

FILOSOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY
KATEDRA PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vysvědčení formou slovního hodnocení a jeho výpovědní hodnota

Verbal evaluation as a form of school report and its value

Šimona Müllerová

4. ročník

bakalářské studium

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.

Akademický rok 2008/2009

Praha

Prohlášení autora o původnosti práce

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze

Datum:

Podpis:

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce, PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D., za pomoc, podporu, cenné připomínky a veškerý čas, který mi věnovala.

1. ÚVOD

Ústředním tématem této práce je vysvědčení ve formě slovního hodnocení. Tento způsob komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči, kterým vysvědčení je, považuji v procesu výuky za zásadní. Právě proto jsem se rozhodla věnovat se slovnímu hodnocení se zaměřením na vysvědčení prezentované touto formou.

Přes všechna pro a proti, která se objevují ve společenské diskusi o známkách versus slovu, považuji slovní hodnocení za hodnotnější způsob předání zpětné vazby žákovi. Téměř každý, kdo prošel klasickou školou, pocítil někdy v hodnocení sebe sama a své práce zdroj zranění, omezení či přímo nespravedlnosti. Ve známce se odráží stupeň zvládnutí daného učiva - z toho jak „kvalitně“ jsme zvládli vyřešit úkol si často bereme i informaci o sobě samém, o svých schopnostech či neschopnostech.

Strach, který může pramenit ze špatné známky jako trestu za neschopnost s nízkou možností na nápravu je jedním z negativních faktorů školního prostředí.¹ Oproti tomu slovní hodnocení, pokud je plně využito jeho potenciál, může tento strach z neúspěchu eliminovat. Neohrožujícím způsobem podává informace o silných a slabých stránkách žáka, čímž v něm naopak může probudit zájem a motivaci pro další učení a zároveň je komplexní informací pro rodiče.

Je jasné, že pokud chceme změnit pohled na školu a vztah veřejnosti ke školství vůbec, musíme se zbavit přijetí strachu, stresu a úzkosti ve škole jako její přirozené součásti.

A právě v tom by mělo sehrát svoji roli slovní hodnocení a to na všech úrovních, tedy od hodnocení průběžného po hodnocení závěrečné.

¹ O strachu ve školním prostředí způsobené stresu z známek u neúspěchu zajímavým a poutavým způsobem píše John Holt v knize *Proč děti neprospívají*.

Holt, J. *Proč děti neprospívají*. Praha : Agentura Strom, 1994

2. ČÁST TEORETICKÁ

2.1 Teoretická východiska

Hodnocení je jednou z činností, kterou každý z nás provádí ve svém každodenním životě. Na každém kroku našeho dne přisuzujeme věcem a činnostem hodnotu. Každou věc a každého člověka nějak vnímáme, na základě čehož s ním poté jednáme. Něco je pro nás více, něco zase méně cenné a hodnotné. Existuje však specifický druh hodnocení a tím je hodnocení školní.

Jak je patrné, probíhá ve škole, týká se výsledků vzdělávacího procesu a v neposlední řadě interpersonálního vztahu mezi žákem a učitelem.

Blížkovský² kategorizuje školní hodnocení následujícím způsobem.

- 1) Školní hodnocení sleduje určitý cíl. Tím může být žákova motivace k učení, ale také jeho seberegulace, ovládání vlastního chování. Dalším důležitým cílem hodnocení je reflexe, zpětná vazba pro žáka.
- 2) Hodnocení ve škole probíhá za určitých, specifických podmínek. Takovými podmínkami rozumíme především vztah učitele a žáka, prostředí, které škola pro tuto interakci poskytuje.
- 3) K hodnocení nám slouží určité prostředky. Takovými prostředky chápeme známku, bod, procento, či slovo. Právě na hodnocení slovem je zaměřena tato práce.
- 4) Školní hodnocení vede k výsledku. Výsledkem je reakce žáka na informace o sobě samém. V horším případě se může žák cítit ponížene, utrpí jeho sebevědomí a sebeobraz. V lepším případě je hodnocení motivací pro další práci ve škole, pro získávání znalostí a dovedností. Právě k tomuto výsledku se snaží přispět hodnocení slovní.

² Kolář, Z.; Šikulová, R.: *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 13

2.1.1 Styly a formy hodnocení ve škole

Hodnocení můžeme systematizovat podle několika základních kategorií. Vznikne tak ucelený pohled na školní hodnocení.

První kategorií je doba, časový úsek, ve kterém se hodnocení odehrává. Učitel provádí samozřejmě hodnocení každý den v přímém kontaktu se žáky. To, co se tedy odehrává pravidelně v rámci týdnů, měsíců, semestru či jiného cyklu, nazýváme hodnocením průběžným. To podává žákovi jasnou informaci o jeho práci, o míře úspěšnosti. Zachycuje jeho progres. Může však být do jisté míry neformální. Slouží v podstatě jen žákovi a učiteli na jejich společné cestě za vzděláním. Poskytuje širokou platformu pro práci s úspěchy a neúspěchy. Na základě této průběžné informace se může žák i učitel pokusit zlepšit výsledky a odstranit příčiny dílčích neúspěchů.

Průběžné hodnocení by mělo být veskrze pozitivně laděno, mělo by chválit za jakýkoliv sebemenší úspěch, zároveň by však mělo upozorňovat na problémy, jež je třeba řešit, a to jak ve škole, tak v rodině. Správným využitím průběžného hodnocení lze předejít mnoha překvapením v hodnocení závěrečném.

Průběžné slovní hodnocení může probíhat několika způsoby. Ústní hodnocení slouží převážně k podání informace bezprostředně po splnění nějakého úkolu v hodině. Často se zmiňuje důležitost takové zpětné vazby především ve formě mezi čtyřma očima - ať již pozitivní či negativní zpráva, obojí získává nový náboj neodehrává-li se před celou třídou. Informace může zůstat mezi žákem a učitelem, lze však zahrnout i rodiče v podobě pravidelných schůzek ve složení dítě-žák-rodič.

Písemné hodnocení oproti ústnímu bývá formálnější, vztah mezi hodnotitelem a hodnoceným se rozšiřuje ještě o třetí stranu, rodiče. Ti tak mají možnost utvářet si představu o školní kariéře dítěte. Třetí formou, která též slouží i rodičům, jen o něco více názorněji je představení konkrétních prací dítěte. Pokud dítě ví, že jeho práce bude prezentována, může být více motivováno tvořit jí kvalitně, zodpovědně a se zájmem.

Na konci pololetí vydává učitel hodnocení závěrečné, finální, jež je hlavním tématem této práce. To obsahuje ucelenou informaci o průběhu daného časového úseku, o vývoji dítěte, o jeho úspěších. Popisuje výsledky učení, stejně jako nabyté kompetence, či chování dítěte k ostatním žákům ve třídě, jeho schopnost spolupráce na straně jedné a samostatnost na straně druhé. V případě hodnocení slovního zároveň navrhuje v čem by se mělo dítě do dalších let zlepšit, případně cestu změny či nápravy.

I závěrečné vysvědčení formou slovního hodnocení by mělo být pozitivně laděno. Převládat by měly pozitivní informace jako motivace k dalšímu učení. Závěrečné hodnocení je záležitostí formální, slouží učiteli, dítěti, rodičům, i potřebám školy.

Druhou kategorií pro třídění slovního hodnocení je forma, kterou učitel pro hodnocení použije.³ Hodnocení formativní, jak je zřejmé, formuje žáka podáním zpětné vazby o jeho práci. Srovnává vývoj žáka se sebou samým. Jeho cílem je další práce žáka podepřená jeho dřívějšími výsledky. Poskytuje velký prostor pro využití slovního hodnocení. Jeho zpracování je ale náročné jak časově, tak intelektuálně, klade vyšší nároky na učitele.

Naproti tomu stojí hodnocení normativní. To posuzuje žakovu činnost vzhledem k normě. Tou jsou většinou ostatní žáci ve třídě, či ročníku. Jedná se tedy o jakousi soutěž, v níž slabší zůstávají slabšími a pro schopnější je potvrzením. Normativní hodnocení konstatuje, nevysvětluje příčinu neúspěchu a nehledá cestu nápravy. Z hlediska formy převažují známky, body procenta. Tento způsob hodnocení převládá. Důvodem je jeho srozumitelnost pro rodiče a též fakt, že pro učitele je jednodušší, nevyžaduje zabývat se osobnostmi jednotlivých žáků, poznávat jejich specifika, vlohy a talenty.

Třetí kategorií, či pomyslným kriteriem kvality slovního hodnocení, je používání *popisného* jazyka, kterýmž popisuje CO dítě činí, co umí a co zvládá, v čem má mezery a v čem vyniká, na rozdíl od jazyka *posuzujícího*, který

³ Spilkova V.: Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování, IN. Kolektiv autorů: *Slovní hodnocení*. Kroměříž : luventa, 1994

hodnotí jaké dítě je, jaké má vlastnosti, ze kterých vyplývá jeho školní úspěch/neúspěch.

Při tvorbě hodnocení (průběžného i závěrečného) by učitelé měli dbát následujících zásad⁴:

1) Popisujeme vnímané, tj. co vnímáme smysly, co opravdu vidíme a slyšíme, a to ve vztahu ke kriteriím, která jsme si stanovili.

(K problematice kriterií viz níže.)

2) Popisujeme pokrok, tj. soustředíme se na pozitivní prvky, v čem se žák zlepšil, jakých cílů dosáhl, které problémy překonal. Samozřejmě, tato zásada stojí mnoho času při probírání prací žáka a jejich analýze, to vše s vědomím aktuálního stavu (zdravotní stav, rodinná situace) žáka.

3) Popisujeme pocity žáka, čímž se pokoušíme vcítit se do jeho situace, využít svoji schopnost empatie při hodnocení pozitiv i negativ.

4) Dáváme prostor k odhalení chyb. Zaměřujeme se sice primárně na popis zvládnutého učiva, nicméně funkcí slovního hodnocení je i diagnostika chyb. Je třeba upozorňovat na nedostatky, ale vyučující nesmí zůstat u pouhého konstatování a též navrhnout optimální cestu, jak chyby napravit a mezery doplnit.

Velkým pomocníkem při tvorbě hodnocení nejen závěrečného, je stanovení kriterií⁵, tedy obeznámení žáka s tím, co bude hodnoceno a jak to bude hodnoceno. Ta mohou být formulována přímo učitelem, ale také se na jejich tvorbě mohou podílet děti. Ty jsou pak obeznámeny s cílem, což se může kladně projevit na jejich výsledcích a zvyšuje se tím jejich pocit spoluzodpovědnosti na vlastním vzdělávání.

Kriterium tedy chápeme jako popis očekávaného výkonu a odvedené práce. Míru a kvalitu jeho naplnění pak značí tzv. indikátory. Srovnáním očekávaného výkonu s individuálním, vzhledem k daným kriteriím pak vzniká informace pro hodnocení.

⁴Košťálová H., Miková Š., Stang J. *Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008, s.52

⁵Košťálová H., Miková Š., Stang J. *Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008, s. 22

2.2 Vysvědčení formou slovního hodnocení a jeho výpovědní hodnota

Stanovili jsme si tedy několik základních přístupů týkajících se forem hodnocení, jazyka hodnocení, či rozdílů mezi hodnocením známkami a slovem. Zastavím se nyní u problematiky vysvědčení ve formě slovního hodnocení.

2.2.1 Problematika klasického známkování

Známka jako způsob klasifikace je u nás tradičně zavedena. Pro rodiče je známka jasnou informací o prospěchu dítěte. Má-li známky dobré, není čeho se obávat, má-li známky horší, je třeba intervenovat. Může následovat trest či kárání.

Podle Jany Nováčkové totiž „Známky často místo zlepšení vyvolají odpor k učení – přitom mezi klíčové kompetence, které má škola rozvíjet, patří právě kompetence k učení, tj. schopnost i chuť se celoživotně vzdělávat.“⁶

Přes široce vedenou diskusi o kladech slovního hodnocení je stále většina rodičů proti. To samé platí bohužel u značné části učitelů. Při svém pozorování dané problematiky jsem již slyšela i názory typu : „ Slovní hodnocení? Co si budeme povídat, to je dobré tak do zvláštní školy, když dítěti nechceme říct že je úplně hloupé, tak mu napíšem slovní hodnocení“. Konkrétně tento citát pochází od ředitelky renomovaného pražského gymnázia.

Na slovní hodnocení se tedy stále pohlíží jako na něco méněcenného. Málodko si ale uvědomuje, že slovo má také svou moc či váhu a může zranit ještě víc než špatná známka.

Shrneme –li problematiku známkování, vyplývají nám 3 zásadní problémy:

- 1) Známky budí u dětí strach. Dobrá známka znamená úspěch, špatná znamená zklamání, selhání. Je to právě strach z neúspěchu a případného ponížení, který hraje zásadní roli u dětí, které ve škole neprospívají. Zámka stresuje žáka v momentálním neúspěchu.
- 2) Zámka se velmi snadno může stát tzv. náhradní vnější motivací. Každé průměrně bystré dítě velmi brzy pochopí, co se od něj ve škole očekává,

⁶ Nováčková, J.: *Rizika známkování a rizika slovního hodnocení*, <http://www.rodina.cz/clanek5582.htm>, 2007

tzn. prospěch a dobré známky a začne podle toho jednat. Jeho cílem se tak stanou dobré výsledky (tj. známky), namísto učení se vědomostem a dovednostem.

3) Hodnotíme li dítě známkou, porovnáváme ho tak s ostatními hodnocenými dětmi. Stává se tak součástí soutěže o nejlepší a nejhorší prospěch ve třídě, ročníku, škole. Dozví se o sobě, zda je úspěšné či ne, ale tím celá informace končí.

2.2.2 Funkce vysvědčení

K čemu vlastně slouží závěrečné vysvědčení? Formulujeme– li 4 základní funkce vysvědčení, nalezneme hned několik dobrých argumentů pro slovní hodnocení.

1) Vysvědčení slouží jako důležitý moment v hierarchii škol. Hraje zásadní roli při přechodu žáka z jednoho stupně školy na druhý, např. na střední školu. Je jakousi jeho vizitkou. Sumou informací o žákovi. Tomuto cíli v podstatě vyhovuje klasická známka.

2) Je popisem a sumarizací informací o školní kariéře dítěte. Slouží potřebám statistik školy, města, státu. Rodiče se dozvídají o dítěti a jeho prospěchu. Je tedy jakýmsi shrnutím, co se ve škole děje a jak se s tím dítě zvládne vypořádat. I zde vyhovuje klasická známka.

3) Mělo by být obsáhlou informací pro rodiče. Aby tato informace byla úplná a kvalitní, nestačí pouhá známka. Na rozdíl od známky, rodiče ze slovního hodnocení mnohem lépe poznají, v čem je jejich dítě dobré, v čem je jeho talent a nadání a jaké vlastně jejich dítě je. Pokud se vyskytne problém, slovní hodnocení by mělo zároveň nastínit cestu, jakou lze problém vyřešit.

4) Za nejdůležitější funkci vysvědčení považují jeho informativní funkci a její přínos pro dítě. Má být pro něj informací, jak jeho pokroky či slabiny vidí jeho učitel. Je pro něj zpětnou vazbou o tom, co zvládlo, či v čem je ještě potřeba zapracovat. Tím vlastně dítě dostává významný signál, že jeho učení je záležitostí jeho, nikoli jen učitelů a rodičů.

Tato funkce by měla mít roli ústřední, měla by mít jedno z prvních míst v podobných výčtech funkcí. Jde-li ve škole o děti, jejich současnost i budoucnost, o rozvoj jejich osobnosti, je třeba změnit pořadí důležitosti funkcí vysvědčení, tedy předsadit jeho přínos pro dítě před jeho formální funkcí.

2.2.3 Slovní hodnocení a nároky na učitele

Volba mezi známkou a slovem je tedy na první pohled celkem zřejmá. Již na druhý pohled ale vyplývají mnohé problémy s touto alternativou spojené. Slovní hodnocení klade nesmírné nároky na schopnosti a dovednosti učitele. Vyžaduje od učitele mnohé, co známky nevyžadují.

V první řadě je třeba žáky poznat. Vědět o každém jaký je a kdo je. Toho dosáhne učitel jen citlivým, promyšleným a dlouhodobým pozorováním. Lze tedy jednoznačně souhlasit s tvrzením, že „Já jako učitel bych se měl jednou za čas zamyslet nad tím, co vím o jednotlivých dětech, jakými údaji již disponuji a v čem jsou ještě slabiny a mezery mých znalostí“⁷ Významná je též důkladná spolupráce s ostatními pedagogy, kteří s dětmi pracují a mohou tudíž být nápomocni při utváření pohledu na ně. Zásadní roli má též poctivá a častá komunikace s rodiči dětí. Samozřejmě, čím méně je dětí ve třídě, tím lépe lze tohoto cíle dosáhnout. To je však téma na jinou, obsáhlou seminární práci.

Jedině pokud učitel ví dostatek o svých žácích, je schopen individualizace jak v přístupu k dítěti, tak v jeho hodnocení.⁸

Dalším důležitým kritériem kvality je osobnost hodnotitele. Je známo, že hodnocení jednoho žáka různými učiteli se často velmi liší. Roli zde hrají individuální předsudky očekávání učitele. Ty se promítají do konkrétních hodnocení. V literatuře bývají často zmiňovány důsledky těchto předsudků. Hovoří se o tzv. sebenaplňující předpovědi.⁹

⁷ Schimunek, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994, s. 16

⁸ Bláha K., Šebek M. *Já - tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha :Státní pedagogické nakladatelství, 1988, kapitola Učitel a obraz o žákovi

⁹ Pelikán, J.: *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha :Acta universitatis Karolinum, 2002

K té dochází v momentě, kdy se právě tato očekávání učitele promítnou do chování žáka, který začne být takovým, jakého ho vidí učitel. Dochází tedy buď k takzvanému Pygmalion efektu, kdy pozitivní očekávání učitele mají za následek zlepšení výkonu žáka na straně jedné, či tzv. Golem efektu, kdy naopak zaujatost učitele vůči žákovi způsobí propad jeho sebevědomí, čímž způsobí zhoršení prospěchu.

Je evidentní, že učitelovo očekávání na žákův lepší nebo horší výkon má vztah k následným skutečným výkonům žáka. Učitel své očekávání žákovi sděluje (třeba i implicitně) skrze své chování. Může působit jak aktivačně, tak deaktivačně.

Zásadním tématem je zde tzv. kauzální atribuce. Mluvíme-li o kauzální atribuci obecně, máme na mysli proces hledání příčin, tedy vysvětlování si jevů, jednání nebo chování názorem na jejich zapříčinění. Nejedná se však o proces vědecký, který by byl podložený ověřenými metodologickými strategiemi. Naopak, člověk se při poznávání a připisování příčin opírá většinou pouze o poznatky, které jsou mu v daný čas o dané situaci dostupné.

Nekomplexní vhléd do problému (zapříčiněný např. percepčními omyly, nedostatkem správných informací, apod.) nebývá bohužel většinou uvědomován a rozpoznán (atribuování totiž u člověka probíhá mnohdy zcela bezděčně), v důsledku čehož se může stát příčinou špatných interpretací a nesprávných úvah. V této problematice by měl být učitel vzdělán a cíleně předcházet následkům.

Jediným řešením těchto problémů je soustavná práce učitele na sobě samém, na své nestrannosti, objektivitě a spravedlnosti. Kvalitní slovní hodnocení tedy vyžaduje především nadhled a rozvahu hodnotitele.

Také je zde možné využít pomoci supervize. Ta poskytuje podporu učitele v rozvoji jeho profesionálních kompetencí kterými objektivita a schopnost nadhledu jsou. Role supervize ve vztahu učitel a žák není podle mého názoru v českých školách stále dostatečně zahrnuta. V mnoha profesích kde se pracuje s lidmi se už běžně supervize využívá, ale ve školství, kde jsou nároky kladené na učitele v oblasti vzájemného působení a mezilidských vztahů vysoké, dosud minimálně.

Chybou, které by se měl učitel při psaní slovního hodnocení vyhnout, je nálepkování dítěte. Slovní hodnocení se má týkat učiva, výsledků, stavu vědění dítěte, ale také průběhu učení nebo pozorovatelného chování dítěte. V žádném případě by nemělo docházet k hodnocení osobnosti dítěte, jeho vlastností.

Hodnotíme, co dítě dělá a čeho dosáhlo, jakým způsobem, nikoli jaké dítě je. Proto je zásadní aby učitel používal jazyk popisný. Je třeba věnovat se výše zmíněným faktorům a podat relativně nezkreslenou informaci o žákovi, podloženou fakty. Hodnocení by mělo být zbaveno posudků dítěte, naopak, jeho hlavním cílem je popis sloužící k rozvoji žákovy osobnosti

Učitel musí mít neustále na mysli, že slovo, právě jako známka, ne-li více, může dítěti ublížit a podkopat jeho sebedůvěru. Právě tak mocně ale může i potěšit, proto je důležité aby slovní hodnocení bylo zaměřeno na to, co dítě umí, kde je úspěšné.

2.2.4 Obsah slovního hodnocení podle Bavorských všeobecných předpisů pro slovní hodnocení

V otázkách obsahu vysvědčení formou slovního hodnocení se lze inspirovat v zahraničí.

Podle Bavorských všeobecných předpisů pro slovní hodnocení¹⁰ jsou to následující oblasti:

- 1) Studijní výsledky
- 2) Chování žáka při učení obecně, jeho kognitivní schopnosti a způsob, kterým je rozvíjí.
- 3) Připravenost k učení, postoj ke školní práci. Zahrnuje též snahu, kterou žák projevuje jednak přímo ve škole, jednak při přípravě doma.
- 4) Individuální a sociální jednání. Zda je žák schopen pracovat na jedné straně sám, soustředěně a na straně druhé do jaké míry je schopen kooperace například při skupinové práci s ostatními dětmi. Tím, že popisuje i chování ve skupině, překračuje klasický model vzdělávání zaměřeného na osobní výkon a egoistické chování bez vztahu k celku.

¹⁰Schimunek, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994, s. 13

Roli ve skupině, například schopnost spolupracovat, nerozhodnost, poddajnost vůči silnému vůdci nebo naopak dominanci, dále třeba odvalu hledat nová řešení a podobně, známka nikdy nemůže postihnout.

5) Zvláštnosti ve vztahu ke škole. Reflektuje, má li žák ztížené podmínky – takovou podmínkou může být například nedávná změna školy.

6) Tělesné a zdravotní zvláštnosti

Z tohoto členění lze tedy srozumitelně vyčíst, jak široké je slovní hodnocení oproti známkování, co vše se do něj promítá a do jaké míry zahrnuje osobnost dítěte a jeho specifika.

2.2.5 Trendy ve vývoji hodnocení žáků

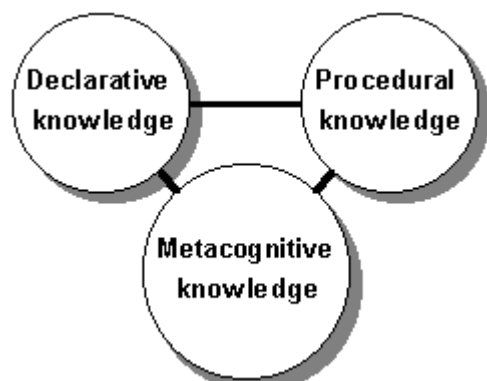
(Valcke Martin : Self- and peer-assesment within the context of innovation in assessment & evaluation , Department of Educational Sciences, University of Ghent, Belgium. 1999)

Ráda bych zde uvedla několik zajímavých úvah z práce belgického vědce Martina Valckeho z univerzity v Ghentu, které se vztahují k předmětu mojí práce a jež považuji za přínosné jako srovnání úvah, které probíhají u nás a v zahraničí.

Valcke rozlišuje mezi znalostmi deklarativními, procedurálními a metakognitivními. Znalostmi deklarativními rozumí fakta, znalosti popisné, konstatující. Procedurálními naopak chápe znalosti v oblasti „jak na to“, jak vykonávat úkoly a úlohy. Třetí skupina, znalosti metakognitivní jsou odrazem našich taktik a strategií poznávání, našeho individuálního stylu učení.

Hodnocení ve škole se dříve zabývalo vesměs jen oblastí deklarativních znalostí. Hodnotilo se co žák umí přeříkat doslova z učebnice, co se naučil nazpaměť, zkrátka co může „deklarovat“ (z angl. „declare“- vyslovit se , vyjádřit se, vypovědět). Současným trendem se ale stává hodnotit i zbylé dvě skupiny znalostí, tj. zahrnout do hodnocení i informace o schopnostech řešit problémy, adaptovat se na nové situace, či o způsobu, kterým žák přijímá a učí se novým informacím.

Vztah těchto tří skupin znalostí a jejich hodnocení autor názorně vysvětluje následujícím diagramem:



Druhým trendem ve školním hodnocení je posun od hodnocení jako činnosti svěřené jen učiteli ke spolupráci žáka a učitele při tvorbě hodnocení. Děti se tak učí hodnotit zodpovědně svojí práci jak individuálně, tak skupinovou.

Tento způsob hodnocení pak není jen experimentem, hrou, ale plnohodnotnou informací. Proto se žák musí naučit přijmout za toto sebehodnocení náležitou odpovědnost, musí ho zpracovat promyšleně, s velkou dávkou sebereflexe kombinovanou se zpětnou vazbou, kterou mu poskytne vyučující. Sebehodnocení jako výsledek školního hodnocení se tak stává důležitou a zásadní kapitolou v celém procesu úvah o hodnocení ve škole.

Na druhou stranu je třeba povšimnout si též trendu zapojovat do hodnocení kromě žáka též třetího, nezávislého pozorovatele, experty z různých jiných vzdělávacích institucí. Jde o snahu dosáhnout objektivitu v maximální možné míře a v návaznosti na dané standarty a normy. Autor ale upozorňuje na nebezpečí přehnaného důrazu právě na normy a objektivitu, který může způsobit jakési odtržení od žakovy individuality a stát se tak kontraproduktivním. Já tento způsob pomoci učiteli považuji za přínosný, myslím, že může částečně posloužit jako supervize, zpětná vazba učiteli a v první řadě pomocná ruka.

Třetí oblastí, ve které Valcke pozoruje posun je časový úsek, kterého se hodnocení týká. Pozoruje snahu vyhnout se přílišnému zaměření na závěrečné, sumativní hodnocení, a zaměřit se více na hodnocení průběžné, formativní, praktikované v různě variabilních, periodických cyklech. Aplikuje tak kognitivní přístup, kdy za důležité považuje stavět nové vědomostní základy na znalostech dříve získaných. Hodnocení těchto, dřívějších znalostí je pak základním kamenem pro budování znalostí nových.

2.4 Závěr teoretické části

Slovní hodnocení má velký potenciál stát se součástí moderního českého školství. Způsob, kterým se učitelé zhostí této výzvy, bude do vysoké míry záležet na jejich ochotě změnit zavedené metody hodnocení a současně schopností se v této problematice dále vzdělávat.

Je tedy na vyučujících, společně s vedoucími pracovníky a rodiči, vytvořit dostatečně široký prostor pro zavedení slovního hodnocení alespoň na základních školách.

Na závěr bych ráda dodala, že slovní hodnocení se se známkami nevyklučuje. Kombinace obou způsobů se může osvědčit jako kompromisní řešení. Tím pádem zůstanou známky jako rys české školy, na něž jsou děti, rodiče i učitelé zvyklí, a zároveň se podloží ještě hodnocením slovním. Vznikne tím komplexní obraz dítěte, žáka, se kterým budou spokojeni jak rodiče, tak učitelé a především děti.

Nelze než souhlasit s tvrzením, že : „ je důležité, aby neznámkování bylo chápáno jako možnost, která je škole dána, aby se tento nový prvek , obohacován tvořivostí učitelů, mohl stát impulsem ke změně tradičního pedagogického myšlení, aby vedl ke smysluplnému vyučování, ve kterém se žák neučí pro známky, ale pro rozvoj poznání, nikoliv z donucení mocí autority, ale z vlastního přesvědčení. Bylo by omylem chápat možnost neznámkovat jako ústupek z pozic náročnosti školy, řešení totiž není ve snižování obtížnosti vyučování, ale v přijetí této náročnosti žáky.“¹¹

Je třeba si uvědomit, že školní hodnocení je pro každého žáka předstupněm sebehodnocení v dalším životě. Způsob, kterým bude hodnoceno ve škole se promítne do způsobu, kterým na sebe bude nazírat později. Bude-li jeho sebevědomí shazováno, je více než pravděpodobné, že v něm právě pocit méněcennosti přetrvává do dospělosti. Naučí-li se však hledat svoje silná místa, talenty a vlohy, bude mít položen dobrý základ pro zdravé sebevědomí a adekvátní sebereflexi.

¹¹ Vališová, A.; Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha :Grada, 2007, s. 248

3. ČÁST EMPIRICKÁ

3.1 Popis šetření

Cíl: Cílem této části je analyzovat vysvědčení formou slovního hodnocení z pohledu rodiče a žáka.

Metody:

- analýza konkrétních vysvědčení formou slovního hodnocení (rozbor 26 dokumentů)
- dlouhodobé pozorování
- rozhovory s dětmi, rodiči a učiteli

Popis výzkumného vzorku: Rodina se třemi dětmi, které všechny navštěvovaly základní školu, jež se v oblasti využívání slovního hodnocení stala průkopníkem a která byla též pilotní školou při přechodu na rámcový vzdělávací program. Jedná se tedy o šetření kvalitativního charakteru.

V příloze uvádím 4 různá vysvědčení formou slovního hodnocení, , jež reprezentující jednotlivé typy vysvědčení, pololetní dopis jako možný způsob kombinace známek a slovního hodnocení a dále pak ukázkou ze školního vzdělávacího plánu školy jež stanovuje zásady pro hodnocení žáků na této škole.

Obsah:

1. Stanovení kritérií na jejichž základě budou dokumenty analyzovány.
2. Rozbor dokumentů na základě stanovených kritérií kvality slovního hodnocení.
3. Diskuse nad tématy a problémy vzniklými během šetření na základě rozhovorů s rodiči, dětmi a vyučujícími.
4. Závěrečné zhodnocení celého šetření a porovnání jeho výsledků se stanovenými teoriemi.

3.2 Stanovení kriterií analýzy

Pro potřeby následujícího rozboru konkrétních slovních hodnocení je třeba stanovit několik základních kriterií, pomocí nichž bude rozbor proveden.

V první řadě se zaměříme na sledování podmínek, za kterých konkrétní vysvědčení formou slovního hodnocení vznikalo. První podmínkou je doba, ze které vysvědčení pochází (v tomto případě tedy rozdíl mezi roky 1994 a 2004), druhou pak osobnost hodnotitele - vyučujícího, jehož osobnostní výbava je klíčovým faktorem ve vztahu učitel-žák a v hodnocení žákovy práce.

Dále je třeba se zaměřit na obsah věcný, tedy na to, co je ve vysvědčení hodnoceno.

Na základě znalosti teorie M. Valckeho¹² (viz. Kapitola 2.3. Trendy v vývoji hodnocení žáků), jež rozčlenil znalosti na deklarativní (fakta, znalosti popisné, konstatující), procedurální (znalosti v oblasti „jak na to“, jak vykonávat úkoly a úlohy) a metakognitivní (odraz našich taktik a strategií poznávání, našeho individuálního stylu učení), se zaměřím na míru zastoupení hodnocení jednotlivých znalostí a dovedností na straně jedné a hodnocení postojů, mezilidských vztahů a pracovních schopností na straně druhé.

Dále bude rozebírán způsob, jakým hodnocení probíhá, tedy jak vyučující hodnotí. Zaměřím se na rozbor používaného jazyka, jež rozdělujeme na popisující a posuzující (viz. Kapitola 2.1.1 Styly a formy hodnocení ve škole), též na způsob oslovení dítěte (ve které osobě je dítě osloveno) a v neposlední řadě na rozsah vysvědčení, jeho strukturu a srozumitelnost.

V některých případech je velmi složité rozlišovat formu a obsah jako dvě samostatně hodnocené složky. Často se prolínají, vzhledem k faktu, že forma má podporovat obsah, jeho srozumitelnost pro dítě a rodiče, tedy jeho výpovědní hodnotu. Popis formy a obsahu v následujícím rozboru je proto často vědomě propojen.

¹² Valcke M. *Self- and peer-assesment within the context of innovation in assessment & evaluation* , Department of Educational Sciences, University of Ghent : Belgium, 1999

3.3 Analýza konkrétních vysvědčení formou slovního hodnocení

Tato část je rozdělena do několika oddílů, členěných podle časové návaznosti jednotlivých vysvědčení. Jak již bylo zmíněno, hlavním přínosem slovního hodnocení je zachycení žákova vývoje v čase a práce s tímto vývojem jak ze strany žáka, tak ze strany rodiče a učitele.

Proto je toto šetření prováděno vertikálně, tzn. zachycuje vývoj několika konkrétních žáků v jejich školní kariéře na prvním stupni svobodné základní školy Londýnská a ZŠ s RVJ Vojtěšská.

Primárním cílem této práce je zhodnotit do jaké míry se v těchto konkrétních případech podařilo vystihnout a zahrnout všechna pozitiva, která slovní hodnocení přináší a naopak vyhnout se negativům známek, tedy do jaké míry je slovní hodnocení nestresující (viz. Kapitola 2.2.1. Zápory klasického známkování) a dodržuje požadavek pozitivního ladění, nebo jak se daří zachycovat vývoj žáka v kombinaci s osobním přístupem učitele k žákovi, k jeho zájmům, talentům, ale i problémům a to jak osobním tak školním.

Sekundárním výstupem je pak geneze vysvědčení formou slovního hodnocení. K dispozici máme vysvědčení z let 1992-1997 a 2003- 2008.

Můžeme tedy pozorovat rozdíly v čase, v pojetí slovního hodnocení, v jeho obsahu (délka vysvědčení, míra zastoupení popisu konkrétního učiva a jeho zvládnutí vzhledem k daným osnovám) a formě (oslovení, používání popisného jazyka) .

Posledním, doplňkovým dokumentem který jsem přiložila a rozebrala je tzv. pololetní dopis, forma slovního hodnocení na škole, kde tento druh vysvědčení není oficiální, a kde k němu ze své iniciativy přistoupila jedna z vyučujících jako k doplňku klasického známkování, což jak bylo zmíněno výše považuji za jednu z neoptimálnějších cest hodnocení a následného sebehodnocení žáka ve škole.

K dispozici máme několik 26 oficiálních dokumentů, u všech je dodržena zásada naprosté anonymity.

3.3.1. Žák #1, 1992-1996

3.3.1.1 - první třída

viz příloha č. 1

Na tomto vysvědčení je znát jeho původ z doby, kdy ještě nebylo tak rozšířenou záležitostí. Učitelé neměli tolik dostupné literatury, ze které by mohli čerpat nápady, rady a inspiraci jako dnes. Vysvědčení jsou proto psána spíše intuitivně, podle nejlepšího vědomí a svědomí vyučujícího.

Po stránce obsahové je vysvědčení velmi krátké, nevěnuje se příliš konkrétním osvojeným znalostem ale spíše všeobecným učebním návykům, např. „...čte pěkně a s porozuměním, počítá dobře a rychle.“

Celé vysvědčení je psáno ve třetí osobě, tedy „... se zapojila do školní práce s chutí a ve školním kolektivu se ihned stala oblíbenou.“ Jedná se spíše o informaci pro rodiče, s přínosem pro žáka se příliš nepočítá, a to i vzhledem k faktu, že se jedná o první třídu. Učitelka mluví o žákovi ve formě zdvořilých, což působí přátelsky a vřele.

3.3.1.2 - druhá třída, první pololetí

Vysvědčení z druhé třídy se velmi podobá předchozímu, vše výše řečené se opakuje. Již se ale objevují upozornění na nedostatky v úhlednosti písma. Omezuje se však na konstatování tohoto faktu bez jakéhokoliv návodu na zlepšení. Důvodem může být opět směřování hodnocení jako informace pro rodiče, kterým tuto informaci sdělí a dále počítá s automatickou nápravou, či pokusem o ní ze strany rodičů.

Jazyk hodnocení je kombinací jazyka popisujícího a posuzujícího, kombinuje výrazy jako „...čte plynule, počítá dobře...“ a „...je zodpovědná a spolehlivá...“

3.3.1.3 – druhá třída, druhé pololetí

Vysvědčení obsahuje výčet úspěchů i nedostatků, problém s úpravou písma z 1. ročníku komentuje vyučující „Písmo i úprava v písemných pracích se zlepšila“. Vystihuje tedy úspěšné zvládnutí nedostatku, což bylo výše

stanoveno jako jeden ze zásadních momentů v problematice slovního hodnocení.

Forma hodnocení zůstává stabilní, celkové vyznění hodnocení se nemění, vyučující stále používá oslovení v třetí osobě. Vyučující se opět nevyhýbá posuzujícímu jazyku- „...je pozorná a pilná..“, pouze však při kladných postřezích. V kontextu doby a znalosti této konkrétní učitelky však působí adekvátně a vřele.

3.3.1.4 - třetí třída, první pololetí

V hodnocení se objevují pouze klady, jedná se o výčet vědomostí a dovedností, celkové vyznění vysvědčení je pozitivní a vřelé. Na jediný problém opět pouze poukazuje „...občas chybje v pravopise.“.

Myslím, že způsob, kterým konstatuje nedostatky, ač se může na první pohled zdát nedostatečný, je při bližší snaze o pochopení jasný - jako zpráva pro rodiče a impuls k domácí přípravě s dítětem toto prosté konstatování stačí.

Stejně tak vyučující jako někdo, kdo pracuje se žákem každý den, a kdo v první řadě může s problémem pracovat, bere postupnou nápravu jako něco automatického, co nevyžaduje rozbor ve vysvědčení.

3.3.1.5 - třetí třída, druhé pololetí

Velmi podobné vysvědčení jako z 1. pololetí. Hodnocení výkonu žáka je konstantní, vysvědčení již začíná být o něco více konkrétní, obsahuje informace z jednotlivých okruhů školní práce, stále však velmi obecné.

Z vysvědčení se v podstatě nedá vyčíst co konkrétně se dítě učí, jaký je obsah vyučovacích hodin a jaké nové schopnosti a dovednosti nabylo. Zřejmě pracuje s předpokladem, že učivo je probíráno podle přesných osnov, které jsou k rodičům kdykoliv k nahlédnutí a možnosti osobně konzultovat konkrétní nedostatky v probíraném učivu při konzultaci rodiče s učitelem.

3.3.1.6 - čtvrtá třída, první pololetí

Hodnocení je již na rozdíl od předchozích přesně rozděleno na jednotlivé předměty Český jazyk, Matematika, Přírodověda a vlastivěda, Výtvarná výchova, Anglický jazyk. Je zajímavé, že vysvědčení je stále velmi obecné, neposkytuje informace o tom CO žák zvládl ale jen o tom, JAK to žák zvládl. Opakují se tedy výrazy jako „...uplatňuje se tvořivě, svědomitě plní úkoly, učivo zvládá dobře, je pozorná, aktivní, pracuje spolehlivě, se zájmem...“ atd. Z hlediska pokroku v učivu je tedy nedostačující, je však velmi pozitivní a jako motivace k dalšímu učení a rozvoji schopností a dovedností posloužit může.

Nebylo by však dobré pokládat tento způsob hodnocení jako všeobecnou formu, která se v 90. letech využívala. Dále následuje hodnocení školní kariéry žáka č. 2, ze stejné školy, z první a druhé třídy, avšak psané jinou učitelkou, což se výrazně odráží na formě i obsahu vysvědčení.

3.3.2 žák #2, 1994-1996

3.3.2.1 - první třída, první pololetí

Vysvědčení pochází od žáka ze stejné školy, avšak z jiné třídy. Autorem je tedy jiná učitelka než v případě prvního žáka #1. To se výrazně odráží na celkovém ladění, stylu, kterým je vysvědčení provedeno. Osobnost hodnotitele je jednou ze základních podmínek, jak bylo stanoveno v kapitole 3.2.

Vysvědčení je v porovnání s obsahem dnešních vysvědčení velmi krátké. Opět převažuje popis způsobu, kterým se žák vypořádává s učivem „...spolehlivě plní zadané úkoly“, popisuje však i výkon v jednotlivých učebních oblastech s ohledem na konkrétní učivo, např. „V matematice s jistotou zvládla všechny probírané početní výkony v první desítce“, nebo „Čte s porozuměním i delší neznámý text.“. I zde je v kombinaci jazyk popisný a posuzující, učitelka se nevyhýbá hodnocení toho, jaká žákyně je- „všeobecná, bystrá, nápaditá; má slušný přehled“.

Vysvědčení je stále informací pro rodiče, psané ve třetí formě. Je pozitivně laděno, soustředí se na školní úspěchy a zvládnuté vědomosti a dovednosti, ale působí chladněji, než v příkladě žáka #1.

Z rozhovoru se žákyní, již bylo určeno toto hodnocení však vyplývá, že z něj měla žákyně radost, stejně tak jako rodiče. Též je zjevné, že stejné emoce a radost by vzbudila ta „velká jednička“, která se v první třídě udílí.

3.3.2.2 – první třída, druhé pololetí

viz příloha č.2

Vysvědčení popisuje zvládnutí konkrétních učebních operací v matematice, českém jazyce a dalších předmětech, stále však velmi všeobecně, se zaměřením na způsob a ne na obsah.

Věta „...se účastní hodin prvouky, je vnímavá, přemýšlivá, schopná dobře spolupracovat“ je sice pozitivní a milá, ale s prvoukou nemá příliš společného a o míře zvládnutí předmětu žákem rodičům příliš nesdělí.

Vysvědčení se věnuje i domácí přípravě, což považují za informaci velmi hodnotnou jako zpětnou vazbu pro práci, kterou odvádějí rodiče doma se svými dětmi za účelem kvalitního a plnějšiho nabytí nových vědomostí a dovedností ve školním prostředí a jejich přenesení do života dítěte a rodiny.

Toto vysvědčení je plné chvály, používá výrazy jako „výborné, nejlepší, bohaté, bezchybné, úpravné“. Jako informace pro rodiče a žáka slouží v podstatě dobře - všichni budou spokojeni. Snadno by se ale mohlo stát, že žák se začne snažit dosahovat dobrých výsledků, jen aby příští hodnocení bylo zase tak pěkné a plné chvály. Vysvědčení se pro něj stane vnější motivací a tento problém může přetrvat až do dospělosti, kde může vyústit v celkovou motivaci plnit úkoly za účelem pochvaly a uznání od druhých.

Zastavme se nyní u dalšího zásadního momentu v problematice slovního hodnocení, totiž u požadavku, aby vysvědčení neposuzovalo a nesrovnávalo žáka s výkony ostatních žáků ve třídě. Jak již bylo řečeno výše, není a nemá být toto cílem hodnocení, ale naopak, cílem je srovnání žáka se sebou samým, s vlastními předchozími výkony a dosaženými cíli. Je tedy důležité vystihnout jeho vývoj, způsob, kterým se učí ze svých vlastních chyb a kterým se odehrává pokrok v osvojování schopností a dovedností každého žáka. Proto by se věta „...patří mezi nejlepší žáky ve třídě“, již v tomto

vysvědčení učitelka hodnotí pozici dítěte mezi ostatními žáky ve třídě, dnes ve slovním vysvědčení neobjevila.

3.3.2.3 – druhá třída, první pololetí

O obsahu učiva se opět vyučující zmiňuje jen okrajově. Popisuje sice konkrétní oblasti učiva, ale omezuje se jen na popis jak tuto oblast žákyně zvládla a ne přilíší na to, co v této oblasti zvládla.

Jedná se o velmi pozitivně a vřele laděné vysvědčení, napovídá leccos o dobrém vztahu, který má učitelka se žákyní. Uděluje žákyni nálepku, škatulku, byť ve smyslu pozitivním, tedy žákyně je považována za „jedničkářku“ a ve velmi hojné míře používá posuzujícího jazyka. Př. „...je děvče bystré a inteligentní, zároveň je svědomitá a zodpovědná; je bystrá; pozorná; pečlivá; talentovaná; vzorná; oblíbená“.

3.3.2.4 – druhá třída, druhé pololetí

Vývoj žáka a srovnání s předchozí prací je obsažen již v první větě, „Ve druhém pololetí školního roku pokračovala ve svědomité a zodpovědné práci.“. V ostatních ohledech je však téměř totožné jako vysvědčení z předchozího pololetí, což se dá vysvětlit zahlcením vyučujícího, který musí najednou napsat takových vysvědčení 30. Obzvláště v roce 1996, kdy na trhu nebylo takové množství pedagogické literatury jako dnes, byl zajisté takový úkol nelehký, a mohl bohužel vést ke zploštění hodnocení na opakující se fráze.

Z hlediska psychologického má však takové vysvědčení na první pohled efekt dobrý - zajistí spokojenost rodičů, prarodičů a celé rodiny nad výsledky dítěte, jemuž samému napoví o tom, jak se na něj učitel dívá. Problém sklouznutí k vnější motivaci, kterou se může vysvědčení stát však není zanedbatelný.

Z hlediska didaktického a pedagogického není takové vysvědčení dostatečné, neříká nic o tom, jaké byly cíle vyučování, do jaké míry byly naplněny a jaké další si žák má stanovit. Nenastiňuje tedy další vývoj, pouze

předpokládá, že výkon zůstane konstantním, př. „Předpokládám, že bude takto bez problémů pokračovat.“.

Do 4. ročníku přešla žákyně na jinou základní školu s rozšířenou výukou jazyků. Následoval přechod na klasické známkování. Paní učitelka však projevila vysokou míru citlivosti a pedagogického talentu a ke každému vysvědčení přikládala z vlastní iniciativy a přesvědčení osobní dopis. Ten, díky tomu, že byl v kombinaci s klasifikací, a nebyl oficiálním dokumentem, mohl být otevřeným a vřelým svědectvím o vztahu učitele a žáka.

Právě zde se tak ukazuje, jak slovní hodnocení a známka nejsou proti sobě v opozici, ba naopak, můžou fungovat společně.

3.3.2.5 - čtvrtá třída, pololetní dopis

viz příloha č.3

Je velmi podobný vysvědčením formou slovního hodnocení uvedeným výše. Soustředí se též na to, co žákyně zvládla v konkrétních předmětech . Na první pohled je ale viditelný rozdíl - celý dopis je napsaný v 1. osobě, tedy přímo žákovi. Samozřejmě počítá i s tím, že je určen rodičům, ale v první řadě je pro žáka samotného.

Dopis je vřelý a osobní. Př. „Rozdáváš radost na všechny strany.“.

3.3.2.6 - čtvrtá třída, závěrečný dopis

Je napsán v podobném tónu jako dopis pololetní, též se zabývá zvládnutím konkrétního učiva. Obsahuje i zmínku o postavení žákyně ve třídě, vzhledem k tomu, že se ale nejedná o oficiální dokument, tedy vysvědčení, nelze to být kritizováno, stejně tak jako věta „Mohla bys mít větší smysl pro pořádek.“.

Přetrvává osobní tón a přátelskost, př. „S radostí tě chválím za tvůj zájem o dění kolem sebe, za tvořivost a nápady.“.

3.3.3 žák #3, 2003-2008

3.3.3.1 – první třída, první pololetí

Na rozdíl od předchozích ukázek, pocházejí následující vysvědčení z pozdějších let, což se projevuje jednak v jejich délce a jednak v jejich obsahu. Jsou zaměřená na konkrétní schopnosti a vědomosti, které si žák v průběhu roku osvojil. Již z prvního přečtení lze usuzovat na učitelovo vzdělání v dané problematice. V hodnocení se tedy vyhýbá posuzujícímu jazyku, ladí celé vysvědčení pozitivně.

Jedná se o první vysvědčení, které žák ve své školní kariéře dostává, proto je velmi přátelské a pozitivní. Drží se cíle žáka nestresovat, naopak podpořit ho v dalším snažení a pílí. Samozřejmě však nezapomíná na oblasti, ve kterých je třeba zapracovat, v tomto případě úhlednost písma. „Více si dávej pozor na správný tvar písmen a úhlednost psaní. Více doma procvičuj psaní písmen a dávej pozor na správnou velikost písmen.“ Vše je ale řečeno dle výše zmíněných požadavků na slovní hodnocení, tzn. učitelka popisuje co dělat, aby se stav změnil k lepšímu.

Dále ve stejném duchu, pokračuje výčet zvládnutého učiva. Jediné, co se opakuje téměř ve všech do této chvíle zmíněných vysvědčeních, je věta „Velmi rychle plníš všechny zadané úkoly.“, tedy hodnocení toho JAK žák zvládá, až už se jedná o cokoliv.

Přítomnost věty „Tvé psaní se stále zlepšuje a z toho mám velkou radost.“ také poukazuje na víru v polepšení v této oblasti. Sdělení je tedy, ač obsahuje mírnou kritiku, pozitivní s vzhledem do budoucnosti.

Dalším rozdílem je již osobní oslovení žáka samotného, tedy v 1. osobě. Z tohoto faktu lze usuzovat na směřování všech informací a zpětných vazeb v první řadě k osobě žáka, skrze něj pak k rodičům.

I poslední, ukončující věta „Zpočátku ses bál projevit, ale to jsi již dokázal překonat.“ v sobě nese zhodnocení vykonané práce na sobě samém ve smyslu pozitivním, tedy adekvátním a potřebným ve slovním hodnocení.

3.3.3.2 – první třída, druhé pololetí

Vzhledem k obsažnosti vysvědčení zde již můžeme porovnávat jak učitelka hodnotí pokroky žáka vzhledem k jednotlivým předmětům. V prvním pololetí byla chválena schopnost číst i těžší slova slovní spojení, v pololetí druhém se ještě připojuje čtení s porozuměním a intonace, bohatá slovní zásoba a schopnost upoutat svoje posluchače. V oblasti psaní však stále setrvává problém s úhledností písma, v první třídě se však jedná o záležitost běžnou, téměř rozšířenou.

V počtech se přidává kromě ovládnutí řady do 10 i přechod přes 20 a další popis odpovídá rozšíření znalostí z prvního pololetí.

Pozitivně hodnotím i hodnocení na bázi více osobní, „Jsi velmi citlivý a přátelský.“, jenž může být potěšující zpětnou vazbou pro žáka i rodiče, avšak v mezích normy. Jde o zpětnou vazbu v oblastech žákova chování a jednání, které učitelka hodnotit má, proto má své místo ve slovním hodnocení.

3.3.3.3 – druhá třída, první pololetí

Se vzrůstajícím množstvím schopností a vědomostí narůstá i obsažnost vysvědčení. V druhém ročníku je již žák adaptován na školní prostředí, učí se skupinové práci a proto je třeba hodnotit i tuto stránku školní činnosti, například jako v tomto vysvědčení větou: „Při skupinové práci dokážeš bez problémů spolupracovat s ostatními spolužáky.“

Opět je zde ale zmínka o úpravě písma. Stále ještě se toto dá odůvodnit nízkým věkem žáka, na místě by již však mělo být doporučení co s takovým problémem dělat. V oblasti „člověk a jeho svět“ je žák chválen za sčítání a odčítání do 100, pokrok je evidentní, stejně jako v dalších hodnocených oblastech.

3.3.3.4 – druhá třída, druhé pololetí

Na začátku se objevuje lehce matoucí věta „Snažíš se velmi rychle plnit všechny zadané úkoly , někdy se však z tohoto důvodu objevují v tvé práci zbytečné chybičky.“ Na konci prvního ročníku i prvního pololetí ročníku druhého byl za tuto snahu (velmi rychle plnit zadané úkoly) žák chválen, nyní

se však zdá že taková snaha žádoucí není, ba naopak, zdá se, že je potřeba některým úkolům věnovat více času. Samozřejmě je takový požadavek legitimní, je dobré dát každému úkolu tolik času aby byl splněn správně, ale z pohledu dítěte může být takové prohlášení nejasné. Je tedy třeba pracovat pomaleji? A pokud ano, proč bylo rychlé zvládnání úkolů dříve chváleno? Na tomto místě by zřejmě bylo dobré místo vyslovení diagnózy - proč se to tak děje, určit další postup abychom mohli drobné chybičky analyzovat, např. „více si kontroluj svojí práci, předejdeš tak občasným drobným chybičkám“.

3.3.3.5 – druhá třída, druhé pololetí

V oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“, ve které byl v prvním pololetí patrný problém s psaní slov s ů/ú, je již tento problém překonán, naopak, žák je chválen za bezchybné ovládnutí, tedy přesně v duchu kvalitního slovního hodnocení, jež by se mělo zabývat pokrokem žáka v čase.

Opět nechybí zmínka o psaní, tentokrát však opět ve formě, která by mohla být matoucí. „Trochu jsi polevil ve svém psaní. Snaž se vrátit k úhlednému písmu.“ Dle předchozích vysvědčení se žák úhlednému písmu zatím nedopracoval, není tedy příliš k čemu se vracet. Nesprávný způsob písemného projevu však stále přetrvává, je na něj poukazováno, avšak bez návodu na nápravu.

Zde je na místě se ptát, zda v takovém případě leží váha zodpovědnosti na rodičích, kteří právě díky slovnímu hodnocení o problému vědí a mohou s ním tudíž pracovat, či na učitelce, v jejíž kompetenci je naučit děti správně psát. Žák se s takovým problémem bude těžko vypořádávat sám.

Dále pokračuje výčet zvládnutého učiva, navazující na učivo osvojené v minulých ročnících. V oblasti „člověk a jeho svět“ se již žák orientuje v násobení, geometrii a řešení slovních úloh. Zatímco v prvním ročníku byla chválena orientace v místě bydliště a školy, nyní je to již práce s plánem celé Prahy, zřejmý je tedy postup od věcí blízkých, přes okolí širší a tak dále, jak uvidíme ve vysvědčeních dalších.

Z druhé třídy přestoupil žák na jinou školu, kde se neznámkovalo slovně. Ve všech předmětech uspěl s hodnocením výborně, pouze v českém jazyce se známkou chvalitebně, což odpovídá jeho problémům s psaním.

„Klasický“ způsob výuky se však ukázal jako příliš stresující, s akcentem na kompetici a výkon, proto se rodiče rozhodli k návratu od pololetí 3. třídy zpět do původní základní školy.

3.3.3.6 – třetí třída, druhé pololetí

V českém jazyce hodnotí zvládnutí dalšího učiva jako obojetné souhlásky, vyjmenovaná slova a velká písmena. Přetrvávající problém s úpravou písma komentuje s předpokladem, že žák na problému pracuje: „I nadále pokračuj ve své snaze o zlepšení písma a úpravy svých textů.“ Takový způsob považují za správný vzhledem ke všem doporučením a kritériím kvality slovního hodnocení stanovených výše.

Poprvé je zde hodnocen žákův výkon v předmětu Anglický jazyk, avšak poměrně stroze a nezajímavě, vzhledem k nesporné důležitosti znalosti jazyků v dnešním světě, kde tato kompetence je považována za jednu z nejdůležitějších.

V dalších předmětech postupuje velmi obezřetně a striktně po logické linii stanoveného obsahu předmětu, což je bezpochyby správně, ale vysvědčení pak vyznívá neosobně, budí zdání, že žák a učitelka mají vztah neutrální, bohužel však bez zájmu o žákovu osobnost, o jeho talentech, specifických zálibách či dovednostech. To samo o sobě není nedostatkem nijak fatálním vezmeme-li v úvahu množství vysvědčení, které musí vyučující napsat.

Je tedy jasné, že nebude každé originálním svědectvím o jedinečnosti žáka, je však důležité dát každému alespoň stručnou zmínkou na vědomí, že víme kdo je, jak se ve škole cítí, co má rád a co ho baví.

Není však v možnostech každého pedagoga tuto přidanou hodnotu slovnímu hodnocení vtisknout, vzhledem k četnosti faktorů, které tvorbu slovního hodnocení ovlivňují, jako osobnostní nastavení, případné osobní problémy, zájmy a koníčky učitele samotného a v neposlední řadě vztah k

žákům. Ze zkušeností učitelů též vyplývá že je často velmi náročné rozeznat specifika a talenty v dětech, které jsou velmi nevýrazné a v kolektivu se příliš neprojevují, ačkoliv by jistě měly co říct a čím přispět.

3.3.3.7 – čtvrtá třída, první pololetí

Jako okopírovaný přes šablonu bohužel působí neměnný a souvislý problém s úhledností písma a jeho uchopení ze strany vyučující. Od první třídy se nic nezměnilo, učitelka na problém upozorňuje bez výjimky v každém vysvědčení. Bylo by tedy na místě zamyslet se nad způsobem řešení a zmínit se o něm buď ve vysvědčení, nebo při osobní konzultaci se žákem, k čemuž zřejmě dochází, nicméně problém stále přetrvává. Otázka zní, zda nebyl žák nešťastně „nálepkován“ jako „škrábal“ a zda se vůbec dá ještě mnoho změnit.

V předmětu Anglický jazyk jsou již důkladněji rozebrány žákovy nově nabyté schopnosti a dovednosti, a to způsobem velmi pozitivním za použití výrazů jako „bezchybně; bez potíží; s jistotou; aktivně“, což působí jako velké povzbuzení žákovy sebejistoty v dané oblasti.

V předmětu Člověk a jeho svět popisuje vyučující zvládnuté početní operace jako sčítání a odčítání v oboru 1000 z paměti, písemné sčítání v oboru do 10 000, dělení se zbytkem či slovní úlohy, to vše komentované příjemným sdělením „Chválím tvou snahu stále se zlepšovat a naučit se řešit různé typy úloh.“

Podíváme-li se blíže na vzdělávací plán školy, je zřejmé, že jde o učivo probrané a zvládnuté náležitě dle předem stanovených osnov. Vycházíme-li však z názorů, že *„Dobré hodnocení se neomezuje jen na souhrnnou závěrečnou zprávu o výsledku vzdělávání. Informuje rodiče srozumitelně a včas o silných stránkách práce jejich dítěte i o tom, v čem potřebuje pomoc a podporu. Kromě toho jim podává zprávu, o čem škola usiluje, co považuje za důležité, na co dává důraz a o co jde v učení.“*¹³, pak toto vysvědčení zcela uspokojivé není.

¹³ Košťálová H., Miková Š., Stang J. Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení. Praha : Portál, 2008

Za správné a potřebné považují hodnocení žákových kompetencí v oblasti informačních a komunikačních technologií- vzhledem k tomu, že děti dnes používají počítač téměř každodenně a od velmi útlého věku, mělo by být samozřejmou součástí školní výuky také naučit se jak se při práci v celosvětové síti Internet chránit, a to sebe i svá data.

3.3.3.8 - čtvrtá třída, druhé pololetí

Další důležitou schopností, kterou si každý žák během své školní kariéry osvojuje, je schopnost prezentace vlastních výsledků před třídou. Hodnotil-li se tedy na konci druhého ročníku způsob, jakým žák zvládá spolupráci s ostatními při skupinové práci, je dalším krokem na této cestě hodnocení před tuto skupinu předstoupit a být schopen srozumitelně prezentovat výsledek.

To vše výborně vystihuje věta „Spolu se svou skupinou jsi vytvořil zajímavé výstupy z různých oborů, které jsi dokázal srozumitelně prezentovat ostatním.“, stejně tak jako z trochu jiného úhlu pohledu věta „Dokážeš zhodnotit prezentaci svých spolužáků a doporučit jim kroky k jejich zlepšení.“.

V předmětu Český jazyk a literatura se již na rozdíl od vysvědčení minulých neobjevuje zmínka o podílu záliby ve čtení knih na úspěšnosti v tomto oboru, což podle mého soudu není způsobeno v zanedbání této činnosti žákem. Přímou úměrnost mezi počtem přečtených knih a úspěšností v českém jazyce, jakožto i rozvojem kreativity a představitosti bychom však opomínat neměli. Zmínka o tomto faktu může být nejen potěšující pro dítě, jemuž je tím pochválena záliba, ale může sloužit i jako motivace pro další četbu, kteroužto činnost bychom obzvláště v našich podmínkách měli propagovat a prosazovat všemi cestami, vzhledem k výsledkům českých dětí ve výzkumech PISA¹⁴ v oboru čtenářské gramotnosti.

Toto vysvědčení, stejně jako předchozí u tohoto konkrétního žáka jsou dobrým příkladem, jak psát slovní hodnocení za znalosti všech norem a

¹⁴ Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Ústav pro informace ve vzdělávání, Nakladatelství TAURIS, Praha, 2007, nebo Straková, Jana a kol.: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, ISBN 80-211-0411-2

uposlechnutí všech návodů. Jedná se o strohé popisy toho, co žák v daném časovém úseku zvládl, ačkoliv se zdá, že se jedná více či méně o přepis osnov¹⁵ s doplněním frází jako „úspěšně jsi zvládl; bezpečně ovládáš; umíš; znáš; učíš se; rozumíš; tvoříš; řešíš úlohy“.

Z pohledu rodičů i dalších pedagogů, kteří by na základě takového hodnocení měli rozhodovat o přijetí žáka na vyšší stupeň vzdělání, je naprosto dostatečné, plně obsažné a formálně naprosto uspokojivý oficiální dokument o školní kariéře žáka.

Z pohledu dítěte jsou však lehce nezáživným listem, jež ho v případě, že žák není velmi silně vnitřně motivován podílet se na svém vlastním vzdělávání od útlého věku, nemusí příliš zajímat, obzvláště je-li pozitivní a nenastihuje žádný problém ani progres.

3.3.3.9 - pátá třída, první pololetí

Poslední ročník 1. stupně ZŠ. Co se tím mění pro žáka, učitele a rodiče? Především možnost přechodu na osmileté gymnázium. Je tedy třeba vydat takové vysvědčení, které bude žáka navenek reprezentovat, aby měl šanci uspět na gymnáziu.

V předmětu Český jazyk a literatura se žák bez potíží učím novým dovednostem („...vyjádřit své dojmy a pocity z četby..“) a vědomostem („...ve slovech po obojetných souhláskách chybuješ jen zřídka...“) dle stanovených osnov pro 5. ročník Školního vzdělávacího plánu ZŠ Londýnská, stejně jako v předmětu Anglický jazyk a Člověk a jeho svět. V tomto předmětu je velmi pozitivní poznámka hodnotící zájem žáka o informační technologie-„Je vidět, že práce na počítači Tě velmi baví, zasloužíš si pochvalu.“, stejně jako v předmětu Technické praktikum- „...velice mne potěšil Tvůj kladný přístup k prováděným prací...“.

¹⁵ Pozn. Srovnání kompetencí a osvojených vědomostí žáka za jednotlivé hodnocené období lze jednoduchým způsobem srovnat s vzdělávacím plánem školy : Svobodná základní škola, Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Londýnská 34 Praha 2, 2008

Obě sdělení se týkají školní činnosti, která však má velmi výrazný přesah do běžného života dítěte, obzvláště chlapce - informační technologie a technické práce. Dotýká se tedy talentu, který žák rozvíjí i ve svém volném čase, tudíž taková pochvala může zapůsobit jako motiv pro ještě intenzivnější zájem v těchto kategoriích činnosti.

3.3.3.10 – pátá třída, druhé pololetí
viz příloha č. 4

Pokusím se nyní odpovědět na otázku reprezentativnosti slovního vysvědčení vzhledem k přechodu mezi školami. Vzhledem k relevanci můžeme srovnávat toto vysvědčení z páté třídy s jiným, známkováným. Obstojí slovní hodnocení v poměrně neměnicím se systému klasifikace? Pokud bychom za vzorek vybrali třeba právě tento konkrétní dokument, pak určitě. Nejenže vypovídá o znalostech žáka mnohem více než „výborně“ či „chvalitebně“, je obsáhlejší svým obsahem i formou, ale napovídá leccos o osobnosti dítěte, o jeho vývoji, vztahu k učení a škole. Klade vyšší nároky na autora i na čtenáře, ať už je jím rodič, či jiný pedagog.

V předmětu Český jazyk a literatura, v rámci něhož se vyučující během minulých čtyř let zmiňovala o úhlednosti a úpravě písma, zřejmě nastala změna k lepšímu, což usuzuji z věty „Vytvořil sis čitelný rukopis.“ Tohoto problému se tedy žák s pomocí učitelky i rodičů dokázal během prvních pěti let své školní docházky úspěšně zbavit. V podstatě jediný bod, který se opakoval v každém hodnocení a na který učitelka opakovaně upozorňovala, byl zdárně vyřešen.

V předmětu Člověk a jeho svět se zastavme u způsobu, jakým učitelka kombinuje hodnocení obsahu učiva a klíčových kompetencí, které si žák během učení osvojuje. Částečně se tedy vyjadřuje větami jako „Správně provádíš všechny písemné operace, které sis v tomto ročníku osvojil, včetně dělení dvouciferným a násobení čtyřciferným číslem.“, což je zcela v souladu s kurikulem školy, a „Umíš, vyhledat, sbírat a třídit data.“, což je jedna z klíčových kompetencí, ke které se žáci propracovávají ve všech předmětech v průběhu celé školní docházky.

Tón celého vysvědčení se pohybuje mezi pozitivním a neutrálním, je striktně dodržováno používání popisného jazyka a vyhnutí se jazyku posuzujícímu. Jde o poslední vysvědčení od vyučující, která žáka hodnotila po celých pět let, proto může způsobit rozpaky jedna z posledních vět věnovaná předmětu Technické praktikum „Tvůj výkon při realizaci výrobků ses snažil, ale chyběla Ti snaha dokončit výrobek v lepší kvalitě.“ Jako ukončující formulace bych zřejmě raději volila něco pozitivního, co by zrekapitulovalo uplynulých pět let snahy, či vztah vyučujícího a žáka. Rozhodně však ne tvrzení, že žákovi chyběla snaha. Lze velmi pochybovat o tom, že právě ve volitelném předmětu jako je technickém praktiku chybí žákům snaha.

3.3.4 Žák #4. 2004-2008

Na příkladě hodnocení tohoto žáka bych ráda upozornila na jedno významné úskalí slovního hodnocení. Jak již bylo řečeno, známka má kromě své „nálepkující“ funkce taky významnou roli v pocitu strachu a stresu, který děti ve škole prožívají. Bohužel však tak, jako dokáže zranit známka, dokáže zranit i slovo. Proto je tolik důležitý apel na celkové pozitivní ladění slovního hodnocení právě vzhledem k jeho roli v utváření sebehodnotících strategií žáka.

Také se v tomto případně velmi zřetelně projevuje, co může způsobit změna učitelky, a do jak vysoké míry se do hodnocení žáka odrážejí osobní sympatie, či v tomto případě antipatie.

Proto neuvádím analýzu všech vysvědčení tohoto žáka v průběhu prvního stupně jeho školní docházky, ale jen vysvědčení ze třetí a šesté třídy, ze kterých je možno vyčíst diametrální rozdíl. Čteme-li tedy uvedená hodnocení s vědomím, že se jedná o jednoho žáka s odstupem 3 let, musela se v té době stát nějaká velmi zásadní událost, která zapříčinila absolutní propad žákových výkonů a výsledků. Pravděpodobnějším vysvětlením však bude změna žakovy učitelky, jež si k němu zřejmě jen obtížně hledá cestu.

Vzhledem k tomu, jak důležitým dokumentem vysvědčení je nejen po stránce oficiální, ale i po stránce utváření žakova sebehodnocení a jeho role v

širší rodině (viz. Kapitola 3.4. Diskuse) může být ukázka první cestou správnou, ukázka druhá cestou nešťastnou.

3.3.4.1 – třetí třída, první pololetí

Z hlediska obsahu je hodnocení zaměřené na to, co žák zvládl, jaké dovednosti a vědomosti si osvojil vzhledem ke stanoveným cílům.

V první části se zabývá kompetencemi sociálními, tedy interakcí mezi spolužáky, schopností skupinové práce. V oblasti Jazyk a jazyková komunikace chválí vyučující žakovy čtenářské schopnosti, jež se pozitivně projevují na správné intonaci, dynamice při čtení a schopnosti porozumět textu a převyprávět ho ostatním. Co se týče klíčových kompetencí chválí vyučující originalitu žáka slovy „Nebojíš se používat vlastních řešení k dosažení správného výsledku.“

Z hlediska formy používá jazyk popisující, jímž hodnotí uplynulé období. Učitelka používá pochvalných výrazů jako „umíš; správně; bezchybně; úhledně; s jistotou; snažíš se; nebojíš se.“ V angličtině zmiňuje potřebu více se připravovat do školy doma, slovy „Více dbej na domácí přípravu.“, což žáka nijak nekritizuje, jen upozorňuje na nedostatek.

3.3.4.2 - třetí třída, druhé pololetí

Obsahově se nijak neliší od vysvědčení předchozích, můžeme však pozorovat kladný vztah vyučující k žákovi. I přes některé problematické momenty je vysvědčení stále laskavé a motivující, např. „Chybuješ už jen zřídka, přesto se ještě zaměř na důkladné procvičování.“ - je jasné, že žák čas od času udělá chybu, ale sdělení má přesto podtext pozitivní, ve smyslu „dříve jsi chyboval, ale už je to mnohem lepší“.

Vysvědčení je hodně zaměřené na popis kompetencí, např. „Čtení už se pro Tebe stalo nástrojem, pomocí kterého získáváš informace.“, nebo „Své činnosti si zvládneš naplánovat a vždy se je snažíš důsledně dokončit.“. Co se týče jazyka, opět učitelka používá důsledně jazyka popisného, avšak je zajímavé si povšimnout, že v některých výjimečných případech, kdy jde o osobnější hodnocení, je adekvátní i jazyk posuzující, jako např. v tomto

hodnocení- „...tuto tvou vlastnost oceňuji a doufám, že takový budeš i nadále.“
Od učitele však takové případy vyžadují značnou dávku citlivosti, což se podle mého názoru v tomto případě povedlo.

3.3.4.3 - šestá třída, první pololetí

viz příloha č.5

Rozbor tohoto dokumentu bych ráda uvedla dvěmi skutečnostmi. Tou první je přechod žáka z prvního stupně základní školy na stupeň druhý, který bývá velmi náročnou zkouškou jednak ve smyslu adaptace na větší množství náročnějšího učiva, ale také rozdělení každého školního dne na několik celků, z nichž každý vede jiný učitel. Žáci do páté třídy jsou zvyklí na svého třídního učitele, s nímž mají vybudovanou určitou strukturu vztahů a způsobů komunikace, proto tento přechod může též způsobovat obtíže.

Tou druhou skutečností je v tomto případě změna učitelky.

Z hlediska obsahu jde o hodnocení velmi kritické. V každém předmětu se nachází zmínka o dílčím neúspěchu. Například v předmětu český jazyk a literatura, ve kterém žák v minulém vysvědčení díky svým čtenářským schopnostem byl úspěšný, píše „... s nesnázemi rozebíráš větu z hlediska skladby - v této oblasti nedošlo v průběhu pololetí k výraznějšímu posunu.“

V předmětu člověk a společnost zase „Orientuješ se pouze v nejzákladnějších údajích o pravěkých sběračích a lovcích.“, v matematicko-fyzikálním základě opět „početní operace v oboru celých čísel Ti dělají problémy, při práci se zlomky chybuješ.“ Vyučující v každém předmětu popíše několik věcí, které žák nezvládá, a jeden bod ve kterém úspěšný je, např. „Víš, jak poskytnout první pomoc při úrazu.“, nebo „Velmi vhodně využíváš své individuální pěvecké schopnosti i dovednosti při hudebních aktivitách.“

Co se týče popisu kompetencí, je výčet stručný, objevuje se jen jednou při hodnocení schopnosti pracovat ve skupině „Zapojuješ se kreativním způsobem do skupinové práce.“

V tomto případě však nejde tolik o chyby obsahové, pokud žák opravdu výrazně zaostává a je třeba na to upozornit jeho i rodiče, zvláště před případným přestupem na gymnázium ze sedmé třídy.

Závažnější je v tomto případě způsob, který vyučující pro hodnocení zvolila. Ten považuji za velmi necitlivý, dokonce do té míry, že by mohl způsobit stres a případnou ztrátu motivace i u dospělého člověka, natož u dítěte, žáka šesté třídy, jenž na podobné kritiky nebyl do této doby zvyklý.

Již v úvodu naznačuje celkový špatný prospěch slovy „Za snahu a dobré výsledky náleží pochválit, v opačném případě však není třeba věšet hlavu.“ Jiným slovy, žákovi nenáleží pochvala. Dále „...plnění školních povinností zcela ideální nebylo. V druhém pololetí se snaž tuto situaci napravit.“ Bez pomoci a rady jak na to, dítě samotné toho příliš nezmění.

V tomto duchu však hodnocení pokračuje - neustále se opakují výrazy jako „jen částečně; s obtížemi; pouze; uniká Ti; prozatím; ne vždy se Ti podaří; dělá Ti problémy; s dopomocí většinou zvládneš; často chybuješ“.

Zarážející je velmi kritický tón u takového předmětu, jakým je tělesná výchova, jenž většinou slouží jako místo, kde nevadí jak žák zvládá či nezvládá učivo, kde se může odreagovat a odpočinout si. Zde však tělesná výchova rozhodně odpočinek nedopřeje: „...jen částečně zvládáš různé typy příhrávek, málokdy se je snažíš aplikovat při vybíjení. Nedaří se ti využívat svou rychlost a obratnost. Často při hodinách vyrušuješ a nevěnuješ se zadaným úkolům. Máš problémy uplatnit vhodné a bezpečné chování.“

U žádného z uvedených problémů a nedostatků není navrhnutá cesta řešení, která nejenže by ve slovním hodnocení z hlediska všech teorií být měla, ale jež podle vyučovacího plánu školy a standardů hodnocení ve vysvědčení být dokonce musí.

Pokud všechny kritiky vycházejí z podložené reality, pak je nejvyšší čas začít s celkovým řešením žákovy situace a to zejména ve spolupráci s rodiči. Vydáním takto negativního vysvědčení se ale žádná z kritizovaných skutečností nezmění, žáka to zřejmě motivovat nebude.

3.4 Diskuse

Po důkladné analýze několika desítek dokumentů je na místě zabývat se otázkami, které z této analýzy vplynuly, stejně jako dalšími tématy, jež zmiňovali rodiče žáků a žáci samotní při rozhovorech o jejich vnímání vysvědčení formou slovního hodnocení.

3.4.1. Témata související s prostředím školy

3.4.1.1 Osobnost hodnotitele

Je zřejmé, že při používání slovního hodnocení se objevuje hned několik problematických momentů. Tím nejzásadnějším je náročnost jeho tvorby, jež klade na učitele vysoké nároky, a to v oblasti vlastního dalšího sebevzdělávání v tomto oboru, znalost dostupné literatury a požadavků na slovní hodnocení, ale i určitou osobnostní výbavu ve vztahu k žákům a jejich zdravém vývoji.

Zdá se, že české školní prostředí neposkytuje učitelům příliš mnoho způsobů, jak reflektovat svoji práci a svůj přístup k žákům, případné spory a problémy ve třídě, jako například odborná supervize. Ta se pomalu stává nepostradatelnou součástí všech profesionálů v oblastech jako je sociální práce, pomáhající profese, či práce s lidmi všeobecně. Bohužel, do škol stále příliš neproniká, ačkoliv by se zde jistě uplatnila v mnoha ohledech.

Také proto může u učitelů docházet k tzv. Burn-out syndromu, česky syndromu vyhoření, jež není ničím ojedinělým, a jež může být příkladem situace, kdy učitelova schopnost reflektovat práci svoji i práci žáka například prostřednictvím slovního hodnocení může být oslabena.

3.4.1.2 Přístup rodičů k vysvědčení formou slovního hodnocení

Dalším problémem který učitelé zmiňují je přijetí slovního hodnocení jako rovnocenného ke známám ze strany rodičů. I na rodiče totiž slovní hodnocení klade vyšší nároky při jeho četbě. V první řadě neposkytuje prostor pro jednoznačné ohodnocení dítěte jako například samé jedničky při hodnocení klasifikací. Rodič se též musí zamyslet nad interpretací, tedy nad tím, co učitel skrze slovní hodnocení sděluje. Často to tedy mohou být sami rodiče, kteří

brání v cestě slovnímu hodnocení a vyžadují normální klasifikaci. Podle výpovědí učitelů se však situace v této oblasti neustále zlepšuje.

3.4.1.3 Rozdíly mezi potřebami jednotlivých žáků

V neposlední řadě je třeba zmínit i fakt, že některým dětem, které jsou od útlého dětství velmi výkonné ve škole více než úspěšné, více vyhovují klasické známky. Slovní hodnocení může mít největší užitek u dětí, jež mají problém v učivu, trpí specifickými poruchami učení či mají výchovné problémy.

U dětí, které nemají žádné problémy, vše zvládají nejen ve srovnání se svými vzdělávacími cíly, ale ve srovnání s ostatními žáky a jejich slovní hodnocení je často hodnocení naprosto pozitivní a plné chvály, se setkáváme naopak s potřebou potvrdit svoje dobré výkony známkou. Učitel však nemůže ve slovním hodnocení vzhledem k možnosti, že by se mohlo stát vnější motivací, vychvalovat dítě, jeho schopnosti, dovednosti a vlastnosti. Naopak pod známkou, v těchto případech převážně jedničkou, si dítě i rodiče mohou představit tolik chvály, kolik jim to jejich fantazie dovoluje.

Známka, ač může pro takové děti motivací vnější, je motivací silnou a v některých případech až nenahraditelnou.

3.4.1.4 Přejít mezi prvním a druhým stupněm ZŠ, či víceletým gymnáziem

Možné komplikace, které mohou vyvstat při přechodu žáka ze školy základní, kde je hodnocen slovně, na gymnázium, či jinou střední školu, jež slovní hodnocení nepoužívá, mají relativně jednoduché řešení- žákovi je kromě slovního hodnocení vystaveno na konci ročníku, ze kterého přechází, vystaveno ještě jedno vysvědčení známkované. Je však třeba na tento fakt připravit žáka a rodiče. Může dojít k situaci, kdy slovní hodnocení bylo pozitivní, protože zahrnovala žakovu snahu, píli a progres, známky však mohou být ne zcela ideální, protože jsou pouze výrazem formálního zvládnutí učiva vzhledem k osnovám školy.

3.4.1.5 Počet žáků ve třídě

Jedním z velmi zásadních problémů je dle rozhovorů s učiteli počet žáků ve třídě. Je velký rozdíl, zda má učitel celý rok důkladně pozorovat a poznávat 16 dětí, jejich slovní hodnocení bude v pololetí či na konci roku vydávat, či pokud je dětí ve třídě 30.

Snížení počtu žáků ve třídě je výhodnější z mnoha hledisek, jejichž popis by mohl být tématem jiné, obsáhlé práce. Pro téma slovního hodnocení je však tento požadavek nezanedbatelný. Čím nižší je počet hodnocených dětí, tím více času může učitel věnovat jednotlivci. Tím se sníží i hladina stresu, jemuž je učitel vystaven.

3.4.2 Témata související s prostředím rodiny

Nyní se zaměřím na otázky a případné problémy, které slovní hodnocení vyvolává v rodině a na něž upozornují v rozhovorech rodiče a děti, jejichž vysvědčení byla rozebrána v předchozí kapitole.

3.4.2.1 Motivace pro výběr školy

Způsob, kterým škola hodnotí děti, tedy že používá slovní hodnocení a „neznámkuje“ byl jedním z rozhodujících motivů, proč se rodiče rozhodli přihlásit děti na tuto školu.

Pozitivem, které vnímali na tomto způsobu hodnocení nejvíce, byl fakt, že slovní hodnocení nepodporuje soutěživost mezi dětmi, jejich srovnávání, stejně jako potlačení celkového zaměření na výkon. Vycházeli převážně ze svých často traumatických vzpomínek na svojí školní docházku ve školách s tuhým režimem a známkami, svým dětem tedy chtěli poskytnout alternativu, jež by je uchránila před stresem, jež známky vyvolávají. Chtěli se vyhnout přístupu, kdy konečná známka na vysvědčení, je aritmetickým průměrem známek předchozích, což většinou znamená, že jedna špatná známka mezi ostatními tento průměr navždy zhorší.

Dle jejich mínění svou roli také hraje fakt, že děti chtějí získávat jedničky. Nevnímají příliš celou škálu známek - jejich hledisko je většinou

jednička rovná se úspěch, ostatní rovná se neúspěch. I dvojka už tedy může být stresující, poněvadž znamená, že žák nedosáhl jedničky.

3.4.2.2 Obsah vysvědčení formou slovního hodnocení

Z hlediska obsahu vysvědčení byla pro rodiče vždy nejzajímavější ta část, ve které byly popisovány specifika dítěte, tedy v čem je originální, jaké má nadání, zejména pak v oblastech kompetencí a znalostí procedurálních. Úhel pohledu u sledované rodiny je také ovlivněn tím, že děti jsou ve škole úspěšné, proto jejich hodnocení jsou kladná a pozitivní, popisují úspěchy. Většina lidí má sklon všimnout si více negativ a pozitiva považovat za samozřejmost, proto i v tomto případě vysvědčení rodiče zpravidla brali jako pochvalu a ne jako výzvu.

Obzvláště hodnocení žáka #3 považují za dokument velmi formální, psaný mechanicky a téměř přes šablonu, s pocitem, že velmi podobné vysvědčení mají všichni ve třídě a že vyučující si nedala mnoho práce s opravdovým poznáním specifik, originality a talentů jednotlivce, čím konkrétně on přispívá do práce třídy jako kolektivu. Při počtu 16 žáků ve třídě by však očekávali opak.

Popis zvládnutého učiva v jednotlivých předmětech považují do určité míry za zbytečný, poněvadž je možno kdykoliv nahlédnout do školního vzdělávacího plánu školy a především konzultovat tyto otázky během roku s učitelem a dítětem. Obecně vzato, projeví-li se během roku nějaký problém, který je třeba řešit jak ze strany učitele, tak ze strany rodičů, je na místě ho řešit ještě během roku a ne v závěrečném hodnocení. Jinými slovy, o (polo)letních prázdninách má jen málokdo vůli dohánět učivo, které je vlastně již probrané, a ke kterému už se zřejmě děti nebudou vracet ani ve škole, natož doma.

3.4.2.3 Role průběžného hodnocení

Vysvědčení rodiče vnímají jako „špičku ledovce“, kdy tento dokument je vyvrcholením celoroční práce a spolupráce rodiny a školy. Toto pojetí však vyžaduje vysokou míru angažovanosti rodičů ve škole, zejména za využití

osobních konzultací a průběžného hodnocení vyučujícím a sebehodnocení žáka.

Tyto konzultace, tzv. tripartity, na nichž se sejde žák, rodič a učitel za účelem průběžného hodnocení žákových výsledků, však často nejsou záležitostí snadnou. Naopak, v momentě, kdy se žák sám má hodnotit se ukazuje, že často neví „jak na to“, necítí se kompetentní sám sebe hodnotit.

Proto je tolik důležité se tomuto tématu (školní hodnocení jako předstupeň sebehodnocení) více věnovat a to jak ve škole tak v rodině, jež by též měla být místem, kde žák reflektuje svojí školní úspěšnost.

3.4.2.4 Slovní hodnocení z pohledu žáka

Co se týče vnímání slovního hodnocení ze strany žáka #3, z rozhovorů vyplývá, že by „možná rád dostával známky“. Vysvětluje to tím, že známka by mu mnohem lépe objasnila „jak mu to jde“. Opět je vysvětlení snadné - patří mezi žáky s dobrými výkony, tedy očekává, že by měl dobré známky. Nedokáže si však příliš představit situaci, kdy by se jeho výkon zhoršil a byl ohodnocen známkami sníženými.

Zajímavé je též, že žák, ačkoliv je od první třídy hodnocen slovně, je si velmi dobře vědom, jaké místo zaujímá ve třídě v úspěšnosti ve čtení, psaní či počítání. Ačkoliv by to tak být nemělo, vyučující zřejmě děti občas takto mezi sebou hodnotí, vědomě, či nevědomě. Vytváří tak atmosféru, kdy děti mezi sebou soutěží, což jak bylo řečeno výše, si vysvědčení formou slovního hodnocení klade za cíl odstranit.

3.4.2.5 Slovní hodnocení jako předstupeň sebehodnocení

V teoretické části bylo stanoveno, že jedna z důležitých charakteristik slovního hodnocení je jeho vliv na pozdější sebehodnocení žáka. Do jaké míry však tento vliv vnímají žáci a jejich rodiče?

Žáci se shodují na tom, že z jejich vysvědčení je oslovilo vždy něco co se týkalo jich jako osobností, tedy většinou co bylo napsáno jazykem posuzujícím.

Žákyně #2 uvádí vzpomínku, kdy jí hluboce ovlivnila věta, jež se objevila v průběžném hodnocení- „Jsi jako růžička, jsi hezká, ale máš i trny.“

V prvním momentu způsobila překvapení, ale s postupem času, jak získávala stále větší sebereflexi a přemýšlela o této větě, si uvědomila, do jaké míry je pravdivá a dává smysl. Ukazuje se tedy, že v rukou učitele, jež zná všechna pozitiva i rizika slovního hodnocení, nemusí být jazyk posuzující vždy špatnou cestou jak žákovi něco sdělit.

Rodiče pozorují vliv slovního hodnocení na schopnost žáka realisticky hodnotit dění ve škole, například výkon při písemné práci. Žák dokáže říci co konkrétně zvládl a co ne, neuchyluje se tedy k rozboru situace jen jako „zvládl/nezvládl“.

3.4.2.6 Interpretace slovního hodnocení rodiči

Dalším důležitým faktem, na který upozorňují rodiče i učitelé, je způsob, jakým slovní hodnocení interpretují jeho příjemci, tedy jednak žáci, ale též rodiče. Každého rodiče uspokojí jiný výsledek, každý chválí dítě za něco jiného. Proto je důležité, aby vysvědčení formou slovního hodnocení bylo psáno velmi srozumitelně a to jak pro žáka, jemuž je primárně určeno, tak pro rodiče, jež by z něj též měl vyvodit zpětnou vazbu svojí vlastní práce.

Výpovědní hodnota vysvědčení formou slovního hodnocení je jiná pro rodiče a pro žáka. Zatímco žák může některá negativa ignorovat a považovat je za maličkosti, rodič z nich může vyvozovat signály o neúspěšnosti dítěte. Je tedy potřeba aby nejen děti, ale do určité míry i rodiče byli informováni o kriteriích, na základě kterých je jejich dítě hodnoceno (viz kapitola 2.1.1 Styly a formy hodnocení ve škole).

Stejně důležité je však i výše zmíněné průběžné hodnocení žáka za účasti rodiče, jenž může dopomoci k porozumění jazyku hodnocení, který učitel pro psaní vysvědčení používá a k nalezení společného kontextu v rámci kterého hodnocení probíhá.

3.5 Závěr empirické části

V této části, zaměřené na rozbor konkrétních vysvědčení formou slovního hodnocení, jsem analyzovala několik desítek dokumentů. K dosažení úplnosti informací jsem též využila metody rozhovorů s členy výzkumného vzorku a s učiteli.

Z rozboru dokumentů vycházejí určité nedostatky (osobní antipatie učitele k žákovi) a kritické momenty v procesu tvorby slovního hodnocení. Při zkoumání výpovědní hodnoty slovního hodnocení se ukazuje, jak důležitá je v procesu hodnocení osobnost hodnotitele – vyučujícího.

Též je důležité zaměřit se na fakt, že vysvědčení formou slovního hodnocení nemusí vyhovovat všem žákům, stejně jako známka, proto je na místě uvažovat o propojení těchto dvou stylů hodnocení.

Srovnáme-li kriteria, která jsme si určily s výsledky bádání, zjistíme, že slovní hodnocení tak, jak je psané dnes, v roce 2008, se těchto pravidel v oblasti používání popisného jazyka, formy a obsahu drží natolik, že hrozí přesun k formálnímu stylu psaní vysvědčení, ze kterého se přes všechna pravidla, doporučení a rady, může vytratit osobnost žáka samotného.

Nacházíme ale také mnoho pozitiv, která tento způsob hodnocení přináší. Zaměřuje se na tolik různých oblastí školní kariéry dítěte, jako je chování, schopnost spolupráce, míra samostatnosti, schopnost sebe prezentace či progres v učivu, které by známka i při nejlepší vůli postihnout nemohla. Otevírá prostor pro poznání žákovy individuality, originality a jedinečnosti, stejně jako pro osobní a vřelý vztah studenta ke škole, jež je možný jedině v případě, kdy žák není ve škole zbytečně stresován a traumatizován.

Požadavek na větší spolupráci rodiny a školy může být slovním hodnocením též podpořen, a nejen hodnocením závěrečným, sumativním, ale i hodnocením průběžným, formativním. Zpětná vazba je zásadní pro rodiče a jejich informovanost o tom, co se děje ve škole, pro učitele, jež se dovídá o účinnosti a efektivnosti svých metod, tak pro žáka, jež se skrze toto hodnocení učí, jak hodnotit sám sebe nejen ve škole, ale i v životě.

4.ZÁVĚR

Vysvědčení formou slovního hodnocení je alternativou ke známám. Ukazuje se, že jeho využití může být prospěšné nejen pro žáky se specifickými problémy a obtížemi, ale i pro žáky, jež jsou úspěšní. Pokud se tento nástroj hodnocení dostane do rukou zkušeného, kvalifikovaného a citlivého pedagoga, může být prospěšné v každém školní prostředí.

Ve vztahu k teoriím zmíněným v první části této práce je zajímavý směr, kterým se vysvědčení formou slovního hodnocení posunulo během let 1992 a 2008. Vysvědčení z let 1992-1996 jsou obsahově mnohem stručnější, jsou psána kombinací jazyka popisného a posuzujícího. Jsou psána ve třetí osobě, určena primárně rodičům, na rozdíl od vysvědčení z let 2004/2008.

Vysvědčení z let 2004/2008 již dodržují obecné návody pro psaní slovního hodnocení jež jsou dostupná v mnoha publikacích a návodech pro psaní slovního hodnocení. Tato vysvědčení jsou určena primárně žákovi, což se projevuje i oslovením v druhé osobě. Vyhýbají se používání posuzujícího jazyka a snaží se o naprostou objektivitu.

Srovnáme-li Blížkovského kategorizaci z první kapitoly s fakty zjištěnými v empirické části, ukazuje se, že platí zejména bod 4. tedy že „Školní hodnocení vede k výsledku. Výsledkem je reakce žáka na informace o sobě samém. V horším případě se může žák cítit poníženo, utrpí jeho sebevědomí a sebeobraz. V lepším případě je hodnocení motivací pro další práci ve škole, pro získávání znalostí a dovedností.“¹⁶ Toto tvrzení platí v celém svém znění zejména ve vztahu žák-učitel, kdy učitel jako osoba hodnotící by měl mít toto při psaní slovního hodnocení na mysli.

Platí též bod 1. o cíli školního hodnocení, jež tvrdí, že cílem hodnocení může být „...žákova motivace k učení, ale také jeho seberegulace, ovládnutí vlastního chování. Dalším důležitým cílem hodnocení je reflexe, zpětná vazba pro žáka.“ V tomto bodě se potvrzuje, že právě slovní hodnocení může tento cíl naplnit. Je hodnotnou zpětnou vazbou primárně pro žáka a sekundárně pro rodiče.

¹⁶ IN Kolář, Z.; Šikulová, R.: *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 13

V neposlední řadě bych ráda zmínila možnost kombinace známek a slovního hodnocení. Tento způsob hodnocení zahrnuje jednak známkování, jež některé děti ocení, ale zároveň slovního hodnocení, jež mnohé vysvětlí a může pomoci odstranit chyby či nedostatky.

Aby bylo slovního hodnocení kvalitní, aby splňovalo všechny požadavky jež jsou na ně kladeny a tím pádem zastávalo všechny funkce, jež ve svém širokém záběru zastávat může, je třeba, aby bylo dbáno na zásadu dobrovolnosti. Ve chvíli, kdy se bude na učitele shora tlačit, aby přešli na slovní hodnocení, můžou ztratit motivaci se v této problematice vzdělávat a hlouběji se jí zabývat. Stejně tak je třeba nechat rozhodnout rodiče, jakou školu pro své dítě zvolí a zda budou chtít, aby jejich dítě bylo hodnoceno slovně či známkami. Vysvědčení formou slovního hodnocení se může rozšířit jen za předpokladu, že bude mít plnou podporu rodičů a učitelů, jichž se týká.

Při zkoumání tohoto způsobu hodnocení je důležité si uvědomit, že stále většina rodičů i pedagogů vyžaduje známky a slovní hodnocení je stále viděno jako nástroj, jak „neublížit“ slabším žákům. Jedním z primárních úkolů slovního hodnocení je pozitivně ovlivňovat způsob sebehodnocení žáků. To je však úkol složitý, obzvláště pokud jde o vyvarování se srovnávání sebe sama s ostatními.

Slovní hodnocení zde může sehrát svoji roli, ale je také třeba změna myšlení na všeobecnější úrovni. Dokud bude jednotlivec ve společnosti vnímán pouze na základě deklarovatelných úspěchů v podobě materiálních hodnot, či schopnosti porazit druhého v soutěži a ne na základě svoji originality, kreativity, odlišnosti, či schopnosti kooperace a soužití s druhými, bude mít slovní hodnocení svoji roli ztíženou. Počet pedagogů a rodičů, kteří si výše zmíněné výhody slovního hodnocení uvědomují však stále roste a lze předpokládat, že tento trend bude i dále pokračovat.

5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bláha K., Šebek M. *Já - tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha :Státní pedagogické nakladatelství, 1988

Dvořáková, M. Slovní hodnocení může vrátit škole ztracený smysl, *Učitelské listy* 1993/1994, č. 2, str. 2–3

Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, Nakladatelství TAURIS: 2007

Holt, J. *Proč děti neprospívají*. Praha : Agentura Strom, 1994

Kolář, Z.; Šikulová, R.: *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005

Kolektiv autorů: *Slovní hodnocení*. Kroměříž : Iuventa, 1994

Košťálová H., Miková Š., Stang J. *Školní hodnocení žáků a studentů : se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008

Mareš, J.; Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. MU Brno: 1995

Nováčková, J.: *Rizika známkování a rizika slovního hodnocení*, <http://www.rodina.cz/clanek5582.htm>, 2007

Pelikán, J.: *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha :Acta universitatis Karolinum, 2002

Prokop, J.: *Škola jako sociální útvar*. UK Praha :1996

Schimunek, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994

Schneiderová, A. *Hodnocení žáka- psychologický pohled*. Milata : Ostrava, 1995

Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999

Slejšková, M. *Kdy a jak používat slovní hodnocení*. Metodický portál RVP, <http://www.rvp.cz/clanek/513/1328>, 2007

Straková, J. a kol. *Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Ústav pro informace ve vzdělávání : Praha, 2002

Svobodná základní škola, Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Londýnská 34 Praha 2, 2008

Valcke M. *Self- and peer-assesment within the context of innovation in assessment & evaluation* , Department of Educational Sciences, University of Ghent : Belgium, 1999

Vališová, A.; Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007

Obsah

1. ÚVOD.....	6
2.) ČÁST TEORETICKÁ.....	7
2.1 Teoretická východiska.....	7
2.1.1 Styly a formy hodnocení ve škole.....	8
2.2 Vysvědčení formou slovního hodnocení a jeho výpovědní hodnota.....	11
2.2.1. Problematika klasického známkování.....	11
2.2.2 Funkce vysvědčení.....	12
2.2.3 Slovní hodnocení a nároky na učitele.....	13
2.2.4 Obsah slovního hodnocení podle Bavorských všeobecných předpisů pro slovní hodnocení.....	13
2.2.5 Trendy ve vývoji hodnocení žáků.....	15
2.4 Závěr teoretické části.....	17
3. ČÁST EMPIRICKÁ.....	18
3.1 Popis šetření.....	18
3.2 Stanovení kritérií analýzy.....	19
3.3 Analýza konkrétních vysvědčení formou slovního hodnocení	20
3.3.1 žák #1, 1992-1996.....	21
3.3.2 žák #2, 1994-1996.....	23
3.3.3 žák #3, 2003-2008.....	26
3.3.4 žák #4. 2004-2008.....	35
3.4 Diskuse.....	39
3.4.1 Témata související s prostředím školy.....	39
3.4.1.1 Osobnost hodnotitele.....	39
3.4.1.2 Přístup rodičů k vysvědčení formou slovního hodnocení.....	39
3.4.1.3 Rozdíly mezi potřebami jednotlivých žáků.....	40
3.4.1.4 Přejít mezi prvním a druhým stupněm ZŠ, či víceletým gymnáziem.....	40
3.4.1.5. Počet žáků ve třídě.....	40

3.4.2	Témata související s prostředím rodiny.....	41
3.4.2.1	Motivace pro výběr školy.....	41
3.4.2.2	Obsah vysvědčení formou slovního hodnocení.....	41
3.4.2.3	Role průběžného hodnocení.....	42
3.4.2.4	Slovní hodnocení z pohledu žáka.....	43
3.4.2.5	Slovní hodnocení jako předstupeň sebehodnocení.....	43
3.4.2.6	Interpretace slovního hodnocení rodiči.....	44
3.5	Závěr teoretické části.....	44
4.	ZÁVĚR.....	45
5.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	46
6.	PŘÍLOHY	

Anotace

Vysvědčení formou slovního hodnocení a jeho výpovědní hodnota

Práce se zabývá tématem slovního hodnocení ve škole. Cílem této práce je analyzovat, jakou výpovědní hodnotu má vysvědčení formou slovního hodnocení pro žáka, rodiče i učitele. V teoretické části pojednává o obecných teoriích školního hodnocení a jeho vlivu na žákovu úspěšnost a motivaci k dalšímu studiu, dále pak konkrétně o vysvědčení formou slovního hodnocení. Na základě dostupné literatury srovnává oba způsoby hodnocení ve škole, tedy známky i slovní hodnocení.

V části empirické stanovuje několik hlavních kritérií pro analýzu konkrétních vysvědčení formou slovního hodnocení, na základě kterých je proveden rozbor 26 autentických dokumentů. Jedná se o dokumenty z let 1994-2008, kromě sledování vývoje jednotlivých žáků je tedy kladen důraz i na rozdíl mezi podmínkami, ve kterých vysvědčení vznikala vzhledem ke změnám, které v tomto časovém období nastaly. Práce dále obsahuje diskusi nad tématy, jež se v dané problematice objevují a to na základě dlouhodobého pozorování výzkumného vzorku, či rozhovorů s rodiči, dětmi a učiteli.

Annotation

Verbal evaluation as a form of school report and its value

This thesis deals with verbal evaluations in school. The aim of this work is to analyze the value of a notice of the school report in the form of verbal evaluation for the students, parents and teachers.

In the theoretical part general theories of school assessment and its impact on pupil performance and motivation to further studies are given. Then, specifically it is concerned with the scoreboard in the form of verbal evaluations. Based on the available literature it compares the two methods of assessment in schools, the marks and verbal evaluation.

In the empirical part it sets out a number of key criteria for the analysis of concrete school reports, on the basis of which 26 authentic documents are analyzed. These are the documents from the years 1994-2008, so in addition to monitoring the development and progress of individual pupils, therefore, emphasis is placed on the difference between the conditions in which the certificate was created due to the changes in that time period. Work also includes a discussion of the issues and potential problems, which appear in the issue on the basis of long-term observations of the research sample, and interviews with parents, children and teachers.

Souhlas s půjčováním BP

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum