

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2018

Karel Martiník

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Školní hodnocení jako forma podpory učení

School evaluation as a form of learning support

Karel Martiník

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Školní hodnocení jako forma podpory učení vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. 4. 2018

.....

podpis

Rád bych zde poděkoval vedoucímu bakalářské práce PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za jeho rady a cenné připomínky.

ANOTACE

Bakalářská práce je zaměřena na analýzu hodnocení žáků na základních školách, přičemž klíčové hodnocení je zde známkování, slovní hodnocení a kombinace obou. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Po představení bakalářské práce je v následující kapitole vymezen pojem Hodnocení s detailnějším rozbohem na jeho plánování a cíle. Další kapitola se zabývá Funkcemi hodnocení. Čtvrtá kapitola uvádí rozbor vztahu Učitel – Žák, přičemž jsou zde analyzovány oba pohledy vč. jejich očekávání. Následující kapitola je zaměřena na Aspekty hodnocení vč. rozdělení na individuální a kolektivní přístup. Kapitola šestá uvádí Členění hodnocení vč. výhod a nevýhod jednotlivých forem těchto hodnocení. Následující sedmá kapitola je již součástí praktické části, kde je popisována Realizace získávání dat vč. popisu získávání vzorků, jejich analýzu a vyhodnocení. Poté následuje Závěr vč. komplexního vyhodnocení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hodnocení, zpětná vazba, žák, výuka, základní škola

ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on analysis of pupils' assessment in elementary schools, where the key evaluation is the marking, verbal evaluation and a combination of both. The thesis is divided into the theoretical and practical part. At the beginning of the bachelor thesis the term Evaluation with a more detailed analysis of its planning and objectives is defined. The next chapter deals with Ratings Functions. Chapter Six presents an analysis of the relationship Teacher - Student, where both views are analyzed, incl. their expectations. The following chapter focuses on Aspects of assessment incl. division into an individual and collective approach. Chapter Eight is about the division of assessments incl. advantages and disadvantages of individual forms of such assessments. The following seventh chapter is already in the practical part where it is described Implementation of data

acquisition incl. description of sampling, analysis and evaluation. Then follows the Conclusion, incl. detailed analysis.

KEYWORDS

Evaluation, feedback, student, lesson, primary school

Obsah

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Úvod | 8 |
| 2 | Výzkumné otázky a předpoklady, cíl práce..... | 9 |
| 3 | Vymezení základního pojmu | 10 |
| 3.1 | Plánování hodnocení | 10 |
| 3.2 | Způsob školního hodnocení z právního hlediska..... | 11 |
| 3.3 | Cíle hodnocení | 13 |
| 4 | Funkce školního hodnocení | 14 |
| 4.1 | Vymezení korektivně-konativní funkce..... | 14 |
| 4.2 | Vymezení motivační funkce | 14 |
| 4.3 | Vymezení osobnostně-vývojové funkce | 15 |
| 4.4 | Vymezení poznávací funkce | 15 |
| 4.5 | Popisné hodnocení | 15 |
| 5 | Kompetence | 17 |
| 6 | Vztah Učitel – Žák..... | 19 |
| 6.1 | Očekávání ze strany učitele | 19 |
| 6.2 | Očekávání ze strany žáka..... | 19 |
| 7 | Typy hodnocení | 20 |
| 7.1 | Hodnocení individuálně normované | 20 |
| 7.2 | Hodnocení sociálně normované..... | 20 |
| 8 | Členění hodnocení | 21 |
| 8.1 | Výhody a nevýhody známkování | 22 |
| 8.2 | Výhody a nevýhody slovního hodnocení..... | 23 |
| 8.3 | Typy hodnocení | 24 |

| | |
|---|----|
| PRAKTICKÁ ČÁST | 26 |
| 9 Realizace získávání dat..... | 27 |
| 9.1 Vymezení objektu šetření | 27 |
| 9.2 Průběh a informace o získaném materiálu | 28 |
| 9.3 Návrh třídění dotazníkového šetření | 30 |
| 9.4 Časový harmonogram šetření | 30 |
| 9.5 Určení místa a času realizace..... | 31 |
| 9.6 Analýza získaných materiálů | 31 |
| 8.6.1 Osobní charakteristiky respondentů | 31 |
| 8.6.2 Rozbor základních škol | 32 |
| 8.6.3 Analýza způsobu hodnocení žáka v základní škole | 37 |
| 10 Závěr..... | 50 |
| 11 Seznam použitých informačních zdrojů | 53 |
| 12 Seznam příloh..... | 54 |

1 Úvod

Jedním z důležitých úkolů školského managementu dozajista je, aby nabídka školního zařízení dokázala přilákat dostatečné množství poptávajících. Není proto výjimkou, že pokud rodiče nenajdou školu podle svých představ mezi těmi zřízenými veřejným sektorem, obrátí se na soukromou školu, či si založí vlastní. Zatímco ve školním roce 2006/2007 navštěvovalo privátní základní školy 0,5 % žáků všech základních škol, o deset let později (2016/2017) toto procento stoupl na 1,27. O rostoucí oblíbenosti privátních základních škol svědčí i jejich počet: 173 (2016/2017) ve srovnání s 57 školami ve školním roce 2006/2007 viz tabulka č. 1 níže.

Tabulka 1: Počet základních škol a žáků v nich ve školních letech 2006/2007 a 2016/2017

| | 2006/2007 | | 2016/2017 | |
|-------------------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Školy | Žáci | Školy | Žáci |
| Privátní | 57 | 4 357 | 173 | 11 420 |
| Veřejné | 4 067 | 861 429 | 3 897 | 881 661 |
| Církevní | 27 | 4 525 | 41 | 6 573 |
| Celkem | 4 151 | 870 311 | 4 111 | 899 654 |
| Privátní / Celkem | 1,37 % | 0,5 % | 4,21 % | 1,27 % |

Zdroj: MŠMT

Domnívám se, že vedle přístupu pedagogů a způsobu výuky je pro rodiče při výběru základní školy důležitá také metoda hodnocení žáků. Je proto důležité, aby management školy věnoval také této problematice náležitou pozornost, neboť rozhodnutí rodičů o tom, jakou školu bude jejich dítě navštěvovat, přímým způsobem ovlivní veškerý pedagogický i nepedagogický sbor, financování dané školy a s tím související budoucnost školy v následujících letech.

2 Výzkumné otázky a předpoklady, cíl práce

Na počátku této bakalářské práce byly stanoveny výzkumné předpoklady / otázky, které byly s přibývajícím daty upravovány, resp. revidovány za účelem zpřesnění cíle práce, odstranění nejasností (možných dvojích významů, upřesnění otázek v dotazníku), a to takovým způsobem, aby došlo k odstranění jakýchkoliv pochybností. Výzkumné předpoklady spočívaly v následujících hypotézách:

- a) Rodiče žáků základních škol spíše preferují slovní hodnocení než známkování.
- b) Rodiče žáků základních škol, jejichž kapacita je 150 žáků, spíše preferují slovní hodnocení než známkování.

Hranice 150 žáků je odvozena z tzv. Dunbarového čísla, což je, dle slovníku cizích slov, „omezený okruh a počet lidí se kterými jedinec je schopen udržovat stabilní, stálé vztahy (uvádí se interval od 100 do 230, nejčastěji je to asi číslo 150). Robin Dunbar, který se narodil 1947, je britský evoluční psycholog, antropolog a specialista na chování primátů.“¹

Tyto hypotézy byly příslušným způsobem vloženy do dotazníku, aby bylo možno tyto hypotézy potvrdit či vyvrátit v příčinné souvislosti se stanoveným cílem této práce, přičemž cílem práce je provést analýzu srovnání základních forem školního hodnocení včetně zaměření se na funkce hodnocení, jeho typy, rozbor vztahu učitel – žák a dále analýzu členění hodnocení se zdůrazněním slabých a silných stránek těchto forem (známkování vs. slovní hodnocení) včetně příslušného vyhodnocení a doporučení, což je úzce propojeno s praktickou částí, kdy proběhne dotazníkové šetření týkající se rodičů jako respondentů k otázkám týkající se školního hodnocení ve vazbě na výběr školy a jejich pohledu na školu s konkrétním způsobem hodnocení žáka, přičemž tato práce může být použita ze strany vedení škol jako odrazový můstek pro analýzu výběru způsobu hodnocení žáka.

¹ Slovník cizích slov

3 Vymezení základního pojmu

Hodnocení provádí každý z nás denně, a to při nejrůznějších situacích. Tyto situace se mohou týkat jak běžné agendy neboli provozní činnosti, tak mimořádných skutečností jako je např. změna životního partnera (rozvod), stěhování, změna práce, úmrtí aj. Předtím, než k hodnocení dojde, byla vždy existence nějaké potřeby, resp. požadavku. Jak uvádí Josef Valach² - tato potřeba vznikla za určitých podmínek – příznivých, neutrálních a nepříznivých. Tyto podmínky mohou být vnitřní (např. zkušenosti a vlastnosti daného člověka) či vnější (kolegové v práci, počasí, právo aj.). Již tyto podmínky formují charakter této potřeby, její směr, ambice atd.

3.1 Plánování hodnocení

Po definici potřeby následuje plánování činnosti, jak dosáhnout úspěšné realizace. Dle Valacha je to v mj. v závislosti na stupni řízení. Ten současně uvádí následující členění plánování:

- krátkodobý plán (plnění do jednoho roku)
- dlouhodobý plán (většinou 3 - 5 let).

Plánování samotné obsahuje:

- seznam/soupis jednotlivých kroků, jak dosáhnout požadovaného cíle,
- následnost jednotlivých kroků a detailní harmonogram plnění jednotlivých kroků,
- stanovení, zda cíle bude dosaženo samostatně, ve spolupráci s dalšími osobami/týmově.

Jiné plánování nastává v situaci, pokud se jedná o plánování ve vazbě na okamžitou realizaci potřeb. V tom případě se celý proces značně zjednoduší a zúží.

² Josef Valach a kolektiv – Finanční řízení podniku. Ekopress, s.r.o.1997

3.2 Způsob školního hodnocení z právního hlediska

Pokud se jedná o samotný způsob hodnocení žáků základního vzdělávání z právního hlediska, toto je upraveno zejména v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále také „Školský zákon“).

Dle § 51 – Hodnocení výsledků vzdělávání žáků odst. 2 je uvedeno, že „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen "klasifikace"), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“

Následně v odstavci 3 pak „Škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace.“

V souladu s tímto zákonem jsou pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů uvedena ve Školním řádu (§30 Školského zákona). V některých případech je používáno nepřesné označení „klasifikační řád“.

Dle Vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (dále také „Vyhláška“) § 14 je hodnocení pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení.

Pravidla hodnocení žáků, již jsou součástí školního řádu, obsahují dle výše uvedené vyhlášky zejména:

a) zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení,

b) kritéria pro hodnocení.

Dle § 15 Vyhlášky v rámci hodnocení žáků na vysvědčení se při použití klasifikace chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnotí na vysvědčení stupni:

a) 1 - velmi dobré,

b) 2 - uspokojivé,

c) 3 - neuspokojivé.

Při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.

3.3 Cíle hodnocení

Po dokončení procesu plánování následuje forma realizace jednotlivých kroků k naplnění cíle. Po dokončení realizace následuje vyhodnocení, zda byla daná potřeba naplněna, v jaké míře nebo zda k úspěšné realizaci nedošlo. Při tomto hodnocení je nutné vzít v úvahu, jaké důvody byly příčinou neúspěchu či toho, že cíle nebylo dosaženo v plné míře. Toto odůvodnění současně slouží jako nově získaná zkušenost, kterou lze použít při plánování obdobných cílů za účelem vyvarování se neúspěchu. „Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení“, patří k němu „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ (Slavík, 1999, s. 23). V případě hodnocení žáka patří mezi hlavní cíle hodnocení zlepšení práce žáka, jeho motivace a podpora učení.

Samotné hodnocení může být písemné či ústní a může být prováděno objektivně (nezávislou osobou /osobami) či subjektivně (daným člověkem, kterého se hodnocení týká). Hodnocení může probíhat rovněž na základě kritérií, která jsou na počátku stanovena – např. formou bodování při písemné zkoušce.

Specifičnost hodnocení žáků ve vyučování je dána také tím, co je hodnocena na sledované činnosti a kdy je hodnocení prováděno. U řady lidských činností je totiž hodnocen samotný proces dané činnosti až po jejím ukončení, tedy na základě dosažení nebo nedosažení projektovaného výsledku (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18).

Při hodnocení hrají důležitou roli opět podmínky/prostředí/čas, za kterých je hodnocení prováděno, v důsledku čehož může být hodnocení, byť neúmyslně, zkresleno. Důležité rovněž je, aby se hodnocení vztahovalo ke konkrétním úkolům, které byly stanoveny, a dále je nutné, aby hodnocení bylo prováděno kvalitním / motivačním způsobem, tzn. např. při hodnocení dílčího úkolu, vysvětlení chyb, resp. správného řešení vč. postupu, jak ke správnému výsledku dojít. V případě komplexnějšího hodnocení není pochopitelně žádoucí trvat na jednotlivých detailech.

4 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení plní, jak uvádí Košťálová, Miková, Stang (2012, s. 45) následující funkce:

- korektivně-konativní – poznatky, jak daný úkol v budoucnu splnit lépe,
- motivační – motivace pro další práci a sebezdokonalení,
- osobnostně-vývojová funkce – realistické hodnocení / porozumění sebe sama,
- poznávací – žák získává zadání úkolu, zpětnou vazbu ze splněného úkolu.

4.1 Vymezení korektivně-konativní funkce

V případě hodnocení žáka je nutné se vyvarovat paušálního hodnocení typu: „Ta práce je moc hezky udělaná“ nebo „Ta práce je hrozná“, neboť se žák nedozví, v čem je daná práce dobrá / chybná. Při tomto hodnocení není korektivně-konativní funkce naplněna.

4.2 Vymezení motivační funkce

Ke stejnému výsledku lze dojít při tomto hodnocení i v případě motivační funkce. Pokud je používáno identické hodnocení např. „moc hezky jsi ten úkol udělal/a“, žák může dospět k názoru, že toto hodnocení je používáno paušálně, není myšleno vážně a tím je snižována váha tohoto hodnocení. Dalším dopadem je možná domněnka žáka, že dosáhl vrcholu a již není zapotřebí se zlepšovat. Dalším možným důsledkem je, že paušální pozitivní hodnocení vyvolá u žáka obavy ze selhání v rámci dalšího úkolu. Pokud je hodnocení paušálně negativní, sráží se tím sebevědomí žáka, dochází k jeho demotivaci a žák může rezignovat na další snahu.

4.3 Vymezení osobnostně-vývojové funkce

Pokud se jedná o osobnostně-vývojovou funkci, žák je od nejtútlejšího věku hodnocen a jeho chování je neustále posuzováno, a to zejména ze strany rodičů a učitelů. Na základě tohoto hodnocení si dítě vytváří vlastní obraz sebeúcty. Tento obraz může být buď velice nízký (dítě je neustále kritizováno, resp. hodnoceno negativně) či nezdravě vysoký (nadměrné pochvaly). V důsledky zveličovaných výkonů může dojít k nezdravému a neoprávněnému nadměrnému sebevědomí – žák může těžit ze své pověsti a zneužívat ji ve formě nižšího přístupu k zadaným úkolům, přičemž tento přístup může být omlouván ze strany učitelů „žák měl špatný den“.

4.4 Vymezení poznávací funkce

V případě poznávací funkce žák obdrží od hodnotitele zpětnou vazbu, jak daný úkol splnil, přičemž je zapotřebí, aby byla předem známa kritéria hodnocení. Žák má poté pocit, že hodnocení bylo objektivní a známka nebyla dána podle oblíbenosti žáka, nálady učitele apod. Jinou situací je obtížné/lehké zadání úkolu, kdy při hodnocení je nutné zdůraznit váhu tohoto hodnocení např. při závěrečných testech či běžné písemce. Součástí zpětné vazby je i správné řešení daného úkolu, postup, jak dojít ke správnému výsledku apod. Pochopitelně je nutné zde odlišit, zda hodnocení je slovní, či popisné, popř. kombinace obojího.

4.5 Popisné hodnocení

U popisného hodnocení, jak uvádí Košťálová, Miková, Stang (2012 s. 52) je nezbytné dodržovat následující zásady, a sice popisovat:

- vnímané – to, co vidíme/slyšíme a zároveň dochází k hodnocení dle stanovených kritérií,
- pokrok – srovnání s minulým stavem,
- pocity žáka – jak se žák asi cítil po zvládnutí daného úkolu.

Kromě výše uvedeného je nutné i vyjádření žáka k dokončenému úkolu. Tím se současně žák naučí sebehodnocení a současně plánování omezení chyb do budoucna. Rovněž zde osvětluje žák svůj pohled na danou problematiku a současně i zadavatel úkolu (učitel) dostává zpětnou vazbu týkající se zadání úkolu – např. zda zadání bylo zřejmé, srozumitelné, přehledné apod.

5 Kompetence

Pro úspěšný hodnocení žáka musí být učitel kompetentní. Kompetenci lze vyjádřit dvěma způsoby, jak uvádí např. Lhotková, Trojan, Kitzberger (s.23):

- Pravomoc
- Schopnost.

Pravomoc – v tomto smyslu znamená mít určité oprávnění, resp. pověření k určité činnosti, aby mohla být daná činnost vykonávána.

Schopnost – zde se schopností rozumí určitá odborná způsobilost či dovednost.

Definici obsahující oba výše uvedené termíny uvádí PISOŇOVÁ: „Pojem kompetence představuje nároky kladné na výkon funkce ředitele školy, resp. vedoucího pedagogického zaměstnance školy nebo školského zařízení.“³

Kompetence je úzce spojená s odpovědností – pokud pracovník bude mít odpovědnost za určitou oblast, ale neobdrží k ní příslušné kompetence (zde pravomoci), těžko se toto u něj setká s pochopením a tato odpovědnost pak bývá odmítnuta.

Kompetentní pracovník tedy musí mít určitou pravomoc, musí mít k tomu dané schopnosti a vědomosti a současně musí být i motivován, aby takové chování použil – jedná se o vnitřní motivaci.

Kompetence mohou být členěny následovně (Lhotková, Trojan, Kitzberger (s.80):

³ PISOŇOVÁ, M. Kompetenčný profil manažera výchovno-vzdelávacej inštitúcie, s. 22.

- Osobnostní
- Sociální
- Manažerské
- Odborné

Pod osobnostními kompetencemi rozumíme zvládnání emocí, schopnost sebereflexe, seberozvoj, loajalitu a iniciativu.

K sociálním kompetencím patří dovednost řešení problémů, efektivní komunikace, asertivní jednání, kooperace a empatie.

Manažerské kompetence obsahují plánování a kontrolu, což je rovněž spojeno i s následným hodnocením. Součástí je i vedení týmu a z nich vyplývající vedení porad. Důležitou složkou je i motivace podřízených.

Mezi odborné kompetence v rámci školství lze řadit dle profesního standardu Jaroslavy Vašutové pedagogiku a didaktiku, odborný obsah předmětů, práce se školním vzdělávacím programem, individuální přístup k žákům a znalost práce s informačními a komunikačními technologiemi.

6 Vztah Učitel – Žák

6.1 Očekávání ze strany učitele

Každý učitel si utváří určitý obraz o jednotlivých žácích, v jaké míře splňují jeho požadavky, a tedy zda je žák (ne)úspěšný. Tento obraz vzniká na základě pozorování výkonu žáka v rámci školy i mimo školu. Současně učitel srovnává tyto výkony jednak s výkony jiných žáků a jednak s předchozími výkony daného žáka. Tento žák může být i hodnocen na základě zkušenosti učitele s obdobným žákem či srovnání žáka s učitelem, kdy si učitel do obrazu promítne vlastní chování ve věku žáka. Na základě těchto pozorování si učitel „zaškatulkovává“ žáka do příslušné kategorie a jen velmi obtížně jej pak učitel přesouvá do jiné škatulky. Zařazení do příslušné škatulky může být provedeno i na základě iracionálních faktorů jako je sympatie/antipatie. Přestože učitel dbá o maximální objektivitu, vždy má podvědomě žáka do určité skupiny zařazeného.

6.2 Očekávání ze strany žáka

Jak uvádí Kolář, Šikulová (2005, s. 40), pokud učitel získá o žákovi pozitivní předinformaci, pak se chová k žákovi vstřícně, povzbuzuje jej tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit – jedná se o tzv. „Pygmalion efekt“. Opačným jevem je tzv. „Golem-efekt“, kdy se učitel chová k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná tak dlouho, až u žáka vznikne přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit, začne se tak chovat a tím potvrdí „očekávání učitele“.

Nejenom učitel, ale i žák si utváří představu o svém učiteli. Tato představa vychází z minulých zkušeností žáka, z vyprávění spolužáků či jiných zdrojů (rodiče, internet). Pokud je toto očekávání realistické, žák pak není zklamán jako v případě, pokud je jeho očekávání příliš vysoké a učitel tyto představy nenaplní. Pokud je naopak žákovo hodnocení příliš nízké, tak i když může být zkušeností překonáno, tak toto očekávání se může stát zdrojem demotivace a žák ztrácí chuť k dalším výkonům.

7 Typy hodnocení

Dle Koláře, Šikulové (2009, s. 32) lze uvést dva typy hodnocení, a sice hodnocení individuálně normované sociálně normované.

7.1 Hodnocení individuálně normované

Jedním z aspektů školního hodnocení je hodnocení učitele, který se snaží ke všem žákům přistupovat stejným způsobem. V praxi je ale toto velice obtížné, neboť již od počátku školní docházky musí učitel rozlišovat schopnosti žáků, kteří jsou více či méně nadaní, mají rozdílné zájmy a v neposlední řadě zohlednit rozdíly v přístupu k učení mezi dívkami a chlapci. To znamená, že hodnocení musí být individuální s ohledem na jednotlivé předpoklady, schopnosti a dovednosti každého žáka, a nikoliv paušální, k čemuž učitelé mnohdy sklouzávají. S ohledem na výše uvedené skutečnosti musí být hodnoceno dosažení příslušných cílů a tím dochází i k větší spravedlnosti a současně i motivaci. U tohoto hodnocení učitel sleduje výkon žáka a porovnává tento výkon s předchozími výkony daného žáka, což umožňuje učitele ale současně i žákovi zaznamenávat dílčí pokroky a umožňuje žákovi získat hrdost nad dosaženými úspěchy směrem k danému cíli. Pouze je nutno dodat, že tento individuální přístup musí být zohledněn i při zadávání úkolů.

7.2 Hodnocení sociálně normované

Pokud učitel dokáže přistupovat ke každému žákovi individuálně a takto je i hodnotit, ocitá se vzápětí před další výzvou, a to možnému vysvětlení žákům, jak dané úkoly vyhodnotil. Žáci se srovnávají mezi sebou a mohou neporozumět tomuto individuálnímu hodnocení učitele. Žák zde tzv. soutěží s ostatními žáky a porovnává své výsledky s ostatními, což může vyvolat iluzi objektivního hodnocení. Ve výsledcích ale dochází k tomu, že část žáků je stále úspěšná a část žáků stále neúspěšná.

8 Členění hodnocení

Před samotným hodnocením úkolu je nutné, aby byla předem známa kritéria, na jejichž základě k hodnocení dojde. V případě nestanovení těchto kritérií může žák pocítit nespravedlnost či subjektivitu hodnocení ze strany učitele. Tato kritéria musí být přehledná srozumitelná se zdůrazněním vah (důležitosti) jednotlivých kritérií. Rovněž mohou být tato kritéria i konzultována s žáky. Správné nastavení kritérií poté ušetří učiteli čas i námahu pro následné vyhodnocení úkolu. To, zda toto hodnocení je ve formě známkování či slovní, má pak už jen vedlejší úlohu. Pokud tato kritéria nejsou nastavena ve spolupráci s žáky či alespoň dle konzultace s ostatními učiteli, může docházet k tomu, že učitel se domnívá, že kritéria pro stanovení hodnocení jsou nastavena správně a jsou tedy srozumitelná všem. Tím, že mu chybí zpětná vazba, je učiteli zabráněno zpřesnění těchto kritérií a v důsledku toho nedojde k odstranění chyb, resp. žáci mohou mít dojem, že kritéria jsou nastavena nespravedlivě, nedají se splnit, časově jsou nereálná apod. Rovněž tak učitel neobdrží možné náměty ke zlepšení nastavení těchto kritérií a k jejich větší srozumitelnosti.

Pokud se jedná o cíl stanovený učitelem, doporučuje, jak uvádí Košťálová, Miková, Stang na str. 102, „stanovit cíle, kvůli kterým se budou muset žáci namáhat, ale snažme se, aby ji většina žáků mohla dosáhnout.“

Pro správné hodnocení musí mít učitel dostatečné podklady, které může získat různými způsoby, mezi které např. patří:

- a) Pozorování žáků při práci,
- b) Písemné záznamy,
- c) Audio/video nahrávky.

Mezi způsoby hodnocení patří známkování, slovní hodnocení a dále jejich kombinace. Výhody a nevýhody jednotlivých způsobů jsou uvedeny v následující subkapitole, přičemž detailní analýza způsobů hodnocení včetně největších výhod, resp. nevýhod ze strany rodičů je uvedena v praktické části, a to v rámci dotazníkového šetření.

8.1 Výhody a nevýhody známkování

Mezi největší výhody známkování patří rychlá zpětná vazba účastníkovi hodnocení (žákovi) a následně i rodičům žáka. Rovněž učitel tak získává informace o studijním prospěchu žáka v krátké době. Další výhodou je jednoduchost, srozumitelnost, časová úspora hodnocení. Znamka rovněž slouží jako prostředek k předávání informace o výkonu žáka. Mezi další výhody patří také možnost lepšího srovnávání výsledků žáků. Žáci rovněž obdrží jasné hodnocení jejich činnosti za určité období.

Mnozí učitelé jsou si vědomi rozporuplné vypovídací schopnosti jednotlivých známek a necítí se proto komfortně v roli hodnotitele. Známkování podává zjednodušující pohled na výkon žáka, který je nejvíc zdůrazněn při vydávání vysvědčení. Při použití známkování žáci dle šetření L. Brabcové (2005) hodnotili, jak často dostávají žáci při obdržení známky komentář k této známce. Přibližně jedna třetina žáků obdrží vysvětlení pouze výjimečně, dvě třetiny pak často. Bohužel se tento poměr s přibývajícím věkem žáků od přibližně páté třídy mění negativním směrem. To má za následek, že žáci neobdrží širší zpětnou vazbu za své výkony, a mohou mít pocity, že selhali a následně u nich dochází ke ztrátě motivace.

Rovněž Čapek (2010, s 60) pokládá na největší nevýhody známkování následující:

- Učitelé nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí.
- Učitelé nevnímají, že známkování u rozdílných jedinců nemá smysl.
- Učitelé si nepřiznají, že známky, nemohou vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělávání.
- Učitelé kladou na známky až příliš velký důraz.
- Učitelé známkováním nevhodně trestají chyby žáků.
- Učitelé při známkování příliš upřednostňují vlastní názor.
- Učitelé ani sami nedokážou udržet kontinuitu vlastního hodnocení, natož pak ve sboru, kde jsou nároky velmi rozdílné.
- Učitel využívá na hodnocení většinou pouze formální příležitosti.
- Učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků.

8.2 Výhody a nevýhody slovního hodnocení

Mezi výhody slovního hodnocení patří zohlednění rozdílných charakterových vlastností žáků, neboť jednička u nadaného žáka a u průměrného žáka má úplně jinou vypovídací schopnost.

Další výhodnou slovního hodnocení je jeho zohlednění při uvádění, zda byl splněn cíl vzdělávání daného předmětu, kterými, jak uvádí Čapek (2010, s. 61) např. u tělesné výchovy, jsou „přivést žáka k radosti z pohybu, naučit ho zásady zdravého životního stylu, prohloubit jeho chování fair play.“

K dalším výhodám patří skutečnost, že u slovního hodnocení se nejedná o srovnávací způsob hodnocení. Mezi další výhody patří i to, že i u slabších žáků jsou vyzdvihována jejich pozitiva, což slouží i jejich povzbuzení. U nadaných žáků jsou naopak zdůrazněny i jejich slabší stránky, což pak slouží jako návod k práci na jejich odstranění. Slovní hodnocení slouží i rovněž k popisu toho, jak se žák projevuje v rámci kolektivu, zda v něm má např. vůdčí roli či v něm vystupuje v roli outsidera.

V rámci slovního hodnocení rodiče rovněž obdrží komplexní informace týkající se nejenom výsledků, ale i způsobu, jakým jich žák dosáhl včetně způsobu jejich dosažení a rovněž obdrží návod, na jaké stránky osobnosti žáka se více zaměřit v budoucnu.

Nevýhodou slovního hodnocení je nepochybně jeho pracnost a časová náročnost, což jsou jedny z důvodů, kdy učitelé používají raději známkování. Stejně tak si mnozí rodiče nemusí uvědomit a docenit náročnost tvorby tohoto hodnocení.

Mezi další nevýhody slovního hodnocení patří možné sklouzávání do stereotypu, resp. opakování identického hodnocení pro další žáky a formálnost hodnocení (hodnocení je převzato z minulého období či kopíruje hodnocení jiného žáka).

K dalším nevýhodám slovního hodnocení patří možnost ne úplné srozumitelnosti pro rodiče, resp. žáka a dále skutečnost, že navzdory slovnímu hodnocení se rodiče (žáci) pokouší najít konkrétní známku v tomto hodnocení.

Při nevhodném užití slov u tohoto hodnocení může dojít i k psychické zranitelnosti žáka. Rovněž rodiče se mohou zaměřit pouze na kladné stránky hodnocení a nebrat v potaz méně pozitivní informace (a naopak).

V případě, že dítě zejména z nižších ročníků žádá po rodičích, aby jim vysvětlili dané hodnocení, může dojít i k chybné interpretaci hodnocení. Rovněž pokud dojde v budoucnu k tzv. překlopení slovního hodnocení na známky, mohou rodiče i žáci být zklamáni z výsledků tohoto převedení.

8.3 Typy hodnocení

Mezi typy hodnocení, jak uvádí Kolář, Šikulová (2009, s. 33), patří zejména:

- **Formativní hodnocení** – poskytuje učitelům i žákům zpětnou vazbu, která současně slouží jako podklad pro budoucí požadavky učitele, resp. výkony žáka. Zaměřuje se na odhalování chyb a poučení pro budoucnost.
- **Finální hodnocení** – provádí se k určitému časovému okamžiku, např. po skončení vyučovací hodiny, konci pololetí apod. Jako příklad lze uvést známky na vysvědčení.
- **Normativní hodnocení** – zde je hodnocen výkon konkrétního žáka ve vztahu k výkonu ostatních žáků. To znamená, že pokud je definována např. jednička jako známka odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, tak deset procent všech žáků bude vždy hodnocena jedničkou bez ohledu na celkovou úroveň předvedených výkonů.
- **Kriteriální hodnocení** – zde je hodnocen jednotlivý výkon podle toho, zda bylo konkrétní kritérium splněno, a to bez ohledu na výkon ostatních žáků. Typickým příkladem jsou sportovní testy.

- Diagnostické hodnocení – zaměřuje se na odhalení učebních potíží a problémů žáků (obdobně jako formativní hodnocení).
- Interní hodnocení – toto hodnocení provádějí učitelé, kteří ve třídě učí vybrané předměty.
- Externí hodnocení – hodnocení zde provádí osoby mimo školu.
- Neformální hodnocení – toto hodnocení je založeno na pozorování výkonů běžných činností žáků ve třídě.
- Formální hodnocení – žáci jsou předem upozorněni na to, že hodnocení bude prováděno.
- Průběžné hodnocení – jedná se o průběžné hodnocení v delším časovém úseku. Je podkladem pro celkové hodnocení.
- Závěrečné hodnocení – jedná se o konečné hodnocení, provádí se na konci výuky předmětu.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úspěšnost dosažení cíle bude v kontextu se zkoumanými daty, kdy budou analyzovány odpovědi příslušného vzorku rodičů (dále také „respondentů“), jejichž dítě navštěvovalo základní školu v Praze či Středočeském kraji. Výběr těchto dvou největších krajů z celkového počtu čtrnácti krajů probíhal na základě detailní analýzy vycházející z dat Českého statistického úřadu ve stavu k 31. 12. 2016⁴⁵, kdy oba regiony vykazovaly nejvyšší počet obyvatel, a to po 1,3 mil. Kč, nejvyšší podíl kraje na hrubém domácím produktu – Praha 24,4%, Středočeský kraj 11,6% a nejvyššího čistého disponibilního důchodu domácnosti na jednoho obyvatele – Praha – Kč 273 250, Středočeský kraj pak Kč 224 474. Úzké propojení těchto dvou krajů (rovněž doprava, pracovní příležitosti aj.) bylo jedním z hlavních faktorů pro jejich výběr.

Odpovědi pro získání příslušných dat budou sbírány formou dotazníků. Tyto odpovědi budou analyzovány dle nejrůznějších kritérií – věku, pohlaví apod. Na základě těchto odpovědí dojde k vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek a předpokladů s vyloučením tzv. mimořádných neboli extrémních hodnot, směr trendu, analýza, doporučení.

Cíl byl stanoven jednotně pro celou bakalářskou práci s maximálním důrazem na jeho přesnou formulaci a reálnost dosažení, která bude měřitelná pomocí analýzy a následného vyhodnocení kvantitativního výzkumu. Toto vyhodnocení bude obsahovat rovněž konkrétní závěr vč. zdůraznění trendů, doporučení, rizik apod.

Výzkumu se zúčastnilo čtyřicet respondentů, přičemž dotazník byl vyplněn a odevzdán / zaslán zpět elektronicky třiceti z nich, což bylo vyhodnoceno jako dostatečně velký vzorek.

⁴ <https://www.czso.cz/documents/10180/51020244/32020317c04.pdf/799a5e0b-eb6d-4719-86d2-5476789758e2?version=1.0>

⁵ https://www.czso.cz/csu/xb/mezikrajske_srovnani

9 Realizace získávání dat

Příslušná data budou získávána prostřednictvím dotazníků.

Před tím, než bude dotazník distribuován mezi respondenty, budou otázky vícenásobně prověřovány, zda jsou srozumitelné, nabízejí veškeré možnosti odpovědí a nejsou dvojnásobné. Rovněž je nutné zdůraznit, že otázky byly formulovány takovým způsobem, aby bylo zcela zřejmé, zda se respondent vyjadřuje ke své osobě / škole či k jiným subjektům / objektům.

V rámci prověřování těchto otázek je rovněž kladen důraz na fakt, zda otázky jsou sestaveny takovým způsobem, aby pomohly naplnit cíl této bakalářské práce a odpovědi respondentů bylo možno odpovídajícím způsobem vyhodnotit.

9.1 Vymezení objektu šetření

Mezi objekty šetření neboli výběrový soubor bylo zařazeno čtyřicet rodičů, jejichž struktura bude analyzována po vyplnění příslušných dotazníků. Tato analýza bude obsahovat mj. členění respondentů dle následujících ukazatelů jako např.:

- Věk,
- Pohlaví,
- Dosažené vzdělání, aj.

Velikost tohoto vzorku byla stanovena s ohledem na vypovídací hodnotu tohoto šetření.

9.2 Průběh a informace o získaném materiálu

Mezi techniky sběru dat patří, jak uvádí Janík, Pešková (2013, s. 35) např.:

- a) Pozorování
- b) Dotazník
- c) Rozhovor
- d) Analýza dokumentů
- d) Experiment

Ad a) Pozorování je součástí kvalitativních metod. Dochází zde ke sledování reakce respondenta na předem připravené situace. Při pozorování je zapotřebí mít připraven plán pro monitoring na období různé časové délky (týden, měsíc, pololetí aj.), a to takovým způsobem, aby mohlo být zaznamenáno pozorování všech respondentů. V rámci tohoto plánu musí být určen počet respondentů, časový úsek pro monitoring, předmět monitoringu, způsob vyhodnocení aj. V rámci monitoringu si pozorovatel dělá poznámky pro další vyhodnocení. Poznámky v rámci pozorování mohou být prováděny písemnou formou, prostřednictvím audio/video nahrávek aj.

Pozorování může být zúčastněné či nezúčastněné. Při zúčastněném pozorování se pozorovatel stává součástí pozorovaných procesů. U nezúčastněného pozorování provádí pozorovatel monitoring z odstupů. Rovněž účastníci výzkumu mohou / nemusí být informováni o tom, že jsou součástí výzkumu.

Pozorování lze také členit na zacílené, výběrové, plánovité, pravidelné a zaznamenávané, kdy již při určování cílů je stanovováno, na čem lze poznat, že žáci cílů učení dosáhli a do jaké míry se jim to podařilo (Košťálová, Miková, Stang, 2012 s. 124).

Ad b) Dotazník, která spadá pod kvantitativní metody, může obsahovat uzavřené i otevřené otázky. Mezi odpovědi na uzavřené otázky patří např.: ano, ne, nevím; k odpovědím na otevřené otázky je obvykle ponechán volný prostor pro vyjádření respondenta. Dotazník může být strukturovaný, polostrukturovaný či nestrukturovaný. Otázky v dotazníku se mohou týkat budoucnosti, přítomnosti či minulosti. Dotazník je nejčastější forma sběru dat v kvantitativním výzkumu.

Ad c) Rozhovor může být buď osobní nebo telefonický. Osobní rozhovor může být veden jak na ulici, tak ve vnitřních prostorách. Při tomto druhu rozhovoru, kdy respondent vidí materiály tazatele, je výhodou větší přesnost při sběru dat právě díky možnosti spatření daných materiálů respondentem. Současně může jít tazatel do větší hloubky a je i vyšší pravděpodobnost, že odpovědi se budou více blížit realitě. Další nezanedbatelnou výhodou je poskytnutí respondentovi více času na odpověď. Odvrácenou stranou osobního rozhovoru jsou vyšší náklady, a to jak finanční, tak časové.

U telefonických rozhovorů je výhodou dosažitelnost respondentů, kdy díky mobilním telefonům patří mezi potenciální respondenty značné množství populace. Výhodou jsou rovněž nižší náklady, neboť odpadá cestování za respondenty. Další výhodou je zpětná kontrola uskutečněných hovorů. Mezi nevýhody patří vyšší množství odmítnutí poskytnutí rozhovoru ze strany respondentů, a to ještě před samotným dotazováním. Mezi nevýhody rovněž spadá nemožnost použití vizuálních materiálů.

Ad d) Při analýze dokumentů jsou používána data z minulosti, na základě kterých je prováděn příslušný rozbor, přičemž je zapotřebí dostatečný vzorek pro zjištění trendu a časová řada. Při této analýze jsou vylučovány mimořádné (krajní hodnoty).

Ad e) Poslední zde zmiňovanou formou sběru dat je experiment, který se s ohledem na nutnost zajištění náročných vstupních předpokladů téměř nepoužívá.

9.3 Návrh třídění dotazníkového šetření

Při analýze dat a následném vyhodnocení dotazníků byly odpovědi na otázky rozděleny do dvou částí. První část kvantitativního výzkumu, resp. odpovědi v rámci dotazníku a jejich následná analýza byla podstatná pro dosažení samotného cíle bakalářského práce. Druhá část otázek, resp. odpovědí byla identifikační a týkala se struktury, resp. složení respondentů.

Na základě odpovědí respondentů z dotazníku budou provedeny analýzy, určeny trendy a dojde k vyhodnocení šetření včetně závěru.

Při zpracování dotazníku bylo průběžně zjišťováno, že otázky musí být přesně specifikovány, aby nedošlo k nepochopení dotazu ze strany respondenta – konkrétním příkladem se ukázala nutnost uvést v dotazu vždy „první dítě“, kdy by mohlo dojít k nepochopení ze strany vícečetných rodin.

9.4 Časový harmonogram šetření

Harmonogram šetření byl následující:

- a) Prosinec 2017 – příprava dotazníku ze strany zpracovatele,
- b) Leden-únor 2018 – zasílání / vyplňování dotazníků,
- c) Březen 2018 – vyhodnocení dotazníků.

V průběhu prosince 2017 byly připravovány otázky do dotazníku. Tyto otázky byly jak otevřené, tak uzavřené. Na začátku roku 2018 probíhalo samotné šetření, kdy byli osloveni respondenti se žádostí o spolupráci, a to jak elektronicky, tak osobní cestou. V březnu 2018 bylo provedeno ze strany zpracovatele vyhodnocení dotazníků, a to ve formě tabulek / grafů včetně příslušného shrnutí, resp. rekapitulace.

9.5 Určení místa a času realizace

Výzkum byl prováděn na vzorku rodičů, jejichž děti navštěvují základní školu v Praze či Středočeském kraji – zdůvodnění výběru těchto dvou krajů je uvedeno v úvodu praktické části. Výzkum probíhal za období leden - březen 2018.

9.6 Analýza získaných materiálů

8.6.1 Osobní charakteristiky respondentů

Věkové složení, resp. pohlaví těchto respondentů je uvedeno v tabulce č. 2; v tabulce č. 3 pak jejich vzdělání a v tabulce č. 4 věk ženy při narození prvního dítěte.

Tabulka č. 2 – Věk / pohlaví respondentů

| | < 26 | 26 - 35 | 36 - 45 | 46 - 55 | 56 - 65 | > 65 | Celkem |
|---------------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|---------------|
| Ženy | 0 | 4 | 4 | 15 | 0 | 0 | 23 |
| Muži | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| Celkem | 1 | 7 | 6 | 16 | 0 | 0 | 30 |

Tabulka č. 3 - Vzdělání respondentů

| | ZŠ | SŠ | VOŠ | Bc. | VŠ | Celkem |
|---------------|----------|-----------|----------|----------|-----------|---------------|
| Ženy | 0 | 14 | 0 | 2 | 7 | 23 |
| Muži | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 | 7 |
| Celkem | 0 | 16 | 0 | 3 | 11 | 30 |

Tabulka č. 4 – Věk ženy při narození prvního dítěte

| | < 18 | 18 - 23 | 24 - 28 | 29 - 33 | > 34 | Celkem |
|-----------------|------|---------|---------|---------|------|---------------|
| Věk prvorodičky | 1 | 8 | 11 | 7 | 3 | 30 |

Rekapitulace:

Z výše uvedených dat je zřejmé, že u převážné většiny respondentů se bude jednat o zpětnou vazbu jejich chování, jak probíhalo jejich rozhodování, když jejich první dítě navštěvovalo základní školu.

8.6.2 Rozbor základních škol

V tabulce č. 5 resp. grafu č. 1 byl analyzován druh, resp. typ základní školy prvního dítěte těchto respondentů.

Tabulka č. 5 – Typ základní školy

| | Ženy | Muži | Celkem |
|--|-----------|----------|---------------|
| Tradiční | 19 | 6 | 25 |
| Waldorfská | 0 | 0 | 0 |
| Jenský plán | 1 | 0 | 1 |
| Montessori škola | 0 | 1 | 1 |
| Škola s integrovanou tematickou výukou | 1 | 0 | 1 |
| Škola s prvky Daltonského plánu | 0 | 0 | 0 |
| Zdravá škola | 1 | 0 | 1 |
| Evropská | 1 | 0 | 1 |
| Celkem | 23 | 7 | 30 |

Pozn. 1 - Waldorfská škola – cílem této školy je zajišťování rozvoje dítěte v praktických / manuálních dovednostech a dále v uměleckých oborech.

Pozn. 2 - Jenský plán – spojuje 2 – 3 ročníky, používá slovní hodnocení, specializace probíhá prostřednictvím volitelných předmětů.

Pozn. 3 - Montessori škola – věkově smíšené třídy, založeno na nememorování, nejsou zde tradiční testy.

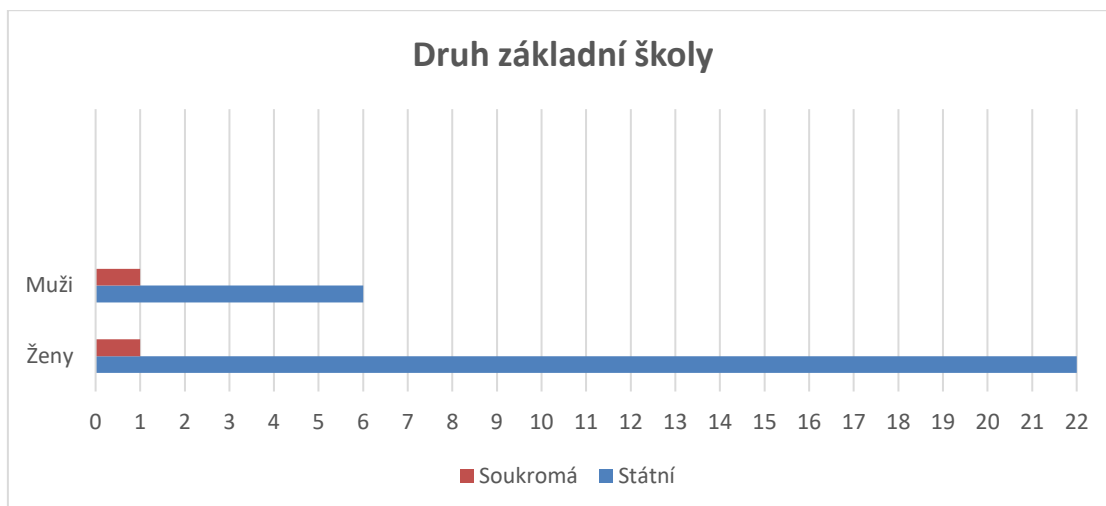
Pozn. 4 - Škola s integrovanou tematickou výukou – učivo se vztahuje k tematickému celku, které je rozděleno na podtémata, děti se mohou podílet na podobě výuky.

Pozn. 5 - Škola s prvky Daltonského plánu – cílem je získání odpovědnosti, samostatnosti, spolupráce, učí se v daltonských blocích se zaměřením na opakování a procvičování látky.

Pozn. 6 - Zdravá škola – cílem je fyzická, psychická a sociální pohoda. Skládá se z 3 pilířů – pohoda prostředí, zdravé učení (smysluplnost, možnost výběru aj.) a otevřené partnerství.

Pozn. 7 - Evropská – zejména pro děti pracovníků institucí Evropské unie. Kurikulum a osnovy jsou vytvářeny dle srovnávání jednotlivých národních kurikulárních dokumentů, a to tak, aby umožňovaly plynulý přechod žáků do národních škol.

Graf č. 1 – Druh základní školy



Rekapitulace:

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že dvacet tři dětí respondentů navštěvuje státní základní školu, zbylých sedm pak soukromou školu.

V následujícím grafu je uveden počet žáků v jednotlivých základních školách, a to s rozdělením podle intervalů.

Tabulka č. 6 Počet žáků základní školy prvního dítěte respondentů

| | 0 - 300 | 301 - 450 | 451 - 600 | 601 - 750 | > 751 | Nevím | Celkem |
|---------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|---------------|
| Ženy | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 10 | 23 |
| Muži | 4 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 7 |
| Celkem | 9 | 2 | 3 | 4 | 2 | 10 | 30 |

Rekapitulace:

Přestože jedna třetina respondentů neznala počet žáků ve škole jejich prvního dítěte, další třetina uvedla, že počet žáků nepřevyšoval tři sta, a tudíž tato třetina je ve vazbě s Dunbarovým číslem.

Na základě výše uvedených dat byly analyzovány odpovědi respondentů, jejichž první dítě navštěvovalo základní školu s maximálním počtem žáků 300.

Tabulka č. 7 Způsob hodnocení žáků ve školách do 300 žáků

| | Známkování | Slovní hodnocení | Kombinace známkování a slovního hodnocení | Celkem |
|---------------|------------|------------------|---|---------------|
| Ženy | 3 | 0 | 2 | 5 |
| Muži | 3 | 0 | 1 | 4 |
| Celkem | 6 | 0 | 3 | 9 |

Rekapitulace:

Z těchto devíti respondentů dvě třetiny jejich dětí navštěvovaly základní školu, která používala známkování jako způsob hodnocení, zbylá třetina pak kombinaci známkování a slovního hodnocení.

Níže je uvedena analýza těchto devíti respondentů ve vazbě na skutečný způsob hodnocení žáka a preference rodičů ohledně vybraného způsobu hodnocení.

Tabulka č. 8 Způsob hodnocení žáků ve školách do 300 žáků – preference vs. skutečnost u vybraných respondentů

| | Ženy | | Muži | | Celkem |
|---|------------|------------|------------|------------|----------|
| | Preference | Skutečnost | Preference | Skutečnost | |
| Část A | | | | | |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | 1 | x | 3 | x | 4 |
| Známkování | x | 1 | x | 3 | 4 |
| Část B | | | | | |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | 2 | x | 1 | x | 3 |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | x | 2 | x | 1 | 3 |
| Část C | | | | | |
| Známkování | 2 | x | x | x | 2 |
| Známkování | x | 2 | x | x | 2 |
| | | | | | |
| Celkem | 5 | 5 | 4 | 4 | 9 |

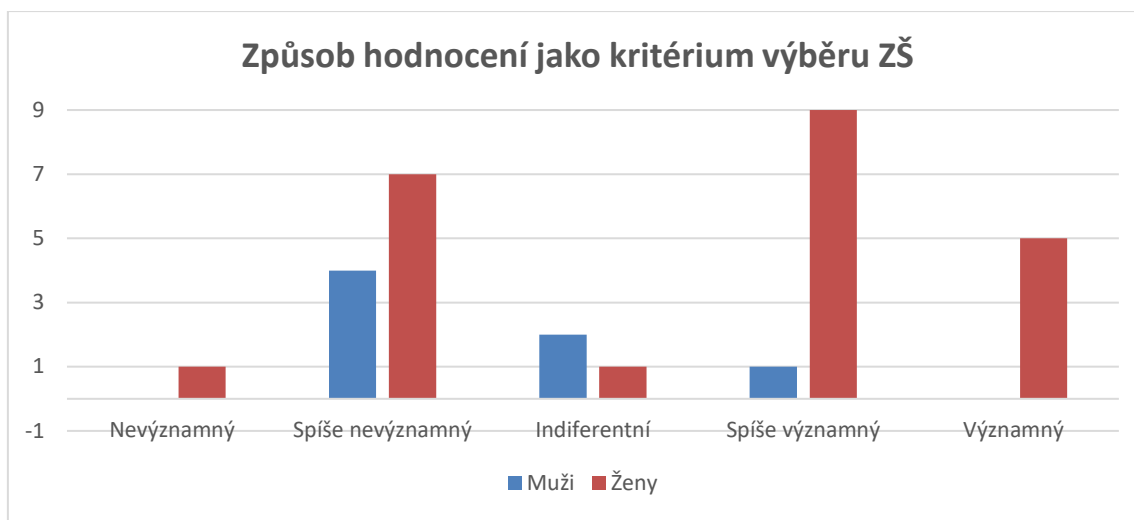
Rekapitulace:

Z těchto devíti respondentů se shodovaly preference způsobu hodnocení žáka se skutečností u pěti z nich (viz část B, C), zbylí čtyři respondenti preferovali kombinaci slovního hodnocení, ale skutečným způsobem hodnocení žáka bylo známkování.

8.6.3 Analýza způsobu hodnocení žáka v základní škole

Významnost způsobu hodnocení žáka při výběru základní školy je analyzována grafu č. 2.

Graf č. 2 – Volba základní školy ve vazbě na způsob hodnocení žáka



Rekapitulace:

Pro pět respondentů je způsob hodnocení významný, pro dalších dvanáct pak spíše významný, další tři respondenti uváděli indiferentní stanovisko, pro dalších devět respondentů je toto hledisko spíše nevýznamné, za nevýznamné toto považuje pouze jeden respondent, což je zanedbatelná hodnota.

Dále bylo prováděno srovnání týkající se preference rodičů vs. reality způsobu hodnocení žáků, a to nejprve z pohledu, kdy realita odpovídá preferencím.

Tabulka č. 9 Preference a realita způsobu hodnocení žáků jsou identické

| | Známkování | Slovní hodnocení | Kombinace známkování a slovního hodnocení | Celkem |
|---------------|------------|------------------|---|---------------|
| Ženy | 6 | 0 | 8 | 14 |
| Muži | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Celkem | 7 | 0 | 9 | 16 |

Rekapitulace:

U šestnácti respondentů došlo ke shodě mezi jejich preferencemi způsobu hodnocení žáka a skutečným způsobem hodnocení žáka, přičemž zajímavým zjištěním je, že žádný z těchto respondentů nepreferoval slovní hodnocení, ale cca polovina známkování a druhá polovina pak kombinaci známkování a slovního hodnocení.

Tabulka č. 10 analyzuje situaci, kdy se liší preference rodičů od reality / skutečnosti způsobu, jakým je žák hodnocen.

Tabulka č. 10 Preference vs. rozdílná skutečnost způsobu hodnocení žáků

| | Ženy | | Muži | | Celkem |
|---|------------|------------|------------|------------|-----------|
| | Preference | Skutečnost | Preference | Skutečnost | |
| Část A | | | | | |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | 6 | x | 3 | x | 9 |
| Známkování | x | 6 | x | 3 | 9 |
| Část B | | | | | |
| Známkování | 2 | x | x | x | 2 |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | x | 2 | x | x | 2 |
| Část C | | | | | |
| Slovní hodnocení | x | x | 1 | x | 1 |
| Známkování | x | x | x | 1 | 1 |
| Část D | | | | | |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | x | x | 1 | x | 1 |
| Slovní hodnocení | x | x | x | 1 | 1 |
| Část E | | | | | |
| Kombinace známkování a slovního hodnocení | 1 | x | x | x | 1 |
| Jiné (zpětná vazba bez hodnocení) | x | 1 | x | x | 1 |
| Celkem | 9 | 9 | 5 | 5 | 14 |

Rekapitulace:

Jak číst výše uvedená data? Z třiceti respondentů mělo celkem čtrnáct z nich preference způsobu hodnocení žáků jiné, než jaká byla nakonec skutečnost.

Detailní analýza těchto čtrnácti respondentů byla rozdělena do pěti částí – A až E.

Část A

V této části devět respondentů (šest žen a tři muži) preferovali kombinaci slovního hodnocení a známkování jakožto vhodného způsobu hodnocení žáka, ale skutečným způsobem bylo známkování.

Část B

Zde dva respondenti (ženy) dávali přednost známkování, ale škola používala jako způsob hodnocení kombinace známkování a slovního hodnocení.

Část C – E

Výsledky v těchto částech jsou zanedbatelné – v každé části vždy jeden respondent vyjádřil určité preference hodnocení, které ale nebyly shodné se skutečností.

Při detailnější analýze tabulky č. 10, tj., kdy čtrnáct respondentů ze třiceti má preference způsobu hodnocení žáka jiné, než je skutečnost, byl prováděn další rozbor, a to v závislosti na osobě, která provádí výběr základní školy. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 11:

Tabulka č. 11 - Preference vs. rozdílná skutečnost hodnocení žáků ve vazbě na osobu provádějící výběr školy

| Pohled žen | Partner/ka | Spíše partner/ka | Spíše respondent/ka | Respondent/ka | Nevím | Σ |
|----------------------------|-------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|--------------|-----------|
| Osoba provádějící volbu ZŠ | 0 | 0 | 4 | 3 | 1 | 8 |
| Pohled mužů | Partner/ka | Spíše partner/ka | Spíše respondent/ka | Respondent/ka | Nevím | Σ |
| Osoba provádějící volbu ZŠ | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 6 |
| Celkem | x | x | x | x | x | 14 |

Rekapitulace:

Na základě dat z výše uvedené tabulky lze stanovit, že z tzv. nespokojených respondentů (kdy preference způsobu hodnocení žáka na základní škole se liší od skutečnosti) jsou to v drtivé většině ženy, které rozhodují o volbě základní školy, přičemž prvotní hypotéza zpracovatele, že o výběru školy rozhodují významnou většinou ženy ve vazbě na způsob hodnocení žáka, se potvrdila, neboť skoro všechny ženy se vyjádřily, že jsou to (spíše) ony, kdo má finální slovo při výběru základní školy.

Dále byl prováděn rozbor situace, zda druhé dítě bude chodit /chodí do stejné základní školy jako první dítě, a to s následujícími poznatky, které jsou uvedeny v tabulce č. 12:

Tabulka 12 – Srovnání základních škol u prvního a druhého dítěte

| | Stejná škola | Jiná škola | Celkem |
|---------------|--------------|------------|---------------|
| Ženy | 22 | 1 | 23 |
| Muži | 7 | 0 | 7 |
| Celkem | 29 | 1 | 30 |

Rekapitulace:

Na základě této analýzy je zřejmé, že bez ohledu na (ne)spokojenost s volbou školy pro první dítě, v drtivé většině převažuje názor u mužů i žen zvolit stejnou školu i pro další dítě.

Jako další byly testovány faktory klíčové pro změnu základní školy, přičemž v dotazníku byl zmíněn i způsob hodnocení žáka. Zda tento faktor byl jeden z klíčových pro změnu základní školy či nikoliv lze vyčíst z následující tabulky:

Tabulka 13 – Klíčové faktory pro změnu základní školy

| | Ženy | Muži | Celkem |
|---|-------------|-------------|---------------|
| Šikana, která JE ve třídě mého prvního dítěte | 21 | 5 | 26 |
| Celkový způsob výuky předmětů | 18 | 8 | 26 |
| Třídní učitel/ka | 9 | 3 | 12 |
| Nevyhovující způsob hodnocení žáka | 8 | 2 | 10 |
| Nadměrný počet žáků ve třídě | 5 | 1 | 6 |
| Šikana, která ale NENÍ ve třídě mého prvního dítěte | 3 | 1 | 4 |
| Významné navýšení školného | 5 | 1 | 6 |
| Celkem | 69 | 21 | 90 |

Rekapitulace:

Na základě výše uvedeného rozboru jednoznačně dominují šikana a celkový způsob výuky předmětů, jako klíčové faktory, které jsou pro ženy i muže důležité k rozhodnutí o změně základní školy. Jako středně důležité se pak jeví (u žen) přístup třídního učitele a nevyhovující způsob hodnocení žáka.

Jeden respondent dále připojil poznámku, že druhé dítě chodí na jinou školu než první dítě, a to z toho důvodu, že v roce, kdy první dítě ukončilo základní školu, došlo ke stěhování rodiny, a tudíž druhé dítě navštěvovalo jinou základní školu než první dítě.

Dále byl analyzován preferovaný způsob rodičů, pokud se jedná o hodnocení žáků podle stupňů na základních školách, a to s následujícími výsledky:

Tabulka č. 14 – Preferovaný způsob hodnocení

| Stupeň na ZŠ / pohlaví | | Ženy | Muži | Celkem |
|------------------------|--|-----------|-----------|-----------|
| První stupeň | Známkování | 6 | 2 | 8 |
| | Slovní hodnocení | 9 | 3 | 12 |
| | Kombinace známkování a slovního hodnocení | 8 | 2 | 10 |
| Druhý stupeň | Známkování | 12 | 4 | 16 |
| | Slovní hodnocení | 2 | 0 | 2 |
| | Kombinace známkování a slovního hodnocení | 9 | 3 | 12 |
| Celkem | | 46 | 14 | 60 |

Rekapitulace:

Z výše uvedených dat je zřejmé, že na první stupni se rodiče přiklánějí spíše ke slovnímu hodnocení v kombinaci se známkováním a slovním hodnocením, zatímco na druhém stupni je hodnocení opačné – zde převažuje známkování v kombinaci známkování a slovního hodnocení.

Detailnější analýza rozboru preferencí způsobů hodnocení u jednotlivých předmětů je tato:

Tabulka č. 15 – Preferovaný způsob hodnocení u jednotlivých předmětů

| Předmět / způsob hodnocení | Známkování | Slovní hodnocení | Kombinace známkování a slovního hodnocení |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------------|--|
| Český jazyk a literatura | 14 | 4 | 12 |
| Anglický (či jiný cizí jazyk) | 14 | 4 | 12 |
| Matematika | 18 | 4 | 8 |
| Informatika | 14 | 10 | 6 |
| Etická výchova | 10 | 14 | 6 |
| Prvouka | 10 | 10 | 10 |
| Přírodověda | 18 | 4 | 8 |
| Vlastivěda | 16 | 6 | 8 |
| Dějepis | 16 | 4 | 10 |
| Občanská výchova | 14 | 4 | 12 |
| Fyzika | 18 | 4 | 8 |
| Chemie | 18 | 4 | 8 |
| Přírodopis | 18 | 4 | 8 |
| Zeměpis | 18 | 4 | 8 |
| Hudební výchova | 8 | 16 | 6 |
| Výtvarná výchova | 8 | 16 | 6 |
| Tělesná výchova | 10 | 16 | 4 |
| Pracovní výchova | 8 | 14 | 8 |
| Rodinná výchova | 6 | 16 | 8 |
| Celkem | 256 | 158 | 156 |

Rekapitulace:

Na základě výše uvedených dat lze uvést, že známkování převažuje u hodnocení v rámci většiny předmětů v tabulce, nicméně slovní hodnocení preferují rodiče u „uměleckých předmětů“ typu hudební výchova, výtvarná výchova apod. U předmětů typu matematika, chemie, fyzika jednoznačně převažuje známkování nad slovním hodnocením.

Při analýze způsobu hodnocení žáka v rámci základní školy byly respondenti dotazovány i na největší výhody, resp. nevýhody jak u slovního hodnocení, tak u známkování. Jejich vyjádření je uvedeno v tabulkách 16 – 19.

Tabulka 16 – Výhody slovního hodnocení dle rodičů

| | Celkem |
|--|---------------|
| Zachycuje důležité vlastnosti žáka, jeho nadání. | 18 |
| Detailně vystihuje klady / úspěchy žáka. | 10 |
| Možnost poradit. | 10 |
| Citlivější přístup, není srovnávací. | 8 |
| Hodnotí i přístup a roli žáka v kolektivu. | 8 |
| Lépe vystihuje a popisuje dosažený stav. | 8 |
| Povzbudí a nestresuje slabé žáky. | 8 |
| Velká vypovídací schopnost. | 8 |
| Méně bolestivě upozorní na negativa. | 6 |
| Přesně ohodnotí žakovu snahu a schopnosti. | 4 |
| Rodiče mají podrobné informace. | 2 |
| Celkem | 90 |

Rekapitulace:

Za největší výhody slovního hodnocení považovali respondenti skutečnosti, že zachycuje důležité vlastnosti žáka, detailně vystihuje žákovy přednosti a dále to, že slovní hodnocení dává určitý návod, jak dále pokračovat ve vzdělávání, na co se zaměřit, tj. prohloubení přednosti a odstranění, resp. redukce nedostatků.

Tabulka 17 – Nevýhody slovního hodnocení dle rodičů

| | Celkem |
|---|---------------|
| Časová náročnost. | 16 |
| Ne vždy srozumitelné pro žáky a rodiče. | 14 |
| Pracnost. | 14 |
| Možné zklamání rodičů / žáků, když se převádí slovní hodnocení na známku. | 10 |
| Žáci nižších ročníků mohou obtížněji rozumět textu. | 8 |
| Přes slovní hodnocení rodič hledá uvnitř známku. | 6 |
| Při změně školy, která používá klasifikaci, mohou nastat problémy. | 6 |
| Rodiče berou v potaz pouze pozitivní část hodnocení. | 6 |
| Větší psychická zranitelnost žáka, pokud se použije nevhodné hodnocení. | 4 |
| Nevyzkoušená novinka, schází statistická data. | 2 |
| Rodiče ani žáci nedocení náročnost tvorby hodnocení. | 2 |
| Rodiče nedokážou vysvětlit dětem hodnocení. | 2 |
| Celkem | 90 |

Rekapitulace:

K největším nevýhodám slovního hodnocení řadí respondenti časovou náročnost při zpracování hodnocení učitelem, dále skutečnost, že slovní hodnocení nemusí být vždy úplně srozumitelné pro žáky či rodiče a v neposlední řadě pak pracnost sestavení hodnocení, což je pochopitelně spojeno s výše uvedenou časovou náročností zpracování slovního hodnocení.

Tabulka 18 – Výhody známkování dle rodičů

| | Celkem |
|---|---------------|
| Jasnější pro žáky. | 22 |
| Lepší srovnání výsledků. | 16 |
| Ověřená metoda hodnocení. | 12 |
| Možnost, jak povzbudit slabé žáky k další činnosti. | 8 |
| Podkladem pro hodnocení jsou jen známky. | 8 |
| Jednoduchý zápis. | 6 |
| Menší časová náročnost pro učitele. | 6 |
| Přehlednost. | 6 |
| Stručnost. | 2 |
| Celkem | 86 |

Rekapitulace:

Mezi největší výhody známkování patří dle respondentů skutečnost, že známkování je čitelnější a jasnější pro žáky, další výhodou je pak lepší možnost srovnání výsledků za určité časové období (např. pololetí). Jako další výhoda je zmiňováno, že se jedná o již prověřenou, resp. vyzkoušenou metodu hodnocení.

Tabulka 19 – Nevýhody známkování dle rodičů

| | Celkem |
|---|---------------|
| Všechny činnosti nelze objektivně klasifikovat. | 30 |
| Známky nemají dostatečnou výpovědní hodnotu. | 20 |
| Dochází ke škatulkování žáků. | 14 |
| Cílem učení se stává pouze sběr dobrých známek a vyhýbání se špatným známkám. | 8 |
| Učitel neustále srovnává a vždy musí někomu přidávat / ubírat. | 8 |
| Demotivující vůči slabším žákům. | 6 |
| Nevýhody klasifikace jsou pouze domnělé. | 4 |
| Nedostatečná škála pro hodnocení. | 0 |
| Celkem | 90 |

Rekapitulace:

Mezi největší nevýhody známkování uvádějí respondenti fakt, že veškeré činnosti (předměty) nelze objektivně klasifikovat. Jako další nevýhodu pak nedostatečnou vypovídací hodnotu známek a následně i to, že při známkování dochází ke škatulkování žáků, tj. učitel si žáka zařadí do určité „škatulky“ – např. mezi jedničkáře či pětkáře a tato nálepka se může se žákem táhnout delší čas, přestože již nemusí dávno odpovídat skutečnosti.

10 Závěr

Na základě výše uvedeného rozboru, který vycházel jak z teoretické, tak z praktické části, lze uvést následující:

Okruh respondentů má v převážné většině středoškolské (šestnáct respondentů) či vysokoškolské vzdělání (jedenáct respondentů), přičemž pouze základní vzdělání nemá žádný z respondentů. V zaslaných odpovědích převažují ženy (dvacet tři respondenti) nad muži (sedm respondentů).

Přestože jedna třetina respondentů neznala počet žáků ve škole jejich prvního dítěte, další třetina (devět respondentů) uvedla, že počet žáků nepřevyšoval tři sta, a tudíž tato třetina je ve vazbě s Dunbarovým číslem.

Z těchto devíti respondentů se shodovaly preference způsobu hodnocení žáka se skutečností u pěti z nich, zbylí čtyři respondenti preferovali kombinaci slovního hodnocení, ale skutečným způsobem hodnocení žáka bylo známkování. Dále v rámci těchto devíti respondentů dvě třetiny žáků navštěvovaly základní školu, která používala známkování jako způsob hodnocení, zbylá třetina škol pak používala kombinaci známkování a slovního hodnocení.

Rovněž bylo zjištěno, že u pěti respondentů z těchto devíti se shodovaly preference způsobu hodnocení žáka se skutečností, přičemž se nepotvrdila hypotéza, že rodičů žáků malých základních škol spíše preferují slovní hodnocení než známkování.

Dále ze všech třiceti respondentů považuje více než polovina způsob hodnocení žáka za (spíše) významný, přičemž na tomto hodnocení se shodnou muži i ženy.

Rovněž lze uvést, že z těchto třiceti respondentů došlo u pouhých šestnácti respondentů ke shodě mezi jejich preferencemi týkající se způsobu hodnocení žáka a skutečným způsobem

hodnocením žáků. Z těchto šestnácti respondentů žádný z nich nepreferoval slovní hodnocení, ale cca polovina známkování a druhá polovina pak kombinaci známkování a slovního hodnocení.

Pokud se jedná o zbylých čtrnáct respondentů, tito měli preference způsobu hodnocení žáků jiné, než jaká byla nakonec skutečnost. Z těchto čtrnácti respondentů pak devět respondentů (šest žen a tři muži) sice upřednostňovali kombinaci slovního hodnocení a známkování jakožto vhodného způsobu hodnocení žáka, ale skutečným způsobem hodnocení žáka bylo známkování. Další dvě respondentky dávaly přednost známkování, ale škola používala jiný způsob hodnocení žáka, a sice kombinaci známkování a slovního hodnocení. V případně dalších tří respondentů preferoval vždy každý z nich jiný způsob hodnocení žáka, než jaký byl skutečný.

Odpovědi těchto čtrnácti respondentů byly dále analyzovány ve vazbě na osobu, která provádí výběr základní školy. Výzkumem bylo zjištěno, že jsou to (spíše) ženy, kdo provádí finální výběr základní školy, neboť téměř 100 % z nich uvedlo ve svých odpovědích, že jsou to ony, kdo má při výběru základní školy rozhodující slovo.

Na základě výše uvedeného lze dojít k závěru, že se nepotvrdila hypotéza, že rodiče žáků základních škol spíše preferují slovní hodnocení než známkování.

V rámci dalšího kroku analýzy bylo zjištěno, že téměř všichni rodiče zvolí stejnou školu pro druhé dítě. Rovněž byly analyzovány faktory, které se jeví pro rodiče jako rozhodující pro změnu školy, přičemž v nabídce těchto faktorů byl i způsob hodnocení žáka. Po předpokládaném faktoru šikany objevující se ve třídě prvního dítěte se nevyhovující způsob hodnocení nacházel v horní polovině tabulky.

Respondenti se rovněž vyjadřovali ke způsobu hodnocení v rámci jednotlivých předmětů na základní škole. Hodnoceno bylo celkem devatenáct předmětů. V rámci výsledků bylo zjištěné, že slovní hodnocení preferují rodiče u „uměleckých předmětů“ typu hudební

výchova, výtvarná výchova apod. U předmětů typu matematika, chemie, fyzika jednoznačně převažuje známkování nad slovním hodnocením.

Dále byli respondenti dotazováni na největší výhody a nevýhody u známkování a slovního hodnocení.

Pokud se jedná o největší výhody slovního hodnocení, považovali respondenti za důležité, že zachycuje důležité vlastnosti žáka a detailně vystihuje žákovy přednosti. Jako další výhody zmínily, že slovní hodnocení dává určitý návod, jak dále pokračovat ve vzdělávání a na co se zaměřit.

Mezi největší nevýhody slovního hodnocení řadili respondenti časovou náročnost při zpracování hodnocení učitelem a dále skutečnost, že slovní hodnocení nemusí být vždy úplně srozumitelné pro žáky či rodiče. Rovněž zmínili i pracnost sestavení hodnocení, což je pochopitelně spojeno s výše uvedenou časovou náročností zpracování slovního hodnocení.

K největším výhodám známkování radili respondenti skutečnost, že známkování je čitelnější a jasnější pro žáky, jako další výhodu zmínili lepší možnost srovnání výsledků za určité časové období. Rovněž bylo respondenty uvedeno, že se jedná o již prověřenou metodu hodnocení.

Mezi největší nevýhody známkování patřila dle respondentů skutečnost, že veškeré předměty nelze objektivně klasifikovat a dále nedostatečnou vypovídací hodnotu známek. Rovněž jako podstatné uvedli, že při známkování dochází ke škatulkování žáků.

Celkově tedy lze dojít k závěru, že po provedení analýzy způsobu školního hodnocení jako formy podpory učení, cca polovina rodičů ze zkoumaného vzorku preferuje jiný způsob hodnocení školního hodnocení žáka, než jaký je skutečný způsob hodnocení a dále, že hypotéza preference rodičů (malých) škol týkající se způsobu hodnocení ve formě slovního hodnocení byla vyvrácena.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura:

- JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K. Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům. Masarykova univerzita 2013. ISBN 978-80-210-6677-9.
- KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Portál 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- ČAPEK, R. Odměny a tresty ve školní praxi. České Budějovice: Tiskárna Protisk, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.
- LHOTKOVÁ, I., V. Trojan a J. Kitzberger. Kompetence řídicích pracovníků ve školství. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2.
- ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- KUHN, J., DRAHOTOVÁ I. Aplikace Monitor. Nástroj pro monitorování průběhu a výsledků pedagogických procesů. Praha: Sevt, 2008.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Učitelé škol v nové roli tvůrců kurikula. In: Kurikulum v proměnách školy. *Orbis scholae*, 1/20017. Praha: UK v Praze, Pdf CZVŠV 2007.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ R. Hodnocení žáků. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- LAŠEK, J.: Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové, Gaudeamus 2001.
- SLAVÍK, J. (1999) Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál.
- VALACH JOSEF a kolektiv – Finanční řízení podniku. Ekopress, s.r.o.1997. ISBN 80-901991-6-X
- PASCH, M. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem. Praha, Portál 1995.
- SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika, Praha, ISV nakladatelství 1999.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dunbarovo-cislo>
- https://www.czso.cz/csu/xb/mezikrajske_srovnani
- <https://www.czso.cz/documents/10180/51020244/32020317c04.pdf/799a5e0b-eb6d-4719-86d2-5476789758e2?version=1.0>

12 Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku pro potřeby bakalářské práce.

Děkuji Vám za Vaši námahu a čas věnovaný vyplnění rozsáhlého dotazníku.

S pozdravem a poděkováním za spolupráci

1) Základní škola, na které je mé první dítě, používá k hodnocení žáků

- a) známkování
- b) slovní hodnocení
- c) kombinaci známkování a slovního hodnocení
- d) nevím
- e) jiné – uveďte

2) Preferuji, aby základní škola, na které je mé první dítě, používala:

- a) známkování
- b) slovní hodnocení
- c) kombinaci známkování a slovního hodnocení
- d) jsem indiferentní
- e) nevím
- f) jiné – uveďte

3) Způsob hodnocení (tj. známkování, slovní hodnocení, kombinace známkování a slovního hodnocení) je pro mě při rozhodování o umístění dítěte do základní školy

- a) nevýznamný
- b) spíše nevýznamný
- c) indiferentní
- d) spíše významný
- e) významný

4) Rozhodnutí o volbě základní školy pro mé první dítě provádí / prováděl (a)

- a) partner/ka
- b) spíše partner/ka
- c) spíše já
- d) já
- e) nevím

5) Důvodem pro změnu základní školy mého prvního dítěte je (lze označit až 3 možnosti):

- a) šikana, která ale NENÍ ve třídě mého prvního dítěte
- b) šikana, která JE ve třídě mého prvního dítěte
- c) nevyhovující způsob hodnocení žáka
- d) významné navýšení školného
- e) nadměrný počet žáků ve třídě
- f) třídní učitel/ka
- g) celkový způsob výuky předmětů

6) Z Vámi vybraných 3 možností z předchozí otázky seřad'te prosím tyto 3 možnosti od nejdůležitější (1 nejdůležitější, 4 nejméně důležitá) – např. 1a, 2b, 3d

7) Druhé dítě chodí / bude chodit do stejné základní školy jako první dítě.

a) ne

b) ano

Pokud ne, z jakých důvodů?

.....

.....

8) Preferovaný způsob hodnocení

| Předmět / způsob hodnocení | Známkování | Slovní hodnocení | Kombinace známkování a slovního hodnocení |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------------|--|
| | | | |
| První stupeň | | | |
| Druhý stupeň | | | |

9) Vyznačte prosím u jednotlivých předmětů, jaký typ hodnocení preferujete

| Předmět / způsob hodnocení | Známkování | Slovní hodnocení | Kombinace známkování a slovního hodnocení |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------------|--|
| Český jazyk a literatura | | | |
| Anglický (či jiný cizí jazyk) | | | |
| Matematika | | | |
| Informatika | | | |
| Etická výchova | | | |
| Prvouka | | | |
| Přírodověda | | | |
| Vlastivěda | | | |
| Dějepis | | | |
| Občanská výchova | | | |
| Fyzika | | | |
| Chemie | | | |
| Přírodopis | | | |
| Zeměpis | | | |
| Hudební výchova | | | |
| Výtvarná výchova | | | |
| Tělesná výchova | | | |
| Pracovní výchova | | | |
| Rodinná výchova | | | |

10) Největší výhody slovního hodnocení jsou podle Vás (lze označit až 3 možnosti)

- a) detailně vystihuje klady / úspěchy žáka
- b) přesně ohodnotí žakovu snahu a schopnosti
- c) velká vypovídací schopnost
- d) povzbudí a nestresuje slabé žáky
- e) citlivější přístup, není srovnávací
- f) možnost poradit
- g) zachycuje důležité vlastnosti žáka, jeho nadání
- h) méně bolestivě upozorní na negativa
- i) rodiče mají podrobné informace

- j) hodnotí i přístup a roli žáka v kolektivu
- k) u slabých žáků vyzdvihuje pozitiva
- l) lépe vystihuje a popisuje dosažený stav.

11) Největší nevýhody slovního hodnocení jsou podle Vás (lze označit až 3 možnosti)

- a) pracnost
- b) časová náročnost
- c) žáci nižších ročníků mohou obtížněji rozumět textu
- d) ne vždy srozumitelné pro žáky a rodiče
- e) přes slovní hodnocení rodič hledá uvnitř známku
- f) při změně školy, která používá klasifikaci, mohou nastat problémy
- g) nevyzkoušená novinka, schází statistická data
- h) větší psychická zranitelnost žáka, pokud se použije nevhodné hodnocení
- i) rodiče ani žáci nedocení náročnost tvorby hodnocení
- j) možné zklamání rodičů / žáků, když se převádí slovní hodnocení na známku
- k) rodiče nedokážou vysvětlit dětem hodnocení
- l) rodiče berou v potaz pouze pozitivní část hodnocení.

12) Největší výhody známkování jsou podle Vás (lze označit až 3 možnosti)

- a) podkladem pro hodnocení jsou jen známky
- b) ověřená metoda hodnocení
- c) jednoduchý zápis
- d) jasnější pro žáky
- e) stručnost
- f) přehlednost
- g) menší časová náročnost pro učitele
- h) lepší srovnání výsledků
- i) možnost, jak povzbudit slabé žáky k další činnosti.

13) Největší nevýhody známkování jsou podle Vás (lze označit až 3 možnosti)

- a) známky nemají dostatečnou výpovědní hodnotu
- b) nedostatečná škála pro hodnocení
- c) demotivující vůči slabším žákům
- d) cílem učení se stává pouze sběr dobrých známek a vyhýbání se špatným známám
- e) všechny činnosti nelze objektivně klasifikovat
- f) učitel neustále srovnává a vždy musí někomu přidávat / ubírat
- g) dochází ke škatulkování žáků
- h) nevýhody klasifikace jsou pouze domnělé.

14) Počet žáků v základní škole, na které je mé první dítě, je:

- a) 0 – 300
- b) 301 – 450
- c) 451 – 600
- d) 601 – 750
- e) > 751

15) Druh základní školy, na které je mé první dítě:

- a) státní b) soukromá c) církevní

16) Typ základní školy, na které je mé první dítě:

- a) Tradiční
- b) Waldorfská škola
- c) Jenský plán
- d) Montessori škola
- e) Škola s integrovanou tematickou výukou
- f) Škola s prvky Daltonského plánu
- h) Zdravá škola
- i) Evropská

17) Jsem

a) muž

b) žena

18) Můj věk

a) < 26

b) 26 – 35

c) 36 – 45

d) 46 – 55

e) 56 – 65

f) > 65

19) Věk ženy při narození dítěte

a) < 18

b) 18 – 23

c) 24 – 28

d) 29 – 33

e) > 34

20) Mé vzdělání

a) ZŠ

b) SŠ

c) VOŠ

d) bakalářské

e) VŠ

21) Místo základní školy mého prvního dítěte

a) Hlavní město Praha

b) Středočeský kraj

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

| Poř. č. | Datum | Jméno a příjmení | Adresa trvalého bydliště | Podpis |
|---------|-------|------------------|--------------------------|--------|
| 1. | | | | |
| 2. | | | | |
| 3. | | | | |
| 4. | | | | |
| 5. | | | | |
| 6. | | | | |
| 7. | | | | |
| 8. | | | | |
| 9. | | | | |
| 10. | | | | |

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce: Školní hodnocení jako forma podpory učení
Druh závěrečné práce: Bakalářská práce
Název závěrečné práce: Školní hodnocení jako forma podpory učení
Autor práce: Karel Martiník

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

| | |
|---------------------------|--|
| Jméno a příjmení žadatele | |
| Adresa trvalého bydliště | |

.....
podpis