocení samotné kvality učební činnosti, kvality průběhu učení. Školní hodnocení se stále více bude zaměřovat na samotné procesy dosahování cílů.

Podle Koláře a Šikulové (2009, s. 12 - 13) můžeme na každé hodnocení pohlížet jako na aktivitu, činnost, která:

- Sleduje nějaký cíl (např. chce ovlivnit nějakou kvalitu osobnosti žáka – motivovat jej, regulovat jeho učební činnost, vyjádřit uznání, poskytnout zpětnou vazbu ...).
- Děje se ve zcela určitých podmínkách (povaha vztahu učitele a žáka, autorita učitele, pozice žáka ve třídním kolektivu...).
- Realizuje se určitým prostředkem (slovní analýza obsahu výkonu, ohodnocení známkou, pořadím, udělením bodů...).
- Vede k určitému výsledku – žák určitým způsobem na hodnocení reaguje, např. přijetím hodnocení, zaujetím stanoviska a přijetím rozhodnutí.

V tomto smyslu můžeme každou činnost týkající se hodnocení definovat jako výchovný proces a přirozenou součást učební činnosti žáků a řízení této činnosti učitelem.

Jak je vidět, žádná definice hodnocení v pedagogickém procesu nemůže pojmout veškerou šířku této problematiky. Nejsou konkrétní nebo nezahrnují např. kritéria hodnocení, včasnosti, přiměřenosti, objektivnosti, hodnocení jako zpětné vazby pro žáka, způsoby hodnocení, hodnotící škály, plánování a četnost, analýzu výkonu, seznámení žáka s důvody konkrétního hodnocení a další. S každou touto definicí lze souhlasit, ale žádná není vyčerpávající.

2.2 Požadavky školského zákona na pedagogické hodnocení

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), je co se týká hodnocení výsledků vzdělávání velmi obecný, prakticky se zabývá v § 51 jen jednou jeho částí, tj. sumativním hodnocením.

- 1. Každé pololetí se vydá žákovi vysvědčení, za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení.*
- 2. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.*
- 3. Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.*
- 4. U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Výsledky vzdělávání žáka v základní škole speciální se hodnotí slovně (2004 s. 10278).*

§ 30 odst. 2

Školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů (2004 s. 10273).

Z tohoto je patrné, jak velkou mají všechny stupně škol autonomii v hodnocení a klasifikaci žáků a studentů a realita ukazuje, jak tuto příležitost promarnují.

2.3 Základní pravidla pro pedagogické hodnocení

Hlavní pravidlo pro dobré školní hodnocení je dáno. „*Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulovaná cílová norma. Zda si stačí zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situaci atd. Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon*“ (Kolář a Šikulová 2005, s. 29). Ale i toto pravidlo je třeba ještě rozšířit. Žák by měl vždy vědět, že je hodnocen, jaká jsou kritéria hodnocení a která jsou hlavní a která jsou vedlejší, jaká je hodnotící škála. Musí být vždy s hodnocením seznámen a to nejenom s výsledkem, ale i s důvody, které k danému výsledku vedly. To by mělo proběhnout bez zbytečného prodlení. Jen tak může být hodnocení profesionální a tudíž splňovat všechny své funkce. Při hodnocení se pedagog nesmí dopustit tzv. škatulkování a nálepkování. Není přípustné se při hodnocení zaměřit na osobnost žáka a jeho morálně-volní vlastnosti. Prioritou je vlastní hodnocení výkonu žáka ve vzdělávacím procesu.

Hodnocení by tedy mělo být:

1. Cílené – v souladu s RVP, ŠVP, probíranou látkou a stanovenými cíli.
2. Soustavné, systematické.
3. Efektivní, objektivní, přiměřené schopnostem žáka nebo studenta.
4. Informativní – poskytující co nejvíce srozumitelných informací všem účastníkům vzdělávacího procesu a případně i rodičům žáka.
5. Taktí, citlivé, nestresující.

Když autor v minulosti zjišťoval u svých žáků, jakou mají představu o dobrém učiteli, tak nadpoloviční většina odpovědí zněla: „Měl by být spravedlivý“. Myslí si, že tato charakteristika by se dala použít i na dobré hodnocení – je spravedlivé.

3 Funkce pedagogického hodnocení

V třídění a pojmenování druhů funkcí pedagogického hodnocení jsou autoři značně nejednotní, pro jednu funkci používají několik pojmenování a i jejich počet kolísá od pěti do jedenácti. Dále uváděné třídění používá Průcha ve své Pedagogické encyklopedii.

Motivační funkce

„Hodnocení žáka může výrazně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou jako odměna za výkon, ale stejně tak v rukou netaktního učitele může stejného žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoliv práci ve škole. Hodnocení může také fungovat jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejvyužívanější funkce hodnocení a v praxi školy je hodnocení nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě“ (Kolář a Šikulová 2005 s. 45). Motivace je založena na základních potřebách sociální povahy člověka. Na potřebě být kladně hodnocen, uznáván a přijímán druhými lidmi, na potřebě úcty, úspěchu, seberealizace a výkonu. Naplnění nebo nenaplnění těchto potřeb ovlivňuje chování žáka. Na druhé straně je mylné se domnívat, že z vnějšku můžeme žáka motivovat, že existuje motivace vnitřní a vnější. Pedagog může na žáka působit vhodnými podněty a stimuly /například osobním vzorem nebo spravedlivým hodnocením/, které se za příznivých podmínek mohou na vnitřní motivaci žáka změnit. Petty (1996, s. 40) předpokládá, že všichni učitelé pokládají motivaci za předpoklad úspěšného učení a pro mnoho z nich je největším cílem přimět žáky, aby se učit chtěli. Jestliže se toto nepodaří, může jejich učení být natolik kontraproduktivní, že se případně nenaučí vůbec nic. Jestliže víme, jak žáky motivovat, můžeme kvalitu a rychlost jejich učení podstatně zkvalitnit a urychlit.

Informativní /diagnostická/ funkce

Tato funkce je zpětnou vazbou nejčastěji pro žáka od učitele, je to hodnocení úrovně osvojení jeho vědomostí nebo dovedností, rozvíjení jeho kompetencí, případně jak žák splnil cílovou normu danou ŠVP. Podává i informaci, jak žák obstál v porovnání s ostatními hodnocenými žáky a i o příčinách možného neúspěchu. Může případně sloužit jeho rodičům nebo dalším zájemcům o jeho školní výkony. Ale zpětnou vazbu může poskytnout i učitel.

Výchovná funkce

Správně prováděné pedagogické hodnocení pozitivně formuje vlastnosti žáka a utváří nebo usměrňuje jeho postoje, například vytrvalost, ctižádostivost, odpovědnost, svědomitost a jeho sebevědomí. Učitel ovlivňuje pozitivním hodnocením žákovu hodnotovou orientaci. Úspěchem je, když žák alespoň částečně převeze odpovědnost za své vzdělávání.

Prognostická funkce

Jelikož učitel ve většině případů zná žáka dlouhodobě, zná jeho možnosti, schopnosti, zájmy, může kvalifikovaně odhadnout a doporučit jeho další studium, vhodnost konkrétního oboru vzdělání, reálně určit žákovu studijní perspektivu. Prognostickou funkci úspěšně plní sumativní hodnocení vyjádřené klasifikačním stupněm, nejlépe doplněné o slovní hodnocení.

Diferenční funkce

Souvisí s funkcí prognostickou. Rozděluje žáky do vyrovnaných skupin podle výkonnosti, toto členění se poté může využívat k zadávání učebních úloh různé náročnosti. Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 53) se tato diferenciací ne vždy optimálně a pozitivně využívá, např. na základních školách při dělení žáků do tzv. studijních a nestudijních tříd. Takto pojatá diferenciací predikuje žákovi směr dalšího vzdělávání a schematicky jej typizuje.

Regulativní funkce

Pedagogické hodnocení funguje jako hlavní prostředek pro regulaci každé žákovy činnosti. Ale tato funkce je plnohodnotná jen v případě, že učitel provádí formativní hodnocení jako analýzu výkonu žáka, zaměřuje se na žákem používané učební metody a určuje nejvhodnější. Vždy musí i doporučit pro další osvojování vědomostí a dovedností správné postupy. Tím ovlivňuje nejen konečný výsledek žákovy práce, ale i proces jeho samotného učení.

Praktická funkce: autentické hodnocení, hodnocení portfolia

Autentické hodnocení je hodnocení práce, kterou žák sám vytvořil nebo vypracoval. *„Nejběžnější formou autentického hodnocení je tzv. hodnocení portfolia. Portfolio je uspořádaný soubor tvůrčích prací žáka (eseje, ilustrace), sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka. Z hlediska funkce bývají rozlišovány různé druhy nebo typy portfolií – pracovní, dokumentační, reprezentační, bilanční atd. Hodnocení portfolia dovoluje postihnout rozmanité složky osobnosti a vyvarovat se nepřipustného zjednodušení v přístupu k žákovi“* (Průcha 2009, s. 591). Vývoj žáka je možné sledovat v delším časovém úseku a porovnávat jeho výkony např. po pololetích.

Při autentickém hodnocení zjišťujeme znalosti a dovednosti v širších souvislostech a hlavně schopnost jejich použití v reálných situacích, nezjišťují se již jen encyklopedické znalosti, ale převážně kompetence – způsobilost k činnosti a aplikaci osvojených poznatků. *„V novém pojetí autenticity nadále požadujeme, aby dílo vypracoval ten, kdo je za něj hodnocen, na druhou stranu v reálném životě člověk spolupracuje s ostatními, čerpá z knih, izolovat ho je neautentické“* (Slavík, 1999, s. 105). Neméně důležitá je schopnost kreativně myslet, komunikovat, tvořit, poznávat a spolupracovat. Učitel může výkony žáka hodnotit komplexněji. A to vše podle zlatého pravidla etiky: Co chceš, aby druzí dělali tobě, dělej i ty jim. Co nechceš, aby druzí dělali tobě, nedělej ani ty jim.

4 Rozdělení hodnocení podle účelu

Nejčastěji se školní hodnocení člení na dvě části – formativní a sumativní hodnocení. Formativní hodnocení poskytuje převážně zpětnou vazbu žákovi, je to soustavné, cílevědomé, ale i bezděčné korigování jeho činnosti a podporuje jeho motivaci. Naproti tomu sumativní hodnocení je hodnocení souhrnné, které vypovídá o výsledcích žáka i navenek. Pro žáka je toto hodnocení neměnné.

4.1 Formativní hodnocení – hodnocení pro učení

„Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu v procesu činnosti, pomáhá tedy učiteli nebo i žákovi hledat lepší cesty k cíli, je orientované na podporu dalšího efektivního učení. Považuje se za pedagogicky nejúčelnější hodnoticí nástroj školní práce. Úzce doprovází učení a ovlivňuje ho po malých krocích (Průcha 2009, s. 590). Podle Polákové Vašátkové (2010, s 11) formativní hodnocení spočívá v průběžném hodnocení vzdělávacích pokroků žáků a s ním spojeným vyhodnocováním potřeb žáků ve vztahu k dosažení stanovených cílů ve vzdělávání. Formativní hodnocení je pravidelná zpětná vazba mezi učitelem a žákem a slouží především žákovi pro lepší osvojení probírané látky, může postihnout i snahu a píli. Podmínkou úspěšného formativního hodnocení je aktivní účast žáka v procesu jeho učení, v rozvoji schopnosti učit se učit, cílem je i rozvoj jeho sebehodnocení. Argumentem pro rozsáhlejší aplikaci formativního hodnocení v pedagogické praxi jsou zejména jeho výsledky. Zaznamenaný pozitivní vliv tohoto hodnocení na osvojení očekávaných výstupů se ukázal být vyšší než vliv většiny jiných intervencí ve vzdělávání. Ale pozitivní výsledky nejsou vidět na první pohled, viditelné jsou až po dlouhodobém působení a ještě nepřímo. Jestliže hlavním úkolem současné školy je rozvoj kompetence k učení a ne jen osvojení encyklopedických vědomostí, je třeba toto hodnocení ve všech stupních vzdělávání více využívat.

4.2 Sumativní hodnocení – hodnocení učení

„Účelem sumativního hodnocení je získat celkový přehled o dosažených výkonech ve větším časovém rozmezí nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor. Informace se omezuje na umístění v hodnotové škále (dobrý-průměrný-špatný, přijat-nepřijat) (Průcha 2009, s. 590). Podle Poláchové Vašátkové (2010, s. 11, 51, 52, 55) sumativní hodnocení je realizované nejčastěji prostřednictvím didaktických testů či ústního zkoušení. Je využíváno k hodnocení celkového konečného výkonu žáka a slouží jako informace jiným subjektům – rodičům, institucím. Žák sice také dostává informaci o výsledku hodnocení, ale to již většinou nemůže změnit. Výsledky sumativního hodnocení jsou snáze prokazatelné a doložitelné, méně subjektivní.

Sumativní hodnocení výsledků se může využít i k formativnímu hodnocení. Ideální stav nastane, doplníme-li sumativní hodnocení slovním komentářem. Ten může obsahovat informace nejenom o výkonu žáka, ale i o jeho posunu v průběhu učení. Žákovi může poskytnout i doporučení pro lepší výsledky, efektivnější učení apod. Přínos takto pojatého hodnocení závisí nejenom na kvalitě slovního hodnocení, ale i na schopnosti žáka informaci porozumět a zpracovat. Opět je třeba nesklouznout k hodnocení žákovy osobnosti, ale hodnotit pouze jeho výsledky a i případné doporučení směřovat tímto směrem. Sumativní hodnocení není průměr z hodnocení dílčích, ale vždy komplexní hodnocení konkrétního žáka s jeho možnostmi.

4.3 Další typy hodnocení

Hodnocení lze dále rozdělit na několik typů podle různých hledisek, např. podle formálnosti, časového hlediska a dalších. Toto je v současnosti nejčastěji používané třídění:

- kriteriální – zhodnocení výkonů žáků ve srovnání se stanoveným kritériem výkonu,
- normativní – ukazuje výkon žáka k výkonům ostatních ve skupině,

- průběžné – dílčí zhodnocení prospěchu žáka v průběhu většího časového období, vychází z něj sumativní hodnocení,
- závěrečné – konečné hodnocení výkonu žáka na konci výuky, programu, ročníku apod.,
- autonomní – hodnotí sám žák, sebehodnocení žáka, práce spolužáků ve skupině, vyučování i učitele apod.,
- diagnostické – podobá se formativnímu hodnocení, ale je více zaměřeno na učební potíže a případné problémy žáků,
- interní – hodnotí vyučující učitel,
- externí – hodnocení provádí osoby mimo školu nebo kmenový učitel,
- neformální – pozorování výkonů, běžně prováděných ve třídě,
- formální – žáci se nejdříve s dostatečným předstihem upozorní, že hodnocení bude prováděno, mají možnost se předem připravit.

4.4 Fáze hodnotícího procesu

Většina autorů uvádí sedm fází hodnotícího procesu, ty se během hodnocení velice rychle prolínají, aktéři si je ani někdy samostatně neuvědomují.

1. *zadání úlohy (u) + pochopení, přijetí úlohy (ž).*
2. *expozice výkonu (ž) + průběžná analýza (u),*
3. *ukončení výkonu (ž) + očekávání (ž) + rychlé zpětné promítnutí výkonu (u),*
4. *závěrečná analýza výkonu (u) + rozhodnutí (u),*
5. *vynesení posudku o výkonu (u) + přijetí nebo nepřijetí posudku (ž),*
6. *uvědomění si možných důsledků daného posudku (někdy jako součást, moment rozhodování) (u),*
7. *důsledky v chování a učebním jednání žáka (ž).*

„Tyto uvedené fáze jsou platné v jakémkoliv konkrétním procesu hodnocení, ať se děje v jakémkoliv konkrétním procesu hodnocení a probíhá v jakékoliv etapě vyučování“ (Kolář, Šikulová 2005, s. 57). Jen podrobnou analýzou jednotlivých fází můžeme pochopit přínos profesionálního hodnocení pro komplexní systém vyučování.

5 Formy pedagogického hodnocení

Jak udává Kolář a Šikulová (2005, s. 77), formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Učitel vyjadřuje hodnocení nejrůznějšími způsoby, od souhlasného neverbálního pohybu, jednoduchého slovního sdělení, několikavětého vyjádření, udělení známky nebo sumy bodů, až po obsahovou analýzu výkonu formulováním závěrečného hodnocení. Podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 45,46) dovednost motivace a aktivizace žáků, udržení pozornosti a kázně, vytvoření příznivé pracovní atmosféry, schopnost pedagogické komunikace a spravedlivého hodnocení výkonů žáků jakoukoliv formou patří mezi základní pedagogické dovednosti, jejichž vytváření je dlouhodobým procesem.

Používané diagnostické metody při hodnocení:

- pozorování žáků nebo studentů při jejich činnosti,
- řízený rozhovor,
- analýza výsledků činnosti žáka nebo studenta /písemné a praktické práce, projekty, portfolia apod./,
- zkoušení žáků nebo studentů.

Formy zkoušení:

- ústní,
- písemné,
- praktické,
- individuální,
- skupinové,
- hromadné,
- výkonové.

5.1 Znamky nebo slovní hodnocení

Dvě formy hodnocení, o kterých se od počátku 90. let 20. století vedou až místy vášnivé diskuze. Změnou našeho systému po roce 1989 a z toho plynoucí i změny v chápání výuky vyvstal požadavek i na změnu pojetí hodnocení. Hodnocení formou klasifikace je napadáno a podle zahraničních vzorů se prosazuje širší slovní hodnocení. Některé argumenty proti klasifikaci jsou jistě závažné. Úzkost a strach ze školy, snížení výkonu žáků v důsledku psychického napětí, negativní postoje ke vzdělávání, ke škole a snížení sebehodnocení. Tyto negativní stránky klasifikace z velké části pramení z jejího neprofesionálního používání a provádění. Hlavně tím, že se klasifikace používá jako prostředek na udržení kázně a pořádku ve třídě a zneužívá jako nátlak a trest. V praxi učitelé říkají: „Neetické, leč účinné“! Z tohoto úhlu pohledu je volání po nutnosti humanizace školy oprávněné. Musíme si ale uvědomit, že pouhou záměnou klasifikace za slovní hodnocení neposuneme hodnocení, ve škole chápané jako prostředek výchovy a vzdělávání, na kvalitativně vyšší stupeň. *„Nelze zásadně měnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování. Uvážíme-li, že slovní hodnocení je jen jednou z forem vyjádření hodnotícího posudku, jde v tomto směru o přecenění možností slovního hodnocení“* (Kolář a Šikulová 2009, s. 79).

V současnosti mají školy podle legislativních předpisů možnost využívat slovní hodnocení i hodnocení vyjádřené klasifikačním stupněm. Veškerá pravidla a zásady hodnocení musí být součástí školního řádu a hodnocení je i uvedeno v ŠVP.

5.2 Kvantitativní hodnocení – klasifikace

V současné škole se jedná o převažující hodnocení, Nedostatkem jeho používání je, že jej učitelé používají jako souhrnnou informaci o žákovi. Kolář a Šikulová (2005, s. 82) soudí, že při ní učitel hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale i žákovo chování, vyjadřování, pracovní a mravní návyky, vztah žáka k učení, předmětu a v neposlední řadě i osobní vztah učitele k žákovi. Což je ovšem zásadní chybou, neboť známka je vyjádření statické, ale učení je proces dynamický.

Negativní atributy podle Koláře a Šikulové (2005, s. 82 - 83), pro které je klasifikace kritizována:

- nepodává informace o sociální kvalifikaci žáka, má převážně kognitivní obsah a omezenou sociální dimenzi,
- neukazuje efektivitu vyučování, sděluje spíše pojetí hodnocení konkrétního učitele,
- objektivnost klasifikace je problematická,
- klasifikace již žáky nenutí si chybějící vědomosti a dovednosti doplňovat, zpřesňovat,
- pedagog vidí ve známce bez slovního hodnocení něco jiného než rodiče žáka,
- žáci se učí kvůli známám,
- nízká objektivita, reliabilita, validita,
- nízká informační hodnota, udává odlišnost od předepsané normy,
- normativní pojetí brání vyjádření individuální odlišnosti.

Na druhé straně klasifikace má i určitá pozitiva:

- je to kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka,
- významný symbol úspěchu,
- má motivační hodnotu a plní i další funkce školního hodnocení,
- dává učební činnosti určitou jednoznačnost,
- rodiče jsou na klasifikaci zvyklí a vyžadují ji,
- umožňuje statistické zpracování, umožňuje srovnávání výkonů a chování, zjednodušuje vyjádření hodnocení.

Běžné pojetí klasifikace, tak jak se v převážné míře stále provádí, postihuje zvládnutí osvojení požadovaných vědomostí a dovedností, má výpovědní hodnotu o kvalitách žáka ve vztahu k cíli vyučování. Ale již plně nepostihuje učební činnost žáka, procesy a postupy, kterými se žák k cíli dostává.

5.3 Kvalitativní hodnocení – slovní

Protiváhou hodnocení prostřednictvím klasifikace je slovní hodnocení. To je možné podle školského zákona ve všech ročnících základních, středních škol a konzervatoře. Číselné vyjádření je pro přehlednost vhodné pro sumativní hodnocení, slovní hodnocení s výhodami používáme při hodnocení formativním. Rozvoj individuálních vlastností, postojů a schopností žáků, jejich samostatné řešení problémů, není možné ohodnotit omezeným počtem klasifikačních stupňů. *„Výsledky vzdělávání žáků a jejich chování mají být popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka. Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení takzvaného skrytého učiva. Jeho výhodou je, že dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout i celistvější informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu učení“* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 85). Slovní hodnocení není žádná novinka, učitel takto hodnotí žáky a jejich učební činnost jednoduše verbálně mnohokrát za vyučovací jednotku jako průběžné hodnocení. Byla to vždy součástí nejenom současného moderního pojetí vyučování.

Slavík (1999, s. 130) uvádí výhody, které má slovní hodnocení:

- nestresuje žáka, umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky,
- obsahuje i doporučení pro případné zlepšení,
- snižuje riziko diskriminace,
- přibližuje se individualitě žáka,
- včas koriguje činnost žáka, může pro něj být kvalitní zpětná vazba,
- žák ví, co učitel hodnotí.

Ale slovní hodnocení má i svá negativa:

- je velmi časově náročné, pracné,
- nemělo by obsahovat nic neříkající fráze, nekonkrétní převyprávění známky,
- nebezpečí formálního hodnocení,
- riziko tzv. nálepkování,
- žák se učí pro pochvalu, nikoliv pro vědomosti a dovednosti,

- nemělo by obsahovat srovnání s ostatními žáky,
- možné manipulativní pochvaly.

Slovní hodnocení také můžeme použít jako závěrečné písemné hodnocení formou vysvědčení. *„Pro učitele je tato forma písemného závěrečného hodnocení náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o žácích víc přemýšlet, zajímat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je kvalitně poznávat“* (Kolář a Šikulová, 2005. s. 87). Při závěrečném hodnocení vyjádřeném klasifikačním stupněm může hrát roli doplňku v oblastech, které klasifikací hodnotit nelze a nebo které se na závěrečném hodnocení běžně neuvádějí. Například účast a umístění v soutěžích, přehlídkách, olympiádách a případné další podstatné skutečnosti ve vzdělávání žáka.

5.4 Zásady při formulaci slovního hodnocení

Učitel by měl při slovním hodnocení výkonu žáka vhodně volit slova, neboť nesprávně formulované hodnocení bude pro žáka nemotivující a nesplní svůj účel. Nejvhodnější postup je:

- nejdříve vyzdvihnout úspěchy žáka, chválit, posléze uvést nedostatky, popsat cestu k nápravě,
- vyjadřovat se popisně, nepoužívat posuzující vyjadřování,
- používat jasné a jednoznačné informace,
- hodnotit činnost, chování, výrobek apod., nehodnotit osobnost žáka,
- hodnocení vždy pozitivně orientovat, aby na žáka působilo k jeho vnitřní motivaci,
- vyvarovat se zesměšňování, ponižování, nálepkování, parafrázování výkonu.

Jak je velmi složité vypracovat správné slovní hodnocení poznali učitelé v prvních třídách základních škol, když byla ve školním roce 1988/1989 direktivně zrušena klasifikace. To vše za situace, kdy prvňáčci si teprve zvykali na prostředí školy, učitel je důkladně neznal a ani sám nebyl po všech stránkách na toto hodnocení připraven.

Neproběhla odborně metodická příprava pedagogů, ti neuměli ani argumentovat směrem k rodičům žáků a nakonec i rodiče tápali a neuměli se ve slovním hodnocení orientovat, pokoušeli se marně toto hodnocení převádět na klasifikaci. Pro naprostý nezdar byl tento pokus ukončen a zařadil se tak mezi množiny a další slepé cesty českého školství.

6 Pedagogická komunikace

6.1 Obsah pedagogické komunikace

„Vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům, informace zprostředkovány jazykovými a nejazykovými prostředky“ (Mareš a Krivohlavý 1995, s. 24). Jak tyto autoři (tamtéž, s. 26) uvádí, koncepce pedagogické komunikace obsahuje pět principů:

- kooperace = repliky formuluj, jak moment dialogu vyžaduje, spolupracuj,
- maxima kvantity = sdělení musí být co nejúspornější a zároveň informativní,
- maxima kvality = říkej jen to, co můžeš obhájit, pro co máš důkazy,
- maxima relevance = k tématu říkej jen důležité a vhodné informace,
- maxima způsobu = vyjadřuj se jasně, srozumitelně, přesně a jednoznačně.

Pedagogická komunikace ve škole se dotýká v převážné většině obsahu učiva, ale není to jen sdílení učebních informací a předávání sociálních zkušeností. Její obsah je závislý na jí právě plněné funkci:

- zprostředkovává činnost účastníků, jejich pracovní postupy,
- zprostředkovává vzájemné působení účastníků,
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy,
- formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků,
- je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání,
- konstituuje výchovně vzdělávací systém.

Pedagogickou komunikaci můžeme rozdělit na tři části:

- detailně připravená – vyžaduje velké zkušenosti pedagoga a jeho dokonalou znalost ostatních účastníků komunikace,
- rámcově připravená – pedagog kvalifikovaně odhadne průběh budoucí komunikace a všechny možnosti, které připadají v úvahu,
- nepřipravená komunikace – probíhá za situace, kterou nelze předvídat, ale která se musí řešit.

6.2 Pravidla pedagogické komunikace

Výslovně formulovaná pravidla pro žákovskou komunikaci jsou zakotvena ve školním řádu konkrétní školy. Další část těchto pravidel je dána obecnou morálkou společnosti a poslední část se stále vyvíjí důsledkem nepřetržitého vzájemného působení mezi účastníky pedagogické komunikace. Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 32 - 33) má učitel tato práva:

- přerušit žáka, kdykoliv si vzít slovo,
- mluvit s kým chce,
- mluvit o čem chce,
- mluvit jak dlouho chce v rámci vyučovací jednotky,
- mluvit v rámci učebny kde chce,
- mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou.

Práva žáka jsou tato:

- mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo, když je vyzván,
- mluvit jen s tím, kdo mu byl určen,
- mluvit jen o tom, co mu bylo určeno, na co byl tázán,
- mluvit jen po dobu vymezenou učitelem,
- mluvit jen na určeném místě,
- mluvit jen ve stanovené pozici.

Žák většinu těchto pravidel dodržuje dobrovolně bez připomínek. Je výhodné, když učitel vytváří pravidla komunikace ve spolupráci se žáky, ti je poté ve větší míře akceptují a v praxi nedochází k jejich tak častému porušování.

„Vymezení pravidel je složitou a komplikovanou záležitostí. Učitel se musí vyvarovat toho, aby pravidla byla úzce vymezena, nebo naopak obecná do té míry, že ztrácejí svoji vypovídací hodnotu. Učitel by se měl vyvarovat zavádění zbytečných (nadbytečných) pravidel. Každé takové pravidlo může vést žáky k zobecnění „když je pravidlo nedůležité, pak i ostatní pravidla jsou nedůležitá“ (Nelešovská 2005, s. 31).

6.3 Funkce pedagogické komunikace

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 25 – 26) má pedagogická komunikace minimálně šest funkcí:

- zprostředkovává společnou činnost účastníků, tj. vychovávajících a vychovávaných,
- zprostředkovává vzájemné působení účastníků včetně výměny informací a zkušeností, ale i emocí, motivů a postojů,
- zprostředkovává vztahy mezi účastníky,
- formuje účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáka,
- je to prostředek k uskutečňování výchovy a vzdělávání,
- konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, zajišťuje jeho fungování a udržuje jeho stabilitu.

6.4 Účastníci pedagogické komunikace

Jak uvádějí Mareš a Křivohlavý (1995 s. 27 – 28), při užším pojetí pedagogické komunikace máme obvykle dvě skupiny účastníků: vychovávající a vychovávané. Jako vychovávající chápeme nejčastěji dospělé osoby s potřebnou pedagogickou kvalifikací. Ale můžeme sem zahrnout i školní třídu, skupinu žáků i žáka v určité roli. Vychovávaným účastníkem bývá žák jako jednotlivec, skupina žáků a třída. Ale může i dojít ke ztotožnění role vychovávajícího a vychovávaného u konkrétního účastníka. Průběh a výsledky pedagogické komunikace velmi ovlivňuje i samotný počet jejich účastníků. Obecně se dá říci, že čím složitější úkoly pedagogická komunikace plní, tím je nutné adekvátně snížit počet jejich účastníků. To znamená, že se vzrůstajícím počtem účastníků se možnosti přímé pedagogické komunikace snižují a naopak. Toto se v praxi projevuje např. dělením tříd pro výuku jazyků, při odborném výcviku apod.

Během pedagogické komunikace jde obvykle o přímý osobní styk lidí na stejném místě ve stejném čase. Ale nemusí tomu být vždy tak, mezi vychovávajícího a vychovávaného může vstoupit mezičlánek nebo prostředník. Může to být například učebnice, audionahrávka, pracovní sešit, vyučovací program apod. Jedná se tedy

o zvýšení účinnosti pedagogické komunikace učebními pomůckami a technickým zařízením. Musí se ale dodržet nutná podmínka, že tedy technika nebude pedagogickou komunikaci ničit a deformovat, ale naopak zprostí učitele a žáky neproduktivních, rutinních činností, a tím všichni účastníci získají více času ke spolupráci, lidskému porozumění a setkávání.

6.5 Výchovně vzdělávací cíle pedagogické komunikace

Oficiální cíl, obsah i rozsah pedagogické komunikace, určují Školní vzdělávací programy a chování účastníků, tedy převážně vychovávaných, určuje školní řád. Cíl je tedy výslovně dopředu stanoven. Ale ve škole probíhá i komunikace mezi učiteli, mezi učitelem a žákem mimo vyučování, před a po vyučování, o přestávkách i při mimoškolní činnosti. *„Všechny však plní (výrazně či méně výrazně) formativní funkci, což vede některé autory k tvrzení, že v pedagogickém kontextu se vlastně nedá komunikovat nepedagogicky. Můžeme říci, že výchovně či nevýchovně působí téměř vše, co je ve škole řečeno a uděláno, i to, co nebylo řečeno a nebylo uděláno* (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 28 – 29). Pedagogická komunikace tedy výchovně vzdělávacím cílům slouží a ze své podstaty plní pedagogickou funkci. Pro snazší pochopení uvádí Mareš a Křivohlavý (tamtéž s. 29) termín komunikační cíl. Podle nich má výchovně vzdělávací cíl širší, globálnější, dlouhodobější a hlavně určující charakter, určuje celkovou strategii postupu. Naproti tomu je komunikační cíl užší, konkrétnější a aktuálnější, určuje dílčí taktické kroky. Plněním komunikačních cílů dosahujeme výchovně vzdělávacích cíle.

6.6 Prostorové rozmístění účastníků pedagogické komunikace

Je pochopitelné, že vzdálenost a různé postavení mezi lidmi může významně ovlivňovat mezilidskou komunikaci, a to platí i o komunikaci pedagogické. Při uspořádání tradiční učebny v ní existují tři komunikační zóny. Nejenom podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 49 – 50) to jsou místa, kde učitel věnuje žákům různou intenzitu pozornosti a i žáci zde sedící projevují různou aktivitu.

- První zóna do 3,7 m je místem, kde učitel mluví s žáky častěji, udržuje s nimi oční kontakt a žáci jsou aktivnější, označuje se jako sociálně poradní,
- v druhé zóně od 3,7 do 7,6 m je již nižší počet kontaktů učitele s žákem a i nižší kvalita komunikace, nazýváme jí blízkou veřejnou,
- v třetí zóně, která je nad 7,6m, je již vzájemná spolupráce a komunikace sporadická, označujeme jí jako vzdáleně veřejnou.

Rozmístění nábytku a lavic ve třídě a žáků v nich sedících je přímo úměrné jejich schopnosti se úspěšně učit, aktivní komunikační zóny jsou předpokladem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Zóny aktivní účasti ve vyučování jsou místa, kde sedí žáci snaživí, spolupracující a aktivní. Jsou to většinou přední lavice, ale nemusí to být pravidlem. Platí tedy, že samo umístění žáka v prostoru učebny ovlivňuje jeho aktivitu a naopak u některých učitelů způsob jejich jednání se žákem. Jinak řečeno – učitel se žáky, kteří sedí v jeho akční zóně /celá prostřední řada lavic a obě zbývající přední/ více komunikuje, ti jsou více vtaženi do vyučování a jsou aktivnější. Naopak žáci, kteří sedí mimo zónu aktivní účasti, mají více prostoru zabývat se jinými věcmi a nedávat pozor, tím komunikují s učitelem méně. Toto se projevuje zhoršením prospěchu a s tím navazujícím zhoršeným chováním, což často vyústí v učitelovu averzi vůči těmto žákům a jejich prvoplánově sníženému hodnocení. Mimo aktivní zónu však mohou sedět i žáci s poruchou sluchu, kteří potřebují odezírat. Může se jednat i o žáky, kteří mají dobrý vztah ke škole a k učení, ale nechtějí být tolik na očích a více vyvolávání. Ve třídě může panovat i špatné sociální klima a tito aktivní žáci jsou častou obětí spolužáků se sociálně patologickým chováním. Toto všechno může učitel eliminovat promyšleným zapojováním všech žáků do výuky, pohybovat se pravidelně

po celé třídě a operativně aktualizovat zasedací pořádek z důvodů nejenom zdravotních a kázeňských, ale i komunikačních.

6.7 Verbální komunikace

Komunikaci musíme chápat sice jako výměnu informací, ale v širším slova smyslu – proto i jako výměnu postojů, pocitů, nálad a představ. Informace vyměňujeme pomocí znaků, jeden z lidských znakových systémů je řeč. Tou rozumíme jazyk mluvený (fonetické znaky) i jazyk psaný (grafické znaky). Verbální komunikace proto obsahuje zvukovou i písemnou formu. *„Sděluje-li učitel něco žákovi, lze v tomto sdělování rozlišit několik fází. První z nich je existence záměru na straně komunikátora. Záměr předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Smysl sdělení nemá často obecnou povahu, ale bývá vázán na komunikátora. Následuje vlastní sdělení, adresované určitému příjemci. Příjemce naslouchá tomu, co mu bylo řečeno, nebo čte to, co mu bylo předloženo v písemné podobě. Dekóduje sdělení, snaží se odhalit smysl sděleného. Dekódovaný smysl sdělení se však často přesně nekryje s tím, co měl na mysli komunikátor“* (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 57). Proto používáme prostředky, jak smysl sdělení zpřesnit. Jedním z nich je rozhovor, přesněji řečeno řízený rozhovor. Může se zdát, že v tomto případě jde jen o výměnu rolí – z mluvčího se stává posluchač a naopak. Ale použili jsme slovo „řízený“ proto, že se nesmí stát, aby každý mluvčí říkal své vlastní sdělení bez reakce na to, co již bylo řečeno v předcházející fázi rozhovoru a nebo bez správného pochopení již řečeného. Dialog je další prostředek, vyšší forma, ke zpřesnění sdělení. Nejedná se o holý oboustranný pohyb informací, ale o jejich aktivní výměnu. Jestliže komunikátor mluví, příjemce není pasivní, ale naslouchá pro lepší porozumění, a tím se připravuje na výměnu rolí.

I když jazyk mluvený i psaný je ve verbální komunikaci rovnocenný, při písemném přepisu mluvené řeči se mnoho aspektů ztrácí. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 49 – 50) uvádějí tyto hlavní:

- intenzita hlasového projevu – pozorný posluchač sleduje, jakou hlasovou intenzitou mluvčí mluví a jak jeho intenzita hlasového projevu během sdělení kolísá,

- tónová výška hlasu – sleduje se intonace hlasu mluvčího a jak se tato mění v průběhu sdělení,
- barva hlasu – zjišťuje se spektrální složení akustické formy projevu,
- délka projevu – zjišťuje se doba trvání akustického projevu určité osoby, kdo mluvil ze skupiny osob nejdéle, kdo řekl nejvíce a kdo nejméně apod.,
- rychlost projevu – počet slov za minutu, změna rychlosti řeči během sdělení, jaká informace se sdělovala rychle a jaká pomalu, může vypovídat i o psychickém stavu mluvčího, nevhodná je i monotónnost v projevu,
- přestávky v projevu – kdy a jak se dělají v řeči přestávky, frázování, členění mluvené řeči,
- akustická náplň přestávek – akustický šum během přestávek je charakteristický při formálním neosobním rozhovoru a nebo v situacích, kdy je mluvčí pod velkým tlakem,
- přesnost projevu – chyby ve výslovnosti, ve volbě slov, přerušování, koktání, používání plevelných slov, vynechání nebo naopak opakování části sdělení, logické chyby ve sdělení apod.,
- způsoby předávání slova – podle komunikačních pravidel, skákání do řeči apod.

Ovlivňování příjemců sdělení při verbální komunikaci

Během komunikace si její účastníci nevyměňují pouze informace, ale zvláště při pedagogické komunikaci se příjemce snažíme orientovat žádoucím směrem, pozitivně na něj působit pro vznik jeho vnitřní motivace, získat nebo odradit jej od něčeho. Ale to se může dít nejenom verbálním, ale i mimoslovním způsobem. Jako nejčastější formu ovlivňování příjemců sdělení se používá přesvědčování, jehož výsledkem je přesvědčení. To se vyznačuje dobrovolností, subjektivní jistotou, aktivizací a angažovaností. Přesvědčit žáka, že by měl preferovat vzdělání, měl by tento názor zvnitřnit a že by měl převzít odpovědnost za své celoživotní učení; to by měl být celoživotní úkol každého pedagoga.

Argumentování je další formou ovlivňování příjemců. Proto komunikátor používá argumenty nebo zdůvodnění pro nebo proti určitému názoru, přesvědčení nebo postoji. Je etickou otázkou, jestli hovořící má nebo musí uvádět i argumenty hovořící proti, ale když už se tak rozhodne učinit, měl by je uvádět až po argumentech svědčících

pro. Další otázkou je, mají-li se nejpádňější argumenty použít hned na začátku a nebo až na konci argumentace. Argumentovat můžeme i nepřímo, hlavně kladením otázek. Ty nám slouží k tomu, aby se příjemce nad argumenty zamyslel, k prohloubení sdělení i k domýšlení toho, co sděleno z nejrůznějšího důvodu nebylo. Případně můžeme použít i výzvy, vybídnout příjemce ke konkrétnímu činu.

Ovlivňování během pedagogické komunikace by ovšem nikdy nemělo sklouznout do forem jednoznačných příkazů, naopak žák by měl mít možnost se svobodně vyjádřit a nakonec si i zvolit pro něj vhodnou cestu. Hlavně při výchovně laděné pedagogické komunikaci na toto nikdy nesmíme zapomínat. Úcta k osobnosti žáka je základní předpoklad soustavného pedagogického, výchovného působení.

6.8 Nonverbální komunikace

Mimoslovní komunikace nepoužívá slova, ať vyslovená nebo psaná, ale jiné způsoby sdělení informací. Jedná se o řeč emocí. Většina lidí si neverbální způsoby předávání informací spojuje hlavně s mimikou, ale počet základních způsobů této komunikace se v odborné literatuře ustálil na osmi.

Pohledy /řeč očí/ slouží k nejčastější mimoslovní komunikaci mezi učitelem a žáky, mají také k dispozici nejrůznorodější paletu prvků. V pedagogické komunikaci je velmi důležitý oční kontakt mezi učitelem a žákem, velmi záleží na délce tohoto pohledu. Jestliže trvá nepřiměřeně dlouho, je hodnocen negativně jako nepříjemný. Oční kontakt by měl učitel vždy střídat po celé třídě, zkušený učitel okamžitě pozná např. nejednoznačné pochopení výkladu apod. Podobně i podle sledu pohledů lze odvodit úroveň osvojení učební látky, z průměru zornice emocionální stav jednotlivce a další.

Výrazy obličeje /mimika/ nejčastěji sdělujeme emoce – afekty, city a pocity, nálady a citové prožitky. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 109, 110) uvádí, že mimika je pro rozpoznávání psychických stavů nejdůležitější zdroj informací ze všech způsobů nonverbální komunikace. Lidský obličej se dá rozdělit do tří zón – čelo po obočí, oči a víčka a tvář, nos a ústa, nejlépe se identifikují psychické stavy v oblasti čela a obočí.

Vycvičený učitel rozezná rozdíly v mimice a může identifikovat žáky např. připravené nebo nepřípravené na výuku.

Pohyby /kinezika/ velmi souvisí s intenzitou emocionálního prožívání. Musíme se ale zaměřit na pohyby komunikační, nikoliv na pohyby při pracovní činnosti. Zaměřujeme se na pohybující se části těla a na rozsah těchto pohybů. Například nehybné držení krku a hlavy může znamenat vzdor, odmítání účasti a ignorování.

Fyzické postoje /všech částí těla, posturologie /sdělují jiným účastníkům komunikace přátelský nebo nepřátelský postoj, ochotu k jednání nebo jeho ukončení apod.

Gesta /gestika/ jsou projevy vázané na určitou kulturu, jsou velmi účinným prostředkem v pedagogické komunikaci, ale jestliže je používáme opakovaně a dlouhodobě, musí být jejich zavedení důsledné.

Dotek /haptika/ je nejčastěji prováděn podáním ruky, ze síly stisku, způsobu podání, délky držení se dá odvodit mnohé. Ale doporučuje se doteky během pedagogického působení na žáky omezit, hlavně se vyvarovat doteků mezi učitelem a žákyní, neboť tyto situace mohou být špatně dekodovány a může dojít k osočení učitele z nevhodného chování. V případě, že jsou situace, kdy se učitel žákyně musí dotýkat, např. při nácviu dovednosti během odborného výcviku, je třeba tak činit v přítomnosti celé učební skupiny a citlivým způsobem s předchozím vysvětlením, proč tak učitel bude činit.

Přiblížením či oddálením /proxemika/ určujeme osobní a komunikační zóny, jejich velikost není neměnná, ale liší se podle oficiálnosti, sociální blízkosti, podřízenosti apod.

Úprava zevnějšku a životní prostředí. Úpravu zevnějšku ve školním prostředí a na akcích školy ve většině případů formuluje školní řád, ale vždy byly, jsou a budou snahy vyjádřit svým oblečením a vizáží svůj osobní světový názor, své postoje, osobnost a svou příslušnost k určité skupině apod. Ze strany žáků se jedná o jednu z cest k dospělosti a svéprávnosti. Při řešení případů, které již přesahují povolené mantinely, je třeba postupovat mimořádně citlivě, nedopustit se přehnaných verbálních prohlášení a

teatrálních nonverbálních projevů. Nebát se použít vtip a nadsázku, například pochválit součást oblečení, a vyzdvihnout, co času a práce musela výroba zabrat, ale připomenout, že toto oblečení není vhodné na vyučování. Zbytečně tvrdým postojem se náprava nedosáhne, a když použijeme konkrétní hrozbu, je nepedagogické ji nesplnit.

Podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 106) umožňuje neverbální komunikace předávat citově zabarvená sdělení nebo vyjádřit vztah, který se jen těžko vyjadřuje verbálně. Může sdělovat druhému nebo druhým účastníkům komunikace aktuální emoční stav a jeho změny, libost-nelibost, ale tato sdělení nebývají vždy jednoznačná. Ale má i své nedostatky, nonverbálně se nedá sdělit „nic“. Mají tezi: „*Není možné se nijak nechovat*“ (Mareš a Křivohlavý 1995, s. 106).

Praktická část

Výzkum ve školách probíhal z velké části v okrese Benešov. Vysoká škola v tomto okrese není, proto byla oslovena Severočeská univerzita Liberec, Textilní fakulta, ke které má autor byť jen velmi slabé vazby. Ale i tyto se ukázaly velmi nedostatečné, z této univerzity se nepodařilo získat ani jednoho respondenta. Proto autor oslovil vyučující na různých vysokých školách, od Západočeské Univerzity po FAMU. Ale i tak počet těchto respondentů nedosáhl potřebné výše. Jako protiváhu učitelům byli vybráni inspektoři Olomouckého inspektorátu ČŠI, kde autor externě působil. V Benešově bylo osloveno celkem osm škol různého zaměření, vedení poloviny z nich se k výzkumu postavilo rezolutně negativně a přímo zakázalo požádat jejich učitele o vyplnění dotazníku. Proto v konečné fázi zůstaly čtyři školy, ředitelka jedné z nich na poslední chvíli výzkum nepodpořila, ale i tak se podařilo několik vyučujících z VOŠ požádat o součinnost. Autor oslovil jen ta školní zařízení a instituce, kde se s vedením škol a většinou učitelů osobně zná a léta s nimi spolupracoval, proto považuje vyplněné 104 dotazníky za velmi malý počet. Nedovede si představit způsob získání potřebného počtu dotazníků bez jakýchkoliv osobních vazeb na respondenty. Ochota zodpovídat na podobné dotazníky je nejen mezi učiteli prakticky nulová, skoro každá vysoká škola požaduje k bakalářské nebo diplomové práci dotazníkový výzkum, a proto se jich na potencionální respondenty valí velké množství. Jsem přesvědčen, že velkou roli hraje i průvodní dopis s prosbou o součinnost, vhodně formulovaný může být podporou výzkumu. A v neposlední řadě, i když se to v dnešní informační společnosti zdá nepravděpodobné, tak stále pro některé učitele je velikou překážkou jejich nízká počítačová gramotnost.

Autor vytyčil čtyři výzkumné hypotézy:

Hypotéza č. 1: Pedagogové v praxi nedostatečně rozlišují slovní, soustavné, každodenní formativní individuální hodnocení, které je primárně určeno pro žáka nebo studenta jako jeho zpětná vazba, od sumativního hodnocení. To je určeno hlavně pro okolí žáka /např. rodičům nebo pro postup na vyšší stupeň školy/ jako výstup, klasifikace dosažených výkonů za uplynulé období, prakticky kvalitativní třídění.

Hypotéza č. 2: Pedagogové ve své většině ovládají metody hodnocení, znají zásady jejich používání a vhodnosti použití té které metody a také je vhodně používají. Ale z různých důvodů, ať už z důvodu pohodlnosti, rutinérství nebo úspory času, formativní hodnocení převádí na klasifikační stupeň.

Hypotéza č. 3: Pedagogové z velké části považují sumativní hodnocení za klasifikaci vyjádřenou klasifikačním stupněm. Pedagogové sice používají termín klasifikace ve smyslu hodnocení výsledků vzdělávání žáka vyjádřené klasifikačním stupněm, ale v praxi za hodnocení považují pouze formativní hodnocení a sumativní hodnocení zužují pouze na klasifikaci = známkování.

Hypotéza č. 4: Se zvyšujícím se stupněm vzdělávání se stále více prodlužuje časový úsek mezi výkonem žáka nebo studenta a jeho hodnocením, případně klasifikací, čímž se degraduje jeho motivační funkce. V pedagogickém procesu primárního vzdělávacího stupně učitel převážně používá formativní hodnocení i ve slovní formě, neboť zde je ještě výrazná výchovná složka, naopak v terciárním vzdělávání se formativní hodnocení až na výjimky nepoužívá, převládá sumativní hodnocení v písemné nebo elektronické formě. Student se důvody, které vedly k určitému klasifikačnímu stupni, nedozví a výchovné a motivační působení je velmi sporadické.

V této teoretické části autor shrnul základní poznatky a teorie autorů, kteří se komunikačními formami a metodami pedagogického hodnocení zabývají, a k nim přidal své názory ze své praxe dlouholetého učitele. To jej přivedlo na myšlenku zjistit postoje a názory pedagogů napříč vzdělávacím systémem – od primárního po terciární stupeň. Ke každé své pracovní hypotéze přiřadil v dotazníku nejvíc pět otázek, získané odpovědi by měly dát odpověď, zda existuje rozpor mezi vnímáním této pedagogické problematiky kapacitami v oboru a řadovými učiteli. Jinými slovy – je osvojení pedagogické teorie natolik pevné, že zůstane i po nástupu do praxe a i během dlouholetého pedagogického působení učitelů. Proto je výzkumná část logickým pokračováním teoretické části a autor doufá, že výzkum poskytne dostatek materiálu k prokazatelným závěrům.

7 Školy a instituce, ve kterých probíhal dotazníkový výzkum

Údaje o školách a ČŠI pocházejí z veřejně přístupných výročních zpráv.

7.1 Základní škola Benešov, Dukelská 1818 (dále ZŠ)

Zřizovatelem školy je město Benešov, které je i majitelem objektu. Kapacita školy je 900 žáků, naplněna je ze 2/3.

Tabulka 1: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků ZŠ Dukelská

pedagogičtí pracovníci celkem	odborná kvalifikace 1. stupeň	aprobovanost ve výuce 1. stupeň	odborná kvalifikace 2. stupeň	aprobovanost ve výuce 2. stupeň
41	100%	100%	95%	95%

Tabulka 2: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby ZŠ Dukelská

do 35 let		35 až 45 let		45 až 55 let		55 a více		důchod. věk		celkem	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
1	8	1	12	1	9	0	8	0	1	3	38

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ Dukelská

magisterské a vyšší	bakalářské	vyšší odborné	střední	základní
41	0	0	0	0

Pozn.: tři pedagogové si nezažádali o vysokoškolský titul.

V pedagogickém sboru je výrazná převaha žen, věkový průměr je 42 let. 15 pedagogů se dále vzdělává, pro celý pedagogický sbor je povinné vzdělávání ve finanční gramotnosti, počítačové kriminalitě, netolismu a kyberšikaně.

Materiální vybavení školy je nadprůměrné, součástí školy je sportovní hala splňující parametry pro většinu halových sportů, několik venkovních sportovišť

s umělým povrchem, venkovní odpočinková zóna pro žáky, školní družina a školní kuchyně s jídelnou. Toto souvisí se schopností managementu školy maximálně využít všech možností, které nabízejí dotační programy EU, v některých letech se podařilo získat i 5 mil. korun mimo rozpočet města.

Klima školy se dá hodnotit kladně, škola ve svých výročních zprávách nezamlčuje žádné výchovné problémy žáků, šikanu ani jejich nevhodné chování. Vše je okamžitě důrazně řešeno pod vedením paní ředitelky, je kladen velký důraz na výchovu a osvojení si všech vzorců chování, sociálního citění a kladný vztah ke škole a vzdělávání, což se projevuje i při reprezentaci školy ve sportovních soutěžích, olympiádách a dalších aktivitách v rámci školních učebních plánů. To má souvislost i s relativně malým průměrným počtem žáků ve třídě – 22 žáků, který se i navzdory zvýšeným finančním nákladům daří obhájit.

7.2 Střední odborné učiliště stavební, Benešov, Jana Nohy 1302 (dále SOUS)

Zřizovatelem školy je Středočeský kraj, školní budovy i s detašovaným pracovištěm odborného výcviku jsou také majetkem zřizovatele. Kapacita školy je 440 žáků, naplněna není ani z 1/2.

Tabulka 4: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků SOUS

pedagogičtí pracovníci celkem	s odbornou kvalifikací	bez odborné kvalifikace	pedagogičtí pracovníci interní	pedagogičtí pracovníci externí
37	18	19	37	0

Tabulka 5: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby SOUS

do 30 let		31 až 40 let		41 až 50 let		51 až 60 let		důchod. věk		celkem	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
1	1	2	1	5	4	13	5	2	3	23	14

Tabulka 6: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků SOUS

magisterské a vyšší	bakalářské	vyšší odborné	střední	základní
8	2	1	26	0

V pedagogickém sboru je cca 1/3 žen a 2/3 mužů, což je dáno zaměřením školy – stavební obory vzdělání. Dva pedagogové se dále vzdělávají. Věkový průměr je 52 let. Zarážející je více jak 50% podíl pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace. Odbornou kvalifikaci posuzujeme podle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., který již nerozlišuje aprobaci a pedagogickou nebo odbornou způsobilost. Pokud učitel OV nesplňuje všechny podmínky odborné kvalifikace, tzn. vyučen v oboru, MZ, DPS (tj. minimum), pak není odborně kvalifikován. Dvacet šest učitelů má pouze střední vzdělání, což je ve většině případů pouze výuční list. Z pedagogického hlediska je nepřijatelné, aby žáky vzdělával učitel, který má jen takové vzdělání, jaké získají žáci tříletých učebních oborů po ukončení svého studia.

Materiální vybavení školy je podprůměrné, hlavně vybavení dílen odborného výcviku, škole chybí tělocvična, má pouze venkovní hřiště s přírodním povrchem. Součástí školy je školní kuchyň s jídelnou a domov mládeže. Management školy nevyužívá žádné dotační programy EU.

Ve škole se vyskytují všechny formy sociálně-patologických procesů. V současné době vzdělává 44 žáků s mentálním postižením a tudíž se zaměřuje více na tzv. „E“ obory vzdělání. Více jak 10 % žáků ukončí předčasně studium v průběhu školního roku, hlavně z důvodu nedostatečné docházky. Toto je i důsledek optimalizace škol, v minulosti došlo ke sloučení s odborným učilištěm a praktickou školou.

7.3 Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola, Benešov (dále SZŠ)

Zřizovatelem školy je Středočeský kraj, budovy školy jsou ve vlastnictví zřizovatele. Nejvyšší povolený počet žáků střední školy je 400 (je vzděláváno 393), vyšší odborné školy je 150 (studuje 116 studentů). V některých oborech vzdělání je větší zájem o studium, než kterému je možno vyhovět.

Tabulka 7: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků SZŠ

pedagogičtí pracovníci celkem	s odbornou kvalifikací	bez odborné klasifikace	pedagogičtí pracovníci interní	pedagogičtí pracovníci externí
52	52	0	52	15

Tabulka 8: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby SZŠ

do 30 let		31 až 40 let		41 až 50 let		51 až 60 let		důchod. věk		celkem	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
4	3	6	11	5	8	10	10	5	5	30	37

Tabulka 9: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků SZŠ

magisterské a vyšší	bakalářské	vyšší odborné	střední	základní
51	3	2	11	0

V pedagogickém sboru je mírná převaha žen, věkový průměr je 48 let. Osm pedagogů se dále vzdělává. Zarážející je vysoký počet pedagogů, kteří každý rok ukončí pracovní poměr ve škole, v průměru deset. Průměrný počet žáků a studentů ve třídě škola neudává. Materiální vybavení školy je velmi dobré, škola má sportovní halu, domov mládeže, školní kuchyň a jídelnu, skleník, školní hospodářství, cvičné golfové hřiště a vlastní autoškolu. Část finančních prostředků získává od Ing. Andreje Babiše, hlavně formou zemědělských strojů a vybavení, podrobnosti nejsou veřejně známy. V plné míře využívá i dotační programy EU. Škola je zařazena do sítě cvičných škol ČZU Praha.

Sociálně patologické procesy se prakticky nevyskytují. Zarážející je vysoká fluktuace učitelů. Jedná se o jedinou školu, kde paní ředitelka po předběžném souhlasu s dotazníkovým výzkumem, nakonec šetření nepovolila.

7.4 Střední průmyslová škola, Vlašim, Komenského 41 (dále SPŠ)

Zřizovatelem školy je Středočeský kraj, budova školy je ve vlastnictví zřizovatele. Nejvyšší povolený počet žáků a studentů je 655, skutečný počet 432, z toho v denním studiu 384, zbytek v dálkovém studiu.

Tabulka 10: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků SPŠ

pedagogičtí pracovníci celkem	s odbornou kvalifikací	bez odborné klasifikace	pedagogičtí pracovníci interní	pedagogičtí pracovníci externí
47	25	22	47	10

Tabulka 11: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby SPŠ

do 30 let		31 až 40 let		41 až 50 let		51 až 60 let		důchod. věk		celkem	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
4	3	2	3	8	5	19	7	5	1	38	19

Tabulka 12: Nejvyšší dosažení vzdělání pedagogických pracovníků SPŠ

magisterské a vyšší	bakalářské	vyšší odborné	střední	základní
35	3	4	15	0

V pedagogickém sboru je 1/3 žen a 2/3 mužů, věkový průměr je 47 let. Osmnáct pedagogů má více jak 30letou praxi. V uplynulém školním roce školu opustili tři pedagogové – jeden pedagog byl úspěšný v konkurzním řízení na pracovní místo ředitele jiné školy a jedna pedagožka odešla na mateřskou dovolenou. Tudíž prakticky nulová fluktuace. Tři pedagogové dále studují. Průměrný počet žáků a studentů ve třídě je 24.

Materiální vybavení školy je dobré, škola má dvě školní kuchyně a jídelny, venkovní sportoviště, velmi dobře vybavená pracoviště odborného výcviku a dva domovy mládeže. V současnosti je plánována celková rekonstrukce, hlavně sociálního zázemí pracovišť a zřízení velké zasedací místnosti, kde by se mohli sejít všichni pedagogové.

Současná podoba školy vznikla sloučením střední průmyslové školy, středního odborného učiliště a odborného učiliště, výuka probíhá na pěti detašovaných pracovištích. Sociálně-patologické jevy se objevují převážně ve tříletých učebních oborech vzdělání, škola je nezastírá a důsledně řeší.

7.5 Gymnázium, Benešov, Husova 470

Zřizovatelem školy je Středočeský kraj, historická budova školy je v majetku města Benešov. Nejvyšší povolený počet žáků a studentů je 600, v současnosti je skutečný počet 536. Průměrný počet žáků ve třídě je vysoký – bezmála 30. Je to jediná škola v regionu, která má trvalý převis zájemců o studium – v minulém školním roce byl přijat jen každý třetí z těch, kteří si podali přihlášku ke studiu

Tabulka 13: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků gymnázia

pedagogičtí pracovníci celkem	s odbornou kvalifikací	bez odborné klasifikace	pedagogičtí pracovníci interní	pedagogičtí pracovníci externí
49	46	3	44	5

Tabulka 14: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby

do 30 let		31 až 40 let		41 až 50 let		51 až 60 let		důchod. věk		celkem	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
1	2	3	8	5	12	2	10	2	4	13	36

Tabulka 15: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků gymnázia

magisterské	bakalářské	vyšší	střední	základní
a vyšší		odborné		
46	0	0	3	0

V pedagogickém sboru je 1/3 mužů a 2/3 žen, věkový průměr je 46 let. Pedagogickou praxí delší jak 30 let má jen šest pedagogů. Ke konci školního roku ukončili pracovní poměr tři pedagogové. Dva pedagogové studují pro splnění kvalifikačních předpokladů.

Gymnázium je velice dobře vybaveno pro zabezpečení výuky, ale prostorová dispozice je velmi nedostatečná. Chybí prostorově vhodná tělocvična, škola nemá prostory pro knihovnu, informační a komunitní centrum, klubovnu pro volnočasové aktivity, školní kuchyň, jídelnu a školní bufet. Reprezentativní historickou budovu je velmi problematické rozšířit. Škola má venkovní hřiště s umělým povrchem a hlavně architektonický skvost – školní aulu, bývalou prostornou kapli s dokonalou akustikou, kde se nejenom odehrávají všechny akce školy spojené se zahájením a ukončením školního roku, ale která slouží i městu Benešov pro kulturní účely.

Sociálně patologické procesy se prakticky nevyskytují, což je dáno i úrovní žáků. Jen u dvou žáků je chování hodnoceno jako uspokojivé, žádný žák neukončil studium v průběhu školního roku. Pověst školy je velmi dobrá, je to dáno studijními výsledky žáků a jejich úspěšností při přijímacích řízeních na vyšší typy škol.

7.6 Česká školní inspekce, Olomoucký inspektorát

Česká školní inspekce je zřízena od 1. ledna 2005 zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v návaznosti na § 7 odst. 3 zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Česká školní inspekce je podřízená Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Je správním úřadem s celostátní působností, který je organizační složkou státu s účetní jednotkou.

Tabulka 16: Inspektoři podle věkové skladby

do 30 let		31 až 40 let		41 až 50 let		51 až 60 let		důchod. věk		celkem	
muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy	muži	ženy
0	0	2	2	4	1	5	3	0	1	11	7

Tabulka 17: Nejvyšší dosažené vzdělání inspektorů

magisterské a vyšší	bakalářské	vyšší odborné	střední	základní
18	0	0	0	0

Odborná kvalifikace inspektorů je jednoznačná, podmínkou být jen zařazení do výběrového řízení na pracovní pozici je minimálně magisterské vzdělání, jako pedagogické vzdělání alespoň doplňkové pedagogické studium, pedagogická praxe a státní zkouška předepsané úrovně z anglického jazyka.

Inspektorát sídlí v nově zrekonstruované budově. Česká školní inspekce zajišťuje hodnocení vzdělávací soustavy v České republice, a to jak v oblasti vzdělávání, tak i jiných služeb, které poskytují školy a jiná školská zařízení zapsané ve školském rejstříku.

8 Předvýzkum – pilotní projekt

Cílem pilotního projektu bylo prokázat použitelnost dotazníku na reálném vzorku pedagogů. Snahou bylo vyřešit případné technické problémy se sběrem dat elektronickou cestou a získat dostatečnou zpětnou vazbu. Bylo třeba se zaměřit na vše, co by mohlo jakkoli působit nejasnosti a mást respondenta. Dalším úkolem bylo ověření analytických metod a hlavně tabulkové a grafické znázornění získaných dat a jejich prezentace. Mezi kvalitativní cíle patřilo ověření srozumitelnosti dotazníkových otázek a jejich správná formulace, snadnost nebo naopak obtížnost vyplňování a odeslání, získání zpětné vazby, jak pedagogové z praxe znají a používají odborné pedagogické termíny, jak jsou schopni se v nich orientovat. Kvantitativním cílem bylo hlavně zjistit na reálném vzorku procento návratnosti dotazníků, jinak řečeno kolik pedagogů je vůbec ochotno se jakýmkoliv dotazníkem zabývat, vyplnit jej a k tomu poskytnout zpětnou vazbu.

Během pilotního ověřování se nabídly další možné pracovní hypotézy vhodné k výzkumu. Například odlišný postoj pedagogů podle věkové skladby k přístupu k žákům, kteří se chtějí ke svému hodnocení a klasifikaci vyjádřit. Předpoklad je, že pedagogové vystudovaní před rokem 1989 budou mít k hodnocení a klasifikaci direktivní přístup a nebudou například ochotní k diskusi o důvodech, které pedagoga vedly ke konkrétnímu klasifikačnímu stupni. Toto samé platí i o neoponechání prostoru k vyjádření žáka k jeho konkrétnímu hodnocení a případnému oponování pedagogovi.

Pro tento účel a cíle pilotního projektu byl osloven 21 pedagog, byly jim vysvětleny cíle a rámcově i pracovní hypotézy diplomové práce. Jelikož pilotní projekt bylo třeba provést v kratším časovém úseku, byli osloveni pouze osobně známí pedagogové i za cenu určitého zkreslení kvantitativního cíle – předpoklad byl, že procento návratnosti dotazníků v tomto případě se bude blížit 100 % a v ostrém výzkumu bude výrazně nižší.

Ze souboru respondentů byl vyřazen respondent č. 8 pro nelogické odpovědi, např. věk 25 - 30 let, ale délka pedagogické praxe 21 - 25 let, zástupce ředitele na vysoké škole atp.

8.1 Návratnosti rozeslaných dotazníků

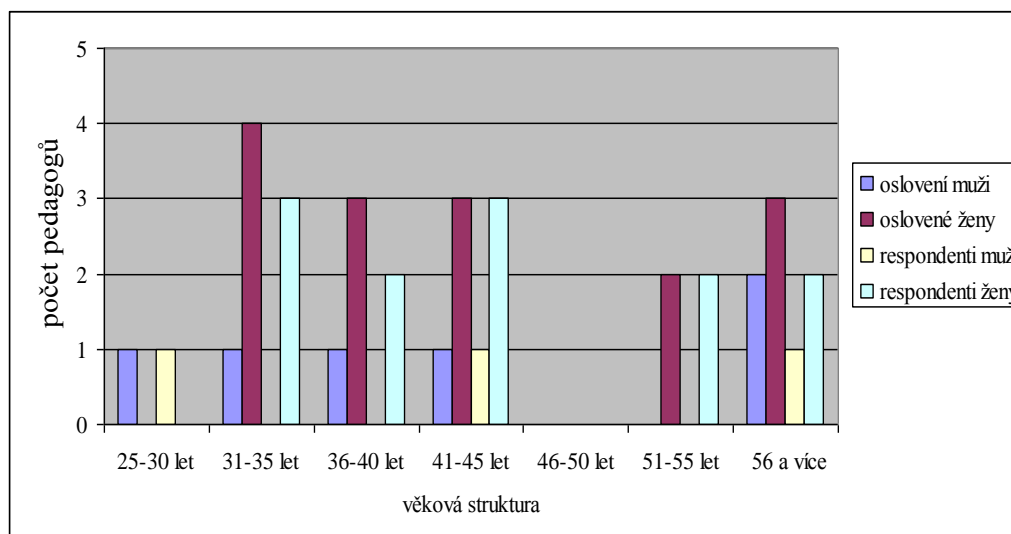
Tabulka 18: Věková struktura oslovených pedagogů

	25-30 let	31-35 let	36-40 let	41-45 let	46-50 let	51-55 let	56 a více
muži	1	1	1	1	0	0	2
ženy	0	4	3	3	0	2	3

Tabulka 19: Věková struktura respondentů

	25-30 let	31-35 let	36-40 let	41-45 let	46-50 let	51-55 let	56 a více
muži	1	0	0	1	0	0	1
ženy	0	3	2	3	0	2	2

Graf 1: Věková struktura oslovených pedagogů a respondentů



Tabulka 20: Rozložení oslovených pedagogů podle vzdělání

	doktorské	magisterské	bakalářské	DPS	žádné
Celkový počet	2	12	2	3	2
z toho muži	0	4	1	2	1
ženy	2	8	1	1	1

Tabulka 21: Rozložení respondentů podle vzdělání

	doktorské	magisterské	bakalářské	DPS	žádné
Celkový počet	2	11	0	1	1
z toho muži	0	3	0	0	0
ženy	2	8	0	1	1

Tabulka 22: Na jakém typu školy působíte

Typ školy	odpovědi
základní škola 1. stupeň	9
základní škola 2. stupeň	2
gymnázium	1
vysoká škola, univerzita	2

Tabulka 23: Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	odpovědi
0 - 5 let	2
6 - 10 let	1
11 - 15 let	3
16 - 20 let	2
21 - 25 let	1
26 a více let	5

Tabulka 24: Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní

Rozlišujete hodnocení na sumativní a formativní	odpovědi
ano	10
ne	2
nevím	2

Tabulka 25: Který způsob školního hodnocení má větší vypovídací hodnotu pro žáka

Který způsob hodnocení má větší vypovídací hodnotu pro žáka	odpovědi
sumativní	8
formativní	4
ani jeden způsob	2

Tabulka 26: Jak často provádíte formativní hodnocení

Jak často provádíte formativní hodnocení	odpovědi
neprovádím	1
na konci každé vyučovací jednotky	6
po probrání uceleného tématu nebo tematického celku	1
soustavně, i bezděčně	1
při každé klasifikaci	2
soustavně, i bezděčně; při každé klasifikaci	1
po probrání uceleného tématu, při každé klasifikaci	1
soustavně, i bezděčně; při každé klasifikaci; po probrání uceleného tématu nebo tematického celku	1

Tabulka 27: K čemu slouží formativní hodnocení

K čemu slouží formativní hodnocení	odpovědi
slouží k hodnocení osobnosti	2
použijeme jako podklad pro klasifikaci	2
slouží jako zpětná vazba pro žáka	4
je kvalitativní třídění žáků	0
je klasifikací dosažených výkonů žáka za uplynulé období	0
slouží k hodnocení osobnosti; slouží jako zpětná vazba pro žáka	2
použijeme jako podklad pro klasifikaci; slouží jako zpětná vazba pro žáka	4

Tabulka 28: Jak často provádíte sumativní hodnocení

Jak často provádíte sumativní hodnocení	odpovědi
podle školního řádu	0
podle uvážení	4
četnost je dána zákonnými normami	1
vždy při problémech s kázní	0
na konci každého klasifikačního období	3
provádím jen sporadicky	0
podle uvážení; na konci každého klasifikačního období	1
četnost je dána zákonnými normami; na konci klasifikačního období	4
podle školního řádu; četnost je dána zákonnými normami; na konci každého klasifikačního období	1

Tabulka 29: Sumativní hodnocení = klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm

Platí, že sumativní hodnocení = klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm?	odpovědi
ano	5
částečně	9
ne	0
nevím	0

Tabulka 30: Vhodnost převádění formativního hodnocení na klasifikační stupeň

Je vhodné převádět formativní hodnocení na klasifikační stupeň?	odpovědi
ano, k tomu slouží	0
ne, jeho primární účel je jiný	12
ano, například z důvodů úspory času	1
nevím	1

Tabulka 31: Formy hodnocení

Mezi formy hodnocení patří	odpovědi
kvantitativní hodnocení	0
kvalitativní hodnocení	0
písemné zkoušení	2
pozorování žáků	0
ústní zkoušení žáků	0
kvalitativní hodnocení; písemné hodnocení	2
písemné hodnocení; ústní zkoušení	3
kvantitativní hodnocení, kvalitativní hodnocení	3
kvalitativní hodnocení; pozorování žáků	1
písemné hodnocení, pozorování žáků; ústní zkoušení žáků	3

Tabulka 32: Diagnostické metody při hodnocení

Diagnostické metody při hodnocení jsou:	odpovědi
pozorování žáků při jejich činnosti	0
řízený rozhovor	1
analýza výsledků činnosti žáka	1
všechny formy zkoušení žáků	2
pozorování žáků při jejich činnosti; analýza výsledků činnosti žáka	1
pozorování žáků; řízený rozhovor; všechny formy zkoušení	1
pozorování žáků; řízený rozhovor; analýza výsledků činnosti žáka	2
pozorování žáků; řízený rozhovor; analýza výsledků; všechny formy zkoušení žáků	6

Tabulka 33: 1. stupeň základní školy

Na 1. stupni základní školy:	odpovědi
se klade důraz na sumativní hodnocení, to je prvotní	1
formativní a sumativní hodnocení je v rovnováze, stejně četné	7
sumativní hodnocení je podružné, formativní hodnocení je prvořadé	2
nevím	1
prvořadé je výchovné a motivační působení na žáka	0
sumativní hodnocení je podružné, formativní hodnocení je prvořadé; prvořadé je výchovné a motivační působení na žáka	2
formativní a sumativní hodnocení je v rovnováze, stejně četné; prvořadé je výchovné a motivační působení na žáka	1

Tabulka 34: Vysoká škola nebo univerzita

Na vysoké škole nebo univerzitě	odpovědi
se více provádí formativní hodnocení	0
se více provádí sumativní hodnocení	3
je výchovná složka hodnocení jen podružná	6
studenta již není třeba hodnocením motivovat	4

Tabulka 35: Optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení

Jaký je optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení	odpovědi
bezprostředně po výkonu žáka	11
do další vyučovací jednotky	2
do probrání tématu nebo tematického celku	1

Tabulka 36: Časově optimální hodnocení a motivace žáka

Podporuje časově optimální hodnocení motivaci žáka	odpovědi
ano	12
ne	0
nevím, možná	2

Tabulka 37: Důvody konkrétního hodnocení a klasifikace

Seznamujete žáky s důvody, které vedly ke konkrétnímu hodnocení a klasifikaci	odpovědi
jen nezbytně nutně	3
vždy a podrobně	1
ano, uvádím vždy i své konkrétní důvody	7
žákům toto nesdělujeme	0
toto obejdu obecnými frázemi	0
ano, taktně a individuálně	1
zásadně ne	0
jen nezbytně nutně; ano, uvádím vždy i své konkrétní důvody	1
jen nezbytně nutně; zásadně ne	1

Tabulka 38: Žákův prostor k vyjádření

ponecháte žákovi prostor k vyjádření k jeho hodnocení a klasifikaci	odpovědi
vždy, ale na hodnocení a klasifikaci to nemá vliv	2
nikdy, diskuze k tomuto nikomu nepřísluší	0
já rozhoduji a jsem zodpovědný, tudíž toto je bezpředmětné	0
ve vzdělávacím procesu jsou jasně vymezené pozice, tudíž ne	1
žák se musí naučit vyjádřit a obhájit i svůj názor, tudíž ano	7
ano, je-li to slušnou formou, pak mohu i přihlédnout	2
žák se musí naučit vyjádřit a obhájit i svůj názor, tudíž ano; ano, je-li to slušnou formou, pak mohu i přihlédnout	2

Vyhodnocení pilotního šetření přineslo několik cenných poznatků. V první řadě se i na takto malém vzorku ukázaly pracovní hypotézy jako dobře vytyčené a potvrdil se obrovský prostor pro objasnění vzájemných souvislostí. Na druhou stranu se jeví jako velká chyba ponechání možnosti respondentům vybírat si až ze sedmi možných odpovědí a navíc i označit několik správných nebo nejvýstižnějších. Při budoucím zpracování výzkumu by se získalo tak velké množství roztržitých dat, které by bylo v rozsahu této diplomové práce nemožné zodpovědně setřídit. Proto byl pro výzkum dotazník zjednodušen.

Velkým zklamáním byla účast jen 15 respondentů z 21 oslovených (se všemi má autor osobní kontakt a očekával 100% účast). Jeden dotazník byl vyřazen pro nelogické odpovědi, pro vyhodnocení jich tedy bylo použito 14. Tento počet nenaplnil očekávání.

Andragogický výzkum

8.2 Vyhodnocení dotazníků

Otázka 1:

Jste: Počet respondentů

a) Muž..... 43

b) Žena..... 61

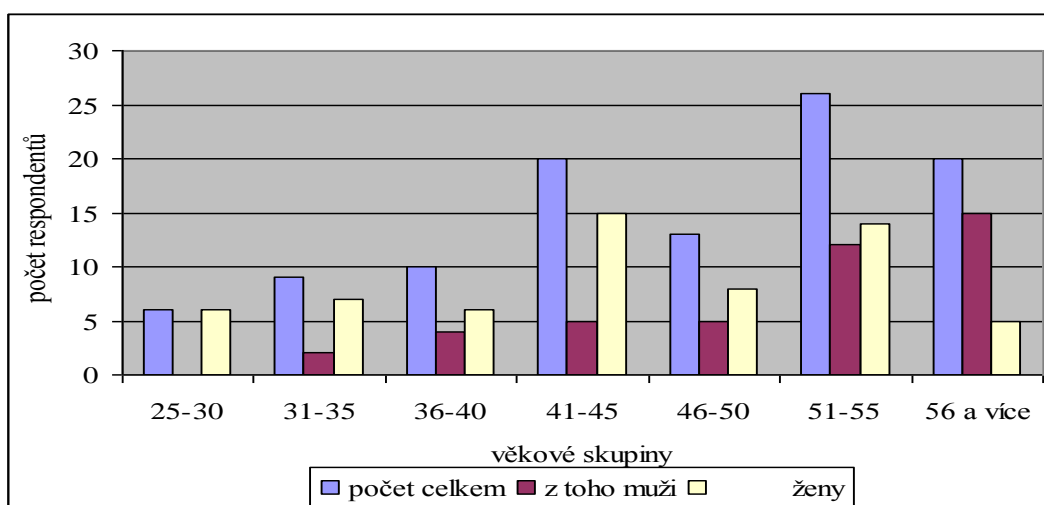
Tato otázka byla jen navozující. Je dostatečně známo, že ve všech stupních našeho školství je převaha žen - učitelek. Z psychologického hlediska je třeba dotazníky začínat obecnými lehkými otázkami, aby respondent nebyl odrazen hned zpočátku náročnými otázkami s odbornými termíny.

Otázka 2: Věk respondenta

Tabulka 39: Věková struktura respondentů

Váš věk	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56 a více
počet celkem	6	9	10	20	13	26	20
z toho muži	0	2	4	5	5	12	15
ženy	6	7	6	15	8	14	5

Graf 2: Věková struktura respondentů



Odpovědi respondentů ze zkoumaného vzorku ukázaly, že ve všech věkových skupinách do věku 55 let je převaha žen, v poslední věkové kategorii 56 let a více (předdůchodová) se situace obrátila a poměr pohlaví je 4 : 1 ve prospěch mužů.

Otázka 3: Vaše nejvyšší odborné vzdělání

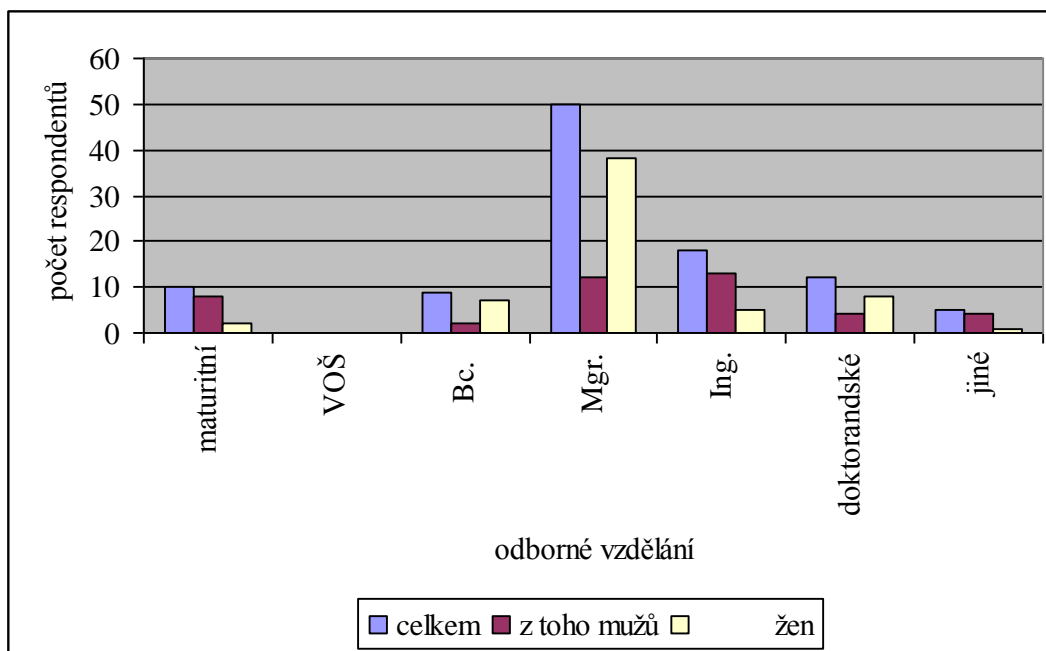
Tabulka 40: Nejvyšší odborné vzdělání

	maturitní	VOŠ	Bc.	Mgr.	Ing.	doktorandské	jiné
celkem	10	0	9	50	18	12	5
z toho mužů	8	0	2	12	13	4	4
žen	2	0	7	38	5	8	1

Tabulka 41: Nejvyšší odborné vzdělání v procentech

	maturitní	VOŠ	Bc.	Mgr.	Ing.	doktorandské	jiné
celkem	9,62	0,00	8,65	48,08	17,31	11,54	4,81
z toho mužů	7,69	0,00	1,92	11,54	12,50	3,85	3,85
žen	1,92	0,00	6,73	36,54	4,81	7,69	0,96

Graf 3: Nejvyšší odborné vzdělání



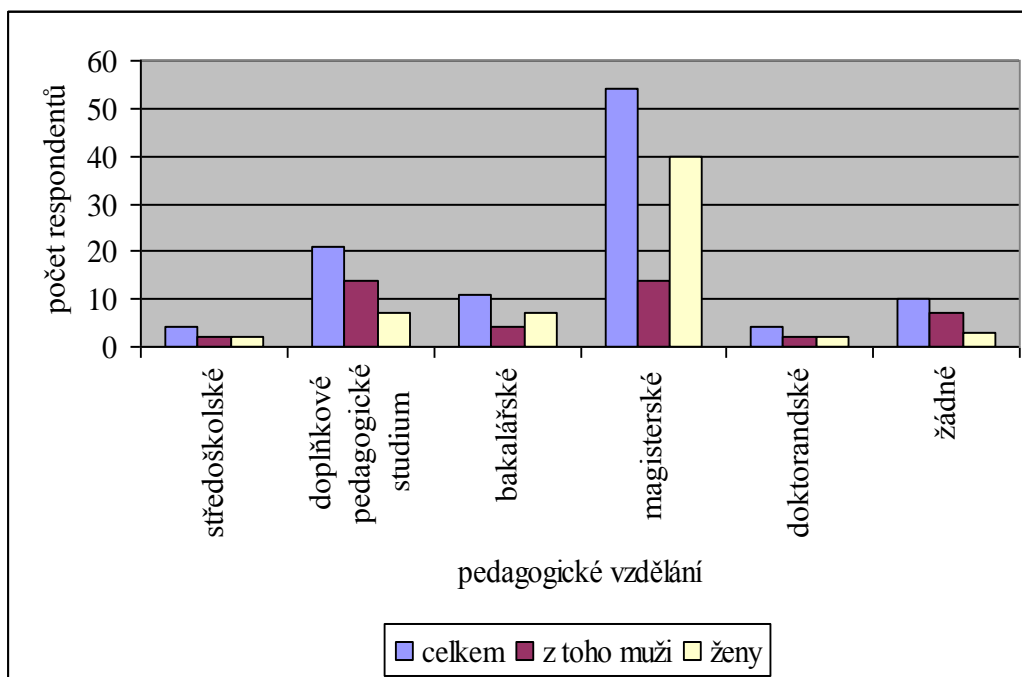
Pod odpovědí „Jiné“ se skrývá pouze vyučení v oboru bez maturitní zkoušky.

Otázka 4: Vaše nejvyšší pedagogické vzdělání

Tabulka 42: Nejvyšší pedagogické vzdělání

Nejvyšší pedagogické vzdělání	celkem	z toho muži	ženy
středoškolské	4	2	2
doplňkové pedagogické studium	21	14	7
bakalářské	11	4	7
magisterské	54	14	40
doktorandské	4	2	2
žádné	10	7	3

Graf 4: Pedagogické vzdělání



Tabulka 43: Vzájemně porovnané pedagogické a odborné vzdělání

pedagogické vzdělání	odborné vzdělání						
	středoškolské	VOŠ	Bc.	Mgr.	Ing.	doktorandské	jiné
středoškolské	1		2				1
DPS	7		1	1	8	1	3
bakalářské	1		6	2	2		
magisterské				47	3	4	
doktorandské						4	
žádné	1				5	3	1

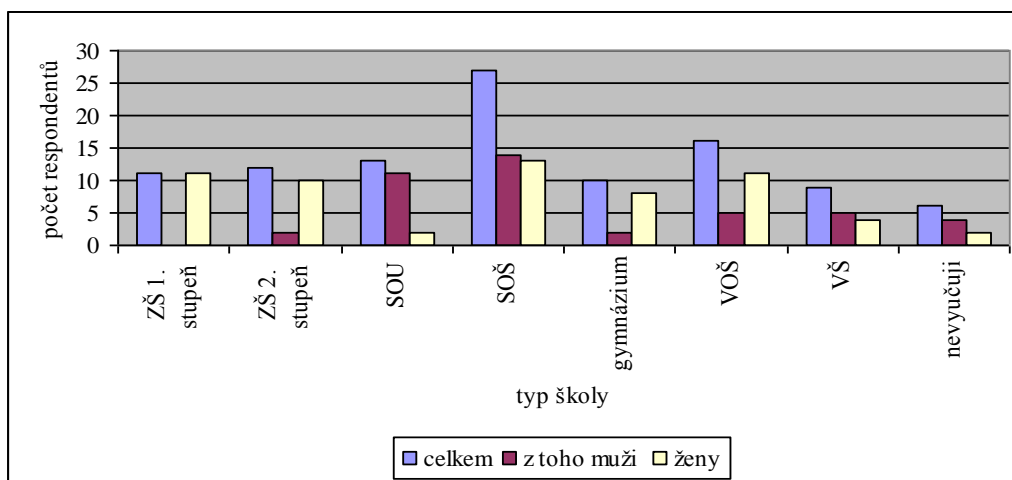
Velkou vypovídací hodnotu má tabulka č. 43. Tři učitelé, kteří získali odborné vzdělání pouze v učebním oboru, udávají jako své nejvyšší pedagogické vzdělání Doplnkové pedagogické studium. Na první pohled lze toto vyhodnotit jako chybu. Ale v současné době má např. Vzdělávací institut Středočeského kraje akreditované Doplnkové pedagogické studium primárně určené pro učitele, kteří v minulosti nesložili maturitní zkoušku. Dokonce je toto studium pouze roční, ne v trvání tří semestrů. Postoj České školní inspekce je k tomuto studiu negativní, ale vše je v jednání. Jeden učitel ze vzorku respondentů s odborným vzděláním pouze v učebním oboru nemá žádné pedagogické vzdělání. Pedagogické vzdělání se nepožaduje pouze u učitelů ve vysokých školách, což ale tento případ není.

Otázka 5: V jakém typu školy působíte

Tabulka 44: Typ školy

Typ školy	celkem	z toho muži	ženy
základní škola 1. stupeň	11	0	11
základní škola 2. stupeň	12	2	10
střední odborné učiliště	13	11	2
střední odborná škola	27	14	13
gymnázium	10	2	8
vyšší odborná škola	16	5	11
vysoká škola, univerzita	9	5	4
nevyučuji	6	4	2

Graf 5: Typ školy



Šest respondentů v řádku „nevyučují“ jsou inspektoři Olomouckého inspektorátu České školní inspekce.

Otázka 6: Délka Vaší pedagogické praxe

Tabulka 45: Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	0-5let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21-25 let	26 a víc
počet respondentů celkem	8	15	16	18	19	28
z toho muži	0	3	11	7	8	14
ženy	8	12	5	11	11	14

Otázka 7: Vaše pracovní zařazení

Tabulka 46: Pracovní zařazení

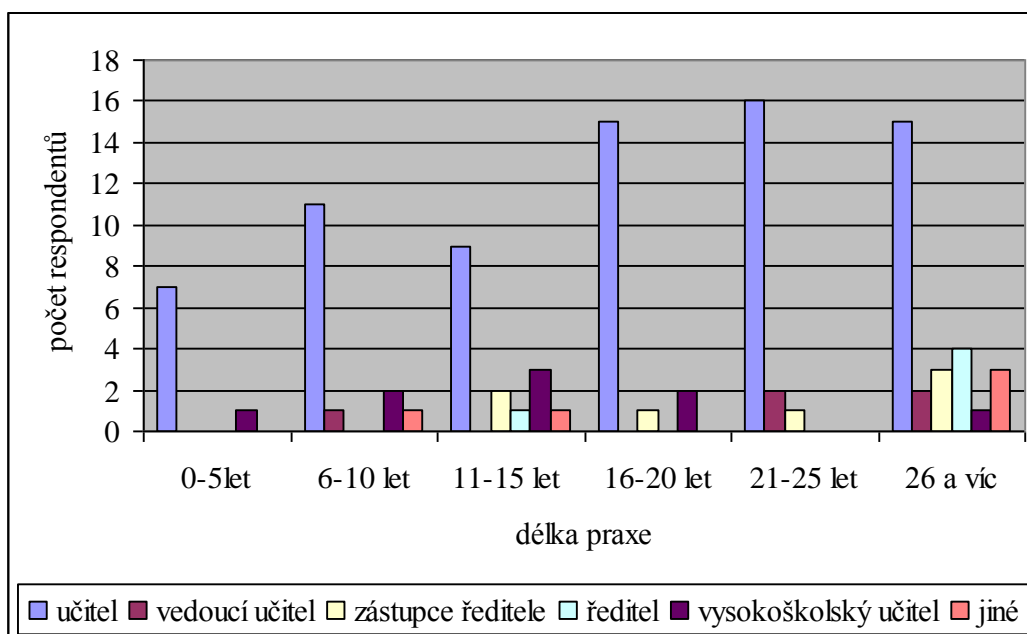
pracovní zařazení	počet celkem	z toho muži	ženy
učitel	73	23	50
vedoucí učitel	5	3	2
zástupce ředitele	7	6	1
ředitel	5	3	2
vysokoškolský učitel	9	6	3
jiné	5	2	3

Otázka 8: Učíte

Tabulka 47: Vyučované předměty

Učíte	počet celkem	z toho muži	ženy
všeobecné předměty	51	13	38
odborné předměty	28	19	9
praktický výcvik	11	8	3
praktické vyučování	2	0	2
teoretické předměty	12	3	9

Graf 6: Pracovní zařazení respondentů v závislosti na délce praxe



Odpovědi na předešlých osm otázek potvrdily všeobecně známé skutečnosti:

- V pedagogických kolektivech je převaha žen,
- nepříznivé věkové složení pedagogů, nejnižší počet respondentů je ve věkové skupině 25 - 30 let, nejpočetnější naopak ve skupině 50 - 55 let, nejvíce respondentů (28) má pedagogickou praxi delší než 26 let, naproti tomu nejméně (8) respondentů má praxi menší jak 5 let,

- v určitých typech škol je velký podíl učitelů bez odborné kvalifikace, cca 10 % vyučujících nemá žádné pedagogické vzdělání,
- mezi učiteli trojnásobně převažují ženy, mezi vedoucími učiteli je již mírná převaha mužů, mezi zástupci ředitele je již 6krát více mužů než žen, také mezi vysokoškolskými učiteli dvojnásobně převažují muži.

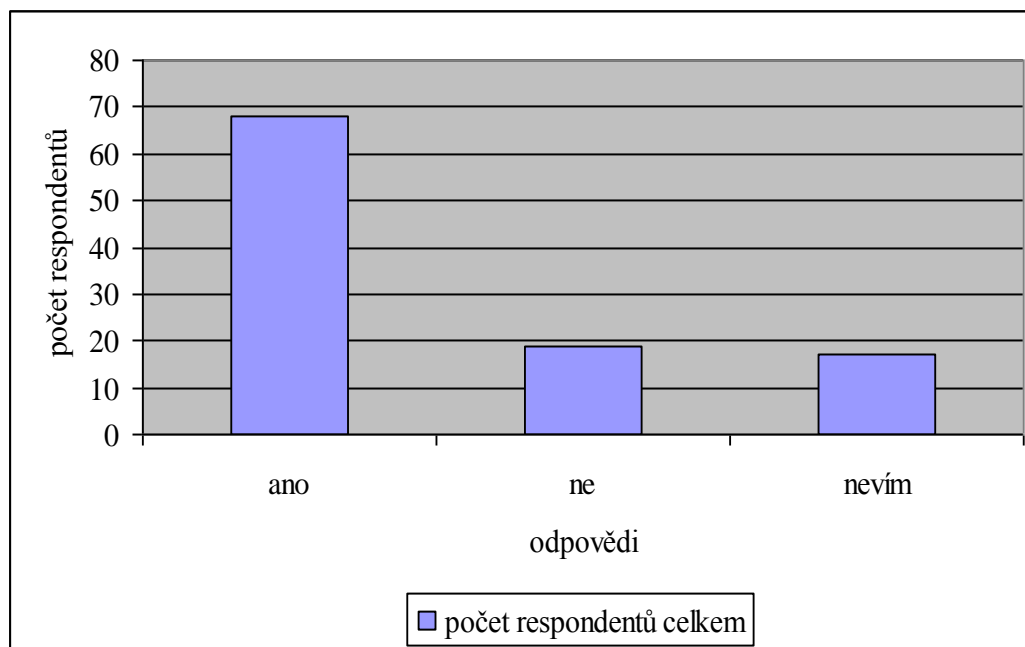
Pochopitelně výzkumný vzorek je natolik malý, že se žádné získané údaje nemohou zevšeobecňovat, ale mohou mnohé napovídat.

Otázka 9: Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní?

Tabulka 48: Rozlišení školního hodnocení

Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní			
	ano	ne	nevím
počet respondentů celkem	68	19	17

Graf 7: Rozlišení školního hodnocení



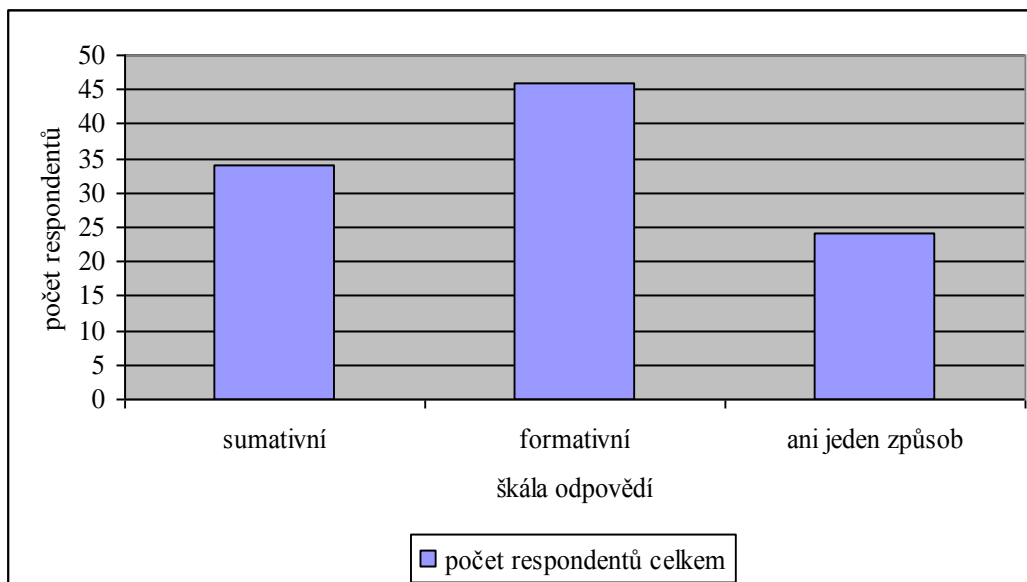
Tyto odpovědi nám mnoho samy o sobě nevypráví, neboť z vlastní praxe vím, že tyto základní pedagogické termíny učitelé používají velmi zřídka, v praxi prakticky vůbec.

Otázka 10: Který způsob školního hodnocení má větší vypovídající hodnotu pro žáka?

Tabulka 49: Vypovídající hodnota hodnocení

Který způsob hodnocení má větší vypovídající hodnotu pro žáka	sumativní	formativní	ani jeden způsob
počet respondentů celkem	34	46	24

Graf 8: Vypovídající hodnota hodnocení



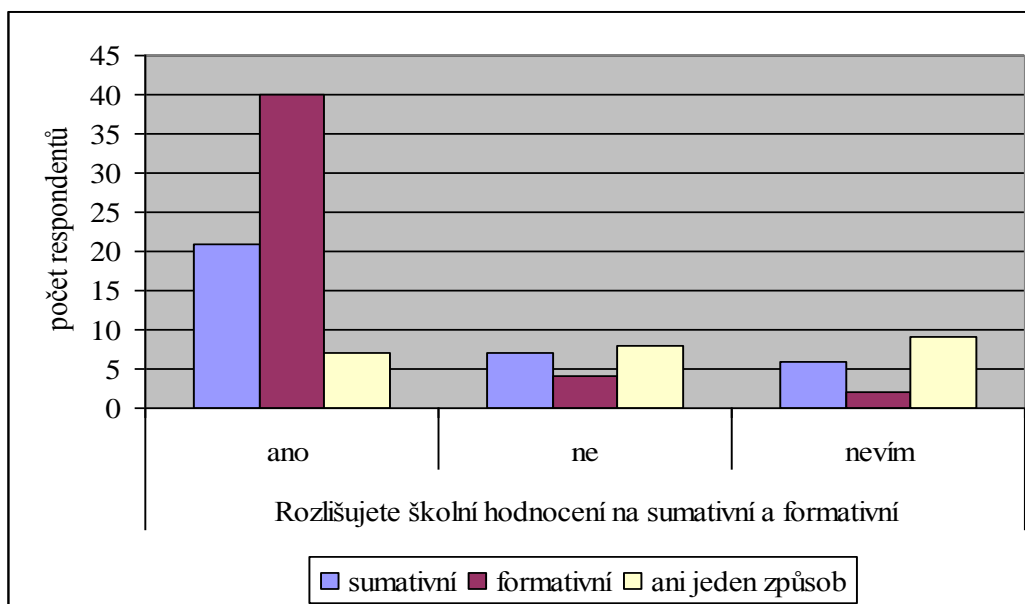
Tabulka 50: Vyhodnocení s porovnáním odpovědí na otázku č.9 a 10

Který způsob hodnocení má větší vypovídací hodnotu pro žáka	Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní		
	ano	ne	nevím
sumativní	21	7	6
formativní	40	4	2
ani jeden způsob	7	8	9

Tabulka 51: Vyhodnocení s porovnáním odpovědí na otázku č.9 a 10 v procentech

Který způsob hodnocení má větší vypovídací hodnotu pro žáka	Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní		
	ano	ne	nevím
sumativní	20,19	6,73	5,77
formativní	38,46	3,85	1,92
ani jeden způsob	6,73	7,69	8,65
Celkem v %	65,38	18,27	16,35

Graf 9: Srovnání odpovědí z tabulek 49 a 50



Otázka 11: Jak často provádíte formativní hodnocení?

Tabulka 52: Četnost prováděného hodnocení

Četnost prováděného hodnocení	počet respondentů
neprovádím	17
na konci každé vyučovací jednotky	12
po probrání uceleného tématu nebo tematického celku	26
soustavně, i bezděčně	35
při každé klasifikaci	14

Otázka 12: Účel formativního hodnocení

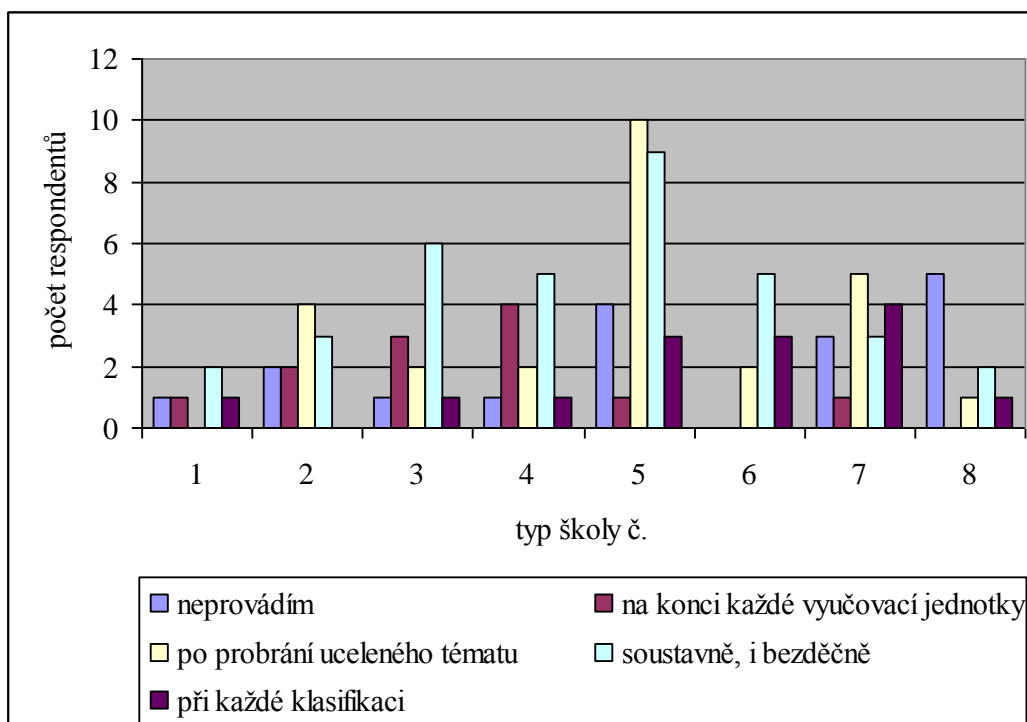
Tabulka 53: Účel formativního hodnocení

Funkce formativního hodnocení	počet respondentů
slouží k hodnocení osobnosti	16
použijeme jako podklad pro klasifikaci	18
slouží jako zpětná vazba pro žáka	53
je kvalitativní třídění žáků	7
je klasifikace dosažených výkonů žáka za uplynulé období	10

Tabulka 54: Četnost formativního hodnocení v závislosti na typu školy

Označení typu školy	1	2	3	4	5	6	7	8
	n	Z	Z	S	S	g	V	V
	e	Š	Š	O	O	y	O	Š
	v	1.	2.	U	Š	m	Š	
	y	s	s			n		
	u	t	t			á		
	č	u	u			z		
	u	p	p			i		
	j	e	e			u		
Četnost prováděného formativního hodnocení	i	ň	ň			m		
neprovádím	1	2	1	1	4	0	3	5
na konci každé vyučovací jednotky	1	2	3	4	1	0	1	0
po probrání uceleného tématu	0	4	2	2	10	2	5	1
soustavně, i bezděčně	2	3	6	5	9	5	3	2
při každé klasifikaci	1	0	1	1	3	3	4	1

Graf 10: Četnost formativního hodnocení v závislosti na typu školy



Otázka 13: Jak často provádíte sumativní hodnocení?

Tabulka 55: Četnost sumativního hodnocení

Četnost sumativního hodnocení	počet respondentů
podle školního řádu	21
podle uvážení	38
četnost je dána zákonnými normami	8
sumativním hodnocením se nejlépe utužuje kázeň, tudíž vždy	
při problémech s kázní	3
na konci každého klasifikačního období	32
provádím jen sporadicky	2

Otázka 14: Lze tvrdit, že sumativní hodnocení = klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm?

Tabulka 56: Sumativní hodnocení = klasifikace

Sumativní hodnocení = klasifikace	počet respondentů
ano	40
částečně	49
ne	5
nevím	10

Otázka 15: Je vhodné převádět formativní hodnocení na klasifikační stupeň?

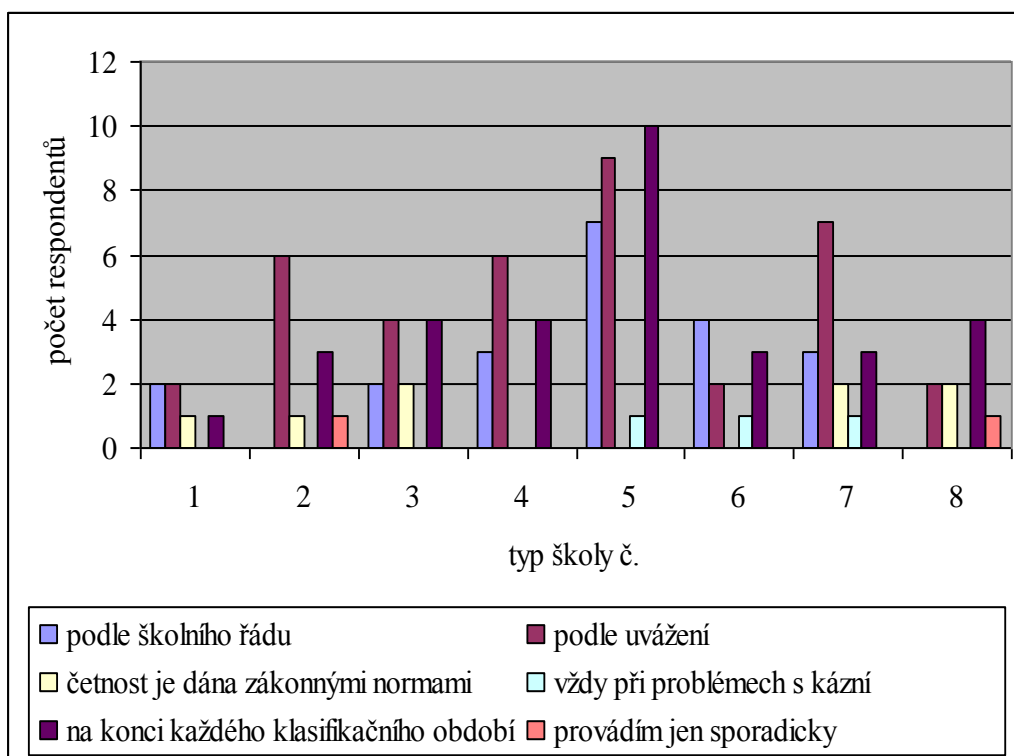
Tabulka 57: Převod hodnocení na klasifikaci

Převod hodnocení na klasifikační stupeň	počet respondentů
ano, k tomu slouží	15
ne, jeho primární účel je jiný	43
ano, například z důvodu úspory času	21
nevím	25

Tabulka 58: Četnost sumativního hodnocení v závislosti na typu školy

Označení typu školy	1	2	3	4	5	6	7	8
	n	Z	Z	S	S	g	V	V
	e	Š	Š	O	O	y	O	Š
	v	1.	2.	U	Š	m	Š	
	y	s	s			n		
	u	t	t			á		
	č	u	u			z		
	u	p	p			i		
	j	e	e			u		
	i	ň	ň			m		
Četnost prováděného sumativního hodnocení podle školního řádu	2	0	2	3	7	4	3	0
podle uvážení	2	6	4	6	9	2	7	2
četnost je dána zákonnými normami	1	1	2	0	0	0	2	2
vždy při problémech s kázní	0	0	0	0	1	1	1	0
na konci každého klasifikačního období	1	3	4	4	10	3	3	4
provádím jen sporadicky	0	1	0	0	0	0	0	1

Graf 11: Četnost sumativního hodnocení v závislosti na typu školy



Tabulka 59: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č. 9, 10 a 12

Odpovědi respondentů, kteří vždy rozlišují sumativní a formativní hodnocení			
Funkce formativního hodnocení	Který způsob školního hodnocení má větší vypovídající hodnotu pro žáka		
	sumativní	formativní	ani jeden
slouží k hodnocení osobnosti	2	4	0
použijeme jako podklad pro klasifikaci	4	5	1
slouží jako zpětná vazba pro žáka	9	26	6
je kvalitativní třídění žáků	2	1	0
je klasifikace dosažených výkonů žáka za uplynulé období	4	4	0
Odpovědi respondentů, kteří nerozlišují sumativní a formativní hodnocení			
Funkce formativního hodnocení	Který způsob školního hodnocení má větší vypovídající hodnotu pro žáka		
	sumativní	formativní	ani jeden
slouží k hodnocení osobnosti	3	1	2
použijeme jako podklad pro klasifikaci	1	1	2
slouží jako zpětná vazba pro žáka	2	1	3
je kvalitativní třídění žáků	1	0	1
je klasifikace dosažených výkonů žáka za uplynulé období	0	1	0
Odpovědi respondentů, kteří nevědí, zda rozlišují sumativní a formativní hodnocení			
Funkce formativního hodnocení	Který způsob školního hodnocení má větší vypovídající hodnotu pro žáka		
	sumativní	formativní	ani jeden
slouží k hodnocení osobnosti	0	0	6
použijeme jako podklad pro klasifikaci	1	0	1
slouží jako zpětná vazba pro žáka	4	1	1
je kvalitativní třídění žáků	1	1	0
je klasifikace dosažených výkonů žáka za uplynulé období	0	0	1

Zde se ukázaly rozdíly v deklarovaných odpovědích a v prakticky vykonávaných činnostech. 68 respondentů uvedlo, že rozlišují sumativní a formativní hodnocení, ale jen 26 z nich odpovědělo správně i na navazující otázky, tudíž tuto problematiku znají

jen povrchně. Autor bude předpokládat, že respondenti odpovídající na kombinaci těchto tří otázek nepoužili metodu kvalifikovaného odhadu. Tento počet je přesně 25 % všech respondentů. Ti rozlišují školní hodnocení, vědí, že větší vypovídací hodnotu pro žáka má formativní hodnocení a to slouží jako zpětná vazba pro žáka. Kombinace ostatních odpovědí jsou všechny chybné.

Tabulka 60: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č. 14 a 15

Převádění formativního hodnocení na klasifikační stupeň	Sumativní hodnocení je klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm			
	ano	částečně	ne	nevím
ano, k tomu slouží	7	6	0	2
ne, jeho primární účel je jiný	21	21	0	1
ano, např. z důvodu úspory času	6	10	2	3
nevím	6	12	3	4

Zde mohu na otázku č. 14 považovat za správné dvě odpovědi – ano a částečně, záleží na úhlu pohledu konkrétního autora. Otázka č. 15 by měla být zodpovězena tak, že není vhodné převádět formativní hodnocení na klasifikační stupeň, jeho účel je jiný. Kombinaci těchto dvou otázek tedy správně zodpovědělo 42 respondentů, což je cca 40% podíl.

Tabulka 61: Vytřídění správných odpovědí z tabulek č. 57 a 58

Vyhodnocení tabulek č. 57 a 58	Počet respondentů
správné odpovědi na otázku č. 9, 10 a 12	26
správné odpovědi na otázky č. 14 a 15	42
správné odpovědi na otázky č. 9, 10, 12, 14 a 15 v souboru	13

Pouze 13 respondentů zodpovědělo všech 5 klíčových otázek v souboru zaměřeném na hodnocení správně. Rozlišují školní hodnocení, vědí, že větší vypovídací hodnotu pro žáka má formativní hodnocení a to slouží jako zpětná vazba pro žáka. Není vhodné převádět formativní hodnocení na klasifikační stupeň, neboť jeho primární účel je jiný a sumativní hodnocení je, nebo alespoň částečně, klasifikace vyjádřená klasifikačním

stupněm. O těchto třinácti respondentech lze tvrdit, že bezpečně ovládají klíčovou pedagogickou kompetenci – hodnocení a klasifikaci v pedagogickém procesu.

Otázka 16: Mezi formy hodnocení patří

Tabulka 62: Formy hodnocení

Formy hodnocení	počet respondentů
kvantitativní a kvalitativní hodnocení	44
písemné hodnocení	40
pozorování žáků	3
ústní zkoušení žáků	17

Otázka 17: Diagnostické metody při hodnocení jsou

Tabulka 63: Diagnostické metody

Diagnostické metody při hodnocení	počet respondentů
pozorování žáků při jejich činnosti, řízený rozhovor, analýza výsledků činnosti žáků	54
všechny formy zkoušení žáků	50

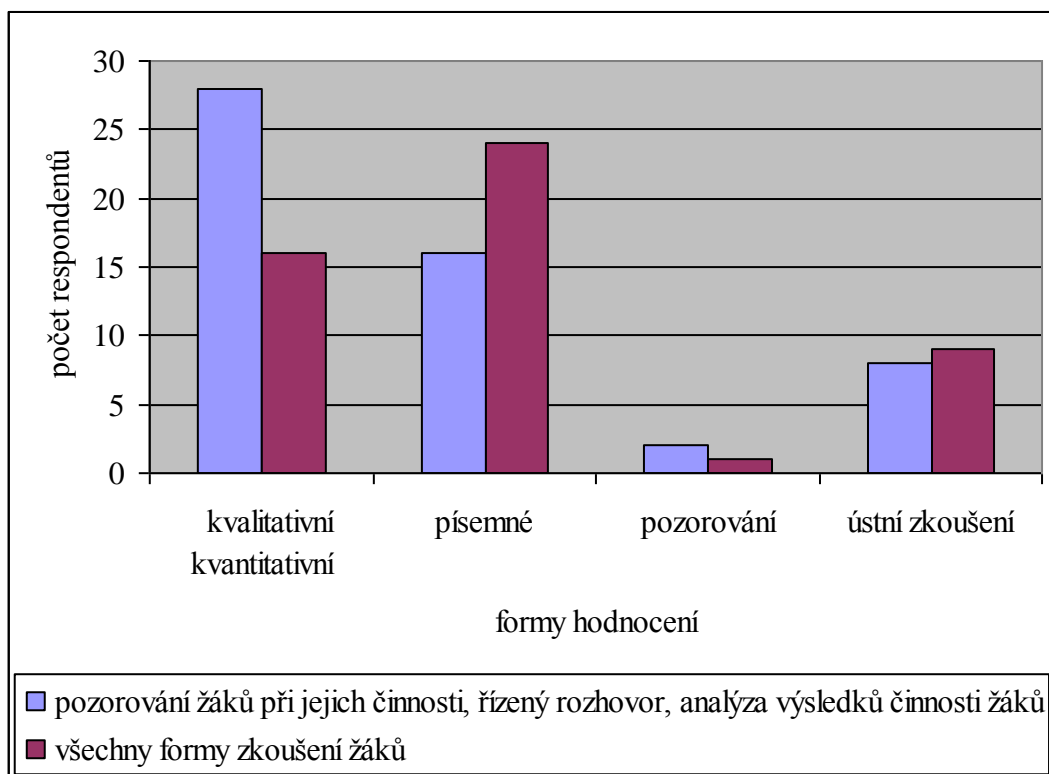
Tabulka 64: Diagnostické metody a formy hodnocení

Diagnostické metody	Formy hodnocení			
	kvalitativní kvantitativní	písemné	pozorování	ústní zkoušení
pozorování žáků při jejich činnosti, řízený rozhovor, analýza výsledků činnosti žáků	28	16	2	8
všechny formy zkoušení žáků	16	24	1	9

50 respondentů zvolilo velmi nelogickou odpověď, když za diagnostickou metodu považují všechny formy zkoušení žáků. Kvalitativní a kvantitativní formy hodnocení označilo jako správné 28 respondentů, 26 jich zvolilo ostatní nesprávné možnosti.

Z tohoto vyplývá, že v problematice metod a forem hodnocení se správně orientuje ze 104 respondentů jen 28, to je jen 29,12 %.

Graf 12: Diagnostické metody a formy hodnocení



Otázka 18: Hodnocení na 1. stupni základní školy

Tabulka 65: 1. stupeň základní školy

Na 1. stupni základní školy	počet respondentů
klade se důraz na sumativní hodnocení, to je prvotní	6
formativní a sumativní hodnocení je v rovnováze, stejně četné	24
sumativní hodnocení je podružné, formativní je prvořadé	18
nevím	33
prvořadé je výchovné a motivační působení na žáka	23

Zde je zarážející vysoký počet odpovědí „nevím“, ale na druhou stranu je potěšujících jen 6 odpovědí vysloveně špatných. Respondenti měli označit nejmístnější odpověď,

ta je podle autora ta poslední – prvořadá je výchovné a motivační působení na žáka, ještě lze doplnit „naučit jej se učit“. O ostatních odpovědích se dá polemizovat.

Otázka 19: Vysoká škola nebo univerzita

Tabulka 66: Prováděné hodnocení a jeho výchovná a motivační složka

Na vysoké škole nebo univerzitě	počet respondentů
se více provádí formativní hodnocení	10
se více provádí sumativní hodnocení	50
je výchovná složka hodnocení jen podružná	20
studenta již není třeba hodnocením motivovat	24

Postupným studiem na různých univerzitách autor získal zkušenost, že formativní hodnocení se zde neprovádí vůbec, stejně tak výchovná složka hodnocení je podružná až žádná a motivační složka hodnocení je také diskutabilní. Proto s tímto výstupem nemůže než souhlasit.

Otázka 20: Jaký je optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení?

Odpovědi na tuto otázku také splnily autorovy dedukce, jen očekával, že odpověď „do konce klasifikačního období“ zvolí vyučující z vysoké školy, ale toto se nepotvrdilo ani z 50 %. Potěšujících je 66 odpovědí „bezprostředně po výkonu žáka“.

Tabulka 67: Časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení

Optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení	počet respondentů
bezprostředně po výkonu žáka	66
do další vyučovací jednotky	13
do probrání tématu nebo tematického celku	17
do konce klasifikačního období	8

Otázka 21: Podporuje časově optimální hodnocení motivaci žáka?

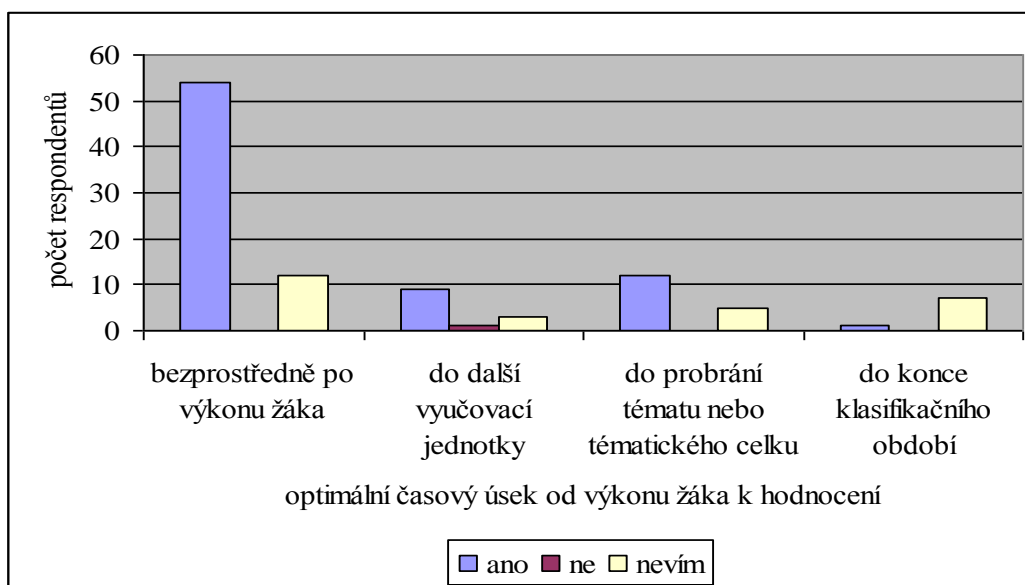
Tabulka 68: Optimální hodnocení a motivace

Podporuje časově optimální hodnocení motivaci žáka	počet respondentů
ano	76
ne	1
nevím, možná	27

Tabulka 69: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č.20 a 21

Optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení	Podpora časově optimálního hodnocení motivace žáka		
	ano	ne	nevím
bezprostředně po výkonu žáka	54	0	12
do další vyučovací jednotky	9	1	3
do probrání tématu nebo tematického celku	12	0	5
do konce klasifikačního období	1	0	7

Graf 13: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č. 20a 21

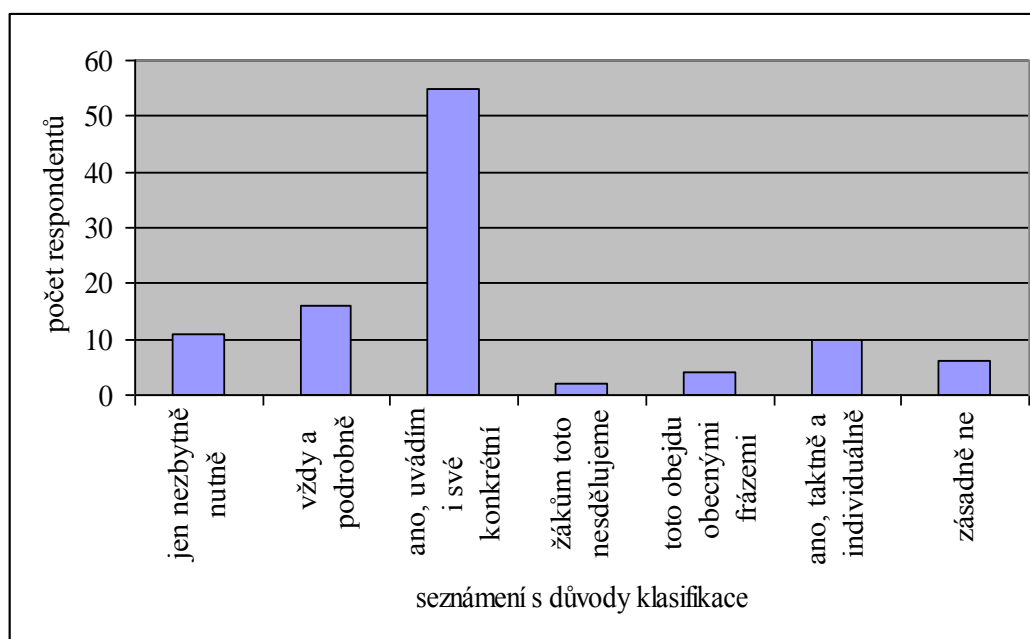


Otázka 22: Seznamujete žáky s důvody, které vás vedly ke konkrétnímu hodnocení a klasifikaci?

Tabulka 70: Seznámení žáků s konkrétním hodnocením

Seznámení žáků s důvody hodnocení a klasifikace	počet respondentů
jen nezbytně nutně	11
vždy a podrobně	16
ano, uvádím i své konkrétní důvody	55
žákům toto nesdělujeme	2
toto obejdu obecnými frázemi	4
ano, taktně a individuálně	10
zásadně ne	6

Graf 14: Seznámení žáků s konkrétním hodnocením



Otázka 23: Ponecháte žákovi prostor k vyjádření k jeho hodnocení a klasifikaci?

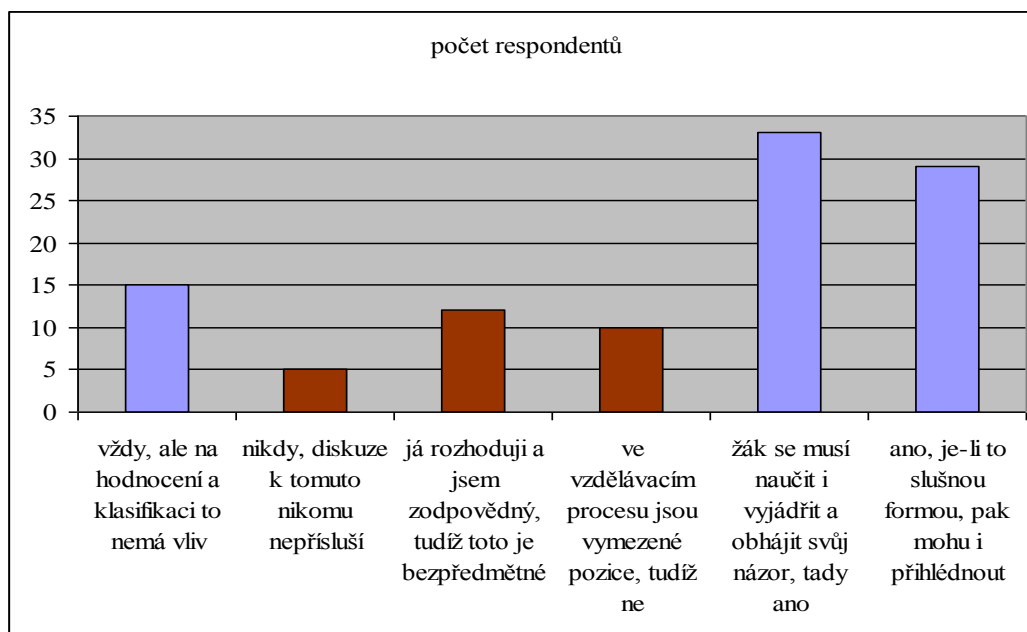
Tabulka 71: Žákův prostor k vyjádření

Ponecháte žákovi prostor k vyjádření k jeho hodnocení	počet respondentů
vždy, ale na hodnocení a klasifikaci to nemá vliv	15
nikdy, diskuze k tomuto nikomu nepřísluší	5
já rozhoduji a jsem zodpovědný, tudíž toto je bezpředmětné	12
ve vzdělávacím procesu jsou vymezené pozice, tudíž ne	10
žák se musí naučit i vyjádřit a obhájit svůj názor, tady ano	33
ano, je-li to slušnou formou, pak mohu i přihlédnout	29

Tabulka 72: Direktivní a liberální přístup

Ponecháte žákovi prostor k vyjádření k jeho hodnocení	počet respondentů
direktivní přístup - ne	13
částečně direktivní přístup	14
liberální přístup - ano	87

Graf 15: Žákův prostor k vyjádření



Tabulka 73: Setřídění odpovědí na otázku č. 22 a 23

Seznámení žáka s důvody hodnocení	Možnost žáka se vyjádřit k hodnocení	počet respondentů
jen nezbytně nutně	ano, je-li to slušnou formou, pak mohu i přihlédnou	2
ano, taktně a individuálně		4
ano, uvádím i své konkrétní důvody		20
vždy a podrobně		3
jen nezbytně nutně	já rozhoduji a jsem zodpovědný, tudíž je toto bezpředmětné	1
ano, uvádím i své konkrétní důvody		6
toto obejdu obecnými frázemi		2
zásadně ne		3
jen nezbytně nutně	nikdy, diskuze k tomuto nikomu nepřísluší	2
zásadně ne		2
žákům toto nesdělujeme		1
jen nezbytně nutně	ve vzdělávacím procesu jsou jasně vymezené pozice, tudíž ne	3
vždy a podrobně		1
ano, uvádím i své konkrétní důvody		3
žákům toto nesdělujeme		1
ano, taktně a individuálně		1
zásadně ne		1
jen nezbytně nutně	vždy, ale na hodnocení to nemá vliv	2
vždy a podrobně		8
ano, uvádím i své konkrétní důvody		3
toto obejdu obecnými frázemi		1
ano, taktně a individuálně		1
jen nezbytně nutně	žák se musí naučit vyjádřit a obhájit i svůj názor, tudíž ano	1
vždy a podrobně		4
ano, uvádím i své konkrétní důvody		23
toto obejdu obecnými frázemi		1
ano, taktně a individuálně		4



Odpovědi respondentů v kombinaci otázek č. 22 a 23 jsou důsledně liberální, jejich počet 77 je naprosto stejný jako samostatná odpověď na otázku č. 23. Tito respondenti žáka seznámí s důvody, které je vedly ke konkrétnímu hodnocení a klasifikaci (i když v různém rozsahu) a i žákovi ponechají prostor, možnost se k tomuto vyjádřit, pochopitelně pouze slušnou formou.



13 takto označených respondentů je v otázkách č. 22 a 23 bezvýhradně direktivní, žákovi důvody hodnocení a klasifikace nesdělují a ani nepřipustí žádné vyjádření k němu.

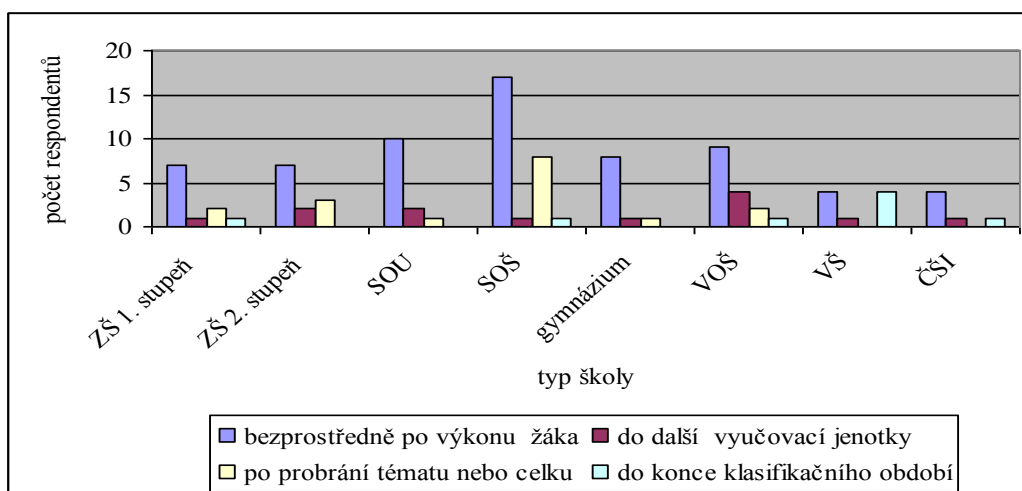


Neoznačení respondenti nejsou tak ve svých odpovědích rezolutní, na jednu stranu žáka seznámí s důvody, které je vedly ke konkrétnímu hodnocení a klasifikaci (i když v různém rozsahu), ale na druhou stranu nepřipustí žádnou diskuzi ohledně tohoto. Těchto respondentů je 14.

Tabulka 74: Včasnost hodnocení výkonu žáka v závislosti na typu školy

typ školy	bezprostředně po výkonu žáka	do další vyučovací jednotky	po probrání tématu nebo celku	do konce klasifikačního období
ZŠ 1. stupeň	7	1	2	1
ZŠ 2. stupeň	7	2	3	0
SOU	10	2	1	0
SOŠ	17	1	8	1
gymnázium	8	1	1	0
VOŠ	9	4	2	1
VŠ	4	1	0	4
ČŠI	4	1	0	1

Graf 16: Včasnost hodnocení výkonu žáka v závislosti na typu školy



8.3 Vyhodnocení výzkumu v závislosti na pracovních hypotézách

Hypotéza č. 1: Pedagogové v praxi nedostatečně rozlišují slovní, soustavné, každodenní formativní individuální hodnocení, které je primárně určeno pro žáka nebo studenta jako jeho zpětná vazba, od sumativního hodnocení. Toto tvrzení měly potvrdit nebo vyvrátit v dotazníkovém výzkumu otázky č. 9 – 15, zaměřené na rozlišování školního hodnocení, jeho funkce, četnost provádění a jeho vypovídací hodnotu. Odpovědi na jednotlivé otázky jsou podrobně zaznamenány v tabulkách č. 48 - 58, a grafech č. 7 - 11. Teprve vzájemným vyhodnocením odpovědí na klíčové otázky č. 9, 10, 12, 14 a 15 v souboru se ukázala data vhodná pro potvrzení nebo vyvrácení hlavní hypotézy. Bylo zjištěno, že pouze 7 (7,3 %!) respondentů zodpovědělo všech 5 klíčových otázek v souboru zaměřeném na hodnocení bezchybně. Rozlišují školní hodnocení, vědí, že větší vypovídací hodnotu pro žáka má formativní hodnocení a to slouží jako zpětná vazba pro žáka. Není vhodné převádět formativní hodnocení na klasifikační stupeň, neboť jeho primární účel je jiný a sumativní hodnocení je klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm. Jestliže zmírníme hodnotící škálu tím, že uznáme za správnou i další možnost odpovědi na otázku č. 14, pak se počet respondentů, kteří odpověděli správně, zvýší na 13, což je 13,5 % respondentů. O těchto pedagozích se dá tvrdit, že bezpečně ovládají klíčovou pedagogickou kompetenci – hodnocení a klasifikaci v pedagogickém procesu. Oprávněnost této pracovní hypotézy, se potvrdila v celém rozsahu.

Hypotéza č. 2: Pedagogové ve své většině ovládají metody a formy hodnocení, znají zásady a vhodnost jejich používání. Na toto byly zaměřeny hlavně otázky č. 16 a 17, výstupy z nich najdete v tabulkách č. 62 až 64, graf č. 12. Otázku zaměřenou na formy hodnocení správně zodpovědělo 44 respondentů, tj. 45,8 %, diagnostické metody dovedlo správně určit 54 respondentů, tj. 56 %. Tyto počty samy o sobě nemohou podložit žádné závěry. Porovnáním těchto výstupů a jejich dalším vytříděním jsem ale zjistil, že respondentů, kteří odpověděli na obě otázky zároveň, je 28, tedy 29 % všech dotazovaných. Tato část hypotézy se ukázala jako neodůvodněná, nepotvrdila se.

Převod formativního hodnocení na klasifikační stupeň připouští 15 respondentů, 21 respondent jej považuje za možný, ale s výhradou, což je dohromady 37,5 %.

Odmítá jej 43 respondentů tj. 44,8 %. Zarážející je vysoký podíl respondentů, kteří neznají na tuto otázku odpověď. Tudiž ani tento předpoklad, že se tak děje, se nepotvrdil.

Hypotéza č. 3: Pedagogové z velké části považují sumativní hodnocení za klasifikaci vyjádřenou klasifikačním stupněm. Kladně odpovědělo 89 respondentů, tj. 92,5 %. Proto mohu konstatovat, že tato hypotéza se průkazně potvrdila.

Hypotéza č. 4: Se zvyšujícím se stupněm vzdělávání se stále více prodlužuje časový úsek mezi výkonem žáka nebo studenta a jeho hodnocením, případně klasifikací, čímž se degraduje jeho motivační funkce. V pedagogickém procesu primárního vzdělávacího stupně učitel převážně používá formativní hodnocení i ve slovní formě, neboť zde je ještě výrazná výchovná složka, naopak v terciárním vzdělávání se formativní hodnocení až na výjimky nepoužívá, převládá sumativní hodnocení. Na toto měly dát odpovědi otázky č. 19 až 21, odpovědi seřazené v tabulkách č. 66 až 69, graf č. 13. 79 respondentů, což je 82 %, uvedlo nejvhodnější odpovědi, pouze 8 z celkového počtu uvedlo jako optimální dobu od výkonu žáka k jeho hodnocení dobu do konce klasifikačního /zkuškového/ období. Předpokládal jsem, že tito respondenti budou působit ve vysokých školách, ale tento předpoklad se potvrdil pouze na 44,5 %. Motivační funkci včasného hodnocení plně uznává 76, tj. 79 % respondentů, připouští jí 27, tj. 28 % respondentů, pouze jeden ji rezolutně popírá. Otázka č. 17, tabulka č. 65, ukazuje, jak chápou respondenti úlohu hodnocení na 1. stupni ZŠ. Ze všech odpovědí je pouze 6, tj. 6,2 % vysloveně špatných, 33, tj. 34,3 % na tuto oblast nemá názor, a o ostatních 65 odpovědích, tj. 67,5 % se dá polemizovat, ale dají se všechny uznat jako správné. Jako protilehlý pól našeho vzdělávacího systému byla zvolena vysoká škola, tabulka č. 66, kdy pouze 10, tj. 10,4 % uvedlo vysloveně chybnou odpověď, ostatních 89,6 % potvrzuje, že při hodnocení na vysoké škole se používá více sumativní hodnocení, výchovná složka hodnocení je podružná a motivační složka prakticky není. V poslední části této hypotézy jsem předpokládal, student v terciárním stupni vzdělávání se důvody, které vedly k určitému klasifikačnímu stupni, nedozví a výchovné a motivační působení je zde velmi sporadické. Toto měly potvrdit hlavně odpovědi na otázky č. 22 a 23, seříděné v závěrečné části výzkumu v tabulkách č. 70 až 74 a grafech č. 14 až 16. 24 % respondentů se k seznamování žáků s konkrétním

hodnocením staví odmítavě nebo zdrženlivě, 76 % jich dle odpovědí seznamuje žáky/studenty podrobně. 5 vyučujících na vysokých školách dle odpovědí podrobně seznamuje studenty s důvody hodnocení, 4 toto odmítají. Dle mého názoru vysokoškolští učitelé předpokládali, jaká odpověď se od nich očekává, a proto odpovídali takto, dle mých zkušeností z ČZU, UK a UJAK je realita výrazně jiná. Všech 9 vysokoškolských učitelů potvrdilo svými odpověďmi na otázku č. 19 poslední část hypotézy o podružné výchovné složce, nepotřebném motivačním působením a převažujícím sumativním hodnocení. Tyto výsledky mne opravňují k tvrzení, že tato hypotéza se z převážné části potvrdila.

Závěr

Hodnocení a klasifikace, jejich metody a formy patří ke klíčovým kompetencím, které by měl učitel na všech stupních našeho vzdělávacího systému bezpečně ovládat. Můj právě proběhlý výzkum ale dokázal, že tomu tak v žádném případě není. To by se dalo omluvit u vysokoškolských učitelů, kteří podle zákona nemusí mít pedagogické vzdělání, ale u učitelů základních a středních škol, kde se předpokládá automatická znalost této problematiky, je to alarmující. Kompetentní učitel by měl správně a vhodně používat ten nejlepší, nejvíc vhodný způsob hodnocení pro konkrétního žáka, aby byl nejobektivněji ohodnocen, aby všechny funkce hodnocení byly využity. Osobně se domnívám, že za největší pedagogický úspěch můžeme považovat motivovaného žáka, který pochopil význam celoživotního učení a který převzal, alespoň částečně, zodpovědnost za své další vzdělávání. A toto se dá velice lehce nekompetentním, povrchním, netaktním, neindividuálním apod. hodnocením a klasifikací znehodnotit. Ale jestliže se podíváme na tuto problematiku podrobněji, poznáme, že v současné době nikdo školy v tomto pohledu neřídí, metodicky nevede. Klasifikační řád byl k 1.1.2005 zrušen bez náhrady, hodnocení a klasifikace byla zcela ponechána na libovůli ředitelů škol, v nejlepším případě pravidla zmiňuje školní řád. Ani NÚV neposkytuje školám v tomto směru podporu. Přitom jasně stanovená pravidla sloužila i žákům, ten například věděl, že za opakované drobné prohřešky vůči školnímu řádu může být snížena známka z chování na druhý stupeň. V současné době se MŠMT snaží tuto situaci částečně řešit, ovšem přes plnění minimálních klíčových kompetencí žákem, jak je udává RVP. Národní standardizované testování pro 5. a 9. ročníky ZŠ zkoumá pouze splnění minimálních požadavků z několika vybraných předmětů, pouze v ZŠ, proto tuto problematiku v zásadě neřeší. Opět se staví dům od střechy.

Mé dlouholeté pedagogické zkušenosti z výuky i z inspekční činnosti v ČŠI mne opravňují tvrdit, že tyto alarmující výsledky výzkumu jsou v praxi ještě horší. Předpokládám, že v odpovědích na jednotlivé otázky hrál roli kvalifikovaný odhad a určitá šance zvolit správnou odpověď, což ale vyplynulo na povrch při porovnávání odpovědí ze stejné skupiny. A nebo, což je ještě horší, respondenti ze zkušenosti vědí,

jaké odpovědi se od nich očekávají, tuto odpověď zvolí, ale při hodnocení a klasifikaci se pedagogicky nechovají.

Veškerý výzkum a kritika současného stavu v hodnocení a klasifikaci by asi neměla smysl bez návrhu řešení, bez doporučení, která by tento alarmující stav pomohla řešit. V první řadě, i když ani toto není samospasitelné, by všichni učitelé na všech stupních vzdělávacího systému měli mít povinně plnohodnotné pedagogické vzdělání. Situace, kdy si například učitelé odborného výcviku mohou vystudovat DPS, aniž by vůbec měli složenou maturitní zkoušku a navíc toto studium je pouze dvousemestrální místo standardního třísemestrálního, to je přímo výsměch pedagogice. Další cestu ke zlepšení vidím v opětovném vydání novelizovaného klasifikačního řádu v určité formě závazného předpisu, aby standard hodnocení a klasifikace byl na všech školách stejné úrovně souměřitelný. A účinnou metodickou podporu školám v této problematice považuji za nezbytnou. Ale za asi nejdůležitější krok považuji odstranit veškerou zbytečnou zátěž, která v současné době zavalila učitele a přesáhla únosnou mez. Většina učitelů je vyhořelá, nebojím se říci otupělá a lhostejná vůči jakémukoliv zlepšení, které vnímají jako sypání písku do naolejovaného soukolí.

Jsem přesvědčen, že všechny cíle vytyčené v úvodu diplomové práce byly splněny. Termíny hodnocení, klasifikace a evaluace byly definovány a konfrontovány s pojetím učitelů, metody a formy pedagogického hodnocení byly analyzovány v závislosti na různých stupních a typech škol a na zákonných normách bylo poukázáno na možnosti, které školy v hodnocení mají.

Dovolil bych si svou diplomovou práci uzavřít příhodným citátem Jana Amose Komenského: „Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou“.

Seznam použitých zdrojů

- BENEŠOVÁ, D., HUK, J., KLUGEROVÁ, J., PAULOVČÁKOVÁ, L. a T. VACÍNOVÁ. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 5. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013. ISBN 978-80-7452-037-2.
- DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- MAREŠ, J. a- J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje – výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Akademia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J. *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2681-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.

ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, K. *Formativní hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy. In Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV*. Olomouc: Univerzita Palackého 2005

Seznam legislativních dokumentů

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s.10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Seznam internetových zdrojů

Centrum pro zjištění výsledků vzdělávání. *Sborník 2011. Co s nimi*. [online]. ©Authors, 2011 [cit. 2013-12-20]. ISBN 978-80-87337-09-7

Dostupné z: http://novamaturita.cz/download.php?id_document=1404035405&at=1

Česká školní inspekce. *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2012/2013*. [online]. 2013 [cit. 2013-12-20]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/vyrocní-zpravy>

Gymnázium Benešov. *Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2012-2013*. [online]. 2013 [cit. 2013-12-20]. Dostupné z: <http://www.gbn.cz/dokumenty-skoly>

Střední odborné učiliště stavební Benešov. *Výroční zpráva za školní rok 2011-2012*. [online]. 2012 [cit. 2013-12-20]. Dostupné z: <http://sousbn.cz/index.htm>

Střední průmyslová škola Vlašim. *Výroční zpráva o činnosti školy – 2011/2012*. [online]. 2012 [cit. 2013-12-20]. Dostupné z: <http://sps-vlasim.cz/cz/vyrocní-zpravy>

Vyšší odborná škola a Střední zemědělská škola Benešov. *Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2012-2013*. [online] 2013 [cit. 2013-12-20].

Dostupné z: <http://www.zemsbn.cz/www/cs/default/rubric/?r=31>

Základní škola Benešov, Dukelská. *Výroční zpráva o činnosti ve školním roce 2012-2013*. [online]. 2013 [cit. 2013-12-20].

Dostupné z: <http://www.zsben.cz/dokumenty/vyrocka2013.pdf>

Seznam zkratk

- ČŠI – Česká školní inspekce
- ČZU – Česká zemědělská univerzita
- DPS – Doplnkové pedagogické studium
- EU – Evropská unie
- FAMU – Filmová akademie múzických umění
- UK – Univerzita Karlova
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- MZ – Maturitní zkouška
- NUV – Národní ústav pro vzdělávání
- RVP – Rámcový vzdělávací program
- SOŠ – Střední odborná škola
- SOUS – Střední odborné učiliště stavební
- SPŠ – Střední průmyslová škola
- ŠŘ – Školní řád
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- VOŠ – Vyšší odborná škola
- VŠ – Vysoká škola
- ZŠ – Základní škola

Seznam tabulek a grafů

- Tabulka 1: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků ZŠ Dukelská
- Tabulka 2: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby ZŠ Dukelská
- Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků ZŠ Dukelská
- Tabulka 4: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků SOUS
- Tabulka 5: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby SOUS
- Tabulka 6: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků SOUS
- Tabulka 7: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků SZŠ
- Tabulka 8: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby SZŠ
- Tabulka 9: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků SZŠ
- Tabulka 10: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků SPŠ
- Tabulka 11: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby SPŠ
- Tabulka 12: Nejvyšší dosažení vzdělání pedagogických pracovníků SPŠ
- Tabulka 13: Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků gymnázia
- Tabulka 14: Pedagogičtí pracovníci podle věkové skladby
- Tabulka 15: Nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků gymnázia
- Tabulka 16: Inspektoři podle věkové skladby
- Tabulka 17: Nejvyšší dosažené vzdělání inspektorů

Pilotní projekt

Tabulka 18: Věková struktura oslovených pedagogů

Tabulka 19: Věková struktura respondentů

Tabulka 20: Rozložení oslovených pedagogů podle vzdělání

Tabulka 21: Rozložení respondentů podle vzdělání

Tabulka 22: Na jakém typu školy působíte

Tabulka 23: Délka pedagogické praxe

Tabulka 24: Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní

Tabulka 25: Který způsob školního hodnocení má větší vypovídací hodnotu pro žáka

Tabulka 26: Jak často provádíte formativní hodnocení

Tabulka 27: K čemu slouží formativní hodnocení

Tabulka 28: Jak často provádíte sumativní hodnocení

Tabulka 29: Sumativní hodnocení = klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm

Tabulka 30: Vhodnost převádění formativního hodnocení na klasifikační stupeň

Tabulka 31: Formy hodnocení

Tabulka 32: Diagnostické metody při hodnocení

Tabulka 33: 1. stupeň základní školy

Tabulka 34: Vysoká škola nebo univerzita

Tabulka 35: Optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení

Tabulka 36: Časově optimální hodnocení a motivace žáka

Tabulka 37: Důvody konkrétního hodnocení a klasifikace

Tabulka 38: Žákův prostor k vyjádření

Andragogický výzkum

Tabulka 39: Váš věk

Tabulka 40: Nejvyšší odborné vzdělání

Tabulka 41: Nejvyšší odborné vzdělání v procentech

Tabulka 42: Nejvyšší pedagogické vzdělání

Tabulka 43: Vzájemně porovnané pedagogické a odborné vzdělání

Tabulka 44: Typ školy

Tabulka 45: Délka pedagogické praxe

Tabulka 46: Pracovní zařazení

Tabulka 47: Vyučované předměty

Tabulka 48: Rozlišení školního hodnocení

Tabulka 49: Vypovídací hodnota hodnocení

Tabulka 50: Vyhodnocení s porovnáním odpovědí na otázku č.9 a 10

Tabulka 51: Vyhodnocení s porovnáním odpovědí na otázku č.9 a 10 v procentech

Tabulka 52: Četnost prováděného hodnocení

Tabulka 53: Účel formativního hodnocení

Tabulka 54: Četnost formativního hodnocení v závislosti na typu školy

Tabulka 55: Četnost sumativního hodnocení

Tabulka 56: Sumativní hodnocení = klasifikace

Tabulka 57: Převod hodnocení na klasifikaci

Tabulka 58: Četnost sumativního hodnocení v závislosti na typu školy

Tabulka 59: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č. 9, 10 a 12

Tabulka 60: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č. 14 a 15

Tabulka 61: Vytřídění správných odpovědí z tabulek č. 57 a 58

- Tabulka 62: Formy hodnocení
- Tabulka 63: Diagnostické metody
- Tabulka 64: Diagnostické metody a formy hodnocení
- Tabulka 65: 1. stupeň základní školy
- Tabulka 66: Prováděné hodnocení a jeho výchovná a motivační složka
- Tabulka 67: Časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení
- Tabulka 68: Optimální hodnocení a motivace
- Tabulka 69: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č.20 a 21
- Tabulka 70: Seznámení žáků s konkrétním hodnocením
- Tabulka 71: Žákův prostor k vyjádření
- Tabulka 72: Direktivní a liberální přístup
- Tabulka 73: Setřídění odpovědí na otázku č. 22 a 23
- Tabulka 74: Včasnost hodnocení výkonu žáka v závislosti na typu školy

Seznam grafů

- Graf 1: Věková struktura oslovených pedagogů a respondentů
- Graf 2: Věková struktura respondentů
- Graf 3: Nejvyšší odborné vzdělání
- Graf 4: Pedagogické vzdělání
- Graf 5: Typ školy
- Graf 6: Pracovní zařazení respondentů v závislosti na délce praxe
- Graf 7: Rozlišení školního hodnocení
- Graf 8: Vypovídací hodnota hodnocení
- Graf 9: Srovnání odpovědí z tabulek 49 a 50
- Graf 10: Četnost formativního hodnocení v závislosti na typu školy

Graf 11: Četnost sumativního hodnocení v závislosti na typu školy

Graf 12: Diagnostické metody a formy hodnocení

Graf 13: Vzájemné vyhodnocení odpovědí na otázky č. 20a 21

Graf 14: Seznámení žáků s konkrétním hodnocením

Graf 15: Žákův prostor k vyjádření

Graf 16: Včasnost hodnocení výkonu žáka v závislosti na typu školy

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník.....	I
Příloha B – Bibliografické údaje.....	IX

Andragogický výzkum k diplomové práci

Dobrý den, vážené kolegyně a kolegové, rád bych Vás požádal o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé diplomové práce k zakončení studia Andragogiky.

Označte, prosím, správnou nebo nejvýstižnější odpověď. K zodpovězení otázek není nutné hledat v odborné literatuře a zákonech, odpovězte tak, jak to vnímáte Vy. Dotazník je naprosto anonymní a i výstupy z tohoto výzkumu budou v mé práci prezentovány jen sumarizovaně.

Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a ochotu ke spolupráci.

Stanislav Haas, učitel s dlouholetou praxí (27 let), aprobace Umělecká řemesla.

Otázka č. 1: Jste

- muž
- žena

Otázka č. 2: Věk respondenta

- 25-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56 a více

Otázka č. 3: Vaše nejvyšší odborné vzdělání

- maturitní
- VOŠ
- bakalářské
- magisterské
- inženýrské
- doktorandské
- jiné

Otázka č. 4: Vaše nejvyšší pedagogické vzdělání

- středoškolské
- doplňkové pedagogické studium
- bakalářské
- magisterské
- doktorandské
- žádné

Otázka č. 5: V jakém typu školy působíte

- základní škola 1. stupeň
- základní škola 2. stupeň
- střední odborné učiliště
- střední odborná škola
- gymnázium
- vyšší odborná škola
- vysoká škola
- nevyučuji

Otázka č. 6: Délka Vaší pedagogické praxe

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26 a více

Otázka č. 7: Vaše pracovní zařazení

- učitel, učitelka
- vedoucí učitel, učitelka
- zástupce, zástupkyně ředitele
- ředitel, ředitelka
- vysokoškolský učitel, učitelka
- jiné

Otázka č. 8: Učíte

- všeobecné předměty
- odborné předměty
- praktický výcvik
- praktické vyučování
- teoretické předměty

Otázka č. 9: Rozlišujete školní hodnocení na sumativní a formativní

- ano
- ne
- nevím

Otázka č. 10: Který způsob školního hodnocení má větší vypovídací hodnotu pro žáka

- sumativní
- formativní
- ani jeden způsob

Otázka č. 11: Jak často provádíte formativní hodnocení

- neprovádím
- na konci každé vyučovací jednotky
- po probrání uceleného tématu nebo tematického celku
- soustavně, i bezděčně
- při každé klasifikaci

Otázka č. 12: Formativní hodnocení

- slouží k hodnocení osobnosti
- použijeme jako podklad pro klasifikaci
- slouží jako zpětná vazba pro žáka
- je kvalitativní třídění žáků
- je klasifikací dosažených výsledků žáka za uplynulé období

Otázka č. 13: Jak často provádíte sumativní hodnocení

- podle školního řádu
- podle uvážení
- četnost je dána zákonnými normami
- sumativním hodnocením se nejlépe utužuje kázeň, tudíž vždy při problémech s kázní
- na konci každého klasifikačního období
- provádím jen sporadicky

Otázka č. 14: Lze tvrdit, že sumativní hodnocení = klasifikace vyjádřená klasifikačním stupněm

- ano
- částečně
- ne
- nevím

Otázka č. 15: Je vhodné převádět formativní hodnocení na klasifikační stupeň

- ano, k tomu slouží
- ne, jeho primární účel je jiný
- ano, například z důvodu úspory času
- nevím

Otázka č. 16: Mezi formy hodnocení patří

- kvantitativní a kvalitativní hodnocení
- písemné hodnocení, pozorování žáků, ústní zkoušení žáků

Otázka č. 17: Diagnostické metody při hodnocení jsou

- pozorování žáků při jejich činnosti, řízený rozhovor, analýza výsledků činnosti žáků
- všechny formy zkoušení žáků

Otázka č. 18: Na 1. stupni základní školy

- se klade důraz na sumativní hodnocení, to je prvotní
- formativní a sumativní hodnocení je v rovnováze, stejně četné
- sumativní hodnocení je podružné, formativní hodnocení je prvořadé
- nevím
- prvořadé je výchovné a motivační působení na žáka

Otázka č. 19: Na vysoké škole

- se více provádí formativní hodnocení
- se více provádí sumativní hodnocení
- je výchovná složka hodnocení jen podružná
- studenta již není třeba hodnocením motivovat

Otázka č. 20: Jaký je podle vás optimální časový úsek od výkonu žáka k jeho hodnocení

- bezprostředně po výkonu žáka
- do další vyučovací jednotky
- po probrání tématu nebo tematického celku
- do konce klasifikačního období

Otázka č. 21: Podporuje časově optimální hodnocení motivaci žáka

- ano
- ne
- nevím, možná

Otázka č. 22: Seznamujete žáky s důvody, které vás vedly ke konkrétnímu hodnocení a klasifikaci

- jen nezbytně nutně
- vždy a podrobně
- ano, uvádím vždy i své konkrétní důvody
- žákům toto nesdělujeme
- toto obejdu obecnými frázemi
- ano, taktně a individuálně
- zásadně ne

Otázka č. 23: Ponecháte žákovi prostor k vyjádření k jeho hodnocení a klasifikaci

- vždy, ale na hodnocení a klasifikaci to nemá vliv
- nikdy, diskuse k tomuto nikomu nepřísluší
- já rozhoduji a jsem zodpovědný, tudíž toto je bezpředmětné
- ve vzdělávacím procesu jsou jasně vymezené pozice, tudíž ne
- žák se musí naučit vyjádřit a obhájit i svůj názor, tudíž ano
- ano, je-li to slušnou formou, pak mohu i přihlédnout

Bibliografické údaje

Jméno autora: Stanislav Haas

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Komunikační formy a metody pedagogického hodnocení

Rok: 2014

Počet stran textu: 76

Celkový počet stran příloh: 18

Počet titulů českých použitých zdrojů: 14

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala