Hodnocení ve školní edukaci

Bc. Lucie Suchoňová

Diplomová práce 2011

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Lucie SUCHOŇOVÁ**
Osobní číslo:	**H09301**
Studijní program:	**N 7501 Pedagogika**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Téma práce:	**Hodnocení ve školní edukaci.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti pedagogiky a psychologie.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníků a rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. Klasifikace a slovní hodnocení ? Zkušenosti a praxe na ZŠ. Praha: agentura Strom, 1997. ISBN 80-246-0319-5.
FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
KOLÁŘ, Z. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2834-6.
SCHIMUNEK, F. Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Mgr. Ivana Marášková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **19. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011

L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 22.4.2011 ..... Lucie .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:
(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:
(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.
(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.
(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou hodnocení žáků na druhém stupni ZŠ. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické a praktické.

V části teoretické se věnuji shromáždění poznatků z odborné literatury, která je na tento problém zaměřena a vysvětluji základní pojmy.

Obsahem praktické části je samotné výzkumné šetření, které bylo realizováno v rámci základní školy prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky a rodiči a pomocí rozhovorů s pedagogy na druhém stupni ZŠ.

Klíčová slova:

Školní hodnocení, forma, funkce, kritéria, hodnotící jazyk, objektivita, sebehodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, učitel, žák, rodiče.

ABSTRACT

In my thesis deals with problems of assessment of pupils in second stage of schools.

My thesis is dividend into two parts, theoretic and practical.

In the theoretic part I deal with data assembly from the proffesional literature, which deals with this topic.

Practical part contains results of investigation which took place in primary schools by means of quesionnaire suevey among students and their parents and through interviews with teachers.

Keywords:

School reviews, form, function, criteria, language assessment, objectivity, self, classification, verbal rating, teacher, student, parents,

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, uvedla v seznamu literatury veškeré použité odborné zdroje a odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG jsou totožného znění.

Poděkování:

Děkuji své vedoucí, PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové, za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD **11**
I TEORETICKÁ ČÁST **13**
1 SPECIFIKA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ **14**
1.1 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 14
1.1.1 Historický vývoj forem školního hodnocení 15
1.1.2 Forma kvantitativní – klasifikace 15
1.1.3 Forma kvalitativní – slovní hodnocení 17
1.1.4 Známka nebo slovní hodnocení? 18
1.2 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 19
1.2.1 Informační funkce 19
1.2.2 Motivační funkce 20
1.2.3 Diferenciální funkce 20
1.2.4 Prognostická funkce 21
1.3 TYPY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ 21
1.4 KRITÉRIA HODNOCENÍ 22
1.5 HODNOTÍCÍ JAZYK 23
2 UČITEL A ŽÁK JAKO ÚČASTNÍCI PROCESU HODNOCENÍ **26**
2.1 PRINCIP OBJEKTIVITY VE ŠKOLNÍM HODNOCENÍ 26
2.2 SUBJEKTIVNÍ CHYBY VYUČUJÍCÍHO PŘI HODNOCENÍ 27
2.3 ÚSPĚŠNÝ A NEÚSPĚŠNÝ ŽÁK VE VYUČOVÁNÍ 29
2.4 CHYBY ŽÁKA VE VÝUCE A UČITELOVA NÁSLEDNÁ PRÁCE S CHYBOU 30
2.5 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ 31
3 RODIČE A ŠKOLNÍ HODNOCENÍ **34**
3.1 ZAPOJENÍ RODIČŮ DO PROCESU HODNOCENÍ 34
3.2 VLIV RODIČŮ NA ŠKOLY V ZAHRANIČÍ 35
3.2.1 Francie 36
3.2.2 Rakousko 37
3.2.3 Norsko 37
4 SOUČASNÉ TENDENCE VE VÝVOJI ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ **39**
4.1 INSPIRACE K HODNOCENÍ ZE ZAHRANIČÍ – FINSKO 39
4.2 INSPIRACE K HODNOCENÍ ZE ZAHRANIČÍ – USA 41
II PRAKTICKÁ ČÁST **44**
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU **45**
6 METODY SBĚRU DAT **47**
6.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 47
6.2 DOTAZNÍK PRO RODIČE 47
6.3 OTÁZKY PRO ROZHOVOR S PEDAGOGY 48
7 VÝZKUMNÝ SOUBOR **49**

7.1 Žáci 8. a 9. tříd 49
7.2 Rodiče žáků 8. a 9. tříd 50
7.3 Pedagogové 2. stupně ZŠ 50
8 PRŮBĚH VÝZKUMU 52
9 VÝSLEDKY VÝZKUMU 54
9.1 Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u žáků 54
9.2 Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u rodičů 68
9.3 Zpracování a interpretace rozhovorů s pedagogy 76
9.3.1 Důvody preference klasifikační formy hodnocení 76
9.3.2 Působení klasifikace na žáky 76
9.3.3 Negativa klasifikace 77
9.3.4 Hlavní kritéria při známkování 78
9.3.5 Motivace žáků 79
9.3.6 Zapojení žáků do procesu hodnocení 80
9.3.7 Slovní hodnocení a jeho vliv na žáky 80
9.3.8 Ochota přistoupit k úpravám a rozšíření současného repertoáru hodnocení 81
10 ZÁVĚR VÝZKUMU 82
ZÁVĚR 85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 86
SEZNAM TABULEK 88
SEZNAM GRAFŮ 89
SEZNAM PŘÍLOH 90
PŘÍLOHA P I: HRY A CVIČENÍ PRO ROZVOJ HODNOTÍCÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ 91
PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY 93
PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO RODIČE 99
PŘÍLOHA IV: OTÁZKY PRO ROZHOVOR S PEDAGOGY 104

ÚVOD

V současné době můžeme konstatovat, že oblast školního hodnocení je v českých školách ve všech směrech dlouhodobě podceňována a v konečném důsledku má tak negativní dopad především na samotné žáky, kteří hodnocení ve většině případů vnímají pouze jako násilný projev vyučujícího, často jej považují za nespravedlivé a neobjektivní a jejich dovednosti vlastního sebehodnocení jsou rozvíjeny nedostatečně popřípadě vůbec. O problematice hodnocení se diskutuje stále častěji, ale podle mého názoru jí je však i přesto stále věnována pouze malá pozornost.

Školní hodnocení je totiž významnou součástí vyučovacího procesu, a aby bylo i efektivní, mělo by plnit určité funkce. Odborná literatura ale ve většině případů poukazuje na skutečnost, že své funkce dost dobře plnit nemůže. I přesto však v současné době klasifikace slouží na většině českých škol k nejčastější formě hodnocení a v posledních letech je populací hodně kritizována, ale zároveň i chválena. Neustále vzrůstající diskuze na téma, zda na základních školách i nadále upřednostňovat tuto tradiční formu hodnocení, či se spíše přiklonit k její alternativní formě tzv. ohodnocení slovního, můžeme pozorovat snad nejvíce ze stran rodičů a pedagogů.

Tato problematika je natolik zajímavá a široká, že jsem se rozhodla se jí věnovat i ve své diplomové práci, v níž bych se ráda mimo-jiné zamyslela nad dosavadními způsoby hodnocení, které sice stále převažují, ale dalo by se říci, že současným trendům pokrokového školství již neodpovídají.
Prostřednictvím své práce bych zároveň ráda zjistila, jak problematiku hodnocení vnímají jednotliví aktéři vyučovacího procesu, tzn. vyučující, rodiče a především žáci, jejichž názory jsou v tomto případě často opomíjeny.

Teoretická část práce obsahuje čtyři základní okruhy, přičemž v prvním z nich se zabývám obecnými specifikami školního hodnocení jako jsou jeho formy, funkce, typy a kritéria. Ve druhé kapitole se zaměřuji na učitele a žáka jako účastníky vyučovacího procesu a blíže popisuji například princip objektivity, subjektivní chyby vyučujícího při hodnocení, sebehodnocení žáků, apod. Třetí kapitola pojednává o zapojení rodičů do procesu hodnocení a jaký vliv mají rodiče na školní hodnocení například v zahraničí.

Teoretická část je završena čtvrtou kapitolou, v níž se zaměřuji na současné tendence ve vývoji školního hodnocení a jako inspiraci blíže popisuji hodnocení, jež funguje v zahraničí, konkrétně tedy ve Finsku a USA. Prostřednictvím této kapitoly bych zároveň velmi ráda

poukázala i na skutečnost, že školní hodnocení v sobě může zároveň snoubit jak klasifikaci, tak i slovní hodnocení a pedagogům přitom nezabere příliš času.

Praktická část práce spočívá ve výzkumném rázu, jejímž prvořadým úkolem, jak jsem již výše zmínila, je zjistit jaký význam má pro žáky klasifikace, jak na ně působí a zda si vůbec dovedou představit školu bez známek.
Je nutné říci, že slovní hodnocení je v současné době společností vnímáno spíše rozporuplně, a proto bych se prostřednictvím své práce rovněž ráda pokusila zachytit přístup a pohled vyučujících na tuto formu alternativního hodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Hodnocení je odnepaměti vnímáno jako nezbytná součást každé lidské činnosti a spolu s procesem rozhodování ovlivňuje veškeré jednání člověka (Kolář, 2009). Obecně můžeme hodnocení též jako velmi náročnou intelektuální dovednost, jež umožňuje člověku v okolním světě rozlišovat důležité jevy od nedůležitých a následně dobré od špatných (Slavík, 1999).

Zvláštním případem hodnocení je pak *„hodnocení školní“*, které má svá určitá specifika, jež se vztahují k výuce a jejím činitelům, v tomto případě žákům a vyučujícím. Pojem *„školní hodnocení“* popisuje Velikanič (In Kolář, 2009) jako proces stálého poznávání a posuzování žáka, přičemž vyjadřuje ocenění žákovy práce nebo naopak naznačuje cestu, jak napravit jeho případné nedostatky. Tuček (In Kolář, 2009) prozměnu školní hodnocení vymezuje jako veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka. Tento pojem můžeme též chápat jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování (Skalková, 2003).

Hodnocení však vyučujícímu umožňuje posuzovat nejen úspěšnost vyučování, ale zároveň plánovat i jeho další cíle a různé prostředky k jejich naplnění. Žákovi hodnocení naopak poskytuje podstatné informace o vlastním postupu v učení a má rovněž zásadní význam i pro jeho motivaci k učení, podílí se na vytváření žákova sebepojetí a ovlivňuje jeho aspirace (Vališová, 2007). Zkráceně tedy můžeme říci, že školní hodnocení především poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. V podstatě se jedná o tzv. zpětnou vazbu, jež vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů a následně napomáhá žákovi odhalovat a poznávat své možnosti, sledovat své pokroky v učení, porovnávat výsledky své práce s výsledky ostatních spolužáků, prožívat úspěch, ale zároveň se i případně vyrovnávat s neúspěchem (Kolář, 2009).

1.1 Formy školního hodnocení

Formy školního hodnocení žáků můžeme dle Koláře (2009) chápat jako určité způsoby, kterými vyučující vyjadřuje veškeré výsledky hodnocení, přičemž se může jednat o:

- Souhlasné pokývnutí hlavou, mrknutí okem, jednoduché slovní sdělení.
- Jednoduché slovní spojení – *„Ano“, „Správně“, „Chyba“*.

- Několikavětné vyjádření – *„Výborně, dnes jsi dokázal vypočítat všechny příklady. Dokonce ani v posledním z nich jsi neudělal chybu a ten byl velmi obtížný.“*
- Udělení známky, či stanovení sumy získaných bodů.
- Složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení.

1.1.1 Historický vývoj forem školního hodnocení

Jak uvádí Velikanič (In Kolář, 2009) již v průběhu historického vývoje školy se uplatňovaly různé formy vyjadřování výsledků hodnocení:

Středověk (jezuitské školy)
▪ **Lokace** – *zvláštní místa určená žákům podle jejich učebních výsledků. Nejlepším žákům vyhrazoval vyučující přední místa, slabí žáci zaujímali místa v postranních nebo zadních lavicích.* ▪ **Signy** – *špatní žáci nosili potupná znamení (oslí uši, slaměný věnec), dobří žáci pak odznaky za snaživost.*
16. století
▪ *Převládalo na školách slovní vyjadřování hodnotících zpráv, jež dostávali žáci při odchodu ze školy.*
Období od 16. století
▪ *Slovní hodnocení postupně nahrazováno známkami – umožňovaly třídit žáky podle určitých kritérií, která lépe vyhovovala snahám tehdejší společnosti.*
Počátek 20. století
▪ *První vážné kritiky školního hodnocení, jež bylo vyjádřeno prostřednictvím známek. První kritická vlna předznamenána osobností L. N. Tolstého, který odmítl obvyklé zkoušení jako vstupní etapu hodnocení a poručnický poměr učitele k žákovi.* ▪ *Vyjadřování výsledků pomocí klasifikačních stupňů však i nadále zůstalo nejrozšířenější formou hodnocení až do současnosti.*

1.1.2 Forma kvantitativní – klasifikace

V současné době je klasifikace v naší škole výrazně převažujícím formálním vyjádřením hodnocení. V souvislosti se známkami za poslední léta proběhlo mnoho polemik, v nichž byla školní známka pedagogickou i rodičovskou veřejností mnohokrát zatracována, ale neméně často naopak i chválena. Známky jsou totiž číslice, jež vyjadřují pořadí, a toto pořadí zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité úloze. Žádnou jinou informaci než stanovení pořadí však ze známky nezískáme a to je její velká slabina (Sla-

vík, 1999). Rovněž mohou během výuky nastat situace, při nichž mají žáci nedostatečnou představu o tom, jaký způsob zpracování písemné či jiné práce bude vyučujícímu vyhovovat, co uložené téma přesně znamená a podle jakých kritérií bude následně hodnoceno. Jejich výkon se tedy v závěru může stát pouze chabým odrazem toho, co se opravdu naučili a z těchto důvodů by měli vyučující žákům jasně sdělit své požadavky a vysvětlit jim podrobně svůj postup při známkování. (Fontana, 2003). Orientaci vyučujícího pouze na známku můžeme také označit za jednu z mnoha příčin ztráty původního smyslu vyučování a tím je orientace na rozvoj poznání (Vališová, 2007).

Většině rodičů a pedagogů se na známce líbí, že přináší přehlednou informaci o tom, jak si žák v danou chvíli stojí. Zejména pro rodiče je prvotním signálem, že učení ve škole probíhá dle očekávání nebo naopak, že se začalo vymykat. Pro učitele je naopak tzv. pomůckou paměti – většinou se k ní váží učitelovy vzpomínky (Slavík, 1999). Podle Cangelosiho (2006) je známka běžný prostředek komunikace mezi učitelem, žáky a jejich rodiči, jejíž výhodou je, že díky svým číselným vlastnostem dovoluje srovnávat různá hodnocení mezi sebou, což je pro vzdělávání zcela zásadní potřeba.

Negativní atributy známky z pohledu různých autorů:

- *Známka může odrážet stav vědomostí žáka, ale nepodává informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho snaze, píli, tvořivosti a vytrvalosti* (Kolář, 2009).
- *V každodenní vyučovací praxi můžeme zjistit, že pokud děti získají za určité znalosti známku, pak už se k nim málokdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily* (Amonašvili In Kolář, 2009).
- *Již ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence „učit se k vůli známkám“* (Amonašvili In Kolář, 2009).
- *Závažným důsledkem tradiční klasifikace je ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem i v případě, kdy žák v rámci svých možností pracuje svědomitě* (Kopřiva In Kolář, 2009).

Pozitivní atributy známky podle Koláře (2009):

- *Školní známky poměrně rychle získávají motivační.*
- *Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich kvalitu svého dítěte.*
- *Známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování.*

- *Známka je ve škole velmi významným ukazatelem úspěchu.*

1.1.3 Forma kvalitativní – slovní hodnocení

Slovní hodnocení se v poslední době řadí mezi ožehavá témata školní praxe a stalo se protiváhou hodnocení prostřednictvím klasifikace (Slavík, 1999). Jak již vyplývá z názvu, slovní hodnocení používá k vyjádření hodnotící informace pouze slov a je od něj vyžadována i určitá informativnost a kultura jazykového vyjádření. Ve slovním hodnocení by neměla být obsažena pouze informace o dosažených výsledcích učení, ale měla by též zahrnovat postoje žáků, jejich dispozice, snahu, apod. (Solfronk, 1996).

Slovní hodnocení poskytuje zejména spoustou možností, jak citlivě sdělit žákovi i jeho rodičům míru školních neúspěchů, dodat informace o případných okolnostech žákova chování a poskytovat vysvětlení jeho předpokládaných příčin i náhled do budoucna. Zároveň však slovní hodnocení vyžaduje od vyučujících promyšlenou a obsáhlou formulaci a u žáků a jejich rodičů naopak předpokládá dobrou interpretaci. Jednoduše můžeme tedy říci, že nad slovním hodnocením se musejí všichni skutečně zamýšlet (Slavík, 1999).

Vyučující na slovním hodnocení ve většině případů odrazuje jeho pracnost. Podle Solfronka (1996) je opravdu obtížné průběžně psát řadu výstižných a přitom stylizovaných charakteristik všech žáků, a proto se slovní hodnocení především dobře uplatňuje tam, kde učitel své žáky opravdu dobře zná.

Negativní atributy slovního hodnocení dle Koláře (2009):

- *Hrozí nebezpečí, že vyučující sklouzne k používání různých klišé.*
- *Pochvala obsažená ve slovním hodnocení může fungovat jako známka – může se rovněž stát cílem žákova snažení (žák se učí pro pochvalu, nikoliv pro nové poznatky).*
- *Rizikem ve slovním hodnocení jsou pochvaly typu „To jsi mi udělal radost…“ Řadu pedagogů ani rodičů totiž nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní a dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo. Tato situace může vést ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným.*

Pozitivní atributy slovního hodnocení dle Koláře (2009):

- *Nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky.*
- *Snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.*

- *Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, popř. doporučit, co je třeba zopakovat.*
- *Umožňuje žákovi všímat si toho, čeho si při hodnocení všímá pedagog, jehož hodnocení se následně může stát vzorem pro sebehodnocení žáka.*

Slovní hodnocení se dle Slavíka (1999) může ve vyučování uplatňovat i jako hodnocení průběžné a to:

▪ **Ústně**	*Ve vyučování hodnotí učitel i žáci, popř. na třídních schůzkách, které mohou být společné s dětmi.*
▪ **Písemně**	*Např. do notýsků (píše je vyučující i žáci), komentáře k písemným pracím, apod.*
▪ **Představením práce dětí**	*Přímo ve vyučování (např. dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování, apod.)*

Průběžné hodnocení se tedy především zaměřuje na procesy učení a pravidelné poskytování zpětné vazby a v žádném případě by v současném pojetí vyučování nemělo být opomíjeno (Spilková, 2006).

1.1.4 Známka nebo slovní hodnocení?

V současné době mají školy podle školského zákona č. 561/2004 Sb. možnost používat obě formy hodnocení, avšak z řad psychologů i pedagogů se stále častěji ozývají argumenty proti známkování, jež jsou podpořeny i výsledky mnoha výzkumů (Kolář, 2009). Skalková (2003) v této souvislosti upozorňuje, že řada problémů vyplývá zejména z toho, jak se známek ve škole používá. V posledních letech totiž známky bývají velmi často zneužívány jako určitá forma nátlaku, zajišťování kázně a v některých případech i jako prostředek trestu.

Z těchto důvodů by měl pedagog, který se rozhoduje, zda klasifikovat či neklasifikovat známkami, podle Koláře (2009) uvažovat o následujících kritériích:

- *v čem a jak změní styl své práce s žáky,*
- *v čem bude spočívat nový systém hodnocení,*
- *jaké podmínky bude vytvářet pro navozování kladné motivace a kultivaci vnitřně odpovědných postojů žáků k vlastní činnosti,*
- *jak bude posilovat a rozvíjet hodnotící a sebehodnotící aktivity žáků ve vyučování*

Zaměnit však jeden způsob hodnocení za druhý není cestou ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání. Vyučující by se měl v první řadě snažit hodnotit různými způsoby a to především vynalézavě a zejména se vyhýbat rutině. Žádná z forem hodnocení totiž sama o sobě není špatná, ale záleží pouze na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým ji pedagog použije (Schimunek, 1994). Souhrnně tedy můžeme říci, že hodnocení je pouze jedna součást celkového pojetí vyučování, které je potřeba chápat jako složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky navzájem a úzce souvisejí. Nelze totiž zásadně změnit způsob hodnocení bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování (Spilková, 2006).

1.2 Funkce školního hodnocení

Hodnocení v procesu vyučování plní několik důležitých funkcí a rovněž je i významným předpokladem účinného vyučovacího procesu. Jurčo (In Kolář, 2009) uvádí, že hodnocení převážně působí:

- ***Motivačně na výkon žáka*** *– činnosti, chování, vlastnosti*,
- ***Regulačně na výkon žáka i učitele*** *– tzv. zpětná vazba*,
- ***Na průběh psychických procesů*** *– na city, pocity, aspirační úroveň*,
- ***Na následující průběh učení a chování*** *– na aspirační úroveň, na postoje*,
- ***Ovlivňuje vlastnosti osobnosti*** *– sebevědomí, vztah k lidem*,
- ***Poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování.***

Vymezení funkcí školního hodnocení je však velmi obsáhlé a odborné publikace nejčastěji hovoří o čtyřech základních funkcích - *informační, motivační, diferenciální a prognostické*, na jejichž bližší charakteristiku se zaměřím v následujících podkapitolách.

1.2.1 Informační funkce

Ve vyučování zastává velmi podstatnou roli tzv. zpětná vazba, jíž chápeme jako informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Jedná se o informace o výkonu žáka, o jeho učebních činnostech a o jeho vynaloženém úsilí. Je však nutné upozornit na skutečnost, že žák vždy nemusí dané informace vhodně využít a z těchto důvodů by měl být vyučující schopen žáka naučit zpětnou vazbu správně vnímat, umět pochopit co se mu sděluje a dokázat tyto informace následně zpracovat (Mareš,

1995). Souhrnně tedy můžeme říci, že hodnocení učitele slouží žákovi jako určitá zpráva, jíž získává informace o svém správném nebo chybném výkonu a vyučujícímu naopak nastavuje tzv. *„zrcadlo“* o zjištění úrovně a kvality jeho vlastní vyučovací činnosti (Kolář, 2009).

1.2.2 Motivační funkce

Motivaci ve školním procesu můžeme označit jako *„chtění“* určitého žáka se dále učit, avšak k tomuto *„chtění“* je potřebný silný emocionální impuls, jímž může být ve škole právě hodnocení (Slavík, 1999).

Motivační funkce hodnocení se řadí mezi jednu z nejsilnějších funkcí procesu vyučování, ale zda bude učitelovo hodnocení efektivní, závisí především na tom, jak vyučující konkrétního žáka zná, jak pochopil, které potřeby jsou u něj na prvním místě, které je potřeba posilovat a které naopak oslabovat (Kolář, 2009). Každé učitelovo hodnocení totiž v žácích vyvolává prožitek úspěchu nebo neúspěchu, ale ne vždy však tento prožitek vede i k větší snaze o vyšší učební výkon (Kosová, 1997). Aby pak mohl učitel prostřednictvím hodnocení podněcovat a usměrňovat učební činnost žáků, musí si být především vědom kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace (Kolář, 2009).

1.2.3 Diferenciální funkce

Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých stejnorodých výkonnostních skupin, jež se odlišují různou úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem, učebním stylem, nadáním, apod. Ve výuce může následně vyučující tohoto rozdělení využívat k přípravě různě obsahově zaměřených, popř. různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení (Kolář, 2009). Ve školní praxi však tato funkce nemusí být vždy využívána pozitivně. Konkrétním příkladem nevhodné diferenciace žáků, jež probíhá na základě hodnocení je tzv. *„škatulkování“* (Helus, 1982).

Jak uvádí Kolář (2009) dle současných měřítek je školní prospěch považován za jedno z hlavních kritérií, na jehož základě je žák přijat či nepřijat ke studiu na střední škole. Vzhledem k této skutečnosti můžeme říci, že hodnocení má tedy i výraznou **selektivní funkci**, přičemž snahou moderní didaktiky je hodnocení selektivní povahy zbavovat. V současné době však realita školy a celkového způsobu života společnosti tuto snahu neumožňuje.

1.2.4 Prognostická funkce

Prognostická funkce spočívá především v důkladném poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděném hodnocení jeho výkonů, na jejichž základě může s jistou pravděpodobností vyučující předpovědět další žákovu studijní perspektivu (Kolář, 2009). Tuto funkci může zejména smysluplně plnit používání klasifikace, protože při velkém počtu žáků plní číslice tzv. *„opěrný bod“* a slouží vyučujícímu k upamatování si žáka (Slavík, 1999).

1.3 Typy školního hodnocení

V současné době existuje značné množství druhů školního hodnocení, jež může učitel během vyučování uplatnit. Každé z nich má však svůj určitý smysl a vyučující by jej proto měl volit záměrně a především promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, ve vztahu k žákovi, k pedagogické situaci, apod. (Kolář, 2009).

Typy hodnocení dle Kyriacou (1996):

▪ **Formativní** *Žákům i učitelům poskytuje zpětnou vazbu. Zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka, nabízí radu, vedení a poučení. Učiteli napomůže lépe vycházet vstříc potřebám žáků.*
▪ **Finální** *Stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku (např. vysvědčení).*
▪ **Normativní** *Hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků.*
▪ **Interní** *Hodnocení prováděné učiteli, jež ve třídě běžně vyučují.*
▪ **Externí** *Hodnocení navrhují a vyhodnocují osoby mimo školu.*
▪ **Neformální** *Založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě.*
▪ **Formální** *Po předchozím upozornění žák; žák tak má možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.*

▪ **Průběžné** *Dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, která učitel získal v průběhu delšího časového období.*
▪ **Závěrečné** *Konečné zhodnocení stupně prospěchu (na konci výuky nebo pracovního programu).*

Jeden z dalších přístupů učitelů k hodnocení, který je založen na podpoře hodnocení žáka žákem, se nazývá **vrstevnické hodnocení**, jehož hlavním cílem je, aby se sami žáci naučili hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu případnému zlepšení.

Hodnocení, v němž naopak žák individuálně hodnotí svůj výkon, se nazývá **autonomní.** K tomuto typu hodnocení je využíváno různých prvků portfolia, záznamníků či deníků, do nichž se žáci postupně učí posuzovat svou práci. Dále pak je možné využít schůzek menších skupin celé třídy, kde vyučující vytváří podmínky pro to, aby se žák učil sebehodnocení, hodnotit práci spolužáků a zároveň měl i možnost se vyjádřit k práci samotného učitele ve vyučování (Slavík, 1999).

Jak uvádí Slavík (1999) rozvoj autonomního hodnocení podporuje tzv. **kontraktové učení** nebo **smlouvy o učení**, přičemž:

- Žáci se předem dozvědí standardy a požadavky nutné k tomu, aby za svou práci získali vhodnou známku.
- Každý žák se dohodne s učitelem na vypracování určité úlohy na dané kvalitativní úrovni, aby získal smluvenou známku a práci odevzdal v domluveném termínu.
- Důležité je, aby žák převzal zodpovědnost za svou práci a učení – tento přístup mu zároveň umožňuje angažované sebehodnocení.

1.4 Kritéria hodnocení

Od každého vyučujícího se podle Vališové (2007) v prvé řadě očekává, že bude jasně a přesně formulovat jistá kritéria neboli pravidla, pro hodnocení výsledků vyučování a zároveň i chování žáků. Tato pravidla však musí být především srozumitelná a pro žáky přijatelná, a proto je vhodné, aby se na nich k úrovni svého věku podíleli i samotní žáci. Dále by měla dávat jistou možnost diferencovat obtížnost vyučování a současně i postihovat co nejvíce oblastí. Například při hodnocení slohové práce může vyučující hodnotit:

- *úhlednost písma a celkovou úpravu,*
- *gramatické chyby,*
- *bohatost slovní zásoby,*
- *originalitu nápadu, vyjádření vlastního názoru, apod.*

Jak uvádí Slavík (1999) je v hodnocení dále vhodné uplatnit i více kritérií – tzn., že by mělo být možné udělit i více známek, např.:

- *slovní zásoba* – 2*;* *gramatické chyby* – 3*;* *tvořivost* - 1

Podle Vališové (2007) by měli přiměřeně ke svému věku znát kritéria hodnocení i žáci a vědět, zda například rozhoduje:

- *počet chyb, úprava práce,*
- *správnost výsledku a postupu,*
- *rychlost, originalita, vlastní nápad, názor*
- *ochota spolupracovat.*

Problémy v hodnocení však mohou nastat na 2. stupni základních škol, které mohou způsobit odlišné požadavky různých vyučujících v jedné třídě. Důležitou a naprosto nezbytnou podmínkou objektivizace hodnocení v takovém případě jsou diskuze s kolegy o pravidlech spolupráce s žáky a společné stanovení kritérií hodnocení. Podstatnou roli mají v těchto situacích i různé neformální debaty nad konkrétními problémy s hodnocením třídy, vzájemné hospitace nebo společné přípravy vyučování (Vališová, 2007).

1.5 Hodnotící jazyk

Žák a učitel v současné době nevystačí při hodnocení pouze s konstatováním známky, ale naopak vzniká potřeba ji navíc doplnit ústním nebo písemným komentářem, rozhovorem nad chybami, apod. Vyučující by však neměl žákům připisovat ať už v pozitivním nebo negativním smyslu tzv. *„nálepky“*, které se mohou stát sebenaplňujícím proroctvím, tzn., že žák je může přijmout za své. Jako příklad můžeme uvést jednu žáky obecně přijatou *„nálepku“*: *„Já jsem dyslektik, proto tohle cvičení nemohu dělat!“*. Přitom pro takové vyjádření není žádný objektivní důvod (Vališová, 2007). Většina vyučujících je navíc přesvědčena, že žáka k další práci motivuje především buď pochvala, pokud podal dobrý vý-

kon nebo kritika, pokud podal výkon špatný. Nálepkující hodnocení v těchto případech však nefunguje jako prostředek vnější motivace, ale žák naopak přestává pociťovat uspokojení z činnosti jako takové a nahrazuje ho uspokojením z pochvaly pronesené autoritou. U žáka, který je hodnocen **negativními nálepkami** může prozměnu dojít k tzv. negativnímu sebepojetí, kdy se začne chovat takovým způsobem, aby danému obrazu vyhovělo. Při používání negativních nálepek navíc hrozí, že na základě posouzení jednoho nebo dvou výkonů žáka si o něm vyučující vytvoří celkový zjednodušený a nepravdivý obraz, jímž může ovlivnit i další osoby, které si svůj postoj k žákovi na základě dané nálepky teprve vytvoří. Nepříjemné následky však mohou přinést i **pozitivní nálepky**, kdy se na ni žák může začít spoléhat a těží například z toho, že patří mezi *„jedničkáře“* a *„nejlepší ze třídy“* – v závěru tak není motivován ke zlepšování svého osobního maxima, což jeho vývoj značně omezuje (Košťálová, 2008).

Z uvedených příkladů tedy vyplývá, že by vyučující neměli hodnotit žáka jako osobu a nepoužívat **tzv. posuzující jazyk**, ale naopak by se měli zaměřit na tzv. **jazyk popisující,** jenž se vztahuje pouze k úkolu (na rozdíl od jazyka posuzujícího) a ne k osobnosti žáka samotného. Více než známky totiž potřebuje žák informaci o tom, jak si vede v určité činnosti a slovní komentář od vyučujícího jej vede k uvědomění si vlastních silných a slabých stránek a především podporuje žákovu samostatnost (Vališová, 2007). Vyučující by však měl při využívání popisujícího jazyka, dle Košťálové (2008) brát ohled na několik zásad:

- **Popisovat vnímané**

Učitel popisuje to, co vidí a slyší a zároveň co se vztahuje ke kritériím, která stanovil – např. „Stihl jsi napsat všechna slova; toto slovo jsi správně rozdělil.“

- **Popisovat pokrok**

Tzn. to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Žák tak ocení, že si učitel jeho práci důkladně prohlédl a zároveň mu tak poskytuje i zpětnou vazbu o tom, co udělal, za jakých okolností, popř. jaké úsilí přitom vyvinul.

- **Popisovat pocity žáka**

Např. „Máš asi radost, že tohle učivo už máš procvičeno a dokázal jsi ho při psaní diktátu správně použít.“

- **Dávat prostor k odhalení chyb**

Po popisu všeho, co se žákovi povedlo, mu dává vyučující možnost, aby se ke své práci sám vyjádřil. Pokud samostatně poukáže na případné nedostatky, odhalí tak vlastní chyby a získá větší motivaci, než když ho na chyby upozorní učitel.

Souhrnně tedy můžeme říci, že co nejdříve po výkonu žáka by měla následovat zpětná vazba učitele, protože žák se ještě stále učí a snaží se porozumět a pokud dokáže svou chybu pojmenovat je na dobré cestě k porozumění a trvalému osvojení učiva (Kovaliková, 1995). Hodnocení a hodnotící aktivity žáka by tedy měly stát přirozenou součástí vyučování a v každém jeho závěru by mělo být pár minut určeno pro reflexi toho, co se žáci v hodině naučili, co stihli, jak se v hodině cítili a jaké jsou jejich představy a potřeby pro příští hodinu (Vališová, 2007).

2 UČITEL A ŽÁK JAKO ÚČASTNÍCI PROCESU HODNOCENÍ

Učitel a žáci spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku, v níž existují složité a proměnlivé sociální vztahy a postoje (Fontana, 2003). Vyučující současně patří v životě dětí a mladistvých i k významným osobám, které mohou výrazným způsobem ovlivnit jejich další vývoj a v některých případech se pro ně stát i důležitým modelem (Čáp, 2001).

K dalším podstatným faktorům, jež vytváří mezi učiteli a žáky vztah, můžeme zařadit i školní hodnocení, které je zároveň kvalitou tohoto vztahu i ovlivňováno. V určité situaci v sobě totiž obsahuje vyjádření toho, jak vyučující k žákovi přistupuje, jaký k němu zaujímá postoj, zkrátka v sobě zároveň odráží i učitelovo pojetí žáka i pojetí role učitele. Vzhledem k tomu, že hodnocení chápeme jako součást jakékoliv lidské činnosti a především jako neoddělitelnou součást vyučovacího procesu, neměl by jako jediný hodnotitel vyučování vystupovat pouze učitel, ale i samotní žáci. Pokud totiž přijmeme skutečnost, že žák je v moderním vyučování chápán jako objekt i subjekt výchovy, potom mu musíme přiznat i určité spolupodílnictví na procesu hodnocení (Slavík, 1999). Zapojením žáků do procesu hodnocení vede učitel žáky zejména k tomu, aby se naučili používat odpovídající kritéria pro hodnocení, a rovněž je učí všímat si ve výkonu toho, co je hodnotné, významné a podstatné. Žákovské hodnocení je totiž jednou z podstatných složek výuky, která učitelovo hodnocení doprovází a v podstatě by se mělo jednat i o určitou povinnost školy žáky procesům hodnocení a sebehodnocení naučit (Kolář, 2009).

2.1 Princip objektivity ve školním hodnocení

Problém objektivity a subjektivity ve školním hodnocení od pradávna vyvolávaly u žáků, učitelů i rodičů obrovský zájem. S hodnocením žáků jsou totiž stále spojeny jisté pochybnosti o tom, zda je dané hodnocení pravdivé, nezkreslené a zejména zda vyjadřuje to, co ve skutečnosti vyjadřovat má (Kolář, 2009).

Avšak i při maximální snaze po objektivitě se vyučující během hodnocení dopouští mnoha chyb a nespravedlností. Podle výzkumů hodnocení totiž různí učitelé hodnotí stejnou práci žáka s rozdílem až několika stupňů a není ani výjimkou, že jeden učitel hodnotí tutéž práci po určitém čase odlišně (Vališová, 2007).

Z těchto důvodů se s požadavkem objektivního hodnocení zároveň objevuje i požadavek tzv. *spravedlivého hodnocení* a to zejména ze stran žáků, kterým bývá velmi často kritérium, podle kterého učitel hodnotí, utajeno. Žáci si však ve většině případů spravedlivé hodnocení spojují s tzv. *průměrem* ze známek, které za určité období od vyučujícího získali. Tento svůj průměr si pečlivě hlídají a následně požadují, aby je učitel na jeho základě hodnotil i na vysvědčení. Žáci však nejsou schopni závažnost jednotlivých známek, jež má učitel v zápisníku, odhadnout a následně mohou vzniknout situace, kdy hovoří o nespravedlivém hodnocení, popř. nespravedlivém učiteli (Kolář, 2009).

Určitou spravedlnost hodnocení však můžeme spatřit v případech, kdy se žáci srovnají sami se sebou. Pouze tímto způsobem totiž mohou zjistit, jakého pokroku dosáhli a pracují-li skutečně v souladu se svými schopnostmi. Může se ovšem stát, že žák není schopen sám poznat a zhodnotit správnost své práce, a proto je nutné jej postupně učit vlastní práci hodnotit, vyjadřovat konkrétní obsahové hodnocení, tzn., *co již umím, v čem bych se měl naopak zlepšit, apod*. Učiteli, žákovi ani rodičům by totiž nemělo záležet na známce jako takové, ale především na tom, co se žák naučil (Vališová, 2007).

2.2 Subjektivní chyby vyučujícího při hodnocení

Obecně za správné hodnocení můžeme považovat takové, které pomáhá žákovi a vystihuje nejen podstatu jeho výkonu, ale zároveň i stav, volní vlastnosti a pracovní nasazení. Za chybné hodnocení můžeme naopak označit takové, jež žáka poškozuje, a vyvolává jeho záporné reakce, na základě kterých dochází k narušení vztahu mezi vyučujícím a žáky. (Kolář, 2009). Samotná subjektivita hodnocení, dle Schimunka (1994), však spočívá v tom, že se učitelé mohou při hodnocení, ať už vědomě či nevědomě, dopouštět různých chybných postupů, jež můžeme rozdělit do dvou skupin:

Chyby metodologického charakteru:

- *Jestliže vyučující nerespektuje skutečnost, že se žákovy kvality mění a hodnotí žákův výkon bez ohledu na předcházející stav.*
- *Jestliže vyučující hodnotí bez ohledu na rozdíly mezi žáky, na rozdíly v individuálních cílech, prostředcích a podmínkách jejich učení.*

- *Jestliže vyučující nemá jasně formulováno, co bude ve výkonu hodnotit, na co bude zaměřovat svou pozornost a hodnotí žáka pouze podle obecného dojmu, který na něj jeho výkon udělal.*

Chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti:

- Sklon k mírnosti – *tzn., že vyučující výkony žáků nadhodnocuje.*
- Sklon přísnosti – *vyučující posuzuje vše přísněji, než jak se věci skutečně mají.*
- Sklon promítat do žáků i vlastní aktuální psychický stav – *vyučující hodnotí žáka pod vlivem vlastních problémů, nálad, únavy, apod.*
- Neschopnost empatie – *vyučující se nedokáže vcítit do situace žáka a představit si, co prožívá.*

Mezi závažné důsledky subjektivity patří rovněž i **zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě**, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu, jsou častěji nadhodnocování nebo naopak podhodnocováni a jsou vystaveni specifikám jeho působení, což se následně odráží na jejich výkonech, vztahů k sobě samým a současně i ke škole a samotnému vyučujícímu (Helus, 2009).

Jak uvádí Kolář (2009) individuální preference učitele se odráží v každé hodnotící činnosti - ovlivňují ji a vyučující může následně svůj postoj vyjádřit chováním a jednáním k určitým žákům následujícími způsoby:

- *poskytnutím nebo odmítnutím pomocných otázek,*
- *souhlasnou nebo nesouhlasnou reakcí na určitý žákův projev,*
- *výběrem žáků na akce,*
- *chválením nebo káráním za tentýž projev jiného žáka,*
- *neverbálním vyjádřením sympatií a antipatií, apod.*

Tyto preferenční postoje se sice týkají pouze některých žáků, ale v konečném důsledku však ovlivní celou třídu. Jedinci, jichž se netýkají, mohou například trpět pocitem, že je vyučující zanedbává a vzbuzuje v nich pocity nespravedlnosti, což může v závěru ovlivnit mínění celé třídy o vyučujícím, k preferovaným žákům, ale i samotnému učivu. Bohužel představa, že vyučující budou ve škole uskutečňovat pouze taková hodnocení, jež na žáky budou mít pouze příznivý účinek, je nereálná. Ve školní výuce se totiž budou vždy i přes veškerou snahu učitelů vyskytovat hodnocení chybná, k žákovi nespravedlivá nebo alespoň

žákem pociťovaná jako nespravedlivá. Učitel by však měl mít snahu takové subjektivní prvky v hodnocení eliminovat a vést naopak žáka tak, aby se dokázal i s chybným hodnocením vyrovnat co nejpřijatelnějším způsobem (Kolář, 2009).

2.3 Úspěšný a neúspěšný žák ve vyučování

Školní úspěšnost můžeme podle Heluse (1982) definovat jako uskutečnění nároků společnosti na osobnost, jež jsou uplatňovány prostřednictvím školy, přičemž žákův úspěch je potřeba posuzovat a prožívat nejen podle výkonů, ale také na základě charakteristik různých činností – např., *jak jsou rozvinuté, zda je žák provádí spolehlivě, samostatně, apod.* Úspěšného žáka popisuje Kolář (2009) jako jedince, který zvládá konkrétní požadavky školy a v naprosté většině je hodnocen pozitivně, přičemž podle výzkumů Šikulové (In Kolář, 2009) většina pedagogů za **úspěšného žáka** označila takového, jenž splňuje následující požadavky:

- *Dokáže zvládnout základní učivo (tzn., pochopí učební látku).*
- *Umí srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a prožitky.*
- *Dokáže formulovat a obhajovat svůj názor.*
- *Je schopen prezentovat učební látku svými slovy, dokáže řešit aplikační i problémové úlohy.*
- *Je schopen aplikovat poznatky z vyučování do běžných životních situací.*
- *Tvořivě nalézá nová řešení a je schopen utvářet logické úsudky.*

Jako **neúspěšného žáka** naopak označili takového, jenž:

- *Není schopen zvládnout požadavky konkrétního učitele a je oceňován většinou známkami vyšších stupňů (tzn. 4-5).*
- *Propadá, opakuje ročník, je vylučován, vykonává opravné zkoušky.*
- *Narušuje práci učitele, působí nežádoucím způsobem v třídním kolektivu, porušuje normy chování při vyučování, vztahu k učitelům, apod.*

Právě reakce na úspěchy a neúspěchy žáků jsou dle Fontany (2003) jednou z podstatných stránek role pedagoga. Většina vyučujících nemá problémy s rozpoznáním a následným odměňováním úspěchů, ale právě naopak více problémů vzniká u nezdarů. Děti se ze svých chyb učí tím, že pátrají, kde se zmýlily a následně si vytvářejí strategie, jak se chyb

v budoucnu vyvarovat. Můžeme říci, že tzv. selhání žáků ve škole je spíše postojem mysli, nežli objektivní skutečností a děti, jež si tento postoj vytvoří, budou mít sklon vzdávat se a projevovat malou motivovanost i v situacích, kdy je zvládnutí úkolu teoreticky v jejich silách.

Podle Koláře (2009) je rovněž každé dítě v určité oblasti schopnější a v jiné oblasti má naopak neúspěchy a právě prostřednictvím pozitivního hodnocení je potřeba oceňovat a především více posilovat silnější stránky osobnosti žáka a jejich projevy. Oceněné úspěchy v určité oblasti se totiž mohou následně stát hlavním motivem a volním východiskem ke zvládnutí oblasti, v níž je žák prozatím neúspěšný. Převaha pozitivního hodnocení ve výuce však neznamená úplné vyloučení hodnocení negativního. I neúspěch totiž může žákovi přinést určité poznání, ale toto poznání mu však musí svou hodnotící aktivitou ozřejmit především učitel. Každý žák by proto měl být veden k tomu, že samotný neúspěch je východiskem pro kvalitní zvládnutí znalostí, činností a způsobů řešení problémů.

2.4 Chyby žáka ve výuce a učitelova následná práce s chybou

Chyba bývá ve většině případů vždy spojována s negativním hodnocením v různých souvislostech, přičemž poukazuje na určitou úroveň učení žáků a na úroveň zvládnutí učební látky. Zároveň však ale musíme danou chybu dokázat nejen identifikovat a zdůvodnit, ale umět s ní i pracovat (Červenka, 1993).

Podle Koláře (2009) můžeme chybu ve výuce chápat jako:

a) **Nepatřičný a nežádoucí jev** – je dokladem žákovy nepozornosti, nepřipravenosti, neschopnosti a nezájmu.
b) **Běžnou součást každé lidské činnosti** – žák zkouší něco nového, zkouší zvládat poznatky a postupy, které dosud neznal.

Chyba však může mít i poznávací a výchovný význam, na jehož základě je žák veden k jejich vyhledávání, hledání příčiny chyby a jejich následné nápravy. Aby však chyba žákovo učení neohrozila, musí být splněny tyto podmínky:

▪ **Detekce**	*Činnost žáka je zaregistrována jako chybná, učitel sděluje žákovi tuto informaci jednoduchým způsobem - ano/ne, udělal/neudělal.*
▪ **Identifikace**	*Zpětnovazební informace říká žákovi, v čem chyboval, kde se chyba nachází, jak je závažná.*
▪ **Interpretace**	*Vysvětluje smysl chyby – co bylo její příčinou, jaké důsledky z ní plynou.*
▪ **Korekce**	*Oprava výsledku činnosti, oprava postupu a zdroje činnosti.*

Mareš (1995) uvádí následující způsoby, jak vyučující může postupovat při práci s chybou:

- Vyzvat žáka, aby se pokusil znova odpovědět, popř. vyřešit zadanou úlohu.
- Rozložit zadanou úlohu na několik dílčích, jednodušších.
- Poskytnout žákovi návod, jakým jiným způsobem by mohl dospět k řešení.
- Vysvětlit žákovi, v čem spočívá chyba, proč se jí dopustil, ale opravdu již ponechat na něm samotném.
- Dát žákovi méně obtížnou úlohu, jejíž řešení mu poskytne onen chybějící článek pro původní řešení.
- Vyvolat ve třídě diskuzi o chybě – probrat s žáky typickou chybu a společně s nimi vyvodit postupy, jak ji opravit.
- Odkázat žáka na prameny, ve kterých by mohl najít chybějící poznatky a postupy.
- Neopravovat žákovu činnost okamžitě, ale s časovým odstupem, např. po probrání určitého celku.

2.5 Sebehodnocení žáků

Jako nejvyšší forma hodnocení je pro vzdělávání v 21. století spatřováno zejména sebehodnocení žáků. Škola by totiž měla žáka do života vybavit určitými metodami sebevýchovy a sebevzdělávání, pomocí kterých by měl být schopen vyhledávat a analyzovat různé poznatky, hodnotit je a především je následně dokázat i aplikovat. Můžeme tedy říci, že sebehodnocení se tak stává jedním ze stěžejních úkolů současné školy a Vališová (2007) udává jeho bližší kritéria, kdy:

Základem sebehodnotících aktivit je:

- *znalost norem a kritérií hodnocení*

- *schopnost analyzovat učitelovo hodnocení*
- *schopnost sebepozorování a hlubší poznání vlastních možností*

Sebehodnocení by mělo žáka:

- *aktivizovat*
- *vést k vytyčování vlastních cílů a k volbě prostředků jejich dosahování*
- *k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za své učení*
- *ke schopnosti samostatného rozhodování*

Žák se na základě sebehodnocení snaží:

- *poznávat své schopnosti*
- *analyzovat vlastní chyby*
- *řídit vlastní učební činnost*
- *uvědomovat si vlastní vývoj*

Podle Koláře (2009) musí učitel dovednost sebehodnocení u žáka rozvíjet plánovitě a systematicky, přičemž je vhodné provádět tzv. reflexi a využívat při ní otázky typu „CO“ a „PROČ“ – tyto otázky jsou totiž pro žáky těžší. Následně totiž vedou žáka k posouzení aktuální úrovně svojí kvality a zároveň slouží i jako povzbuzení pro stanovení dalších cílů do budoucna. Sebehodnotící dovednosti může následně u žáků vyučující navozovat dvojím způsobem:

a) **Průběžným sebehodnocením** - umožňuje žákovi zpětně analyzovat svůj výkon. Důležitou podmínkou této sebekontroly je, že žák má dispozici pomoc, oporu a vzor, s nímž může svůj výkon porovnávat.
b) **Závěrečným sebehodnocením** – odráží souhrnnější názor žáka na svou práci a postoje k sobě samému. Pro prezentaci závěrečného sebehodnocení žáků může vyučující využívat následující formy:

▪ **Hodnotící komunikativní kruh** *Využíván v závěru vyučovacího dne nebo týdne, kdy žáci hodnotí v kruhu svou práci a sdělují pocity, které danou práci doprovázely.*
▪ **Sebehodnotící listy** *Slouží k písemnému vyhodnocování práce. Žáci odpovídají na uvedené otázky, které se mohou týkat např. porozumění učiva, emocionálního hodnocení skupinových i individuálních činností.*

▪ **Sebehodnotící sešit „Jaký jsem“** *Umožňuje žákům volný záznam hodnocení svých dosažených úspěchů či nedostatků. Mohou si poznamenávat, co už zvládli, co se naučili, apod. Odráží osobní pokroky žáka.*
▪ **Dopis sobě** *Odráží práci žáka za delší časový úsek. Může být adresován i učiteli nebo rodičům a jeho součástí může být i hodnocení žáka učitelem, což žákovi dává možnost porovnání svého hodnocení s pohledem jiné osoby.*

Zkušenosti, jež žáci získají v sebehodnotící činnosti, mohou následně vytvořit určitý základ pro to, aby se u nich rozvíjela i tendence k sebevzdělávání, celoživotnímu učení a obohacovala se novými způsoby jejich samostatná poznávací aktivita (Kolář, 2009).

3 RODIČE A ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Za posledních deset let měl pouze vyučující 1. -3. třídy základní školy možnost výběru, zda bude své žáky známkovat či hodnotit slovně, ale k tomuto kroku musel získat souhlas rodičů. Od ledna roku 2004, však podle školského zákona č. 561/2004 Sb., již může vyučující na základní škole používat obě formy hodnocení, přičemž souhlas rodičů není oficiálně nutný, ale ve skutečnosti je dobré si jej získat. Získat souhlas rodičů však není mnohdy jednoduché, protože známka je doposud pro rodiče i žáky symbolem školy. Navíc dochází k určitému snížení slovního hodnocení, jež je rodiči v některých případech vnímáno jako méně hodnotné, protože se často používá pro žáky se specifickými potřebami učení, které není možné hodnotit známkou. Další problém nastává v tom, že rodiče ve skutečnosti nechtějí známky, ale chtějí jedničky a tím pádem i určité potvrzení o tom, že je jejich dítě nejlepší. Se slovním hodnocením proto ve většině případů souhlasí rodiče dětí, kteří předpokládají ve škole problémy a ti rodiče, jež mají nebo měli se školou negativní zkušenosti a tím pádem je slovní hodnocení opět ve vztahu ke známce vnímáno jako něco méně hodnotné (Vališová, 2007).

Jak uvádí Schimunek (1994) jsou známky v běžném provozu školy a rodiny pro řadu rodičů podstatně jednodušší informací. Nemusejí se totiž zajímat o to, co se jejich dítě ve škole učí a jaké má případně problémy, ale stačí jim pouze uspokojivá informace typu: *„Dostal jsem dvojku.“* Stále v častějších případech rodič ani netuší, z jakého vyučovacího předmětu dítě danou známku dostalo a už vůbec se nezajímá o jeho učební problémy.

Nastává tedy otázka jakým způsobem souhlas rodičů pro slovní hodnocení získat. Podle Vališové (2007) by měl být o výhodách slovního hodnocení přesvědčen především sám učitel. Měl by cítit, že známky mu v jistém směru brání v pojetí vyučování a zejména by měl být přesvědčen o tom, že výsledky práce žáků budou mnohem lepší, než kdyby známkoval.

3.1 Zapojení rodičů do procesu hodnocení

Již od prvního dne, kdy dítě nastoupí do školy by měli být i samotní rodiče do procesu hodnocení co nejvíce zapojeni. Své dítě totiž znají nejlépe, a proto mohou být nejen cenným zdrojem informací pro plánování žákova učení, ale současně i jeho zlepšování. Nemůžeme se však spoléhat, že iniciativa vzejde z jejich strany – pokud je chce vyučující využít jako spolupracovníky při hledání nejlepší poznávací cesty pro dítě, musí si dobře

promyslet, jak této skutečnosti docílí a jak bude s rodiči kooperovat (Košťálová, 2008). Při práci s rodiči je tedy nejdůležitější především trpělivost a dostatek času pro společné a individuální rozhovory (Průcha, 1999). Navíc se v závěru výrazným způsobem může zkvalitnit i vzájemná spolupráce se školou a rovněž očekávání rodičů i dětí, které nebudou zklamány tím, že nedostávají známky (Košťálová, 2008). Tradiční pojetí vyučování a s ním související hodnocení je však ve společnosti hluboce zakořeněno a většina rodičů se tak staví k neobvyklým formám hodnocení s obrovskou nedůvěrou (Vališová, 2007). Vyučující by proto z těchto důvodů měli brát velký ohled i na skutečnost, že dnešní rodiče znají ještě z časů vlastní školní docházky pouze zkoušení u tabule, písemky, malé jedničky za aktivitu, popř. rychlost nebo pětky za zlobení – proto je pro většinu z nich obtížné porozumět změně v pojetí hodnocení (Košťálová, 2008).

Z tohoto důvodu je třeba nutné:

- *s rodiči celkově hovořit o smyslu výuky*
- *o činnostech žáků*
- *porovnávat jednotlivé práce dítěte*
- *umožnit návštěvu rodiče ve vyučování, apod.*

Vyučující by se měl naopak snažit:

- *aby činnosti ve vyučování byly různorodé*
- *aby se žáci mohli projevit z více stránek*

Pokud se podle Košťálové (2008) rodiče již na prvním stupni základních škol seznámí i s jinými úlohami hodnocení, než jakou oni sami ve škole zažili, tím snadněji porozumí jiným formám hodnocení a zejména svému vlastnímu úkolu při něm.

3.2 Vliv rodičů na školy v zahraničí

Účast rodičů na ovlivňování škol je dle Průchy (1999) v současné době legislativně zajišťována ve všech demokratických státech a srovnáme-li legislativu v této oblasti v České republice a v jiných evropských zemích, nenalezneme v podstatných zákonných úpravách žádné zásadní rozdíly. V jednotlivých zemích se však tato legislativa odlišuje v různých směrech – jedná se především o odlišnosti v tom, jaký důraz kladou dané země na indivi-

duální nebo kolektivní práva rodičů. Všeobecně však můžeme říci, že zatímco individuální práva rodičů jsou ve všech demokratických státech poměrně shodná, výraznější odlišnosti můžeme nalézt v právech kolektivních.

Individuální práva:

- **Právo rodičů na svobodnou volbu školy** pro jejich děti, přičemž ve většině zemí platí, že tato volba je omezena pouze místem bydliště. V některých zemích však mohou rodiče své dítě umístit neomezeně do kterékoliv školy – tento případ se týká i České republiky.
- **Právo na informace o výsledcích vzdělávání dětí**, popř. i na informace o vnitřní organizaci školy, jejím řízení, hospodaření, apod.

Kolektivní práva:

- Zastoupení rodičů v řídících či poradenských orgánech školství.
- Ve většině zemí jsou tato práva legislativně zajišťována jen na úrovni škol a obcí.
- Pouze v Norsku, Švédku a Německu mají rodiče zastoupení na všech úrovních řízení školství (tzn. i na regionální a národní úrovni).

Další rozdíly mezi zeměmi, jak uvádí Průcha (1999), můžeme spatřit v tom, **jaké pravomoci jsou rodičům zastoupeným v orgánech řízení školství udělovány**. Ve většině zemí se například jedná o pravomoci vztahující se k poradní a rozhodovací činnosti na úrovni škol – tzn. *rozhodování o organizování mimoškolních aktivit, kontroly výdajů, apod*. Avšak k rozhodování o klíčových záležitostech celkového vývoje a fungování na národní úrovni už zákonné úpravy ve většině případů rodičům žádné pravomoci neposkytují.

3.2.1 Francie

Francie se řadí mezi země s výrazným centralizovaným řízením vzdělávacího systému, tzn. že se jedná o stát, jehož orgány si zachovávají vliv na rozhodování o fungování školství. Podle Průchy (1999) je proto velmi překvapující, že se právě ve Francii zároveň vyvinula situace, v níž mají rodičovské organizace spoluúčast na řízení škol. Jednotliví zástupci rodičů jsou například voleni do:

- **Akademické rady pro národní vzdělávání** – na úrovni regionů, rodiče mají konzultační pravomoci.

- **Nejvyšší rady pro vzdělávání** – na národní úrovni, tento orgán funguje jako poradní instituce ministerstva školství.

Francouzské ministerstvo školství rovněž akreditovalo několik rodičovských asociací, z nichž nejvýznamnější je ***Federace rodičů žáků ve státních školách***, přičemž některým z těchto asociací stát udílí dotace určené na školení jejích členů k různým problémům školního vzdělávání.

Francouzští rodiče však ve směru radikálních změn vzdělávacího systému nijak nepůsobí. Jedním z důvodů je zakořeněná představa o fungování škol z jejich vlastní zkušenosti před dvaceti lety a zároveň jsou i zaskočeni změnami, jež způsobily, že současný systém jim připadá odcizený a z tohoto důvodu se staví k možnosti zavádění dalších změn značně podezíravě (Kalous, 2006).

3.2.2 Rakousko

Účast rodičovského ovlivňování školství je v Rakousku v podstatě obdobná jako ve Francii. Rakouští rodiče mají zastoupení v orgánech jak jednotlivých škol, tak i okresů, přičemž jim přísluší pravomoci nejen poradní, ale také rozhodovací, kdy vyjadřují stanoviska k návrhům školských zákonů a vyhlášek, navrhují jmenování ředitelů ve školách a dokonce i vydávají některé vyhlášky (Průcha, 1999).

Nejvýznamnějším orgánem rodičovské angažovanosti je tzv. ***Rodičovské kolegium při Ministerstvu vyučování a kultury***, přičemž se jedná o orgán složený výhradně z rodičů, kteří vyslovují různá stanoviska a doporučení k navrhovaným legislativním opatřením o školství, předkládá přání a stížnosti rodičovské veřejnosti směrem k ministerstvu, apod. (Průcha, 1999).

3.2.3 Norsko

Norsko se řadí rovněž k zemím, v nichž mají rodiče legislativně a organizačně založený vliv na školství a vzdělávací politiku. Jak uvádí Průcha (1999) orgány, ve kterých mají rodiče zastoupení, fungují podle zákona na všech školách a to prostřednictvím:

- **Rady rodičů** – hájí společné zájmy rodičů dané školy a iniciují je k aktivní spolupráci se školou.
- **Obecné školské výbory** – mají i rozhodovací pravomoc, např. o zaměstnávání učitelů, pořádání kurzů norštiny pro imigranty, apod.

- **Národní výbor pro základní školy** – poradní orgán ministerstva školství složen výhradně z rodičů. Působí jako prostředník mezi rodičovskou veřejností a centrálním orgánem řízení školství v zemi.

4 SOUČASNÉ TENDENCE VE VÝVOJI ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

V současné době se v souvislosti se společenskými změnami objevují různé teoretické projekty i praktické snahy o změnu vyučování. V oblasti hodnocení se tyto změny, jak uvádí Vališová (2007) projevují ve třech základních směrech:

- *tendence ke komplexnímu hodnocení žáka,*
- *tendence vtahovat žáka do procesů hodnocení,*
- *tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.*

Zrušení klasifikace jako takové však nic neznamená, protože známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase naopak celkového pojetí vyučování. Zrušení klasifikace je v prvé řadě obrovským překročením současné tradice školy a nutí všechny činitele vyučování – především učitele a rodiče, uvažovat v jiných dimenzích. Rodič by se totiž již neptal: *„Jaké jsi dnes dostal známky?“*, ale *„Co jsi se dnes naučil?“*. Tato změna forem hodnocení však vyžaduje především změnu sociálních vztahů učitele a žáka směrem k jejich vzájemné spolupráci, zvyšování podílu žáků na tvorbě vyučování, apod. (Slavík, 1999). Z těchto důvodů je proto velmi důležité, aby neznámkování bylo chápáno především jako možnost, jež je škole dána a aby se tento nový prvek mohl stát novým impulzem ke změně tradičního pedagogického myšlení a vedl ke smysluplnému vyučování, ve kterém se žák neučí z donucení autoritou pro známky, ale pro poznání a z vlastního přesvědčení (Vališová, 2007).

4.1 Inspirace k hodnocení ze zahraničí – Finsko

V posledních letech se Finsko zařadilo mezi země, jež jsou skloňovány v souvislosti s předními příčkami školní úspěšnosti. V testech PISA v roce 2003 ze 41 států právě Finové získali první místo ve čtenářské a přírodovědné gramotnosti, druhé místo v gramotnosti matematické a třetí místo v řešení problémových úloh. Výsledky poukazují i na skutečnost, že mezi finskými školami nejsou tak velké rozdíly, jako například v České republice. Finové totiž udržují srovnatelnou úroveň na všech školách a rodiče následně nemusejí vybírat školu, jež je elitní (Maťašová, 2005).

Jedním z principů úspěšného finského vzdělávání můžeme zařadit i hodnocení, jenž je zaměřené na rozvoj žáka a jehož účelem je pomoci žákovi formovat realistickou představu o

jeho studiu a vývoji a podpořit tak jeho osobnostní růst. Ve Finsku se předměty a chování hodnotí trojím způsobem:

- **Známkou** – *napomáhá učiteli vyjádřit žákův vývoj a proces; žáci jsou jí obyčejně hodnoceni až od konce šesté třídy, přičemž může být doplněna i hodnocením ústním.*
- **Slovně** – *soustřeďuje se především na žákovy pokroky.*
- **Kombinací obou hodnocení**

Klasifikační stupnice obsahuje stupně 4 až 10 a jednotlivé známky značí:

- 10 – *výborný*
- 9 – *chvalitebný*
- 8 – *dobrý*
- 7 – *uspokojivý*
- 6 – *přijatelný*
- 5 – *dostatečný*
- 4 - *nedostatečný*

Při samotném procesu hodnocení (ať už slovně nebo známkou) se následně finský vyučující řídí popisem dobrých výkonů, jež jsou stanoveny pro jednotlivé předměty v rámcovém kurikulu a opisují úroveň vědomostí a zručností, která je charakteristická pro známku **8** – *dobrý*. Pokud je však žákův výkon lepší, než určený popis, dostává samozřejmě známku lepší (tzn. 9 nebo 10) a pokud je tomu naopak, obdrží známku horší (tzn. 4 – 7).

Na rozdíl od českého školství je naprostou samozřejmostí, že vyučující s podmínkami hodnocení obeznámí nejprve rodiče a je-li požádán, je povinen demonstrovat dle jakých kritérií žáka hodnotil. Další zajímavostí je, že Finové neznají žákovské knížky a právě proto je pro rodiče komunikace s vyučujícími obzvláště potřebná, i přestože každý ohodnocený test musí svému dítěti podepsat (Maťašová, 2005).

Velmi rozdílný přístup je však velmi patrný i k žákům, jež mají ve škole obtíže. Vyučující věnují co největší úsilí tomu, aby dítě zbytečně nemuselo opakovat ročník – Finové totiž opět na rozdíl od České republiky nevidí smysl v tom, že použijí stejné prostředky a získají jiné výsledky – to považují za naprosto nesmyslné. Finský systém školství tedy umožňuje žákovi postoupit do dalšího ročníku i přesto, že má nedostatečné známky, ale je-li schopen zvládnout studium v dalším školním roce (Maťašová, 2005).

Co se týká **závěrečného hodnocení** – vyučující žáky hodnotí na základě:

- *testů, esejí, prezentací*
- *rozhovorů, pozorování*
- *sebehodnocení žáka, portfolia, apod.*

Velmi se ztotožňuji s přístupem finských učitelů, kteří ve vědomostech žáka nehledají za každou cenu *„díry“*, jako se tomu děje v českých školách, ale právě naopak dávají žákům možnost ukázat ty znalosti a dovednosti, které si mohou odnést do dalšího života.

Závěrem se podle Maťašové (2005) ve finském vzdělávacím systému můžeme nechat inspirovat:

- Nápaditou **neformální klasifikační stupnicí**, která lépe vypovídá o dílčích úspěších žáka.
- **Individuálním přístupem k žákům**, kde místo hledání chyb v dětech je vhodnější zauvažovat při hodnocení nad výběrem metod – tzn. zda umožňují žákům skutečně podat co možná nejlepší výkon.
- Při určování známky se zamyslet nad hodnotou žákova výkonu a popřemýšlet o něm i v jiných než číselných kategoriích známek.

4.2 Inspirace k hodnocení ze zahraničí – USA

Jako příklad možného řešení hodnocení předkládá Baladová (2004) zkušenosti ze střední školy v americké Arizoně, kde v sobě hodnocení obsahuje:

I. *procentuální vyjádření okamžitého výkonu*
II. *známkou označené dosažení úrovně*
III. *slovní popis*

Jak dále uvádí, učitele tento systém zbytečně nezatěžuje a žáci si mohou svůj aktuální stav hodnocení sami aktivně vylepšovat. Základním pravidlem metody je však stanovení určitých kritérií a podmínek, jež jsou zapotřebí k dosažení jednotlivých stupňů hodnocení, přičemž uvedená kritéria jsou platná pro všechny žáky a každý s nimi musí být seznámen.

I. <u>Slovní hodnocení:</u>

- V průběhu pololetí, čtvrtletí, popř. měsíčně (záleží pouze na vzájemné dohodě vyučujících) jsou žáci hodnoceni slovně, přičemž rodiče jsou o výsledcích obeznámeni písemně nebo prostřednictvím internetu.
- Vyučující v seznamu svých žáků vždy začerní kroužek s písmenem, které odpovídá hodnocení v tabulce a výsledkem počítačového zpracování je potom zpráva, jež obsahuje hodnotící věty. Tyto věty jsou následně formulovány tak, aby z nich bylo patrné:
  - *kladné/negativní hodnocení*
  - *mírný/rapidní pokrok či zhoršení*
  - *vhodné/nevhodné chování*
  - *zájem/nezájem žáka o předmět*
  - *vztahy k ostatním, apod.*

<u>Příklady hodnotících vět:</u>

A.	*Nadměrná absence a pozdní příchody.*
B.	*Nevypracovává domácí úkoly.*
C.	*Ruší své spolužáky při vyučování.*
D.	*Hrozí nebezpečí propadnutí.*
E.	*Náhlý pokles výkonu a zhoršení výsledků.*
F.	*Potřebuje si zlepšit studijní návyky.*
G.	*Prospělo by doučování či konzultace.*
H.	*Pracuje v rámci svých schopností.*
I.	*Výborné chování a spolupráce.*
J.	*Vykazuje nadprůměrný výkon.*
K.	*Má vědomosti nad rámec požadavků.*

Jak uvádí Baladová (2004) volba vět a jim odpovídajících písmen je vždy pouze na dohodě učitelů a musí být jednotná celé škole. Rovněž je i stanoven minimální a maximální počet komentujících vět. Velkou výhodou tohoto systému je možnost rodičů průběžně se dozvídat o prospěchu svého dítěte a v případě potřeby mohou požádat vyučující o konzultace, na kterých se následně společně domluví o prospěchu žáka a dalším postupu.

II. Procenta:

Zárukou hlavní objektivity hodnocení je však tzv. *procentuální vyjádření výkonu*, které se u různých testů, prověrek a diktátů snadno spočítá podle sledovaných bodů a u slohových pracích a ústního projevu se naopak hodnotí procentuální úspěšnost dosažení stanoveného cíle. Výkon je tedy hodnocen v procentech úspěšnosti, někdy i s využitím bodů *0 – 10*, přičemž *10* znamená *100%* (Baladová, 2004).

Celý tento systém mohou vyučující ještě vylepšit možností tzv. *mimořádných zisků*, kdy žáci mohou nezávisle na testech nebo zkoušení svou aktivitou dosavadní skóre vylepšit nebo naopak i zhoršit. Např.:

- za aktivitu při hodině vyučující žákovi připíše *20%* (*tzn. 2 body*)
- za nedodržení termínu odevzdání práce, odbočení od tématu, nepozornost nebo za narušení průběhu hodiny naopak žák může zase *20%* (*2 body*) ztratit.

III. Známky:

Průměr z procentuálně vyjádřených žákovských výkonů se na vysvědčení následně jen převede pomocí tabulky:

Dosažený průměr	Hodnocení
90 – 100%	A
80 – 89,99%	B
70 – 79,99%	C
60 – 69,99%	D
0 – 59,99%	F

Konečným výsledkem je tedy stupeň hodnocení, pomocí něhož následně mohou žáci v jednotlivých předmětech srovnávat své výkony. Závěrem můžeme říci, že tento způsob hodnocení se zdá být dostatečně objektivním, motivuje žáka k dosahování lepších výkonů, vzbuzuje v něm pocit, že si svou známku „vytváří“ sám a v konečném důsledku uspokojí příznivce i odpůrce slovního a klasického hodnocení (Baladová, 2004).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU

Jako výzkumný problém své diplomové práce jsem si vytyčila:

„Význam hodnocení z pohledu rodičů, žáků a pedagogů na 2. stupni ZŠ ve Zlíně a jejich postoj k případným alternativním způsobům hodnocení“.

Cílem práce je zjistit, jak problematiku školního hodnocení vnímají jednotliví aktéři vyučovacího procesu, tzn. pedagogové, rodiče a zejména žáci, jejichž názory jsou v tomto směru velmi často opomíjeny.

Na základě hlavního cíle jsem si následně stanovila jednotlivé dílčí cíle výzkumu:

1) Zjistit, jak důležitá je známka ve školním životě žáků 2. stupně základních škol ve Zlíně a jak na ně známka působí.
2) Zjistit postoje ke školnímu hodnocení z hlediska chlapců a dívek 2. stupně základních škol ve Zlíně.
3) Zjistit smysl hodnocení pro rodiče žáků 2. stupně základních škol.
4) Zjistit, jak vnímají školní hodnocení pedagogové 2. stupně základních škol.
5) Zjistit, jak se stavějí ke slovní formě hodnocení aktéři vzdělávání a rodičů žáků.

Uvedený výzkumný problém jsem specifikovala na základě jednotlivých účastníků hodnotícího procesu do následujících výzkumných otázek:

- **Žáci:**

1) Co je pro žáky ve vyučování hlavním podnětem ke snaze?
2) Jaká je představa žáků o kritériích, jež v sobě daná hodnotící známka obsahuje?
3) Jaké jsou pocity žáků při udělení špatné známky?
4) Co pro žáky jednotlivé stupně známek symbolizují?
5) Jaký postoj zaujímají žáci k případné změně současné formy hodnocení a u kterých předmětů by případně slovní hodnocení uvítali?

- **Rodiče:**

1) Jaké je povědomí rodičů o působnosti špatné známky na jejich dítě?
2) Jaká je představa rodičů o kritériích, jež v sobě daná hodnotící známka obsahuje?
3) Kterou formu školního hodnocení rodiče preferují?
4) Jaká je informovanost rodičů o slovním hodnocení a jaký postoj k němu zaujímají?

5) U kterých předmětů by rodiče uvítali slovní hodnocení?

- **Pedagogové:**

1) Z jakého důvodu je podle pedagogů stále upřednostňována forma klasifikačního hodnocení?
2) Co považují pedagogové za negativum známkování?
3) Co by pedagogové na klasifikaci případně změnili?
4) Která kritéria jsou pro pedagogy při hodnocení nejdůležitější?
5) Jaká je ochota pedagogů přistoupit k případným úpravám či rozšíření jejich současného repertoáru hodnocení?

6 METODY SBĚRU DAT

Těžiště výzkumné části mé práce spočívá ve **smíšené metodologii**, na jejímž základě jsem se rozhodla použít:

- **Dotazníkové šetření:**

U dotazníků jsem použila dvojí typ - jeden pro žáky 8. a 9. tříd dané základní školy a druhý pro rodiče dotyčných žáků (viz. Příloha).
Při sestavování dotazníků jsem se snažila přesně určit hlavní cíl průzkumu a logicky připravit konkrétní otázky tak, aby byli jednotliví respondenti schopni své odpovědi pečlivě zvážit a nebyli stresování nutností okamžité odpovědi.

- **Polostrukturovaný rozhovor:**

Jedná se o rozhovor, jenž byl veden podle předem připravených orientačních otázek. Dané otázky (viz. Příloha) byly zaměřeny k získání informací, které potřebuji v rámci výzkumu zjistit, ale tento druh rozhovoru zároveň ponechával i určitou volnost tomu, aby dotazování pedagogové mohli tematizovat informace, které jsou pro můj výzkum významné, ale jež jsem během přípravy opomněla, popř. je nepředpokládala.

6.1 Dotazník pro žáky

Ve své úvodní části dotazník obsahoval pokyny k vyplnění a obecné údaje o respondentovi (tzn. pohlaví, věk a ročník). Dále byl sestaven na základě 21 uzavřených i otevřených položek zaměřených na zjištění motivů žáků k učení, důležitosti známky v jejich školním životě a pocitů, jenž v nich daná známka vyvolává (viz. Příloha).

Metodu dotazníku jsem si zvolila pro jeho vysokou racionálnost, poměrně rychlé shromáždění dat od velkého počtu respondentů a zejména snadné vyhodnocení zjištěných údajů.

6.2 Dotazník pro rodiče

V úvodu dotazníku byly rodičům sděleny stručné informace a pokyny k jeho vyplnění. Dále následovaly obecné údaje o respondentovi (tzn. pohlavní, věk, dosažené vzdělání) a údaje týkající se jeho dítěte (tzn. pohlaví, věk, ročník) a to z důvodu, abych posléze mohla zjistit, návratnost dotazníků z každého ročníku.

Dotazník pro rodiče obsahoval 14 uzavřených i otevřených položek zjišťujících představy rodičů o působnosti známek na jejich dítě a postoje jenž obecně k hodnocení zaujímají. Dále následovaly otázky týkající se zjištění informovanosti a názorů rodičů na formu slovního hodnocení. (viz. Příloha).

Metodu dotazníku jsem zvolila stejně jako v předchozím případě z důvodu rychlého shromáždění dat od velkého počtu respondentů a poměrně snadnému vyhodnocení získaných údajů.

6.3 Otázky pro rozhovor s pedagogy

Jednalo se o rozhovor, jenž byl uskutečněn podle 14 předem připravených otázek zaměřených na zjištění názorů pedagogů na školní hodnocení (viz. Příloha).
Jednotlivé otázky jsem rozdělila do 8 ucelených bloků na jejichž základě jsem posléze odpovědi pedagogů i vyhodnotila.

1) Důvody preference klasifikační formy hodnocení.
2) Působení klasifikace na žáky.
3) Negativa klasifikace.
4) Hlavní kritéria při známkování.
5) Motivace žáků.
6) Zapojení žáků do procesu hodnocení.
7) Slovní hodnocení a jeho vliv na žáky.
8) Ochota přistoupit k úpravám a rozšíření současného repertoáru hodnocení.

Pro tvorbu daných otázek jsem vycházela z potřeby zjistit postoje pedagogů na působnost známky na žáky a na jejich motivaci při výuce. Dále názory pedagogů k tradiční formě hodnocení a případným negativním problémům, jež sebou klasifikace přináší a zejména zjištění ochoty k případnému rozšíření jejich repertoáru hodnocení.

7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro realizaci výzkumu jsem se rozhodla pro 3. základní školu ve Zlíně, která ve svých osnovách využívá tradiční program hodnocení. Výzkum byl však proveden pouze na jejím 2. stupni, přičemž jsem zvolila následující tři výzkumné soubory:

1. **žáci 8. a 9. tříd**
2. **rodiče dotyčných žáků**
3. **pedagogové 2. stupně vyučující stěžejní předměty**

Jedním z hlavních důvodů volby uvedených souborů bylo prozkoumat danou problematiku ze všech stran a získat tak více pohledů a názorů na hodnocení.

Celkového výzkumu se zúčastnilo 203 respondentů, přičemž správně vyplněných a platných dotazníků se mi vrátilo pouze 160. Návratnost tedy činila 78,8%.

Z toho se jednalo o:

	Počet	% návratnost
Žáci	91	45,9 %
Rodiče	69	34,8 %
Pedagogové	5	100,0 %

Z tohoto vzorku jsem si mohla, co se týká žáků a rodičů, vyvodit konečné závěry a výsledky. Výzkumu se tedy platně zúčastnilo 165 respondentů.

7.1 Žáci 8. a 9. tříd

Ze 103 rozdaných dotazníků mezi žáky 8. a 9. tříd se mi navrátilo 91 platných, správně vyplněných dotazníků.

Věk oslovených žáků se pohyboval v rozmezí 14 až 16 let, z hlediska pohlaví byli respondenti celkem složeni z 51,5 % chlapců a 42,2 % dívek.

Z toho se jednalo o:

	8. ročník	9. ročník	% návratnost
Chlapci	24	26	54,9 %
Dívky	20	21	45,0 %

7.2 Rodiče žáků 8. a 9. tříd

Z 95 dotazníků mezi rodiči se navrátilo 69 platných, správně vyplněných dotazníků v zastoupení 72,4 % žen a 27,5 % mužů.

Z toho se podle úrovně dosaženého stupně vzdělání jednalo o:

Úroveň vzdělání	Počet respondentů	% zastoupení
Vyučen/a	10	14,4 %
SŠ	39	56,5 %
VŠO	13	18,8 %
VŠ	7	10,1 %

7.3 Pedagogové 2. stupně ZŠ

Polostrukturovaný rozhovor jsem uskutečnila s 5 pedagogy, z čehož se jednalo o 3 muže a 2 ženy.

Záměrně jsem zvolila pedagogy vyučující stěžejní předměty jako je *jazyk český, matematika, cizí jazyk, dějepis, apod.* protože mě zajímalo, jakým způsobem se právě tato skupina vyučujících staví k případným alternativním způsobům hodnocení.

Respondent č. 1	
Věk:	26 let
Vzdělání:	VŠ
Počet let praxe:	3 roky
Aprobace:	Jazyk český/ Jazyk anglický

Respondent č. 2	
Věk:	30 let
Vzdělání:	VŠ
Počet let praxe:	4 roky
Aprobace:	Jazyk český/Rodinná výchova

Respondent č. 3	
Věk:	51 let
Vzdělání:	VŠ
Počet let praxe:	27 let
Aprobace:	Matematika/Biologie

Respondent č. 4	
Věk:	55 let
Vzdělání:	VŠ
Počet let praxe:	26 let
Aprobace:	Jazyk český/Biologie

Respondent č. 5	
Věk:	58 let
Vzdělání:	VŠ
Počet let praxe:	35 let
Aprobace:	Matematika/Dějepis

8 PRŮBĚH VÝZKUMU

V rámci výzkumu jsem oslovila všechny základní školy ve Zlíně, přičemž jsem se nad své očekávání setkala s velkou neochotou a vesměs s velmi negativním přístupem jak ze strany vedení školy, tak i pedagogů. Nejčastějšími uváděnými důvody, proč výzkum není možné právě na dané škole realizovat byl zejména nedostatek času ze strany pedagogů a neustálé obtěžování vysokoškolských studentů s různými „nesmyslnými" výzkumy.
S relativně vstřícným přijetím jsem se setkala až na 3. Základní škole ve Zlíně, jež ve svých osnovách využívá tradiční program hodnocení a která mi následně jako jediná umožnila i realizaci výzkumu.

Na 2. stupni této základní školy jsem v rámci výuky občanské nauky 8. a 9. tříd oslovila dané pedagogy o umožnění rozdání dotazníků žákům v jejich hodinách, přičemž jsem vyučující i předem informovala o jejich podstatě. Vyhověno mi však bylo pouze v jediném případě a ve zbývajících si rozdání dotazníků vzali na starost daní vyučující, což mi v závěru, bohužel, neposkytlo 100% návratnost, jako tomu bylo v hodině, kde jsem měla možnost si tuto skutečnost „pohlídat".

V případě, kdy mi bylo osobně umožněno žákům rozdat dotazníky a zároveň je tak i informovat o jejich smyslu, jsem se setkala s jejich ochotným přístupem a poměrným nadšením k dané věci. Celá záležitost trvala přibližně patnáct minut i s patřičným vysvětlením všech náležitostí týkajících dotazníkového šetření a zejména ubezpečení o naprosté anonymitě poskytnutých údajů. V závěru jsem žáky rovněž požádala i o vyplnění dotazníků jejich rodiči, přičemž jsme se společně dohodli, na jejich navrácení po týdenním intervalu. Ve třídách, kde mi nebylo umožněno s žáky osobně mluvit, byli požádáni o odevzdání a vyplnění dotazníků rodiči prostřednictvím pedagogů. Bohužel však i tato návratnost byla velmi nízká.

Další výrazný problém jsem nad očekávání zaznamenala u samotných pedagogů stěžejních předmětů, jež jsem požádala o rozhovor. Největší problém jim činila přítomnost nahrávacího zařízení, přičemž jsem musela od této metody nakonec upustit a dané odpovědi pouze zapisovat. Tato metoda se ukázala jako velmi náročná, protože jsem se musela snažit během rozhovoru rychle reagovat a zároveň zaznamenávat dané odpovědi. Pouze jediný vyučující byl svolný a umožnil mi rozhovor nahrát.

Při rozhovoru jsem se nejprve snažila vhodným způsobem nastavit komunikační rámec, vysvětlila jsem pedagogům, k jakému účelu bude rozhovor sloužit, čeho se týká a jak

dlouho bude pravděpodobně trvat. Dále jsem pedagogy ubezpečila o naprosté anonymitě poskytnutých údajů. Většina rozhovorů probíhala v poměrně rychlém tempu a bylo poznat, že pedagogové se snaží mít tuto část co nejdříve za sebou. Nevím, zda tak bylo z důvodu jejich časové tísně či spíše z neochoty na dané otázky odpovídat.

Nejpříjemněji se mi vedl rozhovor s již postarším pedagogem s aprobací matematika a biologie, jež měl pochopení i pro „nutnost“ nahrávání daného rozhovoru. Rozhovor se nesl v poměrně přátelském duchu a pan učitel mi velmi ochotně odpovídal na všechny mnou položené otázky.

Před zpracováním dat kvantitativního výzkumu jsem nejprve zkontrolovala správnost a úplnost vyplněných dotazníků, přičemž jsem vyřadila všechny, jež nevyhovovaly. Následně jsem veškeré uzavřené a polootevřené otázky sestavila do tabulek četností a z odpovědí na otevřené otázky jsem vytvořila ucelený přehled.
Pokud respondent využil možnosti volné odpovědi, danou odpověď jsem zapsala a následně ji u dané otázky uvedla.

Výsledky kvalitativních dat jsem rozdělila do osmi ucelených bloků, na jejichž základě jsem posléze odpovědi pedagogů i vyhodnotila.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Veškeré údaje, které jsem získala prostřednictvím dotazníkových šetření, jsem zpracovala „čárkovací metodou" a pomocí excelových tabulek spočítala absolutní četnosti odpovědí a procenta, přičemž jsem v úvahu brala pouze pohlaví žáků.

Informace získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsem zpracovala metodou „vytváření trsů".

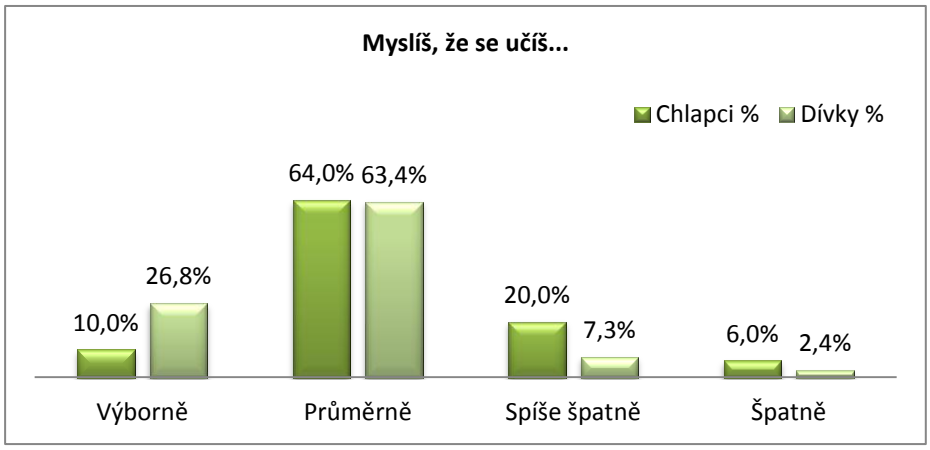
9.1 Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u žáků

Pro lepší přehlednost jsem veškeré číselné informace uvedla do tabulky, popř. grafu a dané odpovědi i slovně vyjádřila a napsala jejich procentuální zastoupení.

Otázka č. 1:

První otázka se vztahovala k sebehodnocení žáků a jejich zamyšlení se nad tím, jaký mají ze svého pohledu prospěch.

Z výsledků vyplývá, že více jak polovina dotázaných žáků (**chlapců 64,0%** ; **dívek 63,4%**) si myslí, že jejich prospěch je **průměrný**.
Nejvýraznější rozdíl ze všech uvedených odpovědí však můžeme zaznamenat u odpovědi, kdy 26,8% dívek uvedlo, že se učí výborně, ale u chlapců tomu však již bylo jen v 10,0%. Stejně tak si 20,0 % chlapců myslí, že se učí spíše špatně, u dívek tuto skutečnost uvedlo pouze 7,3%. Že se učí „špatně", odpovědělo pouze 6,0 % chlapců a 2,4 % dívek.



Graf č. 1. Jakým způsobem se žáci ze svého pohledu učí.

Otázka č. 2:

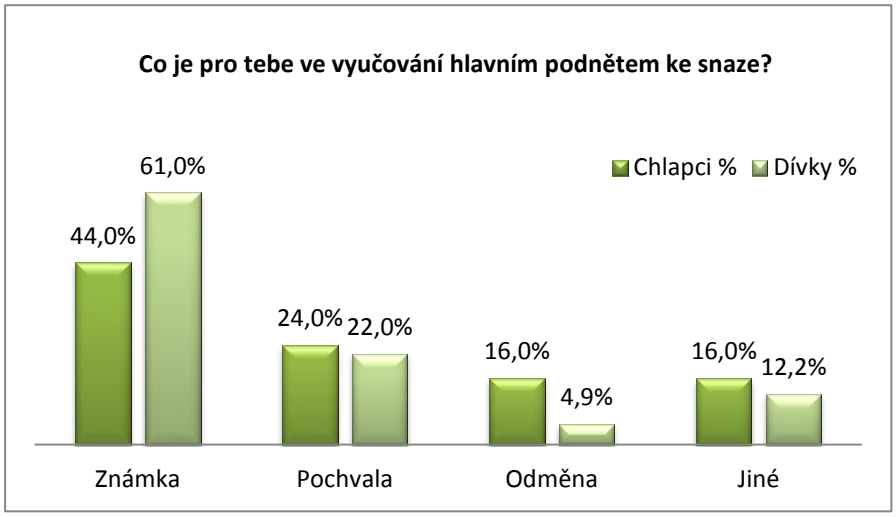
Druhá otázka zjišťovala, co je pro žáky ve vyučování hlavním podnětem ke snaze.

Z výsledků jsem zjistila, že pro více jak polovinu **dívek (61,0 %)** je hlavním podnětem ke snaze **známka**, u **chlapců** tato skutečnost činí **44,0 %.**

Pochvalu od učitele či rodičů uvedlo jako hlavní podnět ke snaze 24,0% dotázaných chlapců a 22,0% dívek. Zajímavá se mi jeví skutečnost, že odměna je podstatná pro 16,0% chlapců, ale pro dívky pouze v 4,9 %.

Jako jiné procento možností bylo vyjádření 16,0 % chlapců a 12,2 % dívek, přičemž ve většině případů jako hlavní podnět ke snaze shodně uváděli:

- *„naučit se něco nového“*
- *„získání vědomostí pro další studium, vzdělání a dobrou práci v budoucnu“*
- *„dobrý pocit“*
- *„dobrý průměr a následné přijetí na střední školu“*
- *„dělám to pro sebe“*



Graf č. 2. Co je pro žáky ve vyučování hlavním podnětem ke snaze.

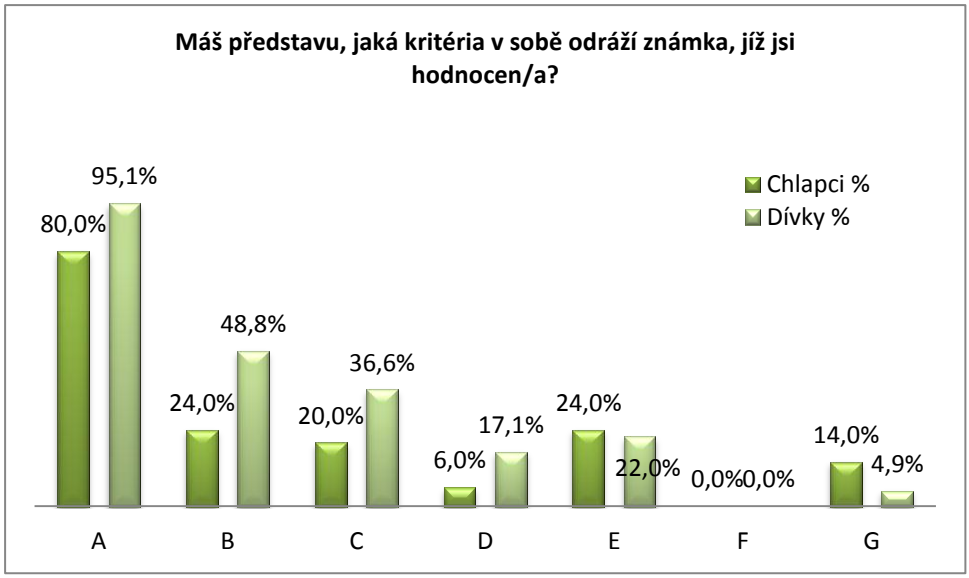
Otázka č. 3

Snahou třetí otázky bylo zjistit, jakou konkrétní představu mají žáci o tom, jaká kritéria v sobě odnáší známka, jíž jsou ohodnoceni.

Převážná většina dotazovaných **chlapců** (**80,0 %**) a **dívek** (**95,1 %**) označila jako hlavní kritérium hodnocení **vědomosti**. Následovala aktivita při vyučování – 24,0 % chlapců a

48,8 % dívek, schopnost logického myšlení - 20,0% chlapců a 36,6 % dívek a pozornost označilo 24,0% chlapců a 22,0 % dívek.

Další kritérium - tvořivost označilo pouze 6,0% chlapců, ale 17,1 % dívek. 14,0 % chlapců a 4,9 % dívek uvedlo alternativu *„nevím“* a případnou možnost dalšího kritéria neoznačil ani jeden z žáků.



Graf č. 3. Představa žáků o kritériích, jež v sobě odráží hodnotící známka.

Otázka č. 4

Prostřednictvím této otázky jsem se snažila zjistit, zda se žáci do hodnocení svého výkonu aktivně zapojují.

Z výsledků je patrné, že převážná většina žáků (**92,0 % chlapců** a **78,7 % dívek**) má pocit, že se na hodnocení svého výkonu vůbec **nepodílejí**. Opačný názor má pouze 8,0 % chlapců a 22,0 % dívek, kteří naopak uvedli, že se na hodnocení svého výkonu podílí.

Otázka č. 4		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Chlapci	Absolutní četnost	1	3	20	26
Chlapci	**Relativní četnost**	**2,0%**	**6,0%**	**40,0%**	**52,0%**
Dívky	Absolutní četnost	0	9	23	9
Dívky	**Relativní četnost**	**0,0%**	**22,0%**	**56,1%**	**22,0%**

tab. č. 1. Zapojují se žáci do svého hodnocení společně s učitelem?

Otázka č. 5

V této otázce odpovídali žáci na dotaz, zda jim vyučující při hodnocení zdůvodní, proč danou známku dostali.

Z odpovědí vyplynulo, že **51,3 % dívek** a **56,0 % chlapců** má pocit, že jim vyučující známku **nezdůvodní** a naopak 48,8 % dívek a 44,0 % chlapců má dojem, že se jim od učitelů odůvodnění naopak dostává.

Otázka č. 5		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Chlapci	Absolutní četnost	7	15	15	13
Chlapci	**Relativní četnost**	**14,0%**	**30,0%**	**30,0%**	**26,0%**
Dívky	Absolutní četnost	4	16	17	4
Dívky	**Relativní četnost**	**9,8%**	**39,0%**	**41,5%**	**9,8%**

tab. č. 2. Zdůvodní/nezdůvodní vyučující žákům udělenou známku?

Otázka č. 6

Cílem šesté otázky bylo zjistit, zda si žáci myslí, že jsou vyučující při hodnocení jejich výkonů spravedliví.

90,2 % dívek a **82,0 % chlapců** zastává názor, že je jejich vyučující hodnotí **spravedlivě**, opačný názor má 9,8 % dívek a 18,0 % chlapců.

Otázka č. 6		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Chlapci	Absolutní četnost	11	30	7	2
Chlapci	**Relativní četnost**	**22,0%**	**60,0%**	**14,0%**	**4,0%**
Dívky	Absolutní četnost	14	23	4	0
Dívky	**Relativní četnost**	**34,1%**	**56,1%**	**9,8%**	**0,0%**

tab. č. 3. Myslí si žáci, že jsou jejich vyučující spravedliví?

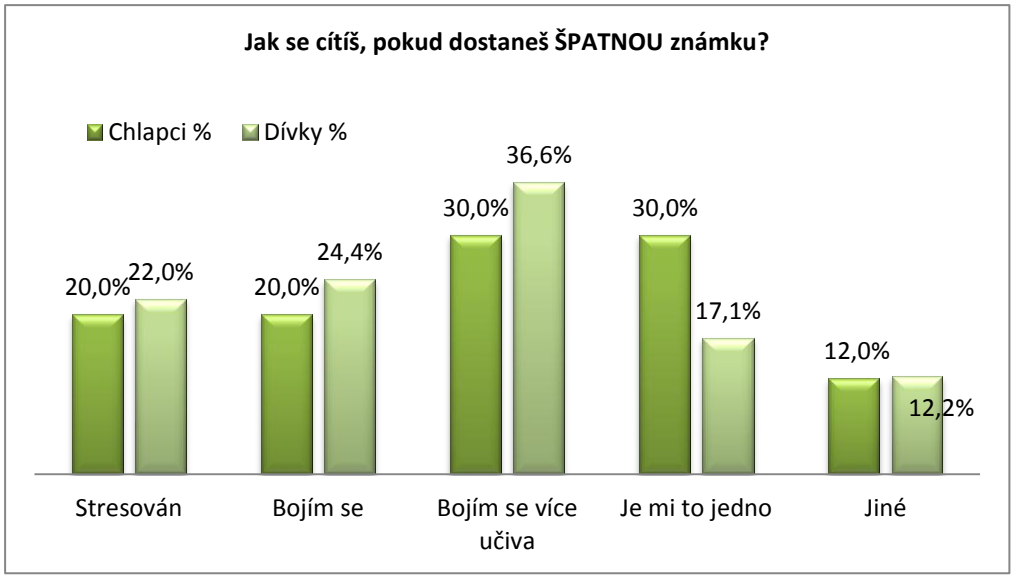
Otázka č. 7

Tato otázka zjišťovala, jak se žáci cítí, pokud dostanou ŠPATNOU známku.

Z grafu vyplynulo, že nejvíce se žáci bojí představy, že **se budou muset začít více učit** – **36,6 % dívek** a **30,0 % chlapců.** Obavy z reakce rodičů má 24,4 % dívek a 20,0 % chlapců. Stresováno se cítí být 22,0 % dívek a 20,0 % chlapců.

30,0% chlapců a 17,1 % dívek se špatnými známkami nezabývá a 12,0 % chlapců a 12,2 % dívek zvolili jinou možnou odpověď, mezi nimiž se objevila následující tvrzení:

- *„Zlobím se na sebe, že jsem se více neučil/a.“*
- *„Mrzí mě to.“*
- *„Je mi to líto kvůli rodičům.“*
- *„Bojím se, že se mi zkazí průměr.“*
- *„Přemýšlím, kde jsem udělal chybu.“*
- *„Štve mě to, když jsem se předtím učil a přemýšlím, jestli jsem tomu mohl dát víc.“*



Graf č. 4. Pocity žáků při udělení špatné známky.

Otázka č. 8

Prostřednictvím této otázky jsem se pokusila zjistit, zda žáci dostávají za DOBRÉ známky od rodičů odměny. Pokud ano, požadovala jsem, aby uvedli čím.

Poměrně překvapivě se ukázalo, že převážné většině žáků, tedy **82,9% dívek** a **76,0 % chlapců** od rodičů se za dobré známky **nedostává** odměn žádných. Pouze 24,0 % chlapců a 17,1 % dívek uvedlo, že za dobré známky odměnu od rodičů dostává, přičemž nejčastější formou je drobný finanční obnos či ústní pochvala.

Jako další možnosti se objevily např.:

- *„sladkosti“*
- *„dobití kreditu na mobilní telefon“*
- *„radost rodičů“*

Otázka č. 8		Ano	Spíše ano	Spíše ne
Chlapci	Absolutní četnost	6	6	14
Chlapci	**Relativní četnost**	**12,0%**	**12,0%**	**28,0%**
Dívky	Absolutní četnost	2	5	18
Dívky	**Relativní četnost**	**4,9%**	**12,2%**	**43,9%**

tab. č. 4. Dostávají žáci za dobré známky odměnu?

Otázka č. 9

Tato otázka zjišťovala, zda žáci naopak za ŠPATNÉ známky dostávají od rodičů trest.

S naprostou převahou **82,9 % dívek** a **76,0 % chlapců** uvedlo, že od rodičů za špatné známky tresty **nedostávají**. Naopak 14,0% chlapců a 17,0 % dívek napsalo, že trest dostávají a to prostřednictvím:

- *„Zákaz PC, televize, apod..“*
- *„Domácí úklid.“*
- *„Více domácí přípravy do školy.“*
- *„Zákaz vycházek.“*

Otázka č. 9		Ano	Spíše ano	Spíše ne
Chlapci	Absolutní četnost	3	9	13
Chlapci	**Relativní četnost**	**6,0%**	**18,0%**	**26,0%**
Dívky	Absolutní četnost	1	6	19
Dívky	**Relativní četnost**	**2,4%**	**14,6%**	**46,3%**

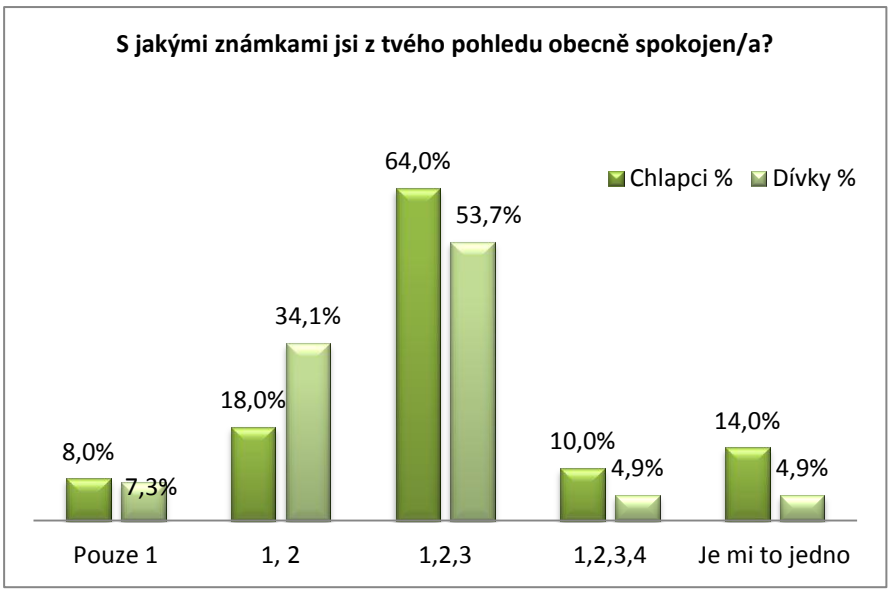
tab. 5. Dostávají žáci za špatné známky trest?

Otázka č. 10

U otázky číslo deset jsem se zajímala, s jakými známkami jsou žáci obecně spokojeni.

Z grafu vyplynulo, že nejvíce žáků je obecně spokojeno se známkami v rozmezí **1 (výborně) až 3 (dobře) – 64,0 % chlapců** a **53,7 % dívek.** Vysoké procento žáků (18,0 % chlapců a 34,1 % dívek) je spokojeno i se známkami v rozmezí 1 (výborně) až 2 (chvalitebně) a 8,0 % chlapců a 7,3 % dívek je spokojeno pouze s 1 (výborně).

14,0 % chlapců a 4,9 % dívek je jedno, jaké známky dostávají a 10,0% chlapců a 4,9 % dívek uvedlo, že jsou spokojení s rozmezím 1 (výborně) až 4 (dostatečně).



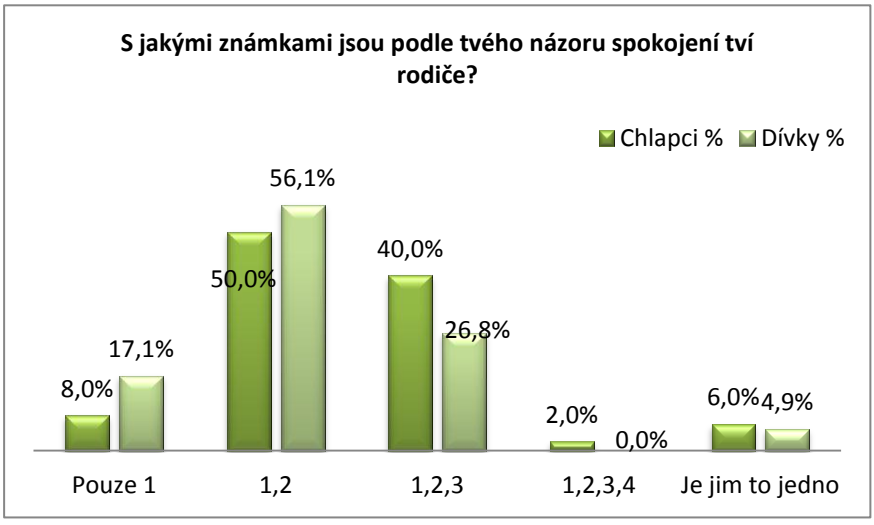
Graf č. 5. S jakými známkami jsou žáci spokojeni.

Otázka č. 11

Cílem této otázky bylo prozměnu zjistit, s jakými jejich známkami jsou podle názoru dětí spokojeni jejich rodiče.

Nejvíce žáků – **56,1 % dívek** a **50,0 % chlapců** odpovědělo, že jejich rodiče jsou spokojeni pouze se známkami v rozmezí **1 (výborně) až 2 (chvalitebně)**. Následovaly známky 1(výborně) až 3 (chvalitebně) – 40,0 % chlapců a 26,8 % dívek. Pouze se známkou 1 (výborně) uvedlo 17,1 % dívek a 8,0 % chlapců.

6,0 % chlapců a 4,9 % dívek si myslí, že je rodičům jedno, jaké mají známky a pouze 2,0 % chlapců a ani jedna dívka uvedlo rozmezí 1 (výborně) až 4 (dostatečně).



Graf č. 6. S jakými známkami jsou dle názorů žáků spokojeni jejich rodiče.

Otázka z 12

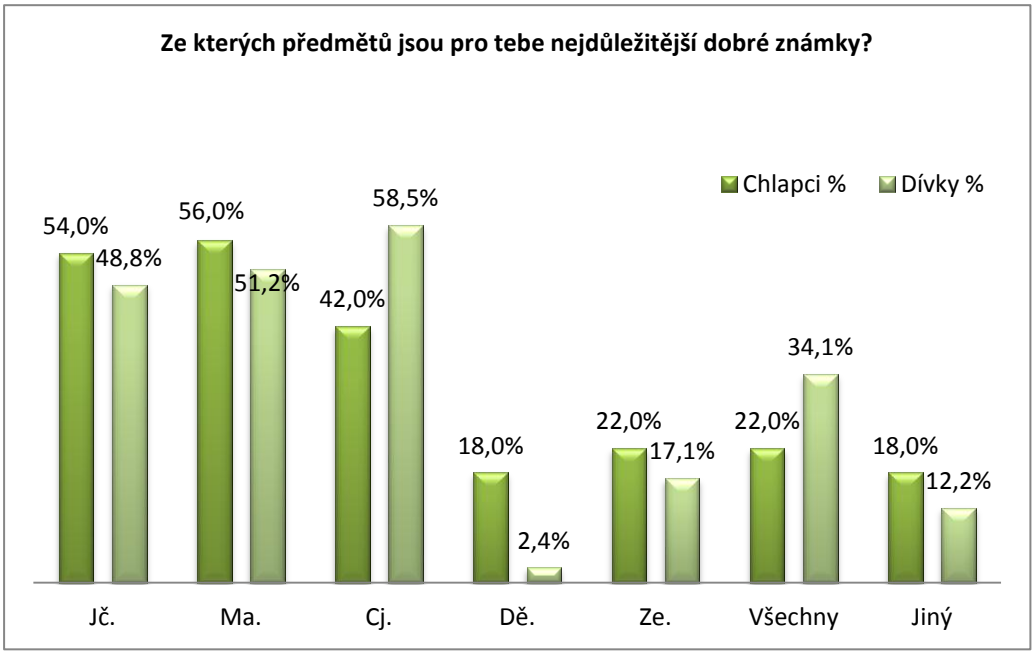
Prostřednictvím této otázky jsem zjišťovala, ze kterých předmětů jsou pro žáky nejdůležitější známky.

Z otázky vyplynulo, že **58,5 % dívek** považuje za nejdůležitější známky **z cizího jazyka** (chlapci 42,0 %). Pro více jak polovinu **chlapců (56,0 %)** jsou však nejdůležitější známky **z matematiky** (pro dívky 51,2 %.).

Co se týká ostatních známek, následuje jazyk český (54,0% chlapců, 48,8 % dívek), známky ze všech předmětů jsou důležité pro 34,1 % dívek a 22,0 % chlapců, zeměpis 22,0 % chlapců a 17,1 % dívek, dějepis 18,0 % chlapců a 2,4 % dívek a jako jinou možnost uvedlo 18,0 % chlapců a 12,2 % dívek.

Z toho se jednalo především o:

- *„Fyzika a chemie“*



Graf č. 7. Předměty, ze kterých jsou pro žáky nejdůležitější známky.

Otázka č. 13

U této otázky mě zajímalo, zda žáci dokáží stručně říci, co pro ně jednotlivé známky symbolizují. Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřenou otázku, objevovaly se různé odpovědi, kdy někteří respondenti odpovídali, co pro ně daná známka znamená a jiní prozměnu popisovali své pocity, jež v nich udělená známka vyvolává.

1 (výborně)

Tato známka jak u dívek, tak i u chlapců vyvolává zejména radost, pocity štěstí, úspěchu, jsou si jisti, že učivo zvládli a dokonce si pamatují i spoustou věcí z hodiny a celkově se z jejich pohledu jedná o nejlepší známku.

- Cituji:

„Jediná známka, se kterou jsem spokojená."

„Perfektně jsem se naučil." *„Dobrý pocit, vím, že jsem to zvládla."*

2 (chvalitebně)

Dvojku obě skupiny opět shodně považují za stále dobrou známku, s níž jsou spokojeni. Z jejich pohledu se jedná o známku, kterou dostávají za svůj výkon, který již obsahuje drobné chyby.

- Cituji:

„Něco jsem zapomněl, ale pořád je to dobrá známka."

„Dobrý výkon, ale mohlo to být lepší." *„Mohla jsem umět víc."*

3 (dobře)

Trojka již pro většinu žáků představuje malé varování, nutnost zlepšit se a lépe se připravovat. Obecně tuto známku vidí jako průměrnou, přičemž si již uvědomují své nedostatky a celkově jim dokáže zkazit náladu.

- Cituji:

„Vím toho dost, ale chyby jsou větší."

„Musím se na to ještě podívat." *„Musí se to zlepšit."*

4 (dostatečně)

Čtyřku jak chlapci, tak i dívky považují za hodně špatnou známku, při které převládají pocity velké nespokojenosti, špatné nálady a celkově věcí, že danou látku nezvládli, popř. zanedbali.

- Cituji:

„Skoro nic nevím, málo jsem se učil." *„Jsem na sebe naštvaná."* *„Zanedbaná příprava."*

5 (nedostatečně)

Pětka je opět pro obě skupiny žáků nejhorší známkou, při níž pociťují smutek, vědí, že danou látku nezvládli a celkově pro ně znamená stres a strach z rodičů.

- Cituji:

„Je mi to líto a musím si to opravit.“

„Stres, že si pokazím průměr.“ „Mám strach, co na to rodiče.“

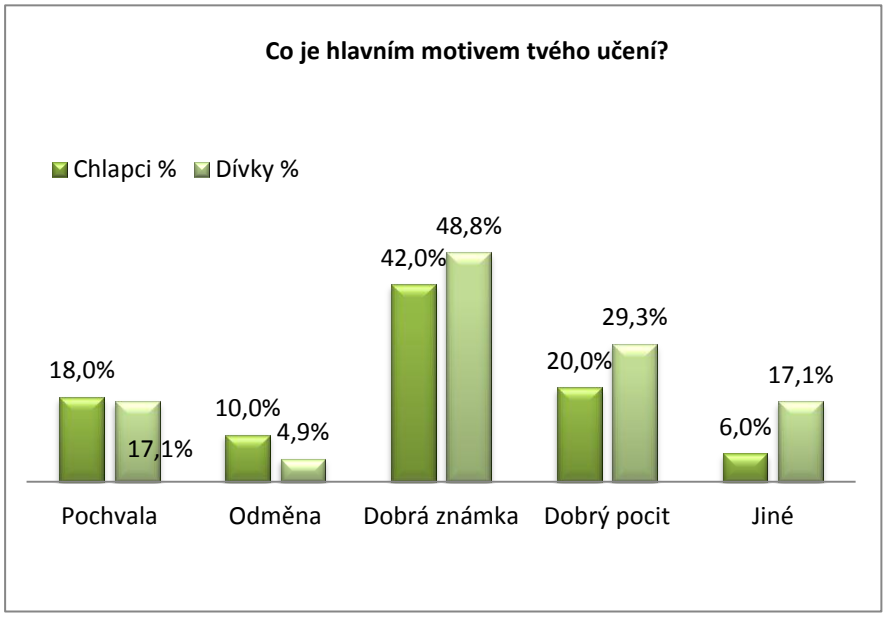
Otázka č. 14

Cílem této otázky bylo zjistit, co je pro žáky hlavním motivem učení.

S jistotou můžeme říci, že největší motivaci k učení představuje pro **48,8 % dívek** a **42,0% chlapců dobrá známka**, což je pravděpodobně dáno i tím, že pomocí známky se mohou vzájemně srovnávat a určovat pořadí. Druhým motivačním prostředkem pak byl pro 29, 3% dívek a 20,0 % chlapců dobrý pocit z nově nabytých vědomostí, pro 18,0 % chlapců a 17,1 % dívek je hlavním motivem pochvala od rodičů či učitele a odměna je podstatná pouze pro 10,0 % chlapců a 4,9 % dívek.

Žáci, kteří uvedli jinou možnost, se nejčastěji zmiňovali o:

- *„Snaze dostat se na SŠ“*
- *„Něco v životě dokázat a dostat dobrou práci.“*
- Popř. také *„nic“*.



Graf č. 8. Důvody, které vedou žáky k větší snaze.

Otázka č. 15

U této otázky jsem se zajímala, zda by žáci chtěli chodit do školy, kde by se místo známek hodnotilo slovně. Jednalo se opět o otevřenou otázku, při níž jsem po žácích požadovala zdůvodnění jejich odpovědi.

Nutné podotknout, že odpovědi byly u chlapců i dívek poměrně srovnatelné. Jejich největší část – **44,0 % chlapců** a **43,9 % dívek** zvolila odpověď **„nevím“**. Myslím si, že tak bylo dáno zejména z důvodu nízké informovanosti žáků o této formě hodnocení, proto je možné, že v budoucnu mohou žáci o slovní formu hodnocení projevit vyšší zájem.

K jednoznačnému „Ne“ se přiklonilo 42,0 % chlapců a 36,6 % dívek, přičemž jako nejčastější důvod žáci uváděli, že díky známkám mají lepší kontrolu a přehled nad tím, jak si vedou.

Na ukázku si opět dovolím citovat některé z uvedených důvodů:

- **Ano, chtěl/a bych chodit do školy, kde by se hodnotilo slovně:**

„Nestresovala bych se známkami.“ „Bylo by to pro mě více motivující a nebál bych se.“ „Bylo by to mírnější a bez stresu.“ „Možná by mi to šlo líp.“

- **Ne, nechtěl/a bych chodit do školy, kde by se hodnotilo slovně:**

„Známky jsou pro lepší kontrolu.“ „Známky jsou více motivující jasnější.“ „Už bych se moc neučil.“ „U známky vím, co a jak.“

- **Nevím:**

„Nevím, co si pod tím představit.“ „Nevím, v čem by to bylo lepší.“

Otázka č. 15		Ano	Ne	Nevím
Chlapci	Absolutní četnost	7	21	22
Chlapci	**Relativní četnost**	**14,0%**	**42,0%**	**44,0%**
Dívky	Absolutní četnost	8	15	18
Dívky	**Relativní četnost**	**19,5%**	**36,6%**	**43,9%**

tab. č. 6. Chtěl/a by jsi chodit do školy, kde by se hodnotilo slovně?

Otázka č. 16

V návaznosti na předchozí otázku mě zajímalo, zda si žáci myslí, že by je případné slovní hodnocení nějakým způsobem ovlivnilo.

I u této otázky můžeme říci, že odpovědi se většinou shodovaly - **44,0 % chlapců** a **34,1 % dívek neví**, zda by je slovní hodnocení nějakým způsobem ovlivnilo (podle mého názoru tak vyplývá opět ze skutečnosti, že nevědí, co si pod touto formou hodnocení představit). Že by se učilo stále stejně si myslí 38,0 % chlapců a 34,1 % dívek, možnost snížení snahy označilo 22,0 % dívek a 12,0 % chlapců a více by se učilo pouze 9,8 % dívek a 6,0% chlapců.

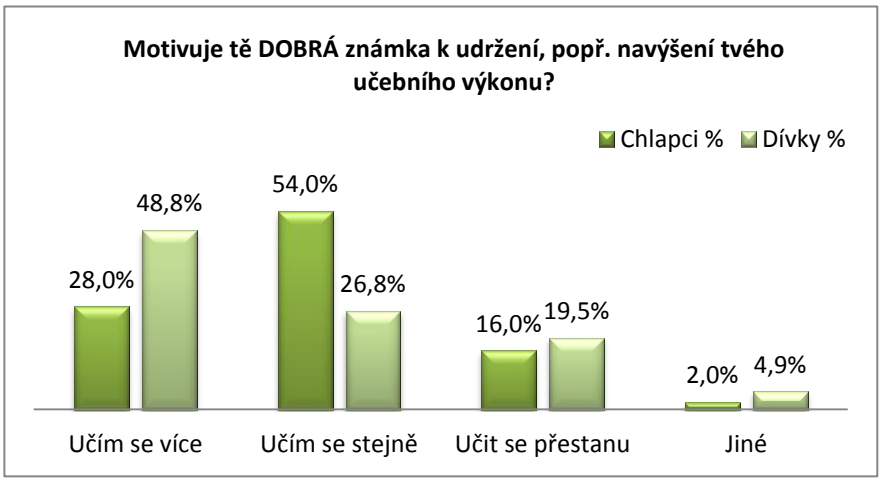
Otázka č. 16		Učil/a bych se víc	Učil/a bych se míň	Učil/a bych se stejně	Nevím
Chlapci	Absolutní četnost	3	6	19	22
Chlapci	**Relativní četnost**	**6,0%**	**12,0%**	**38,0%**	**44,0%**
Dívky	Absolutní četnost	4	9	14	14
Dívky	**Relativní četnost**	**9,8%**	**22,0%**	**34,1%**	**34,1%**

tab. č. 7. Jak by slovní hodnocení ovlivnilo učební výkon žáků.

Otázka č. 17

Prostřednictvím této otázky jsem se snažila zjistit, zda DOBRÁ známka motivuje žáky k udržení, popř. navýšení jejich učebního výkonu.

Z výsledků jednoznačně vyplývá, že na učební výkon **54,0 % chlapců** (26,8 % dívek) nemá dobrá známka vůbec žádný vliv a **učí se stále stejně**. Naopak je tomu u **dívek (48,8 %)**, které se naopak **učí více** (chlapci v 28,0 %). Na určitou dobu se učit přestane 19,5 % dívek a 16,0 % chlapců. Možnost jiné odpovědi zvolilo 4,9 % dívek a 2,0 % chlapců.



Graf č 9. Jakým způsobem žáky ovlivňuje dobrá známka v jejich dalším učebním výkonu.

Otázka č. 18

Pomocí této otázky jsem prozměnu chtěla zjistit, jak na žáky a jejich učební výkon naopak působí ŠPATNÁ známka.

Opět v relativní shodě vyplynula volba **63,4 % dívek** a **44,0 % chlapců**, jež **se začnou více učit**. 24,0% chlapců a 19,5 % dívek se učí i přes špatnou známku stále stejně a 18,0 % chlapců a 17,1 % dívek špatná známka natolik demotivuje, že již nemají snahu se více učit. Jinou možnost volilo 14,0 % chlapců, ale již žádná dívka.

Otázka č. 18		Začnu se víc učit	Učím se stejně	Nemám již snahu	Jiné
Chlapci	Absolutní četnost	22	12	9	7
Chlapci	**Relativní četnost**	**44,0%**	**24,0%**	**18,0%**	**14,0%**
Dívky	Absolutní četnost	26	8	7	0
Dívky	**Relativní četnost**	**63,4%**	**19,5%**	**17,1%**	**0,0%**

tab. č. 8. Jak žáky motivuje špatná známka v jejich dalším učebním výkonu.

Otázka č. 19

Cílem otázky bylo zjistit, ze kterých předmětů v možnosti volby by žáci chtěli být hodnoceni slovně. Jednalo se opět o otevřenou otázku, při níž jsem po žácích požadovala zdůvodnění jejich odpovědi.

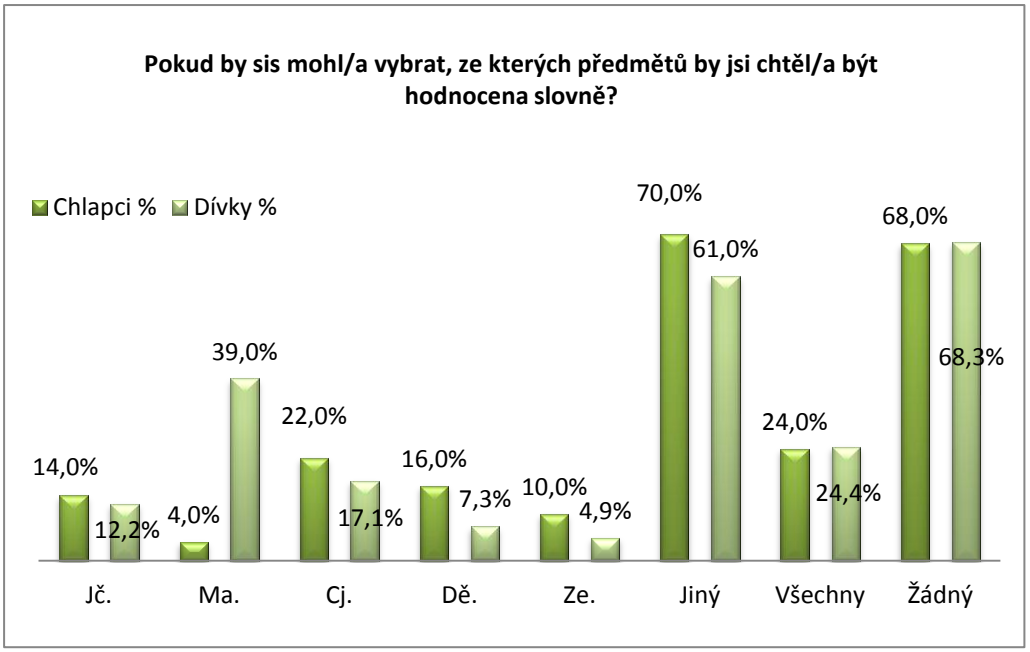
Z grafu poměrně jednoznačně vyplývá, že **70,0 % chlapců** (61,0% dívek) si z uvedených možností nevybrali ani jednu a zvolili svou vlastní variantu předmětu, která jednoznačně zahrnovala předměty jako **tělocvik, hudební** a **výtvarná výchova**. Důvodem bylo, že zmíněné předměty nejsou tak důležité, proto v nich není známek třeba.

68,0 % chlapců a **68,3 % dívek** uvedlo, že by nechtěli být hodnoceni **z žádného předmětu** slovně. Jako hlavní důvod uváděli, že známka je pro ně více motivující, jasná a přehledná.

Naopak ze všech předmětů by chtělo být hodnoceno (opět poměrně shodně) 24,4 % dívek a 24,0 % chlapců, přičemž bylo jejich zdůvodněním, že by tak bylo hodnocení mírnější a možná by měli lepší prospěch.

Příklady důvodů slovního hodnocení v dalších předmětech:

Jazyk český: *„U přednesu básní.“ „Ve slohu.“*
Matematika: *„Více by mě to povzbudilo.“ „Pochopil bych, co mám špatně.“*
Cizí jazyk: *„Hodnotila by se zvlášť gramatika a mluvený projev.“*



Graf č. 10. Ze kterých předmětů by žáci chtěli být hodnoceni slovně.

Otázka č. 20

U této otázky mě zajímalo, zda jsou žáci dle svého názoru učitelem vždy obeznámeni s chybami, kterých se dopustili.

Z odpovědí vyplynulo, že názory žáků na tuto skutečnost jsou v možnostech odpovědí zcela vyrovnané. Pocit, že jsou učitelem s chybami obeznámeni má 53,7 % dívek a 50,0 % chlapců. Opačný názor má opět 50,0 % chlapců a 46,3 % dívek.

Otázka č. 20		Ano, vždy	Spíše ano	Spíše ne	Ne, nikdy
Chlapci	Absolutní četnost	3	22	22	3
Chlapci	**Relativní četnost**	**6,0%**	**44,0%**	**44,0%**	**6,0%**
Dívky	Absolutní četnost	2	20	16	3
Dívky	**Relativní četnost**	**4,9%**	**48,8%**	**39,0%**	**7,3%**

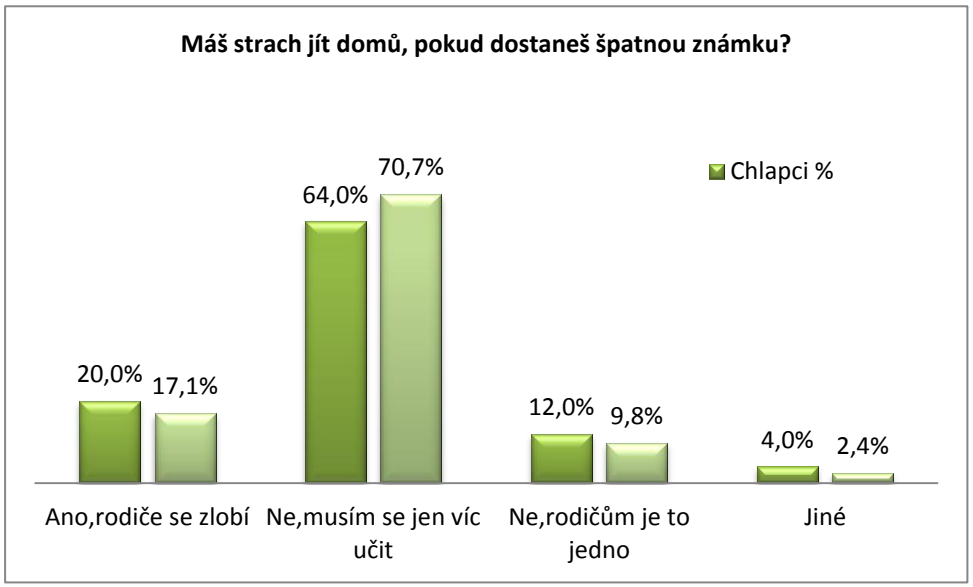
tab. č. 9. Jsou/nejsou žáci učitelem obeznámeni s chybami, kterých se dopustili?

Otázka č. 21

V poslední otázce určené žákům jsem se zajímala, zda mají strach jít domů, pokud dostanou špatnou známku.

Poměrná většina dětí uvedla, že strach nemají, pouze se doma musí následně více učit (70,7 % dívek, 64,0 % chlapců). Naopak 20,0 % chlapců a 17,1 % dívek strach má, protože

se rodiče zlobí. 12,0 % chlapců a 9,8 % dívek si myslí, že rodičům je jedno, pokud přinesou špatnou známku a pouhé 4,0 % chlapců a 2,4 % dívek uvedla jinou možnost („Zklamání pro rodiče.“ „Mrzí mě to.“ „Nic.“).



Graf č. 11. Mají žáci strach jít domů, pokud dostanou špatnou známku?

9.2 Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u rodičů

Pro lepší přehlednost jsem veškeré číselné informace uvedla do tabulky, popř. grafu a dané odpovědi i slovně vyjádřila a napsala jejich procentuální zastoupení.

Otázka č. 1

V první otázce jsem se zajímala, zda si rodiče myslí, že je jejich dítě špatnými známkami stresováno.

Více jak polovina dotázaných rodičů, tedy **59,4 %** uvedla, že dle jejich názoru jejich dítě špatnou známkou **stresováno je**. Opačný postoj mělo 40,6 % rodičů a 4,3 % nevědělo.

Otázka č. 1		Ano	Spíše ano	Ne	Spíše ne	Nevím
rodiče	Absolutní četnost	8	33	12	16	3
rodiče	**Relativní četnost**	**11,6%**	**47,8%**	**17,4%**	**23,2%**	**4,3%**

tab. č. 10. Myslí si rodiče, že je jejich dítě špatnou známkou stresováno?

Otázka č. 2

Cílem otázky číslo dvě bylo zjistit, který způsob školního hodnocení považují rodiče za nejdůležitější.

Podle grafu můžeme s jistotou říci, že více jak polovina rodičů **(59,4 %)** považuje za nejvhodnější způsob hodnocení formou **známky**.

Možnost u některých předmětů známky a u některých slovní hodnocení zvolilo 20,3 % rodičů. U této otázky jsem požadovala i konkrétní uvedení, přičemž se většina rodičů shodla na tom, že slovní hodnocení by preferovali zejména u předmětů jako je tělocvik, hudební a výtvarná výchova, nebo v předmětech, ve kterých má dítě problémy.

Slovní hodnocení považuje za nejvhodnější 13,0 % rodičů a možnost „nevím“ zvolilo 7,2% rodičů.

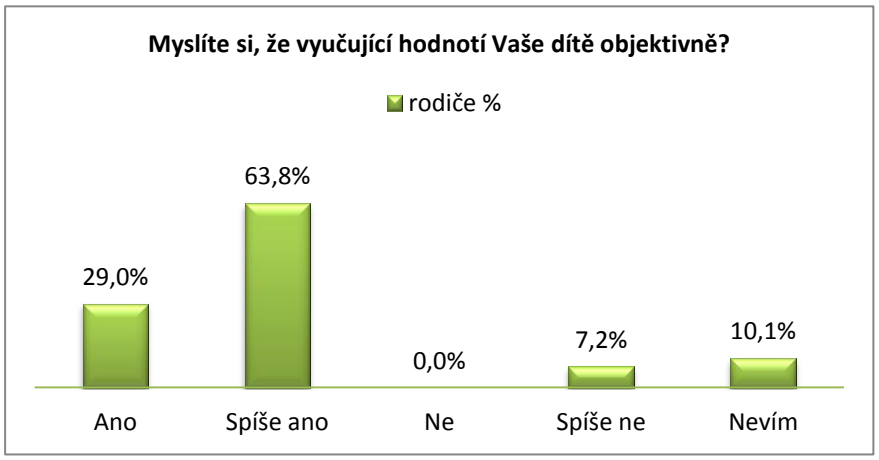
Otázka č. 2		Známka	Slovní hodnocení	Oboje
rodiče	Absolutní četnost	41	9	14
rodiče	**Relativní četnost**	**59,4%**	**13,0%**	**20,3%**

tab. č. 11. Způsob hodnocení, jež považují rodiče za nejhodnější.

Otázka č. 3

Otázka tři zjišťovala, zda si rodiče myslí, že vyučující jejich dítě hodnotí objektivně.

Naprostá většina rodičů **92,8 %** si myslí, že jejich dítě **je hodnoceno objektivně**. Opačný názor zastává pouze 7,2 % rodičů a 10,7 % zvolilo možnost „nevím“.



Graf č. 12. Názor rodičů na objektivitu hodnocení jejich dítěte vyučujícím.

Otázka č. 4

U této otázky jsem se zajímala, zda rodiče své dítě na základě známek porovnávají s jeho vrstevníky.

Více jak polovina rodičů uvedla, že své dítě s vrstevníky neporovnává, 34,8 % rodičů dítě porovnává a 11,6 % rodičů nad něčím podobným neuvažuje.

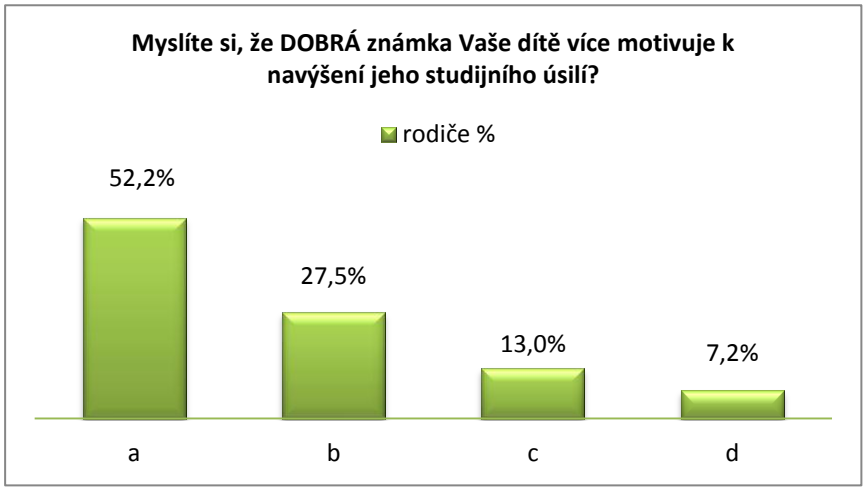
Otázka č. 4		Ano	Spíše ano	Ne	Spíše ne	Nevím
rodiče	Absolutní četnost	10	14	25	20	8
rodiče	**Relativní četnost**	**14,5%**	**20,3%**	**36,2%**	**29,0%**	**11,6%**

tab. č. 12. Porovnávají rodiče na základě známek své dítě s jeho vrstevníky?

Otázka č. 5

Prostřednictvím páté otázky jsem zjišťovala, zda si rodiče myslí, že DOBRÁ známka více motivuje jejich dítě k navýšení studijního úsilí.

Podle názoru 52,2 % rodičů dobrá známka jejich dítě motivuje, protože má radost z úspěchu a snaží se ho i udržet (A). Podle 27,5 % rodičů se jejich dítě učí i přes získání dobré známky stále stejně (B). 13,0 % uvedlo, že se jejich dítě naopak na určitou dobu učit přestane (C) a 7,2 % neví, zda jejich známka dítě motivuje (D).



Graf č. 13. Myslí si rodiče, že „dobrá“ známka více motivuje jejich dítě?

Otázka č. 6

Na základě této otázky jsem prozměnu zjišťovala, jak podle názoru rodičů působí na jejich dítě ŠPATNÁ známka.

Více jak polovina rodičů (62,3 %) uvedla, že se dítě snaží o zlepšení svého výkonu (B), 14,5 % rodičů tuto skutečnost nedokáže posoudit (D) a 11,6 % rodičů si shodně myslí, že špatná známka dítě demotivuje a to již nemá chuť k dalšímu učení (A), popř. je mu to lhostejné (C). Jinou možnost zvolilo 7,2 % rodičů (E), přičemž byly uváděny následující důvody:

- *„Mrzí ho to“*
- *„Špatná známka jej motivuje k lepším výkonům v předmětech, které jsou pro něj důležité.“*
- *„S nechutí se snaží o zlepšení svého výkonu.“*

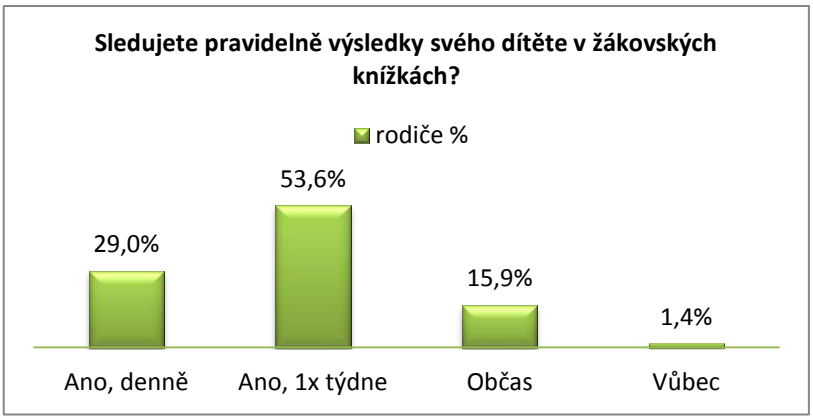
Otázka č. 6		A	B	C	D	E
rodiče	Absolutní četnost	8	43	8	10	5
rodiče	**Relativní četnost**	**11,6%**	**62,3%**	**11,6%**	**14,5%**	**7,2%**

tab. č. 13. Jak si rodiče myslí, že působí na jejich dítě „špatná“ známka

Otázka č. 7

V této otázce jsem se informativně ptala, zda rodiče pravidelně sledují výsledky svého dítěte v žákovských knížkách.

53,6 % rodičů odpovědělo **ano - 1x týdně**; 29,0 % rodičů kontroluje známky svého dítěte denně; 15,9 % rodičů občas a 1,4 % výsledky nekontroluje vůbec. Z uvedených údajů vyplývá, že i v současné době převážná většina rodičů pravidelně dohlíží a zajímá se o prospěch svých dětí.



Graf č. 14. Sledují rodiče pravidelně školní výsledky svých dětí?

Otázka č. 8

U této otázky mě zajímalo, zda dokáží rodiče posoudit, jaké hodnocení se ve známce jejich dítěte kromě vědomostí promítne.

Z výsledků vyplývá, že více jak polovina rodičů **(63,7%) nedokáže posoudit**, jaká kritéria jsou ve známce obsažena. Opačně je na tom 36,2 % rodičů a 11,6 % rodičů zvolilo možnost „nevím“.

Z uvedených výsledků dle mého názoru vyplývá, že rodiče by měli být vyučujícími podrobněji informováni o znalostech i neznalostech svých děti a s nimi souvisejících známkách.

Graf č. 14. Jak rodiče dokáží posoudit kritéria, jež v sobě hodnotící známka obsahuje.

Otázka č. 9

Cílem deváté otázky bylo zjistit, zda jsou rodiče o formě slovního hodnocení dostatečně informováni.

Opět více jak polovina rodičů **69,9 %** uvedla, že o slovním hodnocení dostatečně informována **není** a 30,4 % rodičů zastává opačný názor – tedy, že má o slovním hodnocení informací dostatek.

Na základě uvedených výsledků vyplývá, že by se informovanost rodičů, co se týká podrobností formy slovního hodnocení, měla zvýšit. Otázkou zůstává, zda se na této skutečnosti bude podílet škola, či se rodiče budou potřebné informace muset dozvědět na základě vlastní iniciativy.

Otázka č. 9		Ano	Spíše ano	Ne	Spíše ne
rodiče	Absolutní četnost	8	13	25	23
rodiče	**Relativní četnost**	**11,6%**	**18,8%**	**36,2%**	**33,3%**

tab. č. 15. Jsou rodiče dostatečně informováni o slovním hodnocení?

Otázka č. 10

U této otázky mě zajímalo, jaký postoj rodiče zaujímají k formě slovního hodnocení. Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřenou otázku, objevovaly se různé odpovědi, přičemž převažoval názor, že rodiče spíše **upřednostňují klasické známkování**, u něhož mají mnohem lepší přehled o prospěchu svých dětí, navíc dle jejich názoru slovní hodnocení dítě nemotivuje tak, jako známka a nedá se podle něj zjistit kvalita vědomostí dětí.

Další převážná část rodičů by slovní hodnocení upřednostnila pouze u některých předmětů – zejména u tělocviku, hudební či výtvarné výchovy, kde se spíše jedná o individuální dispozice dětí, a proto zde známkování není tak podstatné. Popřípadě by jej volila tam, kde má dítě výraznější prospěchové potíže.

Řada rodičů ovšem zmínila, že k posouzení nemá dostatečné informace.

Pro lepší představu vždy uvedu ukázku některé z odpovědí.

- *„Slovní hodnocení se mi nelíbí – má tendenci dítě spíše chválit a jen jemně upozorňuje na nedostatky.“*
- *„Souhlasím s ním – je zde posuzována osobnost dítěte z komplexnějšího hlediska a mohlo by být přínosem.“*
- *„ Nedá se podle něj zjistit kvalita vědomostí.“*
- *„Ze známek lépe posoudím prospěch.“*
- *„Nedokážu posoudit.“ „Nemám informace ke srovnání.“*

Otázka č. 11

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, zda rodiče své děti za dobré známky odměňují a pokud ano, jakou formou.

43,5 % rodičů uvedlo, že své dítě za dobré známky neodměňuje vůbec, 42,0 % rodičů tak činí pouze občas a 14,5 % rodičů své děti za dobré známky odměňuje pravidelně, přičemž

nejčastějším typem odměn je buď ústní pochvala, oblíbené jídlo, drobná finanční částka či jiná pozornost.

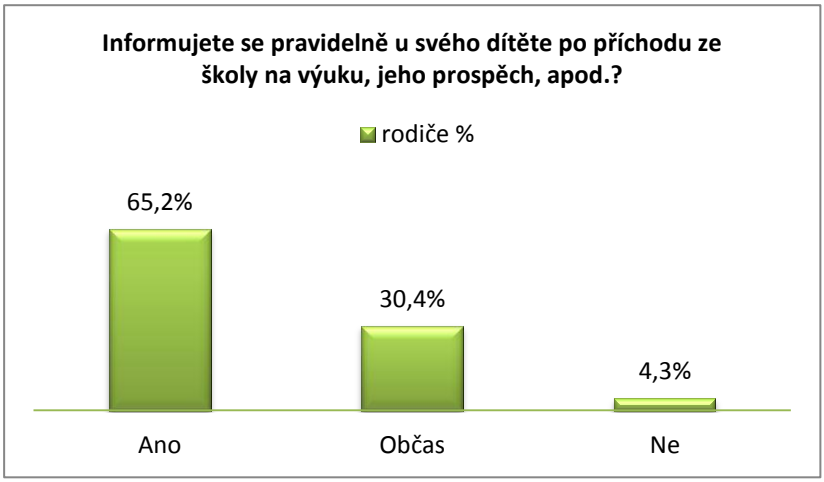
Otázka č. 11		**Pravidelně**	**Občas**	**Ne**
rodiče	Absolutní četnost	10	29	30
rodiče	**Relativní četnost**	**14,5%**	**42,0%**	**43,5%**

tab. č. 16. Odměňují rodiče své děti za dobré známky?

Otázka č. 12

Pomocí této otázky jsem zjišťovala, zda se rodiče pravidelně po příchodu svého dítěte ze školy informují na výuku, jeho prospěch, apod.

Převážná část rodičů **(65,2 %**) označila odpověď **„Ano“**; 30,4 % rodičů tak činí pouze občas a 4,3 % vůbec.



Graf č. 16. Informují se rodiče svých dětí po příchodu ze školy na výuku?

Otázka č. 13

Cílem otázky bylo zjistit, zda by rodiče uvítali, kdyby známkování nahradilo slovní hodnocení, které by konkrétně popsalo školní úspěchy či nedostatky dítěte.

Na danou otázku označilo **42,0 %** rodičů odpověď **„Nejsem si jist/á“**, 34,8 % rodičů se slovním hodnocením nesouhlasilo a 23,2 % by tuto možnost uvítalo.

Otázka č. 13		**Ano**	**Ne**	**Nevím**
rodiče	Absolutní četnost	16	24	29
rodiče	**Relativní četnost**	**23,2%**	**34,8%**	**42,0%**

tab. č. 17. Uvítali by rodiče slovní hodnocení svého dítěte?

Otázka č. 14

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, ze kterých předmětů by rodiče v případě možnosti uvítali slovní hodnocení svého dítěte a zároveň jsem je požádala i o zdůvodnění své volby.

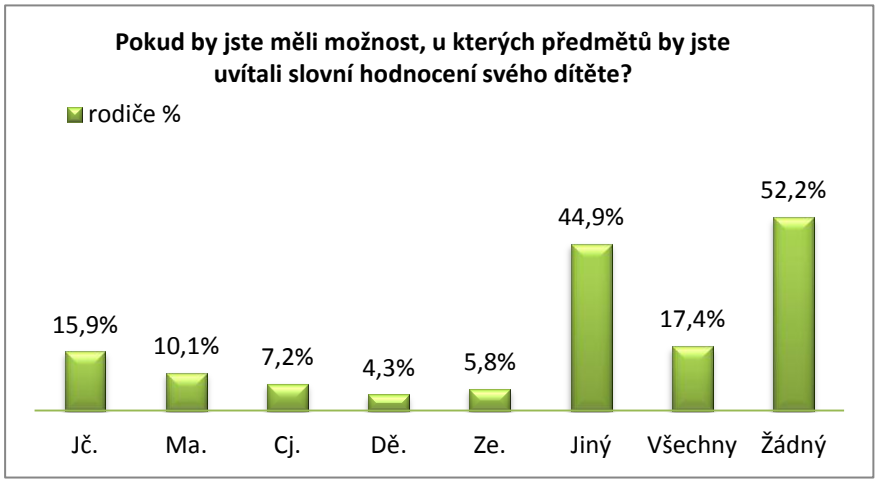
Převážná polovina rodičů (**52,2 %**) uvedla, že by si slovní hodnocení svého dítěte nepřáli **ani v jednom z předmětů**. Jako nejčastější důvod bylo jako u předchozích otázek na obdobné téma, že prostřednictvím známek mají jasný přehled, jsou na ně zvyklí a celkově jim současný způsob hodnocení vyhovuje.

Slovní hodnocení **u „jiného" předmětu** zvolilo **44,9 %** rodičů, přičemž opět uváděli předměty jako je tělesná, výtvarná a hudební výchova, kde známky podle jejich názoru nejsou tolik podstatné a navíc by případná špatná známka z těchto předmětů dítě tolik nezatěžovala.

Slovní hodnocení **u všech vyučovacích předmětů** by uvítalo **17,4 %** rodičů, přičemž svou odpověď převážně zdůvodňovali tím, že jim tento typ hodnocení pomohl lépe pochopit, kde dítě dělá chyby a celkově by pro ně bylo zajímavé kromě známky vědět, v čem má dítě silné a slabé stránky.

Zbylé předměty:

Jazyk český: *„Je hodnocen z více pohledů – gramatika, literatura, sloh."*
Matematika: *„Jasně bych věděla, ve kterých směrech má plusy a mínusy."*
Cizí jazyk: *„Bylo by vhodné u rozlišení hodnocení gramatické a mluvené části."*
Dějepis : *„U naukových předmětů se mi zdá vhodné."*
Zeměpis: *„Zohlednilo by silné i slabé stránky dítěte."*



Graf č. 17. U kterých předmětů by rodiče uvítali slovní hodnocení.

9.3 Zpracování a interpretace rozhovorů s pedagogy

Výsledky provedeného výzkumu jsou interpretovány na základě otázek pokládaných respondentům při rozhovoru, přičemž při jejich popisování u každé oblasti vždy ilustrativně cituji pro konkrétní představu i výpověď některého z pedagogů.

Při zpracování jsem využila metodu vytváření trsů, jež spočívá v seskupování určitých výroků do skupin, podle jistých společných znaků. Tato metoda je založena na vyhledávání určitých obecnějších principů, vzorců nebo struktur, které odpovídají zaznamenaným jevům vázaných na určitý kontext na základě vzájemných podobností nebo odlišností. Následně tak dochází k určité redukci a výsledkem je obecnější kategorie.

9.3.1 Důvody preference klasifikační formy hodnocení

U této otázky se všichni oslovení pedagogové shodli na tom, že hlavním důvodem, proč je v současném školství stále nejvíce upřednostňována forma klasifikace je zejména její **jednoduchost, přehlednost** a **rychlost** a z těchto důvodů ji i oni sami preferují. Pouze jediný vyučující k výše uvedeným důvodům dodal, že on sám by byl k **možnosti slovního hodnocení určitě nakloněn**, bohužel však tato varianta není možná.

Respondent (51 let): „*Domnívám se, že slovní hodnocení by určitě žáky k lepším výsledkům nemotivovalo, ba právě naopak. Známky je nutí se relativně na hodiny připravovat a podle mého názoru jsou nejvíce motivujícím prostředkem ve vzdělávání vůbec“*

Respondentka (26 let): *„Známkování je nejrychlejší způsob ověření znalostí žáků, také je tradiční a rodiče jsou na ně zvyklí.“*

Respondent (30 let): *„I když má známka určité své neskonalé klady, co se týká její srozumitelnosti a jasnosti, i přesto bych upřednostnil spíše slovní hodnocení, které by například pro žáky, jež mají v určitých předmětech potíže, bylo velkým přínosem a tolik by je nestresovalo jako známka. Bohužel si ale myslím, že tato varianta není v současném školství dost možná – pedagogové, rodiče a asi i samotní žáci na ni totiž nejsou prozatím připraveni.*

9.3.2 Působení klasifikace na žáky

Jak jsem se prostřednictvím této otázky dozvěděla, klasifikace na žáky z pohledu, opět poměrně všech pedagogů, působí především **motivačně, jasně a srozumitelně**. Většina žáků se prý totiž díky známkám opravdu snaží, ale **záleží samozřejmě na tom, jaký má**

daný žák prospěch – pro některé totiž může být známka motivující pro jiné naopak demotivující. Rozhodně je však klasifikace z pohledu pedagogů pro žáky **největší motivačním prostředkem, díky kterému si navíc mohou přehledně kontrolovat svůj prospěch a porovnávat mezi sebou výsledky svého snažení**.

Respondentka (26 let): *„Na některé žáky známka může působit motivačně, na jiné naopak stresově, samozřejmě záleží na jejich individuálním prospěchu.“*

Respondent (55 let): *„Myslím si, že pozitivně, většina žáků se z mého pohledu opravdu snaží.“*

Respondent (30 let): „*Známka žáky motivuje k větší snaze. Slouží jako stimulace a odměna za dobrou práci.*

Pedagogové rovněž poměrně shodně uváděli, že jsou známky k uvědomění si žákových nedostatků poměrně dostačující a tam, **kde známka jako taková nestačí, ji většinou doplní i slovním hodnocením.**

Respondentka (26 let): *„Ano, myslím si, že známky jsou v tomto případě zcela dostačující. U žáků, u kterých dostačující nejsou, by už k uvědomění si vlastních nedostatků nestačilo nic – o uvědomění a nápravu totiž nemají ani zájem.“*

Respondent (51 let): *„Nemyslím si, že by známky zcela postačovaly k tomu, aby si dítě uvědomilo své nedostatky v učivu. V takových situacích danou známku vždy doplním i slovním hodnocením a společně hledáme možnou nápravu.“*

9.3.3 Negativa klasifikace

Jako hlavní negativa klasifikace spatřují pedagogové pouze v určité její **neobjektivnosti** a to díky skutečnosti, že je každá známka relativně široká a tudíž **nedokáže postihnout jemné rozdíly**. Tento problém by se však dle názoru jednoho z respondentů dal vyřešit například rozšířením známkovací stupnice a to buď použitím dalších pomocných znaků, nebo zvýšením počtu známek jako takových.

Respondentka (58 let): *„ Klasifikační stupnice není schopna postihnout jemné rozdíly.“*

Respondent (30 let): *„Je to pouze číslo, kdy jsem navíc omezen při hodnocení pouze škálou 1 – 5, což mi v mnohých případech ke kvalitnímu zhodnocení zcela nedostačuje.“*

9.3.4 Hlavní kritéria při známkování

V odpovědích na danou otázku se opět pedagogové v hlavních bodech shodovali. Mezi hlavní kritéria, jež jsou pro ně při udělování známek podstatná a směrodatná řadili především **schopnost** žáků **logicky myslet, přesnost, pohotovost, samostatnost** a **porozumění dané látce**. Ve zbylých směrech se již každý drobně odlišoval, kdy pro jednu z vyučujících je podstatné i žákovo **chování, snaha** a **ochota učit se.**
Pro jiného pedagoga je dalším stěžejním kritériem při známkování perfektní **porozumění problému, vlastní vyjádření, komunikativnost** a zejména žákův **pozitivní přístup**.
A pro jiného zase **samostatné myšlení** žáků, schopnost **dokázat se vyjádřit** a celkový **ústní projev**.

Respondent (51 let): *„Při hodnocení je pro mě podstatná faktická znalost učiva (ne však dokonalá) dále výslovnost a ústní projev.“*

Respondentka (58 let): *„Směrodatné pro mě je, že žák umí vše z daného učiva a bez mé dopomoci.“*

Respondent (30 let): *„Při hodnocení je pro mě podstatný žákův všeobecný přehled, komunikativnost a také pozitivní přístup k učivu.“*

Pedagogové se dále shodli na tom, že pokud žáka hodnotí známkovacím stupněm *„výborně“* zaměřují svou pozornost na **celkovou znalost učiva**, skutečnost, že **se žák dokáže vyjádřit bez učitelovy pomoci** a je **schopen pohotové reakce**.

U hodnotícího stupně *„dobře“* je pro pedagogy důležité, aby měl žák alespoň **průměrné znalosti dané látky**, opět je podstatný jeho celkový **ústní projev** a je patrná **snaha**.

Co se týká náležitostí, jež jsou pro pedagogy podstatné pro uzavírání klasifikace, jejich odpovědi se opět shodli v tom, že **klasifikaci uzavírají na základě nasbíraných známek z průběhu roku, chování žáků**, různých forem jejich **aktivy** a celkovému **přístupu žáka k výuce.**

Respondentka (58 let): *„Klasifikaci uzavírám na základě známek nasbíraných během daného období a zároveň přihlížím i k celkovým znalostem žáka, jeho povaze a přístupu k výuce.*

Respondentka (26 let): *„Při uzavírání klasifikace přihlížím ke známkám ze čtvrtletních či pololetních prací, matematických soutěží a aktivitě. V žádném případě se však neohlížím na průměr.“*

Respondent (30 let): *„No, při uzavírání klasifikace za určité období – například čtvrtletí nebo pololetí, přihlížím k dosaženým známkám, na aktivitu v hodinách, taky na přípravu do vyučování a na celkový dojem žáka.“*

9.3.5 Motivace žáků

Oslovení pedagogové ve většině případů na dotaz, čím se snaží žáky motivovat k lepším výkonům, odpovídali, že tak činí prostřednictvím určitého **povzbuzení, pochvaly, oceněním snahy**, ale také **nabídkou získání lepší známky za aktivitu** a **správné řešení při speciálních úkolech**.

Respondentka (26 let): *„Žáky se snažím motivovat samozřejmě pochvalou, ale zároveň i kritikou. Záleží vždy na situaci a temperamentu žáka.“*

Respondent (55 let): *„Snažím se je povzbudit, pochválit a hlavně oceňuji jejich snahu a poctivě splněný úkol – například u aktualit nebo domácí úloze.“*

Respondent (30 let): *„Své žáky motivuji přemýšlením o jejich budoucnosti, také různými odměnami, potleskem před třídou, ale také slovní pochvalou před celou třídou nebo i v soukromí.“*

Na dotaz, co by z pohledu pedagogů naopak žáky motivovalo k lepšímu vzdělávání všeobecně, se mi od každého pedagoga dostalo následujících různých typů odpovědí:

Respondent (55 let): *„Podle mého názoru na žáky i v tomto případě platí stále pochvala a to jak ústní, tak i zapsaná do žákovské knížky.*

Respondent (51 let): *„Myslím si, že podstatná je zejména změna postojů společnosti ke vzdělanosti a hlavně pocit žáků, že znalosti uplatní v praxi.“*

Respondent (30 let): *„Motivace každého dítěte určitě vychází z rodinného zázemí, také by napomohlo celkové zlepšení chování společnosti a podle mě je třeba se dětem hlavně více dětem věnovat ve volném čase.*

9.3.6 Zapojení žáků do procesu hodnocení

Ze všech odpovědí, jež se mi na uvedenou otázku dostalo, vyplynulo, že pedagogové žáky do procesu hodnocení **nezapojují**. V mnohých z případů se žáků pouze zeptají, **jakou by si sami udělili známku**, či je nechají, aby **sami ohodnotili svého spolužáka**.

Respondentka (26 let): *„Přímo žáky do hodnocení nezapojuji. Někdy je nechám pouze ohodnotit svého spolužáka, který je zkoušen a zároveň po nich vyžaduji, aby svou volbu i odůvodnili.“*

Respondent (51 let): *„Většinou se do procesu hodnocení nezapojují. Jednou za čtvrt roku se ohodnotí na základě žákovských knížek a musím říct, že jsou opravdu objektivní.“*

9.3.7 Slovní hodnocení a jeho vliv na žáky

U této otázky mě zajímalo, zda si pedagogové myslí, že by se žáci učili na základě slovního hodnocení z vlastního popudu a ne, jen kvůli získání dobré známky jako je tomu u klasifikace. Bohužel však musím říci, že až na jednu výjimku se všichni oslovení pedagogové na tuto otázku vyjádřili negativně a myslí si, že by se žáci naopak už **vůbec neučili, neprojevovali by žádnou výraznější snahu ani aktivitu v hodinách**.

Pouze jediný vyučující zastává opačný názor a myslí si, že by slovní hodnocení naopak některým dětem **k větší snaze napomohlo** a to obzvláště **v předmětech, ve kterých mají výraznější potíže**, špatné známky je naopak stresují a mnohé z nich nemají následně snahu se více učit.

Respondent (55 let): *„V žádném případě si nic takového nemyslím. Naopak bych řekl, že už by se neučili ani tak, jak se učí doposud, proto by se mělo známkovat i nadále!“*

Respondent (30 let): *„Podle mě by slovní hodnocení bezesporu na žáky mělo spoustu pozitivních výhod. Samozřejmě známku jako takovou nezatracuji, má své klady v tom, že díky ní mají děti jasnější přehled, ale zastávám názor, že ty slabší spíše stresuje a právě v těchto případech by mělo nastoupit hodnocení slovní, které na rozdíl od známky kromě nedostatků vyzvedne i klady.“*

9.3.8 Ochota přistoupit k úpravám a rozšíření současného repertoáru hodnocení

Na tuto otázku mi velmi rozhodně převážná část pedagogů odpověděla opět záporně s tím, že **pro něco takového nevidí pražádný důvod**, popř. by ochotni byli, ale **pouze velmi omezeně** a jedna respondentka uvedla, že **jedině s příplatkem**.

Pouze dva vyučující se vyjádřili k dané otázce kladně.

Respondentka (26 let): *„Ne, zní to moc pěkně, ale učitel v praxi moc dobře ví, že něco takového bude NEHORÁZNĚ náročného. Záleželo by ale na konkrétních úpravách.“*

Respondent (51 let): *„Nevidím pro něco takového žádný důvod.“*

Respondentka (58 let): *„Ano, byla bych ochotná, ale pouze za příplatek, protože takové rozšíření by si vyžádalo spoustu času k přípravě.“*

Respondent (55 let): „Ano, byl ochoten – snad rozšířením stupnice známek.“

Respondent (30 let): *„Ochotný jsem ke všem změnám, které budou pro děti pozitivní. Nemyslím si však, že je to podstatný problém. Důležitější problémy ve školství bych viděl úplně někde jinde – dokud nebudou mít děti pozitivní vzory ve své rodině a naší společnosti, tak se mnoho nezmění.“*

10 ZÁVĚR VÝZKUMU

Z provedeného výzkumu můžeme na základě stanovených cílů konstatovat následující závěry:

Jak se ukázalo, známka zastává ve školním životě žáků i jejich rodičů, i přes mnohé nesporné výhody slovního hodnocení, stále velmi podstatnou roli. Na převážnou část žáků působí známka v prvé řadě jako silný zdroj motivace a je hlavním podnětem k navýšení jejich studijního úsilí. Tato skutečnost je dána zejména i tím, že pomocí známky se mohou žáci vzájemně srovnávat, určovat svá pořadí a celkově mají o svém prospěchu mnohem lepší přehled.
Stejně tak i rodiče stále považují za nejvhodnější způsob hodnocení svých dětí známkování, jež pro ně slouží jako jasný ukazatel vědomostí. Díky známkám totiž mají o prospěchu svých dětí daleko lepší přehled a co je hlavní - slovní hodnocení, podle jejich názoru, nedokáže dítě motivovat tak dobře, jako známka.

Na základě výzkumu jsme dále zjistili, že převážná část žáků (jak chlapců, tak i dívek) neví, zda by raději chodili do školy, kde by se místo známek hodnotilo pouze slovně. Domnívám se, že je tak dáno zejména díky jejich nízkému povědomí o této formě hodnocení, a proto je podle mého názoru velmi vysoká pravděpodobnost, že v budoucnu mohou žáci o slovní formu hodnocení projevit mnohem vyšší zájem.
Stejné mínění panuje i u rodičů, kteří si rovněž nejsou jisti, zda by u svého dítěte upřednostnili slovní hodnocení a to opět z důvodu nízké informovanosti. Na základě těchto výsledků vyplývá, že by se povědomí jak rodičů, tak i žáků co se týká podrobností formy slovního hodnocení, měla zvýšit. Otázkou však zůstává, zda se na této skutečnosti bude podílet škola, či se rodiče a žáci budou potřebné informace muset dozvědět na základě vlastní iniciativy.

Převážná část žáků (opět jak chlapců, tak i dívek) se rovněž nedokáže vyjádřit ani k otázce, zda by je slovní hodnocení v jejich učivu nějakým výrazným způsobem ovlivnilo v dalším vzdělávání. Můžeme konstatovat, že tento fakt opět vyplývá pouze z neinformovanosti, přičemž žáci nevědí, co si pod touto formou hodnocení představit.

Pokud by však žáci měli možnost volby, jejich poměrná většina (chlapců i dívek) by chtěla být hodnocena slovně zejména z předmětů jako je tělesná, hudební a výtvarná výchova a to z důvodů, kdy zmíněné předměty nejsou natolik důležité, a proto v nich není podle jejich názorů známek třeba.

Rodiče by naopak nechtěli, aby jejich dítě bylo slovně hodnoceno v jakémkoliv předmětu a pokud ano, jednalo by se stejně jako u žáků o předměty tělesné, výtvarné a hudební výchovy. Pro zmíněné předměty jsou totiž podstatné zejména individuální dispozice každého dítěte, a proto by bylo vhodné dané předměty hodnotit pouze slovně, aby případná špatná známka žáky nestresovala a nekazila jim průměr. Dále by rodiče zvolili slovní hodnocení především v předmětech, kde má dítě výraznější prospěchové potíže.

Co se týká známek, obecně můžeme říci, že špatná známka vyvolává v žácích zejména obavy z představ nutnosti zvýšení studijního úsilí, pocity lítosti, zklamání a nezdaru z nezvládnutí učební látky. V konečném důsledku se žáci snaží o opravu či zlepšení těchto špatných známek, přičemž se jejich odpovědi shodovaly s rodiči, podle jejichž názoru se jejich děti při udělení špatné známky převážně snaží o zlepšení svého výkonu.

Na dobrou známku naopak žáci pohlížejí jako na zdroj úspěchu, radosti z dobře vykonané práce a vědomí, že danému učivu rozumí a zvládají ho. V tomto směru jsem zaznamenala pouze jediný rozdíl, co se týká názorů chlapců a dívek na školní hodnocení, kdy u chlapců (54,0 %) nemá dobrá známka vůbec žádný vliv na jejich další učební výkon a učí stále stejným způsobem. Dívky (48,8%) se naopak z důvodu udržení si dobrého průměru učí i přes získání dobré známky mnohem více (tento rozdíl je však dán pouze absolutní četností, statisticky potvrzen není).
Co se týká rodičů, ti naopak získání dobré známky vidí jako formu motivace, kdy má dítě radost z úspěchu, jež se snaží si i následně udržet. Rodiče však již nedokáží posoudit, jaká kritéria jsou v dané známce obsažena, z čehož opět vyplývá, že by měli být vyučujícími mnohem více a podrobněji informováni o znalostech i neznalostech svých děti a s nimi souvisejících známkách.

Podle výsledků zjištění názorů pedagogů na školní hodnocení můžeme konstatovat následující skutečnosti:

Hlavním důvodem, proč je v současném školství stále upřednostňována forma klasifikace je dle mínění pedagogů její jednoduchost, přehlednost a rychlost a z těchto důvodů ji i oni sami preferují. Pro žáky je podle jejich názoru největším motivačním prostředkem, pomocí kterého si mohou přehledně kontrolovat svůj prospěch a porovnávat mezi sebou výsledky svého snažení.
Negativa klasifikace však spatřují pouze v určité neobjektivnosti a to díky skutečnosti, že každá ze známek má relativně široké pole působnosti a tudíž nedokáže postihnout jemné

rozdíly. Tento problém by se však dal vyřešit například rozšířením známkovací stupnice (např. použitím dalších pomocných znaků) nebo navýšením počtu hodnotících známek.

Jako hlavní kritéria známkování, jež při udělování známek podstatná řadí pedagogové zejména přesnost, pohotovost, samostatnost a celkové porozumění dané látce.

Z výsledků výzkumu dále vyplynulo, že v současné době pedagogové žáky motivují k lepšímu vzdělávání zejména prostřednictvím povzbuzení, pochvaly, ale také nabídkou získání lepší známky za aktivitu. Slovní hodnocení na zvýšení motivace žáků k učení jako takovému by dle pedagogů absolutně žádný vliv nemělo. Naopak by se podle nich žáci učili mnohem méně a v hodinách by neprojevovali žádnou snahu ani aktivitu.

Pedagogové rovněž neprojevují ani výraznou snahu o případné rozšíření jejich současného hodnotícího repertoáru, a pokud ano, jen velmi omezeně, popř. za příplatek.

Závěrem tedy můžeme konstatovat, že jednotliví aktéři vyučovacího procesu se k jakýmkoliv změnám týkajících se školního hodnocení stavějí spíše negativně, přičemž můžeme říci, že ve směru žáků a rodičů se tak děje spíše na základě velmi nízké informovanosti o jiných hodnotících formách.

ZÁVĚR

Prostřednictvím své práce jsem měla možnost zjistit názory na systém školního hodnocení jak z pohledu pedagogů, tak i žáků a jejich rodičů. Z výzkumu vyplynulo, že i přes výhody slovního hodnocení veškeří účastníci školního procesu i nadále upřednostňují spíše tradiční způsob hodnocení – tedy známkování. Známka z jejich pohledu totiž v sobě snoubí jasnost, možnost srovnání, ucelený přehled, motivaci a především se jedná o systém hodnocení, na který jsou všichni zvyklí, což je z mého pohledu asi největší argument.

Závěrem bych ráda poukázala i na skutečnost, že i přesto, že je známka pro většinu žáků největší motivací, může naopak pro jiné představovat určitý stres a k této skutečnosti by měl pedagog při klasifikaci i přihlížet. Proto je velmi důležité v procesu hodnocení postupovat citlivě, žáky se známkami zbytečně nestresovat a zejména je nevyužívat jako prostředků k udržení kázně. Každý člověk totiž touží po úspěchu, a pokud se již ve škole setkává pouze s opačným názorem, kdy je opakovaně zařazován jen mezi žáky neúspěšné, ztrácí tak chuť do další práce. Podle mého názoru i z těchto důvodů není vhodné používat pouze jediný typ hodnocení a ostatní zavrhovat jen proto, že by snad jeho využití vyžadovalo více času, či na ně nejsme zvyklí.

Zároveň je nutné i poukázat na skutečnost, že žáci i rodiče mají pouze malou představu o tom, co forma slovního hodnocení obnáší, a proto si myslím, že by bylo více než vhodné tuto informovanost zvýšit. Zůstává však otázkou, zda se na podobné činnosti bude angažovat škola jako taková, či veškerá iniciativa zůstane pouze v rukou rodičů.

Bohužel se domnívám, že v praxi teprve čas ukáže, zda slovní hodnocení nalezne u většiny žáků, rodičů i pedagogů stabilnější podobou, protože klasická forma známkování je v naší společnosti až příliš zažitá. A právě z tohoto důvodu by si řada vyučujících měla uvědomit skutečnost, že hodnocení je tady především pro žáky, kterým by mělo ukázat, co již zvládli, na co je naopak potřeba se více zaměřit a především je však nasměrovat k cestě pro budoucí zlepšení.

Na základě své práce i výzkumu bych velmi ráda přispěla i k prohloubení vzájemné spolupráce nejen mezi učiteli a žáky, ale především i samotnými rodiči a školou. Jen vzájemná spolupráce a porozumění všech aktérů vyučovacího procesu totiž může vést k efektivnější výuce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALADOVÁ, G. Hodnocení žáků – zkušenosti z USA. In: Metodický portál [online]. 2004 [cit. 09. 02. 2011]. URL: *http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/139/hodnoceni-zaku-zkusenosti-z-usa.html/*

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČERVENKA, S. *Učit se – Angažované učení v praxi*. Praha: Strom, 1993. ISBN 80-901662-0-2.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7367-6285.

KALOUS, J., VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1259-3.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Havlíčkův Brod: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSOVÁ, B. *Hodnotiene jako prostriedok humanizácie školy*. Bánská Bystrica: Trian, 1997. ISBN 80-8055-067-0.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 80-7367-314-7.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

KYRIACOU, CH. *Essential Teaching Skills*. Maylands Avenue: Simon and Schuster Education, 1991. HP2 7EZ.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAŤAŠOVÁ, Z., O hodnocení žáků ve Finsku. In: Metodický portál [online]. 2005 [cit. 08. 02. 2011]. URL: *http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/380/o-hodnoceni-zaku-ve-finsku.html/*

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

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

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-060-3.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-7066-334-0.

SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-942-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

SEZNAM TABULEK

tab. č. 1. Zapojují se žáci do svého hodnocení společně s učitelem?

tab. č. 2. Zdůvodní/nezdůvodní vyučující žákům udělenou známku?

tab. č. 3. Myslí si žáci, že jsou jejich vyučující spravedliví?

tab. č. 4. Dostávají žáci za dobré známky odměnu?

tab. č. 5. Dostávají žáci za špatné známky trest?

tab. č. 6. Chtěl/a by jsi chodit do školy, kde by se hodnotilo slovně?

tab. č. 7. Jak by slovní hodnocení ovlivnilo učební výkon žáků.

tab. č. 8. Jak žáky motivuje špatná známka v jejich dalším učebním výkonu.

tab. č. 9. Jsou/nejsou žáci obeznámeni s chybami, kterých se dopustili?

tab. č. 11. Myslí si rodiče, že je jejich dítě špatnou známkou stresováno?

tab. č. 12. Způsob hodnocení, jež považují rodiče za nejvýhodnější.

tab. č. 13. Porovnávají rodiče na základě známek své dítě s jeho vrstevníky?

tab. č. 14. Jak si rodiče myslí, že působí na jejich dítě „špatná“ známka.

tab. č. 15. Jsou rodiče dostatečně informováni o slovním hodnocení?

tab. č. 16. Odměňují rodiče své dítě za dobré známky?

tab. č. 17. Uvítali by rodiče slovní hodnocení svého dítěte?

SEZNAM GRAFŮ

graf č. 1. Jakým způsobem se žáci ze svého pohledu učí.

graf č. 2. Co je pro žáky ve vyučování hlavním podnětem ke snaze.

graf č. 3. Představa žáků o kritériích, jež v sobě odráží hodnotící známka.

graf č. 4. Pocity žáků při udělení špatné známky.

graf č. 5. S jakými známkami jsou žáci spokojeni.

graf č. 6. S jakými známkami jsou dle názorů žáků spokojeni jejich rodiče.

graf č. 7. Předměty, ze kterých jsou pro žáky nejdůležitější známky.

graf č. 8. Důvody, které vedou žáky k větší snaze.

graf č 9. Jakým způsobem žáky ovlivňuje dobrá známka v jejich dalším výkonu.

graf č. 10. Ze kterých předmětů by žáci chtěli být hodnoceni slovně.

graf č. 11. Mají žáci strach jít domů, pokud dostanou špatnou známku?

graf č. 12. Názor rodičů na objektivitu hodnocení jejich dítěte vyučujícím.

graf č. 13. Myslí si rodiče, že „dobrá“ známka více motivuje jejich dítě?

graf č. 14. Sledují rodiče pravidelně školní výsledky svých dětí?

graf č. 15. Jak rodiče dokáží posoudit kritéria, jež v sobě hodnotící známka obsahuje.

graf č. 16. Informují se rodiče svých dětí po příchodu ze školy na výuku?

graf č. 17. U kterých předmětů by rodiče uvítali slovní hodnocení.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I: Hry a cvičení pro rozvoj hodnotících dovedností žáků.

PŘÍLOHA II: Dotazník pro žáky.

PŘÍLOHA III: Dotazník pro rodiče.

PŘÍLOHA IV: Otázky pro rozhovor s pedagogy.

PŘÍLOHA P I: HRY A CVIČENÍ PRO ROZVOJ HODNOTÍCÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ

Podle Slavíka (1999):

1) BLESKOVÁ ZPĚTNÁ VAZBA

- **Cíl: Zjistit kvalitu osvojení právě probrané látky.**
- **Průběh:**

- Dvě minuty před koncem hodiny vyučující požádá žáky, aby písemně (anonymně) zodpověděli dvě otázky:
  a) *Napište nejdůležitější poznatek, který jste se v této hodině naučili.*
  b) *Napište, která důležitá otázka související s probíranou látkou zůstala nezodpovězena.*
- Odpovědi žáků učitel prostuduje a v příští hodině je společně prodiskutují.

2) PŘIPRAVIT TEST

- **Cíl: Na základě pozměněné motivace přivést žáky k zamyšlení nad probíranou látkou.**
- **Průběh:**

- Navrhněte žákům, aby si ve dvojicích, ve skupinách či jednotlivě vybrali určitou část látky, kterou jste právě probrali a vypracovali k ní zkušební test.
- Jeden nebo několik dobře vypracovaných testů pak vyberte a žákům zadejte.
- Po jeho splnění je požádejte, aby společně s vámi diskutovali o kvalitách testu, zamýšlejte se nad jeho obtížností, přiléhavostí k tématu, apod.
- V podobných diskuzích si žáci hlouběji s výraznější motivací než při obvyklém prověřování znalostí uvědomí nejdůležitější prvky učiva.
- Pro vyučující bude naopak přínosné si tímto způsobem ověřit, co žáci považují v učivu za důležité, co dobře znají a co opomíjejí nebo znají jen povrchně.

3) CHYBY, KTERÉ VEDLY K ÚSPĚCHŮM

- **Cíl: Odstranit strach z chyby, rozvíjet tvořivé myšlení.**
- **Průběh:**

- Vyučující požádá žáky, aby spolu s ním objevovali v historii vědy nebo umění slavné omyly a chyby, které nakonec přinesly nové poznatky (např. *Kolumbův objev Ameriky, Flemingův objev penicilinu, apod.*).
- Učitel i žáci následně budou společně uvažovat nad tím, jak se připravovat na poučení z vlastních chyb a na jejich využití pro hledání neobvyklého pohledu známé věci.

4) HODNOTA SPOLUPRÁCE VE TŘÍDĚ

- **Cíl: Posoudit spolupráci mezi učitelem a žáky, získat zpětnou vazbu o kvalitě výuky tak, jak ji pociťují žáci.**
- **Průběh:**

- Vyučující požádá žáky o anonymní vyplnění dotazníku, ve kterém se jich zeptá na ty stránky své práce, jež podle jeho mínění vyžadují zpětnou vazbu.
- Nad výsledky dotazníku uspořádá diskuzi, která by měla probíhat v přátelské atmosféře nesené snahou o společné hledání co nejlepšího způsobu součinnosti mezi ním a žáky.
- Tento námět předpokládá, že ve třídě panuje klima vzájemné důvěry.
- Může se však stát, že žáci budou mít výhrady nejen k tomu, co učitel skutečně přehlédl a co by se dalo vylepšit, ale i k tomu, co sám učitel považuje za nutné a co naopak měnit nechce.
- Zde se naskytuje příležitost vzájemného vysvětlení svých hledisek.
- Tento námět je pro učitele náročnější – vyžaduje od něj dobrý nadhled, osobní stabilitu i výtečný vztah k žákům.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Děvčata a chlapci,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu, jež se týká školního hodnocení na 2. stupni ZŠ. Tento výzkum uskutečňuji v rámci své diplomové práce a jeho cílem je zjistit stanoviska učitelů, rodičů a Vás žáků, která k této problematice zaujímáte.

Výzkum je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit pouze pro vědecké účely.

Děkuji Vám za ochotu a laskavost, kterou mi odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete.

S přáním hezkého dne

Bc. Lucie Suchoňová

Nejdříve, prosím, vyplňte obecné údaje:

Pohlaví: ☐ dívka ☐ chlapec

Věk: ☐ 14 – 15
☐ 15 - 16

Ročník, který navštěvuješ ……

V následujícím dotazníku jsou uvedeny výpovědi, které máte posoudit tak, že zakroužkujete vždy JEDNU (pokud není uvedeno v závorce jinak) z odpovědí dle toho, k níž se přikláníte. Pokud se u některé odpovědi spletete a budete ji chtít opravit, přeškrtněte již zakroužkovanou a znova označte to, co platí.

1) Myslíš si, že se učíš…

A. Výborně
B. Průměrně
C. Spíše špatně
D. Špatně

2) Co je pro tebe ve vyučování hlavním podnětem ke snaze?

A. Známka
B. Pochvala od učitele, rodičů.

C. Odměna od rodičů.

D. Něco jiného (prosím, napiš)

……

3) <u>Když dostaneš známku, máš představu, jaká kritéria v sobě odráží?</u> (můžeš označit i více odpovědí).

A. Vědomosti

B. Aktivitu při vyučování

C. Schopnost logického myšlení

D. Tvořivost

E. Pozornost

F. Jiné……

G. Nevím

4) <u>Podílíš se aktivně společně s učitelem na hodnocení svého výkonu?</u>

A. Ano (napiš, jakým způsobem)

……

B. Spíše ano

C. Spíše ne

D. Ne

5) <u>Vysvětlí ti učitel, z jakého důvodu ti danou známku udělil?</u>

A. Ano

B. Spíše ano

C. Spíše ne

D. Ne

6) <u>Myslíš si, že jsou učitelé při tvém hodnocení spravedliví?</u>

A. Ano

B. Spíše ano

C. Spíše ne

D. Ne

7) <u>Pokud dostaneš ŠPATNOU známku, jak se cítíš?</u> (můžeš označit i více odpovědí).

A. Stresován.

B. Bojím se reakce rodičů.

C. Obávám se představy, že se budu muset začít více učit.

D. Je mi to jedno.

E. Jiné……

8) <u>Dostáváš za DOBRÉ známky od rodičů odměny?</u>

A. Ano

B. Spíše ano

C. Spíše ne

D. Ne

Pokud ano, napiš jakou:

……

9) <u>Dostáváš naopak za ŠPATNOU známku od rodičů trest?</u>

A. Ano

B. Spíše ano

C. Spíše ne

D. Ne

Pokud ano, napiš jaký:

……

10) <u>S jakými známkami jsi z tvého pohledu obecně spokojen/a?</u>

A. Pouze 1 (výborný)

B. 1 (výborný); 2 (chvalitebný)

C. 1 (výborný); 2 (chvalitebný); 3 (dobrý)

D. 1 (výborný); 2 (chvalitebný); 3 (dobrý); 4 (dostatečný)

E. Je mi to jedno

11) S jakými známkami jsou podle tvého názoru spokojení tví rodiče?

A. Pouze 1 (výborný)
B. 1 (výborný); 2 (chvalitebný)
C. 1 (výborný); 2 (chvalitebný); 3 (dobrý)
D. 1 (výborný); 2 (chvalitebný); 3 (dobrý); 4 (dostatečný)
E. Myslím si, že je jim to jedno.

12) Ze kterých předmětů jsou pro tebe nejdůležitější dobré známky?
(můžeš označit i více odpovědí).

A. Český jazyk
B. Matematika
C. Cizí jazyk
D. Dějepis
E. Zeměpis
F. Ze všech
G. Jiný……

13) Dokážeš stručně říci, co pro tebe jednotlivé známky symbolizují?

1 (výborný)
……
2 (chvalitebný)
……
3 (dobrý)
……
4 (dostatečný)
……
5 (nedostatečný)
……

14) Co je hlavním motivem tvého učení?

A. Pochvala ze strany učitele nebo rodičů
B. Odměna

C. Dobré známky
D. Dobrý pocit z nově nabytých vědomostí
E. Jiné……

15) <u>Chtěl/a by jsi raději chodit do školy, kde by se místo známek hodnotilo slovně?</u>

A. Ano (uveď důvod)

……

B. Ne (uveď důvod)

……

C. Nevím

16) <u>Pokud by se ve škole hodnotilo pouze slovně, myslíš si, že by tě to nějakým způsobem ovlivnilo?</u>

A. Ano, učil/a bych se více.
B. Ano, učil/a bych se méně
C. Ne, učil/a bych se stále stejně.
D. Nevím

17) <u>Motivuje tě DOBRÁ známka či úspěch k udržení, popř. navýšení tvého učebního výkonu?</u>

A. Ano, učím se pak více.
B. Ne, učím se stále stejně.
C. Ne, na určitou dobu se učit i přestanu.
D. Jiné……

18) <u>Jak na tebe působí ŠPATNÁ známka?</u>

A. Začnu se více učit.
B. Učím se stále stejně.
C. Špatná známka mě demotivuje a následně už nemám snahu se více učit.
D. Jiné……

19) <u>Pokud by sis mohl/a vybrat, ze kterých předmětů by jsi chtěl/a být hodnocena slovně? Můžeš označit i více odpovědí a u každé, prosím, uveď i stručný důvod.</u>

A. Český jazyk……..
B. Matematika……
C. Cizí jazyk…….....
D. Dějepis…….
E. Zeměpis……
F. Jiný ……..
G. Ze všech předmětů……
H. Z žádného předmětu…….

20) <u>Jsi při známkování vždy učitelem obeznámen/a s chybami, kterých jsi se dopustil/a?</u>

A. Ano, vždy
B. Spíše ano
C. Spíše ne
D. Ne, nikdy

21) <u>Máš strach jít domů, pokud dostaneš špatnou známku?</u>

A. Ano, rodiče se zlobí.
B. Ne, jen se následně musím více učit.
C. Ne, rodičům je to jedno.
D. Jiné……..

<u>Děkuji za Vaši spolupráci a přeji hezký den ☺</u>

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu, jež se týká školního hodnocení na 2. stupni ZŠ. Tento výzkum uskutečňuji v rámci své diplomové práce a jeho cílem je zjistit stanoviska učitelů, žáků a Vás rodičů, která k této problematice zaujímáte.

Výzkum je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit pouze pro vědecké účely.

Děkuji Vám za ochotu a laskavost, kterou mi odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete.

S přáním hezkého dne

Bc. Lucie Suchoňová

Prosím, nejdříve vyplňte:

a) Obecné údaje o Vás:

☐ matka ☐ otec

Věk: ☐ 35 – 40
☐ 40 – 45
☐ 45 - 50
☐ 50 a více

Dosažené vzdělání: ☐ základní
☐ vyučen/a
☐ středoškolské
☐ vyšší odborné
☐ vysokoškolské

b) Obecné údaje o Vašem dítěti:

☐ dívka ☐ chlapec

Věk: ☐ 14 – 15
☐ 15 - 16

Ročník, který navštěvuje:

……....

V následujícím dotazníku jsou uvedeny výpovědi, které máte posoudit tak, že zakroužkujete vždy JEDNU (pokud není uvedeno v závorce jinak) z odpovědí dle toho, k níž se přikláníte. Pokud se u některé odpovědi spletete a budete ji chtít opravit, přeškrtněte již zakroužkovanou a znova označte to, co platí.

1) **Myslíte si, že je Vaše dítě špatnými známkami stresováno?**

A. Ano
B. Spíše ano
C. Ne
D. Spíše ne
E. Nedokážu posoudit

2) **Který způsob školního hodnocení považujete za nejvhodnější?**

A. Formou známek.
B. Formou slovního ohodnocení.
C. U některých předmětů známky, u některých slovní hodnocení (uveďte konkrétně).
   ……
D. Nevím

3) **Myslíte si, že učitel hodnotí Vaše dítě objektivně?**

A. Ano
B. Spíše ano
C. Ne
D. Spíše ne
E. Nevím

4) **Porovnáváte na základě známek své dítě s jeho jinými vrstevníky?**

A. Ano
B. Spíše ano
C. Ne
D. Spíše ne
E. Neuvažuji nad tím

5) **Myslíte si, že DOBRÁ známka více motivuje Vaše dítě k navýšení jeho studijního úsilí?**

A. Ano, má radost z úspěchu a snaží si ho udržet.
B. Ne, učí se stále stejně.

C. Naopak, na určitou dobu se učit přestane.

D. Nevím

6) <u>Jak myslíte, že působí ŠPATNÁ známka na Vaše dítě?</u>

A. Demotivuje ho a ztratí tak chuť k dalšímu učení.

B. Snaží se o zlepšení svého výkonu.

C. Je mu to lhostejné

D. Nevím, nedokážu posoudit.

E. Jiné…….

7) <u>Sledujete pravidelně výsledky svého dítěte v žákovských knížkách?</u>

A. Ano, denně

B. Ano, 1x týdně

C. Občas

D. Vůbec

8) <u>Dokážete posoudit, jaké hodnocení se ve známce kromě vědomostí promítne?</u>

A. Ano

B. Spíše ano

C. Ne

D. Spíše ne

E. Nevím

9) <u>Myslíte si, že jste o formě slovního hodnocení dostatečně informováni?</u>

A. Ano

B. Spíše ano

C. Ne

D. Spíše ne

10) <u>Jaký postoj zaujímáte k formě slovního hodnocení?</u>

.....

.....

11) <u>Odměňujete své dítě za dobré známky?</u>

A. Ano pravidelně
B. Občas
C. Vůbec ne

Pokud ano, jakou formou (např. peníze, dárky, ústní pochvala, apod.):

……

12) <u>Informujete se pravidelně u svého dítěte po příchodu ze školy na výuku, jeho prospěch, apod.?</u>

A. Ano
B. Občas
C. Ne

13) <u>Uvítal/a byste, kdyby klasické známkování nahradilo písemné hodnocení, jež by konkrétně popsalo úspěchy a nedostatky Vašeho dítěte v jeho školní práci?</u>

A. Ano
B. Ne
C. Nejsem si jist/á

14) <u>Pokud by jste měli možnost, u kterých předmětů byste uvítali slovní hodnocení svého dítěte a proč.</u>

A. Český jazyk

……

B. Matematika

……

C. Cizí jazyk

……

D. Dějepis

……

E. Zeměpis

……

F. Jiný

……

G. Ze všech předmětů

……

H. Z žádného předmětu

……

Děkuji za Vaši spolupráci a přeji hezký den. ☺

PŘÍLOHA IV: OTÁZKY PRO ROZHOVOR S PEDAGOGY

1) Z jakého důvodu se podle Vás v současném školství stále nejvíce upřednostňuje pouze forma známkování?

2) Jak podle Vašeho názoru na žáky klasifikace působí?

3) Jakou formu hodnocení preferujete a z jakého důvodu?

4) Co považujete za negativum známkování?

5) Jaká kritéria jsou pro Vás důležitá při ústním zkoušení, hodnotíte-li žáka stupněm **„výborný“**.

6) Jaká kritéria jsou pro Vás důležitá při ústním zkoušení, hodnotíte-li žáka stupněm **„dobrý“**.

7) Která kritéria jsou pro Vás pro při hodnocení nejdůležitější?

8) Na základě čeho uzavíráte klasifikaci?

9) Zapojují se do procesu hodnocení také žáci? Jakým způsobem?

10) Myslíte si, že jsou známky pro žáka v rámci uvědomění si svých nedostatků dostačující?

11) Jak motivujete žáky k lepším výkonům?

12) Co si myslíte, že by žáky motivovalo k lepšímu vzdělávání?

13) Domníváte se, že Vaše hodnocení žáků je objektivní?

14) Byl byste ochoten/na přistoupit k případným úpravám a rozšíření Vašeho současného repertoáru hodnocení?