

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra matematiky a didaktiky matematiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Hodnocení jako cesta k sebepoznání nejen ve výuce matematiky na 1. stupni ZŠ**

*Assessment as a way to self-knowledge not only in the teaching of mathematics at the first  
stage of elementary school*

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Kloboučková, Mgr. Milena Kvaszová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení jako cesta k sebepoznání nejen ve výuce matematiky na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

11. 7. 2022, Univerzita Karlova Praha

Ráda bych poděkovala Mgr. Jaroslavě Kloboučkové za trpělivost, kterou semnou měla při tvorbě této práce. Děkuji za zajímavé podměty, které do mé práce vnesla a za všechny hodiny dlouhých konzultací, které byla ochotna vést. Zároveň velké díky patří Mgr. Mileně Kvaszové, Ph. D., že byla ochotná semnou práci dokončit.

## **ABSTRAKT**

HANDÍKOVÁ KAROLÍNA, Hodnocení jako cesta k sebepoznání nejen ve výuce matematiky na prvním stupni ZŠ, Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2022.

Diplomová práce Hodnocení jako cesta k sebepoznání nejen ve výuce matematiky na prvním stupni ZŠ pojednává o způsobech hodnocení využívaných v prvním období vzdělávání žáků na základních školách. Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Hodnocení je nedílnou součástí vzdělávání a stejně tak, jako se transformují na základě změn ve společnosti jeho jiné části, dochází i u hodnocení k převratům a změnám tak, aby bylo efektivní a reagovalo na nejnovější trendy pedagogiky. Hodnocení je pro pedagogy velkým tématem a mnoho z nich se každodenně zamýšlí nad vhodnou formou hodnocení.

V teoretické části práce se vymezuje pojem školního hodnocení, jeho funkce a rozlišují se různé typy školního hodnocení. Na hodnocení je v práci nahlíženo ve třech rovinách – sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a učitelské hodnocení.

Praktickou část tvoří průzkum, ve kterém jsou dotazováni učitelé na prvním stupni základní školy, a zároveň i samotní žáci, navštěvující první stupeň základní školy. Učitelé jsou dotazováni, které z jednotlivých typů hodnocení využívají, které považují za nejefektivnější a zda jsou v oblasti hodnocení dobře vybaveni. Žáků se naopak ptáme, které hodnocení ve své škole zažívají, zda jim je tato forma hodnocení příjemná a zda je pro ně některé z druhů hodnocení oblíbenější než jiné. V neposlední řadě budu zjišťovat, zda žáci a učitelé považují hodnocení za důležitou součást vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Hodnocení, formativní hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, hodnotící dotazníky, kritéria, vzdělávací cíle, zpětná vazba, žák prvního stupně ZŠ

## **ABSTRACT**

HANDÍKOVÁ KAROLÍNA, Assessment as a Way to Self-Knowledge Not Only in Teaching Mathematics at the First Level of Elementary School, Prague, Faculty of Education, Charles University, 2022.

The diploma thesis Assessment as a Way to Self-Knowledge Not Only in the Teaching of Mathematics at the First Stage of Primary School deals with the methods of assessment used in the first period of education of pupils at primary schools. The thesis consists of two parts – theoretical and practical. Evaluation is an integral part of education, and just as other parts of education are transformed on the basis of changes in society, evaluation also undergoes upheavals and changes so that it is effective and responds to the latest trends in pedagogy. Assessment is a big topic for educators, and many of them think about an appropriate form of assessment on a daily basis.

The theoretical part of the thesis defines the concept of school evaluation, its functions and distinguishes various types of school assessment. Evaluation is viewed in the thesis on three levels – self-evaluation, peer evaluation and teacher evaluation.

The practical part consists of a survey in which teachers at the first stage of primary school are interviewed, as well as the pupils themselves attending the first stage of primary school. Teachers are asked which of the different types of assessment they use, which they consider to be the most effective and whether they are well equipped in the field of assessment. On the contrary, we ask pupils which assessments they experience in their school, whether they are comfortable with this form of assessment and whether some of the types of assessment are more popular for them than others. Last but not least, I will investigate whether pupils and teachers consider assessment to be an important part of education.

## **KEYWORDS**

Assessment as a way to self-knowledge not only in the teaching of mathematics at the first stage of elementary school

## Obsah

Úvod .....	9
Teoretická část .....	11
1 Školní hodnocení .....	11
2 Vymezení pojmu .....	15
3 Vývoj hodnocení .....	17
4 Funkce hodnocení .....	19
4.1 Motivační funkce .....	20
4.2 Informativní funkce .....	20
4.3 Regulativní funkce .....	20
4.4 Výchovná funkce .....	21
4.5 Prognostická funkce .....	21
4.6 Diferenciační funkce .....	21
5 Typy hodnocení .....	23
5.1 Sumativní hodnocení .....	23
5.1.1 Učitelské sumativní hodnocení – známkování .....	24
5.1.2 Učitelské sumativní hodnocení – procenta/bodování .....	25
5.2 Formativní hodnocení .....	26
5.2.1 Sebehodnocení .....	27
5.2.2 Vrstevnické hodnocení .....	29
5.2.3 Učitelské formativní hodnocení .....	30
6 Fáze hodnotícího procesu .....	32
7 Hodnocení v zahraničí .....	36
7.1 Hodnocení ve Francii .....	36
7.2 Hodnocení v Německu .....	37

8	Hodnocení v hodinách matematiky .....	38
9	Stanovení cílů .....	39
10	Kritéria hodnocení .....	42
	Praktická část.....	44
11	Metody průzkumu .....	44
12	Cíle průzkumu .....	45
13	Předprůzkum.....	46
14	Průzkumné otázky .....	47
14.1	Učitel'ský dotazník.....	47
14.2	Žákov'ský dotazník .....	48
15	Vyhodnocení výsledků učitel'ských dotazníků .....	49
15.1	Dotazník pro učitele .....	49
15.1.1	Vrstevnické hodnocení .....	49
15.1.2	Sebehodnocení.....	53
15.1.3	Známkování .....	56
15.1.4	Formativní hodnocení.....	59
15.1.5	Připravenost a další vzdělávání v oblasti hodnocení .....	61
15.1.6	Ovlivnění vedením školy v oblasti hodnocení .....	63
15.1.7	Preference hodnotících způsobů.....	65
16	Vyhodnocení žákov'ských dotazníků .....	67
16.1	Dotazník pro žáky .....	67
17	Shrnutí průzkumných zjištění.....	72
17.1	Učitel'ský průzkum .....	72
17.2	Žákov'ský průzkum.....	74
	Závěr.....	75

Seznam použité odborné literatury .....	77
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	79
Seznam příloh.....	81

## Úvod

Po mých prvotních zkušenostech v praxi jsem narazila na zásadní věc – hodnocení a jak ho pojmout. Během studia jsem se setkávala s velkou sortou nejrůznějších pedagogů s různými přístupy k hodnocení žáků. Určitě nemůžu popřít, že každý z nich měl své důvody, pro zvolení právě toho jistého typu hodnocení. Někteří z nich měli do detailu promyšlené postupy a metody, jiní se naopak drželi klasického známkování. U každého z nich bylo nicméně zřetelné, že hodnocení je velká a důležitá kapitola celkového vzdělávacího systému, která se neustále rozvíjí a sami učitelé, ať jsou v praxi jakkoli dlouho, se snaží, o jeho vývoj a posun kupředu, ve smyslu neustálého zkvalitňování našeho vzdělávání.

Osobně jsem nevíce pocítila neadekvátnost hodnocení v roli studentky, při svém studiu na gymnáziu. Nastavit jednotný mustr pro třídu gymnazijních studentů, kde se předpokládá, že každý z nich půjde na zcela rozdílně zaměřenou vysokou školu je dle mého názoru absurdní. Nechat studenta, který je celým svým srdcem humanitně zaměřený a výborný v přírodních a společenských vědách, aby se každodenně stresoval před hodinou matematiky, protože zrovna nesplňuje ten daný mustr (který je mimochodem nastaven dost přísně) je za mě nepochopitelné. Samozřejmě za předpokladu, že zvládá základní principy v matematice.

Další zkušenost je již ze strany opačné, v roli učitele. V září jsem se poprvé podívala do očí mým 22 žákům první třídy a po prvním měsíci seznamování mi bylo jasné, že hodnotit děti univerzální škálou prostě nelze. Každé dítě je totiž originál a ta poslední věc, kterou bych si přála, je v nich tu jejich krásnou originalitu potlačit nějakým srovnáváním. Začala jsem se tedy pečlivě zajímat o to, jak děti ohodnotit tak, aby to pro ně bylo srozumitelné, aby přesně věděly, co jim dělá potíže a co mají udělat pro zlepšení. Začala jsem zkoušet různé typy a metody hodnocení a pořád přicházím na další a nové a zkouším, co právě těm mým žákům bude vyhovovat. A právě tato situace mě přivedla na nápad, napsat na toto téma diplomovou práci.

Cíle diplomové práce jsem si před jejím zpracováním stanovila takto:

- 1) Popsat, jaké typy hodnocení se používají v ČR, uvést charakteristické znaky jednotlivých typů, zjistit výhody a nevýhody jednotlivých typů hodnocení.
- 2) Zjistit, které typy hodnocení učitelé v ČR využívají, zda se cítí být v hodnocení dobře vzdělání, či zda by ocenili další vzdělávací příležitosti v této oblasti.
- 3) Ověřit u žáků, jak vnímají hodnocení od svých učitelů, které z typů hodnocení mají nejraději a zda oni sami považují hodnocení za důležitou část jejich vzdělávání.

Má diplomová práce se bude zaměřovat na hodnocení ve třech rovinách – hodnocení učitelské, které bude následně děleno na sumativní a formativní, hodnocení vrstevnické a sebehodnocení.

## Teoretická část

### 1 Školní hodnocení

Školní hodnocení je atypickým případem hodnocení, které má svá specifika, je zvláštní, protože se týká jedinečné sociální instituce – školy, která se od jiných sociálních institucí v mnohém liší. Školní hodnocení se vztahuje nejen k samotné výuce, ale také k činitelům, žákům a učitelům samotným. „*Je zdrojem zkušenosti, tuto zkušenost lze získat jen ve škole nebo v těsné souvislosti se školou*“ (Slavík 1999, str. 23). Také může působit na žáky, jako motivační faktor, který je ve vzdělávání velmi důležitý.

Hodnocení žáků je neodmyslitelně spjata se školní docházkou a snad každý z pedagogického světa vnímá potřebu školního hodnocení a zpětné vazby jako důležitý prvek k posunu žáka v jeho učení. Podle článku PhDr. Lenky Kločkové na stránkách Národního pedagogického muzea se již od roku 1774 na našem území setkáváme s jakýmsi posudkem žákovy snahy, do kterého se řadila docházka, chování a prospěch. Po druhé světové válce bylo zavedeno pětistupňové hodnocení a mimo mírné obměny ho takto používáme dodnes. (Kločková, 2010) Dnes klademe ve školství důraz na rozvoj klíčových kompetencí (souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti), adaptabilitu, kreativitu a vlastní iniciativu. Snažíme se odpoutat od transmisivního způsobu vyučování a přeměnit naši výuku v konstruktivistickou, což v nemalé míře souvisí se snahou o nalezení ideální hodnotící formy.

Stejně tak, jako se transformují jiné části vzdělávání, dochází i v hodnocení k velkým změnám. Učitelé napříč předměty přemýšlí nad vhodnou formou hodnocení tak, aby bylo výstižné, objektivní a spravedlivé. Přístupy k hodnocení se u různých učitelů výrazně liší a během své praxe při studiu jsem se setkala s učiteli s rozmanitým a velmi promyšleným hodnocením, ale i s těmi, kteří zastávají klasické známkování. Průzkum České školní inspekce z roku 2018 ukazuje, že pouze něco málo přes 2 procenta učitelů používá k hodnocení žáků pouze formativní hodnocení. Většina učitelů používá k hodnocení čistě známky a část potom metody kombinuje. (Edukační laboratoř, 2019)

Trendem posledních let je také vrstevnické hodnocení (tzn. žáci se hodnotí navzájem) a sebehodnocení (tzn. žák hodnotí sám sebe, reflektuje své výsledky vzdělávání) žáků. Vyhláškou č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky je sebehodnocení a vrstevnické hodnocení ukotveno v novele této vyhlášky z roku 2012. (MŠMT, 2012)

Obecně můžeme podle Michaela Scrivena hodnocení dělit na hodnocení sumativní a formativní, které zavedl již v roce 1967. Michael Scriven byl australský akademický filosof, který se mimo filozofie věnoval také kritickému myšlení, psychologii, matematice, a právě výše zmíněné evaluaci. Na jeho práci navázalo mnoho dalších, například Hastings, Madaus a Bloom, kteří v roce 1971 položili základy formativního hodnocení tak, jak ho známe dnes. (Inkluze v praxi, 2021) Tyto dva typy hodnocení rozlišujeme podle toho, ve kterém časovém období žákovo vzdělávání se využívá. Zatímco sumativní hodnocení by mělo mít funkci hodnocení konečného, tzn. shrnutí výsledků za určité období, co žák zvládl, formativní hodnocení naopak využíváme k hodnocení průběžně. Na první pohled by se mohlo zdát, že sumativní hodnocení je především známka, nicméně i sumativní hodnocení může být podáváno formativně. Sumativní hodnocení by mělo fungovat jako závěrečná informace o průběhu daného období, je vhodná například pro přijetí k dalšímu vzdělávání na střední či vysoké škole, formativní hodnocení naopak funguje jako průběžná informace určená primárně žákovi samotnému.

Před každým hodnocením je důležité stanovit kritéria, podle kterých budeme hodnotit. I tvorbě kritérií věnuji ve své práci jednu kapitolu.

*Když kuchař ochutnává polévku, jedná se o formativní hodnocení, když host ochutnává polévku, jedná se o sumativní hodnocení.* (Stake, 2006)

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu učení shrnout dosažené výkony porovnat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	assessment <b>of</b> learning (hodnocení učení, kontrola žákova učení)	assessment <b>for</b> learning (hodnocení pro učení, podpora žákova učení)
Komu primárně slouží	Učiteli rodiči škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	Žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat učení
Zapojení žáků	Minimální	Žádoucí
Motivace žáků	Vnější	Vnitřní
Efekt na učení	slabý, prchavý	silný, pozitivní, dlouhodobý

Tabulka 1 Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (Starý & Laufková, 2016)

Hodnocení je velmi podstatná a důležitá část učitelovy práce a je potřeba, ať už je prováděno jakýmkoli způsobem, ho provádět s rozmyslem a s ohledem především na žáka konkrétně.

Dále budu v mé práci nahlížet na hodnocení ve čtyřech rovinách:

#### 1) Sebehodnocení

- 2) Vrstevnické hodnocení
- 3) Učitelské hodnocení – známkování
- 4) Učitelské hodnocení – formativní

## 2 Vymezení pojmu

V odborných publikacích má definování pojmu školní hodnocení mnoho podob. Můžeme zde najít velkou škálu charakteristik, rozhodla jsem se ve své práci uvést některé z nich. Průcha, Walterová, Mareš (2013) uvádí: „*V běžné pedagogické komunikaci hodnotí učitelé žáky průběžně tak, že jim sdělují, jaké jsou jejich výkony, úspěchy aj. Může přitom docházet i k neobjektivnímu hodnocení ze strany učitelů, s negativními důsledky pro žáky.*“ Autoři také dodávají, že „*vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení) podle zákona č. 561/2004 Sb.*“

Velmi pěkně také vymezuje pojem školní hodnocení Slavík ve své publikaci z roku 1999: „*Školní hodnocení se týká mnoha různých vztahů v systému školy.*“ „*Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Ovšemže také žáci hodnotí sami sebe, své spolužáky a své učitele. A konečně sami učitelé se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí svoje pedagogické postupy i výsledky, leckdy za přispění dalších posuzovatelů - hospitujících kolegů, inspektorů, rodičů žáků nebo i žáků samotných.*“

Číhalová a Mayer (1997) zase posuzují hodnocení jako „*popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy.*“

Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit. Školní hodnocení a klasifikace je jedním z účinných nástrojů, které pomáhají dosahovat stanovené výchovné a vzdělávací cíle. Hodnocení může vyjadřovat kladná ale i záporná stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování. Podoba může být různorodá, od pokývnutí hlavou, po přísný pohled, tón hlasu, poznámky, pochvaly, pokárání, odměny, tresty, známky. Jedná se tedy o systematický proces, o kterém mluví Pasch a kol. (Kolář, Šikulová 2009) „*vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná.*“ Hodnocení probíhá neustále ve vyučovacím procesu, někdy si to žáci ani neuvědomují, je to například i povzbudivý úsměv, pokývnutí hlavou, pochvala. Jedná se o

zpětnou vazbu, která má být žákovi poskytována neustále. Žák se tak dozví, co bylo v pořádku a co je naopak potřeba ještě zlepšit, nejen co se týče svých výkonů, ale i svého chování a jednání ve třídě, ve škole, mezi spolužáky. Zpětná vazba, hodnocení žáků je tedy proces, koloběh, který je pro výchovně-vzdělávací proces potřeba, je to ujištění, reakce na provedenou práci žáka, ale i pedagoga.

### 3 Vývoj hodnocení

Již na počátku vzdělávání učitelé zkoušeli různé způsoby k vyjádření výsledků žákova snažení. Z období starověku pocházejí první zmínky od římského učitele a řečníka Quintiliana. Ve středověku vyjadřoval úspěšnost žáků také zasedací pořádek. Úspěšní žáci pobývali v předních lavicích, naopak ti méně úspěšní sedávali na příkaz učitele vzadu. Na svých oblecích žáci nosili tzn. signu, což byl symbol (např. oslí uši pro špatné výsledky), který vyjadřoval, jak se žákovi ve studiu daří. Běžné způsoby hodnocení byly také knihy cti, které sloužily jako odměna za zvládnutí učiva. Namísto vysvědčení sloužila závěrečná zpráva, ve které učitel slovně zhodnotil žakovu snahu a úspěšnost.

Od 16. století došlo k rychlému rozvoji škol a slovní „zprávy“ nahradila klasifikace. Známkování umožnilo třídit žáky podle určitých kritérií, což lépe vyhovovalo snahám tehdejší společnosti. „*Školní hodnocení se stalo nástrojem školské politiky, nástrojem, který byl využíván k regulaci přístupu ke vzdělávání, k selekci dětí a mládeže*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 77). Felbigerový Školní řád z roku 1774 uzákonil školní hodnocení. Výstupem bylo vysvědčení, ve kterém se hodnotila návštěva školy, mravy a prospěch. V roce 1905 bylo vydávání vysvědčení upraveno na každé čtvrtletí.

Počátkem 20. století se objevili první kritici známkování, kteří se snažili nahradit tuto formu jinou. Patřili mezi ně například Václav Příhoda a L. N. Tolstý. Odpůrci klasifikace kritizovali především stres, který tato forma u žáků probouzela. Zároveň vznikala úzkost ze studia a vytváření negativního postoje ke vzdělávání. Na základě této diskuze bylo provedeno několik výzkumů, které úzkost žáků z klasifikace potvrdili. (Kolář a Šikulová, 2005) Bylo však namítnuto, že samotná klasifikace není špatnou, ale je potřeba s ní vhodně zacházet. V případě, že je používána jako nátlak, kázeňské opatření apodob., není divu, že vzbuzuje v žácích stres.

*Schimunka (1994 in Kolář a Šikulová, 2005, s. 79) „upozorňuje na to, že učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině.“* Zkušený pedagog O. Suchoradský je zásadně proti zrušení klasifikace. Tvrdí, že spoléhat se na vrozenou snahu žáka po získávání nových poznatků je pedagogický idealismus. Vychází při tom ze své praxe, kde se ještě nesetkal s žáky, kteří by známky ke studiu nepotřebovali. Zároveň

nezavrhuje vhodnost slovního hodnocení, které doporučuje jako vhodnější formu hodnocení pro žáky nižšího stupně vzdělávání (Šimoník, 2005).

Stejné debaty o vhodnosti či nevhodnosti některého z typů hodnocení přetrvávají dodnes. Myslím, že je skvělé a velmi důležité, aby si o formě hodnocení rozhodl učitel sám na základě svého největšího přesvědčení. Na vysvědčení máme Školským zákonem stanovený postup následovně: *„Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“* (Zákon č.561/Sb. 2004, § 51)

## 4 Funkce hodnocení

Jak jsem již uvedla v úvodu, hodnocení žáků je neodmyslitelně spjata se školní docházkou a přesto, že nás hodnocení provází každodenním životem, vždy se s ním setkáváme v trochu jiné podobě a s odlišným záměrem. Hodnocení plní mnoho funkcí a my jako učitelé bychom se měli před tím, než ho vůbec použijeme, zamyslet nad tím, proč a za jakým účelem ho chceme do výuky zařadit.

Autoři Košťálová, Miková a Stag (2008) uvádějí na základě své analýzy hodnocení čtyři jeho funkce, kterými můžeme nějakým způsobem žáky ovlivnit či obohatit v jejich dalším vzdělávání.

Patří sem:

Funkce poznávací – informuje žáky o tom, jak zvládli dané učivo, jak vyhověli požadavkům.

Funkce korektivně - konativní – žáci si berou z hodnocení ponaučení, jak svou práci příště vylepšit.

Funkce motivační – žáci jsou díky hodnocení motivováni k další práci, chtějí se dále učit.

Funkce osobnostně - vývojová – žáci se učí svojí práci realisticky hodnotit, učí se lépe porozumět sami sobě, a tím si vytváří svůj pozitivní obraz.

Další autoři, jako například Velikanič (1973), hovoří o jiných funkcích, jako je: diagnostická, výchovná a selektivní, nebo třeba i kontrolní. Vymezení funkcí se napříč odbornou literaturou velmi liší a jednotlivé funkce se prolínají. Uvedu dělení dle Koláře a Šikulové (2005), které se mi zdá nejprůhlednější a nejvhodnější pro školní praxi.

## **4.1 Motivační funkce**

Předpokládá se, že hodnocením dokážeme žáky motivovat k učební činnosti, avšak funguje to také obráceně, tzn. že hodnocením dokážeme žáky také silně demotivovat. Žákovo snažení zažívá během školní docházky úspěchy i neúspěchy, které jsou pro žáka „hnací silou“ k dalšímu učení. Během učení pracujeme s naplněním potřeby „být úspěšný“, se kterou úzce souvisí právě hodnocení. U každého žáka je tato potřeba jinak silná a s tímto faktem je potřeba během hodnocení pracovat.

Motivační funkce je jedna z nejčastěji využívaných funkcí hodnocení ve školní praxi, nesmí se však stát, že se stane hodnocení prostředkem k udržení kázně. Proto je důležité, aby učitelé tuto funkci bedlivě promýšleli a zařazovali ji v situacích, kde bude pozitivního charakteru a vhodným způsobem pomůže usměrnit učební činnosti žáků.

## **4.2 Informativní funkce**

Hodnocení plní samozřejmě také informativní funkci, tzn. že dává žákovi zpětnou vazbu k jeho učení. Hodnocením žákům sdělujeme úroveň dosažených schopností a dovedností, informujeme je o jejich úspěšnosti, zvládnutí probrané látky a shrnujeme, kde naopak žák chyboval a co ještě není správně pochopeno. V neposlední řadě žákům prostřednictvím hodnocení sdělujeme jeho výsledek v porovnání s ostatními, což nemusí být vždy ideální. Je důležité vždy zvolit vhodnou formu a metodu hodnocení, které obsáhnou právě tuto informativní část. Pouhá známka totiž žákovi mnohdy nestačí, jelikož nerozumí a neví, co má udělat pro zlepšení svého výkonu. Nejvhodnější je se žáky o výběru metody a formy komunikovat a volit právě takovou, která je pro daného žáka nejsrozumitelnější.

## **4.3 Regulativní funkce**

Hodnocení je učitelův prostředek pro regulaci učební činnosti žáka. Díky hodnocení může učitel ovlivnit kvalitu konečného výsledku, může usměrňovat tempo i směr výuky a vhodně dopomáhat ke kvalitnějšímu výsledku žákova snažení. Aby mělo hodnocení regulativní funkci je opět potřeba, aby učitel podal žákovi konkrétní informaci o tom, co a jakým způsobem se má zlepšit. To je samozřejmě během výuky časově velmi náročné a je proto potřeba analyzovat, kdy žák takovou informaci ještě potřebuje doplnit, a kdy je žák schopen již nápravu provést bez učitelova komentáře.

#### 4.4 Výchovná funkce

Je přirozené, že hodnocením budeme ovlivňovat nejen žákův výkon, ale také postoje ke vzdělávání, jeho hodnotovou orientaci, žákovo sebevědomí a jeho postoje k sobě samému. Zásadně není naším cílem hodnocení používat k řešení kázeňských a jiných problémů, které mohou být například spojeny se žakovou osobností. Nesmíme dopustit, aby hodnocení mělo jakýmkoli způsobem negativní vliv na žáka samotného, nebo na narušení jeho osobnosti.

*„Výchovnou funkci spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (př.: odpovědnost, vytrvalost, svědomitost, aj.) k sobě samému i ke svému okolí“ (Kolář a Šikulová, 2005).*

#### 4.5 Prognostická funkce

Na základě poznávání schopností jednotlivých žáků dokážeme předpovědět další vhodnou studijní perspektivu. Zde nachází velmi dobře své uplatnění právě známkování, které se skládá z číselné řady, na které můžeme snadno a přehledně sledovat úspěchy jednotlivých žáků za určité časové období. Pomáhá s umístěním žáků na gymnázia, střední školy a učiliště, popř. další vzdělávací instituce.

#### 4.6 Diferenciační funkce

Tato funkce velmi souvisí s funkcí předchozí, tj. prognostickou. Jedná se o funkci hodnocení na základě které, rozdělujeme žáky do určitých homogenních skupin. Klíčem pro rozdělení mohou být například – množství času potřebného pro zvládnutí úkolu, úroveň zvládnutého učiva, učební styl, žákova výkonnost, atd. Takové rozdělení se netýká pouze výběru navazujícího typu vzdělávání u středních a vysokých škol, ale setkáváme se s ním také během běžné vyučovací hodiny. Učitel například tvoří různě zdatné skupiny, kterým následně zadává adekvátně dlouhý úkol k řešení.

*Funkce hodnocení hrají ve vyučování nezastupitelnou roli, která by měla být učiteli promyšlená a cíleně zařazovaná, tak aby nedocházelo ke stereotypnímu používání hodnocení pouze ve smyslu motivace. Každá funkce hodnocení můžeme mít také určitý dopad na psychiku dítěte, proto by měl učitel zvážit funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit*

*svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení (Slavík, 1999 in Kolář a Šikulová, 2005).*

## 5 Typy hodnocení

Učitel může ve vyučování uplatňovat různé typy hodnocení. Vždy by měl při volbě hodnotícího typu zvážit také vztah k cíli výuky, k tématu, předmět hodnocení, důsledky použitého hodnocení a v neposlední řadě individualitu hodnoceného žáka. (Kolář, Šikulová, 2009, str. 32).

V odborných publikacích můžeme nalézt mnohé typy hodnocení, které jsou jednotlivými autory definovány a rozlišeny dle různých hledisek. Podle vztahové normy, která je učiteli využita při hodnocení, můžeme hovořit o hodnocení sociálně normovaném a individuálně normovaném.

### **Hodnocení sociálně normované**

*„Hodnocení sociálně normované umožňuje učiteli užít stejného měřítka pro všechny žáky a tím i srovnatelnost jednotlivých výkonů. Toto srovnání je možné provádět na základě stejných úloh, které žáci řeší v jediném časovém okamžiku“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 31).*

U tohoto typu hodnocení je více než důležité soustředit se na vhodné uchopení tak, aby nedocházelo k velkému stresu u méně úspěšných žáků. Díky použití stejného měřítka pro všechny žáky totiž dochází k srovnávání žáků do pomyslného žebříčku úspěšnosti. Navíc může tento typ podporovat žáky až v nepříjemné soutěživosti.

### **Hodnocení individuálně normované**

Hodnocení individuálně normované je zaměřené pouze a jenom na samotného žáka jako na individuální osobu. Jsou zde porovnávány žákovy výkony za určitou dobu s výkony současnými. Žák i učitel mohou sledovat drobné pokroky a jejich kvalitu vzhledem ke stanovenému cíli. Tento typ hodnocení přispívá k důvěře žáka v sebe sama, ve své vlastní schopnosti, dovednosti a má pozitivní vliv na rozvoj sebehodnocení.

### **5.1 Sumativní hodnocení**

Sumativní hodnocení by mělo sloužit jako hodnocení závěrečné, na konci určitého procesu učení. Jedná se o hodnocení, které uzavírá učební kapitolu, nebo určité období v učení. Sumativní hodnocení by mělo být vždy doplněno o komentář tak, aby žák přesně věděl, v čem pochybil. Je jasné, že potřebujeme nějaký jednotný indikátor kvality žákova

výkonu, který využíváme například jako podklad pro přijetí k dalšímu vzdělávání, například na střední či vysoké školy, a právě tím by mohlo být sumativní hodnocení. Do sumativního hodnocení neřadíme pouze známku, ale také hodnocení například body, či procenty úspěšnosti.

### 5.1.1 Učitelské sumativní hodnocení – známkování

Hodnocení známkou je nejčastější způsob hodnocení žáků v České republice. Je to klasický způsob hodnocení, který je generačně velmi zažitý. Známkování má však několik úskalí. Znamky, pokud nejsou ničím doplněny, poskytují pouze kvantitativní složku hodnocení. Žák se na základě známky dozví, do jaké míry je jeho práce vyhovující a může porovnat úspěšnost výkonu s ohledem například na vývoj výkonu předchozího. K porovnávání následně dochází i mezi žáky samotnými nebo například v rodinách mezi sourozenci. Tento jev může být pro děti velmi stresující.

*„Porovnávat děti s druhými je nesmysl, ony samy dobře vědí, jak na tom jsou.“, Prof. RNDr. Milan Hejny, CSc.*

Zámka může mít negativní vliv i na žáky, kteří jsou hodnoceni známkou 1, tedy výborně. Takový žák může nabýt dojmu, že již umí vše a nemusí proto studiu věnovat více pozornosti. Horší známka navíc ve většině případů nefunguje ani jako motivace. Jedná se totiž o motivaci vnější, která funguje pouze u jedinců s výkonovou motivací. Zámka většinou motivuje děti nižších ročníků, velmi rychle s pobytem ve škole však motivace klesá. Žák, který za svůj výkon získal známku většinou nemá potřebu se výkonem dále zabývat – opravovat, doplňovat.

Dalším úskalím známkování je jeho omezená škála, která má správně pouze pět stupňů. Učitelé tuto škálu uměle rozšiřují přidáváním plusů, mínusů a jiných znaků, například podtržitek, hvězdiček a smajlíků. Největším nedostatkem známkování je však fakt, že známka samotná nedává žákovi informaci o tom, v čem chyboval a co udělat pro zlepšení jeho výkonu.

Samozřejmě známka nemá pouze negativa, pořád je to kodifikovaná forma posudku o výkonu stanovená školským zákonem a jako taková je velmi dobrým zjednodušeným ukazatelem žákova výkonu. Pro učitele je známka jednou z nejméně náročných typů

hodnocení a nezabírá tolik času, jako například hodnocení slovní. V neposlední řadě na známku dobře reagují rodiče/prarodiče a jiní příbuzní, kterým dá známka jasnou odezvu na žákovu úspěšnost. Navíc se s tímto typem hodnocení oni sami setkávali celou svou školní docházkou.

### 5.1.2 Učitelské sumativní hodnocení – procenta/bodování

Pro ukázkou procentuálního a bodového hodnocení jsem navštívila webové stránky Základní školy Chýně, která své žáky hodnotí zajímavým hodnotícím systémem. I na této základní škole hodnotí žáky kombinací sumativního a formativního hodnocení, nicméně na rozdíl od jiných základních škol sumativní hodnocení netvoří známky, ale tzv. kritériální hodnocení, které vypovídá o míře naplnění výstupu školního vzdělávacího programu. Argumentace k nepoužívání známek je následující:

*„Prvně je potřeba napsat, že pro sumativní hodnocení jsou známky jistě dobrou formou. Nicméně i pro sumativní hodnocení lépe poslouží hodnocení procenty, protože dává konkrétnější informaci. Patrně se shodneme, že rozdělíme-li výkon žáka na pětiny, tak je rozdíl mezi zvládnutím úlohy na 40 nebo na 60%. Stejně tak je rozdíl mezi 78% (často označováno jako „lepší dvojka“) nebo výsledkem 98%. Často si tedy i v případě použití známek učitelé pomáhají znaménky +/- popřípadě právě slovy jako „lepší“, „horší“, „skoro jednička“ apod. Dalším důvodem je fakt, že u různých učitelů může být jednička dosažitelná při úspěšnosti nad 90%, u některých nad 80% u některých pouze při 100% úspěšnosti. (Základní škola a Mateřská škola Chýně)*

*Známky kříví motivaci ke vzdělávání. Naše zkušenost s používáním známek vede k honbě za jedničkou nebo k útěku před pětkou. Často se nám stává, že je jedničkář na zhroucení, když dostane dvojku. Většina dětí nemá po celou dobu vzdělávání jedničky. Výkony některých dětí postupně klesají spolu s náročností učiva, či spolu s rostoucím odporem ke škole a úbytkem motivace se učit. Pro některé děti může být hrozba pětkou dostatečná, aby se k ní nikdy nedostaly. Některé děti v rámci vzdělávacího systému víceméně jedou na trojkách, čtyřkách až pětkách a prochází vzdělávacím systémem s nálepkou „čtyřkaře“, což jistě k jejich zdravému sebevědomému vývoji nepřispívá. (Základní škola a Mateřská škola Chýně)*

Pololetní a závěrečné vysvědčení zde obsahuje kombinaci formativního hodnocení a symbolů. Jednotlivé předměty jsou rozepsány a jsou k nim uvedeny cíle, které měli být naplněny. Symboly následně demonstrují, do jaké míry se žákovi cíl povedlo naplnit. Vždy je předmět doplněn o doporučení, které obsahuje informaci, co udělat pro zlepšení a na co se zaměřit. Ve vysvědčení se hodnotí také žákova píle, která je vyobrazena puntíky (jeden – čtyři).

## 5.2 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení slouží primárně k zjištění aktuálního stavu porozumění a průběžné zpětné vazbě. Jeho zapojení je vhodné v průběhu učení tak, aby žák dostal informaci o tom, co se mu podařilo a co by naopak mohl vylepšit, jak své výsledky posunout. Hodnocení obsahuje několik klíčových otázek, na které bychom během něho nikdy neměli zapomínat.

- 1) Kam jdu? Kam směřuji?  
→ Výchovně vzdělávací cíle, kritéria hodnocení
- 2) Kde se přesně nacházím?  
→ Zpětná vazba, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení
- 3) Jak se dostanu k cíli? A jak dál?  
→ Zpětná vazba, podpora, motivace

Základem dobrého hodnocení je dobrý vztah mezi tím, který hodnotí (učitel, spolužák, já sám) a hodnoceným. K dobrému vztahu samotné formativní hodnocení dost napomáhá, učitel je pro žáka průvodce a hodnocení pro žáka slouží jako prostředek, jak se zlepšit. Hodnocení by mělo být vždy podáváno objektivně, individualizovaně a zároveň s ohledem na žáka. „*Vztah mezi učitelem a žákem je významnější než to, co učitel vyučuje, jak to vyučuje či koho vyučuje*“ Gordon (2015, s.17) Hodnocení by nemělo nikdy žáka ponižovat a srovnávat s druhým, nemělo by připomínat záležitosti z minulosti, kázeňské problémy a v neposlední řadě by nemělo být hodnocení pro žáka stresující záležitostí. (Čapek, 2019)

Čapek ve své knize *Líný učitel* uvádí, že správné hodnocení obsahuje uznání dítěte, je výrazem bezpodmínečného přijetí dítěte, modeluje podmínky pro vytvoření prostředí

plného porozumění, umožňuje zažití kladného pocitu z úspěchu, analyzuje neúspěchy a nabízí řešení pro jejich eliminaci, napomáhá rozvoji racionální a emotivní složky osobnosti, a především není omezeno pouze na oblast osvojení a získání nových poznatků. Tato pravidla podtrhuje také text z RVP: „*Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech.*“

### **5.2.1 Sebehodnocení**

Sebehodnocení je takové hodnocení, při kterém žák hodnotí sám sebe, hodnotí sám svoji práci, svůj výkon. Dítě je přirozeně dost brzy závislé na hodnocení někoho dalšího, z počátku převážně rodičů, se vstupem do vzdělávacího systému na hodnocení učitelem, popř. spolužáky. Naučit dítě, aby dokázalo samo svou práci objektivně zhodnotit určitě není jednoduché a ani se nejedná o krátkodobou záležitost. Nicméně toto je jedna z věcí, ke které bychom žáky měli vést, abychom zajistili vtažení do procesu učení.

Se sebehodnocením by se mělo určitě začínat již od útlého věku dítěte, ideálně od prvního ročníku. Pro úplný začátek při práci s tímto typem hodnocení můžeme využít pracovní listy, kde se žák na závěr sám ohodnotí, jak se mu práce dařila. K hodnocení může v takto nízkém věku sloužit vybarvování různých smajlíků, vybarvování počtu mincí, koleček a podobně. Žáků bychom se měli vždy dotazovat, zda vědí, co udělat pro to, aby se jim příště pracovalo lépe. Hodnotit se mohou také slovně v rámci reflexe, např. v reflektivním kruhu. Žák by měl umět své hodnocení vždy obhájit, vždy by měl vědět, proč se hodnotil tak, jak se hodnotil.

Důležitost sebehodnocení je především v důrazu na převedení zodpovědnosti za učení na žáka, naším cílem je totiž učení s vnitřní motivací, tzn. učím se, protože sám chci, neučím se pro učitelovu pochvalu, ani pro rodiče a jiné vnější motivační faktory. Aby se žák mohl hodnotit, je potřeba pracovat s kritérii, které stanovují, co mělo být splněno. Práci s kritérii se budu věnovat později v samostatné kapitole.

Příklady sebehodnocení:

- Hodnocení gestem

Žákovi pokládáme otázku, např. Jak jsem dnes porozuměl učivu?, a žák gestem ukazuje porozumění. Můžeme využít v podstatě čehokoli – palců (palec nahoru, vodorovně, dolů), celého těla (stojím, sedím, ležím).

- Hodnocení v prostoru

Představíme žákům pomyslnou stupnici, na které mají vyjádřit svůj úspěch, např. u tabule je maximum, na opačné straně třídy minimum.

Každý roh ve třídě symbolizuje něco jiného – a) všechno mi šlo bez problému, b) šlo mi to, ale ještě bych potřeboval zopakovat, c) většinu látky jsem nepochopil, d) nezvládl jsem nic.

K hodnocení můžeme využít také schody – čím výše stojím, tím více rozumím.

- Grafické symboly

Vybarvíme, jak mi dnes práce šla – smajlíci, lístečky, sluníčka. Namalují symbol pro můj dnešní výkon.

- Komunikační kruh

Na závěr aktivity usadíme žáky do kruhu a vneseme otázku, např. Co jsem se dnes naučil nového?, popř. použijeme nedokončenou větu, např. Nejlépe se mi v mé práci podařilo... Žáci postupně zodpovídají danou otázku, popř. dokončují větu dle svého uvážení.

- Sebehodnotící listy

V sebehodnotícím listu zaznamenávají žáci své hodnocení písemně, mají tak větší prostor pro uspořádání svých myšlenek. List může obsahovat nedokončené věty (Nejtěžší pro mne bylo ..., Bavilo mne ...), nebo otevřené otázky (Co považuješ za povedené?, Co budeš chtít zlepšit?).

- Erb

Erb může vyplňovat žák sám za sebe, ale můžeme ho použít i jako hodnocení kolektivní, např. vlepováním lístečku do velkého „třídního“ erbu.

Přes podobné krátké, sebehodnotící aktivity se žák učí zacházet se sebehodnocením. Žák by měl být schopen své hodnocení vždy vysvětlit a provádět ho konkrétně. Snažíme se

vyhnout obecným odpovědím, které žáci většinou využívají, aby se vyhnuli přemýšlení nad svým výkonem (zlepším všechno, nevím, ...) a zamýšlíme se nad vhodnou formulací otázek, aby nedocházelo k jednotvárným odpovědím ano/ne/nevím.

- Portfolio

Výbornou pomůckou v oblasti hodnocení je také portfolio. „*Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vzniká za určité období při dosahování vzdělávacích cílů*“ (Košťálová, Miklová a Stag, 2008, s. 112). Žákovským portfoliem se může stát například šanon, nebo desky, naplněné relevantními doklady, které objektivně vypovídají o žákově vědomostech napříč různými předměty. Na základě portfolia můžeme sledovat pokroky, znalosti, dovednosti, a především autentické učení žáka. Do žákovského portfolia mohou být zařazeny různé pracovní listy, projekty, výkresy a další záznamy o průběhu vzdělávání. Takové portfolio může sloužit jako pomůcka i metoda pro sebehodnocení, kdy žák zpětně pozoruje svoji práci a své pokroky, ale samozřejmě má také velkou hodnotu pro učitelské hodnocení. Zpracované portfolio může učitelům otevřít nový pohled na žáka, jelikož ho vystihuje jako komplexní osobu napříč všemi předměty (Hansen Čechová, 2009).

### 5.2.2 Vrstevnické hodnocení

Vrstevnické hodnocení je dalším typem hodnocení, při kterém předáváme zodpovědnost na žáky samotné. Obecně bychom v pedagogice měli zohledňovat fakt, že žáci se od sebe navzájem mohou naučit opravdu hodně a mnohdy lépe přijímají informaci od spolužáka než od učitele. Ve třídě pracujeme se skupinou dětí, které mohou být v mnoha věcech různí, nicméně jedno mají jistě společné, a to vývojový stupeň. Je více než vhodné tohoto faktu využívat a zapojovat do výuky skupinové práce. Spolupráce podporuje motivaci k učení a zlepšuje klima ve třídě (musíme spolupracovat, abychom uspěli). Skupinová práce má samozřejmě i negativa, v případě, že ve skupince dochází k dělení rolí na „dělám vše“ a „nedělám nic“, kooperace nefunguje a pasivní, pouze přihlížející žák z výuky pravděpodobně moc netěží. Při hodnocení skupinové práce je vždy důležitější faktor spolupráce než výsledný produkt a žáci by na to měli být upozorněni.

Vrstevnické hodnocení by v první řadě mělo být bezpečné, je proto důležité, abychom ho prováděli v dobrém třídním kolektivu, kde nebude negativně využito a nebude žáky stresovat. Je více než vhodné pro vrstevnické hodnocení nastavit pravidla (např. tvé

hodnocení neuráží, dodržuje zásady slušného chování, je ohleduplné, konkrétní a konstruktivní zpětnou vazbou žákovu výkonu).

Příklady vrstevnického hodnocení:

- Ocenění a doporučení

Tento typ můžeme využít například v situaci, kdy žák prezentuje svou práci před třídou. Po skončení prezentace mohou spolužáci dát ocenění, např. oceňuji, že jsi během prezentace dokázal udržet oční kontakt s publikem. Zároveň mají příležitost dát také doporučení, např. doporučil bych ti, abys do prezentace dal text v bodech, aby byla přehlednější. Tento typ hodnocení můžeme provádět jak psaním, tak i přímým slovním komentářem.

Pro tento typ hodnocení se dá využít pracovní list s názvem „Dvě hvězdičky a jedno přání“. Děti vyplní dvě hvězdičky jako dvě ocenění a jedno přání pro zlepšení výsledku práce pro příště.

- Vzájemné opravování prací

V tomto případě dochází u žáků k výměně prací ve skupině/dvojicích a následnému opravení chyb. Oprava by měla být doplněna zhodnocením, kde spolužák udělal chyby a co by bylo dobré více procvičit. Tuto metodu můžeme aplikovat při psaní diktátů, pravopisných cvičení, či při opravě domácích úkolů.

- Pravidlo tří

Pravidlo tří je jednoduché pravidlo, které pracuje s vrstevnickou dopomocí. Žák, který během své práce narazí na problém, se kterým si nedokáže sám poradit aplikuje pravidlo tří – požádá o pomoc svého souseda, pokud nepomůže, požádá jiného spolužáka a pokud ani ten nepomůže, zeptá se učitele. Toto pravidlo velmi hezky vybízí žáky ke spontánní pomoci ostatním a můžeme ho aplikovat i v případě, že má některý z žáků práci dříve hotovou – nabídne svou pomoc někomu jinému. Učiteli navíc toto pravidlo velmi uleví od dotazů, které děti dokáží vyřešit samy a vznikly například pouze z nepozornosti.

### **5.2.3 Učitelské formativní hodnocení**

Pojem formativní hodnocení byl do českého jazyka přejat z angličtiny. Slovo *formo* (v latině znamená utvářet) se v češtině používá ve tvaru *formovat*, popř. *formace*.

V pedagogice se slovo formovat používá především v souvislosti s dětskou osobností, formace se běžně používá jako výraz pro uskupení, ale mimo jiné je to také výraz pro dlouhodobý proces utváření pevných hodnotových postojů člověka. Formativní hodnocení má tedy především vést k pozitivnímu rozvoji lidského chování i poznání.

Vhodné hodnocení by mělo obsahovat informaci o tom, v čem je práce vyhovující, nebo naopak nevhovující a do jaké míry je práce vyhovující. Jakékoli hodnocení žáka, které dává vhodnou zpětnou vazbu a přináší informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka, můžeme považovat za formativní. Žák by si z formativního hodnocení měl odnést informaci o tom, kde se právě nachází a co může udělat pro zlepšení. Nejčastěji používané hodnocení v českých školách - klasifikaci známkou tedy rozhodně nemůžeme považovat za formativní hodnocení, nedává totiž žákovi informaci o tom, co může žák udělat pro zlepšení jeho výsledku.

V České republice nejsou zatím žádné výzkumy, které dokazují, že používání formativního hodnocení zkvalitňuje výuku, nicméně je potřeba říct, že formativní hodnocení, je pro mnoho učitelů stále nové téma a teprve se s ním učí pracovat.

Princip formativního hodnocení staví žáka do pozice partnera a učitel se z pozice toho, kdo hodnotí a dává známky, staví do pozice „rádce“ (co udělám pro to, abych se zlepšil). Už tento prostý fakt, by měl minimálně zlepšit vztah mezi učitelem a žákem. Formativní hodnocení odvrací žáky od srovnávacího přístupu a přirozeně tak vytváří dobré klima. Samozřejmě není zaručeno, že kde se formativně hodnotí, tam je dobré klima, ale formativní hodnocení je jedním ze způsobů navození férového a rovnocenného vztahu mezi učitelem a žákem a žáky navzájem. Formativní hodnocení převádí zodpovědnost za vzdělání na žáka, žák potom neviní z neúspěchu okolí, nýbrž ví, že zlepšit to může jen on sám (navíc konkrétně ví co). Formativní hodnocení bývá učiteli tvořeno v 3. osobě, čísla množného, a i toto působí na hodnoceného mnohem pozitivněji (např. pojďme se společně zaměřit na...) (Starý a Laufková, 2016).

## **6 Fáze hodnotícího procesu**

V rámci procesu hodnocení procházíme několik fází, během kterých učitel i žák zjišťuje, do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů z hlediska znalostí, dovedností, schopností, názorů a zkušeností. Základem pro správnou diagnostiku je potřeba přistupovat k jednotlivým žákům individuálně a zodpovědně posoudit úroveň dosažení cílově formulované kvality a následně vyjádřit své hodnocení. Neméně důležité je také zhodnocení výkonu žákem samotným a jeho vlastní analýza.

Jednotlivé fáze popsal Kolář, Navrátil, Šikulová (1998) následovně:

### **První fáze – „expozice výkonu“**

První fází je výzva žáka k předvedení nebo předložení svého výkonu. Forma této výzvy může být různorodá – můžeme se žáka dotazovat u tabule, můžeme žáka zapojit v rámci třídní diskuze, necháváme dokončovat otevřené otázky, zapojujeme písemných testů, a další. Během této výzvy již pozorujeme žákovo snažení a reakce, protože stejně tak jako výsledek je důležitý i samotný proces, který vede ke kvalitnímu výsledku.

### **Druhá fáze – „analýza výkonu“**

V druhé fázi plní nezastupitelnou funkci kritéria hodnocení, na základě, kterých analyzujeme žákův výkon. Měli bychom zde zahrnout vzdělávací cíle, individuální schopnosti žáka a jeho předchozí zkušenosti s danou tematikou. V neposlední řadě bereme v potaz žákovi předchozí výkony a zohledňujeme, zda dochází ke zlepšení, zhoršení nebo stagnaci jeho výkonu.

### **Třetí fáze – „vyjádření posudku“**

Ve třetí fázi vyjadřujeme posudek analyzovaného výkonu. Vyjádření může mít různorodé formy. Posudek můžeme vyjadřovat známkou, pochvalou, gestem, slovním hodnocením, procenty a body, tabulkou a dalšími způsoby.

### **Čtvrtá fáze – „vnitřní analýza vlastního výkonu žákem“**

Poslední fází hodnotícího procesu je vnitřní analýza vlastního výkonu žákem. V této fázi provádí žák sám jakési sebehodnocení a zamyšlení nad svým výkonem. V reakci na

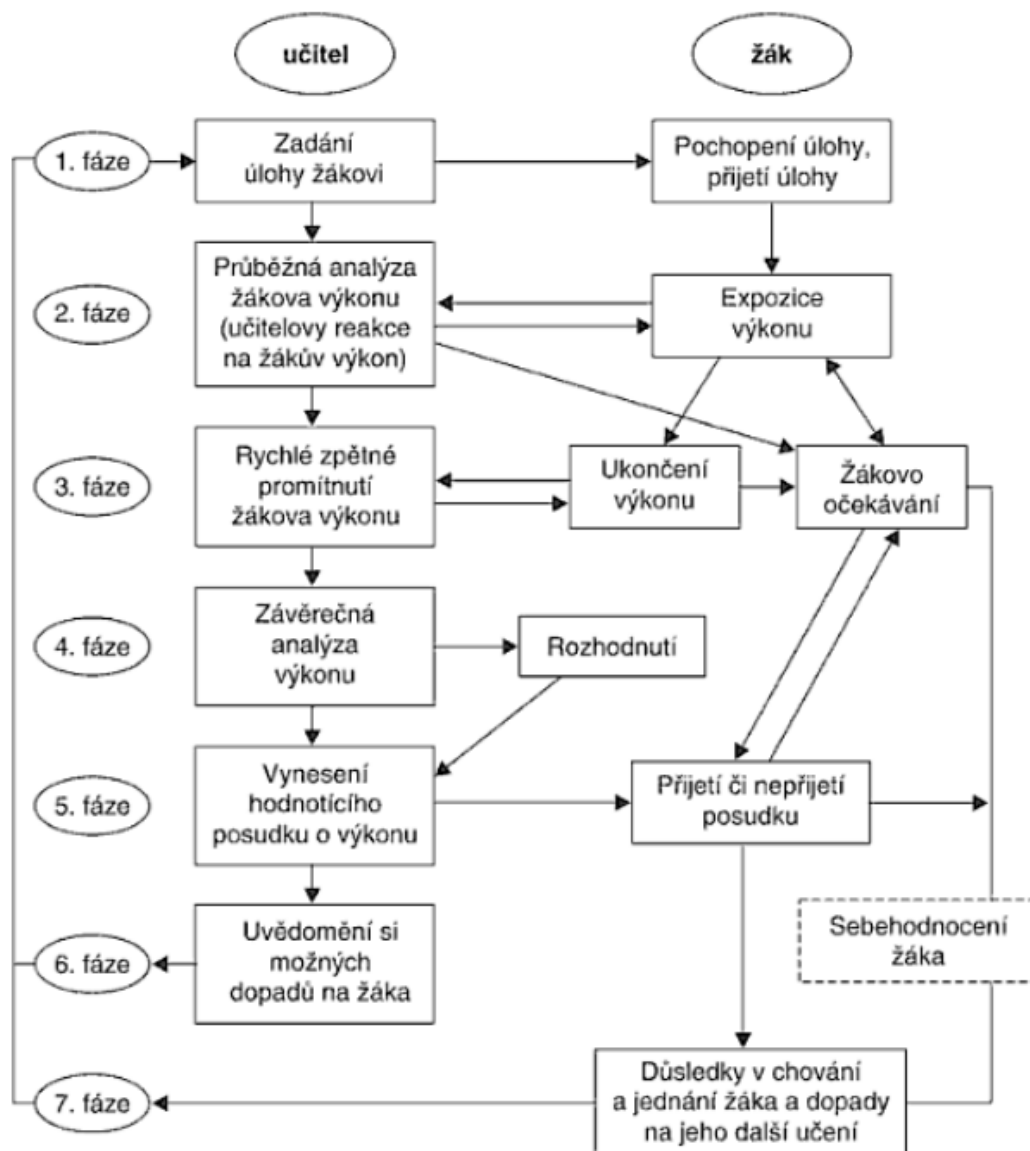
výkon by měl žák zahrnout také své předchozí výsledky a zhodnotit zlepšení. Součástí by mělo být také porovnání učitelova a vlastního hodnocení.

Kolář, Šikulová (2009) uvádí fáze hodnotícího procesu následovně:

*(Fáze procesu jsou rozděleny na stranu učitele – u a na stranu žáka – ž.)*

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

Uvedené etapy probíhají automaticky, rychle a většinou bez většího uvědomění učitele a žáka.



Obrázek 1 Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka (Kolář, Šikulová 2009)

Podle Koláře a Šikulové (2009) je důležité, aby měl učitel na paměti, že musí zadávat úkoly úměrné možnostem žáků. Úkoly musí výrazně diferenciovat a pokud to jen trochu jde, tak také individualizovat pro konkrétního žáka. Přestože bere učitel v úvahu výkonové možnosti žáků a diferencuje podle toho úlohy při zadávání, je také vhodné při každém dalším hodnocení postupně a úměrně zvyšovat náročnost na žáka tak, aby docházelo k jeho posouvání kupředu. Je nezbytně nutné, aby učitel věnoval veškerou svou pozornost žákovi, který právě prezentuje svůj výkon. Není žádoucí, aby učitel během této činnosti vykonával

další, jinou činnost. Učitel by měl vždy jednoznačně a srozumitelně formulovat kritéria pro hodnocení výkonu a chování žáků. Je žádoucí, aby hodnocení bylo formulováno srozumitelně a jednoznačně s nadějí pro zlepšení. Hodnotící posudek by měl učitel vynášet vždy s respektováním principu „priority pozitivního hodnocení“. Učitel by měl při hodnocení alespoň z části předvídat důsledek daného hodnocení na žákovy další výkony.

## 7 Hodnocení v zahraničí

Napříč světem se hodnocení žáků setkává s různými metodami, za použití nejrůznějších nástrojů. Každý vzdělávací systém má stanovený určitý postup pro hodnocení, společné pro všechny jsou většinou cíle hodnocení, a to měření žákova pokroku a získávání informací pro zlepšení výkonu. Protože mám ve svém okolí dva žáky, kteří navštěvují zahraniční školu, rozhodla jsem se do své diplomové práce zařadit také krátké zmínky o těchto dvou hodnotících typech. Zvolila jsem příklady dvou vzdělávacích systémů, a to Francii a Německo. Vybrala jsem tyto dva státy také proto, že jsem se již při dřívějším studiu zabývala vzděláváním v zahraničí a tyto dva státy mi přijdou zajímavé. Uvedu pouze stručný popis hodnocení v těchto dvou zemích.

### 7.1 Hodnocení ve Francii

Šťastný, Svobodová, Rochex (2017) ve své publikaci uvádějí informace týkající se nejen hodnocení ve francouzských školách, ale zabývají se celým francouzským systémem. Pro potřeby mé práce zde uvádím pouze informace, které se týkají hodnocení ve výuce.

Ve Francii se hodnocení týká i škol jako takových. Oproti České republice jsou zde učitelé do škol přidělováni, nejsou tedy vybíráni ředitelem školy, ale přímo ministerstvem. Kvalitu jednotlivých škol hodnotí ministerstvo také na základě administrativních dat, například na základě výsledků žáků, absencí, pozdních příchodů do školy atd. Na základě těchto dat jsou vytvářeny žebříčky.

Ve Francii dítě již při vstupu do mateřské školky získává žákovskou knížku, která ho provází celým jeho studiem. Obsah a konkrétní výstupy, které budou sledovány, jsou předem stanoveny. Hodnocení v této žákovské knížce je především sumativního typu a je prováděno vždy za určité období. Tato knížka byla v roce 2012 výrazně zjednodušena, na základě kritiky učitelů pro její neadekvátnost a administrativní zátěž. Průběžné hodnocení provádí učitelé individuálním způsobem. Někteří učitelé využívají k hodnocení bodový systém – žák, který by v České republice získal známku 1, získává ve Francii nejčastěji 20/20, ale můžeme se setkat také se škálou nižší 5/5 a 10/10, přičemž polovina je vždy minimální úroveň osvojení učiva. Jiní učitelé se naopak raději uchylují ke slovnímu hodnocení. Ve Francii žáci nedostávají v pololetí a na konci roku vysvědčení, ale získávají opět určitou

formu sumativního hodnocení, a to ne dvakrát, ale třikrát ročně. Forma opět zůstává na samotné škole, některé školy zůstávají u tradičního hodnocení body, jiné využívají formativní hodnocení (Šťastný, Svobodová, & Rochex, 2017).

## 7.2 Hodnocení v Německu

Německému vzdělávacímu systému se ve své disertační práci věnuje Věra Ježková (2008), ve které nalezneme také základní informace ke školnímu hodnocení žáků v Německu. Hodnocení žáků je stanoveno Školským zákonem, kde je přesně definován charakter a způsob ověřování požadovaných znalostí a dovedností. Jsou rozlišeny velké a malé ověřovací úlohy, jejich počet s ohledem na ročník a předmět, rozsah, čas na vypracování, dobu ohlášení učitelem před konáním a další podrobnosti. Znamka na vysvědčení se následně skládá z obou typů (velkých i malých) a to v poměru 2 : 1 (větší váhu mají větší práce). Skupinové práce, domácí úkoly a aktivity ve výuce nejsou do finálního hodnocení zahrnuty. Důvodem je, že nelze přesně stanovit, zda žák pracoval samostatně.

V první a ve druhé třídě jsou žáci hodnoceni pouze slovně – dostávají informace o kvalitě jejich pracovních návyků, pokroků v učení a chování v třídním kolektivu. Od 3. třídy potom postupně přidávají učitelé k tomuto hodnocení známky. Stejně jako u nás najdeme na německých školách různé způsoby hodnocení, které doprovází známku. Učitelé používají hodnotící formuláře, týdenní zprávy, učební deníky a další prostředky, které napomáhají vtáhnout dítě do děje učení. Němečtí žáci dostávají, stejně jako čeští žáci, vysvědčení v pololetí a na konci školního roku. Na rozdíl od České republiky, v Německu má hodnocení známku šesti stupňovou škálu, kdy 1 – sehr gut, znamená výborně. Po ukončení 9. ročníku získávají žáci závěrečné vysvědčení, které je někdy podmíněno složením centrální zkoušky. Na nižším stupni gymnázia děti po 9. ročníku závěrečné vysvědčení neobdrží, místo toho dostávají oprávnění k pokračování na vyšším stupni gymnázia. V případě, že žák podmínky pro postup nesplní, obdrží tzv. vyřazující vysvědčení. (Ježková, Janík, & Knopp, 2009)

## 8 Hodnocení v hodinách matematiky

Hodnocením v matematice se zabývá americký učitel matematiky Craig Barton, který ve své publikaci *On formative assessment in Math*, 2018 hovoří o tzv. diagnostické otázce. Odpovědi na diagnostické otázky nesou informaci o míře porozumění probírané látce, a navíc nezabírají učitelům v hodinách příliš mnoho času. V relativně krátkém čase na ni mohou odpovědět všichni žáci, např. za pomoci gest. Správně formulovaná diagnostická otázka by podle Bartona měla být jasná, zaměřená vždy na jednu dovednost a žáci by na ni měli být schopni odpovědět do 10 sekund. Pro učitele je diagnostická otázka pomůcka, díky které se můžeme připravit na to, v čem by mohli žáci chybovat a můžeme tak předem poskytnout pomoc.

Právě práce s chybou je jednou z 12 klíčových principů Hejného metody. *Chyba u jakékoli lidské činnosti je přirozený jev, zejména když se člověk tuto činnost teprve učí. Je-li s chybou dobře naloženo, je vítaným společníkem na cestě k porozumění. Jestliže si člověk uvědomí, že se chyby dopustil, a jestliže navíc zjistí, proč k tomu došlo, zdokonalí se jeho schopnost dělat příště danou činnost lépe.* (H-mat, 12 klíčových principů, online zdroj)

Je tedy jasné, že chyba by neměla být důvodem ke kritice, a to velmi souvisí s hodnocením. Je potřeba, aby žáci, ani učitelé neměli z chybování strach, aby byla chyba vnímána jako přirozená součást učení a aby chyba neblokovala žákovu aktivitu. Učitel má v chybě vždy hledat její příčinu a poučení pro žáka do příště. Žáka můžeme učit pracovat s chybou už jenom tím, že půjdeme dobrým vzorem. Pokud učitel udělá chybu, měl by ji před žáky analyzovat. Pokud je na chybu upozorněn žáky, měl by za upozornění vždy poděkovat, popř. pochválit a opět chybu analyzovat. (H-mat, 12 klíčových principů, online zdroj)

## 9 Stanovení cílů

Vzdělávací cíle jsou nedílnou součástí hodnocení. Každá učební činnost by měla obsahovat nějaký učební cíl, stejně tak každá vyučovací hodina by měla mít předem stanovený a jasný cíl/cíle. Napomáhá tak při plánování výuky učitelé a orientuje žáka, na to, na co se má soustředit. Cíle několika vyučovacích hodin dohromady tvoří cíl tematického celku. Podle Laufkové a Starého z publikace *Formativní hodnocení ve výuce* (2016) by měl být cíl vyučovací hodiny vždy stanoven z pohledu žáka, nikoli učitele a samozřejmě by měl být pro žáka jasný a pochopitelný.

*Příklady cílů:*

*Žák vysvětlí pojem přímka.*

*Žák seřadí čísla od 0 do 20.*

*Žák aplikuje informace z textu v samostatné práci.*

*Žák rozdělí podstatná jména podle rodů.*

Cíl by měl být zformulován tak, aby bylo možné dokázat jeho dosažení. Učitel by měl zároveň vždy vědět, proč ten jeden jistý cíl do hodiny zařazuje. Je také možné nechat cíle formulovat samotné žáky, dochází pak k většímu vtažení do děje a k přenesení zodpovědnosti za učení na žáka. K formulaci kognitivních cílů byla vytvořena v roce 1956 Benjaminem Bloomem, psychologem z chicagské univerzity, Bloomova taxonomie. Jedná se o jednu z nejdůležitějších pedagogických teorií ovlivňující koncepci plánování výuky a tvorby kurikula (*Skalková, 2007, s. 121*). Původní taxonomie byla v druhé polovině 90. let 20. století týmem pod vedením D. B. Krathwohla revidována. Praxe prokázala, že je potřeba ji nově utřídit, zároveň došlo k velkému posunu v oblasti psychologie. Bloomova taxonomie má 6 úrovní osvojení – zapamatovat si, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit. Každá z uvedených úrovní obsahuje roztríděné kognitivní procesy. Na základě této teorie vznikla pro zjednodušení a jako praktická pomůcka tzv. Bloomova růže/slunečnice. (Hublová, Metodický portál RVP, 2014, online zdroj)



Obrázek 2 Bloomova slunečnice

Pro nekognitivní složky výuky (výchova pro život v rodině, zásady chování ve společnosti, výchova pro zaměstnání, a další) byla vytvořena Krathwohem a kol. (1964), podle Kalhouse, Obsta a kol., 2009 vlastní taxonomie.

1. Přijímání – vnímavost
2. Reagovat na podnět – od vnímavosti ke zvýšené aktivitě a vyššímu stupni zainteresovanosti

3. Oceňování hodnot
4. Integrovaní hodnot
5. Internalizace hodnot v charakteru

Na základě cílů vyučovací hodiny/vyučovacího celku tvoříme následně kritéria pro hodnocení.

## 10 Kritéria hodnocení

Známe již několik typů hodnocení, uvedli jsme si také způsoby, jak je využívat, ale abychom mohli práci žáka hodnotit, je důležité, aby učitel i žák věděl, co se hodnotí, tedy znal tzv. kritéria hodnocení. Prostřednictvím kritérií vyjadřujeme, jaké kvality by práce měla mít, a to vždy s ohledem na vzdělávací cíl. Pro lepší vymezení pojmu kritérium, připojuji několik definicí z odborné literatury.

*„Kritérium je popis nějaké složky práce neboli ten rys, který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět.“* (Košťálová, Miková, & Stang, 2012)

*„Kritéria hodnocení chápeme jako měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů.“* (Starý & Laufková, 2016)

*„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty.“* (Slavík, 1999)

Pro žákovské práce stanovujeme většinou kritérií více a hovoříme pak o tzv. sadě kritérií. Kritéria jsou navíc obohacena o tzv. deskriptory, které vyjadřují různou hodnotu kvality daného kritéria. Deskriptory společně s kritérii upřesňují, co musí žáci udělat pro zvládnutí, co bude v práci sledováno a zpřesňují a vymezují, co je cílem výuky.

Pro lepší pochopení těchto pojmů přidávám tabulku, která se zabývá hodnocením recitace básně a byla převzata z knihy Formativní hodnocení ve výuce od K. Starého, V. Laufkové a kol. z roku 2016.

	<b>Kvalita 1</b>	<b>Kvalita 2</b>	<b>Kvalita 3</b>
<b>Schopnost reprodukovat text z paměti</b>	Žák recituje z paměti báseň, která má minimálně 16 veršů, bez pomoci učitele.	Žák umí recitovat polovinu básně. K recitaci potřebuje občasnou pomoc učitele či text s básní.	Žák umí recitovat méně než 6 veršů. K recitaci potřebuje stálou pomoc učitele nebo text s básní.
<b>Způsob recitace</b>	Recitátor mluví zcela srozumitelně a nahlas. Přizpůsobuje modulaci hlasu a tempo přednesu potřebám básně. Nepoužívá výplňková slova.	Recitátor mluví srozumitelně a nahlas pouze po upozornění učitele či diváků. Nerespektuje rytmus básně. Občas použije výplňkové slovo.	Recitátor mluví potichu a nesrozumitelně. Hlas je monotónní, tempo příliš pomalé nebo rychlé. Přednes je doplněn výplňkovými slovy.
<b>Postoj recitátora</b>	Žák udržuje s publikem oční kontakt. Gesta, mimika i pohyby těla doplňují přednes.	Žák ztrácí oční kontakt s publikem. Gesta, mimika a pohyby těla doplňují báseň jen z části.	Žák vůbec neudržuje oční kontakt s publikem. Gesta, mimika a pohyby těla jsou buď příliš statické, nebo příliš rušivé.

*Tabulka 2 Hodnocení k recitaci básně, ZŠ Projektová, 8. ročník*

## Praktická část

### 11 Metody průzkumu

Pro svou praktickou část jsem zvolila formu průzkumu. Celý průzkum byl kvantitativně zaměřen. Kvantitativní orientace je nejčastější využívanou metodou pedagogického průzkumu, při kterém získáváme číselná data a výsledky udáváme v číslech. Průzkum, na rozdíl od výzkumu neklade vědecké cíle, je zaměřen na vyřešení aktuálního úkolu a bezprostřední aplikaci získaných poznatků (Suchá, 2015). Jako hlavní formu jsem zvolila dva dotazníky – online dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ a papírový dotazník pro žáky prvního stupně ZŠ (převážně žáky 2. a 3. ročníku).

Při tvorbě výzkumné části jsem si nejprve stanovila oblast výzkumu, kterou tedy v mém případě bylo školní hodnocení. Načerpala jsem informace z dostupné odborné literatury a pustila se do stanovování cílů, kterých chci v mé práci dosáhnout. Dalším krokem byla volba vhodných forem výzkumu. Protože situace okolo přímého setkávání s učiteli i žáky byla vzhledem ke covidové situaci nejistá, rozhodla jsem se pro online dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ a tištěné dotazníky pro žáky prvního stupně ZŠ, konkrétněji žáky 2. a 3. ročníku. U učitelů jsem předpokládala jednodušší distribuci dotazníků v online prostředí, u žáků jsem naopak zvažovala dostupnost tabletů a počítačů ve školách, popř. uživatelskou schopnost žáků, a raději jsem proto zvolila tištěnou podobu. Učitelský dotazník byl rozdělen na 4 hlavní části - vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, známkování a hodnocení formativní. U každé části jsem se dotazovala, zda daný typ hodnocení učitel považuje za důležitý, jak často jej využívá, jaké u daného typu vidí klady a zápory a co k hodnocení využívá. Dotazovaní učitelé byli voleni zcela náhodně a odpovídali formou online dotazníků, který tvořily uzavřené i otevřené otázky. V žakovském dotazníku jsem se dotazovala přímo žáků, se kterým typem hodnocení se ve škole setkávají, zda ho považují za přínosné pro jejich pokrok v učení, a které z typů hodnocení je jejich nejoblíbenější, nejraději jsou jím hodnoceni. Dotazník byl opět kombinací otevřených otázek a vybíráním vhodných odpovědí. Oba tyto dotazníky učitelů i žáků byli omezeny na Prahu a Středočeský kraj.

Po ukončení sběru dat jsem se následně věnovala třízení a finálnímu vyhodnocování všech nasbíraných odpovědí.

## 12 Cíle průzkumu

Cílem mého průzkumu je zjistit, které z výše uvedených typů hodnocení je u učitelů nejvíce užívané, a které naopak patří k těm méně využívaným. Dotázat se, zda se učitelé cítí být dobře vzděláni v oblasti hodnocení, zda by měli zájem o další vzdělávání a zda je v této oblasti v jejich práci ovlivňuje tradice či vedení školy. V neposlední řadě zmapovat klady a zápory, které u jednotlivých typů hodnocení učitelé shledávají.

V druhé části se dotazuji samotných žáků a mým cílem je zjistit, se kterými typy hodnocení mají oni sami zkušenost, jak vnímají, když jsou hodnoceni, zda považují hodnocení za důležité, prospěšné pro jejich výkon, a které jim vyhovuje více či méně a proč. Důležitou otázkou také bylo, zda mají díky hodnocení přehled o tom, co udělali špatně a jak se mohou do příště zlepšit.

### **13 Předprůzkum**

Před zahájením samotného průzkumu byl proveden předvýzkum. Nejprve jsem dotazník vyplnila několikrát sama, abych ověřila jeho funkčnost, podařilo se mi tak vycíhat menší chyby, které se v dotazníku objevily. V druhém kroku jsem požádala některé své kolegyně o vyplnění cvičného dotazníku pro učitele a následně s nimi konzultovala srozumitelnost a funkčnost. Bylo objeveno pár chyb, které byly následně opraveny.

Stejný postup jsem zvolila také u žákovských dotazníků, které jsem nejprve vyplnila s žáky, které znám a snažila se zjistit, zda jsou formulace otázek srozumitelné a zda není dotazník příliš dlouhý. I na základě tohoto předvýzkumu došlo k úpravě formulace některých z otázek dotazníku.

## 14 Průzkumné otázky

V návaznosti na cíle byly průzkumné otázky stanoveny takto:

Otázka č. 1: Které z typů hodnocení je učiteli nejvíce využíváno?

Otázka č. 3: Do jaké míry zasahuje vedení a tradice školy v oblasti hodnocení?

Otázka č. 4: Jsou učitelé dobře připraveni a vzděláni v oblasti hodnocení? Mají učitelé zájem o další vzdělávání v oblasti hodnocení?

Otázka č. 5: S kterým typem hodnocení mají žáci nejvíce zkušenost?

Otázka č. 6: Vnímají žáci hodnocení jako důležitou součást vzdělávání?

Otázka č. 7: Mají žáci pocit, že se díky hodnocení mohou zlepšit? Dává jim hodnocení efektivní zpětnou vazbu?

Otázka č. 8: Který z typů hodnocení je pro žáky nejpříjemnější?

### 14.1 Učitelský dotazník

#### Vrstevníkové hodnocení

- Jak často používáte vrstevníkové hodnocení?
- Jaké jsou vaše důvody pro používání/nepoužívání vrstevníkového hodnocení?
- Máte pocit, že je vrstevníkové hodnocení důležité? Proč?
- Jaké formy vrstevníkového hodnocení využíváte?
- Dokážete uvést klady a zápory, jaké podle Vás má vrstevníkové hodnocení?

#### Sebehodnocení

- Jak často necháváte žáky hodnotit svou vlastní práci?
- Jaké jsou vaše důvody pro používání/nepoužívání sebehodnocení?
- Máte pocit, že je sebehodnocení důležité? Proč?
- Jaké formy sebehodnocení využíváte?
- Dokážete uvést klady a zápory, jaké podle Vás má sebehodnocení?

#### Známkování

- Jak často hodnotíte žáky známkou?
- Jaké jsou vaše důvody pro používání/nepoužívání známek?
- Máte pocit, že je známkování důležité? Proč?
- Dokážete uvést klady a zápory, jaké podle Vás známkování má?

#### Formativní hodnocení

- Jak často hodnotíte žáky formativně?
- Jaké jsou vaše důvody pro používání/nepoužívání formativního hodnocení?
- Máte pocit, že je formativní hodnocení důležité? Proč?
- Dokážete uvést klady a zápory, jaké podle Vás formativní hodnocení má?

#### Připravenost a další vzdělávání v oblasti hodnocení

- Je pro Vás některé z výše uvedených typů hodnocení neznámé?
- Cítíte se být v oblasti hodnocení dobře připraven?
- Máte zájem se v oblasti hodnocení dále vzdělávat?

#### Ovlivnění vedením školy v oblasti hodnocení

- Zasahuje Vám vedení školy (popř. někdo jiný) do typů hodnocení, které využíváte?

#### Preference hodnotících způsobů

- Myslíte si, že je oblast hodnocení ve vzdělávání důležitá?
- Máte pocit, že je některé z výše uvedených typů hodnocení důležitější než jiné?

### **14.2 Žákovský dotazník**

- Jakým způsobem jsi ve škole hodnocen?
- Myslíš si, že je hodnocení důležité?
- Máš pocit, že se díky hodnocení můžeš ve škole zlepšit?
- Které z hodnocení, je pro tebe nejpříjemnější?
- Víš na základě hodnocení, kde jsi pochybil a co máš udělat pro zlepšení?
- Chtěl/a bys v oblasti hodnocení ve škole něco změnit?

## **15 Vyhodnocení výsledků učitelských dotazníků**

### **15.1 Dotazník pro učitele**

Dotazník určený pro pedagogy prvního stupně ZŠ obsahoval otázky utříděné do několika kategorií. Distribuce dotazníků probíhala online. Podařilo se mi získat 85 učitelů prvního stupně ZŠ, působících v Praze a ve Středočeském kraji, pro vyplnění dotazníku. Všechny 85 učitelů prvního stupně vyplnilo dotazník v online podobě, 3 dotazníky musely být z průzkumu vyřazeny na základě špatného vyplnění od respondentů. Celkově bylo tedy využito 82 učitelských dotazníků.

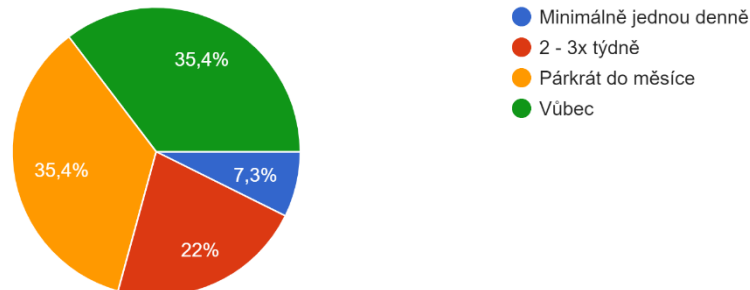
#### **15.1.1 Vrstevnické hodnocení**

Z grafu vyplývá, že 64,4 % dotazovaných učitelů používá ve svých hodinách nějakou formu vrstevnického hodnocení a 35,4 % dotazovaných učitelů nepoužívá vrstevnické hodnocení vůbec. Z učitelů, kteří uvedli, že s vrstevnickým hodnocením pracují bylo zjištěno, že 35,4 % z nich využívá vrstevnické hodnocení párkrát do týdne, 22 % z nich ho využívá 2 – 3x týdně a 7,3 % ho používá minimálně jednou denně.

Učitelé, kteří s vrstevnickým hodnocením nepracují byli dále dotazováni, jaký je jejich důvod. 20 % z těchto učitelů uvedlo, že s vrstevnickým hodnocením neumí pracovat, nebo ho vůbec neznají, 60 % z těchto učitelů uvedlo, že vrstevnické hodnocení nepovažují za důležité, 12 % z těchto učitelů uvedlo, že učí v 1. či 2. ročníku a mají pocit, že pro takto malé děti není tento typ hodnocení vhodný a 8 % učitelů uvedlo, že s ním nepracují z důvodu špatného klimatu ve třídě.

Jak často necháváte žáky hodnotit práce svých spolužáků?

82 odpovědí

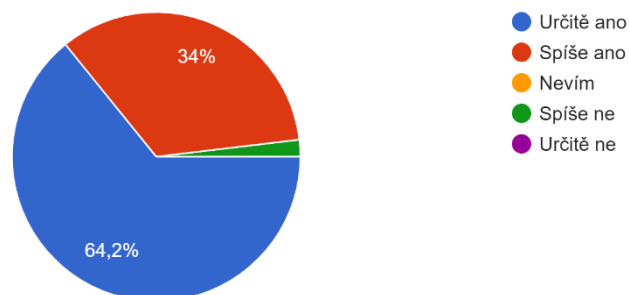


Graf 1 - Frekvence vrstevnického hodnocení

Učitelé, kteří u první otázky uvedli, že vrstevnické hodnocení v hodinách používají, byli dále dotazováni, zda považují za důležité, aby se žáci naučili hodnotit mezi sebou. 64,2 % z těchto učitelů si myslí, že určitě ano, 34 % z těchto učitelů si myslí, že spíše ano a 1,8 % si myslí, že spíše ne.

Myslíte si, že je důležité, aby se žáci naučili hodnotit mezi sebou?

53 odpovědí



Graf 2 - Důležitost vrstevnického hodnocení

Dále budu citovat reakce, které učitelé psali na otázku proč považují vrstevnické hodnocení za důležité.

*„Žáci si uvědomí silné i slabé stránky spolužáků, naučí se přijímat hodnocení od ostatních.“*

*„Nebudou se cítit při hodnocení špatně, zažijí pocity z obou stran - hodnotit i být hodnocen.“*

*„Přináší to s sebou schopnost empiricky hodnotit ostatní, formulovat své myšlenky. Zároveň také naučí děti přijmout kritiku či chválu a díky ní se posunout dále, zapracovat na sobě.“*

*„Podpora vyjadřovacích schopností, umět pojmenovat, najít něco dobrého i špatného a nabídnout doporučení, učit se z chyb ostatních.“*

*„Je v tom i kousek sebereflexe, ačkoliv to skýtá i určitá nebezpečí v souvislosti se vztahy v kolektivu, hodnocení výkonů může být ovlivněno subjektivními příčinami - chci se zalíbit, chci se vlichotit, nesnáším ho, tak ho špatně ohodnotím...“*

*„Vrstevnické hodnocení zlepšuje komunikační dovednosti.“*

*„Učíme se přijímat kritiku i pochvalu od vrstevníků.“*

*„Vrstevnické hodnocení vtahuje žáky více do procesu a dění v hodině, přebírají zodpovědnost, zkoušejí si dovednost, kterou tradičně plnil pouze učitel.“*

*„Děti mnohdy více vnímají podměty, které jim sdělí jejich spolužáci.“*

Učitelé, kteří uvedli, že používají vrstevnické hodnocení byli dále dotazováni na metody, které pro tuto formu hodnocení používají. Opět uvedu výčet metod způsobů, které učitelé uváděli.

*„slovní hodnocení“*

*„hodnotící kruh“*

*„pohyb/gesto“*

*„rozhovor“*

*„popisná slovní forma – doporučení, ocenění“*

*„karty, obrázky, smajlíky“*

*„pracovní listy“*

*„známky“*

Na závěr měli učitelé uvést klady a zápory vrstevnického hodnocení. Mezi nejčastější klady patřilo například:

*„učí se formulovat zpětnou vazbu“*

*„přijímají kritiku i pochvalu“*

*„seznamují se s hodnotami spravedlivosti a objektivity“*

*„předání zodpovědnosti na děti“*

*„schopnost vyjádřit svůj názor“*

*„učí se oddělovat emoce od skutečnosti – někoho nemám rád, ale i přesto ho můžu hezky ohodnotit“*

*„vtáhnutí žáků do procesu učení, přenechání zodpovědnosti“*

*„zkvalitňování komunikačních dovedností žáků“*

Naopak mezi nejčastější zápory patřilo například:

*„děti mohou říct něco nevhodného – ublížit, zesměšnit spolužáka“*

*„hodnocení podle obliby – není objektivní“*

*„přílišná kritičnost“*

*„stud – neřeknu opravdu, co si myslím“*

*„metoda získávání nových přátel – pochválím, abychom byli kamarádi, ale vlastně se mi to nelíbilo“*

*„manipulace ostatními spolužáky“*

„vyřazování dětí z třídního kolektivu“

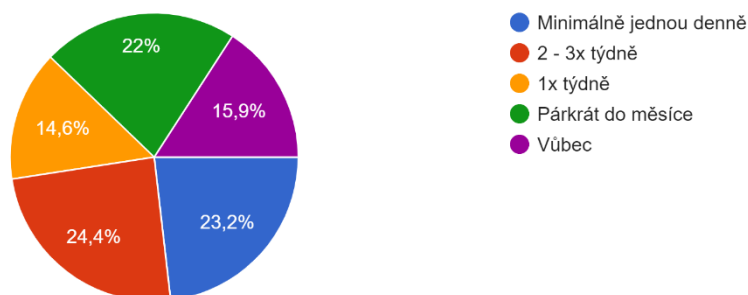
„obtížná situace pro introvertní typy žáků“

### 15.1.2 Sebehodnocení

Sebehodnocení využívá během své výuky až 84,2 % dotazovaných učitelů, naopak 15,9 % dotazovaných učitelů nevyužívá sebehodnocení vůbec. Párkrát do měsíce využívá sebehodnocení 22 %, 1x týdně využívá sebehodnocení 14,6 %, 2 – 3x do týdne využívá sebehodnocení 24,4 % a 23,2 % dotazovaných učitelů využívá sebehodnocení minimálně jednou denně.

Jak často necháváte hodnotit žáky svou práci/výkon/chování?

82 odpovědí



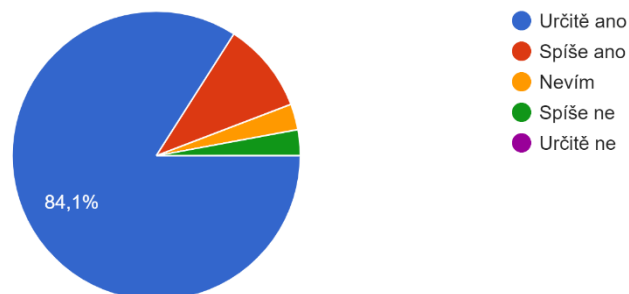
Graf 3 - Frekvence sebehodnocení

92,3 % učitelů, kteří nevyužívají tento typ hodnocení uvedlo, že ho nepovažuje za důležité a 7,7 % učitelů uvedlo, že ho nepoužívají, protože to neumí.

Učitelé byli dále dotazováni, zda považují za důležité, učit žáky sebehodnocení. Výsledek jednoznačně ukazuje, že ano - 84,1 % učitelů bylo pro „určitě ano“, 10,1 % pro „spíše ano“, 2,9 % učitelů uvedlo, že „neví“ a 2,9 % uvedlo „spíše ne“.

Myslíte si, že je důležité, aby se žáci naučili hodnotit sami sebe?

69 odpovědí



Graf 4 - Důležitost sebehodnocení

Hlavní důvody pro přínosnost sebehodnocení, které učitelé uváděli byly následující:

*„Je důležité, aby si žáci uvědomili, co se jim daří a co méně.“*

*„Žáci takto rozvíjí komunikační dovednosti.“*

*„Sebehodnocení žáky donutí přemýšlet o své vlastní práci.“*

*„Děti se učí mluvit a uvažovat o sobě. Učitel může objektivně dítě v jeho sebehodnocení korigovat, pokud by se negativně vyvíjelo.“*

*„Učí se vystihnout své klady i záporny a hodnotit dílčí i celkový výkon.“*

*„Dokáží se ohlídnout za svoji práci, zda někam vedla. Více si uvědomují své vlastní pokroky a zlepšení.“*

*„Dítě se zamýšlí nad svým výkonem samo, není závislé na hodnocení někoho jiného.“*

*„Žák si váží své práce, kterou vykonal a učí se stát si za svým názorem (za svou odvedenou prací).“*

*„učí se být imunní vůči hodnocení okolí“*

Učitelé, kteří uvedli, že používají sebehodnocení byli dále dotazováni na metody, které pro tuto formu hodnocení používají. Uvedu výčet metod a forem, které učitelé uváděli.

*„nedokončené odpovědi“*

*„škála smajlíků, jiných obrázků“*

*„hodnotící karty“*

*„žakovská portfolia“*

*„týdenní plány“*

*„čtvrtletní mapy pokroku“*

*„reflektivní karty“*

*„sebehodnotící pracovní listy“*

*„stupnice“*

*„Odmněnkov a Zapomněnkov – tabule ve třídě na kterou si žáci sami zanášejí  
odměny a tresty“*

Na závěr měli učitelé i v této oblasti uvést klady a zápory sebehodnocení. Mezi nejčastější klady, dle dotazovaných učitelů, patřilo například:

*„dítě se učí formulovat cíle, na základě kterých hodnotí svůj výkon“*

*„zkvalitňování komunikačních a dorozumívacích schopností žáků“*

*„žák si uvědomuje kvalitu a nedostatky své práce“*

*„žáci si uvědomí, jak na tom jsou“*

*„žáci se učí nepřeceňovat se“*

*„žák se učí nepodceňovat se“*

*„práce s vlastním svědomím“*

*„poznávání sebe samého – jak pracuji, jaký je můj zápal pro věc, co se mi nedaří,  
co se dá zlepšit“*

*„poznávání vlastních limitů“*

*„sebehodnocení je motivační“*

*„žák se tímto typem hodnocení učí, aby se uměl sám pochválit – dle mého názoru velmi důležitá vlastnost“*

*„žák se učí stát si za svým názorem, za svou prací“*

Většina učitelů nevedla žádné zápory u sebehodnocení. Několik málo učitelů uvedlo, že za zápory sebehodnocení považují:

*„přílišný optimismus – přeceňování“*

*„podceňování“*

*„neochota některých žáků toto hodnocení provést“*

*„posměch spolužáků jako reakce na sebehodnocení“*

### **15.1.3 Známkování**

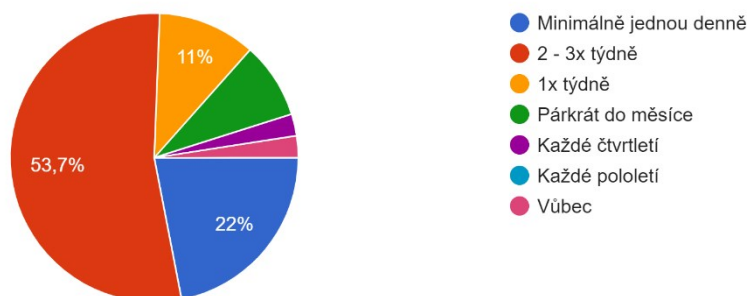
Známkování ve škole používá 97,6 % dotazovaných učitelů. Učitelé, kteří známkování nepoužívají uvedli, že si to tak přeje vedení školy a zároveň, že ho nepovažují za důležité. Stejně tak jednoznačně nejčastějším důvodem používání známek bylo nastavení školy. Mezi další důvody pro používání známek bylo například: srozumitelnost pro rodiče a prarodiče, jednoduchost, radost dětí a rychlost opravování.

Učitelé byli dále dotazováni, jak často hodnotí děti známkou – 53,7 % učitelů hodnotí žáky známkou 2 – 3x týdně, 22 % učitelů hodnotí žáky známkou minimálně jednou denně, 11 % učitelů hodnotí známkou 1x týdně, 8,5 % učitelů hodnotí známkou párkrát do měsíce,

2,4 % učitelů hodnotí známkou každé čtvrtletí a 2,4 % učitelů nehodnotí známkou vůbec.

Jak často hodnotíte žáky známkou?

82 odpovědí

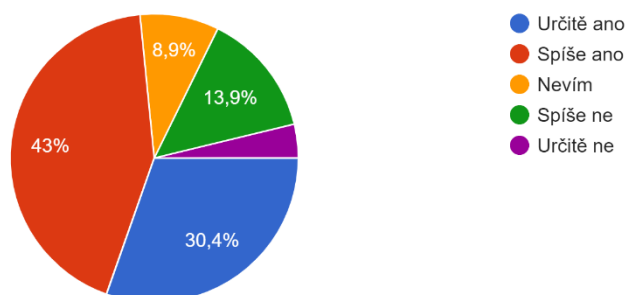


Graf 5 - Frekvence známkování

Během dotazování na důležitost známkování 73,4 % učitelů uvedlo, že si myslí, že je známkování důležité – 43 % z nich odpovědělo „určitě ano“, 30,4 % uvedlo „spíše ano“. 8,9 % učitelů uvedlo, že „nevím“ zda je známkování důležité. Z učitelů, kteří nepovažují známkování za důležité, uvedlo 13,9 % „spíše ne“ a 3,8 % „určitě ne“.

Myslíte si, že je důležité, aby učitel hodnotil děti známkou?

79 odpovědí



Graf 6 - Důležitost známkování

Na závěr měli učitelé i v této oblasti uvést klady a zápory známkování. Mezi nejčastější klady, dle dotazovaných učitelů, patřilo například:

*„Žáci již přicházejí do školy natěšení a namotivováni k tomu, aby získávali pěkné známky.“*

*„Rozdat známky je rychlý a efektivní způsob hodnocení.“*

*„Hodnocení, které je společensky velmi rozšířené a známé – je srozumitelné pro rodiče, prarodiče i jiné rodinné a nerodinné příslušníky.“*

*„Širší okolí dětí prožilo známkování a děti se ptají, jaké mají známky – např. babičky a dědečkové, známka je pro ně snadno pochopitelná“*

*„Známky mají motivační funkci.“*

*„Díky známkování můžeme děti třídit do žebříčku úspěšnosti, což samozřejmě není oblíbené, ale někdy je to potřeba“*

*„Známky mnohdy slouží k přijímání na střední školy a vysoké školy“*

Za největší zápory naopak uvedli:

*„malá škála“*

*„Pokud dítě získá od učitele známku, mělo by ji vždy doplňovat, co má žák zlepšit“*

*„U známky chybí vypovídající hodnota – neřekne dítěti, co umí, co je potřeba zlepšit.“*

*„Známky mohou způsobit velkou demotivaci.“*

*„Známky nejsou vhodnou formou hodnocení pro děti s SPU.“*

*„škatulkování dětí do pěti stupňů“*

*„strach a stres pro žáky“*

*„U známkování bohužel velmi chybí individualizace.“*

*„špatná reakce rodičů na známku – mohou si ji špatně vyložit“*

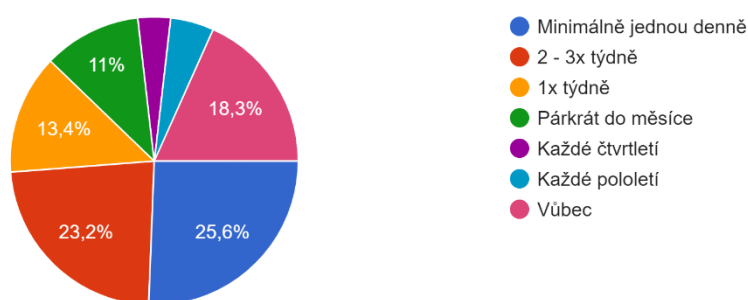
*„Známky většinou nezachycují posun žáka v učení – škála je malá a i přesto, že se žák výrazně zlepšil nemusí prostoupit do lepší škály.“*

#### 15.1.4 Formativní hodnocení

81,7 % učitelů uvedlo, že využívá ve svých hodinách nějaký způsob formativního hodnocení. 25,6 % uvedlo, že používá formativní hodnocení jednou denně, 23,2 % používá formativní hodnocení 2 – 3 x týdně, 13,4 % používá formativní hodnocení 1x týdně, 11 % učitelů používá formativní hodnocení párkrát do měsíce, 3,7 % využívá formativní hodnocení každé čtvrtletí a 4,9 % každé pololetí.

Jak často hodnotíte žáky formativně?

82 odpovědí



Graf 7 - Frekvence formativního hodnocení

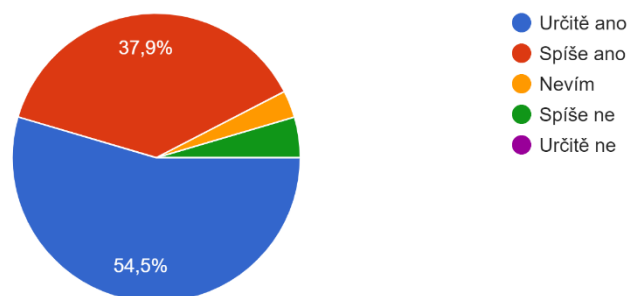
Učitelé, kteří formativní hodnocení nepoužívají uvedli, že ho v 50 % neumí používat, ve 26,7 % učitelé uvedli, že ho nepovažují za důležité a ve 23,3 % ho nepoužívají z důvodu časové náročnosti.

92,4 % dotazovaných učitelů považuje formativní hodnocení za důležité – 54,5 % uvedlo „určitě ano“ a 37,9 % uvedlo „spíše ano“. 4,5 % učitelů uvedlo u důležitosti

hodnocení „spíše ne“ a 3 % učitelů uvedlo „nevím“.

Myslíte si, že je důležité, aby učitel hodnotil žáky formativně?

66 odpovědí



Graf 8 - Důležitost formativního hodnocení

Nejčastější důvody, které učitele vedou k formativnímu hodnocení jsou:

*„vlastní přesvědčení“*

*„dobrá zkušenost s reakcí žáků i rodičů na tento typ hodnocení“*

*„vedení školy“*

*„každé dítě má být chváleno a mělo by ve škole zažívat úspěchy, díky formativnímu hodnocení toto můžeme zajistit“*

*„dobrá motivace, povzbuzení“*

*„lze zohlednit individualitu žáků“*

*„pro dítě je takové hodnocení lépe uchopitelné“*

*„dítě potřebuje vědět, kde udělalo chybu a co má udělat pro zlepšení“*

*„je snesitelnější než špatná známka“*

*„neomezuje nás na pětistupňovou škálu“*

*„má velké možnosti, jak takové hodnocení uchopit – můžeme si s ním vyhrát“*

*„formativní hodnocení dává větší informaci o tom, co žák zvládl, a naopak co je potřeba ještě procvičovat, zdokonalovat“*

Za největší klady tohoto hodnocení učitelé považují:

*„podpora dítěte, šance pro zlepšení“*

*„motivace“*

*„větší volnost a kreativita“*

*„posunutí žáka ve výkonu“*

*„formativní hodnocení dává větší informaci o výkonu žáka – co zvládá, popř. nezvládá a musí se doučit“*

*„podchycení pokroku a jeho zdůraznění“*

*„partnerský vztah učitel – žák“*

*„objektivnost“*

*„formativní hodnocení je rozmanité, lehce se najde takové, které pro dítě bude srozumitelné“*

*„větší škála – nemusím výkon škatulkovat do pětistupňové škály“*

Učitelům se ve většině případů nepovedlo uvést žádné zápory, ojediněle potom uváděli časovou náročnost pro učitele.

### **15.1.5 Přípravenost a další vzdělávání v oblasti hodnocení**

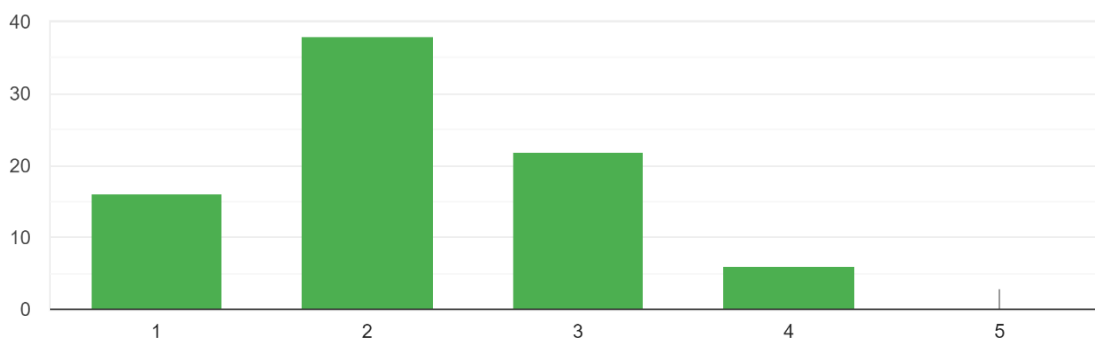
V této části dotazníkového šetření měli učitelé oznámkovat jednotlivé typy otázek stejným systémem, jako ve školním prostředí, tzn. 1 – velmi dobře/plně souhlasím, 2 – chvalitebně/souhlasím, 3 – dobře/nevím, 4 – uspokojivě/ spíše nesouhlasím, 5 – nedostatečně/nesouhlasím.

19,5 % učitelů uvedlo, že se cítí být v oblasti hodnocení „velmi dobře“ připraveni, 46,3 % se ohodnotili známkou „chvalitebně“ připraveni, 26,8 % učitelů se v připravenosti na hodnocení ohodnotili známkou „dobře“ a 7,3 % učitelů si dalo známku „uspokojivě“.

Žádný z učitelů neuvěd, že se v oblasti hodnocení cítí být nedostatečně vzdělán.

V oblasti hodnocení se cítím být dobře připraven.

82 odpovědí

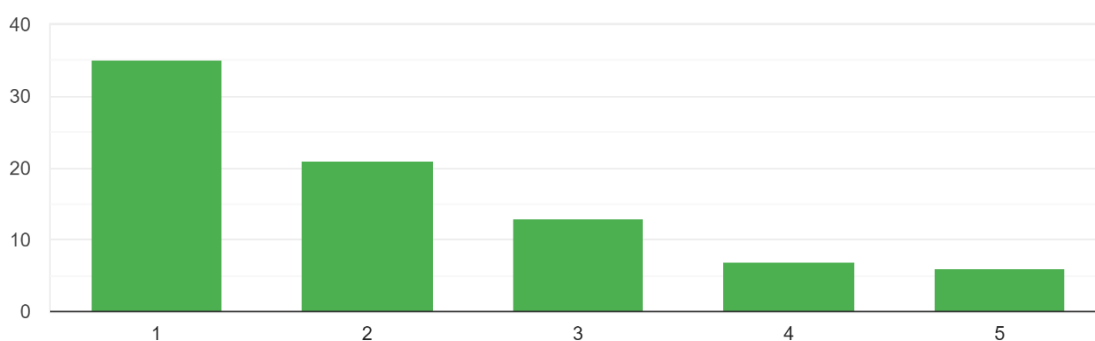


Graf 9 - Připravenost v oblasti hodnocení

V oblasti dalšího vzdělávání 42,7 % učitelů ohodnotilo další vzdělávání v oblasti hodnocení známkou jedna – tzn. velmi rádi by se dále vzdělávali, 25,6 % učitelů ohodnotilo další vzdělávání dvojkou – tzn. rádi by se dále vzdělávali, 15,9 % učitelů udělilo dalšímu vzdělávání trojku, 8,5 % učitelů udělilo dalšímu vzdělávání čtyřku, tzn. nemají velký zájem o další vzdělávání a 7,3 % učitelů nemá žádný zájem o další vzdělávání v této oblasti.

V oblasti hodnocení bych se rád dál vzdělával.

82 odpovědí

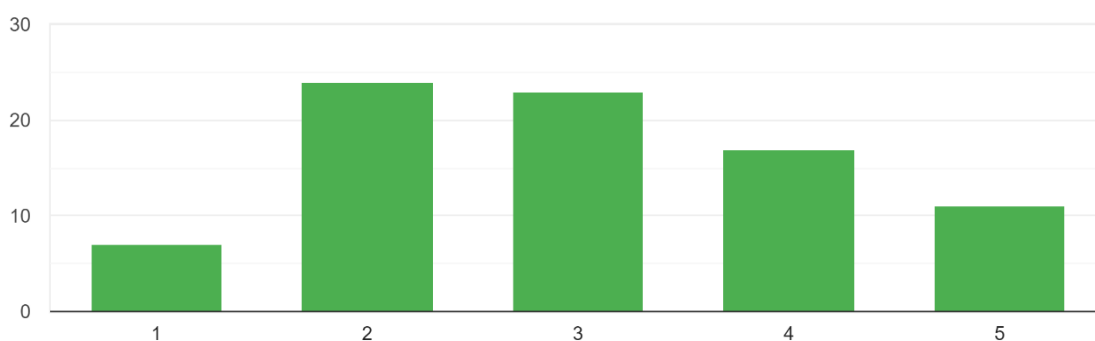


Graf 10 - Zájem o další vzdělávání v oblasti hodnocení

Otázka o znalosti všech výše zmíněných typů hodnocení dopadla následovně. 8,5 % učitelů plně souhlasí s tím, že některý z typů hodnocení neumí používat, 29,3 % učitelů uvedlo, že spíše souhlasí s tím, že některý z typů hodnocení neumí používat, 28 % učitelů uvedlo, že si není jistá tím, zda některý z typů hodnocení umí/neumí používat, 20,7 % učitelů uvedlo, že spíše nesouhlasí s tím, že by některý z typů hodnocení neuměli používat a 13,4 % učitelů uvedlo, že určitě nesouhlasí s tím, že by některý z typů hodnocení neuměli používat.

Některé z hodnocení neumím používat.

82 odpovědí



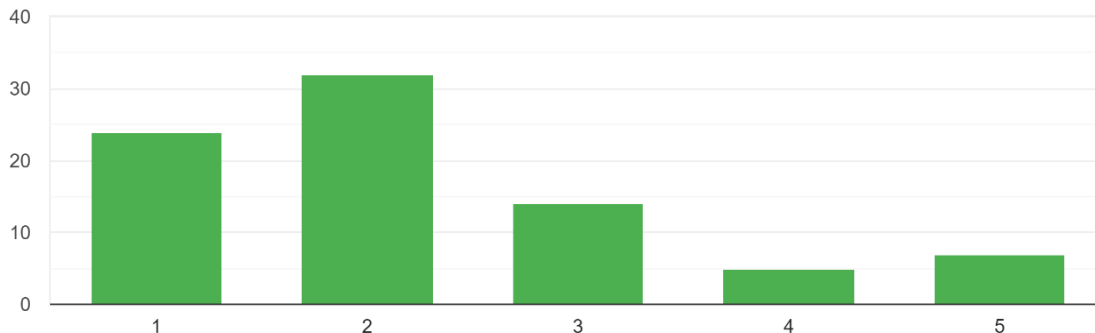
Graf 11 - Neznalost některého z typů hodnocení

### 15.1.6 Ovlivnění vedením školy v oblasti hodnocení

Z dotazovaných učitelů uvedlo 29,3 %, že zcela souhlasí s tím, že musí respektovat zvyklosti školy v oblasti hodnocení žáků, 39 % učitelů uvedlo, že spíše souhlasí s tím, že musí respektovat zvyklosti školy v oblasti hodnocení žáků, 17,1 % učitelů uvedla, že zčásti musí respektovat zvyklosti školy v oblasti hodnocení žáků, 6,1 % učitelů uvedlo, že spíše nemusí respektovat zvyklosti školy v oblasti hodnocení žáků a 8,5 % učitelů uvedlo, že vůbec nemusí respektovat zvyklosti školy v oblasti hodnocení žáků.

Při hodnocení musím respektovat zvyklosti školy.

82 odpovědí

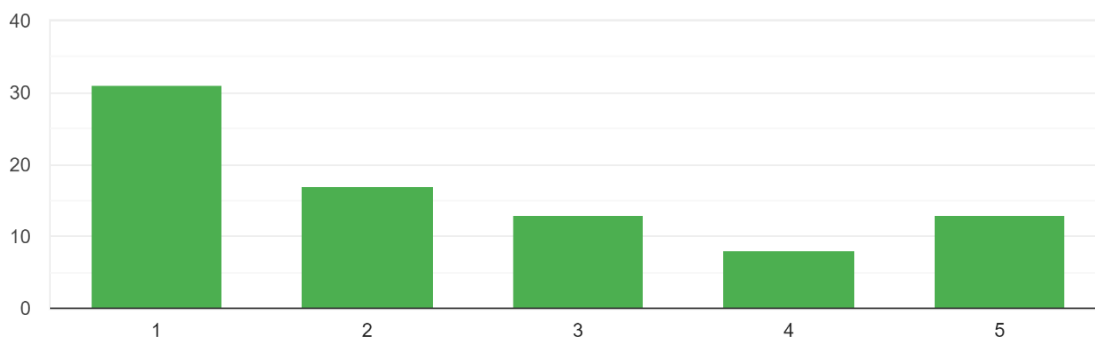


Graf 12 - Zvyklosti školy v hodnocení

Vedení školy nezasahuje do způsobu hodnocení 37,8 % učitelů. 20,7 % učitelů spíše souhlasí s tím, že vedení školy nezasahuje do způsobu hodnocení. 15,9 % dotazovaných učitelů uvedlo, že vedení školy zasahuje do způsobu hodnocení pouze částečně. 9,8 % učitelů uvedlo, že vedení spíše zasahuje do způsobu hodnocení a 15,9 % učitelů uvedlo, že vedení školy velmi zasahuje do způsobu hodnocení.

Vedení školy mi nezasahuje do způsobu hodnocení žáků.

82 odpovědí



Graf 13 - Ovlivňování vedením školy v oblasti hodnocení

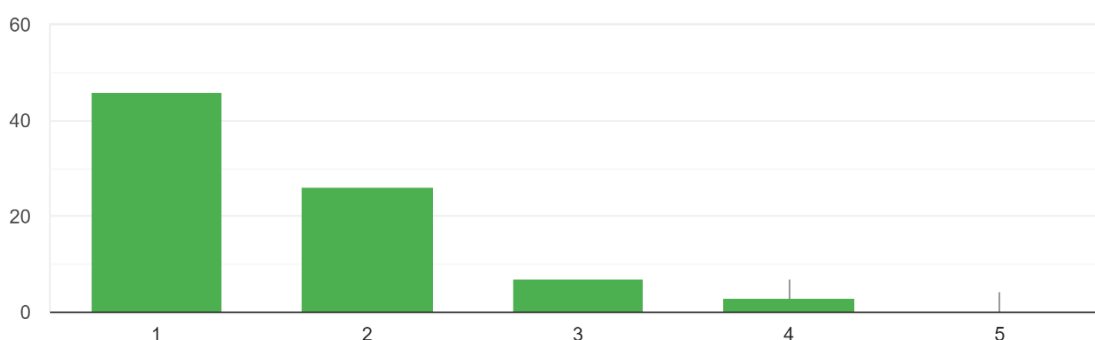
### 15.1.7 Preference hodnotících způsobů

V poslední oblasti dotazníkového šetření jsem zjišťovala, jak učitelé vnímají důležitost hodnocení ve vzdělávání a zda pociťují rozdíly v důležitosti mezi výše zmíněnými typy hodnocení.

V 51,6 % cítí učitelé hodnocení jako velmi podstatnou část vzdělávání. Ve 31,7 % učitelé souhlasí s hodnocením jako částí vzdělávání. 8,5 % učitelů uvedlo, že si nejsou jisti potřebou hodnocení jako části vzdělávání a 3,7 % učitelů uvedlo, že spíše necítí hodnocení jako podstatnou část vzdělávání. Nikdo z dotazovaných učitelů neuvedl, že si je zcela jist v nedůležitosti hodnocení jako části vzdělávání.

Hodnocení vnímám jako velmi podstatnou část vzdělávání.

82 odpovědí

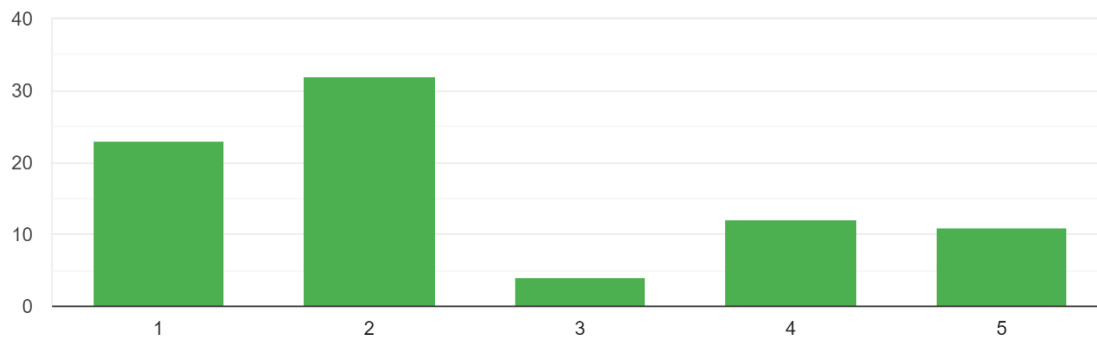


Graf 14 - Důležitost hodnocení ve vzdělávání

Za úplně stejně důležité typy hodnocení (vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, učitelské hodnocení) považuje 28 % dotazovaných učitelů. 39 % dotazovaných učitelů spíše souhlasilo s tím, že všechny tři typy hodnocení považují za stejně důležité. 4,9 % učitelů uvedli, že si nejsou jisti, zda jsou všechny tři typy hodnocení důležité. 14,6 % učitelů uvedlo, že si spíše nemyslí, že by byly všechny tři typy hodnocení stejně důležité a 13,4 % učitelů jsou zcela přesvědčeni, že některé z výše uvedených hodnocení jsou důležitější než jiné.

Všechny tři typy hodnocení považují za důležité.

82 odpovědí



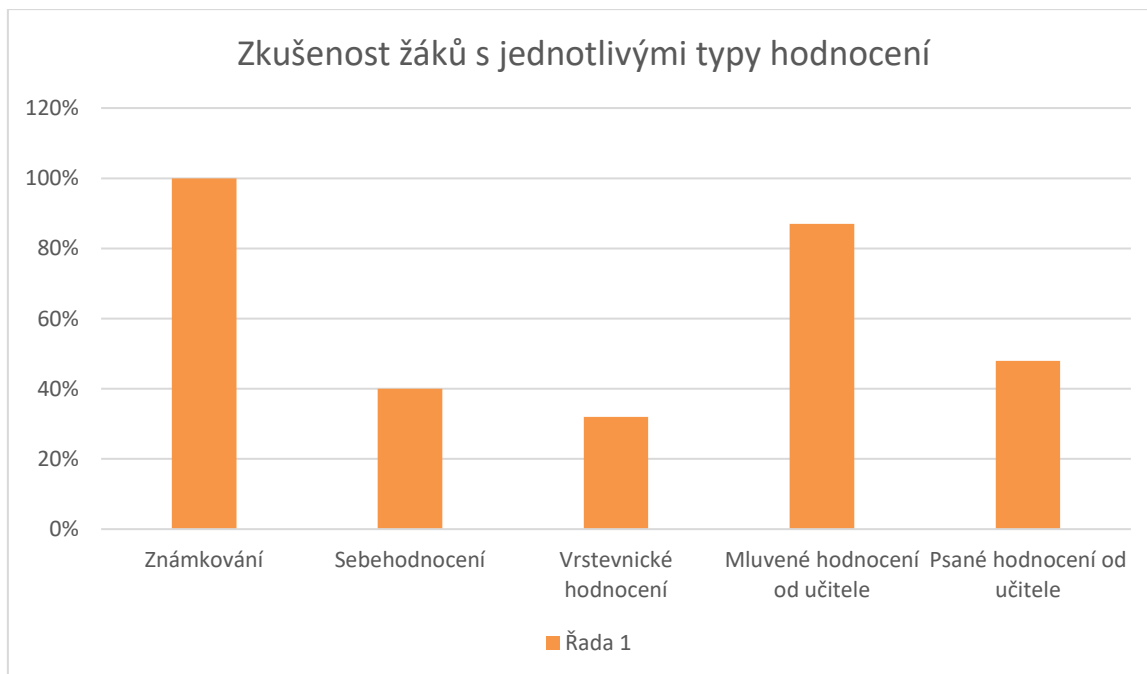
*Graf 15 - Preference typů hodnocení*

## 16 Vyhodnocení žákovských dotazníků

### 16.1 Dotazník pro žáky

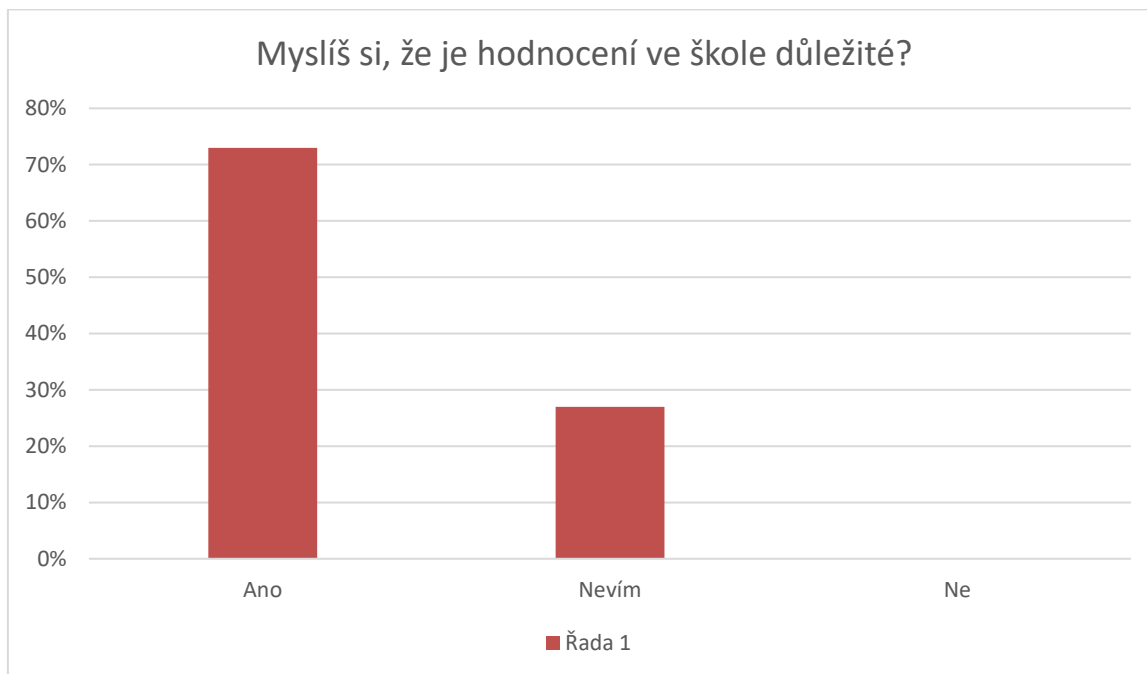
Dotazníkového šetření se zúčastnilo 150 žáků prvního stupně základní školy, a to převážně žáků 2. a 3. ročníku. Všichni zúčastnění žáci navštěvují státní základní školu ve Středočeském kraji. Dotazníkové šetření probíhalo od listopadu roku 2021 do března roku 2022. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, se kterým typem hodnocení jsou děti ve školách v kontaktu, zda si myslí, že je hodnocení ve škole důležité, zda mají pocit, že se díky hodnocení mohou zlepšit. Žáci také měli uvést pro ně nejpříjemnější typ hodnocení a připomínky v celkové oblasti hodnocení – co by rádi zlepšili, udělali jinak.

První otázka byla zaměřena na zkušenost žáků s jednotlivými typy hodnocení. U 100 % dotazovaných žáků se vyskytuje zkušenost se známkováním, 87 % žáků vnímá hodnocení v mluveném projevu od učitelů během vyučovacích hodin (pochvaly, výtky, motivační slova, kárání, ...), 48 % dotazovaných žáků je během výuky hodnoceno slovně v písemné podobě, 40 % dotazovaných žáků má možnost zhodnotit si svou práci sám a 32 % dotazovaných žáků uvedlo, že má zkušenost s vrstevnickým hodnocením.



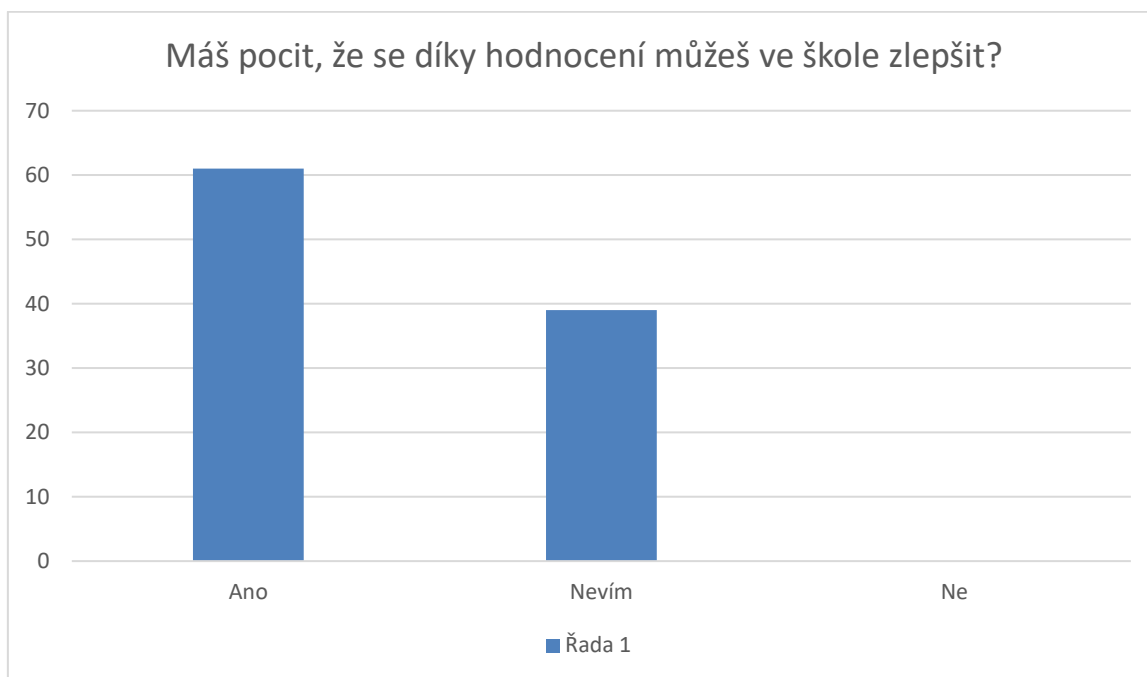
Graf 16 Zkušenost žáků s jednotlivými typy hodnocení

Ve druhé otázce uvedlo 73 % žáků, že považuje školní hodnocení za důležité, 27 % dotazovaných žáků zvolilo u této otázky variantu „nevím“ a žádný z dotazovaných žáků nevěděl, že školní hodnocení nepovažuje za důležitou součást školní docházky.



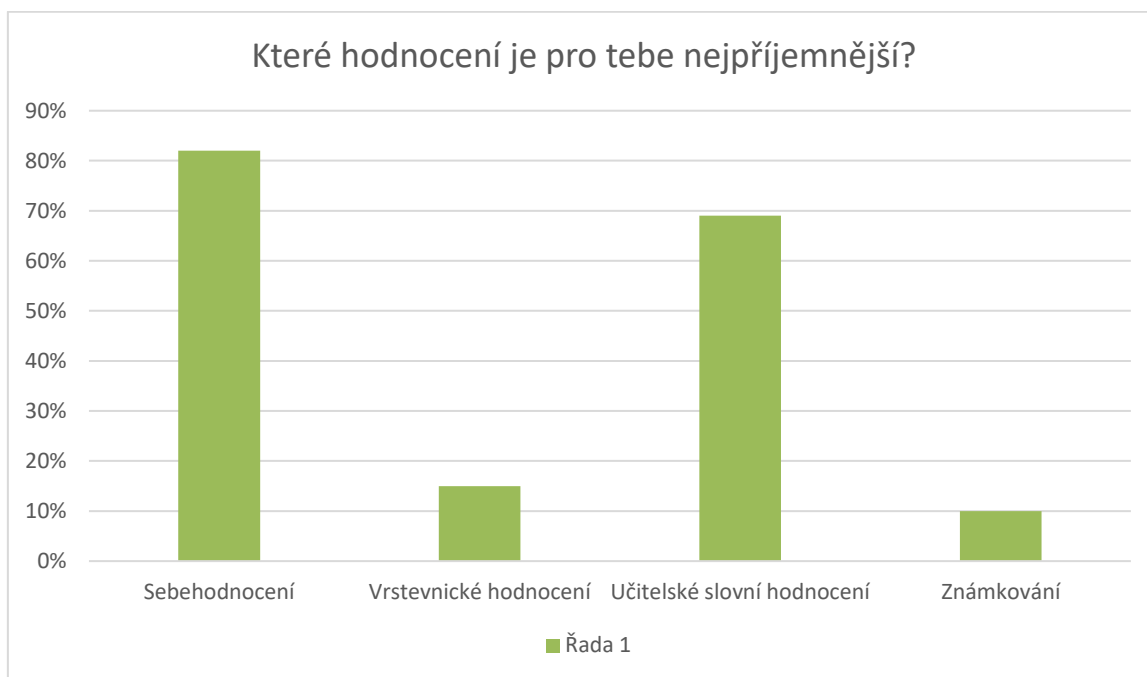
Graf 17 Myslíš si, že je hodnocení ve škole důležité?

61 % dotazovaných žáků má pocit, že se díky hodnocení může ve škole zlepšit, 39 % dotazovaných žáků uvedlo u této otázky variantu „nevím“ a žádný z žáků neodpověděl záporně, tzn. nikdo neměl pocit, že se díky hodnocení ve škole nezlepšuje.



Graf 18 Máš pocit, že se díky hodnocení můžeš ve škole zlepšit?

V další části dotazníku žáci vybírali jim nejpříjemnější typ hodnocení (bylo možné vybrat více variant). Dotazovaným žákům bylo vysvětleno, že mohou vybírat i takový typ hodnocení, se kterým ale běžně nepřicházejí do kontaktu, nicméně měli by o něj zájem. Jednoznačně nejpříjemnější typ hodnocení pro dotazované žáky bylo sebehodnocení, které zakroužkovalo 82 % žáků, i přesto, že pouze 40 % žáků se s tímto typem hodnocení ve škole běžně setkává. Druhým nejvíce oblíbeným typem hodnocení se stalo učitelské slovní hodnocení. Pouze 15 % žáků uvedlo, že je jim příjemné vrstevnické hodnocení a 10 % žáků uvedlo jako nejpříjemnější hodnocení známky.



*Graf 19 Které hodnocení je pro tebe nejpříjemnější?*

V předposlední otázce jsem se dotazovala, zda žáci díky hodnocení ví, kde udělali chybu a co mají udělat pro to, aby se do příště zlepšili. Dotazovaní žáci vybírali z možností – vždy, většinou ano, někdy, spíše ne, nikdy. 25 % žáků zakroužkovalo odpověď „vždy“, 31 % žáků zakroužkovalo odpověď „většinou ano“, 13 % žáků uvedlo „někdy“, 29 % žáků uvedlo „spíše ne“ a 2 % dotazovaných žáků uvedlo „nikdy“.



Graf 20 Po hodnocení vím, kde jsem udělal/a chybu a co mám udělat pro to, abych se zlepšil/a

V závěrečné části dotazníku dostali žáci prostor pro náměty na změnu a vylepšení školního hodnocení. Většina žáků této příležitosti nevyužila, 5 žáků v této části uvedlo, že v hodnocení nic měnit nepotřebuje/jsou spokojeni, 3 žáci vyslovili přání, aby měli větší prostor pro sebehodnocení a 12 žáků se vyjádřilo negativně ke známkování – není vždy fér, nelíbí se jim.

## 17 Shrnutí průzkumných zjištění

### 17.1 Učitelský průzkum

Jak jsem již dříve uvedla, mým prvním cílem bylo zjistit, který z výše uvedených typů hodnocení je u učitelů užívaný nejvíce. Z průzkumu vyplývá, že jednoznačně nejvíce využívaný typ hodnocení je hodnocení známkou (97,6 %). To určitě nepovažuji za překvapivé zjištění, co mne ale velmi překvapilo, je fakt, že z průzkumu také vyplývá, že i použití sebehodnocení (84,2 %) a formativního hodnocení (81,7 %) je velmi vysoké. Jako nejméně využívané hodnocení z mého průzkumu vyšlo vrstevnické hodnocení (64,4 %). Když se na jednotlivé typy hodnocení podíváme z hlediska frekvence zapojení do výuky, z průzkumu vychází, že učitelé nejčastěji známkují 2 – 3x do týdne (53,7 %), stejně tak sebehodnocení nejčastěji učitelé zapojují 2 – 3x do týdne (24,4 %). S formativním hodnocením učitelé nejčastěji pracují jednou denně (25,6 %), předpokládám, že zde měli učitelé na mysli právě okamžité hodnocení v reakci na činnost, nejčastěji slovem. Vrstevnické hodnocení je ve výuce zapojeno nejčastěji párkrát do týdne (35,4 %).

Zajímavou oblastí průzkumu bylo dotazování učitelů na důležitost hodnocení ve školství a na preferenci některého z typů hodnocení. U této otázky jsem předpokládala, vedly mě k tomu zkušenosti v mém okolí, že učitelé považují učitelské hodnocení za mnohem důležitější než další dva typy – vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Z průzkumu vyplývá, že drtivá většina pedagogů považuje hodnocení za důležitou součást vzdělávání (51,6 % určitě ano, 31,7 % spíše ano), menší procento pedagogů (8,5 %) uvedlo, že neví, zda je tato oblast pro vzdělávání důležitá a malé procento pedagogů (3,7 %) uvedlo, že spíše nevnímají jeho důležitost. Mile mě překvapilo a mou teorii vyvrátilo, že 67 % učitelů považuje všechny typy hodnocení za stejně důležité (28 % určitě ano, 39 % spíše ano), malé procento učitelů uvedlo, že neví (4,9 %) a zbylá procenta patřila učitelům, kteří si nemyslí, že by všechny typy hodnocení byly rovnocenné (14,6 % spíše ne, 13,4 % určitě ne).

Do budoucí práce s touto tematikou, bych doporučila více ověřit, zda učitelé opravdu vědí, co které hodnocení obsahuje. Ideální by byl přímý rozhovor s vyučujícími, v mé práci bohužel pro tento typ průzkumu nebyla příliš vhodná doba, vzhledem ke covidové situaci byla většina škol uzavřena veřejnosti. U otázky na preferenci jednotlivých typů bych se

v budoucnu ráda dotazovala učitelů, kteří uvedli, že si nemyslí, že jsou všechny typy hodnocení rovnocenné na to, které považují za důležitější.

Dalším cílem byla oblast vzdělávání v hodnocení. Chtěla jsem průzkumem zjistit, zda se učitelé cítí být dobře připraveni na oblast hodnocení žáků, zda by ocenili další vzdělávání a zda rozumí všem z uvedených typů hodnocení. Většina učitelů uvedla, že se cítí být na hodnocení dobře připravení – největší část se ohodnotila dvojkou (46,3 %), výrazně méně učitelů se ohodnotilo jedničkou (19,5 %). Několik učitelů (26,8 %) se v této oblasti ohodnotilo trojkou, což můžeme chápat, jako že si nejsou zcela jisti. Nejmenší procento učitelů (7,3 %) uvedlo, že se cítí být v hodnocení velmi málo připraveni. Žádný z dotazovaných pedagogů neuvedl, že by nebyl v hodnocení vůbec připraven.

Velmi překvapivé pro mě bylo, že celkem 37,8 % učitelů uvedla, že některý z typů hodnocení pravděpodobně neumí správně používat a 28 % učitelů si nejsou jisti správností využívání. Při nabídce dalšího vzdělávání v dané oblasti se drtivá většina vyslovila pro ano (42,7 % určitě ano, 25,6 % spíše ano), někteří učitelé si nejsou zcela jisti, že by se rádi v této oblasti dále vzdělávali (15,9 %) a nejmenší procento učitelů by se raději dále v této oblasti nevzdělávalo (8,5 % spíše ne, 7,3 % určitě ne).

V této části dotazování z mého pohledu nebyl úplně vhodně zvolen systém odpovědí. Pro vylepšení a zjednodušení bych pro příště volila pouze 3 možnosti odpovědi – ano, nevím, ne.

Poslední část průzkumu byla zaměřena na ovlivnění pedagoga v oblasti hodnocení tradicí a vedením školy. Předpokládala jsem, že většina pedagogů bude v hodnocení ovlivňována vedením školy a její tradicí, má domněnka se také průzkumem potvrdila. Většina pedagogů (68,3 %) je nějakým způsobem ovlivňována od vedení, či tradicí školy, zároveň ale velká část učitelů ( 58,5 % ) uvedla, že jim vedení nezasahuje do hodnocení. Chápala bych tento výsledek tak, že jsou sice učitelé ovlivněni, jak často a jakým způsobem mají žáky hodnotit, tzn. mají dáno, že musí obsáhnout tři známky během čtvrtletí, ale zároveň jim škola nezasahuje do dalších aktivit s hodnocením spojených. Z mé strany nebyly tyto dvě otázky příliš vhodně formulovány a mohlo dojít k různému vyložení.

## 17.2 Žákovský průzkum

Cílem žakovského průzkumu bylo zjistit, se kterým hodnocením se běžně ve školách setkávají, jak vnímají oni sami důležitost hodnocení, zda jim hodnocení dává adekvátní zpětnou vazbu, tzn. ví, co udělat pro zlepšení svého výkonu a jaký z typů hodnocení považují za nejpříjemnější. Žákům bylo vysvětleno, že nejpříjemnější se jim může zdát i takové hodnocení, se kterým se běžně neseťkávají, ale přáli by si to. Jednotlivé typy hodnocení jim byly také stručně vysvětleny, aby bylo zajištěno, že rozumí obsahu jednotlivých hodnotících stylů.

Není překvapivé, že všichni dotazovaní žáci se ve školách setkávají s hodnocením známkou, zároveň velká většina žáků (87 %) uvedla, že ve škole získává také hodnocení v mluvené podobě od učitele, tzn. pochvaly, doporučení, výtky, které jsou proneseny slovně, většinou přímo v hodině. Zhruba polovina dotazovaných žáků (48 %) má zkušenost s formativním hodnocením v psané formě. Překvapilo mě, že poměrně velká část žáků (40 %), má také zkušenosti se sebehodnocením. Jako nejméně využívané hodnocení v žakovských dotaznících (32 %) vyšlo, stejně tak jako v učitelských, vrstevnické hodnocení.

Velmi mě potěšilo, že až  $\frac{3}{4}$  dotazovaných žáků považuje hodnocení za důležitou součást vzdělávání, zbylá část žáků uvedla u této otázky možnost „nevím“. Více než polovina dotazovaných žáků (61 %) má zároveň pocit, že se díky známce může ve škole zlepšit. Zbylá část žáků uvedla u této otázky variantu „nevím“. Menším zklamáním pro mne byla otázka, zda žáci vědí, díky hodnocení, kde chybovali a jak mají výkon do příště zlepšit. Pouze čtvrtina žáků uvedla, že vždy ví, co zlepšit a kde udělali chybu, lehce větší část (31 %) uvedla, že většinou ví, co zlepšit a kde udělali chybu. Poměrně velké procento žáků (29 %) potom uvedlo, že v rámci hodnocení spíše neví, kde udělali chybu a co udělat pro zlepšení svého výkonu.

Jednoznačně nejpříjemnější typ hodnocení pro žáky je sebehodnocení (82 %), na druhém místě se umístilo slovní hodnocení (68 %) od učitele (v této kategorii jsem učitelské hodnocení nekonkretizovala na mluvenou a psanou podobu). Velmi malé procento žáků uvedlo, že je pro ně příjemné známkování (10 %) a vrstevnické hodnocení (10 %).

## **Závěr**

Tvorba této diplomové práce pro mě byla jako pro učitelku na prvním stupni základní školy velmi obohacující. Jak jsem již uvedla v úvodu, nad hodnocením jsem se velmi zamýšlela již před zahájením této práce, a i po jejím dokončení jsem moc ráda, že jsem si právě toto téma zvolila. Shledávám téma hodnocení ve vzdělávacím procesu jako velmi podstatnou a důležitou část a jsem moc ráda, že jsem se díky své práci obohatila o další důležité a podstatné informace a zkušenosti ostatních pedagogů. Věřím, že díky zpracování této práce, mohu nyní nahlížet a pracovat se školním hodnocením kvalitněji a s větším rozmyslem.

Ve své teoretické práci jsem vymezila pojem školního hodnocení, věnovala se krátce vývoji hodnocení a uvedla jsem také různé funkce, které hodnocení má. Velmi mě překvapilo zamyšlení nad různorodostí funkcí, protože myslím, že na některé z funkcí hodnocení se často zapomíná, a naopak může být do popředí velmi prosazována motivační funkce, která ale rozhodně není tou jedinou a hlavní. Teoretická část zároveň sloužila k úvodu k jednotlivým typům hodnocení a vymezení pojmů formativní a sumativní hodnocení. Na hodnocení jsem také nahlížela z pohledu učitelského hodnocení, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. K většímu přehledu jsem zařadila do teoretické části také zmínku o zahraničním hodnocení, myslím, že je vždy dobré se inspirovat i v jiných částech našeho světa. Protože ruku v ruce s hodnocením musí jít také cíle vzdělávání, věnovala jsem i tomuto okruhu jednu kapitolu. Než zahájíme samotné hodnocení, měli bychom vždy zvážit kritéria, i práci právě s nimi jsem věnovala jednu z kapitol. Já osobně se budu s prací s kritérii ještě více věnovat, myslím, že se často na tuto důležitou část hodnocení zapomíná, a právě to je jedním z důvodů, proč žáci mnohdy nedostávají efektivní zpětnou vazbu.

V praktické části jsem se věnovala učitelskému a žákovskému průzkumu. Učitelský průzkum byl rozdělen do čtyřech částí a byl prováděn formou online dotazníku. Žákovský průzkum byl prováděn formou papírového dotazníku. Zaměřila jsem se na volbu a využití metod a forem hodnocení v běžné praxi. Dotazovala jsem se na klady a zápory, četnost a způsob zapojování každého ze čtyř typů hodnocení. Zjišťovala jsem ovlivňování učitelů v oblasti hodnocení tradicí a vedením školy a jejich další zájem pro vzdělávání. Jak jsem

předpokládala, nejvíce využívaná metoda ve školách je známkování. Velkým překvapením však byla četnost využívání i dalších způsobů, zejména sebehodnocení a formativní hodnocení od učitele. Nejmenší zastoupení ve zkušenostech mělo vrstevnické hodnocení, zároveň ani v oblíbenosti dětí nedosahovalo vysokých příček v umístění. V oblíbenosti u žáků jednoznačně zvítězilo sebehodnocení, myslím, že tento výsledek krásně podtrhuje citát od RNDr. Milana Hejného, CSc. „*Porovnávat děti s druhými je nesmysl, ony samy dobře vědí, jak na tom jsou.*“, Prof. RNDr. Milan Hejný, CSc. Velmi pozitivně na mě působí fakt, že z mého žákovského průzkumu vychází, že si žáci uvědomují důležitost školního hodnocení a vnímají ho, jako prostředek ke zlepšení jejich výkonu. Negativně naopak vnímám, že poměrně vysoké procento žáků z hodnocení neví, kde udělali chybu, popř. neví, co udělat pro zlepšení svého výkonu, a na co se v budoucnu zaměřit.

Bylo pro mě velmi obtížné získat dostatek respondentů do učitelského průzkumu, i přesto, že jsem si myslela, že online dotazníkem tomuto problému předejdu. V budoucnosti bych raději volila formu rozhovorů s učiteli, u kterých je vždy možnost dalšího doptávání a rozsáhlejších odpovědí. Stejně tak u žákovského průzkumu by bylo velice zajímavé s žáky o jejich odpovědích více diskutovat a doptávat se na bližší podrobnosti o jejich vztahu ke školnímu hodnocení.

## Seznam použité odborné literatury

Čapek, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.

Čapek, Robert. *Líný učitel*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. 2019

Číhalová, Eva a Ivo Mayer. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura STROM, 1997, 63 s. Škola 21. ISBN 80-901954-6-6.

Edukační laboratoř. (2019). *Známkování je železná košile*. Načteno z edukační laboratoř: [www.edukacnilaborator.cz/novinky/znamkovani-je-zelezna-kosile](http://www.edukacnilaborator.cz/novinky/znamkovani-je-zelezna-kosile).

Hansen, Čechová. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, s. r. o.

Helus, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha : GRADA, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

H-mat, o. (nedatováno). *12 klíčových principů*. Načteno z 12 klíčových principů: <https://www.h-mat.cz/>

Hublová, P. (2014). *Metodický portál RVP*.

*Inkluze v praxi*. (2021). Načteno z K historii formativního hodnocení: <http://inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2127-k-historii-formativniho-hodnoceni?msclkid=cbb7b78dc1b811ecbae69ad254cb5610>

Ježková, Janík, & Knopp. (2009). *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Univerzita Karlova.

Kločková, L. (2010). Historie vysvědčení. *Národní pedagogické muzeum*, str. [www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100](http://www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100).

Kolář, Z., Šikulová, R., (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, ISBN 80-247-0885-X.

Košťálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, s.r.o.

MŠMT. (2012). Načteno z <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb?msclkid=a0578e26c1b811ec846592cdedd41a6d>

- Průcha, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stará, Jana a kol. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80- 86307-28-X
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s. r. o.
- Suchá, Ladislava (2015). *Výzkumy a průzkumy*. Brno, FF MU
- Šimoník, Oldřich (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: Škola v praxi
- Šťastný, Svobodová, & Rochex. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova.
- Velikanič, Jan (1973). *Skúšenie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN.
- Základní škola a Mateřská škola Chýně, o. P. (nedatováno). Načteno z Jak se u nás učí: [https://zschyne.cz/chcete-do-nasi-skoly?fbclid=IwAR3LjGmaU8D7ztxEZ81sE-iAi4G-WdvfMyxpS\\_zecD\\_\\_jMQERXao7N5XZMk](https://zschyne.cz/chcete-do-nasi-skoly?fbclid=IwAR3LjGmaU8D7ztxEZ81sE-iAi4G-WdvfMyxpS_zecD__jMQERXao7N5XZMk)
- Ziegenspeck, Jörg W. (2002). *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194- 402-5.

## **Seznam obrázků, tabulek a grafů**

### **Obrázky**

Obrázek č. 1: Fáze procesu hodnocení z hlediska provádějících činností učitele a žáka (Kolář a Šikulová, 2009)

Obrázek č. 2: Bloomova slunečnice

### **Tabulky**

Tabulka č. 1: Charakteristika sumativního a formativního hodnocení (Starý a Laufková, 2016)

Tabulka č. 2: Hodnocení k recitaci básně (ZŠ Projektová, 8, ročník)

### **Grafy**

Graf č. 1: Frekvence vrstevnického hodnocení

Graf č. 2: Důležitost vrstevnického hodnocení

Graf č. 3: Frekvence sebehodnocení

Graf č. 4: Důležitost sebehodnocení

Graf č. 5: Frekvence známkování

Graf č. 6: Důležitost známkování

Graf č. 7: Frekvence formativního hodnocení

Graf č. 8: Důležitost formativního hodnocení

Graf č. 9: Přípravenost v oblasti školního hodnocení

Graf č. 10: Zájem pedagogů o další vzdělávání v oblasti školního hodnocení

Graf č. 11: Neznalost některého z typů hodnocení

Graf č. 12: Zvyklosti školy v hodnocení

Graf č. 13: Ovlivňování vedením školy v oblasti školního hodnocení

Graf č. 14: Důležitost hodnocení ve vzdělávání

Graf č. 15: Preference typů školního hodnocení

Graf č. 16: Zkušenost žáků s jednotlivými typy hodnocení

Graf č. 17: Myslíš si, že je hodnocení ve škole důležité?

Graf č. 18: Máš pocit, že se díky hodnocení můžeš ve škole zlepšit?

Graf č. 19: Které hodnocení je pro tebe nejpříjemnější?

Graf č. 20: Po hodnocení vím, kde jsem udělal/a chybu a co mám udělat pro to, abych se zlepšil/a

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky prvního stupně ZŠ

Příloha č. 2: Dotazník pro učitele prvního stupně ZŠ

Příloha č. 1

## **HODNOCENÍ JAKO CESTA K SEBEPOZNÁNÍ NEJEN V HODINÁCH MATEMATIKY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ - žákovský dotazník**

*U každé otázky je možné zakroužkovat více odpovědí.*

1) Zakroužkuj pravdivé věty:

- a) Ve škole jsem hodnocen známkou.
- b) Ve škole mám možnost zhodnotit si svou práci sám/sama.
- c) Ve škole máme možnost hodnotit se se spolužáky navzájem.
- d) Ve škole jsem hodnocen slovně - v psaném projevu od paní učitelky.
- e) Ve škole jsem hodnocen slovně - v mluveném projevu od paní učitelky.
- f) Ve škole jsme hodnoceni ještě jiným způsobem, než jsou výše uvedené.

Uveď jak: \_\_\_\_\_

2) Myslíš si, že je hodnocení ve škole důležité?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

3) Máš pocit, že se díky hodnocení můžeš ve škole zlepšit?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

4) Které hodnocení je pro tebe nejpříjemnější?

- a) Když se hodnotím sám.
- b) Když mě hodnotí spolužák/spolužáci.
- c) Když dostávám známky.

d) Když mě paní učitelka ohodnotí slovně - přímo na mě mluví.

e) Když mě paní učitelka ohodnotí slovně - napíše mi to.

f) Jiný způsob.

Napiš jaký: \_\_\_\_\_

g) Hodnocení mi není příjemné.

5) Po hodnocení vím, kde jsem udělal chybu a co mám udělat pro to, abych se zlepšil/a.

a) Vždy

b) Většinou ano

c) Někdy

d) Spíše ne

e) Nikdy

6) Chtěl/a bys na hodnocení ve tvé škole něco změnit? Co?

---

---

---

---

---

**HODNOCENÍ JAKO CESTA K SEBEPOZNÁNÍ NEJEN V HODINÁCH  
MATEMATIKY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ - učitelský dotazník**

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení jako cesta k sebepoznání nejen v hodinách matematiky na 1. stupni ZŠ

---

*\*Povinné pole*

Hodnocení jako cesta k sebepoznání nejen v hodinách matematiky na 1. stupni ZŠ

Tento dotazník bude sloužit pro výzkumnou část mé diplomové práce. Zaměřen je na hodnocení a je rozdělen do 3 částí - vrstevnické hodnocení, učitelské hodnocení a sebehodnocení. Dotazník je určen **POUZE PRO UČITELE PRVNÍHO STUPNĚ ZŠ**. Dotazník je anonymní.

Všem, kteří dotazník vyplní mnohokrát děkuji.

Karolína Handíková, autor

*Přeskočte na otázku 1*

## VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ

Vrstevnické hodnocení je takové hodnocení, při kterém hodnotí žák práci svého spolužáka.

1. Jak často necháváte žáky hodnotit práce svých spolužáků? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Minimálně jednou denně *Přeskočte na otázku 3*
- 2 - 3x týdně *Přeskočte na otázku 3*
- Párkrát do měsíce *Přeskočte na otázku 3*
- Vůbec *Přeskočte na otázku 2*

## VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ

Vrstevnické hodnocení je takové hodnocení, při kterém hodnotí žák práci svého spolužáka.

2. Mým důvodem nepoužívání vrstevnického hodnocení je:

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Neznám ho/neumím používat
- Nepovažuji ho za důležité
- Vedení školy si to nepřeje
- Jiné:

*Přeskočte na otázku 8*

## VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ

Vrstevnické hodnocení je takové hodnocení, při kterém hodnotí žák práci svého spolužáka.

3. Myslíte si, že je důležité, aby se žáci naučili hodnotit mezi sebou? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

4. Pokud ano, proč?

---

---

---

---

---

---

5. K vrstevnickému hodnocení využíváte:

---

---

---

---

---

---

6. Uvedte, jaké klady má podle Vás vrstevnické hodnocení:

---

---

---

---

---

7. Uvedte, jaké zápory má podle Vás vrstevnické hodnocení:

---

---

---

---

## SEBEHODNOCENÍ

Sebehodnocení je takové hodnocení, kdy žák hodnotí sám sebe. Reflektuje svou vlastní práci.

8. Jak často necháváte hodnotit žáky svou práci/výkon/chování? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Minimálně jednou denně *Přeskočte na otázku 10*
- 2 - 3x týdně *Přeskočte na otázku 10*
- 1x týdně *Přeskočte na otázku 10*
- Párkrát do měsíce *Přeskočte na otázku 10*
- Vůbec *Přeskočte na otázku 9*

## SEBEHODNOCENÍ

Sebehodnocení je takové hodnocení, kdy žák hodnotí sám sebe. Reflektuje svou vlastní práci.

9. Mým důvodem nepoužívání sebehodnocení je:

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Neznám ho/neumím používat
- Nepovažuji za důležité
- Vedení školy si to nepřeje
- Jiné:

---

*Přeskočte na otázku 15*

## SEBEHODNOCENÍ

Sebehodnocení je takové hodnocení, kdy žák hodnotí sám sebe. Reflektuje svou vlastní práci.

10. Myslíte si, že je důležité, aby se žáci naučili hodnotit sami sebe? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Určitě ano  
 Spíše ano  
 Nevím  
 Spíše ne  
 Určitě ne

11. Pokud ano, proč?

---

---

---

---

---

---

12. K sebehodnocení využíváte:

---

---

---

---

---

13. Uvedte, jaké klady má podle Vás sebehodnocení:

---

---

---

---

---

14. Uvedte, jaké zápory má podle Vás sebehodnocení:

---

---

---

---

UČITELSKÉ  
HODNOCENÍ -  
SUMATIVNÍ

Hodnocení, které dítě získává od svého učitele. Sumativní hodnocení je hodnocení, které je konečné, např. známka, uměl/neuměl.

15. Jak často hodnotíte žáky známkou? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Minimálně jednou denně *Přeskočte na otázku 17*
- 2 - 3x týdně *Přeskočte na otázku 17*
- 1x týdně *Přeskočte na otázku 17*
- Párkrát do měsíce *Přeskočte na otázku 17*
- Každé čtvrtletí *Přeskočte na otázku 17*
- Každé pololetí *Přeskočte na otázku 17*
- Vůbec *Přeskočte na otázku 16*

UČITELSKÉ  
HODNOCENÍ -  
SUMATIVNÍ

Hodnocení, které dítě získává od svého učitele. Sumativní hodnocení je hodnocení, které je konečné, např. známka, uměl/neuměl.

16. Mým důvodem nepoužívání známkování je:

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Neznám ho/neumím používat
  - Nepovažuji za důležité
  - Vedení školy si to nepřeje
  - Jiné:
- 

*Přeskočte na otázku 21*

**UČITELSKÉ  
HODNOCENÍ -  
SUMATIVNÍ**

Hodnocení, které dítě získává od svého učitele. Sumativní hodnocení je hodnocení, které je konečné, např. známka, uměl/neuměl.

17. Myslíte si, že je důležité, aby učitel hodnotil děti známkou?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

18. Pokud hodnotíte známkou, co Vás k tomu vede?

---

---

---

---

---

19. Uvedte, jaké klady má podle Vás známkování:

---

---

---

---

---

---

20. Uvedte, jaké zápory má podle Vás známkování:

---

---

---

---

---

---

UČITELSKÉ  
HODNOCENÍ -  
FORMATIVNÍ

Hodnocení, které dítě získává od svého učitele. Formativní hodnocení je hodnocení, které žákovi dáváme v průběhu jeho učení, jeho účelem je zlepšit výkon a konkrétně popisuje jak.

21. Jak často hodnotíte žáky formativně? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

- Minimálně jednou denně *Přeskočte na otázku 23*
- 2 - 3x týdně *Přeskočte na otázku 23*
- 1x týdně *Přeskočte na otázku 23*
- Párkrát do měsíce *Přeskočte na otázku 23*
- Každé čtvrtletí *Přeskočte na otázku 23*
- Každé pololetí *Přeskočte na otázku 23*
- Vůbec *Přeskočte na otázku 22*

UČITELSKÉ  
HODNOCENÍ -  
FORMATIVNÍ

Hodnocení, které dítě získává od svého učitele. Formativní hodnocení je hodnocení, které žákovi dáváme v průběhu jeho učení, jeho účelem je zlepšit výkon a konkrétně popisuje jak.

22. Mým důvodem nepoužívání formativního hodnocení je:

*Zaškrtněte všechny platné možnosti.*

- Neznám ho/neumím používat
  - Nepovažuji za důležité
  - Vedení školy si to nepřeje
  - Jiné:
- 

*Přeskočte na otázku 27*

**UČITELSKÉ  
HODNOCENÍ  
FORMATIVNÍ**

Hodnocení, které dítě získává od svého učitele. Formativní hodnocení je hodnocení, které žákovi dáváme v průběhu jeho učení, jeho účelem je zlepšit výkon a konkrétně popisuje jak.

23. Myslíte si, že je důležité, aby učitel hodnotil žáky formativně?

*Označte jen jednu elipsu.*

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

24. Pokud hodnotíte, co Vás k tomu vede?

---

---

---

---

---

25. Uvedte, jaké klady má podle Vás formativní hodnocení:

---

---

---

---

---

---

26. Uvedte, jaké zápory má podle Vás formativní hodnocení:

---

---

---

---

---

---

Oznámkuje.

(1 – Úplně souhlasím, 2 – Souhlasím, 3 – Nevím, nejsem si jist, 4 – Spíše nesouhlasím, 5 – Nesouhlasím)

27. V oblasti hodnocení se cítím být dobře připraven. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Některé oblasti hodnocení mi nejsou zcela jasné. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Některé z typů hodnocení považuji za důležitější než jiné. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Hodnocení nepovažuji za důležitou část vzdělávání. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Všechny tři typy hodnocení považuji za důležité. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Vedení školy mi nezasahuje do způsobu hodnocení žáků. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Některé z hodnocení neumím používat. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. V oblasti hodnocení bych se rád dál vzdělával. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Hodnocení vnímám jako velmi podstatnou část vzdělávání. \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Při hodnocení musím respektovat zvyklosti školy.

*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Děkuji za  
vyplnění  
dotazníku.

Součástí mé diplomové práce bude také anonymní dotazník pro děti, pokud by bylo možné ve vaší třídě tento dotazník rozdat, prosím zanechte zde kontaktní údaje (jméno, email).

37. Místo pro komentáře a zanechání kontaktu:

---

---

---

---

---

---

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

**Google** Formuláře