

Hodnocení žáků v praktickém vyučování vybrané střední školy

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

**Ing. Marie Horáčková, Ph.D.,
Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.**

Vypracoval:

Luděk Zelníček

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Zpracovatel : **Luděk Zelníček**
Studijní program: Specializace v pedagogice
Obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
Název tématu: **Hodnocení žáků v praktickém vyučování vybrané střední odborné školy.**
Rozsah práce: 40

Zásady pro vypracování:

1. Seznámení s problematikou, vyhledání odborných literárních zdrojů a pramenů
2. Stanovení cílů a vytvoření metodiky
3. Zpracování teoretických východisek, uskutečnění průzkumných šetření
4. Zpracování vlastního textu bakalářské práce

Seznam odborné literatury:

1. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi : kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
2. KOŠŤÁLOVÁ, H. – MIKOVÁ, Š. – STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2012. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
3. SCHIMUNEK, F – P. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 54 s.
4. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-71278-262-9.
5. ŠIKULOVÁ, R. – KOLÁŘ, Z. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.

Datum zadání bakalářské práce: duben 2016

Termín odevzdání bakalářské práce: květen 2017



Luděk Zelníček
Autor práce



Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.
Vedoucí práce



doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.
Garantka studijního programu



doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.
Ředitelka vysokoškolského ústavu

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci Hodnocení žáků v praktickém vyučování vybrané střední školy vypracoval samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědom, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 11. května 2017

Děkuji vedoucí práce Ing. Marii Horáčkové, Ph.D. a Mgr. Pavlu Pecinovi, Ph.D., za vedení mé práce a za cenné rady, které mi poskytli.

Abstrakt

V bakalářské práci je řešeno téma hodnocení žáků středních odborných škol a vliv tohoto hodnocení na jejich motivaci k učení. Bakalářská práce tvoří část teoretická a praktická. Teoretická část se zabývá seznámením se současným stavem řešené problematiky, vymezuje základní pojmy související se školním hodnocením. Dále jsou stručně popsány formy a funkce hodnocení se zaměřením na hodnocení jako motivační faktor pro další učení žáků. Teoretická část byla zpracována na základě studia odborných zdrojů za použití metody analýzy, srovnávání a syntézy.

Praktická část zjišťuje z pohledu žáků, jaká forma hodnocení v praktickém vyučování na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví Brno, příspěvkové organizaci, Čichnova 23 převládá a zda jsou tyto způsoby hodnocení pro žáky motivující k učení. Získání potřebných dat bylo provedeno prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky druhých a třetích ročníků technických i netechnických oborů. Data jsou vyhodnocena prostřednictvím popisné statistiky. Výsledky jsou zpracovány do přehledných tabulek a grafů. Ze získaných výsledků je formulován závěr a doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova

Motivace, způsoby hodnocení, žák, forma hodnocení.

Abstract

The bachelor's thesis deals with evaluation of pupils at vocational schools and influence of this evaluation process on their motivation to learn. The work consists of theoretical and practical part. The theoretical part introduce the current state of this problem and basic terms connected with pupils evaluation. Then, forms and functions of evaluation as motivational factor for further students' learning are described. Theoretical part was based on studying specialized sources and done by methods of analysis, comparison and synthesis.

Practical part tries to find out the view of students of Vocational school of informatics, postal and financial services, state – funded institution, at Čichnova street, what kinds of evaluation are used and how much they are motivating students. The data were gained by questionnaire. Students of second and third grade, of technical and nontechnical fields, were the respondents. The data are evaluated by descriptive statistics. The well arranged graphs and charts are added. The conclusion and recommendation for further pedagogical practise are formulated on these results.

Key words

Motivation, methods of evaluation, student/pupil, form of evaluation.

Obsah

Úvod	15
1 Cíle bakalářské práce	16
1.1 Cíle teoretické části práce	16
1.2 Cíle praktické části práce	16
2 Materiál a metodika zpracování	17
2.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	17
2.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	17
3 Současný stav řešené problematiky	18
3.1 Historie školního hodnocení.....	18
3.2 Vymezení pojmu školní hodnocení žáka.....	18
3.3 Cíle hodnocení	19
3.4 Funkce hodnocení.....	20
3.5 Typy hodnocení žáka	23
3.6 Formy hodnocení žáka	24
3.6.1 Klasifikace – hodnocení známkou.....	25
3.6.2 Slovní hodnocení	25
3.7 Fáze hodnocení žáka	27
3.8 Objektivita a subjektivita při hodnocení žáka.....	29
3.9 Motivace.....	30
3.10 Školní hodnocení jako motivační faktor.....	31
3.10.1 Tresty a odměny související se školním hodnocením.....	32
3.10.2 Neprospívající žáci a vliv školního hodnocení na jejich psychiku...	33
3.11 Střední školství.....	34
3.11.1 Hodnocení v praktickém vyučování a odborném výcviku.....	35
4 Praktická část	39
4.1 Charakteristika vybrané střední školy.....	40
4.2 Metodologie průzkumu.....	40
4.3 Respondenti.....	40

4.4	Dotazníkové šetření – výsledky.....	41
5	Diskuze	59
6	Shrnutí vlastních výsledků výzkumu	63
7	Závěr	66
	Seznam použité literatury	68
A	Dotazník – školní hodnocení	72

Seznam tabulek

Tabulka 1: Jednotlivé fáze hodnocení	28
Tabulka 2: Kontrolní práce – příjem zásilek na poštovní přeážce.....	33
Tabulka 3: Respondenti dle pohlaví	41
Tabulka 4: Věkové rozložení respondentů	42
Tabulka 5: Respondenti dle oborů, které studují	43
Tabulka 6: Rozložení respondentů, dle ročníků	43
Tabulka 7: Převažující forma školního hodnocení respondentů.....	44
Tabulka 8: Preferovaný typ školního hodnocení v OV a PV respondenty	45
Tabulka 9: Spravedlivost školního hodnocení v OV nebo PV učiteli	46
Tabulka 10: Jste stresováni špatnou známkou?	47
Tabulka 11: Měli byste být hodnoceni i v případě, že jste se nepřipravil/a?.....	48
Tabulka 12: Nejvíce motivující typ školního hodnocení.....	49
Tabulka 13: Klasifikace stupněm 1-3 jako motivátor k učení	50
Tabulka 14: Stupeň klasifikace 4-5 jako motivátor k učení	51
Tabulka 15: Co by učitel dle respondentů neměl při hodnocení dělat.....	53
Tabulka 16: Poznáte, co jste dobře zvládl/a z hodnocení učitele/ky?	54
Tabulka 17: Poznáte z hodnocení učitele/ky nedostatky svého výkonu?.....	55
Tabulka 18: Ověřují si učitelé u respondentů, zda jejich hodnocení žáci rozumí?	56
Tabulka 19: Požadují učitelé po respondentech sebehodnocení jejich výkonu?	57
Tabulka 20: Považují respondenti komentář učitele při jejich sebehodnocení za přínosný?.....	58

Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení mužů a žen ve výzkumu	41
Graf 2: Věkové zastoupení respondentů	42
Graf 3: Respondenti dle oborů, které studují	43
Graf 4: Rozložení respondentů dle ročníků	44
Graf 5: Převažující forma školního hodnocení respondentů	45
Graf 6: Preferovaný typ školního hodnocení v OV a PV respondenty	46
Graf 7: Spravedlivost školního hodnocení v OV nebo PV učiteli	47
Graf 8: Jste stresováni špatnou známkou?	48
Graf 9: Zkoušení při nepřipravenosti žáka	48
Graf 10: Nejvíce motivující typ školního hodnocení dle respondentů	49
Graf 11: Nejvíce motivující typ školního hodnocení dle respondentů – průzkumná otázka č. 5	51
Graf 12: Počet respondentů, kteří nejsou motivováni stupněm klasifikace 4-5 k učení. 52	
Graf 13: Chyby učitele při hodnocení, které respondenti uvedli v dotazníkovém šetření.	53
Graf 14: Hodnocení z pohledu učitele	54
Graf 15: Nedostatky z pohledu hodnoceného	55
Graf 16: Porozumění hodnocení	56
Graf 17: Požadují učitelé po respondentech sebehodnocení jejich výkonu?	57
Graf 18: Komentář učitele	58

Úvod

Hodnocení žáků patří mezi hlavní činnosti učitele ve výuce. Hodnocení žáků lze považovat subjektivní. Proto se stává, že jsou někdy učitelé kritizováni za způsob, jakým žáky hodnotili. Nevhodně zvolené hodnocení výsledků žáka může vést ke ztrátě jeho zájmu o vyučovaný předmět.

Na problematiku hodnocení žáků existuje mnoho pohledů. Jeden z nich je z pohledů učitelů, další z pohledu žáků, školních psychologů nebo rodičů. Do výuky vstupují mnohé faktory, které mají na výslednou práci žáků a jejich následné hodnocení velký vliv.

Školní hodnocení může být pro většinu žáků velmi stresujícím faktorem. Výsledné hodnocení může mít na osobnost žáka pozitivní, ale i negativní vliv. Zvolená forma hodnocení je vždy pro žáky klíčová, a proto by vždy měli učitelé myslet na individuální přístup k žákovi.

Hodnocení žáka má vliv nejen na jeho školní život, ale i na jeho soukromí. Důležitou roli sehrávají žákovi rodiče, kteří často neumí odhadnout reálné žákovy možnosti, jak v oblasti kognitivní, tak i v oblasti psychomotorické. Školní hodnocení by mělo pomoci rodičům, aby i oni své dítě vhodně motivovali k učení a v případě výukových problémů svého dítěte dokázali spolupracovat se školou.

Téma hodnocení žáků neztrácí na své aktuálnosti. Už v historii hledali učitelé nevhodnější způsob hodnocení svých žáků. V úvodu bakalářské práce je stručně popsán historický vývoj školního hodnocení.

V teoretické části bakalářské práce jsou vymezeny základní pojmy, které souvisí se školním hodnocením, včetně hodnocení jako základní motivační faktor k dalšímu učení žáků.

Praktická část zjišťuje z pohledu žáků, jaká forma hodnocení v praktickém vyučování na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví v Brně, příspěvkové organizaci, Čichnova 23 převládá a zda je tato forma hodnocení pro žáky motivující k učení. Získání potřebných dat bylo provedeno prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky druhých a třetích ročníků technických i netechnických oborů. Získaná data jsou vyhodnocena prostřednictvím popisné statistiky. Z výsledků je formulován závěr a doporučení pro pedagogickou praxi.

1 Cíle bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit převažující způsob hodnocení v praktickém vyučování a jeho vliv na motivaci žáků k dalšímu učení.

1.1 Cíle teoretické části práce

Cílem teoretické části práce je vymezení základních pojmů týkajících se hodnocení a motivace žáků a popis specifik hodnocení v praktickém vyučování. Dále jsou popsány formy hodnocení žáků, význam jednotlivých funkcí a vliv hodnocení na motivaci žáků k dalšímu učení.

1.2 Cíle praktické části práce

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jaký způsob hodnocení je nejvíce využíván na vybrané střední odborné škole a zda jsou žáci tímto způsobem hodnocení motivováni k dalšímu učení. Popřípadě, jaký způsob hodnocení je pro žáky z jejich pohledu motivující k dalšímu učení.

2 Materiál a metodika zpracování

2.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Pro zpracování teoretické části bylo využito poznatků z odborných publikací, monografií, odborných časopisů a internetových zdrojů. Pro zpracování teoretické části bakalářské práce byly využity analýza, komparace a syntéza.

2.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Pro zpracování praktické části bakalářské práce byla použita kvantitativní metoda dotazníkového šetření. Průzkumným nástrojem byl dotazník, který byl anonymní, obsahoval 20 uzavřených, polootevřených a otevřených otázek. Ke zpracování získaných dat byla využita deskriptivní statistika. Pro přehledné zpracování výsledků dotazníkového šetření byly využity přehledné tabulky a grafy.

3 Současný stav řešené problematiky

3.1 Historie školního hodnocení

Zormanová (2014, s. 209) uvádí, že se hodnocení procházelo během staletí rozmanitým vývojem. Mezi první známé způsoby hodnocení patřila tzv. lokace používaná ve starověku, kterou později převzali i jezuité. Mezi další způsoby hodnocení patřily např. i různé symboly, např. oslí uši. Běžným hodnotícím výchovným prostředkem byly i tělesné tresty.

V 16. stol. začali pedagogové používat známky, které začaly postupně nahrazovat slovní hodnocení. Ve 20. stol. se objevují první kritiky hodnocení školními známkami. V současnosti je hodnocení známkami nejčastěji volenou metodou hodnocení žáka.

3.2 Vymezení pojmu školní hodnocení žáka

„Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu“ (Kratochvílová, 2011, s. 21).

Slavík (1999, s. 23-24) definuje školní hodnocení jako hodnotící procesy a jejich projevy bezprostředně ovlivňující výuku a vypovídají o ní.

Kolář a Šikulová (2009, s. 16) doplňují, že hodnocení je neoddělitelnou součástí vyučování. S tím souhlasí i Čapek (2014, s. 130), který se domnívá, že hodnocení pedagoga je významným nástrojem odměňování a trestání žáků. Dobrá známka je pro žáka odměnou, naopak špatná je trestem. Hodnocení je obrazem učitelovy osobnosti a jeho didaktických schopností. Podobný názor má i Lašek (2001, s. 30), který si myslí, že učitelovo pojetí výuky se pak odráží i ve způsobu hodnocení žáků. Svou roli sehrává i učitelova sebereflexe a postoje, které učitel zaujímá ke svým žákům. Čapek (2014, s. 103) dále navazuje, že při procesu hodnocení učitel získá prostřednictvím zpětné vazby přehled o svých pedagogických schopnostech a na to by měl reagovat úpravou svých postupů a aktivit.

Čapek (2015, s. 495) píše, že hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukativního procesu a přináší informace i zpětnou vazbu a je-li správně provedeno je zdrojem radosti, pocitu hrdosti atd.

Hájková a Strnadová (2010, s. 118) upozorňují, že je hodnocení žáka významnou složkou procesu vzdělávání. Pokud žák udělá chybu, mělo by se hodnocení

chápat jako přirozený znak procesu učení a může být vyjádřeno několika možnými formami (např. slovní hodnocení, širší slovní hodnocení apod.). Při hodnocení se učitelé dopouštějí chyb, za které pak mohou být žáky kritizováni.

V této souvislosti Kosíková (2011, s. 174) doporučuje, aby každý pedagog analyzoval dosaženou mentální úroveň konkrétního žáka a nároky na něj kladené, aby zjistil vyhovující psychickou zátěž žáka. Nadměrně zatížený žák ztrácí motivaci a je frustrovaný.

Trvalá motivace žáka je stěžejním procesem výuky. Znamka by měla sloužit spíše jako hodnotící faktor žáka, která by pro něj měla plnit zpětněvazební funkci. Trvale motivovat žáka jen pomocí klasifikace je velkou chybou. Žáci, kteří podávají dobré výkony tak nejsou motivováni k vyšším výkonům a naopak žáci, kteří se jeví dle klasifikace jako průměrní nebo podprůměrní tak ztrácí motivaci pro zlepšování své práce, protože získávají pocit nedosažitelnosti lepších známek. Přesto patří hodnocení do důležité součásti výuky.

3.3 Cíle hodnocení

Cíle hodnocení mohou být různé. Mezi významné cíle hodnocení lze zařadit i získání zpětné vazby pro všechny zúčastněné strany.

Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 15-16) shrnují, že hodnocení slouží učitelům, žákům i rodičům. Učiteli sděluje hodnocení sílu a účinnost jeho metod ve vyučování, žákům poskytuje informace o průběhu učení a rodičům poskytuje hodnocení informaci o tom, jak se jejich dítěti daří učení. Získávají tak včasné, konkrétní a kvalitní informace.

Kyriacou (2012, s. 123-124) dále rozšiřuje, že hodnocení slouží k řadě cílů. Patří mezi ně např. hodnocení, které má být zpětnou vazbou o prospěchu žáka. Učitel může usoudit, jak se mu dařilo splnit výsledky, o které u žáků usiloval. Hodnocení může odhalit i problémy a nedorozumění, které bude muset učitel ve výuce napravit. Hodnocení slouží i jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka. Díky pravidelným hodnocením se mohou vést záznamy o dlouhodobém vývoji žáků. Později pak slouží jako podklad při rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého žáka. Záznamy hrají důležitou roli i při komunikaci mezi učiteli a při komunikaci školy s rodiči.

Hodnocení může poskytovat i zpětnou vazbu žákům o jejich pokroku. Žáci si tak můžou srovnat svůj výkon s očekávaným standardem. Získají tak informace týkající se zpětné vazby, která jim pomůže odstranit své nedostatky a zlepšit jejich práci. Hodnocení pomáhá posoudit připravenost žáka pro další vzdělávání. Může

být i ukazatelem, jestli jsou žáci připraveni pro další typy učení a jestli se neprojeví problémy se zvládnutím učiva

Hodnocení by mělo žáky motivovat a mělo by se stát impulzem, aby si lépe zorganizovali svoji práci a naučili se to, co je od nich požadováno a uspěli při svém hodnocení (Kyriacou, 2012, s. 123-124).

Kyriacou (2012, s. 123-124) doplňuje, že hodnocení umožňuje poskytnout podklady o současném prospěchu a úrovni žáka a je podkladem pro vysvědčení.

Do procesu hodnocení často vstupují rodiče. Někdy je velmi obtížné rodičům vysvětlit, že známka na vysvědčení poskytuje celkový obraz o prospěchu jejich dítěte a že je v průběhu celého školního roku velmi důležitá kontrola dílčích úspěchů nebo neúspěchů jejich dítěte. Proto, jak píše Slavík (1999, s. 16-17) je hodnocení spjato především s emocionální stránkou a zasahuje do intimní sféry. Týká se citů a prožitků žáka, ale i dle mého názoru i s emocionální stránkou rodičů dítěte.

3.4 Funkce hodnocení

Kosíková (2011, s. 106) uvádí, že hodnocení je především formativního typu a podílí se na formování osobnosti žáka a rozvíjí sociální vztahy a je podmínkou žákovy efektivního učení. Důležité je ale objevit motivační faktory žáka a naučit se vnímat hodnocení jako běžnou a neoddelitelnou součást vyučování. Hodnocení lze chápat jako získávání informací o úrovni, kterých žák dosáhl vzhledem ke stanoveným výukovým cílům. Čábalová (2012, s. 161) ještě doplňuje, že hodnocení rozvíjí i osobnostní vlastnosti žáka a ovlivňuje i jeho postoj k učení.

Kosíková (2011, s. 106-109) dělí funkce hodnocení na informativní, regulativní, výchovnou, sociální, prognostickou, motivační a diagnostickou. Vašutová a Ježková (2015, s. 108-108) ještě rozšiřují funkce hodnocení o funkci sebehodnotící, kontrolní a didaktickou.

Funkce informativní

Hodnocení poskytuje žákům dle Kratochvílové (2011, s. 24) a Kosíkové (2011, s. 106) dostatek přesných a informací, které by žák měl využít k zorientování ve svých výsledcích, učebním procesu. Informace jsou zaměřeny na činnosti žáka a jejich výsledek. Jsou přesné a srozumitelné každému žákovi. Hodnocení by mělo respektovat individuálnost žákovy výkonu a mělo by být zaměřeno na jeho silné stránky.

Funkce regulativní

Vašutová a Ježková (2014, s. 108) píší, že regulativní funkce je nástrojem k další činnosti hodnoceného. Pomáhá mu poznat jeho silné a slabé stránky. Pomáhá i ke zjištění důvodu neúspěšnosti žáka. Zormanová (2014, s. 208) ještě doplňuje, že hodnocením ovlivňuje učitel kvalitu práce každého žáka.

Tím, že je plněna regulativní funkce, plní hodnocení i funkci výchovnou. Pro žáka by mělo být hodnocení hlavním regulátorem učení.

Funkce výchovná

Hodnocení je vynesemím posudku o výkonu žáka. V hodnocení se odráží i posudek vnímané kvality osobnosti žáka. Hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka a to nejen k sobě samému, ale i k jeho okolí. Pozitivní hodnocení může ovlivnit i aspirace žáka, hodnotovou orientaci a žákovo sebevědomí. Žák si tak vytváří postoje k sobě samému a představy o vlastnostech své osobnosti. Nevhodným hodnocením může učitel narušit některé oblasti osobnosti (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52).

Funkce sociální

Vašutová a Ježková (2015, s. 109) uvádí, že hodnocení připravuje žáky na vstup do pracovního a společenského života. Kosíková (2011, s. 108) si myslí, že je důležitou součástí hodnocení i zjišťování vzájemných vztahů mezi žáky. Hodnocení se pak odráží v oblasti sebehodnocení žáka. Učitel by měl znát vztahovou strukturu své třídy, aby porozuměl motivům jednání svých žáků. Každý žák je ovlivněn svým postavením mezi spolužáky, jak je uznáván a jakou má pozici.

Funkce prognostická

Kosíková (2011, s. 108) píše, že hodnocení poskytuje podklady o momentální dosažené úrovni a prospěchu žáka, ale je také náhledem do jeho budoucnosti. Poskytuje možnost posoudit, jak je žák připraven pro další učení (Kalhous, Obst, 2002, s. 405).

Důležitou roli sehrává při rozhodování o dalším profesním a studijním zaměření žáků, protože jim umožňuje zamyslet se nad tím, jak jsou připraveni ke zvládnutí dalšího studia. Je důležitou složkou při profesních aspiracích žáka (Kosíková, 2011, s. 108).

Funkce motivační

Je vázána na emocionální stránku hodnocení žáka. Je často používanou formou školního hodnocení. Při učitelově hodnocení žáci prožívají pocit úspěchu, či neúspěchu. Hodnocení působí jako vnější motivace (odměna, trest) ale i jako vnitřní motivace (Kašpárková, 2009, s. 98).

Kosíková (2011, s. 108-109) si myslí, že by hodnocení mělo být motivačním faktorem pro všechny žáky, včetně těch méně úspěšných. Každý žák dělá něco, za co ho učitel může pochválit a povzbudit a za pokroky, které žák udělá. Motivující je pozitivní hodnocení, které vychází ze zdůrazňování kladných charakteristik ve výkonu žáka. Tím je uspokojena potřeba uznání a je silným motivačním faktorem pro žáka. Jsou uspokojeny i potřeby žáka, které souvisí s potřebou úspěšného výkonu a i potřeby sociální a poznávací. Žák vidí smysluplnost v tom, co dělá a rozvíjí se jeho aspirační úroveň a je upevňován jeho vztah ke škole.

Funkce diagnostická

Kosíková (2011, s. 109) píše, že diagnostická funkce pomáhá žákovi zjistit příčinu jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti ve škole. Hodnocení je proto důležitým prostředkem seberegulace. Funkce má význam nejen pro žáka, ale i pro učitele, který získá informace o účinku jeho pedagogického působení. Učitel by měl kromě sledování poznatků a praktických dovedností žáka sledovat i jeho vývoj ve srovnání s výukovými cíli.

Sebehodnotící funkce

Schneiderová (2003, s. 45) se domnívá, že s vnějším hodnocením přímo souvisí i sebehodnotící soudy. Pokud žák přijme vnější hodnocení, identifikuje se s ním, pak se vnější normy přetvoří do vnitřních normativ, podle kterých posuzuje jedině sebe a své okolí. Hodnocení přímo ovlivňuje jeho sebepojetí a jeho aspirační úroveň.

Kontrolní funkce

Vašutová a Ježková (2015, s. 109) uvádí, že kontrolní funkce umožní učitelům srovnat práci žáků a současně poskytuje státním orgánům informace ke kontrole učitelovy práce.

Didaktická funkce

Čerpá ze základních cílů hodnocení. Učitel i žáci získají zpětnou vazbu o jejich práci. Díky hodnocení se zjistí, čemu žáci nerozumí, co by se měli žáci doučit apod. Vede k poznání založenému na rozumovém a zpracování informací a k vytvoření vědomostních a dovednostních soustav, vzájemných vazeb a k upevnění, korekci a zpřesnění. Hodnocení se tak stává základem pro aplikaci vědomostí a dovedností do praxe a životních situací.

Školní hodnocení je důležitou součástí školního života nejen žáků, ale i učitelů. Pro jeho subjektivnost je jistě jednou z nejdiskutovanějších témat mezi školou a rodiči. Slouží nejen k funkci výchovné, kdy se učitelé pomocí známek snaží žáka přivést na správnou cestu nejen ve škole, ale i v jeho dalším životě nejen pracovním, ale i osobním. Pomáhá i k získání zpětné vazby pro učitele, zda jsou jeho metody a strategie, které volí ve výuce účinné. Pro rodiče je školní hodnocení důležitým sdělením, jak se jejich dítěti daří jeho školní práce.

3.5 Typy hodnocení žáka

Odborná literatura poskytuje mnoho odborných zdrojů týkajících se typů hodnocení žáka. Jednotliví autoři se však při rozdělení forem hodnocení žáka liší.

Zormanová (2014, s. 206) se domnívá, že hodnocení by mělo být spojeno s cíli vyučování. Ve výuce se používá několik typů hodnocení a učitel si ho volí záměrně.

Kosíková (2011, s. 110) píše, že „*školní hodnocení je systematický, organizovaný proces, který vede k určování výkonů žáka a k posuzování jeho osobnostních kvalit*“ a rozlišuje hodnocení formativní (průběžné) a hodnocení finální (závěrečné). Formativní hodnocení slouží ke sledování kvality a výkonu žáka. Odhaluje potíže žáků s učivem, pomáhá sjednat nápravu. Provádí se tehdy, pokud se žák může zlepšit (nebo i zhoršit). Pomáhá učitelům i žákům při rozhodování o dalším postupu ve vyučování a při učení. Hodnocení finální, závěrečné slouží ke zjištění výkonu žáka po ukončení výuky (např. po ukončení tematického celku). Je vnímáno jako zkoušení na konci čtvrtletí, pololetí, kdy má být udělena závěrečná známka.

Kolář a Šikulová (2009, s. 33-34) a Zormanová (2014, s. 207-208) dělí dále typy hodnocení na normativní, kritériální, diagnostické, interní, externí, neformální, formální, průběžné a závěrečné. Normativní hodnocení slouží k hodnocení výkonu jednoho žáka ve srovnání k výkonům ostatních žáků ve třídě. Kritériální hodnocení posuzuje, zda byl žákem splněn konkrétní popis výkonu. Žáci, kteří splní toto kritérium, dostanou odpovídající známku bez ohledu na to, jakých výkonů dosáhli

ostatní žáci. Diagnostické hodnocení je zaměřeno na odhalení problémů s učivem u žáků. Interní hodnocení provádí učitelé, kteří vyučují ve třídách své konkrétní předměty. Externí hodnocení navrhuje a hodnotí osoby, které nepracují ve škole žáka. Vyhodnocení může provést i učitel, který žáky učí, ale musí předložit hodnocení k namátkové kontrole. Neformální hodnocení probíhá na základě pozorování výkonů žáka, které provádí jakou běžnou součástí činností ve třídě. Formální hodnocení provádí učitel po předchozím upozornění žáků. Žák má tak šanci si učivo zopakovat a připravit se tak na hodnocení. Průběžné hodnocení je základem pro sumativní hodnocení. Učitel hodnotí dílčí úrovně prospěchu žáka, které získal za delší časové období. Závěrečné hodnocení je konečné hodnocení stupně prospěchu žáků, které učitel provede na konci výuky svého předmětu.

Schneiderová (2003, s. 49-52) ještě dále rozšiřuje typy hodnocení o hodnocení bezděčné a záměrné, formalizované a spontánní, evaluační a edukační. Bezděčné hodnocení se odehrává na neverbální úrovni komunikace. Je vyjádřeno všemi neverbálními prostředky – tělesným postojem, očima, mimikou, vzdáleností mezi osobami, doteky apod. Záměrné hodnocení je cílené a využívá formálních prostředků. Pokud použije hodnotitel neverbální prostředky, jsou využity s jasným cílem (např. uklidňující dotek). Formalizované hodnocení se řídí podle jasné formy hodnocení. Jedná se např. o známkování. Spontánní hodnocení slouží k vyjadřování hodnotících soudů bez ohledu na formální soustavu. Jedná se o využití komunikačních znaků, gest apod. Učitel může např. použít kroužek z palce a prsteníku – OK, zvednutí obočí apod. Evaluační hodnocení je zhodnocení programu nebo výuky a je vždy zaměřeno na výsledek výuky. Edukativní hodnocení je zhodnocení výkonů na základě shromažďování informací o průběhu, procesu. Přímo se podílí na výuce.

Školní hodnocení v jakékoli podobě přináší do vyučovacího procesu jistý náboj. Každý, kdo někdy navštěvoval školu, si určitě vybaví, jak se bylo někdy obtížné připravit na vyučování. Rozumný učitel volí typy hodnocení tak, aby nepřinášel do výuky stres a žák měl možnost si svoje známky opravit. Někdy je pro žáka pouhý úsměv učitele povzbuzujícím impulzem pro jeho další práci.

3.6 Formy hodnocení žáka

Čábalová, (2011, s. 164) píše že, učitel by měl při volbě formy hodnocení žáků vzít v úvahu svůj pedagogický záměr, své zkušenosti a dovednosti při hodnocení žáků. Důležitými faktory jsou i cíle a zvolená kritéria hodnocení. Dále by měl učitel zvážit i charakter jeho předmětu a konkrétní obsah učiva a individuální zvláštnosti každého žáka.

Kratochvílová (2011, s. 34) si ale myslí, že učitel by měl dle aktuální pedagogické situace využívat různé způsoby hodnocení, které by se měly vzájemně prolínat a doplňovat.

Kašpárková (2009, s. 101) doplňuje, že podle současných předpisů musí učitel žáka v závěru klasifikačního období ohodnotit pětistupňovou klasifikační stupnicí nebo žáka ohodnotit slovním hodnocením.

3.6.1 Klasifikace – hodnocení známkou

Známka představuje v tradičním systému zkoušení finální hodnocení žáka. V českých školách je to číslice, která ukazuje pořadí, které symbolicky zaznamenalo kvalitu výkonu žáka. Známkou vyjadřuje shodu výkonu žáka s danými kritérii (Kašpárková, 2009, s. 101). Kosíková (2011, s. 112) k tomu doplňuje, že klasifikace je v našich školách převažujícím formálním hodnocením. Jedná se o zobecněnou informaci celé řady charakteristik žáka. Známkou by měla být přesně podložena kritérii, která jsou formulována v klasifikačním nebo školním řádu.

V této souvislosti Kolář, Šikulová (2009, s. 86) upozorňují, že učitel při známkování hodnotí nejen vědomosti žáka, ale i chování žáka, vyjadřovací schopnosti, zájmy, utváření pracovních a mravních návyků apod. Do známky se promítá i vztah žáka a učitele. Jednou známkou nelze všechny komponenty vystihnout. Pedagogové i psychologové poukazují na negativní atributy klasifikace.

Nevýhodou známky je často nízká objektivita. Je to zjednodušená forma hodnocení a neříká nic o tom, co žák opravdu zvládnul a na čem by měl i nadále pracovat. Je to pouze informace o umístění žáka mezi ostatními žáky.

Známkou má i svá pozitiva. Dobrá známka je ve škole významným symbolem úspěchu a mají vysokou motivační hodnotu. Žáci i rodiče jsou zvyklí na známkování a vidí ve známkách kvalitu svého potomka. Známkou zjednodušuje i statistické zpracování.

3.6.2 Slovní hodnocení

Kašpárková (2009, s. 102) uvádí, že slovní hodnocení je přesné slovní vyjádření dosažené úrovně žáka vzhledem k cílům výuky a jeho možnostem. Je to kvalitativní posouzení výkonu žáka nebo jeho chování ve formě písemné zprávy. Slovní hodnocení se snaží o odstranění nedostatků klasifikace (Kašpárková, 2009, s. 102).

Kratochvílová (2011, s. 41-42) však zdůrazňuje, že u slovního hodnocení existují i rizika, protože si učitelé často myslí, že slovní hodnocení je pro žáky šetrnější a má pro žáky lepší zpětnou vazbu než klasifikace pomocí známek. U slovního

hodnocení se žák často setká se slovním hodnocením vyjádřeným např. pomocí slov „výborně“, „skvělá práce“ apod. Na žáka sice působí motivačně, ale tyto výroky nejsou v souladu se správným jazykem hodnocení. Když se je rozhodne učitel použít, měl by je ještě doplnit konkrétním popisným hodnocením (zvládá úspěšně, osvojeno, ještě nezvládá apod.).

Naopak Kašpárková (2009, s. 103) píše o pozitivěch i negativěch slovního hodnocení. Mezi kladné vlivy pozitivního hodnocení žáka zařadila snížení rizika diskriminace žáků, kteří nejsou výkonnostně na požadované výši, vnitřní rozvoj motivace k učení u žáka, povzbuzení žáka a kladení důrazu na jeho pozitivní výsledky a možnost vyjádření co se žák už naučil a v čem přesně ještě dělá chyby.

Mezi negativní vlastnosti slovního hodnocení byla zařazena velká pracnost a jeho možnost využití jen pro malé třídy žáků, možnost chyby jako u známek, neschopnost provádět pedagogickou diagnózu některými učiteli a nemožnost srovnat výkony všech žáků, protože slovní hodnocení je individuální.

Čapek (2015, s. 510) upozorňuje, že špatně napsaná nebo nevhodně použité slovní hodnocení může způsobit více škody než špatná známka, protože slovním hodnocením je vysvětlen žákův nedostatek.

Dvořáková (1994, s. 11-16) se domnívá, že se může slovní hodnocení uplatňovat v několika formách. Rozlišuje průběžné slovní hodnocení a závěrečné.

Průběžné slovní hodnocení může mít několik forem. Při ústním hodnocení hodnotí učitel i žáci, na třídních schůzkách, které mohou probíhat formou konzultací za účasti žáka. Při písemné formě průběžného hodnocení píše učitel i žák své komentáře. Záznam je možné pořídit např. do různých notýsků apod. Poslední formou průběžného slovního hodnocení je představení konkrétní práce dětí. Může probíhat přímo ve vyučování (dny otevřených dveří).

Závěrečné slovní hodnocení píše učitel písemně ve formě vysvědčení. Vytváří ho učitel, ale můžou se na něm podílet i žáci.

Školní hodnocení je citlivým a ožehavým problémem současného školství. Mezi pedagogy se vedou diskuze, jaký typ hodnocení je pro žáka nejlepší a je nejvíce schopno vystihnout individuální výkon konkrétního žáka. Z mé zkušenosti se mi jeví jako nejlepší typ hodnocení klasifikace, která je spojena se slovním komentářem. Bez slovního komentáře nemůže známka vystihnout celý výkon žáka a může tak často docházet k nedorozuměním mezi učitelem a žákem nebo mezi učitelem a rodiči. Učitel by se měl vždy ujistit, že žák pochopil, jaké nedostatky jeho výkon měl a jaké pozitivní stránky na jeho výkonu byly. Slovní hodnocení by mělo nejen kritizovat, ale i chválit. Pochvala by měla být pro žáka motivací pro jeho další práci.

3.7 Fáze hodnocení žáka

Autoři dělí fáze hodnocení do sedmi základních fází. Drahorád (2008, s. 23) píše, že hodnocení žáka začíná zadáním úlohy učitelem a přijetím úlohy žákem. Kolář a Šikulová (2005, s. 56-75) popisují jednotlivé fáze. **První fázi** považují za zdánlivě nejjednodušší fázi celého procesu. Do kvality a způsobu zadání se silně promítají vztahy mezi učitelem a žákem a také pozice žáka ve třídě. Při zadání úkolu je nejvíce patrné, jaký typ úkolu učitel žákovi vybere a jak obtížný úkol je. Promítá se zde hodnotící soud učitele nebo určitý záměr učitele (např. „chci žákovi pomoci“). **Druhá fáze** je expozice výkonu žáka a průběžná analýza výkonu učitelem. Učitel v této fázi provádí průběžnou analýzu výkonu žáka a velmi pečlivě sleduje jeho výkon už v průběhu žakovy expozice. Učitel pozorně sleduje dílčí kroky žáka, aby v případě pochybení mohl včas vstoupit do žakova výkonu a pomoci mu při jakýchkoli obtížích. Při průběžné analýze provádí učitel i předpověď dalšího žakova postupu a proto může vstupovat do žakova výkonu a předejít možné vážné chybě. Pokud učitel musí vstoupit do žakovy odpovědi, měl by být vždy taktní. Učitel by si měl všimnout i zvláštních i originálních řešení úloh.

Třetí fázi je ukončení výkonu žáka a zpětné promítání výkonu učitelem. Velká část analýzy probíhá již ve druhé etapě, ale teprve ve chvíli, kdy jsou aktivity související s výkonem žáka ukončeny (žák odpověděl, předložil soubor prací atd.) provádí učitel analýzu výkonu žáka. Žák očekává okamžité hodnocení po realizaci svého výkonu.

Čtvrtou fázi je závěrečná analýza výkonu učitelem a jeho následné rozhodnutí. Ukončení výkonu je pro učitele signálem, aby zaujal stanovisko. Využívá svých poznatků získaných během žakova výkonu a čerpá z průběžné analýzy. Posoudí správnost nebo nesprávnost postupu a otevřeně formuluje posudek.

Pátou fázi je vynesení posudku učitelem a přijetí nebo nepřijetí posudku žákem. Je to nejtěžší fáze celého procesu, protože učitel musí srovnat výkon žáka s cílovou normou a zároveň i s výkony ostatních žáků ve třídě. Posudek na výkon žáka by měl být vždy jednoznačný, aby žák o jeho obsahu a smyslu nepochyboval. Proto by posudek neměl být formulován jen známkou, ale měl by vždy obsahovat i analýzu výkonu žáka. Zdůvodnění je důležitou součástí i pro učitele, protože tím vyjádří analýzu a syntézu výkonu žáka, kterou provedl ve čtvrté etapě. Většina žáků přijímá posudek učitele velmi vážně. Když žák vnímá hodnocení jako spravedlivé, má pro něj motivační i regulační funkci.

Šestou fázi je uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka učitelem. Tato fáze se neodehrává v otevřené komunikaci učitele a žáka, ale odehrává se ve vědomí učitele a žáka. Jsou patrné až později např. při vztahu žáka k práci ve škole,

ve vztahu žáka k určitému předmětu a jeho učiteli. Učitel by si měl uvědomit, že konkrétní způsob hodnocení má důsledky pro budoucí práci žáka. Učitel by měl znát všechny žáky tak, aby věděl, které fáze budou pro jeho žáky motivující a povede tak k zintenzivnění učební činnosti žáků.

Sedmou fází jsou důsledky v chování a jednání žáka a dopady na jeho další učení. Zkušenost žáka se svými předchozími výkony a hodnocením učitele ovlivňují žáka při očekávání jeho budoucích výkonů. Důležitou roli hrají atribuce žáka. Převažující způsob připisování příčin má silné motivační důsledky pro další výkony žáka. Získá-li žák dostatek informací o svém výkonu, neměl by pochybovat o svém výkonu a měl by mít vlastní reálný pohled na svůj výkon. Všechny fáze výkonu jsou rozpracovány v přehledné tabulce č. 1.

Tabulka 1: Jednotlivé fáze hodnocení

Fáze	Činnost učitele	Činnost žáka
Fáze 1	Zadání úlohy	Pochopení, přijetí úlohy
Fáze 2	Průběžná analýza	Expozice výkonu
Fáze 3	Rychlé zpětné promítání výkonu	Ukončení výkonu a očekávání
Fáze 4	Závěrečná analýza výkonu a rozhodnutí	
Fáze 5	Vynesení posudku o výkonu	Přijetí či nepřijetí posudku
Fáze 6	Uvědomění si možných důsledků daného posudku	
Fáze 7		Důsledky v chování a učebním jednání žáka

Zdroj: Hodnocení žáků, 2009

Rodičům a žákům se může zdát, že udělení školního hodnocení je pro učitele jednoduchým úkolem. Ve skutečnosti se ale jedná o poměrně složitý proces, ve kterém učitel nesmí opomenout sled jednotlivých operací od zadání hodnocené úlohy až po vynesení finálního školního hodnocení žákovy práce. Činnost probíhá při vzájemné pedagogické interakci mezi žákem a učitelem. Hodnocení učitele je reakcí na vyvíjené úsilí a snahu žáka. Školní hodnocení je proto složitým systémem, který má přímý dopad na psychiku obou zúčastněných stran.

3.8 Objektivita a subjektivita při hodnocení žáka

„*Spravedlivé hodnocení je poměr mezi hodnocením objektivním a subjektivním. Hodnocení je vždy velmi důležitým projevem úrovně racionality hodnotitele a zároveň je i projevem jeho subjektivní účasti na procesech, které jsou předmětem jeho hodnotících aktivit*“ (Drahorád, 2008, s. 28-29).

Slavík, (1999, s. 61-63) pochybuje o objektivitě školního hodnocení, které se týkají všech jeho podob. Příčina pochybností o objektivitě vzniká především pro jeho nespolehlivost při získávání hodnotících údajů a díky záměrné nebo nezáměrné nepřesnosti hodnotitelů, nesprávného přiřazení údajů ke stupňům hodnotící škály apod. Hodnocení žáka má smysl, pokud plní svůj účel a zjištěné údaje jsou validní a reliabilní. Učitel by měl žáky hodnotit objektivně, ale i subjektivní hodnocení sehrává v procesu hodnocení velkou roli a je spojeno na dialog učitele se žákem.

Kolář a Šikulová (2005, s. 95) se ale domnívají, že spravedlivé komplexní hodnocení. To postihuje celou osobnost žáka včetně jeho vývojových tendencí a s přihlédnutím na jeho silnější a slabší stránky osobnosti.

Schneiderová (2003, s. 52) doplňuje, že hodnocení by mělo být za všech okolností **objektivní a nezávislé na hodnotiteli**. Kosíková (2011, s. 125) ještě rozšiřuje, že se ve školách využívají různé typy standardizovaných zkoušek, kde je požadavek na objektivitu zkoušení nezbytný. Objektivita je tedy chápána jako měřítko odpovídajícího posouzení prací jednotlivých žáků bez omylů a chybných soudů. Zajistí se tím tak, že všechny výsledky jsou platné a spolehlivé bez závislosti na lidském faktoru. Ve školách se využívají didaktické testy, které přesně vymezují míru požadovaného výkonu. Jsou to převážně písemné zkoušky, při kterých mají všichni žáci zajištěny stejné podmínky i vyhodnocení. Všichni žáci jsou hodnoceni podle stejného měřítka. Testy jsou ve školách vítány, ale s jistými výhradami. Je jim vytýkáno, že jsou zaměřeny jen na kvantitu, žák se nemůže ústně projevit a je omezena komunikace s učitelem a žák nemůže projevit tvůrčí práci.

Zormanová (2014, s. 205) souhlasí, že písemná forma zkoušení je objektivnější než ústní zkoušení, protože zde nehrají roli komunikační dovednosti žáka. Ústní zkoušení má také svá pozitiva. Ostatní žáci si mohou při zkoušení jednoho žáka zopakovat učivo tím, že poslouchají průběh zkoušení. Pokud žák trpí některou z poruch učení, je doporučováno volit ústní formu zkoušení. Pro žáky trpící trémou je lepší zvolit písemnou formu zkoušení.

Kolář a Šikulová (2009, s. 102-103) si myslí, že chybné hodnocení má za následek i špatné pedagogické jednání učitele, které může vyvolat negativní reakce žáků a může dojít i k narušení vztahu mezi žákem a učitelem. Mezi nejčastější chy-

by patří to, že učitel neváží při hodnocení žáka vzájemné souvislosti a hodnotí žáka bez poznání příčin a souvislostí. Často také nerespektuje variabilitu žákových kvalit a provede hodnocení žáka na základě jednorázového hodnocení, aniž by přihlédl k předcházejícímu stavu. Učitel může hodnotit bez ohledu na možné rozdíly mezi žáky, na rozdíly v podmínkách v učení apod. Velkou chybou je pokud nemá dostatečně a konkrétně stanovené hodnotící kritéria a nemá jasně formulováno, co bude ve výkonu hodnotit a na co zaměří svou pozornost. Proto zhodnotí žáka podle obecného dojmu, který žákův výkon na učitele udělal.

Čapek (2010, s. 64) varuje, že učitelé můžou známkováním nevhodně trestat chyby svých žáků. Když učitel potrestá svého žáka špatnou známkou, učí žáka tomu, že snažení je nesmyslné, protože je pro žáka výhodnější se trestu za chybu vyhnout. Učitelé by měli hodnotit tak, aby své žáky přesvědčili, že konají v jejich nejlepším zájmu.

Košťálová, Miková a Stang (2012, s. 47) ještě doplňují, že negativní přínos může mít i dlouhodobé pozitivní hodnocení žáka. Zveličování výkonů žáka přispívá k vytvoření jeho nerealistického sebevědomí. Není pak motivován ke zlepšování svého výkonu a je tak omezován ve svém vývoji.

Objektivní školní hodnocení by mělo být pro všechny učitele prioritou. Může žáka ovlivnit na celý jeho život. Nespravedlivým školním hodnocením může nešikovný učitel žáka ztratit na celou dobu jeho studia. Proto by si učitel měl neustále ověřovat, jestli žák jeho hodnocení pochopil. Někdy je velmi těžké zachytit všechna pozitiva výkonu žáka, protože často má učitel jen několik vteřin na to, aby postihl všechna pozitiva a negativa žákovy práce. To platí především u technologických postupů. Žák by si měl být vždy vědomý, že jeho výkon měl jisté rezervy a že musí svou neustálou prací svůj výkon zlepšovat.

3.9 Motivace

Svoboda, Krejčíř a Vágnerová (2015, s. 631) definují školní úspěšnost jako různé schopnosti, znalosti i dovednosti, které tvoří základ pro rozvoj dalších potřebných kompetencí a motivace ke vzdělávání, díky které žák překonává dílčí problémy.

Škoda a Doulík (2011, s. 30-31) rozdělují školní motivaci na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace vychází ze zvědavosti žáka a jeho přirozené touhy se něco nového dozvědět. Vnější motivace je impulzem činností, které by žák jinak nevykonával, ale chce za ně získat odměnu nebo se chce vyhnout potrestání. Činnosti spojené s vnější motivací žák vykonává jen na dobu, která je pro to nezbytně nutná.

Schneiderová (2003 A, s. 24-25) rozlišuje motivaci na krátkodobou a dlouhodobou a dle začlenění motivace v průběhu učení na počáteční (směřuje jedince

k cíli), průběžnou (udržuje aktivitu jedince) a výslednou (dostaví se na konci učení nebo po dosažení cíle).

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 127) popisují školní motivaci jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které vyvolají jednání a prožívání žáka. Motivace také ovlivňuje způsob dosažení výsledků a reakce žáka a způsob jeho prožívání včetně jeho vztahů s okolním sociálním prostředím.

Motivování žáků je obtížným úkolem, který výuka s sebou přináší. Získat žáky pro aktivní spolupráci při výuce a podpořit jejich zájem o nové vědomosti a dovednosti, včetně jejich udržení stálého zájmu je často těžkým úkolem i pro zkušené učitele s mnohaletou praxí. Někdy zabírají na žáky obyčejné podněty, někdy je vymyslet účinnou strategii spojenou s motivací žáků tvrdým oříškem. Žáci jsou doslova zahlceni výpočetní technikou, a proto se snažím držet krok se svými žáky a čím dál častěji volím motivaci pomocí různých instruktážních videí, která jsou na internetu ke stažení a to především v situacích, které mi nedovolí ukázat probíranou problematiku v praxi. Velmi dobrým motivátorem zůstávají i různé exkurze a tematické výlety. Mezi další motivační faktory patří i školní hodnocení, které svou zpětně vazební funkcí umí žáky velmi dobře motivovat pro jejich školní práci.

3.10 Školní hodnocení jako motivační faktor

Lidé, kteří nejsou schopni požadovaného výkonu, protože nemají dostatečné vědomosti nebo znalosti, mohou působit dojmem, že jim chybí motivace (Plamínek, 2015, s 27).

Sedláčková (2009, s. 106) je přesvědčena, že si naše společnost myslí, že dítě musí mít výborný prospěch ve škole, aby dosáhlo v pozdějším životě určitého postavení. Znamky zahrnují kvalitu i kvantitu vědomostí, dovedností a návyků, které žák má. Klasifikace není odrazem skutečných vědomostí nebo inteligence žáka.

Horáková (2009, s. 152) ale píše, že pokud se učitel zaměří jen na hodnocení výkonů a procesů, přijde o velmi účinný nástroj pro dlouhodobé řízení rozvoje potenciálu všech žáků.

Schneiderová (2003 A, s. 27) považuje za nejdůležitější kognitivní motivaci, která je nejdůležitějším předpokladem k učení. Potřeba vyhnout se neúspěchu je nejčastější motivací k učení u žáků a to především u těch, kteří byli kritizováni a často trestáni za své chyby a nedostatky.

Plamínek (2015, s. 16-17) doplňuje, že žák může plnit úlohu pod vlivem vnějších motivů nebo vlivem vnitřních pohnutek. Když je dobře cíleno do oblasti motivů osobnosti žáka, může práce žáka pokračovat bez vlivu vnějších podmínek. Žák

bude úkoly vykonávat, protože ho baví nebo si bude myslet, že jsou pro něj důležité. Je to obtížný úkol pro pedagoga, protože musí dokonale znát osobnost každého žáka.

Mertin a Krejčová (2012, s. 170) si ale myslí, že psychicky odolní lidé mají vyšší cíle a očekávají od sebe vyšší výkon než lidé, kteří jsou psychicky méně odolní. Psychicky odolný člověk je vytrvalejší při dosahování stanoveného cíle a musí vynaložit více energie k překonání různých překážek a problémů, které se objeví na cestě k cíli.

Petty (2008, s. 42) si ale myslí, že v regionech s vysokou nezaměstnaností mají školy velký problém namotivovat své žáky. Žáci si nechtějí zvýšit svou kvalifikaci, protože si myslí, že jim to po ukončení školy nebude nijak prospěšné. Ztrátou dlouhodobého cíle ztrácí svou motivaci.

Aby škola žáky bavila a neztráceli zájem o své budoucí povolání, na které se připravují, musí učitelé vyvinout nemalé úsilí o udržení jejich zájmu. Pro získání zájmu žáků je vhodné využívat různorodých vyučovacích metod a pro lepší vizualizaci je dobré používat pomůcky. Moderní doba poskytuje učitelům možnost využívat různých instruktážních videí, která jsou běžně dostupná na internetu a žáci se na ně mohou kdykoli podívat ve svých domovech. Zlepšuje to tak informovanost žáků a při klasifikaci v odborných předmětech to zvyšuje jejich informovanost a orientaci v oboru.

3.10.1 Tresty a odměny související se školním hodnocením

Schneiderová (2003, s. 61) píše, že mezi **nejznámější prostředky výchovy je odměňování a trest**. Oba způsoby jsou založeny na společenském hodnocení výkonů žáka a jak v oblasti prospěchu, tak i v oblasti jeho chování. Odměna by měla podpořit určité chování, činnosti, nebo určitý výkon. Když je žák ohodnocen kladně, působí většinou odměna jako motiv pro pokračování v činnosti. Působí kladně na emoce žáka. Naopak trest by měl být žákem vnímán jako omezující prostředek, který brání nežádoucím výkonům nebo chování. Vliv zde má negativní emocionální prožitek. Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 156) si ale myslí, že žákovu motivaci k učení snižuje i neustálým opakováním stejné činnosti ve výuce bez přestávky. Ztráta motivace může být doprovázena subjektivními pocity ohrožení potřeb dítěte a strachu ze zkoušení, třídní důtky apod.

Mertin (2004, s. 167-168) souhlasí a zdůrazňuje, že by rodiče nikdy neměli strašit své dítě trestem, že dostane špatnou známku. Při neúspěchu by rodiče měli sdělit dítěti, že se nic nestalo a že o jeho neúspěchu ví. Rodiče by měli ukázat pochopení s pocity dítěte. Za dobré známky by mělo být dítě vždy rodiči pochváleno.

Odměna by měla být přiměřená úsilí, které dítě muselo vyvinout. Finanční odměny za známky by měli rodiče používat je ve velmi výjimečných situacích. Nevhodný je systém hodnocení, kdy dítě dostane např. za dvojku 10 Kč apod. Rodiče vydrží tímto systémem své děti motivovat jen krátkou dobu, takže se tato motivace májí účinkem. (Mertin, 2004, s. 136).

Rodina a škola jsou provázaný systém. Přístup rodičů k dítěti tak formuje jeho přístup ke školní práci. V praxi někdy vidím děti, které si neváží hodnot a automaticky požadují, aby dobré hodnocení získávali za špatně odvedenou školní práci. U takových žáků někdy vznikají konflikty s rodiči, kteří nedokážou pochopit, že skrze hodnocení se snaží učitel dítě navést na správnou cestu a sdělit mu, ve které oblasti by se mělo zdokonalit.

Radostí je, když učitel získá aktivního žáka, který si je vědom svých slabých i silných stránek. U každého dítěte se projeví výchovné styly jeho rodičů a také jejich důslednost a jednota ve výchově.

3.10.2 Neprospívající žáci a vliv školního hodnocení na jejich psychiku

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 128) se domnívají, že princip správné motivace žáků spočívá ve vytvoření odpovídajícího obrazu o žácích učitelem ve spojení s přiměřeným očekáváním jejich výkonů. V žácích by měl být probuzeny jejich poznávací procesy a také jejich sociální potřeby. Učitel by měl využívat odměn a trestů a snížit pocit nudy u žáků. Učitel by měl vytvořit takové prostředí a volit výukové metody tak, aby žáci neměli strach ze školy a zkoušení.

Procházka, Šmahaj, Kolařík a Lečbych (2014, s. 90) se domnívají, že dítě, které nezvládá školní nároky, může ovlivnit celou osobnost dítěte. Problémy se mohou objevit ve vztazích ve třídě, v oblasti rodinných vztahů atd. Mezi důležité faktory, které mají vliv na prospěch žáka, patří i vztahy v rodině dítěte. Na rodiče, kteří mají dítě s některou z poruch učení, jsou kladeny mnohem větší nároky. Rodiče často prožívají pocity viny a to většinou v situacích, kdy jsou rodiče nepřijemně překvapeni negativním hodnocením učitele. Proto by měl každý učitel pracovat individuálně nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči. Oba rodiče by se měli zapojit a spolupracovat.

Rodiče by měli dát svému dítěti najevo, že mu věří a že vše určitě zvládne. Někdy se stane, že rodiče dávají najevo svému dítěti, že je zbytečné, nic nezvládne apod. Dítě se pak pod tlakem rodičů stane takové, jaké ho rodiče chtějí mít. Opačným jsou rodiče, kteří chválí své dítě ve chvíli, kdy k tomu nemají důvod. Jejich důvěra dítě povzbudí a žák má pak vyšší výkon (Mertin, 2004, s. 40).

Mertin a Krejčová (2012, s. 171) varují, aby učitelé zpozorněli u dítěte, které i při nízké náročnosti zadaného úkolu pochybuje o jeho zvládnutí.

Štěch a Zapletalová (2013, s. 179-181) uvádí, že nejčastěji řeší školní psychologové problémy s učením žáků. Každý i neúspěšný žák se snaží ve škole dosáhnout co nejlepších výsledků. Někteří žáci jsou omezováni jejich kognitivními schopnostmi nebo poruchou učení. Často žáci přemýšlejí, jak se mají učit. Motivace žáka, který prožívá opakované nezdary, klesá. Učitel může získat dojem, že je mu vše s výukou lhostejné. Žáci, kteří prožívají neustálé nezdary při hodnocení, hledají náhradní způsoby, jak uspět mezi svými spolužáky. Žáci jsou psychologem motivováni ke změně učebního stylu. Aby změna byla efektivní, měl by spolupracovat žák, rodiče i učitelé.

Gillernová, Krejčová a kol. (2012, s. 17-18) upozorňují na fakt, škola ovlivňuje žáka systematicky, dlouhodobě a cílevědomě. Škola se může stát prostředím, které může negativně ovlivnit individuální rozvoj dítěte. Může vyvolat a posílit odpor k autoritě, neschopnost vyrovnat se s novými požadavky a povinnostmi a strach z trestů doma i ve škole. Dítě může mít pocit, že je méněcenné a může projevovat agresivní sklony ke spolužákům a učitelům.

Každý žák má právo, i ten, který nemá optimální školní výsledky, zažít úspěch ve své školní práci. Proto je dobré, aby učitelé uměli přesně ohodnotit i drobné pokroky, které žák dělá. Aby mělo povzbuzení žáka svůj efekt, že důležité zvolit dobře promyšlenou strategii malých odměn a pochval. Příliš chválený žák ztrácí rychle motivaci k dalšímu učení. Častá kritika žáka demotivuje a žák reaguje ztrátou zájmu. Školní hodnocení má přímý vliv na sebehodnocení žáka a jeho další úspěšnost v jeho životě. Proto by u neprospívajících žáků měl učitel a rodiče úzce spolupracovat, protože se tím zvyšuje šance na zlepšení prospěchu žáka.

3.11 Střední školství

Stejskalová (2013, s. 16) píše, že žáci získávají střední vzdělání v České republice v několika formách. Střední vzdělání člení na střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo s maturitní zkouškou.

Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 78) upřesňují, že střední odborné školy jsou nejméně čtyřleté a končí maturitní zkouškou. Posláním je připravit žáky na výkon odborných činností v různých oblastech (technická oblast, zdravotnictví, zemědělství apod.). Střední odborná učiliště připravují žáky na výkon dělnických povolání a technicko-hospodářských činností. Je zakončena závěrečnou zkouškou u tříletých oborů a žák získá výuční list. Čtyřleté obory jsou zakončeny maturitní

zkouškou. Součástí výuky je praktické vyučování a praxe v reálném pracovním prostředí. Žáci si tak vytvoří praktické dovednosti pro své budoucí povolání.

Krejčová a Mertin (2016, s. 27) si ale myslí, že současné školství prochází velkými změnami jednak na straně obsahu vyučování, vzdělávací koncepce a je kladen velký důraz na kompetence žáků. Mění se i požadavky na charakter vzdělávání žáků. V této souvislosti Mihola (2014, s. 47) upřesňuje, že střední odborné školy umožňují, aby si žáci vybrali takový vzdělávací program, který jim bude vyhovovat.

3.11.1 Hodnocení v praktickém vyučování a odborném výcviku

Stejskalová (2013, s. 9) se domnívá, že je praktické vyučování neoddelitelnou součástí odborného vzdělávání a přípravy na budoucí povolání. Od teoretického vyučování se odlišuje cíli výuky, obsahem výuky, organizačními formami vyučování a materiálním zabezpečením. Rozlišuje několik forem praktického vyučování. První je odborný výcvik, ve kterém si žáci osvojí pracovní činnosti ve svém budoucím povolání. Dušek (2009, s. 53) doplňuje, že se odborný výcvik a praktické vyučování odehrává na středních školách především ve školních dílnách nebo školních provozech mimo školu. Odborný výcvik je součástí rozvrhu a žáci ho mají několikrát týdně. Stejskalová (2013, s. 9) dále pokračuje, že druhou formou je cvičení, ve kterém si žáci opakují jednotlivé operace a úkony pro vytvoření správných dovedností a návyků pro správný pracovní postup. Třetí formou je učební praxe, která tvoří pravidelnou součást rozvrhu a má svou hodinovou dotaci. Čtvrtou formou je odborná praxe, která není samostatným předmětem, ale je v rozvrhu zařazena v rozsahu několika týdnů školního roku. Žáci se na ní seznamují s chodem pracoviště dle jejich odbornosti.

Čadílek a Stejskalová (2001, s. 31) uvádí, že hodnocení v praktickém vyučování hraje významnou roli a je legislativně zakotveno ve školských zákonech a vyhláškách. Učitel o hodnocení vede povinnou pedagogickou dokumentaci.

Cichá a Dorková (2006, s. 33) píše, že prověření praktických dovedností a klasifikace žáka by měl učitel hodnotit až po seznámení s žákovými výkony, pracovními postupy, operacemi apod. Učitel by se měl zaměřit na určité oblasti žákova výkonu. Měl by si všímat toho, zda si žák dovede představit budoucí výsledek své činnosti a jestli ví podstatu této činnosti. Měl by posoudit, zda zná správný postup a dokáže následně provést určitou pracovní činnost. Učitel by neměl opomenout i to jestli žák dokáže kontrolovat svou pracovní činnost v souladu s daným zadáním.

Stejskalová (2013, s. 78-79) si ale myslí, že má odborný výcvik své zvláštnosti hlavně v oblasti získávání vědomostí, neboť v praktickém vyučování si žák osvojuje především senzomotorické dovednosti. Hodnocení dělí na průběžné a souhrnné.

Průběžné hodnocení provádí učitel během učebního dne a v jeho závěru. Jedná se většinou o hodnocení ústní s rozbohem kladů a nedostatků ve vědomostech a dovednostech každého žáka. Souhrnné hodnocení provádí učitel po probrání tematických celků a je zakončen soubornou prací. Mezi kritéria hodnocení zařazuje hodnocení odbornosti, kvalitu a rychlost práce. Krušpán (1994, s. 59) doplňuje, že hodnocení a klasifikace studenta v praktickém vyučování přispívá nejen k upevňování vědomostí, dovedností a návyků, ale přispívá i k formování morálního profilu žáka. Při hodnocení žáka by měl být kladen důraz především na objektivitu. Učitel by se neměl nechat ovlivnit subjektivními vlivy.

Čistá a Novotný (2015, s. 24-26) uvádí, že hodnocení patří mezi významné činitele dobrého osvojení dovedností a návyků. Žáci se učí tím, co si vyzkouší v praxi. Učitel by měl v praktickém a odborném výcviku hodnotit a porovnávat existující vědomosti, dovednosti a návyky s těmi, které měly být dle osnov osvojeny. V první fázi nácviu dovedností je postačující hodnocení na „vyhovuje“ a „nevyhovuje“. Činnost žáka by měla být hodnocena slovně (např. dobře, rychle apod.). Učitel by neměl používat slovní hodnocení „špatně“ apod. Vždy by měl stručně určit, co by měl žák provést lépe nebo mu požadovanou činnost znovu předvést. Hodnocení by mělo žáka motivovat ke zlepšování jeho výkonů. Proto by se v hodnocení měla přesně specifikovat oblast žákova výkonu, která je hodnocená a žák by z něj měl pochopit, co by měl i nadále zlepšovat. Při opakované činnosti žáka, u které nedojde k opravě chyb, kterých se dopouští, se stane, že si žák na své chyby zvykne a začne je považovat za normální.

Při klasifikaci učitel hodnotí vztah žáka k práci, kolektivu a praktickým činnostem a osvojení dovedností a návyků s přihlédnutím ke zvládnutí účelných způsobů práce. Také využití teoretických vědomostí při praktických činnostech a výsledná kvalita činností je důležitým kritériem při hodnocení žáka. Mezi další důležitá kritéria klasifikace patří i organizace práce i pracoviště žákem, jeho dodržování BOZP a péče o životní prostředí, hospodárné využití surovin, materiálů i energie, správné obsluhování a údržba zařízení, pomůcek atd.

Výsledky výchovně vzdělávacího procesu se hodnotí pěti stupni. Dělí se na stupeň **1- výborný, stupeň 2 - chvalitebný, stupeň 3 - dobrý, stupeň 4 - dostatečný a stupeň 5 - nedostatečný.**

V odborném výcviku probíhají průběžné, souhrnné a závěrečné zkoušky. Cílem zkoušek je získání objektivních informací o vědomostech, dovednostech a návycích žáka, které měly být osvojeny. Zkoušky jsou průběžné, souhrnné a závěrečné. U průběžné zkoušky je hodnocen malý úsek učiva, jehož znalosti jsou u žáka podrobně ověřovány. U souhrnných zkoušek získá učitel odborného výcviku ucelenější přehled o tom, jaké vědomosti a dovednosti ve skutečnosti žák získal. Tyto

informace lze získat např. při pololetní souhrnné zkoušce. Školní řády středních odborných škol a učilišť disponují informacemi o klasifikaci a bývá v nich uvedeno, že výsledná známka za pololetí není pouhým aritmetickým průměrem známek, které žák za pololetí získal. Znáмка by měla obsáhnout nejen klasifikaci znalostí žáka, ale i jeho přístup k práci, kolektivu, vystihnout jeho aktivitu apod. Na základě všech získaných parametrů může učitel odborného výcviku známku zvýšit nebo snížit oproti původnímu aritmetickému průměru.

Zvláštní a nezastupitelnou kapitolou tvoří v odborném výcviku a praktickém vyučování kontrolní práce. Problematiku kontrolních testů rozebírá Čadílek (1995, s. 73-75), který kontrolní práce definuje jako jeden z typů didaktických testů. Při přípravě kontrolních prací by měl učitel při jejich tvorbě projít třemi základními fázemi – plánováním, konstrukcí a ověřením a úpravou. Učitelé by se měl zamyslet při tvorbě kontrolní práce, pro jaký účel bude kontrolní práce sloužit a jakou šíři obsahového zaměření se bude kontrolní práce zabývat i pro které třídy a ročníky bude práce určena. Důležité je i uvědomit si, jaká rozhodnutí, bude muset učitel po vyhodnocení kontrolní prací udělat. Při pečlivém plánování musí učitel promyslet několik kroků a vyhotovit tak projekt kontrolní práce. Velmi důležité je uvědomění si co by mělo být přesným obsahem kontrolní práce a určit, počet a druh testovaných úloh, včetně času, který bude potřebný pro vyhotovení kontrolní práce. Učitel musí určit, jakou formou budou kontrolní úkoly zpracovány a kolik možných variant bude existovat. Po výběru sledovaných parametrů si učitel musí stanovit, rozsah bodů na konkrétní kroky a sestaví si hodnotící tabulku celkového počtu bodů a přidělí určitému počtu bodů příslušnou klasifikaci.

Při zadání kontrolní práce žákům musí učitel sdělit žákům jaký je **cíl kontrolní práce**, na co **je zaměřena** a **vybraný způsob hodnocení**. V případě, že budou žáci tvořit užitkovou nebo produktivní práci je nutné žákům sdělit, jaký bude účel a funkce konkrétního výrobku. V průběhu pracovní činnosti žáků by je měl učitel pozorně sledovat a zasáhnout do práce žáka jen tehdy, pokud by žákovi hrozilo nebezpečí úrazu. Po odevzdání práce žákem učitel provádí zhodnocení pracovního postupu, při kterém žáka upozorní na nedostatky, které žák dělal při zhotovení kontrolní práce. Při finálním hodnocení učitel přiřadí body za konkrétní kroky, které si stanovil, provede součet bodů a dle dosažených bodů stanoví výslednou známku. Následně seznámí své žáky s jejich hodnocením a stručně zdůvodní počty bodů, které konkrétní žák získal. Důležité je i žáky pochválit za jejich dobré výsledky.

Učitel si může ze získaných výsledků kontrolních prací provést i hlubší rozbor, při kterém učitel zjistí, do jaké míry žáci učivo ovládají.

Kontrolní práce často ve své výuce používám. Abych zajistil objektivitu svého hodnocení, mám na každé pracoviště, které v odborném výcviku hodnotím sestavenou hodnotící tabulku, ve které má jasně stanovené bodové hodnocení každého jednotlivého úkonu, který žák skutečně udělá. Minimalizují se tím chyby na straně učitele, protože můžu přesně bodovat jednotlivé úkony a ne jen celkový výsledek žákovy práce. I pro žáky je tento systém srozumitelný a v případě sporné známky i doložitelný.

Pro názornost zde uvádím příklad tabulky u kontrolní práce u oboru Manipulant poštovního provozu.

Tabulka č. 2 Kontrolní práce – příjem zásilek na poštovní přepážce

Pracoviště: Příjem zásilek a poštovních poukázek			
Jméno žáka:			
Datum:			
1.	Převzetí přepážky	2b	
2.	Příjem R zás. + VR	1b	
3.	Příjem EMS VS	1b	
4.	Příjem pk C + D	1b	
5.	Příjem cenný balík + F	1b	
6.	Příjem R zás. MS + PR	1b	
7.	Příjem pk D	1b	
8.	Příjem Cps+ VZ	1b	
9.	Příjem pk A	1b	
10.	Ukončení práce přepážky	2b	
Celkový počet bodů:			
Klasifikace dle počtu bodů			
11-12 b = 1			
10 b = 2			
8-9 b = 3			
7 b = 4			
0-6 b = 5			

Zdroj: Zelníček, vlastní příprava

4 Praktická část

Praktická část zjišťuje z pohledu žáků, jaká forma hodnocení v praktickém vyučování na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví Brno, příspěvkové organizaci, Čichnova 23 převládá a zda jsou tyto způsoby hodnocení pro žáky motivující k učení. Data jsou vyhodnocena prostřednictvím popisné statistiky. Výsledky jsou zpracovány do přehledných tabulek a grafů. Ze získaných výsledků je formulován závěr a doporučení pro pedagogickou praxi.

Průzkumné otázky:

1. Která forma hodnocení převládá na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví Brno v odborném výcviku a praktickém vyučování? Dotazníková položka č. 5
2. Domnívají se žáci, že je jejich učitel odborného výcviku nebo praktického vyučování hodnotí jejich práci v odborném výcviku nebo praktickém vyučování spravedlivě? Dotazníková položka č. 7
3. Cítí se žáci stresováni špatnou známkou? Dotazníková položka č. 8
4. Který typ školního hodnocení je pro respondenty nejvíce motivující k dalšímu učení? Dotazníková položka č. 10
5. Je známka ve stupni klasifikace 1-3 dostatečně motivující pro žáky, aby se i nadále připravovali na odborný výcvik nebo praktické vyučování? Dotazníková položka č. 11
6. Je známka ve stupni klasifikace 4-5 dostatečně motivující pro žáky, aby se i nadále připravovali na odborný výcvik nebo praktické vyučování? Dotazníková položka č. 12
7. Jaké chyby by neměl dle respondentů učitel při školním hodnocení žáka dělat? Dotazníková položka č. 13
8. Požaduje učitel/ka odborného výcviku nebo praktického vyučování, aby žáci prováděli sebehodnocení jejich výkonu? Dotazníková položka č. 17

4.1 Charakteristika vybrané střední školy

Střední škola informatiky, poštovníctví a finančnictví Čichnova 23, Brno, příspěvková organizace nabízí sekundární i postsekundární přípravu na povolání a zajišťuje i rekvalifikace, kurzy a školení. Zřizovatelem školy je Jihomoravský kraj. Oborová příprava je zaměřena na oblast informatiky, telekomunikační technologie, telematiku v dopravě, technologii inteligentních budov, poštovníctví a logistiku, bankovníctví a pojišťovníctví. Škola má přes 1300 žáků. Výzkum byl schválen vedením školy. Dotazníky byly určeny žákům prvních až čtvrtých ročníků maturitních oborů a žákům prvních až třetích ročníků učebních oborů.

4.2 Metodologie průzkumu

Při průzkumu byla využita kvantitativní metoda dotazníkového šetření. Dotazníky pro žáky byly anonymní a byly určeny žákům prvních až čtvrtých ročníků technických i netechnických maturitních oborů a prvních až třetích ročníků technických i netechnických učebních oborů.

Anonymní dotazník se skládal ze tří částí a obsahoval uzavřené otázky a otevřené otázky. V první úvodní části byli žáci informováni o účelu průzkumného šetření a přesné pokyny k vyplnění dotazníku. Ve druhé části byly získány data týkající se pohlaví respondentů, jejich věku a oboru, který respondenti studují. Ve třetí části, která nebyla viditelně pro respondenty oddělena, respondenti odpovídali na otázky týkající se školního hodnocení.

Data jsou vyhodnocena prostřednictvím popisné statistiky. Výsledky jsou zpracovány do přehledných tabulek a grafů. Ze získaných výsledků je formulován závěr a doporučení pro pedagogickou praxi.

4.3 Respondenti

Průzkumu se zúčastnili žáci prvních až čtvrtých ročníků netechnických a technických čtyřletých oborů Logistika, Poštovníctví a finančnictví, Bankovníctví a pojišťovníctví, Telekomunikace a Mechanik zabezpečovacích zařízení a žáci prvních až třetích ročníků netechnických i technických oborů Manipulant poštovního provozu a přepravy a Elektromechanik pro zařízení a přístroje.

Anonymní dotazník obsahoval celkem 18 otázek, 5 otázek bylo polootevřených, kde mohli respondenti vyjádřit svůj názor. Respondenti měli označit odpovědi, které nejvíce vystihovaly jejich názor. Protože respondenti jsou žáky střední

školy bez pedagogického vzdělání, byl kladen důraz na přiblížení odborné pedagogické terminologie žákům (př. klasifikace je v dotazníku označena jako známkování apod.).

V průzkumném šetření bylo získáno celkem 86 dotazníků. Celkem 6 dotazníků muselo být vyřazeno z průzkumného šetření z důvodu neúplnosti odpovědí. V průzkumném šetření bylo vyhodnoceno celkem 80 dotazníků.

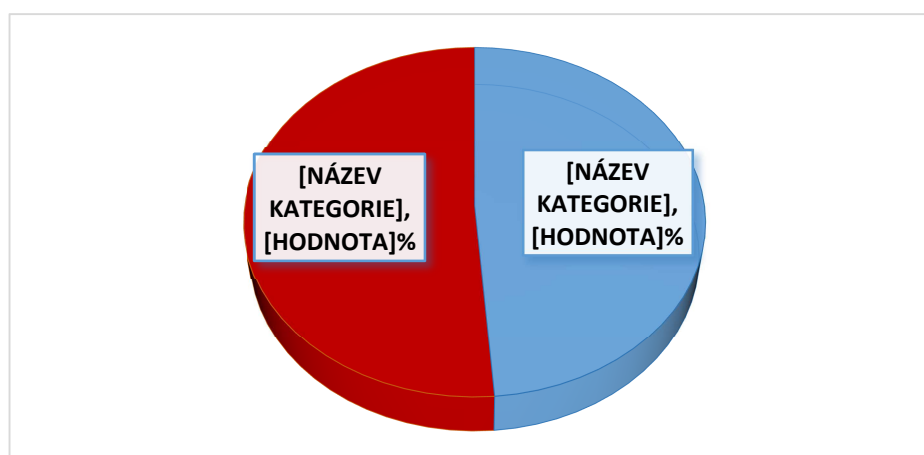
4.4 Dotazníkové šetření – výsledky

Položka dotazníku č. 1

Anonymní dotazník vyplnilo celkem 39 mužů, což činí 49 % ze všech respondentů a 41 žen, což činí 51 % všech respondentů. Dotazník byl záměrně distribuován do tříd netechnického i technického zaměření z důvodu rovnoměrného zastoupení obou pohlaví. Zatímco v třídách netechnického zaměření mají vyšší zastoupení ženy, u oborů s technickým zaměřením převládají muži. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 2 a grafu č. 1.

Tabulka 3: Respondenti dle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Muži	39	49
Ženy	41	51
Celkem	80	100



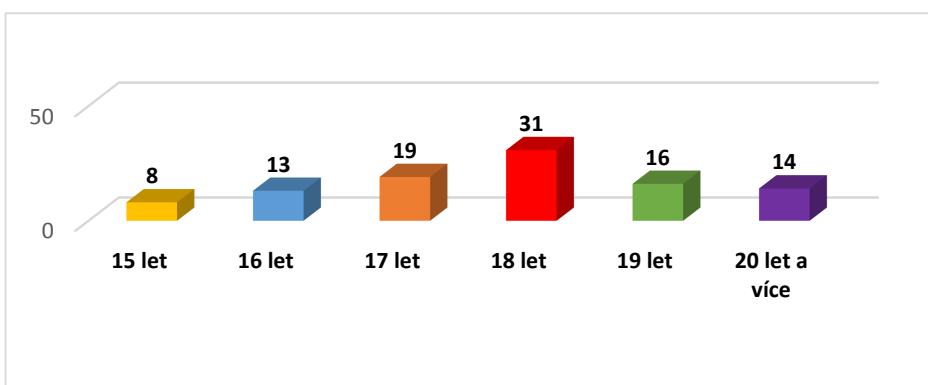
Graf 1: Zastoupení mužů a žen ve výzkumu

Položka dotazníku 2

Anonymní dotazník vyplnilo 6 respondentů ve věku 15 let (8 %), 10 respondentů ve věku 16 let (13 %), 15 respondentů ve věku 17 let (19 %), 25 respondentů ve věku 18 let (31 %), 13 respondentů ve věku 19 let (13 %) a 11 respondentů ve věku 20 let a více. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 3 a grafu č. 2.

Tabulka 4: Věkové rozložení respondentů

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
15 let	6	8
16 let	10	13
17 let	15	19
18 let	25	31
19 let	13	16
20 let a více	11	14
Celkem	80	100



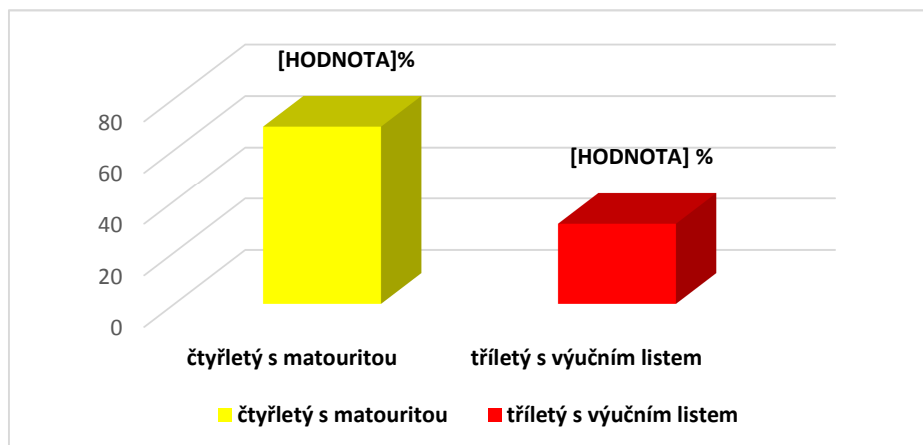
Graf 2: Věkové zastoupení respondentů

Dotazníková položka č. 3

Z respondentů, kteří dotazník vyplnili, studovalo 25 osob (31 %) tříletý obor s výučním listem a 55 osob (69 %) čtyřletý obor s maturitou. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 4 a graf č. 3.

Tabulka 5: Respondenti dle oborů, které studují

Obor	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Čtyřletý s maturitou	55	69
Tříletý s výučním listem	25	31
Celkem	80	100



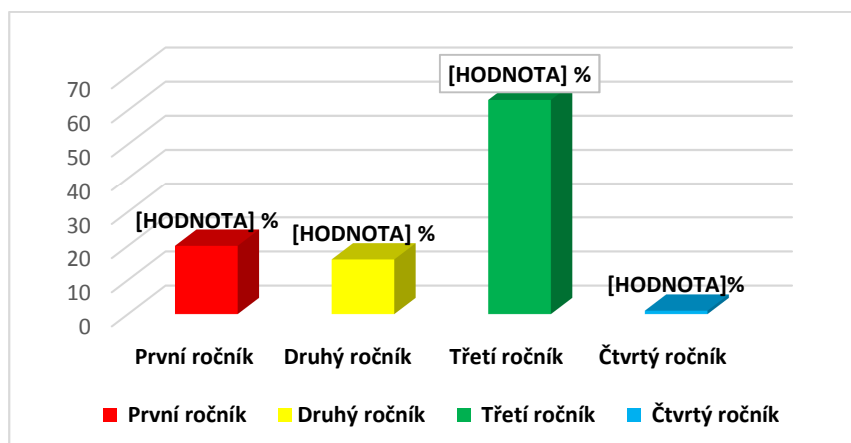
Graf 3: Respondenti dle oborů, které studují

Dotazníková položka č. 4

Z respondentů, kteří vyplnili, dotazník studuje 16 osob (20 %) první ročník, 13 osob (16 %) druhý ročník, 50 osob (63 %) třetí ročník a 1 osoba (1 %) čtvrtý ročník. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 5 a grafu č. 4.

Tabulka 6: Rozložení respondentů, dle ročníků

Ročník respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
První	16	20
Druhý	13	16
Třetí	50	63
Čtvrtý	1	1
Celkem	80	100



Graf 4: Rozložení respondentů dle ročníků

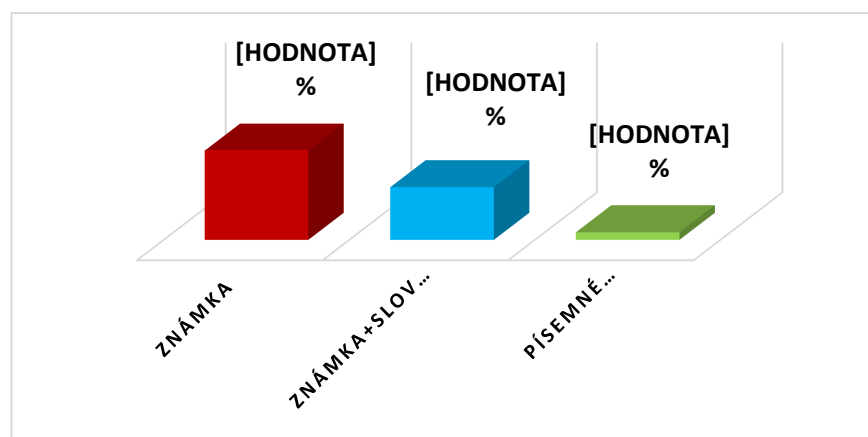
Dotazníková položka č. 5

Průzkumná otázka č. 1: Která forma hodnocení převládá na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví Brno v odborném výcviku a praktickém vyučování?

Na dotazníkovou otázku a průzkumnou otázku č. 1, která forma hodnocení v odborném výcviku nebo v praktickém vyučování u respondentů převažuje, odpovědělo 48 respondentů (60 %), že převažující formou hodnocení je známka, 28 respondentů (35 %) odpovědělo, že převažující formou hodnocení je známka spojená se slovním komentářem, 4 respondenti (5 %) odpověděli, že jsou hodnoceni převážně písemnou formou. Variantu jiné hodnocení nezvolil žádný z respondentů. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 6 a grafu č. 5.

Tabulka 7: Převažující forma školního hodnocení respondentů

Forma školního hodnocení respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Známka	48	60
Známka a slovní komentář	28	35
Písemné hodnocení	4	5
Jiné hodnocení	0	0
Celkem	80	100



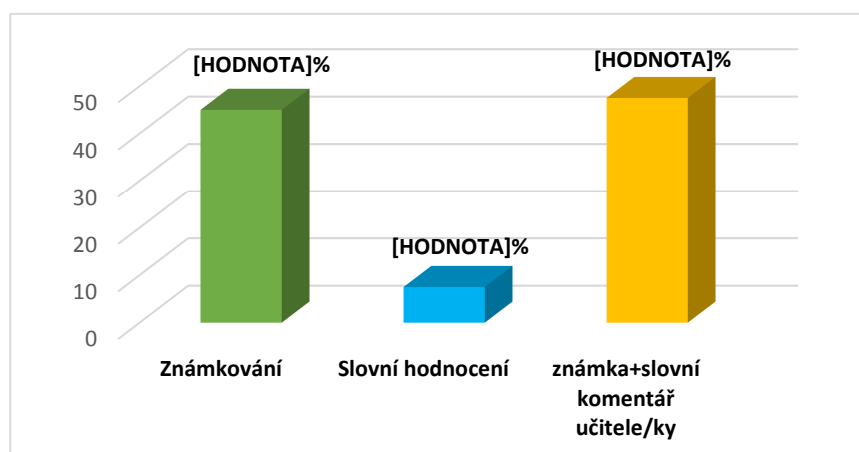
Graf 5: Převažující forma školního hodnocení respondentů

Dotazníková položka č. 6

V dotazníkové položce č. 6, která se týkala formy hodnocení, které respondentům nejvíce v odborném výcviku a praktickém vyučování vyhovuje, odpovědělo 36 respondentů (45 %) že jim nejvíce vyhovuje známkování, 6 respondentů (7,5 %) by vyhovovalo slovní hodnocení, 38 respondentů (47,5 %) by chtělo být hodnoceno známkou se slovním komentářem od učitele nebo učitelky. Variantu žádné hodnocení nezvolil žádný respondent. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 7 a grafu č. 6.

Tabulka 8: Preferovaný typ školního hodnocení v OV a PV respondenty

Forma školního hodnocení respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Známkování	36	45
Slovní hodnocení	6	7,5
Známka + slovní komentář od učitele/ky	38	47,5
Jiné hodnocení	0	0
Celkem	80	100



Graf 6: Preferovaný typ školního hodnocení v OV a PV respondenty

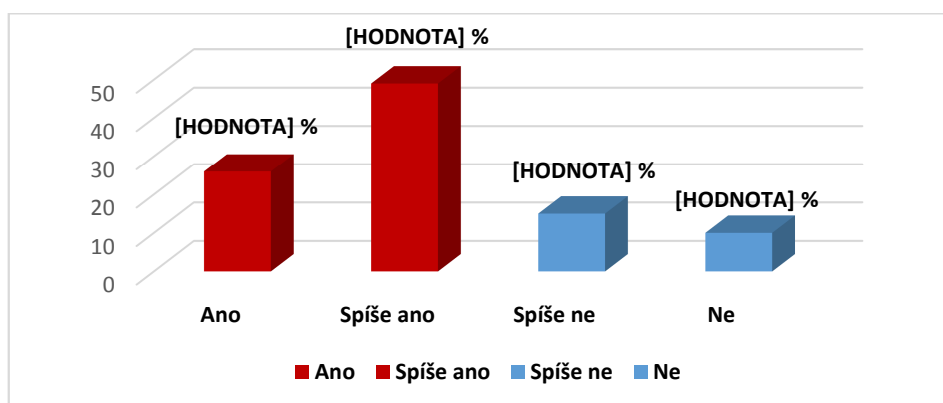
Dotazníková položka č. 7

Průzkumná otázka č. 2: Domnívají se žáci, že je jejich učitel odborného výcviku nebo praktického vyučování hodnotí jejich práci v odborném výcviku nebo praktickém vyučování spravedlivě?

Na dotazníkovou položku č. 7 a průzkumnou otázku č. 2 měli respondenti odpovědět, zda považují školní hodnocení svého učitele nebo učitelky odborného výcviku nebo praktického vyučování za spravedlivé. Celkem 21 respondentů (26 %) se domnívá, že je učitel hodnotí spravedlivě, 39 respondentů (49 %) zvolilo odpověď spíše ano, 12 respondentů (15 %) zvolilo odpověď spíše ne a 8 respondentů (10 %) považuje hodnocení svého učitele/ky za nespravedlivé. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 8 a grafu č. 7.

Tabulka 9: Spravedlivost školního hodnocení v OV nebo PV učiteli

Považujete školní hodnocení vaší práce učitelem/kou v OV nebo PV za spravedlivé?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	21	26
Spíše ano	39	49
Spíše ne	12	15
Ne	8	10
Celkem	80	100



Graf 7: Spravedlivost školního hodnocení v OV nebo PV učitelů

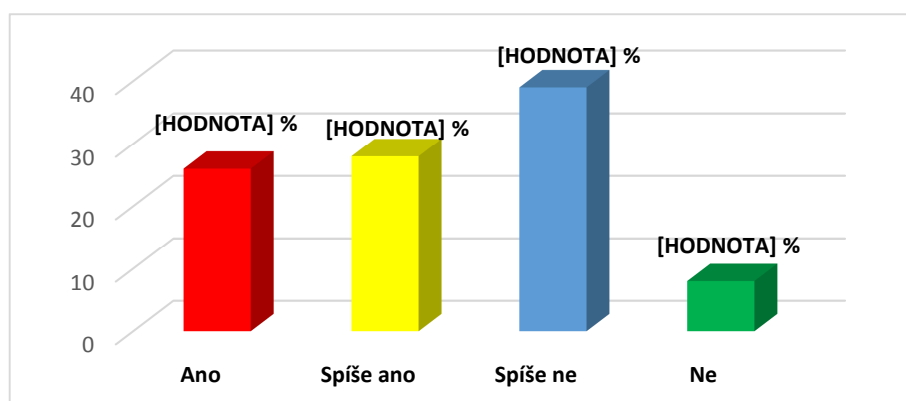
Dotazníková položka č. 8

Průzkumná otázka č. 3: Cítí se žáci stresováni špatnou známkou?

Na dotazníkovou položku č. 8 a průzkumnou otázku č. 3 měli respondenti odpovědět, zda se cítí stresováni při udělení špatné známky. Celkem 21 respondentů (26 %) zvolilo odpověď ano, 22 respondentů (28 %) odpovědělo spíše ano, 31 respondentů (39 %) odpovědělo spíše ne a 6 respondentů (8 %) se špatnou známkou nestresuje. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 9 a grafu č. 8.

Tabulka 10: Jste stresováni špatnou známkou?

Stresujete se, pokud dostanete špatnou známku?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	21	26
Spíše ano	22	28
Spíše ne	31	39
Ne	6	8
Celkem	80	100



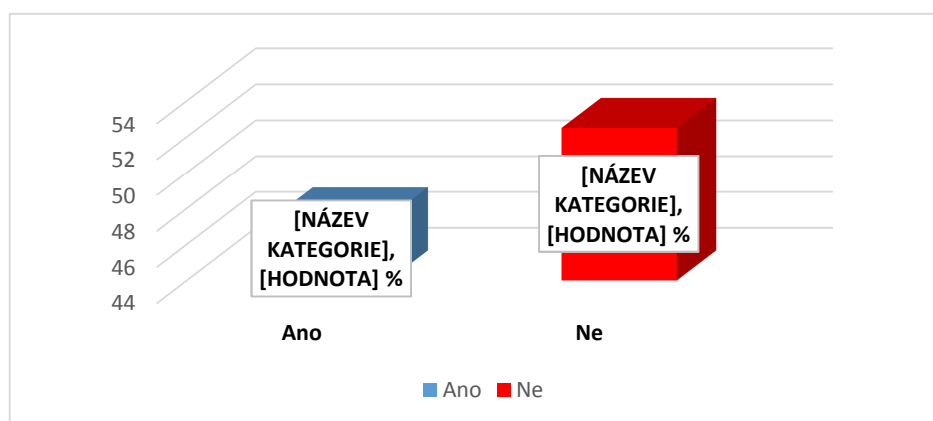
Graf 8: Jste stresováni špatnou známkou?

Dotazníková položka č. 9

U dotazníkové položky č. 9 se měli respondenti rozhodnout, zda by jim měl/a učitel/ka odborného výcviku nebo praktického vyučování udělit známku i v případě, že se zjevně nepřipravili na učební den. Celkem 38 respondentů (48 %) se domnívalo, že ano, 42 respondentů (53 %) se domnívalo, že ne. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 10 a grafu č. 9.

Tabulka 11: Měli byste být hodnoceni i v případě, že jste se nepřipravil/a?

Měl by učitel/ka udělit známku, pokud jste se nepřipravil/a na UD?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	38	47,5
Ne	42	52,5
Celkem	80	100



Graf 9: Zkoušení při nepřipravenosti žáka

Do- níková položka č. 10

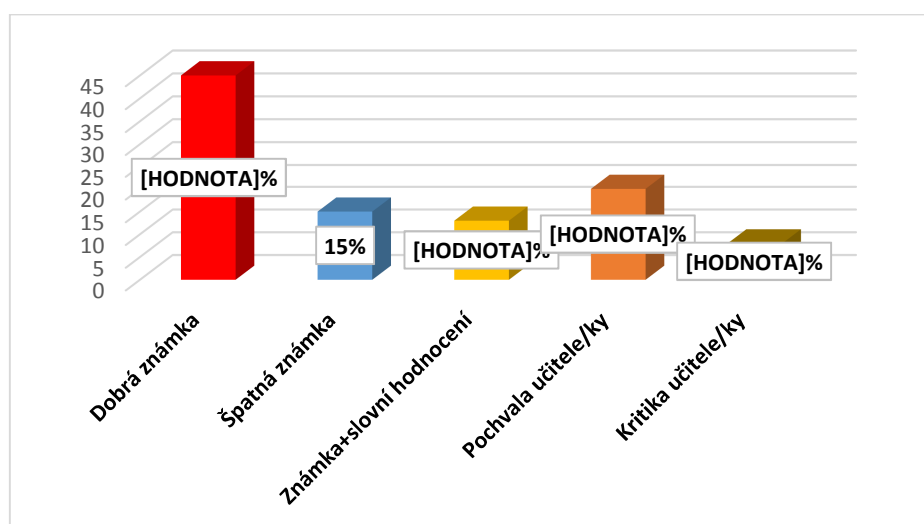
taz-

Průzkumná otázka č. 4: Který typ školního hodnocení je pro respondenty nejvíce motivující k dalšímu učení?

U dotazníkové položky č. 10 a průzkumné otázky měli respondenti uvést, který typ školního hodnocení je pro ně nejvíce motivující pro další učení. Celkem 36 respondentů (45 %) uvedli, že je pro ně nejvíce motivující dobrá známka, 12 respondentů (15 %) uvedlo, že je pro ně nejvíce motivující špatná známka, 10 respondentů (13 %) uvedlo, že je pro ně motivující známka v kombinaci se slovním hodnocením, 16 respondentů (20 %) uvedlo, že je pro ně nejvíce motivující pochvala učitele/ky a 6 respondentů (8 %) uvedli kritiku učitele/ky. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 11 a grafu č. 10.

Tabulka 22: Nejvíce motivující typ školního hodnocení

Který typ školního hodnocení je nejvíce motivující pro další učení?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Dobrá známka	36	45
Špatná známka	12	15
Známka + slovní hodnocení	10	13
Pochvala učitele/ky	16	20
Kritika učitele/ky	6	8
Celkem	80	100



Graf 10: Nejvíce motivující typ školního hodnocení dle respondentů

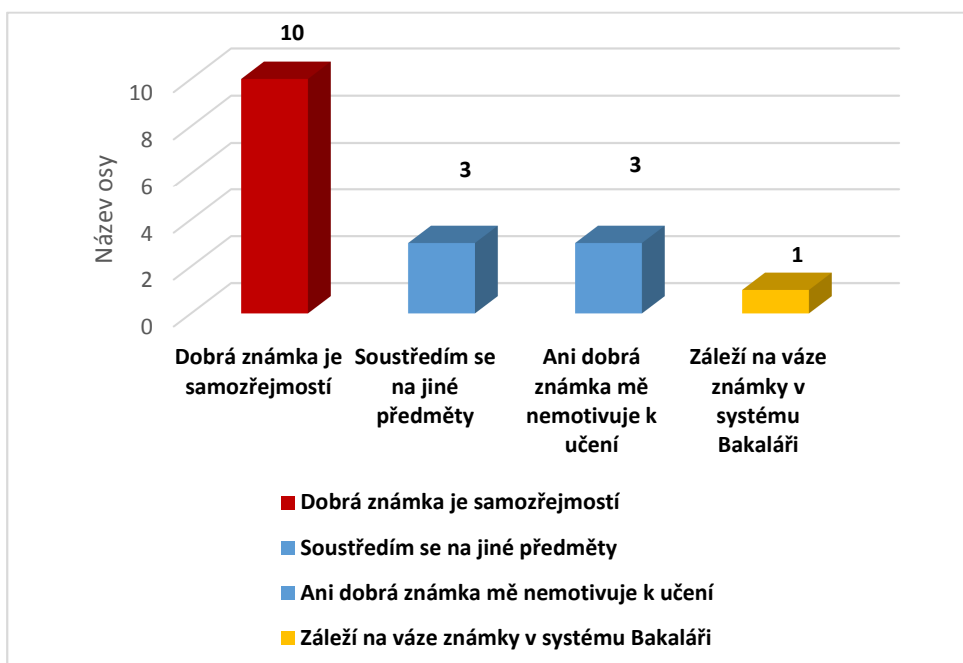
Dotazníková položka č. 11

Průzkumná otázka č. 5: Je známka ve stupni klasifikace 1-3 dostatečně motivující pro žáky, aby se i nadále připravovali na odborný výcvik nebo praktické vyučování?

V dotazníkové položce č. 11 a průzkumné otázce č. 5 se měli respondenti rozhodnout, zda je pro ně klasifikace od učitele/ky odborného výcviku nebo praktického vyučování stupněm 1-3 dostatečně motivující pro další přípravu na následující učební den odborného výcviku nebo praktického vyučování. Celkem 63 respondentů (79 %) odpovědělo, že ano, 17 respondentů (21%) odpovědělo, že ne. U možnosti ne, se měli respondenti možnost vyjádřit, proč je stupeň klasifikace 1-3 dostatečně nemotivuje. Celkem 10 respondentů se domnívalo, že předmět ovládá a dobrá známka je samozřejmostí, 3 respondenti uvedli, že je pro dobrá známka signálem, aby se soustředili na jiné předměty, 3 respondenti uvedli, že je ani dobrá známka nedokáže motivovat k dalšímu učení, 1 respondent uvedl, že je kromě dobré známky i důležitá váha známky v systému Bakaláři. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 12 a grafu č. 11.

Tabulka 33: Klasifikace stupněm 1-3 jako motivátor k učení

Je pro Vás klasifikace stupněm 1-3 motivující?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	63	79
Ne	17	21
Celkem	80	100



Graf 11: Nejvíce motivující typ školního hodnocení dle respondentů – průzkumná otázka č. 5

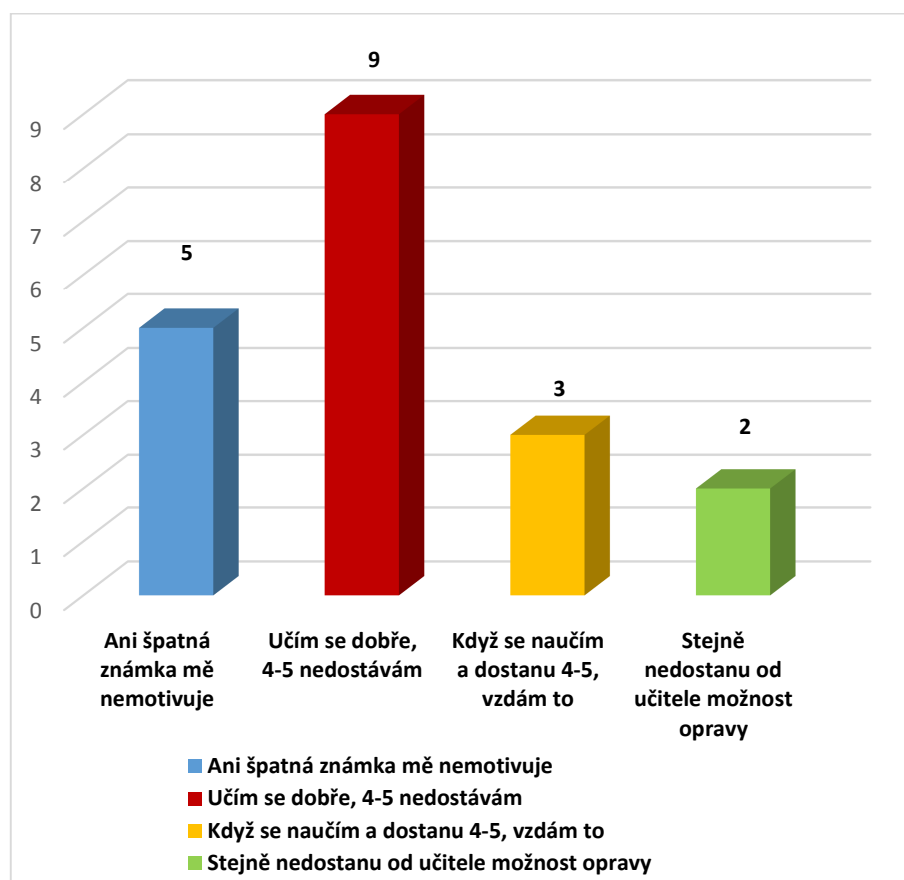
Dotazníková položka č. 12

Průzkumná otázka č. 6: Je známka ve stupni klasifikace 4-5 dostatečně motivující pro žáky, aby se i nadále připravovali na odborný výcvik nebo praktické vyučování?

V dotazníkové položce č. 12 a průzkumné otázce č. 6 měli respondenti odpovědět, zda věnují větší úsilí k přípravě na učební den v případě, že jsou ohodnoceni učitelem/kou odborného výcviku a praktického vyučování stupněm 4–5. Celkem 61 respondentů (76 %) odpovědělo, že ano, 19 respondentů (24 %) odpovědělo, že ne. U možnosti ne, se měli respondenti možnost vyjádřit, proč je stupeň klasifikace 4-5 dostatečně nemotivuje. 5 respondentů uvedlo, že je ani špatná známka nemotivuje k další přípravě do odborného výcviku nebo praktického vyučování, 9 respondentů se domnívá, že nejsou nikdy klasifikováni stupněm 4-5, 3 respondenti nejsou stupněm klasifikace 4-5 motivováni, protože svoji snahu učit se, vzdají a 2 respondenti nejsou motivováni k učení z důvodu nemožnosti opravy známky. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 13 a grafu č. 12.

Tabulka 44: Stupeň klasifikace 4-5 jako motivátor k učení

Je pro Vás klasifikace stupněm 4-5 motivující?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	61	76
Ne	19	24
Celkem	80	100



Graf 12: Počet respondentů, kteří nejsou motivováni stupněm klasifikace 4-5 k učení.

Dotazníková položka č. 13

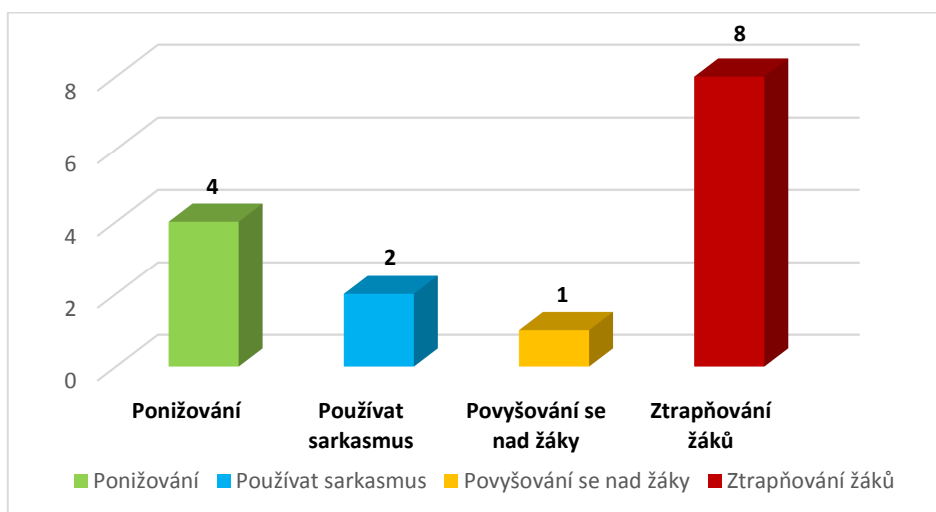
Průzkumná otázka č. 7: Jaké chyby by neměl dle respondentů učitel při školním hodnocení žáka dělat?

V dotazníkové položce č. 13 a průzkumné otázce č. 7 se respondenti vyjadřovali k otázce chyb, které učitel při hodnocení žáka dělá. Jednalo se o polootevřenou otázku, proto mohli respondenti doplnit i jiné chyby. Celkem 8 respondentů (10 %) se domnívalo, že by učitel neměl udělovat známky, 6 respondentů (8 %) uvedlo, že by učitel neměl slovně hodnotit žáka, 5 respondentů (6 %) uvedlo, že by učitel neměl udělovat známku ve spojení se slovním hodnocením, 5 respondentů (6 %) se domnívá, že by učitel neměl chválit žáka při svém hodnocení, 41 respondentů (51 %) si myslí, že by učitel neměl při hodnocení žáka kritizovat. Celkem 15 respondentů si zvolilo jinou možnost. 4 respondenti uvedli, že by učitel neměl při hodnocení ponižovat žáky, 2 respondenti si myslí, že by učitelé neměli používat sarkasmus, 1 respondent se domnívá, že by se učitel neměl povyšovat nad své žáky, 8

respondentů se domnívá, že by učitel neměl ztrapňovat při hodnocení žáka. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 14 a grafu č. 13.

Tabulka 55: Co by učitel dle respondentů neměl při hodnocení dělat

Co by neměl učitel při hodnocení žáka dělat?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Udělit známku	8	10
Používat slovní hodnocení	6	8
Udělit známku + slovní hodnocení	5	6
Chválit	5	6
Kritizovat	41	51
Jiná varianta	15	19
Celkem	80	100



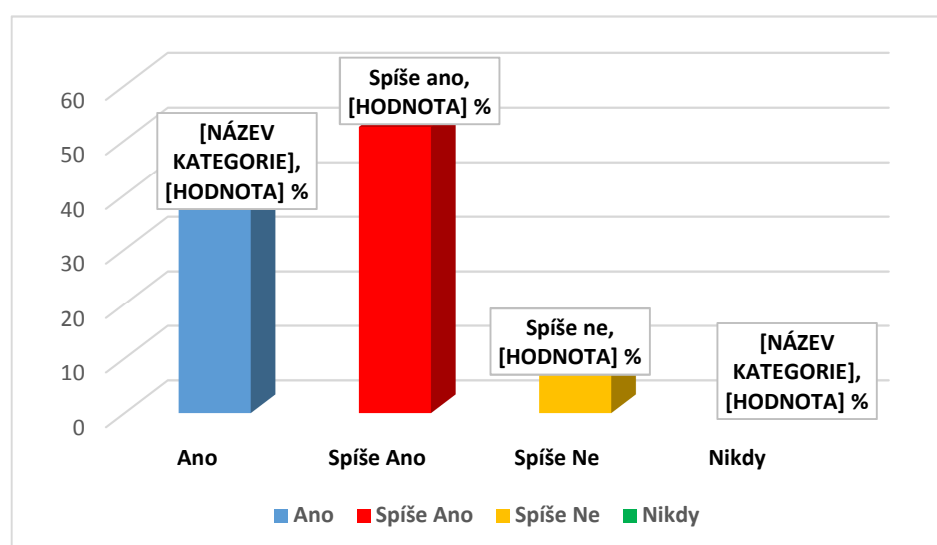
Graf 13: Chyby učitele při hodnocení, které respondenti uvedli v dotazníkovém šetření.

Dotazníková položka č. 14

U dotazníkové položky č. 14 měli respondenti uvést, zda poznají z hodnocení učitele/ky odborného výcviku nebo praktického vyučování, co dobře zvládli. Celkem 30 respondentů (38 %) uvedlo, že ano, 42 respondentů (53 %) se domnívá, že občas ano, 6 respondentů (8 %) si myslí, že spíše ne a 2 respondenti (3 %) zvolilo variantu nikdy. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 15 a grafu č. 14.

Tabulka 66: Poznáte, co jste dobře zvládl/a z hodnocení učitele/ky?

Poznáte z hodnocení učitele/ky co jste dobře zvládl/a?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	30	37,5
Spíše ano	42	52,5
Spíše ne	6	7,5
Nikdy	2	2,5
Celkem	80	100



Graf 14: Hodnoceni z pohledu učitele

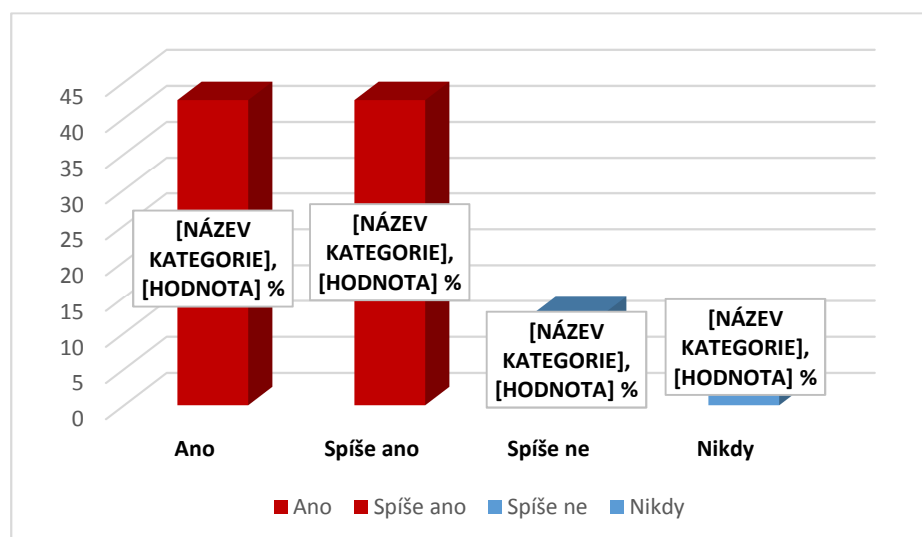
Dotazníková položka č. 15

V dotazníkové položce č. 15 měli respondenti odpovědět, zda poznají z hodnocení učitele/ky odborného výcviku nebo praktického vyučování nedostatky, které se objevily v jejich výkonu. 34 respondentů (42,5 %) se domnívá, že poznají z hodnocení učitele/ky nedostatky ve svém výkonu, 34 respondentů (42,5 %) si

myslí, že občas ano, 10 respondentů (12,5 %) zvolilo variantu spíše ne a 2 respondenti (2,5 %) zvolilo možnost nikdy. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 16 a grafu č. 15.

Tabulka 77: Poznáte z hodnocení učitele/ky nedostatky svého výkonu?

Poznáte z hodnocení učitele/ky nedostatky ve svém výkonu?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	34	42,5
Spíše ano	34	42,5
Spíše ne	10	12,5
Nikdy	2	2,5
Celkem	80	100



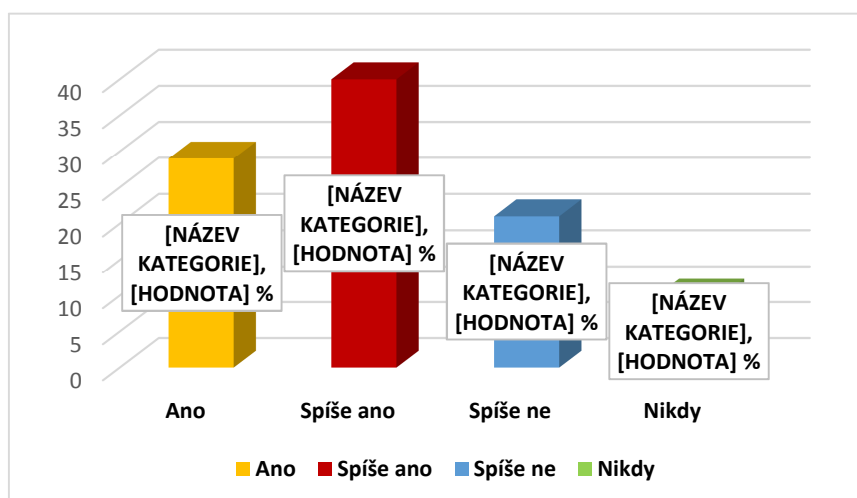
Graf 15: Nedostatky z pohledu hodnoceného

Dotazníková položka č. 16

V dotazníkové položce č. 16 odpovídali respondenti na otázku, zda si učitel/ka odborného výcviku nebo praktického vyučování vždy ověřuje, jestli jeho hodnocení žáci rozumí. Celkem 23 respondentů (29 %) si myslí, že ano, 32 respondentů (40 %) se domnívá, že spíše ano, 17 respondentů (21 %) zvolilo možnost spíše ne a 8 respondentů (10 %) se domnívá, že si učitelé porozumění jejich hodnocení nikdy neověřují. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 17 a grafu č. 16.

Tabulka 18: Ověřují si učitelé u respondentů, zda jejich hodnocení žáci rozumí?

Ověřuje si učitel/ka, zda jeho hodnocení rozumíte?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	23	29
Spíše ano	32	40
Spíše ne	17	21
Nikdy	8	10
Celkem	80	100



Graf 16: Porozumění hodnocení.

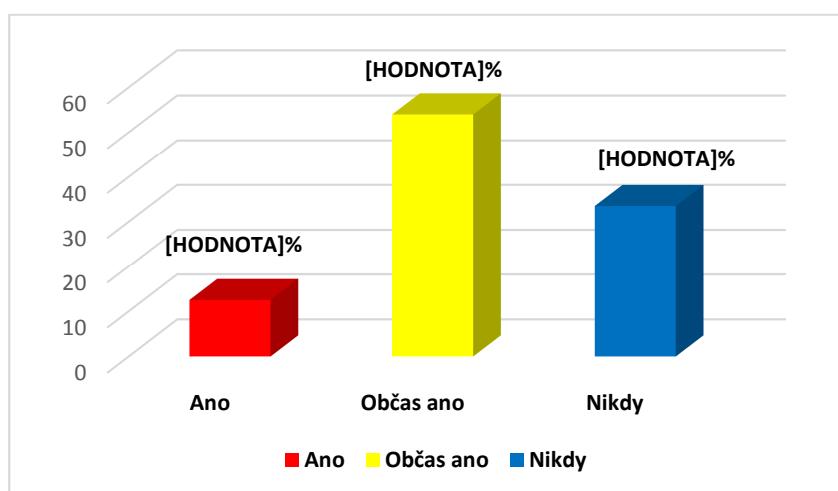
Dotazníková položka č. 17

Průzkumná otázka č. 8: Požaduje učitel/ka odborného výcviku nebo praktického vyučování, aby žáci prováděli sebehodnocení jejich výkonu?

V dotazníkové položce č. 17 a průzkumné otázce č. 8 respondenti odpovídali na otázku, zda učitel/ka odborného výcviku nebo praktického vyučování požaduje po respondentech, aby prováděli sebehodnocení svého výkonu. 10 respondentů (12,5 %) uvedlo, že učitel/ka požaduje sebehodnocení výkonu žáka, 43 respondentů (54 %) zvolilo variantu občas ano a 27 respondentů (33,5 %) uvedlo, že sebehodnocení učitel/ka nikdy nepožaduje. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 18 a grafu č. 17.

Tabulka 19: Požadují učitelé po respondentech sebehodnocení jejich výkonu?

Požaduje sebehodnocení výkonu?	učitel/ka Vašeho	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano		10	12,5
Občas ano		43	54
Nikdy		27	33,5
Celkem		80	100



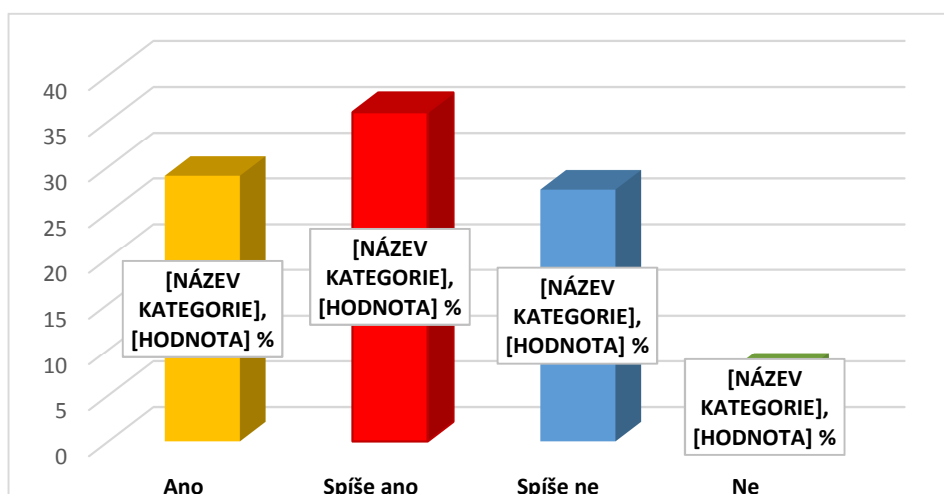
Graf 17: Požadují učitelé po respondentech sebehodnocení jejich výkonu?

Dotazníková položka č. 18

V dotazníkové položce č. 18 respondenti odpovídali na otázku, zda považují za přínosné komentář učitele/ky odborného výcviku nebo praktického vyučování při jejich sebehodnocení. 23 respondentů (29 %) považuje komentář za přínosný a zvolili odpověď ano, 29 respondentů (36 %) jej považuje spíše za přínosný a zvolili variantu spíše ano, 22 respondentů (27,5 %) zvolilo odpověď spíše ne a 6 respondentů (7,5 %) nepovažuje komentář učitele při jejich sebehodnocení za přínosný a vyplnili variantu nikdy. Výsledky jsou přehledně zpracovány v tabulce č. 19 a obrázku č. 18.

Tabulka20: Považují respondenti komentář učitele při jejich sebehodnocení za přínosný?

Považujete komentář učitele/ky při Vašem sebehodnocení za přínosný?	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Ano	23	29
Spíše ano	29	36
Spíše ne	22	27,5
Nikdy	6	7,5
Celkem	80	100



Graf 18: Komentář učitele.

5 Diskuze

Dotazníkové šetření bylo provedeno na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví Brno. Dotazníky vyplňovali žáci prvních až čtvrtých ročníků tříletých i čtyřletých oborů, technických i netechnických. Po zpracování dat bylo zjištěno, že převažující formou školního hodnocení v odborném výcviku nebo praktickém vyučování na vybrané střední škole byla klasifikace známkou (60 %) a klasifikace ve spojení se slovním komentářem učitele nebo učitelky odborného výcviku nebo praktického vyučování (35 %). V 5% zvolili respondenti písemnou formu hodnocení. Kreislová (2008, s. 37–38) uvádí, že klasifikace školní známkou je tradiční formou hodnocení a domnívá se, že hodnocení známkou má jen omezené možnosti, jak plně vystihnout výkon žáka. Slovní hodnocení poskytuje učitelům širokou paletu možností, jak ohodnotit všechny aspekty žákova výkonu. Při slovním hodnocení musí učitel svého žáka dobře znát, více o žácích přemýšlet a zvolit takovou učební strategii, která učiteli umožní konkrétního žáka poznat. Pro rodiče žáků je ale hodnocení známkami známé, protože při jejich vzdělávání byla klasifikace školní známkou převažující formou hodnocení. Proto známkování u svých dětí preferují.

Při dotazníkovém šetření bylo dále zjištěno, že respondenti vnímali hodnocení svého učitele nebo učitelky ve většině případů jako spravedlivé. Celkem 26 % vnímá hodnocení svého učitele nebo učitelky odborného výcviku nebo praktického vyučování jako spravedlivé a zvolilo odpověď ano a 49 % respondentů zvolilo odpověď spíše ano. Celkem 75 % procent respondentů se tedy domnívá, že je učitelé hodnotí v odborném výcviku nebo praktickém vyučování spravedlivě. Franclová (2013, s. 91) se domnívá, že žáci vnímají své učitele jako své průvodce na dlouhé cestě za vzděláním. Objektivní hodnocení hraje pro žáky důležitou roli a to jak motivační, tak i seberozvojovou. Kolář a Šikulová (2009, s. 99–100) si ale myslí, že žáci i učitelé zaměňují za pojem spravedlivé hodnocení především objektivní hodnocení. Autoři se domnívají, že spravedlivé hodnocení by mělo vždy obsahovat subjektivnost, kterou učitelé vnášejí do hodnocení svým pedagogickým záměrem. Velkým problémem je ale to, že žáci nejsou často v tomto případě schopni pochopit spravedlnost učitelova rozhodnutí. Spravedlivé hodnocení je u žáků často spojeno s průměrem ze získaných známek, na kterém v mnoha případech lpí. Žáci ale neumí odhadnout váhu jednotlivých známek, které od svého učitele obdrželi. Takto vznikají situace, kdy žáci hovoří o nespravedlivém hodnocení.

Špatnou známkou se stresuje celkem 54 % respondentů. Celkem 26 % respondentů odpovědělo, na otázku stresu ze špatné známky ano a 28 % zvolilo od-

pověď spíše ano. Objevilo se v součtu velké procento žáků, kteří se špatnou známkou nestresují (v součtu 47 %). Kolář a Šikulová (2009, s. 55) se domnívají, že učitelé někdy volí nevhodnou strategii. Učitelé počítají s tím, že se žáci špatné známky obávají. Udělením špatné známky žákovi, se ho snaží motivovat k dalšímu učení a nepříjemné následky, které vyplynou ze špatné známky, se projeví nejen ve školním kolektivu, ale i v rodině žáka. Sedláčková (2009, s. 109) ale zjistila, že špatná známka není hlavním fenoménem ve školním prostředí, který by žákům nejvíce vadil. Čapek (2009A, s. 78) si myslí, že je v současnosti častým jevem to, že se špatné známky žáci neobávají. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že 79 % žáků je motivováno pro další učení stupněm klasifikace 1-3 k tomu, aby se připravili na další učební den odborného výcviku nebo praktického vyučování a jen 21 % nepovažuje známku v rozmezí 1-3 jako motivující. Nejčastějším důvodem, proč se žáci necítí motivováni k další přípravě na učební den, respondenti uvedli, že dobrá známka je pro ně samozřejmostí. U klasifikace 4-5 většina respondentů (76 %) uvedlo, že je špatná známka dostatečně motivujícím faktorem pro další přípravu na učební den v odborném výcviku a praktickém vyučování. U 24 % respondentů není špatná známka motivem pro další přípravu. Jako nejčastější důvod, proč je špatná známka nemotivuje pro přípravu na učební den, uvedli respondenti jako nejčastější důvod, že špatné známky nedostávají. Kolář (2009A, 77–78) si myslí, že strach ze školního hodnocení, ať se jedná o špatnou známku nebo vnitřní touhou získat dobré školní hodnocení rozhodně neprosívá žákům. Jako značně subjektivní hodnotí i to, že nelze přesně určit, jaký stupeň klasifikace považuje konkrétní žák dobrou a špatnou známku. Motivace do učení probíhá z velké části proto, že se žáci obávají špatné známky a děje se pak pod tlakem pedagogickým, sociálním i psychologickým. Základním motivátorem se stane strach. Žáci se učí ve strachu a obavě. Z učení může zmizet radost, které přináší poznání i radost z úspěchu apod. Čapek (2011, s. 74) dodává, že opakované neúspěchy v učení přivedou žáka do apatie a nezájmu o učení.

Kolář a Šikulová (2009, s. 120) navazují a uvádí, že učitel by neměl nikdy používat při hodnocení žáků ironii a neměl by žáka nikdy zesměšňovat a jinak shazovat výkony žáka. To plně koresponduje s respondenty, kteří v dotazníkovém šetření na otázku chyb, které by učitel neměl při školním hodnocení dělat, uvedli, že jim nejvíce vadí při hodnocení učitelů kritika, ztrapňování žáka a sarkasmus učitele.

Nejvíce preferovanou formou motivace respondentů k dalšímu učení pro odborný výcvik a praktické vyučování se stala dobrá známka, kterou, zvolilo celkem 45 % respondentů, pochval učitele celkem 20 % respondentů a špatnou známku celkem 15 % respondentů. Čapek (2009, s. 52) si myslí, že pochvala učitele

je nejčastější formou odměny žákovi. Jejich frekvence by se ale měla postupně snižovat, protože žák by jimi mohl být přesycen a jeho výkonnost klesat. Jako další příklad odměny uvádí Čapek dobré známky, nejčastěji jedničky. Dobrá známka je pro žáka neodvolatelná a dá se různě zapisovat, počítat do průměru známek apod. Čapek (2015, s. 552) si myslí, že sebehodnocení je důležitý pro rozvíjení dovedností žáka. Žák pozná své rezervy, rozvíjí se jeho kritické myšlení, sebepojetí apod. Čábalová (2011, s. 168) se domnívá, že na sebehodnocení svého výkonu je nutné žáky předem připravit. Čapek (2010, s. 73) ale píše, že sebehodnocení je někdy učiteli vnímáno jako ztráta času. V průzkumu uvedlo v součtu 66,5 %, že učitelé odborného výcviku a praktického vyučování požadují sebehodnocení u žáků. 12,5 % respondentů zvolilo variantu ano a 54 % respondentů zvolilo odpověď občas ano. Celkem 33,5 % žáků nemusí provádět v odborném výcviku a praktickém vyučování své sebehodnocení.

Domnívám se, že klasifikace školní známkou má svou dlouhou tradici a jeho používání ve školách je nenahraditelnou formou školního hodnocení. Jako velký problém může být vnímána subjektivita tohoto typu hodnocení. V odborném výcviku jsem se mnohokrát setkal s protichůdnými názory mně jako učitele a mých žáků. Někdy nejsou žáci schopni realistického odhadu svých výkonů. Někdy cítím, že za jejich špatným odhadem své práce stojí spíše obava z rodičů při udělení špatné známky. Proto je důležité vést žáky k sebehodnocení, protože si tak mnohem více uvědomují rezervy ve svých výsledcích. V odborném výcviku vždy používám klasifikaci, která je spojena se slovním hodnocením, protože žák dostává okamžitou zpětnou vazbu a nezůstávají tak pocity křivdy na straně žáka. Jen pochopení požadovaných dovedností ze strany žáka, může přinést do budoucna úspěch a spokojenost jak žákům, tak i učitelům. Žáci tak získají zdravé sebevědomí a získají potřebné dovednosti, aby se uplatnili na trhu práce.

6 Shrnutí vlastních výsledků výzkumu

V průzkumném šetření bylo zjištěno, že jsou respondenti v odborném výcviku a praktickém vyučování hodnoceni známkou nebo známkou v kombinaci se slovním hodnocením. Domnívám se, že je pro žáky lepší, pokud je známka vždy spojena se slovním komentářem. Žáci si tak plně uvědomí i chyby, které nebyly na první pohled žákovi patrné. Velmi důležité je slovní hodnocení pedagoga ve chvíli, kdy je hodnocen např. správný technologický postup. Žák, který zvládl požadovaný výrobek zhotovit si tak plně uvědomí chyby, kterých se v technologickém postupu dopustil. V tomto případě se jedná často o neviditelné chyby. Proto je důležitá neustálá kontrola žáka při nácviu dovedností, aby případné nedostatky učitel pomohl žákovi korigovat již při samotném nácviu. Nikdy by neměl být hodnocen žák, aniž by byly při nácviu učitelem průběžně korigovány chyby žáka v technologickém postupu. Hodnotit žáka a vidět jeho individuální technologický postup až při jeho hodnocení je neodpustitelnou chybou učitele.

Za velmi důležitou považuji i správnou motivaci žáka a správně nastavený systém včasných odměn. Pochvalami se snažím šetřit a zaměřuji se na povzbuzování žáků a to především těch, u kterých vidím, že mají s učební látkou velké potíže. Domnívám se, že pochvaly, které učitel uděluje nepřetržitě, pak přestávají mít pozitivní efekt při výuce. Také nepromyšlené udělování tzv. malých jedniček nepřináší očekávané výsledky. Snažím se oceňovat snahu žáků a vytvářet příležitosti k tomu, aby i ti žáci, kteří nemají dobrý prospěch, zažili pocit úspěchu. Snažím se, aby moje hodnocení bylo vnímáno jako spravedlivé. Hodnocení žáků je silně subjektivní a i já si uvědomuji, že moje hodnocení může na některé žáky působit, že je méně spravedlivé. Proto preferuji otevřenou komunikaci se svými žáky a snažím se rozvíjet jejich kritické myšlení pomocí vlastního sebehodnocení. Zpočátku je pro žáky velmi těžké zhodnotit výsledek své práce, ale postupem času získají jistotu a správný kritický pohled na sebe sama.

Domnívám se, že by se měl při hodnocení vždy učitel chovat profesionálně, bez zbytečných emocionálních výlevů a sarkastických poznámek. Hodnocení je pro žáka důležitým faktorem pro jeho další motivaci ve studiu. Necitlivým a nekorektním jednáním může učitel ztratit zájem žáka navždy. Žák, který odchází ze školy po hodnocení ponížený a nešťastný ztrácí motivaci. Vytvoření příjemného třídního klimatu pro žáky je v tomto procesu stěžejní. Žák, který svému učiteli nebo učitelce důvěřuje je pak mnohem více ochoten přijmout kritiku a pracovat na odstranění chyb.

Nejvíce motivující pro další učení se jeví dle průzkumného šetření na vybrané střední škole dobrá a špatná známka. Pro žáky je dle mého názoru velmi důležité, aby měli možnost opravy svých známek, protože pak mají i ti žáci, kteří jsou prospěchově slabší možnost zažít úspěch při udělení dobré známky. Tím se i významně omezuje stres, který je spojen se školním hodnocením.

Školní hodnocení je důležitou částí školního života všech žáků. Často nás školní hodnocení může ovlivnit na celý život, protože nám pomáhá k správnému sebepojetí a sebedůvěře. U dobrého pedagoga by měl být vždy přítomen pedagogický takt, který mu umožní, aby žákovi dokázal ve správné chvíli nastavit zrcadlo. Učitelé by si měli uvědomit, že se žáci učivo učí a mají právo dělat chyby, stejně tak, jako když byli samotní učitelé v roli žáka.

7 Závěr

Školní hodnocení silně ovlivňuje žáka. Proto by učitelé měli vždy myslet na to, že žák by měl svému hodnocení rozumět a chápat všechna hlediska, která jeho učitele vedla k udělení konkrétního hodnocení. Jen spravedlivé hodnocení může žáka nejen motivovat ke zlepšování jeho školní práce, ale má vliv na utváření celé jeho osobnosti. Žáci by měli vnímat školní hodnocení svých učitelů jako spravedlivé. Je-li školní hodnocení vnímáno jako nespravedlivé, je pak zdrojem budoucích konfliktů. Konflikty vznikají mezi žáky a učiteli nebo mezi učiteli a rodiči, kteří mají na školní hodnocení jejich dítěte odlišný názor.

V současnosti existuje několik forem, kterými mohou učitelé své žáky hodnotit. Zvolit jeho správnou je formu je někdy velmi obtížné. Učitelé by měli naslouchat svým žákům. Školní hodnocení by nemělo být pouhým monologem učitele směrem k hodnocenému žákovi. Mělo by se jednat o dialog, kdy učitel vyslechne i názor hodnoceného žáka. Sebehodnocení žáka pomáhá k jeho realistickému náhledu na jeho práci. Jak píše Schimunek (1994, s. 32), učitel by měl dávat více přednost hodnocení formativnímu a s rozmyslem používat hodnocení normativní.

Dobrý učitel umí nejen kárat, ale i chválit. Každý učitel by měl i těm nejslabším žákům dát možnost, aby i oni zažili pocit úspěchu. Jen tak zůstávají všichni žáci motivováni do dalšího studia.

Školní hodnocení přesně vystihující školní práci žáka je otázkou profesionality každého učitele. Spravedlivý učitel se zamýšlí nejen nad školními výkony svých žáků, ale i nad metodami, které ve výuce zvolil.

Cílem teoretické části práce bylo vymezení základních pojmů týkajících se hodnocení a motivace žáků a popis specifik hodnocení v praktickém vyučování. Dále byly popsány formy hodnocení žáků, význam jednotlivých funkcí a vliv hodnocení na motivaci žáků k dalšímu učení. Učitel a žák jsou v neustálé interakci. Proto je důležité, aby všechny zúčastněné strany kladly důraz na jejich vzájemnou komunikaci.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, jaký způsob hodnocení je nejvíce využíván na Střední škole informatiky, poštovníctví a finančnictví v Brně a zda jsou žáci tímto způsobem hodnocení motivováni k dalšímu učení. Popřípadě, jaký způsob hodnocení je pro žáky z jejich pohledu motivující k dalšímu učení.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit převažující způsob hodnocení v praktickém vyučování a jeho vliv na motivaci žáků k dalšímu učení. Domnívám se, že všechny cíle bakalářské práce byly splněny.

Seznam použité literatury

- CICHÁ, Martina a Zlatica DORKOVÁ. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČADÍLEK, Miroslav. *Didaktika odborného výcviku technických oborů*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1081-9.
- ČADÍLEK, Miroslav a Pavla STEJSKALOVÁ. *Didaktika praktického vyučování II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně Pedagogická fakulta, 2001.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-4639-5.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČISTÁ, Lydia a Mojmír NOVOTNÝ. *Jak připravit žáky na reálné pracovní prostředí. Návrh metodiky odborného výcviku: Metodický inspiromat pro skupinu oborů 66 Obchod*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. ISBN 978-80-7481-119-7.
- DRAHORÁD, Ctirad. *Hodnocení žáků základní školy: závěrečná práce "Studium pro ředitele škol a školských zařízení" : období od 27. září 2007 do 30. dubna 2008*. Vyd. 1. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-37-4.
- DUŠEK, Bohuslav. *Kapitoly z didaktiky chemie*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2009. ISBN 978-80-7080-736-1.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-3070-7.

- HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2450-8.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009A. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2038-8.
- KRUŠPÁN, Ivan. *Didaktika odborného výcviku*. Zvolen: ÚVVP LVH RS, 1994. ISBN 80-88677-21-1.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

- MIHOLA, Jiří. *Přehled českého školství: kritická analýza na základě volného zpracování přednášek a seminářů prof. Jána Šrama*. Praha: Občanské sdružení Melius, 2014. ISBN 978-80-87638-03-3.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5515-1.
- PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4451-3
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Edukativní psychologie*. 2. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-649-7.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. *Pedagogická psychologie: psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003(A). Studijní opora pro kombinovaná studia. Učitelství odborných předmětů. ISBN 80-7042-240-8.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, J. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení - aktuální problém pedagogické toerie a praxe*. Pedagogika. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, **53**(1), 5-25. ISSN 0031-3815
- STEJSKALOVÁ, Pavla. *Didaktika praktického vyučování obchodu a služeb: určeno pro studenty oboru Učitelství praktického vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6456-0.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3341-8.

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

VAŠUTOVÁ, Maria a Veronika JEŽKOVÁ. *Didaktika psychologie: vybrané kapitoly*. Vydání první. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-681-2

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

A Dotazník – školní hodnocení

Dobrý den, dovoluji si Vás oslovit s prosbou na vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Jmenuji se Luděk Zelníček a studuji na Mendelově univerzitě bakalářské studium oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Anonymní dotazník je zaměřen na školní hodnocení žáků. Prosím, vždy označte odpověď, která Vás nejvíce vystihuje. Získané údaje budou využity pouze pro zpracování praktické části bakalářské práce.

1. **Uved'te prosím Vaše pohlaví.**
o muž o žena
2. **Uved'te prosím Váš věk.**
o 15 let o 16 let o 17 let o 18 let o 19 let o 20 let a více
3. **Uved'te prosím, který obor studujete.**
o tříletý s výučním listem o čtyřletý s maturitou
4. **Uved'te prosím, který ročník aktuálně studujete?**
o první o druhý o třetí o čtvrtý
5. **Jaká forma hodnocení u Vás v praktickém vyučování nebo odborném výcviku převažuje?**
o známka
o známka + slovní komentář
o písemné hodnocení
o jiné hodnocení. Uved'te prosím jaké:
6. **Kterou formu školního hodnocení preferujete?**
o známkování
o slovní hodnocení
o známka + slovní komentář od učitele/učitelky
o jiný způsob. Uved'te prosím jaký:

-
- 7. Považujete hodnocení Vašeho učitele/učitelky odborného výcviku nebo praktického vyučování za spravedlivé?**
- ano
 - o spíše ano
 - o spíše ne
 - o ne
- 8. Jste stresován/a špatnou známkou?**
- ano
 - o spíše ano
 - o spíše ne
 - o ne
- 9. Domníváte se, že by učitel/učitelka měl udělit známku i v případě, že jste se zjevně nepřipravil/a na učební den?**
- ano
 - o ne
- 10. Jaký typ hodnocení je pro Vás nejvíce motivující pro další učení?**
- o dobrá známka
 - o špatná známka
 - o známka + slovní hodnocení
 - o pochvala učitele/učitelky
 - o kritika učitele/učitelky
- 11. Pokud Váš učitel/učitelka odborného výcviku nebo praktického vyučování ohodnotí stupněm klasifikace 1-3 motivuje Vás to k tomu, abyste na další OV nebo PV opět připravil/a?**
- o ano
 - o ne. Uved'te prosím proč?

12. Věnujete větší úsilí, abyste se připravil/a na učební den v OV nebo PV, pokud Vás učitel/učitelka ohodnotil/a stupněm klasifikace 4-5?

o ano

o ne. Uveďte prosím proč?

13. Co by dle Vašeho názoru neměl učitel/učitelka při svém hodnocení výkonu žáka nikdy použít?

o známku

o slovní hodnocení

o známku + slovní hodnocení

o pochvalu

o kritiku

o jiné. Prosím uveďte:

14. Poznáte, z hodnocení Vašeho výkonu učitelem/učitelkou, co jste dobře zvládl/a?

o ano

o občas ano

o spíše ne

o nikdy

15. Poznáte z hodnocení Vašeho výkonu učitelem/učitelkou, jaké nedostatky se objevily v hodnoceném výkonu?

o ano

o občas ano

o spíše ne

o nikdy

16. Ověřuje si vždy učitel/učitelka, jestli jeho hodnocení Vašeho výkonu rozumíte?

o ano

o občas ano

o spíše ne

o nikdy

17. Požaduje učitel/učitelka odborného výcviku nebo praktického vyučování, abyste sám/sama provedl/a hodnocení svého výkonu?

o ano

o občas ano

o nikdy

18. Považujete za přínosné, pokud by Vám učitel/učitelka odborného výcviku nebo praktického vyučování komentoval/a Vaše sebehodnocení?

o ano

o občas ano

o spíše ne

o nikdy

Děkuji Vám za Vaše názory a čas, který jste věnovali vyplnění tohoto průzkumu.