

Hodnocení žáků na ZŠ

Ing. Blanka Smolíková

Bakalářská práce
2008



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2007/2008

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Blanka SMOLÍKOVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Hodnocení žáků na ZŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části jako východisko výzkumné části.

Vypracování metodiky výzkumné části.

Uskutečnění výzkumu.

Vyhodnocení a interpretace výsledků výzkumu.

Závěr a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

PRŮCHA, J. Pedagogická evaluace. Brno: MU v Brně, 1996.

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005.

GAVORA, P. Akí su moji žiaci? Pedagogická diagnostika žáka. Bratislava: Pravda, 1999.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Karla Hrbáčková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

3. ledna 2008

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. května 2008

Ve Zlíně dne 3. ledna 2008



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

Mgr. Jarmila Celá
ředitel ústavu

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce se zabývá tématem hodnocení žáků na ZŠ. Teoretická část je rozdělena na dvě základní oblasti. První pojednává obecně o hodnocení, druhá část přináší informace o školním a pedagogickém hodnocení, ujasňuje jeho podstatu, funkce, metody a formy. Pojednává též o alternativních formách hodnocení. Praktická část je částí výzkumnou. Byl proveden na ZŠ Liptál formou dotazníkové metody. Školní hodnocení bylo sledováno z pohledu učitelů a žáků.

Klíčová slova: hodnocení, forma, funkce, sebehodnocení, objektivita, žák, učitel, klasifikace, slovní hodnocení, zpětná vazba

ABSTRACT

This bachelor work is engaged in evaluation of pupils at primary school. The theoretic part is divided into two basic parts. The first one treats of the evaluation generally, the second one brings the information about school and educational evaluation, it shows up its fundamentals, functions, methods and forms. This part also treats alternative forms of the evaluation. The other part is the research. It was made in Primary School in Liptál by a form of questionnaire. The school evaluation was observed by teachers and pupils too.

Keywords: evaluation, form, function, self evaluation, objectivity, pupil, teacher, classification, word evaluation, feedback

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. Karle Hrbáčkové za odborné vedení, cenné rady, které mi poskytla během vypracování bakalářské práce. Dále děkuji vedení ZŠ Liptál za umožnění provádět výzkum pomocí dotazníků.

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 HODNOCENÍ JAKO SOUČÁST JAKÉKOLIV LIDSKÉ ČINNOSTI	9
1.1 POJEM HODNOCENÍ.....	9
1.2 FUNKCE HODNOCENÍ	11
1.3 HODNOCENÍ SE TÝKÁ HODNOT	11
2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ	12
2.1 CO JE ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	12
2.2 ŠKOLNÍ A PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ	15
2.2.1 Typy školního hodnocení	15
2.2.2 Funkce školního hodnocení.....	19
2.2.3 Přehled forem hodnocení žáků.....	22
2.2.3.1 Klasifikace nebo slovní hodnocení	24
2.2.3.2 Sebehodnocení	28
2.2.4 Metody školního hodnocení	30
2.2.5 Objektivnost školního hodnocení.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ NA ZŠ	34
3.1 VÝCHODISKA PRO VÝZKUM	34
3.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
3.3 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU.....	35
3.4 DOTAZNÍK PRO UČITELE	35
3.5 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY.....	36
3.6 ZPRACOVÁNÍ DAT	36
3.7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	36
3.7.1 Zpracování dotazníku učitelů	36
3.7.2 Zpracování dotazníků žáků	50
3.8 ZÁVĚRY VÝZKUMU	57
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM GRAFŮ	62
SEZNAM TABULEK	64
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Do tohoto procesu vstupuje celá řada intelektuálních i emocionálních schopností a zdárný průběh i výsledek vyžaduje od učitele i žáka jejich plné nasazení. Školní hodnocení nejen podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu z nejdůležitějších složek komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči žáků. Vypovídá o cílech a koncepci výuky a slouží i jako měřítko pro porovnávání různých vzdělávacích programů. I proto se školní hodnocení dostává do středu pozornosti pedagogů, ale také široké veřejnosti. O problematice hodnocení se stále více diskutuje, ale dle mého názoru, je jí věnována stále malá pozornost. Různí se jednotlivé názory na metody, formy a prostředky hodnocení. Dá se říci, že neexistují objektivní, přesná a jednotná kritéria pro hodnocení. Často se též diskutuje nad problémem, co je podstatné pro stanovení známky. Těchto a více problémů je celá řada. Více se o nich zmiňuji v teoretické části.

S klasifikací a hodnocením se potýkám ve své pedagogické praxi. Vím, že objektivně hodnotit není jednoduché. Proto jsem se chtěla tímto problémem zabývat ve své bakalářské práci.

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

Teoretická část obsahuje dva okruhy. V první části se zabývám obecným termínem hodnocení – pojem hodnocení, funkce hodnocení a hodnocení týkajících se hodnot. Druhá část nahlíží na hodnocení z pohledu školy. Na základě prostudované literatury uvádím, co je školní a pedagogické hodnocení, jeho funkce, formy a metody hodnocení. Dále zmiňuji, zda může být hodnocení objektivní.

Praktická část je výzkumného charakteru. Má za úkol zjistit dotazníkovou formou názory učitelů a žáků na školní hodnocení na ZŠ. Praktické otázky navazovaly na teoretické poznatky z teoretické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ JAKO SOUČÁST JAKÉKOLIV LIDSKÉ ČINNOSTI

1.1 Pojem hodnocení

Naprostá většina lidských činností a aktivit směřuje k předem vytýčenému cíli. Z tohoto pohledu tedy můžeme říct, že lidská činnost je činností záměrnou, jejímž prostřednictvím sledujeme dosažení cíle. Člověk chce něčeho dosáhnout -pro sebe, pro někoho jiného apod. Lidská činnost má v této souvislosti několik významných, prolínajících se, ale i vzájemně se podmiňujících etap.

Na počátku stojí vždy potřeba, přání a potom formulace cíle. Člověk se liší od živočichů i tím, že každou svou činnost koná s určitou představou cíle, tedy toho, čeho by chtěl dosáhnout.

Další etapou lidské činnosti je zmapování, uvědomění si podmínek, ve kterých se aktivita bude realizovat. V této etapě si musíme uvědomit, které z podmínek budou aktivně vstupovat do činnosti. Průběh lidské činnosti ovlivňují zejména podmínky vnější. K těmto řadíme soubor materiálních a společensky uznávaných hodnot a výsledků lidské práce. Velkou měrou ovlivňují chování jedince vztahy a činnosti, ve kterých se jedinec pohybuje. Ovšem velmi významné pro dosažení cílů jsou podmínky vnitřní. Ty vycházejí z jeho úrovně znalostí a dovedností, emočních vlastností, z úrovně jeho poznávacích procesů a také z jeho zkušeností.

Následující etapou je plánování činnosti, jak nejlépe cíle dosáhnout. Zde sestavujeme postup a plánujeme jednotlivé kroky, časový harmonogram, které nás dovedou ke stanovenému cíli. Velmi významnou součástí této etapy je výběr a vymezení konkrétních prostředků, s jejichž pomocí dosahujeme cíle.

Nezbytnou etapou je uskutečnění stanoveného plánu a po ní následuje vyhodnocení výsledku dané činnosti. „Hlavní stránkou této etapy lidské činnosti je vlastně hodnocení. Hodnocení má zde podobu především srovnání dosaženého výsledku s naší cílovou představou.“ (Kolář, Šikulová, 2005) Určitá úroveň a podoba hodnocení prostupuje i všemi předchozími etapami. Hodnotíme podmínky, prostředky apod. Hodnocení je tedy součástí jakékoliv lidské činnosti.

Stejně jako v životě, tak i v pedagogické práci, hodnocení uplatňujeme. Hodnotíme to, jak se nám podařilo připravit činnosti spojené s výukou, zda jsme žáky zaujali a dostatečně motivovali.

Definice hodnocení existuje celá řada.

J. Slavík uvádí, že hodnocení „je porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího.“ (Slavík, 1999) Dále říká, že hodnocení je „dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (Slavík, 1999)

Hodnocení je podle J. Mareše „složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“ (Mareš, 1991)

Hodnocení je v podstatě porovnávání. Porovnáváme současný stav s předcházejícím nebo s cílem, se standardem, kritériem, vzorem. Je součástí života, hodnotíme téměř permanentně, a to velice často, aniž si to uvědomujeme, řekneme „To je pěkné!“ Musíme si ovšem uvědomit, že hodnocení je „v naprosté většině značně subjektivní, protože člověk hodnotí většinou podle svého zájmu, na základě kritéria, kterým může být jeho prospěch, užitek jeho samého, jeho přesvědčení nebo jeho individuální zkušenosti.“ (Kolář, Šikulová, 2005)

V tomto smyslu můžeme i každou činnost, která se týká hodnocení, nazvat výchovným procesem. Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti nevyjímaje výchovně-vzdělávací proces.

1.2 Funkce hodnocení

„Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé funkce.“(Kalhous, Obst, 2002) Každá z funkcí hodnocení má různé dopady na psychiku a vývoj žáka. Je již na volbě učitele, jak změní svůj hodnotící postup nebo jakou zvolí metodu hodnocení. V našem školství převládá názor, že děti by se samy od sebe neučily, že je musíme k učení donutit, že je k němu musíme motivovat. Za nejúčinnější motivační prostředek považujeme něco, co původně tuto funkci mít nemělo, a to je hodnocení. Ze své původní zpětnovazební funkce se stalo především nástrojem vnější motivace se všemi negativními dopady.

1.3 Hodnocení se týká hodnot

„Hodnocení je dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných.“(Slavík, 1999) Z toho je zřejmé, že hodnocení je neoddelitelnou součástí hodnot, slouží k jejich objevení, potvrzování, nebo naopak kritizování, zpochybňování.

Vyjádření, že hodnocení se týká hodnot, nám připadá samozřejmé. Musíme si ovšem uvědomit, že v praxi každý z nás vyznává hodnoty různé a že hodnotíme druhého dle našich vlastních hodnot. Proto lidi, kteří nevyznávají svým chováním naše hodnoty, máme tendenci hodnotit negativně.

„Nezvládat dost dobře hodnocení, to mimo jiné znamená ztrácet orientaci ve světě hodnot.“(Slavík, 1999)

2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ

Vyučování je jednou z nejvýznamnějších lidských činností. Pro řízení, ovlivňování a usměrňování vyučovacího procesu a tím spojené učební činnosti žáka používá učitel řadu prostředků. Hodnocení je jeden ze základních prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti. (Kolář, Šikulová, 2005)

V této kapitole jsem se pokusila vysvětlit školní hodnocení, jeho funkce a specifika, rozebrat různé metody a formy hodnocení.

2.1 Co je školní hodnocení

Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé umožňuje posuzovat úspěšnost vyučování, volbu metod, ale také si naplánovat další cíle a prostředky jejich naplnění. Žákovi poskytuje hodnocení informace o postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení.

Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony a chování slovem, známkou, ale také pochvalou, úsměvem atd. Hodnocení má vliv na žákovu sebevědomí, ovlivňuje jeho povahové vlastnosti, podněcuje jeho motivační činitele.

„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.“(Slavík, 1999)

V pedagogické literatuře můžeme nalézt různá vysvětlení pojmu školní hodnocení. J. Slavík rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“(Slavík, 1999)

J. Velikanič chápe hodnocení jako „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.“(Velikanič, 1973)

Podle J. Skalkové můžeme hodnocení chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování. V běžné praxi učitel neustále pozoruje činnost žáků, analyzuje jejich

procesy učení, aby v interaktivní součinnosti s nimi reagoval a optimalizoval proces vyučování. Činí tak nejrůznějšími formami: souhlasným nebo nesouhlasným pokynutím hlavy, opakováním určité myšlenky, pohledem, tónem hlasu, kladnou nebo negativní poznámkou, projevem zájmu o osobnost žáka, pochvalou nebo napomenutím apod.“(Skalková, 2007)

M. Pasch a kol. hovoří o hodnocení jako o „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.“(Pasch, Gardner, 1998)

Podstatou školního hodnocení, jak uvádí O. Obst, je „zajištění kompetencí - vědomostí, dovedností a postojů - žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnávání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.“(Kalhous, Obst, 2002)

O. Chlup definuje školní hodnocení jako „každé mínění učitele a školy projevované žákovi o jeho vlastnostech a činech“ (Chlup, Kopecký, 1965), 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.

Podobné stanovisko zaujímá i A. Tuček, když vymezuje hodnocení jako „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.“(Tuček, 1966)

Z. Kolář a R. Šikulová uvádějí, že hodnocení „prostupuje vyučováním permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují, ale i v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány.“(Kolář, Šikulová, 2005)

Školní hodnocení popisujeme jako proces. Jestliže se chce učitel vyjádřit o úrovni dosažených výsledků výuky, musí mít co nejjasnější představu o žádaném cílovém stavu. To znamená, že musí znát co nejlépe teorii výukových cílů a učebních úloh, využívat této znalosti při řízení výuky. Jestliže si učitel nestanoví cíle výuky, z nichž lze odvodit žádané výsledné kompetence žáků, nebo s nimi neseznámí, hodnocení bude zdrojem stresu jak žáků, tak i učitele samotného.

Hodnocení má několik fází:

1. plánování cílů výuky a kompetencí
2. rozhodnutí o cíli hodnocení
3. rozhodnutí o vhodné volbě metody a prostředků hodnocení
4. zjišťování informací o skutečném stavu, o žákově výkonu
5. formulování hodnotícího závěru, stanovení známky

Z toho vyplývá, jak můžeme posoudit, systematickosti školního hodnocení. Systematickosti je také dána tím, že při vyučování učitel pracuje se vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy i v dokumentech jiných např. Rámcový vzdělávací program pro základní školy. Tyto standardy můžeme chápat jako kritéria, která se používají pro hodnocení.

Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje vytýčených cílů.(Slavík, 1999)

Základním pravidlem školního hodnocení je: „Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulována cílová norma. Zda stačí si zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd. Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon.“(Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Ovšem pro kvalitní vzdělávání je stěžejní zpětná vazba. Zpětnou vazbu mohou učitelé dostat jen od žáka, který o dané činnosti něco ví, ale mohou si ji také odvodit sami z průběhu či výsledku činnosti samotné. Pro zpětnou vazbu je podstatné, že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však žáky - jejich kvality či zápory, trvalé vlastnosti. Můžeme říci, že téměř každé hodnocení osoby vyvolává nějaké emoční reakce či záporné. Proto učitelé musí přistupovat k hodnocení diplomaticky, aby se nestalo činitelem traumatizace žáků. Pokud je hodnocení prováděné správně, je zdrojem inspirace, motivace žáka a dodává mu zpětnou vazbu, která je velmi podstatná.

2.2 Školní a pedagogické hodnocení

Pedagogické hodnocení vymezují M. Pasch a kol. jako „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem.“(Pasch, Gardner, 1998)

Pedagogické hodnocení je tedy systematickou, organizovanou činností učitele, ředitele apod., do které ovšem vstupují spontánní hodnotící procesy ze strany žáků a rodičů. Proto můžeme nazvat pedagogické hodnocení systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránkou školního hodnocení, která tvoří metodické jádro hodnotících procesů ve škole.(Slavík, 1999)

Vnitřními posuzovateli výuky jsou učitelé a žáci, kterým mnohdy chybí potřebný odstup.

Vnější posuzovatelé hodnotí výuku pouze zprostředkovaně žáky, na základě výsledků jejich školní aktivity nebo dle rozhovorů s učiteli. Z uvedených důvodů musíme brát ohled na to, že školní hodnocení ve většině případů poskytuje pouze přibližné údaje, které musíme navzájem porovnávat a zvažovat. (Slavík, 1999) Jak uvádí J. Mareš, školní hodnocení „musí vycházet z různých, navzájem se doplňujících a korigujících pohledů na tutéž skupinu proměnných.“(Mareš, 1991)

J. Skalková uvádí, že hodnocení „je činnost pro učitele velmi náročná, odpovědná a společensky závažná. Některé druhy hodnocení mohou mít pro žáky závažné osobní i společenské důsledky.“ (Skalková, 2007)

2.2.1 Typy školního hodnocení

Typů, forem a metod hodnocení existuje v současné škole celá řada. Žádná podoba hodnocení není špatná, nebo dobrá, vždy záleží na stavu a souvislostech jejího pedagogického využití. Každý z níže uvedených typů hodnocení má ve škole svůj smysl a učitel ho volí záměrně a promyšleně v souvislostech s vytýčenými cíly výuky.

Školní hodnocení je významným předpokladem účinného vyučovacího procesu.

M. Jurčo zdůrazňuje, že hodnocení působí:

- motivačně na výkon žáka
- regulačně na výkon žáka i učitele
- na průběh psychických procesů
- vyvolává průvodní fyziologické změny
- působí na následující průběh učení a chování
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině. (Jurčo, 1971)

Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k jejich častému propojování a spojování.

Na prvním místě J. Slavík uvádí hodnocení **bezděčné** a **záměrné**. Bezděčné hodnocení může být pro žáka učitelovo gesto, úsměv, odmítavé gesto, pokývnutí hlavy atd. Je to typ hodnocení, který provádíme nepromyšleně, jsou těžce ovladatelné. Je to hodnocení spontánní, citové, holistické, založené na celkovém dojmu hodnoceného žáka. Učitelé si obvykle dávají pozor na některé bezděčné citové projevy negativního hodnocení, protože máloco dovede žáka odradit jako nekontrolovaně vyjádřený nesouhlas spojený s pohrdáním či posměchem z jejich strany. Záměrné chování pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle se dá poměrně dobře analyzovat a formalizovat. Analytické hodnocení neposuzuje žáka pouze jako celek, ale týká se jeho vybraných dílčích vlastností. Formalizované hodnocení je zafixováno do srozumitelné formy - známky apod. (Slavík, 1999)

Cílenou radu má umožnit **formativní** (průběžné) hodnocení, vede a poučuje ke zlepšení výkonu žáka. Znamená to, že učitel nabízí nejrůznější formy zkoušení od úkolů individuálních po skupinové, od časově omezených, většinou rychlých forem zkoušení, po celoroční úkoly, od písemných testů po tvořivou práci s vlastními pomůckami. Podstatou je smysluplná činnost žáka, která podporuje

porozumění a osvojení látky. Žák se učební látkou zabývá a ne ji jen reprodukuje a vzápětí zapomene. (Dvořáková, 2007)

Učiteli i žákům slouží jako zpětná vazba a zdroj informací. Je zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů. (Kolář, Šikulová, 2005)

„Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby všichni uměli lépe.“(Kalous, Obst, 2002)

Jak se toho dá dosáhnout navrhuje G. Petty:

- Objasňovat žákům věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné, popřípadě i individuálně.
- Poskytovat jim tolik praxe, kolik pokládají za potřebné.
- Upřesňovat, co je nezbytné pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem.
- Oznamovat žákům, proč neuspěli, aby si mohli doplnit mezery, opravit chyby či zdokonalit se v dovednostech, v nichž nedosahovali požadovaného standardu.
- Umožňovat libovolný počet pokusů.

Formativní hodnocení se tedy zaměřuje na proces učení a jeho hlavním účelem je zpětná vazba a pozitivní formování žáka.(Petty, 2004)

Finální (sumativní) hodnocení slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu, určené často i mimo školu. Provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období - pololetí, konec školního roku, konec školní docházky.

B. Kosová rozlišuje hodnocení dle toho, kdo je subjektem hodnocení. 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. U vnějšího hodnocení pak osoby mimo školu navrhují a vyhodnocují činnost žáka. (Kosová, 1998)

Hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních se zabývá hodnocení **normativní**. Umožňuje učiteli užít stejného měřítka pro všechny žáky a tím i srovnatelnost jednotlivých výkonů. Tento typ staví žáka do role soutěžícího, který se zařazuje na základě porovnávání výkonu s ostatními na určitou pozici v žebříčku. (Kolář, Šikulová, 2005) J. Slavík upozorňuje na to, že „hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Promítají se do něj sociální vztahy - obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže nebo lásky apod.“ (Slavík, 1999) S hodnocením normativním, jestliže se nad tím zamyslíme, se setkáváme každodenně v praxi, proto bychom měli žáky na tento typ připravovat.

Kriteriální hodnocení neboli hodnocení absolutního výkonu se s normativním hodnocením v praxi doplňuje. Jedná se o hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétně popis výkonu splněn. Hodnotí se bez ohledu na výkony ostatních žáků.

Diagnostická funkce hodnocení se překrývá s hodnocením formativním. Učitel pozoruje žáky dlouhodobě, jeho pozorování musí být systematické, analytické a směřovalo k určitému cíli. Jeho účelem je odhalení učebních potíží a problémů žáků. Soustavné pozorování je každodenní diagnostickou prací učitele, která mu poskytuje významné poznatky pro hodnocení žáků.

Formální hodnocení je takové, na které učitel žáky předem upozorní a mohou se ně připravit. Žák si má možnost učivo zopakovat a na hodnocení se připravit. Naproti tomu **neformální** hodnocení je založeno na pozorování výkonů žáků při běžných činnostech ve třídě.

Průběžné hodnocení získá učitel v průběhu delšího časového období, jedná se o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka. Je hodnocením činnosti, která právě probíhá. Tvoří základ pro sumativní hodnocení.

Konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka se nazývá hodnocení **závěrečné**. Je prováděno učitelem pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.

V posledních letech roste zájem o alternativní možnosti hodnocení. J. Slavík uvádí **autentické** hodnocení, což je zjišťování znalostí a dovedností v situacích blízcích se reálným situacím, soustřeďuje se větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život.(Slavík, 1999)

Dalším alternativním typem hodnocení je **portfoliové** hodnocení. Tím rozumíme hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti, shromážděných v portfoliu. Některé přístupy učitelů k hodnocení jsou založeny na podpoře takové atmosféry ve vyučování, která podporuje hodnocení žáka žákem neboli **vrstevnické** hodnocení a sebehodnocení. Žáci se naučí hodnotit svoji práci a práci svých vrstevníků.(Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnotit ve vyučování je nezbytné. Bez hodnocení ztrácí vyučování podstatnou stránku. Jeho kvalita i forma je vždy odvozena od cíle, který je pro daný obsahový celek formulován. Cíle vyučování mají různé úrovně obtížnosti a sledují kvality žáka v různých oblastech jeho rozvoje, proto i hodnocení musí být realizováno podle povahy těchto cílů.

2.2.2 Funkce školního hodnocení

Hodnocení v životě člověka slouží různým cílům neboli plní různé funkce. Školní hodnocení je významným činitelem účinného vyučovacího procesu. Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů. Často dochází ke spojování funkce diagnostické a prognostické, funkce kontrolní, informativní a regulativní apod. (Kolář, Šikulová, 2005)

Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení převládá. Každá z funkcí může mít dle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Proto musíme volit takový hodnotící postup, aby byl dopad co nejmírnější.(Slavík, 1999)

J. Skalková spatřuje funkce hodnocení zejména v tom, že:

- informuje žáka, do jaké míry zvládá požadavky učitele, školy, poskytuje mu informace o dosaženém stavu, ukazuje, v čem se má zlepšit, v čem má změnit své chování

- ukazuje žákovi, jak by měl dále postupovat, jak odstraňovat zjištěné nedostatky
- motivuje žáka k další činnosti, posiluje jeho sebedůvěru, podněcuje k vynaložení dalšího úsilí
- učitele informuje o účinnosti zvolených postupů a metod při realizaci vytýčených cílů výuky
- rodiče informuje o výsledcích učení a chování žáka.(Skalková, 2007)

J. Velikanič uvádí pět základních funkcí: motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní.(Velikanič, 1973)

O jedenácti funkcích hodnocení hovoří J. Štefanovič: kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní.(Štefanovič, 1964)

Ch. Kyriacou uvádí šest funkcí hodnocení:

- Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci.
- Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich výkonech a prospěchu.
- Hodnocení má žáky motivovat.
- Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.
- Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.
- Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.(Kyriacou, 1996)

I. Turek uvádí ještě funkci **výchovnou**, jíž rozumí formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů, a funkci **rozvíjecí**, kterou rozumí rozvoj schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků.(Turek, 1987)

Z mého pohledu je funkce **motivační** funkcí velmi důležitou, proto ji uvádím jako první. Je též nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí v praxi školy. Hodnocením můžeme dosáhnout zvýšení motivace žáka, ale také jej zcela nebo

částečně demotivovat. Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování a jednání, jeho výkon. Jak uvádí J. Slavík: „Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální stránkou hodnocení a zasahuje do intimní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.“(Slavík, 1999)

„Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání a seberealizace.“(Čáp, Mareš, 2001)

Kladné hodnocení vyvolává kladné citové reakce u žáků, které motivuje k lepším výsledkům v činnostech, vzbuzuje pocit sebedůvěry. Naproti tomu časté negativní hodnocení uvolňuje těžko kontrolovatelné reakce žáků (vzdor, pocity méněcennosti). Může působit negativně na sebedůvěru žáků, a tak ovlivnit jejich další činnosti v průběhu výuky. Bohužel v praxi na našich školách se ještě stále, i když v daleko menší míře, používá motivace strachem. Tato motivace je použita jako prostředek k udržení kázně.

Ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Zpětnou vazbu chápeme jako korekční informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí.(Mareš, Křivohlavý, 1995) Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cíli, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků. Tyto informace nepředává učitel jen žákovi, ale také rodičům žáka. **Informační** funkce hodnocení vychází ze srovnání aktuálního stavu žákových vědomostí a dovedností s normou, která by měla být dosažena. Zpětná vazba se stává impulsem k dalším aktivitám žáka. Učitel ovšem musí naučit žáka zpětnou vazbu správně vnímat a dokázat ji zpracovat.(Mareš, Křivohlavý, 1995) Pro učitele znamená informativní hodnocení zajištění úrovně a kvality vlastní vyučovací činnosti. Na základě získaných informací učitel reguluje i svou řídicí činnost.(Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žákovu činnost. **Regulativní** funkci plní hodnocení tehdy, když učitel provádí důkladnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka, a doporučí, jak má žák postupovat dále.

Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samým i ke svému okolí. Pozitivním hodnocením může učitel ovlivňovat tyto stránky osobnosti pozitivně, nevhodným hodnocením může některé oblasti osobnosti i narušit.

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. Touto metodou identifikuje učitel nadané a slabší žáky.

Z mého pohledu je velmi důležitá funkce **kontrolní**. Učitel zjišťuje stav osvojených vědomostí, dovedností a návyků a porovnává tento stav se stavem požadovaným. I samotnému žákovi kontrolní funkce hodnocení umožňuje zjistit klady a nedostatky ve svých znalostech.

Všechny výše uvedené funkce se prolínají a doplňují a je jen na učiteli, kterou funkci hodnocení zvolí, aby mělo co nejmenší negativní dopad na psychiku žáka.

2.2.3 Přehled forem hodnocení žáků

Existuje celé řada forem hodnocení a je jen na učiteli, jakou formu zvolí v souladu s cíli výuky. Dalšími kritérii pro výběr vhodné formy jsou povaha předmětu, konkrétní učební látka, věk a individuální schopnosti žáků.

Autoři Z. Kolář a R. Šikulová uvádějí přehled forem, které se ve školství používaly a používají i dnes.

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se
- gesto
- dotyk učitele

Jednoduchá verbální hodnocení:

- velice jednoduché slovní hodnocení
- kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- lokace
- signify

Oceňování výkonů:

- výstavky prací
- pověření náročnějším úkolem
- pověření méně náročným úkolem
- nabídka výběru úkolu s hierarchií náročnosti
- pověření vedením týmu při řešení úkolu

Kvantitativní hodnocení:

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice
- známka se zdůvodněním
- výčet dobře splněných úkolů
- výčet chyb
- vyjádření počtem bodů

Písemná a grafická vyjádření:

- charakteristika žáka
- diagramy
- posuzovací škály

Slovní hodnocení:

- slovní obsahová analýza výkonu
- obšírná slovní obsahová analýza výkonu

- ocenění práce třídy po vyučovací hodině
- zhodnocení realizovaného projektu
- parafrázování výkonu
- vyvolání jiného žáka
- odměna žákovi
- vyznamenání žáka
- tabule cti
- zastupování školy na soutěžích
- pověřit žáka vysvětlit spolužákům problém
- zastoupení učitele v určitých situacích
- vyhlášení vítězů (Kolář, Šikulová, 2005)

2.2.3.1 Klasifikace nebo slovní hodnocení

„Mechanismus učebního procesu je už biologicky vytvářen pro atmosféru důvěry, uvolnění a dobrého pocitu. Co ale namísto toho děláme? Tak důležitý proces -výuku nových vědomostí a zprostředkování poznatků - spojujeme často s obavami, stresem, frustrací a bojem o prestiž“, jak uvádí Vester F.(Vester, 1997)

Přítom učení nepotřebuje ani odměny, ani tresty, potřebuje však bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů a emocí.(Kovaříková, 1995)

V tradici našeho školství pod pojmem hodnocení si většina představí známku. Požadujeme, aby klasifikace byla objektivní, pro žáky pochopitelná a spravedlivá a aby je motivovala k většímu úsilí. Žáci jsou hodnoceni podle klasifikačních stupnic v souladu se školským zákonem, vyhláškami a pokyny MŠMT.

Hodnocení formou známkování provázejí dlouhodobě závažné výhrady. Většinou se týkají objektivity hodnocení, které je zaměřené na srovnávání žáků mezi sebou. Klade důraz na funkci kontrolní, selektivní a certifikační. Z hlediska

předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí a vědomostí. Tradiční hodnocení konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá a nenabízí prostředky k řešení problému. „Je založeno na vyhledávání chyb, jak uvádí Spilková V., které považujeme za patologický jev, na jejich trestání.“(Spilková, 1994)

Rizikem známkování používaného jako systém odměn a trestů je, že žáky neučí pracovat naplno. Použití známek jako motivačního nástroje přímo odporuje jednomu z cílů Rámcového vzdělávacího programu „umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.“(RVP, 2005) Dále odporuje i vedení žáků ke kompetenci učení, jejímž obsahem je také to, že žák „poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok atd.“(RVP, 2005) Původně zamýšlená funkce známky, její zpětnovazební funkce, je značně omezená pro svoji subjektivnost, malou diferencovanost stupnice, pro nejasnost podílu jednotlivých složek vstupujících do hodnocení - znalost, snaha, nevhodné chování atd.

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

- V každodenní praxi zjišťujeme, že když děti získají za určité znalosti a dovednosti známku, pak u se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily.(Amonašvili, 1987)
- Sociální význam známky nutí žáky k tomu, aby si vytvořily vlastní tajné prostředky k dosažení žádoucích známek.(Amonašvili, 1987)
- Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti.(Amonašvili, 1987)
- Klasifikace je zastaralá, neodpovídá současné a budoucí škole.(Číhalová, Mayer, 1997)

Přes vážné výhrady, které tuto formu dlouhodobě provázejí, zůstává klasifikace známkami převažujícím způsobem zpětných informací žákům i rodičům o výsledcích učení.

M. Dvořáková varuje, že „opodstatněné snahy o zrušení klasifikace v sobě skrývají určité nebezpečí, je-li toto zrušení klasifikace prezentováno jako úkol primární. Zrušení známek samo o sobě nic neznamena, neboť známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování“.(Dvořáková, 1992)

Měli bychom ovšem zdůraznit i pozitiva klasifikace:

- Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy.(Hrabal, 1988)
- Zámka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu.(Hrabal, 1988)
- Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce mohou plnit i další funkce školního hodnocení.(Kolář, Šikulová, 2005)
- Zámky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost.(Amonašvili, 1987)
- Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte.(Kolář, Šikulová, 2005)

Musíme ovšem zdůraznit, že známka je jedna z forem hodnocení a sama o sobě nerozhoduje o kvalitě pedagogického hodnocení, ale tom, jak bude na žáky působit. Znamkování není metoda, je jen způsob vyjádření hodnocení, se kterým může učitel zacházet lépe nebo hůře. Záleží tedy na způsobu, jak učitel bude se známku pedagogicky pracovat a jakou roli jí budou přisuzovat rodiče žáka. Je rozumné tedy známce přisuzovat úlohu jednoho z mnoha rovnocenných prostředků školního hodnocení, který by neměl být používán jako prostředek jediný. V žádném případě nesmíme tuto metodu hodnocení přeceňovat vzhledem k žakově budoucí úspěšnosti v životě mimo školu.(Slavík, 1999)

V současné době zvláště pedagogické inovační proudy vymezují známám menší roli, než bylo obvyklé. Někdy se klasifikace známami opouští. Tento přístup

k hodnocení je především spjat s novým pojetím vyučování. Zdůrazňuje se humanizace školy, hledají se nové vztahy mezi učitelem a žákem, porozumění pro osobnost dítěte. Chtějí školu zbavit stresu. Základem hodnocení se tedy stává hodnocení slovní.

Slovní hodnocení je považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické, intervenující, s důrazem na funkci informační a diagnostickou. (Kalous, Obst, 2002)

Používá k vyjádření hodnotící informace výhradně slov a navíc je od něj vyžadována dostatečná informovanost a určitá kultura slovního vyjádření. Ve slovním hodnocení nemá být obsažena jen informace o dosažených výsledcích učení žáka, ale zahrnuje i jeho postoje, úsilí a snahu. Informovanost slovního hodnocení závisí též na tom, zda se z něj žák dozvídá kritérium hodnocení a míru úspěšnosti v rámci kritéria. Má též obsahovat i příčiny hodnocení a náznaky náprav. Potom má kromě motivační funkce i funkci poznávací. V opačném případě je málo informativní a pro žákovu práci méně přínosné.

Slovní hodnocení musí obsahovat prvky, které jsou požadovány i u klasifikace:

- Vymezení obsahu kritéria
- Stanovení míry dosažení kritéria
- Popis kontextu
- Vysvětlení důvodů hodnocení
- Prognóza (výhled budoucího vývoje žáka)
- Proskripce (předpis pro další činnost)[28]

Od slovního hodnocení se očekává, že umožní překonat některé nedostatky klasifikace známkami. Ve vyučovacím procesu:

- Podpoří orientaci na pozitivní podporu rozvoje žáků místo tlaku na výkon.
- Zdůrazní význam sociální kooperace místo konkurence.
- Poskytne žákům stejné šance místo eliminace těch, kteří mají nižší výkon.

- Povede k individuálnímu podporování žáků místo stejného frontálního postupu.(Skalková, 2007)

Slovní hodnocení učitelé poskytnou možnost citlivě sdělit žákovi i jeho rodičům míru školních úspěchů i neúspěchů, nastínit odstranění příčin neúspěchu a pokyny jak situaci řešit. K záporům slovního hodnocení patří jeho malá přehlednost, menší míra srovnatelnosti mezi žáky i školami. Proto vyhláška MŠMT požaduje, aby žák při přechodu na jinou školu byl klasifikován ve všech vyučovacích předmětech.

„Zdá se, že kombinace obšírnějšího, subjektivního, pouze kvalitativního slovního hodnocení s obsahově koncentrovanějším, standardizovaným hodnocením kvantifikovaným by mohla být prakticky nejvhodnější cestou ke komplexnímu a uspokojivě informativnímu pohledu na žáka.“(Slavík, 1999)

2.2.3.2 *Sebehodnocení*

Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností se však dítě nerodí, ta se utváří u dítěte postupně tak, jak se vyvíjí jeho poznávací schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní já. A právě učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které mohou různou formou ovlivňovat utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností u žáků.(Kolář, Šikulová, 2005)

Za pomoci učitele a na základě své účasti na hodnocení ve vyučování se žák učí postupně provádět hodnocení a sebehodnocení. J. Slavík považuje učitelovo hodnocení za jakousi „cestu k žakově autonomii“.(Slavík, 1999)

Záleží především na učiteli a na jeho pojetí vyučování a hodnocení, jak dokáže žáka přivést k tomu, aby dokázal objektivně posuzovat vlastní činnost a výsledek vyučovacího procesu. Aby žák dále dokázal, jak zdůrazňuje J. Pelikán, „zobecnovat poznatky sám o sobě, provádět sebereflexi, která vzniká na základě subjektivního zobecnění poznatků o sobě, jež každý člověk získává převážně z interakce s okolním světem. Z ní pak vychází sebepojetí jako obraz sebe sama.“(Pelikán, 1997)

Sebehodnocení plní funkci informativní a formativní. Informativní funkce spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení je zpětnou vazbou také pro učitele a rodiče. S tím souvisí funkce diagnostická, která umožňuje učiteli určit pedagogickou diagnózu, týkající se žákova sebevědomí, učebního stylu a stanovení příčin neúspěchu. V závislosti na tom učitel vybírá vhodné metody a formy vyučování. Dochází tak ke kontrole splnění cíle, a tak sebehodnocení splňuje funkci kontrolní. Formativní funkci plní tím, že pozitivně formuje vlastnosti a postoje žáka, je stimulem rozvoje osobnosti žáka.

Výhody sebehodnocení:

- Žák pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí.
- Žák hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání.
- Žák je vnitřně motivován pro vlastní jednání.
- Žák analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření.
- Žák poznává osobní hodnoty, uvědomuje si svoje silné stránky.
- Přijímá odpovědnost za své učení.
- Získává zpětnou vazbu.
- Cvičí se v komunikačních schopnostech.(Rakoušová, 2008)

Úskalí a problémy sebehodnocení

Nejvýraznějším problémem je nerealističnost sebehodnocení žáků - přílišná sebekritičnost nebo naopak absence sebekritiky. Jeden z mnoha faktorů, které vstupují do žákovského sebehodnocení, je i rodinné prostředí žáka. V předškolním věku dítěte se právě v rodině rozvíjí sebevědomí, na němž závisí sebehodnocení a atributy úspěchu a neúspěchu. Dítě v předškolním věku přijímá názor rodiče nekriticky, s rodiči se identifikuje. Je tedy na učiteli, aby reguloval žákovské sebehodnocení již od začátku školní docházky.

Dalším problémem je, jestliže se učitel uchyluje k formulačním stereotypům, mající nízkou informační hodnotu. Potom se stává sebehodnocení zcela formálním. Učitel musí vést žáka svým konkrétním cíleným vyjádřením k přesným,

výstižným formulacím, které žák používá při sebehodnocení. To znamená, že v případě nezdaru, učitel poskytne informaci o tom, jak postupovat dál, aby došlo ke zlepšení. Na tomto principu může fungovat žákovské sebehodnocení, které je přijato za součást psychiky žáka.

2.2.4 Metody školního hodnocení

K hodnocení vzdělávacích výsledků žáků může učitel použít nejrůznější metody hodnocení. Každá z metod má specifické vlastnosti. Žádná z nich nemůže vystihnout celý vývoj osobnosti žáka. Proto je dobré tyto metody kombinovat. Jejich výběr záleží na charakteru školy, vyučovacím předmětu a především na učiteli. 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. (Velikanič, 1973)

Současný systém hodnocení i klasifikace žáků je založen převážně na individuálním **ústním zkoušení**. Dobře připravená ústní zkouška má pro výuku velký význam zejména proto, že při ní vzniká osobní kontakt učitele a žáka. Zkoušející může reagovat na nesprávné nebo nepřesné odpovědi. Má možnost přesvědčit se, zda šlo o náhodnou chybu nebo o zásadní neznalost. Ústní zkoušení slouží i k rozvíjení vyjadřování a myšlení žáka. Je také komplexnější, neboť neznalost jedné části učiva je možno za pomoci učitele překlenout a ve zkoušce pokračovat. Ústní zkouška má také řadu nevýhod. Velmi často je zaměřena pouze na zapamatování učiva, nejde tolik o jeho pochopení. Dalším nedostatkem je její časová náročnost a nedostatečně jasný cíl. Též malá objektivita hodnocení je často zdrojem konfliktních situací mezi učitelem a žákem, rodiči. Při ústním zkoušení vstupují do rozhodování hodnocení žáka i jeho chování, zevnějšek, povahové vlastnosti atd.

Tradiční ústní zkouška nemůže sama o sobě pro všestranné a vyvážené hodnocení žáka stačit. Velmi vhodným doplňkem je kvalitní **písemná zkouška**. Písemné zkoušení má formu písemné práce, didaktického testu nebo kombinace obojího. Didaktický test je nástroj systematického zjišťování výsledků výuky. Dobře vytvořený test je objektivní. Mezi jeho důležité vlastnosti patří:

- Validita - vlastnost hodnocení zaručující, že „hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného.“(Slavík, 2006) Validita tedy představuje shodu mezi funkčností testu a účelem, pro který byl test vytvářen.
- Reliabilita - spolehlivost hodnocení, se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení by mělo poskytovat stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kde je používá. Spolehlivý test by měl poskytovat při opakovaném zadání za stejných podmínek u stejného žáka stejné výsledky.(Petty, 2004)

Výhodami písemného zkoušení oproti ústnímu jsou:

- Všichni žáci jsou zkoušeni za stejných podmínek a jsou jim zadávány stejné úkoly.
- Rychlé získání výsledků od všech žáků.
- Stálá aktivita žáků při zkoušení.
- Průkazný materiál pro rodiče.

Písemné zkoušení má ovšem také nevýhody. Učitel nemůže sledovat žákův postup při řešení zadané úlohy a regulovat ho při řešení. Testy jsou zbaveny přirozených mezilidských vztahů mezi učitelem a žákem, které jsou pro mnohé žáky velmi významným činitelem.(Skalková, 2007)

Mezi další metody dále patří **praktické zkoušení**, kdy žáci dostanou úkol něco vykonat a prokázat tak praktické dovednosti.

V současné době se prosazují tendence, které se v protikladu k pouhé reprodukci učiva orientují i při používání metod zkoušení a hodnocení na aktivní a tvořivé činnosti žáků.(Slavík, 1999) Zároveň se prosazuje tendence k přesnosti a objektivnosti hodnocení. Proto je velmi důležité kombinovat různé formy zkoušení.

2.2.5 Objektivnost školního hodnocení

Pochybnosti, zda školní hodnocení je objektivní, nejsou výjimkou. Účelem snahy po objektivitě je vyvarovat se omylů a chyb hodnocení, což nelze do důsledku splnit. Proto by se měl každý učitel vyvarovat omylů a chyb, které by mohly žá-

kovi uškodit. V takovém případě nezáleží jen na objektivitě hodnocení, ale také na tom, jak budou učitelé ve vztahu k žákům s hodnocením zacházet. J. Slavík uvádí, že „tvrdá objektivita nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací.“(Slavík, 1999)

Objektivitu školního hodnocení mohou problematizovat různé důvody. Jedním z prvních je již to, že hodnocení se týká hodnot, které samy mohou být považovány za relativní. Dalšími příčinami nízké objektivitě mohou být nespolehlivost při získávání hodnotících údajů, nevhodnost zvolených kritérií atd.

Hodnocení ovlivňuje sociální vztahy mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči žáka. Posouzení, do něhož se nekontrolovatelně promítá i sociální vztah, vypovídá o něčem jiném, než je očekáváno. Proto je velmi těžké odlišit ve školním hodnocení stránku vztahovou od stránky výkonové.

Aby hodnocení mělo smysl a plnilo svůj účel, musí být zjištěné výsledky validní a reliabilní. Validita a reliabilita bývají nejvíce sledovány u standardizovaných testů. Validita je vlastnost hodnocení mající zaručit, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného. To znamená, že do početního výkonu žáka by se neměla promítnout písemná úprava výpočtu, pokud ovšem neovlivní numerické výsledky.

Reliabilita neboli spolehlivost hodnocení se týká stálosti výsledku hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení určitého typu by mělo v ideálním případě poskytovat stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá.(Slavík, 1999)

Problémem je prověřování subjektivního hodnocení v běžné pedagogické praxi. Přesto je nutné pomýšlet na tyto vlastnosti hodnocení i zde, neboť mají pro učitele smysl naléhavé výzvy k objektivitě hodnocení.(Slavík, 1999)

Na druhé straně nesmíme zapomínat, že subjektivní hodnocení je většinou zaměřeno na dialog učitele se žákem, v němž nepřesnosti nejsou tolik důležité jako společné přemýšlení nad problémem.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ PROBLEMATIKY HODNOCENÍ NA ZŠ

3.1 Východiska pro výzkum

V teoretické části jsem se zabývala problematikou hodnocení, jejich forem a metod. S touto tematikou se zabývá spousta autorů, kteří upozorňují na problémy spojené s hodnocením. Proto jsem se v praktické části zaměřila na prozkoumání některých otázek hodnocení a následně jsem je zodpověděla. Dotazník jsem převzala z diplomové práce Bc. Otépkové Renaty, neboť plně splňoval požadavky pro můj výzkum.

3.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem bylo zmapování situace hodnocení na prvním a druhém stupni ZŠ a problémů, se kterými se při hodnocení potýkají nejen učitelé, ale i žáci. Cílem bylo také srovnání pohledu učitelů prvního a druhého stupně ZŠ na hodnocení, zjistit jejich názory, postřehy.

Po vytyčení hlavního cíle jsem si pak stanovila cíle dílčí, který mi jsou:

Dílčí cíl 1: zjistit používané formy hodnocení

Dílčí cíl 2: zjistit obecné 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

Dílčí cíl 7: prozkoumat oblast týkající se ústního zkoušení

Dílčí cíl 8: poukázat na odměňování žáků a užívání trestů rodiči

3.3 Popis zkoumaného vzorku

Výzkum jsem provedla na Základní škole Liptál. Byl proveden na prvním stupni v pátém ročníku a stupni druhém v šestém, sedmém a osmém ročníku. Zvolila jsem metodu dotazování.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 128 respondentů. Platných, správně vyplněných dotazníků se mi vrátil plný počet. Návratnost činila 100%. Dotazováno bylo celkem 15 učitelů, z toho 13 žen a 2 muži. Věkový průměr je 47,53 let a průměrná praxe činí 22 let.

Celkový počet dotazovaných žáků byl 113. Věk žáků se pohyboval v rozmezí 11-15 let. Z hlediska pohlaví byli respondenti rozděleni 52,8% dívek a 47,2% chlapců. Žáci byli zastoupeni takto: 5. třída (19,1%), 6. třída (20%), 7. třída (25,2%) a 8. třída (35,7%).

3.4 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele se skládal z 26 otázek. Pomocí těchto otázek byly zjišťovány názory na formy, metody, průběh a realizaci hodnocení, jejich využití v praxi. V úvodu dotazníku jsou učitelům sděleny informace a pokyny k výzkumu, osobní údaje respondenta (věk, délka praxe, pohlaví a aprobace). 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

3.5 Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky obsahoval 14 otázek, pomocí nichž jsem zjistila názory na hodnocení z pohledu žáka. Dotazník v úvodu obsahoval pokyny k výzkumu a následně osobní údaje žáka (věk, ročník, pohlaví). Žáky jsem instruovala, jak dotazník správně vyplnit.

Vztah jednotlivých otázek k dílčím cílům:

Dílčí cíl 1: otázky č. 1, 6

Dílčí cíl 2: otázky č. 5, 7, 12

Dílčí cíl 3: otázky č. 2, 12, 13, 14

Dílčí cíl 5: otázky č. 3, 4, 8

Dílčí cíl 8: otázky č. 9, 9A, 10, 11

3.6 Zpracování dat

Zkontrolovala jsem správnost a úplnost dotazníků. Odpovědi na otázky otevřené a polootevřené jsem kvantitativně převedla do tabulky. Odpovědi na otevřené otázky jsem seřadila a zaznamenala.

3.7 Výsledky výzkumu

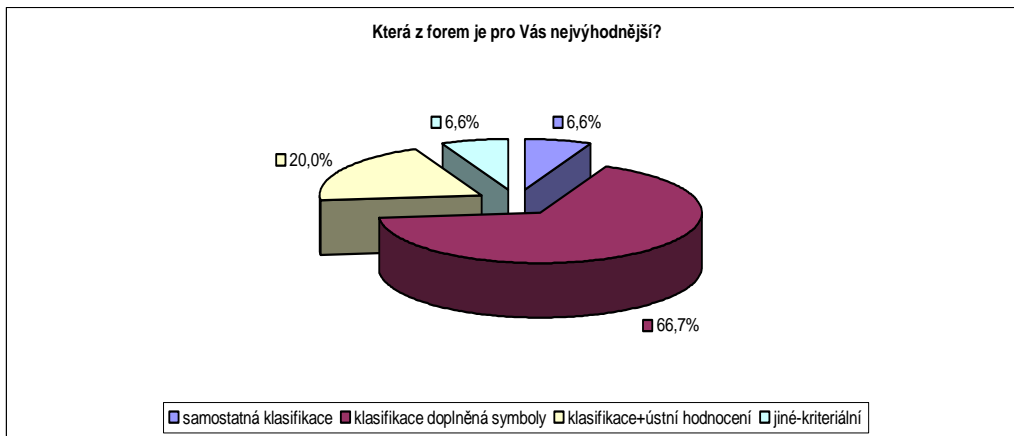
3.7.1 Zpracování dotazníku učitelů

Otázky uzavřené a polootevřené jsem kvantitativně vyhodnotila, spočítala procenta. Výsledky v procentech jsem zaokrouhlila na jedno desetinné místo. Všechny jednotlivé odpovědi jsem uvedla slovně, ke každé napsala její procentuální zastoupení a uvedla do grafu.

Otázka č. 1

V první otázce učitelé měli uvést pro ně nejvýhodnější formu hodnocení. K užití pouze klasifikační známky se přiklání 6,6% respondentů, ke klasifikaci doplněné ústním hodnocením 20%, k jiné formě - kritériální-6,6%. Naprostá většina respondentů 66,6% uvedla nejvýhodnější formu hodnocení klasifikaci + použití

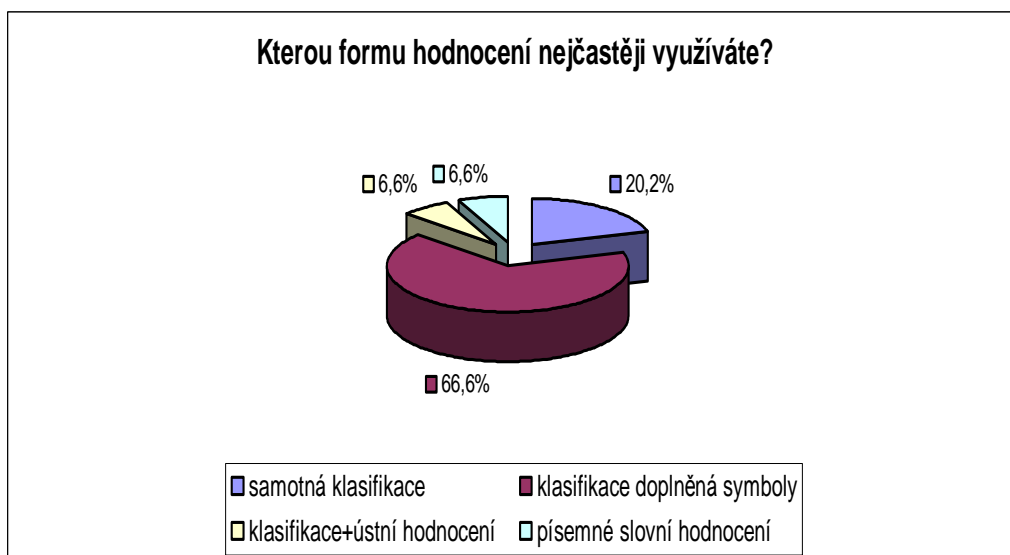
dalších pomocných symbolů (+,-). Písemné slovní hodnocení neuvedl žádný z respondentů.



Graf 1. Formy hodnocení

Otázka č. 2

Ve druhé otázce jsem se dotazovala, kterou formu hodnocení učitelé nejvíce preferují a využívají. Opět většina respondentů 66,6 % nejčastěji využívá klasifikaci+dalších pomocných symbolů. 6,6 % využívá písemného slovního hodnocení, 6,6 % klasifikace doplněnou o ústní slovní hodnocení a 20,2 % užívá jen klasifikační známky.

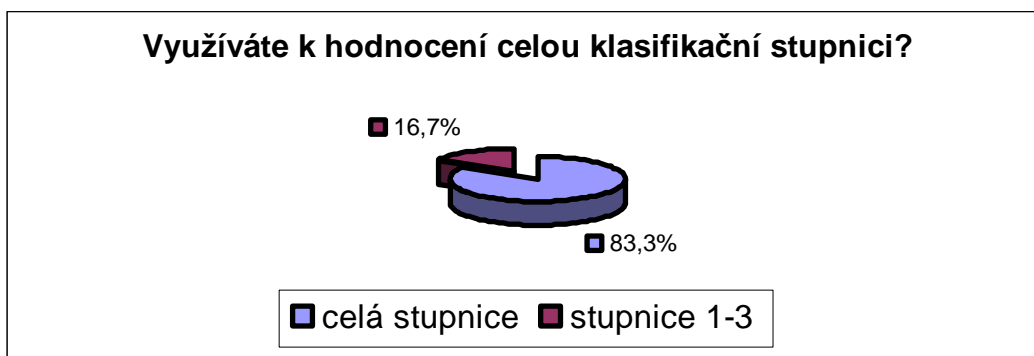


Graf 2. Nejčastější forma hodnocení

Otázka č. 3

Ve třetí otázce jsem se dotazovala učitelů, jestli využívají při závěrečné klasifikaci na vysvědčení celou klasifikační škálu nebo jen známky některé.

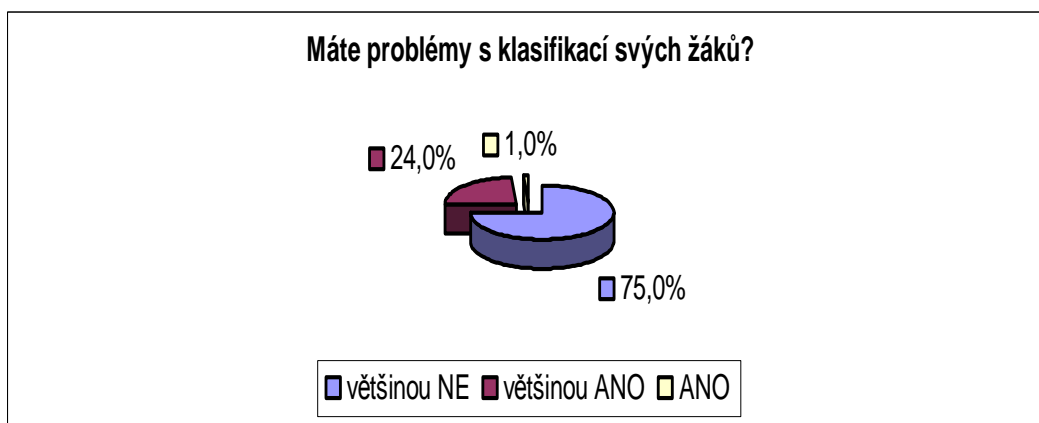
83,3% respondentů využívá celou klasifikační stupnici, 16,7% využívá jen stupnici od 1-3.



Graf 3. Využití klasifikační stupnice

Otázka č. 4

Pomocí této otázky jsem zjišťovala, zda učitelé mají problém s hodnocením žáků. 75% dotazovaných uvedlo, že většinou NE, 24% většinou ANO, a 1% ANO. Další nabízené možnosti nikdo neuvedl.



Graf 4. Problémy s klasifikací

Otázka č. 5

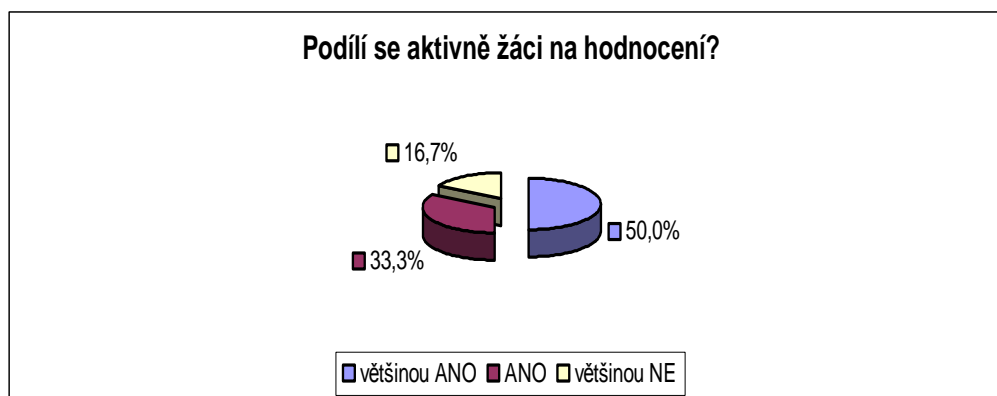
Pátá otázka souvisí s předcházející. Měla za úkol zjistit, s jakými problémy se učitelé potýkají. Největším problémem je objektivita hodnocení. Dále objasnění žákům, že známka musí mít i motivační charakter.

Otázka č. 6

V šesté otázce jsem učitelům dala prostor na vlastní vyjádření, co by rádi změnili na hodnocení. Očekávala jsem konkrétní návrhy. Jen jeden respondent uvedl návrh a to takový, že každá známka by měla mít jasná kritéria, aby se žák předem mohl odhadnout své síly a možnosti.

Otázka č. 7

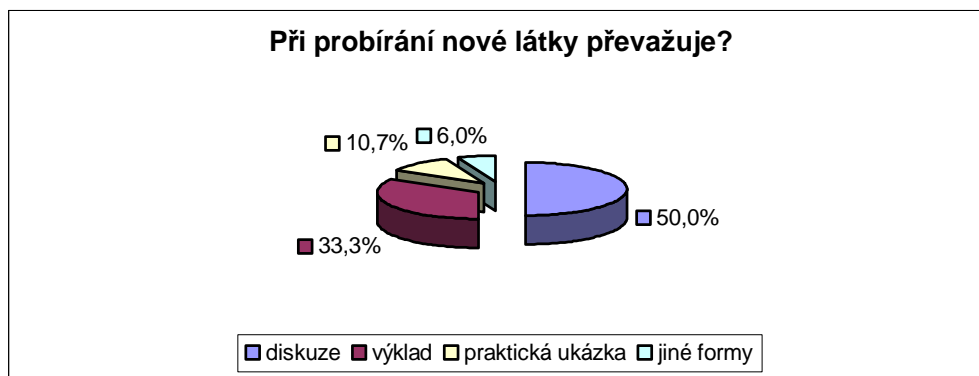
V této otázce jsem se učitelů ptala, zda se žáci podílí aktivně na hodnocení. 50 % učitelů odpovědělo, že většinou ANO, 33,3% uvedlo ANO a 16,7% překvapivě uvedli, že většinou NE. Ostatní možnosti neuvedl žádný respondent.



Graf 5. Podíl žáků na hodnocení

Otázka č. 8

Cílem této otázky, jaká forma výuky při probírání nového učiva na zkoumané škole převažuje. Nejvíce respondentů a to 50% uvedlo, že používá diskuzi, 33,3% používá výklad, 10,7% používá praktickou ukázkou a 6% uvedli jiné formy - většinou kombinací předchozích forem.



Graf 6. Podíl forem výuky

Otázka č. 9

V následující tabulce ukazují, jaké formy používají nejvíce učitelé k aktivizaci žáků. Na výběr měli čtyři varianty odpovědí - nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně.

Tab. 1. Podíl jednotlivých činností sloužících k aktivizaci žáků v hodinách

Činnosti	nepoužívám	používám	používám často	Používám pravidelně	Celkem
Pokusy	33,30%	33,30%	16,70%	16,70%	100,00%
Praktické příklady	33,30%	33,30%	33,30%	33,30%	100,00%
Filmy, videozáznamy	33,00%	53,30%	0,00%	16,70%	100,00%
Soutěže, hry	16,70%	16,70%	33,30%	33,30%	100,00%
Počítače, internet	0,00%	66,70%	33,30%	0,00%	100,00%
Názorné pomůcky	0,00%	33,30%	16,70%	50,00%	100,00%
Knihy, noviny, časopisy	4,00%	23,30%	4,00%	68,70%	100,00%
Besedy, host v hodinách	16,70%	23,30%	53,30%	6,70%	100,00%
Jiné	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%

Mezi nejvíce používané činnosti vedoucí k aktivizaci žáků patřily:

1. Praktické příklady
2. Soutěže a hry
3. Knihy, noviny a časopisy

Odpovědi učitelů se lišily hlavně v závislosti na vyučovacích předmětech.

Mezi méně používané metody respondenti uvedli:

1. Pokusy
2. Filmy a videozáznamy

Jako jiné možnosti činnosti vedoucí k aktivizaci uvedli:

1. Myšlenkové mapy
2. Skupinová práce
3. Metodu volného psaní
4. Exkurze, vycházky
5. Řešení problému
6. Projektová výuka

Otázka č. 10

V této otázce jsem se dotazovala učitelů, jakou formu využívají při opakování staré látky. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností odpovědí (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně).

Tab. 2. *Formy opakování*

Formy opakování	Nepoužívám	používám	používám často	používám pravidelně	Celkem
Frontální	26,60%	0,00%	33,30%	40,10%	100,00%
Skupinová	0,00%	53,30%	30,00%	16,70%	100,00%
Jiná	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%

Nejvíce využívanou formou opakování je dle respondentů skupinová forma, kterou ovšem nevyužívají pravidelně. Pravidelnou formou opakování je opakování frontální.

Učitelé dále uvedli i jiné používané formy opakování:

1. testy
2. individuální opakování
3. kooperativní učení
4. zajímavé pracovní listy
5. projekty
6. hry
7. výukové programy

Otázka č. 11

V otázce jsem zjišťovala, jaké formy učitelé využívají ke zkoušení. Měli na výběr čtyři varianty (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně). V každé variantě měli též uvést důvody, proč využívají nebo nevyužívají tuto formy ke zkoušení.

Tab. č. 3. Využití a nevyužití jednotlivých forem zkoušení

Činnosti	Nepoužívám	používám	používám často	používám pravidelně	Celkem
Ústní zkoušení	13,30%	33,30%	33,30%	20,10%	100,00%
Písemné zkoušení	0,00%	19,90%	53,30%	26,80%	100,00%
Praktické dovednosti	33,30%	26,90%	19,90%	19,90%	100,00%
Individuální zkoušení	0,00%	50,00%	33,30%	16,70%	100,00%
Skupinové zkoušení	80,00%	20,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Domácí práce	33,30%	40,00%	16,70%	10,00%	100,00%
Test	0,00%	93,30%	6,70%	0,00%	100,00%
Počítač	53,30%	46,70%	0,00%	0,00%	100,00%
Jiné	10 0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%

Mezi nejméně využívané formy zkoušení označují počítač a individuální zkoušení. Nejvíce pravidelně používanou formou označují písemné zkoušení a zkoušení ústní.

Mezi důvody, proč se písemné zkoušení nejvíce využívá, učitelé uvádějí časovou nenáročnost, méně stresující a objektivní. Proč učitelé nevyužívají v takové míře skupinové zkoušení, uvedli, že není objektivní, časově náročné.

Jiné formy zkoušení respondenti neuvedli.

Otázka č. 12

V této otázce jsem se ptala učitelů na nejvíce využívanou formu písemného zkoušení. Opět volili ze čtyř variant (nepoužívám, používám, používám často, používám pravidelně).

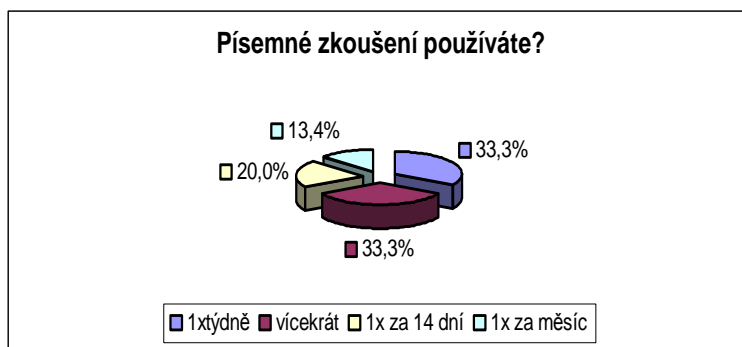
Tab. 4. Využitelnost forem písemného zkoušení

Písemné formy	nepoužívám	používám	používám často	používám pravidelně	Celkem
Písemná odpověď na otázky	0,00%	80,00%	13,00%	7,00%	100,00%
Vypisování vynechaných údajů	0,00%	53,30%	26,60%	20,10%	100,00%
Zakroužkování správných odpovědí	0,00%	80,00%	13,00%	7,00%	100,00%
Správné odpovědi na papír	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Jiná	93,30%	6,70%	0,00%	0,00%	100,00%

Jinou formu písemného zkoušení využívá 6,70% učitelů a to: stříhání a lepení správných odpovědí do textu, malují dle správných odpovědí.

Otázka č. 13

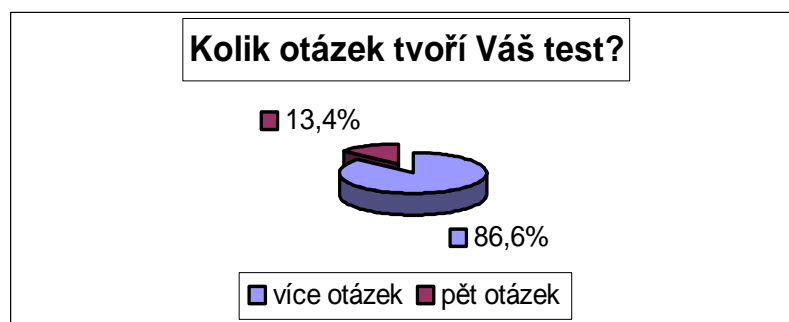
Otázkou jsem zjišťovala, jak často učitelé používají písemné zkoušení. 33,3% uvedlo, že 1x týdně, 33,3% používá písemné zkoušení vícekrát (dvakrát týdně), 20% jedenkrát za 14 dní a 13,4% jedenkrát za měsíc. Další z uvedených možností neoznačili.



Graf 7. Četnost písemného zkoušení

Otázka č. 14

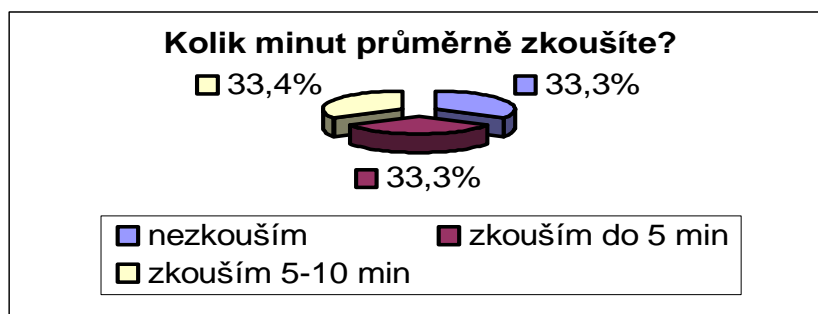
V této otázce jsem se dotazovala na počet otázek při písemném zkoušení. 86,6% učitelů používá více otázek a uvádějí počty 8, 10,16 a 20. 13,4% používá pět otázek při písemném zkoušení. Ostatní možnosti respondenti nevyužili.



Graf 8. Průměrný počet otázek při testech

Otázka č. 15

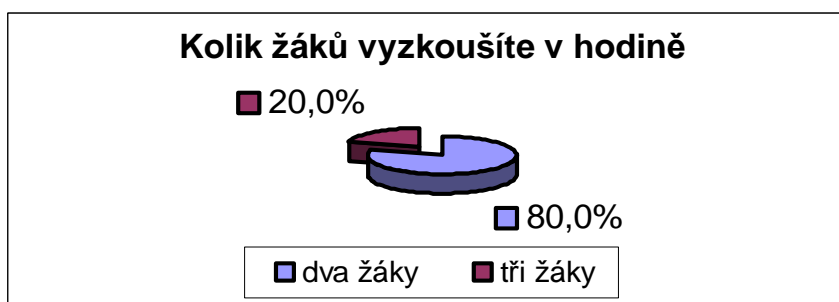
V patnácté otázce učitelé odpovídali na dotaz, kolik minut věnují ústnímu zkoušení. Na výběr měli pět variant. Respondenti využili jen tři a to: nezkouším (33,3%) a zkouším do pěti minut(33,3%) a zkouším pět až deset minut (33,4%).



Graf 9. Podíl minut věnovaných ústnímu zkoušení

Otázka č. 16

V otázce jsem se ptala, kolik žáků individuálně učitelé vyzkouší v běžné hodině. Tato otázka byla otevřená, měli respondenti uvést počet na řádek. 80% učitelů uvedlo, že vyzkouší dva žáky, zbylých 20% uvedlo, že tři žáky.



Graf 10. Počet žáků vyzkoušených individuálně

Otázka č. 17

V této otázce jsem se ptala na kritéria, která jsou důležitá pro hodnocení známkou výborný při ústním zkoušení. Nejvíce respondentů (66,6%) uvedlo samostatné myšlení, následně aplikaci poznatků z vyučování (20%) a v poslední řadě dokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl v hodině (6,7%) a vědomosti, které nezněly v hodině (6,7%). Variantu, dokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování, a ani orientaci v látce, nezvolil žádný učitel.

U odpovědí, kde se vyskytovala volná místa pro doplnění počtu nepřesností nebo chyb, učitelé zvolili: dopustí se drobných chyb a nepřesností v rozmezí od 1-5 chyb.

Otázka č. 18

Tato otázka mně přinesla informaci o kritériích učitelů při ústním zkoušení hodnocen stupněm dobrý. Nejvíce učitelů uvedlo zájem žáka o předmět (80%), dále uvedli dokáže vysvětlí vše, co se dozvěděl při vyučování (20%).

Počet závažných nepřesností se pohyboval v rozmezí 3-5 chyb. Další požadavky neuvedl žádný respondent.

Otázka č. 19

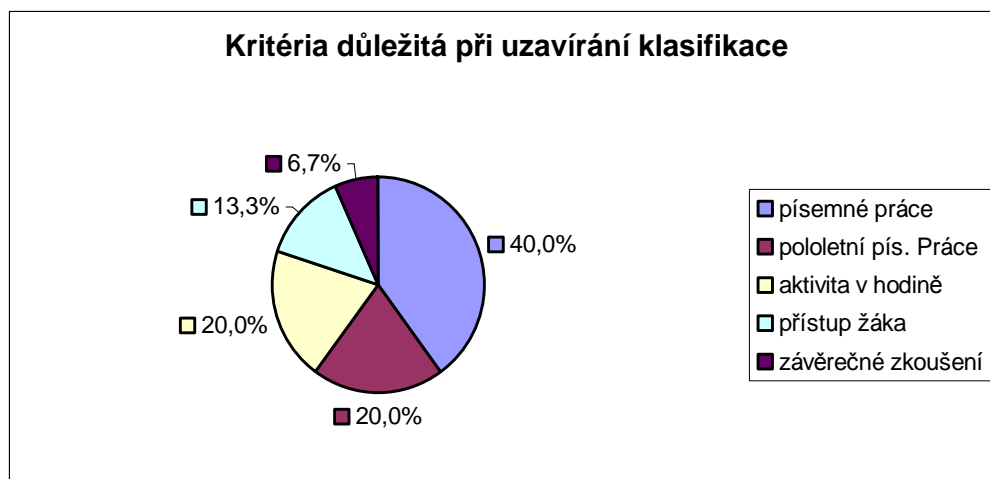
V této otázce měli učitelé vybrat kritéria při ústním zkoušení ohodnoceným stupněm nedostatečný. Nejvíce učitelů (53,3%) uvedlo variantu - nedokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování. Dále neorientuje se v látce (33,3%) a nezájem žáka o předmět (13,4%).

Počet hrubých nepřesností nebo chyb se pohyboval od 5-10.

Otázka č. 20

Ve dvacáté otázce jsem se zajímala o to, zda učitelé berou při závěrečné klasifikaci jen průměr známek, nebo i jiná hlediska. Všichni (100%) uvedli, že ne. Součástí této otázky byla i podotázka, uveďte tři možnosti, které jsou pro Vás rozhodující při uzavírání známek.

Nejvíce respondentů uvedlo známky z písemných prací psaných během roku (40%), 0 známky z pololetních písemných prací (20%), známky z aktivity v hodině (20%), známky z přístupu žáka k učivu (13,3%) a známky ze závěrečného shrnujícího zkoušení (6,7%). Jiné varianty nebyly učiteli vybrány.



Graf 11. Podíl důležitosti kritérií při závěrečné klasifikaci

Otázka č. 21

Otázkou č. 21 jsem zjišťovala, co učitelé klasifikují nebo slovně hodnotí. Údaje jsem zpracovala do tabulky.

Tab. 5. Využitelnost vybraných aktivit při klasifikaci

Aktivity	Využívám	nevyužívám
za ústní zkoušení před tabulí	53,30%	46,70%
za frontální opakování v lavicích	46,70%	33,30%
pouze za správné odpovědi při opakování	33,30%	66,70%
za správné odpovědi při výkladu nové látky	0,00%	100,00%
za přednesené referáty	46,70%	33,30%
za přednesené aktuality nebo zajímavosti	26,60%	33,30%
za písemné zkoušení celé třídy	100,00%	0,00%
za písemné zkoušení skupinky několika žáků	53,30%	46,70%
za písemné zkoušení jednoho žáka	6,70%	93,30%
za jinou činnost	33,30%	66,70%

Všech 15 učitelů (100%) uvedlo písemné zkoušení celé třídy, přednesené referáty (46,7%) a frontální opakování v lavicích (46,7%). Jiné činnosti uvedli klasifikaci Daltonu a projektů (33,3%).

Otázka č. 22

Zde jsem se dotazovala, co se dále promítne do známky. Nejvíce učitelů (93,3%) označilo zájem a snahu, schopnost vlastního myšlení (40%), aktivitu (20%) a schopnost logického myšlení (6,7%). Jiné možnosti respondenti neuvedli.

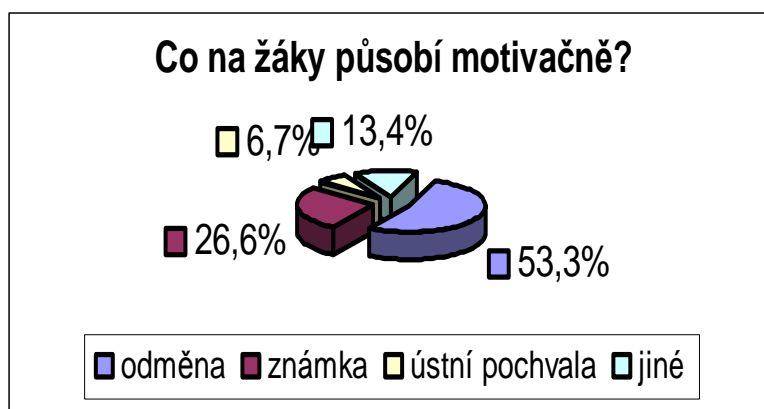
Tab. 6. Využitelnost jiných aktivit promítnutých do známek

Aktivity	využitelnost
již nic dalšího	0,00%
aktivita	20,00%
pozornost	0,00%
schopnost logického myšlení	6,70%
schopnost vlastního myšlení	40,00%
pečlivost	0,00%
schopnost abstrakce	0,00%
zájem a snaha	93,30%
jiné	0,00%

Otázka č. 23

V této otázce jsem se dotazovala, co na žáky působí motivačně. Nejvíce učitelů uvedlo odměnu (53,3%), známku (26,6%), ústní pochvalu (6,7%) a jiné (13,4%).

Z jiných možností uvedli respondenti povzbuzení, souhlasný úsměv pedagoga.

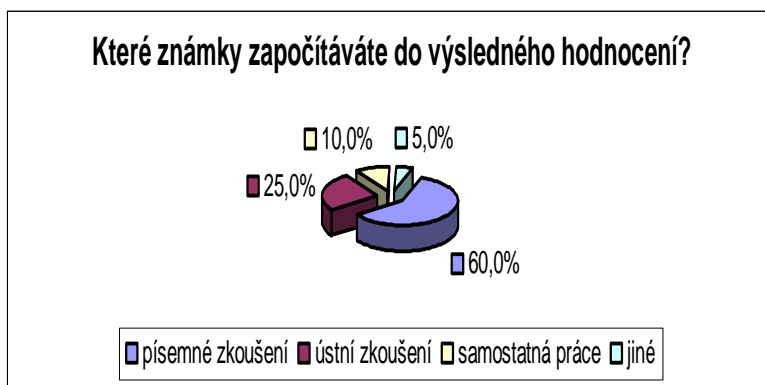


Graf 12. Podíl motivačních prvků

Otázka č. 24

Touto otázkou jsem zjišťovala, které známky se promítnou do závěrečného hodnocení. Většina učitelů označila písemné zkoušení (80%), dále ústní zkoušení (33,3%), samostatnou práci (13,4%) a jiné možnosti (6,7%).

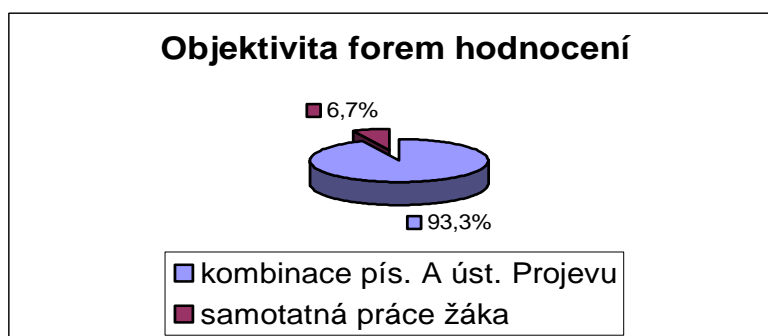
Jiné možnosti uvedl jeden respondent a tou bylo známkování Daltonských listů.



Graf 13. Podíl forem zkoušení do výsledného hodnocení

Otázka č. 25

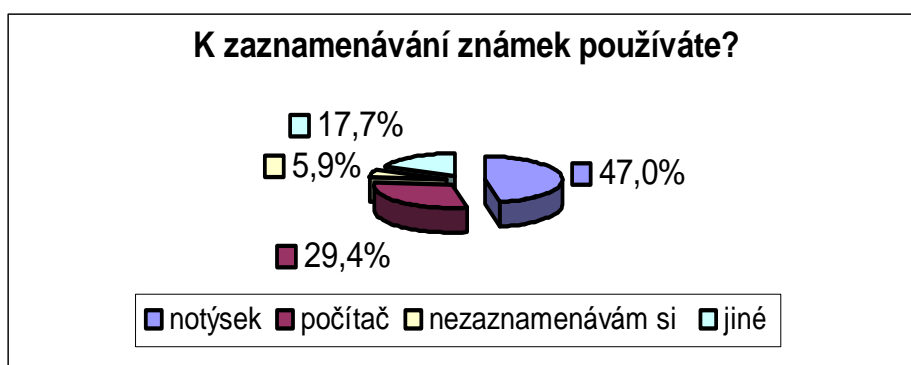
V této otázce jsem se ptala na objektivitu hodnocení a neobjektivnější formu hodnocení. Většina uvedla kombinaci písemného a ústního projevu (93,3%), a samostatnou práci žáka uvedlo pouze 6,7%. Zkoušení u tabule a jiné formy hodnocení neuvedl nikdo.



Graf 14. Objektivita forem hodnocení

Otázka č. 26

V poslední otázce dotazníku jsem zjišťovala, co učitelé používají k zaznamenávání známek. Většina uvedla notýsek (53,3%), počítač (33,3%), nezaznamenávám si (6,7%) a jiné (20%). K jiným prostředkům uvedli záznamový arch a týdenní plán.



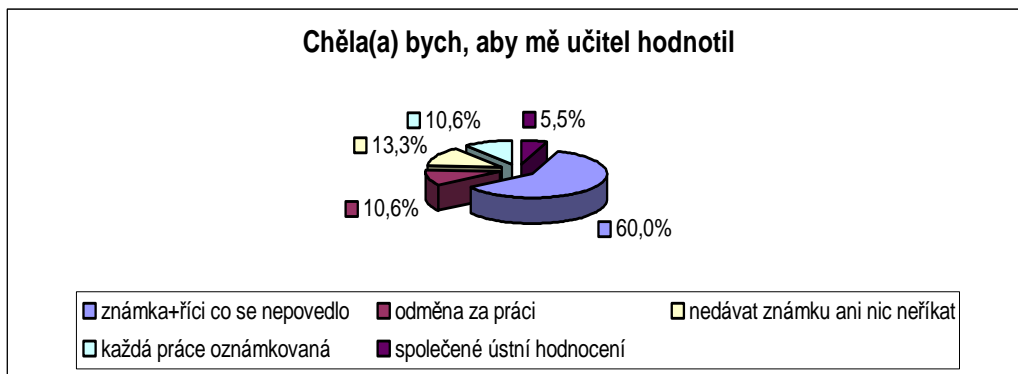
Graf 15. Použití jednotlivých prostředků k zaznamenávání známek

3.7.2 Zpracování dotazníků žáků

Dotazníky pro žáky jsem zpracovala stejným způsobem jako dotazníky pro učitele. Při zpracování jsem vzala v úvahu diferenciaci tříd, ale jen tehdy, když výsledky byly odlišné.

Otázka č.1

V této otázce jsem se dotazovala, jak by žáci chtěli být svými učiteli hodnoceni. Zde se odpovědi v jednotlivých třídách nelišily. Více jak polovina žáků (60 %) si přeje, aby je učitel oznámkoval a pověděl jim, co se jim povedlo a nepovedlo. Dále (10,6%) vysloveno přání, dostali za provedenou práci odměnu, 13,3% požaduje, aby mi učitel nedával známku ani mi nic neříkal, 10,6% požaduje, aby každou moji práci učitel oznámkoval, 5,5% aby byla práce hodnocena společně ústně. Jiné možnosti žáci neuvedli.

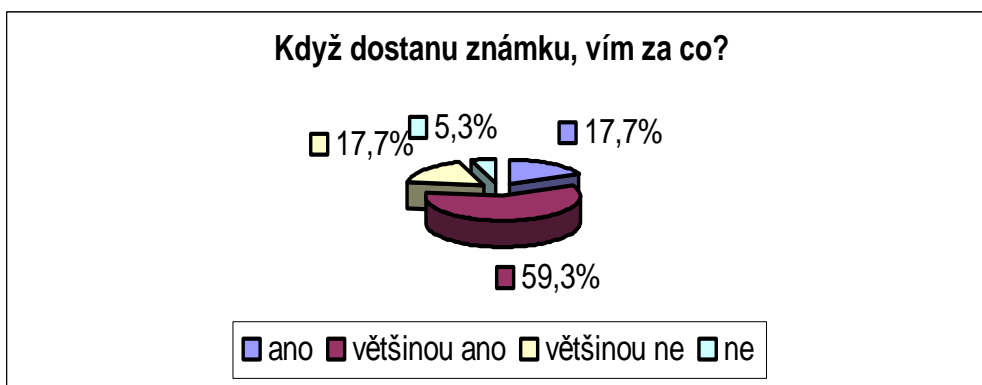


Graf 16. Forma hodnocení, kterou žáci požadují

Otázka č 2.

V této otázce jsem zjišťovala, zda žákům učitel zdůvodní při hodnocení, proč danou známku dostali.

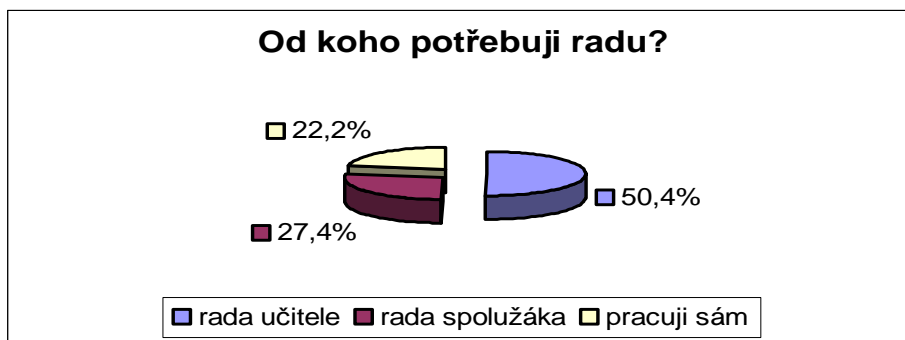
Nadpoloviční většina (59,3%) většinou ví, za co je učitel hodnotí. 17,7% ví naprosto přesně, za co známku dostali, 17,7% většinou neví a 5,3% neví.



Graf 17. Vysvětlení učitelů žákům, proč dostali takovou známku

Otázka č. 3

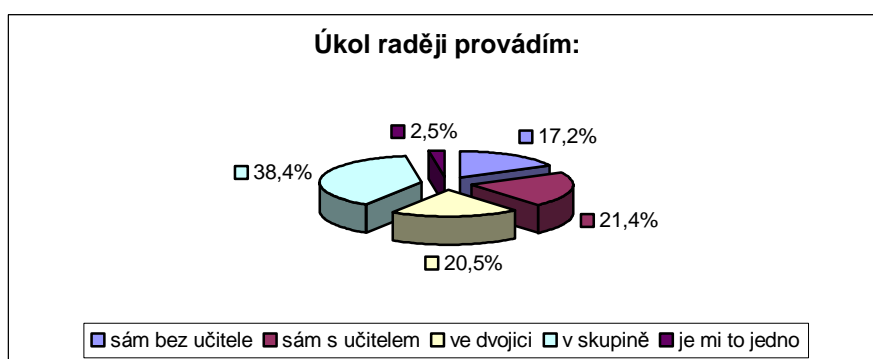
Většina (50,4%) žáků uvedla, že chce, aby jim učitel radil jak dál. 27,4% žáků uvedlo, že chtějí, aby jim radil spolužák a 22,2% dětí raději pracují samy.



Graf 18. Chtějí žáci poradit?

Otázka č. 4

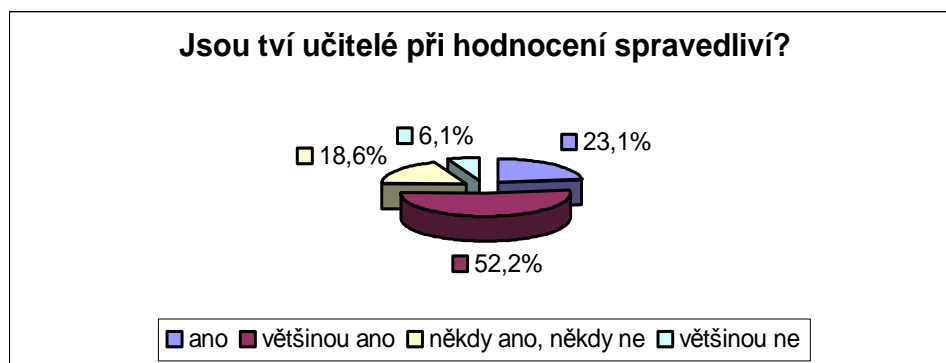
Touto otázkou jsem zjišťovala, zda žáci raději pracují sami na zadaném úkolu, nebo s pomocí. 38,4% uvedlo práci ve skupině, ostatní výsledky jsou velmi vyrovnané. 17,2% sám bez pomoci učitele, 21,4% sám s pomocí učitele, 20,5% ve dvojici a 2,5% je to žákům jedno.



Graf 19. Jak žáci nejrady provádějí zadané úkoly

Otázka č. 5

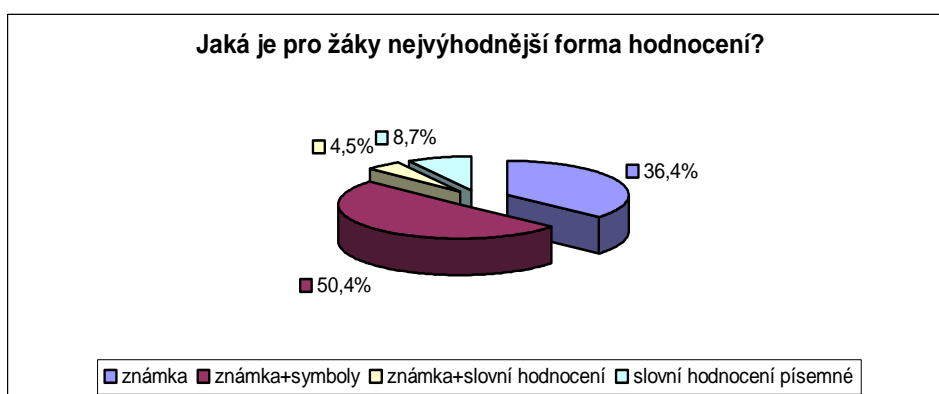
Cílem této otázky bylo zjistit, co si žáci myslí o hodnocení učitelů, zda jsou spravedliví či nikoliv. Většina žáků uvedla (52,2%), že většinou ano, 23,1% uvedla ano, 18,6% někdy ano, někdy ne, 6,1% odpověděla většinou ne. Odpověď vždy ne ne zvolil žádný respondent.



Graf 20. Názor žáků na hodnocení učiteli

Otázka č. 6

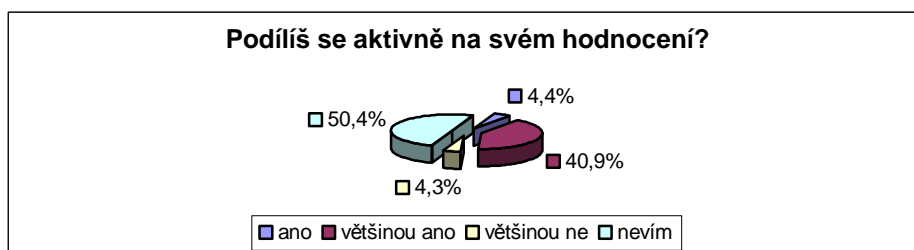
Snahou šesté otázky bylo zjistit, jakou formu hodnocení by zvolili žáci. Polovina žáků (50,4%) zvolila jako nejuvhodnější formu užití známky+pomocné symboly, 36,4% formu užití známky, 4,5% známku doplněnou slovním hodnocením a 8,7% písemné slovní hodnocení. Jiný typ hodnocení neuvedl žádný respondent.



Graf 21. Nejuvhodnější forma hodnocení pro žáky

Otázka č. 7

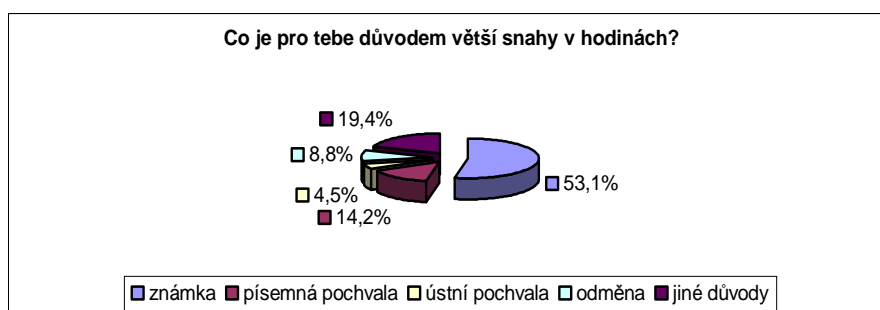
Polovina žáků (50,4%) uvedla, že neví, jestli se podílí aktivně na hodnocení. 40,9% dětí uvedlo, že se „většinou ano“ podílí na hodnocení, 4,4% uvedla „ano“, 4,3% uvedla „většinou ne“. Vždy ne neuvedl žádný z žáků.



Graf 22. Podíl aktivity žáků na svém hodnocení

Otázka č. 8

Osmou otázkou jsem zkoumala motivaci žáků k učení a jejich snahu v hodinách. Větší polovina žáků (53,1%) se snaží kvůli známce, 14,2% uvedla důvody písemné pochvaly, 8,8% se snaží za odměnu, 4,5% za písemnou pochvalu a 19,4% uvedla jinou motivaci a to „abychom se něco dozvěděli“.

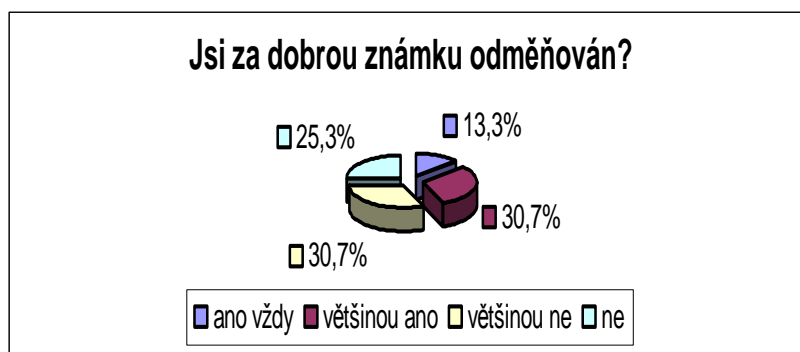


Graf 23. Podíl důvodů vedoucích žáky k větší snaze při vyučování

Otázka č. 9

Tato otázka měla za úkol zjistit, zda jsou žáci odměňováni rodiči za dobrou známku v hodinách. A pokud ano, tak čím jsou odměňováni. 13,3% dětí jsou odměňováni, 30,7% většinou ano, 30,7% většinou ne, 25,3% nejsou odměňováni vůbec.

Formu odměny děti uvádí: dobrá večere, kniha, ústní pochvala, můžu hrát hry na počítači, sladkosti.



Graf 24. Procento odměněných žáků

Otázka č. 10

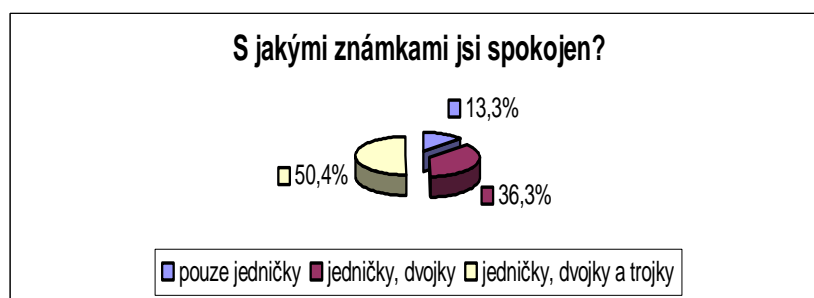
Touto otázkou jsem sledovala, jaké druhy trestů děti od rodičů za špatnou známku dostanou. Otázka byla volená jako otevřená. 23% dětí uvedlo, že žádný, jen se více musí připravovat do školy a učit se. Zákaz jít ven, televize, kola a počítače uvedlo 46,9% žáků. Vůbec žádný trest uvedlo 15%, 15,1% uvedlo slovní napomenutí. Fyzické tresty neuvedl žádný z respondentů.

Otázka č. 11

V této otázce šlo o to, jaké odměny děti dostávají za vysvědčení. 49,6% žáků uvedlo jako odměnu peníze, sladkosti a drobné dárky 30,9%, knihu 5,3%, ústní pochvalu 7% a odměnu žádnou 7,2%.

Otázka č. 12

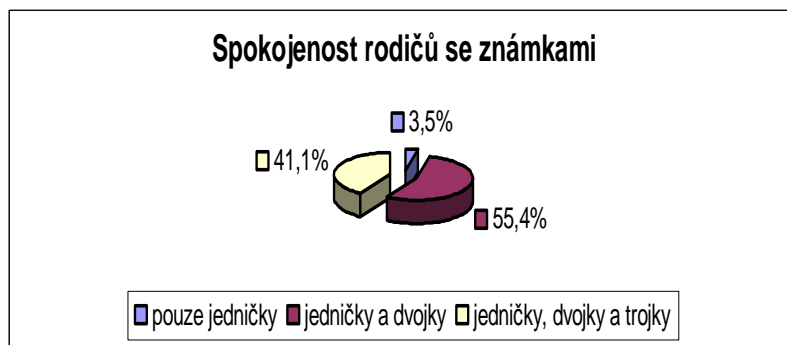
Tato otázka zjišťovala, s jakými známkami jsou žáci spokojeni. Jen se samými jedničkami uvedlo 13,3%, s jedničkami a dvojkami 36,3% a s jedničkami, dvojkami a trojkami 50,4% žáků. Možnost jedničky, dvojky, trojky a čtyřky neuvedl žádný z respondentů.



Graf 25. Spokojenost žáků se známkami

Otázka č. 13

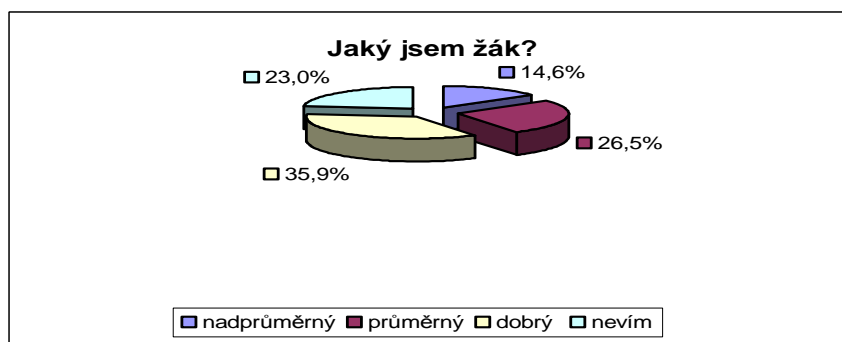
V této otázce jsem se zabývala spokojeností rodičů se známkami. Z analýzy výsledků vyplynulo, že většina rodičů (55,4%) je spokojena s jedničkami a dvojkami, 41,1% s jedničkami, dvojkami a trojkami a 3,5% jen s jedničkami. Poslední variantu jedničky, dvojky, trojky a čtyřky ne zvolil žádný žák.



Graf 26. Spokojenost rodičů se známkami dětí

Otázka č. 14

V této otázce jsem chtěla od každého žáka vědět, za jakého studenta se považuje. Z celkového počtu respondentů většina (35,9%) se označila jako dobrý žák, 26,5% jako průměrný žák, 23% nevědělo, mezi které žáky se zařadit, a pouze 14,6% dětí se vidí jako žák nadprůměrný.



Graf 27. Sebehodnocení žáků

3.8 Závěry výzkumu

Na Základní škole Liptál, kde jsem provedla tento výzkum, probíhá od roku 2000 výuka s daltonskými prvky, učitelé vedou žáky k samostatnosti, k samostatnému plnění úkolů a sebehodnocení v rámci týdenních plánů. Tento fakt se promítá i v závěrech výzkumu:

Žáci (50,4%) a učitelé (66,6%) se shodují v tom, že za nejvýhodnější formu klasifikace považují známku+doplňené symboly. Učitele také uvedli tuto formu jako nejvíce používanou.

Nadpoloviční většina žáků uvedla, že většinou ví, za co je učitel hodnotí. Za velmi pozitivní považují též, že 40,9% žáků se většinou podílí na svém hodnocení a 52,2% uvedla, že učitelé jsou většinou spravedliví při hodnocení.

Dále vidíme, že 38,4% žáků nejraději pracuje ve skupině, ale když potřebují radu, obrací se na učitele (50,4%).

Zajímavý je postoj učitelů k hodnocení na vysvědčení. 80% dotázaných učitelů uvedlo, že do výsledné známky na vysvědčení započítávají známky z písemného zkoušení, 33,3% uvedlo, že známky z ústního zkoušení a 13,4% samostatnou práci.

Učitelé uvedli, že největší motivací pro žáky je odměna (53,3%), dále známka (26,6%) a ústní pochvala (6,7%). Naproti tomu žáci uvedli, že největší motivací je pro ně známka (53,1%), 14,2% uvedlo důvod písemnou pochvalou a 8,8% odměnu.

Velmi zajímavým závěrem bylo, že učitelé (75%) nemají většinou problémy s klasifikací svých žáků. 24% uvedlo, že „většinou ano“. Z uvedených problémů to bylo zachování objektivity a vysvětlení žákům, že i známka může mít motivační charakter.

ZÁVĚR

V teoretické části jsem uvedla otázky školního hodnocení žáků na ZŠ. V obecné sféře jsem zdůraznila různé pohledy autorů na formy, metody, typy a funkce školního hodnocení. Velmi důležitým segmentem byly i názory na objektivitu hodnocení. V kapitole formy hodnocení se rozsáhle zmiňuji o klasifikaci a slovním hodnocení, o jejich pozitivních i negativních stránkách. Důležitým připomenutím, zvláště v dnešní době, je alternativní forma hodnocení, čímž je sebehodnocení.

Na základě poznatků, získaných studiem literatury, jsem vypracovala dotazník. Pomocí dotazníkové metody jsem zjistila názory učitelů a žáků na systém školního hodnocení. Učitelé se snaží hodnotit objektivně, zapojovat do systému hodnocení žáky a tím je učit sebehodnocení. Nejvíce používanou formou klasifikace je známka s pomocnými symboly. Z toho je patrná malá informativní hodnota známky a také malý rozsah klasifikační stupnice. Oproti tomu nevyužívají nebo zcela nepatrně slovní hodnocení, který by jistě bylo objektivnější a umožnilo vyjádřit i malé odchylky mezi jednotlivými výkony žáků.

Pozitivní je i to, že učitelé nepoužívají při závěrečné klasifikaci průměr známek, ale také oceňují aktivitu žáka při vyučování, jeho přístup k učivu, schopnost vlastního a logického myšlení.

Nejpoužívanějším motivačním prostředkem jak pro učitele tak i pro žáky je stále známka. Žáci v ní vidí srovnání s ostatními. Dobré známky jsou oceněny rodiči, za špatné známky jsou kárání a trestání.

Závěrem bych chtěla říci, že známka je stále nejpoužívanějším motivačním prostředkem. Ovšem i přesto může pro některé žáky představovat stres, neboť každý žák je jiný. Proto učitel musí velmi opatrně přistupovat k hodnocení svých žáků a žáky zbytečně známkami nestresovat. Takových pedagogů je v dnešní době jistě mnoho, ale stále se najdou i tací, kterým známka slouží jako prostředek k udržení kázně svých žáků. Na základě studia literatury i výzkumu jsem přesvědčena o tom, že je vhodné kombinovat více forem hodnocení a při hodnocení se vyhýbat stereotypu.

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. 400s
- [2] ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. 655s. ISBN 80-7178-463-X
- [3] ČÍHALOVÁ, Eva, MAYER Ivo. Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ. Praha: Strom, 1997. 63 s. ISBN 80-901954-6-6
- [4] DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: Pedagogika pro učitele. Pedagogická fakulta ZU, katedra pedagogiky. Plzeň 1992 (skriptta).
- [5] DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Pedagogika pro učitele: Hodnocení ve vyučování. Praha: Grada, 2007. 243-258 s. ISBN 978-80247-1734-0
- [6] GAVORA, Petr. Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žáka. 1. vydání. Bratislava: Práca, 1999. 240 s. ISBN 80-7094-335-1
- [7] GREGER, David, JEŽKOVÁ, Věra. Školní vzdělávání-zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum 2007. 266 s. ISBN 80-246-1313-1
- [8] HRABAL, Vladimír. Jaký jsem učitel? Praha: SPN 1988. 156 s.
- [9] CHLUP, Otokar, KOPECKÝ, Jaromír a kol. Pedagogika: Příručka pro vys. školy. 2. přeprac. Praha: SPN, 1965. 346 s.
- [10] JURČO, Martin. Problémy hodnotenia žaikov. In: Psychologické otázky základného vzdelávania. Bratislava: SPN, 1971. 90 s.
- [11] KOSOVÁ, Beáta. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. 2. upr. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. 90 s. ISBN 80-8041-199-9
- [12] KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X
- [13] KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X

- [14] KOSOVÁ, Beáta. Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy. 2. upr. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1998. 90 s. ISBN 80-8041-199-9
- [15] KOVALÍKOVÁ, Susan. Integrovaná tematická výuka-model. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5
- [16] KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7
- [17] MAREŠ, Jan. Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, SPN, 1991. 153 s. ISBN 80-7066-331-6
- [18] MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- [19] 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]. Praha: Portál, 1998. 500 s. ISBN 80-7178-127-4
- [20] PELIKÁN, Jiří. Výchova pro život. Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85-866-23-4
- [21] PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. [z anglického originálu Teaching today přeložil Štěpán Kovařík]. Praha: Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X
- [22] PRŮCHA, Jan. Pedagogická evaluace. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8
- [23] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- [24] RAKOUŠOVÁ, Alena. Hodnocení žáků na ZŠ [online]. [cit. 2008-02-14]. <http://www.rvp.cz/clanek/512/1965>
- [25] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání, Praha 2005.

- [26] SCHIMUNEK, Franz-Peter. Slovní hodnocení žáků. Praha: Portál, 1994. 62 s. ISBN 80-85282-91-7
- [27] SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7
- [28] SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9
- [29] SLAVÍK, Jan. Může být školní hodnocení objektivní [online]. [cit. 2006-04-25]. <http://www.studovna.cz/script/detail.asp?id=1663>
- [30] SPILKOVÁ, Vladimíra. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: Slovní hodnocení. Kroměříž: IUVENTA, 1994.
- [31] ŠTEFANOVIČ, Jozef. Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1964. 347 s.
- [32] TUČEK, Alexandr. Problémy školního hodnocení žáků. Praha: SPN, 1966. 75 s.
- [33] TUREK, Ivo. Didaktika technických predmetov. Bratislava: SPN, 1987.
- [34] VELIKANIČ, Jan. Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov. Bratislava: SPN, 1973. 299 s.
- [35] VESTER, Frederic. Myslet, učit se ... a zapomínat. Plzeň: Fraus, 1997. 191 s. ISBN 80-85784-79-3
- [36] Vyhláška č. 48/2005 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- [37] Zákon č. 561/2004 Sb. Parlamentu České republiky o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Formy hodnocení.....	37
Graf 2. Nejčastější forma hodnocení.....	37
Graf 3. Využití klasifikační stupnice.....	38
Graf 4. Problémy s klasifikací.....	38
Graf 5. Podíl žáků na hodnocení.....	39
Graf 6. Podíl forem výuky.....	40
Graf 7. Četnost písemného zkoušení.....	44
Graf 8. Průměrný počet otázek při testech.....	44
Graf 9. Podíl minut věnovaných ústnímu zkoušení.....	45
Graf 10. Počet žáků vyzkoušených individuálně.....	45
Graf 11. Podíl důležitosti kritérií při závěrečné klasifikaci.....	47
Graf 12. Podíl motivačních prvků.....	48
Graf 13. Podíl forem zkoušení do výsledného hodnocení.....	49
Graf 14. Objektivita forem hodnocení.....	49
Graf 15. Použití jednotlivých prostředků k zaznamenávání známek.....	50
Graf 16. Forma hodnocení, kterou žáci požadují.....	51

Graf 17. Vysvětlení učitelů žákům, proč dostali takovou známku.....	51
Graf 18. Chtějí žáci poradit?.....	52
Graf 19. Jak žáci nejraději provádějí zadané úkoly?.....	52
Graf 20. Názor žáků na hodnocení učitelů.....	53
Graf 21. Nejvýhodnější forma hodnocení pro žáky.....	53
Graf 22. Podíl aktivity žáků na svém hodnocení.....	54
Graf 23. Podíl důvodů vedoucích žáky k větší snaze při vyučování.....	54
Graf 24. Procento odměněných žáků.....	55
Graf 25. Spokojenost žáků se známkami.....	55
Graf 26. Spokojenost rodičů se známkami dětí.....	56
Graf 27. Sebehodnocení žáků.....	56

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Podíl jednotlivých činností sloužících k aktivizaci žáků v hodinách.....	40
Tab. 2. Formy opakování.....	41
Tab. 3. Využití a nevyužití jednotlivých forem zkoušení.....	42
Tab. 4. Využitelnost forem písemného zkoušení.....	43
Tab. 5. Využitelnost vybraných aktivit při klasifikaci.....	47
Tab. 6. Využitelnost jiných aktivit promítnutých do známek.....	48

SEZNAM PŘÍLOH

PI Způsoby hodnocení žáků na ZŠ-dotazník pro učitele

PII Způsoby hodnocení žáků na ZŠ-dotazník pro žáky

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

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat problematiku hodnocení na ZŠ a je součástí bakalářské práce. Dotazník je zcela anonymní, jeho výsledky budou použity pouze k účelům bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Obecné informace

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

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

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

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

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

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, popřípadě slovním hodnocením svých žáků? (vyberte jednu z možností)

- Ano
- Většinou ano
- Nevím
- Většinou ne
- Ne

5. Pokud máte problémy s klasifikací, popřípadě slovním hodnocením žáků, uveďte konkrétně jaké.

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

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

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

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

- 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

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.....

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

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.....
- Jinou formu.....

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 píší označení správných odpovědí na papír
- Jiná forma.....

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

- 1x za pololetí
- 2x za pololetí
- 3x za pololetí
- 4x za pololetí
- 1x za měsíc
- 1x za 14 dní
- 1x týdně
- více(kolikrát?).....
- neprovádím

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

- jednu
- dvě
- tři
- čtyři
- pět
- více....
- nepoužívám

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

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

16. Kolik žáků v 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.....

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
- vědomostí, 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.....

19. Vyberte kritéria, která jsou pro Vás důležitá při ústním zkoušení, hodnotíte-li žáka stupněm „ne-

dostatečný“. (vyberte jednu z množností)

- nedokáže reprodukovat vše, co se dozvěděl při vyučování
- nedokáže vysvětlit vše, co se dozvěděl při vyučování
- vědomostí, 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.....

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.....

B1. A tyto vybrané možnosti seřadte podle důležitosti

1.
2.
3.

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

	využívám	nevyužívám
Za ústní zkoušení před tabulí		
Za frontální opakování v lavicích		
Pouze za správné odpovědi při opakování		
Za přednesené referáty		
Za přednesené aktuality nebo zajímavosti		
Za písemné zkoušení celé třídy		
Za písemné zkoušení skupiny několika žáků		
Za písemné zkoušení jediného žáka		
Za jinou činnost.....		

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.....

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

- známka
- ústní pochvala
- písemná pochvala
- odměna
- jiné.....

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

- z ústního zkoušení
- z písemného zkoušení
- ze samostatné práce
- jiné.....

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

- samostatná práce žáka
- zkoušení u tabule
- kombinace ústního a písemného projevu
- jiná forma
- žádná forma

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

- notýsek
- třídní knihu
- nezaznamenávám, pamatuji si
- počítač
- jinam

PŘÍLOHA P I: ZPŮSOBY HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA ZŠ –

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Vážený žáku, žákyně,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat problematiku hodnocení na ZŠ a je součástí bakalářské práce. Dotazník je zcela anonymní, jeho výsledky budou použity pouze k účelům bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Obecné informace

- a) věk..... c) pohlaví.....
b) ročník.....

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 neřikal
- abych dostal(a) za provedenou práci odměnu
- abychom práci hodnotili společně ústně
- něco jiného.....

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 my 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 z 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
- Znamka doplněná ústním hodnocením
- Jiný typ hodnocení.....

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)

- Znamka
- Ústní pochvala
- Písemná pochvala
- Odměna
- Něco jiného.....

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 odstáváš 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 jako 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