

Hodnocení žáků na 2.stupni ZŠ

Bc. Renata Otépková



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta aplikované informatiky
Ústav automatizace a řídicí techniky
akademický rok: 2005/2006

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Renata OTÉPKOVÁ**
Studijní program: **N 3902 Inženýrská informatika**
Studijní obor: **Učitelství informatiky pro základní a střední školy**

Téma práce: **Způsoby hodnocení žáků na 2. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování:

1. Prostudovat tradiční způsoby hodnocení žáků na ZŠ a nové trendy.
2. Komparace hodnocení žáků v ČR se stavem v zahraničí.
3. Seznámit se s počítačovými programy sloužící k zpracování hodnocení žáků na PC.
4. Realizovat a vyhodnotit pedagogický výzkum zaměřený na hodnocení žáků 2. stupně ZŠ.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

1. Jan Průcha: **PEDAGOGICKÁ EVALUACE**, Masarykova univerzita v Brně, 1996
2. Jan Slavík: **HODNOCENÍ V SOUČASNÉ ŠKOLE**, Portál, Praha 1999
3. **MĚŘENÍ VĚDOMOSTÍ A DOVEDNOSTÍ**, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999
4. Zdeněk Kolář: **Renata Šikulová, HODNOCENÍ ŽÁKŮ**, Grada, Praha 2005
5. Peter Gavora: **AKÍ SU MOJI ŽIACI? Pedagogická diagnostika žiaka**, Pravda, Bratislava 1999

Vedoucí diplomové práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. února 2006**

Termín odevzdání diplomové práce: **26. května 2006**

Ve Zlíně dne 14. února 2006

prof. Ing. Vladimír Vašek, CSc.
pověřený děkan



prof. Ing. Vladimír Vašek, CSc.
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá tématem hodnocení žáků na druhém stupni ZŠ. Teoretická část je rozdělena do čtyř základních oblastí. První část pojednává o hodnocení obecně. Druhá část přináší základní informace o hodnocení z pohledu školy, ujasňuje pojem školního hodnocení, jeho podstatu, funkce, metody a formy. Naznačuje i moderní trendy alternativního hodnocení. Ve třetí části jsem uvedla způsoby školního hodnocení ve státech EU. V poslední části se zmiňuji o využití počítačových programů, které slouží jako komunikační prostředek mezi učiteli, žáky a rodiči z hlediska hodnocení. Praktická část je částí výzkumnou. Byl proveden výzkum formou dotazníkové metody, pomocí něhož byla zjišťována konkrétní situace školního hodnocení na druhém stupni ZŠ. Školní hodnocení bylo sledováno z pohledu učitelů a žáků.

Klíčová slova: funkce, forma, metoda, objektivita, zásada, motivace, problém, srovnání, žák, učitel, škola, klasifikace, slovní hodnocení, vědomost, stres

ABSTRACT

This diploma work investigates evaluation of pupils between ages of 11-15 at primary school. I divided this work into sections. The theoretic part is structured in four basic sections. The first section focuses on the general evaluation. The second part bears basic information from point of school, the conception school evaluation – its essence, function, methods and forms. It shows modern trends of the alternative evaluation. In the third part I am introducing the different ways of evaluation in states of EU. In the last part I make reference the use of computer programs which as communication resource among teachers, pupils and parents. Practical part is a part of the experimental. The was based research on questionnaire method with the help of the research was found out the true situation of school evaluation. School evaluation was monitored from the point of teachers and pupils.

Keywords: function, form, method, externality, principle, motivation, problem, compare, pupil, teacher, school, marking system, oral assessment, knowledge, stress

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytla během řešení mé práce. Také děkuji vedení 4. a 5. ZŠ ve Zlíně, že mi umožnilo na těchto školách provést výzkum pomocí dotazníků.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA HODNOCENÍ | 12 |
| 1.1 CO JE TO HODNOCENÍ | 12 |
| 1.2 K ČEMU SLOUŽÍ HODNOCENÍ..... | 14 |
| 1.3 HODNOCENÍ JAKO DOVEDNOST..... | 14 |
| 1.4 HODNOCENÍ ZE DVOU POHLEDŮ | 14 |
| 2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ | 16 |
| 2.1 SPECIFIKA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ | 16 |
| 2.1.1 Pojem školní hodnocení | 16 |
| 2.1.2 Elementy školního hodnocení | 19 |
| 2.1.3 Účel školního hodnocení..... | 20 |
| 2.1.4 Typy hodnocení | 21 |
| 2.1.5 Hodnocení jako prostředek motivace..... | 24 |
| 2.2 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ | 25 |
| 2.3 FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ | 28 |
| 2.3.1 Klasifikace (hodnocení známkou)..... | 30 |
| 2.3.2 Slovní hodnocení..... | 33 |
| 2.3.3 Jiné alternativní formy a přístupy k hodnocení..... | 38 |
| 2.4 METODY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ | 41 |
| 2.5 OBJEKTIVITA ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ..... | 49 |
| 3 KOMPARACE SYSTÉMU HODNOCENÍ V ČR SE STÁTY EU | 52 |
| 3.1 BELGIE | 52 |
| 3.2 DÁNSKO | 52 |
| 3.3 ESTONSKO | 53 |
| 3.4 FINSKO | 53 |
| 3.5 FRANCIE..... | 55 |
| 3.6 IRSKO | 55 |
| 3.7 ISLAND | 55 |
| 3.8 ITÁLIE..... | 56 |
| 3.9 KYPR..... | 56 |
| 3.10 LICHTENŠTEJNSKO..... | 56 |
| 3.11 LITVA | 57 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.12 | LOTYŠSKO | 57 |
| 3.13 | LUCEMBURSKO..... | 58 |
| 3.14 | MAĎARSKO | 58 |
| 3.15 | MALTA | 59 |
| 3.16 | NĚMECKO..... | 59 |
| 3.17 | NIZOZEMSKO | 60 |
| 3.18 | NORSKO | 60 |
| 3.19 | POLSKO | 60 |
| 3.20 | PORTUGALSKO | 61 |
| 3.21 | RAKOUSKO | 61 |
| 3.22 | ŘECKO..... | 62 |
| 3.23 | SLOVENSKO..... | 62 |
| 3.24 | SLOVINSKO..... | 63 |
| 3.25 | SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ | 64 |
| 3.25.1 | Anglie a Wales | 64 |
| 3.25.2 | Severní Irsko | 64 |
| 3.25.3 | Skotsko | 65 |
| 3.26 | ŠPANĚLSKO | 65 |
| 3.27 | ŠVÉDSKO | 65 |
| 3.28 | ZÁVĚR..... | 66 |
| 4 | VYUŽITÍ POČÍTAČOVÝCH PROGRAMŮ SLOUŽÍCÍ KE ZPRACOVÁNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ | 67 |
| 4.1 | KATEDRA, ŽÁKOVSKÁ..... | 67 |
| 4.2 | BAKALÁŘI | 68 |
| 4.3 | WEBNOTES | 69 |
| 4.4 | OSTATNÍ..... | 69 |
| II | PRAKTICKÁ ČÁST | 70 |
| 5 | VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ 2.STUPNĚ ZŠ | 71 |
| 5.1 | VÝCHODISKA PRO VÝZKUM | 71 |
| 5.2 | CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 71 |
| 5.3 | POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU..... | 71 |
| 5.4 | DOTAZNÍK PRO UČITELE | 72 |
| 5.5 | DOTAZNÍK PRO ŽÁKY..... | 73 |
| 5.6 | ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT | 73 |

| | | |
|--|---|------------|
| 5.7 | VÝSLEDKY VÝZKUMU | 74 |
| 5.7.1 | Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u učitelů | 74 |
| 5.7.2 | Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u žáků | 93 |
| 5.8 | ZÁVĚRY VÝZKUMU | 104 |
| ZÁVĚR | | 105 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | | 107 |
| SEZNAM TABULEK | | 114 |
| SEZNAM GRAFŮ | | 115 |
| SEZNAM PŘÍLOH | | 117 |

ÚVOD

Hodnocení je nutnou součástí vyučování a nezbytnou částí učitelovy každodenní praxe. Citlivě se dotýká interakce mezi učiteli, žáky a učivem. V současné době má učitel při své práci ve vyučování větší volnost, než tomu bývalo dříve, ale stále musí dodržovat určité normy a pravidla. Tato pravidla vycházejí ze Zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a z Vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a jsou nedílnou součástí školního řádu. O problematice hodnocení se diskutuje stále častěji, ale dle mého názoru jí je stále věnována malá pozornost. Různí se jednotlivé názory na metody a prostředky hodnocení. Dá se říci, že neexistují objektivní, přesná a jednotná kritéria pro hodnocení a často se také diskutuje nad problémem, co je podstatné pro stanovení známky. Těchto a dalších nejasností je celá řada, více se o nich zmiňuji v teoretické části.

S klasifikací a hodnocením jsem se setkala během vlastní školní docházky a také při studiu na vysoké škole, během mé pedagogické praxe. V rámci této praxe jsem měla díky náslechům, které jsem absolvovala, možnost pozorovat učitele při hodnocení a sama si také tuto činnost vyzkoušet. Přesvědčila jsem se, že objektivně hodnotit není jednoduché, a proto jsem se chtěla tímto problémem zabývat i ve své diplomové práci.

Za účelem prozkoumání problematiky hodnocení žáků jsem provedla analýzu odborné literatury. Čerpala jsem z velkého množství publikací, které jsou uvedené v závěru diplomové práce. Převážně pak z knih od J. Slavíka a také Z. Koláře a R. Šikulové.

Teoretická část obsahuje čtyři základní okruhy, kde se v první části zabývám obecnými otázkami hodnocení v běžném životě. Jako je vymezení pojmu hodnocení a k čemu slouží. Druhá část nahlíží na hodnocení z pohledu školy. Na základě prostudované literatury se zmiňuji o typech hodnocení, funkcích, metodách a formách. Třetí část jsem zpracovala pro obecný přehled a srovnání, uvádím jednotlivé formy hodnocení žáků na školách v zemích EU. A v poslední části jsem stručně zpracovala problematiku počítačových programů, které existují a které se na školách využívají pro komunikaci učitelů, žáků a rodičů při hodnocení, či pro evidenci hodnocení jednotlivých žáků.

Praktická část je výzkumného rázu a má za úkol zjistit a zachytit názory na situaci hodnocení na školách, klade si za cíl zmapovat situaci školního hodnocení na druhém stupni ZŠ prostřednictvím dotazníkové metody. Výzkum jsem prováděla na dvou

základních školách a dotazníky byly zpracovány jak pro učitele, tak pro žáky. Praktické otázky navazovaly na teoretické poznatky z předchozí části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA HODNOCENÍ

1.1 Co je to hodnocení

Slovo hodnocení nepatří pouze k pedagogické terminologii. I v každodenních situacích hodnotíme, vyhodnocujeme nebo uvažujeme o hodnotách. Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti a spolu s procesem rozhodování ovlivňuje každé jednání člověka. Je přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti, je přítomno v činnosti učitele i v činnostech žáků a ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj každého jedince. Máme-li spojit pojem hodnocení s prostředím, nejčastěji se většinou vybaví škola, méně často zaměstnání nebo rodina. Hledáme-li pocity, které se nám k významu slova hodnocení váží, nacházíme nejčastěji: tréma, obava ze selhání, stres, strach z trestu, úzkost, vztek, pocit viny, méněcennost, úleva, radost, motivace. Ve většině případů význam slova hodnocení chápeme spíše jako něco negativního, nepříjemného, ohrožujícího a hlavně definitivního. S hodnocením se nám často spojuje známkování, ale ve skutečnosti hodnotíme neustále a průběžně každou situaci. Hodnotíme každý podnět, který získáváme z vnějšího prostředí a k tomuto dění zaujímáme hodnotící stanovisko, na jehož základě se rozhodujeme, jak zareagujeme.

Z psychologického hlediska je hodnocení činnost, která jedinci pomáhá k přežití. Probíhá stále a pomáhá člověku v orientaci ve světě. Bez zhodnocení situace bychom nepřešli silnici, neuvařili oběd, nenakoupili v obchodě.

Stejně jako v životě, tak i v pedagogické práci, hodnocení uplatňujeme. Hodnotíme to, jak působíme na dítě, jak se nám podařilo připravit činnosti, jak jsme zaujali pozornost atd.

Pokud se podíváme na hodnocení obecně, je to porovnávání „něčeho“ s „něčím“ a na základě toho rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“. „Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, a to buď přímo s jiným srovnatelným objektem, nebo s nějakým ideálním vzorem či normou. Kromě porovnávání a výběru do hodnocení ještě zařazujeme proces uspořádání. Při hodnocení nám totiž často nejde jen o rozpoznání nejlepšího, ale ve většině případů chceme znát, na kterém stupni hodnotového žebříčku se hodnocený objekt nachází.“ [49]

Existuje řada definic, které říkají, co to hodnocení vlastně je.

J. Mareš hodnocení označuje jako „složitou aktivitu, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost“ [38].

J. Sýkora říká, že hodnocení je „reálnou součástí lidských projektů“ [55]. Uvádí, že na hodnocení závisí veškerá činnost jako taková. Klade důraz na přesnost a úplnost hodnocení.

Z mého pohledu se mi nejvýstižněji jeví definice J. Slavíka, který uvádí, že hodnocení je „dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných“ [49].

Ať již se tyto definice od sebe více či méně liší, hodnocení provádí každý člověk permanentně a velice často, aniž si to uvědomuje. To sebou samozřejmě přináší hodnotící soudy. Je důležité si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině značně subjektivní, protože člověk hodnotí většinou podle svého zájmu a na základě nějakého kritéria.

V procesu hodnocení má velký význam pojem rozhodování, neboť každé rozhodování v sobě v podstatě skrývá i proces hodnocení: hodnocení jevu, situace, svých možností, konkrétních podmínek atd. Člověk se ve svém životě vlastně neustále rozhoduje, ať již se jedná o zdánlivé maličkosti či závažné problémy, postoje.

S. Dorotíková uvádí, že rozhodování „umožňuje člověku, který se nachází v situaci alternativních možností, volit jednu z nich, neboli dát přednost jedné alternativě před jinou“ [7].

Dá se tedy říci, že hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby, která vede k nápravě chybných výkonů a zabraňuje nahromadění omylů.

Je tedy důležité vědět, že kdo neovládá hodnocení, ve skutečnosti není schopen dobře provádět hodnocenou činnost. Člověk, který nezvládá hodnocení ve zpětné vazbě, nerozlišuje různé kvality své činnosti, nedovede posoudit, kterou činnost udělal dobře a kterou naopak špatně.

1.2 K čemu slouží hodnocení

„Hodnocení v životě člověka a společnosti plní různé funkce. Charakter hodnocení i důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Každá funkce může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto by učitel měl rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich předem zvolit určitou metodu hodnocení.“ [49] Obecně se dá říci, že hodnocení plní motivační funkci, která úzce souvisí s emocionální stránkou hodnocení. Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje, a tím plní tzv. poznávací funkci hodnocení. Tato funkce souvisí především s rozumovou stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Hodnocení také směřuje k aktivnímu působení na skutečnosti a tím uplatňuje funkci konativní, která souvisí především s lidskou vůlí k činu. Tyto funkce, o kterých jsem se zmínila, odpovídají třem psychickým dimenzím – citu, rozumu a vůli a uplatňují se v každém hodnocení. [49]

1.3 Hodnocení jako dovednost

Hodnocení můžeme označit jako dovednost, neboli něco, co člověk může, ale nemusí dobře zvládat. Hodnocení, jak již jsem uvedla, není lehké a její náročnost samozřejmě stoupá přímo úměrně se složitostí objektu, který je hodnocen. Proto obvykle není jednoduché naučit se hodnotit. „Hodnocení neoddelitelně patří k hodnotám, k jejich objevování, vyzdvihování, potvrzování, nebo naopak kritizování, zpochybňování atd.“ [49]

1.4 Hodnocení ze dvou pohledů

První způsob hodnocení je spojený především se školou. Je to hodnocení, které hodnotí člověka. Hodnotí nás, náš výkon, naše schopnosti a vědomosti, naši inteligenci, naše dovednosti. Z takového hodnocení máme většinou strach, protože nás ohrožuje. Ohrožuje náš společenský statut, naše sebevědomí a sebedůvěru.

Druhý způsob hodnocení je o situaci a činnosti. Je pro nás důležitý, protože nám radí, jak se máme zachovat v určité situaci. Když kupříkladu ztratím klíče, hodnotíme situaci odpovědí na otázku: Kde jsem mohla klíče ztratit? Tento způsob nás neohrožuje, ale posouvá, pomáhá řešit situaci. Uděláme-li chybu, není známkou osobního selhání, ale důvodem k činnosti, k posunu.

Při hodnocení hraje velký význam norma, nebo-li závazné měřítko, podle kterého posuzujeme určité jevy jako přijatelné (normální), tj. v souladu s normou, jiné jako nepřijatelné (nenormální), vymykající se z normy. Norma je tedy nutností při hodnocení porovnávání kvality. Norma v rámci určitého kritéria vymezuje jakési pásmo, interval nebo rozmezí, do kterého závazně musí spadat zjištěné konkrétní hodnoty, aby mohly být považovány za normální. Normální hodnoty jsou v určité populaci nejčetnější nebo nejočekávanější. Tomu, co spadá mimo pásmo normy, co tedy bylo hodnoceno jako nenormální, bývá pak ve škole věnována zvláštní pozornost ve snaze podpořit návrat k normalitě, či případně dovést žáky k pozitivnímu překonávání normy. Normě se vymykají jak špatné výsledky (záporná odchylka od stanovené normy), tak výsledky vynikající (kladná odchylka od normy). [49]

2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

V této kapitole bych se pokusila vysvětlit pojem školní hodnocení a jeho účel. Uvádím zde nejrůznějšími typy hodnocení, jmenuji základní funkce a nejčtenější problémy, se kterými se při hodnocení potýkáme. Rozebírám zde nejrůznější metody a formy hodnocení a řeším problematiku objektivitu hodnocení.

2.1 Specifika školního hodnocení

2.1.1 Pojem školní hodnocení

Problémem školního hodnocení se zabývají různé vědy jako např. pedagogika, sociologie, psychologie, apod. Školní hodnocení má svá specifika, protože se týká sociální instituce, školy, která se od jiných sociálních institucí v mnohém liší. Vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce (tj. učení a vyučování), a jejím činitelům, žákům a učitelům. Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Školní hodnocení je jedním z účinných prostředků k dosažení určité úrovně vzdělání. Na základě pedagogických zkušeností lze usoudit, že hodnocení patří mezi nejobtížnější druhy aktivit spolu s prací s neprospívajícími žáky, udržením kázně ve výuce, individuálním přístupem k žákům a udržením žákovské pozornosti.

Důležitost školního hodnocení je možné spatřovat na základě těchto skutečností:

- 1) Informuje o tom, zda a nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky, tzn. je zpětnou vazbou, která vypovídá o dosažení předpokládaných cílů. Školní hodnocení je nejsilnějším pojítkem mezi rodinou a školou, neboť dochází k časté komunikaci mezi učiteli, žáky, rodiči a dalšími účastníky.
- 2) Ovlivňuje kvalitu výuky i klima třídy, a tím vzniká nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žáků prospěšná a příjemná.

Obecně lze říci, že hodnocením žáků se v běžné pedagogické komunikaci rozumí sdělení učitelů určená žákům o jejich úspěšnosti, chybách, pokroku v učení apod. Srovnáváme tedy výsledky vzdělávání s cíli. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony, činnosti a chování slovem, číselně (známkami nebo body), ale také gestem, povzbudivým úsměvem, pokývnutím, jednoduchou pochvalou atd. Hodnocení může žáka citlivě zasáhnout v oblasti vlastního sebevědomí. Má vliv na jeho city, touhy, snahy, ovlivňuje jeho povahové

vlastnosti, podněcuje nebo brzdí jeho motivační činitele. Reakce žáka na hodnocení je u každého individuální. „Také žáci hodnotí nejen sami sebe, ale i své spolužáky a učitele. A sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací, hodnotí svoje pedagogické postupy a výsledky.“ [49] Hodnocení je tedy neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole.

„Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ [49] Takto široké pojetí školního hodnocení poukazuje na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a výsledky.

Vymezení pojmu školního hodnocení není jednoduché a není ani ukončeno. Je poměrně obtížné v jedné definici shrnout všechny podoby a vztahy školního hodnocení. Proto jeho vymezení zahrnuje širokou oblast hodnotících aktivit. V literatuře můžeme nalézt různá vysvětlení pojmu školní hodnocení. Pro přehled uvádím některá z nich:

J. Slavík rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ [49].

O. Chlup definuje školní hodnocení jako „každé mínění učitele a školy projevované žákovi o jeho vlastnostech a činech“ [31], třídění žáků podle nejrozmanitějších kritérií, souhlas a nesouhlas učitele, volba určitých žáků při obtížných nebo snadných úlohách. To vše, od prostého úsměvu, důvěrného oslovení až po školní známku a posudek, je školním hodnocením.

J. Velikanič říká, že „hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce a odstranit nedostatky“ [61]. Charakterizuje hodnocení jako „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostí, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“ [61].

A. Tuček zaujímá podobné stanovisko, když vymezuje hodnocení jako „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“ [56]. V rámci hodnocení posuzujeme mimo výsledků učebních činností i všechny další projevy, které mají význam pro výchovně-vzdělávací proces.

J. Skalková chápe hodnocení jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování“ [47]. V praxi má různé formy jako např. tón hlasu, přísný pohled, souhlasné nebo nesouhlasné pokývnutí, pochvaly či napomenutí, kladné či negativní známky, odměny či tresty aj.

M. Pasch a kol. považuje hodnocení za „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků“ [41].

Z. Kolář a M. Sýkora uvádějí, že školní hodnocení je právě jen školním hodnocením, podřízené objektivním zákonům vyučování a tedy nelze z hodnocení ve škole předvídat budoucnost či postihnout společensky hodnotné vlastnosti člověka. Mimo jiné uvádějí, že hodnocení je interpretace hodnotnosti dílčího celkového výsledku nějaké činnosti. [34]

Z. Kalhous, O. Obst a kol. v užším smyslu rozumí pedagogickým hodnocením „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem, nebo skupinou žáků“ [33].

J. Průcha, E. Valterová a J. Mareš chápou hodnocení žáků jako „sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.“ [44].

Školní hodnocení není pouze výstup či soud o nějakém objektu či jevu. Hodnocení popisujeme jako proces, jako sled neopominutelných kroků. Během hodnocení potřebujeme:

- 1) Stanovit, co má být hodnoceno – jaké vědomosti, dovednosti a postoje očekáváme, že žák v daném předmětu a čase dosáhne. Předpokládané výsledky učení jsou zaznamenané např. jako cíle, jako kompetence apod. Najdeme je v rámcových vzdělávacích programech, školních vzdělávacích programech, standardech vzdělání, profesních profilech nebo v učebních plánech teoretických a praktických předmětů.
- 2) Stanovit cíle hodnocení – je rozdíl, pokud bude cílem hodnocení prověřit znalost učiva z předchozí výuky či se hodnocením opakuje látka probraná na konci hodiny. Žák nemusí být vždy klasifikován, učitel pouze podá zpětnou vazbu, zda byly znalosti osvojené správně, popř. povzbudí.
- 3) Zjišťovat výsledky učení – stanovit např. v ústním, písemném či praktickém zkoušení, co žák opravdu zvládá a dovede.
- 4) Provést srovnání a sdělit hodnocení – výsledek potom v určité formě předkládáme žákovi, případně podle druhu a cíle hodnocení rodičům, kolegům a odpovědným institucím. [54]

Jak můžeme sami posoudit, hodnocení má ve vyučovacím procesu pevné místo. I přesto ale vzniká řada diskuzí a sporů o konkrétních způsobech a formách hodnocení, o objektivitě a dopadu klasifikačního hodnocení na osobnost žáka a jeho dalšího učení. Učitelé musí být proto vybaveni potřebnými didaktickými kompetencemi a nesmí upadat do stereotypu a rutiny.

Pedagogické hodnocení je připravenou, cílevědomě organizovanou činností, doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení. Systematičnost hodnocení žáků ve výuce můžeme spatřovat v tom, že tuto činnost učitel připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami. Právě touto kvalitou má školní hodnocení velký vliv na povahu vyučování vůbec, na intenzitu učebních činností žáků i na kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků. Školní hodnocení tedy informuje o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Slouží jako zpětná vazba, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. [35]

2.1.2 Elementy školního hodnocení

V pedagogické veřejnosti je již obecně zažitý pohled na to, co se zkouší a známkuje.

V předmětech s převahou teoretického zaměření se hodnotí:

- ucelenost, přesnost a trvalost osvojených požadovaných poznatků
- kvalita a rozsah získaných dovedností vykonat požadované intelektuální a motorické činnosti
- schopnost osvojené poznatky a dovednosti uplatňovat, využívat a zobecňovat
- kvalitu myšlení, především logiku, samostatnost a tvořivost
- aktivita, přístup a zájem k činnosti
- přesnost, výstižnost a odbornou a jazykovou správnost ústního i písemného projevu
- kvalitu výsledků činnosti a osvojení metod samostatného studia

V předmětech s převahou praktického zaměření se v souladu s požadavky učebních osnov hodnotí:

- vztah k práci, k pracovnímu kolektivu
- osvojení praktických dovedností
- využití získaných teoretických vědomostí
- aktivitu, samostatnost, tvořivost a iniciativu
- kvalitu výsledků činnosti
- organizace vlastní práce
- udržování pořádku a dodržování předpisů o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a péče o zdravotní prostředí
- hospodárné využívání surovin, materiálu a energie
- obsluha a údržba výrobních nebo laboratorních zařízení nebo nástrojů

Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného a umělecko-odborného zaměření hodnotí:

- stupeň tvořivosti a samostatnosti projevu
- osvojení vědomostí, zkušeností, činností a jejich tvořivou aplikaci
- vztah a zájem žáka k činnostem
- estetické vnímání

V tělesné výchově se navíc přihlíží ke zdravotnímu stavu žáka, k jeho výkonnosti a péči o vlastní zdraví.

2.1.3 Účel školního hodnocení

Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Často bývá kritizováno, že je nepřesné a nespolehlivé a deformuje výuku a osnovy. Je také pravdou, že výsledky hodnocení nebývají dobrou předpovědí budoucího výkonu. Lehce se hodnocení žáků může stát činitelem traumatizace dítěte, pokud se mu stále připomíná neúspěch. Zkoušení často souvisí se stavem úzkosti a s vysvědčením někdy nastávají dokonce pokusy dětí o útěk z domu, či sebevraždu. Je třeba se snažit vytvořit takové hodnotící přístupy k dětem, které

budou podporovat dětskou vzdělávací aktivitu a zároveň rozvíjet jejich osobnost. Pokud je hodnocení prováděné správně, tak žáka inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je velmi podstatná.

2.1.4 Typy hodnocení

V současné škole existuje mnoho typů, forem a metod hodnocení. Žádná podoba hodnocení nebývá špatná nebo dobrá sama o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití. Každý z vymezených typů hodnocení má ve škole svůj smysl a učitel ho volí záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi apod. Hodnocení je ve vyučování nezbytné. V odborné literatuře se setkáváme s různými typy hodnocení, které autoři rozdělují podle určitých hledisek.

J. Slavík na prvním místě rozlišuje **bezděčné** a **záměrné** hodnocení. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové, není analytické a je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu. Pedagogická psychologie zdůrazňuje, že pro žáka ve škole jsou hodnocením i bezděčné projevy učitele, jako je úsměv, pokývnutí, odmítavé gesto atd. Učitelé by si měli proto dávat pozor zejména na některé bezděčné projevy negativního hodnocení. Nejvíce dokáže žáka odradit nekontrolovaně vyjádřený nesouhlas spojený s pohrdáním, útrpností či posměchem učitele. Naproti bezděčnému hodnocení je hodnocení záměrné, které probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat. Analytické hodnocení se týká vybraných dílčích vlastností celku. Formalizované hodnocení můžeme zafixovat do určité formy, do hodnotící zprávy (známka, ...). [49]

B. Kosová rozlišuje hodnocení podle toho, kdo je subjektem hodnocení. Na základě toho dělí hodnocení na **vnější**, kdy zdroj hodnocení objektu leží mimo a **vnitřní**, kdy zdrojem hodnocení je objekt sám. Vnitřní hodnocení provádí učitel, který ve třídě běžně vyučuje daný předmět. U vnějšího hodnocení pak osoby mimo školu navrhují a vyhodnocují činnost žáků ve škole. [37]

Na základě vztahové normy, kterou učitelé při hodnocení využívají, rozlišujeme dále hodnocení **normativní**, které umožňuje učiteli užití stejného měřítko pro všechny žáky a tím i srovnatelnost jednotlivých výkonů. Toto srovnání je možné provádět na základě stejných úloh, které žáci řeší v jediném časovém okamžiku. Tento typ hodnocení staví žáka do pozice soutěžícího, který se na žebříčku zařazuje do určité pozice na základě

porovnávání výkonů s ostatními. J. Slavík upozorňuje na to, že hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí, které je zaměřené na výkon a úspěch. Promítají se do něj sociální vztahy, tj. obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže nebo lásky apod. [49] Pokud se ale nad tímto zamyslíme tak na druhé straně ani sociální srovnání nelze provždy odmítat. V praktickém životě se s ním každý člověk musí nejednou vyrovnat, ať se již jedná o různé pracovní kurzy nebo mimo pracovní vztahy mezi lidmi.

Naopak u **kriteriálního** hodnocení učitel sleduje výkon žáka, který je porovnáván s jeho předchozími výkony. Toto hodnocení umožňuje učiteli a také samotnému žákovi sledovat kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem ke stanovenému cíli. To umožňuje i slabším žákům získat pochvalu a zažít pocit úspěchu. Současně je tím také podporována důvěra žáka ve vlastní síly. [35]

V praxi se normativní a kriteriální forma hodnocení může velmi dobře doplňovat. Zda se podaří oslabit či úplně eliminovat nežádoucí důsledky hodnocení při užívání normativní normy záleží na učitelově pedagogické dovednosti, sociálním taktu a schopnosti ve třídě vytvářet atmosféru spolupráce.

V odborné literatuře jsou uváděny další typy hodnocení: J. Slavík rozlišuje hodnocení **sumativní** (závěrečné), jehož cílem bývá shrnout, co zkoušený umí (test absolutního výkonu) nebo někdy bývá cílem zkoušené klasifikovat či je rozřadit do skupin. Sumativní hodnocení se vztahuje k výsledku práce. Stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení nebo přijímací zkouška na vysokou školu apod. [49]

Dalším typem je hodnocení **formativní** (průběžné), které má především funkci diagnostickou a zpětnovazební. Zaměřuje se na podporu dalšího efektivního učení žáků a probíhá během procesu učení. Jeho cílem je pomocí motivace a zpětné vazby podporovat práci žáků a tím zlepšovat jejich výkon. Slouží k odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.

M. Pasch a kol. uvádí, že formativní hodnocení poskytuje hodnotící informaci ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného, až ve druhé řadě směřuje ke změnám ve výkonu. [41] Formativní hodnocení

má dialogický charakter a nejčastějším příkladem jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce.

Při tomto typu hodnocení navrhuje G. Petty následující postup:

- Objasňovat žákům věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné.
- Poskytovat jim tolik praxe, kolik pokládají za potřebné.
- Upřesňovat to, co je nezbytné pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem.
- Oznamovat žákům, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, uvědomit si chyby, které dělali a poté opravit, zdokonalit své vědomosti, v nichž nedosahovali požadovaného standardu.
- Umožnit libovolný počet pokusů. [42]

Rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením se týká především vlivu hodnocení na žáka, na průběh jeho výkonu. Sumativní hodnocení shrnuje hodnotící poznatky a povzbuzuje hodnoceného žáka ke skrývání nedostatků a k záměrnému ukazování předností. Naopak formativní hodnocení směřuje k průběžným opravám výkonu žáka a jeho cílem je napomoci k odstranění chyb. Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje (známky, body, slova atd.). G. Petty řadí k formativnímu hodnocení jak korektivní pomoc, tak i diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka. Známkování nebo testy mohou být pokládány za formativní typ hodnocení, pokud jsou pro žáky informativní a korektivní. [42]

Diagnostické hodnocení se překrývá s formativním hodnocením a zaměřuje se na odhalení potíží s učivem, vzdělávacích potřeb a dalších problémů s kterými se žáci mohou setkat. **Neformální** hodnocení je založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí při běžných činnostech ve třídě. **Formální** hodnocení následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žák má tak možnost se na hodnocení připravit a učivo si zopakovat. U průběžného hodnocení se jedná o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, která učitel získal v průběhu delšího časového období. Je základem pro sumativní hodnocení. **Závěrečné** hodnocení je konečné zhodnocení prospěchu žáka. Vykonává se pouze na konci výuky předmětu. Zatímco hodnocení **průběžné** je založeno na hodnotících poznacích,

keré učitel získal v průběhu delšího časového období. V současné době roste zájem o vývoj alternativních možností zjišťování znalostí a dovedností a jejich hodnocení.

J. Slavík se zmiňuje o **autentickém** hodnocení, kde se jedná o zjišťování znalostí a dovedností v situacích, které se blíží realitě. [49] Podkladem pro takové hodnocení je výkon žáka, který má smysl i mimo školu. Soustřeďuje se tak větší pozornost na úkoly, které jsou důležité pro praktický život.

V diskuzích o různých typech hodnocení se obvykle uvádějí tyto typy jako protikladné dvojice hodnocení:

- formativní versus sumativní
- formativní versus kriteriální
- interní versus externí
- průběžné versus celkové
- pozitivní versus negativní

Autoři často hovoří o tom, jaké by hodnocení mělo být a jaké by mělo mít vlastnosti. Z. Kolář a M. Sýkora upozorňují na velkou subjektivitu školního hodnocení. [34] Podle A. Tučka je to především objektivnost, spravedlnost, veřejnost hodnocení. [56] Učitel by měl používat takové prostředky a metody, které by tyto vlastnosti zaručily (např. vhodné testy) a pomohly vyloučit nepříznivé vlivy učitele. Často se však bohužel stává, že hodnocení není vždy objektivní, proto základem veškerého hodnocení žáků je jejich dokonalé poznání.

2.1.5 Hodnocení jako prostředek motivace

„Hodnocení je psychickým nástrojem pro objevování a vzájemné porovnávání hodnot.“ [51] Hodnocení obsahuje dvě základní složky a to složku racionální a složku citovou. Proto je hodnocení velmi komplikované. Hodnocení často bývá pro žáky motivační. Žákovu motivaci učitel ovlivňuje při hodnocení na úrovni sociální – žák svého učitele nechce zklamat, snaží se pracovat tzv. „kvůli němu“. Tento druh motivace výrazně funguje zejména u žáků mladšího a středního školního věku. Hodnocení žákovi pomáhá porozumět určité činnosti a tuto činnost také zvládnout. Prostřednictvím hodnocení žák může sledovat určité pokroky ve své činnosti. Motivaci můžeme sledovat při užití

kriteriálního a formativního hodnocení. Ze situace je třeba uvážit, jakou formu kdy zvolit. Při jakémkoliv hodnocení je důležitá třídní atmosféra plná důvěry, porozumění, aby se nikdo nebál cokoli říci.

2.2 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení plní ve vyučování určité funkce, které vyplývají ze společenské podstaty vyučování. Vymezení funkcí je velmi široké a také dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů. Často proto dochází ke spojování funkcí.

J. Velikanič rozdělil funkce hodnocení do pěti základních: motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní. [61] Zatímco J. Štefanovič hovoří dokonce o jedenácti funkcích: aktivizační, kontrolní, selektivní, diagnostické, prognostické, didaktické, sebehodnotící, regulační, motivační, informativní a výchovné. [10]

Protože toto rozdělení funkcí se u každého autora liší, zmíním pouze ty, které jsem považovala v procesu hodnocení za nejdůležitější.

Jako první bych uvedla funkci **motivační**, neboť si myslím, že je nejčastěji používanou funkcí hodnocení a je jednou z nejsilnějších funkcí tohoto procesu ve vyučování. Na základě učitelova hodnocení mohou žáci prožívat úspěch či neúspěch, prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka. Často se ale bohužel stává, že známka jako prostředek motivace působí přespříliš motivačně a tak se žák snaží získat nejlepší známku jen pro známku samou a ne proto, aby získal více vědomostí. Učitel by si měl dávat pozor na negativní hodnocení, neboť může žákovi práci naopak znechutit a odradit od další činnosti. I když nesmíme také zapomínat, že pro některé žáky může být negativní hodnocení výzvou ke zlepšení své práce. Mnohé výsledky ukazují, že zkoušky mohou být jak aktivizujícím a stimulujícím, tak i deprimujícím a ubíjejícím činitelem ve vztahu k učení. Jaká bude efektivita působení učitelova hodnocení závisí na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, zda pochopil, jaké potřeby jsou u žáka prioritní, které je potřeba podporovat a které naopak spíše oslabovat.

Tato funkce je ve vyučování považována za velmi důležitou, ale je nutné si uvědomit, že není funkcí jedinou, jak si bohužel na některých školách myslí. Často je také učitelem použita jako prostředek k udržení kázně ve třídě.

A. Tuček, J. Velikanič i J. Slavík dále hovoří o funkci **prognostické**, přičemž A. Tuček o této funkci trochu pochybuje, neboť školní hodnocení není prý spolehlivým ukazatelem vývoje žáka. Z jeho pohledu musí být ještě doplněno, aby mohlo sloužit prognóze. [56]

Prognostická funkce umožňuje učiteli na základě diagnostikování úrovně kvality žákových vědomostí a dovedností předpovědět žákovi další vývoj a perspektivu do budoucna. Např. učitel může žákovi pomoci při volbě dalšího studia.

V krátkosti se zmíním o funkci **diagnostické**, která spočívá v tom, že učitel na základě zjištění dosažených výsledků žáků vyvodí pedagogické závěry k odstranění nedostatků. Tato funkce napomáhá učiteli identifikovat nadané žáky a odhalit slabší jedince.

„Jestliže hodnocení chápeme jako proces stálého poznávání žáka, jeho úrovně, pracovní a učební činnosti i jeho chování v podmínkách vyučování i mimo něj, potom nevyhnutelně musí vystoupit diagnostická funkce jako první a nejpodstatnější.“ [61]

Velmi důležitá je z mého pohledu i funkce **kontrolní**, která spočívá v tom, že učitel zjišťuje stav osvojených vědomostí, dovedností a návyků a porovnává tento stav se stavem požadovaným. Kontrolní funkce zkoušení umožňuje samotnému žákovi zjistit klady a nedostatky ve svých znalostech a tím mu pomoci ke zlepšení jeho práce.

Funkce **informativní** podává žákovi informace o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho výkon ve srovnání s výkony ostatních žáků, jaké je jeho chování apod. Ke zjištění aktuální dosažené úrovně žáka používá učitel různé diagnostické prostředky, např. testy, samostatné práce. Zjištěné informace učitel předává nejen žákovi, ale také jeho rodičům, případně vedení školy. Tato funkce tedy poskytuje žákovi zpětnou vazbu. Je třeba zdůraznit to, že poskytnutí zpětné vazby žákovi ještě neznamená, že ji žák dokáže správně využít. „Učitel by měl žáka naučit zpětnou vazbu správně vnímat a dokázat zpětnou vazbu náležitě zpracovat.“ [39] Problém se vyskytuje zejména v tom, že žák většinou nezná cílovou kvalitu, ke které učitel směřuje. Nemá ani dost kritérií pro srovnání skutečného stavu a požadované výkonové normy. Tyto skutečnosti žákovi znesnadňují provádět kritický rozbor své práce. Pokud by mělo mít učitelovo hodnocení pro žáka skutečnou informační hodnotu, měl by učitel žákovi sdělit informaci o tom, co již žák zvládl, co se naučil, co umí, s jakým nasazením a úsilím atd. Smyslem toho je i zhodnotit správnost použitých pracovních postupů, informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, případně mu poradit, jak dál pracovat a jak zlepšit svou práci. Taková kompletní informace

má pro žáka motivační i regulační hodnotu, vnáší do vztahu učitel-žák větší důvěru a celkově zlepšuje vztahy.

Cílem **regulační** funkce je, aby učitel reguloval každou další učební činnost žáka. Učitel by měl prostřednictvím hodnocení záměrně ovlivňovat kvalitu žákovy práce a to především při činnosti samotné. Zaměřovat pozornost na žákův učební styl, jeho úsilí a na intenzitu žákovy činnosti. Podle hodnocení učitel reguluje tempo a směr výuky žáků. Učitel by při hodnocení neměl zapomínat na rozbor chyb a nedostatků v žákově práci, na zjištění příčiny neúspěchu a naznačení způsobu odstranění. Také by měl konkretizovat učební obsah a ukázat žákovi, co je podstatné a důležité a na co se má zaměřit v další práci. Pro žáka je školní hodnocení hlavním regulátorem jeho učení. Žák se řídí především podle toho, co jednotliví učitelé hodnotí a jak náročně hodnotí.

Plněním regulační funkce má každý akt hodnocení zároveň funkci **výchovnou**. Výchovná funkce by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků. Pomáhá k odhalení kladů, záporů a nedostatků. Uplatňuje se tak, že žák díky získanému hodnocení hledá možnosti, jak napravit své chyby a jak se dál rozvíjet. Pozitivním hodnocením může učitel také velmi významně ovlivňovat žákovo sebevědomí a celkově se podílet na utváření žákovy osobnosti. V opačném případě vzniká pocit méněcennosti a dotyčný se uchyluje k negativnímu chování.

Závěrem bych chtěla ještě zmínit funkci **diferenciační**, která velmi úzce souvisí s funkcí prognostickou. Tato funkce umožňuje rozčleňovat žáky do stejnorodých výkonnostních skupin. Tyto skupiny se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování, pracovním tempem, učebním stylem atd.

V současné době je školní prospěch žáka považován za jedno z kritérií, na základě kterých je žák přijat či nepřijat ke studiu na střední škole. Hodnocení má tady i výraznou funkci **selektivní**.

Nezapomínejme však na to, že všechny funkce, které jsem jmenovala, se vzájemně prolínají a doplňují.

2.3 Formy hodnocení žáků

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. [35] Jakou formu hodnocení použijeme, bude záležet na konkrétní situaci ve vyučování, protože nám půjde o to, aby právě v této situaci bylo hodnocení pedagogicky nejúčinnější. Nedá se říci, že nějaká forma hodnocení je špatná sama o sobě. U všech forem hodnocení je jejich funkčnost závislá na určitém pedagogickém záměru a pedagogické situaci.

Formy hodnocení žáků můžeme označit jako způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby – od jednoduchého souhlasného pokývnutí hlavou, přes jednoduché slovní sdělení („výborně“, „chyba“), či několikavětné vyjádření („Skvěle, dnes jsi zvládl všechny příklady bez chyby.“), udělení známky či stanovení sumy získaných bodů, až po složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení. [35]

Autoři Z. Kolář a R. Šikulová ve stručnosti uvádějí následující nejrůznější formy hodnocení, které se užívaly ve školách minulých i současných.

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- úsměv učitele, pokývnutí hlavou, přísný pohled, zamračení se, mrknutí okem
- gesto (vyjadřující potěšení nebo zamítnutí)
- dotyk učitele (pohlazení, poklepání na rameni, podání ruky) [35]

Jednoduchá verbální hodnocení

- velice jednoduchá slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, výborně...)
- kratší slovní hodnocení s emocionálním nábojem (dnes jsi mě potěšil, zase jsi mě zklamal...) [35]

Označení žáků dle výkonnosti či chování

- lokace (např. posazení si zlobivějšího žáka blíže k učiteli)
- signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků) [35]

Oceňování výkonu

- výstavky prací žáků
- pověření náročnějším úkolem, nebo naopak méně náročným
- nabídka výběrů úkolů s hierarchií náročností
- pověření vedením týmu při řešení problému [35]

Kvantitativní hodnocení

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně i pomocnými symboly)
- známka se zdůvodněním
- výčet dobře splněných úkolů
- výčet chyb
- vyjádření počtem bodů, procenty [35]

Písemná a grafická vyjádření

- charakteristika žáka
- diagramy, zařazení na diagramu
- posuzovací škály [35]

Slovní hodnocení

- slovní obsahová analýza výkonu
- rozsáhlejší slovní obsahová analýza výkonu
- ocenění práce třídy po vyučovací hodině
- zhodnocení realizovaného projektu
- parafrázování výkonu (pozitivní i negativní)
- vyvolávání jiného žáka (na zpřesnění, opravení ...)
- odměna žákovi
- vyznamenání žáka
- tabule cti, tabule hanby

- zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách ...
- pověření vysvětlit spolužákům problém
- zastoupení učitele v určitých situacích
- vyhlášení vítězů [35]

2.3.1 Klasifikace (hodnocení známkou)

Někteří odborníci upozorňují na to, že tradiční systém zkoušení vytváří prostředí, v němž se žák cítí ohrožen, musí být neustále ve střehu a to blokuje schopnost jeho mozku učit se a ukládat získané informace do dlouhodobé paměti. Tvrdí, že známkování vytváří stres, potlačuje žákovo sebevědomí a neumožňuje sebehodnocení. Také není nasměřováno k vnitřní odměně, a to k radosti ze zvládnutého úkolu, ale odklání pozornost žáka k odměně vnější, tedy k získání dobré známky bez ohledu na trvalost a hloubku osvojených vědomostí. Od žáka se tedy očekává, že musí být kdykoliv na zkoušení připraven, že musí vždy pracovat na maximální výkon. Jak dosvědčují zkušenosti ze školní praxe, tato kvantitativní forma klasifikace v naší škole převažuje a neustále se zatím drží. Některé školy dokonce po zkušenostech s hodnocením bez použití známek opět daly známkám přednost a vrátily se k číselné klasifikaci. Co tedy činí známku natolik přitažlivou? Jde jenom o zvyk nebo tlak nepoučené rodičovské veřejnosti? Nebo má známka nějakou důležitou vlastnost, která ji zvyhodňuje jako prostředek školního hodnocení?

Známka je finální produkt hodnocení žáka. Je to číslice, která vyjadřuje pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité školní úloze. Vždy se porovnává výkon žáka se stanovenými kritérii. Znamka se určuje podle míry shody výkonu žáka s těmito kritérii. Kdybychom se snažili sebevíc, tak žádnou jinou informaci než stanovení známky nezískáme. V tom je její velká slabina a zároveň také síla. Hodnocení je hodnocením právě proto, že vytváří pořadí objektů na pomyslné škále hodnot. Nebudeme-li žádat od školního hodnocení víc než tuto primitivní, avšak zásadní službu, nepotřebujeme nic než školní známku.

Ke známkování můžeme přistupovat dvěma způsoby: analyticky nebo globálně. Při analytickém známkování se uskuteční podrobná analýza výsledku žáka. Výsledek učení se rozdělí, segmentuje na jasně rozlišitelné prvky, které se hodnotí. Výkonu se obvykle připisují body. Příkladem analytického hodnocení může být diktát. Při hodnocení výkonu

žáka učitel v diktátě zkontroluje celý text a určí počet pravopisných chyb. Podle známkovacího klíče [Tab. 1], který si předem stanovil, přiděluje známku.

Tab. 1. Příklad známkovacího klíče

| Počet chyb | Známka |
|------------|--------|
| 1 – 2 | 1 |
| 3 – 6 | 2 |
| 7 – 9 | 3 |
| 10 – 15 | 4 |
| nad 15 | 5 |

Analyticky se dále známkují výsledky matematických příkladů, učení se slov v cizím jazyce nebo testy vědomostí a zručností.

Při globálním známkování se výsledek žáka nestrukturuje na rozlišitelné prvky, ale hodnotí se jako celek. Učitel přitom přihlíží na detaily nebo menší celky. Tímto způsobem se hodnotí např. ústní odpověď žáka, kresba, projekt apod. Globální známkování je náročnější na přesnost a analytické hodnocení na přípravu.

Mnozí rodiče a učitelé známku obhajují právě kvůli tomu, že přináší přehlednou informaci o tom, „jak si žák stojí“. Známka je zejména pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat představám a cílům. Pro učitele je známka pomůckou paměti. Ve skutečnosti známka nikdy neexistuje jako holá číslice – vždy se k ní vážou učitelovy vzpomínky a vždy je doplněna nějakým slovním údajem, např. v učitelském zápisníku.

Učitel by při klasifikaci měl hodnotit nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnovat do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, sledovat, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To vše lze jednou známkou postihnout velmi obtížně. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.

Někteří pedagogové upozorňují na negativní atributy, pro které bývá známka často kritizována:

- Zámka odráží stav vědomostí, ale nepodává informace o snaze, péči, zájmu, motivaci, disciplinovanosti, tvořivosti a vytrvalosti žáka. Zámka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena.
- V každodenní praxi zjišťujeme, že když děti získají za určité znalosti a dovednosti známku, pak už se k nim zřídka vrací, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily. [1]
- Sociální význam známky nutí žáky k tomu, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky k dosažení žádoucích známek. [1]
- Tendence „učit se kvůli známce“ se objevuje už u žáků třetích tříd. Tato tendence každým rokem sílí. Slábne pak až v nejvyšších ročnících. [1]
- Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti. [1]
- Znamkování je pouze nástroj sloužící k zařazení žáků do pěti skupin, kdy pátá skupina je hodně extrémní. Řada učitelů, aby žáka správně zařadila, spočítá aritmetický průměr, porovná s ostatními žáky a oznámkuje. Někteří vynechají aritmetický průměr, podívají se na známky za určité období, porovnají váhu známek a opět oznámkuje. [63]
- Pro žáky je známka nespravedlivá „jedna pětka se napravuje několika jedničkami, několik jedniček se pokazí jednou pětka“ [63].
- Zámka se také často využívá jako prostředek udržení kázně a také je častým tématem komunikace učitele s rodiči. Učitel skrze známku nezřídka vidí schopnosti svých žáků.

V závěru úvah o známce bych chtěla zdůraznit, že záleží především na způsobu, jak učitel bude se známku pedagogicky pracovat a jakou roli jí budou přisuzovat rodiče žáka. Zejména pro ně je důležité, aby hodnocení poskytovalo co nejvíce informací o žákových výsledcích. Také by měl učitel při znamkování vždy přihlížet k aktuálním podmínkám, ve kterých se hodnocení známku má uplatnit.

Tab. 2. Klady a zápory známkování [63]

| Klady a zápory známkování | |
|---|---|
| + | - |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ jednoduché zrcadlo pro rodičovskou veřejnost ▪ mýtus, který motivuje žáky k učení ▪ vstupní vklad pro přijetí na školu vyššího stupně | <ul style="list-style-type: none"> ▪ nespravedlnost ▪ stres pro neúspěšné žáky ▪ neodráží všechny dovednosti a vědomosti žáka ▪ srovnává nesrovnatelné ▪ demotivace k učení talentovaných žáků |
| Úkol hodnocení | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ zhodnotit znalosti a dovednosti žáka za určité období vzhledem k jeho individuálnímu vývoji ▪ motivace do dalšího vzdělávání | |

2.3.2 Slovní hodnocení

Školní hodnocení u nás v posledních letech patří k ožehavému tématu školní praxe. Pokyn MŠMT ČR přímo považuje slovní hodnocení za „alternativu hodnocení“ vedle klasifikace. Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k jeho možnostem. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení se pokouší odstranit nedostatky, které má klasifikace. Do informace se tedy zahrnuje, kromě dosaženého výsledku, také postoj žáka, jeho úsilí a snaha. Z tohoto hlediska má tento typ hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáka lépe motivovat. Pokud slovní hodnocení obsahuje i příčiny hodnocení a náznak nápravy, má i funkci poznávací a konativní. Od slovního hodnocení se vyžaduje určitá kultura jazykového vyjádření, neboť se hodnotí výhradně slovy. Hodnocení by mělo přinést věcnou a jasnou informaci. Měli bychom se však vyhnout příliš negativnímu hodnocení, citovému vydírání, nejasnostem a nic neříkajícím frázím. Dítě by po přečtení hodnocení mělo vědět, že k němu má učitel pozitivní vztah a přijímá ho takové jaké je, i to, že si s jeho hodnocením dal určitou práci. Samozřejmě by měl poukázat na nedostatky, ale také hledat to, za co je možné dítě ocenit a pochválit.

F. P. Schimunek uvádí, že sumativní slovní hodnocení by mělo mít povahu obsahové analýzy žákova výkonu a mělo by obsahovat:

- hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy i nedostatky žáka),
- pravděpodobné příčiny dosaženého stavu,
- návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky. [46]

Výhodou, zejména průběžného slovního hodnocení je, že přímo nestresuje žáka v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost. Také mu ukazuje, kterých dílčích cílů již dosáhl, co již zvládl a navrhuje cestu, jak dosáhnout zlepšení výkonu.

Jako další pozitiva slovního hodnocení se pak často uvádí:

- Umožňuje žákovi klást důraz na pozitivní výsledky a může ho povzbudit.
- Snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.
- Při slovním hodnocení nesrovnáváme dítě ani tak s jeho spolužáky, ale hodnotíme jeho individuální pokroky za určité období. Vždy tak máme možnost dítě za něco ocenit.
- Napomáhá rozvoji vnitřní motivace učení.
- Umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností a znalostí. Zjišťujeme, jaká je myšlenková úroveň žáka, jak se žák dokáže vyjádřit, jakou musel vynaložit snahu pro splnění úkolu, jaké má nadání apod.
- Slovním hodnocením můžeme vyjádřit, co se žák naučil, poukázat na chyby a doporučit, co je třeba zlepšit.
- Má podobu dialogické formy, kdy se učitel obrací na žáka jako na partnera a sděluje mu, co se mu na práci líbí a co méně.

Slovní hodnocení je ale také doprovázeno celou řadou problémů, proto jsem nejčastější negativa, které jsou slovnímu hodnocení vytýkány, shrnula do těchto bodů:

- Slovní hodnocení zůstává zatím stále pracné. Především se tedy uplatňuje při malém počtu žáků ve skupině či třídě, neboť je velmi obtížné psát řadu výstižných a přitom obratně stylizovaných charakteristik svých žáků.

- I při slovním hodnocení může docházet k podobným chybám jako při hodnocení známkami.
- Někteří učitelé nejsou schopni kvalifikovaně provádět pedagogickou diagnózu.
- Formulace učitelů jsou často nejednoznačné a rodiče jim nemusejí rozumět.
- Slovní hodnocení nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků, s čímž je spojená nepřehlednost (čím podrobnější je slovní popis, tím obtížnější je porovnávání). Učitelé se tak většinou ztrácejí v nepřehledných textech obtížně srovnatelných údajů.

Je nutno si uvědomit, že slovní hodnocení musí obsahovat tyto prvky na základě kritérií:

- 1) vymezení obsahu kritéria
- 2) stanovení míry dosažení kritéria
- 3) popis kontextu
- 4) vysvětlení důvodů hodnocení
- 5) prognóza (výhled do budoucnosti)
- 6) proskripce (předpis pro další činnost)

Aby slovní hodnocení bylo funkční, musí plnit všechny základní funkce a nemělo by vylučovat i ostatní formy školního hodnocení.

M. Dvořáková uvádí, že slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat v různých formách. Slovní hodnocení průběžné se může uplatňovat ústně, kde ve vyučování hodnotí učitel i žáci, písemně např. do notýsků nebo představením konkrétní práce dětí např. projektu. Slovní hodnocení závěrečné se užívá písemně, především ve formě vysvědčení. Pro učitele je tato forma závěrečného slovního hodnocení náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické a to zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. [8]

Slovní hodnocení má určitě uplatnění i v oblasti chování. Pokud se zamyslíme nad tím, co představují jednotlivé stupně, tak např. první stupeň je velmi široký a obsáhlý, neříká příliš mnoho. Zahrnují se zde žáci s chováním vzorným, ale i horším. Druhým stupněm je pak oceněn žák už s vážným trestem.

Při správném slovním hodnocení musíme dodržovat určité zásady a pravidla. Učitel by měl žákovi své závěry říci nejlépe po provedeném výkonu, neboť výchovná účinnost hodnocení klesá s časovým odstupem. Dále by měla platit zásada, že hodnocení by se měla užívat tak, aby podporovala aktivitu a rozvoj žáků. Účinnost hodnocení závisí na mnoha různých faktorech. Základním předpokladem je žáka řádně poznat a získat o něm dostatek informací. Teprve potom je možná individualizace. K poznání dítěte nám pomáhá diagnostika a psychologie. Důležitou hodnotou je také chvála, která působí velmi motivačně. Učitel ji musí umět přiměřeně užívat ve vhodných situacích a vhodným způsobem.

Závěrem bych chtěla říci, že slovní hodnocení vyžaduje od učitele promyšlenou formulaci a u žáků a rodičů předpokládá dobrou interpretaci. Všichni se musí nad slovním hodnocením skutečně zamýšlet. Mělo by se používat především tam, kde učitel své žáky dobře zná a jejichž počet není velký. Slovní hodnocení se jistě uplatní především u dětí trpících specifickými vývojovými poruchami (dyslexie, dysgrafie, dysortografie..) nebo je vhodné využít slovní hodnocení jen jako přílohu k vysvědčení. V běžné státní škole ve větším měště je použití slovního hodnocení v plné míře velmi obtížné.

Známka versus slovní hodnocení

Zda známkovat či hodnotit slovně? Tyto dvě formy hodnocení byly stavěny výrazně proti sobě, jakoby se vzájemně vylučovaly. Ozývaly se hlasy pedagogů a psychologů, které zatracovaly hodnocení žáků formou klasifikace (známkování) a podle zahraničních vzorů některých alternativních škol prosazovaly využívání širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků.

Pro plné pochopení člověka nestačí znát jen velikost jeho výkonu, ale i jeho úplnost. Má-li žák získat sebevědomí i sebekritičnost, musí dostávat obojí typ informací. Velmi často se argumentuje tím, že známkování je traumatizující. Pokud se však člověk nedozví pravdu, nedokáže dobře řešit ani své životní situace. Navíc při pravdivém slovním hodnocení může také dojít k traumatům a často daleko horším. To, co je na slovním hodnocení lákavé, je možnost změkčit klasifikační verdikt. Tato skutečnost je opravdu možná, ale brzy narazí na to, že vystihnout osobnost dítěte, jeho vlohy, situaci a množství vlastností, je velice obtížné. Poměrně rychle začne učitel, který používá slovní hodnocení, opakovat určité výrazy. Zanedlouho si vytvoří několik označení, kterými žáky charakterizuje. Tím učitel

upadá do rutiny. Proti známce ukazují především fakta: psychické napětí žáků, úzkost a strach ze školy. To vede především ke snižování jejich výkonu, morální deformace žáků. Tím dochází k negativním projevům, jako nejrůznější způsoby vyhnutí se špatné známce, což vede k podpoře různých podvodů apod. Je však důležitou otázkou, zda všechny zmíněné problémy skutečně závisí na tom, zda je při hodnocení použito číselné formy vyjádření.

Např. J. Skalková v této souvislosti upozorňuje na to, že řada výše uvedených problémů vyplývá především z toho, jak se známek ve škole používá. Znamky dnes bývají zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a pořádku a dokonce jako prostředek trestu. [48]

J. Velikanič upozorňuje na to, že hodnocení a klasifikace by neměly pro žáka představovat jen určitou formu nátlaku, která se ho snaží donutit ke splnění zadaných úkolů, ale naopak by si měl uvědomit, že se tak učí pracovat pravidelně a systematicky. Hodnocení a klasifikace by měly vyjadřovat ocenění žákovy práce a vyvolat u žáka pocit uspokojení ze splněného úkolu nebo vykonané práce. Na druhé straně jím lze vyvolat snahu po nápravě nedostatků. [61]

V historii se objevil nejméně jeden pokus o odstranění známkování z vyučování. Ale zaměnit jeden způsob hodnocení za druhý, to rozhodně není cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělání. Musíme si uvědomit, že by učitel měl hodnotit různými způsoby. Závisí to především na souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým je učitel použije.

V. Spilková upozorňuje na skutečnost, že „hodnocení je jen jedna součást celkového pojetí vyučování“ [52]. Vyučování je třeba chápat jako „složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah učitel-žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola-rodina atd.) navzájem úzce souvisejí“ [52]. Nelze zásadně měnit způsob hodnocení (např. odstranit známku) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování.

„Co je tedy lepší: Zámka nebo slovní hodnocení? Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět. Obě formy lze používat vhodně i nevhodně. Významnou úlohu hraje také počet žáků ve třídě a schopnost učitele žáky diagnostikovat, individuálně a citlivě k nim přistupovat. Správné používání slovního hodnocení předpokládá kladný vztah učitele

k žákům, jeho tvůrčí přístup k vyučování, využívání různorodých metod práce, všech možných druhů motivace a souběžné využívání dalších forem hodnocení žáků. Zároveň je účinné v případě, kdy je učitel o jeho výhodách nesporně přesvědčen.“ [32]

2.3.3 Jiné alternativní formy a přístupy k hodnocení

Nové trendy ve výuce si postupně vyžadují také jiné přístupy k hodnocení žáků. Podle současných platných předpisů musí být žák v závěru klasifikačního období hodnocen buď pětistupňovou klasifikační stupnicí nebo slovním hodnocením, popřípadě kombinací. Vzhledem k problémům, které sebou přináší tradiční hodnocení, se na některých školách začínají objevovat alternativní metody.

Indexové hodnocení

Do žákovské knížky každé dítě dostane okruhy základních znalostí, které jsou nutné pro dané předměty a které vycházejí ze školního vzdělávacího programu. Na každý okruh je vytvořen kontrolní test obsahující nejen základní vědomosti, ale i něco navíc pro talentované žáky. Výsledky testů jsou pak hodnoceny slovně (např. neuspěl, uspěl s odřenýma ušima, máš úplné vědomosti, máš široký rozhled). Každý žák pak má právo dělat test do té doby, až bude mít úplné vědomosti. Povinností je to však u žáků, kteří v předcházejícím testu neuspěli. Vedle těchto vědomostí je součástí hodnocení i hodnocení životních kompetencí, které lze špatně měřit testem či jiným zkoušením (kooperace, tolerance, umění komunikovat, vztah k ostatním spolužákům...). Tyto dovednosti jsou hodnoceny všemi učiteli dle svých hodin a to opět slovy. Do jednotlivých ročníků a předmětů pak zároveň patří jednotlivé kurzy, kterých se žáci musí zúčastnit během určitého období docházky (plavecký kurz, lyžařský kurz, ...). Tyto kurzy jsou hodnoceny pouze slovem splnil. Do dalšího ročníku žák postoupí, pakliže v žádném okruhu není hodnocen neuspěl a splnil všechny požadované kurzy. Jednička na vysvědčení pak odpovídá úplným znalostem ve všech okruzích. Tento způsob hodnocení si sebou nese několik výhod. Každý z učitelů i rodičů ví, co žák umí a neumí, v čem se může zlepšit, co musí udělat, aby dostal jedničku na vysvědčení. Jsou pojmenovány dovednosti a schopnosti, které se na žákovi vyžadují, ale zároveň se tím vyžaduje od učitelů, aby ve svých hodinách rozvíjeli u žáků životní kompetence. Každý žák se pak vzdělává podle svých individuálních možností a má možnost stále se zlepšovat. Má možnost ovlivňovat kvalitu svého výstupu, uvědomovat si, proč se učí. Hodnotí se jeho individuální vývoj. [63]

Procenta

K velmi diskutované formě hodnocení patří procenta. Tento bodovací systém průběžně monitoruje aktivitu a úspěšnost žáka a zároveň ho motivuje k dosahování osobního maxima. Umožňuje mu stanovit si cíl a bez stresu k němu směřovat. Tato alternativa je tedy šetrná k osobnosti žáka. Poskytuje průběžnou, okamžitou zpětnou vazbu, dává žákovi možnost volby, která je jedním z rozhodujících činitelů jeho úspěchu. Z průběžného hodnocení bodováním je možné stanovit systém převodu na závěrečnou známku. Samozřejmě musí být dána pravidla tak, aby žáky motivovala a aby získání dobrých výsledků bylo dosažitelné. Tyto pravidla platí pro každého a minimalizuje se tak možnost vzniku pocitu křivdy z nespravedlivého hodnocení. Žák má možnost v průběhu celého pololetí získat určité množství bodů, které odpovídá známce o niž usiluje. Tento systém zahrnuje bodové hodnocení písemných i ústních projevů. Ty však mohou být hodnoceny předem stanoveným systémem bodů. Podle individuálních předpokladů žáka, by mu dokonce mohlo být umožněno, aby v některých případech sám volil, zda se raději vyjádří ústně či písemně. Uvedený způsob je k osobnosti žáka citlivější ve srovnání s trvalou obavou z nepředvídatelného zkoušení. Přepočítání bodů na klasifikační stupně se provádí až na konci klasifikačního hodnocení a získání méně bodů není pro žáka zraňující zejména proto, že má možnost kdykoliv se pokusit zvládnout úkol znovu s lepšími výsledky nebo v dalších cvičeních získat maximum bodů a rozdíl tak vyrovnat. [53]

Pro dokreslení jen stručně uvádím další alternativní systémy hodnocení:

- školní charakteristiky
- systémy dvou nebo tří známek – první znamená výkon, druhá úsilí žáka, třetí individuální pokrok žáka
- pořadník žáků
- škálovací stupnice
- systém psaných zpráv
- verbální hodnocení žáků (schůzky rodičů s učitelem)
- známkování doplněné verbálním doprovodem nebo psaným komentářem
- hodnocení datem splnění učebního úkolu (individualizovaná výuka)

Alternativní formy hodnocení nejsou na běžných školách obvyklé, jsou součástí koncepcí škol alternativních.

V současnosti velmi prosazovaným přístupem, který souvisí s alternativním hodnocením, je sebehodnocení (sebeuposuzování, sebeocnění) žáků. Jedním z cílů tohoto postupu je pomoci dětem přejít od nynějšího vztažného bodu k vnitřnímu. Žák se však hodnotí i sám, obvykle to dělá podvědomě, v duchu si sám pro sebe říká, co se mu podařilo a co ne, jak je se sebou spokojený a co chce dále dělat. Tyto formy sebehodnocení mohou mít složitý charakter a pomáhají žákovi určit, jaký učební pokrok udělal. Sebehodnocení je tedy nástrojem zlepšování žáka při učení. Kromě toho implicitního (skrytého) sebehodnocení existuje však i explicitní (zjevné) sebehodnocení. Je to diagnostický rozhovor učitele se žákem mimo třídu. Žák vypráví učitelovi o sobě, tím často odhalí méně zjevné stránky svého chování a učení. Jiná je situace sebehodnocení v rámci třídy. Na rozdíl od rozhovoru učitele se žákem mimo učebnu má veřejný charakter. Dochází k němu když učitel vyzve žáka, aby nahlas komentoval svoji písemnou práci či produkt. Učitel tedy od žáka očekává hodnotící soudy. Tento způsob vyvolává vyšší formu uvědomění a obvykle má lepší motivační dosah na žáka než implicitní forma sebehodnocení. Žáci se učí sebehodnocení pomocí otázek, které jim klade učitel.

Výhodou sebehodnocení je především to, že vede k lepšímu sebezpoznání žáka. Když učitel sebehodnotící procesy žáka komentuje, žák zjišťuje, do jaké míry bylo jeho hodnocení realistické. Když učitel jeho výroky ocenil pozitivně, zvyšuje to žákovu sebedůvěru. Pokud žáci své učení reflektují a hodnotí ho, rozšiřují si tak vědomosti o sobě. Rozvoj sebezpoznání a sebehodnocení patří tedy mezi hlavní cíle v našich školách. Na druhé straně však sebehodnocení přináší do vyučování jisté problémy. Hlavní úskalí spatřuji v tom, že sebehodnocení si vyžaduje čas, který učitel musí vzít z jiných učebních aktivit. Dá se tedy říci, že pokud má sebehodnocení probíhat formálně a ne pouze povrchně, je časově velmi náročné. To však není jediný problém. Umožňovat sebehodnocení žáků si vyžaduje zásadní změnu pojetí žáka a jeho výchovy ze strany učitele. Tím, že učitel umožní žákovi, aby hodnotil sám sebe, dává mu část svých pravomocí. To si vyžaduje partnerský a nikoli autoritativní přístup k žákovi, jak je v našich školách častým zvykem. Taktéž se vyžaduje odlišný způsob interakce se žáky a nastolení neohrožujícího prostředí. Když učitel přijme partnerskou koncepci žáka, jedním z důsledků bude i změna hodnocení žáka a tím

i umožnění sebehodnocení žáka. Při této koncepci vyučování se žák stává samostatnou autonomní osobností. Hodnocení svěřené žákovi se nazývá **autonomní** hodnocení. [49]

Učitel by měl střídat různé sebehodnotící formy. Může žádat krátké sebehodnotící výroky hned po odpovědi žáka, po několika odpovědích nebo globálnější formy po ukončení tematického celku nebo po časovém úseku. Žáci se obvykle neumí o sobě vyjadřovat přesně a zpočátku ani nevědí, co by měli hodnotit. Učitel je proto musí vést k tomu, aby si zvykali na pravidelné sebehodnocení, aby si žák vedl záznam svých činností (např. o tom, kolik času věnoval učení, kolik úloh vyřešil, kolik knih přečetl apod.) Jak ukazuje praxe, systematické zaznamenávání činností zlepšuje učení žáka. K sebepoznání také pomáhá to, když jiní žáci posuzují výkon nebo vlastnosti žáka. Uskutečňuje se to v rámci diskuze ve třídě. Tímto způsobem žák získá přehled nejen o tom, co si o něm myslí učitel, ale i o tom, jak o něm uvažují spolužáci. Sebehodnocení nemůže sloužit jako rozhodující kritérium pro známkování, ale pomáhá žákovi realisticky vidět sebe a učitelovi lépe poznat žáka.

Tab. 3. Význam sebehodnocení pro žáky, rodiče, učitele

| VÝZNAM SEBEHODNOCENÍ | | |
|--|--|--|
| pro žáky | pro rodiče | pro učitele |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ žákům umožňuje poznat své slabé a silné stránky, potřeby a rozvoj ▪ hodnotit svůj postup učení a jeho výsledky ▪ plánovat proces učení ▪ aktivně se účastnit procesu hodnocení ▪ rozvíjet pozitivní sebehodnocení ▪ být odpovědný za své výsledky v učení ▪ rozvíjet dovednosti, které jsou užitečné pro život | <ul style="list-style-type: none"> ▪ umožňuje vzhled do žákova učení ▪ komunikovat o učení s žákem ▪ spolupracovat s žákem na dosažení cíle | <ul style="list-style-type: none"> ▪ umožňuje plánovat výuku tak, aby odpovídala individuálním potřebám žáků ▪ umožňuje komunikovat s rodiči a žáky ▪ nastavuje realistické cíle ▪ analyzuje a zkvalitňuje výuku |

2.4 Metody školního hodnocení

Metodou hodnocení rozumíme způsoby, jak vytvářet hodnocení. Každá z metod má své specifické vlastnosti a možnosti. Žádná z nich ale nemůže vystihnout celý vývoj osobnosti žáka. Proto je dobré tyto metody kombinovat. Jejich výběr však závisí na charakteru školy a na konkrétním vyučovacím předmětu a především na schopnostech učitele.

J. Velikanič vysvětluje metody hodnocení následovně. Metodu hodnocení charakterizujeme jako způsob, kterým zkoumáme a poznáváme objekt hodnocení, jeho jednotlivé stránky, výkony a projevy, jejich úroveň a kvalitu, s cílem vyjádřit v objektivní podobě tyto poznatky. [61]

Nejčastěji a nejvíce využívanou metodou je zkoušení. Jde o psychicky náročnou činnost. Výsledky zkoušení jsou svědectvím úspěchu pedagogické práce. Zkoušení a hodnocení může žáka aktivizovat a motivovat do dalšího učení, vzbuzovat u něho zájem o další poznání, důvěru ve vlastní schopnosti, uspokojovat u něj potřebu dosažení úspěchu, posilovat a rozvíjet jeho charakterové, intelektové a citové vlastnosti. Nebo může naopak ubíjet jeho chuť do učení, snižovat jeho sebevědomí, demoralizovat jej, učit ho podvádět a vzbuzovat u něj strach a negativně působit na utváření osobnosti. Který z uvedených vlivů se u žáka projeví, bude záviset na tom, zda učitel dokáže žáka hodnotit objektivně, spravedlivě, podle stejných pravidel a měřítek pro všechny žáky ve třídě.

Výsledky zkoušení ovlivňuje i téma. Působí buď negativně (úzkost, zvýšené duševní napětí, obava, strach, nejistota, zhoršená koncentrace pozornosti) a nebo pozitivně tzn. motivačně. Abychom mohli žáka hodnotit, musíme ho nejdříve dobře poznat, získat informace nejen o jeho vědomostech, ale i o jeho osobnosti, neboť zkouška a následné hodnocení patří k nejcitlivějším stránkám vyučování. Musíme si však uvědomit, že posuzování jednoho člověka se může měnit různými pozorovateli. O vlastnostech žáků nám také napoví jejich chování. Základní a účinnou metodou diagnózy je metoda **pozorování žáků**. Touto metodou učitel o žákovi zjistí informace, které jsou pro něho významné a které není možné najít v písemných pracích či při zkoušení. Do pozorování se derou značné psychické vlastnosti pozorovatele, proto se jim nesmí podlehnout.

Pro posuzování žáků se mohou objevit určité nežádoucí tendence:

1. sklon k mírnosti
2. sklon k přísnosti
3. extrémní nesmělost (hledání tzv. střední cesty, tím se učitel zbavuje nutnosti následně jednat)
4. černobílé vidění (sklon učitele k extrémně vyhraněným soudům)

Tyto sklony mohou způsobit tzv. logickou chybu. Musíme se tedy snažit jednat objektivně a nezkresleně. Učitel k zaznamenávání těchto informací může využívat osobní karty či listy.

Další metodou je metoda **rozhovoru**. Tuto metodu učitel využívá běžně při každodenní práci ve třídě. Významně učitelovi pomáhá k dosažení optimálního hodnocení. Jiným zdrojem cenných poznatků a jinou hodnotící metodou je **analýza výsledků činnosti žáka**.

K tomu, aby bylo možné hodnotit, musí být stanoveny výsledky učení žáků. Zjišťování výsledků učení je založeno na tom, že sledujeme vnější chování žáků a vyhodnocujeme, zda odpovídá stanoveným cílům. Proniknout k individualitě žáka lze také prostřednictvím slohové práce. Učiteli se tak předkládá velké množství informací o duševních stavech žáka, pojednává i o rodinném prostředí, sociálních vztazích apod.

Na dokreslení uvádím některá základní pravidla, kterými by se mělo zkoušení řídit:

- zkoušet jen probrané a procvičené učivo
- žáci by měli být o termínu a obsahu informováni s předstihem
- atmosféra zkoušky by neměla být stresující
- učitel by neměl zkoušením řešit kázeňské problémy ve třídě
- učitel by měl žákovi nechat dostatečný prostor na vyjádření

Zkoušky dělíme na:

a) Ústní zkoušku

Ústní zkoušení je v současné době jedním z nejběžnějších způsobů kontroly. Souvisí s rozvojem řeči, která je nástrojem dorozumívání lidí mezi sebou a prostředkem k vyjádření vlastních myšlenek a názorů. Ústní zkouška má podobu rozhovoru, kdy učitel klade otázky a žák odpovídá. Učitel přistupuje k tomuto typu zkoušení v souladu s věkem zkoušených a v souladu s charakterem učiva. Poskytuje také žákovi přiměřený čas, aby měl možnost souvislého projevu. Po pronesení odpovědi na otázku, učitel tuto odpověď analyzuje, konkrétně poukazuje na chyby a snaží se o jejich nápravu. Zkoušející by měl být trpělivý a oprostít se od ironie. Tato metoda vyžaduje dobré komunikační schopnosti učitele, který musí nechat žáka hovořit, aktivně sledovat jeho řeč a povzbuzovat. Po zhodnocení by se měl žák dozvědět, co bylo správně a co chybně.

Výhodou ústního zkoušení je to, že umožňuje žákovi souvisle, logicky a podle vlastního uspořádání projevit vědomosti a zaujmout k nim vlastní stanovisko. Učitel žáka lépe pozná, může žákovi pomoci doplňujícími otázkami a má možnost usměrnit jeho odpověď. Měl by se vyvarovat nevhodných zásahů do odpovědí, zvláště je-li zkoušený žák připravený, hovoří plynule a dopouští se chyb jen občas. V tomto typu zkoušení se projeví slovní zásoba žáka, způsob osvojení a utřídění poznatků a schopnost vyjadřování. Může se zde ale také projevit i značná subjektivnost učitele. Tím mám na mysli sympatii, antipatii k určitému žákovi, „zaškatulkování“ žáka, citové vztahy a další faktory. Hodnocení ústních zkoušek tedy vyžaduje velké pedagogické zkušenosti. Formulaci zadané otázky je třeba věnovat značnou pozornost a hlavně by neměly zjišťovat pouze paměťové dovednosti. Také je nutné přizpůsobit otázky individualitě žáka.

J. Velikanič rozlišuje tyto druhy otázek:

1. jak zvládli žáci fakta a pojmy
2. osvojení pouček, definic, pravidel, zákonů, principů
3. osvojení příčinných souvislostí, podmínek, zákonitostí a závislostí
4. zjištění podobností a rozdílností jevů a věcí
5. systematizace a utřídění faktů, předmětů nebo jevů
6. postoj nebo vlastní názor
7. mezipředmětové souvislosti
8. praktické užití, aplikace osvojených vědomostí, zručností a návyků [61]

K nevýhodám ústního zkoušení patří náročnost udržení aktivity u ostatních žáků, kteří zkoušení pouze přihlížejí a časová náročnost. Ústní zkoušky mohou být **monologické**, v těch žák odpovídá na zadanou otázku samostatně, aniž by zasahoval učitel nebo další osoby. Případné nedostatky se opravují až po ukončení odpovědi, nebo mohou probíhat jako **dialog mezi učitelem a žákem**, což je také jeden z nejčastějších způsobů, který vyhovuje slabším žákům, mající problémy se samostatným vyjadřováním.

Ústní zkoušení naráží na požadavek objektivity. I při maximálním úsilí zkoušejícího nebudou ústní zkoušky nikdy objektivní. Vyplyvá to už jen z toho, že každému žákovi

je kladena jiná otázka. Tak se stane, že některý žák odpovídá na otázku snazší, jiný na otázku obtížnější. Taktéž každý učitel hodnotí s jinou měrou přísnosti. Častěji je žák odměňován za pamětné vědomosti, než aby byl oceněn za praktické využití poznatků.

b) Písemnou zkoušku

Písemné zkoušení má formu písemné práce, didaktického testu nebo kombinace obojího. Písemná práce je zadaná jako jedna či více otázek, na které žáci volně odpovídají. Didaktický test je formou zkoušky a je tvořen souborem testových úloh. Vyžaduje důkladnou přípravu, která musí vycházet z určitých předpokladů. Dobře zkonstruovaný test je objektivní, tzn. že jeho výsledek závisí pouze na znalostech a dovednostech žáka. Hlavním smyslem a užitkem těchto testů je, že rychle diagnostikují chyby či mezery v důležitých částech učiva, takže může dojít ke korektivní práci, která nedostatky napraví. Při konstrukci testu se provádí jeho předběžné ověřování (tzv. pilotáž), kdy se statistickými metodami stanovují odhady výsledku na vzorku žáků, které reprezentují populaci, pro niž je test určen.

Mezi důležité vlastnosti didaktické testu patří: validita, objektivnost, reliabilita, praktičnost. **Validita** hodnocení je vlastnost hodnocení, mající zaručit, že „hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává a nic jiného“ [50]. M. Pasch a kol. k tomu napsal pedagogický návod: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“ [41]. Validita tedy představuje shodu mezi funkčností testu a účelem, pro který byl test vytvářen. Má-li být hodnocení legitimní, musí v něm být zastoupeny vzorky značného podílu témat z učebních osnov a také všechny základní třídy Bloomovy taxonomie [Tab. 4].

Tab. 4. Bloomova taxonomie [35]

| Cílové kategorie | Co hodnotíme | Jak hodnotíme |
|--|--|--|
| Zapamatování specifických informací | reprodukcí, určení, seřazení, výběr | oceněním, úplností, vyzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého |
| Pochopení, porozumění | vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, opravit | diskuzí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem zdůvodnění výpočtu, řešení, smysluplnými opravami |
| Aplikace | návrh řešení podle vzoru | diskuzí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstraci |

| Cílové kategorie | Co hodnotíme | Jak hodnotíme |
|----------------------------|---|---|
| Analýza | rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů | oceněním přesností nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů, (známkou nebo body) |
| Syntéza | obecnější závěry kombinace v klasifikaci | obecný poznatek se shoduje (známka) |
| Hodnotící posouzení | porovnává, kritizuje, zařadí do širších souvislostí, osobní názor, ocenění významu smyslu | učitel společně se žáky provádí korekturu, žáci hodnotí vzájemně své práce, diskuze |

Nízká validita testu znemožňuje interpretaci výsledků a tedy další využití v pedagogické praxi. Validita testu může být ohrožena nesprávným postupem při konstrukci úloh nebo chybným výběrem učiva, které má být testem ověřováno. Konstrukční chyby, které zapříčiňují snížení validity se týkají především toho, že k vyřešení úlohy je nutné provést několik myšlenkových operací, z nichž některé nemusí být žákům známé. Zdrojem nízké validity může být také formulace testové úlohy. V důsledku použité slovní zásoby mohou žáci pochopit úlohu odlišným způsobem, než jak bylo původně zamýšleno. Výsledky nejsou validní, pokud test ověřuje znalosti a dovednosti, které žáci neměli možnost si ve škole osvojit.

Reliabilita, nebo-li spolehlivost hodnocení, se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdo a kdy je používá. Ve skutečnosti tomu tak není, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny momentálním fyzickým a psychickým stavem žáka při zkoušení, různými náhodnými vnějšími vlivy při testování i testem samotným, jako jsou špatně formulované úlohy, nejednoznačná kritéria hodnocení aj. Spolehlivost hodnocení se obvykle značně liší podle formy, typu a způsobu hodnocení. Reliabilita vypovídá o tom, jakou přesnost a spolehlivost mají výsledky testů. Přesnost je mírou jejich chyby, tj. toho, jak se změřené výsledky liší od skutečných znalostí a dovedností žáka. Spolehlivost je možné charakterizovat jako míru stability (opakovatelnosti) jeho výsledků. Spolehlivý test by měl tedy poskytovat při opakovaném zadání za stejných podmínek u stejného žáka stejné výsledky. [42]

Jak můžeme sami posoudit, vytvořit didaktický test je velmi náročný proces a měly bychom při jeho sestavování dodržet tyto fáze tvorby:

1. Plánování testu

- definování cíle testu, tj. k čemu mají sloužit testové výsledky
- vymezení obsahu testu, tj. jaké učivo má být prostřednictvím testu ověřováno
- vypracování specifikační tabulky, která obsahuje závazný počet úloh určitého typu a obsahu zařazených následně do testu

2. Sestavování testu

- výběr testových úloh podle pravidel stanovených specifikační tabulkou
- řazení úloh tak, aby podporovalo správné strategie řešení testu
- odhad časové náročnosti testu
- volba způsobu hodnocení jednotlivých úloh a celého testu
- sestavení záznamového archu, do něhož žáci zapisují řešení úloh

3. Ověřování testu

- posouzení obsahové a konstrukční kvality testu odborníky
- ověřování kvality testu prostřednictvím zadání žákům (pilotáže)

4. Použití testu

Zmíněný postup obsahuje riziko prozrazení znění testu před jeho zadáním. Ve fázi ověřování je test obvykle zadán určité skupině žáků a na základě jejich výsledků se posuzuje, zda je test dostatečně kvalitní. Tento způsob ověřování klade velké nároky na bezpečnostní zajištění. V případě, že dojde k úniku informací z pilotně testované skupiny žáků, je celý test znehodnocen a nemůže být použit, neboť výsledky v něm by již nebyly objektivní a spravedlivé.

Z hlediska kritérií můžeme rozeznávat různé druhy didaktických testů [Tab. 5].

Tab. 5. Hledisko třídění testů

| HLEDISKO TŘÍDĚNÍ | TESTY |
|------------------------------------|--|
| Forma zadání | Zadané na papíře Zadané audiovizuálně Zadané počítačem Speciálně zadané Kombinované |
| Druh výsledku učení | Kognitivní Psychomotorické |
| Způsob prezentace výsledků řešení | Písemné Ústní Praktické Kombinované |
| Dostupnost | Veřejné Neveřejné |
| Měřená charakteristika výkonu | Testy rychlosti Testy úrovně |
| Způsob interpretace výsledku testu | Rozlišující (testy relativního výkonu) <ul style="list-style-type: none"> ▪ standardizované ▪ nestandardizované Ověřující (testy absolutního výkonu) |

Výhody písemného zkoušení oproti ústnímu jsou:

- všichni žáci jsou zkoušeni za stejných podmínek a jsou jim zadávány identické úkoly
- vyloučení subjektivních faktorů v interakci učitel - žák
- rychlé získání výsledků od všech žáků
- ověření značného množství vědomostí
- stálá aktivita žáků při zkoušení
- použití v kterékoliv fázi vyučování
- „důkazní“ materiál pro ostatní učitele, rodiče a další

Nevýhodou pak je, že učitel nemůže sledovat žákův postup při řešení zadaného úkolu a jeho vztah k problematice a tím nemá možnost korigování a zadávání návodných otázek. Mezi další nevýhody je třeba zmínit zvláště zpětné ovlivňování výuky

a nebezpečí nesprávné interpretace výsledků. V současné době se dává přednost zkoušení písemnému, neboť je v porovnání se zkoušením ústním rychlejší, přesnější a objektivnější.

Mezi další metody pak dále patří **praktické zkoušení**, kdy žáci dostanou za úkol něco vykonat, provést určitou činnost a prokázat praktické dovednosti. Zvláštní skupinu metod tvoří **domácí úkoly** a **samostatná práce žáků**. Zadání domácího úkolu nemá pouze ten smysl, že si žáci zopakují probranou látku, ale výstupy mohou být ještě využívány jako zpětná vazba i jako prostředek hodnocení výsledků učení.

Podle funkce pak dělí J. Velikanič zkoušky na průběžné, orientační, tématické, závěrečné a přijímací. [61] Podle počtu zúčastněných osob lze zkoušky dělit na individuální, zkoušení dvojic, skupinové, hromadné a kombinované zkoušení.

Výběr druhu zkoušení závisí na tom, co se zkouší, zda-li je zkoušen jednatel či skupina žáků a jestli je prověřován užší nebo širší tématický celek. Výběr typu zkoušení podléhá zcela typu předmětu. Jedinou cestou, jak se vyhnout nejrůznějším rizikům, které jsem v této kapitole zmínila, je využívat různorodé formy zkoušení, při nichž se uplatní jak testy, tak i běžné druhy zkoušek.

2.5 Objektivita školního hodnocení

Pochybnosti, zda je školní hodnocení objektivní, tj. pravdivé a nezkreslené, nejsou výjimkou. S hodnocením žáků jsou tyto pochybnosti stále spojeny. Neustále se diskutuje o tom, zda hodnocení vyjadřuje to, co má vyjadřovat. Objektivita je v podstatě totéž, co shoda se skutečností, pravdivost nebo správnost. Objektivní podmínky jsou velmi důležité, ale nemohou samy o sobě zajistit rozvoj kvalit jedince bez aktivní účasti žáka a učitele. Oba dva mají ve vyučování roli subjektu. Objektivní podmínky konkrétně působí prostřednictvím celé řady subjektivních prvků. Při hodnocení nerozhodují jen vlastnosti a kvality hodnoceného žáka, ale roli hrají i vlastnosti učitele. Do školního hodnocení se promítají osobnostní faktory učitele i hodnoceného žáka. V hodnocení se projevuje nejen kvalita hodnocené činnosti, ale i to, že jakékoli hodnocení bude nutně poznamenáno subjektivními prvky. Tady je určitě na místě otázka, zda je možné odstranit subjektivitu při hodnocení žáků a zda školní hodnocení může být tedy objektivní. [50]

Snahy o vyloučení subjektivních faktorů ze školního hodnocení vedly k rozšíření prostředků „objektivního měření“ pomocí testů. Následně se však začal projevovat rozpor mezi tzv. školním měřením a školním hodnocením.

Školní měření je ve výchově a vzdělávání chápáno jako kvantitativní popis výkonu žáka. Měření je objektivní a neosobní. [55]

Školní hodnocení je kvalitativní posudek toho, jak dobrý byl výkon žáka. Hodnocení má tendenci k subjektivitě, je vysoce osobní a je založeno na měření výkonu a mnoha jiných okolnostech. [55]

Ukazovalo se, že pokud by se školní hodnocení omezilo pouze na měření výkonů žáka, pak by hodnocení neplnilo zejména funkci výchovnou, regulační a motivační. To znamená, že tzv. objektivní hodnocení je zaměřeno především na přísné změření výkonu a je tedy v rozporu s tím, jak toto hodnocení přijímají žáci.

Účelem snahy po objektivitě je tedy vyvarovat se omylů a chyb hodnocení. To je ale bohužel nespílitelný cíl, neboť chybami jsou ovlivněna veškerá měření ve fyzice apod. Proto se alespoň musíme snažit vyvarovat omylů a chyb hodnocení, které by mohli žákovi uškodit. To již nezáleží pouze na samé objektivitě hodnocení, ale také na tom, jak budeme jako učitelé ve vztahu k žákům s hodnocením zacházet a jak přesně odhadneme psychickou odezvu žáka na naše hodnocení jeho projevů. Musíme si uvědomit, že objektivita hodnocení sama o sobě není cílem, ale jenom prostředkem školního vzdělávání. [50]

Hodnocení nepochybně ovlivňuje sociální vztahy mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči žáka. Tzn. že do hodnocení žáka se mimo jiné mohou prolínat chvilkové nebo dlouhodobé sympatie či antipatie ve vztazích učitele k žákovi či jeho rodičům. Posouzení, do něhož se neviditelně a nekontrolovaně, kromě samotného výkonu žáka, promítá i sociální vztah, vypovídá o něčem jiném, než je očekáváno. Bylo by ve většině případů nespravedlivé vinit učitele ze záměrného zkreslování hodnocení, neboť jde spíše o neuvědomované vlivy. Avšak tím obtížnější je odlišit ve školním hodnocení stránku vztahovou od stránky výkonové.

Hlavním požadavkem žáků však je, aby hodnocení bylo spravedlivé. To se může jevit jako problém, neboť žáci spravedlivé hodnocení mohou mnohdy chápat jinak. Spravedlivé hodnocení často spojují s tzv. průměrem ze známek, které za určitou dobu od učitele získali. Bedlivě tento tzv. průměr hlídají a požadují, aby je učitel podle tohoto průměru

oceňoval i na vysvědčení. Ne vždy jsou žáci schopni odhadnout závažnost jednotlivých známek v zápisníku učitele a ve svých žákovských knížkách a z toho často vznikají situace, kdy žáci hovoří o „nespravedlivém“ hodnocení nebo o „nespravedlivém“ učiteli.

Ve školní praxi se problematice objektivitu a spravedlivosti stále nevěnuje soustředěná pozornost, neboť i v mimo školním životě se smiřujeme s tím, že vztahy v pracovním týmu mají vliv na hodnocení výkonu jeho členů.

3 KOMPARACE SYSTÉMU HODNOCENÍ V ČR SE STÁTY EU

3.1 Belgie

Za veškeré hodnocení žáků jsou odpovědni učitelé a škola. Hodnocení je oblastí, ve které panuje pedagogická svoboda, každá škola si může definovat typ a metodu hodnocení, která jim vyhovuje při komunikaci. Po celý rok učitelé slovně hodnotí pokrok svých žáků na základě psaných a ústních prací a domácích úkolů. Na konci školního roku pak učitel provede souhrnné hodnocení. Může využít i testů pro hodnocení žáků. Učitel nebo skupina učitelů hodnotí roční práci a výsledky z testů (pokud nějaké jsou) a rozhodují, zda dovolí postoupit žákovi do další vzdělávací úrovně. Berou v úvahu, žákovy analytické schopnosti, schopnosti myslet nezávisle, kooperativní duch a motivaci a zda pracuje dobře. Děti a jejich rodiče pak obdrží hodnocení ve formě zprávy, které je informuje o výsledcích testů, pokrocích, kterých dosáhli ve výuce, chování ve třídě a osobním rozvoji. Žáci, kteří mají s učením potíže, mohou využít individuální pomoc od učitele, který je k této činnosti určený. [11]

3.2 Dánsko

System hodnocení se odráží od liberální filozofie *Folkeskole*. Podle vyhlášky z roku 1995 musí žák a učitel spolupracovat na hodnocení prospěchu a na stanovování nových pracovních cílů pro žaka a třídu. Škola je pak pravidelně v kontaktu s rodiči, které informuje o pokroku dětí a jejich osobním rozvoji. Žáci jsou v maturitních předmětech hodnoceni podle 13ti bodové stupnice. Pokud si žák přeje, může dostat i písemné hodnocení. Toto hodnocení popisuje jeho úsilí a dosažené cíle v předmětech, které nemají povinnou zkoušku. Může být připojeno i k závěrečnému hodnocení. [12]

Žáci do vyšších ročníků postupují automaticky. Po ukončení školy žáci obdrží „maturitní vysvědčení“. Účast na „maturitní zkoušce“ není povinná a žáci si mohou vybrat z jakého předmětu (předmětů) budou skládat zkoušku. Předměty jsou: dánština (ústní a psaná zkouška), matematika (ústní a psaná zkouška), angličtina (ústní zkouška), němčina nebo francouzština (ústní zkouška) a fyzika nebo chemie (ústní zkouška). Všechny písemné zkoušky bývají standardizované a jsou tvořeny externími pedagogy, kteří jsou pověřeni

ministerstvem školství. Ústní zkoušky jsou pak vykonávány za přítomnosti učitele z jiné školy. [12]

3.3 Estonsko

Výsledky studentů mohou být hodnoceny ústně nebo písemně, obvykle známkami od 1 do 5, kde 5 znamená velmi dobrý, 4 dobrý, 3 uspokojivý, 2 neuspokojivý a 1 nedostatečný. V procesu učení se uplatňují dva druhy hodnocení. Prvním z nich je hodnocení aktivní účasti žáků ve třídě a hodnocení toho, čeho dosáhli za určitou dobu. Druhý typ hodnocení se týká výsledků žáků vzhledem k požadavkům stanovených v kurikulu. Hodnocení volí učitel, který také rozhoduje o tom, zda budou výsledky průběžného hodnocení brány v úvahu při hodnocení jednotlivých dovedností a schopností v daném předmětu. Učitelé jsou povinni žáky o zásadách hodnocení informovat. Hodnocení výsledků studia se provádí v každém jednotlivém předmětu poté, co bylo probráno určité množství látky. Uskutečňuje se buď souborem krátkých, jednoznačných otázek zpracovávaných písemně, nebo podrobnější ústní zkouškou, prostřednictvím prezentace, praktického nebo výzkumného úkolu. Výsledky mohou být hodnoceny interně. [13]

Žákům jsou udělovány známky na konci období výuky nebo po ukončení některé z jejích částí (na konci roku nebo v pololetí), popřípadě po ukončení celého studia. Žáci jsou oprávněni postoupit do vyššího ročníku, jestliže byli hodnoceni ve všech povinných předmětech a jejich výsledky nikdy nebyly „neuspokojivé“. Žáci na všeobecně vzdělávacích institucích dostávají vysvědčení na konci každého školního roku a závěrečné vysvědčení při ukončení základní školy. V posledním ročníku základní školy jsou žáci povinni složit tři centrálně stanovené interní zkoušky. [13]

3.4 Finsko

Ve Finsku se předměty, skupiny předmětů a chování hodnotí známkou, slovně nebo kombinací obou hodnocení. Klasifikační stupnice obsahuje stupně 4 až 10. Znamka 4 značí nedostatečný, 5 dostatečný, 6 uspokojivý (přiměřený), 7 průměrný, 8 dobrý, 9 chvalitebný, 10 výborný. Slovní hodnocení napomáhá učitelům vyjádřit žákův vývoj a proces učení. Známkou jsou žáci obvykle hodnoceni až od konce šesté třídy. Při hodnocení, ať již známkou nebo slovně, se finský učitel řídí popisem dobrých výkonů. Ty jsou stanoveny pro jednotlivé předměty v rámcovém kurikulu a popisují úroveň vědomostí a zručností, která je

charakteristická pro známku 8 (dobrý). Když je žákův výkon lepší než určený popis, dostává lepší známku (9, 10) a naopak, když je horší, obdrží známku horší (4 - 7). Důraz je také kladen na průběžné hodnocení, které může mít mnoho podob. Žák tak dostává zpětnou vazbu o svém vývoji, silných stránkách a oblastech, ve kterých se potřebuje zlepšit. [40]

Až na environmentální a přírodovědné skupiny předmětů jsou všechny předměty hodnoceny zvlášť. V prvních čtyřech ročnících je environmentální a přírodovědné vzdělávání hodnoceno jako jeden celek. V šestém a sedmém ročníku jsou biologie a zeměpis hodnoceny jako celek, stejně jako fyzika a chemie. Od sedmého do devátého ročníku jsou již biologie, zeměpis, fyzika, chemie a výchova ke zdraví hodnoceny odděleně. Chování žáka hodnotí všichni učitelé, kteří ho učili. [40]

Při hodnocení testů používají učitelé kromě procentuálního vyjádření i znaménka + a -, která odpovídají hodnotě 0,25. Takže žák může obdržet známku 4+, která odpovídá hodnotě 4,25 nebo 5-, což je v propočtu 4,75. Další možnost je i známka 4,5 a výjimečně nadaný žák může obdržet i 10,5, což je ekvivalentem naší jedničky s hvězdičkou. Tato široká škála (4; 4,25; 4,5; 4,75; 5 ... 10,5) napomáhá sledovat i dílčí pokroky v učení. Na vysvědčení jsou však uváděny jenom celé známky. [40]

Finové neznají žákovské knížky a proto je pro rodiče komunikace s učiteli zvlášť potřebná, byť každý ohodnocený test musí svému dítěti podepsat. Maximální úsilí se věnuje tomu, aby dítě nemuselo zbytečně opakovat ročník. Finové nevidí smysl v tom, že použijí stejné prostředky a získají jiné výsledky. To považují za nesmyslné. Finský systém školství umožňuje žákovi postoupit do dalšího ročníku i přesto, že má nedostatečné známky, jestliže je schopen uspokojivě zvládnout studium v dalším školním roce. [40]

Učitelé žáky hodnotí na základě testů, esejí, prezentací, rozhovorů, pozorování, sebehodnocení žáka nebo portfolia apod. Žáci obdrží pololetní vysvědčení nebo vysvědčení na konci roku. V devátém ročníku získávají Finové závěrečné vysvědčení, když mají ve všech předmětech lepší známku než 5. Učitelé nehledají „díry“ ve vědomostech žáka, ale právě naopak, dávají žákům možnost ukázat ty znalosti, porozumění a dovednosti, které si mohou odnést do dalšího života. [40]

3.5 Francie

Ve francouzském školství neexistují jednotné předpisy pro hodnocení žáků. Hodnocení výsledků žáků se vyjadřuje na vysvědčení známkou a je v každém předmětu doprovázeno podrobných hodnocením práce a pokroku, kterého žák dosáhl. Také se uvádí rady udělené ředitelem školy. Základním komunikačním prostředkem mezi rodiči a učiteli je žákovská knížka, kam učitelé zapisují nejen pravidelná hodnocení, ale také záznamy o úrovni dosažených vědomostí a dovedností, popřípadě návrhy k postupu do dalšího ročníku apod. [14]

3.6 Irsko

Na konci třetího roku dvouúrovňového vzdělávání (12 - 16 let) jsou žáci hodnoceni pomocí *Junior Certificate*. Každý předmět se zkouší jednotlivě pomocí písemné zkoušky. Ústní zkoušky se v této úrovni vzdělání neprovádějí. Hodnocení je založeno na výkonu a je stanoveno stupnicí od A (přes 85 procent) do F (10 - 15 procent) a NG (méně než 10 procent). Všechny školy organizují tyto testy obvykle před Vánocemi a v květnu. Každá škola má „základní zkoušky“ předepsané a stanovuje je učitel, vyučují zkušený předmět. Výsledky testů jsou pak zaslány rodičům. Spousta učitelů dává testy také v průběhu hodin jako stimulaci procesu učení. Většina škol také organizuje „formální testy“ několik měsíců před „Juniorskou zkouškou“, aby žáci zjistili, jak na tom jsou. [4]

3.7 Island

Hodnocení se provádí jednotlivými učiteli a školami, a není standardizované. Může být ve formě číslic nebo písmen, nebo slovních či písemných komentářů. Hodnotící zprávy jsou vydávány pravidelně v průběhu celého školního roku a na konci školního roku. Od roku 2001 probíhají na konci povinné školní docházky národně koordinované zkoušky „*samrémð próf*“, z islandštiny, angličtiny a dánštiny (norštiny a švédštiny), matematických a přírodních věd. Tyto zkoušky nejsou povinné. Pokud se žáci rozhodnou zkoušky dělat, je na jejich uvážení z kolika předmětů. Dále jsou tyto zkoušky nabídnuty každým rokem a to ve čtvrté a sedmé třídě a v již zmíněné desáté třídě (na konci povinné školní docházky). Zkoušky jsou sestavené a organizované vzdělávacím testovacím institutem „*Námsmatsstofnun*“. Znamky jsou pak v rozsahu od jedné do deseti. Účelem zkoušek na

konci školní docházky je v první řadě poukázat na znalosti žáka a pomáhat mu při výběru dalšího studia. Na konci povinné školní docházky obdrží všichni žáci vysvědčení se známkami, které získali v národně koordinovaných zkouškách a dalších kurzech, které absolvovali během posledního školního roku. [59]

Žáci postupují v povinné školní docházce do vyšších tříd automaticky. Slabší žáci mohou využít navazující nápravné vyučování. Nadaným žákům je pak dovoleno přeskóčit některou třídu. Můžou začít povinnou školní docházku už v pěti letech nebo ji skončit dříve. [59]

3.8 Itálie

Úroveň učení a chování žáků je učiteli hodnoceno pravidelně. Zkoušky se provádí na konci dvouletého učebního cyklu. Každý žák má založené individuální hodnotící portfolio (*individual skills portfolio*). Jedná se o dokument, do kterého se zaznamenávají školní pokroky každého žáka, z hlediska dosažení vzdělávacích cílů stanovených osobním studijním plánem. Portfolio zahrnuje komentáře učitelů, rodičů, v případě potřeby i žáků, které se vztahují ke školním testům a k důležitým pracím, které žáci vypracovali jednotlivě nebo ve skupinách. Dále obsahují poznámky učitelů a rodiny, vztahující se k metodám vyučování, komentáře založené na systematickém pozorování, diskuze učitelů, rodičů a žáků, a v neposlední řadě i výsledky dotazníků nebo testů. [25]

3.9 Kypr

Žáci *Gymnasio* (státní škola) jsou hodnoceni klasifikačními stupni A – E. Jejich znalosti jsou prověřovány prostřednictvím otázek, souhrnných testů a individuálních i skupinových úloh, a to ústní i písemnou formou. Vedle toho musí žáci v průběhu měsíce června vykonat závěrečné zkoušky z řeckého jazyka, matematiky, dějepisu a přírodních věd. Hodnocení jsou podle dvacetibodové klasifikační stupnice. Soukromé školy mají svůj vlastní systém hodnocení. [15]

3.10 Lichtenštejnsko

V průběhu celého roku se provádějí testy a zkoušky a hodnocení je založeno na klasifikaci v rozsahu od 6 do 1. (6-velmi dobrý, 5-dobrá, 4-uspokojivý, 3-neuspokojivý, 2-slabý,

1-velmi slabý.) Pro přesnější hodnocení v jednotlivých předmětech je dovoleno známky dělit na polovinu. Ze známek se pak vypočítává celkový průměr, který pak slouží k rozhodování o postupu do vyššího školního typu. [26]

3.11 Litva

Existují tři úrovně hodnocení:

- individuální úroveň, kde jsou hodnoceny pokroky konkrétního žáka tak, jak je osobně vidí učitel;
- skupinová úroveň, kdy učitel vnímá třídu jako celek;
- oficiální celostátní úroveň, kde jde přirozeně o zajištění a udržení dobrých výsledků na všech školách. [16]

V pololetí i na konci roku jsou žáci *pagrindinė mokykla* („hlavní škola“) hodnoceni podle desetibodové stupnice, i když jednotliví učitelé si mohou se souhlasem školy zvolit jiný systém. Učitelé také rozhodují o tom, zda bude hodnocen písemný či ústní projev, zda bude uplatněno průběžné hodnocení nebo hodnocení úkolů a také o tom, jak často budou žáci hodnoceni. [16]

Přestože do věku 16 let mohou žáci, jejichž výsledky jsou neuspokojivé (1 – 3 body), postupovat do vyšších ročníků se souhlasem rodičů, nemohou být připuštěni k závěrečným zkouškám, dokud se jejich známky nezlepší. Pokud jsou i po dovršení 16 let výsledky žáka neuspokojivé, je mu nabídnuto studium na jiném typu vzdělávací instituce. Závěrečné zkoušky schvaluje ministerstvo a jsou povinné pro všechny žáky. Zkoušky připravují skupiny odborníků. Obvykle mají formu testů a při jejich sestavování se vychází ze vzdělávacích programů. Výsledky hodnotí speciální komise učitelů dané školy. Po dokončení *pagrindinė mokykla* získávají studenti vysvědčení, ve kterém jsou uvedeny výsledky zkoušek z příslušných předmětů a to opět pomocí desetibodové stupnice. Vysvědčení opravňuje žáky ke vstupu na odbornou školu a na některé další školy. [16]

3.12 Lotyšsko

Na konci každého pololetí dostávají žáci vysvědčení. Na konci posledního ročníku základní školy pak skládají závěrečné zkoušky a získávají vysvědčení, které stvrzuje jejich vědomosti v předmětech, které studovali. Žáci 1. – 3. ročníku jsou v každém předmětu

hodnocení ústně. Od 4. ročníku jsou známkováni podle desetibodové stupnice. Znalosti v jednotlivých předmětech a přístup ke studiu hodnotí učitelé průběžně na základě každodenního pozorování i prostřednictvím pravidelného zkoušení. Znamky jsou zapisovány do žákovské knížky a výsledná známka odráží hodnocení v průběhu celého roku. [3]

K tomu, aby mohl žák postoupit do vyššího ročníku a později na sekundární školu, musí mít odpovídající výsledky. V případě neuspokojivých výsledků rozhodují o opakování, či postupu do dalšího ročníku rodiče žáka. Studijní výsledky žáků slouží k analýze příčin neúspěšnosti školy obecně a jako podklad pro úpravy vyučovacích metod. Současně poskytují obecné informace o úrovni vzdělávání v celé zemi. Některé místní úřady organizují tzv. doučovací třídy pro děti, které měly ve škole dlouhodobou absenci (konkrétní charakter těchto tříd se v jednotlivých obcích liší). [3]

Závěrečné zkoušky na základní škole jsou povinné a jejich úspěšné složení je podmínkou pro udělení vysvědčení o základním vzdělání. Za přípravu zkoušek odpovídá Centrum pro vzdělávací kurikula a zkoušky. [3]

3.13 Lucembursko

Na nižším středoškolském vzdělávání (12-15) jsou žáci hodnoceni na základě pravidelných zkoušek, obsahujících témata, která byla probrána. V závislosti na předmětu, jsou pak zkoušky jednou, dvakrát nebo třikrát za každé čtvrtletí. Hodnocení jsou pak zahrnuta do zprávy, která je vytvářena na konci každého čtvrtletí a zapisována do „žákovských karet“. Ve většině případů jsou hodnocení prováděna písemně a pomocí 60-ti bodové stupnice. [5]

3.14 Maďarsko

Výkon žáků a jejich pokrok je během školního roku hodnocen pravidelně. V pololetí a na konci roku dostávají žáci výsledné známky z každého předmětu udělované na základě průběžného hodnocení. Hodnocení je obvykle jednotlivý výkon. Žáci mohou být zkoušeni písemnou nebo ústní formou, někdy i pomocí testů. Dostávají následující známky: výborně (5), dobře (4), uspokojivě (3), přijatelně (2), nedostatečně (1). Na konci školního roku se koná pedagogická rada, která by měla schválit závěrečné známky, jež dostává každý žák od učitelů jednotlivých předmětů a od třídního učitele. Tyto známky rozhodují

o tom, zda žák postoupí do vyššího ročníku. Žáci postupují do vyššího ročníku pouze tehdy, pokud splní nezbytné požadavky, v opačném případě musí ročník opakovat. Při ukončení základní školy nemusí žáci skládat žádnou zkoušku a rovněž nedostávají žádné závěrečné vysvědčení. Podle současného zákona je povinná školní docházka desetiletá, a proto žáci musí pokračovat ve studiu na dalším typu školy. [17]

3.15 Malta

Na středních školách (11 - 16 let) učitelé hodnotí v průběhu celého roku. Dále žáci absolvují dvakrát za rok formální zkoušku. Výsledky hodnocení v průběhu roku jsou pak vzaty do úvahy při závěrečném hodnocení. Hodnotící stupnice je užívána od A do E. [27]

3.16 Německo

Na základní škole, stejně jako v dalších typech škol, je výkon žáků sledovaný pomocí psaných testů, ústních zkoušek a praktických zkoušek. Přehled úspěchů je v pololetí a na konci školního roku uveden ve formě zpráv. Aby žáci mohli pokračovat ve studiu, musí splnit minimální požadavky, které jsou stanoveny u významných předmětů. Systém klasifikace je užíván pro ohodnocení dosažených výkonů. Znamka je definována tímto způsobem:

| | |
|--------------------------------------|--|
| Velmi dobrý SEHR GUT (1) | měla by být udělena za výkon, který je nad požadovaným standardem |
| Dobrá GUT (2) | měla by být udělena za výkon, který plně odpovídá standardům |
| Uspokojivý BEFRIEDIGEND (3) | měla být dána za výkon, který obecně zpravidla splňuje standardy |
| Dostatečný AUSREICHEND (4) | měla by být dána za výkon, který, ačkoliv obsahuje chyby, ještě celkem splňuje požadované standardy |
| Nedostatečný MANGELHAFT (5) | měla by být dána za výkon, který neodpovídá požadovaným standardům, ale ukazuje na základní znalosti, a že chybějící znalosti, se v rozumném časovém intervalu, dají doplnit |
| Velmi nedostatečný UNGENÜGEND (6) | měla by být dána za výkon, který neodpovídá požadovaným standardům a navíc základní znalosti nejsou úplné a chybějící znalosti nebude možné v rozumném časovém intervalu doplnit |

Během prvních dvou let je na základní škole pro každý předmět vytvářena hodnotící zpráva, ve které je detailně popsán žákův pokrok, jeho silné a slabé stránky. Teprve na konci druhého roku žáci obdrží vysvědčení se známkami. Všechny děti automaticky postupují z první do druhé třídy. [36]

3.17 Nizozemsko

Hodnocení žáků se provádí učitelem v pravidelných intervalech (obvykle dvakrát během a jednou na konci školního roku) a je zaznamenáno na školním vysvědčení. Stupnice hodnocení je tvořena známkami od 1 do 10. Jednička znamená extrémně špatný výsledek, 10 hodnotí znamenitý výsledek a 6 je ucházející. Žáci pokračují do dalšího třídy, jestliže na konci roku získali „dostatečnou“ (6) ve většině předmětů. Opakovat ročník lze pouze jednou. Hodnocení se provádí na základě testů (s výjimkou tělesné výchovy). Plán zkoušení je zaznamenán do školního plánu. Mimo plánované hodnocení je možné provádět hodnocení u předmětů, které nejsou vyučované v průběhu celého roku. [6]

3.18 Norsko

Hodnocení by mělo odrážet plnění hlavních a dílčích cílů z jednotlivých předmětů. Jedná se o nedílnou součást procesu učení, doplněnou o pravidelné schůzky učitelů, rodičů a žáků. Postup žáků do vyšších ročníků je automatický. Žáci, kteří mají potíže mohou využít tzv. vzdělávacích podpor. Hodnocení na základním (6-10 let) a středním stupni (10-13 let) vzdělávání nezahrnuje známky. Jen v nižší středoškolské úrovni (13-16 let) je dán systém známek jako doplněk k hodnotícímu systému. K hodnocení se používají známky od 6 (nejvyšší) po 1 (nejnižší). Všichni žáci v desáté třídě (tj. na konci nižší středoškolské úrovně) jsou povinni vykonat písemnou zkoušku z jednoho ze tří předmětů: norštiny, matematiky nebo angličtiny. Každý rok je centrálně rozhodnuto, v jaké škole budou žáci vykonávat zkoušku z norštiny, v jaké z matematiky a v jaké z angličtiny. To, z jakého předmětu budou žáci vykonávat písemnou zkoušku, se dozví několik dní před zkouškou. [60]

3.19 Polsko

Žáci jsou hodnoceni na základě ústního nebo písemného zkoušení, což závisí výhradně na učiteli. Pouze závěrečné známky za pololetí a na konci školního roku musí být schváleny

pedagogickou radou na každé škole. Výsledky hodnocení prováděného v průběhu roku jsou brány v úvahu při výsledném hodnocení na konci roku. Hodnocení se dělí na jednorázové, pololetní a výroční. Učitel má k dispozici následující stupnici hodnocení: 6-výborně, 5-velmi dobře, 4-dobře, 3-uspokojivě, 2-neuspokojivě, 1-nedostatečně. Žáci také dostávají známky za chování, a to podle stupnice: výborné, velmi dobré, dobré, nevhodné, nepřijatelné. Rodiče musí být informováni o tom, jak si žáci vedou. Žáci mají právo na zkoušku, pokud je známka v pololetí nebo na konci školního roku podle názoru žáka nebo rodičů příliš nízká. Žáci postupují do vyššího ročníku, jestliže získají z povinných předmětů na konci školního roku známku „neuspokojivě“ (2) nebo vyšší. Na konci každého školního roku dostávají žáci vysvědčení, které potvrzuje, že ukončili ročník a že postupují do dalšího ročníku. Žádná závěrečná zkouška se nekoná ani na konci třetího ročníku (přechod od základů učení k systematické výuce), ani na konci osmého ročníku (pouze vysvědčení) základní školy. Neúspěšní žáci musí opakovat ročník. Pro žáky ze znevýhodněného prostředí existují speciální opatření. [18]

3.20 Portugalsko

Hodnocení žáků se provádí pomocí stupnice 1 až 5. Předmětové oblasti, které jsou mimo studijní plán, jsou hodnoceny stupni „neuspokojivý“, „uspokojivý“ a „více než uspokojivý“. V páté až osmé třídě se hodnocení provádí písemnou formou, pokud tak pedagogické konsilium rozhodlo. V deváté třídě je výsledná známka z každého předmětu, kromě matematiky a portugalského, tvořena 25 % závěrečným písemným testem. Z portugalského a matematiky se provádí národní zkoušky, stanovené ministerstvem školství. A jsou hodnoceny známkou 1 až 5. Pro žáky, kteří jsou starší než 15 let a nemají vykonané zkoušky na závěr 6. a 9. třídy, musí dělat národní zkoušky ze všech předmětů. [19]

3.21 Rakousko

Hodnotí se v průběhu celého školního roku a do hodnocení se promítá aktivita žáků v hodinách, ústní zkoušení, písemné zkoušení (testy, diktáty...), praktické úkoly, grafické práce (např. v předmětech jako deskriptivní geometrie). Učitelé jsou odpovědní za všechna hodnocení; hodnotí jednotlivé schopnosti v jednotlivých předmětech. Známky jsou v rozsahu od 1 do 5. Přehled úspěchů žáků je uveden na školním vysvědčení. Školy

vydávají ISSUE reports (na konci prvního pololetí), ANUAL reports (na konci roku) a vysvědčení (po úspěšném dokončení jednotlivých typu škol). Hodnocení žáků je odstupňováno tímto způsobem: velmi dobrý (1), dobrý (2), uspokojivý (3), dostatečný (4), a nedostatečný (5). Obecně platí, že žáci postupují do dalšího ročníku, pokud nejsou v povinných předmětech hodnoceny známkou „nedostatečný“. Ve zvláštních případech dává zákon učitelům možnost pustit žáka do dalšího ročníku, i když získal jednu „nedostatečnou“. Žák, jehož výkon je ohodnocen známkou „nedostatečný“ v ne více než dvou povinných předmětech, má možnost na začátku příštího roku vykonat test z předmětů. Pokud test nezvládne musí opakovat celý ročník. [24]

3.22 Řecko

Na základních školách jsou žáci hodnoceni na základě denních ústních zkoušek, jejich účasti na procesu učení, písemných testech, hodinových psaných testech a úkolech. Začátkem prvního čtvrtletí posledních dvou ročníků připravují krátký úkol, zabývající se různými problémy, který s pomocí učitele dokončují a ve třídě prezentují. Každý žák obdrží písemné hodnocení, které dovoluje, aby učitelé rodičům poskytlí detailní informace o žácích, jejich výsledcích ve škole, jejich schopnostech, spolu s jejich silnými a slabými stránkami ve specifických oblastech. Nehledě na písemné hodnocení je (od třetí třídy) užíván následující hodnotící systém: vynikající (A), velmi dobrý (B), dobrý (C), poctivý (D). V páté a šesté třídě je hodnotící systém: vynikající (9-10), velmi dobrý (7-8), dobrý (5-6) a poctivý. Znamky jsou uděleny za žákův výkon v každém předmětu, ve kterém se provádějí hodnotící zkoušky, a jsou založeny na souhrnu ze tří známek plus známky, kterou žák dostal za psanou závěrečnou práci v červnu. Výsledná známka z předmětů, které se skládají z několika oblastí, je známka tvořena průměrem závěrečných známek, získaných v těchto oblastech. [58]

3.23 Slovensko

Na základní škole stanovuje pravidla hodnocení a známkování formou všeobecně závazných předpisů ministerstvo školství. Učitelé jsou odpovědní za veškeré hodnocení. Používají systém známek, který má rozsah od 1 do 5 (1 výborný, 5 nedostatečný). Předměty náboženská a etická výchova se neznámkují. Pro hodnocení žákova chování se používá třístupňový systém známkování. Žáci jsou zkoušeni ústně nebo písemně. Celkové

hodnocení žáka je uvedeno na vysvědčení na konci školního roku. Neúspěšní žáci musí opakovat ročník. [30]

Ve školním roce 1988/89 bylo zavedeno slovní hodnocení na prvním stupni základní školy v prvním ročníku. Od školního roku 1995/96 bylo umožněno zavést slovní hodnocení žáků i ve 2. – 4. ročníku základní školy. Může být zavedeno na základě návrhu, který je podán většinou rodičů nebo zákonných zástupců žáků navštěvujících 1. ročník základní školy a po schválení pedagogickou radou základní školy. [30]

3.24 Slovinsko

Žáci jsou hodnoceni ve všech předmětech (slovně i známkami) a to průběžně na základě ústního zkoušení, písemných prací, uměleckých a technicky orientovaných projektů a praktické činnosti. Na konci školního roku je žák hodnocen celkově podle známek získaných v jednotlivých předmětech. Výsledek celkového hodnocení může být výborný, velmi dobrý, dobrý, uspokojivý nebo neuspokojivý. Známek se v průběhu školního roku využívá pro diagnostické účely. V posledních několika letech se na mnoha školách po celé republice používá v prvních dvou nebo třech ročnících hodnocení slovní. [20]

Většina žáků obvykle postupuje do vyššího ročníku. Neuspěje-li žák v jednom předmětu, může buď postoupit do vyšší třídy na základě uspokojivého celkového hodnocení (ne však v případě, že ve stejném předmětu neuspěje dva roky za sebou), nebo opakovat ročník, pokud je jeho celkové hodnocení neuspokojivé. Na konci 8. ročníku (tj. po osmi letech povinné školní docházky) dostávají žáci vysvědčení o ukončení povinné školní docházky, v němž se uvádějí známky a celkové hodnocení, které daný žák v tomto závěrečném ročníku získal. Výsledky hodnocení v průběhu celé školní docházky jsou dokumentovány a přihlíží se k nim v závěrečném ročníku. Na konci 8. ročníku probíhá společné externí hodnocení (všichni žáci píší test současně), zaměřené na znalosti mateřského jazyka a matematiky. Tyto testy nejsou povinné. Výsledky testů jsou však jedním z výběrových kritérií, která používají sekundární školy s omezeným počtem studijních míst. [20]

3.25 Spojené království

3.25.1 Anglie a Wales

Učitelé a školy hodnotí výkony svých žáků průběžně. Kromě toho předepsané hodnocení umožňuje, aby byl pokrok každého žáka na konci 3. klíčového stadia (ve věku 14 let) měřen podle národních standardů. Požadavky zahrnují hodnocení v souladu s celostátně stanovenými kritérii ve všech předmětech národního kurikula (vycházející z ústní, písemné a praktické práce ve třídě, z domácích úkolů a školních testů) a celostátně stanovené a známkové testy z angličtiny, velštiny (pro velšsky vyučující školy ve Walesu), z matematiky a přírodních věd. Výsledky jsou vyjádřeny podle osmiúrovňové škály, kde u 14letých žáků jsou očekávány úrovně 5 nebo 6. [21]

Na konci 4. klíčového stadia (14 až 16 let) jsou žáci hodnoceni hlavně prostřednictvím zkoušek (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*). Zkoušky GCSE se normálně skládají z řady předmětů a certifikát uvádí seznam známek, které žák v každém z předmětů získal. Žákům je udělena jedna z osmi známek (A*–G, kde A*–C jsou považovány za úspěšné složení zkoušky GCSE) v souladu s jejich výkonem a v porovnání s celostátně stanovenými kritérii. U většiny předmětů je udělená známka založena hlavně na zkouškách na konci studia, ačkoliv může být také založena na ročníkové práci až za dvouleté období. Existují také určité modulární kurzy, které zahrnují několik zkoušek skládaných na konci modulu. GCSE jsou stanoveny externě a známkovány hodnotícími orgány v souladu se závazným kodexem. Výběr hodnotícího orgánu a učebních osnov provádí škola. [21]

3.25.2 Severní Irsko

Učitelé a školy hodnotí pokrok svých žáků průběžně. Kromě toho jsou v rámci kurikula pro Severní Irsko předepsána tato hodnocení: Na konci 3. klíčového stadia (11 až 14 let) hodnotí učitelé žáky z angličtiny, matematiky a přírodních věd. Kromě toho žáci musí z těchto předmětů skládat testy stanovené a známkové Radou pro kurikulum a hodnocení v Severním Irsku (CCEA). V irsky mluvících školách skládají navíc žáci testy z irštiny a jsou také svými učiteli z irštiny hodnoceni. Organizace hodnocení na konci 4. klíčového stadia (14 až 16 let) je podobná jako v Anglii a ve Walesu. [21]

3.25.3 Skotsko

Učitelé hodnotí výkony svých žáků různými způsoby. Sledují je při práci, o jejich práci s nimi diskutují, zadávají jim zvláštní úkoly, testy, které jsou buď vytvářeny školou nebo jsou národní. Pokud učitel usoudí, že žák dokončil jednu z pěti úrovní (A - E) studijního plánu, stanovenou národními směrnicemi pro každý předmět, vybere vhodné hodnocení z webových stránek. Tato národní hodnocení neslouží jako podklad pro vydání vysvědčení, ale jsou prostředkem, který pomáhá učitelům zajistit, že je jejich hodnocení ve shodě s odsouhlasenými národními standardy. Zpráva se pak poskytne rodičům a podává jim informace o dosažení cílů v každé stránce studijního plánu. Tato zpráva také poskytne rodičům informaci o žákově osobnostním a sociálním vývoji ve škole. Zpráva je psána takovou formou, aby dovolila rodičům komentovat a dělat si poznámky, o kterých se pak diskutuje na schůzkách rodičů a učitelů. [28]

3.26 Španělsko

Hodnocení musí být průběžné a komplexní. *LOCE* (Ústavní zákon č.10/2002 o kvalitě vzdělávání) určuje, že školská správa bude provádět celkové diagnostické hodnocení stupně osvojení základních dovedností, stanovené pro tuto úroveň vzdělávání. Tato zkouška nemá žádný akademický vliv. Pro školy, učitele a rodiče má pouze orientační význam. Žáci, kteří úspěšně dokončí vzdělání, obdrží titul a vysvědčení o sekundárním vzdělání (*Graduado en Educación Secundaria*). Vysvědčení uvádí počet absolvovaných ročníků a stupeň znalostí získaných v různých oblastech a předmětech. [22]

3.27 Švédsko

Hodnotící stupně udělené od osmé třídy školní docházky udávají úspěchy žáků vztahující se k národním cílům, které jsou uvedeny v sylabu pro každý předmět. Hodnotící stupně jsou: prošel, prošel s vyznamenáním a prošel se speciálním vyznamenáním. Na konci deváté třídy se provádějí Národní testy ze švédštiny, angličtiny a matematiky. Žáci, kteří v těchto testech neuspějí, nezískají „hodnotící stupeň“, ale místo toho obdrží písemné hodnocení. Během povinné školní docházky dostávají žáci a rodiče pravidelně zprávu o činnosti a uskutečňují se schůzky, na kterých se diskutuje o vývoji žáka. [29]

3.28 Závěr

Hodnocení pedagogických výsledků na konci povinného vzdělávání se obvykle týká měření znalostí žáků získaných ve školní výuce. Spojené království ale se svým *General Certificate of Secondary Education* (GCSE – všeobecným vysvědčením o sekundárním vzdělání) má kvalifikační systém, který není omezen na určitou věkovou skupinu a který lze použít pro hodnocení a ověřování znalostí, dovedností a klíčových kompetencí v kterémkoli věku. Ve všech zemích je hodnocení nástrojem pro sledování individuálního pokroku žáků s určitou tendencí přejít od hodnocení znalostí k hodnocení výkonu. Testy obvykle zpracovávají a vyhodnocují školy samy, s výjimkou několika málo zemí¹, kde je tato činnost centralizovaná. Některé země také používají evaluaci pro sledování obecného výkonu vzdělávacího systému². Pro hodnocení studijních výsledků žáků se ale v zemích EU centrálně dohodnuté normy příliš nepoužívají. Tyto normy zavedli pouze ve Francouzském společenství Belgie a ve Spojeném království, ve dvou ze tří zemí, které zařadily klíčové kompetence mezi své cíle. V Německu v současné době pracují všechny spolkové země na zavedení jednotných norem pro základní předměty. [2]

V porovnání s Českou republikou je hodnotící systém v některých zemích téměř totožný (převážně u našich blízkých sousedů). Odchyly se zpravidla objevují v použití hodnotící stupně. Můžeme tak sledovat rozdílnost užití forem hodnocení. Některé země považují známku za rozhodující, jiné pouze za orientační a jsou i takové země, které vůbec na základních školách neznámkuji.

V zahraničí často rozhodují o dalším postupu žáků do vyšších ročníků jejich rodiče, se kterými je v řadě států EU úzká spolupráce, vyplývající z lepší komunikace mezi školou, učiteli a rodiči.

¹ Dánsko, Francie, Irsko a Spojené království

² Francouzské společenství Belgie, Francie, Španělsko, Itálie, Irsko, Portugalsko, Finsko a Švédsko

4 VYUŽITÍ POČÍTAČOVÝCH PROGRAMŮ SLOUŽÍCÍ KE ZPRACOVÁNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Nástupu informačních technologií se samozřejmě nevyhnula ani škola. Tato technologie se objevila nejen ve vyučovacích osnovách, ale také jako pomůcka při výuce. Některé školy, potažmo učitelé, pak výpočetní techniku využívají i pro svou „administrativní“ práci. Zapojit počítače do procesu výuky lze v okamžiku vyhodnocování písemných testů, kdy dokáží urychlit zpracování většího množství vstupních dat. Zároveň se mohou stát nástrojem komunikace mezi učitelem, žákem a rodičem. Pomáhají nám nahradit žákovské knížky, které svou formou nemusejí obsáhnout veškeré podněty, komentáře a postřehy v průběhu procesu učení, ale slouží nám jako zápisník známek.

V této části bych uvedla některé aplikace sloužící ke komunikaci mezi školou a rodiči.

4.1 Katedra, Žákovská

Na portálu škola online – www.skolaonline.cz – vznikly dva projekty s názvem **KATEDRA** a **ŽÁKOVSKÁ**. Katedra umožňuje evidovat a zpracovávat studijní a provozní data školy a všech jejích žáků. Vychází ze situace, kdy na školách vzniká velké množství informací – učitelé známkují, evidují docházku, tvoří se rozvrhy hodin, generují se různé formuláře a přehledy pro vedení školy apod. Tyto informace jsou pak v převážné většině rozděleny, učitelé mají známky často pouze v notýsku, docházku má každá třída ve své třídnici a rozvrhy visí ve sborovně. Pro získání celkového přehledu, např. o tom, jaký je průměrný studijní prospěch konkrétního žáka, jak často ten který učitel hodnotí, je tento stav naprosto nevhodný. Pokud bychom chtěli tento problém vyřešit, je nutné soustředit všechny tyto informace na jedno místo a zpřístupnit je těm osobám, které mají právo s nimi pracovat. V Katedře je možné evidovat většinu dat, které se týkají studia žáka: osobní údaje, docházku, plány hodnocení a jejich výsledky, rozvrhy hodin, uzávěrky hodnocení a další. Pomocí výpisů, které jsou součástí Katedry, je pak možné získat okamžitý přehled o předmětu, žákovi nebo třeba celé třídě. A to vše prostřednictvím internetu a chráněno unikátním uživatelským jménem a heslem. Díky tomu se Katedra stává určitým „manažerským informačním systémem“ v rukách ředitele školy, který má tak mnohem větší a hlavně okamžitou kontrolu nad prací učitelů a výsledky studentů. Může například zjistit, že někteří učitelé téměř nehodnotí průběžně během roku, nebo že jejich průběžné

hodnocení zdaleka neodpovídá výsledné známce na vysvědčení. Dochází tak k přímé kontrole nad prací učitelů a pro rodiče i studenty jsou veškeré informace mnohem „čitelnější“ a mají větší vypovídající hodnotu. [57]

Aplikace **ŽÁKOVSKÁ** pak využívá data evidovaná prostřednictvím Katedry a předkládá je rodičům a žákům. Zároveň dbá na ochranu osobních informací a zobrazuje pouze ty informace, které se studentů a rodičů týkají. Takovými informacemi může být např. docházka žáka, přehled jeho hodnocení (od celkového aktuálního průměru až po jednotlivé známky), přehled naplánovaných zkoušení nebo rozvrhů hodin. Vedle toho ale také umožňuje nepřímou komunikaci prostřednictvím emailů či SMS zpráv, které jsou automaticky ze Žákovské generovány a reagují na určité události. Pomocí nichž se může nechat rodič i student informovat např. o tom, že dostal z matematiky horší známku, než trojku nebo že jeho celkový prospěch klesl pod známku dva. [57]

Cílem aplikace Žákovská společně s Katedrou není nahradit stávající komunikaci (rodičovská sdružení, osobní návštěvy, klasická žákovská), ale doplnit tuto komunikaci o něco nového. Např. o to, že rodiče se k informacím, které potřebují, mohou dostat kdykoliv a informace jsou vždy aktuální, že rodiče chodí na rodičovská sdružení mnohem lépe připravení, že podporuje využívání moderních technologií jak rodiči a studenty, tak i samotnými učiteli, že ředitel má okamžitou informaci o své škole, že zvyšuje prestiž školy určitou nadstandardní službou pro rodiče. [57]

4.2 Bakaláři

Další aplikací umožňující komunikaci učitelů s rodiči a žáky je informační modul pro rodiče populárního programu **BAKALÁŘI** – www.bakalari.cz – využívaného v řadě škol. Tento informační modul umožňuje zobrazovat:

- **Osobní údaje žáka** – rodičům umožňuje přes www kontrolu správných údajů (telefony, adresy...), popřípadě nahlášení změn.
- **Pololetní klasifikace** – přehled kompletní pololetní klasifikace ze všech ročníků a pololetí od počátku studia včetně přehledů zameškaných hodin, hodnocení atd.
- **Průběžná klasifikace** - přehled všech průběžně zadaných známek. Je umožněno zobrazovat témata, váhy známek, poznámky, průměr apod.

- **Průběžná docházka** – její napojení na nový modul Třídní kniha - evidence zameškaných hodin – umožňuje zobrazovat docházku po dnech, měsících, ale i přímo po vyučovacích hodinách.
- **Výchovná opatření** - přehled třídních důtek, pochval atd. za aktuální pololetí, nebo za celé studium.
- **Rozvrh** – zobrazuje tabulku rozvrhu, a to buď aktuální rozvrh stálý, nebo rozvrh, který zohledňuje i suplování, volna apod.
- **Vyučované předměty** – nabízí seznam předmětů se seznamem učitelů, kteří daný předmět učí. [62]

4.3 Webnotes

Třetí aplikací je pak **WEBNOTES** – www.webnotes.cz. Jedná se o internetovou aplikaci určenou k publikaci známek žáků, záznamů o nepřítomnosti, sdělení učitelů či ředitele školy. Tyto informace pak nabízí pouze subjektům s odpovídajícími přístupovými právy - např. rodiče žáka. Aplikace dále umožňuje oboustrannou komunikaci škola-rodiče / rodiče - škola. Rodiče zde mohou učitelům, třídnímu, či řediteli školy psát stručná sdělení. Další funkcí je pak sledování návštěvnosti žákovských stránek, takže učitel či ředitel má přehled o přístupu jednotlivých rodičů k publikovaným informacím. Velmi užitečnou funkcí je tisk známek žáka a výpis jeho nepřítomností a pozdních příchodů. Nové jsou i možnosti vytvoření funkcí pro potřebu ředitelů škol. Např. kolik je žáků ve třídě či ve škole, jaký je průměr žáků na třídu, počet známek z jednotlivých předmětů ve vybraných třídách, kolik známek udělil ten který učitel od začátku školního roku nebo za vybrané období atd. [64]

4.4 Ostatní

Za zmínku pak ještě stojí portál **Jednička s hvězdičkou** – www.jednickashvezdickou.cz – který poskytuje rodičům i škole vyšší úroveň komunikace, šetří čas a vytváří prostor pro realizaci nových cílů a řešení skutečných problémů při výchově dětí. Dále program **Klasifikace 4.0** - www.jphsw.cz - určený převážně pro ZUŠ, který umožňuje např. spojení s bankou, tzv. **HOME BANKING**, pro okamžitou kontrolu došlých úhrad školního.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ

2.STUPNĚ ZŠ

5.1 Východiska pro výzkum

V předchozí části jsem se zabývala teoretickými poznatky, týkající se hodnocení. V jednotlivých kapitolách se vyskytly nejrůznější problémy a otázky, na které jsem poukázala a dále některé z nich v praktické části prozkoumala a zodpověděla.

5.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapování současné situace hodnocení na druhém stupni ZŠ a problémů, se kterými se při hodnocení potýkají nejen učitelé, ale i žáci. Cílem bylo také od učitelů a žáků zjistit jejich názory, postřehy, případně vlastní návrhy na problematiku hodnocení.

Na základě hlavního cíle jsem si pak stanovila další dílčí cíle výzkumu, kterými jsou:

Dílčí cíl 1: zjistit používané formy hodnocení

Dílčí cíl 2: zjistit obecné, globální problémy při hodnocení

Dílčí cíl 3: prozkoumat problematiku průběžného a závěrečného hodnocení na konci hodiny

Dílčí cíl 4: diagnostikovat problémy při závěrečném hodnocení na vysvědčení

Dílčí cíl 5: zaměřit se na otázky vyvstávající z metod a forem výuky

Dílčí cíl 6: prozkoumat oblast týkající se písemného zkoušení - pozn. pouze u učitelů

Dílčí cíl 7: prozkoumat oblast týkající se ústního zkoušení - pozn. pouze u učitelů

Dílčí cíl 8: poukázat na odměňování žáků (za dobré známky) a užívání trestů (za špatné známky) rodiči – pozn. pouze u žáků

5.3 Popis zkoumaného vzorku

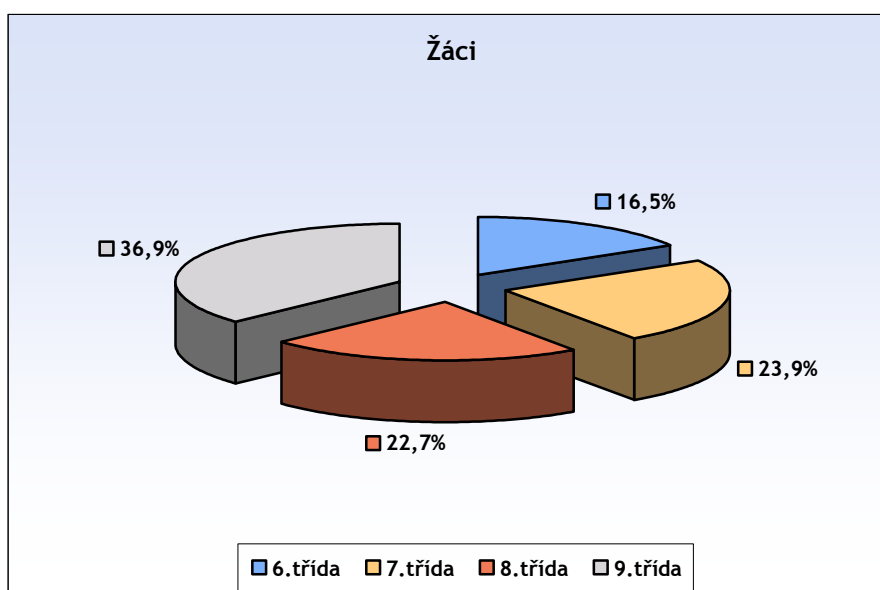
Výzkum jsem provedla na dvou základních školách ve Zlíně. Jedná se o 4. a 5. ZŠ. A byl proveden pouze na druhém stupni. Rozhodla jsem se použít metodu dotazování a do celého

výzkumu byli zapojeni jak učitelé, tak i žáci. Hlavním důvodem bylo prozkoumat tuto problematiku z obou stran a tím získat více pohledů a názorů na hodnocení.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 222 respondentů. Platných, správně vyplněných dotazníků se mi vrátilo 198. Návratnost činila 89,2 %. Z tohoto vzorku jsem mohla vyvodit konečné závěry a výsledky.

Celkový počet učitelů byl 22, z toho 14 žen a 8 mužů. Věkový průměr těchto respondentů je 47,73 let a průměrná délka jejich praxe činí 23 let.

Z 200 rozdaných dotazníků mezi žáky se mi navrátilo 176 platných, správně vyplněných dotazníků. Věk žáků se pohyboval v rozmezí 12 až 16 let. Z hlediska pohlaví byli respondenti složeni z 51,7 % dívek a 48,3 % chlapců. Nejvíce byli zastoupeni žáci 9.tříd (36,9 %), dále pak 7.tříd (23,9 %) a 8.tříd (22,7 %) a nejméně početná skupina byla z 6.tříd (16,5 %).



Graf 1. Rozložení žáků podle tříd

5.4 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele se skládal z 26 otázek a pomocí něho byly zjišťovány názory učitelů na formy, metody, průběh a realizaci hodnocení s možnými návrhy změn do budoucnosti. V úvodu dotazníku jsou učitelům sděleny stručné informace a pokyny k výzkumu, dále pak následovaly osobní údaje respondenta (věk, délka praxe, pohlaví, apobace). V dotazníku jsem využila otázky uzavřené, polootevřené i otevřené.

Vztah jednotlivých otázek k dílčím cílům:

Dílčí cíl 1: otázky č. 1, 2

Dílčí cíl 2: otázky č. 4, 5, 6, 7, 25, 26

Dílčí cíl 3: otázky č. 11, 21, 22

Dílčí cíl 4: otázky č. 3, 20, 20A, 20B, 24

Dílčí cíl 5: otázky č. 8, 9, 10, 23

Dílčí cíl 6: otázky č. 12, 13, 14

Dílčí cíl 7: otázky č. 15, 16, 17, 18, 19

5.5 Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky obsahoval 15 otázek, pomocí nichž jsem chtěla zjistit názory na hodnocení z pohledu žáka. Dotazník v úvodu opět obsahoval základní pokyny k výzkumu a následně osobní údaje žáka (věk, ročník, pohlaví). V dotazníku jsem taktéž využila všechny typy otázek.

Vztah jednotlivých otázek k dílčím cílům:

Dílčí cíl 1: otázky č. 1, 6

Dílčí cíl 2: otázky č. 5, 7, 12, 15

Dílčí cíl 3: otázky č. 2, 12, 13, 14

Dílčí cíl 4: otázky č. 12, 13, 14

Dílčí cíl 5: otázky č. 3, 4, 8

Dílčí cíl 8: otázky č. 9, 9A, 10, 11

5.6 Zpracování získaných dat

Nejprve jsem zkontrolovala správnost a úplnost vyplněných dotazníků, případně jsem některé vyřadila. Poté jsem odpovědi na otázky uzavřené a polootevřené kvantitativně převedla do tabulky. Odpovědi na otázky otevřené jsem důkladně pročetla a vytvořila přehled odpovědí na jednotlivé otázky.

5.7 Výsledky výzkumu

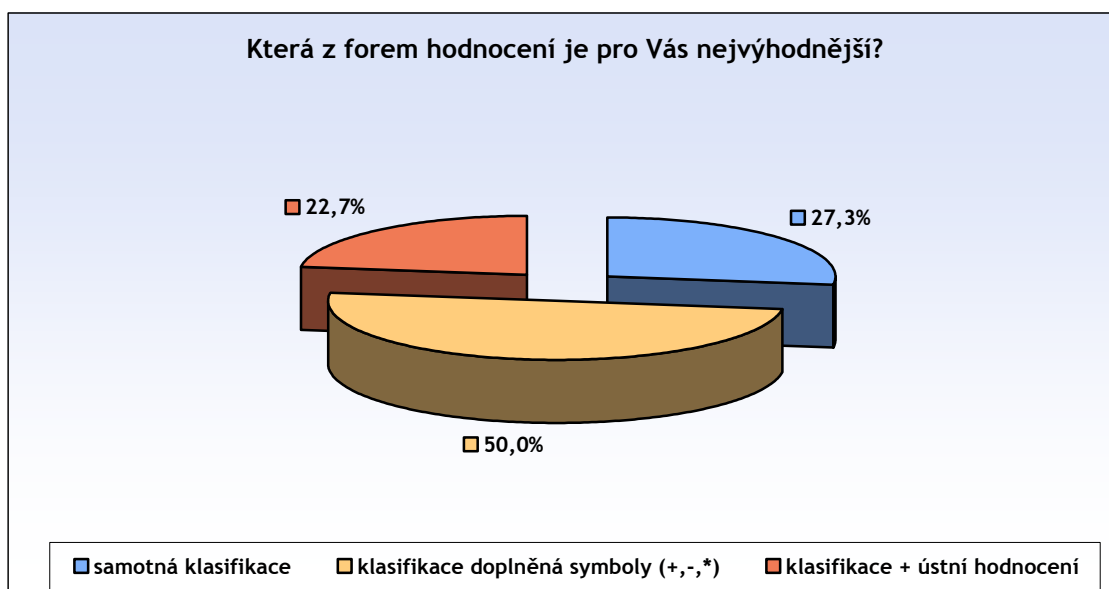
5.7.1 Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u učitelů

Otázky uzavřené a polootevřené jsem vyhodnotila kvantitativně, spočítala jsem absolutní četnosti a procenta. Výsledky v procentech jsem zaokrouhlila na jedno desetinné místo. Pokud respondent využil možnosti volné odpovědi, tuto odpověď jsem vždy zapsala. Všechny jednotlivé odpovědi jsem uvedla slovně, ke každé napsala její procentuální zastoupení a pro lepší přehlednost jsem číselné informace uvedla do grafu nebo do tabulky.

Otázka č. 1

První otázka se týkala forem hodnocení. Učitelé měli uvést, která z forem hodnocení je pro ně nejvýhodnější.

Přesně polovina (50,0 %) respondentů uvedla, že za nejvýhodnější formu hodnocení považují užití klasifikační známky, která je doplněna o další symboly (např. +, -, *). Zbytek se pak přiklání k užití samotné klasifikační známky (27,3 %), či ke klasifikaci doplněné ústním hodnocením (22,7 %). Písemné slovní hodnocení ani jinou formy hodnocení jako nejvýhodnější nikdo z dotazovaných učitelů neuvedl.

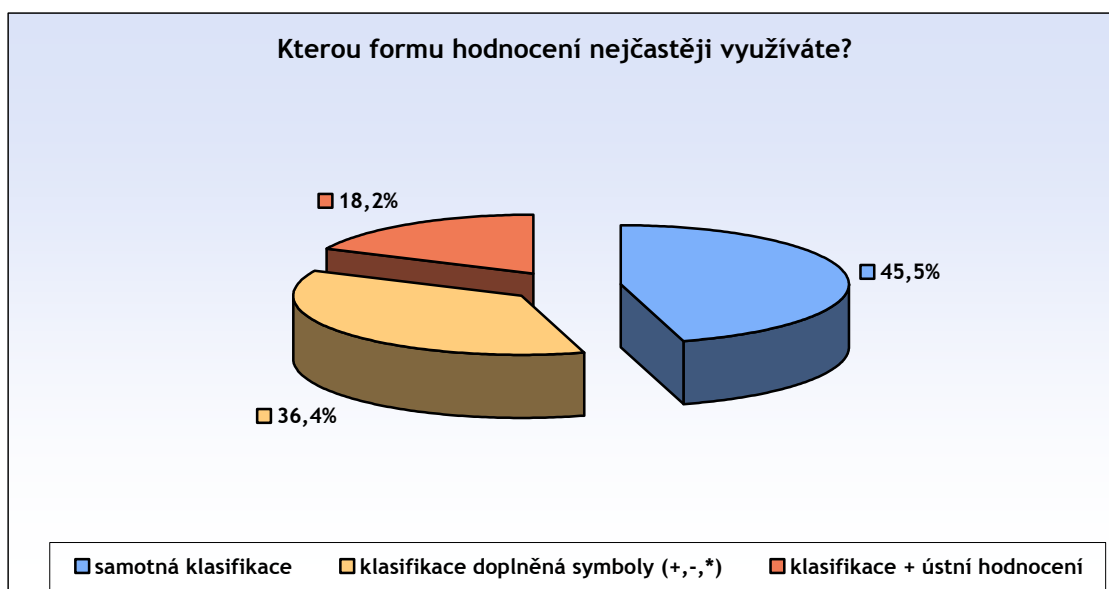


Graf 2. Formy hodnocení

Otázka č. 2

Ve druhé otázce jsem se ptala na totéž, co v první otázce, s tím rozdílem, že mě zajímalo, kterou formu hodnocení učitelé nejvíce využívají. Předpokládala jsem odlišnosti mezi tím, jaké hodnocení učitelé používají a tím, jaké hodnocení se jim zdá nejvýhodnější.

Podle mého předpokladu skoro polovina dotázaných učitelů (45,5 %) odpověděla, že nejčastěji využívají samotnou klasifikaci (což je pravděpodobně dáno tím, že závěrečná klasifikace neumožňuje doplnění známky o další symboly). 36,4 % učitelů při hodnocení využívá klasifikaci doplněnou o další symboly a 18,2 % učitelů využívá klasifikaci doplněnou ústním hodnocením. Opět ani jeden z respondentů nevedl, že by využíval písemné slovní hodnocení, nebo jinou formu.

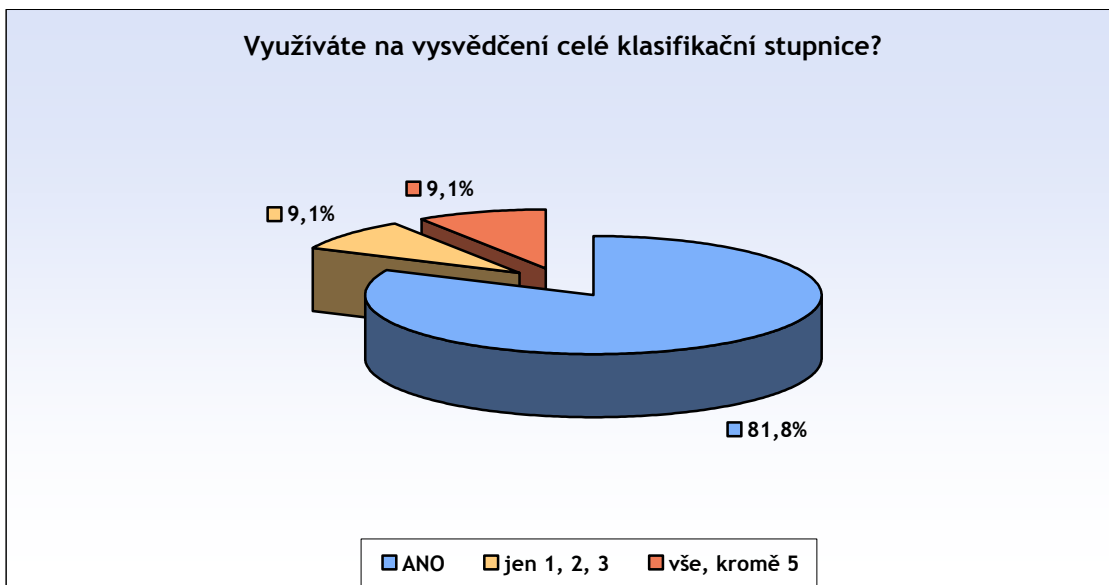


Graf 3. Nejčastější forma hodnocení

Otázka č. 3

Pomocí třetí otázky jsem se snažila zjistit, zda-li učitelé využívají při závěrečné klasifikaci na vysvědčení celou klasifikační stupnici (1 až 5) nebo jenom některé ze známek.

Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že více než 3/4 učitelů (81,8 %) využívá celou klasifikační stupnici, pouze 9,1 % uvedlo, že používají jen známky 1 až 3, a dalších 9,1 % používají všechny známky kromě 5. Nikdo z dotázaných respondentů nevedl že by na vysvědčení využíval pouze známky 1 nebo známky 1 a 2.

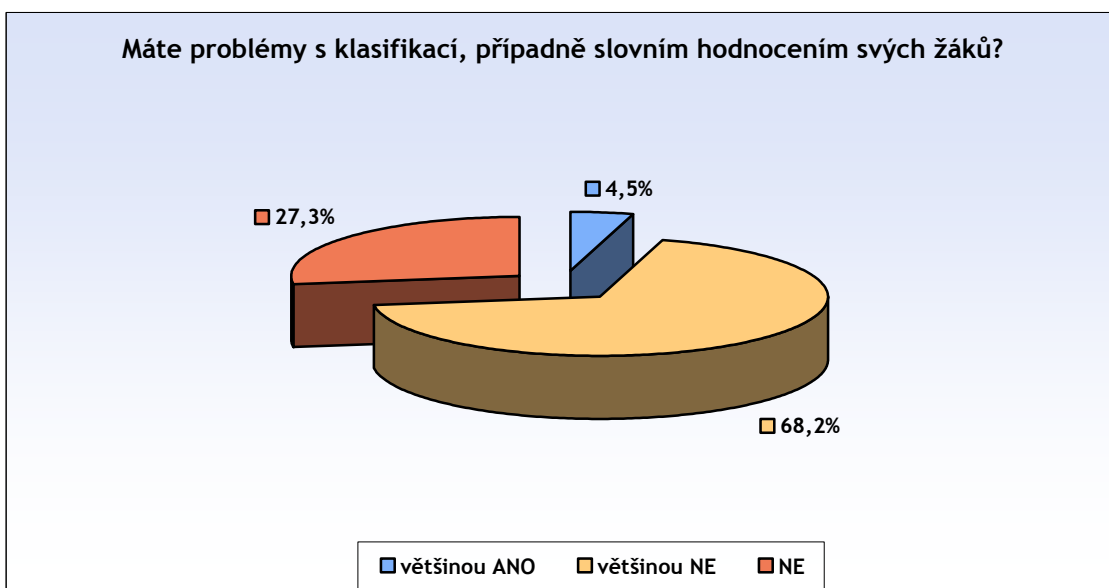


Graf 4. Využití klasifikační stupnice

Otázka č. 4

V této otázce jsem zjišťovala, zda mají učitelé problémy s hodnocením svých žáků.

Naprostá většina učitelů (95,5 %) uvádí, že problémy s hodnocením svých žáků nemá (68,2 % uvedla odpověď: většinou NE a 27,3 % uvedla odpověď: NE). Zbylých 4,5 % respondentů uvádí, že problémy s hodnocením většinou mají. Další nabízené možnosti (ANO, NEVÍM) nikdo neuvedl.



Graf 5. Problémy s klasifikací, slovním hodnocením

Otázka č. 5

Pátá otázka navazovala na předchozí a měla za úkol, otevřenou formou otázky, zjistit, s jakými problémy se učitelé při hodnocení svých žáků potýkají.

Jako problém při hodnocení se objevuje využívání úzké stupnice hodnocení, požadují její rozšíření, buď použitím dalších pomocných znaků, nebo zvýšením počtu známek. Také uvádějí problémy s absencí žáků, která je navíc kryta rodiči, ze které vyplývá malá možnost pravidelného hodnocení.

Otázka č. 6

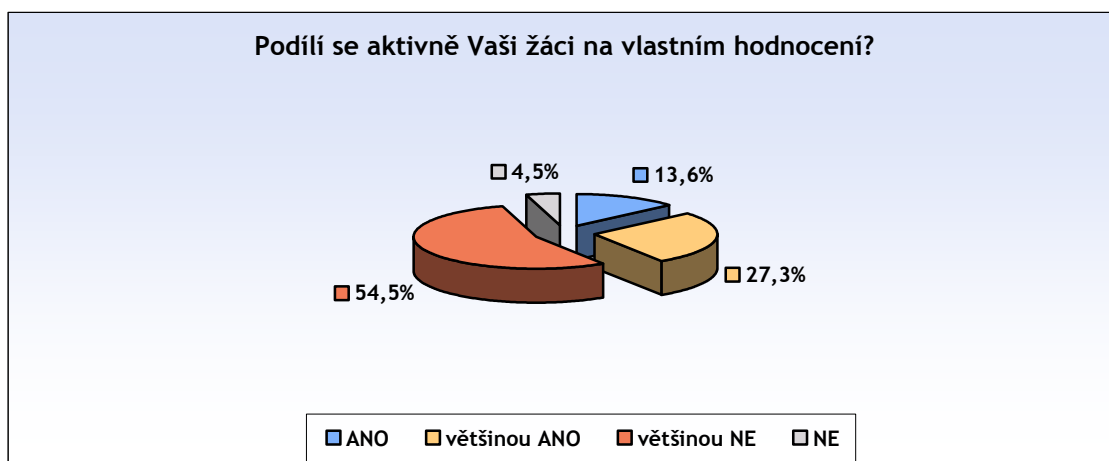
Šestou otázku jsem zaměřila na zjištění, jaké změny v hodnocení by učitelé uvítali. Šlo o typ otevřené otázky, u které měli učitelé napsat své návrhy.

Nejčastěji (5x) bylo uváděno zrušit klasifikaci předmětů jako jsou např. hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova, občanská výchova, kde navrhovali u těchto předmětů pouze uvádět, zda-li jej žák absolvoval nebo neabsolvoval. Dva respondenti uvedli jako návrh rozšířit klasifikační stupnici. Zbylí respondenti své návrhy neuvedli.

Otázka č. 7

Pomocí této otázky jsem zjišťovala, zda-li učitelé své žáky aktivně zapojují do procesu hodnocení.

S překvapením jsem zjistila, že více jak polovina dotázaných učitelů své žáky buď vůbec (4,5 %), nebo většinou (54,5 %) do hodnocení nezapojuje. Naproti tomu 40,9 % uvedlo že žáci se aktivně podílejí na hodnocení.

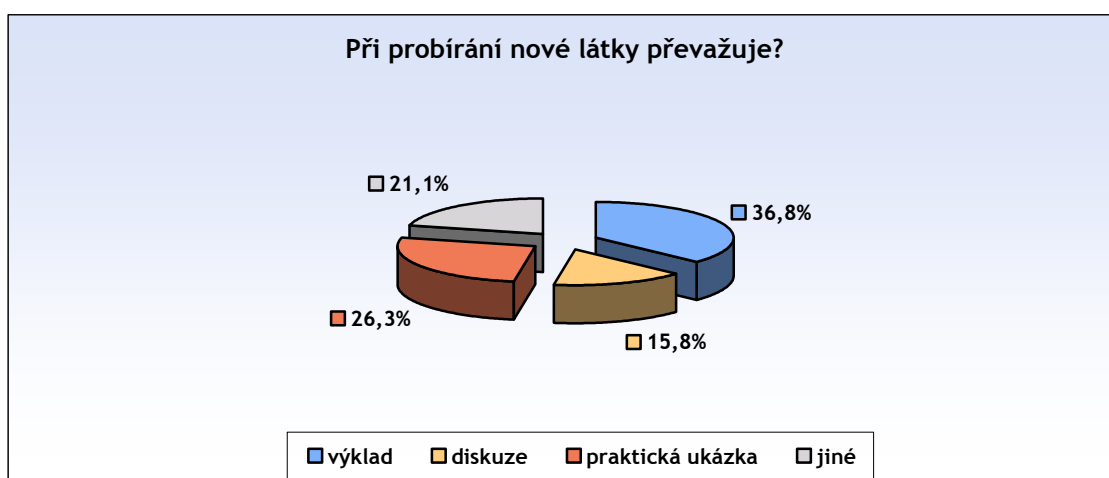


Graf 6. Podíl žáků na vlastním hodnocení

Otázka č. 8

Tuto otázku a následující dvě jsem směřovala mimo vlastní hodnocení. Cílem této otázky bylo zjistit, jaká forma výuky při probírání nové látky převažuje.

Při probírání nové látky nejvíce převažuje výklad (36,8 %), praktická ukázka (26,3 %) a diskuze (15,8 %). Vzhledem k tomu, že učitelé měli na výběr pouze jednu z možností, uvedlo 21,1 % dotázaných jinou formu, mezi kterou uváděli kombinaci výkladu, praktické ukázky, pokusu a diskuze. U žádného respondenta nepřevažuje při výkladu nové látky práce s počítačem a internetem, ani práce s ostatními médii, či referát.



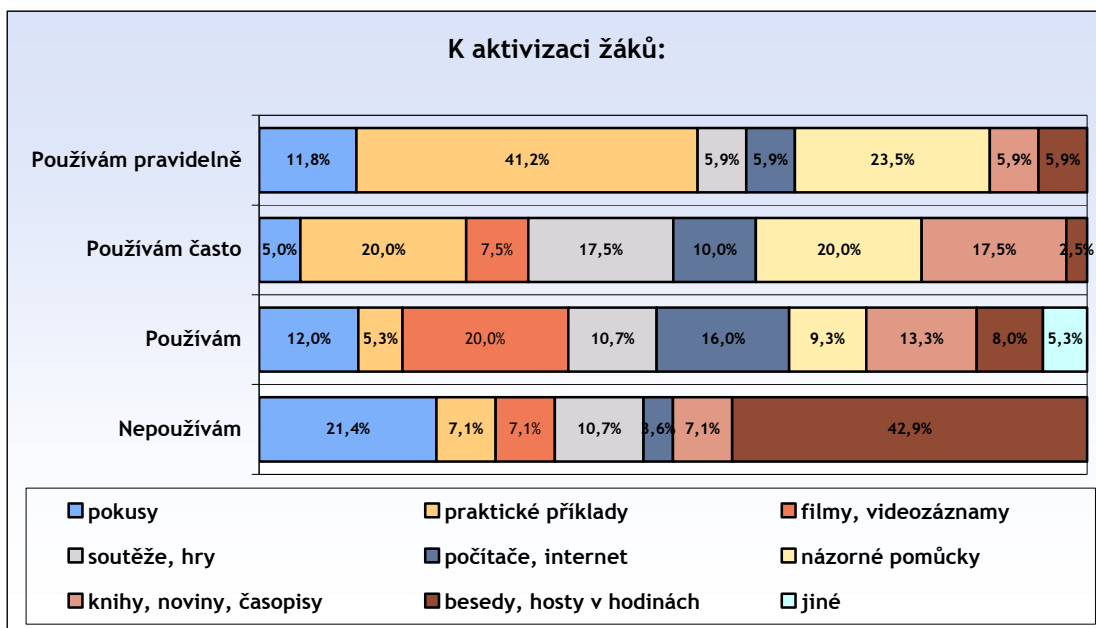
Graf 7. Podíl forem výuky, při výkladu nové učební látky

Otázka č. 9

V této otázce jsem se učitelů ptala, co a v jaké míře používají při svých hodinách k aktivizaci žáků. Učitelé měli na výběr několik možností, u kterých volili ze čtyř variant (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně).

Tab. 6. Podíl využitelnosti jednotlivých činností k aktivizaci žáků v hodinách

| Činnosti | nepoužívám | používám | používám často | používám pravidelně | Celkem |
|--------------------------|------------|----------|----------------|---------------------|---------|
| pokusy | 31,6 % | 47,4 % | 10,5 % | 10,5 % | 100,00% |
| praktické příklady | 9,5 % | 19,0 % | 38,1 % | 33,4 % | 100,00% |
| filmy, videozáznamy | 10,0 % | 75,0 % | 15,0 % | 0,0 % | 100,00% |
| soutěže, hry | 15,8 % | 42,1 % | 36,8 % | 5,3 % | 100,00% |
| počítače, internet | 5,6 % | 66,7 % | 22,2 % | 5,5 % | 100,00% |
| názorné pomůcky | 0,0 % | 36,8 % | 42,1 % | 21,1 % | 100,00% |
| knihy, noviny, časopisy | 10,0 % | 50,0 % | 35,0 % | 5,0 % | 100,00% |
| besedy, hosty v hodinách | 60,0 % | 30,0 % | 5,0 % | 5,0 % | 100,00% |
| jiné | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,00% |



Graf 8. Podíl činností k aktivizaci žáků a jejich využívání/nevyužívání

Odpovědi učitelů se lišily v závislosti na vyučovacích předmětech. Mezi nejméně využívané možnosti k aktivizaci žáků patřily:

1. Besedy, hosté v hodinách
2. Pokusy
3. Soutěže, hry

Mezi nejvíce pravidelně používané možnosti k aktivizaci žáků patřily:

1. Praktické příklady
2. Názorné pomůcky
3. Pokusy

Jinou možnost odpovědi využili 4 respondenti, kteří uvedli:

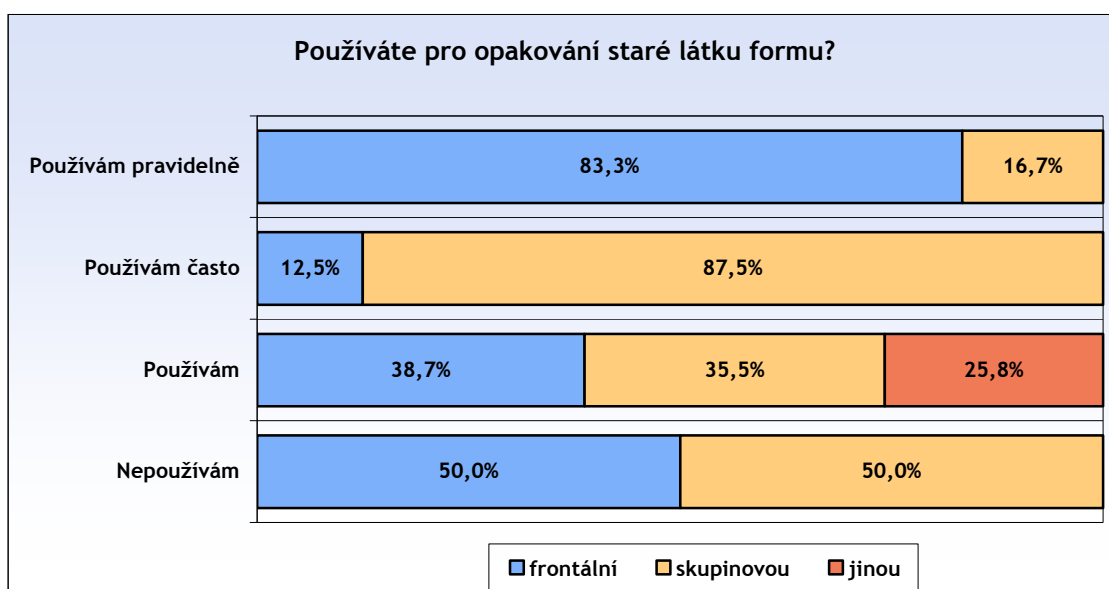
- problémové otázky a úlohy – 2x
- CD – 1x
- vlastní činnosti žáků při práci, praktické dovednosti – 1x

Otázka č. 10

V desáté otázce jsem zjišťovala, jakou formu opakování staré látky učitelé v hodinách využívají. Učitelé měli na výběr ze tří možností, u kterých volili ze čtyř variant (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně).

Tab. 7. Podíl využitelnosti jednotlivých forem opakování staré látky

| Formy opakování | nepoužívám | používám | používám často | používám pravidelně | Celkem |
|-----------------|------------|----------|----------------|---------------------|---------|
| frontální | 14,3 % | 57,1 % | 4,8 % | 23,8 % | 100,00% |
| skupinovou | 13,6 % | 50,0 % | 31,8 % | 4,5 % | 99,90% |
| jinou | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,00% |



Graf 9. Podíl jednotlivých forem, sloužících k opakování staré látky a jejich využívání/nevyžívání

Učitelé se shodují ve využití obou forem pro opakování staré látky. Pokud se jedná o používání pravidelné, tak se většina respondentů přiklání k frontálnímu opakování, naopak v častém používání se více vyskytuje skupinová forma opakování.

Osm učitelů pak uvedlo, že používají ještě jinou formu opakování:

- Testy – 2x
- Hry, rozhovory, soutěže, křížovky – 2x
- Opakovací a procvičovací hodina po probrání tematického celku - příprava na písemnou tematickou prověrku žáků – 1x

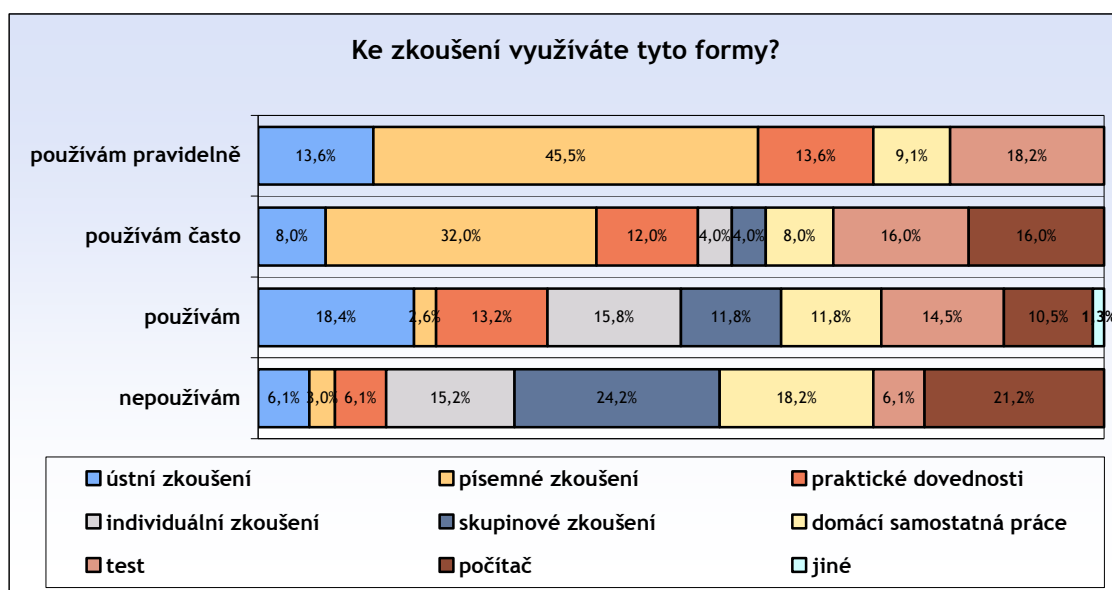
- Orientačního zkoušení v lavicích na začátku hodiny, přibližně 5 minut – 1x
- Práce s knihou, učebnicí – 1x
- Samostatná práce, pracovní listy, grafy – 1x

Otázka č. 11

V této otázce jsem zjišťovala formy, které učitelé užívají ke zkoušení. Ke každé nabízené možnosti učitelé přiřazovali jednu ze čtyř variant (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně). Zároveň jsem po nich chtěla, aby u každé označené formy uvedli důvody.

Tab. 8. Podíl využívání/nevyužívání jednotlivých forem zkoušení

| Činnosti | nepoužívám | používám | používám často | používám pravidelně | Celkem |
|-------------------------|------------|----------|----------------|---------------------|---------|
| ústní zkoušení | 9,5 % | 66,7 % | 9,5 % | 14,3 % | 100,00% |
| písemné zkoušení | 4,8 % | 9,5 % | 38,1 % | 47,6 % | 100,00% |
| praktické dovednosti | 11,1 % | 55,6 % | 16,7 % | 16,7 % | 100,10% |
| individuální zkoušení | 27,8 % | 66,7 % | 5,6 % | 0,0 % | 100,10% |
| skupinové zkoušení | 44,4 % | 50,0 % | 5,6 % | 0,0 % | 100,00% |
| domácí samostatná práce | 31,6 % | 47,4 % | 10,5 % | 10,5 % | 100,00% |
| test | 9,5 % | 52,4 % | 19,0 % | 19,1 % | 100,00% |
| počítač | 36,8 % | 42,1 % | 21,1 % | 0,0 % | 100,00% |
| jiné | 0,0 % | 100,0 % | 0,0 % | 0,0 % | 100,00% |



Graf 10. Podíl jednotlivých forem zkoušení a jejich využívání/nevyužívání

Za nejméně používané formy učitelé označují skupinové zkoušení, užití počítače a domácí samostatné práce. Naopak za nejvíce pravidelně používané formy uvádějí písemné zkoušení, testy, ústní zkoušení a praktické dovednosti.

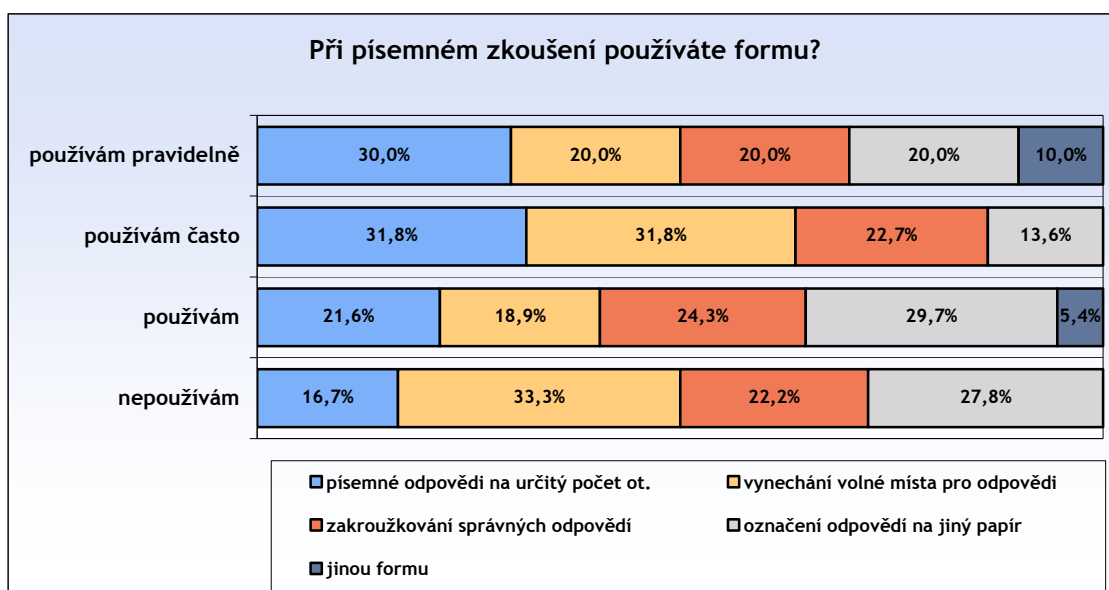
Mezi důvody proč se písemné zkoušení používá, učitelé uvádějí, že je rychlé, časově nenáročné, efektivní, méně stresující. Mezi důvody, proč učitelé nepoužívají skupinové zkoušení, učitelé uvádějí, že jde o neadresné zkoušení, každý žák se podílí na práci jinou měrou. Důvod, proč nejsou učiteli vyžívány počítače jako forma zkoušení, učitelé vidí ve špatné vybavenosti počítačových učeben.

Otázka č. 12

V této otázce jsem se učitelů ptala, jaké formy testů využívají při písemné zkoušení. K daným variantám opět volili ze čtyř možností (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně).

Tab. 9. Podíl využívání/nevyužívání jednotlivých písemných forem zkoušení

| Písemné formy | nepoužívám | používám | používám často | používám pravidelně | Celkem |
|--------------------------------------|------------|----------|----------------|---------------------|---------|
| písemné odpovědi na určitý počet ot. | 14,3 % | 38,1 % | 33,3 % | 14,3 % | 100,00% |
| vynechání volné místa pro odpovědi | 27,3 % | 31,8 % | 31,8 % | 9,1 % | 100,00% |
| zakroužkování správných odpovědí | 20,0 % | 45,0 % | 25,0 % | 10,0 % | 100,00% |
| označení odpovědí na jiný papír | 23,8 % | 52,4 % | 14,3 % | 9,5 % | 100,00% |
| jinou formu | 0,0 % | 66,7 % | 0,0 % | 33,3 % | 100,00% |



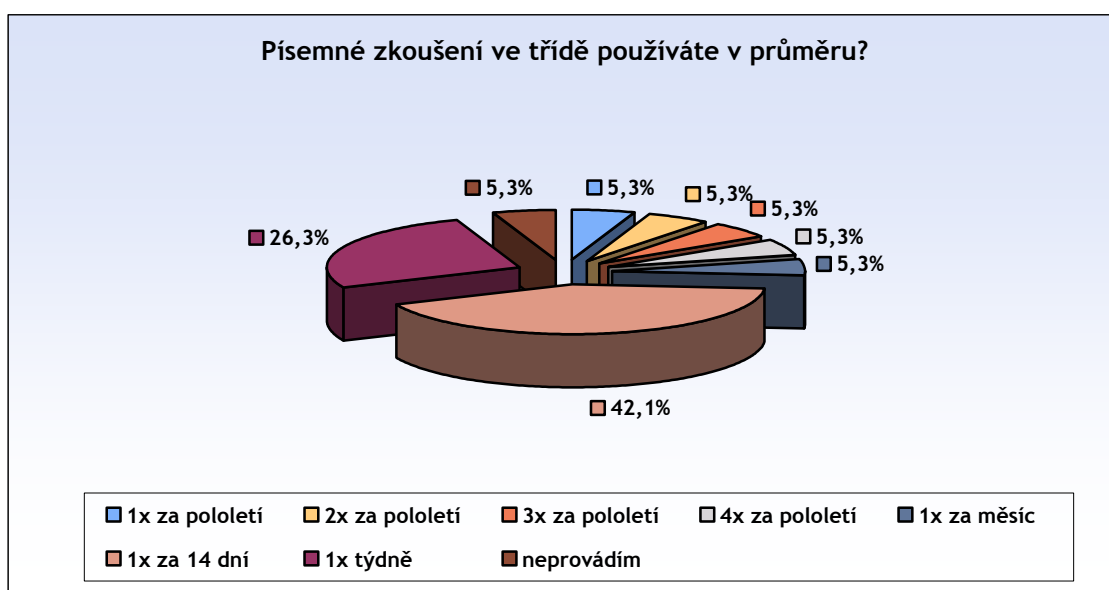
Graf 11. Podíl jednotlivých forem písemných zkoušení a jejich využívání/nevyužívání

Jako pravidelně používanou formu při písemné zkoušce učitelé uvádějí formu, kdy žáci odpovídají písemně na určitý počet otázek. Za nejméně používaný způsob je učiteli považována forma testu, kdy žáci vypisují údaje do vynechaného místa v testu.

Otázka č. 13

Tady jsem se snažila od učitelů zjistit, jak často používají písemné zkoušení. Dala jsem na výběr několik možností, popřípadě sami napsali počet.

Nejčastěji se objevovaly odpovědi 1x za 14 dní (42,1 %), druhou nejčastější odpovědí bylo 1x týdně (26,3 %). Ostatní odpovědi byly vyrovnané.



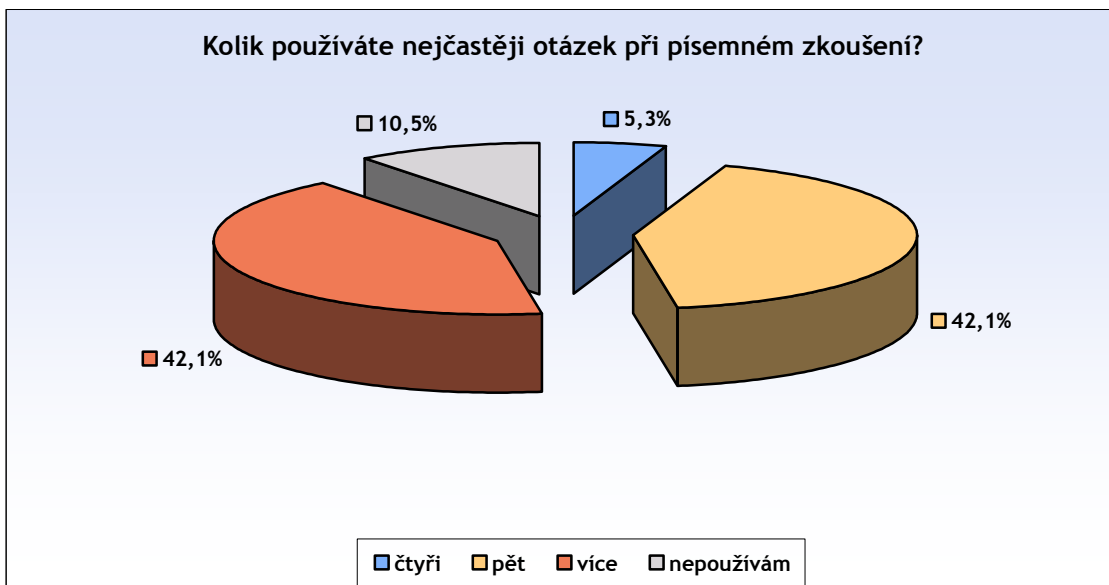
Graf 12. Časové využití písemného zkoušení

Otázka č. 14

V této otázce jsem se tázala učitelů, kolik nejčastěji používají otázek při písemné zkoušce.

Na základě jejich odpovědí jsem zjistila, že učitelé při písemném zkoušení dávají v průměru 9 otázek. Nejčastěji 5 otázek (42,1 %) a více než 5 otázek (42,1 %), kde uvádějí počty 9, 10, 12, 13, 15, 30.

10,5 % dotázaných odpovědělo, že písemné testy nepoužívají a 5,3 % odpovědělo, že používají 4 otázky. Ostatní odpovědi (1 otázku, 2 otázky, 3 otázky) nikdo z respondentů nevybral.

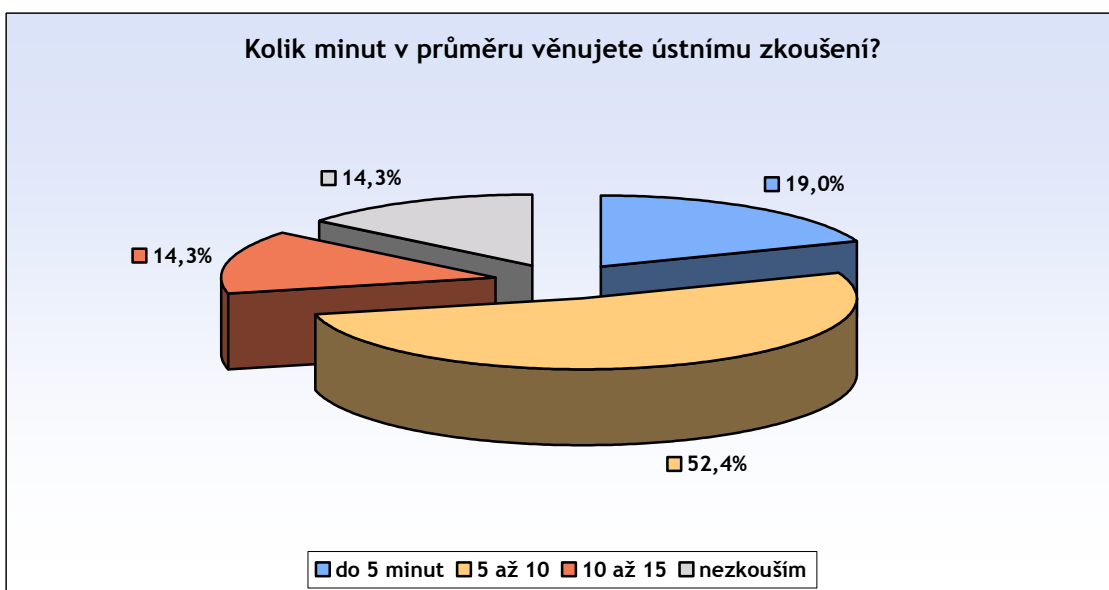


Graf 13. Podíl počtu otázek zadávaných při písemném zkoušení

Otázka č. 15

V patnácté otázce učitelé odpovídali na dotaz, kolik minut v průměru věnují ústnímu zkoušení.

Z odpovědí vyplynulo, že více než polovina dotázaných učitelů věnuje zkoušení 5-10 minut (52,4 %), ostatní odpovídali, že zkoušení věnují čas do 5 minut (19 %), či 10-15 minut (14,3 %) nebo vůbec nezkouší (14,3 %). Odpověď 30 a více minut nikdo z respondentů nevybral.

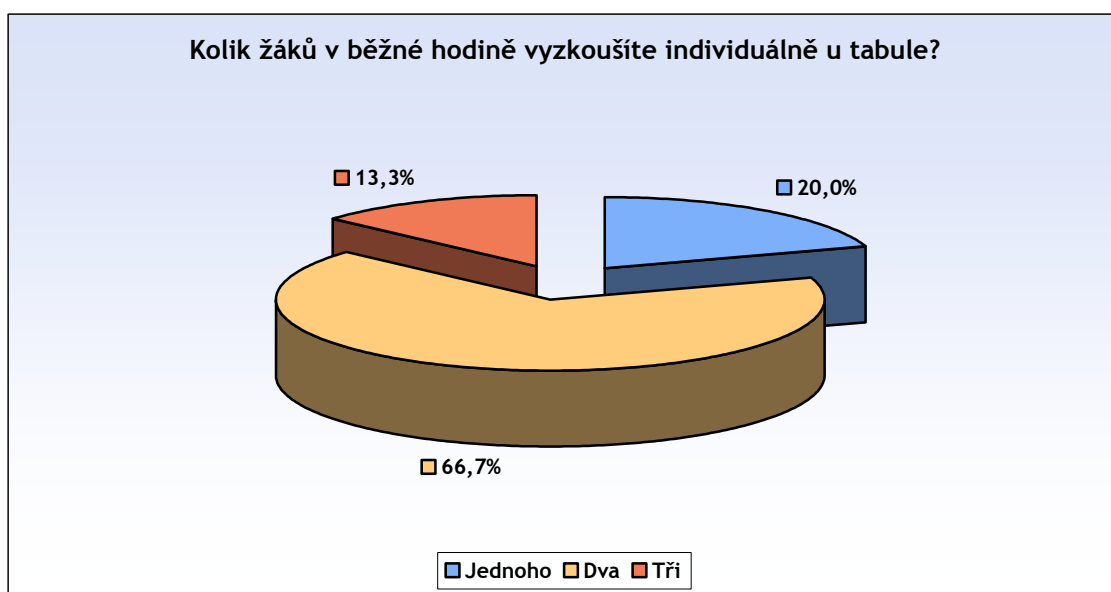


Graf 14. Podíl minut věnovaných ústnímu zkoušení

Otázka č. 16

Tato otázka se týkala ústního zkoušení a ptala jsem se učitelů, kolik žáků v běžné hodině v průměru vyzkouší. Šlo o otevřenou otázku, kdy měli učitelé do volného místa napsat určitý počet.

Velká část odpovídala, že v hodině v průměru vyzkouší 2 žáky (66,7 %). Menší část odpovědí potom byla pouze 1 žáka (20,0 %), zbylá část odpovídala, že vyzkouší 3 žáky (13,3 %).



Graf 15. Podíl počtu žáků vyzkoušených individuálně u tabule

Otázka č. 17

V této otázce mě zajímala kritéria, která jsou pro učitele důležitá při ústním zkoušení, pokud jsou žáci hodnoceni klasifikačním stupněm výborný. Respondenti si mohli vybrat jednu nebo více možností, které měli na výběr, popřípadě napsat jinou.

Rozhodujícím kritériem při ústním hodnocení žáků, pokud jsou hodnoceni známkou jedna, je pro učitele samostatné myšlení žáků (21,7 %), za další důležité kritérium pokládají to, že žáci dokáží vysvětlit vše, co se dozvedí při vyučování (20,5 %) a třetím nejdůležitějším kritériem je pro učitele orientace žáka v látce (16,9 %).

| | |
|--|--------|
| samostatné myšlení | 21,7 % |
| dokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování | 20,5 % |
| orientace v látce | 16,9 % |
| aplikace poznatků z vyučování | 14,5 % |

| | |
|---|-------|
| vědomosti, které nezazněly v hodině, žák je získal studiem literatury nebo z jiných zdrojů .. | 8,4 % |
| dopustí se ... drobných nepřesností nebo chyb..... | 7,2 % |
| dokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování..... | 4,8 % |
| zájem žáka o předmět | 4,8 % |
| dopustí se ... závažných nepřesností nebo chyb..... | 1,2 % |
| dopustí se ... hrubých nepřesností nebo chyb..... | 0,0 % |
| další požadavky | 0,0 % |

U odpovědí, kde se vyskytovala volná místa pro doplnění měli učitelé uvést počet nepřesností nebo chyb. Počet drobných nepřesností nebo chyb se v odpovědích učitelů různil, pohyboval se v rozmezí 1 až 5.

Otázka č. 18

V této otázce mě zajímala kritéria, která jsou pro učitele důležitá při ústním zkoušení, pokud jsou žáci hodnoceni klasifikačním stupněm dobrý. Respondenti si mohli vybrat jednu nebo více možností, které měli na výběr, popřípadě napsat jinou.

Počet závažných nepřesností (18,6 %) byl pro učitele velmi důležitým kritériem, kde uváděli počet závažných chyb v rozsahu 1 až 5, dalším kritériem, který uváděli bylo to, že žák dokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování (15,7 %). Často vyskytovaným kritériem byl také počet drobných nepřesností nebo chyb v rozsahu 3 až 5 (14,3 %).

| | |
|---|--------|
| dopustí se ... závažných nepřesností nebo chyb..... | 18,6 % |
| dokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování | 15,7 % |
| dopustí se ... drobných nepřesností nebo chyb..... | 14,3 % |
| dokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování..... | 12,9 % |
| orientace v látce..... | 11,4 % |
| aplikace poznatků z vyučování | 7,1 % |
| samostatné myšlení | 5,7 % |
| zájem žáka o předmět | 5,7 % |
| vědomosti, které nezazněly v hodině, žák je získal studiem literatury nebo z jiných zdrojů .. | 2,9 % |
| dopustí se ... hrubých nepřesností nebo chyb..... | 2,9 % |
| další požadavky | 2,9 % |

Respondenti, kteří uváděli další požadavky odpovídali:

- většinou odpovídá na otázky, mluvit samostatně mu dělá potíže
- žák většinou odpovídá formálně, učivu příliš nerozumí, zeptám-li se ho na tu samou věc jinak, není schopen odpovědět

Otázka č. 19

V této otázce mě zajímala kritéria, která jsou pro učitele důležitá při ústním zkoušení, pokud jsou žáci hodnoceni klasifikačním stupněm nedostatečný. Respondenti si mohli vybrat jednu nebo více možností, které měli na výběr, popřípadě napsat jinou.

Počet hrubých nepřesností (17,1 %) byl pro učitele velmi důležitým kritériem, kde uváděli počet hrubých chyb 2, 3 a 10, dalším kritériem, který uváděli bylo to, že žák nedokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování (12,2 %) a také to, že žák neumí aplikovat poznatky z vyučování (12,2 %).

| | |
|---|--------|
| dopustí se ... hrubých nepřesností nebo chyb..... | 17,1 % |
| nedokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování | 12,2 % |
| aplikace poznatků z vyučování | 12,2 % |
| další požadavky | 12,2 % |
| samostatné myšlení | 9,8 % |
| dopustí se ... závažných nepřesností nebo chyb..... | 9,8 % |
| orientace v látce..... | 9,8 % |
| nedokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování..... | 4,9 % |
| dopustí se ... drobných nepřesností nebo chyb..... | 4,9 % |
| nezájem žáka o předmět | 4,9 % |
| vědomosti, které nezazněly v hodině, žák je získal studiem literatury nebo z jiných zdrojů .. | 2,4 % |

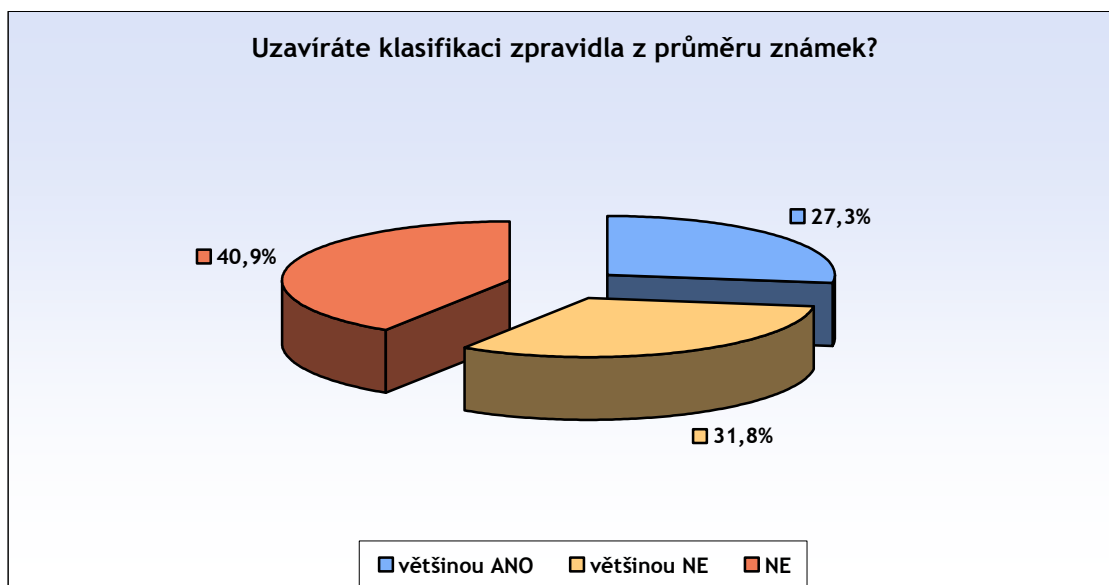
Respondenti, kteří uváděli další požadavky, odpovídali:

- není schopen odpovědět na žádnou otázku samostatně
- neovládá 80-90 % látky, na kterou pokládám otázky nebo odpoví bez pochopení
- většinou se vůbec neorientuje, nereaguje na žádné otázky

Otázka č. 20

Ve dvacáté otázce jsem se zajímala o to, zda učitelé při uzavírání klasifikace berou v úvahu průměr známek. Pokud respondenti odpovídali ANO, měli uvést počet známek, ze kterých vypočítávají průměr, pokud respondenti odpovídali NE, pak měli uvést tři kritéria, která jsou pro ně důležitá při uzavírání klasifikace a tato kritéria seřadit podle důležitosti.

Skoro tři čtvrtiny dotazovaných učitelů odpovídalo, že klasifikaci z průměru známek vůbec (40,9 %) nebo většinou (31,8 %) neuzavírají. Zbýlých 27,3 % dotázaných učitelů uvedlo, že klasifikaci z průměru známek většinou uzavírají.



Graf 16. Uzavírání klasifikace z průměru známek

Respondenti, kteří odpověděli že klasifikaci z průměru známek **uzavírají**, uváděli, že známku tvoří z počtu asi **deseti** známek.

Respondenti, kteří klasifikaci z průměru známek **neuzavírají** kladou největší důraz na známky získané z aktivit v hodinách (25 %), dále na známky z písemných prací psaných v průběhu roku (20 %) a na známky získané při opakování (16 %). S překvapením lze konstatovat, že nejmenší počet dotázaných učitelů, kteří neuzavírají klasifikaci z průměru známek, klade důraz na známky, získané ze závěrečného shrnujícího zkoušení (4,0 %).

| | |
|--|--------|
| známky z aktivity v hodině..... | 25,0 % |
| známky z písemných prací psaných během roku..... | 20,0 % |
| známky z opakování | 16,0 % |
| známky z běžného zkoušení u tabule..... | 12,0 % |
| známky z pololetní písemné práce | 12,0 % |
| známky z přístupu žáku k učivu..... | 10,0 % |
| známky ze závěrečného shrnujícího zkoušení..... | 4,0 % |
| známky z domácích úkolů..... | 0,0 % |
| jiné | 0,0 % |

Otázka č. 21

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitelé při hodnocení žáků využívají nebo nevyžívají nabízené možnosti (ať již klasifikací nebo slovním hodnocením).

Tab. 10. Využívání/Nevyužívání hodnocení za vybrané aktivity

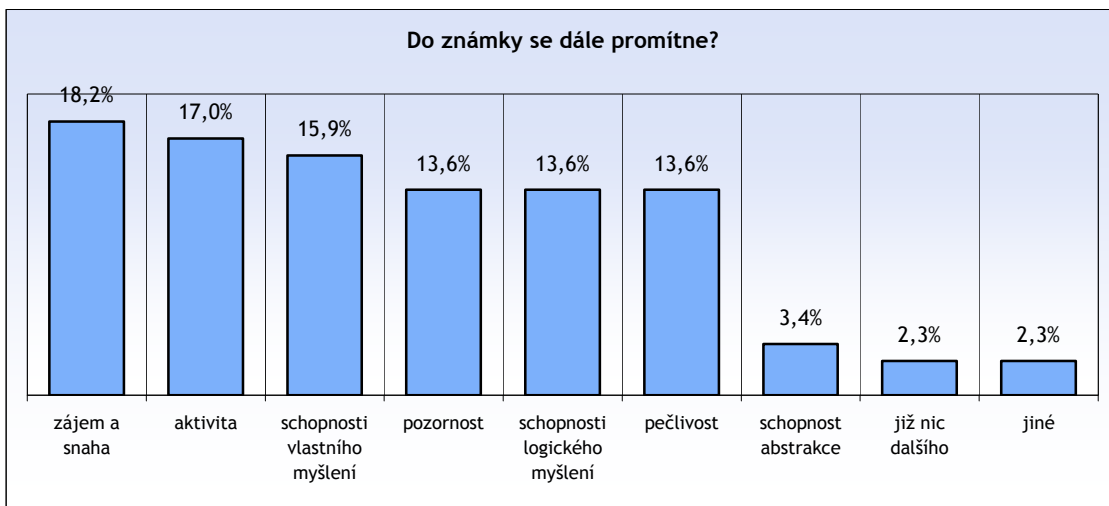
| Možnosti | Využívám | Nevyužívám |
|--|----------|------------|
| za ústní zkoušení před tabulí | 16,1 % | 3,3 % |
| za frontální opakování v lavicích | 11,3 % | 10,0 % |
| pouze za správné odpovědi při opakování | 8,9 % | 13,3 % |
| za správné doplňování při výkladu nové látky | 8,1 % | 16,7 % |
| za přednesené referáty | 12,1 % | 10,0 % |
| za přednesené aktuality nebo zajímavosti | 7,3 % | 16,7 % |
| za písemné zkoušení celé třídy | 14,5 % | 5,0 % |
| za písemné zkoušení skupinky několika žáků | 9,7 % | 13,3 % |
| za písemné zkoušení jediného žáka | 8,9 % | 11,7 % |
| za jinou činnost | 3,2 % | 0,0 % |

Nejčastěji jsou žáci hodnoceni za ústní zkoušení před tabulí (16,1 %), za písemné zkoušení celé třídy (14,5 %) a za přednesené referáty (12,1 %). Nejméně se využívá hodnocení za přednesené aktuality nebo zajímavosti (16,7 %), za správné doplňování při výkladu nové látky (16,7 %) a za písemné zkoušení skupinky několika žáků (13,3 %).

Otázka č. 22

Zde jsem se ptala, co dalšího se do známky při hodnocení promítne. Učitelé měli vybrat jednu nebo více možností, které jsem jim nabídla, popřípadě napsat jinou.

Nejčastěji uváděnou odpovědí byl zájem a snaha (18,6 %), aktivita (17,4 %), schopnosti vlastního myšlení (16,3 %). Nejméně častou odpovědí bylo, že se do známky nepromítá již nic dalšího (2,3 %) a schopnost abstrakce (3,5 %).



Graf 17. Činnosti, které se dále promítnou do výsledné známky

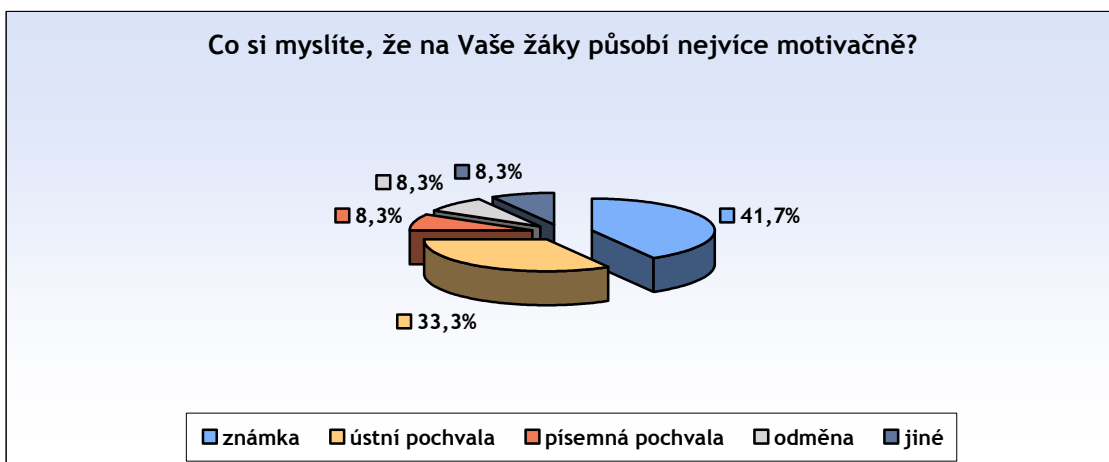
Mimo uvedené možnosti respondenti napsali, že se do známky promítne ještě účast v soutěžích, olympiádách, práce na projektech, zpracování seminárních prací.

Otázka č. 23

V této otázce jsem se ptala na názor učitelů ohledně motivace svých žáků. Respondenti měli na výběr jednu z nabízených možností, ale většinou uváděli více možností, protože nebyli schopni se pro jednu rozhodnout.

Nejčastěji respondenti volili známku (41,7 %), také se často objevovala ústní pochvala (33,3 %), ostatní varianty pak získali stejné množství hlasů.

Pokud respondenti uvedli jinou možnost, v odpovědích se objevuje jako motivační pro žáky různé pochvaly v rozhlase, či na internetových stránkách školy, prémiové hodnocení za úkoly navíc.



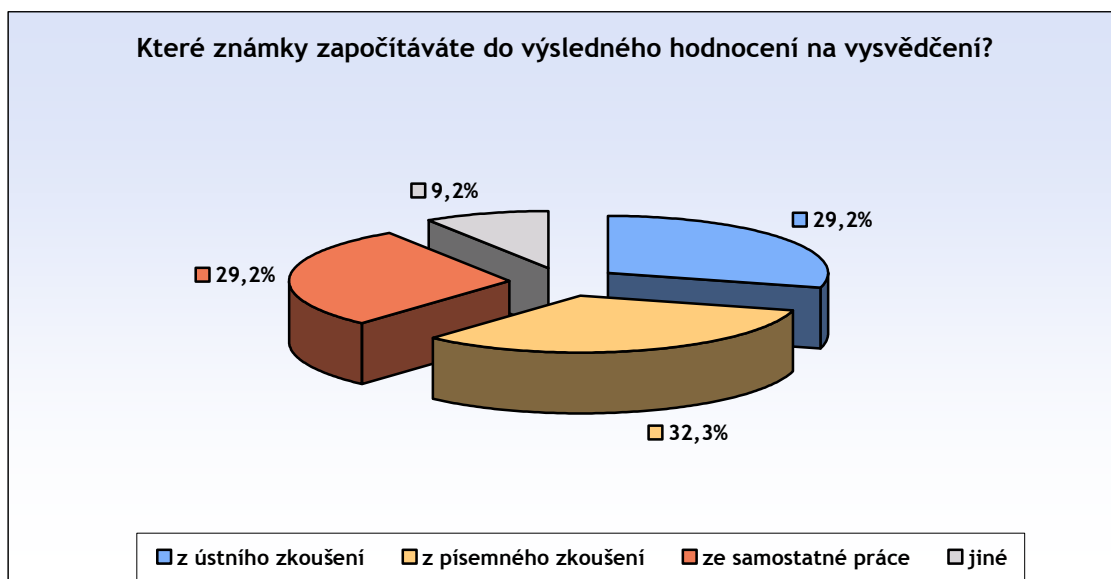
Graf 18. Podíl jednotlivých motivačních prvků

Otázka č. 24

U této otázky jsem zjišťovala, které známky učitelé započítávají do výsledného hodnocení na vysvědčení. Měli vybrat jednu nebo více z nabízených možností, popřípadě uvést, co jiného započítávají do závěrečného hodnocení.

Do výsledného hodnocení na vysvědčení se nejvíce promítají známky z písemného zkoušení (32,3 %). Stejný počet odpovědí se vyskytl u ústního zkoušení (29,2 %) a u známek ze samostatné práce (29,2 %). Volbu jiné využilo (9,2 %) a uváděli známky za:

- účast v soutěžích (2x)
- projektovou činnost (2x)
- aktivitu (1x)
- olympiády (1x)
- referáty, práce navíc (1x)
- laboratorní práce, seminární práce (1x)
- úkoly na PC, práce ve dvojicích, ve skupině (1x)



Graf 19. Podíl typu zkoušení na výsledné známce

Otázka č. 25

Učitelům byla položena otázka, pomocí které jsem chtěla zjistit, jaký způsob hodnocení učitelé považují za neobjektivnější.

Z výsledků vyplývá, že neobjektivnější se učitelům zdá kombinace ústního a písemného projevu (72,7 %). Za jako neobjektivnější způsob hodnocení považovalo 13,6 % respondentů samostatnou práci žáka. A stejný počet respondentů (13,6 %) uvedl jako neobjektivnější způsob hodnocení jiný způsob, mezi který uváděl: bodové hodnocení, sčítání bodů ze známek. Zkoušení u tabule jako neobjektivnější způsob hodnocení neuvedl žádný z dotazovaných učitelů.

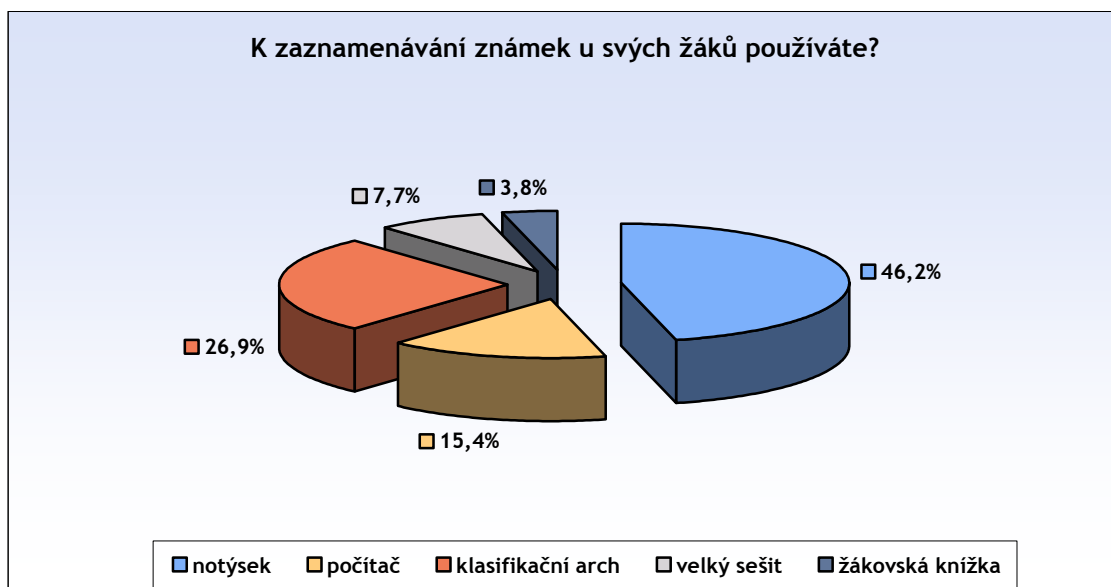


Graf 20. Typy hodnocení považované za neobjektivnější

Otázka č. 26

Poslední otázka mého dotazníku směřovala ke zjištění, kam si učitelé zaznamenávají známky udělené žákům.

Jako nejpoužívanější prostředek, který slouží k zaznamenávání známek, se objevuje notýsek (46,2 %), další častou pomůckou jsou klasifikační archy (26,9 %), velké procento respondentů používá k zaznamenávání známek počítač (15,4 %). Možnost zápisu známek do třídní knihy, stejně jako volbu, že si učitelé známky pamatují, nikdo z respondentů nevybral.



Graf 21. Podíl jednotlivých „prostředků“ k zaznamenávání známek

5.7.2 Zpracování a interpretace dotazníkového šetření u žáků

Otázky v dotazníku pro žáky jsem zpracovala stejným způsobem, jako v dotazníku pro učitele (viz. 5.7.1). Pouze jsem při zpracování brala v úvahu pohlaví a diferenciaci tříd. Výsledky jsem uvedla jen tam, kde docházelo k velkým odlišnostem ve výsledcích.

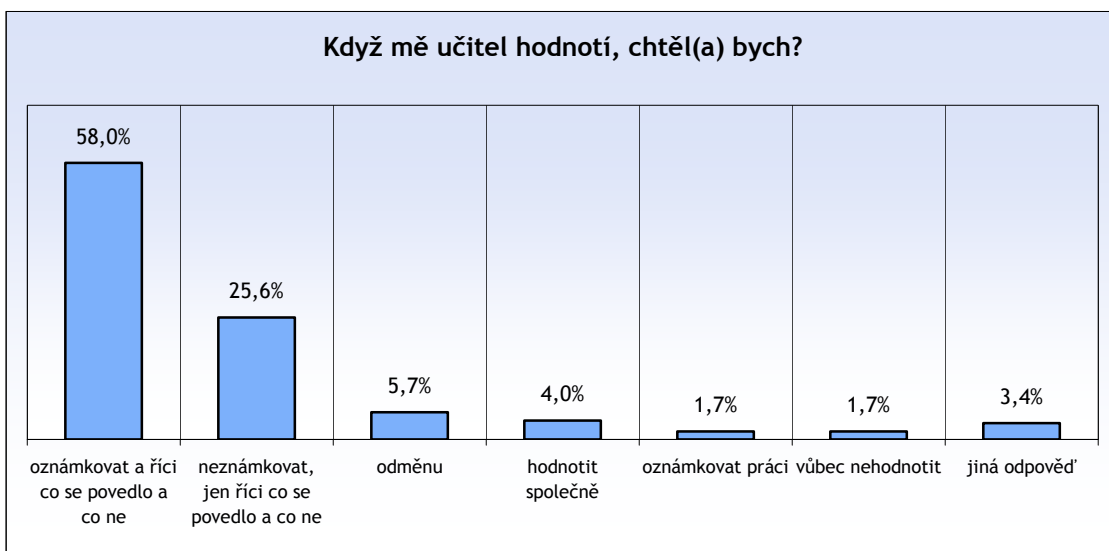
Otázka č. 1

První otázka se vztahovala k formě hodnocení. Zde bylo snahou zjistit, jak by žáci chtěli být svými učiteli hodnoceni.

Z výsledků vyplývá, že více než polovina dotázaných dětí (58,0 %) chce, aby jim učitel jejich výkon oznámkoval a k tomu jim pověděl, co se jim povedlo a co ne. Čtvrtina žáků (25,6 %) by si přálo, aby je učitel neznámkoval, ale jen jim sdělil, co se jim povedlo, popřípadě nepovedlo. Žáci, kteří si nevybrali z nabízených možností (3,4 %) uváděli tyto způsoby hodnocení:

- aby moji práci učitel občas hodnotil = kdo chce může odevzdat
- abych dostal známku, pokud to bude 1 nebo 2
- abych dostal známku jen když se mi to povede
- abych nedostal za svou práci známku, ale počet procent, kolik jsem v práci dosáhl = procent správných odpovědí a pak to ústně probrat, co jsem udělal špatně

- práci hodnotit společně ústně a domluvit se na známce, případně opravě
- aby učitel nedával známku a řekl co se mi povedlo a abychom práci hodnotili společně ústně

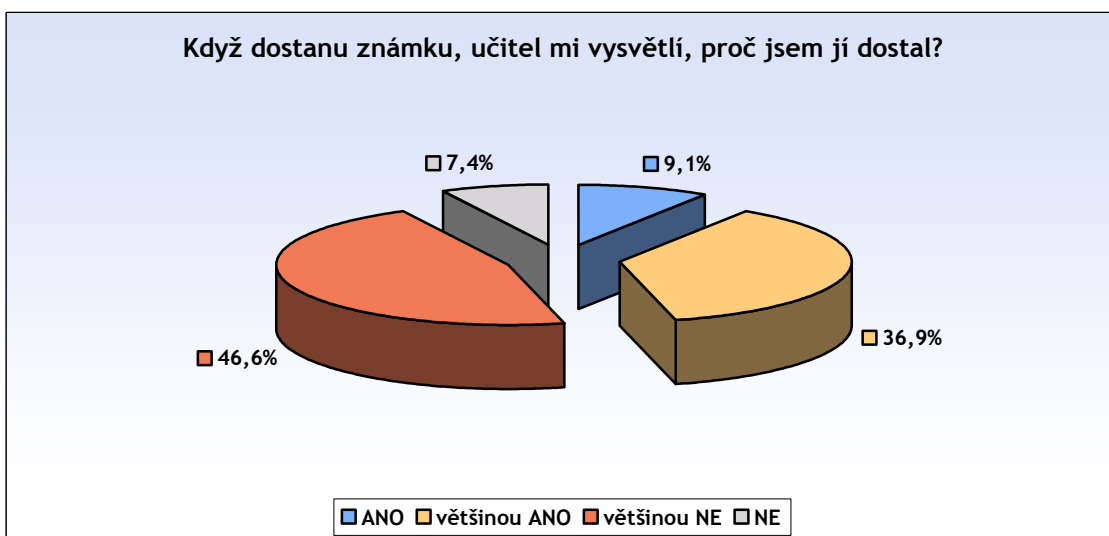


Graf 22. Podíl činností, které žáci požadují za svůj výkon

Otázka č. 2

V této otázce mě zajímal názor žáků, zda-li jim učitel při hodnocení zdůvodní, proč danou známku dostali.

Z odpovědí žáků vyplynulo, že o něco víc než polovina žáků (54,0 %) má pocit, že jim učitelé při zkoušení nezdůvodní známku, kterou jim dali. A o něco méně než polovina (46,0 %) žáků má pocit, že se jim od učitelů odůvodnění dostává.

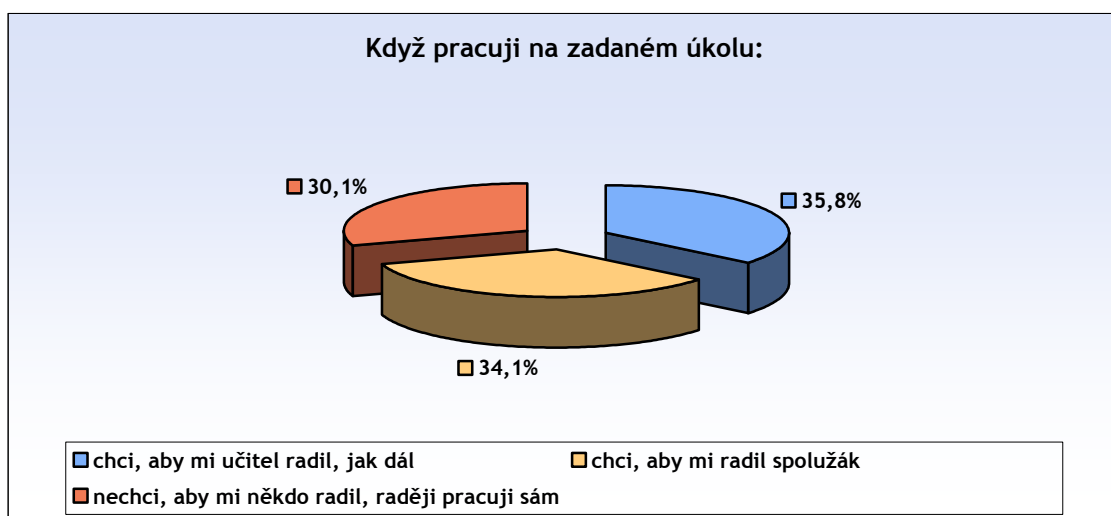


Graf 23. Vysvětlí/nevysvětlí učitel žákům, proč dostali takovou známku?

Otázka č. 3

Třetí otázka zjišťovala, zda žák v hodinách zadaný úkol raději vypracovává samostatně, nebo aby mu při jeho plnění někdo radil.

Výsledky jsou velmi vyrovnané, třetina žáků chce, aby jim učitel při plnění úkolu pomáhal (35,8 %), třetina žáků chce, aby jim radil spolužák (34,1 %) a třetina žáků chce úkol vypracovávat samostatně, bez pomoci (30,1 %).

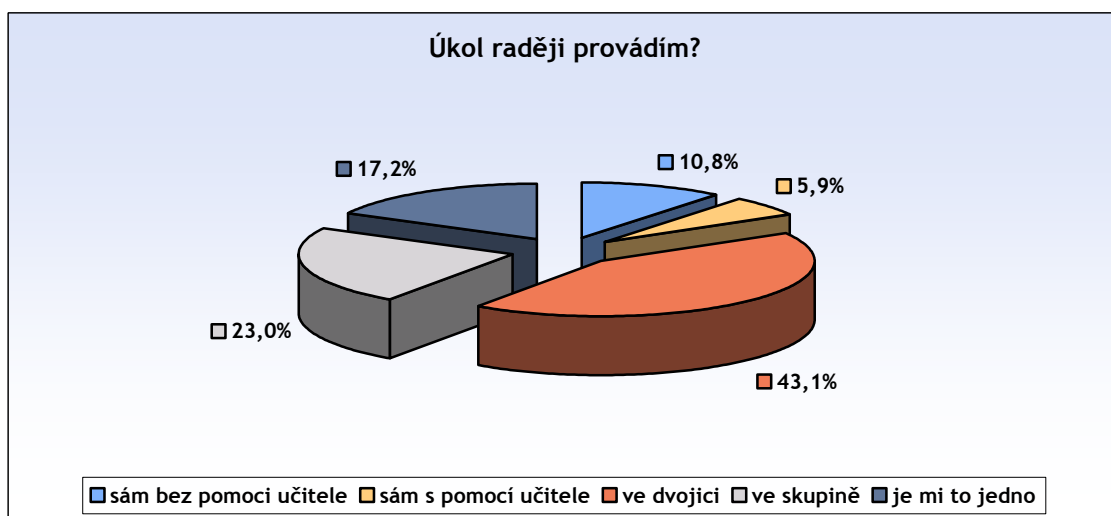


Graf 24. Chtějí žáci poradit?

Otázka č. 4

Cílem této otázky bylo zjistit, zda žáci raději plní úkoly individuálně, ve dvojici či skupině.

Největší podíl dotázaných žáků úkol raději provádí ve dvojici (43,1 %), naopak nejmenší procento žáků uvedlo, že úkol nejraději zpracovávají sami s pomocí učitele (5,9 %).

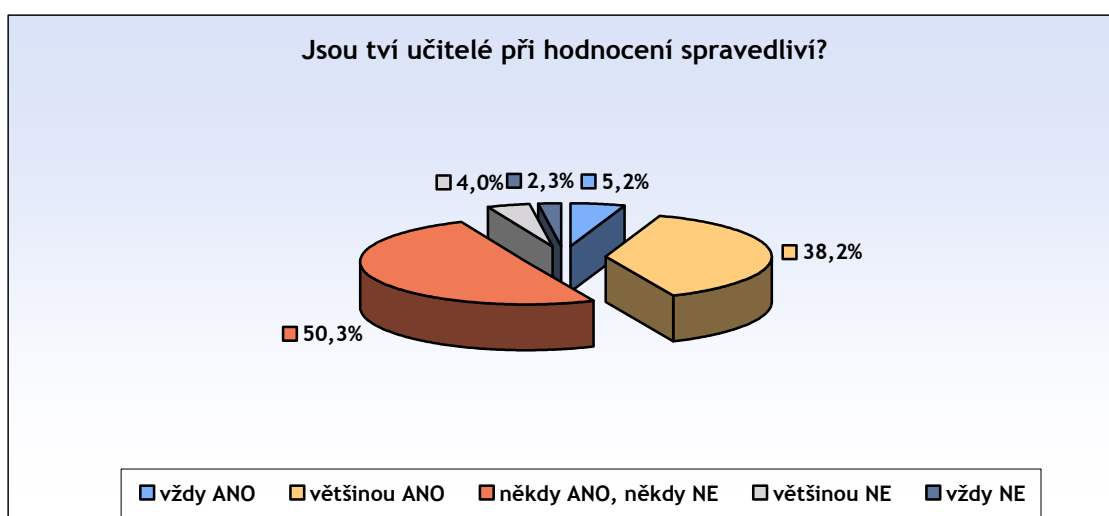


Graf 25. Jak nejraději žáci provádějí zadané úkoly

Otázka č. 5

Snahou páté otázky bylo zjistit, jestli si žáci myslí, že jsou učitelé při hodnocení spravedliví.

Žáci zastávají názor, že jejich učitelé hodnotí spravedlivě (43,4 %), i přesto, že většina dotázaných žáků zvolila variantu někdy ano, někdy ne (50,3 %), což je pravděpodobně způsobeno odlišnostmi spravedlivého hodnocení u jednotlivých učitelů.



Graf 26. Myslí si žáci, že jsou jejich učitelé spravedliví?

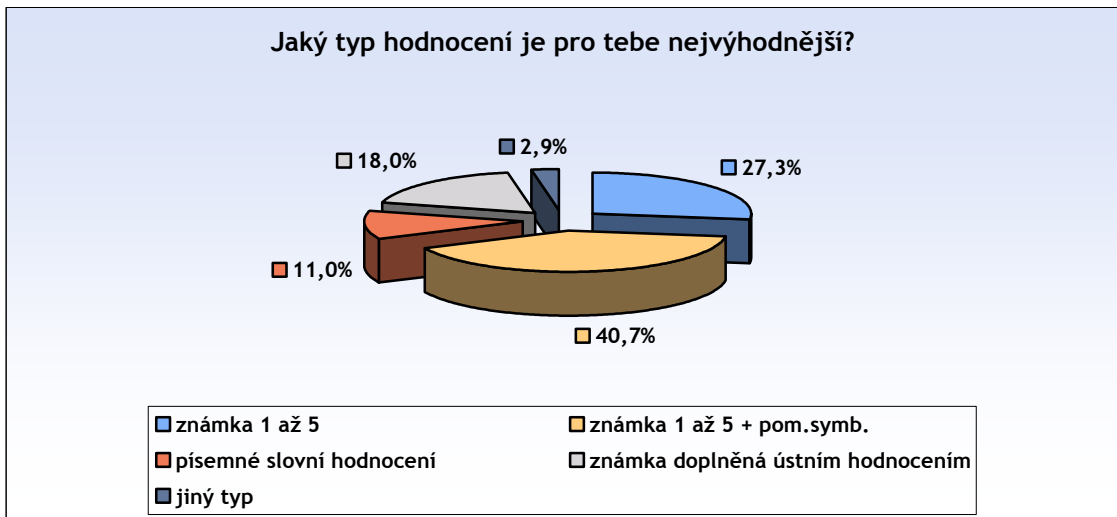
Otázka č. 6

Tato otázka se týkala forem hodnocení a zajímalo mě, jaká forma hodnocení žákům nejvíce vyhovuje.

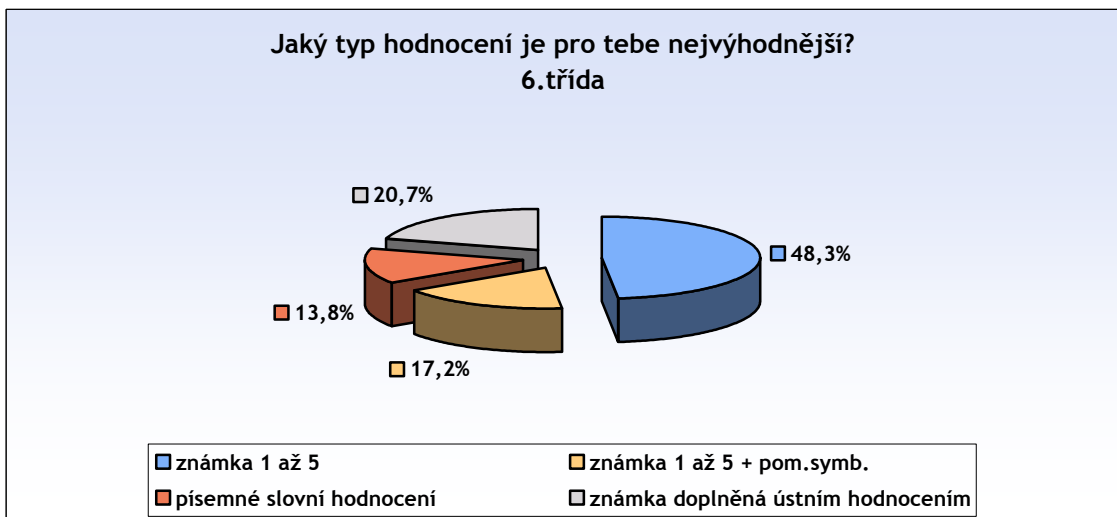
Celkově lze říci, že nejvíce žákům vyhovuje hodnocení pomocí klasifikace, která je doplněna pomocnými symboly (40,7 %). Pokud budu brát v úvahu výsledky z hlediska rozdělení tříd, zjišťují, že žáci v 6.třídě (především dívky) více preferují hodnocení pomocí známek 1 až 5 (48 %).

Jako jiné možnosti hodnocení (2,9 %) žáci uváděli:

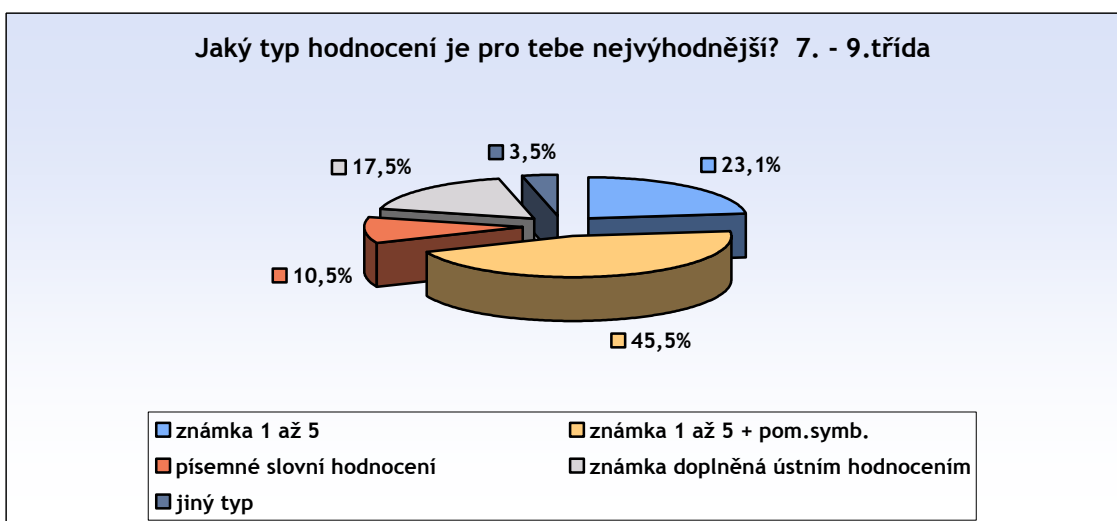
- dávat jen dobré známky
- známkovat pomocí písmen
- známkovat pomocí procent
- širší klasifikační stupnice - 1 až 8 stupňů
- průběžně neznámkovat, hodnotit až na konci ročníku



Graf 27. Nejvýhodnější typ hodnocení pro žáky



Graf 28. Nejvýhodnější typ hodnocení pro žáky – 6. třída

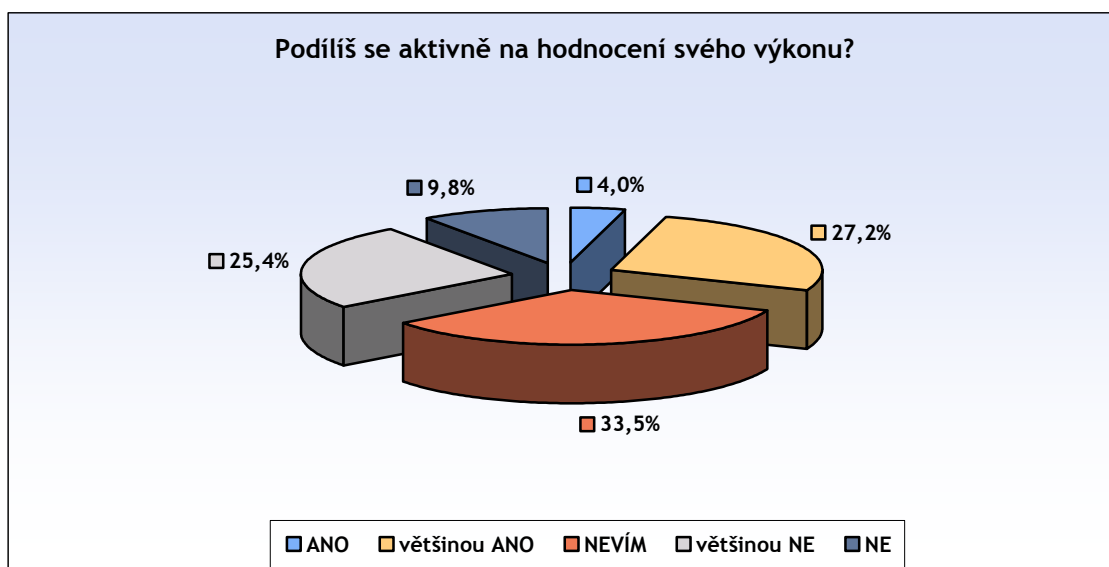


Graf 29. Nejvýhodnější typ hodnocení pro žáky – 7. až 9. třída

Otázka č. 7

Tato otázka zjišťoval, zda se žáci do hodnocení svého výkonu učitelem zapojují.

Z výsledků jsem zjistila, že třetina žáků se na hodnocení svého výkonu aktivně podílí (31,2 %), třetina žáků uvedla, že se na hodnocení svého výkonu nepodílí (35,3 %) a zbylá třetina nedokázala říci, jestli se na hodnocení svého výkonu podílí, či nepodílí (33,5 %).



Graf 30. Jak se žáci podílí na hodnocení svého výkonu

Otázka č. 8

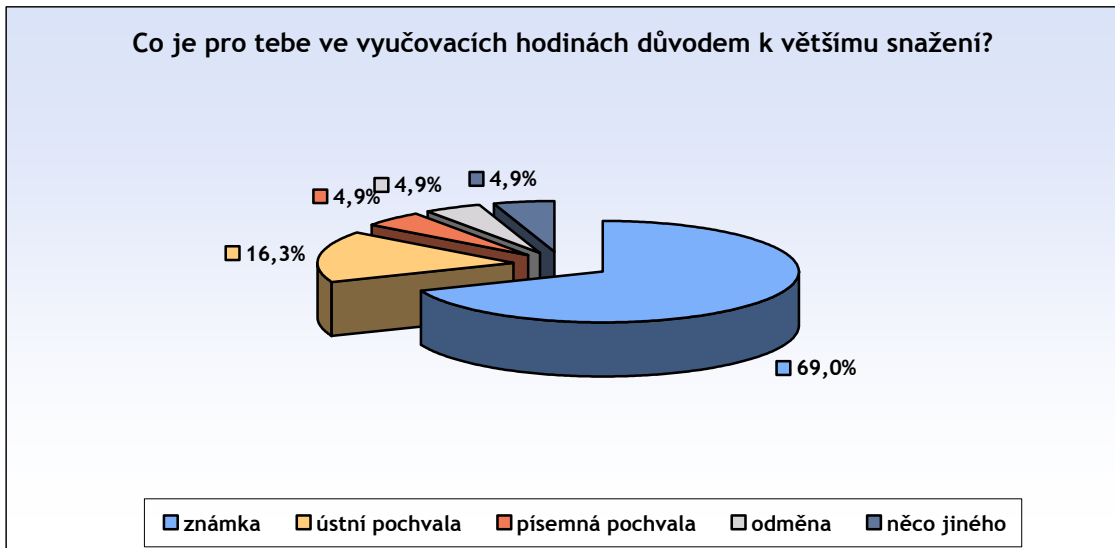
Osmá otázka sledovala důvody, které vedou žáky k většímu snažení v hodinách.

S jistotou se dá říci, že známka (69,0 %) pro žáky představuje největší důvod ke snažení. Je to dáno zřejmě i tím, že známka pro ně představuje určitou hodnotu, díky které se mohou žáci vzájemně srovnávat a určovat pořadí. Druhým motivačním prostředkem je pak ústní pochvala (16,3 %).

Respondenti, kteří uvedli něco jiného (4,9 %) se zmiňovali o:

- dobrém pocitu
- zaujetí k danému předmětu
- motivaci něco si z hodiny zapamatovat
- tom, že je pro ně motivací nemoc učitelky
- snaze něco dělat

- odměně v podobě návštěvy počítačové učebny
- vyznamenání na konci roku a tím možnost dostat se na střední školu bez přijímacích zkoušek
- získaných vědomostech

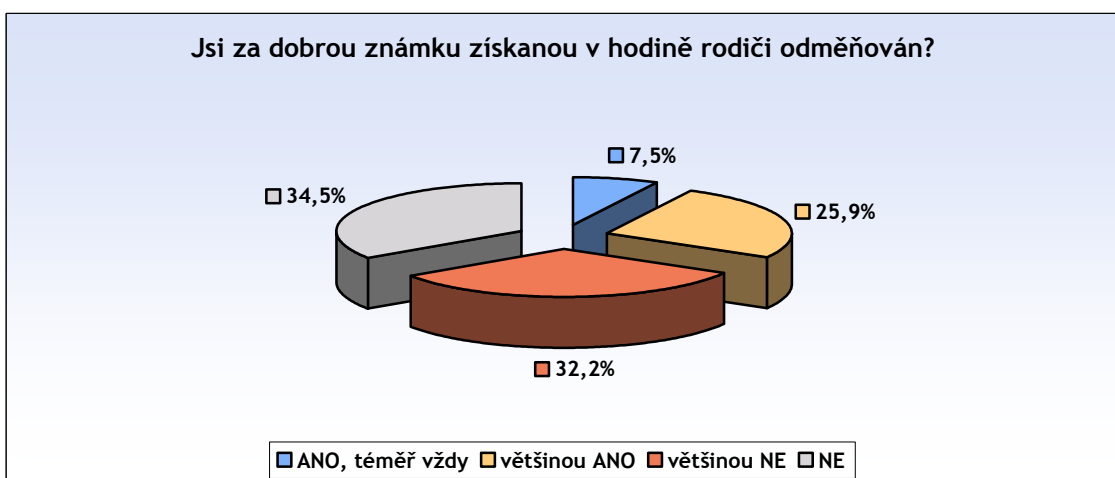


Graf 31. Podíl důvodů, které vedou žáky k většímu snažení

Otázka č. 9

V deváté otázce mě zajímalo, zda jsou žáci za dobrou známku, kterou získají v hodině, rodiči odměňováni. Pokud ano, chtěla jsem, aby uvedli, čím jsou odměňováni.

Výsledky jasně ukazují, že většina žáků, za známky získané v hodinách, není odměňovaná (66,7 %). Pouze 33,3 % uvádí, že za známky v hodině obdrží od rodičů nějakou odměnu.



Graf 32. Jsou žáci svými rodiči odměňováni?

Přesně polovina žáků, která je odměňována, se pak zmiňuje o ústní pochvale (50,0 %) a velká část dostává také peníze (26,5 %).

Tab. 11. Čím jsou žáci svými rodiči nejčastěji odměňováni

| Odměna | Počet | Procenta |
|--|-------|----------|
| pochvala | 34 | 50,0 % |
| peníze | 18 | 26,5 % |
| sladkost | 4 | 5,9 % |
| hrát na PC | 2 | 2,9 % |
| dárek | 2 | 2,9 % |
| kredit na mobil | 1 | 1,5 % |
| kredit, oblečení, sladkost | 1 | 1,5 % |
| nákupy | 1 | 1,5 % |
| nemusím venčit psa | 1 | 1,5 % |
| pocit, že mě rodiče vnímají jako chytré dítě | 1 | 1,5 % |
| prominutí trestu | 1 | 1,5 % |
| radost rodičů | 1 | 1,5 % |
| větší volnost | 1 | 1,5 % |

Otázka č. 10

V této otázce šlo o zjištění, jaké tresty dostávají žáci za špatnou známku od rodičů. Otázka byla volena jako otevřená.

19,7 % dotázaných žáků uvedlo, že od rodičů žádné tresty nedostávají, zbylých 80,3 % pak uvádělo nejrůznější tresty. Nejčastěji jako trest žáci uvádějí požadavek rodičů na opravení známky a zlepšení výkonu. Nejčastějším zákazem je zákaz PC, zákaz jít ven a zákaz televize. Také častým trestem je pokárání. Pouze jeden žák uvedl, že je za špatnou známku trestán fyzicky.

Otázka č. 11

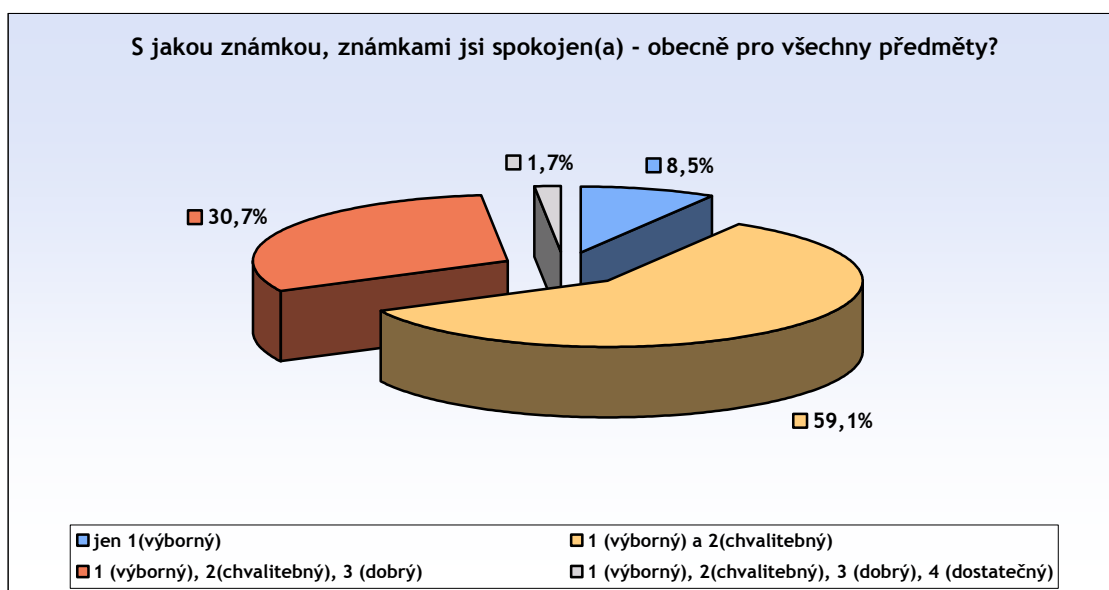
Tato otázka zjišťovala, jakou odměnu dostávají žáci od rodičů za známky na vysvědčení. Opět šlo o typ otevřené otázky.

Skoro polovina dotázaných žáků uvedla jako odměnu za vysvědčení peníze (43,8 %) – kdy uváděli peněžní odměnu ve výši 200 Kč a 1 000 Kč – ostatní odměny již nebyly tak výrazně zastoupené a šlo o sladkosti (8,2 %), drobné dárky (7,3 %), oblečení (6,8 %), návštěvu restaurace (5,5 %), pochvalu (5,5 %). Dále se pak v odpovědích objevovaly ještě kredity do mobilů, CD, časopisy, knížky.

Otázka č. 12

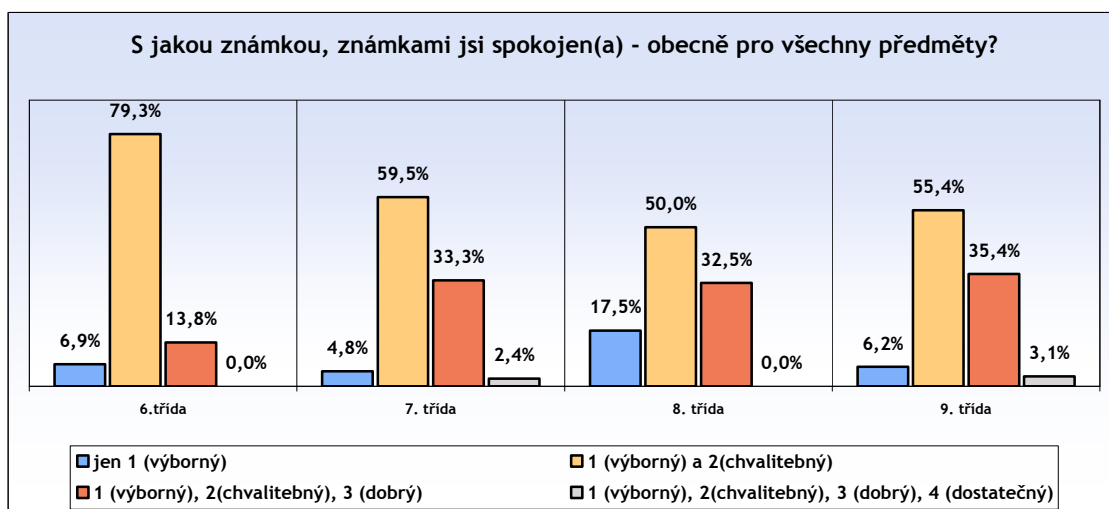
V této otázce jsem se ptala, s jakou známkou jsou sami žáci spokojeni.

Z odpovědí lze usoudit, že více než polovina žáků vyjádřila spokojenost se známkami jedna a dva (59,1 %), vysoké procento žáků je spokojeno i se známkami jedna, dva, tři (30,7 %). Část žáků je spokojena pouze s jedničkami (8,5 %) a několik žáků dokonce uvedlo, že jsou spokojeni se známkami jedna, dva, tři, čtyři (1,7 %).



Graf 33. S jakými známkami jsou žáci spokojeni

Pro zajímavost jsem se podívala na rozdělení spokojenosti se známkami i v jednotlivých ročnících. Ukázala se stabilní vysoká spokojenost se známkami jedna a dva, a také stoupající spokojenost se známkami jedna, dva, tři, v závislosti na věku.

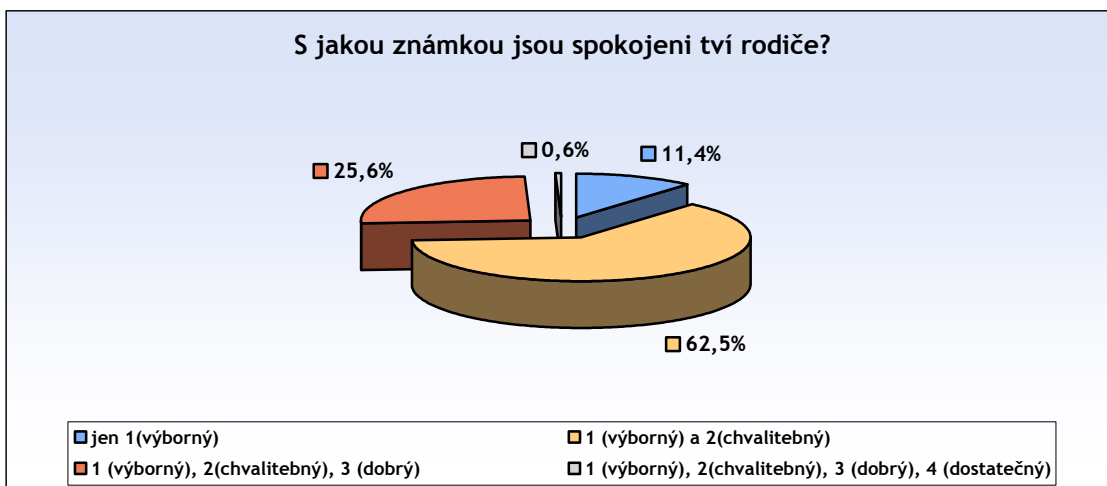


Graf 34. S jakými známkami jsou žáci spokojeni – podle tříd

Otázka č. 13

V této otázce jsem se ptala dětí, s jakou známkou jsou spokojeni jejich rodiče.

Z analýzy výsledků vyplývá, že si žáci myslí, že jejich rodiče, stejně jako oni, jsou spokojeni se známkami jedna a dva (62,5 %). Stejná spokojenost jako u žáků je i se známkou jedna, dva, tři (25,6 %).

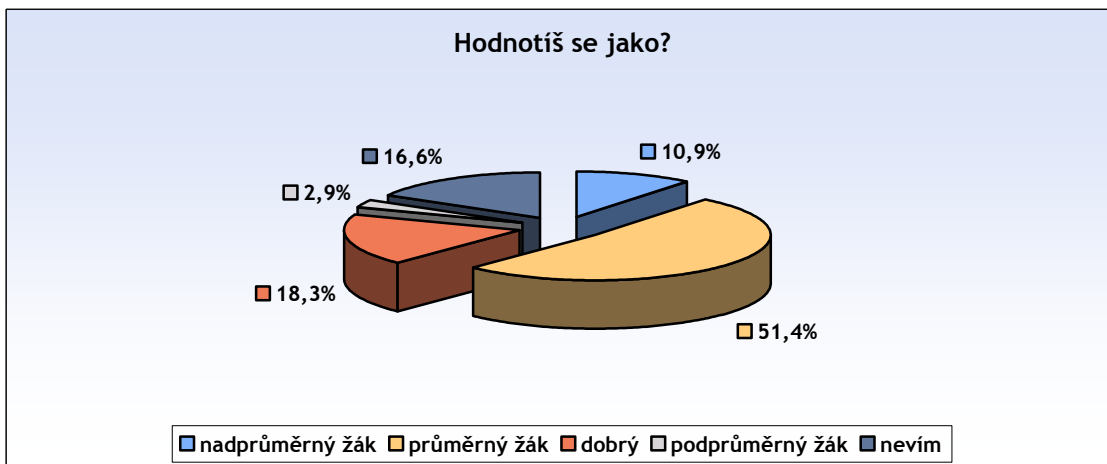


Graf 35. S jakými známkami jsou spokojeni rodiče

Otázka č. 14

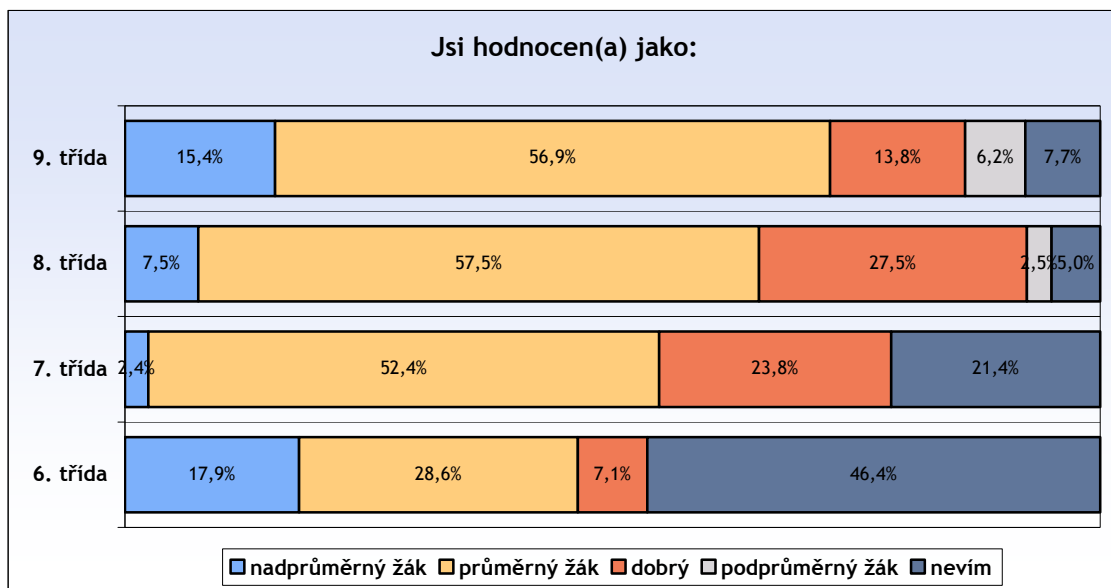
V této otázce jsem chtěla od každého respondenta vědět, za jakého žáka se považuje.

Z celkových výsledků lze usoudit, že většina žáků se považuje za průměrné (51,4 %), druhou početnou skupinou jsou žáci, kteří se považují za dobré žáky (18,3 %), jako nadprůměrní žáci se vidí pouhých 10,9 %. A jako podprůměrní žáci jen 2,9 %. Zbýlých 16,6 % dotázaných žáků nedokázalo určit.



Graf 36. Za jaké žáky se jednotliví žáci považují?

Když se podívám na výsledky z pohledu jednotlivých tříd, zjišťuji, že až od sedmé třídy respondenti dokáží určit, za jakého žáka jsou považováni. Jelikož v šesté třídě bylo zjištěno vysoké procento těch, kteří nevěděli, kam se zařadit. Zajímavé je i nízké procento žáků v sedmém ročníku, oproti jiným ročníkům, kteří se označují jako nadprůměrní žáci (2,4 %). Teprve v osmém a devátém ročníku se začínají objevovat respondenti, kteří se hodnotí jako nadprůměrní.



Graf 37. Za jakého žáka se považuješ? (podle tříd)

Otázka č. 15

V poslední otázce jsem zjišťovala, co si žáci pod jednotlivými známkami představují.

Vzhledem k tomu, že šlo o otevřenou otázku, objevovaly se různorodé odpovědi. Někteří respondenti odpovídali, co pro ně známka znamená, jiní popisovali své pocity, získané při určité známce.

Jednička pro žáky představuje radost, spokojenost, pocit úspěchu, pochvalu, dobrou práci, látku perfektně zvládli.

Dvojka pro ně znamená o trošku horší známku, ale stále jsou s ní spokojeni. Je to pro ně pořád dobrá známka, jejich výkon byl s malými chybami.

Trojka pro ně představuje varování a nutnost zlepšit se. Jde o jakési výstražné znamení, žák si uvědomuje, že má větší nedostatky a problémy a snaží se tuto známku opravit. Považují výkon hodnocení touto známkou za nepovedený. Ale celkově jsou s touto známkou ještě smířeni.

Čtyřku už považují za špatnou a ošklivou známku, mají pocit velké nespokojenosti a špatné nálady. Vědí, že danou látkou nezvládli. Celkově ji považují za neúspěch.

Za pětku se stydí, že nic nevědí. Je to pro ně nejhorší známka. Mají pocit lítosti. Vědí, že danou látku vůbec nezvládli. Znamená pro ně neštěstí, stres, tresty, které dostávají od rodičů. Je pro respondenty totálním neúspěchem.

5.8 Závěry výzkumu

Z provedeného výzkumu můžeme vyvodit následující závěry:

Žáci (40,7 %) i učitelé (50,0 %) se shodují v tom, že za nejvýhodnější formu hodnocení považují užití klasifikace, která je doplněná pomocnými znaky. I přesto, že učitelé označili tuto formu hodnocení za nejvýhodnější, stále nejvíce používají samotnou klasifikaci stupněm 1 až 5 (45,5 %).

54,0 % žáků uvádělo, že nejsou svými učiteli informováni o tom, proč určitou známku dostali, a to i přesto, že mají učitelé ve školním řádu uvedenu jednu ze zásad, která říká: „Učitel je povinen oznámit žákovi výsledek každé klasifikace, klasifikaci zdůvodnit a poukázat na klady a nedostatky hodnocených projevů, výkonů a výtvorů“. [67] Navíc 58,0 % dotázaných žáků odpovědělo, že by si při hodnocení přálo, aby je učitel ohodnotil a řekl jim, co se jim povedlo a co ne.

Dále vidíme, že necelá polovina dotazovaných žáků (43,1 %) pracuje nejraději ve dvojici, ale pokud se jedná o radu při plnění úkolů, nejčastěji (35,8 %) se obrací na učitele.

Zajímavý je i postoj k hodnocení na vysvědčení. 32,3 % dotázaných učitelů uvedlo, že do výsledné známky na vysvědčení započítávají známky z písemného zkoušení, 29,2 % uvedlo, že známky z ústního zkoušení a 29,2 % známky ze samostatné práce.

Učitelé i žáci se shodují v tom, že největší motivací pro žáky je známka (69,0 % žáci, 47,1 % učitelé). Učitelé ještě navíc dávají váhu na ústní pochvalu (33,3 %) oproti žákům, kteří sice ústní pochvalu uváděli jako druhou nejčastější možnost, ale jen 16,3 %.

Pozitivní je to, že naprostá většina (95,5 %) učitelů uvedla, že nemá problémy s hodnocením svých žáků. Pouze navrhovali změny týkající se rozšíření klasifikační stupnice.

ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce uvedla a projednala otázky školního hodnocení žáků na druhém stupni ZŠ. Dotkla se podstaty hodnocení a jejího uplatnění v oblasti školství, byly uvedeny základní typy, funkce a metody hodnocení. V kapitole formy hodnocení žáků se rozsáhle zmiňuji o známkování a slovním hodnocení a v souvislosti s tím upozorňuji na vyskytující se obtíže a nedostatky těchto forem. Zároveň nabízím alternativní cesty moderního přístupu k hodnocení.

Praktická výzkumná část se snažila zmapovat současnou situaci hodnocení žáků ve vyučování na druhém stupni ZŠ z pohledu učitele i žáka. Z výsledků výzkumu je patrné, že hodnocení je rozporuplné a mnohohledové.

Na základě poznatků, získaných studiem literatury v teoretické části, jsem vypracovala dotazník. Pomocí této dotazníkové metody jsem tak měla možnost zjistit názory na systém hodnocení, jak z pohledu učitelů, tak i žáků. Učitelé se snaží hodnotit neoptimálnějšími způsoby a většina uvedla, že problémy s hodnocením nemá. Jediné, co by si učitelé přáli změnit, je rozsah klasifikační stupnice, který jim neumožňuje vyjádřit malé odchylky mezi jednotlivými výkony žáků. Učitelé si pomáhají pomocnými symboly. Z toho je patrné, že si učitelé uvědomují malou informativní hodnotu známky.

Učitelé při hodnocení oceňují nejen vědomosti, ale přihlížejí také k žakově snaze, k aktivitě, schopnosti vlastního myšlení, pozornosti, schopnosti logického myšlení a pečlivosti.

Nejpoužívanějším prostředkem pro učitele i žáky je stále známka. Žáci v ní vidí srovnání s ostatními. Dobré známky pro ně představují radost, jsou za ně chváleni a odměňováni, zatímco za špatné známky jsou káráni a trestáni.

Závěrem bych chtěla říci, že i přesto, že je známka motivující, může pro některé žáky představovat určitý stres, neboť každá osobnost je jiná a k této okolnosti by měl učitel při klasifikaci přihlížet. Z pohledu učitele je tedy důležité pracovat v systému hodnocení citlivě a žáky známkami zbytečně nestresovat. Takových pedagogů, kteří jsou tohoto schopni, je určitě mnoho, ale zajisté se najdou i tací, kteří využívají známku jako prostředek k udržení kázně svých žáků. Jsem přesvědčena o tom, že je vhodné kombinovat a užívat více forem hodnocení a především se při hodnocení vyhýbat stereotypu a rutině. Taktéž je důležité hodnotit s fantazií, originalitou a vynalézavostí. Jako nejvýhodnější

přístup se jeví ten, že si uvědomíme výhody známky a pokusíme se stanovit postupy, které dovolí využít jejich výhod a zároveň se vyhnout nebezpečím, jenž s sebou známka nese.

Je vidět, že problematika hodnocení není jednoduchá a proto bychom se měli nad těmito otázkami stále zamýšlet. Současné hodnocení orientuje žáky především k cíli získat co nejlepší známku, aniž by pociťovali radost ze zvládnutého úkolu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič. Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: (experimentální pedagogická studie). Praha: Ústřední knihovna - OBIS pedagogické fakulty UK, 1987. 400 s.
- [2] BALCON, Pascale. EURYDICE. Klíčové kompetence: Rozvíjející se pojem ve všeobecném povinném vzdělávání [online]. 2003 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/News/Communique/DP_Key_Competerencies_CZ.pdf>
- [3] ČECHOVÁ, HANA, EURYDICE. Vzdělávací systém Lotyšska [online]. 2001 [cit. 2006-04-25]. <<http://www.uiv.cz/soubr/1047/>>
- [4] DELEL, Gisele, GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Ireland [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/ireland_en.pdf>
- [5] DELEL, Gisele, GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Luxembourg [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/LUX_EN.pdf>
- [6] DELEL, Gisele, GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: The Netherlands [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/netherla.pdf>>
- [7] DOROTÍKOVÁ, Soňa, KOŤA, Jaroslav, LIPERTOVÁ, Pavla. Filosofie - výchova - hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1999. 114 s. ISBN 80-86039-88-9
- [8] DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Charakteristika slovního hodnocení. In.: slovní hodnocení, Kroměříž, IUVENTA, 1994
- [9] ĎURIČ, Ladislav, GRÁC, Jan, ŠTEFANOVIČ, Jozef. Pedagogická psychológia. 1.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 333 s.

- [10] ĎURIČ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Josef a kol. Psychológia pre učiteľov. 2.vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 592 s.
- [11] EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Belgium German-speaking Community [online]. 2002 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/belgique_de_en.pdf>
- [12] EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Denmark [online]. 2002 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/denmark_en.pdf>
- [13] EURYDICE. Vzdělávací systém Estonska [online]. 2001 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.uiv.cz/soubor/1045>>
- [14] EURYDICE European Unit. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: France [online]. 2002 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/france_en.pdf>
- [15] EURYDICE. Vzdělávací systém Kypru [online]. 2001 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.uiv.cz/soubor/1044/>>
- [16] EURYDICE. Vzdělávací systém Litvy [online]. 2001 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.uiv.cz/soubor/1048/>>
- [17] EURYDICE. Vzdělávací systém Maďarska [online]. 2001 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.uiv.cz/soubor/1046/>>
- [18] EURYDICE. Vzdělávací systém Polska [online]. 2001 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.uiv.cz/soubor/1049/>>
- [19] EURYDICE. The Education System in Portugal (2003/2004) [online]. [cit. 2006-04-25].
<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/print_all.asp?tablename=PT_EN_3>
- [20] EURYDICE. Vzdělávací systém Slovinska [online]. 2001 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.uiv.cz/soubor/1052/>>

- [21] EURYDICE. Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Spojené Království: Anglie a Wales, Severní Irsko [online]. 2005 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/or/United_Kingdom_CZ.pdf>
- [22] EURYDICE. Struktury systémů vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě: Španělsko [online]. 2005 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/or/spain_cz.pdf>
- [23] GAVORA, Petr. Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žáka. 1.vyd. Bratislava: Práca, 1999. 240 s. ISBN 80-7094-335-1
- [24] GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Austria [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/AUTRICHE_EN.pdf>
- [25] GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Italy [online]. 2006 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/italy_en.pdf>
- [26] GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Liechtenstein [online]. 2004 [cit. 2006-04-25]. <http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/LIECHTENSTEIN_EN.pdf>
- [27] GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Malta [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/Malta_EN.pdf>
- [28] GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Scotland [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/SCOTLAND_EN.pdf>
- [29] GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Sweden [online]. 2005 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/SWEDEN_EN.pdf>
- [30] GOULIOVÁ, Květa. EURYDICE. Vzdělávací systém Slovenska [online]. 2001 [cit. 2006-04-25]. <<http://www.uiv.cz/soubor/1051/>>

- [31] CHLUP, Otokar, KOPECKÝ, Jaromír a kol. Pedagogika: Příručka pro vys. školy. 2.přeprac.vyd. Praha: SPN, 1965. 346 s.
- [32] JAROŠOVÁ, Zuzana. Znamka nebo slovní hodnocení? [online]. 2004 [cit. 2006-04-25]. <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=26&rok=04&odkaz=znamka.htm>
- [33] KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. Školní didaktika. 1.vyd. Praha: Portál s.r.o., 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X
- [34] KOLÁŘ, Zdeněk, SÝKORA, Miloslav. Úvod do obecné didaktiky pro studenty učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. 1.vyd. Praha: SPN, 1986. 221 s.
- [35] KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X
- [36] KOSINSKA, Renata, GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Germany [online]. 2005 [cit. 2006-04-25]. <http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/GERMANY_EN.pdf>
- [37] KOSOVÁ, Beáta. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. 2. upr. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. 90 s. ISBN 80-8041-199-9
- [38] MAREŠ, Jan. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. 3.vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, SPN, 1991. 153 s. ISBN 80-7066-331-6
- [39] MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- [40] MAŤAŠOVÁ, Zuzana. O hodnocení žáků ve Finsku [online]. 2005 [cit. 2006-04-25]. <<http://www.rvp.cz/clanek/78/380>>
- [41] PASCH, Marvin, GARDNER, Trevor G. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem. [z anglického originálu Teaching as Decision Making přeložil Milan Kolidinský]. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. 500 s. ISBN 80-7178-127-4

- [42] PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. [z anglického originálu Teaching today přeložil Štěpán Kovařík]. 3.vyd. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X
- [43] PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace. 1.vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8
- [44] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- [45] RÝDL, Karel. Inovace školských systémů. 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003. 281 s. ISBN 80-86642-17-8
- [46] SCHIMUNEK, Franz – Peter. Slovní hodnocení žáků. [z německého originálu Schülerbeurteilungen přeložil Petr Kozlík]. 1.vyd. Praha: Portál, 1994. 62 s. ISBN 80-85282-91-7
- [47] SKALKOVÁ, Jarmila. Aktivita žáků ve vyučování. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 192 s.
- [48] SKALKOVÁ, Jarmila. Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Brno: Paido, 1995. 89 s. ISBN 80-85931-11-7
- [49] SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9
- [50] SLAVÍK, Jan. Může být školní hodnocení objektivní [online]. [cit. 2006-04-25]. <<http://www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=1163>>
- [51] SLAVÍK, Jan. Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. Pedagogika, roč. 44, 1994, č. 2, s. 19-12.
- [52] SPILKOVÁ, Vladimíra. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: Slovní hodnocení. Kroměříž. IUVENTA, 1994
- [53] STAUDKOVÁ, Hana. Monitorování výsledků samostatné práce žáků – jako jedné ze složek hodnocení [online]. 2002, [cit. 2006-04-25]. <http://www.alter.cz/metodika/navrh_no.htm>
- [54] SVOBODOVÁ, Vlasta. Školní hodnocení a evaluace [online]. 2006 [cit. 2006-04-25]. <http://www.chuchle.czu.cz/KSU_skolni_hodnoceni_a_evaluace.doc>

- [55] SÝKORA, Jaroslav. Moderní aspekty srovnávací pedagogiky: Určeno pro posl. přírodověd. fakulty Univ. Palackého. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983. 20 s.
- [56] TUČEK, Alexandr. Problémy školního hodnocení žáků. 1. vyd. Praha: SPN, 1966. 75 s.
- [57] VALENTA, Jan. ŠKOLA ONLINE - Způsob komunikace školy a rodičů přes Internet [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<<http://gynome.nmm.cz/konference/files/2004/CCA.pdf>>
- [58] VANDENBORNE, Matthias, GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Greece [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/GREECE_EN.pdf>
- [59] VANDENBORNE, Matthias. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Iceland [online]. 2004 [cit. 2006-04-25]. <http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/iceland_en.pdf>
- [60] VANDENBORNE, Matthias, GENDEBIEN, Brigitte. EURYDICE. Structures of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe: Norway [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://www.eurydice.org/documents/struct2/en/NORWAY_EN.pdf>
- [61] VELIKANIČ, Jan. Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. 1.vyd. Bratislava: SPN, 1973. 299 s.
- [62] Bakaláři – programy pro školní administrativu [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.bakalari.cz/webapp.htm>>
- [63] FZŠ Tábořská – Rodiče – Koutek rodičů – Současné přístupy k hodnocení žáků [online]. 2002, [cit. 2006-04-25].
<http://www.zstaborska.cz/10_02_03.soucasne.pristupy.k.hodnoceni.zaku.htm>
- [64] Informace o projektu WebNotes [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<<http://www.webnotes.cz/Info.asp>>
- [65] Měření vědomostí a dovedností: Nová koncepce hodnocení žáků. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. 76 s. ISBN 80-211-0333-7

- [66] Vyhláška č.48/2005 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. 2005 [cit. 2006-04-25].
<http://portal.gov.cz/wps/WPS_PA_2001/jsp/download.jsp?s=1&l=481%2F2005>
- [67] Zákon č.561/2004 Sb. Parlamentu České republiky o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2004 [cit. 2006-04-25].
<http://portal.gov.cz/wps/WPS_PA_2001/jsp/download.jsp?s=1&l=561%2F2004>

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|-----|
| Tab. 1. Příklad známkovacího klíče..... | 31 |
| Tab. 2. Klady a zápory známkování [63]..... | 33 |
| Tab. 3. Význam sebehodnocení pro žáky, rodiče, učitele..... | 41 |
| Tab. 4. Bloomova taxonomie [35]..... | 45 |
| Tab. 5. Hledisko třídění testů..... | 48 |
| Tab. 6. Podíl využitelnosti jednotlivých činnosti k aktivizaci žáků v hodinách..... | 78 |
| Tab. 7. Podíl využitelnosti jednotlivých forem opakování staré látky..... | 80 |
| Tab. 8. Podíl využívání/nevyužívání jednotlivých forem zkoušení..... | 81 |
| Tab. 9. Podíl využívání/nevyužívání jednotlivých písemných forem zkoušení..... | 82 |
| Tab. 10. Využívání/Nevyužívání hodnocení za vybrané aktivity..... | 89 |
| Tab. 11. Čím jsou žáci svými rodiči nejčastěji odměňováni..... | 100 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|---|----|
| Graf 1. Rozložení žáků podle tříd | 72 |
| Graf 2. Formy hodnocení | 74 |
| Graf 3. Nejčastější forma hodnocení | 75 |
| Graf 4. Využití klasifikační stupnice | 76 |
| Graf 5. Problémy s klasifikací, slovním hodnocením | 76 |
| Graf 6. Podíl žáků na vlastním hodnocení | 77 |
| Graf 7. Podíl forem výuky, při výkladu nové učební látky | 78 |
| Graf 8. Podíl činností k aktivizaci žáků a jejich využívání/nevyužívání | 79 |
| Graf 9. Podíl jednotlivých forem, sloužících k opakování staré látky a jejich využívání/nevyužívání | 80 |
| Graf 10. Podíl jednotlivých forem zkoušení a jejich využívání/nevyužívání | 81 |
| Graf 11. Podíl jednotlivých forem písemných zkoušení a jejich využívání/nevyužívání | 82 |
| Graf 12. Časové využití písemného zkoušení | 83 |
| Graf 13. Podíl počtu otázek zadávaných při písemném zkoušení | 84 |
| Graf 14. Podíl minut věnovaných ústnímu zkoušení | 84 |
| Graf 15. Podíl počtu žáků vyzkoušených individuálně u tabule | 85 |
| Graf 16. Uzavírání klasifikace z průměru známek | 88 |
| Graf 17. Činnosti, které se dále promítnou do výsledné známky | 90 |
| Graf 18. Podíl jednotlivých motivačních prvků | 90 |
| Graf 19. Podíl typu zkoušení na výsledné známce | 91 |
| Graf 20. Typy hodnocení považované za nejobjektivnější | 92 |
| Graf 21. Podíl jednotlivých „prostředků“ k zaznamenávání známek | 93 |
| Graf 22. Podíl činností, které žáci požadují za svůj výkon | 94 |
| Graf 23. Vysvětlí/nevysvětlí učitel žákům, proč dostali takovou známku? | 94 |
| Graf 24. Chtějí žáci poradit? | 95 |
| Graf 25. Jak nejraději žáci provádějí zadané úkoly | 95 |
| Graf 26. Myslí si žáci, že jsou jejich učitelé spravedliví? | 96 |
| Graf 27. Nejvýhodnější typ hodnocení pro žáky | 97 |
| Graf 28. Nejvýhodnější typ hodnocení pro žáky – 6. třída | 97 |
| Graf 29. Nejvýhodnější typ hodnocení pro žáky – 7. až 9. třída | 97 |

| | |
|---|-----|
| Graf 30. Jak se žáci podílí na hodnocení svého výkonu | 98 |
| Graf 31. Podíl důvodů, které vedou žáky k většímu snažení..... | 99 |
| Graf 32. Jsou žáci svými rodiči odměňováni? | 99 |
| Graf 33. S jakými známkami jsou žáci spokojeni..... | 101 |
| Graf 34. S jakými známkami jsou žáci spokojeni – podle tříd | 101 |
| Graf 35. S jakými známkami jsou spokojeni rodiče | 102 |
| Graf 36. Za jaké žáky se jednotliví žáci považují? | 102 |
| Graf 37. Za jakého žáka se považuješ? (podle tříd)..... | 103 |

SEZNAM PŘÍLOH

- PI Způsoby hodnocení žáků na 2.stupni ZŠ – dotazník pro učitele
- PII Způsoby hodnocení žáků na 2.stupni ZŠ – dotazník pro žáky

PŘÍLOHA P I: ZPŮSOBY HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 2.STUPNI ZŠ – DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážená paní učitelko, pane učiteli!

Prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku, jehož cílem je prozkoumat problematiku hodnocení na 2.stupni ZŠ a je součástí diplomové práce. Dotazník je zcela anonymní, jeho výsledky budou využity pouze k účelům diplomové práce a nebudou nikde jinde zveřejněny.

Bez Vašeho přispění nejsem schopna tuto problematiku řádně zhodnotit. Proto Vám předem děkuji za vyplnění dotazníku.

Obecné informace (doplňte)

- a) věk..... c) pohlaví.....
b) délka praxe..... d) aprobace.....

1. Která z forem hodnocení je pro Vás nejvýhodnější. (vyberte jednu z možností)

- užití klasifikační známky 1 (výborný) až 5 (nedostatečný)
 užití klasifikační známky 1 (výborný) až 5 (nedostatečný) + použití dalších pomocných symbolů, např. +,-,*,!,?
 klasifikace doplněná ústním hodnocením
 písemné slovní hodnocení
 jiná forma (napište jaká).....

2. Kterou formu hodnocení nejčastěji využíváte. (vyberte jednu z možností)

- užití klasifikační známky 1 (výborný) až 5 (nedostatečný)
 užití klasifikační známky 1 (výborný) až 5 (nedostatečný) + použití dalších pomocných symbolů, např. +,-,*,!,?
 klasifikace doplněná ústním hodnocením
 písemné slovní hodnocení
 jiná forma (napište jaká).....

3. Využíváte na vysvědčení celé klasifikační stupnice? (vyberte jednu z možností)

- Ano - využívám
 Ne - Dávám jen 1 (výborný)
 Ne - Dávám jen 1 (výborný) nebo 2 (chvalitebný)
 Ne - Dávám jen 1 (výborný), 2 (chvalitebný), 3 (dobrý)
 Ne – Dávám vše kromě 5

4. Máte problémy s klasifikací, případně slovním hodnocením svých žáků? (vyberte jednu z možností)

- ANO
 většinou ANO
 NEVÍM
 většinou NE
 NE

5. Pokud máte problémy s klasifikací, případně slovním hodnocením žáků, uveďte se kterými problémy se konkrétně potýkáte?

.....
.....
.....

6. Co byste nejraději změnil(a) na hodnocení? Uveďte konkrétní návrhy.

.....
.....
.....

7. Podílí se aktivně vaši žáci na vlastním hodnocení? (vyberte jednu z možností)

- ANO
- většinou ANO
- NEVÍM
- většinou NE
- NE

8. Při probírání nové látky převažuje: (vyberte jednu z možností)

- výklad
- diskuze
- referát
- praktická ukázka
- práce s internetem, počítači
- práce s tiskem
- jiné (co?).....

9. K aktivizaci žáků využíváte: (označte číslicí na vyznačené místo odpověď: 1-nepoužívám, 2-používám, 3-používám často, 4-používám pravidelně)

- pokusy
 - praktické příklady
 - filmy, videozáznamy
 - soutěže, hry
 - počítače, internet
 - názorné pomůcky
 - knihy, noviny, časopisy
 - besedy, hosty v hodinách
 - jiné (jaké?).....
-

10. **Používáte pro opakování staré látky formu: (označte číslicí na vyznačené místo odpověď:**

1-nepoužívám, 2-používám, 3-používám často, 4-používám pravidelně)

- frontální
- skupinovou
- jinou formu, uveďte jakou.....
.....

11. **Ke zkoušení používáte tyto formy: (označte číslicí na vyznačené místo odpověď: 1-nepoužívám, 2-používám, 3-používám často, 4-používám pravidelně a krátce zdůvodněte)**

- ústní zkoušení, protože
- písemné zkoušení, protože
- praktické dovednosti, protože
- individuální zkoušení, protože
- skupinové zkoušení, protože
- domácí samostatná práce, protože
- test, protože
- počítač, protože
- jiná forma (jaká?).....

12. **Při písemném zkoušení používáte formu: (označte číslicí na vyznačené místo odpověď:**

1-nepoužívám, 2-používám, 3-používám často, 4-používám pravidelně)

- žáci odpovídají písemně na určitý počet otázek
- test vypisováním údajů do vynechaného místa v textu
- test se zakroužkováním správných odpovědí
- test s tím, že žáci píšou označení správných odpovědí na papír
- jinou formu (jakou?).....
.....

13. **Písemné zkoušení ve třídě používáte v průměru: (vyberte jednu z možností)**

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1x za pololetí | <input type="checkbox"/> 4x za pololetí | <input type="checkbox"/> 1x týdně |
| <input type="checkbox"/> 2x za pololetí | <input type="checkbox"/> 1x za měsíc | <input type="checkbox"/> vícekrát (kolikrát?)... |
| <input type="checkbox"/> 3x za pololetí | <input type="checkbox"/> 1x za 14 dní | <input type="checkbox"/> neprovádím |

14. **Kolik používáte nejčastěji otázek při písemném zkoušení? (vyberte jednu z možností)**

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> jednu | <input type="checkbox"/> tři | <input type="checkbox"/> pět |
| <input type="checkbox"/> dvě | <input type="checkbox"/> čtyři | <input type="checkbox"/> více (kolik?)..... |
| | | <input type="checkbox"/> nepoužívám |

15. Kolik minut v průměru věnujete ústnímu zkoušení? (vyberte jednu z možností)

- do 5 10 - 15 nezkouším
 5 - 10 30 a více

16. Kolik žáků v běžné hodině vyzkoušíte individuálně u tabule? (napište počet)

.....

17. Vyberte kritéria, která jsou pro Vás důležitá při ústním zkoušení, hodnotíte-li žáka stupněm „výborný“. (vyberte jednu nebo více možností)

- dokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování
 dokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování
 vědomosti, které nezazněly v hodině, žák je získal studiem literatury nebo z jiných zdrojů
 aplikace poznatků z vyučování
 samostatné myšlení
 dopustí se (napište číslo) drobných nepřesností nebo chyb
 dopustí se (napište číslo) závažných nepřesností nebo chyb
 dopustí se (napište číslo) hrubých nepřesností nebo chyb
 zájem žáka o předmět
 orientace v látce
 další požadavky (jaké?).....

.....

18. Vyberte kritéria, která jsou pro Vás důležitá při ústním zkoušení, hodnotíte-li žáka stupněm „dobrý“. (vyberte jednu nebo více možností)

- dokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování.
 dokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování.
 vědomosti, které nezazněly v hodině, žák je získal studiem literatury nebo z jiných zdrojů.
 aplikace poznatků z vyučování.
 samostatné myšlení.
 dopustí se (napište číslo) drobných nepřesností nebo chyb.
 dopustí se (napište číslo) závažných nepřesností nebo chyb.
 dopustí se (napište číslo) hrubých nepřesností nebo chyb.
 zájem žáka o předmět.
 orientace v látce.
 další požadavky (jaké?).....

.....

19. Vyberte kritéria, která jsou pro Vás důležitá při ústním zkoušení, hodnotíte-li žáka stupněm „nedostatečný“. (vyberte jednu nebo více možností)

- nedokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování.
 - nedokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování.
 - vědomosti, které nezazněly v hodině, žák je získal studiem literatury nebo z jiných zdrojů.
 - aplikace poznatků z vyučování.
 - samostatné myšlení.
 - dopustí se (napište číslo) drobných nepřesností nebo chyb.
 - dopustí se (napište číslo) závažných nepřesností nebo chyb.
 - dopustí se (napište číslo) hrubých nepřesností nebo chyb.
 - nezájem žáka o předmět.
 - neorientuje se v látce.
 - další požadavky (jaké?).....
-

20. Uzavíráte klasifikaci zpravidla z průměru známek? (vyberte jednu z možností)

- ANO
- většinou ANO
- většinou NE
- NE

A. Pokud ANO, uveďte z kolika známek?

.....

B. Pokud NE, tak vyberte 3 možnosti, které jsou pro Vás rozhodující při uzavírání klasifikace

- známky ze závěrečného shrnujícího zkoušení
 - známky z běžného zkoušení u tabule
 - známky z opakování
 - známky z písemných prací psaných během roku
 - známky z pololetní písemné práce
 - známky z domácích úkolů
 - známky z aktivity v hodině
 - známky z přístupu žáka k učivu
 - jiné (jaké? – stručně uveďte)
-

B1. A tyto vybrané možnosti seřadte podle důležitosti

1.
2.
3.

21. Při hodnocení žáků je klasifikujete nebo slovně hodnotíte: (označte křížkem sloupec využívám nebo nevyžívám)

| | vyžívám | nevyžívám |
|--|--------------------------|--------------------------|
| za ústní zkoušení před tabulí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za frontální opakování v lavicích | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| pouze za správné odpovědi při opakování | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za správné doplňování při výkladu nové látky | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za přednesené referáty | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za přednesené aktuality nebo zajímavosti | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za písemné zkoušení celé třídy | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za písemné zkoušení skupinky několika žáků | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za písemné zkoušení jediného žáka | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| za jinou činnost (jakou?)..... | <input type="checkbox"/> | |

22. Do známky se dále promítne: (vyberte jednu nebo více možností)

- již nic dalšího
- aktivita
- pozornost
- schopnost logického myšlení
- schopnost vlastního myšlení
- pečlivost
- schopnost abstrakce
- zájem a snaha
- jiné (co?).....
.....

23. Co si myslíte, že na Vaše žáky působí nejvíce motivačně? (vyberte jednu z možností)

- známka
- ústní pochvala
- písemná pochvala
- odměna
- jiné (co?).....
.....

24. Které známky započítáváte do výsledného hodnocení na vysvědčení? (vyberte jednu nebo více možností)

- z ústního zkoušení
- z písemného zkoušení
- ze samostatné práce
- jiné, za (doplňte)

25. Jaký způsob hodnocení považujete za nejobjektivnější? (vyberte jednu z možností)

- samostatná práce žáka
- zkoušení u tabule
- kombinace ústního a písemného projevu
- jiná forma (jaká?).....
.....
- žádná forma

26. K zaznamenávání známek u svých žáků používáte? (vyberte jednu nebo více možností)

- notýsek
- třídní knihu
- nezaznamenávám, pamatuji si
- počítač
- jinam (kam?).....

PŘÍLOHA P II: ZPŮSOBY HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 2.STUPNI ZŠ – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Vyplňte, prosím, následující dotazník. Tento dotazník je součástí výzkumu diplomové práce. Má za úkol zjistit názory žáků na hodnocení. Je anonymní, jeho výsledky budou použity jen v diplomové práci, nikde jinde nebudou zveřejněny.

Obecné informace (doplňte)

- a) věk.....
b) ročník
- c) pohlaví (vyber jednu z možností)
 dívka chlapec

1. Když mě učitel hodnotí, chtěl(a) bych: (vyber jednu z možností)

- aby každou moji práci učitel oznámkoval
- abych dostal(a) za svou práci známku a k tomu mi učitel pověděl, co se mi povedlo a co ne
- aby mi učitel nedával známku, ale aby mi jen pověděl, co se mi povedlo a co ne
- abych nedostal(a) ani známku ani mi učitel nic neříkal
- abych dostal(a) za provedenou práci odměnu
- abychom práci hodnotili společně ústně
- něco jiného (napiš co)
-

2. Když dostanu známku, učitel mi vysvětlí, proč jsem dostal právě tuto známku. (vyber jednu z možností)

- ANO
- většinou ANO
- většinou NE
- NE

3. Když pracuji na zadaném úkolu: (vyber jednu z možností)

- chci aby mi učitel radil, jak dál
- chci, aby mi radil spolužák
- nechci, aby mi někdo radil, raději pracuji sám.

4. Úkol raději provádím: (vyber jednu nebo více možností)

- sám bez pomoci učitele
- sám s pomocí učitele
- ve dvojici
- ve skupině
- je mi to jedno

5. **Jsou tví učitelé při hodnocení spravedliví? (vyber jednu nebo více možností)**

- vždy ANO
- většinou ANO
- někdy ANO, někdy NE
- většinou NE
- vždy NE

6. **Zvol jeden z typů hodnocení, který je pro tebe nejvýhodnější. (vyber jednu z možností)**

- užití známky 1 (výborný) až 5 (nedostatečný)
- užití známky 1 (výborný) až 5 (nedostatečný) + použití dalších pomocných symbolů (+, -, *, *)
- písemné slovní hodnocení
- známka doplněná ústním hodnocením
- jiný typ hodnocení (napiš jaký)
-

7. **Podílíš se aktivně na hodnocení svého výkonu? (vyber jednu z možností)**

- ANO
- většinou ANO
- NEVÍM
- většinou NE
- NE

8. **Co je pro tebe ve vyučovacích hodinách důvodem k většímu snažení? (vyber jednu z možností)**

- známka
- ústní pochvala
- písemná pochvala
- odměna
- něco jiného (co?)
-

9. **Jsi za dobrou známku získanou v hodině rodiči odměňován? (vyber jednu z možností)**

- ANO, téměř vždy
- většinou ANO
- většinou NE
- NE

A. Pokud jsi odměňován za dobrou známku, napiš čím

.....
.....

10. Jaký trest dostáváš od rodičů za špatnou známku?

.....
.....

11. Co nejčastěji dostáváš od rodičů za dobré vysvědčení?

.....
.....

12. S jakou známkou, známkami jsi spokojen(a) - obecně pro všechny předměty? (vyber jednu z možností)

- jen 1 (výborný)
- 1 (výborný) a 2 (chvalitebný)
- 1 (výborný), 2 (chvalitebný), 3 (dobrý)
- 1 (výborný), 2 (chvalitebný), 3 (dobrý), 4 (dostatečný)

13. S jakou známkou, známkami jsou spokojeni tví rodiče - obecně pro všechny předměty? (vyber jednu z možností)

- jen 1 (výborný)
- 1 (výborný) a 2 (chvalitebný)
- 1 (výborný), 2 (chvalitebný), 3 (dobrý)
- 1 (výborný), 2 (chvalitebný), 3 (dobrý), 4 (dostatečný)

14. Jsi hodnocen(a) jako: (vyber jednu z možností)

- nadprůměrný žák
- průměrný žák
- dobrý žák
- podprůměrný žák
- nevím

15. Co pro tebe představují jednotlivé známky? (stručně napiš ke každé známce)

1 (výborný)

2 (chvalitebný)

3 (dobrý)

4 (dostatečný).....

5 (nedostatečný).....