

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# **Diplomová práce**

2020

Jana Hobzová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Slovní hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ**

*Diplomová práce*

Autor: Jana Hobzová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Hradec Králové  
2020

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Jana Hobzová</b>
Studium:	P15P0800
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Slovní hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ</b>
Název diplomové práce AJ:	Verbal assessment and marking at primary school

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

--> Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je oblíbenost hodnocení známkami nebo slovním hodnocením u učitelů a rodičů. V teoretické části se diplomová práce zabývá vymezením pojmu "školní hodnocení" a rozbořem hodnocení, které zahrnuje aktuální metody a formy. Funkce a jednotlivé typy hodnocení jsou dalším rozšířením teoretické části této práce. Diplomová práce také obsahuje konkrétnější rozbor slovního hodnocení a klasifikace. Praktická část zjistí, v jakém případě a v jaké míře se respondenti přiklánějí spíše ke známkám nebo ke slovnímu hodnocení. Zjistí, jaká úskalí a výhody dle respondentů mají tyto způsoby hodnocení nejčastěji. Obsah empirické části diplomové práce je zpracován formou dotazníků s respondenty.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

## **Prohlášení**

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

V Hradci Králové dne 17. 6. 2020

.....

Podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytl.

## **Anotace**

HOBZOVÁ, Jana. *Slovní hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 97 s.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je oblíbenost hodnocení známkami nebo slovním hodnocením u učitelů a rodičů. V teoretické části se diplomová práce zabývá vymezením pojmu „školní hodnocení“ a rozbořem hodnocení, které zahrnuje aktuální metody a formy. Funkce a jednotlivé typy hodnocení jsou dalším rozšířením teoretické části této práce. Diplomová práce také obsahuje konkrétnější rozbor slovního hodnocení a klasifikace. Praktická část zjistí, v jakém případě a v jaké míře se respondenti přiklánějí spíše ke známkám nebo ke slovnímu hodnocení. Zjistí, jaká úskalí a výhody dle respondentů mají tyto způsoby hodnocení nejčastěji. Obsah empirické části diplomové práce je zpracován formou dotazníků s respondenty.

Klíčová slova: hodnocení, základní škola, učitel, rodič, slovní hodnocení, klasifikace

## **Annotation**

HOBZOVÁ, Jana. *Verbal assessment and marking at primary school*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 97 pp.

The aim of this diploma thesis is to determine the popularity of evaluation through grading or verbal assessment among teachers and parents. The theoretical part of the thesis focuses on defining the term “pupil evaluation” and on analysing evaluation, which includes current methods and forms. Functions and individual types of evaluation are another addition to the theoretical part. The diploma thesis also includes a more in-depth analysis of verbal assessment and grading. The practical part then discovers in which cases and to what extent the respondents prefer either grading or verbal assessment. It will uncover the pitfalls and benefits of these evaluation methods according to the respondents. The empirical part of this diploma thesis is conducted in the form of respondent questionnaires.

**Keywords:** assessment, primary school, teacher, parent, verbal evaluation, marking.

## Obsah

1	Úvod.....	9
2	Vymezení základních pojmů .....	11
3	Školní hodnocení .....	13
3.1	Typy hodnocení.....	15
3.2	Funkce hodnocení .....	18
3.3	Metody hodnocení.....	21
4	Formy hodnocení .....	25
4.1	Klasifikace.....	26
4.2	Slovní hodnocení.....	31
4.2.1	Hodnotící jazyk.....	36
4.3	Základní rozdíly kvantitativního a kvalitativního hodnocení .....	38
5	Metodologie práce .....	42
5.1	Cíl výzkumného šetření.....	43
5.2	Výzkumné otázky.....	43
5.3	Výzkumný soubor .....	43
5.4	Metoda sběru dat .....	45
5.5	Limity výzkumu .....	47
6	Analýza výsledků dotazníkového šetření .....	49
6.1	Vyhodnocení dotazníků pro učitele .....	49
6.2	Vyhodnocení dotazníků pro rodiče .....	67
7	Shrnutí a diskuse výsledků .....	79
8	Závěr .....	84
9	Použitá literatura .....	86
10	Seznam grafů .....	90
11	Seznam příloh .....	91



# 1 Úvod

Školská zařízení jsou instituce, které jsou účelově vytvořeny k realizaci řízené a systematické edukace, ale také k celkovému rozvoji jedince. Ve školách, obzvláště pak na prvním stupni, se učitelé věnují samostatné edukaci, ale zároveň také tomu, aby si každý žák utvořil vlastní žebříček hodnot, byl připraven pro život jako samostatně vystupující a jednající osoba, choval se podle norem a osvojil si správné modely chování a správné sociální role. Stručně řečeno, mimo vybavení žáka znalostmi a dovednostmi pro výkon povolání se škola soustředí i na přípravu jedinců pro vstup do společnosti a uvedení do života. Ke komplexní přípravě žáků přispívá i téma zvolené pro vypracování mé diplomové práce – **hodnocení**.

Důležitou složkou výchovně vzdělávacího procesu ve školství je právě hodnocení žáků pedagogy. Hodnocení je v dnešní době velice diskutované téma nejen mezi odbornou veřejností, tedy pedagogy, ale diskuze vznikají i mezi rodiči. Liší se pohledy učitelů a rodičů na to, jaké formy a metody by měly být využívány. I každý rodič má jinou představu o tom, jak by kvalitní hodnocení mělo vypadat. Kvalita hodnocení nemá přesnou definici a nelze ani najít jakýkoliv návod, jaká je ta správná cesta ať už ve známkování, nebo při slovním hodnocení.

Hodnocení je složitý proces. Ve školách slouží jako podoba odměny i trestu. Přináší s sebou pocity radosti, potěšení a úspěchu, přičemž na druhé straně se objevuje nervozita, smutek, stres a pocit selhání. Již od narození je hodnocení součástí našich životů. V předškolním věku se potýkáme s káráním a pochvalami ze strany rodičů, později k tomu přibývá i zájem o hodnocení našimi vrstevníky. Při vstupu do školy pak zažíváme hodnocení našich výkonů slovně, nebo známkami. Otázkou je, která varianta je pro žáky přijatelnější a účinnější. Jsou to známky, nebo slovní hodnocení? A právě v této fázi se často učitel a rodič ve svých názorech rozcházejí. Jakou výpovědní hodnotu má známka a co nám sdělí slovní hodnocení? Jaká varianta je přijatelnější nejen pro učitele, ale i pro rodiče? Jaké klady a zápory naopak vidí zkušení pedagogové oproti rodičům? Hodnocení by totiž dle mého názoru nemělo zastávat pouze funkci odměny nebo trestu. Nezapomínejme taky na důležitou složku při vzdělávání, kterou je motivace. Ať už zvolíme jakoukoliv formu hodnocení, vždy je výsledkem pozitivní přístup žáka k dalšímu

výchovně vzdělávacímu procesu, nebo demotivace veškerého jeho úsilí. Která cesta je tedy ta správná?

V životě si na správné cesty musíme přicházet sami, nikdo nám nedá žádný návod na to, jak žít. Není tomu jinak ani ve školním hodnocení. Můžeme pouze přijít na to, jaké zápory a klady mají jednotlivé formy hodnocení a spekulovat o jejich správném použití tak, aby to vedlo k uspokojení potřeb všech zúčastněných.

Na základě této ve společnosti často diskutované problematiky jsem se rozhodla zodpovědět, snad nejen sobě, několik otázek ohledně známkování a slovního hodnocení. Často se totiž názory mezi rodiči a učiteli rozcházejí. V některých případech je to pohodlnost, jinde zase časová tíseň či problém v komunikaci. Na druhé straně jsou i tací učitelé, kteří se snaží vyhovět jak svým, tak i potřebám rodičů a snaží se obě formy kombinovat.

Cílem této diplomové práce je za použití dotazníkového šetření zjistit, jaké kladné a záporné stránky vidí respondenti z Královéhradeckého kraje při hodnocení známkami a při slovním hodnocení. Dále pak bude uveden osobní názor rodičů a jejich zkušenosti se zmíněnými formami při hodnocení jejich dětí. U učitelů se budu zabývat jejich profesními zkušenostmi i tím, jak obě formy hodnocení vnímají. Dále chci zjistit, v jakých případech jsou více či méně využívány známky nebo slovní hodnocení, přičemž mi záleží jak na profesní zkušenosti učitele, tak i na zkušenosti rodiče. Výsledkem diplomové práce bude komparace těchto dvou postojů ke klasifikaci a slovnímu hodnocení u zvolených respondentů (učitelů a rodičů).

## 2 Vymezení základních pojmů

Považuji za důležité na začátek této diplomové práce zařadit všeobecné definice pojmů, kterými se bude tato práce zabývat. Tato krátká kapitola bude sloužit k ujasnění si a uvědomění si významu pojmů, které budu dále používat a více se jimi zabývat.

### Vzdělávání

Pojem vzdělávání se často zaměňuje s pojmem vzdělání. Vysvětlení je prosté, vzdělání je totiž výsledkem procesu vzdělávání. Jednoduchá definice podle Skutil, Zikl a kol. (2011, s. 96) zní: „*Vzdělávání definujeme jako proces získávání znalostí a vědomostí, které jedinec získává během vyučování.*“ Vzdělávání je složitý proces, který zahrnuje několik dalších pojmů. Nedílnou součástí vzdělávání je právě i výchova. Učitel tak vede výchovně vzdělávací proces, který se skládá z mnoha dalších faktorů.

### Učitel

Učitel, můžeme použít i označení pedagog, je kvalifikovaná pracovní pozice, s níž je spojovaná zodpovědnost za efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Skutil, Zikl a kol. (2011, s. 53) vysvětlují pojem pedagog jako „*vysoce kvalifikovaného pracovníka, který se zabývá výchovou a vzděláváním, přičemž svou pedagogickou činností plní významnou společenskou funkci*“. Nutností pro toto povolání je samozřejmě patřičná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost. Úkolem učitele není jen vzdělávat, ale také být dobrým vzorem pro své žáky. Průcha (2002) označuje za učitele ten typ pracovníků, kteří jsou v přímém kontaktu s realizací edukačního procesu ve školním prostředí. Doplním tento pojem o tvrzení, že úkolem učitele je také vytvářet dobré edukační prostředí a vhodné klima třídy. Dále by pak měl organizovat a koordinovat činnost svých žáků, hodnotit a řídit celý proces učení i jeho výsledky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

### Klasifikace

Klasifikaci považujeme již za konkrétní způsob hodnocení. Je to kvantitativní způsob hodnocení podle již zažitého stupně známkování 1–5 anebo verbálními výroky (výborně, chvalitebně, dobře, dostatečně, nedostatečně) (Skutil, Zikl a kol., 2011).

## Slovní hodnocení

Opakem hodnocení kvantitativního je hodnocení kvalitativní neboli slovní. Dle Slavíka (1999, s. 183) lze slovní hodnocení definovat jako „*kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy*“. Při tomto způsobu hodnocení používáme místo číslic slovní vyjádření.

Každý učitel se musí řídit veškerými sděleními uvedenými ve Školském zákoně a vyhláškách MŠMT a respektovat je. Ve Školském zákoně je dáno: „*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*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 51), přičemž pokud žák přestoupí na jinou školu, kde se hodnotí jiným způsobem, je škola, ze které žák přestupuje, povinna převést klasifikaci do slovního hodnocení nebo naopak.

### 3 Školní hodnocení

Iniciátorem vzniku školního hodnocení byl Ralph Tayler již před více než půl stoletím. Nejprve se hodnotily žákovy výsledky pouze jako součást procesu učení a vyučování. Teprve poté se začalo používat také jako nástroj kontroly a revize učebních osnov. I přesto bylo hodnocení spjata pouze s danou třídou. Až po roce 1960 se díky vysoké poptávce po vzdělávacím programu hodnocení rozšířilo mimo učebnu do celého vzdělávacího systému (Shaw, Greene, Mark, 2006).

Hodnocení je výsledkem dlouhého procesu, který popisují ve své publikaci Zdeněk Kolář a Renata Šikulová (2009). Lidská činnost je proces, který se skládá z několika etap, jejichž součástí je i naše téma hodnocení. Vezměme to ale od úplného začátku. Na počátku celého procesu stojí vždy nějaká potřeba, která nás dovede k formulaci konkrétního cíle. Obě tyto věci mohou probíhat jak v krátkodobém, tak v dlouhodobém procesu. Prvním krokem je tedy uvědomění si toho, čeho chci dosáhnout. Dalším krokem je zjištění podmínek, které mi napomohou k uskutečnění dané činnosti. Podmínky, které ovlivní mé jednání, mohou být vnější, mezi které řadíme například vztahy, materiální vybavenost a další. Pro nás důležitější jsou podmínky vnitřní, které závisí hlavně na úrovni našich znalostí, dovedností a schopností. Následuje výběr prostředků, které nám pomohou efektivně dosáhnout předem vytyčeného cíle. Následuje samotná realizace a po ní hodnocení. V této fázi jde hlavně o srovnání reálného výsledku s naší představou, s cílem, který jsme si na začátku tohoto procesu stanovili. Hodnocení provádí každý člověk téměř každý den (Kolář, Šikulová, 2009).

Naprosto jasně a jednoduše definuje pojem hodnocení Slavík (1999, s. 15) jako *„porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího.“* Tuto definici doplním o krátké vyjádření (Slavík, 1999, s. 22): *„Hodnocení je dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných.“* Hodnocení není nic vrozeného. Jak vyplývá z výše uvedených definic, je to lidská dovednost, se kterou je třeba umět správně zacházet, přičemž výsledkem této dovednosti je srovnání výsledku s představou. Líbí se mi tvrzení (Slavík, 1999), že tuto dovednost člověk buď umí zvládat dobře, anebo ne. Nutno zmínit, že je to

zcela na svědomí hodnotícího, do jaké míry bude tuto dovednost rozvíjet a zdokonalovat, abychom mohli posléze zhodnotit, že hodnocení zvládá dobře.

Specifikací hodnocení je právě školní hodnocení, přirozenost výchovně vzdělávacího procesu. Pod pojmem školní hodnocení si většina z nás představí známky. Tento pojem obsahuje ale daleko více, než se široké veřejnosti zdá. Zahrnujeme sem více podob, než jsou čísla, jako například hodnocení výkonů slovem, body, procenty i grafickou podobou. Mimo to používáme i neverbální způsoby – úsměv, zamračení se (všechny mimické výrazy), gesta, ale i pokývnutí a spoustu dalších jiných vyjádření. Většina lidí by mohla brát tento pojem jako vyjádření hodnocení ze strany učitele směrem k dítěti. Kromě toho sem ale patří také sebehodnocení žáků, vzájemné hodnocení mezi spolužáky a v dnešní době i často zařazovaná zpětná vazba vedoucí od žáků k učiteli. Dokonce sami učitelé se po výuce zamýšlejí nad svou odvedenou prací a reflektují svou výuku. Několikrát ve školním roce se každý učitel stane součástí hodnocení dalších přihlížejících – ředitele/ředitelky školy, hospitujících kolegů, inspektorů a dalších (Slavík, 1999).

Dle Slavíka (1999) tak lze za školní hodnocení považovat souhrn hodnotících procesů a jejich projevů, které nějakým způsobem ovlivňují výuku ve škole nebo o tomto faktu vypovídají. Jasnou definici uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2011, s. 249): „*Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli.*“ Kromě těchto definic chci poznamenat, že hodnocení je prostředek pro učitele, který mu umožňuje žáky motivovat a zejména pak usměrňovat a koordinovat jejich výchovně vzdělávací činnost. Co vše slovní hodnocení zahrnuje, nalezneme v knize od Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 190): „*V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizující stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.*“ Můžeme to tedy chápat tak, že hodnocení se nekoná pouze ve vztahu učitel → žák. Neříká nám ani pouze míru znalostí daného žáka. Hodnocení může být užitečné i pro celou školu a výchovně vzdělávací státní systém. V této práci se ale budeme zabývat hodnocením v rámci vztahu učitele, žáka a rodiče.

Školní hodnocení je nezbytnou součástí vyučování, které se jedince začne týkat při vstupu do vzdělávacího procesu. Ať už zvolíme jakýkoliv typ hodnocení, vždy s sebou nese určitou informaci, která je adresována nejen žákovi, ale i učiteli a rodičům. Nutno zmínit, jak píše Slavík (1999) ve své publikaci, že hodnocení je i cílem, ke kterému by měli dojít

sami žáci. Je to dovednost prospěšná pro život. Podrobněji se školnímu hodnocení budu věnovat v následujících kapitolách.

### 3.1 Typy hodnocení

Hodnocení je opravdu složitá, a hlavně pro učitele zodpovědná záležitost. Nese v sobě veliký význam i pro samotnou osobnost žáka i učitele. Málakdo si uvědomuje, že hodnotiteli a hodnocenými jsou všichni účastníci vzdělávacího procesu. Součástí jsou i ti, kteří se na procesu podílejí nepřímou cestou, jako například stát, který zodpovídá za kvalitu vzdělání občanů, dále pak rodiče, vedení školy, dokonce i autoři pomůcek a učebnic a mnoho dalších na první pohled neviditelných spolků a lidí (Kolář a Vališová, 2009). Přesně z tohoto výše popsaného důvodu je třeba si uvést, které typy hodnocení můžeme použít. Učitel by měl vědět, který typ je vhodný využít v naskytnuté situaci. Měl by znát jejich pozitivní přínos, ale i úskalí, a to proto, aby volbu typu hodnocení směřoval na konkrétní osobnost jedince nebo na individuální složení skupiny. Učitel musí typy hodnocení dobře znát a volit je vhodně nejen pro žáky, ale i ve vztahu k cíli tak, aby mu zvolený typ pomohl k tomuto závěru dojít vhodnou a efektivní cestou.

V odborné literatuře najdeme několik způsobů členění typů hodnocení. Nejčastěji se ve většině publikací objevovalo dělení, které ve své knize rozebírají také Kolář a Šikulová (2009).

Nejrozšířenější, nejpoužívanější a pro veřejnost nejznámější je hodnocení formativní a sumativní. Tato dvojice je často kladena jako protiklad. **Formativní hodnocení** neboli průběžné hodnocení slouží zejména k tomu, aby si žák látku maximálně osvojil v rámci několika časově i typologicky odlišných aktivit. Dáváme tak jedincům zpětnou vazbu v tom, na čem je třeba ještě zapracovat. Součástí je podpora v porozumění i osvojení probírané látky, k čemuž vede jeho smysluplná činnost (Vališová, Kasíková a kol.). Starý a Laufková (2016, s. 16) označují za formativní „*jen takové hodnocení, které žákům poskytuje relevantní informace pro jejich pokroky v učení.*“ Příkladem formativního hodnocení jsou připomínky od učitele, průběžná korekce žákovy aktivity, dialogy s učitelem, ale i mezi vrstevníky. Formativní se nazývá z toho důvodu, protože ho chápeme jako pomoc v cestě k vlastnímu zlepšení, sebepoznání s průběžným vlivem učitele (Slavík, 1999). Petty (2013) do tohoto způsobu překvapivě zařazuje i testy

a známkování, pouze ale za předpokladu, že se žáci učí vlastní práci zkontrolovat, jsou vedeni k přijetí zodpovědnosti za své výsledky a mají radost z dosažených úspěchů. Proto, aby evaluace nabyla formativní funkce, musí být toto hodnocení využito žákem k vlastnímu zlepšení. Můžeme tedy říci, že formativní hodnocení je „*regulérním a důležitým vzdělávacím cílem*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 24). Z výsledků výzkumu OECD o formativním hodnocení vyplývají tři značné výhody, proč ho do škol zařadit (Greger, Ježková, 2007), které doplňují o další z publikace Starý, Laufková (2016) a považují je také za podstatné:

- Zásadně přispívá k rozvoji kompetence k učení, která je považována za jednu z primárních kompetencí, kterou by si měl žák ve výchovně vzdělávacím procesu osvojit. Pomáhá rozvíjet i další kompetence jako například komunikativní, k řešení problému či sociální a pracovní.
- Díky formativnímu hodnocení se zvyšuje celková školní úspěšnost dětí školou povinných. Hlavně pak z toho důvodu, že formativní hodnocení přispívá k dobrým vzdělávacím výsledkům žáků slabších a se speciálními vzdělávacími potřebami (Laufková, 2017).
- Podporuje spravedlivý přístup k učení a vzdělávání se. Žákovi je tedy umožněno dle vlastních vědomostí, kompetencí, postojů a potřeb dosáhnout svého maximálního výkonu.
- Individuální přístup, který formativní hodnocení nabízí, přispívá k vytváření podporujícího klima pro žákovu učení (Starý, Laufková, 2016).

Na druhé straně jako učitelé můžeme volit **sumativní hodnocení** – závěrečné. Jak vysvětlují Vališová, Kasíková a kol. (2011, s. 261), „*je poměrným součtem všech aktivit žáka v průběhu pololetí a projeví se známkou na vysvědčení.*“; „*Vztahuje se k celkovému hodnocení výkonu žáka, má shrnout výkony žáků za určité období s cílem „jen“ změřit žákův výkon*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 19).

Nesmíme opomenout to, že žák by měl vědět, co závěrečná známka představuje. Učitel by měl kromě zprůměrování známek zohlednit i osobní cíle jedince, jestli a jak dosáhl svého maximálního výkonu. Slavík (1999) zmiňuje, že oproti formativnímu typu je zde cílem informovat či zařadit jedince podle jeho výsledku za určité časové období.



Zařazujeme sem zkoušení i písemné práce, pokud je jejich cílem zjistit úroveň žákova výkonu. Zde právě narážíme na problém řešený v této diplomové práci, a to je ten, zda sumativní hodnocení řešit formou známek, nebo slovy. Do tohoto typu totiž spadá i slovní vyjádření učitele.

Každé hodnocení se může stát jak formativním, tak i sumativním. Záleží pouze na tom, jak s ním učitel bude pracovat. Pro objasnění mé myšlenky použiji zřejmý příklad inspirovaný příkladem Wiliama a Leahyové (2015). Učitel si testy ověří znalosti svých žáků. Pokud test pouze oznámkuje a žádná další činnost nebude následovat, pak se jedná o hodnocení sumativní. Pokud ovšem učitel s žáky rozebere problematická místa z testu, objasní jim jejich správné řešení a bude následovat procvičování tohoto problému, pak mluvíme o formativním hodnocení. Laufková (2017, s. 127) uvádí, že *„sumativní hodnocení podává informaci o tom, zda žáci vědí či rozumějí, formativní hodnocení je více o objevování toho, co žáci vědí, čemu rozumějí nebo co můžou udělat pro to, aby porozuměli.“*

Rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením je hlavně v rozdílném načasování, adresátovi a účelu. Načasování i účel jsme si již v předešlých odstavcích vysvětlili. Zbývá tedy rozdíl v adresátovi. Zatímco formativní hodnocení je určeno hlavně žákovi, sumativní slouží jako informace o žákových výkonech pro vnější okolí, zejména pak rodiče (Starý, Laufková, 2016). Jsem zastáncem toho názoru, že oba typy mají ve vzdělávání své místo a je třeba jejich účel správně využít a dobře zhodnotit jejich funkci ve výchovně vzdělávacím procesu.

Další rozšířenou dvojicí je dělení dle vztahové normy na kriteriální a normativní. **Kriteriální hodnocení** je typ, při kterém jde hlavně o splnění předem stanoveného kritéria. Jak píše Slavík (1999, s. 40): *„Meřítkem kriteriálního hodnocení totiž je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli“*, z čehož nám vyplývá, že při tomto typu hodnocení nám jde pouze o výkon jedince, nesrovnáváme s ním výkony ostatních žáků. Potom ale shledávám tuto situaci obtížnou pro posuzovatele, jelikož pro jeho objektivnost a spravedlivost je potřeba přesně vypracovaných kritérií tak, aby všichni zúčastnění byli hodnoceni podle stejných požadavků.

Oproti tomu u **hodnocení normativního** „se jedná o hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Jak popisuje Slavík (1999), přestože je úkol splněn, hodnocen je výsledek v závislosti na ostatních. Porovnávají se tak výsledky horších a lepších. Na prvním stupni základní školy je to například vyzdvižení nejlepší práce nebo zmínění o průměru většiny třídy. Tyto dva stupně jsou zprůměrovány podle výkonů všech dětí ze třídy.

K hodnocení dle normy ještě řadíme hodnocení **individuální**. Jde o srovnávání chování, stavu nebo výkonů jednotlivce s jeho osobní normou (Slavík, 1999). Jde o způsob, který je v plně zařízených základních školách často špatně realizovatelný, přesto se většina učitelů snaží každého žáka hodnotit na základě jeho osobního maxima. Nutno ale zmínit, že v tomto případě by bylo potřeba zohlednit i snahu jedince. Podle toho by také mělo být ono maximum nastaveno. Přece jen každý žák bude mít jinou možnost svých schopností a dovedností.

Do této podkapitoly můžeme zahrnout i hodnocení **externí**, kdy hodnotí někdo z vnějšího prostředí školy, jako například inspektor. Na protipólu máme hodnocení **interní**. V tomto případě se vše odehrává na půdě školy, kdy se jedná především o sebehodnocení žáků i učitelů.

Slavík (1999) ještě uvádí následující doplňkové rozdělení:

- **Diagnostické hodnocení**, které je konkrétně zaměřeno na odhalení specifických poruch učení.
- **Neformální hodnocení**, jehož předpokladem je pozorování činností žáků při běžných aktivitách ve třídě.
- **Formální hodnocení** musí být předem oznámeno. Žáci jsou připraveni a informováni o nadcházejícím testování jejich znalostí. Mají tak dostatek času pro přípravu a opakování.

### 3.2 Funkce hodnocení

K tomu, abychom v hodnocení dosáhli předem zvoleného cíle, musíme znát funkce hodnocení a umět je vhodně zařadit. Jak uvádím v předcházejícím odstavci, cílem učitele

v hodnotícím procesu je získat přehled o dosažené úrovni jednotlivce a celé skupiny ve vztahu k předem formulovaným cílům ve výchovně vzdělávacím procesu. K tomu je potřeba, aby bylo zcela jasné, jakou funkci hodnocení plní. Rozhodujícím faktorem je také to, v jaké fázi výuky je funkce použita a pro jakou metodu hodnocení.

V životě každého jedince a společnosti plní hodnocení různé funkce, slouží tak k dosažení různých cílů. Podle toho, která funkce v hodnocení aktuálně převládá, se také liší charakter hodnocení i jeho důsledky. Mimo to má každá funkce podle okolností odlišné dopady na psychiku dítěte. Učitel by proto měl umět rozlišovat a vhodně aplikovat tyto funkce a v závislosti na nich vhodně upravovat svůj hodnotící postup (Slavík, 1999).

Vymezení funkcí je velice široké. Zaujalo mě rozdělení Slavíka (1999), který uvádí tři funkce ve vztahu k žákovi: poznávací, motivační, konativní a další základní funkce: orientační, didaktickou a oficiální. Jeho rozdělení se kromě motivační funkce neshoduje s žádnými jinými autory, u kterých jsem se touto tematikou zabývala. Oproti tomu Kolář, Navrátil a Šikulová (1998) rozdělují pět funkcí: informační, regulační, výchovnou, selektivní a prostředek sblížení účastníků vyučování. Nejpodobnější rozdělení mají Tuček (1966) a Ďurič (1988). Jejich rozdělením se budu dále zabývat. V poslední řadě chci zmínit rozdělení Velikaniče (1973), který vyčleňuje pět základních funkcí, z čehož čtyři jsou zcela totožné s Tučkem a Ďuričem. Poslední, pátou uvádí funkci selektivní, která pomáhá učiteli rozdělit jedince ve třídě do stejnorodých skupin podle jejich úrovně znalostí. To umožňuje žákům pracovat se spolužáky, kteří jsou na stejné znalostní úrovni. Často to ale nutí učitele k přiřazení dítěte do určité skupiny v negativním slova smyslu. Tyto předsudky se potom obtížně odbourávají. Selektivní funkce je pak využívána hlavně při přestupu na střední či vysokou školu, kdy se vyřazují žáci, jejichž schopnosti a znalosti nedosahují požadavků dané školy (Velikanič, 1973). Z tohoto důvodu jsem tuto funkci nezařadila jako podstatnou pro první stupeň. Učitelé prvního stupně by podle mého názoru spíše neměli tuto funkci využívat.

**Motivační** funkce hodnocení se vyskytovala bez výjimky u všech autorů. Podle Tučka (1966) to znamená úkol školního hodnocení, aby plnil funkci účinné a hodnotné pobídky. Výborné vysvětlení najdeme v knize J. Slavíka (1999). Tento typ souvisí především s emocionální stránkou žáka, přičemž je veden k tomu, aby něco přijímal, odmítal, anebo se choval lhostejně. Radíme sem i otázky typu Proč se ti to (ne)líbí? a očekáváme, že

pomocí toho dojdeme k významu, smyslu i důležitosti věcí, kterými jsme obklopeni. S touto funkcí není snadné zacházet, jelikož se bezprostředně týká prožitků a citů hodnoceného nebo hodnotícího člověka. Cílem této funkce je tedy zaměřit se na určité hodnoty, které by se měl žák naučit přitahovat, nebo by je měl umět odmítnout. Oproti jiným funkcím je zde nejpodstatnější lidský cit. Prakticky to vidíme jako seznamování žáků s novými vrstevníky, učiteli, prostředím, ale i výukou a samotnou látkou. Považujeme ji za jednu z nejsilnějších v procesu vyučování. Výsledkem toho všeho je lidská vůle k činnosti. Dle mého názoru je motivační funkce hodnocení často používána i k udržení kázně. Tento směr ovšem nepovažuji za správný, jelikož žáci by neměli být podněcováni k dobrému chování za vidinou zlepšení prospěchu.

Další funkcí, kterou považuji za jednu z těch nejdůležitějších, je funkce **informační**. Významnou roli ve výuce hraje zpětná vazba, která je korekční informací o žákově výkonu v učebních činnostech i vynaloženém úsilí. Cílem této funkce je „*předat žákovi informace o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48). K tomuto tvrzení ještě doplním, že se jedná také o srovnání s vlastním cílem a maximem. Předávání informací se zúčastňují oproti jiným funkcím i další osoby, jako například rodiče žáka. Za pozitivní faktor považuji to, že se žák naučí přijímat a zpracovávat proces kritiky své vlastní činnosti. „*Tato obsahová analýza výkonu výrazněji směřuje spíše než k výsledku učební činnosti k samostatnému procesu žákovu učení*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49).

**Diagnostická** funkce podle Tučka (1966) spočívá hlavně v poznání vlastností a schopností žáka. Sděluje učiteli i žákovi informaci o jeho úspěchu či neúspěchu, přičemž v takovém případě informuje také o jeho příčinách. Velikanič (1973) vyzdvihuje tuto funkci jako nejpodstatnější. Uvádí jednu důležitou poznámku při hodnocení žáků, kterou je to, že až z celkového souhrnu jedincova projevu a činností můžeme zjistit, jaký doopravdy je a jaký může být. To je při této funkci nezbytné. Soustředíme se na žákovu budoucnost a pomoc při jeho dynamickém zlepšování. Z publikace od Ďuriče a kol. (1988) doplním, že tato funkce nám také pomáhá, na základě zjištění úrovně znalostí a návyků žáka, zjistit jeho pokroky a mezery, které bychom měli odstranit. Jinak by nám totiž mohly bránit právě ve zmíněném budoucím postupu v rozšiřování znalostí. Ke všemu zmíněnému pomáhá diagnostika žáka zjistit jeho city, výkonnost a všeobecný

rozvoj v myšlení, projevu a poznávacích schopnostech. To vše napomáhá tato funkce učiteli zjistit pro co nejlepší budoucí rozvoj žáka.

Na základě hodnocení učitel koriguje a usměrňuje cestu výuky žáků, přičemž využívá právě **regulativní** funkce hodnocení. Ze strany učitele je to zcela záměrná aktivita ovlivnění jak výsledku, tak i průběhu žákovy činnosti. (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998)

Součástí vzdělávacího procesu je i výchova, proto i hodnocení zastává funkci **výchovnou**. Školní hodnocení probouzí v žácích odpovědnost, píli a vytrvalost, které do budoucna přispívají žákovi k prokázání dobré výchovy (Tuček, 1966). Tato funkce tak někdy i nevědomky vzbuzuje v žácích hned několik pozitivních postojů i vlastností. Učí ho toleranci k sobě i svým vrstevníkům. Stejně tak jako chválením či káráním ovlivňuje učitel žákovu motivovanost a dotkne se to i jeho osobnosti (Kolář, Šikulová, 2009). Je třeba zdůraznit, že výchova není pouze o pochvalách a dobrém vzoru, ba naopak chybami se nejvíce naučíme. Považuji ale za nutné, aby si učitel uvědomoval význam a vhodně volil formu, jakou negativní hodnocení či postoj sděluje.

Funkce hodnocení jsou jeho nedílnou součástí. Nejčastěji jsou ve výuce využívány jako komplex, přičemž někdo bude některé funkce využívat více a jiné zase méně. Učitel si musí uvědomit, jaký je jeho záměr a co hodnocením sleduje, podle toho pak volí jeho vhodnou funkci.

### 3.3 Metody hodnocení

Metody hodnocení můžeme jednoduše vysvětlit jako námi vytvořený postup využívaný pro dosažení výukových cílů. Většina odborníků uvádí, že metody jsou úzce spojeny s formami hodnocení. Těmi se budeme podrobněji zabývat v následující kapitole. Dvořák (2005, s. 32) uvádí, že: „*Dobré hodnocení shrnuje údaje z mnoha zdrojů, nejen písemných testů a vztahuje se k celé šířce cílů nebo zamýšlených výsledků učení.*“ Dvořák (2005) také uvádí, že jako učitelé nesmíme opomínat hodnotit kromě znalostí i kompetence a jejich utváření, hodnotovou orientaci k obsahu učiva a náročnější myšlenkové dovednosti a schopnosti. Z tohoto tvrzení lze snadno vyvodit, že pro co nejobjektivnější hodnocení nelze použít pouze jednu metodu.

Jak metody výuky, tak i metody hodnocení by měly určovat způsob a směr, jakým se chceme dopracovat k předem stanovenému cíli. Musíme zvolit takovou formu metody, aby nám pomohla cíle dosáhnout co nejefektivněji cestou. Volbu vybíráme i podle klimatu třídy a individuálních potřeb žáků. Nelze takzvaně ušít metodu takovou, která by vždy a všude fungovala. Na prvním stupni budeme pravděpodobně používat velice širokou škálu, je ale potřeba také zohlednit individuální stav hodnoceného. Myšleno tak, že někteří jedinci čistě z psychologického hlediska nezvládají ústní zkoušení, přestože znalosti mají. V tomto případě pak vítězí nepříjemný pocit a stres. Oproti tomu v písemném testu může stejný jedinec excelovat, jelikož má svůj potřebný prostor pro vyjádření, aniž by měl pocit tlaku ze všech stran.

Učitel je povinen volit takové metody, které mu pomohou efektivně dosáhnout předem vytyčeného cíle. Šimoník (2005) uvádí pět základních hodnotících metod, které považují za nejčastěji využívané. Nejběžnější a první ze dvou nejvíce používaných metod v oblasti hodnocení je zkoušení žáka, které může mít podobu ústní, písemnou i praktickou. Dále pak může být prováděno individuální, skupinovou i hromadnou formou.

První možnost – **písemné zkoušení** můžeme chápat i jako pojem standardizované testy, jejichž bližší vysvětlení uvádí Dvořák (2005, s. 32): „*Jde o odborně zpracované a ověřené testy, u nichž je známa norma.*“ Normou pak chápeme jasné znění výsledku, kterého mají žáci docílit, a předem oznámeného termínu konání testu včetně přesného sdělení obsahu plánovaného zkoušení. Výhodou těchto testů je možnost získání poměrně velkého množství znalostí žáků za předem stanovený čas. Výsledky jsou rychle opraveny a zcela jasně vymezují žákovy znalosti z testovaného učiva. Do této kategorie řadíme jak kratší testy, jako například diktáty, krátká matematická cvičení či domácí úkoly, tak i delší tematické, někdy i celohodinové, čtvrtletní a pololetní práce (Šimoník, 2005).

Druhou podobou je **zkoušení ústní**. Tento typ je prováděn na základě interakce učitele a žáka, tudíž některé prvky jsou podobné s metodou rozhovoru. Principem ústního zkoušení je kladení otázek učitelem a navazujících žákových odpovědí (Šimoník, 2005). Podle výše zmíněného stresového faktoru při některých metodách je právě v této možné dát žákovi dostatek času pro odpověď a položit mu doplňkové otázky, díky kterým bychom se měli dostat k požadované odpovědi. Zde považují za velice důležité chování učitele, který by neměl dát najevo jakékoliv rozrušení, ironii či výsměch. Důležitou

informaci k této metodě uvádí Dvořák (2005): Žák musí zcela porozumět hodnocení, v čem a jakou udělal chybu, stejně tak jako v čem a jak by měl postupovat.

Další účinnou metodou zmíněnou již v předcházejícím odstavci je **rozhovor**. Tento způsob je denní diagnostická činnost mezi učitelem a žákem. Pro žáka je tato metoda dle mého názoru jedna z nejúčinnějších, jelikož je zde neomezený prostor pro komunikaci s žákem. Učitel má v rámci rozhovoru možnost přesně a jasně žákovi sdělit, v čem se mu jeho práce daří a s čím naopak není spokojený. Výsledkem rozhovoru by mělo být pomocí diskuze dojít ke společnému řešení v dalším postupu, v napravování či zdokonalování žákových znalostí.

Třetí metodou uváděnou Šimoníkem (2005) je **analýza výsledků činností** žáka. Autor do analýzy zahrnuje projekty, kresby nebo výrobky. Metoda se zdá být podobná rozhovoru, zde ovšem analýzu chápeme jako zaměření na konkrétní pracovní činnost žáka. Učitel se vyjadřuje k aktuálním a konkrétním žákovým činnostem, nikoliv k všeobecnému hodnocení žáka. Jako příklad uvedu rozhovor, který může pojednávat o celkovém zhoršení či zlepšení jednotlivce, přičemž učitel dává výčet všech těchto žákových aktivit. Při analýze jde o interakci učitele a žáka, která se zaměřuje na konkrétní příklad, ve kterém žák chyboval. Cílem učitele je pak přijít na to, kde žák ve výpočtu přesně chyboval, a opravit mu tuto aktuální chybu. Analýza se nezabývá větším časovým pásmem, ale aktuálně vzniklou situací.

**Pozorování žáků** je dlouhodobý a náročný proces i z hlediska času. Často tento způsob použijeme v případě, kdy potřebujeme zjistit něco, co se nedá zahrnout do žádné z výše uvedených metod.

Poslední a pátou metodou je **výkonové zkoušení**, přičemž Šimoník (2005, s. 122) uvádí následující problém, který mohu z osobních zkušeností zcela potvrdit: „*Nedostatečné využívání výkonových zkoušek je odrazem přetrvávající orientace vyučování na pamětné osvojování vědomostí.*“ Za hodnocení výkonu můžeme považovat téměř všechny aktivity v hodině tělesné výchovy. Patří sem i referáty a projekty, přičemž se soustředíme nejen na zvládnutí teoretické části úkolu, ale také na celkový projev a mluvu prezentujícího žáka.

S tímto dělením Šimoníka se shodují i další autoři, kteří se ve svých publikacích zabývali tématem metody hodnocení, jako například Dominik Dvořák (2005) či Jana Kratochvílová (2011).

Z této podkapitoly vyplývá, že volba metod pro hodnocení žáků je náročnou a zodpovědnou činností učitele. Pro co nejobektivnější výsledek hodnocení je mnohdy potřeba využít více než jedné metody, zvolit jejich kombinaci či použít jednu metodu jako stěžejní a další jako doplňkovou. Souhlasím s tvrzením Šimoníka (2005), který uvádí, že při všech zmíněných způsobech hodnocení by měl učitel brát ohled na psychiku žáka a výsledky by neměly být podceněny, ale ani přeceněny.



## 4 Formy hodnocení

Dosažení žákových vědomostí, dovedností, schopností uplatnit své poznatky, snahu i úroveň jeho myšlení můžeme hodnotit různými způsoby. To, jakou formu hodnocení zvolíme, souvisí s mnoha dalšími faktory, které celý tento proces ovlivňují. Jednou z nejdůležitějších věcí je soulad s cílem hodnocení. Pedagogické hodnocení by mělo logicky souviset s cílovými pedagogickými požadavky, ať už těmi krátkodobými, nebo dlouhodobými, které by měly být žákům předem dobře objasněny (Slavík, 1999). Dále by naše volba formy hodnocení měla souviset také s typem hodnocení, žakovou osobností i jeho věkem a být úzce spjata s danou pedagogickou situací. Mimo to forma hodnocení musí být v souladu s koncepcí školy a žádaným pojetím výuky na škole (Kratochvílová, 2011). Formy hodnocení jsou nejen způsoby, díky kterým učitel sděluje žákům výsledek jejich práce, ale i zpětnou vazbou pro učitele a jeho účinnost vzdělávání. Učitel by měl být schopen formy střídát a obměňovat podle potřeby s cílem zvýšení efektivity učební činnosti žáků a zjištění jejich funkčnosti (Kolář, Šikulová, 2009). Stručně řečeno, formy hodnocení můžeme definovat podle Koláře a Šikulové (2009, s. 77) jako „*vnější projevy hodnotícího procesu čili způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.*“

Máme celou škálu forem, kterou můžeme využít. Důležité ale je si uvědomit jejich kladné i záporné stránky a snažit se je pomocí kombinací jejich pozitiv co nejefektivněji v konkrétní situaci využít.

Mezi nejznámější formy patří klasifikace a slovní hodnocení, kterými se budu zabývat v kapitole 4.1 a 4.2. Slovní hodnocení můžeme zařadit do **verbální formy** hodnocení, kam patří ústní, ale i písemná podoba. Na druhé straně je **číselná forma**, kde kromě číselné stupnice lze zmínit i body a procenta (Kratochvílová, 2011). Nesmíme opomenout ani další formy, které také působí na osobní rozvoj a kvality každého jedince. Kratochvílová (2011) uvádí tyto další a z mého pohledu velice důležité způsoby hodnocení:

- **Nonverbální forma** hodnocení – gesta, mimika, pohyb, názor
- **Grafická forma** hodnocení – obrázky, grafy, symboly, barvy

**Grafickou formu** hodnocení považuji za nejlepší způsob zejména při úplném začátku školní docházky, tedy 1. třída. Žáci ocení jasnost a srozumitelnost, jelikož se písmena a čísla teprve učí, a také jejich pestrost. Příkladem grafické formy hodnocení je sluníčko v opozici s mrakem. Žákům jsou zřetelné nejen díky barvám (studené barvy vyvolávají negativní pocity), ale i díky symbolice z běžného života. Ovšem i tato forma by měla mít své hranice a dostatečnou vypovídající hodnotu v souladu s pedagogickým cílem (Kratochvílová, 2011). Proto je obrázek často doplňován smajlíkem, který přibližuje spokojenost paní učitelky s žakovým výkonem.

**Forma nonverbálního** hodnocení se používá snad po celou dobu školní docházky. Dovolím si říct, že není učitel, který by tuto formu nepoužíval, a pokud jeho tvář dokáže být zcela chladná a bez výrazu, domnívám se, že takový učitel nebude mezi žáky oblíbený. Děti mají tu schopnost perfektně číst a reagovat na výraz učitelova obličeje i na jeho gesta. Často příjemný úsměv a vřelý přístup znamená zejména pro děti mladšího školního věku více než známka. Zařazujeme sem projevy jako úsměv, pokývnutí hlavou, dotyk, zamračení se i přísný pohled. Kromě nonverbálních projevů do této kategorie patří i projevy jednoduché verbální, tedy jakékoliv krátké slovní vyjádření, které vyvolá u žáka citový vjem: „*Dnes se ti to povedlo.*“, „*Dnes jsi dobře pracoval.*“, „*Dnes mě tvá práce potěšila*“ (Kratochvílová, 2011, s. 38). Tato forma může značně ulehčit učitelovu přímou výukovou činnost, pokud bude sám se sebou i s žáky dobře spolupracovat.

K nejpoužívanějším formám v dnešním školství patří klasifikace a slovní hodnocení. Každá forma má své klady i zápory a jejich využití bylo předmětem diskusí snad v každé historické etapě.

## 4.1 Klasifikace

Je zcela zřejmé, že ze všech forem hodnocení je v dnešní době nejpoužívanější klasifikace, tedy vyjádření známkou. Tuto formu lze označit i pojmem kvantitativní hodnocení, což nám již z názvu naznačuje, v čem tkví její podstata. V České republice je zavedena pětistupňová škála známek. Dle mého názoru a mých skromných zkušeností se domnívám, že známka je atraktivní hlavně pro svou jednoduchost a jasnost. Její informační hodnota je rychlá a lehce srozumitelná nejen pro učitele a žáka, ale i pro vnější okolí a zejména pak rodiče. Své tvrzení doplním o tvrzení Čapka (2008, s. 95), že známka

*„plní funkci dokladu výkonu a výsledků zkoušek a současně se stává prostředkem ke sdělování a předávání těchto výsledků dále.“* Poněkud opačný názor zastává Slavík (1999, s. 125): *„Známka je nástrojem, který plně vyhovuje základní podstatě hodnocení – uspořádat objekty na hodnotové škále.“* Tento výrok potvrzuje to, že záleží na učiteli, zda bude chtít z dané formy hodnocení využít hlavně to pozitivní. To doplňuje Skalková (2007, s. 214): *„Špatné je, když se s tímto nástrojem nevhodně zachází.“* Je to myšleno tak, že pokud je známka používána jako forma trestu, nátlaku, či dokonce k zastrašování, pak je jasné, že forma kvantitativního hodnocení bude vnímána jako špatná a negativní.

Většina učitelů považuje proces hodnocení za nejobtížnější pedagogickou činnost, stává se tak méně oblíbenou. Většina škol i učitelů proto volí cestu jednoduchosti a tradičnosti – známku. Můj dojem je takový, že užívání známek není špatné, je ale potřeba pracovat na tom, aby žák své známce porozuměl a věděl, za jakých podmínek a kritérií byl hodnocen. Zejména pak při hodnocení sumativním, závěrečném, kdy je učitel nucen ohodnotit žáka z daného předmětu pouze jednou známku. Je to snad i učitelovou povinností, aby žákům sdělil podrobný popis výkonnostních kritérií, která by byla jasná i rodičům (Guskey, Bailey, 2001). Ztotožňuji se s tvrzením Schimunka (1994), které považuji i přes starší datum vydání publikace stále za aktuální, že důležitým úkolem učitele je, aby se více věnoval hodnocení formativnímu, tedy průběžnému a opatrně si vedl při normativním způsobu hodnocení, kdy mezi sebou porovnáváme výkony jednotlivých žáků ve třídě. Větší důraz při hodnocení známku by se měl klást na individuální hodnocení, kdy formujeme vývoj žakovy osobnosti a známkujeme nikoliv jeho výkony v porovnání se třídou, ale porovnáváme jeho aktuální znalosti s těmi minulými. Vyplývá nám tedy, že klasifikace zcela postrádá sdělení jedné z výše uvedených klíčových informací – kvalitativní složku hodnocení. V takovém případě je vhodné zvolit alternativu a spojit známku s formativním typem hodnocení. Pokud bychom hodnotili formativně, neskončíme pouze u zvolení známky a rozlišení lepších a horších žáků. Přidáme informaci o tom, co se žák naučil, co se zatím nenaučil a zahrneme i radu, jakým způsobem se nejlépe učit dál (Starý, Laufková, 2016).

Pokyny pro klasifikaci žáků jsou zakotveny ve Školském zákoně a vyhláškách MŠMT. Pro všechna školská zařízení, my se zaměříme na základní školy, platí tento způsob klasifikování prospěchu žáka v jednotlivých předmětech: výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný. Tři stupně klasifikace potom má hodnocení chování žáka:

velmi dobré, uspokojivé, neuspokojivé. Poslední položkou závěrečné klasifikace žákova výkonu je jeho celkový prospěch: prospěl, nebo neprospěl (Šimoník, 2005). Co vše by mělo být do klasifikace zahrnuto, na co vše by měl brát učitel ohled, než zvolí známku? Zahrnutí dosáhnutých znalostí a dovedností je všem jasné. Často opomíjená je píle, samostatnost, rozvoj hodnot a postojů, tvořivost a kreativita. Úkolem učitele není pouze vychovávat, ale i vzdělávat. Do složky vzdělávání ale přeci patří i rozvoj správných hodnot, učit cílevědomosti, trpělivosti a tvořivosti. I takové pokroky by měly být při hodnocení zohledněny. V dnešní době je hodnocení vztaženo hlavně na vědomosti a dovednosti. Pokud by se v dalším rozvoji školství začaly dít změny, rozhodně bych zahrнула i takovouto změnu v hodnocení.

Již v předešlých kapitolách jsme se zaměřili na **cíl** hodnocení. Správně zvoleným a dobře sděleným cílem můžeme u žáků dosáhnout naprosté zaměřenosti na zjišťování cesty, jak cíle dosáhnout. „*Smyslem stanovování výchovně vzdělávacích cílů je určit druhy změn, které by měly u žáka nastat, a podle nich naplánovat vzdělávací proces tak, aby bylo těchto cílů dosaženo*“ (Laufková, 2017, s. 128). Je důležité, aby forma hodnocení naprosto logicky odpovídala stanovenému cíli, se kterým bychom žáky měli dobře obeznámit. Cílenost je jednou ze čtyř důležitých funkcí, na které bychom se měli u známek soustředit. Další důležitou funkcí je **systematičnost**. Všechny podoby hodnocení by měly utvářet souvislost a spolupráci. Obsah výuky je natolik obsáhlý a složitý, že je opravdu důležité kombinovat hodnocení formativní, sumativní, normativní, kritériální a další, jejichž význam byl vysvětlen na začátku práce. I hodnocení musí držet krok se složitostí a důležitostmi výchovně vzdělávacího procesu, musí být tedy také pestré a dynamické. Třetí a neopomenutelnou složkou je **efektivita**. Zvolit hodnocení tak, aby bylo co nejefektivnější, není jednoduchá záležitost. Musíme vybírat vhodně v souladu s konkrétní situací, atmosférou ve třídě i osobností žáků. Je to ale přirozeně vyplývající věc ze spolupráce mezi učitelem a žáky. Poslední funkcí, kterou bychom neměli opomíjet, je **informovanost**. Úzce souvisí s informativní funkcí hodnocení. Učitel musí být schopen objasnit žákovi i rodičům zvolenou známku, s tím souvisí i obhájení si zvolení této známky. Hlavně by měl učitel umět poradit, čemu by se měl žák věnovat, aby se zlepšil.

Ve vztahu k rodičům je klasifikace pro většinu dospělých jedinou žádanou formou hodnocení. Je to snadný způsob, jak zjistit výsledky školního výkonu svého dítěte

a vytvořit si rychlou představu o jeho schopnostech, dovednostech a znalostech. Bohužel je známka často zneužívána pro sociální zařazení dítěte a rodiče se v dnešní době ptají, jakou známku dostal. Otázka na to, co se dnes ve škole naučil, se vyskytuje jen zřídka (Čapek, 2008).

Za největší problém známky považují její nedostatečnou výpovědní hodnotu. Učitelé často opomíjejí objasnění kritérií známek směrem k žákům a nastává pak situace, kdy dva rozdílní žáci dostanou stejnou známku i přes svůj odlišný individuální výkon. Pro jednoho je to veliký úspěch a zlepšení, pro druhého to může být zklamání a zhoršení své kvality. Na první pohled jsou si ale tací žáci rovni, jelikož byli oba dva hodnoceni stejnou známkou. Mé tvrzení podporuje Čapek (2008, s. 17): „*Pokud budou žáci během roku hodnoceni i jiným způsobem a vedeni k jiným hodnotám, než je známka, může to pro ně být stejná nebo i větší odměna a motivace než hodnota známky.*“ Navíc dílčím úkolem učitele je také to, aby naučil žáky známkám porozumět. Nic není jen černobílé, a i známka má své negativní stránky, ale i ty pozitivní. Pojďme se blíže zaměřit na to, co odborníci jako Kolář, Šikulová (2009), Slavík (1999) nebo Skalková (2007) považují za přínosné a jaká úskalí klasifikace skrývá.

Mezi nejčastěji zmiňované **zápory** známkování patří:

- Problém při objektivnosti volení známky. Nad objektivností známky můžeme polemizovat hned z několika důvodů. Jedním z nich je ten, že každý učitel má rozdílné požadavky podle svých zkušeností a pojetí úspěšného a neúspěšného žáka. Na druhou stranu zde hraje svou roli i vztah učitele a žáka. Učitel by měl být nestranný a nezaujatý. Měl by tedy objektivně hodnotit žákův výkon ve škole a snažit se nezahrnovat do toho i osobní sympatie.
- Můžeme říct, že výpovědní hodnota známky bude stejná pro učitele, žáka i rodiče? Rozhodně ne. V tomto případě rodič vidí pod danou známkou to, co mu bylo sděleno v jeho školních letech. Kritéria a pravý důvod udělení známky může učitel žákovi sdělit, pokud ale není doplněna o vysvětlení, pro vnější okolí může mít zcela jiný a často zkreslující význam.
- Další negativní stránkou známek je nízká informační hodnota. Zámka sděluje pouze stav dosažených vědomostí žáka. Nezahrnuje už ale jeho sociální rozvoj, jeho snahu a individuální vzdělávací pokrok každého jedince.

- Můžeme říct, že známka uzavírá vzdělání v dané oblasti. Žák poté, co získá známku, považuje látku za uzavřenou. Ať už má známka jakoukoliv hodnotu, není pro žáka vodítkem k dalšímu učení či doplnění nedostatků z dané problematiky.
- Známkou vyjádříme velice chudě pouze jeden dílčí aspekt z celého procesu vyučování. Mimo to se opravdu často známky stanou samotným cílem snažení (Stará, 2006).

Jak jsem již zmiňovala, nic není jen špatné, také na známce najdeme spoustu **kladných** vlastností.

- Zámka je beze sporu jedním ze způsobů, jak vyjádřit úspěch žáka.
- Motivace je jedna z důležitých vlastností kvantitativního způsobu hodnocení. Probudí v žákovi vnitřní motivaci, která ho posune k větší výkonnosti. Pokud je žák dobře namotivován, je pak jednodušší naplnit další funkce školního hodnocení.
- I tradičnost a jednoduchost můžeme považovat za kladnou stránku. Vnější okolí je na známky zvyklé a považuje je za ukázkou kvality ve vzdělávání jejich dětí. Mimo to její jednoduchost umožňuje snadnější srovnávání výkonů jedinců.

Otázka klasifikace je velice složitá a rozhodně ji nelze vyřešit tím, že bychom snad známkování zcela odstranili. Jedná se jen o jeden z možných projevů hodnocení. Výkony žáků jsou korigovány a prověřovány pomocí větší škály různých prostředků (Kolář, Šikulová, 2009). Kvalitní hodnocení by totiž mělo být shrnutí výsledků z více než jednoho zdroje. Dvořák (2005, s. 32) dále uvádí, že: *„Efektivní učitelé nevyužívají hodnocení jen pro získání známek, ale slouží jim i pro zjištění pokroku, jehož se žákům daří při učení dosahovat, a také pro plánování úprav a zdokonalení kurikula.“* Toto tvrzení je aplikovatelné na dnešní dobu. Učitel, který využívá pouze jednu formu či prostředek hodnocení, nezjišťuje jejich efektivitu a vztah s žáky, tudíž jeho hodiny postrádají motivaci k dalšímu sebevzdělávání a stávají se nudnými.

V dnešní době mají školy možnost používat jak formu známkování, tak slovní hodnocení i jejich kombinaci. Toto právo vymezuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. *„Rozhodování, zda klasifikovat známkami, hodnotit slovně nebo obojí spojovat, není tedy pouhé administrativní opatření či vnější nesystémový projev. Záleží především na celkové*

*koncepti vyučovacího procesu“* (Skalková, 2007, s. 215). Potřebujeme-li žákův výsledek okomentovat, vysvětlit jeho příčiny a navrhnout možnost dalšího postupu, pak se jeví jako vhodný způsob hodnocení to slovní. Význam slovního hodnocení pro výchovně vzdělávací proces ve školách si objasníme v následující kapitole.

## 4.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je považováno za jednu z alternativních možností hodnocení. Můžeme ho také pojmenovat jako kvalitativní hodnocení, z čehož nám vyplývá, že oproti známám se pomocí slovního vyjádření můžeme zabývat více kvalitou procesu vývoje. „*Prostřednictvím slovního hodnocení učitel posuzuje úroveň žákova výkonu vzhledem ke stanoveným cílům vzdělávání a žákovým možnostem*“ (Stará, 2006, s. 12). Z citace vyzdvihnu poslední slovo – možnostem. Slovní hodnocení se nezabývá pouze vědomostmi, ale právě i osobním vývojem a toho, jak žáci dosahují svého osobního maxima. Přesto slovní hodnocení v současném školství převažuje spíše jako doplňující k hodnocení známkou.

Tato forma hodnocení je povolena školským zákonem ve všech ročnících. Podmínkou této formy je, aby měla takovou výpovědní hodnotu, že ze slovní zprávy poznáme dosaženou úroveň v procesu žákova vzdělávání ve vztahu ke zvolenému cíli zmíněnému v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Pro splnění takového cíle by měla zpráva zohlednit nejen žákův věk, ale i jeho osobnostní předpoklady a individuální vzdělávací vývoj (Kolář, Šikulová, 2009). Již na tomto krátkém tvrzení můžeme vidět významný rozdíl mezi známkami a slovním hodnocením. Vyplývá nám tedy to, že známka se orientuje hlavně na kvantitu získaných vědomostí, kdežto slovní hodnocení na jeho kvalitu s ohledem na dosažení individuálních výkonů při práci.

Napsat slovní zprávu není pro učitele jednoduchá záležitost, zejména pak v sumativním typu hodnocení. Učitel má omezený prostor a musí vhodně zvolit její obsah. Ideální je, pokud si učitel již v průběhu výuky v časovém rozmezí i několika měsíců dělá poznámky o výkonech a chování všech jedinců ve třídě. Oproti tomu je zde ta možnost nejprve vyzdvihnout žákovy kladné stránky a to, co mu jde. Žák tak získá pocit bezpečí a ztrácí strach z toho, co paní učitelka / pan učitel napíše. Má totiž na paměti, že to není pouze

kritika jeho výkonu, ale hlavně zhodnocení procesu, vyzdvižení jeho úspěchů a doporučení nápravy jeho neúspěchů. Slovní zpráva totiž může a dle mého názoru by určitě měla obsahovat také doporučení a návrh, jak napravit žakovy chyby a jaký by měl být další postup při zlepšování jeho výkonu. Zejména pak písemná podoba slovního hodnocení na rozdíl od známek nám dává veliký prostor pro sdělení žakovi i vnějším účastníkům, na co je právě v onen moment potřeba se zaměřit. Pracuje tak hodně s přítomností a dává učiteli možnost informovat o tom, kde má žák mezery a jakým způsobem se na ně můžeme zaměřit a vše zlepšit.

Kvalitativní hodnocení můžeme používat jak k závěrečnému hodnocení, tak i k tomu průběžnému. Kolář, Šikulová (2009) uvádí tyto typy průběžného hodnocení:

- Ústní – individuální konzultace s rodiči, třídní schůzky, vyučovací hodina.
- Písemné – písemné komentáře k žakovým pracím, zprávy do notýsku (někdy psané i samotným žakem).
- Představení práce dětí – ukázka konkrétních prací, pořádání slavností, učení se s rodiči.

Do procesu ústního hodnocení jsou zapojeni i žáci. Cílem výuky je také učit děti umět hodnotit sám sebe a své spolužáky. Rozvíjíme schopnost vyjádřit se k výkonu, ale i k procesu vyučování, vyjádřit svá přání a stížnosti, což má ve výsledku velikou výpovědní hodnotu pro učitele a změnu jeho stylu či procesu vyučování. Komunikace mezi učitelem a žakem je nesmírně důležitá. Mimo třídu je v dnešní době už na většině školách možnost osobní konzultace ve třech, kdy je přítomen nejen učitel a rodič, ale i žák. Žakovi je pak dán stejný prostor jako dospělým, aby vyjádřil svůj názor a zhodnotil a obhájil si svůj výkon. Závěrečným hodnocením pak chápeme psaní vysvědčení. Podobu slovního hodnocení na vysvědčení v dnešní době vidíme velmi zřídka.

Z výše popsaného bylo mým cílem vyzdvihnout to, že přestože slovní zpráva, hlavně ta písemná, zabere učiteli spoustu času, její výpovědní hodnota je opravdu veliká a rozhodně ten čas stojí za to. Dovolím si říct, že si tím učitel snad i trochu usnadní další práci. Například v tom, že rodiče nebudou tak často potřebovat osobní konzultace, jelikož budou vědět, na co se se svým dítětem zaměřit. Navíc si myslím, že takové hodnocení žáci ocení. Jsou nejprve pochváleni a až poté vidí své mezery a návrh na jejich zlepšení.



Myslím si, že toto vše dovedou žáci zejména ve vyšších ročnících ocenit a může to značně vylepšit jejich vztah k učiteli.

Slovnímu hodnocení je přisuzováno veliké množství **pozitiv**. Následuje výčet a vysvětlení několika z nich, které ve svých publikacích uvádí Kolář, Šikulová (2009) a Stará (2006):

- Jednou důležitou výhodou, kterou mnoho učitelů i rodičů postrádá při známkování, je to, že se slovní hodnocení kromě vědomostí zaměřuje i na individuální pokrok každého žáka. Dává prostor pro poskytnutí informací o silných i slabých stránkách žákova výkonu i jeho procesu v učení.
- Formulace slovní zprávy je stavěná na tom, že žák, který si čte své hodnocení, se cítí jako rovnocenný partner v rozhovoru.
- Veliká výhoda je v možnosti klást důraz na pozitivní výsledky žákova výkonu. To způsobuje menší stres u žáků a přináší spíše motivující a povzbuzující výsledek. Pozornost je zaměřena hlavně na vnitřní motivaci žáka k učení.
- Žáci se rádi porovnávají mezi sebou a často poté na základě známek vzniká škatulkování a utváření třídních skupinek podle hodnocení. Tomu je právě při této formě zamezeno a diskriminace žáků výkonnostně slabších se vyskytuje méně.
- Není snadné zachytit výkony žáka ve všech jeho etapách a konkrétních situacích. Proto je pro učitele důležité, aby průběžně sledoval své žáky a dělal si klidně i poznámky. Díky tomu je totiž možné včas korigovat činnosti žáků. Je třeba se zaměřit na žákův výkon v nejrůznějších situacích a etapách jeho individuálního pokroku a vývoje.
- Je to jednoduchá možnost, jak ukázat žákovi to, čeho si všímá učitel, a tím tak formulovat a rozvíjet jeho hodnotící a sebehodnotící schopnosti.

Může se nám zdát, že forma slovní zprávy je v mnohém lepší, dokonce snad i nejlepší, a kromě náročnosti zpracování nelze najít žádné záporné stránky. Opak je ale pravdou, a i slovní hodnocení má hned několik **negativ**, která je třeba si uvědomit (Kolář, Šikulová, 2009), (Stará, 2006):

- Výrazným problémem je již zmíněná časová náročnost. Čas potřebujeme nejen na sepsání zprávy, důležitý je ale proces před tím, než začneme psát. Učitel musí být

schopen dobře diagnostikovat úroveň žakových vědomostí, dovedností, postojů a schopností, což vyžaduje důsledné a dlouhodobé pozorování.

- Učitel si musí dávat pozor na to, aby nesklouzl k převyprávění známky. V takovém případě se zcela vytrácí smysl a podstata slovního hodnocení.
- Je obtížné, aby se učitel udržel u hodnocení žakových výsledků, chování a pracovních postupů. V tomto případě nehodnotíme osobnost žáka.
- Stejně tak jako u známek se může stát, že se žák začne učit pro pochvalu, nikoliv pro nové vědomosti a zkušenosti. Může se tak stát v případě, že učitel bude ve zprávě používat příliš mnoho pochval. Vhodné ani není užívat slovní spojení typu „chválím tě za“ a další.
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádné porovnávání se spolužákem hodnoceného. Jediný, s kým můžeme žakovy výkony srovnávat, jsou ty jeho, například z předešlého hodnoceného období.

Je až překvapivé, kolik pozitivních i negativních stránek slovní hodnocení má. Přes všechna rizika spojená s touto formou je zde ale velká naděje, že žák dostane tu zpětnou vazbu, kterou potřebuje a kterou mu učitel chce dát. Proto, abychom dosáhli této funkčnosti, je třeba dbát a klást důraz na tyto důležité aspekty, které uvádí Kolář a Šikulová (2009):

- Nutností je to, aby byly kvalitně splněny všechny funkce, které by školní hodnocení plnit mělo.
- Jak jsem již zmínila, musí dobře informovat všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu bez výjimky.
- Dále má veliký potenciál v tom, aby výrazně motivovalo a řídilo poznávací i učební aktivity žáků, s čímž souvisí i jejich správná a kvalitní regulace.
- V poslední řadě je potřeba, aby slovní hodnocení vedlo žáky k sebehodnocení a aby jedinci byli schopni analýzy svých vlastních výkonů.

Správně formulovat slovní hodnocení, zejména pak na vysvědčení, není jednoduchá záležitost. Už jen odhadnout délku je obtížné. Stará (2006) ale uvádí, že délka záleží na tom, jak často s ním učitel pracuje. Pokud mají žáci v průběhu školní docházky dostatek zpětné vazby a vědí, jak si s učivem stojí, může stačit jen pár řádků. V opačném případě je potřeba podrobnějšího sdělení, které může mít i více než jednu stránku.

Je zde spousta dalších věcí, na které si musí učitel dát pozor. Několik **tipů**, na co nezapomenout, uvádí ve své publikaci Kolář a Šikulová (2009):

- První důležitou věcí, kterou si musí učitel uvědomit, je cíl slovního hodnocení – motivace. Hodnocení bychom měli pozitivně orientovat tak, aby byl žák vnitřně motivován pro další činnost.
- Jako v každém hodnocení, tak i ve slovním písemném je důležité ze začátku uvést žákovy úspěchy. Struktura by tedy měla být taková, že nejprve vyzdvihneme to, co už žák zvládl a co mu nedělá problémy, až poté se zaměříme na to, kde má žák mezery a na co je potřeba se zaměřit. K tomu zmíním skvělý tip od Staré (2006), převést problémy do formy úkolu do budoucna. Pomocí k tomu může být uvedení sdělení v 1. či 3. osobě množného čísla. Záporné sdělení pak vyzní pro žáka daleko přijatelněji.
- Část, která by neměla chybět a je nedílnou součástí slovní zprávy, je sdělení nápravy. Učitel by měl zahrnout svůj názor a nápady, co má žák udělat a čím se zabývat, aby své nedostatky vylepšil a nejlépe zcela odstranil.
- Učitel nesmí zapomínat, že hodnotí činnosti a výkon žáka, ne jeho osobnostní vývoj.
- Co se týče obsahové stránky zprávy, je třeba sdělení formulovat jasně a jednoznačně. Ze sdělení musí vyplývat jasná a dostatečná informativní hodnota.
- Stará (2006) mimo jiné doplňuje i to, aby slovní hodnocení bylo adresováno konkrétně dítěti. Ovšem ani neosobní tón textu není na škodu. Je to mnohdy bezpečnější ve vztahu učitel – žák. Důležitá jsou například slovní spojení typu *umíš...*, *výborně umíš...* (Stará, 2006, s. 12).

Je důležité uvědomit si výše zmíněná doporučení a při psaní je mít stále na mysli. Považuji za dobré si ale sdělit i několik častých chyb, kterých se učitelé při psaní slovního hodnocení dopouštějí. Tyto **připomínky** skvěle vystihla ve své publikaci Stará (2006):

- Obzvláště v práci učitele je obtížné si udržet potřebný odstup od žáků a vyvarovat se tak osobnímu názoru při hodnocení. Objektivnost je totiž velice důležitá a musíme si dávat pozor, abychom nezahrnuli i vlastní sympatie či antipatie.
- Cílem kvalitativního hodnocení je informovat o úspěších a navrhnout cestu ke zlepšení neúspěchu. Rozhodně by se neměly objevit věty, které ničí naději na možnost zlepšení.

- Pro kvalitní slovní hodnocení je potřeba i bohatá slovní zásoba učitele. Možná i z toho důvodu je slovní hodnocení pro pedagogy jakýmsi strašákem. Slova jako *neumíš*, *nedovedeš*, *nemůžeš* sem rozhodně nepatří. Jednoduše je můžeme nahradit návrhem, jak změnit nedostatek v úspěch.

Závěrem části o slovním hodnocení chci zmínit výzkum, který prováděly Laufková a Novotná (2014) se zaměřením na vnímání známek a slovního hodnocení u žáků. Názvy vybraných škol pro nás nejsou stěžejní, nebudu je tedy uvádět. Výsledkem výzkumu bylo to, že slovní hodnocení žákům nestačí i přes jeho výbornou informačně-formativní funkci. Žáci ocenili konkretizaci svých mezer a návrh na jejich zlepšení, nelíbila se jim ale délka sdělení a jeho nepřehlednost (Laufková, Novotná, 2014). Z toho nám vyplývá, že, jak se zdá, je pro žáky nejpřijatelnější forma hodnocení známka s krátkým slovním komentářem.

Co se týká doporučení po jazykové stránce, většina odborníků upozorňuje na používání posuzujícího jazyka, který není v této formě vhodný. Naopak doporučují jazyk popisný. Je důležité si ujasnit rozdíl mezi těmito jazyky, abychom věděli, jaké vyjadřování je vhodné použít.

#### 4.2.1 Hodnotící jazyk

K této kapitole se vztahují dva pojmy, jazyk posuzující a popisující. **Jazyk posuzující** v procesu hodnocení není žádoucí. „*Hodnocení vztahuje k osobnosti žáka samotného, například k jeho vlastnostem*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 260), což, jak jsme si již v předešlých odstavcích vysvětlili, není předmětem ani cílem hodnocení. V odborné literatuře se tomuto hodnotícímu jazyku říká také „nálepkování“. Tímto totiž můžeme docílit jen toho, že odvrátíme žákovu pozornost od jeho vlastní činnosti pouze k našemu jednání (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Tento způsob jazyka tedy podporuje pouze vnější motivaci a stane se přesně to, co nechceme, že žák začne dělat výkon pouze pro onu pochvalu. Můj názor podporuje i sdělení Košťálové, Mikové a Stanga (2008, s. 47): „*Dítě přestává pociťovat uspokojení z činnosti a nahrazuje ho uspokojením z pochvaly pronesené osobně významnou autoritou.*“

Na druhé straně pracujeme s **jazykem popisným**, který je při hodnocení žádaný. Pomocí popisu totiž „*co nejpodrobněji popisujeme žákovu práci, hodnocení vztahujeme k úkolu*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 259). Docílíme tím toho, že žák začne nad svou prací přemýšlet, uvědomovat si své chyby a směřovat k tomu, aby je napravil. Aby se mohl zdokonalit, je potřeba mu dát jasná kritéria a indikátory, ke kterým by se mohl vracet a zjišťovat, na co se má vlastně zaměřit. Uvědomit si tak, v čem je jeho cesta důležitá a za jakým cílem směřuje (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Cíl tedy stanovuje učitel a pomocí popisného jazyka se snaží žáka k němu navést. Ale to, jakou cestou půjde, si už žák volí a zjišťuje sám. Samozřejmě za pomoci a regulace učitele.

Je zcela zřejmé, že pokud bychom chtěli učit jinak, a změnit tak způsob hodnocení, museli bychom změnit také výuku a koncepci vzdělávání (Stará, 2006). Toto tvrzení zastává i mnoho dalších odborných pedagogů jako například Veronika Laufková (2017), Zdeněk Kolář a Renata Šikulová (2009) či Jana Kratochvílová (2011). Téměř shodné tvrzení, se kterým se shoduje i můj názor, je uvedeno v článku na Metodickém portálu RVP od Starého (2006): „*Změnu vzdělávacího obsahu si nelze představit bez souběžné proměny výukových metod a hodnotících postupů.*“ Z výše uvedeného vyplývá, že nelze jen tak odstranit například známky, aniž bychom nezměnili i způsob vyučování a nepřizpůsobili bychom tomu celý systém vzdělávání. Jak známky, tak i slovní hodnocení hrají ve výchovně vzdělávacím procesu důležitou roli. Obě formy hodnocení můžeme klást do opozice anebo se nad tím zamyslet, využít jejich sílu a spojit je. Známky jsou a budou vždy využívány ve větší míře než slovní hodnocení. Už snad jen z toho důvodu, že rodiče mají potřebu porovnávat znalosti svých dětí. Potřebují jakési měřítko, aby zjistili, jak si jejich dítě vede (Košťálová, Miková, Stang, 2008). Ovšem je potřeba poslouchat i přání žáků a zaměřovat se hlavně na jejich porozumění. Laufková a Novotná (2014) uvádí, že největším problémem slovní zprávy je to, že žáci nejsou schopni vytežit důležité sdělení od učitelky. Konkrétněji „*známka totiž od žáků nevyžaduje příliš aktivity, zatímco při užití jiných forem a metod hodnocení je požadována žákova participace*“ (Laufková, Novotná, 2014, s. 124). Jak je zřejmé, žáci stejně tak jako rodiče zvolí raději jednoduchou cestu za porozuměním výpovědi hodnocení. Jsem ale zastáncem toho, že známka i slovní hodnocení, pokud jsou vedeny v souladu, mohou hodnocení pozdvihnout a pomoci učiteli podat účinnou zpětnou vazbu. Každá známka potřebuje komentář, potřebuje informovat žáka o tom, za co a proč je takto hodnocen. Už jen ústním doplněním známky vyjadřujeme slovní hodnocení směrem k žákovi či rodiči. Zámka potřebuje být podpořena slovem

proto, aby mohla povzbudit i třeba pochvalou, postihnout komplexně výkon žáka a doplnit kritiku o citlivou složku (Skalková, 2007).

### 4.3 Základní rozdíly kvantitativního a kvalitativního hodnocení

Vzhledem k tomu, že cílem této diplomové práce je věnovat se hodnocení kvantitativnímu a kvalitativnímu, je důležité si vyčlenit jejich základní rozdíly. Na začátku této práce jsme si objasnili dva výše uvedené pojmy. Pod slovem kvantitativní se skrývá klasifikace, tedy hodnocení pětistupňovou škálou známek. Kvalitativní pak znázorňuje slovní hodnocení, tedy takové, při němž používáme ke zhodnocení žákova výkonu slovní vyjádření. Je mnoho publikací, ve kterých se můžeme dočíst o pozitivních i negativních stránkách těchto dvou forem hodnocení. V této kapitole porovnam několik názorů z publikací a pokusím se co nejvíce vystihnout základní rozdíly klasifikace a slovního hodnocení.

Již z předešlých kapitol vyplývá, že učitel hodnocením značně ovlivňuje žákovu životní cestu. Výsledkem hodnocení by proto měl být pedagogický optimismus. Myslím tím to, aby učitel nehledal pouze nedostatky v žákově výkonu, ale zaměřoval se na jeho schopnosti a věřil v jeho sílu dosáhnout dobrých výsledků.

O kladných a záporných stránkách známek i slovního hodnocení najdeme hned několik desítek publikací. Mezi autory zabývající se tímto tématem patří například Zdeněk Kolář a Renata Šikulová, Kateřina Novotná nebo zahraniční autor Dylan Wiliam. Autory publikací, ze kterých jsem vycházela v této kapitole, jsou Karel Starý a Veronika Laufková (2016), Jana Stará (2006) a Jarmila Skalková (2007). Ze všech načtených kladů a záporů jsem si vyčlenila 6 základních rozdílů, které budu v následujících odstavcích podrobněji rozebírat a porovnávat myšlenky autorů se svým názorem a zkušenostmi. Mezi zmíněné nejčastější rozdíly zařazuji:

- čas;
- motivace;
- jednoznačnost;
- srovnávání;
- výpovědní hodnota;
- stres.

Nejjasnějším a na první pohled ihned rozeznatelným rozdílem je **čas**. U slovního hodnocení řadíme čas mezi jeho negativní stránky. V tomto případě hraje roli nejen časová náročnost přípravy i sepsání samotné slovní zprávy, ale i neochota učitele. Naopak známka je pro učitele zcela časově nenáročná a její používání je tradiční způsob, který někteří rodiče dokonce i vyžadují. Zámka nezabere tolik času ani na přípravu, ani na její udělení, proto je mnohdy učiteli preferována.

Druhý významný rozdíl je mezi vnější a vnitřní **motivací**. Zatímco u známky převládá vnější motivace, což považujeme za její nevýhodu, slovní hodnocení utváří vnitřní motivaci, která je učitelovým cílem. U vnější motivace všeobecně víme, že nezaručí životní úspěch a spokojenost na rozdíl od té vnitřní. U známky je hlavní nevýhoda v tom, že se postupně stává cílem snažení. My jako učitelé ale chceme v žácích probudit motivaci vnitřní, aby se žáci chtěli učit pro svou potřebu, osobní výzvu s touhou se něčemu novému naučit. K tomu právě lépe napomáhá hodnocení slovní. I u něj je ale potřeba sdělení vhodně formulovat. Pokud učitel bude používat nadměrné množství pochval, což je u verbální podoby nežádoucí, přejde žák z vnitřní motivace do vnější. Vysvětlení je jednoduché, žák se začne snažit jen proto, aby získal pochvalu. Starý a Laufková (2016) uvádějí, že „*s narůstajícím věkem se vnější motivace známkou stále více oslabuje*.“ Je tedy patrné, že ve vyšších ročnících bude postupně přirozeně převládat motivace vnitřní. Naším úkolem je pomoci žákům se vnitřně motivovat a rozvíjet je v oblastech, které jsou jim blízké.

V otázce **jednoznačnosti** známek a slov se názory odlišují. Jednou z velice pozitivních stránek známky je právě její jasnost. Zámky jsou přehledné a na první pohled hned víme, jak si žák ve škole vede. Toto oceňuje nejen učitel, jelikož se tím jeho práce usnadní, ale i rodič a žák. Jednoduše řečeno, při pohledu na známku žák okamžitě ví, na čem je. Výsledkem je ten rozdíl, že slovní hodnocení nestimuluje žáky k dalšímu výkonu tak jako známka. Proto přehlednost vidíme u známky jako dobrou vlastnost, zatímco slovní hodnocení tuto vlastnost postrádá.

Zámka často vede k tomu, aby se žáci mezi sebou mohli **porovnat**. Můžeme říci, že třídí žáky na jedničkáře a na ty s horší známkou. Je zcela jasné, že toto je veliké minus známek. Zámka v žácích nevědomky podporuje soutěživost a bohužel k tomu často přispívají i rodiče, kteří se svého dítěte ptají na výkon jeho spolužáků a tato dvě hodnocení spolu

porovnávají. V takovém případě je slovní hodnocení žádanější, jelikož nesvádí k tak zvanému škatulkování ani učitele, rodiče a ani žáky. „*Od slovního hodnocení se očekává, že umožní překonat některé nedostatky klasifikace známkami*“ (Skalková, 2007, s. 214).

Nejzásadnější rozdíl, který patří mezi ty nejčastěji diskutované, je **výpovědní hodnota** známky a slova. Tento rozdíl můžeme vzít hned z několika stran. Je nám jasné, jaký způsob bude mít hodnotnější výpověď. Znamka ale jasným způsobem odráží úroveň vědomostí jedince, což je jedním ze základních cílů učitele, postihnout úroveň znalostí žáka. To je pozitivní stránka známky. Zajímavé je ale zamyšlení, že není 1 jako 1. Vzhledem k tomu, že zejména u slabších žáků se snažíme hodnotit i jejich přístup, individuální pokrok a celý proces učení, může známka pro každého žáka znamenat zcela něco jiného. O tom se ale bez slovního vysvětlení žák ani rodič nedozví. Navíc vezmeme-li v úvahu, že každý učitel má jiné měřítko a jiná kritéria pro udělování známek, vychází nám známka jako nejasné ohodnocení. S tím souvisí i to, jak uvádí Skalková (2007), že známka má pokaždé jinou váhu podle toho, v jakém předmětu je udělována. Z takových důvodů považují za vhodné a téměř nutné doplnit známku o slovní vyjádření. Slovní hodnocení má z tohoto hlediska hned několik výhod oproti známce. Nejenže je obsáhlejší, ale je hlavně podrobné a přesnější. Znamka nám neřekne, v čem konkrétně byla chyba, pouze konstatuje výsledek. V rámci slovního hodnocení učitel popisuje to, co žák umí lépe či hůře. Je zde prostor pro individuální přístup a podrobné popsání celého procesu. Výhodou slovního hodnocení je možnost sdělit žákovi příčinu, proč chyboval, a poradit mu, jak chybu napravit. Možnost sdělení návrhu na zlepšení je zásadní výhodou slov oproti známce, která tuto výpověď žákovi podat nedokáže. Znamka vyjadřuje výsledek, ale slovní hodnocení „*je schopné oddělit od sebe informace o výkonu a informace o procesu učení*“ (Stará, 2006, s. 8). Stručněji řečeno, zásadní rozdíl mezi známkou a slovním hodnocením ve výpovědní hodnotě je ten, že slovy můžeme vyjádřit to, co známkou nelze. Například příčinu chyby nebo návrh na zlepšení. Z výše uvedených důvodů je známka považována za neobjektivní a slovní hodnocení za objektivní.

Posledním bodem, který jsem vyčlenila, ale rozhodně ne tím nejméně důležitým, je **stres**. Je všeobecně známo, že stres a strach snižují efektivitu učení. Stará (2006) i Skalková (2007) se shodují na tom, že známka je pro žáky daleko více stresující než slovní hodnocení, které naopak dokáže strach odbourat a stres alespoň zmírnit. Značnou výhodou slovního hodnocení je to, že lze začít tím, co se žákovi povedlo a co mu jde, a až



poté upozornit na jeho nedostatky. To je dle mého názoru právě ten důvod, proč se žáci v tomto případě méně stresují.

V případě, že si vyhodnotíme všech šest bodů, vyjde nám, že více výhod splňuje hodnocení slovní – vnitřní motivace, bez tendence se srovnávat, vysoká výpovědní hodnota, nižší stres. Oproti tomu známka vyhovuje spíše z hlediska času a jednoznačnosti. Tento výsledek podporuje i výzkum (William, 2011 In Starý, Laufková, 2016), že postoj úspěšných žáků je v obou případech pozitivní. Postoj slabších žáků ale vede u známek k negativnímu, kdežto u slovního hodnocení k pozitivnímu postoji.

Závěrem bych ráda zmínila svůj názor. Z výše popsaného a z několik odborných publikací, které jsem si nastudovala, jsem zjistila, že nelze doslova říci, který způsob je ten lepší. Každý žáky něčím obohatí a na druhou stranu mu bude něco chybět. Jako nejlepší východisko se mi zdá to, že známky i slovní hodnocení uvedeme do spolupráce a jedno doplníme druhým. Žáka oznámkuje, čímž splníme jeho i potřebu rodičů přehledně znát školní výsledky žáka, zároveň bych ale doplnila krátké písemné či ústní vysvětlení. Považuji za důležité sdělit žákovi, proč dostal takovou známku, tedy kde udělal chybu a jak s tím nadále pracovat, aby jeho úsilí vedlo ke zlepšení. To, jaký názor na tuto problematiku mají rodiče a učitelé a zda to koresponduje s mým dojmem, zjišťuji v empirické části této diplomové práce.

## 5 Metodologie práce

Tato diplomová práce, jak vyplývá z kapitol výše, se zabývá slovním hodnocením a klasifikací na prvním stupni základních škol v Královéhradeckém kraji. Praktická část se zabývá konkrétněji názory na využití slovního hodnocení a klasifikace na 1. stupni ZŠ u rodičů a učitelů. Již několik let je téma kvantitativního hodnocení – známky a kvalitativního hodnocení – slovní hodnocení v široké veřejnosti hodně diskutované. S oběma formami hodnocení jsem se po dobu své praxe setkala několikrát. Někteří učitelé volí pouze jednu formu, jiní se je snaží kombinovat a využít tak zejména jejich výhod. Sama na sobě jsem mohla pozorovat to, že využívám obě formy hodnocení a v každém ročníku se jejich poměr využití mírně změnil. Vypozorovala jsem, že hodně učitelů používá tyto formy podle toho, jak uzná za vhodné. Toto téma je hodně diskutované i mezi rodiči. Rozhodla jsem se tedy zjistit názor na tyto formy hodnocení nejen u učitelů, ale i u rodičů. Učitel a rodič potkávají žáka za zcela odlišných situací a okolností, proto je důležité, aby obě skupiny navzájem spolupracovaly. Považuji tak tento výzkum za přínosný pro své budoucí kolegy, ale i rodiče. Každá skupina respondentů tímto získá možnost nahlédnout do postoje skupiny druhé. Dle mého názoru je potřeba, aby učitel a rodič byli v naprostém souladu, aby mohli pro žáka vytvořit co nejlepší prostředí pro jeho vývoj.

K dosažení cíle v empirické části diplomové práce jsem si zvolila kvantitativní výzkum. Tento druh výzkumu má několik charakteristik (Maňák, Švec a kol., 2005, s. 56): „*Zdrojem poznání má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality.*“ Jak dále Maňák, Švec a kol. (2005) uvádějí, cílem kvantitativního výzkumu je získání objektivního důkazu, stejně tak jako ověření teorie. Východiskem pro výzkum je nějaká teorie či hypotéza. Naším cílem je co nejobektivněji potvrdit či vyvrátit teorii. Skutil (2019) se shoduje s předešlým výrokem, že směřujeme k tomu, abychom získali důkazy, které budou nezávislé na osobě výzkumníka. Každý by tak měl dojít ke stejnému výsledku, aniž by jakkoliv mohl ovlivnit získaná data. Kvantitativní výzkum můžeme provést několika metodami: dotazníkovým šetřením, experimentem, strukturovaným pozorováním nebo rozhovorem.

## 5.1 Cíl výzkumného šetření

Primárním cílem mého průzkumného šetření je zjistit, jak je forma kvantitativního a kvalitativního hodnocení vnímána z pohledu učitelů prvního stupně ZŠ v Královéhradeckém kraji a jaký názor zastupují rodiče, jejichž děti právě v tomto kraji první stupeň ZŠ navštěvují. Sekundárním cílem empirické části této diplomové práce je tyto názory mezi sebou porovnat. Mým záměrem je přijít na společné řešení, jak tyto formy hodnocení využívat co nejefektivněji tak, aby byly uspokojeny obě dvě strany respondentů.

## 5.2 Výzkumné otázky

K tomu, abych dosáhla cíle výzkumného šetření, jsem si zvolila následující výzkumné otázky:

1. Jaké výhody a nevýhody shledávají respondenti při slovním hodnocení na 1. stupni ZŠ?
2. Jaké výhody a nevýhody shledávají respondenti při klasifikaci na 1. stupni ZŠ?
3. Jaké důvody mají respondenti pro preferenci slovního hodnocení nebo klasifikace?
4. Jaké jsou možnosti využití v rámci vyučovací hodiny?

## 5.3 Výzkumný soubor

Vzhledem k tématu diplomové práce jsem za výzkumný soubor do empirické části zvolila učitele 1. stupně a rodiče, jejichž děti navštěvují první stupeň základní školy. Gavora (2010) uvádí, že „*kvantitativní výzkum se snaží vybírat zkoumané osoby tak, aby co nejlépe reprezentovaly jistou populaci.*“ Proto jsem se rozhodla, že se pro účely svého průzkumu zaměřím na Královéhradecký kraj. Tento kraj jsem zvolila z toho důvodu, že jsem v Hradci Králové absolvovala několik praxí na nejrůznějších školách. To pro mě představuje značnou výhodu v tom, že budu mít větší přístup ke vzorku respondentů než v jiných lokalitách díky nasbíraným kontaktům. Dalším důvodem pro vybrání tohoto výzkumného souboru bylo to, že jsem potřebovala vybrat takový soubor, aby aplikovatelnost byla co nejpravdivější. Vzhledem k tomu, že jsem získala dostatek respondentů od rodičů i učitelů, mohu říct, že výsledek je aplikovatelný na celý Královéhradecký kraj, a to i vzhledem k okolnosti, že jsem získala odpovědi ze všech okresů tohoto kraje ze zcela různých škol.

Oslovování škol probíhalo prostřednictvím stratifikovaného výběru a z celkového počtu 274 škol v kraji jsem jich kontaktovala 160, tzn. 58 %. Výběr doprovázela mnou zvolená kritéria. Prvním a velice podstatným kritériem bylo oslovování škol pouze z Královéhradeckého kraje, jak nám napovídá cíl empirické části. Kritériem číslo dva bylo oslovování pouze běžně organizovaných a malotřídních škol. Do výzkumného souboru jsem nezařadila školy speciální ani alternativní a to proto, že hodnocení v nich se zcela liší podle individuálních potřeb jednotlivců. Posledním kritériem, které jsem si zvolila, bylo oslovit více než polovinu škol v každém okrese Královéhradeckého kraje, což jsem také splnila. Tímto kritériem jsem se snažila získat co největší počet odpovědí a zejména pak oslovit co nejvíce škol z různých míst zkoumaného kraje.

Školy jsem oslovovala prostřednictvím e-mailu, který jsem zasílala ředitelům, někdy i zástupci školy či prvního stupně. V Hradci Králové a okolí jsem napsala do 41 škol, v dalších okresech to bylo 20 škol v Jičíně, 38 škol v Náchodě, 30 škol v Rychnově nad Kněžnou a 31 škol v okrese Trutnov. Kladnou odpověď, že mi pomohou rozšířit mé dotazníky, jsem získala ze 13 škol.

Nejprve jsem dotazník rozeslala na školy, kde jsem absolvovala svou praxi během pětiletého studia, což byly tři školy v Hradci Králové. Dále jsem požádala paní učitelky z těchto škol o rozeslání dotazníků mezi své kolegyně a přátele učící mimo jejich město. Z 9 oslovených fakultních učitelek mi daly pozitivní odpověď 4. Dále jsem postupně rozesílala e-maily adresované vedení škol, v nichž jsem žádala o rozeslání dotazníků.

Druhým výzkumným souborem byli rodiče, muži i ženy, jejichž dítě navštěvuje 1. až 5. třídu základní školy. Tento soubor respondentů dostal jen mírně odlišný dotazník než učitelé, který byl otázkami konkrétněji směřován na jejich skupinu. Pro získání odpovídajícího počtu odpovědí ze stran rodičů jsem mimo jiné zvolila opět formu žádosti školy skrze e-mailovou komunikaci, kdy jsem požádala vedení o rozeslání dotazníku mezi učitele, kteří by byli ochotni nejen vyplnit dotazník jim směřovaný, ale i rozeslat druhý dotazník mezi rodiče svých žáků. Vzhledem k aktuální nepříznivé situaci v republice s covid-19, kdy mají učitelé i rodiče spoustu práce, jsem požádala i své spolužačky. S žádostí o rozeslání mezi známé učitele či rodiče z Královéhradeckého kraje jsem oslovila 12 svých spolužaček. Od nichž jsem dostala 7 odpovědí o rozeslání dotazníků mezi učitele i rodiče. Celý proces získávání respondentů z řad rodičů probíhal

na základě dostupného výběru, přičemž hlavním a jediným kritériem byla podmínka, aby rodič, který můj dotazník vyplní, měl dítě navštěvující první stupeň základní školy. Tento výběr jsem zvolila hlavně z toho důvodu, že přístup k této skupině respondentů jsem měla i vzhledem k situaci ve světě minimální.

Chci zdůraznit, že pro získání odpovědí jsem nevyužila sociální sítě, a to z několika prostých důvodů. Chtěla jsem si ohlídat, že odpovědi od obou skupin respondentů budou opravdu pouze z Královéhradeckého kraje, což se mi výše zmíněnými způsoby oslovování potenciálních respondentů podařilo. Jelikož jsem osobně psala každý e-mail zvlášť, i korespondenci pro své spolužačky či fakultní učitelky, mohla jsem dostatečně zdůrazňovat lokalitu, ze které odpovědi potřebuji, a ověřovat si správnost šíření mých dotazníků. Zastávám ten názor, že osobní oslovování vedení každé školy, spolužaček i učitelů mi přineslo větší úspěch, než kdybych dala dotazníky na sociální sítě a oslovila veliké množství potenciálních respondentů. Přímou komunikaci s oslovenými považuji za osobnější a kontrolovatelnější. Navíc jsem školám, které mé dotazníky šířily mezi učitele i rodiče, mohla osobně poděkovat, což považuji za základ lidské slušnosti, obzvláště pak vzhledem k vyhlášení nouzového stavu v České republice si vážím každého, kdo mi dotazník vyplnil.

Samozřejmě jak pro učitele, tak i pro rodiče platila naprostá anonymita odpovědí. Jediné určení, které jsem zjišťovala u obou respondentů, byla třída, ve které učí nebo kterou jejich dítě navštěvuje. Z celkového počtu 213 odpovědí se mi dostalo 111 od učitelů a 102 od rodičů. Tento počet považuji za dostatečný pro objektivní vyhodnocení mého cíle. Vzhledem k situaci ve světě s covid-19 považuji počet získaných odpovědí za dostačující. Myslím si, že s takovým množstvím odpovědí mohu výsledek svého výzkumu aplikovat na Královéhradecký kraj.

## 5.4 Metoda sběru dat

Pro účely své diplomové práce jsem zvolila metodu dotazníku. Vzhledem k různorodosti respondentů a nutnosti objektivnosti výsledků považuji tuto metodu za vhodně zvolenou. Zejména pak u rodičů bude ochota pomoci při tvorbě mé diplomové práce značně menší, i z toho důvodu jsem zvolila pro ně co nejpříjemnější metodu, která jim zabere jen několik minut z jejich volného času. Předpokládala jsem tedy, že tímto docílím toho, že

se ke mně zpátky dostane více odpovědí, než by tomu bylo u jiné metody výzkumu. Mé předpoklady následně potvrdily výsledky ze statistiky dotazníků, kdy průměrný čas vyplňování u obou skupin respondentů činil 5–10 minut. Dalším důvodem je také to, že mým cílem je konkrétní klady a zápory slovního hodnocení a klasifikace mezi sebou porovnat a vyčlenit ty nejčastější. I proto je v tomto případě důležité získat co největší vzorek respondentů, abych mohla dosáhnout co největší objektivnosti výsledků. V neposlední řadě o volbě metodě sběru dat rozhodla i aktuální situace výskytu nového viru covid-19, který získávání dat značně ztížil.

Vytvořila jsem tedy celkem dva dotazníky, jeden pro učitele a jeden pro rodiče. Chtěla jsem tím usnadnit nejen šíření dotazníků, ale i přehlednost v jeho struktuře. U obou dotazníků jsem směřovala otázky přímo na daný výzkumný soubor, i tak se ale většina otázek více či méně shodovala, abych mohla následně odpovědi mezi sebou porovnávat. Pro správné zvolení otázek, které by společně zodpověděly mé výzkumné otázky, jsem zvolila metodu operacionalizace. Díky tomu jsem si byla jistá, že dotazník zahrnuje všechny otázky potřebné pro dosažení mého cíle. Oba dotazníky jsem se mimo jiné snažila tvořit tak, aby pro aktuálně hodně zatížené učitele a rodiče nebyly časově náročné.

Dotazník pro učitele měl celkem 16 otázek, z toho 6 odpovědí bylo otevřených. Zbytek byly uzavřené odpovědi s výběrem jedné či více odpovědí. Dotazník obsahoval také jednu otázku polouzavřenou. To je typ otázek, které nabízejí nejprve alternativní odpověď a následně je vyžadováno vysvětlení výběru v podobě otázky otevřené (Gavora, 2010).

Dotazník, který jsem vytvořila pro rodiče, obsahoval 13 otázek. Zahrnuto bylo 6 otevřených otázek, stejně jako u učitelů, abych mohla odpovědi porovnávat. Dále byla obsažena opět jedna otázka polouzavřená a jedna otázka škálovací. Zvolila jsem si Likertovu škálu, jelikož tento způsob považuji pro splnění mého účelu za nejvhodnější.

Získaná data z uzavřených otázek jsem převedla do absolutní četnosti v % a případné komentáře jsem zařadila do vyhodnocení pod daným grafem. V případě otevřených otázek jsem jednotlivé odpovědi zapisovala podle obsahové podobnosti včetně zápisu přímého opakování. Následně jsem zvolila cestu kategorizace, kdy jsem sdružila obsahově podobné odpovědi do jedné kategorie. Vždy v komentáři pod grafem jsou mnou zvolené názvy kategorií blíže rozepsány pro jejich naprosté pochopení.

## 5.5 Limity výzkumu

V každém výzkumu je potřeba zmínit a uvědomit si všechny limity, které práci doprovázejí. V průběhu získávání, shromažďování a vyhodnocování získaných dat jsem si uvědomila několik limitů, které by mohly výsledek ovlivnit.

První limit shledávám na straně výzkumného souboru. Vzhledem k aktuální situaci ve světě spojené s šířením nového nebezpečného viru je možné, že respondenti, kteří vyplňovali mnou rozeslané dotazníky, mohli být touto situací ovlivněni. Situace je pro všechny náročná a do výzkumu se vždy promítne i aktuální naladění vyplňujících. Přestože jsem otázky pokládala tak, aby dotazovaní odpovídali na základě svých zkušeností a přání, je možné, že psychické napětí odpovědi mírně ovlivnilo. Budeme-li s tímto limitem počítat, myslím si, že odpovědi nebudou ztrácet na výpovědní hodnotě. Už jen proto, že respondent pracoval nejen se svým aktuálním psychickým rozpoložením, ale také se svým globálním názorem na zkoumanou problematiku i za dob, kdy podobné napětí nebylo prožíváno.

Výzkumná metoda pro nás také může znamenat menší limit. Zvolila jsem si dotazník, který znemožňuje doptávání se na další otázky a vysvětlení mých myšlenek v případě nepochopení z řad respondentů. Při tvoření otázek jsem na tyto nedostatky metody myslela a volila jsem otázky, které nebyly příliš dlouhé, a bylo jasné, na co se ptám. Správným kladením otázek jsem se snažila docílit toho, aby všichni pochopili otázku stejně. Vyvarovala jsem se možnosti dvojsmyslnosti otázky.

Posledním a tím nejdůležitějším limitem, na který jsem při výzkumu narazila, bylo zevšeobecnění získaných výsledků. V možnostech mého výzkumu nelze získat výsledek, který by byl aplikovatelný na celou Českou republiku. Takový výzkum by byl daleko většího rozsahu a časové náročnosti. Z toho důvodu jsem si vybrala jeden kraj, abych získala alespoň částečný, zato ale důvěryhodnější a propracovanější vzorek respondentů. Snažila jsem se proto obsáhnout respondenty ze všech okresů a různých měst i škol. Je zřejmé, že výsledky mého výzkumu nejsou zobecnitelné a aplikovatelné na celou populaci. Vzhledem ke zvolenému souboru i metodě sbírání odpovědí, kdy jsem si ohlížela respondenty z Královéhradeckého kraje, mohu ale říci, že získaný výsledek je aplikovatelný na Královéhradecký kraj. Potvrzuje to i dostatečné množství oslovených

škol z různých měst. Pro účely této diplomové práce je to tedy dostačující. I tak je ale počítáno s mírnou odchylkou ve výsledcích vzhledem k počtu respondentů, kterých by za jiných okolností muselo být více než aktuálně získaný počet 213.

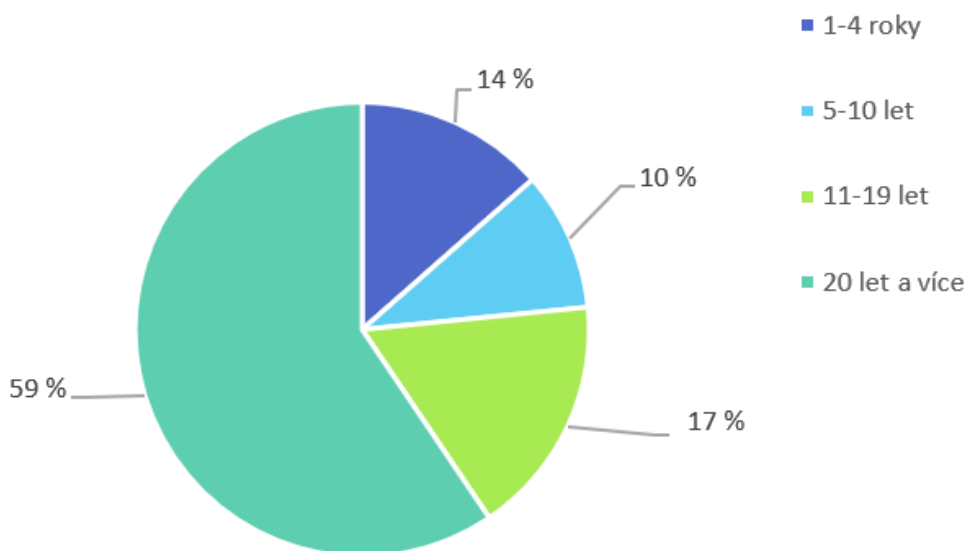


## 6 Analýza výsledků dotazníkového šetření

V předchozí kapitole jsem ujasnila metodu sběru dat, tedy dotazník, i výzkumný soubor, kterým byli učitelé a rodiče s vazbou na první stupeň základní školy. V následujících podkapitolách budu získané odpovědi od obou skupin respondentů analyzovat. Vzhledem ke zvolenému kvantitativnímu výzkumu budu používat grafy sloupcový a výsečový, které mi umožní názorné zobrazení získaných dat.

### 6.1 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

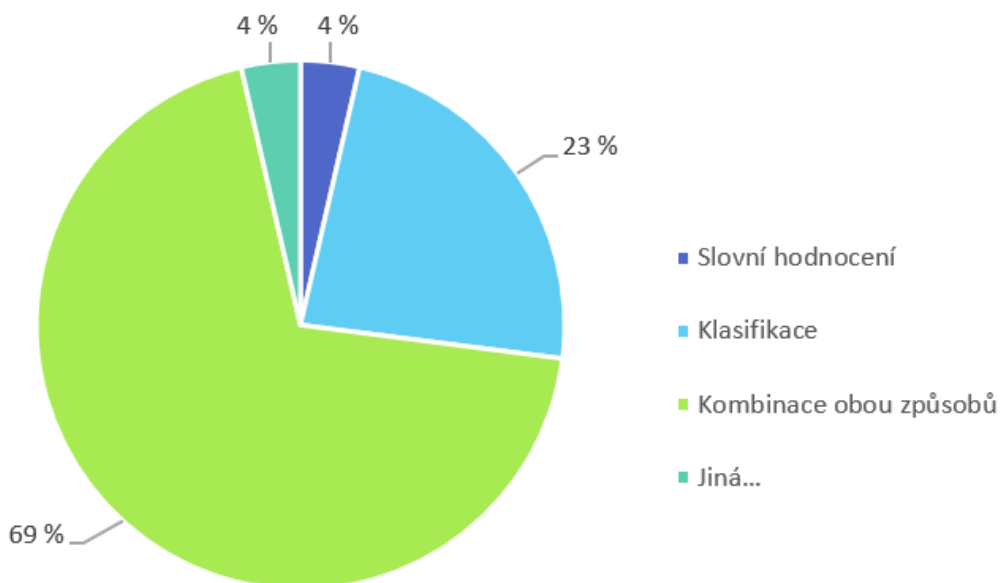
První otázka byla spíše orientačního charakteru. Zjišťovala, zda dotazník vyplňoval učitel či učitelka. Předpokládala jsem, že většina respondentů budou ženy, zároveň jsem ale doufala, že se můj dotazník dostane také k mužskému pohlaví. Z celkového počtu 111 respondentů se našli 3 učitelé, kteří můj dotazník vyplnili. Je všeobecně známo, že v České republice a obzvláště pak na prvním stupni základních škol převažuje mezi učiteli ženské pohlaví. Otázka byla spíše úvodní pro celý dotazník. Vyplývá z ní ale zajímavý fakt a potvrzení mé domněnky, že ve školství se s muži jako učiteli oproti ženskému pohlaví setkáváme opravdu jen zřídka.



Graf 1 – Délka praxe

Druhou otázkou zaměřenou na zjištění délky praxe učitelů jsem chtěla docílit lepšího poznání skupiny respondentů. Při volbě elektronického šíření dotazníku jsem se obávala, že možnost vyplnění nedostali i učitelé v pokročilém věku. Nejspíše i aktuální

situace přispěla k tomu, že většina učitelů je počítačově aktivních, čímž jsem se dostala i k respondentům s víceletou praxí. Nejvíce odpovědí jsem získala od učitelů s více než dvacetiletou praxí, konkrétně téměř 60 %. Tato skutečnost podporuje můj výzkum, jelikož učitelé s dlouholetou praxí budou mít i více zkušeností s hodnocením. Jednak v tom, že si mohli zkoumané formy hodnocení nejen dostatečně osvojit, ale také že jsou schopni vyhodnotit výhody a nevýhody mnou zkoumaných forem. Za další výhodu považuji i to, že tito učitelé mohli mít možnost vyzkoušet jak klasifikaci, tak i slovní hodnocení s několika třídami, díky čemuž mohou dle mého názoru objektivněji tyto formy vyhodnotit. S podobným počtem zástupců dopadli i učitelé s praxí do 4 let a praxí mezi 11 a 19 lety. I tento výsledek považuji za zcela podporující můj výzkum, jelikož mezi respondenty jsou v téměř stejném poměru zahrnuti jak noví učitelé, tak i ti s praxí kolem 15 let. Získané odpovědi tak budou nejen ze strany zkušených učitelů, ale i od nově příchozích, kteří mají sice daleko menší zkušenosti, zato ale mají v podvědomí novinky získané v průběhu studia na vysoké škole.



Graf 2 - Využívaná forma hodnocení

Učitelé v otázce vztahující se ke grafu 2 měli zvolit tu formu hodnocení, kterou sami ve výuce využívají. Výše můžeme vidět nabízené možnosti a jejich procentuální četnost. To, že klasifikace vede o téměř 30 %, jsem očekávala. Hodnocení známkou je tradiční a nejvíce využívaná forma hodnocení na školách. Není tedy divu, že samostatné slovní hodnocení využívají pouze 3 % z celkového počtu respondentů. Tato forma je značně náročnější nejen časově, ale i po stránce informativní. Jako opravdu pozitivní shledávám

pro mě překvapující výsledek, že téměř 70 % učitelů využívá ve své výuce kombinaci obou forem hodnocení. S většinovou odpovědí se zcela shodují, jelikož známku považují v lecčem za nedostatečnou. Pro žáky je určitě motivační, někdy je ale potřeba ji doplnit o slovní hodnocení, které danou známku vysvětlí. Například úspěch hodnocený známkou 2 je motivační, ale naznačuje nám, že žák přeci jen udělal nějakou chybu. V takovém případě, abychom výsledky žákova výchovně vzdělávacího procesu neustále rozvíjeli, je potřeba informovat ho o tom, v čem chyboval, aby tuto mezeru mohl vyplnit a napravit. Právě v tom vidím velikou výhodu kombinace známky i slova a opravdu mě překvapilo, kolik učitelů se takovou vysokou informační hodnotu snaží svým žákům předat.

Záměrně jsem zvolila možnost volby vlastní odpovědi. Očekávala jsem, že by někdo mohl zmínit razítka, obrázky nebo body či procenta. Ze získaných respondentů takovou formu hodnocení ale nikdo neuvedl. Čtyři učitelé, kteří tuto možnost využili, se shodli v tom, že primárně používají klasifikaci a slovní hodnocení spíše jako motivující či povzbuzující prvek.

Ráda bych vyzdvihla jednu odpověď, kdy respondent odpověděl, že slovní hodnocení využívá v první třídě a klasifikaci ve vyšších ročnících. Je pravda, jak zmiňuji v úvodu metodologie, že poměr těchto dvou forem hodnocení se s vyšším ročníkem mění. Tedy že slovní hodnocení s vyšším věkem postupně ustupuje a nahrazuje ho známka. Já ale slovní hodnocení považuji za vhodné v kterémkoliv věku. Takové doplnění známky má žáky vést ke zjištění konkrétních chyb a jejich napravení. Navíc má velikou výhodu v tom, že oproti známce můžeme nejprve žáka namotivovat pozitivním sdělením a teprve poté přijít s chybami. Takovou vlastnost ovšem známka nemá, proto kombinaci známky a slova považuji za vhodnou v kterémkoliv třídě.

Otázka by pro mě ovšem neměla takovou informační hodnotu, kdybych se následně nedoptala na konkrétní důvod, proč učitelé jimi vybranou formu hodnocení používají. Víme totiž, že školy ze školského zákona mohou hodnotit buď známkou, slovně, nebo kombinací těchto forem. Výběr už je ale na každé škole a přispět k výběru mohou i učitelé. Škola si určí, jak bude hodnotit výsledný výkon žáka. Průběžné hodnocení každé hodiny a jednotlivců je už ale na uvážení každého učitele. Zajímalo mě tedy, jaké konkrétní důvody respondenti mají.

Výsledkem této podotázky bylo objasnění, proč respondenti zvolili, respektive proč v praxi využívají pouze slovní hodnocení, klasifikaci, nebo kombinaci obou forem. Slovní hodnocení mělo málo příznivců. Překvapilo mě, že hlavním důvodem, proč někteří učitelé slovní hodnocení využívají, je nařízení školy. To by nebylo nic zvláštního, většina respondentů ale odpověděla, že tento způsob používají pouze v první třídě základní školy. S tímto důvodem jsem se setkala i u několika respondentů, kteří volili klasifikaci. Na některých školách tedy hodnotí v první třídě slovně a ve zbylých třídách známkou, což pro mě byla novinka a zajímalo by mě, jak potom přechod na známky funguje a jaký to má dopad na děti. Jiným důvodem pro využívání slovního hodnocení byla možnost přesného vysvětlení, jak jedinec učivo ovládá a do jaké míry.

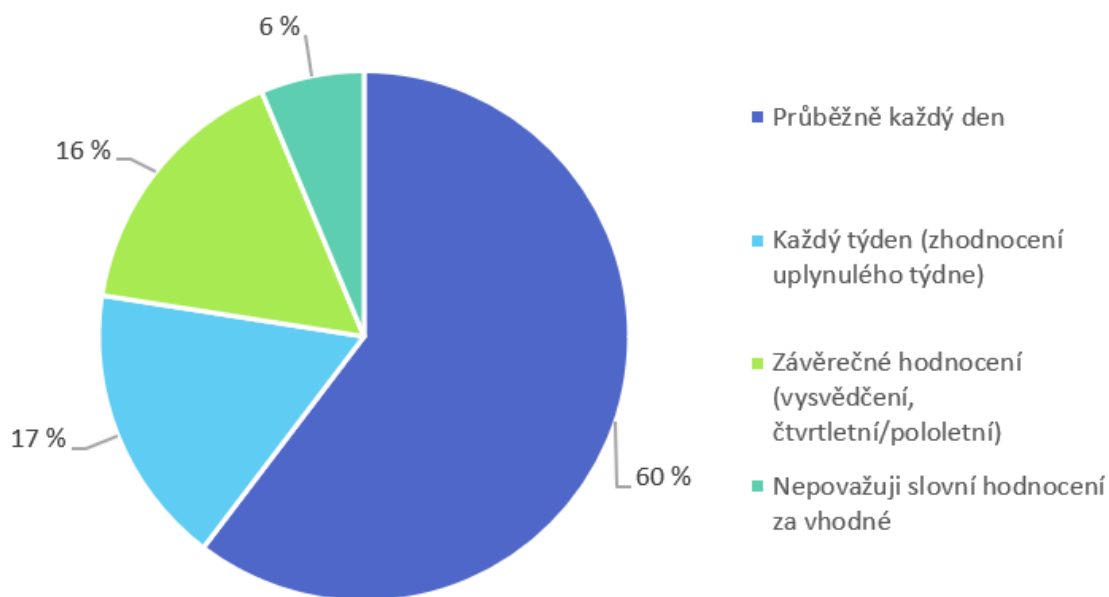
Respondenti volící pouze klasifikaci uvedli jako důvod hlavně její srozumitelnost a rychlost, tedy oproti slovnímu hodnocení značně menší časovou náročnost. Je pravda, že hodnotit například 27 žáků slovně bude opravdu náročné. Jako tomu bylo i u předešlé formy, i klasifikaci učitelé volí z důvodu zavedení této formy školou. Mnozí toto vysvětlení ale doplňují, že k tomu někdy použijí i hodnocení slovy. Nejmenší počet respondentů uvedl důvod tradice. Tento důvod se ale prolíná s odpověďmi u kombinací obou forem, kdy téměř polovina učitelů uváděla, že klasifikaci rodiče vyžadují. Vzhledem k faktu, že toto hodnocení se využívá už po několik generací, je pochopitelné, že se s touto myšlenkou budou vychovávat i děti a pro většinu to bude forma, která jim je blízká a dovedou s ní pracovat.

Po strukturalizaci všech odpovědí od učitelů, kteří zvolili kombinaci forem, jsem zjistila, že většina má stejnou myšlenku, která je pouze odlišně sepsaná. Nejčastějším důvodem je možnost individuálního přístupu k žákům. Učitelé uvádí, a je to zcela na místě, že nejčastěji začnou slovní hodnocení používat u žáků s SPU, žáků s IVP, PPP a zejména pak z důvodu inkluzivního vzdělávání je slovní hodnocení v některých případech opravdu nezbytné. K této kategorii zahrnují i žáky slabší, kdy se pomocí slov snaží učitelé nejen u žáků, ale i u rodičů zabránit demotivaci. Oproti tomu zde byl i názor, že naopak i slabší žáci by se měli učit pracovat se špatnou známkou a slovní hodnocení tak slouží hlavně ke sdělení konkrétních chyb k nápravě. Toto je věc názoru, já jsem tedy zastáncem toho, že je třeba žáky v průběhu edukačního procesu hlavně motivovat, což je i druhý nejčastější důvod. Snad každý žák se těší na jedničku a pak ho špatná známka může odradit. Proto je vhodné uvést i krátký komentář, aby žák viděl, kde udělal chybu, ale naopak si

i uvědomil, co udělal správně. Díky slovnímu hodnocení získává učitel možnost lépe nasměrovat žáka k dalšímu vývoji a podpořit u něj pocit radosti z hodnocení. Další neopomenutelnou výhodou je možnost adekvátní a dostatečné zpětné vazby. Znamka uspokojí potřebu rodiče i dítěte a učitel slovy vysvětlí, proč žáka takto oznámkoval, co se pod danou známkou skrývá, a myslím tím chyby, ale i úspěchy a pokrok.

Z této podotázky vyplývá, že většina učitelů volí klasifikaci ať už pro její nepopíratelné výhody, jako jsou přehlednost a úspora času, tak zároveň známku obohacují slovem. Slovo v tomto případě zastává roli upřesnění významu zvoleného hodnocení. Pokud někdo volí pouze známku, více než  $\frac{3}{4}$  z celkového počtu respondentů používá slovní hodnocení alespoň ústní formou jako povzbuzení či motivaci.

Na tuto myšlenku navazují další otázkou, kdy jsem zjišťovala, jak často učitelé považují za vhodné slovní hodnocení používat.

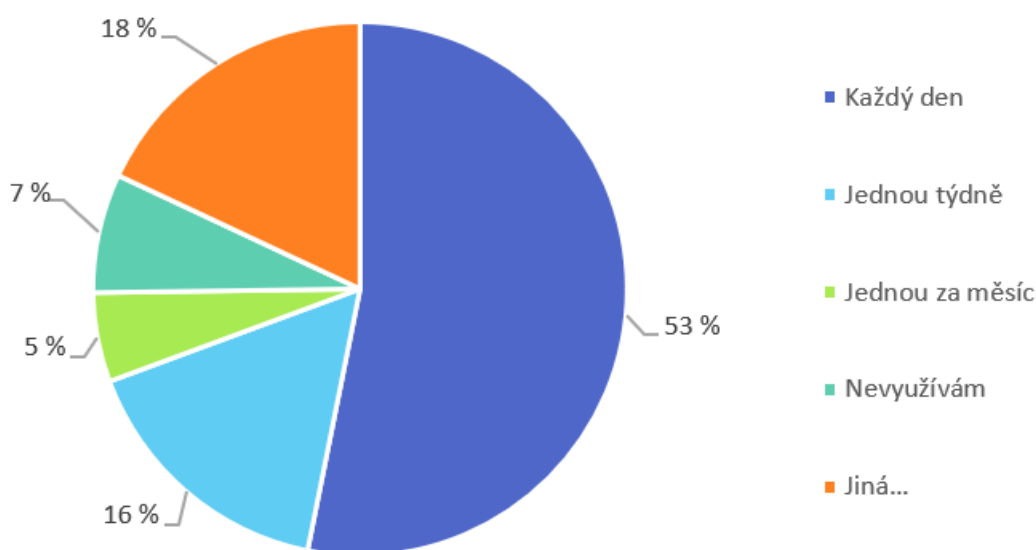


Graf 3 – Časová vhodnost používání slovního hodnocení

Graf 3 nám potvrzuje to, co jsme se dozvěděli v předešlé otázce, že učitelé považují slovní hodnocení za součást školního hodnocení. Přestože několik málo respondentů nepovažuje tuto formu za vhodnou, 61 % odpovědí toto tvrzení popírá. Je logické, že učitelům přijde nejvhodnější zařadit slovní zhodnocení žákova výkonu každý den. Z praxe mohu potvrdit, že většina učitelů ústní slovní ohodnocení používá opravdu denně. Někdy tím

okomentují individuální výkon žáka, jindy chování celé třídy jako jednotné sociální skupiny, čímž motivují nejen individuálně, ale můžeme tuto formu využít i k vytvoření vhodného klimatu ve třídě. To je totiž velice důležitý prvek pro efektivní výuku.

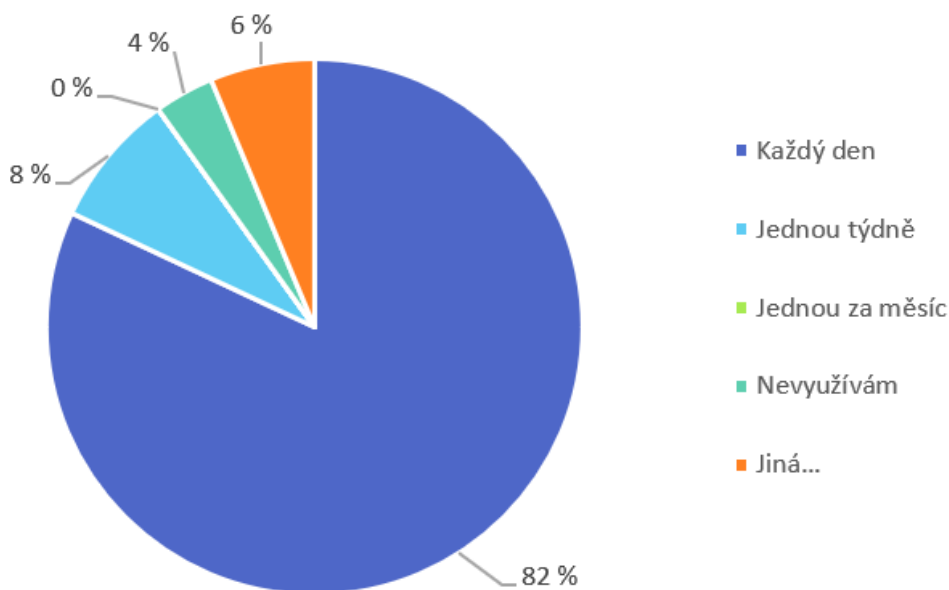
Následně jsem položila otázku, abych zjistila, co učitelé považují za vhodné a jak to vypadá doopravdy v praxi. Následující graf nám tedy ukazuje realistický údaj, jak často učitelé slovní hodnocení využívají v průběhu školního roku.



Graf 4 – Využívání slovního hodnocení

Více než polovina respondentů opravdu využívá slovní hodnocení každý den, jak potvrzuje výsledek dotazování. 59 respondentů zvolilo právě tuto možnost. Toto zjištění shledávám jako velice pozitivní, učitelé tím chtějí zejména ocenit žáky za jejich práci a povzbudit je k výkonu. Mezi 18 % učitelů, kteří volili možnost sdělit jinou odpověď, jsem zaznamenala, že tito jedinci využívají slovní hodnocení ve čtvrtletí či v pololetí jako souhrnnou zprávu o žákových úspěších a návrzích ke zlepšení, která doplňuje známku. S tímto nápadem jsem se v praxi ještě nikdy nesetkala a líbí se mi hlavně proto, že tím uspokojím potřebu rodičů i žáků získat známku, a zároveň přesněji popíšu, jak si jedinec ve škole vede. Nejčastější jinou odpovědí bylo využívání podle potřeby, a to hlavně při recitaci, čtení či psaní, opakování i nové látce. Souhlasím s tím, že ve zmíněných případech je slovní projev určitě na místě.

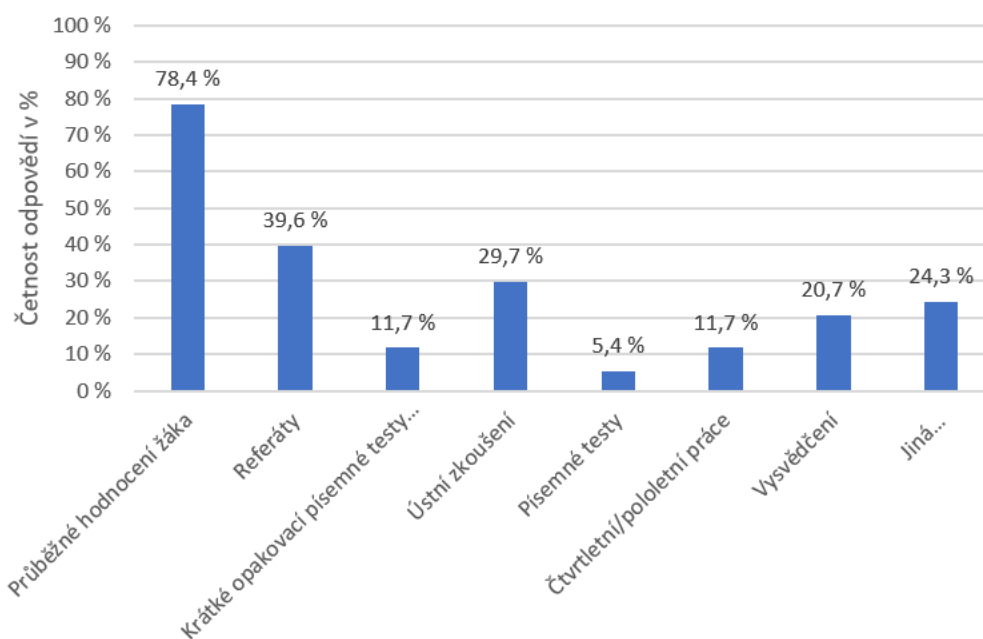
Zajímalo mě, v jakém poměru a jak často se používá známka oproti slovům a jak často jsou tyto dvě formy v souladu. Následující otázka nám tak ukáže, jak často je používaná klasifikace.



Graf 5 – Využívání klasifikace

Známkování je tradiční forma hodnocení, je také přehlednější i časově nenáročná. Možná i z toho důvodu téměř  $\frac{3}{4}$  respondentů známkuje své žáky každý den. Obzvláště na prvním stupni není nové učivo tolik obsáhlé, zato je ale náročné a jeho neznalost ovlivní i další studijní úspěchy. To nejspíše vede učitele k tak častému udělování známek. Navíc z praxe vím, že na prvním stupni se známkuje i čtení, v nižších ročnících psaní i jednotlivé hravé metody učení. I tak jsem ale překvapena, jak velké množství respondentů zvolilo za odpověď každý den. Při představě, že dám každému žákovi každý den známku, si nedovedu představit, jak vypadají hodnotící záznamy na konci pololetí. Mé překvapení je nejspíš způsobeno nedostatečnou praxí, vzhledem k tomu, že se na tomto názoru shodla většina respondentů. Možnost jednou za měsíc nezvolil nikdo a mezi jiné návrhy patřila opět odpověď podle potřeby, jako je například kontrolní činnost. Jak jsem již zmínila, na prvním stupni základní školy se hodnotí daleko více kritérií, než je tomu například na školách středních, kde se většinou hodnotí pouze výsledný výkon žáka. I z tohoto důvodu může být výsledné procento tak vysoké.

Z dvou výše uvedených grafů nám vyplývá, že více než polovina respondentů opravdu využívá téměř každý den jak známku, tak i slovní vyjádření, ať už písemné, či ústní. Abychom více porozuměli vhodnosti vzájemného využití těchto dvou forem, součástí dotazníku byla i otázka, v jakém případě respondenti preferují tyto formy hodnocení. Nejprve jsem se dotazovala na slovní hodnocení a konkrétní příklady jeho využití.



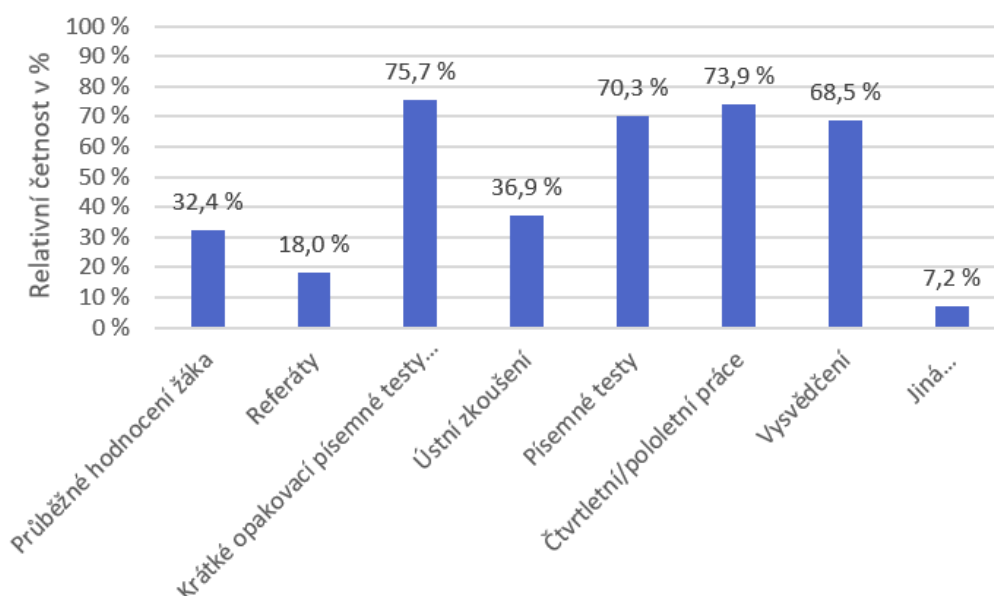
Graf 6 – Preference slovního hodnocení

Výše uváděný graf potvrzuje výsledky z předešlých otázek, jelikož 87 % učitelů využívá slovní hodnocení zejména jako průběžné během vyučovacích hodin, tedy každý den. Jako výhodu v průběžném hodnocení vidí učitelé zejména možnost okamžité zpětné vazby, kterou volí podle potřeby a aktuálně nastalé situace. Logická je tato volba zejména v případě referátů a ústního zkoušení. Podstatou referátu je kromě informací i vizuální stránka, verbální projev žáka a jeho schopnost vyčlenit důležité informace od těch ostatních. Ústní zkoušení je v lecčem také ojedinělé. Učitel má možnost vést jedince k lepšímu výkonu, napomoci mu a doptávat se. V těchto případech je tedy zřejmé, jak potvrzují i získaná data, že je třeba ohodnotit dílčí prvky žákova výkonu, což známka tak dobře neumožňuje. Překvapilo mě, že 20 % respondentů vypracovává slovní vysvědčení, což musí být náročné nejen časově, ale i z hlediska slovní zásoby a vhodnosti užívání slovních spojení. Pod odpovědí jiná se skrývá využití slovního hodnocení v případě integrovaných žáků a s tím souvisejících podpůrných opatření, dále také možnost



hodnocení pokroků u jednotlivců či sdělení špatného výsledku výstižně, ale stále motivačně, u slabých žáků. Za zajímavé považuji využití slovního hodnocení při skupinové práci a práci ve dvojicích, kdy je tato forma opravdu vhodná. Částečně tím tak zamezíme lenivosti u některých žáků, jelikož můžeme hodnotit nejen výkon skupiny jako celku, ale i jednotlivců a jejich přínos pro skupinovou práci.

Zajímalo mě, zda když stejnou otázku položím se zaměřením na klasifikaci, mi vyjdou protikladné výsledky, nebo se v některých typech práce budou obě formy prolínat.



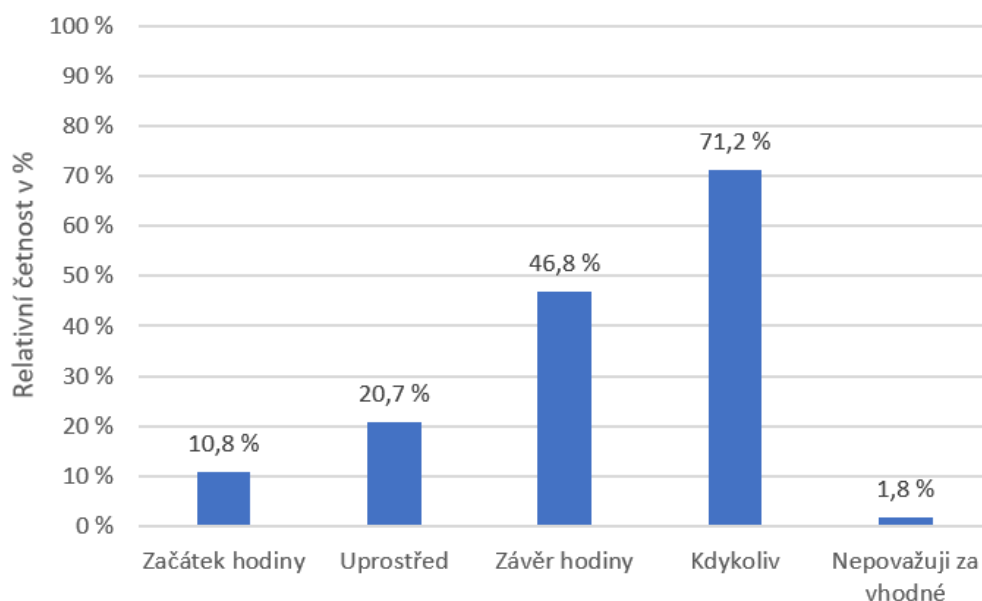
Graf 7 – Preference klasifikace

Klasifikaci respondenti preferují ve více případech než slovní hodnocení. Jak je vidět, přes 70 % preferencí získaly krátké opakovací písemné testy, čímž myslím pětiminutovky či diktáty, dále pak testy písemné včetně hodnocení ve čtvrtletí, pololetí i na konci školního roku. Můžeme vyčíst, že známky učitelé preferují, zejména pokud se jedná o hodnocení písemné podoby žákova výkonu (písemné, čtvrtletní i pololetní písemné testy). Za svou praxi jsem se nesetkala se školou, a je jich dle mého názoru i dle výsledků ze třetí otázky opravdu málo, která by měla ustanovené závěrečné hodnocení psané slovně. V tomto případě vidím jistou praktičnost a zcela rozumím tomu, proč žáci na vysvědčení dostávají známky, a ne slovní hodnocení. Při představě, že sepisuji originální slovní hodnocení pro zhruba 30 žáků, naprosto chápu, proč většina škol volí známky. Vysvědčení je úřední listina, která se po několik let uchovává na půdě školy. Je tedy

potřeba slovnímu hodnocení na vysvědčení dát určitou úroveň, u žáků by se neměla vyskytnout podobnost a taková práce je opravdu náročná. Dále pak budu znovu opakovat to, že rodiče známky vyžadují. Výhodou známky je kromě toho to, že žák může vidět svůj edukační vývoj, zda se zlepšuje, či zhoršuje a tuto jednoznačnou zprávu nám známka předá zcela jasně.

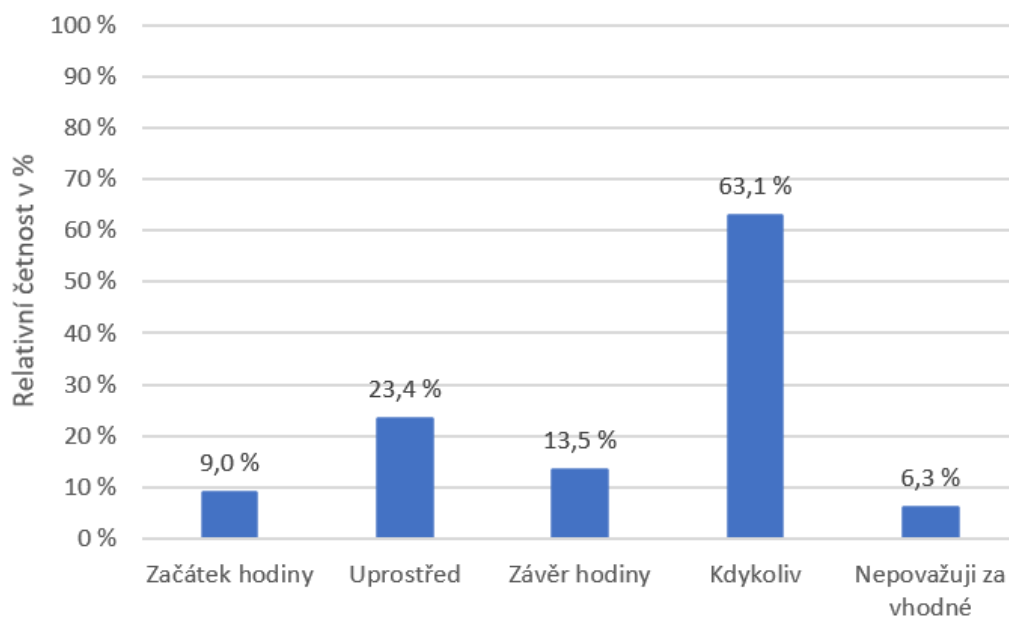
Při porovnání těchto dvou otázek, tedy grafů 7 a 8, vidíme, že vždy u každé možnosti vede buď slovní hodnocení, nebo klasifikace. Dokonce v pěti odpovědích ze sedmi respondenti preferují spíše klasifikaci než slovní výpověď. Vzhledem k těmto typům práce, kdy jsem zjistila preferenci jedné či druhé formy hodnocení, je vhodné doplnit toto zjištění o to, v jaké fázi hodiny tyto formy učitelé používají. Například u slovního hodnocení nám vyšlo největší využití jako průběžné hodnocení žáka. V následujícím grafu tak zjistíme, ve které fázi hodiny je tedy tuto formu podle respondentů nejvhodnější používat.

Před rozebráním následujících dvou grafů chci lépe vysvětlit možnosti výběru. V dotazníku bylo vysvětlení samozřejmě také zahrnuto, do grafu jsem ho však nezpracovávala, abych zachovala jeho přehlednost. Respondenti tedy při otázce, ve které fázi hodiny považují za vhodné slovní hodnocení či klasifikaci použít, měli následující možnosti. Volila jsem odpovědi dle struktury vyučovací hodiny, tedy první možnost odpovědi byl začátek hodiny, čímž jsem myslela zhodnocení aktivit z hodiny předešlé, pokud se například hodnocení z jakéhokoliv důvodu nestihlo v závěru zmíněné hodiny. Dále uprostřed, tedy hodnocení dílčích aktivit, a na závěr hodiny, což jsem zamýšlela jako hodnocení hodiny jako celku. Další možnosti jsou z grafu dostatečně pochopitelné.



Graf 8 – Využití slovního hodnocení ve fázích hodiny

Tato otázka měla více než jednu odpověď, jelikož není podmínkou využít jistou formu hodnocení pouze jednou v hodině. Proto jsem se rozhodla dát učitelům více možností, abych zjistila, kdy považují za vhodné slovní hodnocení používat. Když pominu možnost kdykoliv, ke které se dostanu později, nejvíce hlasů získala závěrečná fáze, konkrétně 52 %. Ne vždy stihneme zhodnotit každou hodinu, určitě se ale většina učitelů shodne, že je to jedna z těch důležitějších složek výchovně vzdělávacího procesu. Slova nám skvěle napomůžou k tomu žáky buď pokárat, nebo naopak pochválit a namotivovat je k dalšímu výkonu. Graf nám potvrzuje, že slovní hodnocení je vhodné použít kdykoliv. Tuto možnost volilo 79 % respondentů. Řekla bych, že je to hlavně z toho důvodu, že slovní hodnocení je ideální reakce na aktuální, většinou i nečekanou reakci žáků. Ať už je takový výsledek pozitivní, nebo negativní, verbální vyjádření směrem ke třídě či jedinci nám umožňuje jakoukoliv situaci dobře zvládnout. Je ale třeba si uvědomit, že někdy slovní přemlouvání či kárání nemusí plnit stejnou roli jako samotná známka. Chci tím říct, že není dobré slovní hodnocení přeceňovat, jelikož používat ho dobře není jednoduchá záležitost. Pojdme se tedy podívat na další graf, kterou fází hodiny považují učitelé za nejvhodnější pro klasifikaci.



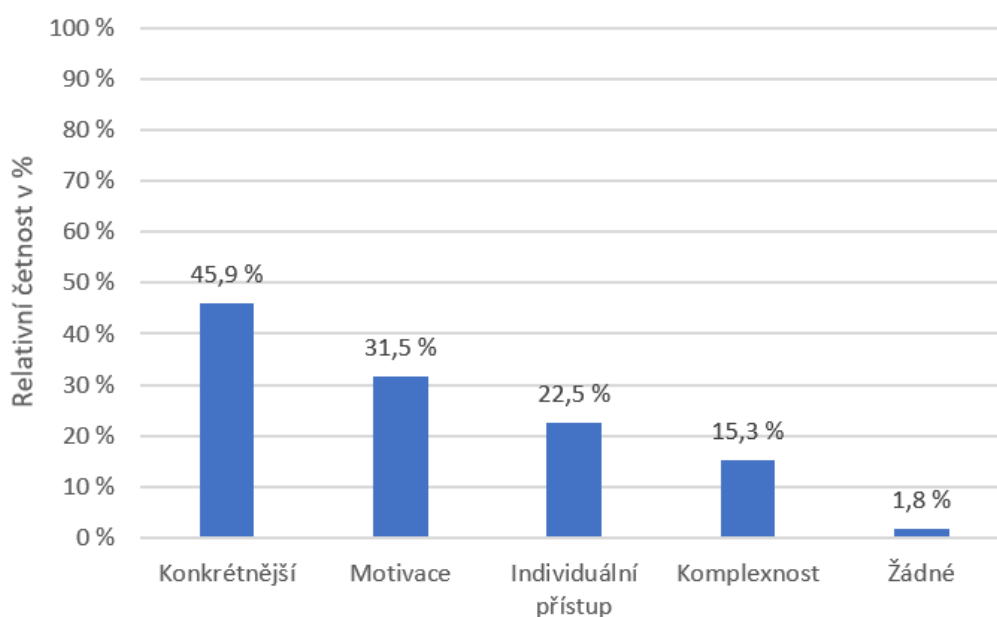
Graf 9 – Využití klasifikace ve fázích hodiny

Se značnou převahou volili respondenti možnost kdykoliv, konkrétně 70 %. Druhou nejčastěji vybranou možností bylo používání klasifikace uprostřed vyučovací hodiny. Předpokládám tedy, že je tím myšleno hlavně hodnocení výkonů jedinců i ověřování osvojených znalostí. Jedinci, kteří zvolili možnost, že nepovažují známky za vhodné mají na škole nastavené hodnocení slovní.

Můžeme si všimnout, že tam, kde vedlo slovní hodnocení, je klasifikace na nižší úrovni a naopak. Pokud vyhodnotíme oba grafy najednou a porovnáme jejich výpověď, zjistíme, že dle respondentů se klasifikace a slovní hodnocení v jednotlivých fázích hodiny prolíná. To potvrzuje i výše získaná informace, že nejvyužívanější forma hodnocení je kombinace známky a slova. Z grafů nám vyplývá, že slovní hodnocení používáme hlavně na začátku a na konci hodiny, kdežto klasifikaci v jejím průběhu. Tento výsledek je zcela logický a řekla bych, že je i nejčastějším vzorcem na mnoha školách. Na začátku hodiny potřebujeme žáky motivovat, aby jejich výkon v hodině byl na odpovídající úrovni a abychom zvýšili jejich pozornost. Na konci hodiny zase chceme zhodnotit, jak se hodina podařila, a i to, jaké bylo chování žáků v jejím průběhu. Oproti tomu klasifikaci využíváme hlavně v průběhu, jak jsem již zmínila, kdy hodnotíme výkony žáků, ověřujeme jejich znalosti, schopnosti i dovednosti. S tímto vzorcem se zcela ztotožňuji. Když se zamyslím nad fakultními učiteli i svými vlastními hodinami, využití těchto forem

v jednotlivých fázích výuky se více či méně opakovalo a bylo stejné s výše zjištěným vzorcem.

Abychom co nejlépe pochopili podstatu slovního hodnocení a forem, je potřeba si uvědomit jejich výhody a nevýhody. Zeptala jsem se tedy čtyřmi otázkami na toto téma s cílem zjistit od učitelů z praxe, jaké pozitivní a negativní stránky u mnou zkoumaných forem hodnocení z praxe nejčastěji zaznamenali. Všechny otázky byly otevřené, takže každý respondent měl možnost vypsát více než jednu možnost.

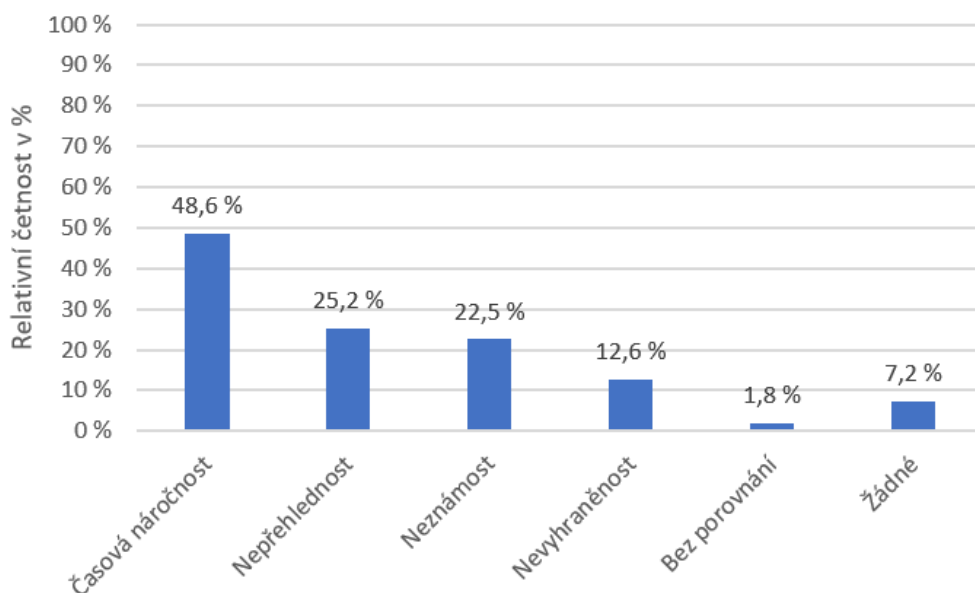


Graf 10 – Výhody slovního hodnocení

Z grafu vyplývá, že jednoznačnou výhodou s celkovým počtem 46 % je možnost konkretizace hodnocení. Znamka je vždy stejná, ale slovním hodnocením jí můžeme dát konkrétnější obsah. Zahrnujeme sem jak písemné, tak i ústní slovní hodnocení a v takovém případě je nám umožněna okamžitá a výstižná zpětná vazba. I v psané podobě je nespornou výhodou ta možnost, že jako učitelé pomocí tohoto vyjádření můžeme částečně korigovat žákův vývoj a vést ho k neustálému zlepšování. Toho docílíme právě možností detailnějšího vysvětlení hodnocení. Každá slovní zpráva by měla přesně vyjadřovat co žák umí a neumí, přičemž můžeme poukázat na konkrétní případy. Největší výhodou shledávají respondenti v možnosti nejprve vyzdvihnout silné stránky žáka, a teprve poté šetrně sdělit žákovi i rodičům, kde je potřeba zabrat, a navrhnout další postup. Řekla bych, že s tím úzce souvisí další výhoda, kterou je

komplexnost této formy hodnocení. Edukační proces by neměl hodnotit pouze získané znalosti a jejich úroveň, je potřeba brát ohled i na snahu jedince, jeho aktivitu či samostatnost a individuální posun. To všechno verbální hodnocení na rozdíl od známky umožňuje a učitelé tuto vlastnost opravdu oceňují. 31,5 % respondentů zařadilo mezi výhody slovního hodnocení také motivaci. Slovo eliminuje stres, potlačuje soutěživost a má silnou motivační funkci. To znamená, že žáka povzbuzuje a pomáhá zabránit zklamání z neúspěchu. V tomto názoru se s učiteli shodují i někteří významní autoři zabývající se touto problematikou. Na to navazuje další výhoda – individuální přístup. Několikrát se objevila odpověď, že slovní hodnocení je „šitě na míru jednotlivcům“, s čímž naprosto souhlasím. Učitel tak může značně podpořit sebevědomí žáka a být citlivější vůči špatným výsledkům. Hlavně pak u žáků slabších či s poruchou je tato forma ideální. Umožňuje učiteli pochválit za dílčí úspěch či pokus v žákově neúspěchu. Dle mého názoru je pozitivním výsledkem takových možností eliminace strachu z hodnocení a podpora v dalším osobním pokroku.

Tato forma se nám může zdát jako ideální, i zde ale respondenti vidí několik nevýhod, které je potřeba si uvědomit. Rozeberu je v následujícím grafu.

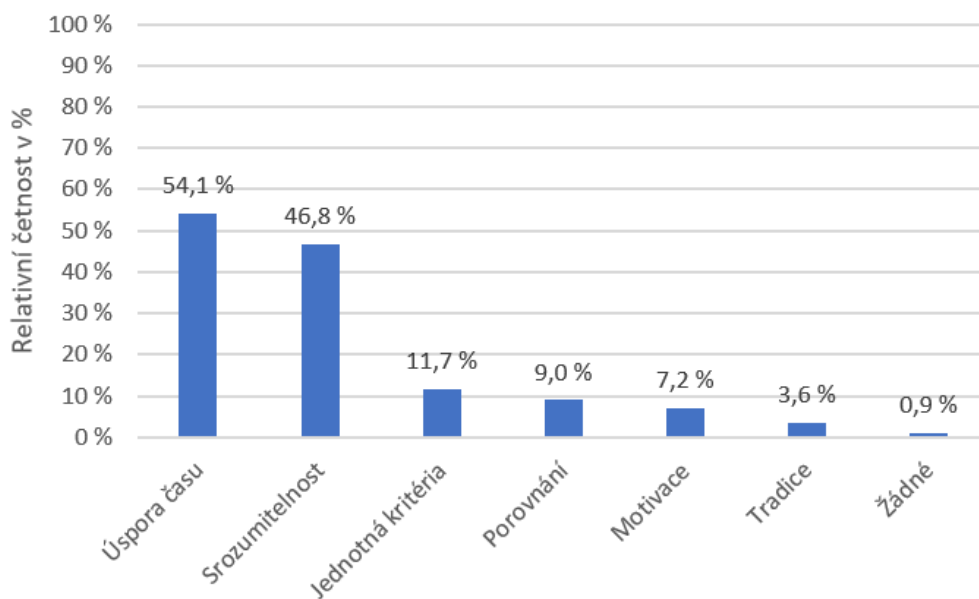


Graf 11 – Nevýhody slovního hodnocení

Stejně jako respondenti vidím největší nevýhodu slovního hodnocení v jeho časové náročnosti. Je to o dost pracnější než známka a učitelé s tím tráví spoustu svého volného času. Vzhledem k tomu, že mám jen minimální praxi, bylo pro mě překvapením, že

respondenti jako nevýhodu vidí vlastnost, kterou jsem pro naše účely pojmenovala nepřehlednost. Některá písemná vyjádření učitele o prospěchu žáka mohou být pro rodiče příliš dlouhá. Co teprve pro žáky, kteří v první třídě začínají číst, takže je pro ně opravdu náročné takové zprávě vůbec porozumět a mimo to zatím nejsou schopni adekvátní sebereflexe. Nejen žáci v první třídě, ale žáci na celém prvním stupni se učí efektivní sebereflexi a zkušenosti pedagogové by mi dali za pravdu, že to není lehká záležitost. Navíc pro rodiče, kteří vyrůstali se známkou, může být taková forma nesrozumitelná. Pravdou také je, že známky jsou daleko přehlednější a na první pohled rychleji vypovídající o žákově prospěchu než slova. 25 % získala tedy tato vlastnost a s 22 % s tím souvisí nevýhoda v tom, že mnoho nejen žáků, ale i rodičů není s touto formou hodnocení dostatečně srozuměno. Zámka je obecně jasnější a rodiče, často i děti, slovní hodnocení neberou vážně nebo mu nerozumí. Děti touží po jedničce a s verbálním hodnocením má jejich úsilí tendenci slábnout. Navíc pokud si uvědomíme, že druhý stupeň, střední školy i další typy studia využívají klasifikaci, pro hladký přechod z jedné formy na druhou by musel být edukační systém pro to adekvátně upraven. Překvapila mě odpověď několika respondentů, že rodiče i děti mají od slovního hodnocení pouze pozitivní očekávání, a přestože výkon žáka není zcela v pořádku, rodič tomu nepřikládá takovou váhu. Zde se pravděpodobně znovu vracíme k důvodu tradice, na kterou jsou dospělí zvyklí a děti ji očekávají. Velice obtížnou věcí pro učitele při této formě hodnocení je v neposlední řadě udržet si objektivnost, nezahrnout vlastní emoce, neporovnávat a volit ojedinelé, vhodné a správně formulované slovní výrazy. Nemožnost porovnávat je otázka názoru, někdo tuto vlastnost ocení, jinému chybí.

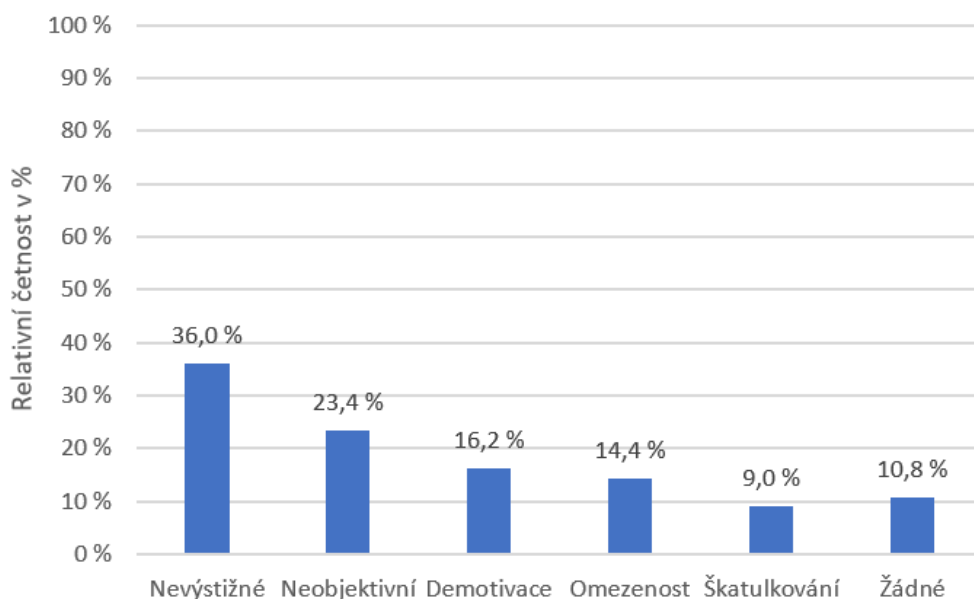
Výhod i nevýhod slovního hodnocení respondenti zařadili dostačující množství, abychom si udělali obrázek o tom, jak se s touto formou pracuje v praxi. Vzhledem k cíli empirické části diplomové práce jsem se v tomto ohledu zeptala i na klasifikaci.



Graf 12 – Výhody klasifikace

Vzhledem k tomu, že u slovního hodnocení je nejčastější nevýhodou časová náročnost, je logické, že klasifikace v tomto ohledu bude sklízet pozitivní ohlasy. Znamka je forma, která je pro učitele snazší hlavně pro svou jednoduchost a okamžitou a rychlou možnost zpětné vazby. Řekla bych, že toto je jeden z hlavních důvodů, proč známka neustále přetrvává, je považována za tradiční způsob hodnocení vyžadovaný ze strany rodičů i mnoha škol. 46 % vidí jako výhodu také srozumitelnost, respektive výstižnost. Znamky jsou přehledné a jasné nejen pro dítě, ale i pro učitele a rodiče. Cílem je, aby hodnocení žákovy výkonu bylo jasné všem zúčastněným stranám, což známka splní. Musím dát za pravdu faktu, že kvantitativní hodnocení na rozdíl od kvalitativního má zakotvena stejná kritéria u všech vyučujících, což umožňuje porovnávat nejen žáky, ale i paralelní třídy. Můžeme tak zjistit, jak si na tom třída jako kolektiv stojí. To je samozřejmě jednoznačná zpětná vazba pro učitele o tom, jak kvalitně svou práci vykonává. Znamka, ač to nemusí být na první pohled zřejmé, má i motivační funkci, a to hlavně z toho důvodu, jak jsem již několikrát zmínila, že žáci touží po jedničkách a známka pro děti mladšího školního věku má zatím větší hodnotu než slovo.



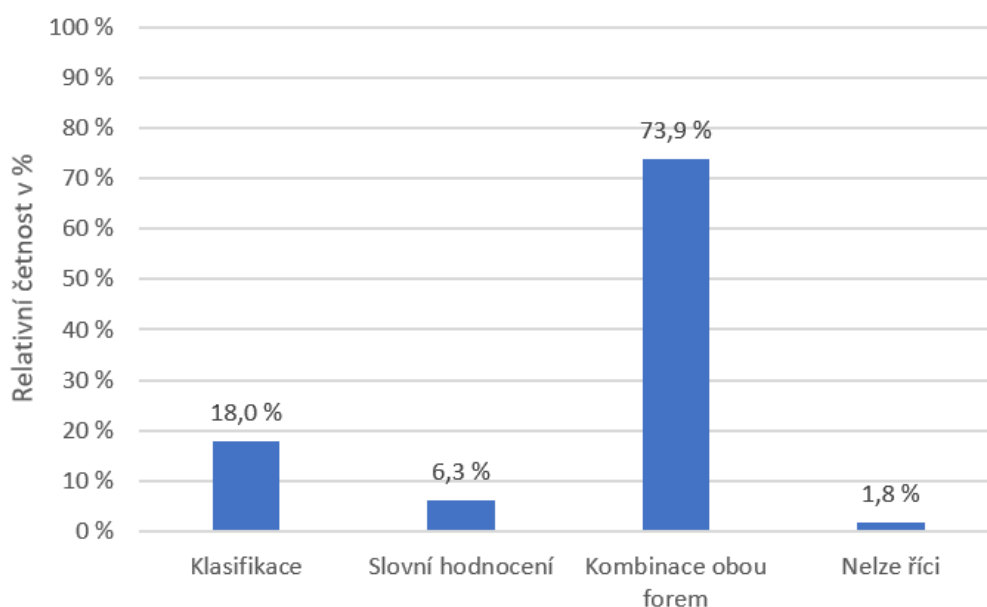


Graf 13 – Nevýhody klasifikace

Ve 36 % případech respondenti vidí jako největší nevýhodu nevystižnost známky. Klasifikace pouze sděluje dosaženou úroveň žákových vědomostí, co učitelům ale chybí, to je možnost zkonkretizovat udělenou známku. Tato forma hodnocení neumožní učitelům podání adekvátní zpětné vazby ani nenabídne žákům řešení a už vůbec nepoukáže na konkrétní úspěchy hodnoceného jedince. Neřekne přesně žákovi, v čem byl dobrý a v čem naopak chyboval, nevyčteme z ní ani kvalitu hodnocené práce. S tímto problémem souvisí nemožnost uplatnit individuální přístup k žákovi. Hlavní problém, který vidím ve známkování já a také 23,4 % respondentů, je neobjektivnost známky, to znamená, že není dvojka jako dvojka. Stejná známka, ale rozdílné výkony. Vysvětlím to na následujících dvou příkladech. Slabší žák je hodnocen dvojkou, která prezentuje jeho pokrok a úspěch. Oproti tomu jiný žák dostane také dvojku, ale pro něj to znamená nedostatečnou připravenost a neúspěch. Oba získají stejnou známku, ale vypovídající hodnota se pro každého jedince liší, což už rodič bez doplnění o slova ze známky nevyčte. Druhým příkladem může být ohodnocení prospěchově lepšího žáka jedničkou a slabšího žáka trojkou, přestože slabší žák vynaložil více úsilí než žák první. Zde narážíme na důležitý problém. Přestože se mnoho učitelů snaží zohlednit více faktorů, do známky nelze dost dobře zahrnout snahu a už vůbec ne pochvalu či povzbuzení za malé dílčí úspěchy. S tím úzce souvisí časté problémy demotivace a stres u žáků. Žáci, kteří za celý školní rok neobdrží žádné kvalitativní hodnocení, často sklouzávají k nežádoucí vnější motivaci, tedy mechanickému učení vedoucímu pouze k získávání jedniček. Mimo jiné

mezi odpovědi respondenti zařadili také omezení, které s sebou známka přináší. Hodnotící škála 1–5 se učitelům z praxe zdá malá, proto ji často doplňují o plusy či minusy. Z jedné známky tak můžeme vytvořit 2, 2- či 2+. Učitelé se shodují, že tento rozsah neobsáhne všechny potřebné detaily práce a výkonu žáka a kvantitativní hodnocení se tak pro učitelé stává obtížné na rozhodování a spravedlivost. V neposlední řadě respondenti vidí nevýhody v možnosti škatulkování. Zde se setkáváme se střetem názorů, kdy jedna skupina učitelů v možnosti porovnávání, jak vyčteme z grafu 12, vidí výhodu, jiní možnost soupeření a škatulkování žáků. Tato nevýhoda či výhoda je věcí názoru a já si myslím, že hodně záleží na učiteli. Pokud učitel povede žáky správným směrem, může tak zabránit tendenci porovnávání. Samozřejmě za spolupráce rodičů, kteří často tuto chybu při výchově dělají. Téměř 11 % respondentů nevidí ve známkování žádnou chybu.

Bližím se k závěru dotazníku pro učitele a z předešlých odpovědí jsem si již udělala názor na to, co si učitelé myslí o kvantitativním a kvalitativním hodnocení. Chtěla jsem zjistit, zda se výsledky dotazníku budou shodovat se závěrečným rozhodnutím učitelů, proto jsem na závěr dotazníku položila otázku, jaký je podle učitelů nejvhodnější způsob hodnocení na 1. stupni ZŠ.



Graf 14 – Nejvhodnější způsob hodnocení

Tato otázka skvěle uzavírá nejen dotazník, ale je i výsledkem komplexního názoru na formy hodnocení. V předešlých odstavcích rozebíráme důvody výběru jednotlivých

forem hodnocení z pohledu učitelů. Tento graf nám ukazuje jasnou odpověď na výsledek zkoumání. Z celkového počtu 111 učitelů, kteří zodpověděli můj dotazník, 73,9 % považuje za nejlepší způsob hodnocení kombinaci známek a slova. Jedinci, kteří odpověděli, že nelze přesně odpovědět, měli na mysli to, že záleží na mnoha okolnostech. Zejména na tom, co určí škola, dále také jaké má učitel složení třídy, jak moc jsou žáci samostatní, ale i jaké má dovednosti a schopnosti učitel. To všechno a našli bychom i další faktory, je nutné zohlednit při volbě hodnocení. I přesto se jedinci shodují, že nejefektivnější je zvolit známku obohacenou o slovní komentář, ať už v podobě písemné, či ústní.

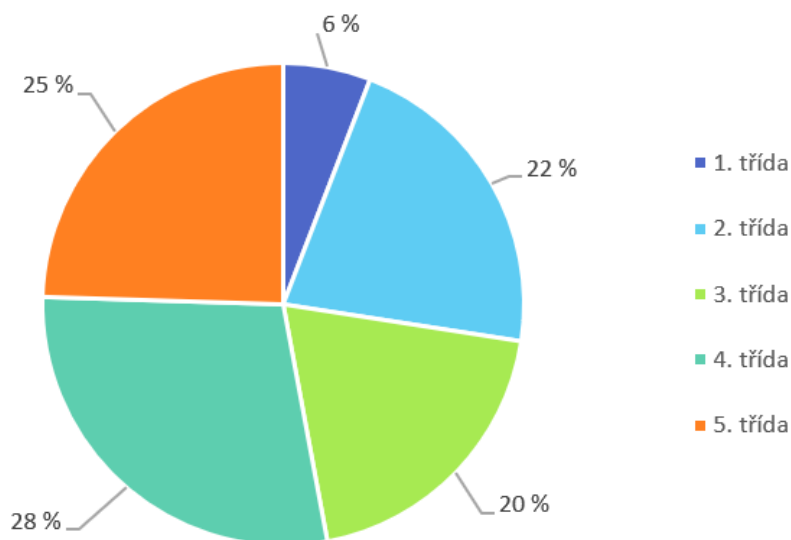
Slovní hodnocení spousta učitelů bere jako prvek k vnitřní motivaci, který známka nemůže splnit. Ke správnému způsobu hodnocení několik učitelů zmínilo i sebehodnocení, s čímž naprosto souhlasím. Žáci jsou ve škole vedeni nejen k výkonu, ale i ke schopnosti odhadnout vlastní síly, rozpoznat svou chybu a napravit ji. Sebehodnocení je bezesporu součástí školního hodnocení, tím se ale blíže tato diplomová práce nezabývá. Můžu tedy uvést, že většina dotázaných učitelů je zastáncem tradiční formy kvantitativního hodnocení. Vzhledem k jejím nedostatkům doplňují učitelé tuto formu buď o okamžitou ústní zpětnou vazbu, nebo o krátké písemné vysvětlení zvolené známky. Z otevřených odpovědí také vyplývá, že jen minimální množství respondentů zastává kvalitativní hodnocení jako delší slovní zprávu, například vysvědčení či hodnocení čtvrtletních/pololetních prací. Hlavním důvodem je časová náročnost, ale i obtížné zpracování takové zprávy.

Ve výsledku dotazníku pro učitele již zmiňuji i rodiče, abych mohla své domněnky potvrdit, se stejným cílem jsem podobný dotazník rozeslala i mezi rodiče. Výsledky dotazníku této skupiny respondentů rozebírám v následující podkapitole.

## 6.2 Vyhodnocení dotazníků pro rodiče

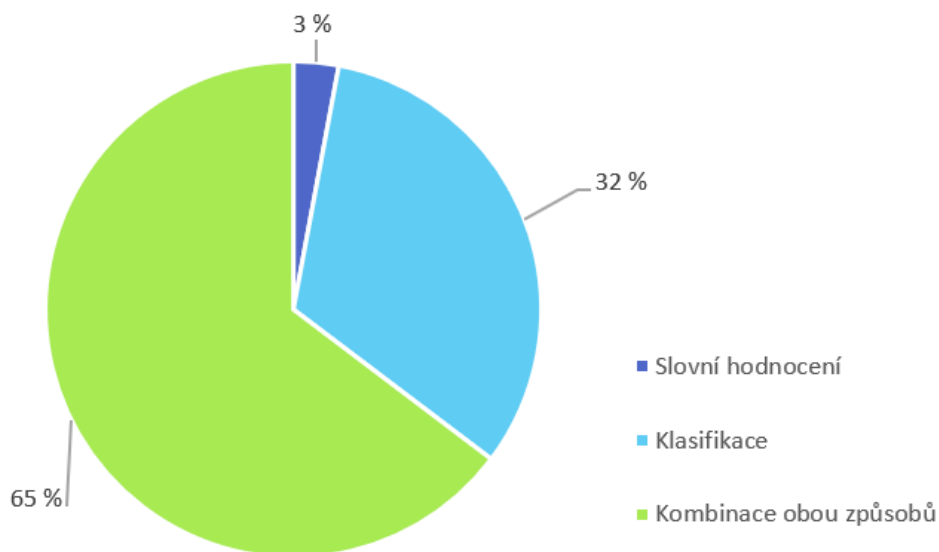
Na třídních schůzkách si můžeme všimnout většinové přítomnosti maminek. Spousta rodin má nastavené úkoly sociálních rolí stejně. Tatínek vydělává, maminka se stará o domácnost a s ní je spojená i péče o děti. S měnící se dobou se mění i úkoly těchto rolí, větší zájem o školní prospěch dítěte ale přetrvává a zůstává na matce. Z takového důvodu

jsem potěšena, že z celkového počtu 102 respondentů si 15 tatínků našlo čas a dotazník vyplnilo.



Graf 15 – Třída

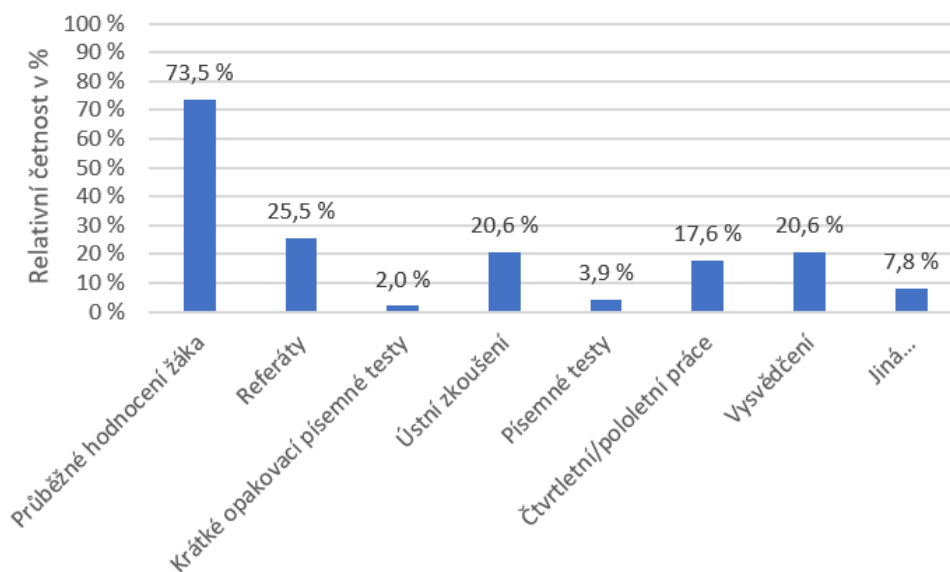
S výsledkem této otázky jsem nadmíru spokojená. Přestože rodičů s dětmi v první třídě bylo pouze 6, zbylé třídy prvního stupně základní školy jsou zastoupeny víceméně ve stejném poměru. Díky tomu výsledky dotazníku budou v průměru sedět na všechny třídy, tedy celý první stupeň, který je pro mě ve výzkumu podstatný.



Graf 16 – Preference forem hodnocení

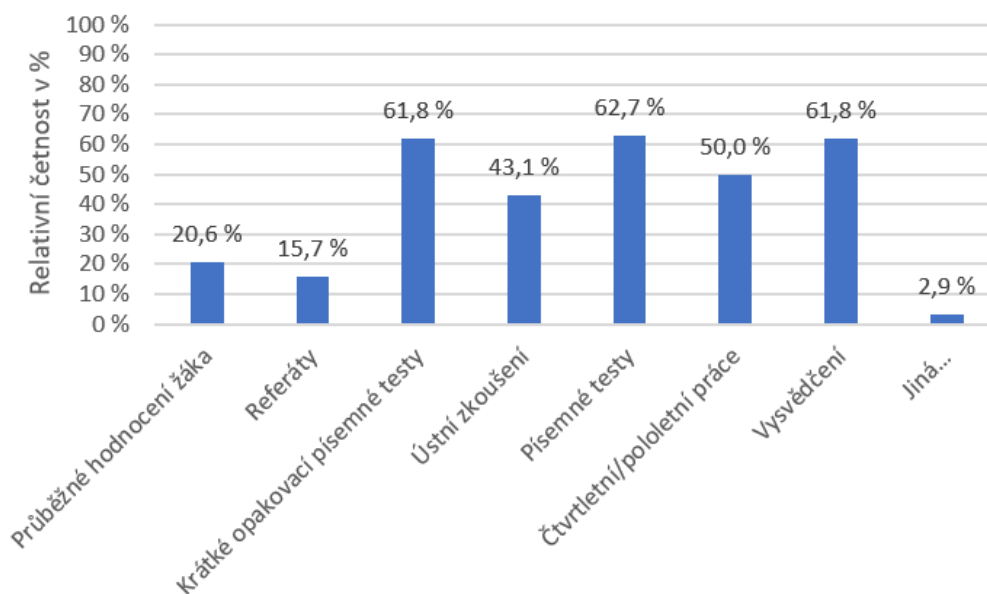
Na tuto otázku navazovala další, díky které jsem zjistila, z jakého důvodu jedinci preferují jimi zvolenou formu hodnocení. Možnosti napsat jiný způsob hodnocení nikdo z rodičů nevyužil. Očekávala jsem, že ve volbě mezi slovním hodnocením a klasifikací u rodičů ve velké převaze zvítězí známka. Výsledky ukazují konkrétně o 29 % větší zájem o známku. Hlavním důvodem k této volbě je pro rodiče nejen tradice, která byla zmíněna v několika odpovědích, ale také jasnost známky. Rodiče tak okamžitě vidí průměr výkonu svého dítěte. Tato forma je pro respondenty jednoduchá a srozumitelná. Rodiče v odpovědích nemysleli ale jen na sebe a 12 rodičů ze 33, kteří preferují známku, zmínili, že jí rozumí i jejich děti. Největší výhodou je tedy pro tuto skupinu respondentů srozumitelnost kvantitativního hodnocení pro všechny generace, což je bezesporu naprostá pravda. Menší počet rodičů volících slovní hodnocení v něm vidí hlavně výhody v motivaci a možnosti individuálního přístupu. Graf nám dokazuje, že 65 % respondentů preferuje možnost, že jsou jejich děti hodnoceny kombinací známky a slova. Víceméně se zde také prolínají názory předešlých skupin respondentů. Nejvíce rodičů preferuje kombinaci obou způsobů hlavně díky vysoké vypovídající hodnotě. Rádi by udrželi tradici, aby jejich děti nadále získávaly známky, čímž by byl ohodnocen jejich výsledný výkon. Zároveň by ale rádi, aby byla oceněna snaha a pokrok jedince. V tom vidí nedostatek u známky, která nedokáže za tyto dílčí úspěchy pochválit. Rodiče dále v této formě oceňují její motivaci. Shodli se, že známka je vzhledem ke zmíněné tradici motivační pro žáky, hlavně pak pro ty z nižších tříd. Slova jsou taktéž motivací, více ale vhodné pro rodiče, kteří by rádi věděli, na čem konkrétně mají doma zapracovat a co naopak jejich dítě dobře ovládá.

Vzhledem k tomu, že na prvním stupni ZŠ mohou rodiče nahlížet do známkových prací a někdy si je žáci nosí i domů, zajímalo mě, jaká očekávání ohledně hodnocení mají jednotlivé formy práce.



Graf 17 – Preference slovního hodnocení

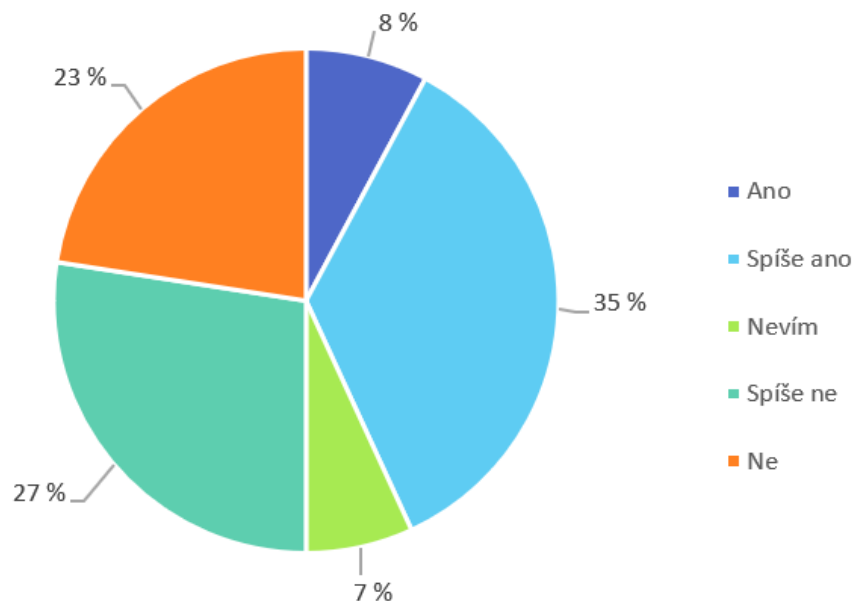
Je zřetelné, že veliká převaha rodičů očekává slovní hodnocení v průběhu výuky. U referátů a u ústního zkoušení je to také zcela logické, už jen z důvodů, které jsem popisovala pod grafem 6. Co mě ale překvapilo, je volba slovního písemného hodnocení na vysvědčení. Předpokládám, že hlavním důvodem pro tuto volbu bude větší konkretizace známky. Ať už v pololetním, či závěrečném vysvědčení udělená známka řekne žákovi a rodičům, zda učivo po tuto dobu jedinec zvládl, zvládl s chybami či nezvládl vůbec. Ten, kdo se na vysvědčení podívá, už ale nevyčte, za co konkrétně je žák hodnocen například známkou dvě. Z jakého důvodu nedostal jedničku na vysvědčení, to nelze vyčíst. Vzhledem k tomu, že na prvním stupni je probíráno učivo, jehož nepochopení ovlivní i další edukační výkony, je potřeba se na takové nedostatky zaměřit a žáka je doučit. Rodiče takovou informaci mají možnost získat pouze při individuální schůzce s učitelem a při vyžádání vysvětlení. Tuto volbu rodičů tedy považuji za zcela adekvátní. Oproti tomu známku respondenti preferují v následujících případech.



Graf 18 – Preference klasifikace

Zajímavý fakt, který z tohoto grafu vyplývá, je, že u možnosti ústního hodnocení a vysvědčení se výsledky prolínají jak s preferencí známky, tak i slova, což můžeme pozorovat v grafu 17. U jiných možností vyšlo zcela jednoznačně najevo, kterou formu rodič preferuje. Zámka byla volena zejména v případě písemných testů, jak v krátkých, tak i ve čtvrtletních a pololetních. U této otázky mohli rodiče volit více než jednu možnost. Porovnáme-li graf 17 a 18, vidíme, že známka je v mnoha případech upřednostňována.

Nabídla jsem rodičům, aby mi napsali vlastní názor, v čem konkrétně by preferovali raději známku či slovní hodnocení. Rodiče napsali zajímavý nápad, který podle mě není uplatňován na žádné z českých škol, jímž je známkování předmětů, jako je matematika, český jazyk, člověk a svět a výchovy hodnotit slovně. Vím, že mnoho učitelů přikládá výchovám stejnou váhu jako předmětům jiným, já si ale myslím, že výchovy jsou tu od toho, aby učitelé probudili v žácích zájem o kulturu, o sport a jiné zájmové činnosti. Žáci mají tyto předměty oblíbené zejména proto, že v nich dělají to, co je baví. I proto se mi tento nápad líbí. Proč například dávat žákovi z tělocviku horší známku, když naopak vyniká ve výtvarné tvorbě? Myslím si, že ve výchovách by se měla hodnotit hlavně snaha, tvořivost a zájem, ne výsledný výkon. Oceňuji tedy tento nápad od rodičů, přijde mi opravdu zajímavý.

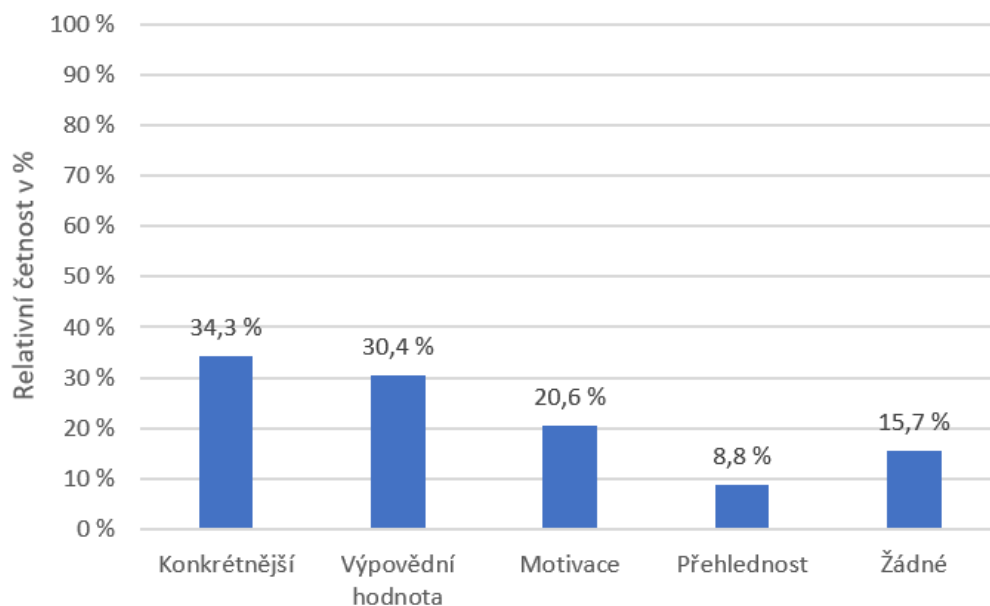


Graf 19 – Požadavek na slovní hodnocení

Kvantitativní forma hodnocení je zavedena na většině škol, zajímalo mě proto, zda někteří rodiče vyžadují od učitelů slovní hodnocení. Otázku jsem v dotazníku upřesnila a poznamenala, že mám na mysli krátké ústní či písemné slovní vyjádření k výkonu dítěte. Z předešlých výsledků mi zatím vyplývá, že většina respondentů vysokou výpovědní hodnotu slova oceňuje. Z grafu ale zjišťuji zajímavý výsledek. Přestože se na první pohled zdá, že většina rodičů opravdu slovní komentář od učitelů požaduje, po podrobnějším prozkoumání grafu zjistíme pravý opak. Sice 35 % volilo možnost spíše ano, ale už jen 8 % si je tím naprosto jisto. Oproti tomu když sečteme hodnoty odpovědí spíše ne a ne, kterých je mimochodem o 15 % více než možnosti ano, zjistíme, že přesná polovina respondentů tuto formu hodnocení nevyžaduje. Rodiče, kteří po učitelích svých dětí slovní hodnocení vyžadují alespoň jako ústní komentář zvolené známky, se shodli na hlavním důvodu svého názoru, jímž je konkretizace. Jak je již zmíněno výše, rodiče ocení konkrétní hodnocení, při kterém se dozvědí, v čem si žák dobře vede a na čem je potřeba doma pracovat.

Z této otázky i z grafu 19 můžeme vyčíst, že názory rodičů jsou téměř na 50 % pro slovní hodnocení a na 50 % proti. Zvolila jsem tedy otázku, kterou jsem položila i učitelům, jaké shledávají výhody a nevýhody u obou forem hodnocení.



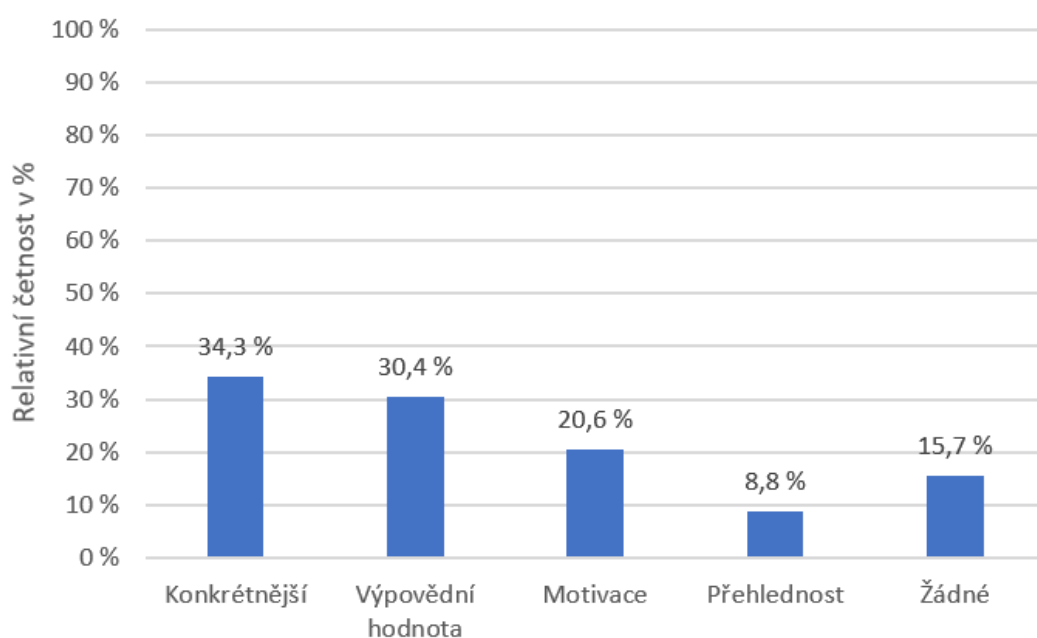


Graf 20 – Výhody slovního hodnocení

Oproti učitelům se rodiče v těchto otevřených otázkách tolik nerozepisovali. Většinou uvedli jednu pro ně nejzásadnější výhodu či nevýhodu. Přemýšlela jsem, čím by to mohlo být, a myslím si, že kromě nedostatku času v této těžké době může být příčinou také neinformovanost o formě slovního hodnocení. I tak se ale 34,3 % rodičů shodlo, že nejvýhodnější u této formy je možnost učitele sdělit konkrétní chyby a problémovou látku, aby rodiče mohli zlepšit domácí přípravu. Je vidět, že opravdu mnoho rodičů se s dětmi na prvním stupni chystá do školy a pomáhají jim dohnat nedostatky, což jako budoucí učitelka ráda zjišťuji. Na prvním stupni, obzvláště v nižších třídách, je hodně věcí ke každodennímu procvičování a bez pomoci rodičů škola například čtení a psaní nemůže naprosto zdokonalit, když je ve třídě kolem 25 žáků. Velice mě ale těší, že se rodiče zajímají nejen o vzdělávací výsledky, ale také o celkovou adaptaci svého dítěte ve škole a jeho chování v tomto prostředí. Pro mě je příjemné zjištění, že 30 % rodičů toto sdělení od učitelů vyžaduje a oceňuje ho právě na kvalitativním hodnocení. Rodiče zajímá, jak si žák ve škole vede, jak pracuje, zda se snaží a také to, jak jejich dítě vidí učitel. Slovní hodnocení umožňuje lepší spolupráci mezi učitelem a rodičem. Rodič pochopí volbu hodnocení učitele a vzhledem k tomu, že oba dítě vidí za jiných okolností i v jiném prostředí, je pravděpodobnější, že společně přijdou na to, kde je problém. Tuto možnost zpětné vazby od učitele směrem k rodiči respondenti oceňují. Ve školním hodnocení totiž nejde jen o to, kolik žák udělal chyb, ale i o vystihnutí jeho vývoje

a osobnosti. Dále rodiče považují tuto formu jako shovívavější pro slabší žáky a pro některé je slovní hodnocení dokonce i přehlednější než známka.

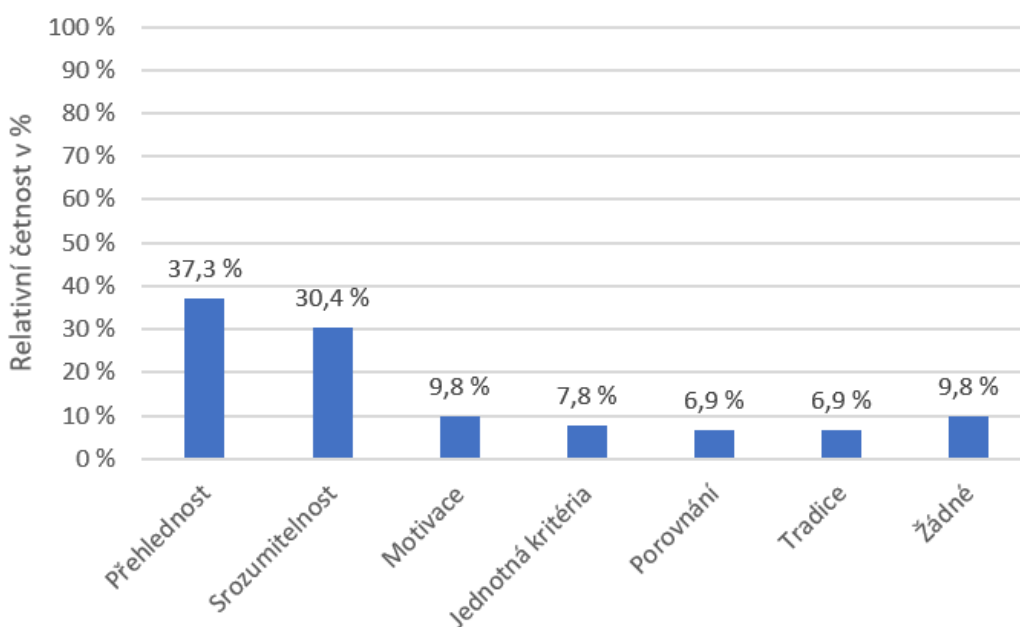
Překvapilo mě ale, že několik málo respondentů zmínilo, že kvalitativní hodnocení je pozitivní. Již pod grafem 11 vedu zamyšlení na toto téma. Učitelé totiž tvrdili, že rodiče mají u slov pouze pozitivní očekávání, a teď se mi předchozí tvrzení potvrdilo. Mezi rodiči je tedy opravdu tendence věřit, že slovní hodnocení hlavně chválí, což samozřejmě není pravda. Zvýrazní silné stránky žáka, ale také upřesní nedostatky, kvůli kterým nebyl jedinec hodnocen výborně. Podle mého názoru je to zapříčiněno tím, že shovívavější forma podání kritiky na rodiče nepůsobí tak vážně, jako je tomu u známky.



Graf 21 – Nevýhody slovního hodnocení

Pokud jde slovní hodnocení ruku v ruce s klasifikací, pak v něm z celkového počtu respondentů 40,2 % nevidí žádné zásadní chyby. Toto zjištění je pro mě mile překvapující. V grafu lze ale vidět, že výsledkem jsou také dva zcela protikladné názory. Hned 35,3 % rodičů považuje kvalitativní formu hodnocení za zcela nesrozumitelnou. Rodiče uvedli, že slovní hodnocení je obtížné jak na orientaci, tak i na pochopení nejen pro ně, ale i pro jejich děti. Někteří z nich také vidí nevýhodu v tom, že v takovémto případě je nemožné sjednotit kritéria hodnocení u všech učitelů. Považují tedy slova spíše za osobní názor konkrétního učitele, což se může rozcházet s názorem učitele jiného. Mimo to, a jsem ráda, že několik rodičů tuto nevýhodu zmínilo, není v dnešní době pro

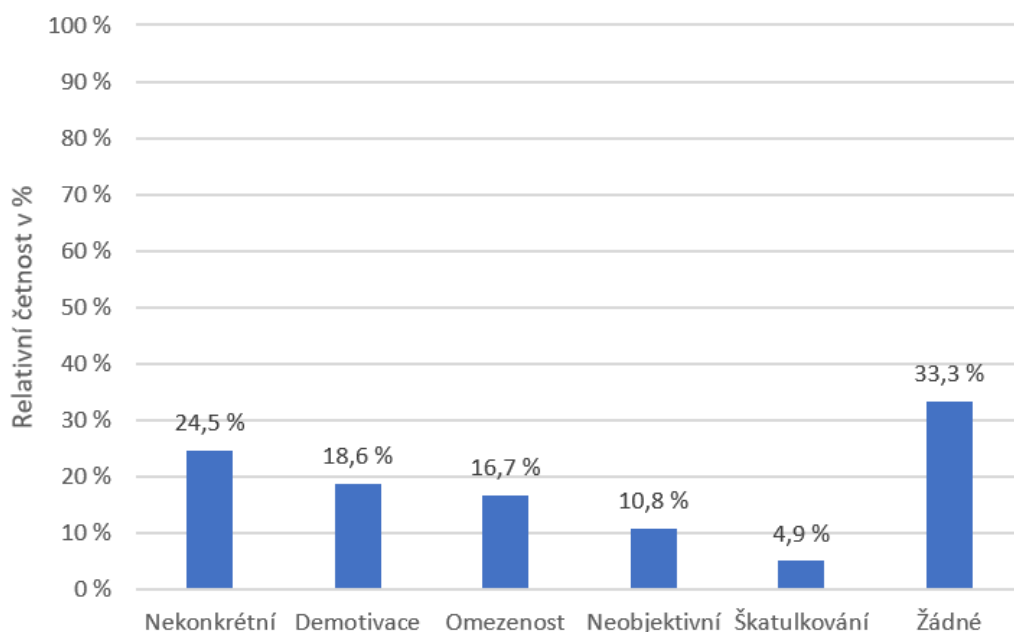
žáka slovo tak důrazné jako známka. Tento fakt úzce souvisí s názorem těch rodičů, pro jejichž děti je tato forma nemotivující. Poněkud překvapující důvody mělo 12,7 % rodičů, kteří mysleli v dobrém i špatném smyslu na učitele. Z negativního hlediska respondenti zmiňovali nepřipravenost učitelů k tomuto hodnocení. Pravdou je, a shoduje se to i s výsledky dotazníku od učitelů (graf 11), že učitel musí být pro tuto formu naprosto jazykově vybaven. Je potřeba vyvarovat se ustálených frází, zapojení vlastních emocí a dbát na správnou volbu slov. Vzhledem k faktu, že několik rodičů si všímá i těchto nedostatků, je zřejmé, že jazyková nepřipravenost učitele bude jedním z problémů při nesprávném slovním hodnocení. Pozitivním zjištěním ale je, že rodiče také jako jednu z nevýhod zmiňovali časovou náročnost pro učitele při vypracování takového hodnocení. Všimají si také nutnosti objektivitu a originality.



Graf 22 – Výhody klasifikace

Tento graf se ve většině shoduje s grafem 12 z kapitoly o vyhodnocení dotazníku pro učitele. Je tedy vidět, že v tomto ohledu se rodiče a učitelé převážně shodují. Rodičům u známky nejvíce vyhovuje to, že jim umožňuje snadný a rychlý náhled na komplexní přehled zvládnutého učiva jejich dítěte. Zámka je jasná zpětná vazba pro žáky i rodiče všech generací a výše vzdělání, v čemž se shoduje 30,4 % respondentů. Nemálo rodičů také oceňuje jednotná kritéria a tím i větší spravedlivost v hodnocení. Jsem ráda, že někteří rodiče nemyslí pouze na porovnávání svého dítěte s jeho spolužáky, ale také na

jeho individuální růst. 6,9 % rodičů u známky oceňuje snadné zjištění, zda se jejich dítě zhoršilo či zlepšilo.

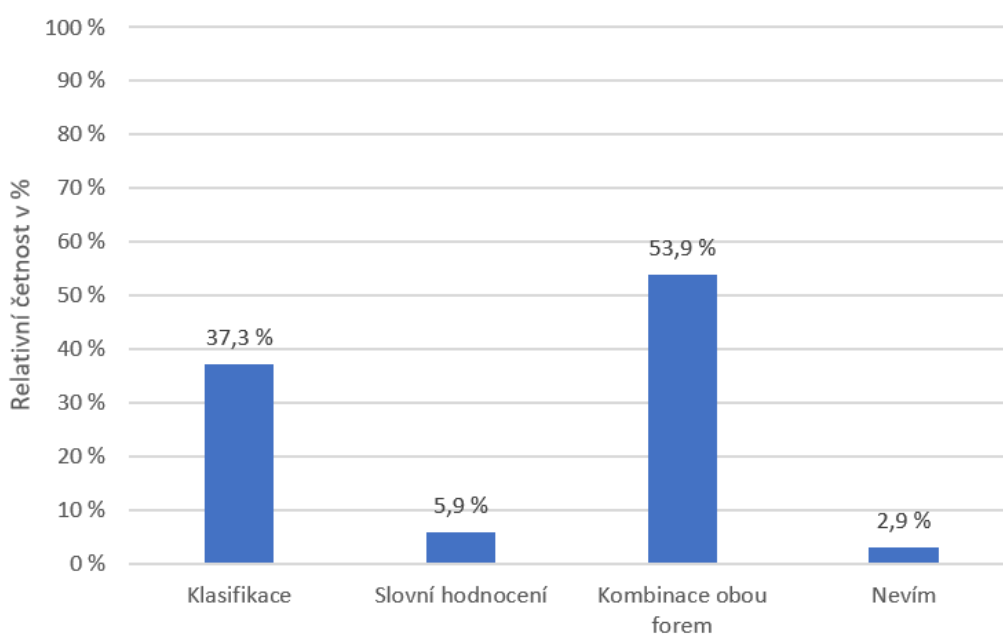


Graf 23 – Nevýhody klasifikace

Názory učitelů a rodičů na slovní hodnocení se mírně rozcházejí, ovšem u klasifikace mají obě skupiny respondentů podobné postoje. Poměrně velké procento rodičů nevidí ve známce žádnou nevýhodu. Je to snad i proto, jak zmiňuji o odstavec výš, že pro mnoho rodinných příslušníků žáků je známka tradiční. Jak je známo o českém národě, a nyní to vidíme i v praxi, máme rádi určitou míru pohodlí a věříme tomu, že co fungovalo dříve, funguje i nadále. Nemale procento rodičů ale vidí jako zásadní nevýhodu nedostatečnou vypovídající hodnotu známky, celkem 24,5 %. Rodiče ocení, pokud jim učitel jakýmkoliv způsobem sdělí, na čem je potřeba doma s dítětem zapracovat, a je rádo, pokud i škola, tedy hlavně učitel, dokáže ocenit snahu a pílí dítěte. 4,9 % respondentů si dokonce uvědomuje z mého hlediska jednu z největších výhod známky, kterou je škatulkování. Nejedna rodič zmínil, že to většinu svádí k jakémusi „kárání“ za špatné známky. Vzhledem k tomu, že obě skupiny respondentů nepovažují hodnotící škálu 1–5 za zcela dostatečnou, je na místě krátké zamyšlení. Jak jsem již zmínila, pro učitele je velice těžké, aby známka byla spravedlivá a objektivní. Souvisí s tím ale i jednotlivé předměty. Například výtvarná, tělesná i hudební výchova jsou nejen z mého pohledu známku velice obtížně hodnotitelné. To, že někdo neumí perfektně malovat, zpívat či sportovat, neznamená, že nevykonává danou aktivitu na maximum, přestože v porovnání se

spolužáky jeho výkon může vypadat podstatně horší. Považuji za velice pozitivní, že i tuto obtíž, kterou musí učitel zvládnout, si rodiče uvědomují. Takovéto uvažování vede k dobré spolupráci mezi oběma respondenty, což je pro správný rozvoj každého dítěte důležité.

Pro to, abychom si mohli udělat jasný obrázek i u rodičů, kterou formu hodnocení po tomto zamyšlení během vyplňování dotazníku preferují, byla poslední otázka stejná pro obě skupiny respondentů.



Graf 24 – Nejvhodnější způsob hodnocení

Pouze 6 rodičů z celkového počtu 102 preferuje slovní hodnocení, větší část se přiklání k tradiční známce. Někteří dokonce uváděli, že jejich přátelé mají špatné zkušenosti se školou, kde je zavedeno hodnocení slovní. Hlavní důvod může být ten, který podrobněji popisují pod grafem 21, tj. jazyková nepřipravenost učitelů. 53,9 % respondentů se shodlo v tom, že největší výpovědní hodnotu pro ně představuje známka, která je doplněna pouze o krátký písemný či ústní komentář. Ten by měl obsahovat hlavně to, co je potřeba s žákem doma zlepšit, a vést ho k sebehodnocení. I zde ale několik rodičů kladlo důraz na správnou formulaci slov ze strany učitele. Je tedy zřejmé, že možná i tento důvod rodiče nejvíce odrazuje od hodnocení slovy.

Mnoho rodičů se ve svých odpovědích přiklání ke známce, navrhovali ale rozšíření hodnotící škály na stupně 1–10. Je jasné, že i oni vidí nedostatky i výhody obou hodnotících forem. Z výsledků dotazníku je evidentní, že rodiče zastávají tradici a stejně jako jejich děti ocení známku. K tomu, aby se mohli dobře zaměřit na nedostatky svého žáka a aby byla oceněna i jeho snaha a ne pouze jeho výsledný výkon, mnoho z nich vyžaduje přidat několik slov od učitele, která jim zmíněné chyby objasní, ale také jim přiblíží osobnost dítěte ve škole. Většina rodičů se ale shodla, že k tomu stačí pouze opravdu krátké písemné či ústní slovní vyjádření učitele. Delší, zejména písemné zprávy nepovažují rodiče za vhodné.

## 7 Shrnutí a diskuse výsledků

Cílem celého výzkumu bylo zjistit názory rodičů a učitelů na problematiku kvalitativního a kvantitativního hodnocení na 1. stupni ZŠ v Královéhradeckém kraji. Po vyhodnocení jednotlivých dotazníků u obou skupin respondentů jsem získala potřebné poznatky pro zodpovězení výše zmíněných výzkumných otázek, které mi zároveň umožnily dospět k požadovanému cíli výzkumu, jenž je zmíněn v kapitole 5.1.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 jsem získala porovnáním grafů 10 a 11, které jsou zaměřeny na učitele a jejich názor na slovní hodnocení a také grafů 20 a 21, jež se zabývaly stejnou otázkou u rodičů. Bylo opravdu zajímavé nahlédnout do pohledů těchto dvou stran, které se pravidelně účastní hodnocení žáků. V některých případech se názory zcela shodovaly, v jiných se rozcházely hlavně proto, že každý vidí hodnocení z toho svého úhlu pohledu. Na výhodách slovního hodnocení se obě skupiny respondentů shodly ve všech bodech, pouze někteří zvolili jiné pojmenování. Rodiče i učitelé jednoznačně považují za největší výhodu konkrétnost slovního vyjádření. Obě strany oceňují možnost zahrnout všechny stránky žákova působení ve škole, nejen jeho výsledný výkon. Pro rodiče je tato forma hodnocení přehledná, pro učitele komplexní. Přestože zde uvádím dvě odlišná slova, významově se vůbec neliší. Obě zahrnují stejný názor na to, že díky slovnímu vyjádření učitel může popsat a rodič získat informaci o žákovi a jeho aktivitě, snaze a samozřejmě i výsledném výkonu. S tím souvisí další výhoda, kterou je vysoká výpovědní hodnota, a tedy i možnost individuálního přístupu. Všimla jsem si, že všechny právě zmíněné výhody spojuje hlavně jedna zásadní věc, kterou je možnost postihnout více stránek žákova působení ve výchovně vzdělávacím procesu. To vše poté vede k vnitřní motivaci samotného dítěte, což vidí jak učitelé, tak i rodiče.

Oproti tomu v nevýhodách kvalitativního hodnocení se názory, i když opravdu minimálně, liší. Shodná tvrzení obou skupin dotazovaných jsou taková, že přestože nám slovní vyjádření řekne mnoho, je často nepřehledné a nejednoznačné, což rodičům ani učitelům nevyhovuje. Nejen že oběma skupinám chybí nemožnost porovnání, a tím myslím nejen mezi žáky, ale i vlastní postup jednotlivců, je zde také další zásadní problém. Pro učitele je to náročná práce hlavně z hlediska jazykového. Rodiče, kteří se již setkali se slovním hodnocením, si všimli často se opakujících frází nebo i nevhodně zvolených slov. Kvalitní slovní zpráva zabere učiteli mnoho jeho volného času. Nehledě

na to, že hodnocení by mělo být hlavně pro žáky. Pokud si ale vezmeme první třídu, kde se žáci teprve učí číst, nemohou porozumět takovému způsobu hodnocení, je to pro ně zcela demotivující a nejsou schopni si odnést to, co by učitel potřeboval a chtěl. Je potřeba si uvědomit, že součástí procesu hodnocení je hlavně samotný žák a je tedy potřeba, aby hodnocení porozuměl a věděl, co je potřeba zlepšit, ale i to, v čem se mu naopak dařilo. Nesmíme opomínat také to, že hodnocení není výčet chyb, ale má být hlavně motivační pro zlepšení jedincova výkonu.

S tímto odstavcem souvisí i odpověď na výzkumnou otázku č. 2, která se týkala stejného obsahu u kvantitativní formy hodnocení. Zásadní výhodou pro rodiče i učitele jsou jednotná kritéria známky, což s sebou přináší naprostou srozumitelnost pro všechny zúčastněné. Vzhledem k dlouhodobé tradici používání známek se obě skupiny shodly, že jsou pro žáky daleko více motivační než slova. Nespornou výhodou je také to, že ušetří čas nejen učitelé, ale i rodičům, pro které je orientace v této formě hodnocení daleko jednodušší a výsledky svého dítěte pak považují za přehlednější. Je vidět, že klasifikace je ve společnosti daleko známější, jelikož nejen ve výčtu výhod, ale i nevýhod se obě skupiny dotazovaných naprosto shodovaly. Oběma skupinám chybí to, že známkou nelze postihnout všechny aspekty, které je potřeba pro objektivní hodnocení žáka znát. Právě proto může být známka také demotivační, a to ve chvíli, kdy učitel opravdu hodnotí pouze žákovy chyby, nikoliv jeho snahu, zlepšení a osobní maximum. Náročné je to i ve chvíli, kdy chce učitel zamezit tak zvanému „škatulkování“, což bohužel rodiče dělají. Srovnávají žáka s jeho spolužáky, což přispívá k jeho nechuti vůči známce. Z otevřených otázek dotazníku ale vyplývá, že tento zlozvyk si rodiče více uvědomují a snaží se mu vyhýbat, což považují za velice pozitivní. Rozdílný návrh, který žádný z učitelů nevedl, ale hned několik rodičů ano, bylo rozšíření hodnotící škály na stupně 1–10. To je samozřejmě otázka k diskusi, jelikož by pak mezi jednotlivými stupni vznikla daleko menší hranice a bylo by dle mého názoru obtížnější rozhodnout, který žák na daný stupeň dosáhl a který již ne. V některých zemích ale širší škály fungují, proč by to tedy nemohlo fungovat i u nás.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3 již vyplývá z předešlých odstavců. Nutno nejprve zmínit, kterou formu hodnocení rodiče i učitelé preferují. Z výsledků výzkumu vyplývá, že 73,9 % z celkového počtu dotazovaných preferuje kombinaci obou forem hodnocení. Hlavním důvodem byla možnost individuálního přístupu. Klasifikace vzhledem k její



dlouhodobé tradici děti motivuje a pro ty menší, kteří ještě neumí číst s porozuměním, je daleko jasnější. Slovo navíc dává učiteli možnost nejen vyhodnotit výsledek žákovy práce, ale i žáka pochválit. Dává učiteli možnost vyzdvihnout žákovy přednosti a následně doporučit další postup při nápravě chyb. Učitelé si ovšem uvědomují náročnost takového hodnocení, proto většina z nich preferuje v průběhu hodin ústní podání této formy, případně ve větších pracích jen krátké písemné potřebné dovysvětlení známky. Navíc slovní doplnění známky může předejít konfliktu s rodičem, který by se známkou nesouhlasil. Takto se k němu dostane známka i s odůvodněním. S tímto výsledkem u učitelů se shoduje i názor většiny rodičů. Celkem 53,9 % z nich preferuje také kombinaci obou forem hodnocení. I oni se shodují, že známka je spíše pro děti a slova mají větší vypovídající hodnotu pro rodiče žáků. Navíc tento způsob považují za objektivnější. Většinu z nich zajímá i to, jaká je osobnost jejich dítěte v jiném než domácím prostředí. Jak se chovají mezi vrstevníky a jak se ve výchovně vzdělávacím procesu zlepšují či zhoršují. Přesto 37,3 % rodičů preferuje pouze klasifikaci. Zde se tedy názory zkoumaných skupin respondentů začínají mírně rozcházet. Je vidět, že stále převládá zavedená tradice, která je jednoduchá a srozumitelná pro všechny. Řekla bych, že částečně i z tohoto důvodu většina škol stále zůstává u známkování.

Na poslední, čtvrtou výzkumnou otázku se podařilo díky výzkumu také odpovědět. Obě skupiny respondentů se shodují v tom, že slovní hodnocení je nejlépe využitelné v průběžném hodnocení žáka v ústní podobě, dále také při hodnocení referátů a ústním zkoušení. Naopak známky jsou oceněny hlavně v písemných testech, ať už to jsou krátké prověrky, nebo čtvrtletní/pololetní testy a vysvědčení.

S rozvojem společnosti přichází spousta změn a inovací, které zasahují i do školství. Je patrné, že klasifikace má stále nezastupitelné místo ve školním hodnocení zejména proto, že je srozumitelná pro širokou veřejnost všech generací. Z výsledků výzkumu ale vyplývá zajímavý fakt, že i školní hodnocení jde kupředu. Je nedílnou a důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu, není tedy jednoduché jakoukoliv formu zcela vynechat či nahradit a je evidentní, že o takovou změnu by ani nebyl zájem. Společnost se ale touto otázkou stále více zabývá a snaží se zvolit co nejefektivnější cestu. Důkazem může být právě to, že rodiče i učitelé i přes převažující popularitu známek začínají vyžadovat dovysvětlení v podobě slov. Zejména pak právě na prvním stupni, kdy je spolupráce

rodiče se žákem velice důležitá. Tuto potřebu si uvědomují jak rodiče, tak i učitelé z Královéhradeckého kraje, na které byl tento výzkum zaměřen.

Proto, abych si ověřila získané výsledky, jsem vyhledala několik českých i zahraničních studií, které se zabývají tematicky stejnou problematikou jako tato diplomová práce. Záměrně jsem vyhledávala aktuálnější studie, přestože v ČR jich je minimum. Školní hodnocení se ale neustále vyvíjí a z toho důvodu jsem chtěla porovnávat výsledek svého výzkumu s jiným, co nejvíce aktuálním. Nutno ale zmínit, že u nás podobný výzkum ještě nebyl proveden, pouze v rámci diplomových a bakalářských prací. Mé vyhledávání jiných studií se tedy omezilo na všeobecný pohled na hodnocení ve školách.

To, že v dnešní době více učitelů i rodičů uvažuje nad potřebou i slovního hodnocení, potvrzuje deskriptivní případová studie od Laufkové (2017), která byla zaměřena na záměrně vybranou jednu základní školu a jednu nejmenovanou paní učitelku. *„Ve škole byla zřetelná i vnitřní motivace žáků se učit, což bylo do značné míry dáno také tím, že žáci byli vtaženi do procesu učení i hodnocení a bylo jim umožněno přebrat částečně zodpovědnost za své učení“* (Laufková, 2017, s. 142). Z výše zmíněného shrnutí již víme, že motivace je vnímána nejen učiteli, ale i rodiči jako velice důležitá součást výchovně vzdělávacího procesu. I zde je ale potřeba rozlišit, kdy a jaká je vhodnost použít slova. Stejně jako učitelé v mém výzkumu i paní učitelka z výzkumu Laufkové uvádí, že častěji využívá hlavně ústní slovní hodnocení. To jí umožňuje vyjádřit individuální podporu těm, kteří ji potřebují nebo o ni požádají. Oproti tomu písemnou formu paní učitelka využívá zejména tam, *„kde to má smysl a pomáhá žákům v učení“* (Laufková, 2017, s. 135). V tomto ohledu se pohled učitelů u nás a v zahraničí v lecčem shoduje. Výzkum ze Švédska, který provedli Eriksson, Boistrup a Thornberg (2018), také uvádí, že učitelé volí hodnocení zejména podle aktuálních potřeb žáků. Snaží se podávat individuální zpětnou vazbu, která vede ke zefektivnění výuky. Přestože tato země hodnotí žáky až od osmé třídy, myšlenka školního hodnocení je stejná jako u nás, což ostatně potvrzuje i mnou získaný názor jak učitelů, tak i rodičů.

Výsledkem mého výzkumu je, že učitelům i rodičům nejvíce vyhovuje kombinace kvantitativního i kvalitativního hodnocení. Tento výsledek potvrzuje případová studie Novotné a Krabsové (2013) a sdělení jedné ze zařazených učitelek: *„Žáci si odnesou informace o svém výkonu a zároveň srozumitelnou a konkrétní zpětnou vazbu a považují*

*je za nástroj, který jim naznačuje cestu, jíž by se měli vydat, aby dosáhli stanoveného cíle“* (Novotná, Krabsová, 2013, s. 365). Doplňující informací zde je studie Durdagiho (2017) z Turecka zaměřená právě na rodiče. Výsledkem je stejný názor, který zastávám i já a mnoho mých respondentů, že zásadní problém je v nedostatečné informovanosti a zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu. I proto je většina z nich zastáncem tradice, tedy známky, které žáci rozumí více než slovnímu hodnocení.

Ve výsledcích výzkumu často zmiňuji i žáky, jelikož hodnocení se týká hlavně jich. Přestože jsem je nezařadila do výzkumného souboru, považuji za zajímavé zmínit případovou studii dvou učitelek a jejich žáků, kterým se zabývaly Laufková a Novotná (2014). Učitelé i žáci, stejně jako respondenti z mého výzkumu, se shodují, že *„slovní hodnocení stále zůstává spíše alternativou, která se snaží odstranit nedostatky klasifikace“* (Laufková, Novotná, 2014, s. 120). Toto tvrzení podporuje další názor zkoumané skupiny žáků, kteří tvrdí, že se ve slovním hodnocení, zejména pak na vysvědčení, objevují takové výrazy, kterým oni sami nerozumí (Laufková, Novotná, 2014). To vše potvrzuje i výsledek mého výzkumu, kdy rodiče často uváděli zásadní problém v kvalitativní formě, což byla jazyková stránka zprávy. Zde máme další důvod, proč se žáci těší na známky, a i většina veřejnosti preferuje klasifikaci.

Závěrem diskuse bych ráda zmínila zajímavý výzkum od Kratochvílové (2014). Vše spočívalo v tom, že bylo rodičům předloženo celkem 8 různých vysvědčení (5 zahraničních, 3 česká) a rodiče měli vybrat takové, které je dle jejich názoru nejefektivnější. Vysvědčení, na kterém se objevila kombinace známky a slova, se umístilo hned na druhém místě, což značně podporuje výsledek mého zkoumání, kdy rodiče i učitelé také volili tuto variantu, a nejen na vysvědčení, jako nejvhodnější. Pro zajímavost uvedu, že vysvědčení pouze se známkami bylo až na pátém místě a slovní hodnocení skončilo předposlední.

## 8 Závěr

Téma své diplomové práce jsem promýšlela již delší dobu na základě zjištění z praxí, že někteří učitelé stále nemají jasno v tom, jaká je podstata hodnocení. Jsem ráda, že jsem se nebála a pustila se do tak diskutované problematiky. Zpracování diplomové práce mi rozšířilo nejen vědomosti, ale i přehled o situaci ve školství v souladu se školním hodnocením. Hodnocení nás provází celý život, mnohdy si ho ani neuvědomujeme, a přesto nás v životě posouvá dál.

S přibývajícímí kapitolami v teoretické části jsem více a více pronikala do hloubky podstaty a důležitosti hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu. Ne že bych do té doby díky studiu nezískala přehled o formách hodnocení, neměla jsem ale hlubší poznání v tom, jak moc je jejich správné užití pro rozvoj dětí důležité. Mimo jiné mi vypracování této části pomohlo ujasnit si vlastní názor na aktuálně řešenou problematiku kvantitativního a kvalitativního hodnocení. Zcela jistě bych chtěla do budoucna těchto poznatků využít jako co nejefektivnější zpětnou vazbu pro svou třídu.

V praktické části jsem si kladla za cíl zjistit názory rodičů a učitelů na problematiku kvantitativní a kvalitativní formy hodnocení. I přes nepříznivé období, kdy mi sběr dat zabral delší čas, než bylo předpokládáno, se mi podařilo cíl splnit. Chci upozornit na to, že sběr dat proběhl na začátku nouzového stavu, tedy ještě za relativně normálních podmínek pro hodnocení. Věřím, že po ukončení nouzového stavu by byly odpovědi mírně zkresleny. Z vyhodnocených výsledků výzkumu je evidentní, že dnešní školství dbá na soulad názoru a potřeb učitele i rodiče. To znamená, že většina názorů obou skupin respondentů se shodovala. Ve školství jsou tak nastavena taková pravidla, aby vyhovovala oběma stranám, anebo jsou oba výzkumné soubory schopny se domluvit tak, aby hodnocení žáka bylo pohodlné pro všechny tři zúčastněné strany. Za velice pozitivní zjištění považuji to, že se učitelé snaží vyzdvihnout výhody obou forem hodnocení a eliminovat nevýhody jejich kombinací. Naopak valná většina dotázaných rodičů si plně uvědomuje náročnost objektivního a motivujícího hodnocení. Z výše zmíněných výsledků vyplývá, že cíl empirické části diplomové práce se mi podařil naplnit.

Výzkum naznačuje, že obě skupiny respondentů preferují kombinaci těchto forem hodnocení, přičemž tradiční známkování stále zastává hlavní roli. Je to hlavně z toho

důvodu, že její kritéria jsou srozumitelná pro všechny zúčastněné. Dílčím výsledkem bylo také to, že v dnešní době si rodiče i učitelé více uvědomují potřebu slovního hodnocení, a s tím spojené konkrétnější zjištění, co se za určitým hodnocením skrývá. I přesto uvědomění v této oblasti nedospělo do takové fáze, aby kvalitativní hodnocení převážilo známkování. Slovní hodnocení je využíváno zejména jako ústní či zcela krátké doplnění známky v případě potřeby.

Několik dotázaných učitelů uvedlo konkrétní příklad, jak kombinace obou forem hodnocení na jejich škole funguje. Každý měsíc či čtvrtletí učitelé sepíší o žákovi slovní zprávu, v níž vyjádří jeho pokroky i úspěchy a zároveň navrhnou, co je potřeba zlepšit. Jedná se o reálnou zkušenost z praxe, což znamená, že na některé nejmenované škole v Královéhradeckém kraji tento způsob funguje. Tento nápad shledávám jako naprosto vhodný kompromis pro učitele, rodiče i žáka, který by snad do budoucna mohl zamezit konfliktům týkajících se školního hodnocení.

Můj výzkum ukázal, jak vypadá a mohlo by vypadat školní hodnocení v Královéhradeckém kraji. Návrhem pro rozšíření mého výzkumu může být položení stejných otázek i rodičům a učitelům v jiných krajích a jejich následné porovnání.

## 9 Použitá literatura

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

DURDAGI, Akan (2017). Effective School Evaluation in Primary Schools from the dimension of Parents. *RedFame* [online]. [cit. 7. 6. 2020]. Dostupné z: <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/2094/2184>.

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

ĎURICĚ, Ladislav, GRÁC, Ján, ŠTEFANOVIČ, Jozef (1988). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ERIKSSON, Elisabeth, BJÖRKLUND BOISTRUP, Lisa, THORNBERG, Robert (2018). A qualitative study of primary teachers classroom feedback rationales [online]. *Educational Research*, vol. 60, issue 2 [cit. 8. 6. 2020]. Dostupné z <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1219940/FULLTEXT01.pdf>.

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIRARDOVÁ DE VILLARS, Eva (2018). *Kombinace formativního a sumativního hodnocení z pohledu učitele a vedení školy* [dizertační práce]. Brno: PdF MU.

GREGER, David a JEŽKOVÁ, Věra (2007). *Školní vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1313-1.

GUSKEY, Thomas a BAILEY, Jane (2001). *Developing grading and reportings systems for student learning*. London: Sage. ISBN 0-8039-6853-1.

JEŽOVÁ, Marcela (2009). *Metody a způsoby hodnocení žáků základní školy* [dizertační práce]. Brno: PdF MU.

KALOUSOVÁ, Andrea (2017). *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [dizertační práce]. Hradec Králové: PdF UHK.

KOLÁŘ, Zdeněk, NAVRÁTIL, Stanislav, ŠIKULOVÁ, Renata (1998). *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-202-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

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

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

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2014). Znamky versus slovní hodnocení. *Učitel'ské noviny*, roč. 117, č. 29, s. 12. ISSN 0139-5718.

LAUFKOVÁ, Veronika (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika* [online]. Pedagogika [cit. 4. 1. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11730&lang=cs>.

LAUFKOVÁ, Veronika a NOVOTNÁ, Kateřina (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae* [online]. Karolinum [cit. 14. 1. 2020]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-8/cislo-1/clanek-3353>.

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

NOVOTNÁ, Kateřina a KRABSOVÁ, Veronika (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika* [online]. Pedagogika [cit. 7. 6. 2020]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077&lang=cs>.

PETTY, Geoff (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan (2002). *Učitel*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SHAW, F. Ian, GREENE, C. Jennifer, MARK, M. Melvin (2006). *The sage handbook of evaluation*. London: Sage. ISBN 978-0-7619-7305-8.

SCHIMUNEK, Franz-Peter (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-91-7.

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

SKUTIL, Martin (2019). *Metodologie výzkumu* [přednáška]. Vasa: Univerzita Hradec Králové, Česká republika.

SKUTIL, Martin, ZIKL, Pavel a kol. (2011) *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.

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

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

STARÝ, Karel (2006). Problematika hodnocení ve škole. *Metodický portál RVP* [online]. Metodický portál RVP [cit. 16. 1. 2020]. Dostupné z:



<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html/>.

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

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

TUČEK, Alexandr (1966). *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha: SPN.

VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. (2011) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VELIKANIČ, Jan (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

WILIAM, Dylan a LEAHYOVÁ, Siobhán (2015). *Embedding formative assessment*. USA: Learning Sciences International. ISBN 978-1-94111-2-29-8.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 13. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>.

## 10 Seznam grafů

Graf 1 – Délka praxe.....	49
Graf 2 - Využívaná forma hodnocení .....	50
Graf 3 – Časová vhodnost používání slovního hodnocení .....	53
Graf 4 – Využívání slovního hodnocení .....	54
Graf 5 – Využívání klasifikace .....	55
Graf 6 – Preference slovního hodnocení.....	56
Graf 7 – Preference klasifikace.....	57
Graf 8 – Využití slovního hodnocení ve fázích hodiny .....	59
Graf 9 – Využití klasifikace ve fázích hodiny .....	60
Graf 10 – Výhody slovního hodnocení.....	61
Graf 11 – Nevýhody slovního hodnocení.....	62
Graf 12 – Výhody klasifikace .....	64
Graf 13 – Nevýhody klasifikace .....	65
Graf 14 – Nejvhodnější způsob hodnocení.....	66
Graf 15 – Třída .....	68
Graf 16 – Preference forem hodnocení.....	68
Graf 17 – Preference slovního hodnocení.....	70
Graf 18 – Preference klasifikace.....	71
Graf 19 – Požadavek na slovní hodnocení.....	72
Graf 20 – Výhody slovního hodnocení.....	73
Graf 21 – Nevýhody slovního hodnocení.....	74
Graf 22 – Výhody klasifikace .....	75
Graf 23 – Nevýhody klasifikace .....	76
Graf 24 – Nejvhodnější způsob hodnocení.....	77

## 11 Seznam příloh

Příloha A: Dotazník pro učitele .....	I
Příloha B: Dotazník pro rodiče .....	IV

## **Příloha A: Dotazník pro učitele**

1. Vaše pohlaví:

- Žena
- Muž

2. Délka praxe:

- 1–4 roky
- 5–10 let
- 11–19 let
- 20 let a více

3. Jaký způsob hodnocení využíváte?

- Slovní hodnocení
- Klasifikaci
- Kombinaci obou způsobů
- Jiné ...

4. Z jakého důvodu využíváte Vámi vybraný způsob hodnocení z otázky č. 3?

5. Jak často považujete za vhodné slovní hodnocení používat?

- Průběžně každý den
- Každý týden (zhodnocení uplynulého týdne)
- Závěrečné hodnocení (vysvědčení, čtvrtletní/pololetní)
- Nepovažuji slovní hodnocení za vhodné

6. Jak často využíváte slovní hodnocení?

- Každý den
- Jednou týdně
- Jednou za měsíc
- Nevyužívám
- Jiné ...

7. Jak často využíváte klasifikaci?

- Každý den
- Jednou týdně
- Jednou za měsíc
- Nevyužívám
- Jiné ...

8. Ve kterém případě preferujete slovní hodnocení? (Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

- Průběžné hodnocení žáka
- Referáty
- Krátké opakovací písemné testy (pětiminutovky, diktáty)
- Ústní zkoušení
- Písemné testy
- Čtvrtletní/pololetní práce
- Vysvědčení
- Jiné ...

9. Ve kterém případě preferujete klasifikaci? (Vyberte jednu nebo více odpovědí.)

- Průběžné hodnocení žáka
- Referáty
- Krátké opakovací písemné zkoušky (pětiminutovky, diktáty)
- Ústní zkoušení
- Písemné testy
- Čtvrtletní/pololetní práce
- Vysvědčení
- Jiné ...

10. Ve které fázi hodiny považujete za vhodné použít slovní hodnocení?

- Začátek hodiny (zhodnocení aktivit z předešlé hodiny)
- Uprostřed (hodnocení dílčích aktivit)
- Závěr hodiny (hodnocení hodiny jako celku)

- Kdykoliv
- Nepovažuji za vhodné

11. Ve které fázi hodiny považujete za vhodné použít klasifikaci?

- Začátek hodiny (zhodnocení aktivit z předešlé hodiny)
- Uprostřed (hodnocení dílčích aktivit)
- Závěr hodiny (hodnocení hodiny jako celku)
- Kdykoliv
- Nepovažuji za vhodné

12. Jaké výhody pro Vás představuje slovní hodnocení?

13. Jaké nevýhody pro Vás představuje slovní hodnocení?

14. Jaké výhody pro Vás představuje klasifikace?

15. Jaké nevýhody pro Vás představuje klasifikace?

16. Jaký je podle Vás nejvhodnější a nejefektivnější způsob hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ?

## **Příloha B: Dotazník pro rodiče**

1. Vaše pohlaví:
  - Žena
  - Muž
  
2. Jakou třídu ZŠ navštěvuje Vaše dítě?
  - 1. třída
  - 2. třída
  - 3. třída
  - 4. třída
  - 5. třída
  
3. Kterou formu hodnocení preferujete?
  - Slovní hodnocení
  - Klasifikaci
  - Kombinaci obou způsobů
  - Jiné ...
  
4. Z jakého důvodu preferujete formu hodnocení Vámi vybranou v předešlé otázce č. 3?
  
5. Ve kterém případě preferujete slovní hodnocení? (Vyberte jednu nebo více odpovědí.)
  - Průběžné hodnocení žáka
  - Referáty
  - Krátké opakovací písemné testy (pětiminutovky, diktáty)
  - Ústní zkoušení
  - Písemné testy
  - Čtvrtletní/pololetní práce
  - Vysvědčení
  - Jiné ...
  
6. Ve kterém případě preferujete klasifikaci? (Vyberte jednu nebo více odpovědí.)
  - Průběžné hodnocení žáka

- Referáty
- Krátké opakovací písemné zkoušení (pětiminutovky, diktáty)
- Ústní zkoušení
- Písemné testy
- Čtvrtletní/pololetní práce
- Vysvědčení
- Jiné ...

7. Vyžadujete od učitelů používat slovní hodnocení (krátké ústní/písemné vyjádření k výkonu Vašeho dítěte)?

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne

8. Proč vyžadujete od učitelů používání slovního hodnocení? (Pouze pokud jste v otázce č. 7 odpověděli Ano / Spíše ano.)

9. Jaké výhody pro Vás představuje slovní hodnocení?

10. Jaké nevýhody pro Vás představuje slovní hodnocení?

11. Jaké výhody pro Vás představuje klasifikace?

12. Jaké nevýhody pro Vás představuje klasifikace?

13. Jaký způsob hodnocení by se Vám zdál pro Vaše dítě jako ideální?