

**UNIVERZITA PALACKÉHO V
OLOMOUCI**
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálně pedagogických studií

Diplomová práce

Jana Kubálková
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Úloha hodnocení a klasifikace v motivaci žáka ke
vzdělávání**

The role of assessment and classification in motivating a pupil to
learn

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Pavlíny Baslerové, Ph.D. a že jsem použila zdroje, které cituji a uvádím v seznamu zdrojů literatury.

V Olomouci, dne 3. 4. 2022

Jana Kubálková

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Pavlíně Baslerové, Ph.D. za vstřícný přístup, věcné připomínky a cenné rady, ochotu a čas, který mi věnovala, a především za celkové vedení při zpracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za vyplnění dotazníků pro zpracování výzkumné části diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Hodnocení	9
1.1 Vymezení pojmu hodnocení	9
1.2 Školní hodnocení	11
1.3 Specifika školního hodnocení	12
1.4 Funkce hodnocení	14
1.5 Fáze hodnotícího procesu	18
1.6 Typy hodnocení	20
1.7 Formy hodnocení	23
1.8 Znamkování či slovní hodnocení	24
2 Klasifikace.....	26
2.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení.....	27
2.2 Klasifikace žáků v zahraničí	30
2.3 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení	34
2.4 Sebehodnocení	37
2.4.1 Význam sebehodnocení z hlediska žáka	41
2.5 Kritéria hodnocení	42
2.6 Zkušenosti a pohled zahraničních autorů na hodnocení	44
3 Motivace.....	46
3.1 Motivace žáků při výuce.....	47
4 Rodina	49
4.1 Rodiče a škola.....	49
4.2 Zapojení rodičů do hodnocení žáků	51
5 Klima třídy	52
5.1 Komunikace ve třídě.....	53
PRAKTICKÁ ČÁST.....	54

6	Úvod k výzkumu	55
6.1	Cíl výzkumu.....	56
6.2	Postup výzkumu.....	57
7	Informace o škole, na které jsem prováděla výzkum	58
8	Vyhodnocení dotazníků	59
8.1	Dotazník pro žáky	60
8.2	Dotazník pro učitele	71
8.3	Dotazník pro rodiče	79
	Závěr.....	91
	Anotace.....	93
	Seznam použité literatury a zdrojů:	95
	Internetové zdroje:	97
	Seznam příloh.....	98
	Seznam obrázků, grafů a tabulek	99

ÚVOD

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku hodnocení a klasifikace v motivaci žáka ke vzdělávání. Téma diplomové práce jsem si zvolila, protože hodnocení je pro všechny učitele velmi zodpovědná a náročná činnost. O tom se přesvědčují nejen všichni začínající učitelé, ale i každý zkušený a odpovědný pedagog, i když už má za sebou dlouhou pedagogickou praxi. Začínající učitelé zjistí teprve až si stoupnou před třídu, že to není takové, jak si dosud představovali. Ne vždy sedí ve třídě pouze žáci, které výuka baví a zajímá, ale jsou tam i žáci, které výuka nudí a nemají k ní kladný vztah. V takovém případě je žáky třeba také vhodně motivovat, protože vhodnou motivací můžeme vzbudit zájem i v méně zaujatém žákovi.

Pokud žáka hodnotíme při jeho školní práci, musíme mít na paměti, že tím můžeme ovlivnit utváření jeho osobnosti. Odpovědný učitel by si měl být vědom, že je hodnocení pro děti hodně citlivou záležitostí. Hodnocení může žákovi velmi pomoci, motivovat ho do další práce, ale může mu i ublížit.

Myslím si, že hodnocení je jedna z nejdůležitějších činností ve škole. Hodnocení má vliv nejen na lidi ve školním prostředí, ale i mimo něj, proto je důležité věnovat pozornost tomu, aby všem poskytovala dostatečné a srozumitelné informace.

Hodnocení pomáhá žákovi přijmout důležité informace, hlavně o vlastním postupu učení. U mladších žáků je důležité zvážit zvolení postupu při hodnocení, abychom předešli negativní reakci, tzn. strachu ze samotného hodnocení.

S hodnocením a motivací se setkáváme denně, a to nejen ve školním prostředí, ale i v životě. Každý den hodnotíme běžné skutečnosti, jestli je věc pěkná nebo škaredá, jestli jsme spokojeni nebo ne, také můžeme rozhodovat o tom, jestli je něco dobré nebo špatné. Školní hodnocení má hodně podob a funkcí, proto je hodně důležité se v nich orientovat a znát možnosti jejich využití při dosahování předem stanoveného cíle. Může to usnadnit práci učiteli i jeho žákům.

Cílem práce je teoreticky zpracovat hodnocení, klasifikaci v motivaci žáka ke vzdělávání. Zjistit, jak hodnocení ovlivňuje žáky na ZŠ, jak hodnocení žáky motivuje k další práci. Jaké typy a formy hodnocení preferují žáci na 1. stupni ZŠ. Jaké způsoby hodnocení upřednostňují mladší a starší žáci v rámci 1. stupně. Jakým způsobem ovlivňuje hodnocení žákovu motivaci k učení. Rozvíjení sebehodnocení u žáků.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsem se soustředila na hodnocení, vymezení a přiblížení pojmu, shrnutí všech důležitých poznatků, které se hodnocení týkají. V teoretické části jsem shrnula poznatky získané studiem dostupné odborné literatury, která se vztahuje ke zvolenému tématu. Soustředila jsem se na hodnocení, vymezení a přiblížení pojmu, shrnutí všech důležitých poznatků, které se hodnocení týkají. Dále jsem se věnovala motivaci žáka při výuce a typy motivace.

Další důležitý bod teoretické části je rodina, protože si myslím, že hraje v úloze hodnocení také velkou roli. Posledním bodem teoretické části je klima třídy a komunikace ve třídě.

V praktické části provádím výzkum formou dotazníků, které jsem prostřednictvím třídních učitelů rozdala žákům 1. až 5. třídy a jejich rodičům a také učitelům 1. stupně ZŠ. Účelem výzkumu bylo zjistit spokojenost respondentů s používanými způsoby hodnocení na dané škole, jak je hodnocením ovlivněna žákova motivace k učení. Jak vnímají hodnocení jednotliví účastníci vyučování – žáci, učitelé, rodiče. Co jednotliví účastníci vnímají shodně a v čem se naopak jejich názory liší.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Hodnocení

V první kapitole se budeme zabývat hodnocením, jeho rolí v životě člověka, rolí hodnocení ve školním prostředí a také sebehodnocením jako důležitou součástí vzdělávání.

1.1 Vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení má v našem životě důležité místo. Hodnocení je činnost, která nás nikdy neopouští a provází nás celým životem. Začíná naším příchodem na svět, kdy lékaři zhodnotí, jak je na tom miminko z hlediska zdraví a rodina s láskou plánuje budoucí život nového člena rodiny. Hodnotíme, jaké dělá pokroky, jeho úspěchy, ale i neúspěchy a prohry, které nás životem provází. Na konci přijde znovu bilancování a hodnocení, co se nám povedlo, čeho jsme v životě dosáhli a co jsme si splnili.

Většina činností lidí, operace, aktivity směřují k dosažení nějakého cíle. V naprosté většině je tedy činnost lidí smysluplná a záměrná. Člověk se snaží touto činností něčeho dosáhnout – pro sebe, pro druhé, pro větší celek atd. V této souvislosti má lidská činnost několik významných vzájemně se prolínajících etap.

Na začátku vždy stojí nějaká prvotní potřeba, přání, představa a poté představa cíle. Další etapou je zaregistrování, zmapování, uvědomění si podmínek za, pomocí kterých bude aktivita realizována. Nezbytnou etapou je plánování činnosti, jak cíle nejlépe dosáhnout. Následuje uskutečnění stanoveného plánu čili realizace samotné činnosti, po které následuje vyhodnocení výsledků. Hlavní stránkou je tedy hodnocení. Hodnocení má zde podobu především srovnání dosaženého výsledku s cílovou představou. Je zde zcela jistě organickou součástí jakékoli lidské činnosti.

A co tedy vlastně děláme, když hodnotíme? Co to vlastně je hodnocení?

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním“. (*Slavík, 1999, s. 22*)

Hodnocení provádíme téměř nepřetržitě, někdy až příliš často, aniž bychom si to uvědomovali – permanentně vynášíme hodnotící soudy: je to hezké, líbí se mi to, tohle nestojí za nic.

Je důležité si uvědomit, že hodnocení je většinou subjektivní, protože hodnotíme podle svého zájmu, na základě kritéria, kterým může být např.: prospěch, užitek člověka samotného, přesvědčení, individuální zkušenosti, a to je asi zcela přirozené. Hodnocení se nachází v činnosti učitele i v činnostech žáků. Ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka.

Hodnocení je přirozenou součástí každé činnosti.

„V běžné pedagogické komunikaci hodnotí učitelé žáky průběžně tak, že jim sdělují, jaké jsou jejich výkony, úspěchy aj. Může přitom docházet i k neobjektivnímu hodnocení ze strany učitelů, s negativními důsledky pro žáky ➡ Pygmalion efekt.

Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení) podle zákona č. 561/2004 Sb.

Přesnější hodnocení vzdělávacích výsledků žáků se provádí pomocí speciálně zkonstruovaných testů, jaké se používají např. v projektech PISA.“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 91)

1.2 Školní hodnocení

Učitel má možnost využít celou řadu prostředků k usměrnění a ovlivnění učebních činností žáků. Školní hodnocení je určitý způsob komunikace, kterou jako učitelé vedeme se svými žáky a jejich rodiči. Sdělujeme tak školní úspěšnost nebo neúspěšnost žáků, jaké dělají pokroky ve vzdělání nebo také kázeňské problémy. Nejčastější důvod pro komunikaci mezi učitelem a rodiči je právě neúspěch žáka. Většina rodičů se soustřeďuje hlavně na výsledky souhrnného hodnocení. Naším cílem by mělo být seznámení rodičů i s jinými možnostmi hodnocení.

Dnes se setkáváme v případě školního hodnocení s použitím termínu „evaluace“.

„Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj.“
(Průcha, 2009, s. 191)

V knize od Z. Koláře a R. Šikulové (s. 17, 2009) jsou definice hodnocení několika autorů. Všechny definice poukazují na to, že je hodnocení dlouhodobý proces, posuzující žáka ze všech hledisek, které se týkají jeho vzdělávání a vedou ho k úspěchu. Hodnocení může tvořit učitel, žák nebo spolužák.

„Slavík (s. 23, 1999) za školní hodnocení považuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“

Jde tedy o srovnávání a rozlišování mezi „horším a lepším“ ve školní výuce a ve všech procesech, které se k ní vztahují (např. v rodinách žáků).

„M. Pasch a kol. (s. 104, 1998) hovoří o hodnocení jako „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“. Tento systematický proces můžeme porovnat s hodnocením, které provádíme v každodenním životě. Kolikrát posuzujeme, jestli je něco atraktivní nebo neatraktivní, spravedlivé nebo nespravedlivé, dobré nebo špatné! Nikdo po nás nechce obhajobu našeho hodnocení. Jako učitelé musíme myslet na to, že široké okolí naše hodnocení pozorně sleduje.

1.3 Specifika školního hodnocení

Zvláštnost školního hodnocení spočívá v jeho systematickosti. Ostatní hodnocení v životě člověka mohou mít všeobecný a značně náhodný charakter. Hodnocení samotným jedincem v běžných každodenních situacích, nemusí být systematické. Systematickost v hodnocení můžeme spatřovat v učitelově přípravě, organizaci a pravidelnosti. Školní hodnocení nás informuje o tom, jestli probíhá výuka úspěšně a s jakými výsledky. Jde o zpětnou vazbu, vypovídající o dosažení předpokládaných cílů ve školní práci. Hodnotíme nejen výsledky „učební činnosti žáků“ osvojováním si znalostí, dovedností, postupů, postojů..., ale také znalostí a dovedností již osvojených, přičemž jde o hodnocení kvality průběhu učení.

V tom případě hodnotíme samostatnost žáka při práci, promyšlenost či pochopení práce, nebo zda pracuje mechanicky, rychle a s větším množstvím chyb, případně pracuje pomalu, ale bez chyb, zda potřebuje pomoc, případně jaké úsilí vynakládá, aby zvládl určitou činnost.

Specifičností školního hodnocení je jeho obrovská účast na tvorbě psychických stránek osobnosti všech žáků, protože do značné míry ovlivňuje žákovo sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, funkci ve skupině, může působit na jeho vztahy s dalšími lidmi a snahu se prosadit.

Hodnocení výkonů žáka má vliv na odhadování a poznávání vlastních možností, sleduje vlastní pokroky a může je hodnotit a srovnávat úspěchy vlastní práce s výsledky spolužáků, prožívat úspěch nebo se vyrovnává s neúspěchem. Žákovo chování a jednání může z velké části ovlivnit jeho potřeba být úspěšný. Shoduje se na tom převážná část psychologů i pedagogů. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

„Podle Rosenberga (1979) je za jeden z nejdůležitějších motivů jednání člověka považována potřeba dosáhnout pozitivního hodnocení.“

Pozitivní hodnocení je pro žáky důležité, protože posiluje jejich motivaci a ukazuje jim, jaké chování a výkony se od nich čekají. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

Učitel hodnocením získá přehled o tom, jakou úroveň jeho třída získala v závislosti na formulovaných cílech, ale nachází v práci svých žáků odraz kvality své práce. Dosáhnout naplánovaných cílů může učitel nasměrováním jejich činností a postupů. (Čapek, 2008)

Další specifíčností školního hodnocení je fakt, že přes hodnocení žáků hodnotí učitel i sám sebe, tedy jak kvalitní je jeho pedagogická činnost. Musí fungovat spolupráce učitele a žáků, aby bylo dosaženo nějakých žakových kvalit. Učitel má náročnou situaci, protože žáci se mohou hodnotit vzájemně, ale učitel je během výuky sám, nemá na hodnocení své práce shodného partnera.

Hodnocení žáků je vždy provázáno s nějakým cílem vyučování. Pokud jsou cíle správně vyjádřené, je pro učitele snazší připravit výuku, jak budou do výuky zapojeni žáci, pomůcky se kterými budou pracovat a jakou práci bude konat sám učitel. Cílová katagorie je vlastně základním kritériem každého hodnocení. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

1.4 Funkce hodnocení

Hodnocení má hodně podob. Učitel může použít různé způsoby, jak hodnotit. Hodnocením může být pouhý úsměv, přísný pohled, tón hlasu, souhlasné nebo nesouhlasné pokývnutí hlavou, odměna či trest.

Základní informace o hodnocení žáků získávají učitelé ještě během studií, avšak s realitou hodnocení se setkávají až v praxi. Často kladené otázky z řad učitelů:

- Jakým způsobem žáky hodnotit?
- Jak často hodnotit?
- Jak zapojovat do hodnocení žáky?
- Jaká slova zvolit pro výstižné formulování hodnotících výroků?

Na všechny tyto otázky najdou učitelé odpovědi, pokud porozumí funkcím hodnocení a dokáží je uplatnit v opravdových školních situacích.

Vymezení funkcí hodnocení není terminologicky jednotné, mnozí autoři používají k jejich vyjádření různé pojmy, pod jejich obsahem však najdeme hodně společného.

(Kratochvílová 2011)

V knize J. Kratochvílové (2011) jsou uvedeny čtyři funkce hodnocení, je zdůrazněna jejich vzájemná propojenost.

Funkce poznávací (informativní)

Hodnocení dává žákovi dost konkrétních a kvalitních informací, které mu pomáhají s orientací ve vlastních výsledcích a učebním procesu. Informace se soustředí na činnost i její výsledek. Jsou pro příjemce hodnocení zcela konkrétní, jasné a srozumitelné. Hodnocení uznává individualitu žákova výkonu a soustředí se na jeho silné stránky. Rodiče i děti mají informaci o tom, jak se dětem daří, jaké mají výsledky a jakým směrem by se měli dále ubírat v učebním procesu. Učitele hodnocení informuje o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.

Funkce korektivní (konativní)

Tato funkce je spjata se získáním kvalitních informací o výkonu a směru, kterým se může vydat při opravě svých výsledků. Žák může samostatně nebo s dopomocí hledat cestu, jak své výsledky zlepšit, zavádět navržená opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího stavu.

Funkce motivační

Hodnocení žáka neodrazuje od svého zdokonalení, ale pobízí ho k dalšímu učení. Není žákem vnímána jako negativní, ale jako pomoc v jeho rozvoji. Učitel se opírá o pozitiva žákova výkonu, např. o počet zvládnutých jevů, nikoliv o pouhé jeho nedostatky.

Funkce rozvíjející

Hodnocení působí na rozvoj osobnosti žáka. Pomocí hodnocení se tvoří žákovo sebepojetí, sebeobraz a jeho hodnocení sebe sama. Hodnocení učitele je silný nástroj, který podporuje, posiluje a rozvíjí žákovu osobnost, ale může ji i demotivovat a ničit.

V knize Z. Koláře a R. Šikulové (2009) uvádějí autoři šest funkcí hodnocení.

Motivační funkce hodnocení

Hodnocením můžeme dosáhnout zvýšené motivace žáka v učebních činnostech.

Hodnocení může žáka hodně povzbudit, ale stejně tak pokud bude netaktní učitel, může žákovi práci výrazně znechutit. Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a ve školní praxi je tohle hodnocení nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem využíváno jako prostředek k udržení kázně ve třídě.

Motivace je založena na potřebách člověka, hlavně sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty, sebeúcty, potřebu kladného hodnocení a být kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání a potřebu seberealizace. Motivační hodnota hodnocení je ve škole velká, protože se týká více méně všech těchto potřeb. U žádného žáka nepůsobí jen jedna potřeba, ale vždy to bývá celý soubor potřeb. Efektivita působení učitelova hodnocení závisí na tom, jak zná učitel daného žáka, jak pochopil, jaké potřeby mají u žáka priority, které je třeba hodnocením podporovat a posilovat a které spíše oslabovat. Hodnocení však motivační funkci neplní automaticky. Učitelovo hodnocení může v žácích vyvolat více či méně intenzivní prožitek úspěchu nebo neúspěchu, ale ne vždycky může tento prožitek vést k větší snaze a k vyššímu učebnímu výkonu. Aby učitel prostřednictvím hodnocení podněcovala usměrňoval učební činnost žáků, musí si uvědomovat, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace. Žák si pod vlivem hodnocení postupně vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přijme jako hodnotné a významné, něco odmítne jako nežádoucí, něco je mu lhostejné.

Svoji pozornost, zájem a činnost vědomě a odůvodněně směřuje určitým směrem.

Informativní funkce hodnocení

Zpětná vazba je ve vyučování velmi důležitá. Učitelovo hodnocení slouží žákovi jako zpráva, informující žáka o správném nebo chybném výkonu. Současně má žákovi pomoc zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti a činnosti svých spolužáků. Formy hodnocení používané ve výuce učitelem splňují různě kvalitní informační funkci. Učitel by měl provádět „**obsahovou analýzu výkonu**“ právě proto, aby mělo hodnocení pro žáka skutečně informační hodnotu. Smyslem analýzy je zhodnocení použití pracovních postupů, informuje žáka o chybách, které udělal, o špatném pracovním postupu, radí mu, jak má pracovat dál, na co se má zaměřit, jak svou práci zlepšit. Taková informace může navodit větší důvěru žáka v učitele. Obsahová analýza může výrazněji směřovat k samotnému procesu žákovy učení, k metodám učení, k postupům a prostředkům, které žák využívá při svém učení, k posílení volných vlastností v průběhu učení. Informační funkce plní pro učitele i funkci diagnostickou a kontrolní.

Regulativní funkce hodnocení

Každou další učební činnost žáka učitel reguluje hodnocením. Hodnocením ovlivňuje kvalitu žákovy práce nejen v konečném výsledku, ale při činnosti samotné. Hodnocení funguje ve vyučování jako hlavní prostředek, který reguluje žákovu učební činnost. Regulace učení je dána nejen tím, jak učitel vede učební činnost žáků, ale i sebekontrolou napodobující školní kontrolu a hodnocení. **Regulativní funkci** plní hodnocení tehdy, když učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, jaké postupy má žák volit při dalším učení. Plněním regulativní funkce má každé hodnocení zároveň funkci výchovnou. Hlavně tehdy, pokud chápeme výchovu jako vnější cílevědomou regulaci kvalitativních změn v osobnosti žáka. Pro žáka je školní hodnocení hlavním regulátorem jeho učení – žák se řídí tím, co jednotliví učitelé hodnotí a jak je jejich hodnocení náročné.

Výchovná funkce hodnocení

Jakékoliv hodnocení je vlastně vynesení určitého posudku nejen o konkrétním výkonu žáka, ale často do posudku zahrnujeme i námi vnímanou kvalitu osobnosti žáka. Výchovnou funkci hodnocení vidíme v tom, že by mělo vést k utváření kladných vlastností a postojů žáků k sobě samému i ke svému okolí. Dobrým hodnocením může učitel kladně ovlivnit tyto stránky osobnosti, nevhodně zvolené hodnocení může některé oblasti osobnosti narušovat. Někteří učitelé využívají hodnocení jako kázeňský prostředek.

Prognostická funkce hodnocení

Znamená, že na základě důkladného poznání žakových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s pravděpodobností předpovědět, jakou má žák studijní perspektivu. Může to být účinné při rozhodování žáka, jakou si zvolit střední školu. V této souvislosti je prognostická funkce nesmírně důležitá, protože může ušetřit žáka budoucích zklamání a deziluzí.

Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce úzce souvisí s funkcí prognostickou. Umožňuje rozčleňovat žáky do určitých stejnorodých skupin. Skupiny se liší různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, společnými zájmy, nadáním . Ve výuce může učitel rozdělení využít pro přípravu různě náročných učebních úloh, které dává žákům k řešení. Ve škole nemusí být diferenciační funkce vždy optimálně a kladně využívána.

V současnosti je školní prospěch žáka jedním z kritérií, na základě kterých je žák přijat nebo nepřijat ke studiu na střední škole.

„Školní hodnocení je významným předpokladem účinného vyučovacího procesu.

M. Jurčo (1971, s. 202) zdůrazňuje, že hodnocení působí:

- motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti)
- regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba)
- na průběh psychických procesů (na city, pocity, na aspirační úroveň)
- vyvolává průvodní fyziologické změny
- působí na následující průběh učení a chování (na aspirační úroveň, na postoje)
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti (sebevědomí, vztah k lidem)
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině“

1.5 Fáze hodnotícího procesu

Pokud se chceme důkladněji zabývat analýzou učitelovy dovednosti hodnotit, musíme si ukázat a vysvětlit jednotlivé fáze hodnotícího procesu, kterými učitel i žák procházejí.

Fáze hodnotícího procesu:

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

Tyhle etapy většinou proběhnou tak rychle a zautomatizovaně, že je ani jeden z aktérů procesu hodnocení zcela nevnímá. Tyto fáze platí v jakémkoliv hodnotícím procesu, ať se děje nejrůznějšími formami a probíhá v jakékoliv etapě vyučování. (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 404) uvádějí fáze hodnocení v jiných proporcích a v širších souvislostech:

1. Rozhodnutí o cíli hodnocení a v souvislosti s tím o vhodné metodě hodnocení. Jde o učitelův záměr, který do konkrétního hodnocení vkládá.
2. Zjišťování informací o skutečném stavu o studentovi a jeho výkonu, čili používání metod zjišťování stavu a úrovně znalostí, dovedností, osvojených situací.
3. Formulování hodnotícího závěru (stanovení známky).

Obr. 1 - Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

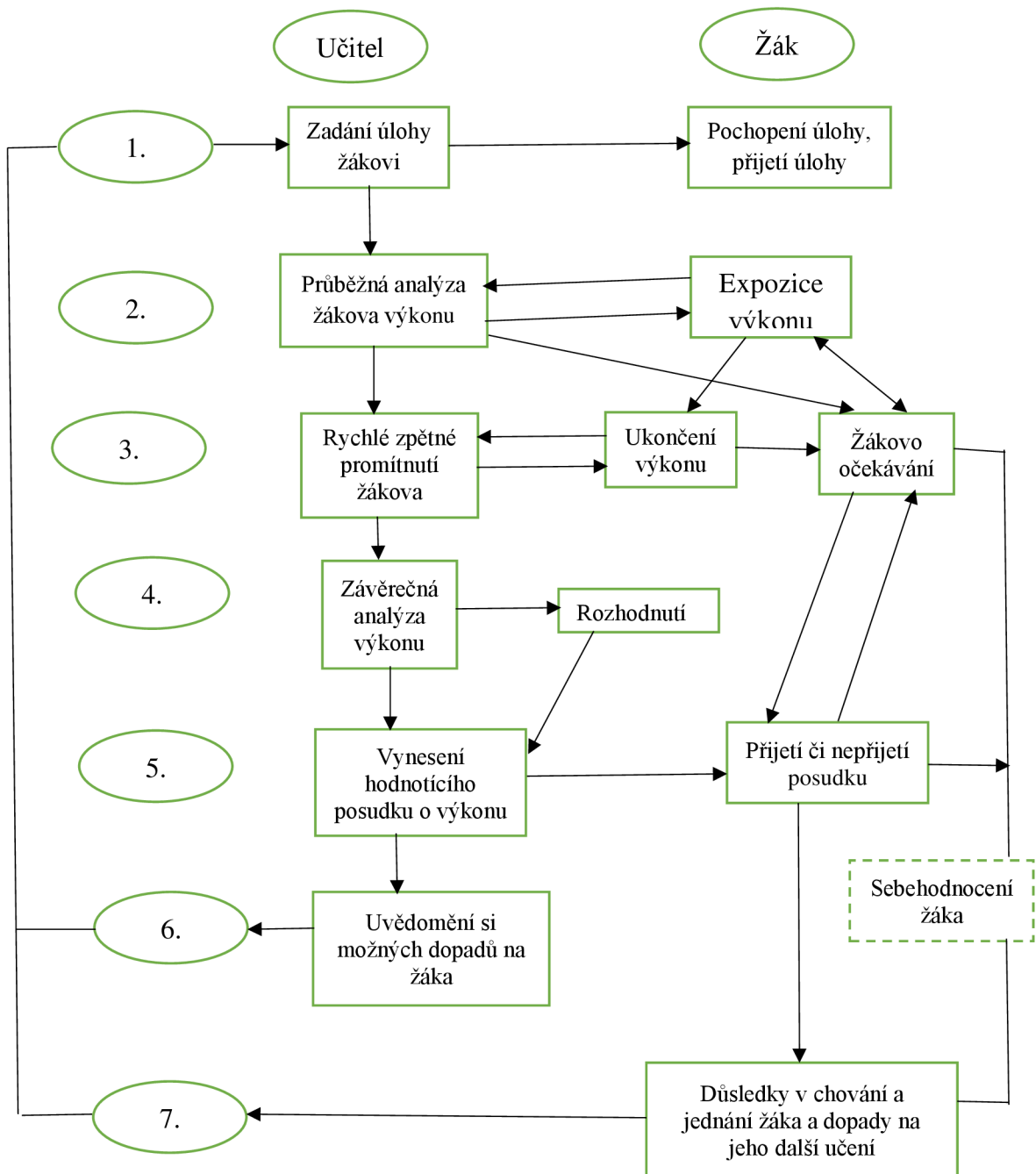


Schéma vychází z členění hodnotícího procesu na sedm fází. Hodnocení je rozfázováno podle jednotlivých aktivit učitele a žáka.

Obr. Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka (Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

1.6 Typy hodnocení

V odborné literatuře se setkáváme s různými typy hodnocení, která jsou rozdělena dle zvolených hledisek.

B. Kosová (1998) rozlišuje podle zdroje hodnocení:

Hodnocení vnější (heteronomní) – zdroj hodnocení objektu leží mimo

Hodnocení vnitřní (autonomní) – zdroj hodnocení je objekt sám

Podle toho, jakou vztahovou normu při hodnocení učitelé využívají:

Hodnocení sociálně normované – jsou v něm srovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny. Učitel může použít stejné měřítko pro všechny žáky a porovnat tím jednotlivé výkony. Srovnání provádíme na základě stejných úloh, které žáci řeší v jediném časovém okamžiku. Žáka může tento typ hodnocení stavět do pozice soutěžícího, který se řadí na základě porovnávání výkonů s dalšími žáky na určitou pozici v žebříčku. Vytváří se iluze objektivního hodnocení. Stále ale převládá skutečnost, že je část žáků úspěšná a část neúspěšná.

„J. Slavík (1999, s. 60) upozorňuje, že hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Promítají se do něj sociální vztahy – obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže nebo lásky apod.“

Sociální srovnávání nejde ve škole úplně odmítat. Setkáváme se s ním i v běžném životě a je třeba se s tím umět vyrovnat.

Hodnocení individuálně normované – výkony žáka jsou porovnávány s jeho předcházejícími výkony. Toto hodnocení umožňuje učiteli i žákovi sledovat i drobné pokroky, které vedou ke stanovenému cíli. V tomto případě může i slabší žák získat pochvalu a zažít pocit úspěchu. Může to pozitivně ovlivňovat formování jeho sebehodnocení.

Sociální a individuální typ hodnocení se můžou dobře doplňovat. Stačí učitelův sociální takt a schopnost utvářet ve třídě spolupracující atmosféru, aby se podařilo oslabit nebo úplně eliminovat nežádoucí důsledky hodnocení při použití sociální normy.

J. Kratochvílová (2011) rozlišuje následující typy hodnocení:

1) z hlediska zaměřenosti a připravenosti

a) hodnocení bezděčné

Jde o hodnocení povšechné, spontánní, citové. Hodnotíme slovy „líbí“, „nelíbí“, „výborně“, „to je krásný obrázek“, „je to pěkné“ atd...opíráme se o naše pocity. Hodnotíme celkový dojem z práce. Používáme mimiku i různá gesta. Pro dítě je tento způsob hodnocení hodně významný. Dítě umí z obličeje i z tónu hlasu vyčíst sdělené informace. Tohle hodnocení má pro žáky velkou sílu a učitelé by ho neměli nadužívat.

b) hodnocení záměrné, operativní:

Jde o hodnocení okamžité, s cílem upřesnit dítěti, co je na jeho práci zajímavé. Upřesňuje mu, co zvládlo výborně, co dobře a co je ještě třeba vylepšit.

c) hodnocení záměrné, formalizované:

Zaznamenává se, uchovává, zpracovává. Je analytické, neposuzuje pouze celek, ale i dílčí jevy.

2) z hlediska procesu učení

a) formativní hodnocení

Informuje učitele během vyučovacího procesu, jak žák látku zvládá, zda látce porozuměl, popřípadě jakou pomoc žák potřebuje ke zvládnutí učiva. Umožňuje učiteli pozorovat rozvoj dítěte i upravovat zvolené strategie vyučování.

b) hodnocení výsledku:

Hodnotíme konečný výrobek, domácí úkol, vyřešený úkol atd.

3) z hlediska času rozlišujeme

a) vstupní hodnocení:

Jeho úkolem je zjistit informace o žákovi na začátku nějakého období, např. na začátku školního roku, při příchodu nového žáka do školy atd., aby bylo možno stanovit odpovídající cíle a metody výuky.

b) průběžné hodnocení

Používáme ho během určité fáze, kdy si potřebujeme ověřit míru zvládnutých kompetencí a provádíme nápravu vyučovacích metod a učebních postupů žáka.

c) sumativní hodnocení (závěrečné – ve vymezeném časovém úseku):

Jde o hodnocení celkové, souhrnné v určitém období školního roku, když je třeba získat přehled o získaných vědomostech žáka. Využívá se k seznámení rodičů o celkovém výsledku žáka. Slouží jako hodnocení při přechodu žáka do vyššího ročníku

nebo při přechodu na jinou školu, případně pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělávání.

4) z hlediska vztahové normy

a) normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu):

Výkony žáků jsou porovnávány. Nejsou brány ohledy na rozdíly mezi jednotlivými žáky, jejich odlišné schopnosti a předpoklady. Tento způsob hodnocení je pro žáky demotivující, zraňuje je a brání rozvíjení zdravé sebeúcty žáka. Je hodně používáno při hodnocení chování žáků – na nástěnkách, tabulích. Pozice žáků není třeba zdůrazňovat, protože sami žáci vidí, jak jsou na tom v porovnání s ostatními žáky.

b) kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu):

Výkony žáků hodnotíme na základě stanovených kritérií, které může určit učitel, žák, společně učitel a žák nebo mohou být formulovány autoritativně – školou, závaznými dokumenty.

c) hodnocení podle individuální vztahové normy:

Hodnotí žáka podle jeho předchozího výkonu. Posuzuje, zda došlo k posunu či nikoliv vůči vymezenému cíli. Hodnocení napomáhá využívání individualizace výuky a používá teorii zvládajícího učení (mastery learning).

1.7 Formy hodnocení

Hodnocení má hodně podob. Učitel může použít různé způsoby, jak hodnotit. Hodnocením může být pouhý úsměv, přísný pohled, tón hlasu, souhlasné nebo nesouhlasné pokývnutí hlavou, odměna či trest. Dále mohou učitelé hodnotit slovně nebo číselně. Způsoby, kterými žáky hodnotíme nazýváme formy hodnocení. To, jaký způsob hodnocení volíme, závisí na cíli našeho hodnocení, typu hodnocení, osobnosti žáka a věku žáka. Volba formy hodnocení by měla být v souladu s koncepcí školy, s žádaným pojetím výuky na škole.

Z. Kolář a R. Šikulová (2009, str. 77) říkají, že formy hodnocení jsou „vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.“ Použití určité formy hodnocení ve vyučování záleží na určité situaci ve vyučování, na žakově osobnosti, jeho věku, typu a cíli, aby bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější.

J. Kratochvílová (2011, str. 34) říká : „Podle pedagogické situace využívá učitel v průběhu dne různé způsoby hodnocení, které se vzájemně doplňují a prolínají. O žádném z nich nemůžeme říci, že je lepší, nebo horší. Všechny jsou vhodné, pokud jsou v souladu s funkcemi hodnocení a jejich volba odpovídá stanoveným cílům“.

Když se podíváme do historie, první zmínky o formách hodnocení jsou už z období starověku. Ve školách se používaly knihy cti a černé knihy. Tělesné tresty, které jsou v dnešní době absolutně nepřipustné a dnešní generace je zná jen z povídaní s prarodiči, bývaly běžným výchovným prostředkem. Nejznámější způsob hodnocení z této doby jsou *lokace*. Jde o speciální místa ve třídě, která si žáci mohli zasloužit podle jejich výsledků.

Místa sloužila ke klasifikaci a selekci žáků. Nejlepší žáci měli vyhrazena místa v předních lavicích. Nesympatie k žákům učitel vyjadřoval tím, že pro ně byly vyhrazeny místa ve vyčleněných postranních nebo zadních lavicích.

Další formou hodnocení byly *signy*, což byly symboly, kterými byli žáci označeni. Špatní žáci byli označeni oslími uchy, výborní žáci dostávali odznaky za snaživost.

1.8 Známkování či slovní hodnocení

Jednou ze změn zasahujících hodnocení výsledků žáků je používání termínu hodnocení, který zahrnuje klasifikaci i slovní hodnocení. Slovnímu hodnocení se dostalo rovnocenného postavení s klasifikací.

Tyhle dvě formy hodnocení byly stavěny proti sobě, jakoby se vzájemně vylučovaly. Tyto tendence se objevovaly na počátku 90. let 20. století, kdy byl transformován náš školský systém a změny ve výuce vyžadovaly i změny v hodnocení žáků ve škole. Vyhláška č. 225/1993 sb., byla rozšířena o hodnocení prospěchu žáka, kde může být použito širší slovní hodnocení u žáka 1. až 3. ročníku ve všech vyučovacích předmětech a u žáka ve čtvrtém ročníku ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření. O používání širšího slovního hodnocení rozhoduje ředitel školy na základě návrhu učitele a souhlasu zástupce žáka. Pokud žák přechází na jinou školu, převádí se hodnocení do klasifikace a naopak. Začali se ozývat pedagogové a psychologové odmítající hodnocení žáků formou klasifikace a podle zahraničních příkladů prosazovali alternativní školství, které využívá širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků. Často diskutovali o nežádoucích účincích a dopadech známkování na psychiku žáků. Hlavní argumenty proč neznámkovat byly: úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků, jehož důsledkem se snižoval výkon žáků, vytváření negativních postojů ke škole i k sobě samému i ke vzdělání jako takovému.

Uvedené důvody nejde brát na lehkou váhu, protože jsou podloženy zkušenostmi z praxe.

Je skutečně všechno způsobené číselným vyjádřením výkonu žáka? Nemůže to být způsobeno tím, jak jsou známky v dnešních školách používány? Nejsou známky zneužívány jako forma zajištění kázně jako prostředek trestu?

Hodně pedagogů dává známám menší roli než je obvyklé, popřípadě v nejnižších třídách klasifikaci známkami opouštějí. Jejich cílem je zbavení škol stresu a strachu.

Učitel rozhodující se jestli klasifikovat nebo neklasifikovat známkami by měl hlavně přemýšlet, jak změnit styl práce se žáky, v čem bude spočívat nový hodnotící systém a jaké podmínky vytvoří pro navození kladné motivace žáků k vlastní činnosti. Jakým způsobem bude posilovat a rozvíjet hodnotící a sebehodnotící aktivity žáků ve vyučování.

Je třeba si nejprve uvědomit, že pojem hodnocení není totéž, co klasifikace, i když se v běžné praxi tyto pojmy ztotožňují.

Hodnocení je proces, kterým se hodnotí určitá činnost (akt, produkt) za použití verbálních i neverbálních prostředků, a nikoliv pouze známkou. Jde tedy o širší pojem než klasifikace.

Klasifikace (známkování) je pak výsledkem tohoto procesu hodnocení. Ve školní praxi tedy figuruje proces hodnocení jako rozšířený soud učitele, který komentuje známku, vysvětluje její hodnotu, vede žáka k poznání toho, co se již naučil a co ještě nikoli. Z diagnostického hlediska je velmi důležitý právě fakt jmenovaný jako poslední v řadě. Umožňuje totiž žákovi

i učiteli hledat nejefektivnější cesty v procesu učení (Dittrich, 1993, s. 23).

Pravidelné hodnocení žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Může se uskutečňovat širokou škálou forem od pouhého nahlížení přes ramena žáků píšících do sešitu, až po oficiální provádění zkoušek stanovených nadřízenými orgány. Existuje celá řada postupů používaných pro hodnocení žáků a jimi dosahovaných výsledků. Každý z nich se vyznačuje specifickými metodami a technikami. Termín hodnocení se v zásadě vztahuje ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonů žáka. Výukové cíle stanovené školou mají napomáhat rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků. Hodnocení potom představuje ty techniky, které můžeme použít k sledování prospěchu žáků v podobě konkrétních výsledků učební činnosti (Kyriacou, 1996, s. 121).

2 Klasifikace

Do 16. století se na školách hodnotilo převážně slovně. Díky rychlému rozvoji škol, výchovy a vzdělávání bylo postupně slovní hodnocení nahrazeno známkováním.

Vývoj školního hodnocení se ustálil v roce 1905 , kdy Školský a vyučovací řád upravil klasiřikaci řáků a vydávání vysvědčení.

I to však na počátku 20. století bylo kritizováno. Přesto zůstalo vyjadřování výsledků pomocí známek nejfrekventovanější formou hodnocení ve školách.

Níže se podíváme na různé formy hodnocení, které jsou užívány v dnešní době. Každá forma hodnocení ma svoje výhody i nevýhody, které by si měl každý učitel uvědomovat. Proto by mělo být ve školách používáno více forem hodnocení a nepreferovat pouze jeden způsob hodnocení.

2.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení

Klasifikace se aktuálně řídí § 51 až §53 školského zákona č. 561/2004 sb. Každá škola si zpracovává svoje vlastní pravidla hodnocení a klasifikace. Hodnocení žáků na vysvědčení se uvádí ve školském zákoně vyhlášky č. 454/2006 sb.

Na vysvědčení můžeme vidět zhodnocení chování žáka, zhodnocení výsledků žáka v jednotlivých předmětech a vyjádření o celkovém prospěchu žáka.

U žáků 1. až 9. ročníku s prokázanou specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování rozhoduje ředitel školy o použití širšího slovního hodnocení dle §10.

Jako základní hodnotící formu v našich školách považujeme známkování. Školní známka je na našich školách nejčastější forma hodnocení. Mnozí učitelé uvádějí nesporné výhody známkování. Známky jsou snadno evidovatelné. Patří mezi jednoduchý komunikační prostředek. Zámka je ve škole upřednostňována pro jednoduchost, přehlednost, rychlou orientační hodnotu a lehce dostupnou informovanost pro žáky i rodiče. Význam známky znamená pro učitele možnost sebekriticky zaujmout stanoviska k odvedené práci ve vyučování.

Klasifikace je forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm – známkou. U nás využíváme klasifikaci obsahující 5 stupňů:

- | | | |
|----------------|------------------|-----------|
| 1 – výborný | 2 – chvalitebný | 3 – dobrý |
| 4 – dostatečný | 5 – nedostatečný | |

Klasifikace hodnotí snahu žáka a jeho přístup ke vzdělávání i v souvislostech ovlivňujících jeho výkon.

Zápory klasifikace:

Klasifikace může demotivovat prospěchově slabší žáky. Hodí se více k hodnocení toho, co je snadno kvantifikovatelné. K opravám klasifikovaných prací se žáci ne vždy vracejí, takže si nedoplňují znalosti, nezdokonalují je. Žák může pociťovat bezmoc, když známka neodpovídá jeho vynaloženému úsilí. Žák se může při dalších zkouškách chovat rezignovaně a pasivně, jakoby žádné další úsilí nemělo význam, i když by se mohlo úsilí z objektivního hlediska vyplatit.

„Zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků.“ (Hrabal, 1988, str. 51)

„Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace je tak problematická.“ (Kolář a Šikulová, 2009)

„Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti.“ (Amonašvili, 1987, str. 76)

„Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence – učit se kvůli známkám. Tato tendence každým rokem sílí a slabne opět až v nejvyšších ročnících.“ (Amonašvili, 1987, str. 55)

„Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Známka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo, nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy.“ (Kopřiva, 1994, str. 74)

„Závažným důsledkem tradiční klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci svých možností pracuje svědomitě.“ (Kolář a Šikulová, 2009)

V knize od R. Čapka (2015, str. 497 – 499) jsou uvedeny tyto zápory klasifikace:

1. Učitelé nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí.
2. Učitelé si nepřiznají, že známky nemohou vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělávání.
3. Učitelé kladou na známky příliš velký důraz.
4. Učitelé známkováním nevhodně trestají chyby žáků.
5. Učitelé při známkování příliš upřednostňují vlastní názor.
6. Učitelé sami nedokáží udržet kontinuitu vlastního hodnocení.
7. Učitel využívá k hodnocení většinou pouze formální příležitost, žák tedy ví, kdy se připravit a jindy nepracuje.
8. Učitel klade na žáky vysoké nároky, pak se ve třídě stává dobré hodnocení vzácností.
9. Učitelé nevnímají, že porovnávat výkony u žáků je nesmyslné, nepatřičné a popírající princip individuálního přístupu k nim.
10. Učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků.

Je třeba zmínit i **klady klasifikace:**

„Klasifikace je kodifikovaná (uzákoněná) forma vyjádření posudku o výkonu žáka“. (Kolář a Šikulová, 2009, str. 86)

„Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy.“ (Hrabal, 1988, str. 48)

„Známka ve škole je nesporně významným symbolem úspěchu.“ (Hrabal, 1988, str. 51)

„Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.“ (Kolář a Šikulová, 2009, str. 86)

„Známky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost“. (Amonašvili, 1987, str. 54)

„Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich kvalitu svého dítěte“. (Kolář a Šikulová, 2009, str. 86)

„Známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statické zpracování.“ (Kolář a Šikulová, 2009, str. 86)

Různé názory autorů svědčí o tom, že je otázka klasifikace složitá a nelze ji řešit odmítnutím, tím méně administrativním zrušením, jak se tomu stalo v roce 1988 – 1989, kdy ministerstvo školství zrušilo známkování v prvních třídách ZŠ. Tento zákon byl po roce opět zrušen. Tento systém nevyhovoval převážně rodičům.

Známkování je mnohostranný jev a můžeme si ho vyložit jak ze stránky negativní, tak pozitivní. Klasifikace také není ve vyučování samoúčelná, ale v praxi se mnohdy samoúčelnou stává. Je třeba zdůraznit, že jde jen o jeden z projevů školního hodnocení. Znamka je formálním odrazem vyjádření hodně složitého procesu hodnocení.

Pak si můžeme položit otázku: Existují jiné formy vyjádření školního hodnocení, které by byly účinnější a pedagogicky efektivnější než je zatím klasifikace? Hodně expertů se pokoušelo na tuto otázku odpovědět. Většina z nich došla k negativnímu závěru a s doporučením rozšířit klasifikační stupnice na více než pět stupňů.

2.2 Klasifikace žáků v zahraničí

Maďarsko hodnotí výkony žáků a jejich pokroky pravidelně během školního roku. V pololetí a na konci roku dostávají žáci výsledné známky z každého předmětu udělované na základě průběžného hodnocení. Hodnotí se obvykle jednotlivý výkon. Žáci mohou být zkoušeni písemně nebo ústně, někdy i pomocí testů. Žáci dostávají následující známky:

Výborně (5), dobře (4), uspokojivě (3), přijatelně (2), nedostatečně (1). Na pedagogické radě konané na konci školního roku schvalují učitelé závěrečné známky. Tyhle známky rozhodují o tom, jestli žák postupuje do vyššího ročníku. Žáci postoupí do vyššího ročníku v případě, že splní nezbytné požadavky, pokud ne, musí opakovat ročník. Ve školách, kde se věnují výuce znevýhodněných žáků, mohou vytvářet vyrovnávací třídy se sníženým počtem žáků.

V Bulharsku neúspěšní žáci prvních tříd neopakují ročník. Pokud mají potíže, účastní se letního doučování. Hodnocení v prvním roce je kvalitativní a zahrnuje tyto stupně: uspokojivý, dobrý, velmi dobrý a výborný. Znalosti a dovednosti žáků 2. – 4. ročníků se hodnotí v průběhu školního roku ústními, písemnými a praktickými zkouškami a jinými formami kontroly. Pololetní známka je výsledkem průměru alespoň tří známek z průběžného hodnocení. Na konci roku je výsledkem průměr dvou pololetních výsledků.

Znalosti a dovednosti žáků jsou hodnoceny 6 stupňovou klasifikací, kterou tvoří tyto známky: výborný (6), velmi dobrý (5), dobrý (4), uspokojivý (3), slabý (2). Nejvyšší známka je výborný (6). Předměty jako zpěv, výtvarné umění atd. používají známkování „uspěl“, „neuspěl“. Znamky jsou udělovány podle předmětů za každé pololetí a za každý školní rok.

Výsledky hodnocení na konci roku určují, jestli může žák postoupit do vyššího ročníku.

Slovensko má stejná pravidla hodnocení jako my v České republice. Pravidla hodnocení a známkování v základní škole stanovuje ministerstvo školství formou všeobecně závazných předpisů. Za veškeré hodnocení zodpovídají učitelé. K hodnocení používají známky, které mají rozsah od 1 do 5 (1 výborný, 5 nedostatečný). Žáci jsou zkoušeni ústně nebo písemně. Celkové hodnocení žáka je uvedeno na vysvědčení na konci školního roku. Neúspěšní žáci musejí opakovat ročník. (Vzdělávací systém Maďarska, Bulharska a Slovenska, 1999)

Ve finských školách se klade velký důraz na vztah žáka a učitele. Děti mají stejného vyučujícího i více než šest let a oslovují ho křestním jménem. Díky tomu, že pedagog své žáky dobře zná, může vzít při výuce v potaz jejich individuální potřeby a pomoci každému

z nich k dosažení úspěchu. Má také možnost libovolně volit učební materiály. Stát přitom učitele podporuje v rozvoji a testování nových výukových přístupů, jako je například matematika v přírodě.

V porovnání s ostatními zeměmi mají finští učitelé větší příležitost k seberozvoji. „Vyučující stráví ve třídě v průměru čtyři hodiny denně a jsou placeni za to, aby se dvě hodiny týdně profesně rozvíjeli,“ zdůrazňuje Sahlberg.

Dalším finským trendem je totiž co nejlaskavější přístup učitelů a mírnění stresu. Prvních šest let školní docházky jsou žáci hodnoceni jen slovně a jediný standardizovaný test, kterým musí povinně projít, je na konci střední školy. „Učíme děti, jak se učit, ne jak napsat dobře test,“ říká Sahlberg.

Žádné standardizované testy, žádný stres. Není se čemu divit, že finský vzdělávací systém nepotřebuje soukromé školy a je neustále považován za jeden z nejlepších na světě.

Zatímco v Česku dává mnoho nespokojených rodičů děti do soukromých škol, kde za vzdělání musí platit vysoké částky, ve Finsku je soukromých škol jen minimum. A i ty jsou částečně financovány státem a mají zákaz si za výuku účtovat. Sahlberg považuje právě tento fakt za jeden z hlavních důvodů, proč je finské školství na tak vysoké úrovni. Školy mezi sebou o finance ani studenty nesoupeří, naopak spolupracují a sdílejí know-how. Co dobře zafunguje v jedné instituci, se rychle šíří dál, takže přístup ke kvalitnímu vzdělání má každý.

Odpověď na otázku finského úspěchu je tedy poměrně jednoduchá. Místo na výkon kladou školy důraz na individuální přístup ke každému dítěti, takže se každý pedagog může místo na známky zaměřit opravdu na důležité věci – osobní růst a rozvoj talentů, které každé dítě bezesporu má. Stačí je jen objevit.

Formy klasifikace, které jsou spisovatelkou J. Kratochvílovou pojmenovány jako formy hodnocení (J. Kratochvílová, 2011):

Verbální – ústní, písemné

Číselná – klasifikační stupnice, body, procenta

Grafická – obrázky, grafy, symboly, barvy

Nonverbální – gesta, mimika, pohyb, názor

Učitel během dne využívá různé způsoby hodnocení. Nemůžeme o nich říct, že je některé lepší nebo horší. Vhodné jsou všechny, které jsou podle funkce hodnocení a odpovídají stanoveným cílům.

Forma číselná – používá numerické prostředky, jako jsou body, procenta, stupnice.

Naše základní školy používají stupnici hodnocení s pěti stupni pro hodnocení předmětů a třemi stupni pro hodnocení chování.

Pro většinu učitelů je známkování velkou výhodou. Je pro ně mnohem jednodušší než slovní hodnocení. Znamky se dobře evidují a učitelům stačí jeden papír na celý rok. Přehledně informují učitele o tom, jak si žáci stojí v jednotlivých předmětech, jak zvládají učivo a v čem mají žáci ještě mezery.

Nevýhodou známkování je, že nelze do známky promítnout celé hodnocení žáka. Znamka odráží žákovi vědomosti, ale už nepodává informaci o snaze, pílí, vytrvalosti a o schopnosti spolupráce s ostatními žáky. Často vede ke ztotožnění špatné známky se špatným výkonem, i když žák může pracovat pilně a svědomitě. Znamka může mít velký vliv na psychiku dítěte. Časté argumenty proti známkám byly úzkost, strach ze školy, psychické napětí, jehož důsledkem dochází ke snižování výkonů žáků. Žáci mohou pod tlakem sklouznout k nečestnému jednání a užití podvodů za účelem dosažení lepší známky. Neobjektivnost ve známkování vidíme i v požadované náročnosti učitelů. Určitě nelze vše svádět na tuto formu hodnocení. Znamky bychom neměli používat k zastrašování pro zachování kázně a pořádku ve třídě. Další číselná forma hodnocení jsou procenta a body. Nejčastěji tento způsob používáme při psaní písemných prací.

Forma verbální – učitelé si často myslí, že slovní hodnocení je k žákovi ohleduplnější má větší vypovídající hodnotu než hodnocení číselné (klasifikace). Při verbálním hodnocení se setkáváme s výroky typu: „Výborně“, „Skvělá práce“, „Pěkné“, „Vynikající“. Tyhle výroky působí na žáky motivačně, ale nejsou v souladu s poposným jazykem hodnocení. Pokud bychom je chtěli využívat, mělo by je doprovázet popisné, konkrertizující verbalizované hodnocení.

Forma grafická – je dětem hodně blízká, protože je pro názornější a barevnější. Ale i grafická forma by měla mít vypodající hodnotu a musí být pro žáky srozumitelná.

Forma nonverbální - je pro žáky taky velmi významná, děti dokáží číst z výrazu učitelova obličej a z jeho gest. Učitelé si často tohle vůbec neuvědomují.

Všechny výše uvedené formy se mohou vzájemně prolínat a doplňovat.

Kratochvílová (2011, str. 38) říká, „že jednotlivé způsoby hodnocení mají svá pozitiva a negativa, pokud nejsou důsledně dodržovány funkce hodnocení.“

Nejrůznější formy klasifikace podle Z. Koláře a R. Šikulové (s. 93-94, 2009):

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

Do této formy hodnocení patří učitelův úsměv, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se.

Gesto, které může vyjádřit potěšení nebo zamítnutí. Dotyk učitele formou pohlazení, podání ruky, poklepem na rameno.

Jednoduché verbální hodnocení:

Jde o velmi jednoduché slovní hodnocení – ano, ne, špatně, dobře, chyba atd.

Také to může být formou kratšího slovního vyjádření s emocionálním nábojem – dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš.

2.3 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení

„Slovní hodnocení je hodnocení žáků nikoli numerickými stupni (známkami), nýbrž verbálními výroky. V ČR bylo prosazováno některými pedagogy jako vhodnější než číselné vyjádření prospěchu (což není výzkumně prokázáno). Již od roku 1972 bylo zavedeno ve třídách pro děti se specifickými poruchami učení. V současné době platí ustanovení zákona č. 561/2004 sb. Týkající se hodnocení žáků základních a středních škol: Hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení je vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, nebo slovně, nebo kombinací obou způsobů. Další ustanovení podle § 51 tohoto zákona vymezují, jak mohou být oba způsoby hodnocení převáděny v případě přestupu žáka na jinou školu. Výsledky žáků v speciálních základních školách se hodnotí slovně.“ (Průcha, 2009, str. 266)

Slovní hodnocení je konkrétním slovním vyjádřením o dosažení úrovně žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Dokáže vyjádřit žákovu jedinečnost.

Slovní hodnocení může doplňovat nebo zcela nahrazovat hodnocení pomocí klasifikační škály. (Vališová, Kasíková, 2011)

Slovní hodnocení vyzdvihuje žákovy přednosti a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění by měl žák pracovat. Slovní hodnocení má vyšší vypovídající hodnotu a žáky může lépe motivovat. Jeho obsahem jsou nejen informace o dosažených výsledcích, ale také postoje žáků, jejich úsilí a snaha. Zároveň by mělo slovní hodnocení vypovídat jen o činnosti, o výsledcích učení či o chování žáka, nemělo by být hodnocením žáka – jeho osoby, vlastností. (R. Čapek, 2015)

Slovní hodnocení je celkově pozitivně laděno, s vyjádřením podpory při překonávání problémů a překážek

Klady slovního hodnocení:

- „Nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.
- Může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu.
- Snižuje riziko diskriminace výkonostně slabších žáků.
- Umožňuje přiblížení se individualitě žáka.
- Děti i rodiče ze slovního hodnocení lépe poznají, v čem je jejich dítě dobré, kde je ten správný talent a jaké vlastně jejich dítě je.
- Slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všimá učitel při hodnocení. Učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící žáky.“ (Kolář a Šikulová, 2009, str. 89)

- „slovním hodnocením můžeme říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, na co se zaměřit.“
(Kopřiva, 1994, str. 75)

Zápory slovního hodnocení:

- Při slovním hodnocení může docházet ke stejným chybám jako u klasifikace.
- Slovní hodnocení by nemělo pouze převypravovat známky – např. 1 – výborně, 2 – velmi dobře..., takhle podoba slovního hodnocení nedává zpětnovazební charakter.
- Slovní hodnocení nedává možnost porovnávat výkony žáků.
- Slovní hodnocení je náročné pro učitele a hrozí, že sklouzne k používání klišé.
- Slovní hodnocení je pro učitele časově náročné.
- Slovní hodnocení může být pro práci žáků slabou motivací.

Slovní hodnocení můžeme ve vyučování uplatnit jako **hodnocení průběžné:**

Ústně – ve vyučování hodnotí učitel i žáci, na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi, na dohodnutých konzultacích.

Písemně – třeba do notýsků, kam píše učitel i samotní žáci, komentáře k písemným pracím.

Představením konkrétní práce dětí – přímo ve vyučování

Slovní hodnocení můžeme použít také jako **hodnocení závěrečné** písemně ve formě vysvědčení. (Kolář a Šikulová, 2009)

Čemu bychom se měli vyhnout při slovním hodnocení:

- Nepoužívat nekonstruktivní výrazy (neumíš, nedovedeš, nemáš, nemůžeš).
- Nekritizovat nedostatky, vhodnější je vyjádřit nedostatky formou potřeby (potřebuješ, velmi by ti pomohlo)
- Nezaměňujeme hodnocení žáka s hodnocením jeho práce („jsi houževnatý“ nahradíme „pracuješ houževnatě“).
- Nesrovnáváme žáky se spolužáky.
- Nepřeháníme a nezveličujeme, aby bylo hodnocení důvěryhodné.
- Nepoužíváme formulace, které nedávají naději na zlepšení (je typické, že neumíš..., to jsi celý ty).

Co by slovní hodnocení mělo:

- Obsahovat uznání žáka.

- Nepředstavovat žádné ohrožení, např. diskriminaci, posměch atd.
- Zajistit všem žákům pocit úspěchu.
- Obsahovat jasné, stručné i jednoznačné sdělení, které je srozumitelné pro žáka, rodiče či jiné pedagogy.
- Zahrnovat analýzu příčin neúspěchu žáka a zároveň doporučení jejich eliminaci.
- Rozvíjet seberealizaci dítěte.
- Podporovat touhu po dokonalém zvládnutí činnosti.

(R. Čapek, 2015)

Doporučené formulace slovního hodnocení

- na začátku uvádíme úspěchy žáka
- následně nedostatky, chyby a problémy
- pokračujeme sdělením cesty k nápravě
- použijeme popisné vyjadřování, které obsahuje více informací, žák má konkrétní představu,
- co se povedlo nebo nepovedlo
- nepoužíváme posuzující vyjadřování – zařazovat, nálepkovat
- používáme obsahově jasné a jednoznačné formulace
- uvědomujeme si, co hodnotíme
- hodnocení orientujeme pozitivně
- **vyvarujeme se ironie a sarkasmu!!**

(Schimunek, 1994)

2.4 Sebehodnocení

V Evropských školách nejsou požadavky na sebehodnocení žáků specifikovány. V České republice je sebehodnocení žáka legislativně „ukotveno“ v textu vyhlášky č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, jíž je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.

Díky tomu nemůže být sebehodnocení žáka nahodilá činnost, ale musí to být činnost plánovaná a systematická a je běžnou součástí vzdělávání. (Kratochvílová, 2011)

Každý člověk má schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností se člověk nerodí, ale postupně se u dítěte utváří. Učitel a jeho hodnocení má velký vliv na utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností žáků. (Kolář a Šikulová, 2009)

V dnešní době už má se sebehodnocením zkušenost snad každá škola. Sebehodnocení je „každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené, nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné nízké“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 258).

Publikace od J. Kratochvílové (2011, str. 79) přehledně a srozumitelně představuje kapitolu SEBEHODNOCENÍ.

„Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.“

Podle R. Čapka (2015, str. 552) „je sebehodnocení důležité pro rozvoj dovedností žáka, pro znalost jeho rezerv, pro kritické myšlení, pro jeho sebezpečí, včetně sebevědomí a mnoho dalších věcí. Je to součást dobré didaktiky ve třídě – učitel hodnotí žáky, žáci se hodnotí vzájemně, hodnotí i učitele a také se každý hodnotí sám. Učitel nabízí různé techniky a nástroje, aby tyto činnosti byly podnětné a pestré. Vytváří se tím potřebná symetrie.

Spoluúčast žáků na hodnotícím procesu je tedy z mnoha důvodů zcela zásadní součástí moderní výuky.“

Důležité pro rozvoj sebehodnocení je poznání sebe sama a pro žáka je důležitá opora hodnotící činnosti učitele a hodnocení spolužáků.

Sebehodnocení může být vnímáno jako proces zpětné kontroly, který žáka vede:

- k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech

- k znovuvybavení si toho, co se stalo
- k vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl a čeho dosáhl
- k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu

Sebehodnocení pomáhá žákovi regulovat další činnost a má vliv na jeho další učení.

Pokud učitel žáky zapojí do stanovování si osobních cílů a hodnocení vlastního pokroku, může se zvýšit kvalita práce žáků. Žáci se učí k přijímání zodpovědnosti za proces i výsledek svého učení. Sebehodnocení neumí žáci automaticky, ale je třeba ho u žáků rozvíjet plánovitě a systematicky tak jako i další kompetence doporučené RVP. Aby žáci poznali v čem jsou úspěšní a aby věděli, kde a jak se mohou zlepšit, je třeba jim podat pomocnou ruku.

H. Košťálová, Š Miková aj. Stang (2008) si myslí, že žák schopný sebehodnocení:

- „rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle, nebo že se k němu blíží,
- popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
- najde složky, jejichž zvládnutí je třeba ještě zlepšit,
- popíše je a ujasní, v čem se liší od očekávaného výkonu,
- identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu bránilo v lepší práci,
- naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla lepší“

Pokud si žáci sami ukládají ukázky svých prací, po určité době vidí, jaký pokrok udělali, mají v rukou důkazy o zlepšujících se schopnostech.

J. Kratochvílová (2011) říká, že sebehodnotící dovednosti musíme u žáka vypěstovat. Nemůžeme předpokládat, že se žák zvládne sám kvalitně sebehodnotit. Pro sebehodnocení musíme zajistit:

- 1) *Vhodné podmínky – klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost.*
Podmínky jsou důležité, abychom mohli sebehodnotící proces realizovat. Žák musí vědět, že může učiteli říct svůj pohled na dosažené výsledky, že se nestane předmětem výsměchu spolužáků, že sděluje názor, který bude respektován a není násilně směřován k jiným výsledkům. Může se stát, že žák své výsledky nadhodnocuje nebo podhodnocuje. Učitel by měl zjistit, proč tomu tak je. Dítě by mělo cítit, že je učitelův partner při sebehodnocení a že učitel jeho názor respektuje, což ale neznamená, že s ním musí v některých případech souhlasit.
- 2) Čas – věnovaný sebehodnocení není ztrátou (protože jsme nestihli probrat nějaké učivo), ale ziskem pro žáka i učitele. Pokud jsme o významu sebehodnocení přesvědčeni, víme, že sebehodnocením rozvíjíme osobnost žáka v kompetencích

všeobecných i specifických. Kvalitní sebehodnocení tím, že podporuje vlastní učební proces žáka, v konečném důsledku čas šetří. Sebehodnocení se většinou děje na konci týdne, kdy žáci hodnotí výsledky své práce, průběh učení, atmosféru ve třídě pocity z výuky. Rozvíjí tím komunikativní kompetence, hlavně kompetence k učení a přispívá k uvědomělé autoregulaci žákova učení.

- 3) Vhodné nástroje – kritéria, indikátory – ukazatele úspěchu, kvality, kombinování forem a typů sebehodnocení, propojení sebehodnocení s hodnocením učitele. Vhodné nástroje jsou především znalost a porozumění cílům, které by měl žák dosáhnout. Formulování kritérií a ukazatelů kvality výsledku práce, vedení žáků k pokusům o sebehodnocení v souladu se společně vytvořenými kritérii, která mají děti na viditelném místě a stále si je připomínají.
- 4) Předání informací rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě - rodiče by měli být informováni o fungování sebehodnocení žáka a také o způsobu hodnocení žáků učitelem. V minulosti neměli rodiče možnost rozvíjet své sebehodnotící kompetence. Rodiče mohou být informováni o sebehodnocení žáků na třídních schůzkách, informačních tabulích ve třídě, na internetových stránkách atd. Měli bychom mít na paměti, že komunikace z očí do očí je nenahraditelná.

Pro zkvalitnění hodnocení můžeme:

- Hodnotit pouze to, co jsme žáky učili.
- Posílit formativní hodnocení.
- Zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů.
- Očekávané výkony žáků vymezit jako vzdělávací cíle – jasně a srozumitelně formulované, seznamovat s nimi žáky.
- Formulovat kritéria hodnocení.
- Více přizpůsobovat průběh vzdělávání potřebám jednotlivců.
- Zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení.
- Používat různé typy a formy hodnocení.
- Hodnotit efektivně – kvantita neznamena kvalitu.
- Hodnotit vyváženě, ve struktuře odpovídající struktuře cílů a obsahu vzdělávání.

Zároveň by mělo platit:

- Žák ví, co se má naučit a proč se to učí – smysluplnost učení.
- Ví, co bude dělat proto, aby se něco naučil.
- Ví, jak bude prokazovat, co se naučil.

- Ví, podle kterých kritérií bude hodnocen.
- Hodnotí vlastní pokrok a výsledek své práce.

I v sebehodnocení se mohou objevit úskalí a problémy. Nejvýraznějším problémem je nerealističnost sebehodnocení žáků – přílišná sebekritičnost nebo naopak absence sebekritiky. Jedním z faktorů vstupujících do žakovského sebehodnocení, je i rodinné prostředí žáka. V předškolním věku dítěte se právě v rodině rozvíjí sebevědomí, na němž závisí sebehodnocení a atributy úspěchu a neúspěchu. Dítě v předškolním věku přijímá názor rodiče nekriticky, s rodiči se identifikuje. Je tedy na učitel, aby reguloval žakovské sebehodnocení již od začátku školní docházky. Dalším problémem je, jestliže se učitel uchyluje k formulačním stereotypům, mající nízkou informační hodnotu. Potom se stává sebehodnocení zcela formálním. Učitel musí vést žáka svým konkrétním cíleným vyjádřením k přesným, výstižným formulacím, které žák používá při sebehodnocení. To znamená, že v případě nezdaru, učitel poskytne informaci o tom, jak postupovat dál, aby došlo ke zlepšení. Na tomto principu může fungovat žakovské sebehodnocení, které je přijato za součást psychiky žáka.

2.4.1 Význam sebehodnocení z hlediska žáka

Spousta učitelů se shodla na tom, že při sebehodnocení žák:

- pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování)
- hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání
- je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu
- analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření
- pracuje s chybou, a učí se nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale bere ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení
- poznává osobní hodnoty, odhaluje své možnosti, uvědomuje si svoje silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje
- uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu
- přijímá odpovědnost za své učení (oblast kognitivní i emotivní)
- získává zpětnou vazbu, stejně jako učitel a rodiče
- cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu
- je spokojený

(Rakušanová, 2008)

2.5 Kritéria hodnocení

Správně zvolená kritéria jsou důležitá pro kvalitní hodnocení, podle kterých může učitel hodnotit žáky. Hodnocení je bez kritérií nepředstavitelné. Od učitele je očekáváno jasné a přesné formulování kritérií hodnocení, pravidla pro hodnocení výsledků vyučování i chování žáků.

Pravidla by měla být srozumitelná a přijatelná pro žáky. Je skvělé, pokud se na formulaci pravidel podílejí i žáci přiměřeně svému věku. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

Pokud má výuka jasná kritéria a indikátory hodnocení, je pro učitele hodnocení snadnější a žákům se lépe učí. Kritéria a indikátory nám ujasňují a pojmenují, jaké činnosti bychom měli udělat proto, abychom práci zvládli, ujasňují nám tedy cíle výuky. Pomocí indikátorů (znaků pro splnění kritérií) bude učitel lépe vědět, jaké činnosti a s tím spojené dovednosti, vědomosti a postoje by se měli ve třídě při výuce uskutečňovat. Tím se nám vyjasní plán hodiny a výuky a vzniknou nám jasné úkoly, jež jsou důkazem toho, že učení probíhá.

Kritéria, pomocí kterých budeme žákovy práce hodnotit, musí být jasná, tzn. že žák i učitel musí dobře vědět, co se bude v práci sledovat. Pozorovaná složka neboli kritérium je tedy našim hlediskem, podle kterého sledujeme a zkoumáme hodnocenou věc. (Hausenblas, 2009)

J. Kratochvílová (2011, 45 – 49) definuje kritéria pro:

- všeobecné kompetence (klíčové)
- specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů ŠVP)
- produkt – výsledek činnosti
- proces, postupy řešení úkolu

Kritéria z hlediska tvůrce mohou:

- být komplexně předložena učitelem
- být tvořena učitelem před zraky žáků
- vzniknou ve spolupráci s žáky
- být navržena žáky

Vše záleží na věku žáků, jak jsou vyspělí, na zkušenostech a zkušenosti učitele. Musí vždy platit zásada, **že kritéria znají žáci před jejich hodnocením, jsou srozumitelná a je jich přiměřený počet.** (Kratochvílová, 2011, str. 52)

Proč vytváříme kritéria hodnocení?

- „Pomáhají učitelům i žákům poznat celek a jeho dílčí elementy a vztahy mezi nimi, čímž si uvědomují obsah či proces, který mají žáci zvládnout.
- Pomáhají učitelům i žákům zhodnotit výkon za pomoci různých forem – číslice, stupně, body, slova
- Pomáhají hledat pozitiva v žákově výkonu a zcela nenásilně upozorňují na zlepšení výkonu.
- Podporují všechny funkce hodnocení.
- Vtahují osobnost žáka do procesu hodnocení, směřují ho k autoregulaci učení a vedou ho k odpovědnosti za své výsledky.
- Poskytují žákovi oporu pro sebehodnocení i hodnocení druhých.“
(Kratochvílová, 2011, str. 56 – 57)

2.6 Zkušenosti a pohled zahraničních autorů na hodnocení za posledních 5 let

V zahraniční literatuře není (možná záměrně) prezentováno hodnocení výstupů učení, spíše se hovoří o hodnocení pokroku v učení (orientace na úspěch). Pokrok v učení jasně vykazuje známky toho, jak kvalitně je výuka vedena, jak kvalitně je nastaven interaktivní proces spolupráce učitelů a žáků a jak si učitel uvědomuje to, že jeho přístup určuje směr žáků.

Hodnocení k úspěchu (formativní hodnocení) se tak stává klíčovým aspektem vzdělávacích úspěchů u zahraničních žáků. Často se také uvádí hodnocení práce v hodině (class work) či projektu (project), čímž se determinuje, kde se proces pokroku v učení odehrává – ve škole.

Naopak v ČR je proces učení směřován především do domácí přípravy. Hodnocení progresu učení naznačuje, že se jedná o individuální přístup, a také naznačuje, že hodnocení je orientováno na úspěch a progres, nikoliv na chybu. Pak se hodnocení stává motivujícím a umožňujícím maximalizovat potenciál, čímž nabývá správného významu.

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že se důraz z hlediska hodnocení výsledků žáků klade převážně na formativní hodnocení. Nicméně nelze si nevšimnout, že trendem je kombinace obou typů hodnocení (Bijsterbosch, van der Schee a Kuiper, 2017; Nizozemsko). Podle autorů je důležité nezaměřovat se výhradně na jeden typ hodnocení, ale použít širokou škálu různých typů hodnocení, které společně nejlépe podpoří proces smysluplného učení. Pro každý typ činnosti se totiž lépe hodí jiný druh hodnocení.

DeNome (2015) hovoří o tom, že pokud je formativní hodnocení procesu učení dobře provedeno, stává se jednou z nejsilnějších vysoce efektivních strategií učitelů, skrze kterou dosahují zlepšení učebních výsledků studentů. Jedinečností formativního hodnocení je to, že jde o spolupráci mezi učitelem a žákem. Zapojení studentů do procesu učení je kritické a představuje důležitý posun paradigmatu z tradiční perspektivy. Formativní hodnocení se tak stává spíše procesem než výrobkem, protože odhaluje, co a jak dobře student chápe. Bez pochopení účelu hodnocení nebude posuzování účinné. Sumativní a formativní hodnocení má dva velmi odlišné účely. Sumativní hodnocení slouží ke zdokumentování toho, kolik učení se v daném okamžiku uskutečnilo. Jeho účelem je měřit úroveň úspěšnosti studenta, školy nebo programu. U sumativního hodnocení jsou zohledňovány především tvrdé údaje, které poskytují známky, skóre nebo žebříčky. Musí poskytnout kvantitativní údaje používané pro výpočet průměru bodů, hodnocení škol a okresního umístění na státní a vnitrostátní úrovni.

Účelem formativního hodnocení je shromažďovat informace (Klute, Apthorp, Harlacher a Reale, 2017), oznamovat je žákům a poskytnout jim okamžitou, nepřetržitou a cennou zpětnou vazbu, která signalizuje potřebu změn v instrukcích. K tomu, aby kombinace formativního a sumativního hodnocení fungovala efektivně, je nezbytné, aby byla součinnost předem řádně promyšlena.

3 Motivace

Motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii
2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout)
3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků
4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 158)

Motivace je součástí učení. Motivace ovlivňuje aktuální výkon, ale i celkovou výkonnost člověka. Veškeré chování člověka je většinou motivované a někam se nás snaží směřovat.

Motivace se týká úrovně energie, se kterou je činnost konaná a motivy jsou většinou podmíněny potřebami a emocemi. Motivace je nutná k tomu, aby začal proces učení a motivy mají osobní charakter. Jde o individuální vlastnosti osobnosti, jako např. vzrušivost, úzkostlivost a agresivita.

„Motivace je souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Hybný činitel jedince podněcuje, podporuje nebo naopak tlumí, aby něco konal či nekonal. Motivace obsahuje vnější pobídky a cíle i vnitřní motivy.“ (Čáp, 1980, str. 66)

3.1 Motivace žáků při výuce

U žáků se uplatňují dva základní typy motivace:

Vnější motivace – především ze strany učitele, ale též spolužáků a zprostředkovaně i rodičů.

Vnitřní motivace – žák sám.

1. Vnější motivování žáků ze strany učitele:

Stanovování cílů výuky; sdělování svých postojů vůči žákovi, třídě (kladné, neutrální, záporné); sdělování svého očekávání vůči žákům; probouzení poznávacích potřeb žáků (problémové úlohy); probouzení sociálních potřeb žáků (sociální klima ve třídě); probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma); využívání odměn a trestů; eliminování pocitu nudy; předcházení pocitu strachu ze školy, určitého předmětu, ze zkoušení

2. Vnitřní motivace žáka – vychází ze žákova sebepojetí (včetně vnímané osobní zdatnosti), žákových osobních cílů a aktuálních zájmů, ze žákova hodnocení aktuální situace ve výuce (nebezpečí, šance, výzva), z podoby zadávaných úkolů (zajímavost, obtížnost, užitečnost), z žákovy minulé zkušenosti (mj. z dosavadních úspěchů a neúspěchů a žákovského pohledu na jejich příčiny), z žákova hodnocení postoje spolužáků k výuce.

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 1158 – 159))

Kyriacou (1991) píše, že abychom měli ve třídě kladné klima, je třeba žáky motivovat k učení. Rozlišujeme tři hlavní vlivy, které působí na motivaci žáků ve třídě:

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- očekávání úspěchu

Vnitřní motivace je to, jak moc se zapojují žáci do činnosti, protože chtějí uspokojit zvědavost a zájem o probíranou látku, aby dosáhli schopnosti a dovednosti při plnění úkolů na ně kladených. Je důležité, jak žáka učební činnost podněcuje k vyvíjenému úsilí. Lidé v sobě mají přirozenou zvědavost a chtějí dovednosti a schopnosti rozvíjet v různých oblastech.

Žák, který je **vnitřně motivován**, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). Vnitřní motivace vychází z poznávacích potřeb žáka.

Vnější motivace je účast na činnosti s dosažením cíle za odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojením se do činnosti očekáváme dosažení jiného cíle, jako např.

pochvaly od učitele nebo od rodičů, úcty a obdivu od ostatních spolužáků nebo se vyhnout nepříjemným následkům neúspěchu. Za vnější motivaci tedy můžeme považovat pochvalu, dobrou známku, respekt a obdiv spolužáků atd.

Vnitřní a vnější motivaci často stavíme proti sobě, přesto spolu mohou souviset. Žáci mohou mít vysokou vnitřní i vnější motivaci pro splnění daného úkolu. Např. matematiku se mohou učit proto, že se jim líbí, ale také proto, že je pro ně důležité dosahovat výborných výsledků, pro jejich budoucí kariéru.

Očekávání úspěchu souvisí s tím, jak moc žáci cítí, že by mohli mít v nějaké činnosti úspěch. Většina žáků se nebude namáhat, aby uspěli v úkolu, který je pro ně obtížný a předem vědí, že nemají šanci uspět. Je ale zajímavé, že ne všechny úkoly, ve kterých by mohli být žáci úspěšní, je motivují. Jednoduchý úkol nestojí žákovi za námahu, pokud k jeho plnění nemají vnější důvod. Dalo by se tedy říct, že žáky motivují úkoly, které jsou pro ně výzva, tedy obtížné, ale dosažitelné.

To, do jaké míry je u žáka ovlivněna vnitřní a vnější motivace, závisí do značné míry na zkušenostech z domova. Záleží hodně na tom, jak moc rodiče své děti povzbuzují a vzbuzují v nich zájem o učení a dosažení dobrých výsledků.

Učitel by měl dávat žákům úkoly úměrné jejich silám. Pokud má žákova práce hodnotné výsledky, zvyšuje se jeho pracovní nadšení i důvěra ve vlastní síly. Pokud ale nudí předmět samotného učitele, přenesete tato nuda i na žáka.

4 Rodina

Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Rodina spolupracuje se školou, plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 248)

4.1 Rodiče a škola

Rodiče a škola by se měli vzájemně respektovat a spolupracovat. Pouze takhle může spolupráce mezi rodiči, dětmi a školou dosahovat společného cíle. Rodiče by měli vědět, jak se jejich dítěti ve škole daří, jak se vzdělává a rozvíjí. Bez dobrých vztahů mezi rodiči a školou by nemohlo vzdělání fungovat.

Dříve se uvádělo, že úlohou školy je vzdělávat a rodiče by do téhle činnosti neměli zasahovat a úlohou rodičů je vychovávat a k tomu má zase škola omezené možnosti.

Je velmi dobré, že už se od tohoto pojetí začalo upouštět. Došlo se k tomu, že rodina a škola spolu musí vzájemně komunikovat a spolupracovat. Rodiče by neměli jen pasivně pozorovat kultivování jejich dětí školou, ale mají se školou spolupracovat a pomáhat jí při vzdělávání. Je to zvláště důležité u dětí neúspěšných, nedokončujících povinnou školní docházku, kde škola sama nestačí negativní jevy vylučovat. (Průcha, 2015)

Vališová a Kasíková (2011, str. 334 - 335) považují za základní oblast spolupráce rodiny a školy:

Vzdělávání:

- „Seznamování s cíli, průběhem a výsledky činnosti žáků.
- Návrhy na optimalizaci domácí přípravy žáků.
- Možnosti využití školních poradenských služeb.
- Návrh na spolupráci s dalšími subjekty poskytujícími poradenství v oblasti vzdělávání.
- Seznamování s obsahem individuálního studijního plánu.
- Spolupráce při zajišťování a kontrole individuálního vzdělávání.“

Výchova:

- „Seznamování s chováním a začleněním dítěte do školního kolektivu.
- Návrhy výchovných opatření.
- Možnosti využití poradenských služeb na škole.
- Návrh na spolupráci s dalšími subjekty zajišťujícími specifické výchovné poradenství.“

Aktivní zapojení rodičů:

- „Účast rodičů na zajištění mimoškolních aktivit.
- Zprostředkování besed s odborníky, zajištění exkurzí.
- Účast rodičů na projektech školy.
- Zajištění činnosti rady rodičů, schvalující a projednávající základní otázky v oblasti využití
- finančních prostředků z fondu Sdružení rodičů a přátel školy, předávání informací zástupců
- Rady rodičů do jednotlivých tříd, umožnění diskuse o dílčích otázkách činnosti školy
- v oblasti výchovy a vzdělávání.“

Tak jako máme rodiče ochotné ke tvořivé spolupráci, tak najdeme rodiče, kteří vše nechávají na bedrech učitele. Zvláštní skupinu tvoří rodiče, jenž všechny neúspěchy svého dítěte připisují k neadekvátním metodám výuky a k nekompetenci učitele. Schopnost učitele zvládnout výše uvedené aspekty přináší nemalé nároky na profesní přípravu. (Vališová, Kasíková, 2011)

S rodiči je nutné celkově mluvit o smyslu výuky, o činnostech žáka, porovnávat jednotlivé žákovy práce, měli bychom dát rodiči možnost účasti ve vyučování, aby mohl dítě přímo pozorovat. Žák by měl mít možnost mluvit o své práci, o postupech řešení a případných problémech.

4.2 Zapojení rodičů do hodnocení žáků

Zapojení rodičů do žákova hodnocení je důležité, protože můžeme na rodiče nepřímo působit a naučili se svým dětem dávat citlivou a formativní zpětnou vazbu, uvědomili si, že mají s učiteli společný cíl, jak by mohli dětem pomoci rozvíjení se v maximální možné míře.

Rodiče mohou dobře porozumět tomu, o co učitel usiluje a tím by mohli rodiče pochopit, zda nemají na své děti přehnané nebo příliš malé nároky. Rodiče mohou získat zpětnou vazbu, jak dítě prožívá hodnocení a vzdělávání, co mu dělá potíže, jakou pomoc potřebuje. Všichni mohou hodnocení využít pro další rozvoj. Rodiče mají možnost se vyjadřovat k sebehodnocení svých dětí.

Spolupráce při hodnocení dětí může proběhnout během třístranných schůzek, tzv. tripartit – tj. konzultace žák – učitel – rodič. Výhodu spatřuji v tom, že se všichni účastníci mohou vyjádřit k práci žáka a stanoví si společně cíle do další části roku. Žáci díky tripartitám vnímají svůj rozvoj jako něco, za co jsou zodpovědní. V tripartitách vidí výhodu i rodiče, protože nedochází k porovnávání jejich dítěte s ostatními.

Nevýhodou tripartit je časová náročnost příprav pro učitele. Tripartity mají smysl, pokud se konají alespoň dvakrát za školní rok. (K. Starý, V. Laufková a kol. 2016)

5 Klima třídy

Klima třídy je sociálně psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. K těmto aktérům patří třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jedinec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 125)

Školní klima má v nemalé míře vliv na náš budoucí život. Nesmíme však opomíjet vliv rodiny, která má důležitý význam pro utváření naší osobnosti stejně tak jako školní třída. Vytvoření příznivého klimatu v prostředí plném rozdílných povah žáků není pro učitele snadným úkolem.

Učení a chování žáků neprobíhá samostatně, není izolováno od prostředí, naopak, je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Jde zejména o prostředí dané třídy ve škole s danou skupinou žáků přibližně stejného věku, s nimiž se žák kamarádí (nebo také nekamarádí), jejichž mínění je pro něj důležité. Klima společně vytvářejí všichni žáci, kteří docházejí do konkrétní školní třídy, ale také skupiny žáků, na které se třída většinou rozděluje a žáci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a samozřejmě také učitelé vyučující v konkrétní třídě (Mareš, 2001, s. 565).

5.1 Komunikace ve třídě

Komunikovat můžeme v různých prostředích – v rodině mezi rodičem a dítětem, mezi trenérem a sportovcem. Jak uvádí Průcha (2009), nejvýraznějším druhem komunikace je komunikace ve školní třídě.

Výuková komunikace je výměna sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny.

„Podle Průchy (2009) má výuková komunikace ve školní třídě následující charakteristiky:

1. Uskutečňuje se pomocí verbálních i neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.
2. Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
3. Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem.
4. Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.“

Komunikaci se nemůžeme vyhnout a komunikujeme, i když si komunikaci nepřejeme. Když žák neodpoví na učitelovu otázku, neznamená to, že neproběhla komunikace, ale byla žákovi předána důležité sdělení. Vědomosti, které žáci ve škole získali, jsou mediovány skrze komunikaci. (K. Šedřová, R. Švaříček, Z. Šalamounová, 2012)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úvod k výzkumu

V praktické části jsem chtěla výzkumem zjistit bližší informace o hodnocení žáků a jaký vliv má hodnocení na žáka, důležitost hodnocení pro rodiče žáků a také jak vnímají hodnocení žáků učitelé.

Hodnocení je stále zájmem všech účastníků vyučovacího procesu. Často je vystavováno kritice, protože může žákovi nejen pomoci, ale i mu ublížit. Školní hodnocení má vliv nejen na kvalitu výuky, je i důležitou složkou v komunikaci mezi učitelem, žákem a rodiči žáků.

Hodnocení je stále hodně diskutované, ale přesto si myslím, že mu není věnována dostatečná pozornost. Již čtvrtým rokem vyučuji na 1. stupni základní školy a s klasifikací a hodnocením se zabývám každým dnem. Není vůbec jednoduché hodnotit objektivně. Proto jsem si vybrala hodnocení jako téma mé diplomové práce.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné práce je zjistit:

1. Jak hodnocení ovlivňuje žáky na ZŠ, jak hodnocení žáky motivuje k další práci. Jaké typy a formy hodnocení preferují žáci na 1. stupni ZŠ. Jaké způsoby hodnocení upřednostňují mladší a starší žáci v rámci 1. stupně.
2. Jak vnímají hodnocení svých žáků učitelé na 1. stupni ZŠ. Jak rozvíjejí sebehodnocení žáků a jak žáky k sebehodnocení povzbuzují. Jaký typ hodnocení upřednostňují, případně zda by si uměli představit školu bez známek.
3. Jaký názor na školní hodnocení mají rodiče žáků.
4. Názory jednotlivých skupin – žáků, učitelů, rodičů. Co jednotlivé skupiny vnímají stejně a v čem se názory jednotlivých skupin liší. Dalším cílem bylo zjistit a ověřit, jestli je do hodin zařazeno sebehodnocení žáků jako jedna z možných forem hodnocení.

Hypotéza

H: Rodiče, žáci a učitelé nemají rozdílný názor na to, zda známkovat nebo slovně hodnotit.

H₀: Není rozdíl mezi požadavkem rodičů, učitelů a žáků na známkování a jiné hodnocení.

H_A: Je rozdíl mezi požadavkem rodičů, učitelů a žáků na známkování a jiné hodnocení.

Vybranou otázkou chci porovnat názory rodičů, žáků a učitelů na hodnocení. Zda vybrané skupiny preferují známkování nebo slovní hodnocení, případně jestli názory jednotlivých skupin liší.

6.2 Postup výzkumu

Pro hromadné získání údajů pomocí písemných otázek jsem si zvolila dotazníkovou metodu.

Otázky do dotazníku jsem volila hlavně uzavřené, ale nechala jsem také možnost odpovědět na otevřenou otázku. Navržené dotazníky jsem konzultovala s kolegyní, kterou jsem požádala o zpětnou vazbu.

Poté jsem upravené dotazníky předložila paní zástupkyni a poprosila jsem o souhlas s rozdělením dotazníků všem třem skupinám.

V dotaznících byly některé otázky položeny shodně, aby bylo možné porovnat výsledky.

Dotazníky byly rozděleny prostřednictvím třídních učitelek.

Sestavila jsem tři výzkumné dotazníky.

1. dotazník pro žáky prvních až pátých ročníků.
2. dotazník pro učitele na prvním stupni základní školy
3. dotazník pro rodiče těchto žáků.

Všechny tři dotazníky jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

7 Informace o škole, na které jsem prováděla výzkum

Základní škola a mateřská škola Soběchleby, příspěvková organizace je úplná škola s devíti postupnými ročníky, MŠ a školní družinou. Školu navštěvuje cca 120 žáků, z toho je 58 žáků na 1. stupni. Základní škola využívá budovu z roku 1992 a polovinu budovy staré školy z padesátých let, sportovní halu, školní pozemek a školní sad. Škola využívá kromě kmenových učeben i odborné učebny, školní knihovnu a školní družinu pro nejmenší. Ve škole učí 14 pedagogických pracovníků. Jedním z hlavních cílů školy je dobrá komunikace s rodiči. Škola také úzce spolupracuje s OÚ Soběchleby, s místní knihovnou a Tělovýchovnou jednotou Sokol Soběchleby a pořádá kulturní a sportovní akce pro širokou veřejnost.

Charakteristika ŠVP

Náš ŠVP je zaměřen na rozvoj každého jedince s respektováním individuálních zvláštností a potřeb žáků. Jedná se například o žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním i žáky mimořádně nadané.

Hlavní cíle programu vyjadřuje název **MAKOVICE**.

M-myšlení

A-asertivita

K-komunikace

O-občan

V-výchova

I-informace

C-celistvost

E-empatie

8 Vyhodnocení dotazníků

Výzkumu se zúčastnilo celkem 108 respondentů. Z toho bylo 54 žáků, 50 rodičů a 5 učitelek.

Získané informace jsem zpracovávala odděleně. Otázky, které jsem v dotaznících položila shodně v závěru vyhodnotím.

8.1 Dotazník pro žáky

Výzkumu se zúčastnilo 54 žáků 1. až 5. třídy, z toho bylo 23 dívek a 31 chlapců.

Jak se žáci učí:

- a) Výborně se učí 21 žáků.
- b) Vyznamenání má 18 žáků.
- c) Průměrně se učí 12 žáků.
- d) Spíše špatně se učí 1 žák.
- e) Špatně se učí 2 žáci

Do školy chodí rádo 37 žáků, někdy rádo 13 žáků a neradi 4 žáci. Z toho dva žáci neradi, protože jim nejde učení, jednoho žáka nebaví škola a jeden žák nemá školu rád.

Otázka č. 1

Označ všechny způsoby, kterými učitel hodnotí (známkuje) tvé výkony?

1. třída:

známkou, slovně a jinak (razítko, obrázek) – 12 žáků

jinak (razítkem, obrázkem) – 2 žáci

2. třída:

známkou – 2 žáci

známkou, body, jinak (razítkem, obrázkem) – 1 žák

známkou, slovně – 1 žák

známkou, slovně, jinak (razítka, obrázky) – 2 žáci

známkou, jinak (razítka, obrázky) – 4 žáci

3. třída:

známkou – 6 žáků

známkou, slovně – 2 žáci

známkou, slovně, jinak (razítka, obrázky) – 1 žák

známkou, body, slovně, jinak – 2 žáci

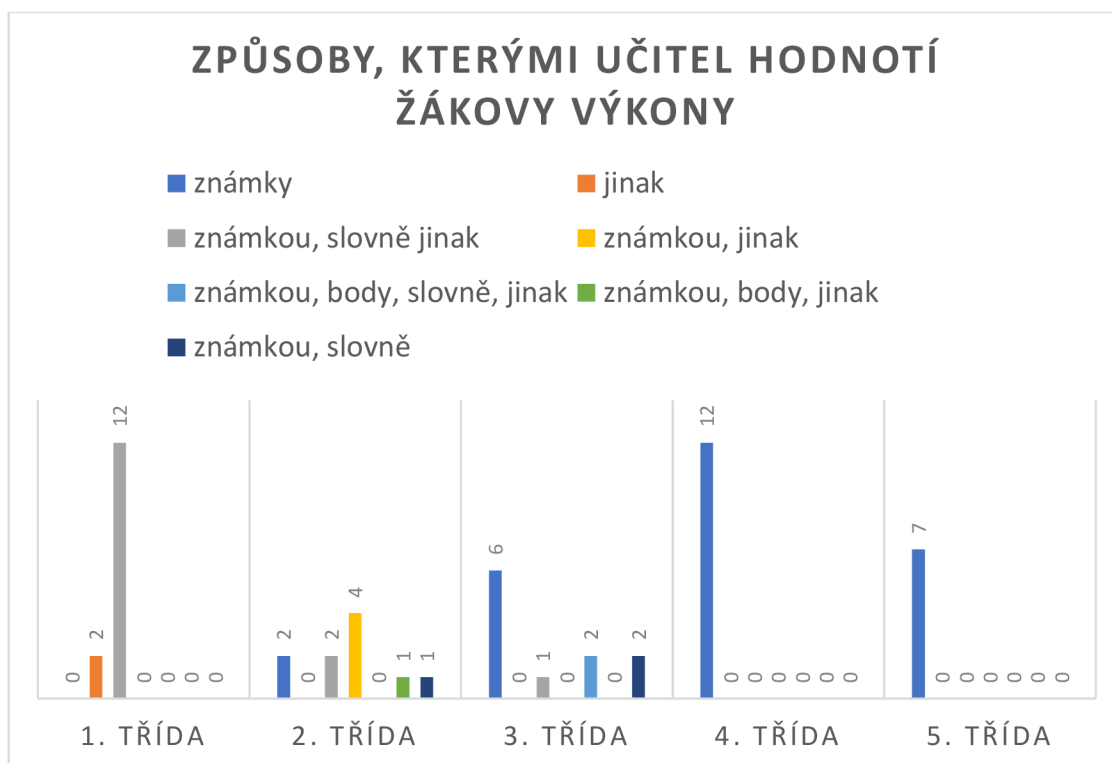
4. třída:

známkou – 12 žáků

5. třída:

známkou – 7 žáků

Graf č. 1 - Způsoby, kterými učitel hodnotí žakovy výkony



Otázka číslo 1 měla jen zjišťovací charakter. Žáci mohli zatrhnout více způsobů, kterými jsou ve škole hodnoceni. Zjistila jsem, že mladší žáci 1. stupně jsou hodnoceni i jiným způsobem než známkou. Žáci 4. a 5. třídy jsou hodnoceni pouze známkami.

Výzkum probíhal ve standardní škole a forma hodnocení známkou zatím na našich školách převládá. Známkování je rychlé, má vypovídající hodnotu. U mladších žáků je známkování kombinované s jinými formami hodnocení, jak můžeme vidět v grafu. Přebíhají odpovědi, že jsou hodnoceni známkou, slovně nebo jinak. Za slovní hodnocení mohou děti považovat pochvalu do žakovské knížky za vzornou přípravu na vyučování nebo jiný vzkaz rodičům.

Otázka č. 2

Které hodnocení ti nejvíc vyhovuje?

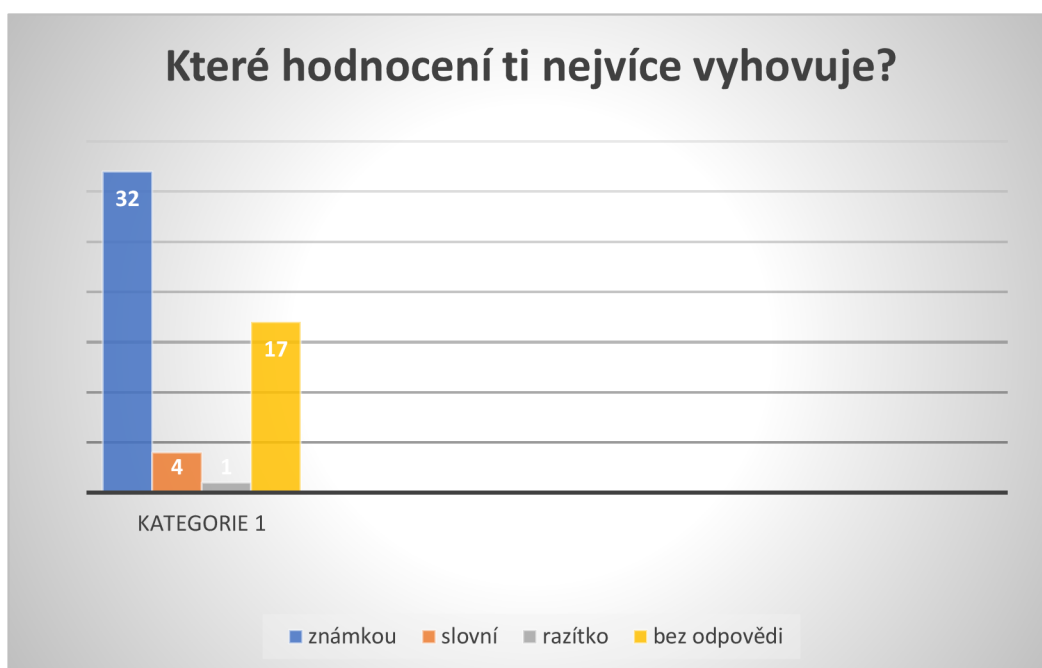
Známkou – 32 žáků

Slovní – 4 žáci

Razítko – 1 žák

Bez odpovědi – 17 žáků

Graf č. 2 - Hodnocení, které žákům nejvíc vyhovuje



Z grafu je dobře vidět, které hodnocení žákům nejvíc vyhovuje. Tato otevřená otázka mi dala odpověď, že děti upřednostňují hodnocení známkou. Malé děti jdou do školy hlavně proto, aby dostávaly jedničky. Myslím si, že žáci v nižších ročnících ještě nemají zkušenosti se špatnými známkami, a to je možná důvod, proč volili známkování.

V dotazníku mělo několik žáků u zvolené odpovědi známkou připsané, že by chtěli dostávat hlavně jedničky s hvězdičkou. Dle mého názoru, se zde také odráží vliv rodiny, které mohli žáky takto připravovat už před nástupem do 1. třídy. Rodiče a prarodiče si tímto hodnocením sami prošli a známka je pro ně nejprokazatelnější informace o úspěšnosti jejich dítěte.

Žáci první třídy na tuto otázku neodpověděli. Myslím si, že pro ně bylo těžké si vybrat jednu možnost, která by jim nejlépe vyhovovala. Bylo pro ně jednodušší, neodpovídat.

Otázka č. 3

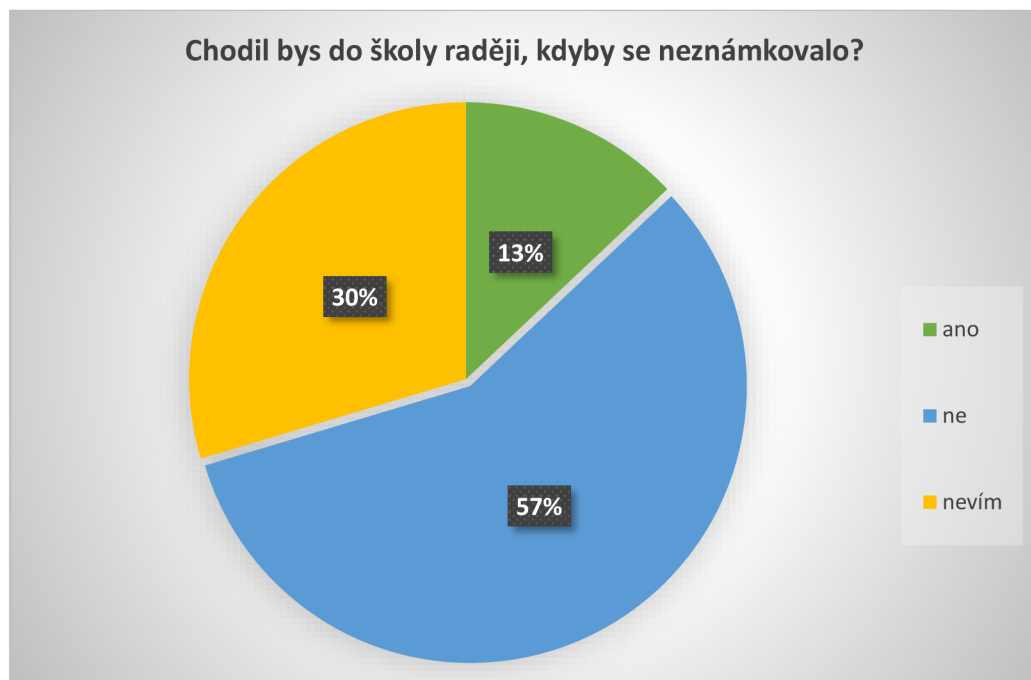
Chodil bys do školy raději, kdyby se neznámkovalo?

a) ano – 7 žáků

b) ne – 31 žáků

c) nevím – 16 žáků

Graf č. 3 - Chodil bys do školy raději bez známkování?



Odpovědi na tuto otázku mě docela překvapili. Byla jsem přesvědčena, že zde budou převládat odpovědi, že by chodili do školy raději, kdyby se neznámkovalo. Více jak polovina žáků odpověděla „ne“. Podle mě se opět potvrdila moje domněnka, že děti na 1. stupni ještě dosahují dobrých výsledků, a nejsou stresováni špatnými známkami. Také na tom mají určitě zásluhu i rodiče, kteří zatím takto malým dětem s přípravou do školy pomáhají, do školy se s nimi připravují a dobré známky od nich očekávají.

Odpověď „nevím“ napsala asi čtvrtina žáků. Je to logická odpověď. Děti nemají žádnou zkušenost s tím, že by se ve škole neznámkovalo, proto je pro ně těžké si představit, jestli by byli ve škole raději, kdyby se neznámkovalo.

13 procent žáků odpovědělo, že by chodili do školy raději, kdyby se neznámkovalo. Jsou to hlavně žáci, kteří mají ve škole horší výsledky v učení a do školy chodí neradi.

Otázka č. 4

Kdyby se neznámkovalo, učil by ses?

- a) stejně jako při známkování – 25 žáků
- b) více – 3 žáci
- c) méně – 12 žáků
- d) nevím – 14 žáků

Graf č. 4 - Kdyby se neznámkovalo, učil by ses?



Z grafu je zřejmé, že téměř polovina žáků by se učila stejně jako při známkování. Téměř čtvrtina žáků by v učení polevila, pokud by věděli, že nebudou ve škole známkování. Pouze tři žáci by se učili více než při známkování. 14 prvňáčků odpovědělo, že neví, jestli by se učili, pokud by nebyli známkování.

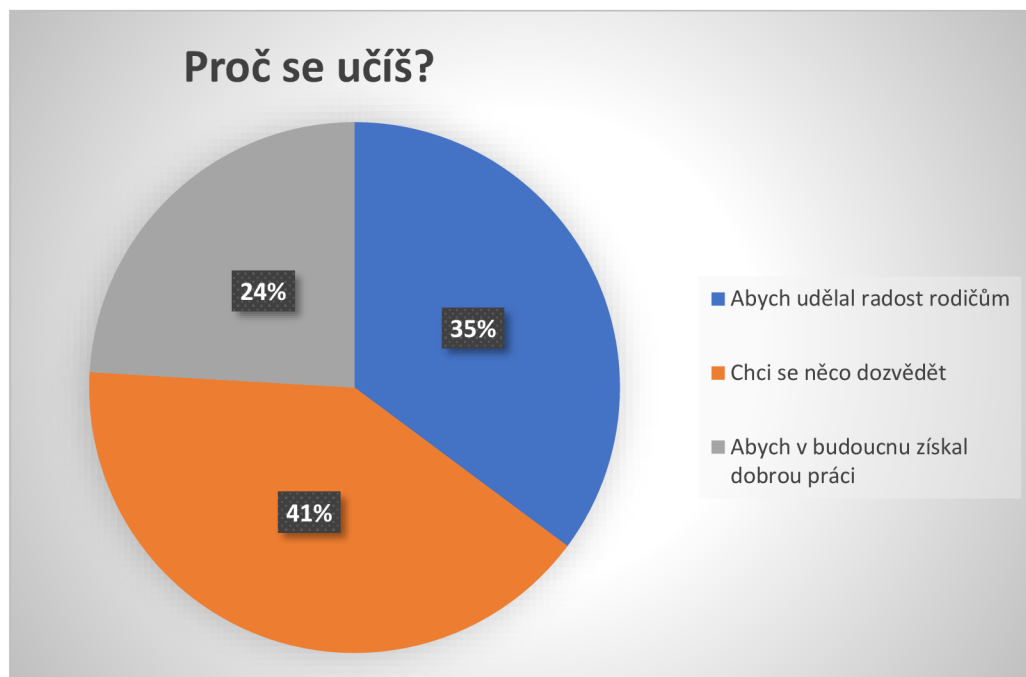
Dle odpovědí usuzuji, že jsou děti zvyklé se do školy připravovat pravidelně a známkování není hlavní důvod, proč se vzdělávají. Všichni prvňáčci odpověděli, že nevědí, jestli by se učili stejně, pokud by se neznámkovalo. Myslím si, že pro malé žáčky je ještě známka důležitá, protože se do školy těšili hlavně kvůli získávání jedniček. Čím jsou žáci starší, tím je pro ně známkování méně důležité a není to jediný důvod, proč se učí.

Otázka č. 5

Proč se učíš?

- a) abych udělal/a radost rodičům – 19 žáků
- b) chci se něco dozvědět – 22 žáků
- c) abych v budoucnu získal dobrou práci – 13 žáků

Graf č. 5 - Proč se učíš?



Z grafu můžeme vyčíst, že jsou docela vyrovnané odpovědi na otázku „Proč se učíš?“.

Nejčastější odpověď je, že se žáci chtějí něco dozvědět. Myslím si, že by tohle měl být hlavní důvod, proč chodí žáci do školy. O něco méně žáků odpovědělo, že se učí, aby udělali radost rodičům. Někdy mi připadá, že rodičům hodně záleží na tom, jakou známku děti dostanou, mají radost, pokud dítě dostane jedničku, nebo na se na dítě zlobí za špatnou známku. Děti tohle hodně citlivě vnímají a pak mají pocit, že se učí, aby udělaly rodičům radost.

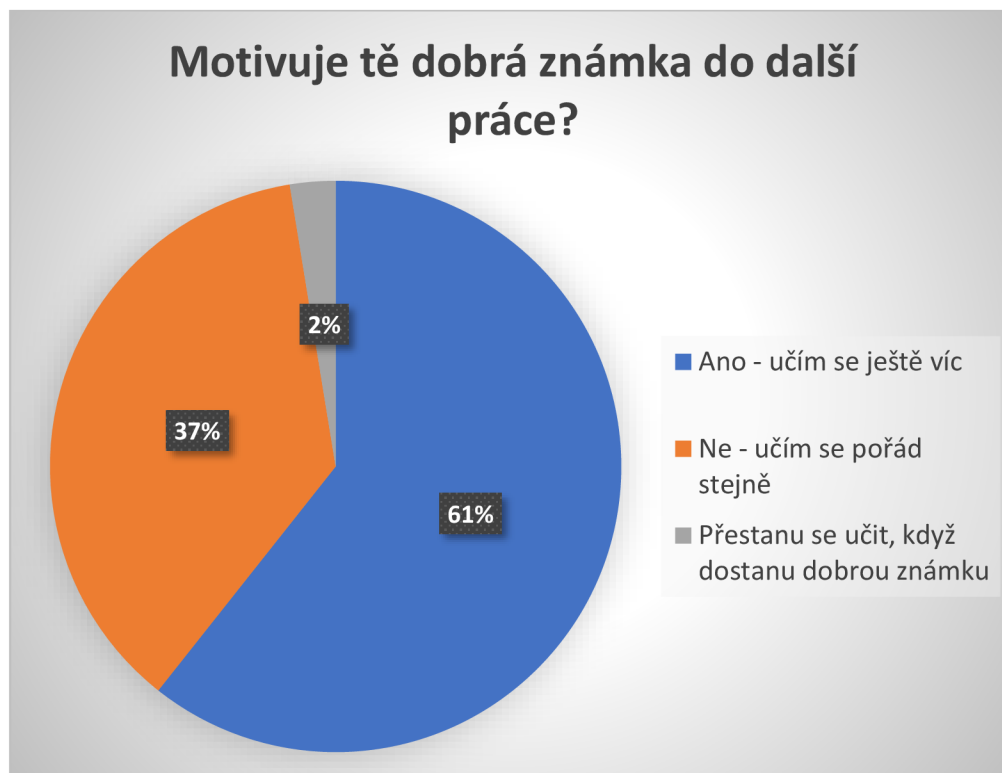
Nejméně žáků odpovědělo, že se učí, aby v budoucnu získali dobrou práci. Vzhledem k tomu, že jsem výzkum prováděla na 1. stupni, dalo se předpokládat, že takto malé děti ještě nedokáží přemýšlet tak daleko do budoucnosti. Myslím si, že takto odpovídali děti, které doma od rodičů nebo prarodičů slyší, že se mají dobře učit, aby až vyrostou našly dobrou práci.

Otázka č. 6

Motivuje tě dobrá známka do další práce?

- a) ano – učím se ještě víc – 33 žáků
- b) ne – učím se pořád stejně – 20 žáků
- c) přestanu se učit, když dostanu dobrou známku – 1 žák

Graf č. 6- Motivuje tě známka do další práce?



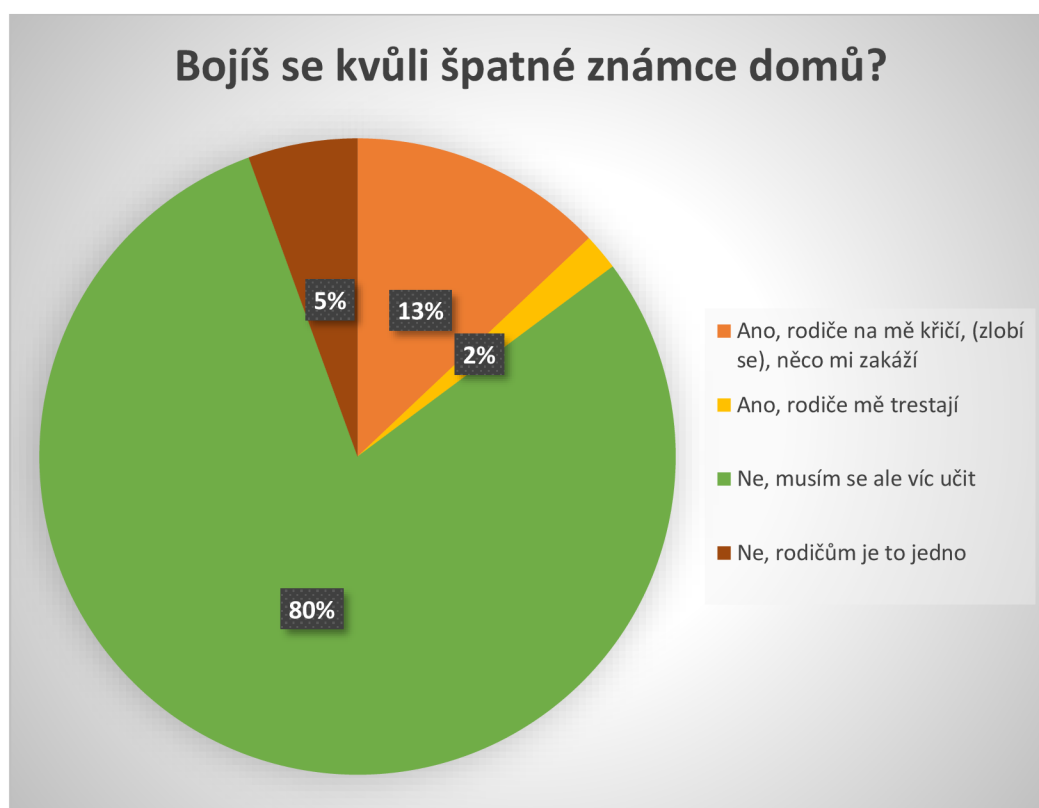
Když se podíváme na graf, zjistíme, že odpověď za c) je skoro zanedbatelná. Nejvíc žáků odpovědělo, že se učí ještě víc, když dostanou dobrou známku. O něco méně žáků odpovědělo, že se učí pořád stejně. Větší polovina žáků potřebuje ke vzdělávání úspěch a motivaci, menší polovina žáků má už jisté zvyky a systém příprav a úspěch či neúspěch nehrají v jejich snažení takovou roli. Opět to vše může souviset s povahou žáků nebo přístupem rodičů k výsledkům svých dětí. Můžeme říct, že známky žáky motivují do další práce.

Otázka č. 7

Bojíš se jít kvůli špatné známce domů?

- a) ano – rodiče na mě křičí (zlobí se), něco mi zakáží – 7 žáků
- b) ano – rodiče mě trestají – 1 žák
- c) ne – musím se ale více učit – 43 žáků
- d) ne – rodičům je to jedno – 3 žáci

Graf č. 7 - Bojíš se kvůli špatné známce domů?



Jsem ráda, že rozplynuly mé obavy z vysokého zastoupení odpovědí rodiče mě trestají nebo naopak rodičům je to jedno. Je vidět, že rodiče své děti za školní výsledky fyzicky netrestají a o prospěch svých dětí se zajímají. To, že se rodiče na děti zlobí, je nejvíc zastoupena u nejmenších dětí. Podle mého názoru je to ztrátou iluzí o svém dítěti. Než dítě nastoupí do školy, je potomek pro rodiče nejnadanější a nejchytřejší na světě. Během 1. třídy nastane problém se čtením, psáním, počítáním a najednou rodiče zjistí, že jejich dítě není nejlepší. Většina rodičů chce lepších výsledků u dítěte dosáhnout křičením a nátlakem. Přitom je lepší si s dítětem sednout, vše mu vysvětlit a pomoci mu s učením. U starších dětí už rodiče berou výsledky takové, jaké jsou a pokud dostanou špatnou známku, chtějí, aby se šli učit. Starší děti už většinou učení zvládají sami.

Otázka č. 8

Učíte se ve škole hodnotit sami svoji práci?

a) ano – 27 žáků B) ne – 27 žáků

Graf č. 8 - Učíte se hodnotit sami svoji práci?



Z grafu můžeme vyčíst, že se sebehodnocením se setkala polovina žáků, druhá polovina žáků odpověděla na otázku ne. S dovedností sebehodnocení se člověk nerodí, ale postupně se utváří. Velkou roli v utváření sebehodnotících prvků hraje učitel. Cesta od učitelova hodnocení k žakovu sebehodnocení není pro žáka jednoduchá. Pro žáky je těžké pochopit, co se od nich očekává. Jsem ráda, že se sebehodnocení na našich školách zařazuje do výuky.

Žáci, kteří odpověděli, že se sebehodnocením neseťkali, si možná vůbec neuvědomují, že se při nějaké činnosti sami hodnotí. Může to být zvolenou metodou sebehodnocení, kdy je využito diskuze nebo individuálního rozhovoru. Žáci to můžou brát přirozeně a nemusí si diskuzi spojit se sebehodnocením.

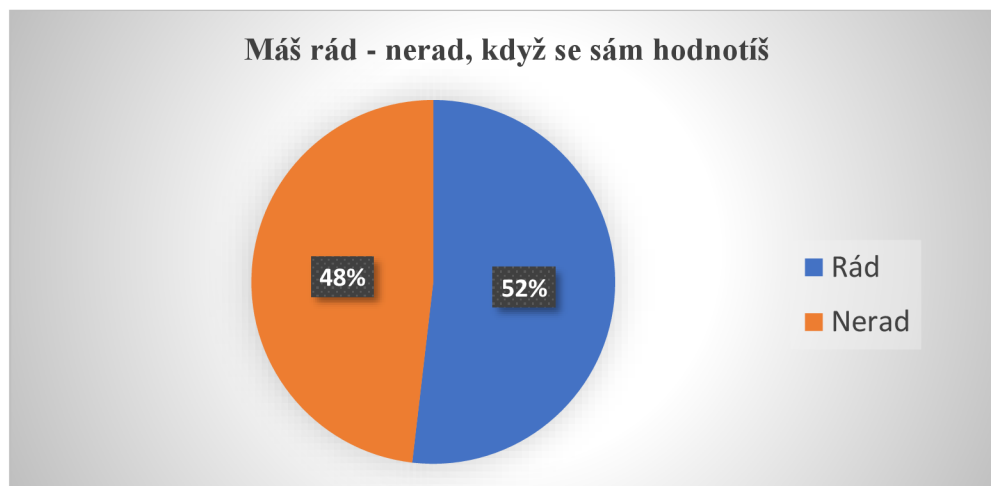
Otázka č. 9

Máš rád – nerad, když se sám hodnotíš? (podtrhni správnou možnost)

Rád – 28 žáků

Nerad – 26 žáků

Graf č. 9 - Máš rád – nerad, když se sám hodnotíš?



Na otázku, zda se žáci sebehodnotí rádi nebo neradi, odpověděla větší polovina žáku, že se rádi sebehodnotí. Menší polovina žáků se nerada sebehodnotí.

Otázka č. 10

Jaké hodnocení si představuješ ty, aby tě motivovalo do práce?

Jedničky – 20 žáků

Známky – 14 žáků

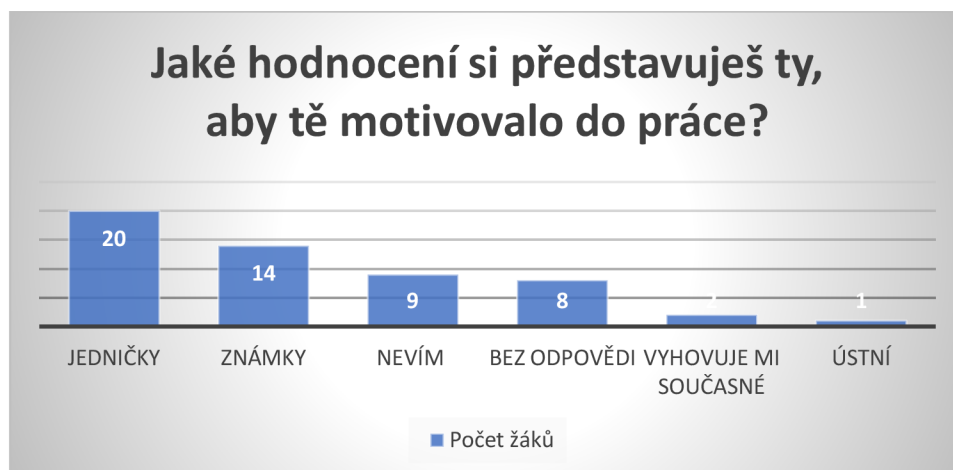
Nevím – 9 žáků

Bez odpovědi – 8 žáků

Vyhovuje mi současné – 2 žáci

Ústní – 1 žák

Graf č. 10 - Jaké hodnocení si představuješ ty, aby tě motivovalo do práce?



Na otázku, jaké hodnocení si žáci představují, aby je motivovalo do práce, nejvíc žáků odpovědělo jedničku. Je pochopitelné, že jednička je pro žáky motivující a touha v rozdávání hezkých známek dělá radost určitě i učitelům. Klasifikace je přehledný a rychlý způsob hodnocení a na našich školách je stále nejpoužívanějším způsobem hodnocení a je zřejmé, že se v ní dobře orientují žáci i učitelé, proto mě nepřekvapilo, že se objevila na prvním místě. Určitě nemůžeme přehlednou odpovědi nevím a nezodpovězená otázka. Znovu se ukázalo, že ne všichni žáci dokáží odpovědět, jaké hodnocení je nejvíc motivuje do práce.

8.2 Dotazník pro učitele

Dotazníky s chutí vyplnili všichni učitelé 1. stupně ZŠ. Celkově se výzkumu zúčastnilo 5 učitelek. Délka praxe u těchto učitelek byla od 13 do 38 let. Dotazník zpracovávaly pouze ženy – učitelky. Všechny mají aprobaci pro 1. stupeň ZŠ. Jde o učitelky 1. až 5. třídy.

Otázka č. 1

Jakým způsobem nejčastěji ve škole hodnotíte?

Známkou – 2 učitelky

Známkou a jinak – 2 učitelky

Známkou, slovně, jinak – 1 učitelka

Graf č. 11 - Jakým způsobem nejčastěji ve škole hodnotíte?



Z dotazníků pro učitele vyšla první odpověď hodně podobně jako u žáků. Žáci 4. a 5. třídy uvedli, že jsou nejčastěji hodnoceni známkou, stejně jako paní učitelky 4. a 5. třídy.

Paní učitelky 1. až 3. třídy používají i jiné hodnocení než jen hodnocení známkou.

Otázka č. 2

Které hodnocení nejraději používáte vy?

Graf č. 12 - Nejpoužívanější hodnocení



Tři paní učitelky uvedly, že nejraději používají hodnocení známkou, zbývající dvě rády hodnotí slovně. Odpověď mě překvapila, protože vím, že se většinou slovnímu hodnocení vyhýbáme. Je to logické, protože pokud máme ve třídě 20 a více žáků, je obtížné a časově náročné všechny slovně ohodnotit.

Otázka č. 3

Byli byste raději, kdyby se neznámkovalo a bylo jen slovní hodnocení?

- a) ano – 1 učitelka b) ne – 4 učitelky c) nevím – 0

Graf č. 13 - Byli byste raději, kdyby se neznámkovalo a bylo jen slovní hodnocení



4 paní učitelky by i dále zůstaly u známkování, pouze jedna paní učitelka by byla raději, kdyby se hodnotilo slovně.

Otázka č. 4

Jak často žáky hodnotíte slovním hodnocením? (doplňte písmeno Ú – ústně, P – písemně)

- a) nepoužívám – 1 učitelka
- b) denně – ústně – 1 učitelka
- c) týdně – ústně – 1 učitelka
- f) nepravidelně – 1 učitelka
- g) pravidelně – 1 učitelka

Graf č. 14 - Četnost slovního hodnocení



Slovní hodnocení používají na mnou vybrané škole čtyři paní učitelky z pěti. Jde o ústní formu v různém časovém rozložení. Žádná paní učitelka nepoužívá písemné slovní hodnocení, které je složitější a časově náročnější.

Otázka č. 5

Používáte ve své třídě při hodnocení sebehodnocení žáka?

a) ano – 4 učitelky

b) ne – 1 učitelka

Graf č. 15 - Používání sebehodnocení žáka



Čtyři paní učitelky sledované školy používají ve své třídě sebehodnocení žáků. Pouze jedna paní učitelka sebehodnocení žáků ve své třídě nepoužívá. Je určitě dobré tuto dovednost u žáků rozvíjet. Pokud učitel vede žáka k sebehodnocení, uvědomuje si, co dělá při samotném učení. Sám si může všimnout, v čem je úspěšný a v čem neúspěšný a proč tomu tak je. Může to žákovi pomoci zapamatovat si postupy pro dosažení dobrých výsledků a vyvarovat se chyb.

Může tak řídit své učení a stát se samostatnějším. Nikdy není pozdě se sebehodnocením s žáky začít.

Otázka č. 6

Jak často používáte sebehodnocení pro rozvoj žáků?

Graf č. 16 - Četnost používání sebehodnocení pro rozvoj žáků



Odpovědi na četnost použití se lišili. Dvě paní učitelky používají sebehodnocení žáků jednou za měsíc, jedna paní učitelka používá sebehodnocení žáků jedenkrát týdně, jedna po ukončení tematického celku. Z předchozí otázky vím, že jedna paní učitelka nepoužívá sebehodnocení vůbec.

Aby mělo sebehodnocení smysl, mělo by být cílené, pravidelné, vhodně zařazené a žák by se ho měl postupně učit. Je dobře, že paní učitelky sebehodnocení do hodin zařazují, mohou tím pomoci žáky rozvíjet a uvědomit si vlastní posun v práci. Učitelovo hodnocení má velký vliv na utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností žáků.

Otázka č. 7

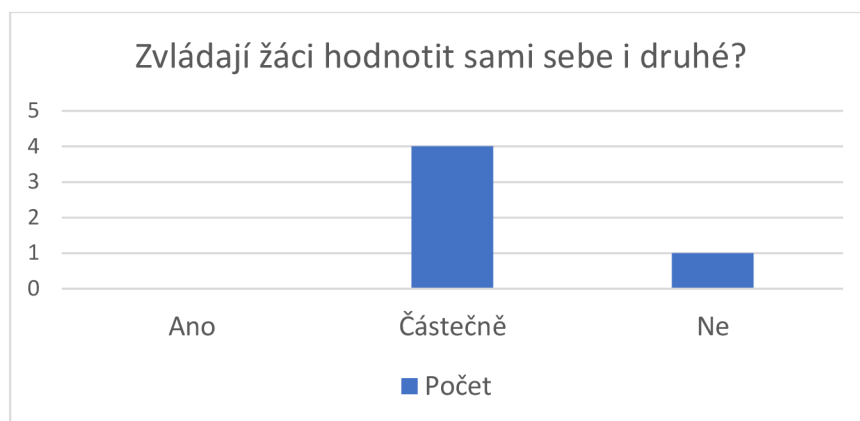
Zvládají žáci hodnotit sami sebe i druhé?

a) ano – 0

b) částečně – 4 učitelky

c) ne – 1 učitelka

Graf č. 17 - Zvládají žáci hodnotit sami sebe i druhé?



Žáci dle odpovědí zvládají sebehodnocení částečně. Jedna paní učitelka píše, že žáci sebehodnocení nezvládají. Pravděpodobně to bude ve třídě, kde sebehodnocení nepoužívají.

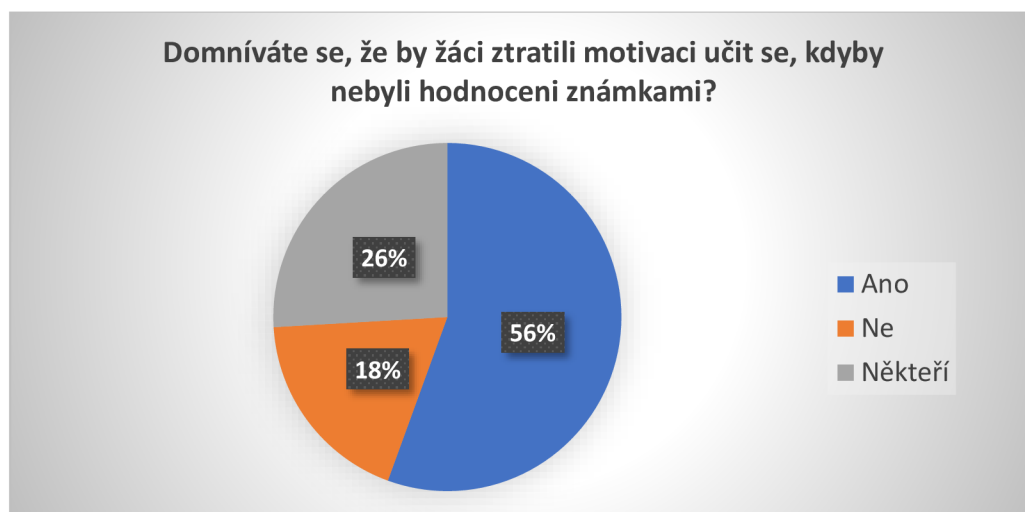
Žáci, kteří jsou zvyklí sebehodnocení používat, se můžou postupem času v této činnosti zdokonalovat.

Otázka č. 8

Domníváte se, že by žáci ztratili motivaci učit se, kdyby nebyli hodnoceni známkami?

- a) ano – 3 učitelky b) ne – 1 učitelka c) někteří – 1 učitelka

Graf č. 18 - Motivace k učení bez hodnocení známkami



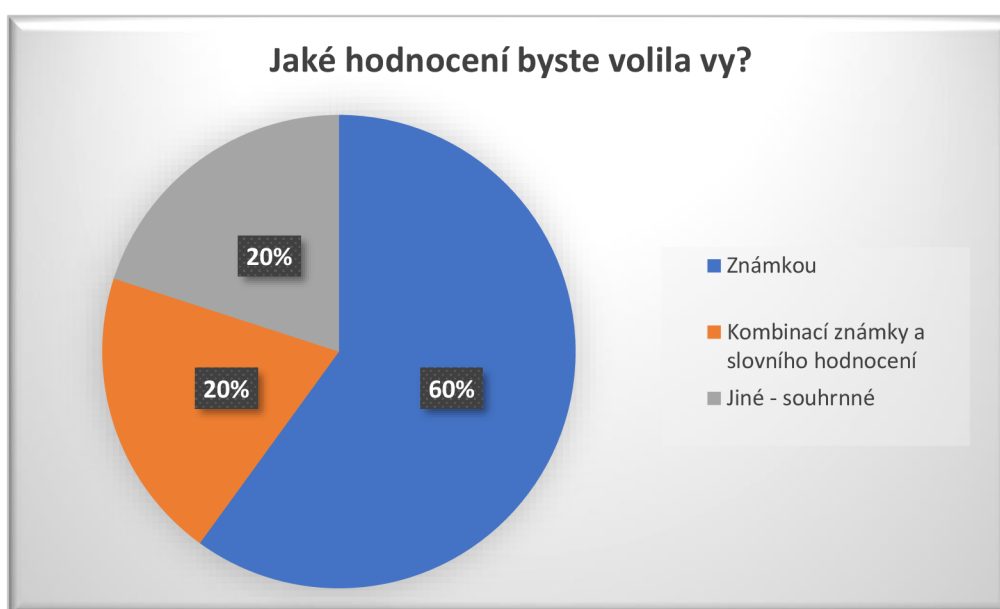
Zde mě odpovědi nepřekvapili, protože jsem vzhledem k předchozím odpovědím a prosazováním známkování předpokládala, že je to z důvodu motivace žáků. Předpokládám, že se v odpovědi projevila osobní zkušenost učitelek.

Otázka č. 9

Jaké hodnocení byste zvolil/a vy?

- a) známkou – 3 učitelky
- b) slovním hodnocením
- c) kombinací známky a slovního hodnocení – 1 učitelka
- d) jiné - souhrnné – 1 učitelka

Graf č. 19 - Jaké hodnocení by volily paní učitelky



Známkou by jako hodnocení ponechaly tři učitelky z pěti. Jedna učitelka by volila kombinaci známky a slovního hodnocení. Jedna by volila jiné – souhrnné hodnocení.

Otázka č. 10

Pořádáte třídní schůzky formou tripartit? (žák – učitel – rodič)

- a) ano – 0
- b) ne – 4 učitelky
- c) dopsaná možnost – jako řešení individuálního problému – 1 učitelka

Na mnou vybrané výzkumné škole nejsou zvyklí dělat třídní schůzky formou tripartit. Jedna paní učitelka by viděla přínos těchto schůzek při řešení individuálního problému.

Otázka č. 11

Pokud ano, v čem spatřujete jejich přínos? Uveďte prosím:

Paní učitelka, která v předchozí otázce uvedla použití tripartit v případě řešení individuálního problému, spatřuje přínos těchto schůzek v předcházení nedorozumění. Často se nám stává, že žáci doma řeknou jinou pravdu, než jak je to doopravdy. Rodiče jsou pak na školu naštvaní a dochází k nedorozumění. Ve schůzce, kde jsou přítomni všichni účastníci, se může problém pokusit vyřešit v partnerském duchu, zhodnocením aktuálního stavu, případně společně stanovit další kroky.

Otázka č. 12

Pokud ne, proč?

Všechny paní učitelky, které nepořádají třídní schůzky ve formě tripartit se shodly, že tyhle schůzky nejsou na jejich škole zvykem. Myslím si, že tohle není důvod k nepořádání takových schůzek. Pokud by vedení tuhle možnost nabídlo, určitě by souhlasilo a alespoň by vyzkoušely přínos takových schůzek. Další odpověď byla, že jim takové schůzky nevyhovují a nezamlouvají se jim.

Věřím, že příprava tripartit je časově náročná a nemusí vyhovovat všem zúčastněným.

Z mého pohledu tripartity určitě stojí za vyzkoušení, protože tam máme dítě i rodiče, ptáme se, jestli je vše ve škole v pořádku, jestli nechtějí něco probrat. Někteří žáci jsou schopni v téhle situaci říct, co je trápí. Na rozdíl od běžných třídních schůzek nejsou probírány výsledky žáků před celou třídou. Rodiče s dětmi přijdou v předem domluvený čas a nemusí tak trávit čas čekáním na chodbě, než na ně přijde řada během běžných konzultačních hodin.

8.3 Dotazník pro rodiče

Dotazník vyplnilo 50 rodičů.

1. Třída, do které vaše dítě chodí 1., 2., 3., 4., 5.
2. Věk dítěte 6-11 let.
3. a) chlapců – 29 b) dívek - 21
4. Jak se vaše dítě učí?
 - a) výborně (má samé jedničky) – 22 dětí b) má vyznamenání – 14 dětí
 - c) průměrně 14 dětí d) spíše špatně – 0 dětí
 - e) špatně – 0 dětí
5. Chodí vaše dítě do školy rádo?
 - a) rádo – 36 dětí b) někdy rádo – 12 dětí
 - c) nerado: napište proč nerado – 2 děti

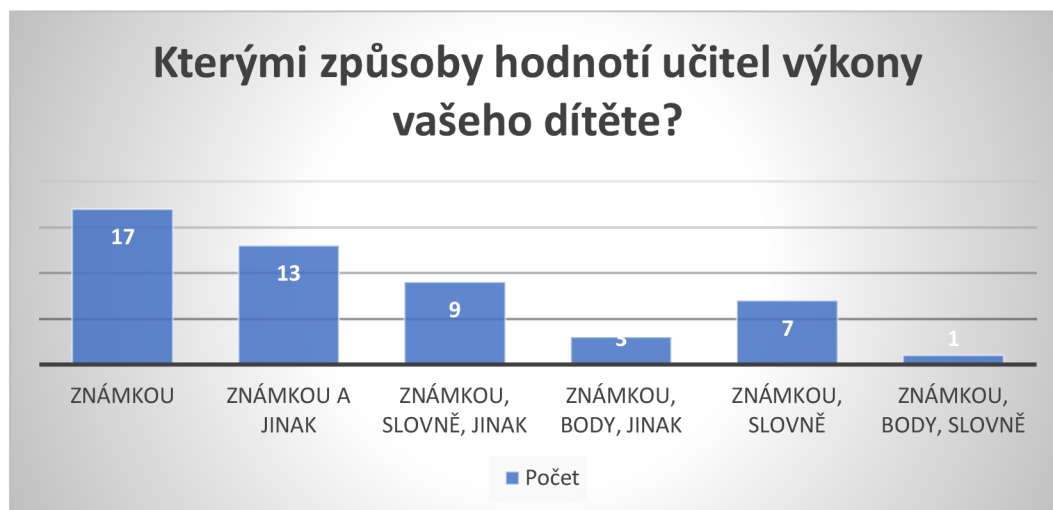
Učí tam věci, které ho nezajímají, ztracený čas, nuda, systém

Otázka č. 1

Označte všechny způsoby, kterými učitel hodnotí (známkuje) výkony vašeho dítěte?

- Známkou – 17
- Známkou a jinak – 13
- Známkou, slovně, jinak – 9
- Známkou, body, jinak – 3
- Známkou, slovně – 7
- Známkou, body, slovně – 1

Graf č. 20 - Kterými způsoby hodnotí učitel výkony vašeho dítěte?



Otázka č. 2

Které hodnocení nejvíc vyhovuje vám?

Známkou – 36 rodičů

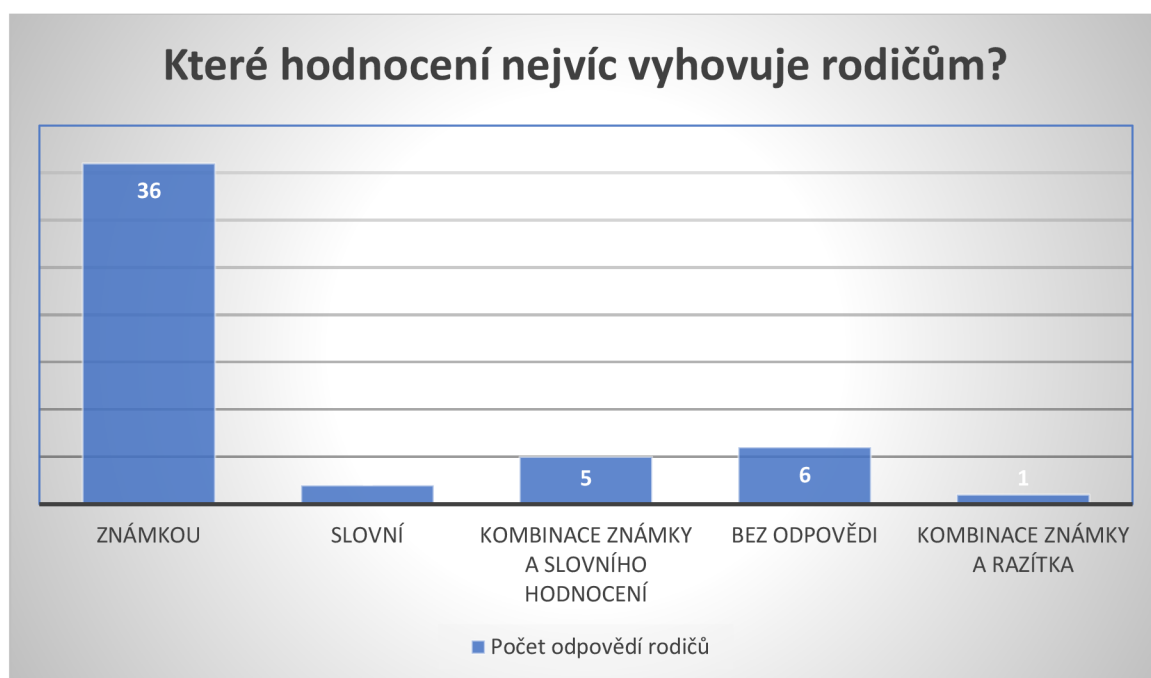
Slovní – 2 rodiče

Kombinace známky a slovního hodnocení – 5 rodičů

Bez odpovědi – 6 rodičů

Kombinace známky a razítka – 1 rodič

Graf č. 21 - Které hodnocení rodičům nejvíc vyhovuje?



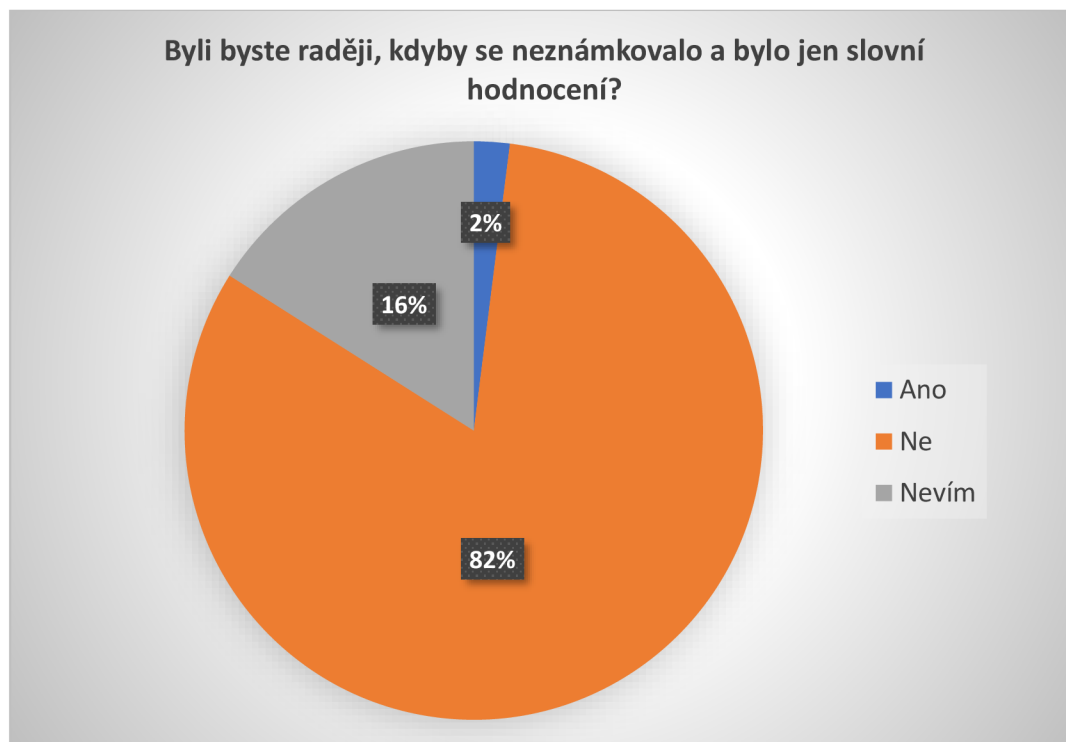
V této otevřené otázce jeden rodič žáka první třídy odpověděl, že mu nejvíc vyhovuje kombinace známek a slovního hodnocení, oceňuje měsíční slovní souhrn, co dcera umí a co zvládá. Známky bere jako okamžitý ukazatel (rychlý). Jak můžeme vyčíst z grafu, nejvíc rodičům vyhovuje klasifikace známkou. Stále ještě v dnešní době někteří rodiče lpí na známkování, protože je pro ně jasnější a jednodušší na pochopení. Je také vidět, že někteří rodiče se zajímají o způsoby hodnocení a uvítali by kombinaci známky a slovního hodnocení. Takto odpovídali rodiče menších žáků. Je pro ně srozumitelnější, pokud mají u známky slovní vyjádření, vědí z toho, co potřebuje jejich dítě procvičit.

Otázka č. 3

Byli byste raději, kdyby se neznámkovalo a bylo jen slovní hodnocení?

- a) ano – 1 rodič b) ne – 41 rodičů c) nevím – 8 rodičů

Graf č. 22 - Byli byste raději bez známkování, jen se slovním hodnocením?



Z grafu můžeme usoudit, že většina rodičů, přesně 82 % by nedala přednost slovnímu hodnocení a nadále by zůstali u klasického známkování. Někteří rodiče nedokázali na tuto otázku odpovědět, možná se nedokáží rozhodnout, jestli by byli spokojeni jen se slovním hodnocením.

Jeden rodič pod otázku připsal, že by byl rád, kdyby bylo hodnocení známkou a k tomu slovní hodnocení. K tomuto hodnocení bych se přikláněla i já. Ke známce bychom mohli slovně upřesnit, v čem žák vyniká a co mu naopak činí potíže.

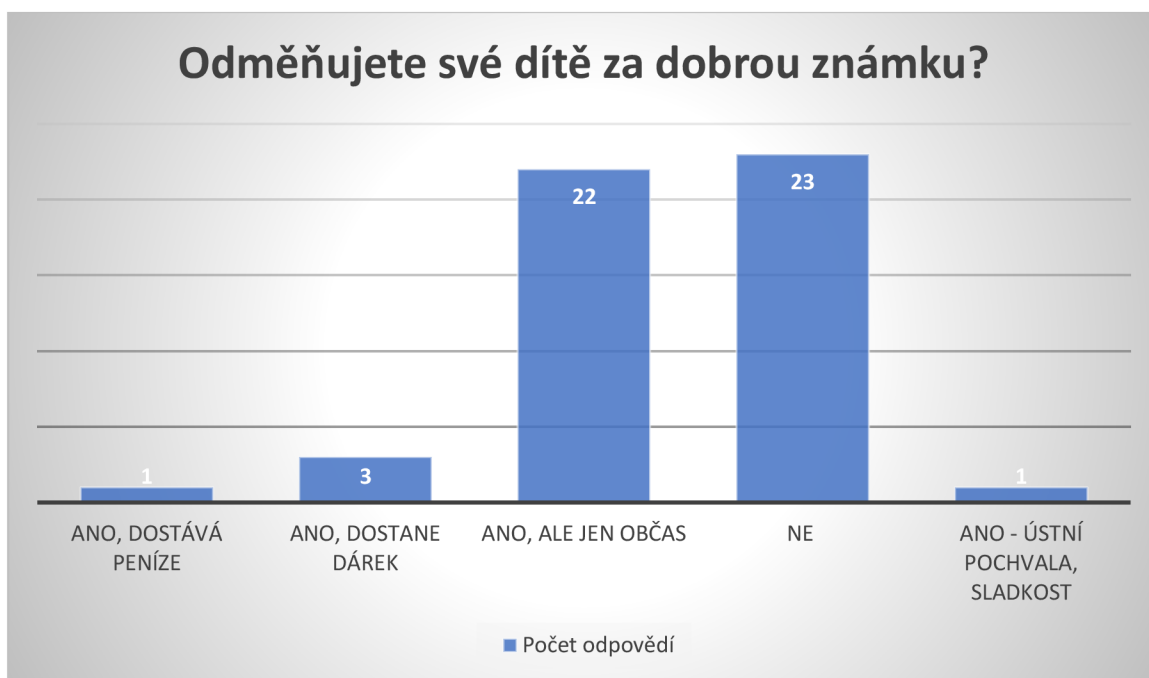
Otázka č. 4

Odměňujete své dítě za dobrou známku?

- a) ano – dostává peníze – 1 rodič b) ano – dostane dárek – 3 rodiče
c) ano, ale jen občas – 22 rodičů d) ne – 23 rodičů

Jeden rodič připsal vlastní odpověď – ano, dostává ústní pochvalu, že je šikovná a někdy sladkou odměnu.

Graf č. 23 - Odměňování za známky



Více jak polovina rodičů nějakým způsobem odměňují žáky za dobré výsledky. Největší část rodičů jen občas, pár rodičů dárkem, jeden rodič penězi a jeden slovní pochvalou a sladkostí.

Je těžké říct, co je v tomto případě správné. Během svého dětství jsem se také snažila zlepšit své studijní výsledky, když jsem si přála klávesy. Každý dospělý, pokud dostane odměnu, pracuje s větším nasazením. Na tuto otázku jen jeden rodič odpověděl, že odměňuje penězi. To je asi jediné, co bych jako odměnu zamítla. Vhodně zvolené odměňování může žáka hodně motivovat do práce, někdy dětem postačí jen pochvala, že se mu práce podařila.

I s pochvalou je třeba umět zacházet opatrně. Příliš časté pochvaly mohou vést k návyku na pochvalu či odměnu nebo naopak k pocitu snížení žákova sebehodnocení.

Otázka č. 5

Motivuje vaše dítě dobrá známka k vyšší domácí přípravě?

- a) ano – má rád/a úspěch – 20 žáků
- b) ne – učí se pořád stejně – 29 žáků
- c) přestane na čas se učit – 1 žák

Graf č. 24 - Motivuje vaše dítě dobrá známka k vyšší domácí přípravě?



Větší část rodičů je přesvědčena, že se jejich dítě učí pořád stejně, to znamená, že je známka nemotivuje k lepšímu výkonu a ke zvýšené domácí přípravě. Na druhém místě byly zastoupeny odpovědi, že dobrá známka děti k vyšší domácí přípravě motivuje. Stejnou otázku jsem položila i žákům a většina z nich odpověděla, že je dobrá známka k další práci motivuje. Považuji za důležitý bod určující kvalitu vzdělávání – dobře dětem vysvětlit novou látku, zaujmout je a nenásilnou formou učivo procvičit a následně už jen hodnotit dobrou známkou, kterou si děti zaslouží. Žáci mají z dobrých výsledků radost a jsou motivováni do další práce.

V takovém případě potom chodí žáci do školy rádi. Vše může být také naopak – špatně vysvětlená látka, málo pestrá výuka, nepochopení žákova problému, špatné hodnocení, vzniká problém ve formě netěšení do školy, demotivace k učení. Proto hodně záleží na učiteli, který musí vše řídit ve prospěch žáků.

Otázka č. 6

Domníváte se, že by vaše dítě ztratilo motivaci učit se, kdyby nebylo hodnoceno známkami?

a) ano – 24 dětí

b) ne – 26 dětí

Graf č. 25 - Ztratilo by dítě motivaci k učení bez hodnocení známkami?



Z grafu můžeme vyčíst skoro stejné výsledky v odpovědích. Větší polovina rodičů věří, že by jejich dítě neztratilo motivaci, pokud by nebylo hodnoceno známkami. Druhá polovina rodičů si myslí, že by jejich dítě bez známkování motivaci ztratilo. Když porovnáme odpovědi žáků, kteří z větší poloviny odpověděli, že by je dobrá známka do další práce motivovala. Myslím si, že je pořád pro žáky známka jako motivace.

Otázka č. 7

Sledujete výsledky svého dítěte v sešitech nebo v ŽK?

Rodiče žáků 1. – 3. třídy

a) ano – denně – 32 rodičů

b) ano – týdně – 2 rodičů

c) jen občas – 1 rodič

d) ne – 0 rodičů

Rodiče žáků 4. – 5. třídy

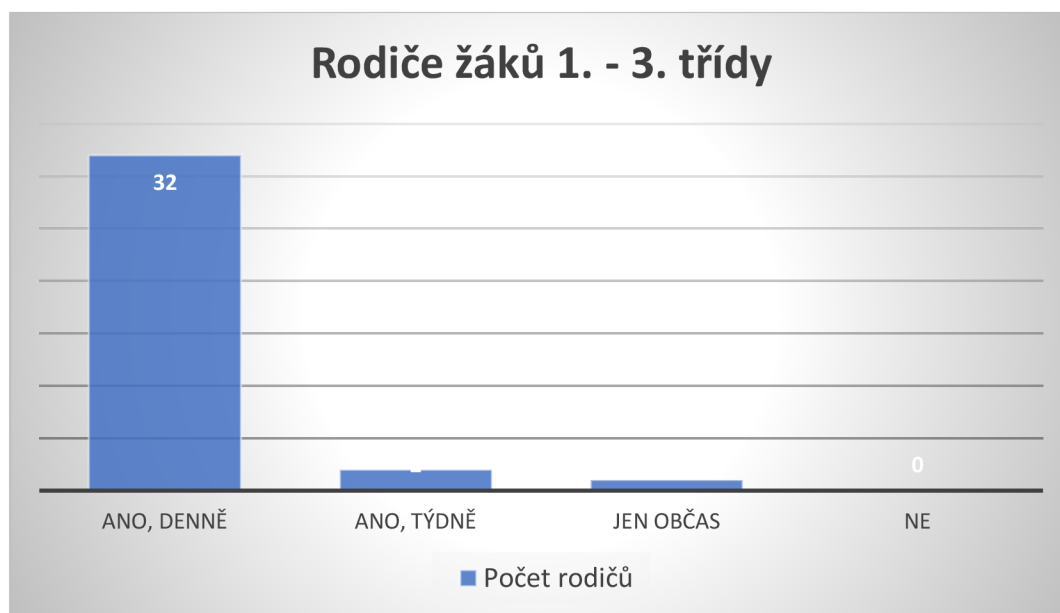
a) ano – denně – 8 rodičů

b) ano – týdně – 7 rodičů

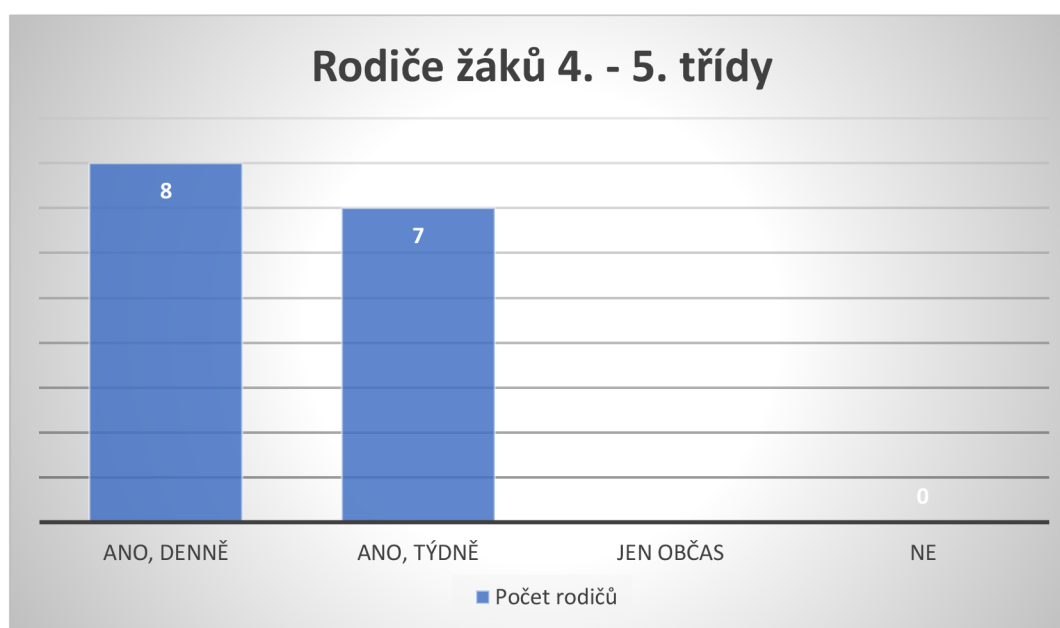
c) jen občas – 0 rodič

d) ne – 0 rodičů

Graf č. 26 - Četnost sledování výsledků dětí 1. až 3. třídy



Graf č. 27 - Četnost sledování výsledků dětí 4. až 5. třídy



Tuto otázku jsem zpracovala do dvou grafů – první graf pro 1. – 3. třídu a druhý graf pro 4. – 5. třídu. Byla jsem zvědavá, jak často sledují rodiče výsledky a práci svých dětí. Domnívala jsem se, že se více rodiče věnují menším dětem, a to se vyplnilo. Z grafu můžeme vyčíst, že většina dotázaných rodičů z 1. – 3. třídy sleduje práci svých dětí každý den. Možná proto jsou výsledky a znalosti mladších dětí lepší než u dětí starších. Jeden z důvodů může také být, že rodiče ještě lépe rozumí učivu a mohou dětem s přípravou snadněji pomoci. To neznamená, že by rodiče starších žáků 1. stupně nesledovali

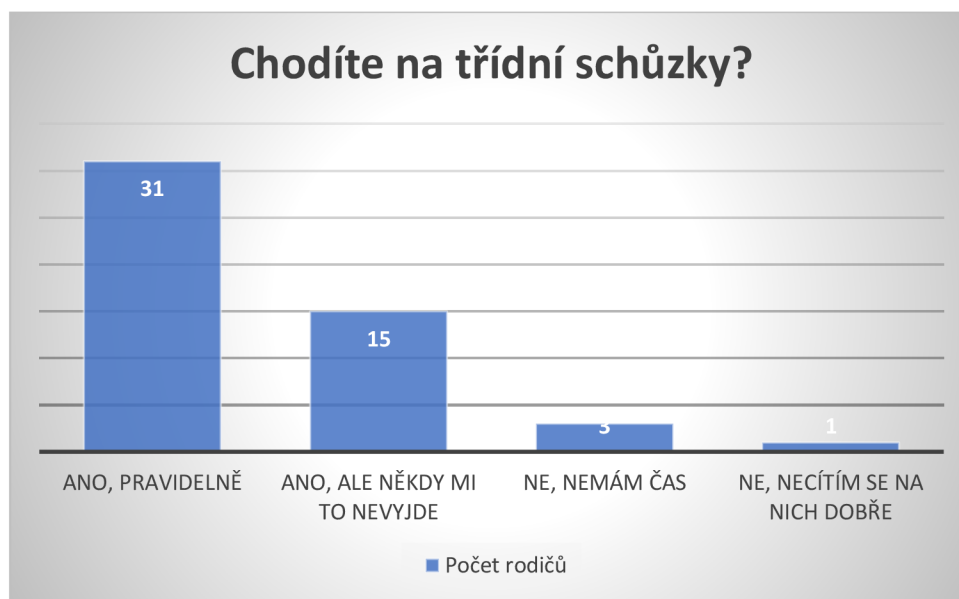
výsledky svých dětí. Už je zde ale častěji zastoupena odpověď „týdně“. Důvodem je možná i to, že starší děti už se do školy dokážou připravovat sami, pokud byli učeni k přípravě od první třídy, v případě potřeby můžou rodiče o pomoc požádat. Myslím si, že pokud se rodiče o přípravu dětí zajímají a pravidelně sledují jejich výsledky, stimuluje je to do další práce.

Otázka č. 8

Chodíte na třídní schůzky?

- a) ano – pravidelně – 31 rodičů
- b) ano, ale někdy mi to nevyjde – 15 rodičů
- c) ne – nemám čas – 3 rodiče
- d) ne – necítím se na nich dobře, nerad poslouchám výtky proti svému dítěti – 1 rodič

Graf č. 28 - Návštěvnost třídních schůzek



Pohledem na graf můžu říct, že většina rodičů pravidelně chodí na třídní schůzky a sleduje prospěch a hodnocení svých dětí. Je smutné, že tři rodiče si neudělají na třídní schůzky čas, ale pokud pravidelně sledují dění a práci dítěte alespoň v sešitech a ŽK, dá se neúčast na třídních schůzkách omluvit.

Otázka č. 9

Jsou ve vaší škole pořádány třídní schůzky formou tripartit? (žák – učitel – rodič)

a) ano - 0 rodičů

b) ne – 50 rodičů

Otázka č. 10

Pokud ano, v čem spatřujete jejich přínos? Uveďte prosím:

Protože na škole nejsou pořádány schůzky formou tripartit, na tuto otázku rodiče neodpovídali.

Otázka č. 11

Nepovinný prostor k vlastnímu vyjádření rodičů:

Co ještě byste chtěli sdělit k otázce klasifikace?

Většina rodičů nevyužila možnost otevřené odpovědi a nechali ji prázdnou. Myslela jsem, že když jsou odpovědi anonymní, že se rodiče vyjádří, pokud mají nějaké připomínky nebo sdělení, které se stydí vyjádřit nahlas před ostatními.

Této možnosti využili pouze dva rodiče.

Cituji 1. rodiče:

„Je škoda, že u nás neprobíhají schůzky formou tripartit, podle mě je to přínos, žák si rovnou vyslechne hodnocení na sebe a můžou se probrat případné problémy“.

Cituji 2. rodiče:

„Nelíbí se mi rozdělování dětí dle známek, každý má talent na něco jiného, také podpora soutěživosti a také povyšování, které může známkování vyvolávat. Chápu, že některé děti to motivuje k lepším výkonům, některé děti jsou nuceny i rodiči, ale některé to naprosto demotivuje“.

Bohužel, klasifikace nemá jen výhody, ale má i spoustu nevýhod, na které rodič naráží.

Z dotazníku vyplývá, že rodič, který se vyjádřil k této otevřené otázce, uvedl, že jeho dítě chodí do školy nerado, protože se musí učit věci, které ho nezajímají a je to pro něho nuda a ztracený čas. Také záleží na tom, jestli ho rodiče podporují v jeho názoru, že je škola nudná a zbytečná, nebo mu naopak pomáhají a vysvětlují, k čemu všemu je pro něho vzdělání dobré. Největší nevýhodu klasifikace spatřuji v tom, že

známky vyjadřují jen jeden dílčí aspekt procesu vzdělávání. Znamka by měla vyjadřovat předem stanovenou úroveň jednotné normy. Učitel může při této formě klasifikace zahrnout do hodnocení také žakovu píli, soustředěnost a nesoustředěnost a také se mohou do hodnocení odrazit osobní vztahy ve třídě, což může vést ke snížení výpovědní hodnoty známky, což není žádoucí.

Také může pomocí známek docházet ke škatulkování, což rodič žáka kritizuje.

Ověření hypotézy:

H: Rodiče, žáci a učitelé mají rozdílný názor na to, zda známkovat nebo slovně hodnotit.

H₀: Není rozdíl mezi požadavkem rodičů, učitelů a žáků na známkování a jiné hodnocení.

H_A: Je rozdíl mezi požadavkem rodičů, učitelů a žáků na známkování a jiné hodnocení.

Ke statistickému zpracování výzkumné hypotézy byl použit test shody chí-kvadrát, který je vhodný pro statistickou analýzu dat. Test ověřuje, jestli četnosti získané dotazníkovým šetřením se odlišují od teoretických četností (tj. odpovídají dané nulové hypotéze). Na základě testu shody chí-kvadrát budeme rozhodovat o tom, jestli jsou mezi požadavkem rodičů, žáků a učitelů na hodnocení statisticky významné rozdíly.

Tabulka 1 – skutečné četnosti

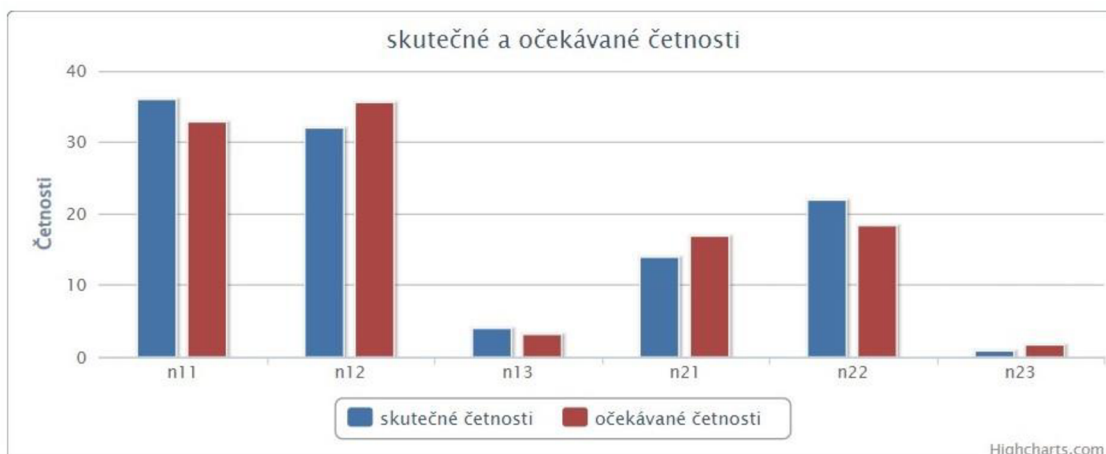
1. stupeň ZŠ	rodiče	žáci	učitelé	n_{0j}
známkování	36	32	4	72
jiné hodnocení	14	22	1	37
n_{j0}	50	54	5	109

Tabulka 2 – očekávané četnosti

1. stupeň ZŠ	rodiče	žáci	učitelé	n_{0j}
známkování	33,03	35,67	3,3	72
jiné hodnocení	16,97	18,33	1,7	37
n_{j0}	50	54	5	109

Z tabulky vidíme, že rodiče, žáci i učitelé nejčastěji volí jako formu hodnocení – známkování.

Graf č. 29 - skutečné a očekávané četnosti



testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 2.336

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:
 $\chi^2(1-\alpha); df = 5.991$

O přijetí nebo odmítnutí hypotézy rozhodneme na základě testování nulové hypotézy. K tomu účelu se používá tzv. testové kritérium.

Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, proto přijímáme nulovou hypotézu. Tedy, že není rozdíl mezi požadavkem rodičů, učitelů a žáků na známkování a jiné hodnocení.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala problematikou hodnocení a klasifikace v motivaci žáka ke vzdělávání.

Cílem práce bylo teoreticky zpracovat hodnocení a klasifikaci v motivaci žáka ke vzdělávání a výzkumem zjistit, jak hodnocení ovlivňuje žáky 1. stupně ZŠ a jakým způsobem hodnocení ovlivňuje žákovu motivaci k učení a zda je u žáků rozvíjeno sebehodnocení.

Na počátku výzkumného šetření jsem zformulovala výzkumnou hypotézu. Hypotéza předpokládající, že rodiče, žáci a učitelé nemají rozdílný názor na to, zda známkovat nebo slovně hodnotit, se potvrdila. Většina rodičů, žáků a učitelů preferují ve škole klasické známkování.

Z výzkumného šetření vyplynulo, několik zásadních poznatků. Na výzkumné škole je nejčastěji používaným hodnocením klasifikace. U mladších žáků 1. stupně je ke klasifikaci přidán ještě jiný způsob hodnocení, ale stěžejní je klasifikace. Většina žáků, rodičů i učitelů si nedovedou představit hodnocení bez známek. Potvrdila se moje domněnka, že děti na 1. stupni ještě dosahují dobrých výsledků, a známky jsou pro ně důležitou součástí vyučovacího procesu.

Většina žáků uvedla, že je dobrá známka motivuje do další práce a učí se ještě víc. Také učitelé se shodli na tom, že by žáci ztratili motivaci učit se, kdyby se neznámkovalo. Většina rodičů se přiklání k názoru, že se jejich děti učí pořád stejně a známka je neovlivňuje k větší domácí přípravě. Možná rodiče považují za větší motivační prvek odměnu. Více jak polovina rodičů odměňuje žáky za dobré výsledky. I odměna může být pro žáky motivačním prvkem a může je vést k většímu výkonu.

Velkým přínosem a pomocí je určitě pro žáky to, že rodiče ještě pravidelně sledují školní výsledky a zajímají se o hodnocení, které dítě získalo

Také je velmi pozitivní to, že jsou žáci ve většině ročníků vedeni k sebehodnocení.

Tím, že žáci mohou hodnotit sami sebe, jsou nuceni přemýšlet o své práci, uvědomí si cestu, která je k úspěchu vede nebo naopak. Pokud dáme žákům prostor v oblasti hodnocení, je pravděpodobné, že budou ke své školní práci přistupovat zodpovědněji.

Jako přínos této diplomové práce považuji to, že se všechny strany, prostřednictvím dotazníků pro jednotlivé skupiny, dokázaly vyjádřit k problematice hodnocení, a jejich odpovědi byly přínosem pro mou diplomovou práci.

Z dotazníků vyšlo najevo, že učitelé, žáci i rodiče vnímají hodnocení jako důležitou součást vyučovacího procesu. Za důležitý úkol prvního stupně ZŠ považuji motivaci žáka

tak, aby na základě zpětné vazby dokázal najít správnou cestu vedoucí k celoživotnímu učení.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jana Kubálková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálně pedagogických studií
Fakulta:	Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Úloha hodnocení a klasifikace v motivaci žáka ke vzdělávání
Název práce v angličtině:	The role of assessment and classification in motivating a pupil to learn
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá hodnocením žáků na 1. stupni běžné základní školy. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů hodnocení, klasifikaci, motivaci žáků ke vzdělávání, ale také na rodinu, která hraje v úloze hodnocení velkou roli. Dále se teoretická část věnuje klimatu třídy a komunikaci ve třídě. Výzkumným kvantitativním šetřením jsem zjišťovala bližší informace o hodnocení žáků, důležitost hodnocení pro rodiče žáků a vnímání hodnocení učiteli.
Klíčová slova:	Hodnocení, klasifikace, motivace, klima třídy, rodina, komunikace
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the evaluation of pupils at the 1 st stage of a regular primary school. The theoretical part is focused on defining the concepts of assessment, classification, motivation of student for education, but also on the family, which plays a major role in assessment. Furthermore, the theoretical part deals with classroom climate and classroom communication. Through a research quantitative

	survey, I found out more information about pupil assessment, the importance of assessment for pupils' parents and the perception of assessment by teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Evaluation, classification, motivation, classroom climate, family, communication
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele – Hodnocení žáků Příloha č. 3 – Dotazník pro rodiče
Rozsah práce:	92 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Seznam použité literatury a zdrojů:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

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

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-387-2.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Miriam MALOTÍNOVÁ. *Psychologie pro střední školy: občanská nauka- základ společenských věd*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Pomocné knihy pro žáky středních škol. ISBN 80-04-25936-7.

HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-335-4.

CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.

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

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!: metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-18-4.

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

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - A*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - B*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0293-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově : soubor článků, které vycházely v Lidových novinách od září 1998 do února 1999*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2003. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 80-901873-5-8.

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, c1998. ISBN 80-7367-054-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2529-1.

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

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

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Třetí revidované vydání. Praha: Čtení pomáhá, 2020. ISBN 978-80-906082-8-3.

Internetové zdroje:

Sedm důvodů, proč je finský vzdělávací systém nejlepší - Flowee. Flowee [online]. Copyright © Flowee s.r.o. Publikování nebo další šíření obsahu serveru je bez písemného souhlasu zakázáno. [cit. 07.04.2022]. Dostupné z: <https://www.flowee.cz/civilizace/5107-sedm-duvodu-proc-je-finsky-vzdelavaci-system-nejlepsi>

Pedagogicke.info: Michaela Spurná: Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí. *Pedagogicke.info* [online]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2019/11/michaela-spurna-analyza-stavu-hodnoceni.html?view=magazine>

[online]. Dostupné z: [http://Test chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce \(milankabrt.cz\)](http://Test%20ch%C3%AD-kvadr%C3%A1t%20nez%C3%A1vislosti%20v%20kontingen%C3%A7n%C3%AD%20tabulce%20(milankabrt.cz))

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele – Hodnocení žáků

Příloha č. 3 – Dotazník pro rodiče

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Obrázky:

Obr. 1 - Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka 19

Grafy:

Graf č. 1 - Způsoby, kterými učitel hodnotí žákovy výkony	61
Graf č. 2 - Hodnocení, které žákům nejvíc vyhovuje	62
Graf č. 3 - Chodil bys do školy raději bez známkování?	63
Graf č. 4 - Kdyby se neznámkovalo, učil by ses?	64
Graf č. 5 - Proč se učíš?	65
Graf č. 6- Motivuje tě známka do další práce?	66
Graf č. 7 - Bojíš se kvůli špatné známce domů?	67
Graf č. 8 - Učíte se hodnotit sami svoji práci?	68
Graf č. 9 - Máš rád – nerad, když se sám hodnotíš?	69
Graf č. 10 - Jaké hodnocení si představuješ ty, aby tě motivovalo do práce?	69
Graf č. 11 - Jakým způsobem nejčastěji ve škole hodnotíte?	71
Graf č. 12 - Nejpoužívanější hodnocení	72
Graf č. 13 - Byli byste raději, kdyby se neznámkovalo a bylo jen slovní hodnocení.....	73
Graf č. 14 - Četnost slovního hodnocení	73
Graf č. 15 - Používání sebehodnocení žáka	74
Graf č. 16 - Četnost používání sebehodnocení pro rozvoj žáků	75
Graf č. 17 - Zvládají žáci hodnotit sami sebe i druhé?	76
Graf č. 18 - Motivace k učení bez hodnocení známkami	76
Graf č. 19 - Jaké hodnocení by volily paní učitelky	77
Graf č. 20 - Kterými způsoby hodnotí učitel výkony vašeho dítěte?	79
Graf č. 21 - Které hodnocení rodičům nejvíc vyhovuje?	80
Graf č. 22 - Byli byste raději bez známkování, jen se slovním hodnocením?	81
Graf č. 23 - Odměňování za známky	82
Graf č. 24 - Motivuje vaše dítě dobrá známka k vyšší domácí přípravě?	83
Graf č. 25 - Ztratilo by dítě motivaci k učení bez hodnocení známkami?	84
Graf č. 26 - Četnost sledování výsledků dětí 1. až 3. třídy	85
Graf č. 27 - Četnost sledování výsledků dětí 4. až 5. třídy	85
Graf č. 28 - Návštěvnost třídních schůzek	86
Graf č. 29 - skutečné a očekávané četnosti	90

Tabulky:

Tabulka 1 – skutečné četnosti

Tabulka 2 – očekávané četnosti	89
--------------------------------------	----

Příloha číslo 1 - Dotazník pro žáky:

Milí žáci,

ráda bych pomocí tohoto dotazníku zjistila, jak se cítíte ve škole, kterou denně navštěvujete, jak se vám ve škole daří. Nepodepisujte se. Vaše odpovědi zůstanou důvěrné a nebudu je tedy nikomu ukazovat. Nemusíte mít strach, že by vaše odpovědi měly vliv na vaše hodnocení. Pokuste se proto odpovědět na všechny otázky, a to co nejpravdivěji.

Dotazník pro žáky:

1. Jsem: a) dívka b) chlapec

2. ročník:

3. Učím se:

a) výborně (mám samé jedničky) b) mám vyznamenání

c) průměrně d) spíše špatně

e) špatně

4. Do školy chodím:

a) rád b) někdy rád

c) nerad: napiš proč nerad (protože se tam zkouší, nejde mi učení, nebaví mě to ve škole, nemám tam kamarády...)

1. Označ všechny způsoby, kterými učitel hodnotí (známkuje) tvé výkony?

a) známkou b) body c) procenty d) slovně

e) jinak (razítka, obrázky)

2. Které hodnocení ti nejvíc vyhovuje?

3. Chodil bys do školy raději, kdyby se neznámkovalo?

a) ano b) ne c) nevím

4. Kdyby se neznámkovalo, učil by ses?

a) stejně jako při známkování b) více

c) méně

5. Proč se učíš?

- a) abych udělal/a radost rodičům
- b) chci se něco dozvědět
- c) abych v budoucnu získal dobrou práci

6. Motivuje tě dobrá známka do další práce?

- a) ano – učím se ještě víc
- b) ne – učím se pořád stejně
- c) přestanu se učit, když dostanu dobrou známku

7. Bojíš se jít kvůli špatné známce domů?

- a) ano – rodiče na mě křičí (zlobí se), něco mi zakáží
- b) ano – rodiče mě trestají
- c) ne – musím se ale více učit
- d) ne – rodičům je to jedno

8. Učíte se ve škole hodnotit sami svoji práci?

- a) ano
- B) ne

9. Máš **rád** – **nerad**, když se sám hodnotíš? (podtrhni správnou možnost)

10. Jaké hodnocení si představuješ ty, aby tě motivovalo do práce?

Příloha číslo 2 - Dotazník pro učitele – Hodnocení žáků:

Vážení kolegové, chtěla bych vás poprosit o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma „Úloha hodnocení a klasifikace v motivaci žáka ke vzdělávání“.

Jste žena – muž

Délka vaší pedagogické praxe je _____ let.

Máte aprobaci pro 1. stupeň ZŠ: ano ne

Ročník, který učíte: 1. 2. 3. 4. 5.

1. Jakým způsobem nejčastěji ve škole hodnotíte?

- a) známkou b) body c) procenty d) slovně e) jinak (razítka, obrázky)

2. Které hodnocení nejraději používáte vy?

3. Byli byste raději, kdyby se neznámkovalo a bylo jen slovní hodnocení?

- a) ano b) ne c) nevím

4. Jak často žáky hodnotíte slovním hodnocením? (doplňte písmeno Ú – ústně, P – písemně)

- a) nepoužívám b) ___ denně c) ___ týdně d) ___ měsíčně
e) ___ čtvrtletně f) ___ nepravidelně g) pravidelně

5. Používáte ve své třídě při hodnocení sebehodnocení žáka?

- a) ano b) ne

6. Jak často používáte sebehodnocení pro rozvoj žáků?

7. Zvládají žáci hodnotit sami sebe i druhé?

- a) ano b) částečně c) ne

8. Domníváte se, že by žáci ztratili motivaci učit se, kdyby nebyli hodnoceni známkami?

a) ano b) ne c) někteří

9. Jaké hodnocení byste zvolil/a vy?

a) známkou b) slovním hodnocením
c) kombinací známky a slovního hodnocení
d) jiné

10. Pořádáte třídní schůzky formou tripartit? (žák – učitel – rodič)

a) ano b) ne

11. Pokud ano, v čem spatřujete jejich přínos? Uveďte prosím:

12. Pokud ne, proč?

Příloha číslo 3 - Dotazník pro rodiče:

Vážení rodiče, ráda bych vás poprosila o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma „Úloha hodnocení a klasifikace v motivaci žáka ke vzdělávání“. Údaje, které zde anonymně poskytnete, slouží k průzkumu do mé diplomové práce. Děkuji a těším se na Vaše názory.

Prosím nejdřív o vyplnění údajů o dítěti:

1. Třída, do které vaše dítě chodí _____.
2. Věk dítěte _____.
3. a) chlapec b) dívka
4. Jak se vaše dítě učí?
a) výborně (má samé jedničky) b) má vyznamenání
c) průměrně d) spíše špatně
e) špatně
5. Chodí vaše dítě do školy rádo?
a) rádo b) někdy rádo
c) nerado: napište proč nerado

1. Označte všechny způsoby, kterými učitel hodnotí (známkuje) výkony vašeho dítěte?

- a) známkou b) body c) procenty d) slovně
e) jinak (razítka, obrázky)

2. Které hodnocení nejvíc vyhovuje vám?

3. Byli byste raději, kdyby se neznámkovalo a bylo jen slovní hodnocení?

- a) ano b) ne c) nevím

4. Odměňujete své dítě za dobrou známku?

- a) ano – dostává peníze b) ano – dostane dárek c) ano, ale jen občas
d) ne

5. Motivuje vaše dítě dobrá známka k vyšší domácí přípravě?

- a) ano – má rád/a úspěch b) ne – učí se pořád stejně
c) přestane na čas se učit

6. Domníváte se, že by vaše dítě ztratilo motivaci učit se, kdyby nebylo hodnoceno známkami?

- a) ano b) ne

7. Sledujete výsledky svého dítěte v sešitech nebo v ŽK?

- a) ano – denně b) ano – týdně c) jen občas d) ne

8. Chodíte na třídní schůzky?

- a) ano - pravidelně b) ano, ale někdy mi to nevyjde c) ne – nemám čas

d) ne – necítím se na nich dobře, nerad poslouchám výtky proti svému dítěti

9. Jsou ve vaší škole pořádány třídní schůzky formou tripartit? (žák – učitel – rodič)

- a) ano b) ne

10. Pokud ano, v čem spatřujete jejich přínos? Uveďte prosím:

11. Nepovinný prostor k vlastnímu vyjádření rodičů:

Co ještě byste chtěli sdělit k otázce klasifikace?