

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slovní hodnocení a sebehodnocení žáka

Evaluation and self-evaluation of the pupil

Helena Sekelská

Pedagogika

Kombinované studium

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

Praha 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literatury.

V Praze dne 20.3. 2008

---

Helena Sekelská

Děkuji PhDr. Markétě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení práce a za mnoho cenných rad a podnětů.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1. ŠKOLNÍ HODNOCENÍ</b>	
1.1 Současné úkoly školy	8
1.2 Školní hodnocení	10
1.2.1 Kritéria hodnocení	14
1.2.2 Typy hodnocení	17
1.3 Pravidla školního hodnocení	23
1.3.1 Pravidla hodnocení žáků	23
1.3.2 Zásady hodnocení žáků	24
1.3.3 Shromažďování podkladů	26
1.4 Školní hodnocení a vztah k RVP	27
1.4.1 Klíčové kompetence a vztah k hodnocení žáků	27
<b>2. SLOVNÍ HODNOCENÍ</b>	
2.1 Slovní hodnocení	29
<b>3. SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA</b>	
3.1 Sebehodnocení žáka	37
3.2 Portfolio	44
<b>4. LEGISLATIVNÍ ZÁKLAD HODNOCENÍ ŽÁKA</b>	
4.1 Legislativní základ hodnocení žáka	46
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	
<b>1. CÍLE VÝZKUMU</b>	<b>50</b>
<b>2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU</b>	
2.1 Základní soubor a výběr	52
2.2 Podmínky výzkumu	54
<b>3. METODY VÝZKUMU</b>	<b>56</b>
<b>4. POPIS VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE</b>	
4.1 Učitelé a slovní hodnocení	57

4.2	Rozvoj klíčových kompetencí pomocí slovního hodnocení	65
4.3	Rodiče a slovní hodnocení	66
4.4	Žáci a slovní hodnocení	69
<b>5. SEBEHODNOCENÍ</b>		
5.1	Učitelé a sebehodnocení žáků	76
5.2	Případová studie	79
5.3	Žáci a sebehodnocení	81
5.4	Portfolio	83
<b>6. ZÁVĚR VÝZKUMU</b>		86
<b>7. ZÁVĚR</b>		87
<b>LITERATURA</b>		91
<b>ANOTACE</b>		96
<b>ANNOTATION</b>		98
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>		100

## ÚVOD

Hodnocení žáků je velmi častým tématem článků v odborném tisku. V současnosti je to téma, které si zaslouhuje zvýšenou pozornost v souvislosti se školními vzdělávacími programy.

Články, týkající se hodnocení, které se objevují v odborném tisku a mají spojitost se školním hodnocením, jsou velmi zajímavé, oslovují mě a ve své praxi se pokouším některé poznatky z nich aplikovat.

K hodnocení se vyjadřují mnozí odborníci, učitelé, rodiče i žáci. O tématu hodnocení je vedeno mnoho diskusí ve všech médiích. Tyto diskuse jsou často velmi emotivní, a to nejen mezi odborníky, učiteli, ale i mezi rodičovskou veřejností.

Proto jsem si jako téma diplomové práce vybrala právě oblast hodnocení.

Téma hodnocení mě vnitřně oslovuje. Během své praxe jsem vyzkoušela různé způsoby hodnocení, které jsem našla v odborné literatuře nebo které ty, které mi doporučili kolegové. Ne všechny způsoby byly aplikovatelné přímo v mé praxi. Protože jsem měla příležitost hodnotit slovním hodnocením a mám tedy i osobní zkušenost s touto formou hodnocení, která mě silně zaujala, proto jsem se chtěla tomuto konkrétnímu tématu věnovat i v diplomové práci.

Předmětem diplomové práce je slovní hodnocení a sebehodnocení žáka z pohledu učitelů, rodičů a žáků.

V teoretické části se věnuji nejprve současným úkolům školy. V následující kapitole hodnocení, jeho kritériím, typům, pravidlům i vztahu hodnocení k rámcovému vzdělávacímu programu a ke školním vzdělávacím programům především v oblasti rozvoje klíčových kompetencí žáka.

V teoretické části práce je kapitola o slovním hodnocení a kapitola o sebehodnocení žáka. Do teoretické části je zařazen i text, který se zabývá legislativním základem hodnocení žáka.

V části empirické se věnuji oblasti výzkumu, kterou se práce zabývá. Nejprve to jsou cíle výzkumu, výzkumný vzorek a metody výzkumu.

Popis výsledků je v empirické části rozčleněn na kapitoly, která se zabývá slovním hodnocením a kapitoly, která se zabývá sebehodnocením.

V těchto kapitolách jsou výsledky výzkumu ještě dále rozčleněny podle respondentů, jejichž odpovědi byly vyhodnocovány.

Nejprve jsou to učitelé, následují rodiče a žáci v kapitole, která se týká slovního hodnocení. V kapitole týkající se sebehodnocení jsou interpretovány výsledky z pohledu učitelů a žáků.

Je zde zařazena i případová studie, která vychází z vlastní praxe.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

### 1.1 Současné úkoly školy

Současná česká škola se ocitla v období, kdy se více než dříve zdůrazňuje potřeba vnitřní proměny školy.

Svědectvím tohoto nového přístupu z posledního období je například Národní program rozvoje vzdělávání, tedy Bílá kniha a nyní jsou to především školní vzdělávací programy, podle kterých se v letošním školním roce učí všichni žáci prvních a šestých ročníků základních škol.

V současné době dochází nejen ke změnám v oblasti výchovně vzdělávacího procesu ve školách, ale i k zásadním změnám v pohledu na hodnocení žáků. Tyto změny je nutné provádět v souvislosti se školními vzdělávacími programy. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola samostatně, a to podle zásad, které jsou stanoveny v příslušném rámcovém vzdělávacím programu.

Potřeba vnitřní proměny školy je vyvolána pohybem ve dvou velkých oblastech. Nejprve to je postavení školy vůči společnosti, rodičům, obcím, sociálním partnerům a poté postavení školy ve vzdělávacím systému jako ve stále složitějším komplexu vzdělávacích aktivit.

„Vnitřní proměna školy vyžaduje celou řadu dílčích změn, které jak z hlediska fungování školy jako celku, tak i z hlediska práce každého jednotlivého učitele, kladou důraz nejen na tvořivost, iniciativnost, zodpovědnost a profesionalitu, ale i na posílení týmové práce celé školy, vytvoření a realizování dlouhodobé koncepce a společné vize svého rozvoje, na schopnost společné sebereflexe, reálného zhodnocení vlastních sil i stanovení vlastních cílů.“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 27)



Především rozvoj schopnosti učit se by se měl stát jedním z hlavních cílů našeho školství.

Klíčem k tvorbě dobrého školního vzdělávacího programu může být představa absolventa školy.

V současnosti se očekává příchod takových absolventů do praxe, kteří jsou vzděláni ve svém oboru, jsou schopni tvořivě řešit předložené problémy, jsou komunikativní a jsou schopni pracovat v týmu a tak dosahovat špičkových výsledků.

Mezi hlavní cíle vzdělávání tedy patří i výchova samostatných a nezávisle myslících lidí.

Nároky na novou, jinou školu míří k podstatě života školy, včetně její kultury. Kultura školy: „Typicky se charakterizuje jako obtížně definovatelný, avšak všudypřítomný a relativně stálý faktor, který obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, a který se projevuje v chování lidí ve škole.

Kultura školy se vztahuje především k vnějšímu i vnitřnímu prostředí školy, souvisí s pracovními a vzdělávacími procesy ve škole, má význam pro rozvoj školy. Formuje se ve svých základech i projevech v průběhu historie konkrétní školy jako instituce, týká se stránky formální i neformální.“ (Pol, Hloušková, Novotný, 2002)

V moderním pojetí vzdělávání dnes školu chápeme především jako službu dítěti, jako pomoc v jeho vývoji.

Namísto neustálého přizpůsobování dítěte uměle vytvořeným normám, je v dnešní škole respektováno právo dítěte na individuální rozvoj, na vlastní názor, na osobité prožívání, objevování, na samostatné hledání, ale i tápání a chybování.

Cílem učitele, a to především na základě poznání individuálních předpokladů, je dovedení každého dítěte k dosažení maxima v rámci jeho možností. Tak napomáhá rozvíjení dětské osobnosti v co nejširším slova smyslu.

Žáci jsou ve výchovně vyučovacím procesu uváděni do poznání, vybavování dovednostmi pro další poznávání, pro kritické myšlení, dovednost pracovat s informacemi, učí se učit, spolupracovat s ostatními, učí se nebát projevit svůj názor, komunikovat, hodnotit ostatní a hodnotit sebe samotné.

Redukcí faktografického obsahu vzdělávání ve školních vzdělávacích programech dochází i k zásadním změnám v pohledu na hodnocení žáka.

Hodnotit a naučit žáky hodnotit je jedním z prvořadých úkolů školy.

Správné hodnocení a umění zhodnotit poznatky, situace, události, okolnosti, má vliv na utváření pohledu na svět, na utváření hodnotové hierarchie, na utváření postojů. Je to neoddělitelná součást každodenního života.

V současnosti se pedagogické hodnocení velmi intenzivně rozvíjí jak v teoretické, tak i v praktické rovině. Důsledky tohoto rozvoje jsou pozorovatelné v kvalitativním posunu, neboť se rozvíjejí nové koncepce hodnocení. Ty se hledají v souvislosti s nespokojeností s tradičními postupy při hodnocení žáků.

Jednou z důležitých oblastí v tomto trendu je slovní hodnocení a sebehodnocení žáků.

Úspěch výchovně vzdělávacího procesu je ve značné míře podmíněn správným vztahem mezi učitelem a žákem.

Současné snahy o přeměnu naší školy předpokládají bližší vztah mezi učitelem a žáky. Nejedná se o vztah, který je založen na direktivnosti učitele, ale založen na partnerství.

Důležitými součástmi tohoto vztahu jsou vzájemné porozumění, tolerance a vzájemné akceptování se. Z učitelova postoje má žák cítit, že jej respektuje, neuráží, nezahanbuje, ale naopak povzbuzuje, chválí a odměňuje.

## **1.2 Školní hodnocení**

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je neoddělitelnou součástí učení a vyučování. Hodnocení a hodnotící činnost je součástí každodenní práce každého pedagoga na všech stupních škol. Hodnocení žáků je velice aktuální, závažná a citlivá oblast ve vyučovacím procesu. Přímou se dotýká učitele i žáka a nepřímo i rodičů a potažmo se o tuto problematiku zajímá i široká veřejnost.

Školní hodnocení je specifickým druhem hodnocení, kde žák, který je objektem a učitel jakožto subjekt, mají takové postavení, které vyplývá z jejich vztahů ve výchově a z postavení určité výchovné instituce, kterou je škola.

To znamená, že hodnotící činnosti učitele jsou vázané na jeho společenské postavení a sociální roli, kterou plní.

Školní hodnocení je charakterizováno v odborné literatuře, která se zabývá problematikou hodnocení, mnoha způsoby.

Uvedu zde pouze některé charakteristiky hodnocení, které jsem si vybrala pro účel této diplomové práce.

„Za školní hodnocení budeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“

(Slavík, 1999, s. 23)

„Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“

(Skalková, 2007, s. 176)

„Hodnocením rozumíme systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.“ (Kalous, Obst 2002, s. 404)

„Podstatou je zjištění kompetencí - vědomostí, dovedností, postojů - žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným.“ (Kalous, Obst, 2002, s. 404)

„Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka, jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 17)

Problematika hodnocení provází každého žáka od začátku školy, tedy od nástupu do první třídy až do ukončení jeho studia.

Hodnocení má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude vyučování úspěšné. Proto musí hodnocení podporovat proces učení.

Hodnocení je silným stimulujícím prostředkem a má velký výchovný význam pokud je správné a spravedlivé. Neobjektivní hodnocení se bytostně dotýká každého žáka a na citlivější jedince může dokonce působit jako traumatizující. Hodnocení zasahuje nejcitlivější oblast lidské psychiky a tou je sebevědomí. Dobré výsledky dokáží toto sebevědomí povznášet a naopak špatné výsledky jej potlačují a nezřídka až ubíjejí.

Důsledky, které provází hodnocení, se projevují pocity nejistoty, očekávání, někdy strachu, radosti, zklamání. Každý žák je v tomto prožívání individualitou.

V souvislosti s pedagogickými aspekty hodnocení je si třeba uvědomit, jakou funkci má ve výchovně vzdělávacím procesu.

Podle Koláře jsou považovány za důležité takové *funkce hodnocení*, které se vztahují k řízení učební činnosti žáka a k rozvoji žákovy osobnosti.

*Funkce motivační* je podle Koláře nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení v praxi školy.

Hodnocení má *funkci informativní*, kdy se jedná o konkrétní informaci, zda bylo dosaženo stanoveného cíle nebo zda se žák cílové normě přiblížil, na jaké kvalitativní úrovni je jeho výkon a učební činnost.

Další funkcí je podle Koláře *regulativní funkce*. Učitel v tomto případě hodnocením reguluje každou další učební činnost žáka, pokud provádí podrobnější analýzu výkonu žáka.

*Výchovnou funkci* hodnocení spatřuje Kolář v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samému i ke svému okolí.

Hodnocení má i *funkci prognostickou*, kdy na základě dlouhodoběji prováděného hodnocení můžeme předpovědět další žákovu studijní perspektivu.

Jako poslední uvádí Kolář *funkci diferenciační*, která úzce souvisí s funkcí prognostickou. Hodnocení tak umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin.

Ve školách se snažíme v současné době o maximální účinnost vyučování, o rozvíjení žáků v oblasti kreativity myšlení, v třídění a systemizování informací, v rozvíjení schopnosti obhajovat svůj názor, učíme žáky diskutovat a argumentovat, rozvíjíme kompetence žáků ve všech oblastech, které jsou součástí školních vzdělávacích programů. Tyto trendy ve výuce si postupně vyžadují také jiné přístupy k hodnocení žáků. Ve školních vzdělávacích programech, které jsou zpracovány pro konkrétní školu a její potřeby, pro dané personální zabezpečení a konkrétní oblast zájmu školy, je nutné věnovat velkou pozornost i kapitole hodnocení a jeho začlenění do školního vzdělávacího programu.

Hodnocení je přítomné v každé komunikaci učitele se žákem. Je to reakce učitele na žáka, na jeho výkon.

Učitel žáka chválí, komentuje jeho projev, žádá doplnění, popřípadě kritizuje nedostatky žákova výkonu.

Tato učitelova reakce je mnohdy neverbální. Může se jednat o úsměv, přikývnutí, pohrožení prstem a podobně. Je to okamžité vyjádření spokojenosti či nespokojenosti učitele s činností nebo produktem žáka.

Podle Skalkové hodnocení v kladném případě posiluje sebedůvěru žáka a podněcuje k intenzivnější činnosti, je prostředkem, který pomáhá žákovi odstranit chyby a nedostatky. Negativní hodnocení působí frustračně, uvádí žáka do stavu úzkosti.

Hodnocení žáků vyžaduje od učitele naprosté soustředění, protože dobrý učitel se snaží, aby si počíнал v této oblasti pedagogicky taktně, tedy aby byla vyvážena kontrolní a výchovná funkce hodnocení, aby žáka neznechutil, ale aby jej kladně motivoval do další práce.

Jsou však případy, kdy se učitel dívá na hodnocení jako na možnost, kterou může pozdvihnout svoji autoritu a popularitu u žáků. Může to být tím, že se snaží vzbudit strach anebo přílišným liberalismem v hodnocení.

Mnozí učitelé se snaží nacházet co nejvhodnější způsoby hodnocení. Zkoušejí v praxi používat různé způsoby hodnocení. Snaží se o srozumitelnost hodnocení a vysvětlování cesty ke zlepšení výkonů žáka a studenta.

Hodnocení je zpětná vazba pro žáky i učitele, motivace žáků, podklad pro vedení záznamů o žákovi, doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, posouzení připravenosti pro další učení.

Vliv školního hodnocení, který můžeme považovat za základní, je možné hledat v potřebách žáka, kterými je uznání, ocenění, potřeba uplatnění a seberealizace.

Míra úspěšnosti žákova výkonu je v současnosti ve škole hodnocena především známkou. Pro žáky, kteří jsou méně úspěšní, se tak hodnocení stává záporným motivačním činitelem.

Na jejich psychiku neustále doléhají pocity, které jsou pro ně nepříjemné a vznikají z neustálého kritizování, kárání, podceňování, napomínání a mnohdy i nepřímých urážek, ironických posměšků, či dokonce přímého výsměchu. Nemusí se jednat pouze o vliv ze strany pedagoga, mnohdy se jedná o nevhodné reakce ze strany spolužáků. To může mít vliv na žákovu psychiku a na utváření osobnosti žáka.

Školní hodnocení, v současnosti nejhojněji používané, tedy hodnocení pětistupňovou klasifikací, navozuje v dětech pocity strachu a úzkosti a je velmi stresujícím faktorem ve školním vyučování.

Učitelé mnohdy hodnocením pouze nutí žáky, aby se učili. Žáci v tomto případě nejsou pozitivně motivováni.

Pro hodnocení žáků je stále přetrvávajícím kritériem množství a přesnost osvojených poznatků.

Mnohem méně se učitelé zaměřují na hodnocení tvořivosti a samostatného uvažování žáků.

### **1.2.1 Kritéria hodnocení**

Hodnocení předchází stanovení kritérií, se kterými je žák seznámen.

To, zda je daný výkon nebo vlastnost dostatečná, se stanovuje porovnáním s určitým kritériem.

Počet kritérií není přehnaný, obměňují a doplňují se, žák může tato kritéria sám kontrolovat.

Kritérium hodnocení je obvykle explicitně vyjádřeno v rámcovém vzdělávacím programu a ve školních vzdělávacích programech.

Kritéria jsou formulována v pozorovatelném chování a jednání, v činnostech, které se projevují navenek a které je možné dobře objektivně zjišťovat.

Takto stanovená kritéria jsou pro učitele vynikající pomůckou při hodnocení žáků.

Povětšinou jsou uvedeny poměrně přesně kognitivní cíle, zejména vědomosti a také dovednosti, které má žák zvládnout, což opět souvisí se školními vzdělávacími programy.

Rozsáhlejší závěrečné práce by měly mít vždy stanovena hodnotící kritéria a pokyny pro vyhodnocení.

Přirozeně je využíváno všech dokladů a výsledků průběžného hodnocení.

„Kritéria hodnocení žáka představují soubor obecně platných kritérií stanovených školou pro jednotlivé způsoby hodnocení žákova výkonu ve vyučovacích předmětech.

Kritéria hodnocení žáka by měla být zpracována tak, aby zohledňovala i individuální rozdíly žáků (jejich možnosti – osobnostní maxima) a aby odrážela společné výchovné a vzdělávací strategie školy.

Kritéria hodnocení žáka je zapotřebí odvíjet od klíčových kompetencí, formulovat je tak, aby se do nich jednotlivé aspekty klíčových kompetencí promítly.“ (Manuál pro tvorbu ŠVP, 2005, s.76)

Podle Manuálu pro tvorbu ŠVP mohou být obecná kritéria hodnocení žáka stanovená ve školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání specifikována pro hodnocení v rámci jednotlivých stupňů školy, ročníků školy, popřípadě jednotlivých vyučovacích předmětů.

Rozpracování kritérií je důležité zejména z toho důvodu, že RVP ZV ukládá školám povinnost hodnotit takové aspekty vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly a u kterých je objektivní hodnocení obtížnější, než je tomu u běžně hodnocených vědomostí.

„Rozpracování kritérií umožňuje si dobře rozmyslet, co ta či ona kompetence v daném vyučovacím předmětu představuje, jak jí rozumíme, jak poznáme v jaké míře si ji žák osvojil.“ (Manuál pro tvorbu ŠVP, 2005, s.76)

V popisu kritérií hodnocení pro vyučovací předměty a jednotlivé ročníky bývá vymezeno, v podobě rozpracovaných výstupů, které přesně popisují, čeho má žák na konci ročníku v daném vyučovacím předmětu dosáhnout, jaké dovednosti má prokázat.

V rámci popisu kritérií také je řečeno, zda kromě vědomostí bude při výuce hodnocen i způsob skupinové práce, komunikace mezi žáky, dodržování pravidel, práce s informacemi a podobně.

Kritérii hodnocení žáků se stávají schopnosti uplatňovat osvojené poznatky při řešení úkolů, samostatnost, tvořivost, přesnost, ucelenost, aktivita, kvalita výsledků činností, osvojení metod studia.

Kritérii hodnocení je rovněž zvládnutí výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí v rámci individuálních možností žáka, úroveň jeho komunikačních dovedností, řešení problémových situací tvůrčím způsobem a samostatnost v řešení.

Dále je hodnocena schopnost práce v týmu, úroveň převádění poznatků do praxe, vedení žákovské dokumentace, zodpovědný přístup k plnění školních povinností a v neposlední řadě i schopnost sebekritiky a tolerance, tedy se v oblasti kritérií věnujeme i práci se sebehodnocením žáka. Sebehodnocení žáků doplňuje, posiluje a rozšiřuje evaluační procesy a aktivizuje žáka.

Způsoby hodnocení žáků mají výrazný dopad na vnitřní atmosféru školy, na pocit bezpečí a vztahy ve škole.

Proto se jejich popis často stává důležitou součástí společných výchovných a vzdělávacích strategií jak školy, tak i jednotlivých vyučovacích předmětů.

System a způsob hodnocení se neustále vyvíjí, proto bude potřeba na nové trendy v hodnocení žáků a v autoevaluaci školy reagovat i postupnými úpravami.

Podle mnoha autorů je z teorie motivace známo, že k udržení vnitřní motivace přispívá kromě smysluplnosti činnosti také příležitost spolupracovat a rozhodovat nebo alespoň spolurozhodovat o různých aspektech této činnosti. Proto je důležité, aby do procesu tvorby kritérií byli zapojeni i žáci.

„Žáci by měli rozumět kritériím úspěchu a účastnit se spoluvytváření těchto kritérií způsobem, který je jim blízký.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s.27)

Je vhodné se s žáky domlouvat na kritériích hodnocení. Je možné při navrhování známky porovnat hodnocení žáka, učitele a hodnocení spolužáka, porovnávat argumenty.

Škola získává možností vytvořit si vlastní kritéria hodnocení významnou pravomoc a zároveň musí přijmout i velkou odpovědnost za jejich plnění.



## 1.2.2 Typy hodnocení

Typů, metod a forem hodnocení je v současné škole velké množství. Podle účelu hodnocení a podle interpretace výsledků hodnocení, můžeme rozlišovat mezi hodnocením formativním, které slouží primárně žákovi a hodnocením sumativním, které slouží převážně někomu jinému.

### Formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení se objevil na počátku 70. let.

B. Bloom se svými spolupracovníky došel k závěru, že pedagogické hodnocení by se nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat chybné učební postupy.

Pojem formativní hodnocení se potom v zahraničí poměrně rychle rozšířil. Většina odborníků dnes považuje formativní hodnocení za velmi důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Je tomu tak i v české pedagogice.

„Formativní hodnocení – je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků.

Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu.

Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků.“ (Kyriacou, 1996, s.123)

Formativní hodnocení je podle Průchy hodnocení průběžné, jehož cílem je získat informace o průběhu procesu, jevu, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti. Má diagnostikovat případné závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným a provést potřebné změny a odstranit případné nedostatky.

„Formativní hodnocení ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu na vykonavatele.“(Slavík, 1999, s. 39)

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že formativní hodnocení je zaměřené na to, aby podpořilo další efektivní učení a žákovi poskytuje zpětnou vazbu, která má v procesu učení velmi důležitou funkci.

Pomáhá učitel, aby vybral optimální učební postupy vhodné pro daný problém. Formativní hodnocení je zaměřeno na zlepšení budoucích výkonů. Na formativní hodnocení je třeba klást proto velký důraz.

Toto hodnocení totiž žákům poskytuje hodnotící soudy v době, kdy je možné jejich výkon ještě zlepšit. Je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení.

Realizuje se zpětnou vazbou, je pravdivé, neohrožuje žáka, je budováno na důvěře mezi učitelem a žákem, učitelem a rodičem.

Podle G. Pettyho je k formativnímu hodnocení řazena korektivní pomoc, diagnostické testy, známkování a sebeoceňování.

Znaky formativního hodnocení, které jsou uvedeny v odborné literatuře, je možné shrnout do těchto následujících bodů:

- hodnotí dílčí výsledky, jednotlivé kroky vzdělávání
- je zaměřeno na podporu učení a zlepšování výkonu
- respektuje jedinečnost, individualitu každého žáka
- hodnotí pokrok žáka k sobě samému
- využívá s střídá formy hodnocení
- hodnotí autentické situace, problémy, realitu, nehodnotí pouze reprodukci učiva, ale produkci něčeho nového, hodnotí tvůrčí projev s použitím učiva

Formativní hodnocení lze podle Slavíka chápat nejen jako funkci, ale dokonce jako komplexní metodu pedagogické práce.

Jako hlavní argumenty pro zavádění formativního hodnocení do škol jsou uváděny v odborné literatuře tyto účinky:

- podporuje spravedlivost školy
- zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků
- rozvíjí klíčové kompetence, obzvláště kompetenci k učení

Aby se formativní hodnocení mohlo účinně rozvinout, vyžaduje zaměření školní výuky na formování žáka. Existují oblasti výuky, které jsou zaměřeny na formativní hodnocení.

Tyto oblasti jsou podle metodického portálu RVP formulovány takto:

1. *Vytvoření bezpečného prostředí*

Toto prostředí podporuje interakci. Pokud nebude navozeno bezpečné prostředí, nebudou žáci ochotni se aktivně podílet na procesech, které souvisí s formativním hodnocením. Je nutné respektovat kulturní a individuální odlišnosti žáků. Důvodem je, aby se žáci neobávali, že se stanou terčem posměchu ostatních, pokud se dopustí chyby.

2. *Stanovování učebních cílů*

Učitelé si stanovují učební cíle pro svůj vyučovací předmět a jejich snahou je zapojit do procesu stanovování učebních cílů i žáky. Učební cíle jsou na úrovni školy rozpracovány ve školním vzdělávacím programu. Míra splnění těchto cílů je popsána v podobě kritérií.

3. *Různé výukové strategie*

Používání velmi různorodých výukových strategií se děje za účelem toho, aby byly uspokojeny potřeby žáků. Zaměřujeme se zde na poskytování možnosti volby při práci a povzbuzujeme žáky při vzájemné pomoci při učení. Některé výukové strategie jsou při své realizaci spojeny s úpravami např. pevného školního rozvrhu.

4. *Užívání různých postupů při zjišťování výsledků a procesů učení žáků*

Různé postupy se uplatňují především při nástupu žáka do školy nebo při probírání nového tematického celku na jeho počátku a konci. Zde je důležité vhodně žáky zapojovat do hodnotících procesů, a to formou hodnocení spolužáků i formou sebehodnocení.

5. *Zpětná vazba*

Proces zpětné vazby funguje jak ve vztahu k žákovi, tak i k učiteli. Důležitý se jeví i interaktivní charakter zpětné vazby, který se projeví například v dialogu žáka s učitelem, kdy učitel identifikuje chybný myšlenkový postup

žáka. Pak může dát žákovi rady a doporučení, jak se nedopustit téže nebo podobné chyby v budoucnu.

Chyba není proviněním ani znakem „hlouposti“ žáka. S chybou pracujeme jako s informací, která vyzývá k nápravě.

Učitel tu na základě zpětné vazby získává informace o tom, jak efektivní postupy při vyučování zvolil. Na základě toho pak může dojít ke změnám ve vyučování a k volbě jiných vhodnějších postupů.

#### 6. *Aktivní učení*

Aktivní učení je předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. Učitel není hlavním zdrojem informací pro žáka, ale jeho úkolem je poskytnout žákovi pomoc a podporu při učení. Tím rozvíjí kompetenci žáků k učení a k řešení problémů.

### **Sumativní hodnocení**

Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení, které slouží jako informace pro rodiče nebo pro přijímací řízení na střední školu. Samozřejmě poskytuje informace i žákovi, ale ve fázi, kdy už s výsledky nelze nic dělat.

Sumativní hodnocení je tedy zpravidla konečné.

Smyslem sumativního hodnocení je "získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)" (Slavík 1999, s. 37).

„Finální (sumativní, shrnující) hodnocení – stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. (Kolář, Šikulová, 2005,s.32)

„...smyslem tohoto typu hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor.“ (Slavík, 1999, s. 37)

Sumativní hodnocení je podle Průchy hodnocení výsledků výuky či různých didaktických programů z hlediska celkových výstupů.

Sumativní hodnocení nemá za úkol žáka vést dál v jeho vývoji, ale má za úkol žáka zařadit, rozhodnout typem ano – ne.

Sumativní hodnocení je v podstatě hodnocením celé etapy vzdělávání.

Vyjadřuje dosaženou úroveň žáka v jednotlivých oblastech vzdělávání vzhledem k učebním osnovám jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu.

Využívá zejména objektivizované hodnocení, které srovnává všechny žáky s jednou normou v úkolech standardizovaných testů a závěrečných písemných i ústních prací.

Sumativní hodnocení může být vyjádřeno známkou nebo i slovně.

Sumativní hodnocení zařazuje žáka na hodnotovou škálu.

Doporučuje se využívat sumativních výsledků k formativním účelům, jakmile se k tomu naskytne vhodná příležitost.

V praxi to například vypadá tak, že známka z didaktického testu je doplňována slovním komentářem, který může být nejen podrobnějším popisem výkonu, ale může obsahovat i informace o individuálním pokroku žáka vzhledem k dosavadnímu průběhu jeho učení a může obsahovat i výzvy a doporučení, co by měl žák udělat proto, aby jeho výsledky byly lepší, respektive, aby se dále učil. Žák tak získává zpětnou vazbu, do jaké míry se v uchopení učiva posunul.

Rozsáhlejší závěrečné práce by měly mít vždy stanovená hodnotící kritéria a pokyny pro vyhodnocení.

Přirozeně je využíváno všech dokladů a výsledků průběžného hodnocení.

### **Kriteriální hodnocení**

Kriteriální hodnocení je v odborné literatuře charakterizováno takto:

„Měřítkem kriteriálního hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli.“(Slavík, 1999, s. 40)

Kriteriální hodnocení je hodnocením absolutního výkonu.

Znamená to tedy, že všichni žáci, kteří splňují daná kritéria budou hodnoceni bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní.

Kriteriální hodnocení je hodnocení, při kterém je měřítkem stupeň splnění jednoho nebo více kritérií.

Pokud je například jediným kritériem splnění domácího úkolu přinést do školy svou oblíbenou knihu, mohou v ideálním případě získat všichni žáci jedničku za splnění úkolu.

### **Normativní hodnocení**

Normativní hodnocení „je hodnocením výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních.“ (Kalous, Obst, 2002, s. 405)

„Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) jedná se o hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou.“ (Kolář, Šikulová, 2005 s.32)

Příkladem může být v praxi často používané hodnocení slohové práce. Nejlépe napsané práce jsou ohodnoceny jedničkou, horší práce jsou ohodnoceny dvojkou nebo trojkou. Podstatné je, že tzv. vztahovou normou je v tomto případě třída. Vyplývá z toho, že hodnocení do jisté míry závisí na složení žáků v dané třídě. Slohová práce, která je v jedné třídě hodnocena jako výborná, může v jiné třídě složené z nadanějších žáků dopadnout jako průměrná.

Použití normativního hodnocení způsobuje, že například známky na vysvědčení z různých škol nemusejí být vzájemně srovnatelné.

## **1.3 Pravidla školního hodnocení**

### **1.3.1 Pravidla hodnocení žáků**

Pravidla pro hodnocení žáků jsou součástí Školního řádu podle § 30 školského zákona. Fakticky jsou průnikem dvou dokumentů. Jednak zmíněného školního řádu a příslušné kapitoly školního vzdělávacího programu.

Škola má povinnost kapitolu o hodnocení žáků do školního vzdělávacího programu zařadit. Školní vzdělávací program vytváří škola a rada školy jej projedná.

Školní řád je radou školy schvalován. V důsledku to tedy znamená, že kapitola o hodnocení žáků je jedinou kapitolou školního vzdělávacího programu, kterou musí rada školy schválit.

Takto stanovená a schválená pravidla jsou pro školu závazná. Škola musí zajistit to, aby s nimi byli seznámeni všichni, jichž se týkají. To je jak žáci, tak všichni učitelé a samozřejmě také rodiče. Mělo by se tak stát prokazatelně.

Pravidla mají být dostupná a zejména u mladších dětí práce s nimi má prolínat celým školním rokem.

Pravidla pro hodnocení výkonů žáků musí být vymezena pro celé vzdělávání a vytvořena v souladu se společnými výchovnými a vzdělávacími strategiemi na úrovni školy.

Pravidla pro hodnocení žáka jsou vytvářena ve spolupráci všech učitelů a na úrovni ŠVP ZV se pro ně stávají závaznými.

Tvorba pravidel hodnocení žáků je jednou z významných profesionálních dovedností kvalifikovaných pedagogů. Pravidla, kritéria a nástroje hodnocení mají přímou souvislost s analýzou jednotlivých očekávaných výstupů vzdělávacích oborů rámcového vzdělávacího programu, jejich distribucí do jednotlivých ročníků a předmětů.

Do tvorby pravidel hodnocení je vhodné zapojit samotné žáky a rodiče. Lidé snáze akceptují normy na jejichž formulování a schvalování se přímo, či nepřímo podíleli. Pokud stojíme o to, aby byla pravidla hodnocení žáky respektována, potom je jisté, že jejich účast na jejich vytváření a připomínkování jejich akceptaci posílí. Rodiče budou školní hodnocení jejich dětí méně napadat, pokud měli možnost se s ním

seznámit a mít na jeho finální podobu vliv. Tento vliv je možný především prostřednictvím rady školy.

Obsah pravidel se řídí Zákonem č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a Vyhláškou č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání.

Pravidla hodnocení prospěchu a chování žáků se vztahují na dobu pobytu žáků ve škole a na akce pořádané školou.

Závazný obsah těchto pravidel je stanoven v příslušném právním předpise.

Pravidla hodnocení žáků obsahují podle dostupných školních vzdělávacích programů a školních řádů zejména:

- Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou.
- Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.
- Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s § 15, odst. 2 vyhlášky č. 48, včetně předem stanovených kritérií.
- Zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení, nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace.
- Způsob získávání podkladů pro hodnocení.
- Podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách.
- Způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **1.3.2 Zásady hodnocení žáků**

Obecné zásady hodnocení má každá škola zakomponovány ve svém školním vzdělávacím programu v kapitole, která se zabývá hodnocením žáků.

Ve vzdělávacím procesu se požaduje pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné hodnocení. To musí vycházet z míry dosažení očekávaných výstupů



tak, jak jsou nebo budou formulovány ve školním vzdělávacím programu a stanoveny rámcovým vzdělávacím programem, který je podpořen školským zákonem.

Podle Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání je cílem hodnocení je poskytnout žákovi i jeho rodičům zpětnou vazbu, prostřednictvím níž jsou předávány informace o tom, jak danou problematiku žák zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, zda volí efektivní způsoby učení, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje, kde má rezervy. Současně by měl být žák hodnocením motivován k dalšímu učení.

Součástí hodnocení by mělo být tedy i povzbuzení a konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil.

Podle Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů mají být informace poskytované v rámci hodnocení objektivní, postavené na dobře vytvořených hodnotících kritériích ve vztahu k předpokladům a možnostem žáka, jeho věku, ale i k sociálnímu kontextu, v němž hodnotíme. Hodnocení by se mělo soustředit na individuální pokrok každého žáka, respektive na hodnocení předem stanovených požadavků. Je však také zároveň srovnáváním s jinými, kdy se žák učí pracovat s tím, že je někým hodnocen, že ne vždy uspěl, že je někdo lepší.

Hodnocení je proces, který musí být založen na taktním přístupu učitele k žákům, na jeho laskavosti, snaze pomoci, ale na odpovídajícím stupni náročnosti, na důslednosti atd. Podle manuálu by učitelé měli zejména dbát na to, aby prostřednictvím hodnocení nedocházelo k trvalému rozdělování žáků na úspěšné a neúspěšné, schopné a neschopné, k vydělování některých žáků, k nezájmu o učení a práci ve škole. Nedílnou součástí hodnocení žáka ve škole je též hodnocení jeho chování a projevů, které staví na stejných atributech hodnocení a nesmí vést ke snižování důstojnosti a sebedůvěry žáků.

Podobně by mělo probíhat i hodnocení žáka za přítomnosti jeho rodičů v rámci konzultačních hodin pro rodiče.

Především společné otevřené hodnocení žáka, může vést k vysvětlení mnoha příčin úspěchů i neúspěchů žáka a k eliminaci nežádoucích reakcí ze strany rodičů, při nedostatečné informaci, kterou představuje např. jen známka.

Podle Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání by se jedním z hlavních cílů pedagogické práce v základním vzdělávání mělo stát utváření a posilování vnitřní motivace k učení prostřednictvím vhodně volené vnější motivace žáků, především utvářením adekvátního obrazu samotných žáků, stanovením jasných očekávání, navozováním vzdělávacích potřeb žáků, posilováním vhodných sociálních vztahů, žákovým vlastním sebehodnocením.

Pro efektivní proces učení je žádoucí, aby zpětná vazba byla co nejhojnější. Je vhodné, aby se do procesu hodnocení kromě učitele zapojili i samotní žáci. To nastává například při kooperativním vyučování, jehož přirozenou součástí je zpětná vazba od všech členů skupiny

### **1.3.3 Shromažďování podkladů**

Shromažďování podkladů pro hodnocení je významnou součástí hodnocení zejména tam, kde dochází k sumativnímu hodnocení a to zpravidla bývá v pololetí a na konci školního roku.

Samostatnou a novou problematikou v této věci je výstupní hodnocení. Pro všechna tato hodnocení je důležité shromáždit dostatečné podklady.

Způsoby, kterými se tak bude dít, by měly být srozumitelně popsány ve školním řádu.

Školní řád většinou v souvislosti s hodnocením upravuje problematiku podkladů.

Těmito podklady podle dostupných školních řádů rozumíme:

- žákovské knížky
- záznamové archy
- psaní a ukládání písemných prací
- ukládání laboratorních a dalších podobných prací

- zaznamenávání průběžného hodnocení učitelem
- záznamy ze schůzek s rodiči
- záznamy žákových sebehodnocení
- způsob ukládání dokladů v portfoliu žáka
- způsob evidence výsledků testů prováděných na PC
- vedení záznamů o výsledcích žáků na elektronickém médiu v databázích školy

## **1.4 Školní hodnocení a vztah k RVP**

### **1.4.1 Klíčové kompetence a vztah k hodnocení žáků**

Nejvýraznější změna v hodnocení žáka, oproti současné praxi ve většině škol, spočívá v tom, že se toto hodnocení bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech, respektive vyučovacích předmětech, a současně s tím i k utváření klíčových kompetencí.

„V pravidlech pro hodnocení žáka, která škola ve svém školním vzdělávacím programu vytváří, je nezbytné:

- vymežit způsoby hodnocení, které budou na jednotlivých stupních (konkrétních ročnících, vyučovacích předmětech) při hodnocení žákova výkonu využívány
- stanovit kritéria hodnocení, která budou pro jednotlivé způsoby hodnocení žákova výkonu obecně platná a při hodnocení využívána“

(Manuál pro tvorbu ŠVP ZŠ, 2005, s. 73)

Důležitý je u žáků rozvoj klíčových kompetencí na takové úrovni, které jsou schopni dosáhnout.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP pro ZŠ, 2005, s. 14)

Úroveň klíčových kompetencí vyjádřená v RVP ZV je stanovena jako výstupní kvalita na konci základního vzdělávání, přičemž utváření a rozvíjení těchto kompetencí se děje přímo v procesu vzdělávání na dané škole.

Provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem je v RVP ZV deklarována prostřednictvím cílového zaměření vzdělávacích oblastí.

Znamená to, že na utváření klíčových kompetencí se rovnoměrně podílejí všechny vzdělávací oblasti a že osvojení klíčových kompetencí je podmíněno dosažením očekávaných výstupů ze všech oborů zahrnutých do povinného vzdělávání na konci 5. a 9. ročníku.

„Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.“ (Belz-Siegrist, 2001, s. 13)

„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP pro ZŠ, 2005, s. 14)

Klíčovými kompetencemi podle RVP pro základní vzdělávání jsou:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

## 2. SLOVNÍ HODNOCENÍ

### 2.1 Slovní hodnocení

Známkování u žáků často vytváří stres, potlačuje žákovo sebevědomí, neumožňuje sebehodnocení, není nasměrováno k vnitřní odměně dítěte, k jeho radosti ze zvládnutého úkolu, ale odklání pozornost žáka k odměně vnější, což je k získání dobré známky, bez ohledu na trvalost a hloubku osvojených vědomostí.

V jedné známce je vyjádřeno veškeré žákovo úsilí, jeho snaha a příprava, které pak mnohdy neodpovídají a někdy ani nemohou odpovídat výslednému hodnocení.

Známka přesně neinformuje rodiče o tom, v čem je dítě dobré, co se mu daří, co ovládá a v čem se naopak má zlepšit, kde má přidat a napravovat chyby.

Učitelé vědí nejlépe, že napsat jakoukoli kontrolní písemnou práci na trojku může pro jednoho žáka znamenat celkem slabý výkon a pro druhého to představuje naprostý vrchol jeho možností.

Proto se nyní prosazuje slovní hodnocení, které je obsažnější a v mnohém může být objektivnější než známka. Žáci by se také měli učit vlastnímu hodnocení a hodnocení jiných podle kritérií, která jsou dána a na jejichž vzniku se podílejí.

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, eventuálně překonání nedostatků.“ (Červenka, Dvořáková a kol. autorů, 1994, s. 12)

Podle dostupného odborného tisku učitelé považují slovní hodnocení za vhodnou alternativu v oblasti hodnocení.

Existují však i některé nevýhody této formy hodnocení. Je zde nebezpečí haló efektu a „nálepkování“.

„Znamená to tedy, že bychom neměli hodnotit žáka jako osobu, tedy nepoužívat tzv. posuzující jazyk. Využíváme tzv. popisující jazyk – co nejpodrobněji popisujeme žákovu práci, hodnocení vztahujeme k úkolu, na rozdíl od tzv. jazyka posuzujícího – hodnocení vztahujeme k osobnosti žáka samotného, například k jeho vlastnostem.“ (Dvořáková, 2007, s. 253)

Účelem slovního hodnocení není srovnávat žáky mezi sebou navzájem, ale snahou učitele je hodnotit právě a jenom individuální výsledek jednotlivce. Výhodou slovního hodnocení je využití široké škály hodnocení, tím se zabraňuje stereotypu. Slovní hodnocení odstraňuje pocit ohrožení dítěte a vede k pozitivní motivaci k učení.

„Slovní hodnocení je komplexním hodnocením rozvoje osobnosti žáka, neomezuje se tedy jen na popis výkonu, ale postihuje i proces vyučování a učení, zároveň se netýká jen kognitivních procesů, ale rozvoje celé osobnosti, včetně sociálních vztahů, úrovně spolupráce, charakterových vlastností atd.“ (Červenka, Dvořáková a kol., 1994, s. 12)

Slovní hodnocení poskytuje žákovi informace, které jsou pro něj v procesu učení důležité. Má vést k sebepoznání a sebehodnocení, ale důležitá je i srozumitelnost pro rodiče.

Rodiče dostávají komplexnější a podrobnější zprávu o vývoji, pokroku a práci dítěte ve škole, ale také zde mohou dostat radu, jak odstranit případné nedostatky.

Schematické rozdělení slovního hodnocení podle Číhalové a Mayera (1997, s. 30)

1. Slovní hodnocení vyjádřené běžnou poznámkou během práce.
2. Slovní hodnocení dokončené žákovy práce, pracovní etapy, činnosti, úkolu (zhodnocení písemné práce, výkresu, dramatizace, výrobku).
3. Písemná nebo ústní informace, podávaná rodičům.
4. Pololetní a výroční slovní hodnocení, zapsané formou vysvědčení buď jako dopis žákovi, dopis rodičům nebo jako neosobní popis žákovy práce, jeho možností a schopností a cest k jeho rozvoji.
5. Diagnostické hodnocení, sloužící jako důvěrný materiál učiteli.

Slovním hodnocením lze hodnotit ústně, písemně. Ústně hodnotí učitelé na konzultačních třídních schůzkách, které se konají za účasti rodiče, dítěte a učitele, ústně se hodnotí po vykonané práci či splněním úkolu při hodině, při skupinové práci, při projektech.

Písemné hodnocení bývá formou hodnocení v záznamníku školáka nebo v žákovské knížce, u písemných prací a testů.

Častá bývá také kombinace slovního hodnocení a tradičního známkování. Pověštinou tomu tak bývá při závěrečném hodnocení na vysvědčení.

„Závěrečné písemné slovní hodnocení ve formě vysvědčení píše učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci. Obsah vysvědčení charakterizuje výsledky žáka ve všech povinných i nepovinných předmětech, celkové chování žáka, zapojení do práce, ale i vlastnosti žáka, významné vlivy, které ovlivnily výsledky. Ve druhém pololetí také obsahuje vyjádření o způsobilosti žáka postoupit do vyššího ročníku. Slovní hodnocení se neomezuje jen na konstatování výsledku, ale naznačuje i jeho vývoj, zhodnocení snahy žáka, naznačuje cestu nápravy a dalšího rozvoje. Celé hodnocení je laděno pozitivně s vyjádřením podpory při překonávání překážek a momentálních chyb. Slovní hodnocení žáka však není nekritické. Stále sleduje linii cíle, že pro každého žáka musí být vyučování obtížné, neboť jedině tak jej rozvíjí. Stále platí, že každý by měl pracovat v atmosféře klidu, ovšem pokud možno na hranici svých možností.“ (Dvořáková, 2006)

Podle Dvořákové hodnocení vyjadřuje úctu k osobnosti žáka a její respektování. Celé vyučování není budováno na vzájemném srovnávání žáků a jejich soutěži, naopak je záměrně a cílevědomě vytvářena atmosféra co nejširší spolupráce.

Vysvědčení, které je slovním hodnocením, bývá psáno ve třetí nebo druhé osobě. Vysvědčení je adresováno žákovi, rodičům, dalším učitelům. Forma zde napomáhá smyslu a obsahu hodnocení, které má napomoci k motivaci a plánování další práce žáka, vést k uvědomělejší práci žáka, k postupnému utváření jeho reálného sebehodnocení.

Formulace obsažené ve slovním hodnocení musí být věcné a podložené fakty. Popisujeme a posuzujeme ve slovním hodnocení žáka pouze skutečnosti, které souvisí se školou a nepoužíváme příliš mnoho odborných termínů, protože hodnocení je určeno pro žáky a rodiče.

Pomocí slova má učitel velkou možnost diferencovat do hloubky svůj vztah k žákovi, upřímně vyslovit svůj názor a hodnotit racionálně.

Žák se díky slovnímu hodnocení učí objektivní kritice a je veden k systematické práci.

Slovní hodnocení je výhodné v tom, že jde o komplexní popis stavu rozvoje žáka.

V případě kvalitního slovního hodnocení nejde o převod známky na slovo, i když každá známka má svůj vlastní slovní ekvivalent, ale o zcela odlišný systém hodnocení.

Tento systém je založen na jiném pohledu na žáka a souvisí velice úzce i s jinou výchovně vzdělávací koncepcí.

Učitel musí žáka nejprve velmi dobře znát, aby uměl přesně popsat v čem je dobrý, a v čem je nutné zlepšení. Takové hodnocení je náročné pro učitele, protože se musí nad každým žákem své třídy zamyslet z hlediska jeho individuality. Pro žáky přináší v mnoha případech toto hodnocení nesporné klady. Je mnohem širší než známka a plastičtěji zaznamenává každý dílčí pokrok žáka.

Slovní hodnocení se používá v mnoha zemích Evropy a to nejen v nejnižších ročnících primárních škol. Někde také existuje slovní hodnocení jako alternativa ke klasickému hodnocení známkou.

Uplatňování slovního hodnocení žáků je jistou optimalizací procesu hodnocení. Je také dynamizujícím činitelem, protože se snaží překonat a narušit kategorie žáků jedničkářů, dvojkařů, trojkařů a tak dále, které jsou vytvářené klasickým známkováním.

Slovní hodnocení je k žákům humánnější, protože má možnost je motivovat k postupu vpřed. Když jsou v souladu se slovním hodnocením i metody a formy práce ve vyučování a je důsledně akceptován individuální přístup k žákovi, je i efektivnější.

Mnohdy bývá v praxi důvodem k zavedení slovního hodnocení problém v rozvoji žáka.

Slovní hodnocení velice závisí na osobě učitele. Pokud tento učitel, který používá slovní hodnocení, dobře pochopí jeho smysl a zamýšlí se nad každým dítětem, jaké doopravdy je, pak dokáže děti motivovat k další školní práci a rodičům poskytuje



velmi kvalitní obraz jejich dítěte. Rodiče mají možnost poznat v čem je jejich dítě dobré, co mu činí problémy, ale přesto zvládá.

Naopak, pokud učitel smysl slovního hodnocení nepochopí správně, může dítě od další aktivní činnosti ve škole úplně odradit. Když dojde k tomu, že je učitel přetížený, může se stát, že slovní hodnocení ztrácí na přesnosti a formulace se stávají frázovitými a stávají se z nich prázdná klišé.

Slovní hodnocení vítají především učitelé, kteří jsou ochotni přemýšlet o své práci, kteří se snaží hledat nové možnosti práce s dětmi, a to takové, ke kterým známky nejsou kompatibilní.

Hlavním smyslem slovního hodnocení je pomoci dítěti překonat strach ze školy, z vlastního selhání.

Efektivnost slovního hodnocení se zvyšuje v případě, že jsou se slovním hodnocením sladěny i metody vyučování a důsledně je akceptován individuální přístup k žákovi.

Individuální vztahová norma flexibilně zohledňuje individuální odlišnosti žáků a tomu také odpovídá tempo pokroku každého jednotlivého žáka.

Postupné narůstání výkonu každého žáka vyžaduje, aby byl denně motivovaný. V tomto procesu se uplatňuje krátkodobá a individuální zpětná vazba. Prostřednictvím častých pozitivních zážitků, úspěchů žáka, se zvyšuje jeho motivace, která se postupně mění na motivaci vnitřní.

Cílem žákovy práce se nestává tak pouze známka, ale žákovým cílem se stává zvládnutí úkolu.

Avšak ani při uplatňování slovního hodnocení se nestávají ze slabých žáků výborní, ale díky pozitivní motivaci může každý žák vyniknout v určité oblasti. To se projevuje zejména v pracovní atmosféře ve třídě, v aktivitě, ochotě pomoci, ve schopnosti hodnocení sebe i druhých.

Po mnoha letech bouřlivých diskusí je slovní hodnocení zrovnoprávněno s klasifikací školským zákonem. Konkrétně to je § 51, odst. 2.

Podle textů v odborných časopisech, podle dostupných školních řádů a školních vzdělávacích programů lze konstatovat, že slovní hodnocení obsahuje:

- vymezení obsahu kritéria hodnocení
- název a popis kritéria
- sdělení míry dosažení kritéria,
- popis kontextu ovlivňujícího výkon žáka
- vysvětlení příčin hodnocení
- vyslovení prognózy
- vyslovení preskripce – doporučení a pokyny pro další postup ve zdělávání

Podle textů v odborných časopisech, podle dostupných školních řádů a školních vzdělávacích programů lze také konstatovat, že slovní hodnocení vyhovuje vzdělávacím potřebám jednotlivce, vyjadřuje pokrok žáka k sobě samému, a proto umožňuje individualizované hodnocení zaměřené na jedinečnost a individualitu každého žáka.

Slovní hodnocení podporuje vnitřní motivaci, poskytuje prožitek úspěchu, respektuje nestejně tempo zrání. Celkový duch hodnocení má být povzbuzující.

Nejprve slovní hodnocení hodnotí kladně to, co žák zvládl, co vykonal pro zlepšení a pro vlastní rozvoj. Teprve potom je hodnoceno, co nezvládl, i když se o to pokoušel, v čem nestačil. Vždy se však toto hodnocení snaží o optimistický výhled do budoucnosti.

Uvede se zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným dalším neúspěchům žáka a jak je překonávat. Sdělí se vývoj, možnosti dalšího rozvoje a doporučení pro další vzdělávání.

Slovní hodnocení hodnotí zvládnutí jak vědomostí, tak dovedností, kompetencí a postojů. Vždy by mělo konkrétně pojmenovat to, co dítě umí, co neumí, jaké jsou jeho schopnosti a jak je využívá.

Do slovního hodnocení bývá zahrnuto posouzení výsledků vzdělávání žáka v jeho vývoji, ohodnocena žákova píle a přístup ke vzdělávání, přičemž je přihlédnuto i k souvislostem, které ovlivňují žákův výkon a je naznačen jeho další rozvoj.

Dále jsou popsány slovním vyjádřením výsledky vzdělávání žáka stanovené školním vzdělávacím programem, chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou tak,

aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným školním vzdělávacím programem.

Slovní hodnocení má schopnost vyjádřit úroveň, rozvoj i perspektivy vzdělávání jedince.

Slovní hodnocení má dialogickou formu, a proto pozitivně rozvíjí sociální klima pracovního týmu. Je důležitá dostatečná odbornost, jednoznačnost, informativnost a srozumitelnost slovního hodnocení.

Ve slovním hodnocení nejsou srovnávání žáci mezi sebou.

Postihuje vývoj dítěte a obsahuje srovnání dítěte se sebou samým na počátku a na konci hodnoceného období včetně pokroku, který za tento časový úsek dítě učinilo.

Hodnotí žáka vzhledem k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům, přihlíží k jeho věku.

Slovní hodnocení je využíváno v průběžném hodnocení uzavřené kapitoly a větších uzavřených celků jednotlivých oblastí vzdělávání, při hodnocení čtvrtletních a pololetních výsledků, v závěrečném hodnocení je to konečný výkon na vysvědčení v jednotlivých ročnících a výstupní hodnocení v 5., 7. a 9. ročníku při přechodu na střední školu.

Slovně hodnotíme úroveň dosažených kompetencí a úroveň splnění vzdělávacích cílů vymezených RVP.

Slovní hodnocení zřetelně stanovuje úroveň žáka ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů ŠVP.

Podle dokumentů vydaných MŠMT o použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace rozhoduje v souladu se školským zákonem ředitel se souhlasem školské rady. U žáka s vývojovou poruchou učení potřebuje k takovému rozhodnutí žádost zákonného zástupce žáka. Tuto žádost podávají rodiče řediteli školy.

Rozsah a struktura slovního hodnocení jednotlivých předmětů je v pravomoci učitele. Obsah se soustředí především na pozitivní motivaci žáka, avšak současně nepostrádá

dostatečnou kritičnost a objektivitu. Vyjadřuje konkrétně to, čeho žák v dané oblasti dosáhl a v jaké kvalitě.

Hlavním smyslem slovního hodnocení je objektivně posoudit jednotlivé složky školního výkonu žáka.

### 3. SEBEHODNOCENÍ

#### 3.1 Sebehodnocení

Hodnocení ve škole bylo donedávna chápáno jako činnost, kterou provádí výhradně vyučující. V poslední době se však stále více hovoří o sebehodnocení žáků, které má, pro každého, při učení velký význam.

Sebehodnocení žáka je důležitou součástí hodnocení, která rozvíjí klíčové kompetence žáka.

Žáci jsou k sebehodnocení vedeni různými způsoby. Vždy je však důležité vybírat způsob vhodný pro danou věkovou skupinu, předmět a aktivitu.

Vždy jsou předem stanovena jasná kritéria, podle kterých žák provádí sebehodnocení.

Kritéria, podle kterých žák sebehodnocení provádí, náleží k jednotlivým vzdělávacím úkolům a cílům. Právě kritériální hodnocení sebe sama má velký výchovný účinek a je pro žáka bezpečné z hlediska jeho sebepojetí.

„Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jedno z nejdůležitějších vybavení pro život.“ (Kolář, 2005, s. 131)

Sebehodnocení je podle Koláře samostatná hodnotící činnost žáků, která se orientuje na jejich vlastní výkony, na vlastní práci, zaznamenávání jejich pokroků ve smyslu sebereflexe.

Žáci se tak stávají z pouhých pasivních příjemců pokynů a informací vyučujících aktivními subjekty v procesu učení, jsou nuceni více přemýšlet o učivu, o svém vlastním úsilí se učiva zmocnit, o svých možnostech splnění zadaných úkolů a postupného rozvoje.

Jde o to, aby se odstranily žákovy obavy ze sebepoznávání. Je to snaha vybavit žáky vhodnými technikami a dávat jim dostatečný prostor pro jejich realizaci.

Sebehodnocení zahrnuje všechny kroky, které se objevují při hodnocení žákových výkonů. Například stanovení důležitosti jednotlivých úkolů nebo určení kritérií hodnocení.

Žáci se tak učí jednat zodpovědně.

Pro dobré fungování sebehodnocení je nutné, aby bylo splněno několik požadavků.

- Žáci znají cíle učení a požadavky, které jsou na ně kladené.
- Učební metody odpovídají dosahovaným cílům.
- Jsou známa kritéria pro hodnocení práce žáka.

Sebehodnocením se žáci účastní procesu hodnocení a podporuje se jejich připravenost a motivace pro další učení.

Větší zainteresování žáků na svém učení vede i k dosažení lepších výsledků.

O sebehodnocení s dětmi v ideálním případě hovoří vyučující i rodiče a tak podporují jejich učební i osobní rozvoj.

Sebehodnocení je jedna z cest, jak přispívat k rozvíjení klíčové kompetence, která je v seznamu v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvedena na prvním místě a touto kompetencí je kompetence k učení.

Sebehodnocení je cílené poznávání sebe sama a kladení seberefektivních otázek. Sebehodnocení je obtížná činnost. Žák je zároveň tím, kdo poznává a je poznáván. Ne každý žák je schopen adekvátní sebereflexe.

Žák za pomoci učitele poznává sám sebe a rozvíjí tak schopnost adekvátního sebehodnocení.

Znamená to současné rozvíjení seberefektivní dovednosti žáka.

Podle Urbanovské se při sebereflexi žák zaměřuje na cílené uvědomování a hodnocení vlastní činnosti, osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů i emocí. Zjištěné aktuální kvality srovnává s normami či kritérii danými společností anebo s charakteristikami svého ideálního já, respektive s tím, čeho by ve svém rozvoji chtěl dosáhnout

Podle Urbanovské žák k adekvátnímu sebehodnocení potřebuje umět:

- vnímat, popisovat a hodnotit své myšlení, postoje, emoce, způsoby jednání
- stanovit si jasný cíl a vytvořit soubor kritérií hodnocení
- používat řadu seberefektivních technik

- klást si sebereflektivní otázky, to znamená otázky popisné, kauzální, rozhodovací
- nalézat odpovědi
- srovnávat stav aktuálního „já“ s ideálním a požadovaným „já“
- odhalovat pravé příčiny sledovaných jevů
- vyvozovat závěry pro své zdokonalování

Na posouzení žáka sebou samým v určité konkrétní situaci působí do značné míry to, jaké je jeho vlastní sebepojetí, jaké má o sobě celkové mínění a co od sebe očekává.

Reálné sebepojetí žáka je základem pro rozvoj přiměřeného sebevědomí.

Přiměřené sebevědomí žáka vytváří jeden ze základních předpokladů jeho úspěšnosti.

Sebehodnocení se uskutečňuje po skončení činnosti nebo po ukončení tématického celku. Žák si uvědomí, v čem může vynikat, v čem nikoli, v jaké oblasti potřebuje ještě na sobě pracovat. Žák sám sleduje svoje úspěchy, které se pro něj stávají pozitivní motivací. Je možno využívat i skupinové sebehodnocení.

Podle Urbanovské má proces žákovy sebehodnocení má několikeré pozitivní důsledky pro rozvoj jeho osobnosti.

Jestliže žák pravidelně hodnotí svou vlastní činnost a její výsledky, lépe si uvědomuje, co vlastně při učení dělá, jak u něho učení probíhá. Lépe vidí, v čem byl úspěšný a v čem neúspěšný, čím to bylo způsobeno. Uvědomuje si, co mu při učení pomohlo, které postupy se osvědčily a stojí za to, aby je příště zopakoval.

Na základě nalezení příčin neúspěchu se rozhoduje, co udělá, aby se příště vyvaroval chyb a odstranil nedostatky.

Tím se zvyšuje schopnost autoregulace neboli sebeřízení při učení.

Zabývá-li se žák příčinami úspěchů a neúspěchů, postupně umí sám rozlišit, k čemu má a nemá předpoklady, co by mohl dokázat, kdyby zvolil jiný způsob řešení či přípravy. Na základě sebehodnocení si je vědom vlastních předností a nedostatků.

Když žák dokáže lépe a reálněji posoudit své síly, schopnosti a předpoklady k plnění různých úkolů, zvyšuje se míra jeho sebedůvěry. Věří, že bude úspěšný v činnosti, do níž se pustí.

Když si žák věří, že dané úkoly úspěšně zvládne, snaží se překonat všechny překážky, je připraven řešit problémy.

Je samostatný při rozhodování, samostatně plánuje a realizuje svoji vlastní činnost. Nevzdává se bez boje, nevyhýbá se překážkám a nevymlouvá se na nedostatek schopností či nadání.

Při vlastním sebehodnocení se žák přesvědčuje, že zvýšeným úsilím rozvíjí vlastní schopnosti. Vybírá si proto činnosti, které umožňují učení a vlastní sebezdokonalování.

Při sebehodnocení jde o to, aby se odstranily žákovy obavy ze sebepoznávání.

Je to snaha vyzbrojit děti vhodnými technikami a dávat jim dostatečný prostor pro jejich realizaci. Samozřejmě musíme zvažovat možnosti dětí vzhledem k stupni jejich psychického vývoje.

S dovedností přiměřeně sám sebe hodnotit se člověk nerodí. Schopnost dítěte zabývat se sám sebou se rozvíjí v závislosti na tom, jak zrají jeho kognitivní struktury a jak se pod vlivem působení různých vnitřních i vnějších faktorů utváří jeho vlastní „já“.

V procesu individuálního vývoje si dítě začíná nejprve uvědomovat a od okolí odlišovat své tělesné schéma, teprve později i psychické „já“.

Postupně získává stále přesnější představu o sobě samém. Malé dítě ještě nemá schopnost metakognice, teprve později učitel rozvíjí metakognitivní strategie.

Žák v první třídě není schopen reálně zhodnotit, co všechno umí, dovede a co může zvládnout.

Podle Vágnerové toho je schopno teprve dítě středního a staršího školního věku v důsledku rozvoje logicko-deduktivního a abstraktního myšlení a množství individuálně osvojených zkušeností.

Dítě ve středním školním věku je schopno srovnání sebe sama s ostatními lidmi, dokonce i se zvnitřnělymi normami. Ve svém sebehodnocení je ale stále závislé na názorech lidí, kteří jsou pro něj významní.



Pubescent se, podle Vágnerové, snaží o hlubší sebepoznání, velmi často se zabývá svými pocity, prožitky a myšlenkami.

Ve svém hodnocení je zvýšeně sebekritický a vztahovačný. K překonání pocitů nejistoty a nedostatku sebedůvěry pomáhají pubescentovi zejména vlastní úspěchy, jimiž si dokazuje své kompetence.

V tomto věku již nepřijímá slepě hodnotící soudy druhých osob. Způsob, jakým přistupuje k vlastnímu sebehodnocení, je ovšem přesto do značné míry ovlivněn hodnotami vštěpovanými mu osobami pro něj významnými.

Na posouzení žáka sebou samým v určité konkrétní situaci působí do značné míry to, jaké je jeho vlastní sebepojetí, jaké má o sobě celkové mínění a co od sebe očekává.

Reálné sebepojetí žáka je základem pro rozvoj přiměřeného sebevědomí.

Přiměřené sebevědomí žáka vytváří jeden ze základních předpokladů jeho úspěšnosti.

Žák za pomoci učitele poznává sám sebe a rozvíjí tak schopnost adekvátního sebehodnocení. Znamená to současné rozvíjení sebereflektivní dovednosti žáka.

Podle Urbanovské se při sebereflexi žák zaměřuje na cílené uvědomování a hodnocení vlastní činnosti, osobnostních rysů, vlastností, myšlenek, postojů i emocí. Zjištěné aktuální kvality srovnává s normami či kritérii danými společností anebo s charakteristikami svého ideálního já, respektive s tím, čeho by ve svém rozvoji chtěl dosáhnout.

Pro žáka je důležitý dostatek podnětů a zpětnovazebních informací a ochota zabývat se sám sebou, připravenost ke změně sebe sama, svých názorů, myšlení, svého chování a podobně.

Pozitivní ovlivnění všech výše uvedených žádoucích podmínek je velmi náročné a závisí také na žáku samotném.

Žák si vymezí, na co vše má při hodnocení zaměřit svoji pozornost. Především to je na výsledky učebního procesu, na vlastní poznatky, dovednosti, schopnosti, postoje, dále na vlastní spoluúčast v učebním procesu, a to je míra zapojení, míra vlastní aktivity, část podílu na společné práci, kvalita prožitků.

Dále si žák má umět stanovit, jaké znaky má požadovaná úroveň jeho rozvoje, tedy množství, kvalita, trvalost osvojených poznatků, dovedností, vlastností k průběžnému provádění sebehodnocení.

Žák by si měl ujasnit, co se chce dozvědět, pochopit, čemu chce porozumět, jaké dovednosti chce získat či zdokonalit, jaké osobnostní vlastnosti by chtěl u sebe rozvíjet, jaké konkrétní kroky je nutné pro dosažení dlouhodobějších cílů učinit, které konkrétní cíle naplnit.

Žák si musí jednotlivé cíle konkretizovat a analyzovat, ujasnit si podmínky splnění cíle a na základě toho zvážit, zda jsou cíle jím stanovené reálné.

Uvědomování si kritérií daných společností, jejich konkretizaci a stanovování si kritérií vlastních, což je velmi úzce propojeno s výše uvedenou konkretizací, je pro děti velmi obtížné.

Učitel vede žáka k vědomému stanovování a formulaci vlastních cílů. Žáci mívají problémy právě s přesnou a jasnou formulací těchto cílů, i když mnohdy tuší a cítí, co by chtěli dokázat, nedovedou to ale vyjádřit. Pak tím pádem si nejsou ani schopni uvědomit všechny aspekty a podmínky nutné k dosažení cíle.

Podle Urbanovské je důležité spolupracovat a komunikovat nad vymežováním výukových cílů tak, aby si žáci uvědomili a pochopili, co je pro ně z hlediska jejich současného i budoucího života nejdůležitější a nejcennější, a postupně je vést k formulaci vlastních reálných dlouhodobých, etapových či krátkodobých cílů vztahujících se jednak k učivu, jednak k jejich osobnostnímu rozvoji.

Žáci pak sledují vlastní činnost a ověřují si, jak daleko jsou od stanoveného cíle.

Hodnocení i sebehodnocení je neoddelitelnou součástí učení. Při aktivním přístupu analyzují žáci proces a výsledek, úspěch a neúspěch i z hlediska příčin a možností odstranění chyb.

„Smysl sebehodnocení tkví v práci s chybou. Vždy je třeba chybu analyzovat, hledat příčinu. Dle toho je možné volit individuální přístup učitele. Pokud se jedná o práci v hodině, je každá činnost ihned zkontrolována přímo se žákem, který je veden

k tomu, aby chybu objevil sám ihned nebo po upozornění. Jestliže ani potom žák chybu neobjeví, poukáže na ni učitel.

V případě, kdy ani tehdy není chyba žákem detekována, učitel látku znovu vyloží a navrhně, jak a kdy daný jev opětovně dovysvětlit. Pak je třeba prověřit, zda žák učivo pochopil.“(Urbanovská, 2001)

V sebehodnocení žáka se uplatní slovní hodnocení, kdy žák argumentuje, posuzuje, zdůvodňuje, obhajuje, oponuje, vyvrací, zhodnocuje, oceňuje svoji práci. V sebehodnocení žáka se uplatní klasifikace, tedy známky, body, procenta. Jejich role se při sebehodnocení mění, protože přestávají být zdrojem strachu až stresu pro žáka a stávají se jeho vlastním pracovním nástrojem.

Je tu možnost použít při sebehodnocení zobrazování. Zobrazování to jsou symboly, grafy, stupnice a podobně.

Dále je možné využít předměty, hry, nebo sebehodnocení na interní školní tiskopis s uvedením vlastních kladů a nedostatků.

Sebehodnocení je konfrontováno v diskusi s hodnocením pedagoga, skupiny spolužáků nebo spolužáka. Sebehodnocení by mělo předcházet hodnocení žáka učitelem nebo skupinou spolužáků.

Podle školního vzdělávacího programu jsou zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků formulována v těchto bodech:

1. učitel vytváří dovednost žáka hodnotit sám sebe, podporuje tak sebehodnocení i vzájemné hodnocení
2. učitel vede žáka k dovednosti hodnotit sám sebe ve smyslu jeho zdravého sociálního a psychického rozvoje
3. učitel navyká žáka na situace, kdy bude hodnocení pedagogem, skupinou či jiným žákem předcházet sebehodnocení, s nímž bude hodnocení konfrontováno
4. sebehodnocení žáka s argumentací zpravidla předchází hodnocení pedagogem s argumentací

Učitel může využívat pro navozování hodnotících aktivit žáků, podle Koláře, například tyto metody a techniky:

- portfolio
- dotazníky
- hodnotící listy
- porady mezi učitelem a žákem
- kniha dotazů pro učitele

### **3.2 Portfolio**

„Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka. V portfoliu jsou například uloženy žákovy písemné práce a úvahy o určitých tématech, výtvarná díla, projekty, záznamy z různých pozorování a jejich interpretace apod.“ (Kolář, 2005, s. 106)

Termín portfolio v pedagogice označuje shromažďování materiálů různého druhu tak, aby dokumentovaly stav vědomostí a dovedností žáka.

„Prakticky vzato, portfolio jsou nějaké desky, šanon, krabice, ve které jsou shromážděny a uchovány práce žáka za určité údobí a k určitému tématu. Portfolio může mít i charakter knihy nebo deníku.“ (Kolář, 2005, str. 106)

V portfoliu nejsou však shromažďovány všechny žákovy práce.

V portfoliu se jedná o dlouhodobé ukládání prací.

„Portfolio zachycuje a uchovává celou řadu informací o vývoji a pokroku žákovy práce.“ (Slavík, 1999, s. 106)

Portfolio podle Slavíka dokumentuje na zařazených ukázkách proces žákova učení, jeho úspěchy a růst, změny v učení a vývoj žáka.

„Materiály by měly být zásadně zařazovány s vědomím a souhlasem žáka. Ještě výhodnější je, aby žák sám navrhl, co do portfolia zařadit. Učitel by měl být se žákem domluven i o tom, jak často, v jakých časových intervalech, za jakých podmínek bude žák své portfolio aktualizovat a jaký typ materiálů do něj bude

vkládat. Materiály se mohou samozřejmě v průběhu času třídit nebo nahrazovat.  
 (RVP, 2005, s. 75)

Podoba i obsah portfolií budou vždy závislé na cílech a dohodnutých kritériích.  
 „Portfolio se stává významným prostředkem žákovy autonomního hodnocení, neboť  
 vede žáka k zamýšlení se nad svou prací a nabízí mu možnost rozhodnout o kvalitě  
 vykonané práce a vybírat na základě určitých kritérií práce, které jsou žákovou  
 chloubou a jsou dokladem úspěšného zvládnutí požadavků školy.“  
 (Kolář, 2005, s. 127)

## 4. LEGISLATIVNÍ ZÁKLAD HODNOCENÍ ŽÁKA

### 4.1 Legislativní základ hodnocení žáka

Podle současně platných předpisů musí být žák v závěru klasifikačního období hodnocen buď pětistupňovou klasifikační stupnicí, nebo slovním hodnocením. Pravidla hodnocení žáků vycházejí podle dokumentů MŠMT z ustanovení zákona č. 561 / 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) a to zejména v § 30 Školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád, v § 44 Cíle základního vzdělávání, v § 51, § 52 a § 53 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Dále jsou tato ustanovení zákona rozvedena v ustanovení vyhlášky č.8 / 2005 Sb. O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky a to zejména v § 14 – § 23.

Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanoví ministerstvo prováděcím právním předpisem.

Hodnocení žáků dále ještě upravuje vyhláška 48/2005 Sb. Ve znění vyhlášky 454/2006 Sb. O základním vzdělávání. Podrobně je hodnocení zpracováno v Pravidlech pro hodnocení výsledků vzdělávání, dříve klasifikační řád. Hodnocení v průběhu školního roku a na vysvědčení v jednotlivých ročnících základní školy 1. - 9. ročníku se vztahuje ke školnímu vzdělávacímu programu dané školy.

„Každé pololetí se vydává žákovi vysvědčení; za první pololetí lze místo vysvědčení vydat žákovi výpis z vysvědčení.

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. 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.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Výstupní hodnocení v 5., 7. a 9. ročníku při odchodu na střední školu se vztahuje přímo k cílům základního vzdělávání, formulovaným v Rámcovém vzdělávacím programu.

Podle dokumentů MŠMT ČR představuje výstupní hodnocení celkové zhodnocení základního vzdělávání žáka v průběhu plnění povinné školní docházky. Jde o souhrnnou informaci pro žáka, zákonného zástupce žáka a střední školu o tom, jak bylo u žáka dosaženo obecných cílů vzdělávání.

Účelem výstupního hodnocení není popsat, jak žák zvládl osvojit si konkrétní učivo, ale popsat dosaženou úroveň vzdělání žáka souhrnně a obecně. Naopak hodnocení na vysvědčení se vztahuje k výsledkům vzdělávání v jednotlivých ročnících a předmětech.

Výstupní hodnocení doplňuje hodnocení žáka na vysvědčení především v oblastech, které na vysvědčení nelze hodnotit nebo uvádět jako je účast a úspěchy v soutěžích a přehlídkách, nadání žáka a jakékoliv další významné skutečnosti ve vzdělávání žáka.

Výstupní hodnocení je důležité zejména v případech, kdy škola nepoužívá slovní hodnocení.

Výstupní hodnocení souvisí také s požadavkem na týmovou práci učitelů, která podstatným způsobem zvyšuje objektivitu výstupního hodnocení.

Výstupní hodnocení se vydává žákovi na konci 1. pololetí školního roku, v němž splní povinnou školní docházku nebo na konci 1. pololetí v 5. a 7. ročníku žákovi, který se hlásí k přijetí ke vzdělávání ve střední škole. Jde o shodný termín s termínem vydávání vysvědčení, proto doporučujeme vydat vysvědčení i výstupní hodnocení žákovi zároveň.

V případě podání přihlášky k přijetí do oboru vzdělání, v němž je jako součást přijímacího řízení stanovena talentová zkouška, je žákovi vydáno výstupní hodnocení do 30. října dle § 16 odst. 3 vyhlášky.

Tiskopis pro výstupní hodnocení není stanoven.

Jedná se však o oficiální dokument, jehož vydání upravuje školský zákon. Proto by výstupní hodnocení mělo vedle vlastního textu hodnocení obsahovat podobné identifikační údaje o škole a žákovi jako má vysvědčení, tedy název a adresa školy, IZO školy, jméno a příjmení žáka, datum narození, místo narození, třída, ročník, číslo v třídním výkazu, školní rok, dále by mělo obsahovat označení dokumentu (výstupní hodnocení), podpisy pedagogického pracovníka, který hodnocení připravil, a ředitele školy, datum vydání a otisk kulatého razítka školy.

Tiskopis pro výstupní hodnocení, který používá ZŠ Masarykova v Broumově, je obsažen v příloze práce. (viz příloha č. 1)

Ve výstupním hodnocení je popsáno, jak žák dosáhl cílů základního vzdělávání. Cíle základního vzdělávání jsou stanoveny v § 44 školského zákona. Zároveň vyhláška v § 16 jako hlavní obsah výstupního hodnocení uvádí vyjádření o dosažené výstupní úrovni vzdělání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Za tuto strukturu je třeba v RVP ZV považovat kapitolu 3.2. Cíle základního vzdělávání.

Zde jsou uvedeny tytéž cíle základního vzdělávání, které jsou uvedeny v § 44 školského zákona. Uvedení cílů základního vzdělávání ve školském zákoně předpokládá, že k těmto cílům směřuje i vzdělávání podle dosavadních vzdělávacích programů.

Požadavky na formulaci hodnocení nejsou výslovně stanoveny.

Je zřejmé, že výstupní hodnocení bude vyžadovat od učitelů dovednost napsat strukturované, velmi efektivní, promyšlené kvalitní slovní hodnocení, protože hodnoty z §44 zákona nejsou převoditelné do klasifikace.

#### *§ 44 Cíle základního vzdělávání*

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení, a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické



i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem a odlišným kulturám a duchovním hodnotám, poznat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“

(Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Z uvedeného tedy vyplývá, že výstupní hodnocení je koherentní s kurikulární reformou, na druhou stranu je zcela nekompatibilní s dosavadním lpěním na systému vyučovacích předmětů.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 1. CÍLE VÝZKUMU A HYPOTÉZY

Pro výzkum byly stanoveny tyto cíle:

#### *1. Jak vnímají učitelé slovní hodnocení a sebehodnocení žáka*

Z tohoto cíle vyplývá úkol zjistit, zda učitelé používají slovní hodnocení žáků a jaký význam v praxi má, podle učitelů, slovní hodnocení.

Úkolem také je zjistit, zda slovní hodnocení, podle pedagogů, pomáhá utvářet a rozvíjet klíčové kompetence, které jsou stanoveny rámcově vzdělávacím programem a které kompetence považují učitelé za nejvíce rozvíjené slovním hodnocením.

Dalším úkolem je zjistit, zda učitelé provádějí s žáky sebehodnocení a jakým způsobem.

Zde vyvstala otázka, zda je pro sebehodnocení žáků využíváno portfolio.

#### *2. Jak je slovní hodnocení vnímáno rodiči žáků*

#### *3. Jak slovní hodnocení a sebehodnocení vnímají žáci*

Z tohoto cíle vyplývá úkol práce zjistit, zda je slovní hodnocení tím hodnocením, které žákům vyhovuje a jaké jsou důvody pro jejich rozhodnutí.

Dalším úkolem, který vyplývá z tohoto cíle, je ověřit, zda při hodnocení znají žáci kritéria hodnocení své práce a mají-li, ze svého pohledu, možnost sebehodnocení ve škole.

Pro tento výzkum byly stanoveny následující hypotézy:

**Hypotéza H 1:** Učitelé slovní hodnocení ve vyučovacím procesu používají.

**Hypotéza H 2:** Slovní hodnocení podle učitelů pomáhá utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáka.

**Hypotéza H 3:** Sebehodnocení s žáky učitelé provádějí a vedou žáky k sebehodnocení ve vyučovacím procesu.

**Hypotéza H 4:** Rodiče slovní hodnocení vnímají jako kladný prvek v hodnocení žáků.

**Hypotéza H 5:** Žákům vyhovuje slovní hodnocení.

## 2. POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

### 2.1 Základní soubor a výběr

V případě žáků jsou základním souborem pro výzkum žáci základních škol a žáci gymnázií.

Základním souborem učitelů jsou všichni učitelé základních škol a gymnázií.

Základním souborem rodičů jsou rodiče všech žáků základních škol.

Základní škola v České republice označuje všeobecně vzdělávací školu, ve které dítě zahajuje povinnou školní docházku. V současnosti má devět ročníků, které jsou rozděleny na první a druhý stupeň. První stupeň tvoří 1. až 5. ročník, druhý stupeň 6. až 9. ročník.

Gymnázia poskytují úplné střední vzdělání, které je zakončené maturitní zkouškou. Dělí se na čtyřletá, šestiletá, osmiletá.

Hlavní funkcí je příprava na vysokoškolské studium. Jejich absolventi odcházejí ve většině případů studovat na vyšší odborné školy a na školy vysoké.

Protože je základní soubor velmi rozsáhlý, je nutné pracovat s výběrem. V tomto případě to je záměrný výběr.

Záměrným výběrem je výběr, který je realizován na základě zkušeností, dosavadních poznatků, úsudku a možností.

Do vzorku pro tento výzkum byli záměrným výběrem vybráni žáci a učitelé ZŠ Masarykova v Broumově, ZŠ Hradební v Broumově a Gymnázia Broumov.

Záměrným výběrem byli vybráni rodiče žáků ZŠ.

Základní škola Masarykova v Broumově je úplnou základní školou.

Má tři odloučená pracoviště. Jedno je pracovištěm přípravného ročníku a dvě jsou pracoviště prvního stupně.

Ve školním roce 2007 – 2008 ji navštěvuje na prvním stupni 196 žáků na pracovišti Komenského ulice, na odloučeném pracovišti Lidická to je 43 žáků prvního stupně a na odloučeném pracovišti Cihlářská je to 31 žák.

Na druhém stupni plní povinnou školní docházku 216 žáků. Celkový počet je 486 žáků. Pedagogických pracovníků je na této škole 42.

Masarykova základní škola pracuje podle ŠVP Slunečnice a podle vzdělávacího programu Obecná škola.

Školní vzdělávací program se začal na této škole ověřovat ještě před povinným zavedením v prvním ročníku.

Masarykovu základní školu je možné zařadit mezi školy inovativní, protože již dlouhou dobu uplatňuje ve vyučování nové moderní prvky.

Pracovalo se zde moderními způsoby výuky již v době, kdy to v našich školách nebylo běžné.

Učitelé této školy se zajímali a stále se zajímají o nové trendy a způsoby výuky. V této škole proběhla i setkání PAU.

Základní škola Hradební Broumov je úplnou základní školou. Navštěvuje ji ve školním roce 2007 – 2008 na prvním stupni 255 a na druhém stupni 181 žák, celkem to je 436 žáků.

Základní škola Hradební Broumov pracuje podle vzdělávacího programu Základní škola a od školního roku 2007-2008 podle školního vzdělávacího programu.

Učitelů zde vyučuje 25.

Gymnázium Broumov je na Broumovsku jedinou školou, která poskytuje úplné střední vzdělání.

V současné době navštěvuje gymnázium v Broumově celkem 347 žáků ve studiu osmiletém a čtyřletém. Pedagogů je na gymnáziu 28.

Od školního roku 2007 – 2008 se pracuje v primě osmiletého gymnázia podle školního vzdělávacího programu.

## 2.2 Podmínky výzkumu

Do vzorku byli záměrným výběrem vybráni žáci ZŠ Masarykovy v Broumově, ZŠ Hradební v Broumově, Gymnázia Broumov.

Do vzorku byli záměrným výběrem vybráni učitelé 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a učitelé gymnázia.

Celkem bylo vybráno 100 žáků prvního stupně, 150 žáků druhého stupně základní školy a 150 žáků gymnázia.

Učitelé byli osloveni v počtu 30 učitelů prvního stupně, 40 učitelů druhého stupně a 25 učitelů gymnázia.

Byli osloveni rodiče žáků na prvním a druhém stupni obou základních škol v Broumově.

Návratnost dotazníků je uvedena v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1

Návratnost dotazníků

Respondenti	Distribučováno kusů	Vráceno kusů	Vráceno %
Učitelé 1.stupeň ZŠ	30	27	96,42%
Učitelé 2.stupeň ZŠ	40	28	70,00%
Učitelé gymnázium	25	15	60,00%
Žáci 1.stupeň ZŠ	100	85	85,00%
Žáci 2.stupeň ZŠ	150	142	94,66%
Žáci gymnázium	150	140	93,33%
Rodiče žáků ZŠ	400	215	53,75%

Z 95 distribuovaných dotazníků pro učitele se celkem vrátilo 65 dotazníků, to znamená návratnost 73,68%.

Celková návratnost 73,68% v případě učitelských dotazníků byla poměrně vysoká. Svoji roli zde pravděpodobně sehrál i osobní kontakt s učiteli na jednotlivých školách a v případě místních učitelů i fenomén malého města.

Průzkumu se zúčastnili učitelé s různou délkou praxe. Nejkratší učitelská praxe byla 1 rok, nejdelší praxe 40 let.

Žákům bylo distribuováno celkem 400 dotazníků. Z tohoto celkového počtu činila návratnost 367 dotazníků, to je 91,75%.

Návratnost byla v tomto případě velmi vysoká především z toho důvodu, že všichni žáci vyplňovali dotazník ve škole.

Rodičům bylo distribuováno 400 dotazníků. Navrátilo se pouze 215 dotazníků. V tomto případě byla návratnost nízká, pouze 53,75%.

Svoji roli v nízké návratnosti sehrál i fakt, že rodiče v období, kdy byl dotazník distribuován, byli na podobné otázky tázáni v internetovém šetření v projektu Mapa školy, které probíhalo na ZŠ Masarykova Broumov.

Protože jsem pracovala s dětmi v základní škole, bylo nutné, aby s výzkumem souhlasilo vedení školy, výchovný poradce, třídní učitel, rodiče nebo zákonní zástupci.

### 3. METODY VÝZKUMU

Pro řešení cílů tohoto výzkumu byla zvolena technika dotazníku. Byly vytvořeny tři typy dotazníků. Dotazníky byly připraveny pro učitele, rodiče a žáky.

(viz příloha č. 2, 3, 4)

Důvodem pro využití této techniky bylo získání informací od velkého počtu respondentů.

V tomto výzkumu se jedná o zjišťování názorů a stanovisek, proto je dotazník vhodnou formou.

„Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.“ (Pelikán, 2004, s. 103)

V dotazníku byly použity otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené.

Dotazníky byly anonymní, pouze se specifikací u učitelů, zda se jedná o učitele 1.stupně základní školy, 2.stupně základní školy a učitele střední školy a délky jejich praxe.

Dotazník pro rodiče byl anonymní.

Stejným způsobem byli specifikováni i žáci. 1. stupeň, 2. stupeň, víceleté gymnázium, střední škola.

Dotazník pro žáky byl stejný pro všechny skupiny. Byl koncipován tak, aby mohli odpovídat žáci bez rozdílu věku, popřípadě s krátkým vysvětlením učitele v nižších ročnících základní školy.

Na prvním stupni odpovídali žáci čtvrtých a pátých tříd, na druhém stupni to byli především žáci sedmého, osmého a devátého ročníku, na gymnáziu se jednalo o žáky víceletého gymnázia i gymnázia čtyřletého.



## **4. POPIS VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE**

Výsledky průzkumu byly zpracovány v některých případech pomocí tabulek, v případě kvantitativního zhodnocení, jindy pouze popisem, neboť se jedná o kvalitativní zhodnocení výsledků, které nelze statisticky zpracovat.

### **4.1 Učitelé a slovní hodnocení**

Podle průzkumu je slovní hodnocení výrazně používáno učiteli na prvním stupni i na druhém stupni základní školy. Mnozí učitelé 1.stupně základní školy by rádi využívali slovní hodnocení jako jediné hodnocení na prvním stupni.

Problémem slovního hodnocení je podle učitelů ze základní školy, kompatibilita jednotlivých stupňů vzdělávání. Proto tu nastává problém při přechodu z jednoho typu školy na druhou.

Mají obavy z následného „převodu“ slovního hodnocení na známky. Jedná se především o přechod žáků z pátých ročníků do primy víceletého gymnázia.

Na druhém stupni základní školy je, podle průzkumu, slovní hodnocení učiteli používáno velmi často.

Na gymnáziu, podle průzkumu, je slovní hodnocení také používáno, míra používání je však menší než na škole základní (viz tabulka č. 2).

Slovní hodnocení je na gymnáziu spíše záležitostí několika učitelů, a to jako doplněk ke klasifikaci v hodinách.

Podle zpracovaného průzkumu učitelé slovní hodnocení používají alespoň někdy, i když jinak hodnotí tradiční klasifikací. Používá jej celkem 87 % respondentů z daného vzorku.

Tabulka č.2

Používání slovního hodnocení učiteli

	1.stupeň ZŠ	2.stupeň ZŠ	gymnázium	celkem učitelů	celkem %
Používá slovní hodnocení	96,3%	92,9%	60%	61	87,14%
Nepoužívá slovní hodnocení	3,7%	7,1%	40%	9	12,86%

Učitelé prvního stupně se, podle průzkumu, shodují v tom, že na počátku školní docházky je třeba nechat dítě nejprve přizpůsobit změnám, které souvisí s povinnou školní docházkou a školním vyučováním.

Tento důvod uváděli učitelé prvního stupně v případě zdůvodnění používání slovního hodnocení. Jako další častý důvod používání slovního hodnocení bylo to, že děti mohou zažít úspěch a učitel může hodnotit i malé pozitivní výsledky.

Slovní hodnocení je učiteli prvního stupně využíváno jako hodnocení formativní.

Závěrečné vysvědčení, které je hodnocením sumativním, je většinou vyjádřeno známkami. Sumativní výsledky používají učitelé prvního stupně k formativním účelům.

V praxi je tomu tak, že žáci dostávají společně s vysvědčením i hodnocení slovní. Toto slovní hodnocení má formativní charakter.

Slovní hodnocení, které slouží jako příloha vysvědčení může mít různou podobu. Může být psáno jako osobní dopis učitele žákovi nebo jako certifikát, který dítě dostává společně s vysvědčením. Bývá psáno ve druhé nebo ve třetí osobě.

Je různým způsobem výtvarně ztvárněno, pokud nemá svůj specifický formulář, který si škola na toto doplňující slovní hodnocení připravuje. Příkladem může být formulář pro slovní hodnocení, které dostávali žáci na ZŠ Masarykova.

(viz příloha č. 5)

Pouze v ojedinělých případech bylo učiteli zmíněno, že používají slovní hodnocení jako jediné hodnocení výroční, a to na zákonem stanoveném tiskopise. V těchto případech se jednalo o slovní hodnocení žáků se specifickými poruchami učení a chování a žáků, kteří jen velmi obtížně zvládali nároky základní školy. V uvedeném vzorku učitelů žádný nepoužívá slovní hodnocení jako jediné sumativní hodnocení pro všechny žáky.

Učitelé, kteří slovní hodnocení dříve používali jako jediné sumativní hodnocení v podobě vysvědčení v celé třídě na ZŠ Masarykova Broumov, od tohoto způsobu ustoupili po několika letech používání. Důvodem tohoto počínu byly žádosti rodičů, kteří vyžadovali tradiční klasifikaci.

Podle vyučujících prvního stupně však největší zájem o tradiční známkování měli rodiče dětí průměrných a slabých.

Naopak, podle učitelů, rodiče dětí, které dosahovaly výborných výsledků, byli spokojeni se slovním hodnocením. Slovní hodnocení tyto žáky motivovalo a nadále v jejich školní práci rozvíjelo, což rodiče velmi oceňovali a učitelům prvního stupně také na třídních schůzkách sdělili. Slovní hodnocení jim ukazovalo další možnosti rozvoje jejich dítěte.

Slovní hodnocení kromě toho také na prvním stupni podle učitelů podporuje vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči.

Na druhém stupni základní školy je slovní hodnocení využíváno jako hodnocení formativní. Často je používáno v ústní podobě při ověřování znalostí žáků.

Důvodem pro používání slovního hodnocení učiteli druhého stupně je především jeho motivační charakter a výstižnost. Podle učitelů je konkrétnější a lépe vypovídá o žákovi. Výhodou slovního hodnocení je podle nich lepší zpětná vazba a také humánnější podoba prověřování a zkoušení, neboť učitel může i při slabém výkonu žáka poukázat na určitá pozitivní místa. Tím může zabránit ztrátě odvahy a sebevědomí žáka a z toho vyplývajícímu špatnému hodnocení.

„Slovní hodnocení používám velice ráda a často. Při pozitivním hodnocení stoupá sebevědomí žáka, zvyšuje se jeho motivace k dalšímu vzdělávání.“

(učitelka 2. stupeň ZŠ, 2 roky praxe)

„Oproti slovnímu hodnocení známka představuje silný hodnotový koncentrát, protože jediný znak, číslice vyjadřuje celé žákovo úsilí a nelze známkou ocenit pokrok žáka vůči sobě samému.“ (učitelka 2. stupeň ZŠ, 25 let praxe)

Podle provedeného průzkumu nejméně používají slovní hodnocení učitelé gymnázia.

Pokud slovní hodnocení používají, zdůvodňují použití tím, že škála známek nedokáže v žádném případě vystihnout rozdíly mezi jednotlivými žáky.

V případech, že slovní hodnocení není používáno, je uváděn jako hlavní důvod subjektivní prvek tohoto hodnocení a obavy ze sklouznutí ke stále se opakujícím frázím.

Učitelé, ve zkoumaném vzorku, používají slovní hodnocení nejčastěji jako hodnocení formativní, a to slovní i písemné v téměř stejné míře.

Jako hodnocení sumativní je častěji používáno učiteli na 1. stupni základní školy. Ať již to je ve formě kombinace klasifikace a slovního hodnocení nebo jako samostatné sumativní slovní hodnocení.

Slovní hodnocení využívají učitelé i v poměrně velkém počtu jako písemný komentář prací žáků a jako hodnocení práce skupin, zde převážně ve slovní podobě nebo se objevuje možnost grafického vyjádření, ať se jedná o „smajlíky“, teploměr nebo jiné podobné vyjádření a k tomu doplnění ústním slovním komentářem.

Slovní hodnocení umožňuje, podle většiny oslovených pedagogů, velmi individuální přístup k žákovi. Je především silně motivujícím prvkem a vystihuje klady a nedostatky žákovy práce. Tím pak umožňuje následně dosahovat lepších výsledků v procesu učení. „Zatímco známky spíše srovnávají úroveň dětí mezi

sebou, slovní hodnocení lépe vystihuje pokrok dítěte vůči sobě samému.“ (učitelka 1.stupeň, 25 let praxe)

Motivační prvek učitelé výrazně vyzdvihovali na všech stupních školy.

Učitelé se shodovali v tom, že slovní hodnocení ovlivňuje výrazným způsobem zpětnou vazbu a proces učení a není frustrujícím prvkem v procesu učení.

Slovní hodnocení je podle dotázaných učitelů objektivnější a mnohem obsažnější než klasifikace známkou. Důležité je podle pedagogů i „polidštění“ principu hodnocení.

„Slovním hodnocením poskytuji žákům objektivnější a obsažnější hodnocení. Se žáky navazuji důvěrnější vztah. Mohou se spolu se mnou zamýšlet nad svojí prací, mohou spolu se mnou ověřovat a diskutovat své výsledky.

Více mi věří, neboť hodnotíme spolu. Nevynáším jakýsi výsledný ortel, ve skutečnosti spolupracujeme. Děláme vlastně společnou práci. A tak to mnohdy v životě bude. Takže oba vlastně budujeme „své“ příští. V klidu, nenásilně, v důvěře.“ (učitel, 2. stupeň ZŠ, 40 let praxe)

„S kvalitním slovním hodnocením, které odpovídá skutečnému výkonu žáka a kvalitě výkonu, se lépe vede dialog v rámci vzdělávacího procesu.“ (učitelka gymnázia, 3 roky praxe)

Několikrát byla zmíněna i větší účinnost slovního hodnocení v hodnocení žáků.

Objevil se zde i názor, že slovní hodnocení má význam pro žáky s poruchami učení.

Význam slovního hodnocení, podle průzkumu mezi učiteli, je možné shrnout do těchto bodů:

- jednoznačně posilující a motivující význam pro všechny žáky
- posilující význam má slovní hodnocení pro žáky s výchovnými problémy, pro žáky pomalejší a žáky s problémy výukovými
- jiný způsob práce a jiný způsob hodnocení pomáhá odstranit „bezduché biflování“
- slovní hodnocení dává možnost pozitivního přístupu k žákovi, zachycuje i jeho snahu a specifické schopnosti, posiluje jeho osobní růst

- slovní hodnocení prolíná každou vyučovací a výchovnou činností, žáci jsou vedeni i k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení, což má zpětně velmi kladný vliv na udržování partnerských vztahů a tvořivé atmosféry ve škole
- slovní hodnocení vede žáky k potlačení významu známky jako cíle učení a posiluje žákovu spoluzodpovědnost za proces učení
- žáci získávají kladný vztah ke škole a k učení
- slovní hodnocení rozšiřuje prostor pro netradiční formy výuky, se kterými pak koresponduje, jako příklad je možné uvést skupinové práce, projektové vyučování
- slovní hodnocení dává možnost posuzovat žáka individuálně, bez porovnání s úrovní jiných žáků
- slovní hodnocení nutí učitele daleko důsledněji a hlouběji se o žáka zajímat, poznávat ho, přemýšlet o něm a nacházet skutečně individuální přístup k jeho práci a hodnocení
- dává přirozenou příležitost k prolínání výchovy a vzdělávání, ať to jsou konzultace k hodnocení, sebehodnocení a podobně

Učitelé ze zkoumaného vzorku uvádějí tyto problémové oblasti slovního hodnocení:

- do slovního hodnocení se více promítá subjektivní pohled učitele
- obavy ze sklouznutí k frázím při velkém počtu hodnocení
- časová náročnost
- malý zájem rodičovské veřejnosti o toto hodnocení

Slovní hodnocení, podle mého zjištění, vítají učitelé, kteří se zajímají o nové trendy ve výchově a vzdělávání a kteří je aplikují v praxi a zjišťují, že známky nejsou kompatibilní s těmito novými trendy a způsoby výuky. Vyplynulo to z dotazníků, které byly vyplněny učiteli ZŠ Masarykova Broumov.

Učitelé se při slovním hodnocení snaží používat především pozitivní hodnocení, které znamená ocenění zlepšení učebních výsledků jednotlivce, uznání výkonu žáka.

Je to vyjádření učitele o tom, že se žák přiblížil cíli nebo tento cíl již splnil.

V otázce zaměřenosti slovního hodnocení na kvality žáka, se objevily odpovědi, které označovaly snahu o dosažení afektivních cílů, rozvoj osobnosti žáka, rozvoj dovedností žáka, zaměřenost na osobní růst žáka a zlepšování procesu učení, na morálně-volní vlastnosti, tvořivost, na zhodnocení konkrétní činnosti.

Slovní hodnocení podle zkoumaného vzorku učitelů postihuje především tyto oblasti:

- zájmy žáka, jeho schopnosti a nadání
- kvalitu dosažených výkonů
- morální a charakterové vlastnosti
- aktivitu a samostatnost
- úroveň klíčových kompetencí
- úroveň vědomostí

Většina učitelů z osloveného vzorku se shoduje v tom, že slovní hodnocení ovlivňuje sebehodnocení žáka.

Učitelé se shodli na tom, že slovní hodnocení a sebehodnocení se navzájem doplňují a oboplně se rozvíjejí.

„Slovní hodnocení umožňuje sebezpoznání, vede k sebevýchově, při správném přístupu je výrazným motivujícím prvkem, vede k vyjadřování a obhajování vlastních názorů a kritickému hodnocení sebe sama.“ (učitelka 2. stupeň ZŠ, 26 let praxe)

Podle některých vyučujících, kteří se průzkumu zúčastnili, lze mluvit o spojitých nádobách. Jestliže žák dostává hodnocení a zároveň sám sebe hodnotí, pak toto hodnocení, pokud je správně a spravedlivě podáno, může velmi dobře napomáhat zdravému sebehodnocení.

Zájem rodičů o slovní hodnocení je podle učitelů, kteří se účastnili průzkumu, různý a mnohdy závisí na tom, jakých výsledků žák ve škole dosahuje.

Podle vyučujících prvního stupně nejmenší zájem o slovní hodnocení měli rodiče dětí průměrných a slabých.

Naopak, podle učitelů, rodiče dětí, které dosahovaly výborných výsledků, byli se slovním hodnocením velice spokojeni.

Slovní hodnocení tyto žáky motivovalo a nadále v jejich školní práci rozvíjelo, což rodiče velmi oceňovali a učitelům prvního stupně také na třídních schůzkách sdělili.

Slovní hodnocení jim ukazovalo další možnosti rozvoje jejich dítěte.

Slovní hodnocení kromě toho také na prvním stupni podle učitelů podporuje vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči.

Podle některých učitelů 1. stupně zaujímají rodiče negativní postoj, protože nechápou význam sdělení, které jim je formou slovního hodnocení předloženo.

Pozitivní informace o dílčích úspěších nemá pro tyto rodiče dostatečnou kvalitativní výpověď, jsou schopni chápat pouze známku. Nejsou schopni si sdělované informace nějakým způsobem utřídit.

Mnohdy se tak neděje ani v případě, že je vše dostatečně podrobně vysvětleno na třídní schůzce i s názornými ukázkami. Naproti tomu je známka, pro takové rodiče, jasná a vše vypovídající. V tomto případě podle učitelů záleží na skladbě obyvatelstva a jeho sociálním složení.

Několikrát zazněla odpověď: „Někteří rodiče vítají, někteří považují za zbytečné a někteří slovní hodnocení ani nečtou.“ (učitelka 1.st. ZŠ, 25 let praxe)

Učitelé druhého stupně a gymnázia nemají na postoj rodičů ke slovnímu hodnocení příliš vyhraněný názor. Velmi často se objevovalo, že učitelé nevědí, jaký postoj rodiče ke slovnímu hodnocení zaujímají a někteří učitelé tuto otázku nezodpověděli.

„Na 1.stupni jsou rodiče ke slovnímu hodnocení vstřícnější, na 2.stupni rozpačitější, zvláště ti, kteří na tuto metodu nebyli zvyklí na 1.stupni.“ (učitelka 2.st. ZŠ, 7 let praxe)

„Vítají slovní hodnocení jako lidskou komunikaci.“(učitelka 2.st. ZŠ, 3 roky praxe)



## 4.2 Rozvoj klíčových kompetencí pomocí slovního hodnocení

Další zkoumanou problematikou byl rozvoj klíčových kompetencí pomocí slovního hodnocení.

K otázce klíčových kompetencí se vyjádřilo 69 respondentů. To je 98,6 % dotázaných.

1 respondent na tuto otázku vůbec neodpověděl.

Z odpovídajících 12 odpovědělo, že neví, což je 17,4 % z odpovídajících a 17 % z celkového počtu dotazovaných.

V tomto případě se u zkoumaného vzorku učitelů objevil problém v podobě toho, že někteří učitelé neznali klíčové kompetence, které jsou stanoveny rámcovým vzdělávacím programem.

Kompetence, které slovní hodnocení rozvíjí, byly v odpovědích respondentů zastoupeny podle četnosti takto:

- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence k řešení problémů a kompetence k učení
- nejméně zastoupeny byly kompetence občanské a pracovní

Zdůvodnění svého rozhodnutí uváděli pouze někteří z učitelů.

Pokud tak učinili, většinou se shodovali v tom, že slovní hodnocení rozvíjí kompetence komunikativní tím, že žák obhajuje své názory.

Kompetence sociální a personální rozvíjí slovní hodnocení v sebereflexi, nutnosti spolupráce a práce v týmu, ve vzájemné pomoci a v neposlední řadě také v kladném vztahu k sobě samému.

Kompetence k řešení problémů jsou tímto způsobem rozvíjeny především při práci s vlastní chybou a kritickým přístupem k informacím.

Kompetence k učení, podle pedagogů, jsou slovním hodnocením rozvíjeny stanovováním osobních cílů a hlavně možností sebehodnocení.

Kompetence občanské, díky slovnímu hodnocení a sebehodnocení dochází k formování kladných občanských postojů.

Kompetence pracovní, zde je žák tímto způsobem veden k dokončení práce podle dohodnutých pravidel a v daných termínech.

Učitel 2. stupně ZŠ, který odpověděl, že podle něj slovní hodnocení má podíl na rozvoji všech klíčových kompetencí, svoji odpověď zdůvodnil takto: „Pomáhá rozvíjet celkovou osobnost žáka.“

„Slovní hodnocení pomáhá rozvíjet kompetenci k učení, vede k větší samostatnosti. Pomáhá rozvíjet kompetenci k řešení problémů, podporuje samostatné rozhodování a schopnosti určit příčinu, proč byl žák úspěšný nebo neúspěšný. Dále rozvíjí kompetenci komunikativní, schopnost žáka reagovat na hodnocení. To, že se žák může k hodnocení vyjádřit, vede k zamyšlení, jak by se dal problém řešit.“ (učitelka 2.stupeň, 6 let praxe)

Přílohou práce je dotazník vyplněný učitelem 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a gymnázia.

### 4.3 Rodiče a slovní hodnocení

Podle provedeného průzkumu se rodiče ve většině případů se slovním hodnocením svých dětí setkali. (viz tabulka č. 3)

Tabulka č. 3

Rodiče a slovní hodnocení

Rodiče se setkali se slovním hodnocením	Ano	Ne	Nevyjádřili se
Počet rodičů	130	48	37
Počet rodičů v %	60,5 %	22,3 %	17,2 %

Rodiče uváděli nejčastěji, že se setkávali se slovním hodnocením svých dětí v první třídě a také někteří na celém prvním stupni. Někteří z těchto rodičů uvedli, že

se s tímto hodnocením setkávali pravidelně na konci každého měsíce, na konci čtvrtletí a pololetí.

Slovní hodnocení bylo součástí některých žákovských prací. Dále měli rodiče možnost setkat se s tímto hodnocením v záznamnících a žákovských knížkách. Slovně byli žáci hodnoceni podle rodičů na individuálních třídních schůzkách opět na prvním stupni ZŠ.

Třídní schůzky probíhaly ve trojici učitel – žák – rodič.

Slovní hodnocení se velmi často objevovalo jako písemný doplněk vysvědčení u žáků prvního stupně ZŠ.

Podle rodičů bylo jejich dítě podrobně ohodnoceno, co zvládá, kde jsou problémy a jak tyto nedostatky odstranit. S vysvědčením pouze ve slovní podobě se setkalo jen několik málo rodičů, kteří uvedli, že o tuto formu hodnocení požádali, a to z důvodu integrace jejich dítěte.

Někteří rodiče uvedli, že jejich dítě bylo v minulosti hodnoceno na vysvědčení slovně, ale toto hodnocení bylo po několika letech zrušeno. Důvod zrušení tito respondenti neuvedli.

Rodiče se slovním hodnocením souhlasí a vítají toto hodnocení. Zároveň však ihned dodávají, že by chtěli kombinaci slovního hodnocení a známky. Uvádějí, že tato kombinace by jim nejvíce vyhovovala.

Rodiče ze zkoumaného vzorku požadují jak známku, tak i slovní hodnocení.

„Dávám přednost kombinaci obou. Klasickému známkování se děti nevyhnou, nebylo by tedy moudré se ho úplně vzdávat. Slovní hodnocení je přesnější a děti více motivuje. Na druhou stranu při špatných výsledcích nesráží sebevědomí dítěte.“  
Takto se vyjádřili rodiče žáka.

Svůj názor na slovní hodnocení prezentují rodiče například i takto:

„Slovní hodnocení podrobněji rozebírá znalosti žáka.“

„Známka nemůže žáka spravedlivě ohodnotit ve všech případech.“

„Přesně vystihuje klady a zápory mého dítěte. Jsme schopni pomoci mu v jeho slabších oblastech. Je konkrétní a přesnější.“

Rodičům však nevyhovuje, pokud je slovní hodnocení napsáno „úhledně a lichotivě“, v tom případě, podle rodičů, nevede dítě ke snaze o další zdokonalování.

„Je velice úhledně a lichotivě napsáno. Tím pádem to žáka neinspiruje ke zdokonalování a bere to spíše jako pochvalu.“

Objevily se však i názory rodičů, kteří se slovním hodnocením nesetkali a jasně dávají přednost klasickému známkování.

„Klasickému hodnocení známkou, protože alespoň vidíme, jak to ve škole našemu dítěti jde.“

Slovní hodnocení přispívá k dobré spolupráci s rodinou podle rodičů tím, že:

- poskytuje rodičům daleko více konkrétnějších informací o žákovi
- kromě hodnocení žáka ve vyučovacím procesu se rodiče dozvídají i o jeho specifických schopnostech, které je třeba rozvíjet, o způsobech nápravy nedostatků, o pozitivních změnách, které by klasifikace jen těžko zaznamenala nebo by se neprojevíly vůbec
- vytváří větší prostor pro spolupráci rodičů se školou, pro společný zájem o žáka a jeho zdravý vývoj.

Klady slovního hodnocení podle rodičů:

- slovní hodnocení zhodnotí znalosti a dovednosti žáka za určité období vzhledem k jeho individuálnímu vývoji
- je to motivace do dalšího sebevzdělávání
- více se dozvím o svém dítěti

Zápory známkování podle rodičů:

- nespravedlnost
- stres pro neúspěšné žáky
- neodráží všechny dovednosti a vědomosti žáka
- srovnává nesrovnatelné
- známka je demotivace k učení talentovaných žáků

V případě, že rodiče dávají přednost známkování, jsou klady známkování spatřovány podle rodičů v tom, že:

- známka je jednoduché zrcadlo pro rodičovskou veřejnost
- známka motivuje žáky k učení
- známka je vstupní vklad pro přijetí na školu vyššího stupně

Na závěr této části uvedu zajímavou odpověď rodiče, který se se slovním hodnocením svého dítěte ve škole neseťkal.

„Protože nemůžeme posoudit, tak dáváme přednost klasickému známkování. Možná by slovní hodnocení bylo dobré, ale myslíme si, že beze změny a revoluce v celém školství by jenom toto hodnocení nepřineslo žádnou změnu ani lepší ovoce.“

Dotazník vyplněný rodičem žáka ZŠ je přílohou práce.

#### **4.4 Žáci a slovní hodnocení**

V této části práce se budu věnovat výsledkům, které vzešly z dotazníků, které vyplnili žáci v základních školách a na gymnáziu.

Žáci, kteří odpovídali ve vybraném vzorku, jsou ve většině případů na slovní hodnocení zvyklí. I když v některých případech to je jen slovní hodnocení v minimálním rozsahu. Podle průzkumu je nejvíce žáků hodnoceno slovním hodnocením občas. To se týká všech kategorií žáků, které na dotazník odpovídaly. (viz tabulka č. 4)

Tabulka č. 4

Hodnocení žáků slovním hodnocením

Slovní hodnocení	1.stupeň ZŠ	2.stupeň ZŠ	Gymnázium	Celkem hodnoceno
Ano	5,9 %	8,5%	4,3 %	6,3 %
Většinou ano	8,2 %	14 %	15,7 %	13,3 %
Občas	69,4 %	49,3 %	35,7 %	48,8 %
Spíše ne	10,6 %	15,5 %	32,9 %	21,0 %
Ne	5,9 %	12,7 %	11,4 %	10,6 %

Žáci jsou ponejvíce slovně hodnoceni na prvním stupni základní školy.

Toto hodnocení je prováděno vždy na závěr klasifikačního období, tedy ve čtvrtletí, pololetí a na konci školního roku.

Žáci prvního stupně jsou slovně hodnoceni při třídních schůzkách, kterých se účastní společně s rodiči a po týmové nebo skupinové práci.

Jejich výkon je slovně také často hodnocen po velmi dobré nebo nějakým způsobem výjimečné práci anebo naopak při práci, která se jim nepodařila a byla hodnocena samotnými žáky jako špatná a nepovedená.

Na druhém stupni základní školy je slovní hodnocení také využíváno. Slovní hodnocení je časté po ústním zkoušení. Výkon žáků je slovně zhodnocen a pak je teprve klasifikován. Často žáci zmiňovali slovní hodnocení po referátech, recitaci, při dobré nebo naopak nepovedené práci. Učitelé často žákům jejich výkon zhodnotí a navrhnou jim cesty k možnému zlepšení práce.

Takto popisovali někteří žáci tuto situaci.

„Například v ČJ paní učitelka po zkoušení řekne, bylo to správně, ale tohle tam chybělo. To si musíš ještě najít v učebnici nebo v sešitě.“ (žák 2.stupeň ZŠ)

Respondenti z gymnázia jsou slovně hodnoceni ze zkoumaného vzorku nejméně. Podle jejich odpovědí jsou slovně hodnoceni pouze v některých předmětech po

ústním zkoušení. V některých případech je slovně hodnocena jejich čtvrtletní písemná práce z českého jazyka.

Podle odpovědí, žáci, pokud jsou hodnoceni slovně, vědí, že nejsou trestáni za neúspěch a selhání. Učí se pomocí tohoto hodnocení pochopit, že jsou hodnoceni za to, co vědí. Je hodnocena i žákova snaha a vynaložené úsilí. Žák nemá pocit „zaškatulkování“ jako při klasickém známkování.

Snaží se zlepšit ve formě svojí přípravy a dosáhnout lepších výsledků. Žák se učí přijímat hodnocení od jiných a sám sebe objektivně zhodnotit.

Učitelé, i když používající tradiční klasifikaci, píšou do prací i slovní hodnocení, pochválí za úspěch, povzbudí při neúspěchu, vyzdvihnou snahu nebo i malé zlepšení.

Slovní hodnocení je ve vybraném vzorku škol prováděno ústně i písemně.

(viz tabulka č. 5)

Tabulka č. 5

Způsob provádění slovního hodnocení žáků

Provádění slovního hodnocení	1. stupeň	2. stupeň	gymnázium	celkem
Ústně	37,6%	25,3 %	37,2 %	32,7 %
Písemně	10,6%	29,6 %	21,4 %	22,1 %
Ústně i písemně	51,8 %	45,1 %	41,4 %	45,2 %

Podle provedeného průzkumu žákům a studentům vyhovují oba způsoby hodnocení. Slovní hodnocení i klasické známkování na prvním stupni, na druhém stupni též a na gymnáziu preferují žáci s mírnou převahou známky.

V celkovém souhrnu, ve zkoumaném vzorku záměrného výběru žáků, však žáci nemají výrazně více oblíbený způsob hodnocení.

Mírně v celkovém zpracování dat z daného vzorku převažuje varianta obojího hodnocení. Podle průzkumu tedy žáci nemají výrazně vyhraněný požadavek na typ hodnocení. (viz tabulka č. 6)

Tabulka č. 6

Žákovské preference hodnocení

	1.stupeň	2.stupeň	gymnázium	celkem
Známka	35,3 %	36,6 %	41,4 %	38,1 %
Slovní hodnocení	11,8 %	25,4 %	22,2 %	21 %
Vyhovují oba způsoby stejně	52,9 %	38 %	36,4 %	40,9 %

Důvody pro výběr jednotlivých způsobů hodnocení byly různé. Výběr slovního hodnocení byl odůvodněn například takto:

Žáci z 1. stupně, kteří uvedli slovní hodnocení jako více vyhovující, uváděli jako hlavní důvod svého výběru, že díky slovnímu hodnocení vědí, co mají ve své práci zlepšit.

Respondenti z 2. stupně, kteří si vybrali slovní hodnocení, uvedli, že pak vědí, co mají ve své práci zlepšit a také, že známka o nich neřekne všechno.

„Se slovním hodnocením většinou souhlasím, víc mně toho řekne a mám ho raději.“  
(žák 2. stupeň ZŠ)

„Slovní, protože nám řeknou, co se mi povedlo a na co bych se měla zaměřit a co vylepšit.“ (žákyně 2. stupeň ZŠ)

Žáci gymnázia, kteří vybrali jako více vyhovující slovní hodnocení, odpověděli, že je spravedlivější, protože známka je jen obyčejné číslo. A také jim učitel sdělí svůj názor.

„Rozhodně slovní, protože se dozvím, co si o nás kantor myslí a jaký má názor na moji práci.“ (žák gymnázia)



U respondentů 2.stupně a gymnázia, kteří si vybrali hodnocení známkou se objevoval často důvod, aby hodnocení neslyšeli ostatní.

„Protože nechci, aby mě paní učitelka rozebírala před celou třídou.“

(žák 2. stupeň ZŠ)

„Nemusím se ztrapňovat před třídou, že nic nevím, takhle se to dozví jen uča, napíše si do sešitu a je to v pohodě.“ (žák gymnázia)

„Míň mě to shodí u spolužáků.“ (žák gymnázia)

Žáci druhého stupně a gymnázia měli obavy z reakce spolužáků. Obavy z reakce spolužáků naznačují, že jsou zde rezervy v práci se třídou, popřípadě v kvalitě slovního hodnocení. Je zde nutnost pracovat na vytvoření bezpečného prostředí ve škole.

Dalším častým uváděným důvodem byla, podle žáků gymnázia, reakce jejich rodičů na známku. Rodiče podle nich známku jednoznačně pochopí a je stručná. Podle žáků nemají rodiče chuť číst obsáhlá sdělení. Chtějí na první pohled vidět, jak na tom dítě je. Chtějí si dítě jednoznačně nějak zařadit.

Promítá se sem, podle žáků gymnázia, také pouze jednostranná zkušenost rodičů z dob jejich vlastního vzdělávání. Rodiče nejsou na jiný způsob hodnocení zvyklí. Žáci druhého stupně a gymnázia také uváděli jako svůj důvod pro výběr hodnocení známkou to, že rychle zjistí, jak na tom ve výuce jsou a známka je obvyklejší.

Žáci v dotazníku vyjadřovali k výpovědní hodnotě známky a slovního hodnocení. Výpovědní hodnotu známky hodnotili jako orientační zhodnocení výkonu s tím, že nevypovídá o vědomostech a schopnostech a dalších dovednostech žáka.

Jasně bylo několikrát řečeno již žáky na prvním stupni a toto hodnocení se objevilo i na stupni druhém a na gymnáziu, že hodnocení známkami se dá poměrně jednoduše vyjádřit takto:

1 – 2 znamená umím

3 – 5 znamená neumím

„Je to pouhý počet bodů, který je jasně daný, do kterého mě učitel musí zaškatulkovat“. (žák gymnázia)

Problematika „nálepkování“ tak, jak je popsána v literatuře, se projevuje v praxi.

Žák se mnohdy této nálepky nezbaví po celou dobu studia.

„Od prváku jsem jasnej. Nic jinýho než trojku nedostanu i kdybych se snažil sebevíc. Prostě trojkař, který když náhodou umí, tak je to divný a pro jistotu stejně dostane trojku.“ (žák gymnázia)

Slovní hodnocení žáci vyložili svými slovy takto.

Na prvním stupni ZŠ zazněly v dotaznících například tyto odpovědi.

„Slovní hodnocení je o tom, jak se učím, v čem jsem dobrý a kde dělám chyby.“

„Je to o tom, kde se mám zlepšit, jak se učím, ale i s kritikou.“

„Kritika je větší než u obyčejné známky, ale tady mně nevadí, protože se dozvím, co mám udělat, abych se zlepšil.“

„Vím mnohem víc, než když dostanu známku.“

„Slovní hodnocení je lepší a spravedlivější a také mně řekne, v čem jsem polevila a jaká jsem žákyně. Taky se dozvím i něco o tom, jak se chovám.“

Žáci druhého stupně vyzdvihli na slovním hodnocení to, že se dozvědí své chyby. Líbí se jim, že slovním hodnocením je řečeno, v čem jsou dobří, co se jim daří a v čem by ještě mohli svoji práci zlepšit.

„Paní učitelka mně řekne, že jsem to udělala pěkně, že tam je všechno, ale že ještě jsem mohla líp mluvit a třeba najít nějakou zajímavost na internetu. Tak to příště udělám.“ (žákyně 2. stupeň ZŠ)

Žáci gymnázia kladně hodnotili, že se díky slovnímu hodnocení mohou zaměřit na chyby a příště je znovu neopakovat.

Slovní hodnocení podle nich nehodnotí pouze dosažený výsledek, ale popisuje i způsob jakým pracují, jak dosahují stanovené cíle. Mnohem více jim pomáhá v přípravě na maturitní zkoušku tím, že zkvalitní svoji přípravu a odstraní nedostatky a chyby, kterých se dopouštěli.

Je podle nich také mnohem přesnější a žákovi bližší.

„Slovní hodnocení poukazuje na moje přednosti, ale odhalí i nedostatky.“ (žákyně gymnázia)

Jako negativní však byla, žáky gymnázia, označena neupřímnost učitele a v několika případech i to, že učitelé slovní hodnocení zneužívají ke shazování a zesměšňování žáků.

„Ve slovním hodnocení se víc projeví sympatie a nesympatie učitele k žákovi.“ (žák gymnázia)

Seznamování žáků s kritérii hodnocení je, podle průzkumu mezi žáky, prováděno na všech stupních školy. Ne všichni žáci se však na tvorbě kritérií mohou podílet. (viz tabulka č. 7)

Tabulka č. 7

Seznamování žáků s kritérii hodnocení

Učitelé seznamují s kritérii hodnocení	1.stupeň	2.stupeň	gymnázium	celkem
Ano vždy všichni	20 %	8,5 %	8,6 %	11,2 %
Ano vždy někteří	25,9 %	12 %	14,3 %	16,1 %
Většinou ano všichni	8,2 %	9,9 %	13,5 %	10,9 %
Většinou ano někteří	20 %	16,2 %	25,7 %	20,7 %
Ano někdy všichni	3,5 %	7,7 %	0 %	3,8 %
Ano někdy někteří	11,8 %	22,5 %	19,3 %	18,8 %
Většinou ne	7,1 %	14,1 %	8,6 %	10,3 %
Ne	3,5 %	9,1 %	10 %	8,2 %

Přílohou práce je dotazník vyplněný žákem 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ a gymnázia.

## 5. SEBEHODNOCENÍ

### 5.1 Učitelé a sebehodnocení žáků

Sebehodnocení, podle oslovených učitelů, učí žáka pracovat s vlastními chybami a vede jej k lepšímu sebepoznání. Sebehodnocení žáka je naplněním jednoho z dílčích výstupů klíčových kompetencí.

Z průzkumu vyplývá, že pokud žák pravidelně hodnotí svoji vlastní činnost, lépe si uvědomuje proces vlastního učení. Dříve pochopí v čem má těžkosti a v čem chybuje a také si uvědomí, co jeho problémy způsobuje. S rostoucím věkem se sebehodnocení částečně zlepšuje, vyjádření k vlastní osobě bývá zpravidla delší a kritičtější.

Může tedy potom rozhodnout, jak bude dále pracovat, aby neopakoval stejné chyby. Uvědomuje si postupy, které mu pomohly.

„Sebehodnocení umožňuje sebepoznání, vede k sebevýchově, při správném přístupu je výrazným motivujícím prvkem, vede k vyjadřování a obhajování vlastních názorů a kritickému hodnocení sebe sama.“ (učitelka 2.stupeň ZŠ, 26 let praxe)

Učitelé si důležitost sebehodnocení pro rozvoj žáků uvědomují. S tím také velmi dobře korespondovaly odpovědi, které byly k dispozici na základě průzkumu.

„Domnívám se, že k sebehodnocení lze vychovávat a je nutné vychovávat žáky ve všech předmětech na všech stupních a typech škol.“ (učitel 2. stupeň ZŠ, 18 let praxe)

Učitelé provádějí sebehodnocení s žáky především z těchto uváděných důvodů:

- aby si žáci uvědomili své možnosti a jejich využití a pokusili se najít cestu k efektivnější práci během vyučovacího procesu
- pro zdravější sebevědomí žáků
- pro sebepoznání a hledání vlastního já, poznávání vlastních možností a směřování k rozvíjení kladných stránek osobnosti a eliminování negativ
- pro poučení z vlastních chyb
- pro zkvalitnění vztahu učitel – žák
- pro poznání aspirační úrovně žáků

- protože poskytuje žákům zpětnou vazbu
- aby reálně viděli sami sebe
- aby uměli přijmout kritiku
- protože kvalitní sebehodnocení rozvíjí sebekritiku

Sebehodnocení provádí učitelé s žáky různými způsoby a formami.

Výčet odpovědí byl velmi široký. Mnozí učitelé se rozepsali o metodickém postupu.

Zde uvedu nejčastěji zmiňované:

- sebehodnocení provádíme v úzkých skupinách, ale společně, nejprve hledáme klady
- sebehodnocení probíhá formou rozhovoru nad prací žáka
- vlastním příkladem
- v komunitním kruhu diskusí
- formou otázek „Co se ti povedlo a víš proč?“, „Co se ti nepovedlo a z jakého důvodu?“
- písemně pomocí krátkého dotazníku „Byl jsi se svou prací spokojen? Proč ano? Proč ne?“
- vedení k zamyšlení nad vlastním výkonem
- po každé činnosti denně průběžně provádíme sebehodnocení – tato odpověď se objevila v odpovědích učitelů 1.stupně
- graficky pomocí symbolů ☺ ☹ ☹
- na arch papíru pomocí symbolů společně po provedené práci
- kdo chce, může se nahlas vyjádřit ke své práci
- na závěr ústního zkoušení
- při třídních schůzkách a individuálních pohovorech
- individuální rozhovor s žákem
- formou diskuse ve třídě
- formou her (zmíněn byl E. Bakalář, Psychohry)
- písemně po ukončení projektů
- obhajováním výkonu po zkoušení
- za pomoci portfolia

- každý měsíc do „Pochvalníčku“, co a proč se povedlo, z čeho mají žáci radost, co je baví, popřípadě, co se jim nedaří – jednalo se o 1. stupeň ZŠ
- problémovými úkoly
- pomocí scio testů
- za pomoci práce s chybou
- vyjadřováním vlastního názoru v diskusi
- při skupinové práci

Pro sebehodnocení žáků využívají učitelé různé způsoby, jak je uvedeno výše.

Jako konkrétní příklad mohu uvést měsíční list hodnocení žáka, ve kterém byly uvedeny cíle jednotlivých vyučovacích předmětů v daném měsíci. Ty byly stanoveny tak, že na začátku každého měsíce pedagog zadal stěžejní cíle v daném vyučovacím předmětu.

Zvládnutí cílů nejprve hodnotil sám žák, poté učitel. Žák se hodnotil pomocí zkratk, které si společně ve třídě domluvili.

Hodnocení pak předal žák rodičům, kteří tak měli možnost postupného a konkrétního sledování školní úspěšnosti dítěte.

Tento způsob hodnocení se setkal s velkým zájmem ze strany žáků i rodičů, a tím ubyla řada nedorozumění ohledně klasifikace žáka.

V tomto případě se jednalo o sebehodnocení žáka 1. stupně ZŠ.

Ukázkou sebehodnocení žáka 1. stupně ZŠ je příloha č. 6. Sebehodnocení prováděli žáci 5. ročníku.

Sebehodnocení se provádí i na 2. stupni ZŠ a na gymnáziu.

Zde se tak děje, podle odpovědí respondentů, žáků i učitelů, především tak, že žák zhodnotí svoji odpověď nejprve sám, potom je ohodnocen spolužáky a až nakonec učitel porovná a zhodnotí sebehodnocení žáka, hodnocení spolužáků a svoje hodnocení.

Žáci se tak učí hodnotit sebe sama, hodnotit ostatní, přijímat a reflektovat hodnocení svojí osoby od druhých.

Sebehodnocení nebo hodnocení spolužákem využívají učitelé v hodinách zejména při mluveném projevu.

Podle respondentů žáky vyzvou, aby sledovali spolužákovo vystoupení a poté vyjádřili, co bylo v jeho projevu dobré, co špatné.

Na konci každého pololetí pak nechávají žáky, aby se sami vyjádřili, jak v daném období pracovali a jakou známku si zaslouží.

„Zdá se, že žáci většinou nemívají velké problémy s ohodnocením výkonu spolužáka, ale s hodnocením sebe samého. Výborní žáci mnohdy své výkony podhodnocují, slabší buď rezignují a tvrdí, že jsou nedostateční, nebo naopak mají tendenci nadhodnocovat se.“ (učitel gymnázia, 20 let praxe)

## 5.2 Případová studie

V letošním školním roce učím ve 2. ročníku ZŠ Masarykova Broumov. V případě této třídy sebehodnocení a reflexi trénuji s dětmi od nástupu do prvního ročníku základní školy při každodenním posezení v komunitním kruhu.

Žáci tu mají možnost říkat si, co se jim dnes podařilo, z čeho mají radost, co jim šlo dobře a naopak nešlo. Žáci hovoří i o tom, co dělají rádi a neradi. Proč se jim nedařilo a jak to udělají příště, aby byli úspěšnější ve své snaze. Mohou se vyjádřit k tomu, co se jim líbilo a co ne. Také mají možnost říci, kdo je při činnosti rušil a kdo jim pomohl, jak se cítí, když se jim něco povede a jak se cítí, když se práce nedaří.

Stále si také připomínáme, podle jakých pravidel jsme pracovali a které pravidlo jsme případně porušili.

Pravidla má v naší škole každá třída vytvořena svoje. Formulují je společně a jsou vyvěšená ve třídě na viditelném místě. V případě naší třídy to je na dveřích.

Třídní pravidla korespondují se školním řádem a s pravidly, která jsou platná pro všechny žáky školy.

Tvorbu pravidel na 1. stupni naší školy v každé třídě většinou doprovází nějaký rituál, který dodává pravidlům důležitost.

Například v letošním školním roce to bylo stvrzování pravidel otiskem prstu každého žáka i učitelky. V jiném školním roce to byl podpis perem namáčeným do starého kalamáře s inkoustem a podobně.

Každá třída pravidla uvádí do života třídy svým specifickým způsobem. Tak získávají tato pravidla, zvláště u žáků 1. stupně ZŠ, důležitost, kterou si děti uvědomují a samy se pak snaží pravidla dodržovat nebo připomínat druhým, že došlo k porušení pravidel.

Ve škole se pak využívá běžné klasifikační období k tomu, aby děti napsaly svá vlastní sebehodnocení.

Nejprve začínáme sebehodnocením po kratším časovém úseku nebo po konkrétní činnosti. Postupně časové úseky, které jsou obdobím pro sebehodnocení, prodlužujeme.

Podle svých možností sebehodnocení za kratší časový úsek zvládají téměř všichni žáci druhé třídy.



### 5.3 Žáci a sebehodnocení

V dotazníku pro žáky jsem se zajímala také o možnost sebehodnocení žáků. Většina žáků má ve škole příležitost sama sebe hodnotit alespoň někdy. (viz tabulka č. 8)

Tabulka č. 8

Možnost sebehodnocení žáků ve škole z pohledu žáka

Možnost sebehodnocení	1. stupeň	2. stupeň	gymnázium	celkem
Ano	25,9 %	13,4 %	15,7 %	17,2 %
Většinou ano	21,2 %	18,3 %	14,3 %	17,4 %
Ano někdy	38,8 %	31 %	35,7 %	34,6 %
Většinou ne	14,1 %	21,8 %	22,9 %	20,4 %
Ne	0 %	15,5 %	11,4 %	10,4 %

Na prvním stupni provádějí žáci sebehodnocení často po práci ve skupinách a to jak ústně, tak pomocí grafického vyjádření nebo pomocí krátkého dotazníku o několika položkách.

Nebyl specifikován konkrétní předmět, ve kterém by sebehodnocení bylo nějakým způsobem vyzdvihnuto, většinou byly zmiňovány všechny předměty rovnoměrně. Často se objevovalo na prvním stupni sebehodnocení po práci ve skupinách, po projektech, po některých společných aktivitách, po týmové práci.

Na prvním stupni mají žáci v některých třídách zavedeny sešitky, které slouží jako „Pochvalníčky“ nebo je mají nazvány jinak a do kterých se sami hodnotí.

Na druhém stupni základní školy je mnohdy sebehodnocení zredukováno pouze na otázku: „Jak se ohodnotíš? Jakou si dáš známku?“, po ústním zkoušení.

Někteří žáci 2. stupně ZŠ však také odpovídali, že mají možnost hodnotit sami sebe po přednesených referátech, někdy po skupinové práci nebo po projektu.

Z vyučovacích předmětů nebyl žádný nějak výrazně zmiňován, častěji se v odpovědích objevila pouze občanská výchova.

Na gymnáziu se sebehodnocení zredukovalo na otázku učitele: „Co si myslíš, že máš dostat?“

Toto žáci gymnázia komentovali tak, že odpovídají: „Nevím.“ Důvodem k této odpovědi je fakt, že jim otázka, kterou jim vyučující takto pokládá, připadá jako naprosto nevhodná. Uvádějí, že pokud by otázka zněla: „Co se ti podařilo? Co myslíš, že bylo v tvém projevu správné? Jak se ti dnes pracovalo?“, pak by reagovali jinak.

„Myslím, že bych se ráda zhodnotila sama, ale nikdo se mě nezeptá – jsi spokojená se svým zapojením do hodiny?“ (žákyně gymnázia)

U části studentů gymnázia převažovala odpověď, že mnohem více a kvalitněji se sebehodnocením pracují v humanitních předmětech. Poměrně často byl zastoupen dějepis, základy společenských věd, cizí jazyky.

Většina žáků z daného vzorku si také myslí, že svoji práci zhodnotit umí.  
(viz tabulka č. 9).

Tabulka č. 9

Dovednost zhodnocení vlastní práce

Dovednost zhodnotit svoji práci	1.stupeň	2.stupeň	gymnázium	celkem
Ano vždy	25,9 %	14,8 %	20,7 %	19,6 %
Většinou ano	28,2 %	21,1 %	32,2 %	27 %
Někdy ano	29,4 %	31,7 %	22,1 %	27,5 %
Většinou ne	9,4 %	19 %	11,4 %	13,9 %
Ne	7,1 %	13,6 %	13,6 %	12 %

Na prvním stupni jsou žáci přesvědčeni o tom, že sebehodnocení je pro ně důležité a pomáhá jim. Více si pak věří, zlepši se jim nálada a sebevědomí.

Velmi pěkně to vyjádřila žákyně z 1. stupně základní školy.

„Řeknu si, co se mi povedlo a tak se pěkně pochválím a mám ze sebe radost a někdy si řeknu, že se mi to vůbec nepovedlo a to jsem pak docela smutná a snažím se to napravit.“

Na druhém stupni převažoval dobrý pocit ze sebehodnocení, ale zároveň se objevilo poměrně dost odpovědí, které byly negativní. Žáci měli v dosti případech pocit, že jim sebehodnocení v ničem nepomáhá. Že pro ně není přínosné.

„Ano, vím, že si dokážu přiznat, jak na tom jsem a uvědomím si spoustu věcí.“

„Moc mi sebehodnocení nepomáhá.“

Na gymnáziu žáci většinou odpovídali kladně, že jim sebehodnocení pomáhá, i když malá část žáků odpověděla negativně.

Pomoc sebehodnocení pro svoji osobu viděli především v tom, že si uvědomují své nedostatky i své klady a tím si upevňují svoje sebevědomí, uvědomují si také kvalitu své přípravy a své nedostatky.

Díky sebehodnocení se nad sebou mnohem více a častěji zamyslí.

„Na rovinu si řeknu, že se mi to moc nepovedlo, co jsem zkazil a proč (prostě jsem nic nedělal) a uvědomím si, že by se to chtělo víc učit.“ (žák gymnázia)

## 5.4 Portfolio

Důležitým prvkem pro hodnocení a sebehodnocení žáků je žakovské portfolio.

Využívání portfolia bylo v dotaznících zastoupeno rovnoměrně. Někteří učitelé odpovídali, že portfolio používají pouze občas anebo, že mají snahu s žáky portfolio tvořit, ale příliš se jim nedaří.

Portfolia ve větší míře využívají učitelé prvního stupně základní školy. Je to dáno tím, že mají možnost s žákem pracovat delší dobu. Mnohdy to bývá celých pět let, tak je tomu například na ZŠ Masarykova Broumov. Učitelé vědí, že s žákem po tuto dobu pracovat budou a proto je možné a výhodné, aby s žáky portfolia zakládali a dlouhodobě s nimi pracovali.

Na druhém stupni pracují učitelé s portfolii pouze v některých předmětech a práce s nimi není dlouhodobá. Trvá nejvýše jeden školní rok.

Důvod je především ten, že učitelé nevědí, zda budou v dané třídě učit i v následujícím školním roce a proto nemají odvahu pouštět se do portfolií, která by byla dlouhodobého charakteru.

Na gymnáziu pracují učitelé s portfoliem žáka velmi omezeně, pouze v některých předmětech a navíc se nejedná o portfolia, která by reprezentovala vývoj žáka, ale spíše jsou preferována portfolia odborná - předmětová, která slouží k výuce daného předmětu, například žákům doplňují učebnice daného předmětu, slouží jako podpurný materiál k přípravě na maturitní zkoušku.

Portfolia jsou učiteli na základní škole využívána při třídních schůzkách, kdy žáci společně s rodiči a učitelem hodnotí dosažené výsledky v různých oblastech.

Materiály zařazené v portfoliu komentuje žák i učitel. Usnadňuje se tak komunikace mezi rodinou a pedagogem. Významná je zde možnost porovnávání žakových novějších prací s pracemi dřívějšími a tak je usnadněna i výměna informací mezi zúčastněnými stranami.

Portfolio, podle učitelů, je samo o sobě formou sebehodnocení, kterou provádí jeho sestavovatel tím, které doklady do něj zařazuje a tak dává najevo, co sám považuje za důležité a hodnotné.

Při shromažďování materiálů je nutné dbát na to, aby jednotlivé práce byly opatřeny datem svého vzniku. Uvedení data je pro hodnocení žakova růstu naprosto nezbytné. Tuto skutečnost mnohdy učitelé zanedbávají nebo si ji dostatečně neuvědomí a datum vzniku práce nepřipojí.

Portfolio obsahuje například tyto typy dokladů a materiálů:

- písemné práce, projekty, záznamy pozorování a pokusů, záznamy laboratorních prací,
- záznamy o skupinové práci, soutěžích, olympiádách, o akcích pořádaných školou, kterých se žák účastnil, žákovy komentáře těchto akcí a jeho účasti
- výsledky interpretace a aplikace vědomostí a dovedností, tedy žákovy práce z různých předmětů
- referáty, čtenářské záznamy
- práce výtvarné, literární, výsledky pracovních činností
- záznamy o recitaci, popřípadě účasti na soutěžích, zpěvu, hraní divadelních rolí, hře na hudební nástroj, o pohybových aktivitách a účasti na závodech nebo soutěžích ve sportu
- záznamy o účasti na divadelních a filmových představeních, na koncertech, na sportovních akcích a následné zhodnocení těchto akcí
- vyjádření ostatních pedagogů školy o žákovi, o zapojení žáka do života třídy a školy
- sebehodnocení žáka – žák hodnotí své klady, úspěchy i své nedostatky, neúspěchy

## 6. ZÁVĚR VÝZKUMU

Hypotéza H 1: Učitelé slovní hodnocení ve vyučovacím procesu používají.

Na základě provedeného výzkumu se na daném vzorku potvrdila hypotéza H 1. Pravdivost byla potvrzena na 1. stupni ZŠ, 2. stupni ZŠ i na gymnáziu.

Hypotéza H 2: Slovní hodnocení podle učitelů pomáhá utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáka.

Hypotéza H 2 se na daném vzorku potvrdila. Podle učitelů slovní hodnocení ve velké míře napomáhá utvářet a rozvíjet klíčové kompetence. Nejvíce je podle učitelů pomocí slovního hodnocení rozvíjena kompetence komunikativní.

Hypotéza H 3: Sebehodnocení s žáky učitelé provádějí a vedou žáky k sebehodnocení ve vyučovacím procesu.

Tato hypotéza se potvrdila na zkoumaném vzorku učitelů i žáků na 1. a 2. stupni ZŠ i na gymnáziu.

Hypotéza H 4: Rodiče slovní hodnocení vnímají jako kladný prvek v hodnocení.

Tato hypotéza se na daném vzorku potvrdila v tom, že rodiče slovní hodnocení vítají jako kladný prvek, ale zároveň neprojevují příliš velký zájem o slovní hodnocení. Spíše dávají přednost kombinaci známky a slovního hodnocení. Velké procento rodičů jednoznačně preferuje známky.

Hypotéza H 5: Žákům vyhovuje slovní hodnocení.

Tato hypotéza se na daném vzorku nepotvrdila. Na vybraném vzorku žáků se prokázalo, že žáci nemají vyhraněný názor na způsob hodnocení jejich práce.

Většina žáků 1. stupně ZŠ, 2. stupně ZŠ i gymnázia zvolila možnost, že jim vyhovují oba způsoby hodnocení stejnou měrou. Zdůvodňovali to typem práce. V některých případech si raději vyberou slovní hodnocení, v některých případech známku.

Cíle tohoto výzkumu byly splněny.

## 7. ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se zabývala problematikou slovního hodnocení a sebehodnocení. Tato problematika je nyní mezi učiteli aktuální v souvislosti se školními vzdělávacími programy.

V současné době dochází nejen ke změnám v oblasti výchovně vzdělávacího procesu ve školách, ale i k zásadním změnám v pohledu na hodnocení žáků. Tyto změny je nutné provádět tak, aby korespondovaly se školními vzdělávacími programy.

Jedním z prvořadých úkolů současné školy je naučit žáka hodnotit svoji práci a hodnotit práci druhých. Správné hodnocení a zhodnocení poznatků má vliv na vytváření pohledu na svět a na utváření hodnotové hierarchie.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že v současné době, kdy neklademe hlavní důraz na faktografii a kvantitu vědomostí, ale důraz je kladen na dovednosti a schopnosti žáků vzhledem k individualitě každého z nich a vzhledem k rozvoji klíčových kompetencí, je hodnocení známkami nedostačující. I přes daný klasifikační řád vzniká pololetí co pololetí problém s hodnocením některých žáků v určitých předmětech.

Z průzkumu vyplynulo, že učitelé využívají při hodnocení slovní hodnocení převážně jako hodnocení formativní.

V případě 1. stupně základní školy je slovní hodnocení používáno velmi často jako formativní hodnocení během kratších i delších časových úseků. Učitelé prvního stupně slovně hodnotí velmi často skupinovou práci, projekty, dlouhodobé domácí úkoly. Sumativní hodnocení, které je na výročním vysvědčení prováděno známkou, je doplněno hodnocením slovním, které má formativní účinek.

V případě druhého stupně je slovní hodnocení používáno především jako hodnocení formativní po kratších časových úsecích nebo po opakovacích hodinách při kterých učitelé prověřují znalosti žáků.

Na gymnáziu je slovní hodnocení používáno jako hodnocení formativní.

V případě, že slovní hodnocení používáno není, je udáván důvod velké subjektivní tohoto hodnocení a také možná frázovitost.

Učitelé, kteří slovní hodnocení ve své praxi využívají, se snaží používat především pozitivní hodnocení, které znamená ocenění pozitivního zlepšení učebních výsledků jednotlivce, uznání výkonu žáka, vyjádření učitele o tom, že se žák přiblížil cíli nebo tento cíl splnil.

Všechny zúčastněné strany, tedy učitelé, žáci i rodiče hodnotí slovní hodnocení jako kvalitativní posun směrem k žákovi. Za největší přínos je považována možnost postihnout nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zaznamenat i jeho osobnostní složky.

Slovní hodnocení však klade na učitele nesrovnatelně vyšší nároky časové i profesionálně odborné. Učitelé, kteří se i přesto k tomuto způsobu hodnocení rozhodnou, činí tak především s vědomím zodpovědnosti za zdravý vývoj žáka.

Slovní hodnocení se v podmínkách školy osvědčilo jako součást netradičního přístupu k výchovně vzdělávací práci, což dokládají odpovědi respondentů z Masarykovy základní školy v Broumově, kterou můžeme považovat za jednu z inovativních škol a jejíž učitelé mají s netradičními přístupy několikaleté zkušenosti.

Slovní hodnocení napomáhá rozvoji klíčových kompetencí, které jsou součástí školních vzdělávacích programů.

Se slovním hodnocením svého dítěte se setkalo velké množství oslovených rodičů. Většinou to bylo na 1. stupni základní školy. Rodiče slovní hodnocení vítají jako doplněk ke známám. Stále však ve větší míře vyžadují hodnocení známkou. Z výzkumu vyplynulo, že slovní hodnocení požadují spíše rodiče dětí, které patří mezi výborné a bezproblémové žáky.



Lze konstatovat, že žáci nemají výrazně oblíbenější způsob hodnocení. Vyhovuje jim klasifikace známkou i slovní hodnocení. Spíše se rozhodují podle typu práce, která má být klasifikována. Shodují se však v tom, že jim slovní hodnocení pomáhá najít vhodnou cestu k nápravě chyb.

V další části práce jsem se zabývala sebehodnocením žáka.

Sebehodnocení, podle oslovených učitelů, je důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Učí žáka pracovat s vlastními chybami a vede jej k lepšímu sebepoznání. Sebehodnocení žáka je naplněním jednoho z dílčích výstupů klíčových kompetencí.

Sebehodnocení provádí učitelé s žáky různými způsoby a formami. Výčet odpovědí byl velmi široký a lišil se podle věku žáků. Na prvním stupni provádějí žáci sebehodnocení často po práci ve skupinách a to jak ústně, tak pomocí grafického vyjádření nebo pomocí krátkého dotazníku o několika položkách. Na prvním stupni nebyl specifikován žádný předmět, ve kterém by sebehodnocení bylo prováděno výrazně častěji. Žáci 1. stupně jsou přesvědčeni o tom, že sebehodnocení je pro ně přínosné a pomáhá jim v jejich učení. Vyzdvihovali i přínos sebehodnocení pro jejich sebevědomí.

Na druhém stupni základní školy učitelé se sebehodnocením žáků pracují výrazně méně než na stupni prvním. Mnohdy je sebehodnocení prováděno pouze formálně a nevede žáka ke hlubšímu zamyšlení. V některých případech odpovídali žáci, že provádějí sebehodnocení po přednesených referátech, skupinové práci a projektech. Opět nebyl výrazně specifikován předmět, ve kterém by bylo sebehodnocení častěji prováděno.

Žáci 2. stupně považují sebehodnocení za přínosné, ale zároveň se objevilo i poměrně dost odpovědí negativních.

Na gymnáziu je sebehodnocení žáků využíváno poměrně častěji a kvalitněji v humanitních předmětech. Žáci gymnázia si díky sebehodnocení uvědomují své nedostatky i své klady a tím si upevňují svoje sebevědomí. Častěji si také uvědomují kvalitu své přípravy a své nedostatky, které se následně snaží odstraňovat.

Součástí hodnocení a sebehodnocení je i práce s portfoliem. Práce s portfoliem se na našich školách teprve začíná prosazovat, není ještě příliš častou formou, ale myslím, že je to jedna z velmi perspektivních forem hodnocení právě pro svou komplexnost a dlouhodobost.

Hodnocení s velkou pravděpodobností nebude nikdy absolutně objektivní, zvláště ve společenskovědních oborech.

Profesionálně dobře připravený a odpovědný učitel si je ale vědom, že hodnocení je pro žáky i pro veřejnost záležitostí velmi citlivou. Proto se snaží vypracovat a racionálně zdokonalovat kritéria hodnocení tak, aby dosáhl maximálně možné nejvyšší úrovně v této oblasti.

## LITERATURA

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků. *Učitelské listy*, 2005-2006, č. 2, s. 7. ISSN 1210-6313.

BOUŠOVÁ, A., BAŽANT, P., POTUŽÁKOVÁ, V. a kol. Hodnocení žáků. [online]. 2005 [cit. 8. ledna 2008].

Dostupné na WWW: <<http://www.apzs.cz/Page.aspx?id=DOWNLOAD>>

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: Tomáš Houška, 1992. ISBN 80-900704-8-5.

ČERVENKA, S., DVOŘÁKOVÁ, M., KAŠOVÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994.

ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

DVOŘÁKOVÁ, M. Slovní hodnocení může vrátit škole ztracený smysl. *Učitelské listy* [online]. 19.7.2006 [cit. 18. prosince 2007].

Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/>> ISSN 1210-6313.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HAUSENBLAS, O. Jak hodnotit práci, pokrok a produkty dětí v literární výchově na 1. stupni? *Kritické myšlení*. [online]. 23.1.2001 [cit. 5.ledna 2008].

Dostupné na WWW: <<http://kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/jakhodnotit>>  
ISSN 12145823.

HOUŠKA, T. Slovní hodnocení vystoupilo z ilegality. [online]. 24.2.2005 [cit. 8.ledna 2008]. Dostupné na WWW: <<http://mojeskola.net/slovni-hodnoceni-vystoupilo-z-ilegality>>

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.  
ISBN 80-7178-253-X.

KAŠPÁRKOVÁ, J. (rec.) Weissová–Bistáková, L. *Slovné hodnotenie žiakov dobrým slovom*. [online]. 1.3.2006 [cit. 3.1.2008].  
Dostupné na WWW: <<http://www.paidagogos.net/>>

KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: UJEP, 1998. ISBN 80-7044-202-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005.  
ISBN 80-247-0885-X.

KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bilá kniha*. Praha: TAURIS, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.  
ISBN 80-7178-022-7.

NEMES. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Agentura STROM, 1994.  
ISBN 80-901662-2-9.

PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.  
ISBN 80-7178-127-4.

PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Praha: Amosium servis, 1995.  
ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum,  
2004. ISBN 80-7184-569-8.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P. a kol. *Kultura školy*. [online].  
19.6.2002 [cit. 8. ledna 2008].

Dostupné na WWW: <<http://www.phil.muni.cz/ped/oldweb/kulturavyzkum.htm>>

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004.  
ISBN 80-7178-977-1.

RÝDL, K. *Cesta k autonomní škole*. Praha: Agentura STROM, 1996.  
ISBN 80-901662-8-8.

SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994.  
ISBN 80-85282-91-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. *Známkovat – ano, či ne? Učitelské listy* [online]. 3.8.2006  
[cit. 18. prosince 2007].  
Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/>> ISSN 1210-6313.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.  
ISBN 80-7178-262-9.

STRAKOVÁ, J. Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáka. *Moderní vyučování*. 2005, roč. 11, č. 9, s. 6 – 7. ISSN: 1211-6858.

STRCULOVÁ, V. Portfolio na 1.stupni základní školy. *Učitelské listy* [online]. 25.5.2006 [cit. 28. prosince 2007].

Dostupné na WWW:

<<http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102656&CAI=2153>>

ISSN 1210-6313.

URBANOVSÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení. *Kritické myšlení*. [online]. 23.1.2001 [cit. 5.ledna 2008]. Dostupné na WWW:

<[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13\\_hodnoceni](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni)>

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007.

ISBN 978-80-247-1734-0.

VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN, 1973.

VÚP. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*.

Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-03-X.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: TAURIS, 2006.

ISBN 80-87000-02-1.

Vyhláška č. 454/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb. [online].

28.8.2007 [cit. 10.prosinec 2007]. Dostupné na WWW:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyhlaska-c-454-2006-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-48-2005-sb>>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. 28.8.2007 [cit. 10.prosince 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyhlaska-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a-nekterych-nalezitostech-plneni-povinne-skolni-dochazky>>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) 19.11.2004 [online]. [cit. 10.prosince 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>

## ANOTACE

Příjmení a jméno:	Sekelská Helena
Instituce:	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, katedra pedagogiky
Název práce:	Slovní hodnocení a sebehodnocení žáka
Vedoucí práce:	PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.
Počet stran:	100
Počet příloh:	14
Počet titulů použité literatury:	41

### Klíčová slova:

klíčové kompetence, kritéria hodnocení, legislativa, portfolio, sebehodnocení, slovní hodnocení, školní hodnocení, školní vzdělávací program,

Diplomovou práci lze zařadit svým zaměřením mezi teoreticko-empirické práce. Zabývá se slovním hodnocením a sebehodnocením žáka základní školy a gymnázia. Tato práce se zabývá i portfoliem žáka jako součástí hodnocení a sebehodnocení žáka. Slovní hodnocení a sebehodnocení žáka je zkoumáno z pohledu vzájemného vztahu a v souvislosti s klíčovými kompetencemi rámcového vzdělávacího programu.

Dále nabízí pohled učitelů, rodičů a žáků na slovní hodnocení žáka, na sebehodnocení žáka a práci s tímto sebehodnocením.

Pro řešení cílů tohoto výzkumu byla zvolena technika dotazníku.

Byly vytvořeny tři typy dotazníků. Dotazníky byly připraveny pro učitele, žáky a rodiče.

Průzkumem se prokázalo, že většinou učitelé slovní hodnocení ve své praxi využívají, a to převážně jako hodnocení formativní.



Podle tohoto průzkumu slovní hodnocení napomáhá rozvoji klíčových kompetencí, které jsou součástí školních vzdělávacích programů.

Se slovním hodnocením svého dítěte se setkalo velké množství oslovených rodičů. Většinou to bylo na 1.stupni základní školy. Rodiče slovní hodnocení vítají jako doplněk ke známám. Ve větší míře vyžadují, pokud by se měli pouze pro jedno z hodnocení, hodnocení známkou.

Na základě této práce lze konstatovat, že žáci nemají výrazně oblíbenější způsob hodnocení. Vyhovuje jim klasifikace známkou i slovní hodnocení. Žáci se shodují však v tom, že jim slovní hodnocení pomáhá najít vhodnou cestu k nápravě chyb.

## ANNOTATION

Name and surname:	Helena Sekelská
Institution:	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, katedra pedagogiky
Title:	Evaluation and self-evaluation of the pupil
Tutor:	PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.
Number of pages:	100
Number of appendices:	14
Number of works used:	41

### Key words:

key competencies, evaluative criteria, legislature, portfolio, self-evaluation, oral evaluation, school evaluation, school educational programme

Based on its focus this dissertation could belong to theoretical-empirical studies. It targets the oral and self-evaluation of a pupil at the primary and secondary school as well as pupil's portfolio being a part of his/her evaluation and self-evaluation. Oral and self-evaluation of a pupil is examined considering interrelation and contexts with key competencies of educational framework programme.

Oral and self-evaluation and work with them are here also presented from teachers', parents' and pupils' points of view.

To solve the aims of this research the technique of questionnaire was used. There were three different types of questionnaires created for teachers, pupils and parents.

By the survey the following was proved. Teachers mostly use oral evaluation at their work, largely as formative one.

Oral evaluation helps develop key competencies, which build a part of educational framework programme.

Many of questioned parents have met oral evaluation at their children's education – mostly at the primary school. They welcome oral evaluation as a complement to

school marks. In the majority of cases they would prefer school marks evaluation, if they had the possibility to choose.

Following this thesis it is possible to claim that pupils do not have any distinctively more favourite way of evaluation. School marks as well as oral evaluation are convenient to them. However, they agree on that oral evaluation helps them find appropriate manner of error resolution.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Tiskopis výstupního hodnocení ZŠ Masarykova Broumov
Příloha č. 2	Dotazník pro učitele - formulář
Příloha č. 3	Dotazník pro rodiče - formulář
Příloha č. 4	Dotazník pro žáky - formulář
Příloha č. 5	Formulář pro slovní hodnocení, které slouží jako doplněk vysvědčení žáka ZŠ Masarykova Broumov
Příloha č. 6	Formulář pro slovní hodnocení žáka 9. ročníku ZŠ Masarykova Broumov tzv. „Malá maturita“
Příloha č. 7	Sebehodnocení žáka 5. ročníku ZŠ Masarykova Broumov
Příloha č. 8	Dotazník vyplněný učitelem ZŠ 1. stupeň
Příloha č. 9	Dotazník vyplněný učitelem ZŠ 2. stupeň
Příloha č. 10	Dotazník vyplněný učitelem gymnázia
Příloha č. 11	Dotazník vyplněný rodičem žáka ZŠ
Příloha č. 12	Dotazník vyplněný žákem ZŠ 1. stupeň
Příloha č. 13	Dotazník vyplněný žákem ZŠ 2. stupeň
Příloha č. 14	Dotazník vyplněný žákem gymnázia

## **Příloha č. 1**

Tiskopis výstupního hodnocení ZŠ Masarykova Broumov





**Příloha č. 2** Dotazník pro učitele – formulář

**Dotazník pro učitele**

Jste učitel / učitelka :    ZŠ 1.stupeň      ZŠ 2.stupeň      SŠ

Počet let Vaší praxe:

1. Používáte slovní hodnocení žáků? Proč ano? Proč ne?

2. Jaký má, podle Vašeho názoru, slovní hodnocení význam?

3. V jaké míře používáte slovní hodnocení? (vyberte způsoby, které používáte)

- a) jako hodnocení průběžné      písemné – slovní – oba způsoby (škrtněte nevhodné)
- b) jako hodnocení závěrečné      písemné – slovní – oba způsoby (škrtněte nevhodné)
- c) jako písemný komentář prací žáků
- d) jako hodnocení skupin      písemné – slovní – oba způsoby (škrtněte nevhodné)
- e) jiným způsobem – jakým?



4. Na jaké kvality žáka je zaměřeno Vaše slovní hodnocení?

5. Jaké klíčové kompetence pomáhá slovní hodnocení rozvíjet a jak?

6. Jaký je, podle Vás, vztah mezi slovním hodnocením a sebehodnocením žáka?

7. Proč provádíte s žáky sebehodnocení?

8. Jakým způsobem vedete své žáky k sebehodnocení a jak je s nimi provádíte?

9. Využíváte při hodnocení a sebehodnocení portfolio žáka? Jakým způsobem?

10. Znájí Vaši žáci kritéria hodnocení své práce? Podílí se na vzniku kritérií?

11. Jaký postoj zaujímají podle vašich zkušeností ke slovnímu hodnocení a k sebehodnocení žáků rodiče?

**Příloha č. 3** Dotazník pro rodiče – formulář

**Dotazník pro rodiče**

1. Setkali jste se ve škole se slovním hodnocením vašeho dítěte? (pokud ano, kdy a jakým způsobem?)

2. Jaký je Váš názor na toto hodnocení?

3. Dáváte přednost ve škole klasickému známkování nebo slovnímu hodnocení?  
Proč, z jakého důvodu?

**Příloha č. 4** Dotazník pro žáky – formulář

**Dotazník pro žáky**

Žák / žákyně:

- a) 1. stupeň ZŠ
- b) 2. stupeň ZŠ
- c) víceleté gymnázium
- d) SŠ

**1. Hodnotí vás učitelé slovním hodnocením?**

- a) ano
- b) většinou ano
- c) občas
- d) spíše ne
- c) ne

**2. Jak vás učitelé slovně hodnotí?**

- a) ústně
- b) písemně
- c) ústně i písemně

**3. Kdy vás učitelé hodnotí slovním hodnocením?**

**4. Co vám více vyhovuje? Hodnocení známkou nebo slovně?**

- a) známka
- b) slovní hodnocení
- c) vyhovují oba způsoby stejně

**5. Proč vám vybraný způsob vyhovuje? Kdy vám tento způsob vyhovuje?**

**6. Co o vás vypovídá známka?**

**7. Co o vás vypovídá slovní hodnocení?**

**8. Seznamují vás učitelé s kritérii hodnocení vaší práce?**

- a) ano vždy všichni vyučující
- b) ano vždy někteří vyučující
- c) většinou ano všichni vyučující
- d) většinou ano někteří vyučující
- e) ano někdy všichni vyučující
- f) ano někdy někteří vyučující
- g) většinou ne
- h) ne

**9. Máte příležitost ve škole hodnotit sami sebe?**

- a) ano
- b) většinou ano
- c) ano někdy
- d) většinou ne
- e) ne

**10. V jakých předmětech hodnotíte sami sebe a jakým způsobem, při jaké práci?**

**11. Umíte zhodnotit svoji práci při vyučování?**

- a) ano vždy
- b) většinou ano
- c) někdy ano
- d) většinou ne
- e) ne

**12. Pomáhá vám v něčem sebehodnocení?**

## **Příloha č. 5**

Formulář pro slovní hodnocení, které slouží jako doplněk vysvědčení žáka

ZŠ Masarykova Broumov





## **Příloha č. 6**

Formulář pro slovní hodnocení žáka 9. ročníku ZŠ Masarykova Broumov  
tzv. „Malá maturita“



## **Příloha č. 7**

Sebehodnocení žáka 5. ročníku ZŠ Masarykova Broumov





## **Příloha č. 8**

Dotazník vyplněný učitelem ZŠ 1. stupeň









## **Příloha č. 9**

Dotazník vyplněný učitelem ZŠ 2. stupeň







## **Příloha č. 10**

Dotazník vyplněný učitelem gymnázia









## **Příloha č. 11**

Dotazník vyplněný rodičem žáka ZŠ



## **Příloha č. 12**

Dotazník vyplněný žákem ZŠ 1. stupeň







### **Příloha č. 13**

Dotazník vyplněný žákem ZŠ 2. stupeň









## **Příloha č. 14**

Dotazník vyplněný žákem gymnázia







