

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra primární pedagogiky**

**NOVÉ PŘÍSTUPY K HODNOCENÍ**  
**ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ**

**NEW APPROACHES TO THE PRIMARY**  
**SCHOOL PUPIL EVALUATION**

Diplomová práce

<b>Vedoucí diplomové práce:</b>	<b>Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.</b>
<b>Autor diplomové práce:</b>	<b>Alena Pospíšilová</b>
<b>Studijní obor:</b>	<b>Učitelství pro 1. stupeň ZŠ</b>
<b>Forma studia:</b>	<b>prezenční</b>
<b>Diplomová práce dokončena:</b>	<b>březen, 2008</b>

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 3.3.2008

## **Poděkování**

Velmi děkuji vedoucí mé diplomové práce paní Prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky k práci. Dále děkuji ředitelům a učitelům dvou pražských základních škol, s jejichž pomocí jsem mohla realizovat výzkum.

## **Anotace**

Diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter. Zabývá se problematikou hodnocení žáků v současných českých školách. Mapuje problémy, ale také snahy o zkvalitnění hodnocení žáků ve vzdělávacím procesu. V diplomové práci je rovněž prezentován realizovaný výzkum, jehož cílem je především zmapovat a posoudit realitu práce s hodnocením žáků na prvním stupni dvou vybraných základních škol. Předpokládám, že diplomová práce může být pro tyto školy podkladem pro zefektivnění koncepce i realizace hodnocení žáků.

## **Annotation**

The thesis has both, theoretical and research character. It focuses on the problems of a contemporary Czech school pupil evaluation. It investigates the problems as well as the efforts aiming the pupil evaluation process improvement as a part of the educational process. The thesis also presents the findings of realized research, whose purpose is to map and evaluate the pupil evaluation process at two selected research primary schools. I suppose that this thesis, especially its research part, can be a foundation of further evaluation concept and process improvement for them.

## **Klíčová slova**

Hodnocení žáků, funkce hodnocení a jeho formy, přístup učitele k žákům, kritéria hodnocení, zpětná vazba, hodnocení v proměnách školy, koncepce hodnocení, spravedlivost hodnocení.

## **Keywords**

Evaluation of pupils, functions and forms of evaluation, teacher's approach to the pupils, criteria of evaluation, feedback, evaluation during the transformation of educational system, conception of evaluation, fairness of evaluation.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>7</b>
<b>1.1 PODSTATA HODNOCENÍ V OBECNÉM POJETÍ</b>	<b>8</b>
<b>1.2 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ HODNOCENÍ</b>	<b>9</b>
<b>1.3 FUNKCE HODNOCENÍ</b>	<b>11</b>
1.3.1 MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ	12
1.3.2 INFORMATIVNÍ FUNKCE HODNOCENÍ	13
1.3.3 DIAGNOSTICKÁ FUNKCE HODNOCENÍ	13
1.3.4 REGULATIVNÍ FUNKCE HODNOCENÍ	14
1.3.5 VÝCHOVNÁ FUNKCE HODNOCENÍ	14
<b>1.4 PŘEDMĚT HODNOCENÍ</b>	<b>14</b>
<b>1.5 DRUHY HODNOCENÍ</b>	<b>17</b>
1.5.1 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	17
1.5.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ	18
<b>1.6 FORMY HODNOCENÍ</b>	<b>18</b>
1.6.1 KVANTITATIVNÍ FORMY HODNOCENÍ	19
1.6.2 KVALITATIVNÍ FORMY HODNOCENÍ	20
<b>2 STRUČNÝ HISTORICKÝ VÝVOJ ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ</b>	<b>26</b>
<b>3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ</b>	<b>29</b>
3.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE	29
<b>3.2 OBJEKTIVITA A SUBJEKTIVITA VE ŠKOLNÍM HODNOCENÍ</b>	<b>31</b>
3.2.1 JE MOŽNÉ HODNOTIT ZCELA OBJEKTIVNĚ?	31
3.2.2 SPRAVEDLIVOST ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	32
3.2.3 ZKRESLUJÍCÍ TENDENCE V HODNOCENÍ ŽÁKŮ	33
<b>3.3 VZTAH MOTIVACE A HODNOCENÍ</b>	<b>34</b>
3.3.1 VYMEZENÍ POJMU MOTIVACE	34
3.3.2 MOTIVACE PŘI HODNOCENÍ	34
<b>4 NĚKTERÉ ZAHRANIČNÍ TRENDY V OBLASTI HODNOCENÍ ŽÁKŮ</b>	<b>36</b>

<b><u>5 HODNOCENÍ V SOUČASNÉ ČESKÉ ŠKOLE</u></b>	<b>39</b>
5.1 PROMĚNA ŠKOLY	39
5.2 REALITA HODNOCENÍ V SOUČASNÉ ŠKOLE	43
5.3 ZMĚNY SOUČASNÉHO HODNOCENÍ VE ŠKOLE - NOVÉ PŘÍSTUPY	44
5.4 ZÁKLADNÍ DOKUMENTY UPRAVUJÍCÍ ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	45
5.4.1 KLASIFIKAČNÍ ŘÁD	45
5.4.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	46
<b><u>6 CÍLE, METODY A ORGANIZACE VÝZKUMU</u></b>	<b>51</b>
6.1 CÍLE VÝZKUMU	51
6.2 METODY VÝZKUMU	51
6.3 ORGANIZACE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ VZOREK	53
<b><u>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA 1. ST. ZŠ</u></b>	<b>57</b>
7.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ TÝKAJÍCÍCH SE HODNOCENÍ	57
7.1.1 PRAVIDLA HODNOCENÍ ZŠ „A“	57
7.1.2 PRAVIDLA HODNOCENÍ ZŠ „B“	58
7.1.3 POSOUZENÍ PRAVIDEL HODNOCENÍ ZMÍNĚNÝCH VÝZKUMNÝCH ŠKOL	60
7.2 POJETÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ U VYBRANÝCH UČITELŮ	63
7.2.1 ZŠ „A“	63
7.2.2 ZŠ „B“	79
<b><u>8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A ZÁVĚRY</u></b>	<b>97</b>
<b><u>ZÁVĚR</u></b>	<b>101</b>
<b><u>LITERATURA</u></b>	<b>101</b>
<b><u>PŘÍLOHY</u></b>	<b>101</b>

# Úvod

S hodnocením se v běžném životě setkáváme neustále, aniž bychom si to třeba vždy uvědomovali. Málokomu se při vyřčení pojmu hodnocení nevybaví hodnocení školní, se kterým má četné zkušenosti téměř každý z nás. Všichni jsme si jednou za půl roku odnášeli domů vysvědčení, dostávali jsme známky, pochvaly a poznámky do žákovské knížky. V neposlední řadě jsme se také setkávali s různým hodnocením z úst paní učitelky. Už méně jsme se asi setkávali s jinými formami hodnocení než jen se známkami, tedy s písemným slovním hodnocením, s hodnocením pomocí portfolií, se sebehodnocením nás žáků, případně s naším hodnocením spolužáků či učitele.

Od doby, kdy jsem já sama navštěvovala 1. stupeň základní školy sice neuběhlo tolik let, změny se však za tuto dobu v oblasti cílů vzdělávání, obsahu a metod vyučování udály veliké. Přes všechny nedostatky pomalu dochází také ke změnám v oblasti hodnocení žáků.

Samotné hodnocení je záležitost nesmírně složitá. Mělo by sloužit k podávání komplexních informací o žákovi. Především by však mělo sloužit samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole. Mělo by mu pomoci najít cestu, řešení. Poradit mu, v čem dělá chyby a na co se zaměřit za účelem zlepšení se.

Jelikož hodnocení žáků považuji za jednu z nejdůležitějších a nejnáročnějších činností učitelů, podrobně se mu v této práci věnuji. Čtenář má možnost se zde seznámit s různými důležitými aspekty hodnocení žáků a s novými přístupy v této oblasti u nás i v zahraničí, ale také s problémy, které se při hodnocení žáků objevují. K podrobnějšímu zkoumání jsem využila možnosti seznámit se s reálným stavem hodnocení žáků na prvním stupni ve dvou pražských základních školách. Průběh i výsledky výzkumu jsou zde podrobně popsány.

Cílem práce je provedení zmíněného výzkumu, posouzení současného stavu a případné doporučení pro jeho zlepšení. Součástí práce bude samozřejmě i interpretace výsledků výzkumu. Základním předpokladem je, že na obou vybraných školách působí učitelé, kteří dokáží s hodnocením dětí pracovat na vysoké úrovni, ale také učitelé, kteří se v této oblasti ještě musí zdokonalovat. I tato práce by jim k tomu mohla pomoci.

# 1 Hodnocení ve škole

## 1.1 Podstata hodnocení v obecném pojetí

V diplomové práci se budu zabývat školním hodnocením. Myslím si ale, že bychom si měli nejprve uvědomit, co vlastně pojem hodnocení znamená z obecného pohledu.

Pokud se podíváme do slovníku synonym, nalezneme v něm možné alternativy pojmu „hodnocení“, a to např. posudek, kritika. „Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“.“<sup>1</sup>

Na počátku každé činnosti (aktivity) máme obvykle jakousi vizi, představu o jejím průběhu a ukončení, tedy formulujeme její cíl. Během procesu činnosti hodnotíme podmínky, za kterých činnost uskutečňujeme, také však hodnotíme metody a postupy, díky nimž dosahujeme daného vytyčeného cíle činnosti. Hodnocení tedy vždy stojí nejen na konci dlouhého procesu každé činnosti, tedy při dosažení cíle, ať už je jakýkoliv, ale prostupuje také její jednotlivé kroky.

Hodnocení je ve svém důsledku velmi náročná činnost, která vyžaduje hodnotitelovo rychlé zorientování se v problému, uvědomění si možných variant řešení, jejich preferenční uspořádání na základě postoje hodnotitele k danému problému a zaujetí konečného stanoviska. Na jeho základě je založena výsledná reakce (řešení problému), která je rovněž součástí hodnocení a kterou hodnotitel opět dále hodnotí.

„Při hodnocení vždy porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou.“<sup>2</sup>

Hodnocení zasahuje každou oblast lidského života ve všech jeho činnostech a vývojových etapách a působí na veškeré jednání člověka. I když si to často ani neuvědomujeme, neustále hodnotíme lidi, věci a situace kolem nás, ať už rozumem nebo citem. Hodnocení je tedy ve většině případů každodenní a velmi subjektivní

<sup>1</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, str. 15. ISBN 80-7178-262-9.

<sup>2</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, str. 15. ISBN 80-7178-262-9.



záležitostí. Obvykle hodnotíme na základě svého zájmu, vzdělání, psychických vlastností, hodnot, zkušeností s danou situací apod.

Z předchozích řádků je zřejmé, že hodnocení je velmi složitý proces, se kterým se ale setkáváme neustále, i když o tom třeba ani nevíme. Nejvíce si však asi hodnocení uvědomujeme (nebo pamatujeme) v souvislosti se školním vyučováním. Školní hodnocení naprosto zásadně ovlivňuje jak práci učitele, tak především práci samotných žáků. O to je důležitější se školním hodnocením zabývat.

## 1.2 Vymezení pojmu školní hodnocení

Hodnocení ve škole je jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje žákově celkové posuzování a vnímání výuky. Hodnocení bývá nejčastějším a nejdůležitějším pramenem informací o dítěti a nejsilnějším komunikačním spojením mezi školou a rodinou. Pro učitele je to velmi důležitý ukazatel, také podnět k analýze a následně pak podnět k možnému zkvalitnění vlastní práce. Je tedy pro něj jakousi zpětnou vazbou, která ukazuje, jestli práce ve škole dosahuje předem vytyčených cílů, a nabízí také významnou možnost úpravy, nápravy či zdokonalování učebního procesu žáků.

„Hodnocení velmi výrazně ovlivňuje proces učení žáků, má důležitou motivační hodnotu.“<sup>3</sup>

V pedagogickém slovníku lze nalézt, že jde o „sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.“<sup>4</sup>. Školní hodnocení informuje učitele, rodiče, ale především samotné žáky o nich samotných, ovlivňuje kvalitu výuky a poskytuje informace o tom, nakolik kvalitně a úspěšně výuka probíhá a jaké jsou její výsledky. Podává informaci nejen o zjištěném stavu, ale také radí, v čem se má dítě dále zlepšit a zdokonalit, v čem bylo jeho chování vhodné či nevhodné, jakými prostředky docílit zlepšení apod. V neposlední řadě má učitel dítě kladně motivovat a vzbudit u něj zájem a chuť k další práci.

<sup>3</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s. 161. ISBN 80-85866-33-1.

<sup>4</sup> PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, s. 74. ISBN 80-7178-579-2.

Školní hodnocení je specifické tím, že je do něj od počátku vnášen jakýsi řád, systém. Nejde tedy pouze o neúmyslný proces, jak tomu většinou v ostatních situacích bývá. „Systematičnost hodnocení žáků ve výuce můžeme spatřovat vtom, že tuto činnost učitel připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami.“<sup>5</sup> Učitel při vyučování musí brát v úvahu tzv. vzdělávací standardy, které bývají formulovány v různých školských dokumentech. Vzdělávací standard konkretizuje očekávání, jež jsou zakotvena ve vzdělávacích cílech, a to tím, že stanovuje žákovské kompetence, jichž musí žáci dosáhnout.

Učitel pozoruje žákovu chování a projevy v různých situacích, jeho vlastnost], projevy při výuce, zjišťuje jeho znalosti a následně potom hodnotí. Učitel by si měl vždy ujasnit, co hodnotí v jednotlivých předmětech, předem si tedy stanovit kritéria hodnocení, měl by si určit formu hodnocení podle něj nejvhodnější pro něj i pro žáky a měl by mít dopředu promyšleno, jak svým hodnocením neublížit, ale pomoci. Hodnocení ve škole notně přispívá k utváření klimatu školy a třídy, ať už klimatu pracovnímu či sociálnímu.

„Hodnocení žáků vnitřně souvisí především se základním sociálním vztahem v procesu vyučování, tj. se vztahem mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem.“<sup>6</sup> Hodnocení tak mívá výrazný podíl na tvorbě sociálních vztahů, a to nejen ve škole, třídě, ale také v rodině. Většinou podle toho, jak dítě hodnotí učitel, posuzuje ho tak i jeho okolí, tuto „nálepku“ také přijímá samo dítě. Ve školních třídách, kde je nejvýznamnější formou hodnocení klasifikace, žáci jasně vnímají, kdo je „ten lepší“ nebo „ten horší“.

Jak už bylo řečeno, „hodnocení je vždy porovnávání nějakého výkonu, projevu nebo i vlastnosti žáka s nějakou vztažnou soustavou. Při hodnocení se většinou užívají různé škály, které vyjadřují míru (úspěšnost) dosažení cílů, úplnost (pokrytí) dosažení cílů a často také rychlost dosažení cílů“.

<sup>5</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 17. ISBN 80-247-0885-X

<sup>6</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s. 161. ISBN 80-85866-33-1.

<sup>7</sup> BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 1. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 1, s. 6-7. ISSN 1210-6313.

Při školním hodnocení vždy porovnáváme výstupy dětí s reálným nebo ideálním vzorem (normou). Ve škole může učitel žáky porovnávat podle různých norem: objektivní norma, srovnávací vztahová norma, subjektivní norma, individuální vztahová norma. Objektivní norma představuje porovnávání žáků se standardizovanými normami (standardizované testy, požadované předepsané učivo, klasifikační řád). Srovnávací vztahová norma znamená, že při hodnocení potřebujeme nějaký srovnávací činitel, který nám umožní žáka ohodnotit. Tímto činitelem může být výsledková norma v určité třídě, skupině (interval mezi dvěma póly) nebo jiný žák. V tomto případě je tedy hodnocení ovlivněno výsledky ostatních žáků. Je tedy pravděpodobné, že tentýž žák bude v různých třídách nebo skupinách ohodnocen za stejnou znalost či dovednost trochu nebo zcela odlišně. Při subjektivní normě učitel porovnává žáka se svojí ideální představou úspěšného žáka. O individuální vztahové normě mluvíme v případě, kdy učitel hodnotí dítě ve vztahu k jeho možnostem a bere v úvahu jeho individuální pokrok. Pokud učitel hodnotí v souladu s kriteriální normou (výkon je vztahován k nějakému předem stanovenému kritériu), vymezí si úroveň výkonu, který bude považovat za normální, tzn. odpovídající normě. Za normu může považovat nejčastější výsledek, případně určitý interval výsledku. Normě se tedy budou vymykat nadprůměrné a velmi špatné výsledky.

Dále je školní hodnocení specifické tím, že je ve srovnání s hodnocením v běžném životě, které se orientuje spíše na hodnocení výsledku činnosti, zaměřeno rovněž na ohodnocení učebního procesu žáka, jeho vztahu ke vzdělávání a jeho osobnostním a sociálním vlastnostem a schopnostem.

### **1.3 Funkce hodnocení**

Musíme se nejprve zeptat, proč vlastně hodnotit? Jaký má školní hodnocení smysl? Na tyto otázky nám odpovídají právě funkce hodnocení.

Rozdíly v jednotlivých hodnoceních se odvíjejí od rozdílu intenzity právě převládající funkce a ostatních funkcí. Je důležité, aby učitel uměl různé funkce hodnocení rozlišovat a jejich prostřednictvím zvolit danou metodu hodnocení. Každý žák totiž může chápat jednotlivé funkce hodnocení různě, každá z funkcí může mít za určitých podmínek a situací různé dopady na jeho vnímání.

Funkce hodnocení mohou být různé, často spolu souvisí, mnohdy se i více či méně prolínají. Každá je však důležitá. Nyní se podrobněji zaměřím na nejdůležitější funkce školního hodnocení.

### 1.3.1 Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce je ve školním hodnocení velmi často využívána, ať už v kladném či záporném smyslu. Tato funkce souvisí především s emocionální stránkou hodnocení. Převládají zde city a prožitky žáka i učitele. Hodnocení vlastně spolurozhoduje o žákově motivaci k učení. Mělo by motivovat ke zlepšení a k většímu úsilí, ale také k radosti z nabytých poznatků a dovedností. Učitel by měl dítěti vyjádřit důvěru v jeho síly a schopnosti. To, jak hodnotíme, ovlivňuje žákovu motivaci a orientaci k další činnosti. Motivaci žáka můžeme rozdělit na pozitivní a negativní, dále pak na vnitřní a vnější.

„Hodnocení může žáka významně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou, ale stejně tak, v rukou netaktního učitele, může stejného žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoliv práci ve škole.“

„Význam kladného hodnocení se spatřuje v tom, že vyvolává kladné citové reakce, které podněcují intenzivnější činnosti, vzbuzují pocit sebedůvěry. Naproti tomu časté negativné hodnocení uvolňuje někdy těžko kontrolovatelné vedlejší projevy (vzdor, pocity méněcennosti).“<sup>9</sup>

Je pravděpodobné, že úspěch žákovu motivaci k další činnosti podporuje a neúspěch naopak. Je však podle mého názoru také možné, že žák, který se setkal s úspěchem, je přesvědčen o příštích úspěších natolik, že na sobě přestává nadále pracovat. Naopak žák, který úspěšný nebyl, ale přesto má o úspěch velký zájem, může začít pracovat ještě více. Na učiteli tedy je, aby uměl tyto problémy u jednotlivých žáků dlouhodobě řešit, aby byl schopen s nimi pracovat a citlivě na ně reagovat, „musí si být vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace“<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 45. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>9</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999, s. 162. ISBN 80-85866-33-1.

<sup>10</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 46. ISBN 80-247-0885-X.

Toto samozřejmě souvisí s faktem, že aby učitel mohl s motivační funkcí hodnocení při hodnocení žáků pracovat, musí znát co možná nejhloběji osobnost každého žáka.

### **1.3.2 Informativní funkce hodnocení**

Hodnocení poskytuje učiteli (ale i dítěti, rodičům, řediteli, ...) informace (zpětnou vazbu) o procesu i výsledcích učení. O tom, nakolik je jeho výuka efektivní a pro žáky přínosná, nakolik se výsledky jeho výuky přibližují žádaným výsledkům, tedy kde a proč má žák problémy, případně v čem je dobrý, v čem vyniká.

Tyto informace, které hodnocení poskytne, jsou velmi cenné a ovlivňují žákovu i učitelovu další práci. Zpětná vazba poskytovaná dítěti by měla být co nejvíce informativní, aby dítě přesně vědělo, jak si v čem vede a nakolik je jeho práce kvalitní, za použití jakých prostředků a jak by mělo dále pracovat a postupovat.

Na tom, aby žáci uměli se zpětnou vazbu správně využít, porozumět jí a dokázat na ni optimálně reagovat, musí učitel dlouhodobě pracovat. Je dobré, když učitel s žáky umí o hodnocení otevřeně diskutovat, když děti od počátku vede ke kritickému sebehodnocení, tedy k analýze své vlastní činnosti, případně i k analýze činností svých spolužáků.

### **1.3.3 Diagnostická funkce hodnocení**

Při školním hodnocení je velice důležité, aby bylo co nejvíce konkrétní, přesné a jednoznačné. Aby každému dítěti co nejlépe vysvětlilo, jak si vede, kde jsou problémy, proč se vlastně objevují (vyhledání příčin), a mělo by také dítěti poskytnout doporučení, jak tyto problémy co nejvhodněji a co nejefektivněji odstranit, nebo je alespoň potlačit. Mělo by dítěti podat jakýsi návod, jak se zlepšit.

Aby učitel mohl tyto přesné informace poskytnout individuálně každému žákovi, musí znát jeho rodinné prostředí, získávat informace o všech stránkách jeho osobnosti, pozorovat jeho chování a všimnout si jeho pokroků v konkrétních hodnocených aspektech. Na základě těchto zjištěných aspektů by měl učitel posuzovat nejen úroveň vědomostí, či myšlení žáků, ale také by měl brát v potaz celkový přístup k učení, aktivitu, kreativitu, samostatnost, dovednost kooperace s ostatními atd., také však individuální zvláštnosti každého žáka, a to jak během vyučování, tak pokud možno i mimo něj.

### **1.3.4 Regulativní funkce hodnocení**

Kvalita a intenzita žákova učebního procesu je regulována ze strany učitele prostřednictvím regulativní funkce hodnocení a dále pak ze strany samotného žáka prostřednictvím samoregulace. Pojem regulace je možné vyložit také jako usměrňování, řízení. Hodnocení učitele ovlivňuje nejen konečný výsledek žáka, nýbrž i průběh a kvalitu žákova učení. Hodnocení učitele však plní regulativní funkci pouze za předpokladu, že učitel je schopen provést a že provádí podrobnou analýzu výkonu žáka. Analýzu nikoli pouze ve smyslu hodnocení konečného výkonu, ale analýzu samotné učební činnosti žáka.

Soustředí-li se vyučující pouze na hodnocení konečného výkonu jeho hodnocení postrádá regulativní funkci - hodnocení nevede ke zefektivnění učebního procesu a doplnění znalostí a dovedností, ale pouze ke zvýšení učebního úsilí s cílem opravit si případnou špatnou známku.

Má-li hodnocení obsahovat regulativní funkci, je třeba provádět již zmíněnou analýzu výkonu. Je na vyučujícím, aby rozpoznal, kdy obsahovou analýzu provést, neboť při velkém množství výkonů ji samozřejmě není možné provádět u všech. Vyučující tedy musí být schopen určit stupeň hloubky dané analýzy a vhodnost jejího provedení. Její základní prvky by však měl obsahovat jakýkoliv hodnotící akt.

### **1.3.5 Výchovná funkce hodnocení**

„Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků.“<sup>11</sup> Předpokládá se tedy, že by učitelovo kvalitní a pozitivně orientované hodnocení mělo vést žáky k učení se vlastnostem, jako např. odpovědnosti, vytrvalosti a svědomitosti, dále pak by měl žák umět přiměřeně posoudit sebe sama.

## **1.4 Předmět hodnocení**

Vymezujeme-li předmět, neboli obsah hodnocení, musíme si nejprve ujasnit cíl vyučování a na základě jakých znaků (kritérií) budeme žáky hodnotit.

<sup>11</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 51. ISBN 80-247-0885-X.

Předmětem hodnocení by se nemělo stát pouze hodnocení vědomostí, ale měla by se hodnotit celá osobnost dítěte. Abychom mohli dítě takto ohodnotit, musíme znát osobnost každého žáka, což je velmi dlouhý a náročný proces.

Aby učitel mohl poznat osobnost každého žáka, cíleně žáky a jejich jednání pozoruje v různých situacích, zajímá se o jejich zájmy, o rodinné zázemí. A to buď formou rozhovoru nebo anamnestického dotazníku. Takto si postupně dělá obrázek o jednotlivých dětech. Samozřejmostí by tedy pro každého učitele měla být vysoká schopnost empatie.

Jelikož je hodnocení zpětnou vazbou vyučovacího procesu, informuje o tom, zda a jak bylo dosaženo cílů, které si učitel předem stanovuje.

„Učitel by nikdy neměl své žáky hodnotit za něco jiného, než co bylo mezi ním a žáky domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.“<sup>12</sup> Žáci by měli vědět, za co a jak budou v daném předmětu hodnoceni. Tedy měli by znát cíle, jichž by měli při svém učení dosáhnout a kritéria hodnocení, která s jednotlivými cíli souvisí a která mu pomáhají k daným cílům směřovat. „Při tvorbě kritérií hodnocení pomůže již přesná formulace cílů krátkodobých i dlouhodobých.“ Kritéria hodnocení jsou tedy ve velmi úzké vazbě především s cíli výuky a hodnocení.

„Hodnocení znamená přisuzování určité hodnoty výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušným kritériem (norma, cíl, vzor, ideál, hodnota...).“<sup>14</sup>

Ve slovníku synonym nalezneme u pojmu kritérium ještě tyto další možné alternativy: měřítko, nutná podmínka, nutný znak.

„Kritérium je název pro vlastnost, která nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře - a podle toho je hodnocen. Čím „jemnější“ kritérium

<sup>12</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 94. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>13</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. *Hodnocení ve vyučování*. In VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 252. ISBN 978-80-247-1734-0.

<sup>14</sup> KUSÁK, P. DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc : PedF Upol, 2001, s. 137. ISBN 80-244-0294-7.

dokážeme zvolit, tím „menší kousek problému“ jsme vybrali pro cestu k případné nápravě nedostatku.“<sup>15</sup>

Je důležité, aby si učitel před každým hodnocením uvědomil, co konkrétně hodnotí, které jednotlivé složky jednotlivých dovedností hodnotí a co jej na nich přesně zajímá, tedy měl by si stanovit kritéria hodnocení. Učitel musí mít jasno v tom, co má dítě umět a hlavně proč to má umět. Jestliže si učitel předem stanoví kritéria hodnocení a seznámí s nimi rovněž své žáky, velmi si usnadní pozdější práci s hodnocením výstupů dětí, protože bude mít jasně dáno, co a jak má konkrétně hodnotit. Snadněji se tedy vyhne možnosti hodnotit i pomocí jiných na učitele působících vlivů (např. jeho oblíbenost daného žáka).

Stanovení kritérií je však výhodné a potřebné především pro samotné žáky. Žáci předem vědí, za co konkrétně, za jakou úroveň znalosti či dovednosti a jak budou hodnoceni. Vědí přesně, co po nich je a bude žádáno. Hodnocení učitele se pak může snaže vyhnout tomu, že jej někdo nařkne jako nespravedlivé apod. Každý je ohodnocen tak, jak si zaslouží, a to podle dosažené úrovně své práce a podle stanovených kritérií.

Formulace kritérií nemusí být pouze práce učitele, je vhodné do tohoto úkolu zapojit i děti. To, že jsou si plně vědomy cílů vyučování, že formulují kritéria úspěšnosti jejich plnění, podporuje jejich aktivitu a samostatnost, podporuje jejich sebehodnocení efektivitu učení a naplnění těchto cílů. (Více o kritériích v kapitole 5.4.2.)

Hodnocení musí být cílené, efektivní a srozumitelné a musí podávat potřebné informace, aby odpovídalo očekávání učitele i dětí. Hodnocení by mělo každému žákovi pomoci v dosahování učebních a rozvojových cílů. Každý výkon a jednání žáka by mělo být posuzováno díky systematickému sledování každého jednotlivého žáka, jeho pokroku, na základě srovnávání jeho vlastních výkonů.

Hlavním cílem hodnocení je jeho užitečnost, protože díky němu žák může snadněji a lépe dosahovat jednotlivých cílů výuky a výchovy. Učitel tedy díky hodnocení může dítěti při jeho dosahování cílů velmi znatelně pomoci.

<sup>15</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 41. ISBN 80-7178-262-9.



## 1.5 Druhy hodnocení

Druhy hodnocení je možné dělit do mnoha kategorií. Každý druh (typ) hodnocení může učitel ve své výuce různými způsoby využít, každý má tedy ve vyučování své místo, své opodstatnění. Záleží především na cíli výuky, situaci, předmětu hodnocení a na dalších důležitých okolnostech, na jejichž základě učitel daný typ hodnocení zvolí. Z výchovného hlediska je velmi důležité, pro jaký typ hodnocení se učitel rozhodne.

Druhy hodnocení můžeme diferencovat podle různých aspektů. Jedním z těchto hledisek může být podle B. Kosové<sup>16</sup> **zdroj (subjekt) hodnocení**. Když bereme v úvahu toto hledisko, můžeme z něj vyvodit dva druhy hodnocení, a to hodnocení vnější (heteronomní) a hodnocení vnitřní (autonomní). Dalším hlediskem může být **vztahová norma**, hovoříme pak o hodnocení sociálně normovaném a o hodnocení individuálně normovaném. Z hlediska toho, jestli se v **hodnocení subjektu vůbec nějaká norma využívá**, mluvíme o hodnocení subjektometrickém, případně o hodnocení subiektocentrickém. Z hlediska **míry uvědomělosti hodnocení** můžeme hovořit o hodnocení neuvědomělém a uvědomělém. Podle toho, **která stránka osobnosti je právě zainteresovaná**, hovoříme o hodnocení faktickém, nebo o hodnocení emocionálním. Hodnocení také můžeme rozlišovat podle **stupně všeobecnosti a množství kritérií** na globální a analytické. Z hlediska **zařazení hodnocení do výchovně-vzdělávacího procesu** rozlišujeme prognostické, průběžné a závěrečné hodnocení.

V odborné literatuře jsou nejčastěji rozlišovány dva základní typy hodnocení: hodnocení formativní a sumativní.

### 1.5.1 Formativní hodnocení

Je to hodnocení průběžné, které podporuje další efektivní učení žáků. Podstatou tohoto druhu hodnocení je zpětná vazba, kterou učitel žákům průběžně poskytuje (často se tomuto typu hodnocení říká „zpětnovazební“). Díky této zpětné vazbě může dojít

<sup>16</sup> KOSOVIÁ, B. *Hodnotenie ako prostredok humanizácie školy*. B. Bystrica : PedF UMB, 1997, s. 20-24. ISBN 80-8055-067-0.

k vytipování problémů, chyb, nedostatků, následně pak kradě, nabídnutí způsobu nápravy, a v konečné fázi pak ke korekci chyb a vyřešení problémů, tzn. k zlepšení budoucích výkonů. „Cílem formativního hodnocení je tedy poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“<sup>17</sup>

### 1.5.2 Sumativní hodnocení

Sumativní (finální, závěrečné) hodnocení představuje hodnocení výsledků (výstupů) výuky, výkonů, na konci určitého časového období. Informační hodnota sumativního hodnocení je velmi omezená. „Informace, kterou přináší sumativní hodnocení pro posuzovaného, je často omezena na umístění v nějaké hodnotové škále.“<sup>18</sup>

## 1.6 Formy hodnocení

„Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu.“<sup>19</sup> Stanovením formy hodnocení učitel vymezuje, jakým způsobem bude hodnotit. V různých konkrétních situacích, které ve vyučování (i mimo něj) mohou nastat, učitel používá právě takovou formu hodnocení, která se v dané situaci jeví jako nejvhodnější a nejefektivnější. Nevyužívá tedy stále pouze jednu formu hodnocení. „Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby - od jednoduchého souhlasného pokývnutí hlavou, nebo mrknutí okem, přes jednoduché slovní sdělení či několikavětné vyjádření, udělení známky či stanovení sumy získaných bodů, až po složité obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení.“<sup>20</sup>

Základní obecné rozdělení forem hodnocení je na kvantitativní a kvalitativní formy hodnocení. Formy hodnocení bychom mohli také dělit např. na formální a neformální, dále na ústní, písemné a neverbální. Důležitým faktorem ústního

<sup>17</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 39. ISBN 80-7178-262-9.

<sup>18</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 38. ISBN 80-7178-262-9.

<sup>19</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, str. 76. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>20</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, str. 76. ISBN 80-247-0885-X.

hodnocení je verbální komunikace mezi učitelem a žákem při vyučování. Tento způsob je výhodný pro okamžitou reakci učitele a možnost bezprostředního vysvětlení chyb žáka, či možnost vyslovení pochvaly. Písemné hodnocení je založeno na písemném projevu, kdy učitel hodnotí žáka formou různě dlouhé písemné zprávy.

### **1.6.1 Kvantitativní formy hodnocení**

Tato forma hodnocení je založena především na sociální vztahové normě, která umožňuje srovnání objektů. Tedy když při hodnocení využíváme kvantitativní formu hodnocení, potřebujeme nějaký srovnávací činitel, který nám umožní žáka ohodnotit. Tímto činitelem může být výsledková norma v určité třídě (interval mezi dvěma póly), jiný žák, nebo obecná norma, do které by se měli všichni žáci v daném předmětu a v daném věku svými vědomostmi a schopnostmi vejít.

Kvantitativní forma hodnocení pouze konstatuje výsledek dítěte, nevysvětluje však jeho příčiny. Je založena pouze na vyhledávání chyb, postihuje znalosti a vědomosti. Neposkytuje však žákovi, učiteli ani rodičům konkrétní informace, které by třeba mohly žákovi pomoci chyby nějakým způsobem napravit. Žák se ani nemusí dozvědět, v čem vlastně udělal chyby, čeho se vyvarovat, na co se má zaměřit, aby své výsledky zlepšil.

Konkrétními formami hodnocení ve škole bývají v tomto případě nejčastěji známky, procenta a body, také některé formy obrázků.

#### **Známka (klasifikace)**

Známka je zatím nejčastější formou hodnocení v našich školách. Stále více se však ukazuje, že pouhá známka je při hodnocení dětí naprosto nedostačující. Vede k redukci hodnocení. „Je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka.“<sup>21</sup> Její informační hodnota bývá velmi nízká, protože z ní nejsou patrné žádné konkrétní informace o tom, co dítě umí a co dokáže, jaké je, jak požadavky učitele zvládá, jak pracuje v rámci svých možností, v čem se zlepšilo, co by ještě potřebovalo procvičit a jak, není zní příliš patrná motivace dítěte k další činnosti (spíš je to motivace k získání lepší známky) atd.

<sup>21</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, str. 82. ISBN 80-247-0885-X.

Známkování vede pouze k vyhledávání chyb, postihuje pouze vědomosti. Ze známky se nedozvíme nic o dítěti samém, jak pracuje v hodinách, ani jak se orientuje ve svém sociálním prostředí. Často je také známka odrazem vztahu učitele k žákovi.

Hodnocení známkami podporuje vnější motivaci k učení. Pro děti s nižšími předpoklady představuje známka zátěž, protože jim téměř znemožňuje dosahovat úspěchů. Hrozba špatných známek často vede k různým únikovým reakcím ve snaze vyhnout se špatné známce za každou cenu, tedy k podvádění, opisování, lhaní a strachu, vede k učení se pro známku samou a ne pro to, aby mělo dítě radost, že se něco naučilo, aby mělo radost z vlastních úspěchů.

„V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se kním zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily.“<sup>22</sup>

Známky umožňují srovnávání žáků, tříd i škol. Na druhou stranu zase ze známek nepoznáme, podle jakých kritérií učitelé děti oznámkovali a s jakou přísností. Za stejný výkon mohou být dvě různé děti od dvou různých učitelů oznámkovány zcela rozdílně. Objektivnost známek tedy bývá velmi často sporná. Nastává potom otázka, jestli má porovnávání tříd, škol (případně regionů atd.) ve vztahu na výkony vůbec nějaký smysl.

### **1.6.2 Kvalitativní formy hodnocení**

Kvalitativní forma hodnocení je hodnotící proces, který se odehrává na základě individuální vztahové normy. To znamená, že se vztahuje k možnostem dítěte jako jednotlivce a jeho individuálním pokrokům. Důležité na této formě hodnocení je, že na rozdíl od kvantitativní formy hodnocení přesně vysvětluje, jaké problémy v žákově práci nastaly, vymezuje důvody, proč problémy nastaly, snaží se udávat jejich nejdůležitější příčiny.

Kvalitativní forma hodnocení nabízí různé strategie pokroku. Pomáhá dítěti všechny tyto příčiny problémů si uvědomit a nalézt řešení, východiska. Tato forma hodnocení přistupuje k chybě jako ke kladnému ukazateli. Díky tomu, že dítě ví, v čem

<sup>22</sup> AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování*. Praha : PedF UK, 1987, str. 24.

udělalo chyby, může tyto chyby snadněji napravit. Dítě ví, v čem chybu udělalo, také ví, proč ji udělalo a jak ji nejlépe napravit. Kvalitativní forma hodnocení také postihuje míru úsilí každého dítěte, všímá si jeho zájmu, aktivity a tvořivosti, kooperace atd.

Nejčastějšími konkrétními kvalitativními formami hodnocení v praxi bývá slovní hodnocení, některé formy obrázků a také stále častěji uplatňovaná žákovská portfolia. Sebehodnocení žáků a jejich hodnocení výuky a učitele jsou však také velmi důležité složky školního hodnocení, které můžeme ke kvalitativní formě hodnocení rovnocenně přiřadit.

### **Slovní hodnocení**

Na téma slovního hodnocení se u nás vedou stále četné diskuse. Slovní hodnocení se stalo jakousi protiváhou známkování, jehož důležitým cílem je vyvarovat se jeho nedostatků.

„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“<sup>23</sup> (písemné nebo ústní). „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.“<sup>24</sup> Toto tvrzení si však z části odporuje s následující citací: „Zásadou je, že by mělo být jen výpovědi (popisem) o činnosti (průběh učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocení žáka (jeho osoby, vlastností)!“ ' Je tedy patrné, že přesnou filozofii slovního hodnocení mohou různí autoři vnímat mírně odlišně. Každý si tedy musí zvolit „tu svoji správnou cestu“, přičemž důležité je být objektivní a citlivý k situaci, problému a osobnosti dítěte.

Slovní hodnocení je mnohem kvalitnější a hodnotnější formou hodnocení z hlediska poskytnutí konkrétních informací žákovi o něm a jeho práci. Slovní

<sup>23</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 85. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>24</sup> KOL. AUTORŮ. *Slovní hodnocení*. Kroměříž : Iuventa, 1994, s. 12.

<sup>25</sup> NOVÁČKOVÁ, J. Slovní hodnocení - jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha : Raabe, 2006, s. 1. ISBN 80-86307-28-X.

hodnocení je tedy mnohem konkrétnější při hodnocení jednotlivých aspektů žákovy osobnosti, znalostí a dovedností než známky a má tedy mnohem vyšší informační a motivační hodnotu. Z kvalitního slovního hodnocení se žák dozvídá kritérium hodnocení, jak byl v rámci tohoto kritéria úspěšný, dozvídá se i příčiny učitelova hodnocení a náznak nápravy. Toto hodnocení také ovlivňuje dítě v jeho sebehodnocení. Dítě si o sobě vytváří reálný obrázek (co se jim daří a co ne). Slovní hodnocení je výhodné i pro učitele, protože tak z něho může lépe vycházet při plánování dalších činností pro děti.

Při vytváření formativního slovního hodnocení je velmi důležité uvědomit si, jaký používáme hodnotící jazyk. Při hodnocení žáka bychom měli využívat tzv. popisující jazyk, jež žákovi poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a který velmi podrobně popisuje a hodnotí žákovu práci, na rozdíl od tzv. posuzujícího jazyku, kdy hodnotíme žáka. Více k hodnotícímu jazyku viz. Dvořáková<sup>26</sup>.

Předmětem slovního hodnocení je celkové zhodnocení osobnosti a výkonů žáka. Slovní hodnocení by tedy mělo obsahovat informace o dosažených výsledcích žáka v jednotlivých předmětech, o tom, co dítě vykonalo a dokáže, o jeho chování při učení, o jeho sociálním chování, o jeho individuálních zvláštностech. Kvalitní slovní hodnocení také poukazuje na problémy žáka, které mu brání v lepším výkonu a radí, jak je přemoci.

Chyba není při slovním hodnocení chápána v tak nežádoucím smyslu jako u běžné klasifikace. Chybou zde rozumíme fakt, který je zcela běžný a pro člověka přirozený, bez kterého se při našem učení a poznávání prostě neobejdeme. Chyba nám napomáhá uvědomit si naše nedostatky. Většinou, když v něčem uděláme chybu, uvědomíme si to (nebo nám to někdo řekne) a víme také, proč vznikla, příště se už této samé chyby snažíme vyvarovat a snažíme se hledat jiná a správnější východiska. Chyba tedy nikdy není nežádoucí. Díky tomu, že chybujeme, se učíme nechybovat. „Není potřeba zdůrazňovat, co žák neumí, je lepší napovědět, jak to může napravit.“<sup>97</sup>

<sup>26</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 253. ISBN 978-80-247-1734-0.

<sup>27</sup> MAŤASOVÁ, Z. Slovní hodnocení. In STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha : Raabe, 2006, s. 12. ISBN 80-86307-28-X.

Na škole záleží, zda slovní hodnocení bude užívat a zda slovní hodnocení bude běžnou klasifikaci pouze doplňovat, nebo jestli ji nahradí úplně. Někdy o tomto škola rozhoduje až po dohodě s rodiči a také učiteli. Pokud jsou žáci hodnoceni slovně, může to být v průběhu roku ústní formou nebo krátkými písemnými zprávami, kde jsou komentovány jejich konkrétní práce. Závěrečným hodnocením je vysvědčení, které má podobu delší písemné zprávy (dopisu), která může být adresovaná jak dítěti tak i jeho rodičům.

Ve třídě, kde učitel při hodnocení užívá slovní hodnocení, existuje reálná šance na úspěch pro každého žáka, protože učitel hodnotí tak, aby každé dítě zažilo nějaký ten úspěch. Dítě (které třeba ani v běžném životě není příliš zvyklé na úspěchy) je tímto notně motivováno k další činnosti. Raduje se ze svých dalších úspěchů, ze získávání nových poznatků a z pochopení vztahů mezi nimi. A to je to, o co především nám přeci v moderní pedagogice jde. Je to ten nejefektivnější způsob učení.

Učitele obvykle na slovním hodnocení odrazuje jeho pracnost a velká časová náročnost. Učitel, který není tak slohově zdatný, může být ve svých vyjádřeních nepřesný, neobratný a může třeba i nechtěně slovy ublížit.

Slovní hodnocení je také spojeno s nízkou mírou srovnatelnosti, neumožňuje tudíž získávat souhrnné statistické přehledy. Podle slovního hodnocení je tedy téměř nemožné porovnávat mezi sebou např. školy, regiony apod. Pro žáky a jejich rodiče se tím také ztěžuje možnost rozhodovat se pro výběr školy.

## **Portfolio**

Hodnocení prostřednictvím portfolia žáka je u nás nejnovější a také stále ještě méně známý způsob hodnocení. Je to soubor různých produktů žáka (písemných prací, výrobků, pracovních listů, sešitů, záznamů, výstupů z projektů apod.), které jsou shromažďovány a které dokumentují jeho práci, jeho vývoj a pokroky za určité období v různých předmětech.

„Ve škole, která zastává některý z konceptů konstruktivistické pedagogiky, se děti učí vlastní činností. Aby viděly smysl této aktivity, musí být jejich snažení zaměřené na vytvoření nějakého smysluplného produktu.“

98

„Portfolia mají většinou podobu zakladačů, desek nebo krabic, do nichž si děti ukládají své práce. Je velmi důležité, aby všechny výtvary dítěte i další materiály v portfoliu nashromážděné byly opatřeny datem vzniku, aby mohly sloužit ke sledování pokroků dítěte v čase.“<sup>29</sup> Součástí portfolia mohou být také záznamy učitele a rodičů. Portfolio tedy nemusí nutně obsahovat jen práce žáka, ale také komentáře druhých lidí k nim a k žákovi obecně.

Portfolio tedy názorně předvádí konkrétní práci dítěte, informuje všechny zúčastněné osoby o pokroku dítěte, dokumentuje vývoj a učení dítěte ve všech oblastech, děti mají možnost hodnotit vlastní práci (sebehodnocení), je podkladem pro individuální konzultace rodiče, dítěte a učitele o prospěchu dítěte.

Portfolií je několik typů. Sběrné portfolio představuje soubor veškerých prací dítěte za určité období, zařazují se do něj všechny práce a komentáře rodičů a učitele. Výstavní portfolio předvádí nejúspěšnější práce dítěte. Toto portfolio je určeno pro veřejnou prezentaci. Hodnotící portfolio je souborem záznamů, na jejichž základě se vytváří souhrnné hodnocení dítěte. Toto portfolio není určeno k veřejné prezentaci.

„Vzhledem k tomu, že portfolio uchovává žákovy tvůrčí projevy, je hodnocení portfolia poměrně nesnadné, vyžaduje od učitele dostatek pedagogické tvořivosti a citu pro důležité momenty žákovy práce.“<sup>30</sup>

### **Sebehodnocení žáků**

Jak už z názvu vyplývá, sebehodnocení dětí patří do skupiny hodnocení, kdy dítě nehodnotí učitel, ale kdy dítě hodnotí samo sebe na základě vlastního uvážení. Tento druh hodnocení je velmi důležitý pro to, aby dítě bylo schopné samo nad sebou reálně

<sup>28</sup> KOŠŤÁLOVÁ, H. Portfolio - nástroj k hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, č. 13, s. 7. ISSN 1214-5823.

<sup>29</sup> KREJČOVÁ, V. KARGEROVÁ, J. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy. Praha : Portál, 2003, s. 121. ISBN 80-7178-695-0.

<sup>30</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 107. ISBN 80-7178-262-9.



uvažovat, aby si zbytečně neubíralo sebevědomí nebo naopak. Sebehodnocení je důležité pro samý život, proto je vhodné pěstovat ho u dětí již od začátku jejich školní docházky.

Pokud jsou děti ve škole od začátku k sebehodnocení vedeny, velmi brzy jsou schopny reálně hodnotit samy sebe i ostatní děti. Sebehodnocení vede dítě ke schopnosti posuzovat kvalitu vlastní práce a na základě toho ke schopnosti plánovat si cesty ke zlepšení. Dítě je tedy vedeno k naučení se rozpoznávat, co je v jeho práci dobře a co má případně napravovat. Dítě se také učí akceptovat chybu jako něco, co ho přiměje k poznání a poučení. Pokud má dítě příležitost zamyslet se samo nad sebou a nad tím, co se naučilo, uvědomí si, že dosáhlo něčeho, co dříve nevědělo. Sebehodnocení směřuje k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na učiteli. Velký vliv při sebehodnocení má na děti právě způsob hodnocení jejich učitele. Učitel je pro děti v hodnocení vzorem a ony se na základě toho, jak hodnotí on, učí hodnotit sebe i ostatní.

## 2 Stručný historický vývoj školního hodnocení

Hodnocení jako takové existuje již od pradávna. Tato výpověď tedy jistě platí i o hodnocení školním. „Již ze středověku a jezuitských škol jsou známy ve školách tzv. lokace, tj. zvláštní místa, určená žákům podle jejich učebních výsledků, která sloužila ke klasifikaci a selekci žáků.“<sup>31</sup> Nejlepší žáci sedávali v předních lavicích, naopak nejhorší žáci měli vyhrazená místa v postranních nebo zadních lavicích. Žáci se také velmi často setkávali s různými tělesnými tresty, ty na školách bývaly zcela běžné. Zajímavou formou hodnocení byly také signy, což byly hodnotící symboly, které označovaly jednotlivé žáky. „Do 16. století převládalo na školách většinou slovní vyjadřování hodnotících zpráv, které dostávali žáci při odchodu ze školy. Ve zprávě se stručně a všeobecně zhodnotily výsledky žáka za celou školní docházku.“<sup>32</sup> Od 16. století se školství velmi rozvíjelo, postupně se také tedy měnily funkce hodnocení. V hodnocení žáků se začínají prosazovat známky na úkor již zmíněného slovního hodnocení.

Následující stručný přehled počátků vývoje školního hodnocení. Podrobně viz Amonašvili<sup>33</sup>.

System hodnocení pomocí klasifikačních stupňů vznikl v německých středověkých scholastických školách. Znamky se velmi rychle rozširovaly do škol v různých zemích a postupně si získávaly značnou důležitost. Především sociální význam byl významný, byl to způsob, který citelně odrážel úspěchy a neúspěchy. Znamky lépe umožňovaly třídít žáky. Díky známám se zvyšoval tlak na žáka. Zároveň díky nim docházelo k ústupku scholastické školy ve prospěch progresivnímu veřejnému mínění, které bylo pod tlakem humanistických idejí výchovy, jež byly formulovány osvícenskými (F. Rabelais, T. More) a humanistickými (J. A. Komenský, J. J.

<sup>31</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 76. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>32</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 77. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>33</sup> AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování*. Praha : PedF UK, 1987, s. 85-86.

Rousseau) mysliteli, kteří apelovali proti tělesným trestům dětí a jejich fyzickému i duševnímu mrzačení. Tento fakt tedy hrál klasifikaci ve prospěch.

Jak ukazují díla předních myslitelů (před. J. A. Komenský), byl systém hodnocení na základě demokratických principů organizace školy a školství neustále zdokonalován. Scholastická škola, která hlásala nerespektování osobnosti dítěte a tvrdé tělesné donucovací praktiky na dětech, však tyto snahy velmi tvrdě kritizovala. Škola se ale stále více obracela na humanistické a demokratické formy výuky, a proto se sociální význam známek stále zvyšoval.

„Kodifikace školního hodnocení u nás byla uskutečněna Felbigerovým Školním řádem (1774) Knihou metodní (1775), kdy byly uzákoněny veřejné zkoušky a při odchodu ze školy se vydávalo vysvědčení.“<sup>34</sup>

V českých zemích ve školním hodnocení klasifikace rovněž zaujímala první místo. Na počátku 20. století však některé osobnosti (např. L. N. Tolstoj) začaly školní hodnocení známkami a tradiční zkoušení kritizovat.

V reformní pedagogice 30. let 20. století se Václav Příhoda pokusil mimo jiné také o úpravy v oblasti hodnocení žáků. Kritizoval především subjektivitu známkování. „Kontrola práce se má na 1. stupni postupně převádět z učitele na žáky. Žáci mají být vedeni ke schopnosti samostatně zodpovědně kontrolovat svou práci. Aby byla zajištěna objektivnost hodnocení, mají být prostředkem kontroly zejména didaktické testy a grafy.“<sup>35</sup> Podstatou hodnocení mělo být převádění kvality na kvantitativní měřitelné jednotky. Hodnotit se měl žák jak z hlediska jeho rozumových schopností, tak z hlediska jeho výkonů v jednotlivých předmětech, a to prostřednictvím didaktických testů a následným převedením do formy kvantitativního hodnocení.

Další významnou osobností reformní pedagogiky 30. let 20. století byl Stanislav Velínský. Ve svém díle se zabývá procesem známkování, o němž uvažuje takto: „O osudu žáků rozhoduje odvažování jejich výkonů, kvalifikační proces. Klasifikace je nástrojem, jehož užívá učitel, aby rozhodl o postupu žákovu.“<sup>36</sup> Tvrdil, že známkování

<sup>34</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 77. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>35</sup> VÁŇOVÁ, R. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha : PedF UK, 1995, s. 9.

<sup>36</sup> VELÍNSKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1931, s. 72.

je často nástrojem odměny a trestu, že známka je jakýsi donucovací prostředek, který má zajistit spolupráci mládeže, a že známkování je kvantitativní utřídění žactva podle množství znalostí. „Normou, která slouží za základ učitelova srovnávání jest jeho dojem, jeho zkušenost, tedy měřítko subjektivní, čistě individuální.“<sup>37</sup> Velínský také poukazoval na fakt, že je dítě hodnoceno (zkoušeno) pouze z náhodných částí látky, tedy ne z celého učiva, tudíž známka ztrácí diagnostický význam, přičemž učitel navíc při hodnocení dítěte poukazuje pouze na chyby a neznalosti.

Velínský díky své rozsáhlé výzkumné činnosti zjistil, že důvodem variability ve známkování je především „různé osobní zdůraznění různých částí těchže výkonů; nedostatek klasifikačních pravidel platných objektivně; blízké stupně na klasifikační škále těžko lze od sebe rozeznati; časová náhodnost zkoušky; látková náhodnost zkoušky; obtížnostní náhodnost zkoušky“<sup>38</sup>. Stanislav Velínský se tedy ve své kritice a výzkumné práci v oblasti hodnocení zaměřil především na mapování subjektivity a míry subjektivity známkování.

Až do 90. let 20. století, kdy se opět začaly objevovat snahy o uplatnění slovního hodnocení, případně jiných forem hodnocení, bylo kromě několika experimentů se zrušením známek, tradiční známkování nejfrekventovanější a v podstatě jedinou uznávanou a využívanou formou hodnocení žáků na našich školách.

<sup>37</sup> VELÍNSKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1931, s. 76.

<sup>38</sup> VELÍNSKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1931, s. 111-112.

## 3 Psychologické aspekty školního hodnocení

### 3.1 Školní hodnocení z pohledu pedagogické psychologie

Školní hodnocení vyvolává různé emoce, ať už pozitivní či negativní, a to nejen u samotných žáků, ale u všech zúčastněných osob (především rodiče, učitelé ...). Bezespору má tedy obrovský vliv na celkovou úroveň učení žáka, ale i na psychiku, tedy na jeho motivaci, sebevědomí, sebepojetí a sebehodnocení.

Bohužel se v praxi většinou setkáváme s negativními reakcemi na hodnocení, zvláště pak ze strany žáků. „Zatím se školní hodnocení stává spíše problémem, momentem konfliktů, stresů, pocitů nespravedlnosti..."<sup>39</sup>

Každý člověk a o to více každé dítě potřebuje být ve svých výkonech i ve svém sociálním prostředí úspěšné. Ne každé dítě však vždy nebo alespoň většinou úspěšně bývá. Některé děti mají většinou horší nebo velmi špatné výsledky učení. Takovéto děti často mívají velmi nízké sebevědomí, jsou přesvědčené, že „ty úspěchy jsou holt pro jiné děti". Často se však toto nízké sebevědomí způsobené častými neúspěchy projevuje zvýšenou agresivitou, různými výchovnými problémy, nezájmem o školu atd.

Nad těmito problémy se velmi zamýšlí i prof. Zdeněk Helus<sup>40</sup>, který do naší pedagogicko-psychologické terminologie zavedl termíny syndrom naučené bezmocnosti a syndrom neúspěšného žáka.

Školní hodnocení k tomuto vždy notně přispívalo. Nejčastěji se hodnotilo podle kritériální, srovnávací a sociální vztahové normy. Dítě, které nemělo k úspěšnosti předpoklady (ať už byl důvod na straně genetiky nebo sociálního, především rodinného prostředí), bylo jako neúspěšné neustále hodnoceno i ve škole. Není třeba zdůrazňovat, že jakékoli hodnocení, o to více školní, dítě velmi ovlivňuje, ovlivňuje však také jeho sociální prostředí. Např. pokud bylo ve třídě dítě, které učitel neustále hodnotil spíše záporně, nahlíželi na něj obdobně i jeho spolužáci. Jelikož byly jakékoliv pokroky

<sup>39</sup> KOŠÍKOVÁ, V. Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení. In PRUNNER, P. (Ed.). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZUP, 2003, s. 74. ISBN 80-7082-979-6.

<sup>40</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004, s. 136-137. ISBN 80-7178-888-0.

tohoto dítěte v porovnání s třídou velmi nepatrné, zůstávaly bez povšimnutí a dítě tak bylo nepřímo odrazováno od jakékoliv další práce.

Z tohoto je patrné, že je velmi potřebné hodnotit děti podle individuální vztahové normy, jak už tomu v dnešní době stále více bývá. Šance být úspěšný je pro každé dítě velmi důležitá a značně ovlivňuje jeho sebepojetí a sebehodnocení, neméně pak jeho další práci. „Potřeba ocenění, úspěšného výkonu je velmi silným motivátorem lidského chování.“<sup>41</sup> Učitel by měl umět navodit situaci tak, aby mohlo být dané dítě alespoň v něčem úspěšné, a tuto jeho úspěšnost kladně ohodnotit.

Hodnocení se zakládá na dvou základních aspektech, a to na aspektu emocionálním a na aspektu sociálním. Emocionální aspekt představuje citové prožívání hodnocení žákem. Takovéto citové prožívání může být kladné či záporné. Je důležité, jak dítě dané hodnocení vnitřně přijme. Dítě může prožívat pocity nespravedlnosti, křivdy, zlosti, ale také uspokojení, radosti apod. Tyto pocity jsou závislé na různých podmínkách, a to především na tom, jak dlouho se dítě připravovalo, jaké má rodinné zázemí, sociální postavení, jaký má vztah k učiteli, jestli běžně dosahuje lepších (horších) výsledků, záleží také na jeho schopnostech a vlastnostech, na jeho sebepojetí a hodnotové orientaci. Sociální aspekt hodnocení je spojen se sociálními vztahy, které se školního hodnocení týkají, tedy vztah hodnoceného dítěte a učitele, spolužáků, rodičů, přátel atd. Hodnocení tyto vztahy často velmi výrazně ovlivňuje. Často určuje žákovo postavení ve třídě, výběr přátel, také může školní hodnocení ovlivňovat postavení dítěte v rodině.

Učitel by měl umět hledat příčiny jednotlivých jevů, které jsou předmětem hodnocení. Měl by znát velmi dobře každého žáka, jeho rodinné zázemí, jeho zájmy, vlastnosti. Měl by se naučit umět vidět každého žáka jako samostatnou osobnost se svými specifickými rysy s konkrétními podmínkami pro jeho rozvoj.

Další důležitou součástí učitelova hodnocení by mělo být učitelovo sebehodnocení. Měl by velmi podrobně a pečlivě analyzovat svoji práci, své vlastnosti a jednání, jelikož se toto všechno velmi promítá i do výkonů žáků a tedy i do jeho hodnocení žáků.

<sup>41</sup> KOŠÍKOVÁ, V. Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení. In PRUNNER, P. (Ed.). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZUP, 2003, s. 76. ISBN 80-7082-979-6.

Při hodnocení se mohou projevit tzv. zkreslující tendence, které jsou popsány níže. Každý učitel by si toho měl být při hodnocení dobře vědom a snažit se jejich působení co nejvíce potlačit. Při naprostém podvolení se těmto tendencím může učitel při hodnocení dětí napáchat mnoho škod. „Následkem toho se utváří pesimistické či naopak optimistické sebehodnocení ze strany žáka, které má zkreslující vliv na jeho sebepojetí."<sup>42</sup>

## **3.2 Objektivita a subjektivita ve školním hodnocení**

### **3.2.1 Je možné hodnotit zcela objektivně?**

Otázka, do jaké míry je hodnocení objektivní, vždy bývalo ve škole velmi diskutovaným tématem. Každý z nás se jistě někdy setkal, když ne u své osoby, tak u svých spolužáků a rodičů, s tím, že se mu hodnocení učitele nezdálo příliš objektivní a spravedlivé. Často se také mohly objevovat nařčení typu „on mi dal špatnou známku, protože mě nemá rád, protože si na mě zasedl" apod.

Objektivita a subjektivita hodnocení vždy velmi úzce souvisí s osobnostními rysy učitele, ale i s osobnostními rysy hodnoceného žáka. Každé hodnocení učitele je tedy vždy alespoň zčásti subjektivní. Nelze někoho hodnotit bez jeho zapojení a bez projekce vlastní osobnosti do hodnocení. Neexistuje tedy ani totožné hodnocení jedné práce jednoho žáka od různých učitelů. Je však velmi důležité, aby toto měli učitelé vždy na paměti a snažili se oprostit od emocionálních vjemů spojených se žákem a aby se snažili o předmětu hodnocení uvažovat co nejvíce racionálně.

Důraz na objektivitu hodnocení kladou didaktické testy. Jedná se o předem přesně nastavený kvantitativní popis výkonu žáka. Žáci jsou hodnoceni podle stejných měřítek, absolutně je zde však vyloučen jakýkoliv individuální přístup k žákům a hodnocení podle individuální vztahové normy. Hodnocení, které se zakládá na výsledcích měřících testů a je tedy přísně objektivní, nemá moc šancí postihovat osobnost dítěte a jeho schopnosti, které se netýkají přímo znalostí, výkonu. Takovéto

<sup>42</sup> KOŠÍKOVÁ, V. Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení. In PRUNNER, P. (Ed.). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZUP, 2003, s. 78. ISBN 80-7082-979-6.

hodnocení tedy nemůže plnit všechny funkce, které by správné hodnocení plnit rozhodně mělo. Jedná se především o funkci motivační, výchovnou, diagnostickou a regulační. Především na 1. stupni ZŠ jsou tedy didaktické testy a hodnocení pouze na jejich základě naprosto nevhodné. Toto se však rozhodně netýká mezinárodně, příp. celostátně uznávaných standardizovaných testů, jako jsou např. testy Kalibro.

Pokud se učitel snaží o to, aby jeho hodnocení bylo pokud možno co nejvíce objektivní, musí se zabývat především validitou a reliabilitou svého hodnocení. „Validita (platnost) hodnocení je vlastnost hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného. Reliabilita (spolehlivost) hodnocení se týká faktu, že by hodnocení určitého typu mělo v ideálním případě poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá.“<sup>43</sup>

### 3.2.2 Spravedlivost školního hodnocení

Jak už jsem zmínila v úvodu této kapitoly, spravedlivost hodnocení je pro žáky, rodiče i učitele velmi důležitým a citlivým tématem. Skutečnost, že se téměř každý z nás ve škole někdy setkal s nespravedlivým hodnocením, nám ukazuje na fakt, jak jsou žáci a rodiče málo nebo vůbec seznamováni s konkrétními kritérii, která učitel při daném hodnocení uplatňuje.

Otázka spravedlivosti hodnocení je však velmi problematická. Co vlastně představuje pojem „spravedlivé hodnocení“? Podle Koláře, Šikulové<sup>44</sup> je to „hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabších stránek této osobnosti a celé řady dalších faktorů.“ Každý, ať už žák, rodič či učitel, však vnímá míru spravedlivosti odlišně. Sama spravedlivost je velmi subjektivní pojem, za který možná každý pokládá trochu něco jiného. Proto je asi naprosto spravedlivé hodnocení (aby ho tak vnímali opravdu všichni) v praxi nereálné.

Učitel by se tedy měl snažit o to, aby jím produkované hodnocení splňovalo všechny důležité funkce, aby bylo co nejvíce objektivní, poskytovalo potřebné informace, motivovalo je a zároveň žákovi pomáhalo při jeho učení.

KOLÁŘ Z ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 94. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 95. ISBN 80-247-0885-X.



### 3.2.3 Zkreslující tendence v hodnocení žáků

Nikdo nejsme neomylný a neovlivnitelný a to se samozřejmě týká i učitelů. Při hodnocení kohokoliv a čehokoliv mohou být naše úsudky poněkud zkreslené a nemusí odpovídat pravé skutečnosti. Tyto tendence se objevují i ve školním hodnocení a mohou tak zcela nebo úplně pozměnit učitelův pohled na žáka a úsudek na něj. Jsou to<sup>45,46</sup>:

- sklon k mírnosti - učitel při posuzování vidí některé žáky ve světlejším světle než ostatní žáky. Může to být dáno určitými sympatiemi k jednotlivým žákům, důležitou roli může hrát žákovo bezproblémové chování a výborné výsledky v průběhu roku.
- sklon k přísnosti - je opakem přehčoyího
- " extrémní nesmělost - učitel se snaží svým hodnocením nikoho neurazit a nenapadat. Důsledkem tohoto však může být i přehlížení pozitivních i negativních věcí.
- černobílé vidění - je protikladem extrémní nesmělosti. Učitel hodnotí pozitivní prvky jako výrazně lepší a negativní prvky jako výrazně horší, než jaké ve skutečnosti jsou.
- logická chvba - učitel si vytvoří chybné teoretické konstrukce o žákovi a těmi se potom řídí
- „Haló - efekt“ - žák na učitele zapůsobí prvním dojmem, který mu už jen velmi těžko vyvrací. Učitel na žáka stále nahlíží tak, jak na něj žák zapůsobil při prvním setkání či rozhovoru.
- kauzální atribuce - chybné přisuzování příčin
- sebesplňující předpoklad - učitel má nějaký pohled na žáka, kterémuž přizpůsobuje své chování, aby se tento jeho obraz o žákovi naplnil.

Každý učitel by se měl těchto zkreslujících tendencí co možná nejlépe vyvarovat. Zkreslené nahlížení učitele na žáka může nadobro znehodnotit jejich vzájemný vztah, narušit jejich komunikaci. Toto může mít na žáka velmi nepříznivé citové i sociální dopady, ať už je učitelovo nahlížení na žáka kladné či záporné.

<sup>45</sup> KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005, s. 98-104. ISBN 80-247-0885-X.

<sup>46</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 68-73. ISBN 80-7178-262-9.

## 3.3 Vztah motivace a hodnocení

### 3.3.1 Vymezení pojmu motivace

„Motivace se nejčastěji vymezuje jako souhrn faktorů, které energizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince.“<sup>47</sup>

„Základní energie, nutná k započetí a udržení činnosti, vychází z potřeb člověka. K tomu, aby potřeba mohla působit na chování člověka, musí být aktualizována (vzbuzena), což nastává buď cyklicky, pod vlivem působení vnitřních impulzů, nebo pod vlivem vnějších podnětů.“<sup>48</sup>

„Zabýváme-li se motivací ve výchovně vzdělávacím procesu, potom je nutno ji chápat nejméně ve dvojnásobném smyslu: a) jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků - otázky motivování žáků ve vyučování, b) jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy - otázky rozvoje motivační sféry žáků.“<sup>49</sup>

### 3.3.2 Motivace při hodnocení

Motivaci můžeme rozdělit na motivaci vnější a motivaci vnitřní. Mezi těmito dvěma druhy motivace je velký hodnotový rozdíl. Vnější motivace představuje situaci, kdy se dítě (žák) učí pro uspokojení potřeby, která přímo s učební látkou nesouvisí. Takovouto vnější motivací mohou být např. různé druhy odměn, ale také učení se pro radost rodičů, učitele...

Naopak o vnitřní motivaci můžeme mluvit v případě, kdy se dítě učí proto, že jej učební látka zajímá, představuje pro něj zdroj poznání, že se učí z vlastní vůle. Tato učební činnost sama uspokojuje poznávací či výkonové potřeby dítěte.

Je samozřejmě naším velmi důležitým cílem, aby se děti učily za přičinění vnitřní motivace a abychom se snažili v nich vnitřní motivaci neustále podporovat a vyvolávat. V pedagogické praxi, kdy motivace často představuje součást vyučovací

<sup>47</sup> KUSÁK, P. DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc : PedF Upol, 2001, s. 60. ISBN 244-0294-7.

<sup>48</sup> HELUS, Z. HRABAL, V. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha : SPN, 1982, s. 43.

<sup>49</sup> HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1982, s. 26.

hodiny, vnitřní motivace u dětí představuje situaci, kdy na základě motivace učitele dítě samo chce v dané činnosti setrvávat, zajímá ho zvolené téma a chce se jím i nadále zabývat. Dítě je tématem či prací vnitřně zaujaté. Pokud děti budou vnitřně motivované k učení, bude tato skutečnost hrát velmi významnou roli při volbě druhu dalšího vzdělávání, a také v celoživotním vzdělávání dítěte.

V této kapitole mluvíme o motivaci při hodnocení, tedy především o motivační funkci hodnocení, která již byla zmíněna. Hodnocení může být buď pozitivní nebo negativní a velmi záleží na tom, jak toto dítě emocionálně vnímá.

Právě úspěch a neúspěch bývají velmi silné zdroje motivace. „Kladné působení hodnocení je podmínkou kladného prožívání hodnocení žákem.“<sup>50</sup> Jestliže je dítě úspěšné (kladně hodnocené), jsou uspokojeny jeho výkonové potřeby, zvyšuje to jeho sebevědomí a posiluje se tak i jeho motivace. Zároveň také úspěch žáka podporuje jeho dobrý vztah s učitelem a oblíbenost daného předmětu a zájem o něj. „Jestliže mi něco jde, baví mě to. Díky tomu jsem vnitřně podporován (motivován) k další činnosti.“

Neúspěch, a především pak častý neúspěch, většinou podstatně ovlivňuje a snižuje žákovo sebehodnocení. Pro žáka bývá velmi náročné neúspěch potlačit a přitom si udržet pohled na sebe v rozumné rovině. „Trvalé, opakující se neúspěchy mohou vyvolat stav, který se v psychologii označuje jako naučená bezmocnost.“<sup>51</sup> V takovémto případě žák i přes případnou snahu neumí svůj problém vyřešit.

Jak už jsem tedy zmiňovala výše, je velice důležité, aby učitel uměl situaci zařídit tak, aby bylo dítě úspěšné. Tímto velmi pomůže sobě a především také samotnému dítěti.

<sup>50</sup> KOŠÍKOVÁ, V. Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení. In PRUNNER, P. (Ed.). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZUP, 2003, s. 89. ISBN 80-7082-979-6.

<sup>51</sup> KUSÁK, P. DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie-A*. Olomouc : PedF Upol, 2001, s. 63. ISBN 80-244-0294-7.

## 4 Některé zahraniční trendy v oblasti hodnocení žáků

Zaměřme se nyní na hodnocení žáků optikou zahraničních trendů, které mohou být inspirací v současných snahách o proměnu hodnocení u nás.

V různých zemích je pojetí vyučování a vzdělávání z důvodu rozdílného historického vývoje školy a současného řízení školství trochu odlišné, odlišný je tedy i systém hodnocení žáků. Otázka hodnocení žáků, jeho funkcí a forem, je však stále předmětem diskuzí. Stále je hledán optimální způsob hodnocení, který by nejlépe respektoval osobnost dětí, který by děti nejvíce motivoval k dalšímu vzdělávání.

Vybrala jsem zde několik evropských zemí, jejichž hodnotící systém je nějakého důvodu zajímavý a stojí za to se nad ním zamyslet.

V Německu „v průběhu prvních dvou let primární školy je hodnocení prováděno s použitím žákovské knížky, v níž se zaznamenává každý pokrok žáka a schopnosti v každém předmětu. Až na konci třetího ročníku žáci poprvé dostanou karty se zprávami, v nichž je podrobněji hodnoceno, co se naučili, v relaci k ostatním žákům ve třídě.“<sup>52</sup>

V Belgii<sup>53</sup> se ve veřejných školách používá dvacetistupňová známkovací stupnice: 1 je nejhorší, 20 nejlepší. V průběhu roku učitelé používají neustálé formativní hodnocení. Znamky jsou udělovány za testy, za bodovanou účast na hodinách, za odevzdané písemné práce - nezkouší se u tabule, ani učitelé nevyvolávají. Ve většině předmětů má tedy hlavní úlohu písemný projev žáka. Při postupu žáka do vyššího ročníku se bere v úvahu žákova schopnost analýzy a syntézy, schopnost samostatně myslet, kooperativní postoj a ochota vyvinout úsilí a vyprodukovat dobrou práci.

Důležitým znakem švédského<sup>54</sup> vzdělávacího systému je to, že žáci i jejich rodiče od počátku vědí, jakých cílů by měli v jednotlivých předmětech dosáhnout a proč

<sup>52</sup> KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996, s. 96. ISBN 80-211-0237-3.

<sup>53</sup> KOL- AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996, s. 95. ISBN 80-211-0237-3.

<sup>54</sup> KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie. Dodatek ke studii*. Praha : ÚPIV, 1997, s. 48. ISBN 80-211-0230-6.

jsou požadované vědomosti a dovednosti v životě důležité. Od cílů se odvíjí i způsob hodnocení, který se zaměřuje na posouzení pokroku žáka na cestě k těmto cílům. Hodnocení je téměř po celou dobu povinné školní docházky slovní, známky žáci dostávají až od 8. ročníku. Závěrečné vysvědčení žák dostává až na závěr pobytu ve škole.

V Norsku<sup>55</sup> je během povinné školní docházky (deset let) používáno několik různých typů hodnocení. Součástí každodenního učebního procesu je individuální hodnocení bez známek. To může být také zařazeno do pravidelných porad mezi učiteli, učitelem a rodiči či poručníky žáka. Hodnocení pomocí známek by mělo odpovídat individuálnímu slovnímu hodnocení. Výhodou pro známkové hodnocení jsou cíle a obsah předmětu. Na konci povinné školní docházky (po deseti letech) jsou prováděny národní zkoušky, které jsou známkovány externí komisí. Tyto zkoušky jsou povinné pro všechny žáky kromě žáků s individuálním studijním programem, u kterých záleží na rozhodnutí rodičů. Podle dokumentů vydaných parlamentem by hodnocení mělo fungovat jako zpětná vazba pro žáka a jeho rodiče, jako informace o žákových pokrocích a výsledcích vzdělávání, ale i jako motivace k další práci. Pro učitele by hodnocení mělo sloužit jako inspirace ke zlepšení jeho učení.

Účelem hodnocení ve Finsku<sup>56</sup> je pomoci žákovi formovat realistickou představu o jeho studiu a vývoji, a takto podpořit jeho osobnostní růst. Učitel vede žáky k tomu, aby si byli vědomi svého myšlení a jednání, a pomáhá jim pochopit to, co se učí. Ve Finsku je v prvních čtyřech ročnících možné nahradit numerické známky slovním hodnocením. Klasifikační stupnice obsahuje stupně 4 až 10. Znamka 4 značí nedostatečný, 10 výborný. Při hodnocení, ať již známkou nebo slovně, se finský učitel řídí popisem dobrých výkonů. Ty jsou stanoveny pro jednotlivé předměty v rámcovém kurikulu a opisují úroveň vědomostí a zručností, která je charakteristická pro známku 8 (dobrý). Učitel předem obeznámí rodiče s podmínkami hodnocení a je-li požádán, je

<sup>55</sup> KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie. Dodatek ke studii.* Praha : ÚPIV, 1997, s. 49. ISBN 80-211-0230-6.

<sup>56</sup> KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie. Dodatek ke studii.* Praha : ÚPIV, 1997, s. 48. ISBN 80-211-0230-6.

povinen demonstrovat, podle čeho žáka hodnotil. Až na environmentální a přírodovědné skupiny předmětů jsou všechny předměty hodnoceny zvlášť.

Doporučované nástroje a metody hodnocení v primární škole jsou v Irsku<sup>57</sup> pozorování, práce ve skupinách, domácí úlohy, projekty, diagnostické testy, standardizované testy... Národní rada pro kurikulum a hodnocení také doporučuje používat různé formy hodnocení výkonu žáků: bodování, známky, slovní komentáře, apod. Co se týče známek, používá se hodnocení písmeny, od nejlepšího výkonu k nejhoršímu je to A, B, C, D, E, F. Ke komunikaci s rodiči slouží převážně setkání s nimi, doplňkově se užívá též poznámek do sešitů žáků. Minimálně jednou za školní rok dostávají rodiče psanou zprávu. Na konci primárního vzdělávání je o každém žákovi napsána další zpráva, ve které se vyjadřují všichni učitelé dotyčného žáka. Finální zprávy se obvykle rodičům neposkytují.

<sup>57</sup> KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996, s. 97. ISBN 80-211-0237-3.

## 5 Hodnocení v současné české škole

### 5.1 Proměna školy

Tradice české školy je spojena s tendencí k centralizovanému řízení školství, s normativními osnovami, důrazem na učivo, vědomosti, na frontální vyučování, na disciplínu a kázeň. Během 20. století se objevilo několik reformních snah, kterým se však nepodařilo plně prosadit.

Začátkem 90. letech 20. století díky politickým a společenským změnám opět vyvstal požadavek na změny. Potřeba změn vedla k nastartování procesu transformace českého školství, která se zaměřila mimo jiné na cíle vzdělávání, obsah a metody vyučování. Vzniklo mnoho projektů školské reformy. Bohužel častými změnami ministrů dlouho nevznikla ucelená vzdělávací politika. Prvním zlomem však bylo vydání Bílé knihy (Národní program rozvoje vzdělání v ČR), která byla v r. 2001 projednána vládou a parlamentem a která se stala základem pro tvorbu zákonů. Je to ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice, v němž je formulováno nové pojetí cílů a obsahů vzdělávání. Bílá kniha se také stala základním podkladem k tvorbě nového školského zákona.

Od 1.9.2005 je platný Rámcový vzdělávací program. Je to souhrnný pedagogický dokument, podle kterého musí v současné době každá škola vytvořit, nebo již vytvořila, svůj vlastní Školní vzdělávací program. Na základě RVP ZV se mění didaktická koncepce výuky a dochází k proměně cílů, obsahu a metod výuky.

Jak už bylo řečeno, od roku 1989 česká škola postupně prochází řadou změn. O transformaci českého školství ale můžeme mluvit až na základě důkladného zmapování hlavních problémů školy z tohoto období.

Hlavním problémem předlistopadového školství byl normativní a jednotný charakter školy, který zásadně nerespektoval individualitu dítěte, jeho míru schopností, individuální potřeby a zájmy, a který byl intolerantní k nestandardním žákům, např. k žákům se specifickými poruchami učení. Dalším velmi důležitým problémem bylo direktivní a centralistické řízení školského systému jako celku, kdy každý učitel musel plnit pouze předepsané osnovy, které pro něj byly závazné a které nadto byly velmi

přeplněné. Obsah vzdělávání byl silně předimenzovaný, děti byly v souladu s osnovami velmi přehlcené informacemi. Vzdělávání bylo navíc encyklopedického rázu, kdy mezi sebou nebyly integrovány poznatky z různých oborů. Vše bylo přísně členěno do jednotlivých oblastí.

Komunikace mezi učitelem a žákem nebyla taková, jakou bychom si ji asi v ideálním případě představovali. Učitel byl pro žáky velmi silnou a formální autoritou, což dokazuje manipulativní přístup učitele ke svým žákům. Velmi silný důraz byl kladen na vnější disciplínu žáků a jejich přizpůsobení se všem situacím a jevům, které v běžném provozu školy vyvstávaly.

Jestliže dnes klademe hlavní důraz na sociální, emocionální a morální rozvoj našich žáků, tedy na výchovu v pravém slova smyslu, dříve byl kladen jednostranný důraz na rozvoj intelektuální. Škola byla pasivní, výuka byla pouze frontální. Učitelé využívali z naprosté většiny verbálních metod, díky nimž děti neměly šanci k vlastní činnosti, prožívání, přemýšlení, objevování a uplatňování vlastních zkušeností. Nebyl tu prostor ke kooperativním ani individuálním činnostem.

Co se týče hodnocení žáků, byla jedinou uznávanou formou klasifikace, která byla zaměřena na zjišťování znalostí a chyb. Jelikož byl zároveň kladen velmi jednostranný důraz na výkon dítěte, vedl tento fakt děti k pouhému učení se pro známku .

58

jako takovou. (K hlavním problémům školy z počátku 90. let více viz. Spilková .)

Nemůžeme však na stavu školství počátku 90. let hledat pouze negativa. Pozitivními faktory byla celková úroveň vzdělanosti národa, nízká míra vážných výchovných a sociálních problémů ve školách, vysoká úroveň předškolní výchovy a zájmového a uměleckého školství a vysoká úroveň faktografických znalostí žáků.

Vytyčili jsme si tedy nejzávažnější problémy školství zpočátku 90. let 20. století. Nyní si představíme základní principy nového pojetí školy a vyučování.

„Cílem 1. stupně základního vzdělávání je vytváření předpokladů pro celoživotní učení - získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně

<sup>58</sup> SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.



vztahu k životnímu prostředí, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví."<sup>59</sup>

Podle RVP ZV je cílem základního vzdělávání „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení; podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědní; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“<sup>60</sup>.

„Klíčovým principem transformace českého školství po roce 1989 je princip humanizace školy (společně s principy demokratizace a decentralizace).“<sup>61</sup>

Dosavadní vývoj našeho školství byl založen především na direktivním, manipulativním a autoritativním přístupu k dítěti. Humanisticky pojeté vyučování („pedagogika zaměřená na dítě“) usiluje zejména o celkový a harmonický rozvoj a kultivaci dítěte, tedy o rozvoj tělesný i duševní, rozvoj sociální, citový, emoční, etický apod. Je kladen značný důraz na kultivaci postojů, hodnot, dovedností a osobních vlastností dítěte. Dítě je stavěno do popředí zájmu, jsou zohledňovány jeho potřeby, možnosti a zájmy, je podporována jeho individualita a jeho osobnostní rozvoj, důležitá je úcta a důvěra na obou stranách.. Humanistické pojetí vyučování předpokládá

<sup>59</sup> MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001, s. 47. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>60</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005, s. 12-13.

<sup>61</sup> SPILKOVÁ, V. *Průběhy primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005, s. 32. ISBN 80-7178-942-9.

komunikativní a partnerský přístup k dítěti, ve kterém je velký důraz kladen na spolupráci.

Se vším, co již bylo řečeno, souvisí také důraz na kvalitní mezilidskou a sociální komunikaci ve škole. Vztah učitele a žáka by měl být v ideálním případě založen na úctě, porozumění, pochopení, do určité míry na partnerství. Od učitele se ve vztahu k žákům oproti dřívějším dobám očekává méně drilu, donucování, příkazů a zákazů, méně důrazu na tzv. vnější disciplínu (podřízení se a přizpůsobení se žáka) na rozdíl od důrazu na vnitřní disciplínu (autoregulaci) žáka. Velká zodpovědnost učitele ale padá také na míru a kvalitu komunikace dětí ve třídě mezi sebou a na komunikaci mezi školou a rodinami dětí. Pokud učitel od začátku velmi cíleně a pečlivě pracuje na kvalitní, příjemné a bezproblémové komunikaci mezi všemi těmito zúčastněnými osobami ve vzdělávacím procesu, přispívá tak k vytvoření příznivého a pracovního klimatu ve třídě, čímž samozřejmě notně podporuje kvalitu vzdělávání.

„Změny v pojetí vyučování znamenají také změny v pedagogické autonomii učitelů - tj. v možnosti vytvářet vyučovací dokumenty a materiály, které vycházejí z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, vlastního pracovního stylu učitele i z jeho představy o přípravě kvalitního vyučování a ověřování nových metod a forem vyučování.“<sup>62</sup>

V oblasti metod a strategií výuky také zaznamenáváme značný posun. Učitel dítě doprovází na cestě k poznání a vhodnými aktivními vyučovacími metodami podporuje činnosti samotného dítěte jeho vnitřní aktivitu, tvořivost, zájem, prožitky a zkušenosti, spojování poznatků do souvislostí, porozumění. Učitelé ve vyučování vytváří situace, ve kterých jejich žáci experimentují, hledají různá řešení úkolů a problémů, vyhledávají informace, diskutují apod. Uplatňují se tedy různé činnostní a prožitkové metody. Čím dál více učitelů používá při výuce metody vycházející z konstruktivistického pojetí, např. metody RWCT, jejichž hlavní podstatou je aktivní vtáhnutí dětí do procesu vzdělávání.

Co se týče organizace vyučování, klade se důraz na omezení frontálního vyučování ve prospěch kooperativní výuce a individuálním formám práce. Členění

<sup>62</sup> MŠMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001, s. 47. ISBN 80-211-0372-8.

vyučovacího času by již mělo být především v kompetenci učitele. V jeho kompetenci je však také integrace obsahu vyučování, tedy propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí. Učitel má možnost propojovat předměty a různá témata, např. v projektovém vyučování. (K novému pojetí vyučování více viz Spilková<sup>63</sup>.)

Jelikož dochází ke změně cíle, obsahu a metod vyučování, dochází tedy i ke změnám v oblasti hodnocení žáků (viz následující kapitoly).

## 5.2 Realita hodnocení v současné škole

Současné hodnocení v českých školách je stále velmi často kritizováno. .. Je kritizováno především ze strany odborníků, kteří se otázkou současného školství zabývají, ale také širokou veřejností. Samozřejmě ne každého učitele a ne každé školy se kritika týká. Existují školy a učitelé, kteří se problematice hodnocení velmi intenzivně věnují a hledají nejvhodnější cesty k dosažení těch nejlepších výsledků. Takovýchto škol a učitelů je však zatím bohužel velmi málo. V našich školách stále převažuje hodnocení, které zdaleka nesplňuje všechny funkce, které by hodnocení splňovat mělo. A které nepříznivé jevy ve školním hodnocení bývají diskutovány nejčastěji?

V českých školách stále převládá značné přeceňování známek. Pouhé známkování je stále nejčastější formou hodnocení a ostatní formy hodnocení stojí v pozadí. Hrozba známky způsobuje negativní psychické stavy dětí. Systém hodnocení je často náhodný a neprůkazný. Hodnocení zároveň pouze hodnotí výkon, stav. Následně však neposkytuje radu, možnost cesty k lepším výsledkům, podporu a motivaci k dalšímu vzdělávání.

Stále je naprosto běžné porovnávání žáků pouze s normou, třídou, na úkor srovnávání podle individuální vztahové normy. Bývají přehlíženy individuální potřeby žáků. Nebere se v úvahu žákovo úsilí vzhledem k jeho možnostem. Hodnocení bývá orientované na kvantitu osvojených vědomostí, na paměť. Hodnotí se bezprostřední výkon. Na druhé straně však stojí hodnocení tvořivosti, schopnosti kooperace,

<sup>63</sup> SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

formování osobnosti, emocionálních a sociálních charakteristik dítěte, na které se hodnocení většinou nezaměřuje.

Hodnocení většinou vychází pouze od učitele, autority. K sebehodnocení děti nedostávají příležitost. Neumí hodnotit sami sebe, jsou závislé pouze na většinou subjektivním hodnocení z „druhé strany“. V našich školách však také není běžným zvykem cíleně pracovat s kritérii hodnocení. V důsledku tohoto často hodnocení nezobrazuje úplnou realitu, bývá velmi subjektivní, hraje zde značnou roli oblíbenost či neoblíbenost žáka učitelem, hodnocení bývá často označováno za nespravedlivé.

Výuka většinou postrádá cílenou a efektivní motivaci, aktivní metody učení. V důsledku toho děti často nemají o probírané učivo zájem, nevidí v něm smysl, nudí se. Učí se často pouze pod hrozbou špatných známek. Jejich výkony bývají horší než u žáků motivovaných. Od tohoto se samozřejmě odráží také hodnocení žáků, za které mnohdy mohou pouze nevhodně zvolené metody výuky učitele a špatná či vůbec žádná motivace.

### **5.3 Změny současného hodnocení ve škole - nové přístupy**

Přes všechny nedostatky popsané v předchozí kapitole pomalu dochází v oblasti hodnocení žáků ke změnám. K těmto změnám dochází ve spojitosti s celkovými a rozsáhlými změnami ve vzdělávání, a to především na 1. stupni základních škol. Postupně se mění cíle a obsah výuky, dochází k využívání nových vyučovacích metod, k novému postoji k žákovi... dochází tedy i ke změnám v hodnocení žáků (viz. kapitola č. 1). „Nelze zásadně změnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování (změny v přístupu k dítěti, vzájemné komunikaci, atmosféře při vyučování apod.)“<sup>64</sup>

Bohužel některé školy a učitelé nejsou na změny hodnotícího systému, tedy i na změny celkového pojetí vyučování, dostatečně připravené. Jde především o nedostatečné vzdělání učitelů a značnou neznalost nových trendů, často i o neochotu

<sup>64</sup> SPILKOVÁ, V. Nové přístupy v hodnocení žáků při vyučování. In KOL. AUTORŮ. *Slovní hodnocení*. Kroměříž : Iuventa, 1994, s. 25.

seznamovat se s nimi a pozměnit svůj dosavadní způsob výuky a komunikaci se žáky. Dalším problémem však také bývá zdrženlivý postoj rodičů k zavádění něčeho, co oni sami během svých vlastních školních let nezažili.

V rámci vývoje a modernizace vyučovacích metod také postupně dochází k novému pojetí hodnocení žáků. Existují velké snahy o to, aby hodnocení bylo kvalitativní, formativní, individualizované, diagnostické, komplexní, intervenující, pozitivně motivující, které také postupně přechází od heteronomního k hodnocení autonomnímu (sebehodnocení).

Co se týče hodnocení žáků, dochází ke změnám především v oblasti forem hodnocení. Ještě v nedávné historii bylo zcela běžné hodnotit pouze prostřednictvím známek. V dnešní době již alespoň malá část škol využívá k hodnocení žáků slovní hodnocení, několik škol dokonce hodnotí prostřednictvím portfolií a sebehodnocení žáků a prostřednictvím jiných alternativ. Stále ještě na našich školách drtivě převládá běžná klasifikace, postupně se ale postoje jak učitelů, tak rodičů mění a školy (učitelé) začínají v hodnocení využívat i již zmíněné novější formy.

## **5.4 Základní dokumenty upravující školní hodnocení**

### **5.4.1 Klasifikační řád**

Pravidla hodnocení žáků (klasifikační řád) jsou součástí školního řádu každé školy. Tato pravidla musí podle Vyhlášky ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky - § 14 až § 16 obsahovat 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, 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".<sup>65</sup>

#### **5.4.2 Rámcový vzdělávací program**

RVP ZV vymezuje především klíčové kompetence, k jejichž naplnění vzdělávání směřuje, a očekávané výstupy na konci jednotlivých období základního vzdělávání v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Podle RVP... „Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“<sup>66</sup>

Dále se podle RVP „hodnocení výsledků vzdělávání žáků řídí § 51 až § 53 školského zákona. Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanoví <sup>67</sup> ministerstvo prováděcím právním předpisem.“ Školský zákon se v těchto paragrafech podrobně zabývá hodnocením žáků na konci každého pololetí a na konci povinné školní docházky, postupy žáků do vyšších ročníků v závislosti na jejich hodnocení a dále zde stanovuje pravidla pro konání opravných zkoušek.

Pedagogický sbor tedy formuluje pravidla hodnocení ve škole, formuluje způsoby hodnocení a kritéria hodnocení.

#### **Klíčové kompetence**

„Kompetence je míra připravenosti jedince reprezentovat určitou společenskou roli nebo dostát určitému společenskému, kulturnímu, pracovnímu požadavku.“<sup>68</sup>  
„Klíčové kompetence představují soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“<sup>69</sup> Jsou to tedy požadavky na výsledky

<sup>65</sup> Vyhláška ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, § 14.

<sup>66</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005, s. 12.

<sup>67</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005, s. 11.

<sup>68</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 46. ISBN 80-7178-262-9.

<sup>69</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005, s. 14.

vzdělávání žáků, to znamená na cíle výuky. „Smyslem a cílem vzdělávání podle RVP ZV je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“<sup>70</sup>

Klíčové kompetence jsou rozděleny do několika oblastí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Jednotlivé oblasti však rozhodně nestojí odděleně, neustále se prolínají a doplňují.

Klíčových kompetencí lze dosahovat pouze na základě dlouhodobého a systematického procesu vzdělávání. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

K tomu, abychom mohli stanovit postup rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí v jednotlivých vzdělávacích oblastech a předmětech, ke kontrole a posouzení stavu a míry osvojení klíčových kompetencí, tedy k hodnocení, nám pomohou kritéria hodnocení.

### **Hodnotící kritéria při dosahování klíčových kompetencí a očekávaných výstupů ve vzdělávacích oblastech**

Už bylo napsáno, že učitelé žáky hodnotí na základě porovnání jejich výkonů, produktů, vlastností... na základě porovnání s různými druhy vztažných norem. Učitelé však často vůbec nemají dopředu promyšlené, podle které normy budou své žáky hodnotit, už vůbec nemívají rozmyšlená a stanovená kritéria pro hodnocení. Většinou hodnotí náhodně, podle aktuální situace, atmosféry, citového rozpoložení apod. Takovéto hodnocení však postrádá důležité funkce, které by hodnocení mít mělo, především funkci diagnostickou, informativní a regulativní.

„Kritérium je nějaké slovo nebo slovní spojení, které zaměřuje pozornost na určitou kvalitativní stránku hodnoceného jevu a vymezuje její hodnotovou polaritu.“<sup>71</sup>  
„Každé kritérium, jež poměřuje kvalitu žákova školního výkonu nebo chování, je

<sup>70</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005, s. 14.

<sup>71</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 42. ISBN 80-7178-262-9.

vyjádřením určité kompetence nebo složky kompetence, kterou žák v praxi může do nějaké míry dosáhnout, nebo ji naopak postrádá."<sup>72</sup>

Absence hodnotících kritérií při výuce je v našich školách skutečnost bohužel naprosto běžná, o to víc je to naprosto zásadní a důležitou chybou. Bez stanovených cílů výuky a od nich odvozených a vymezených hodnotících kritérií dítě ani jeho rodič neví, co dítě vlastně umí, za co je ohodnoceno. Pro učitele je stanovení kritérií hodnocení výhodné především pro kvalitnější komunikaci s rodiči a pro jednodušší volbu vyučovacích metod. Samozřejmě díky stanoveným kritériím hodnocení se učitel může lépe orientovat v tom, co které dítě umí, co mu dělá potíže, jak si dovede poradit v různých situacích apod.

S nástupem RVP ZV vznikla alespoň „papírová nutnost“ kritéria vytvářet a zabývat se jimi. Přesněji, očekávané výstupy vzdělávacích oblastí, jež jsou popisem jednání, výkonu nebo produktu žáka, jehož pomocí učitel i žák rozpoznají, že bylo dosaženo vzdělávacího cíle<sup>73</sup>, a které jsou v RVP ZV uvedeny, mají být dále rozpracovávány v ŠVP. Toto rozpracovávání v sobě skrývá právě práci s kritérii, jejich tvorbou a formulováním jednotlivým očekávaným výstupům v daných vzdělávacích oblastech, k jednotlivým předmětům, tématům, vyučovacím hodinám. Snad alespoň tato skutečnost donutí učitele nejen kritéria vytvořit a sepsat (do tohoto procesu je vhodné zapojit také samotné žáky), ale především využívat jich při své výuce, využívat jich ve prospěch svůj, žáků i jejich rodičů. V jedné třídě navíc mohou být stanoveny různé úrovně plnění kritérií pro děti nadané, průměrné a děti s výukovými problémy, specifickými poruchami.

Praxe a zkušenosti ukazují, že se při stanovování kritérií často objevuje problém, kde najít a stanovit tu pomyslnou hranici mezi jednotlivými úrovněmi (stupni) kritéria. Každá úroveň by měla být definovaná tak, aby k ní bylo možné přiřadit určitý stupeň kvality posuzovaného výkonu žáka. Čím je hodnocený produkt žákova úsilí náročnější a hodnotnější, tím více podkategorií úspěšnosti a neúspěšnosti bychom měli tomuto produktu přiřadit, a o to důsledněji bychom měli tato kritéria hodnocení vybírat.

<sup>72</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 46. ISBN 80-7178-262-9.

<sup>73</sup> BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 4. *Učitelé listy*, 2006/07, č. 4, s. 11. ISSN 1210-6313.



„Dovednost volby kritéria je nutnou podmínkou pro úspěšné ovládnutí kterékoli v . . . „74  
činnosti.

Nástrojem, který pomůže učitelům při konkretizaci cílů a výstupů vzdělávání, je Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů. Bloomova taxonomie je poslopně uspořádaná soustava obsahující šest kategorií poznávacích a výukových cílů, tedy intelektových dovedností. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jichž se jednotlivé kategorie týkají. Nejjednodušší je znalost (zapamatování), dále porozumění, aplikace, analýza, syntéza a nejnáročnější hladinou je hodnocení, hodnotící posouzení. K dosažení vyšších úrovní se předpokládá zvládnutí úrovní nižších.

„Pro tvorbu kritérií hodnocení jsou velmi užitečná slovesa, která vedou k co nejpřesnějšímu popisu konkrétní činnosti žáka.“<sup>75</sup>

K vymezení cílů v jednotlivých kategoriích byla vytvořena aktivní slovesa, tedy vhodné výrazy, které popisují jednotlivé konkrétní činnosti, které žák v rámci jednotlivých úrovní intelektuálních cílů zvládá, a jejichž cílem je konkrétní produkt učení (např. žák popíše, vybere, definuje, utřídí, navrhne, zdůvodní, vyhledá, zhodnotí, spočítá apod.).

Důležitá je pro učitele schopnost promítnout obecné cíle do podoby konkrétních myšlenkových operací, do konkrétních činností, aby následně jejich výuka mohla být těmito cíli prostoupena a řídila se jimi. Pokud učitel umí využívat Bloomovu taxonomii, je schopen u žáků cíleně rozvíjet jejich myšlení na všech úrovních, což je téměř nepostradatelnou nutností.

Jelikož jsou myšlenkové operace samozřejmou součástí klíčových kompetencí, při tvorbě školního vzdělávacího programu a následném vyučování podle něj jsou znalost a schopnost práce s Bloomovou taxonomií velmi užitečné. Pokud jsou v ŠVP výstupy správně pojmenovány s použitím vhodného aktivního slovesa, je tato skutečnost značně přínosná pro přehledné a jednoznačné hodnocení a sebehodnocení žáků, které vychází z přesně určených kritérií.

<sup>74</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999, s. 45. ISBN 80-7178-262-9.

<sup>75</sup> BĚLECKÝ, Z. *Kritéria hodnocení žáků 2. Učitelé listy*, 2006/07, č. 2, s. 7. ISSN 1210-6313.

## Hodnocení a ŠVP

Podle Jany Kratochvílové je „zpracování této části ŠVP velmi náročné a je provázáno s předchozími částmi školního vzdělávacího programu. Měla by být zpracovávána až po vyhotovení všech předchozích částí.“<sup>76</sup>

Autorka doporučuje, aby se pedagogický sbor nejprve různými formami seznámil se současným pojetím hodnocení a sebehodnocení žáků a aby si uvědomil vztah mezi vzdělávací koncepcí a způsobem hodnocení. „Je nutné ve sboru otevřít diskusi nad současným transmisivním modelem vzdělávání, zaměřeným na zprostředkování učiva a tomu odpovídajícímu způsobu hodnocení, jeho klady a zápory. Následně se pak zaměřit na nový model výchovy a vzdělávání, který podle RVP a tím i podle vznikajícího ŠVP akcentuje dítě.“<sup>77</sup> Učitelé by podle autorky měli diskutovat nad otázkou, jaké hodnocení tento model edukace vyžaduje, v čem bude spočívat jeho změna, jaké hodnocení bude škola používat, aby splňovalo všechny současné požadavky. Měli by se zamýšlet nad pozitivy a negativy možných způsobů a typů hodnocení a také nad tím, jaké by hodnocení mělo být, aby bylo opravdu komplexní.

Po seznámení se s legislativními požadavky na hodnocení a porozumění jim již učitelé mohou na základě předchozích kroků ve skupinách formulovat pravidla a způsob hodnocení ve škole v souladu s její filozofií a kritéria hodnocení jednotlivých výstupů, do čehož mohou být zapojeni i žáci a rodiče, způsob práce se sebehodnocením žáka.

Díky takto koncipované činnosti je podle autorky možné se v pedagogickém sboru zamýšlet a diskutovat nad aktuálními otázkami hodnocení a společně pojmenovávat a přijímat způsoby hodnocení v rámci ŠVP.

<sup>76</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem*. Brno : PedF MU, 2006, s. 68. ISBN 80-210-4063-7.

<sup>77</sup> KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem*. Brno : PedF MU, 2006, s. 69-70. ISBN 80-210-4063-7.

## **6 Cíle, metody a organizace výzkumu**

Dosud se tato práce věnovala hodnocení žáků v proměnách českého školství pouze na úrovni teoretických poznatků. Je však velmi důležité a nutné, abychom se také podívali do konkrétních škol a vyučovacích hodin a takto zjistili, jak se opravdu s hodnocením v některých našich školách pracuje. Je to především důležité proto, abychom měli možnost si uvědomit, do jaké míry se shoduje teorie s praxí, či v jak velkém je rozporu.

### **6.1 Cíle výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu v mé diplomové práci bylo zjistit, jaká je realita v oblasti nových přístupů k hodnocení žáků na 1. stupni základní školy ve dvou výzkumných školách ve vazbě na nově formulované cíle vzdělávání. Zajímalo mě, jakou mají vybrané školy koncepci hodnocení žáků v kontextu ŠVP a jak je tato koncepce naplňována samotnými učiteli v praxi, tedy v konkrétních vyučovacích hodinách, především v jedné vzdělávací oblasti ve vývoji od 1. do 5. ročníku ZŠ.

Daří se tedy těmto školám naplňovat filozofii jejich školního vzdělávacího programu? Daří se učitelům dodržovat pravidla hodnocení žáků na jejich škole?

Dále mě zajímalo, jak se učitelé staví ke koncepci školy v oblasti hodnocení, jak ve své výuce s hodnocením svých žáků pracují po celý školní rok, jak vnímají koncepci hodnocení v jejich škole, zejména pak jestli a jak na své dovednosti hodnotit žáky cíleně pracují.

V neposlední řadě je cílem výzkumného šetření identifikovat ve vybraných školách pozitivní stránky a hlavní problémy současného stavu.

### **6.2 Metody výzkumu**

Pro získání a následné zpracování potřebných informací byly využity výzkumné metody, které jsou schopny přispět k analýze každodenní praxe v hodnocení žáků. Konkrétně se jednalo o metody analýza edukačních produktů, pozorování a rozhovor.

Analýza edukačních produktů „je v pedagogickém výzkumu často používána, avšak po stránce metodologické není přesně vymezena. Někdy bývá označována jako obsahová analýza pedagogických dokumentů. Tato metoda je zaměřená na zkoumání vlastností, struktury a obsahu různých psaných (tištěných) nebo mluvených textů a neverbálních komunikátů, které byly vytvořeny v edukační sféře“<sup>78</sup>.

Podle Vyhlášky ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky - § 14 až § 16 musí mít každá škola vytvořena Pravidla hodnocení. Obě vybrané školy tyto dokumenty ochotně poskytly. Je třeba si tyto dokumenty, tuto koncepci představit, abychom mohli následně porovnat, jak se tato koncepce hodnocení promítá do jednotlivých vyučovacích hodin.

Pozorování je vědeckou metodou, „která je přímým poznáváním určitého jevu na základě vnímání tohoto jevu samého“, také je možné ji definovat jako „metoda pro sběr dat o charakteristikách situací, jednotlivců nebo skupin“<sup>79</sup>. Podle autora<sup>80</sup> je třeba při její aplikaci, v tomto případě při pozorování subjektů edukačních procesů, zachovávat řadu podmínek. Těmito podmínkami jsou plánovanost, systematičnost a kontrolovatelnost pozorování a nezúčastněnost pozorovatele v pozorovaném dění.

Abych mohla snadněji splnit první tři podmínky pozorování, vytvořila jsem si „Záznamový arch pro pozorování“. Předem jsem si promyslela, co chci ve vyučovacích hodinách pozorovat a tyto kategorie si na tento arch zapsala. Následně jsem při pozorování dění v konkrétních vyučovacích hodinách mohla snadněji a lépe soustředit na to, co opravdu chci sledovat, a zapisovat k určitým kategoriím jim odpovídající jevy, které se v těchto hodinách objevily.

Další metodou, kterou jsem při svém výzkumu uplatnila, je rozhovor. Tato metoda bývá definována, jako „metoda dotazování založená na mluvené komunikaci tazatele a respondenta, při níž je dotazovaná osoba vedena otázkami tazatele k sdělování určitých informací. Má-li být rozhovor použit jako nástroj vědeckého výzkumu, musí být věnována důkladná práce jeho přípravě, zejména konstruování otázek“<sup>81</sup>.

<sup>78</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995, s. 66. ISBN 80-7184-132-3.

<sup>79</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995, s. 37. ISBN 80-7184-132-3.

<sup>80</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995, s. 38. ISBN 80-7184-132-3.

<sup>81</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995, s. 51. ISBN 80-7184-132-3.

### 6.3 Organizace výzkumu a výzkumný vzorek

Výzkum se za pomoci uplatnění výše zmiňovaných metod uskutečnil v průběhu ledna 2008 na dvou pražských základních školách, na ZŠ „A“ a na ZŠ „B“. Výzkumným vzorkem byli žáci a učitelé vždy jedné třídy v každém ročníku celého prvního stupně. Ve všech těchto třídách jsem následně pozorovala tři vyučovací hodiny českého jazyka a literatury. Předmětem pozorování bylo hodnocení žáků.

Ve vyučovacích hodinách jsem sledovala a zaznamenávala si vše potřebné do připravených záznamových archů. Na těchto archích jsem měla předem vytyčené kategorie, ke kterým jsem si následně zaznamenávala to, co bylo možné ve vyučovací hodině k hodnocení žáků pozorovat. Tyto kategorie byly: klima třídy (souvisí s hodnocením), motivovanost dětí k práci, celkový přístup učitele k hodnocení žáků (pozitivně x negativně laděné hodnotící soudy, možnost žáků zažít úspěch, práce s chybou...), použité formy a metody hodnocení (do této kategorie patřilo i sebehodnocení dětí), hodnocení dětí navzájem, kritéria hodnocení (jestli jsou předem stanovená, zda je děti znají, zda učitel hodnotí na jejich základě), zhodnocení hodiny (práce v hodině - může být hodnocení učitele dětí, dětí učitele i sebehodnocení dětí). Aby byly podmínky vyučovacích hodin alespoň podobné, zvolila jsem si pouze jednu vzdělávací oblast, Český jazyk a literatura.

Důležitým východiskem k pozorování praxe hodnocení žáků při vyučování byla analýza Pravidel hodnocení (Klasifikačního řádu) každé z těchto škol. Na základě této analýzy jsem potom ve vyučovacích hodinách mohla sledovat, jak učitelé při své výuce naplňují tato Pravidla hodnocení, jak v těchto hodinách učitelé přistupují k dětem, jak pracují s hodnocením svých žáků, zda jejich hodnocení splňuje všechny důležité funkce.

K získání dalších potřebných informací jsem dále využila metodu rozhovoru. Na základě předem připravených přibližných otázek jsem se dotazovala učitelů, v jejichž třídách jsem prováděla výzkum, na další podrobnosti týkající se hodnocení v jejich třídě. Rozhovor byl zaměřen na upřesnění a rozšíření informací o jejich práci s hodnocením.

Samozřejmě nelze vždy předpokládat, že se rozhovor vyvine naplánovaným směrem, proto moje připravené otázky nebyly nutně přísně dodržovány. Rámcově jsem se ale učitelů ptala, jak své žáky hodnotí v průběhu školního roku, v jakých případech

a částech školního roku využívají jaké formy a metody hodnocení, jestli si myslí, že je jejich hodnocení pro žáky i rodiče srozumitelné a jasné, jestli jejich hodnocení splňuje všechny důležité funkce hodnocení. Další otázka se týkala jejich práce s kritérii pro hodnocení žáků. Samozřejmě jsem nemohla opomenout dotaz, zda učitelům vyhovuje koncepce hodnocení na jejich škole, zda by ji nějak změnili či upravili a jak. Za velmi důležitou také považuji otázku, „Kam chcete ve své pedagogické praxi v oblasti hodnocení dojít? Co je vaším cílem? Jak své schopnosti v oblasti hodnocení rozvíjíte?“.

Všechny získané informace z pozorování a rozhovorů jsem v této práci představila a připojila k nim svoji reflexi.

Nyní představím obě školy, ve kterých byl výzkum prováděn. Tyto informace jsem převzala z webových stránek škol.

### **ZŠ „A“**

Tato pražská základní a mateřská škola je úplnou školou, která rozvíjí děti od 3 do 16 let. Základní škola má kapacitu maximálně dvě třídy v ročníku, tedy celkem 310 žáků, z toho přibližně 200 žáků je na prvním stupni. Jelikož chce vedení školy udržet velikost školy rodinného typu, naplňuje třídy průměrně do 25 žáků. O jejich vzdělávání se stará 27 pedagogů. Všechny třídy prvního stupně jsou rozděleny na část s kobercem a na část s moderními lavicemi a vybaveny audiovizuální technikou.

Vedení školy a učitelé chtějí, aby se rodiče co nejvíce podíleli na životě školy a spolurozhodovali o něm. Na škole pracuje Školská rada, kromě toho se vedení školy setkává pravidelně se zástupci rodičů jednotlivých tříd. Rodiče pomáhají škole při některých akcích, při vybavování školy apod.

Škola poskytuje všeobecné vzdělání bez výrazného zaměření a preferování nějaké vzdělávací oblasti. Snaží se posilovat ty vzdělávací předměty, které jsou potřebné pro život v moderní společnosti, jako jsou cizí jazyky a informační technologie. Větší důraz klade také na rozvoj osobnosti prostřednictvím výchovných předmětů (osobnostní, hudební, výtvarná, dramatická výchova) a kladením důrazu na příslušná témata v některých předmětech (např. literatura apod.).

Školní vzdělávací program: Smysluplná škola.

Program je založen na třech pilířích:

1. Smysluplný obsah vzdělávání a rozvoj osobnosti.
2. Smysluplné činnosti v době vyučování a ve volném čase.
3. Smysluplné vztahy.

K naplňování výstupů volí učitelé efektivní metody, přičemž se obecně upřednostňuje činnostní učení. Nezaměřují se na jeden způsob vyučování, ale volí smysluplné způsoby z různých vyučovacích metod (jako je projektové vyučování, problémové vyučování, konstruktivistické metody, prvky Kritického myšlení, Začít spolu, Tvořivé vyučování, dramatické výchovy atd.).

Výstupy a učivo jsou ve školním vzdělávacím programu stanoveny na průměrného žáka, s tím, že je určeno minimální penzum, které musí pro postup do dalšího ročníku naplnit všichni. Rozšiřující výstupy a učivo určené pro talentované žáky je zahrnuto v tematických plánech jednotlivých učitelů ve formě individuálních plánů.

## **ZŠ „B“**

Základní škola „B“ je malou pražskou školou s 1. - 5. ročníkem o počtu přibližně 300 žáků, která rovněž vyučuje podle vlastního Školního vzdělávacího programu. Tato škola se zaměřuje na výuku cizích jazyků. Škola také funguje jako tréninkové a metodické centrum programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a je vzdělávacím střediskem činnostního učení.

Hlavním cílem školy je vytvořit systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti bez ohledu na jeho nadání a podle jeho individuálních potřeb, dále pak vytvořit u každého dítěte pozitivní vztah ke vzdělání a motivovat ho k dalšímu sebevzdělávání.

Hlavní důraz klade škola na to, aby žáci chodili do školy rádi, aby mohli vyjadřovat otevřeně své názory, aby měli prostor pro otázky a učili se argumentovat a aby byli vedeni k vzájemnému hodnocení, k autentické sebereflexi a sebehodnocení. Snahou školy je vytvářet pozitivní klima ve škole, věnovat se každému dítěti a individualizovat a diferencovat výuku podle jeho potřeb a snažit se o vstřícné a podnětné zázemí pro každého žáka i v době mimo vyučování.

Komunikace mezi žáky, učiteli a rodiči je založena na partnerském vztahu. Všichni dostávají možnost vyjádřit se k obsahu výuky, ale i k dění ve škole. Ve škole

funguje žákovský parlament, kde jsou zástupci ze všech tříd. Spolupodílí se na rozhodování o důležitých otázkách školy a pomáhá při organizaci celoškolních akcí.

Centrálním prvkem výchovy je důraz na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro vlastní iniciativu, realizaci jednotlivce a individuální hodnocení. Veškeré vzdělávací působení na této škole vychází z přesvědčení, že spíše než na množství osvojených poznatků záleží na jejich trvalosti a propojení s praktickým životem.

Škola klade důraz na kvalitu vyučovacího procesu. Vyučující používají aktivizační metody, snaží se podporovat kritické a samostatné myšlení žáků a jejich aktivitu, vychází z jejich vlastních zkušeností a prožitků. Ve vyučování převažují konstruktivistické přístupy, které směřují k vyšší úrovni poznávání a k rozvoji myšlení.

Žáci si při výuce uvědomují, jak se učili, co jim v učení pomáhalo a jak by měli postupovat dál.



## **7 Výsledky výzkumu hodnocení žáků na 1. st. ZŠ**

### **7.1 Analýza dokumentů týkajících se hodnocení**

#### **7.1.1 Pravidla hodnocení ZŠ „A“**

Podle tohoto dokumentu by mělo hodnocení žáků této školy vycházet především z filozofie Školního vzdělávacího programu „Smysluplná škola“.

Podle ŠVP by tedy hodnocení žáků mělo sloužit jako důležitá zpětná vazba pro učitele, rodiče a žáky, mělo by motivovat k další práci, mělo by přihlížet k individualitě žáka (ke splnění této podmínky by měly být využívány i jiné formy hodnocení než jen klasifikace, tedy formy, které mají širší hodnotící škálu), mělo by být spravedlivé (mají být dána jednoznačná kritéria, zřejmá pro děti i rodiče).

Žáci mají být hodnoceni vždy za jednotlivá čtvrtletí. Toto hodnocení by mělo být tvořeno aritmetickým průměrem jednotlivých druhů hodnocení. Každý tento druh hodnocení má ale jinou hodnotu. Např. hodnocení výstupů ŠVP má vyšší hodnotu než průběžné hodnocení (diktáty, testy apod.) a aktivita v hodině.

Formu hodnocení si volí sami učitelé podle vlastního úsudku a domluvy s rodiči i žáky na začátku školního roku, a to buď známku, slovní hodnocení, procenta či kombinaci těchto forem. V dokumentu je uvedena tabulka převoditelnosti zmíněných forem hodnocení na klasifikaci, která je uváděna na vysvědčení. Vysvědčení mají děti na prvním stupni formou kombinace slovního hodnocení a známky.

Další část tohoto dokumentu je věnována sebehodnocení žáků. K sebehodnocení mají být žáci vedeni průběžně. Dvakrát do roka by ale měl každý žák napsat výroční sebehodnocení. K sepsání tohoto sebehodnocení má žákovi pomáhat vytvářené portfolio z jednotlivých předmětů.

K pravidelnému sebehodnocení žáků a poskytování písemné zpětné vazby učiteli mají sloužit také týdenní plány, které obsahují stručný výčet učiva, úkoly pro daný týden, místo pro sebereflexi žáka a komentář učitele k témuž. Prostřednictvím týdenních plánů by rodiče žáků prvního stupně také měli dostávat pravidelné informace. Tyto týdenní plány, práce dítěte, případně popisy významnějších příhod se ukládají do

portfolia, které rovněž slouží k sebehodnocení žáků. Sebehodnocení žáků je ale také možné rozvíjet při reflexi vyučovací hodiny (vyučovacího procesu), kterou je možné provést různými formami.

Pravidla hodnocení chování jsou další částí tohoto dokumentu. Jsou zde popsána obecná pravidla pro hodnocení chování žáků, kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace chování, typy výchovných opatření, pravidla a konkrétní kritéria pro jejich udělení. Součástí dokumentu jsou také pravidla pro hodnocení sociálně patologických jevů u dětí.

Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími prostředky má být prováděno prostřednictvím slovního hodnocení.

Poskytování informací rodičům probíhá prostřednictvím rodičovských schůzek, které jsou organizovány třikrát ročně. Navíc jsou od tohoto školního roku pořádány na konci prvního a třetího čtvrtletí individuální konzultace, na kterých jsou přítomni učitel, rodiče i žák.

Tento dokument školy bude s největší pravděpodobností v blízké budoucnosti aktualizován a dopracován.

### **7.1.2 Pravidla hodnocení ZŠ „B“**

Pravidla hodnocení této školy jsou přímo součástí školního vzdělávacího programu. Jsou popsána v kapitole Hodnocení žáků a autoevaluace školy. My se budeme zabývat pouze částí Hodnocení žáků.

Na začátku této části je obecné pojednání o specifikách hodnocení a o důležitosti jeho kvality při vzdělávání žáků. „Změna v cílech učení vyžaduje nejen změnu vyučovacích metod, ale i změnu kritérií a nástrojů hodnocení, než jak tomu bylo dopsud.“

Principy hodnocení na této škole vycházejí z toho, že by hodnocení mělo být součástí efektivního plánování vyučování, mělo by být zaměřeno na pomoc žákovi při osvojování učiva, plnění cílů, mělo by být součástí veškerého pedagogického procesu, důležitou dovedností učitele, mělo by být taktní a konstruktivní z důvodu dopadu na psychiku žáka, dále pak motivací pro další žákovo učení. Hodnocení by mělo podporovat cíle školního vzdělávacího programu, které musí být stanoveny a odsouhlaseny předem, stejně jako kritéria hodnocení jejich plnění a to učitelem

i žákem. Hodnocení by mělo informovat o tom, jakých chyb se mají všichni zúčastnění vyvarovat, aby se jejich práce zlepšila, mělo by prohlubovat žákovu schopnost sebehodnocení a sebereflexe, mělo by respektovat schopnosti a možnosti žáka.

U každé této podmínky jsou uvedeny konkrétní cesty k jejímu splnění, případně vysvětlení, upřesnění a zdůvodnění podmínky.

Dále je zde uvedeno, co učitelé musí u žáků podporovat, aby bylo dosaženo vytvoření jednotného klimatu pro hodnocení v této škole. Je to např. zodpovědnost žáka za dosažené výsledky na základě odsouhlasených cílů a sebehodnocení, nebo také srozumitelné vysvětlování žákům, proč mají něco dělat, co se tím naučí apod.

Na této škole je možné používat různé způsoby hodnocení žáka, tedy slovní.. hodnocení, portfolio, klasifikaci a sebehodnocení žáků. Jsou zde uvedeny charakteristiky těchto různých forem hodnocení, navíc ale také podrobná pravidla pro jejich využití v této škole.

Slovní hodnocení je používáno v 1. a 2. třídách jako průběžné i závěrečné hodnocení. Průběžné slovní hodnocení je ústní i písemné. Ústní hodnocení má své místo v každé vyučovací hodině, ale také na konzultacích s rodiči. Písemné hodnocení má být realizováno po dvou týdnech třídní učitelkou formou zápisu do žákova notýsku. Závěrečné slovní hodnocení má mít formu dopisu žákovi, ve kterém učitel informuje žáka i jeho rodiče o vlastním pokroku při osvojování konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, popisuje cestu a výsledek učení, příp. naznačuje směr další práce.

Portfolio je doplňkem slovního hodnocení. Má být zakládáno již v 1. třídách. V dokumentu je podrobně popsán přibližný obsah portfolia žáků. Žáci 5. tříd by měli provádět celkové hodnocení svého závěrečného žakovského portfolia.

Klasifikovat se v této škole začíná obvykle od 3. třídy. Klasifikace se musí plně řídit principy hodnocení uvedenými výše, navíc je doplňována průběžným i závěrečným slovním hodnocením a portfoliem.

Sebehodnocení na této škole má být podle tohoto dokumentu realizováno téměř ve všech vyučovacích hodinách, vždy na konci, tedy ve fázi reflexe. Ve škole učitelé používají také tabulky sebehodnocení s oborovými výstupy, do kterých si sami žáci zaznamenávají úroveň svých dovedností a vědomostí. Jejich hodnocení okomentuje vyučující, případně také rodiče žáka.

Kritéria hodnocení vycházejí z cílů a obsahu vyučování, zároveň respektují individuální schopnosti každého žáka. Na stanovování kritérií se zároveň s učitelem mohou podílet i žáci, všichni však musí vycházet ze ŠVP. Individuální stanovení kritérií má být používáno u žáků nadaných i u žáků s SPU, vždy ale tak, aby bylo možné dosáhnout osobního maxima každého žáka.

Dále je v dokumentu stanoveno a popsáno sedm kategorií kritérií pro hodnocení skupinové práce s příslušnými kritérii, nechybí zde ani šest kategorií s kritérii pro hodnocení projektu.

### **7.1.3 Posouzení Pravidel hodnocení zmíněných výzkumných škol**

Co se týče koncepce hodnocení ZŠ „A“, jak mi potvrdil pan ředitel i paní zástupkyně ředitele, tento dokument se prozatím nachází v rozpracované fázi. Je zřejmé, že některé části tohoto dokumentu jsou ještě nedopracované. Škola stále ještě hledá pro ni optimální způsob hodnocení žáků. Je možné, že mimo jiné i z tohoto důvodu je učitelům ponechána téměř úplná volnost při užívání metod a forem hodnocení svých žáků.

Volnost v těchto pravidlech považuji za vhodnou a především také výhodnou pro jednotlivé učitele. A to především na 1. stupni ZŠ, kdy je každý ročník specifický a s dětmi v první třídě je práce velmi odlišná od práce s dětmi ve třídě páté. Každý učitel má takto možnost si po domluvě s rodiči dětí zvolit pro děti, pro rodiče i pro něj ten nejvhodnější způsob hodnocení žáků, má možnost zvolit si a používat vhodné formy hodnocení i jejich využití. Tato volnost v pravidlech ale určitě očekává a vyžaduje vysokou odbornou připravenost učitelů, což někdy nebývá pravidlem.

Je však také pravdou, že některému učiteli tato svoboda nemusí vyhovovat. Někdo by jistě uvítal, kdyby měl alespoň některá pravidla jasně dána, podle kterých by se mohl řídit. Toto velmi závisí na osobnosti učitele, ale také na míře jeho zkušeností.

Hlavní otázkou je, zda tato pravidla hodnocení žáků opravdu mohou umožnit naplňování filozofie ŠVP, jež je zmíněna na začátku dokumentu.

Myslím si, že hodnocení jakoukoliv formou i metodou může i nemusí být pro všechny zúčastněné kvalitní zpětnou vazbou. Vždy je to otázka kvality učitele a jeho schopností s hodnocením svých žáků efektivně nakládat. Kvalitní učitel, pokud má velmi citlivě stanovená kritéria hodnocení, může všem poskytnout zpětnou vazbu

i formou hodnocení, o které je obecně známo, že příliš velkou vypovídací schopnost nemá. Naproti tomu učitel, který sice hodnotí své žáky pomocí formy hodnocení, která je často vychvalována pro svoji obrovskou vypovídací schopnost, může žáky hodnotit tak, že se z jeho hodnocení vlastně nic konkrétního nedozví. To, aby hodnocení sloužilo jako důležitá a kvalitní zpětná vazba, tedy z mého pohledu nemůže žádná koncepce dobře zajistit. Tuto skutečnost mohou zajistit pouze kvalitní učitelé.

Když se podíváme na další požadavky, které by podle ŠVP školy mělo hodnocení žáků splňovat, jsou to opět předpoklady, jejichž naplnění může zajistit pouze dobrý učitel.

V pravidlech hodnocení vzdělávání žáků této školy je rovněž uvedeno, že .. čtvrtletní hodnocení žáka se tvoří aritmetickým průměrem jednotlivých druhů hodnocení, které mají svoji hodnotu, a dále jsou zde uvedeny hodnoty jednotlivých hodnocení v procentech. Příliš si nedovedu představit, jak je toto možné opravdu realizovat v praxi, především pak na 1. stupni ZŠ. Je ale samozřejmé, že každý druh hodnocení má jinou hodnotu, proto oceňuji, že s touto problematikou tato koncepce pracuje a zohledňuje ji. Otázkou však zůstává, jak je tato teorie uplatňována ve vyučování.

Z dokumentu ZŠ „B“ je patrné, že škola považuje hodnocení žáků za jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících žáka, jeho pohled na učení, jeho motivaci k učení, celkovou kvalitu školní práce žáka. Tato koncepce vychází z humanistického principu pojetí vyučování.

Na první pohled je z tohoto dokumentu zřejmé, že škola má svoji koncepci hodnocení žáků velmi propracovanou a komplexně pojatou, že její tvorbě pedagogický sbor věnoval velké množství času a úsilí. Stále tato koncepce ale zůstává spíše teoretickou. Zároveň se mi tato koncepce rovněž jeví jako velmi volná, díky níž má každý učitel možnost zvolit si způsob hodnocení svých žáků na základě domluvy s rodiči, věku dětí, svého pedagogického přesvědčení. Nepochybně jsou však tvůrci tohoto dokumentu velmi podrobně a uceleně odborně vzděláni v oblasti nových trendů hodnocení žáků.

Nejsem si však jistá, zda je vhodné rozhodnutí o formách hodnocení nechávat převážně na rodičích. Myslím si, že ne všichni rodiče tomuto problému opravdu rozumí, zkušenosti touto problematikou má pravděpodobně jen málokterý rodič. Spíše se rodiče

někde doslechnou o výhodě či nevýhodě některé formy a podle tohoto zprostředkovaného názoru dále rozhodují o práci učitele jeho dítěte. Podle mého názoru by si měl způsob a formy hodnocení žáků zvolit především samotný učitel, jakožto odborník v této oblasti. Samozřejmě rodiče z tohoto procesu nelze vynechat, rozhodně by se s nimi měl učitel poradit, vyslechnout si jeho názory. Konečné rozhodnutí by ale mělo záviset pouze na něm.

Jak už jsem uváděla, myslím si, že každá forma hodnocení může být pro hodnocení žáků efektivní, pokud s ní učitel dokáže patřičně nakládat. V dokumentu ZŠ „B“ jsou podmínky pro využívání jednotlivých forem hodnocení žáků podrobně popsány a pokud s nimi jednotliví učitelé dokáží také efektivně pracovat tak, aby hodnocení splňovalo všechny důležité principy hodnocení uvedené na začátku tohoto dokumentu, jistě může být hodnocení na této škole pro žáky přínosem.

Tvůrci dokumentu si rovněž uvědomují důležitost stanovení kritérií pro hodnocení jednotlivých výstupů SVP, ale i pro hodnocení skupinové práce a projektu. Velmi oceňuji fakt, že se na stanovování kritérií mají podílet i žáci, což je pro jejich práci velmi přínosné.

Kritéria pro hodnocení skupinové práce a projektu jsou v dokumentu podrobně popsána, ale myslím si, že se jich vždy nelze striktně držet. Vše by mělo vycházet především z typu práce, ale i z věku a míry zkušeností dětí.

Při srovnání obou dokumentů lze vypožorovat, že v pravidlech hodnocení žáků v ZŠ „B“ není obsažena problematika hodnocení chování žáků. Výborné mi připadají společné konzultace s rodiči i dítětem, které pořádají obě zkoumané školy. Myslím si, že každé dítě má právo obhájit své výkony, ale také slyšet názory učitele i rodičů.

Další srovnávání koncepcí hodnocení těchto dvou základních škol by podle mého názoru v současné době nemělo velký smysl, bereme-li v úvahu značnou rozpracovanost koncepce ZŠ „A“. Navíc jsem přesvědčená, že vzhledem ke svému dosaženému vzdělání a míře zkušeností nejsem kompetentní k podrobnějšímu posuzování dokumentů žádné školy.

## 7.2 Pojetí hodnocení žáků u vybraných učitelů

### 7.2.1 ZŠ „A“

#### 1. ročník

##### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima ve třídě bylo většinou příjemné, chvílemi ale trochu napjaté. Učitel děti velmi důsledně a striktně vede ke správnému chování a jednání s kýmkoliv. Je velmi přísný a důsledný, pokud ale může (pokud je to alespoň trochu možné), vždy děti pochválí.

Svým příjemným a pozitivním přístupem (pokud se však děti chovají tak, jak " mají) umožňuje dětem kladnou motivaci k jakékoliv práci. Několikrát mi však připadlo, že děti si spíše ani nedovolí odporovat, že pracují především proto, že je to po nich důsledně vyžadováno.

Děti jsou neustále ústně hodnoceny. Pokud dítě chybuje, učitel mu poradí, jak se jí příště vyvarovat. Když učitel někoho za něco pokárá, následně jej alespoň za něco pochválí. Pokud se dítě nechová tak, jak by mělo, učitel křičí, vyhrožuje tím, že si dítě zapíše. (Pokud má dítě za den dva zápisy, dostává černý puntík.) Pan učitel je velmi rázný, striktní, vyžaduje přesně to, co řekne, cokoli jiného nepřichází v úvahu. Pokud však okolnosti dovolují, je k dětem milý, chválí je.

Některé děti jednou neměly od rodičů podepsaný text zadaný k domácímu čtení. Ve většině případů se děti bály učiteli se omluvit, příp. říci, kolikrát text četly. Jedna dívka učiteli dokonce řekla, že text četla, neznala však jeho obsah. Musela se přiznat, že lhala, že text nečetla. Učitel se zlobil, že lže, a dívka dostala okamžitě černý puntík (ne za nepřečtený text, ale za lhaní). Po vyřešení tohoto případu byl učitel k dětem opět milý.

Při rozdávání opravených písemných prací z přírodních věd učitel přede všemi vyzdvihнул dva chlapce, kteří dosáhli maximálního počtu bodů.

Ve třech vyučovacích hodinách tohoto učitele bylo možné zaznamenat tyto formy hodnocení: ústní slovní hodnocení ze strany učitele, razítka, klasifikace (děti dostaly známky z testů, které psaly předchozí den), sebehodnocení dětí.

Sebehodnocení dětí: „Každý si sám zodpoví otázku, který řádek se mu nejvíce při psaní povedl a který by naopak potřeboval zlepšit.“

S kritérii hodnocení učitel během těchto tří vyučovacích hodin pracoval pouze při vyhodnocování testu z přírodních věd, kdy učitel dětem vysvětloval, jakého počtu bodů bylo nutné dosáhnout pro získání určité známky.

Hodnocení dětí navzájem či zhodnocení práce dětí ve vyučovací hodině, ať už jakoukoliv formou, jsem v těchto třech vyučovacích hodinách nezaznamenala.

### **Výsledky rozhovoru**

Z rozhovoru s panem učitelem jsem se dozvěděla, že jsou děti klasifikovány •• pomocí stupnice 1 - 5. Každý den také děti dostávají razítka. Každé razítko má svůj určitý význam. *Královská koruna* je za celodenní úspěšnou a bezproblémovou práci dítěte, *sova* znamená výborné znalosti dítěte a touhu po vzdělání, *meč* děti získávají za úspěch a výjimečnou aktivitu, *květinu* za dobrý skutek a příkladné chování. *Černý puntík* znamená napomenutí. Během jednoho dne je možné získat několik razítek stejného druhu (viz Příloha č. 1).

Každý týden děti vybarvují obličej na základě hodnocení sebe sama. Hodnotí, jak v tomto týdnu pracovaly, jak se jim dařilo (viz Příloha č. 1).

Každé 1. a 3. čtvrtletí děti od učitele dostávají slovní hodnocení (formátu A4). Zároveň si také spočítají všechna razítka za určité období. Počty jednotlivých razítek každého dítěte se potom objeví na výsledkové listině třídy.

V 1. a 3. čtvrtletí je také prostor pro individuální konzultace, na nichž je vždy přítomen učitel, rodiče i dítě. Dítě má za úkol identifikovat a ohodnotit své úspěchy či neúspěchy. Výsledkem těchto společných konzultací je dlouhodobý úkol (úmluva), na němž bude dítě za pomoci učitele i rodičů pracovat, pod který se všechny tři strany podepíší.

Každé pololetí je další prostor pro sebehodnocení dítěte, kdy dítě odpovídá na otázky, např. Co jsem se naučil? apod. Na vysvědčení děti dostávají známky a podrobné slovní hodnocení (formátu A4 i více).

Na otázku, zda si učitel myslí, že je takto koncipované hodnocení pro děti i rodiče srozumitelné a jasné a že splňuje všechny důležité funkce, mi pan učitel



odpověděl, že si myslí, že ano. Během své pedagogické praxe prý získal mnoho zkušeností a myslí si, že takovéto hodnocení v průběhu školního roku vyhovuje všem.

Ptala jsem se jej ale také, jakým způsobem pracuje se slovním hodnocením, které je psané psacím písmem (navíc dopis formátu A4 je pro děti dlouhý, i kdyby byl psaný hůlkovým písmem), tudíž si jej děti ještě nedokáží přečíst. Toto je prý úkol rodičů. Ti mají dětem toto slovní hodnocení přečíst, případně vysvětlit. Následně je jejich společným úkolem vybrat z tohoto textu jednu kladnou a jednu zápornou hodnotící větu.

Kritéria pro hodnocení dětí si učitel stanovuje vždy až poté, co dětské práce opraví - podle toho, jak práce dopadne v celotřídním měřítku. Kritéria hodnocení se rovněž mohou v průběhu roku měnit podle aktuální situace.

S koncepcí hodnocení na této škole pan učitel souhlasí, nevyhovuje mu ale psát slovní hodnocení na vysvědčení. Myslí si, že je to zbytečné, že klasifikace je dostačující. Je prý velkým zastáncem klasifikace, považuje ji za „perfektní vynález“, klasifikace je podle něj naprosto jasná a srozumitelná. Sám ale také řekl, že informační hodnota známek je nízká a že „není dvojka jako dvojka“.

Na otázku, jestli on sám pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, pan učitel odpověděl, že se často zamýšlí nad posouzením zlepšování (zhoršování) jednoho dítěte. Nyní prý většinou srovnává děti mezi sebou na úkor hodnocení dle individuální vztahové normy.

## **Reflexe, komentáře**

Nad vyučovacími hodinami tohoto pana učitele neustále přemýšlím a hledám si svůj vlastní názor na jeho přístup k dětem, jeho pojetí výuky a hodnocení dětí. V tomto případě je to ale velice náročné a poněkud diskutabilní. U přístupu tohoto pana učitele je velmi zřetelná konfrontace dvou zcela odlišných rovin.

Pan učitel mi často připadal důsledný, striktní a tvrdý až příliš. Děti mi opravdu někdy trochu připomínaly vojáky na cvičení. Nejednou jsem si při pozorování kladla otázku, zda jsou zde vůbec ještě vždy respektovány potřeby a přirozenost takto malých dětí. Na druhou stranu je pravda, že takováto striktnost se může do dalších let panu učiteli vyplatit, co se týče kázně dětí. Nastává nám zde však otázka, zda tato kázeň

nebude a není důsledkem strachu. Zda tedy nebude vycházet pouze z vnější motivace dětí na úkor motivace vnitřní.

Je však také pravdou, a to velmi oceňuji, že pan učitel děti velice často chválil, byl k nim milý a povídal si s nimi, pokud však bylo ve třídě vše dle jeho představ.

Ve chvíli, kdy pan učitel vyzdvihnul úspěch dvou chlapců při písemné práci, jsem viděla, že tento zdůrazněný úspěch oba chlapce velmi pozitivně motivoval.

Co se týče dalších forem hodnocení žáků, považuji za vhodné, že má každý druh razítka svůj stanovený význam, což hodnocení dítěte lépe konkretizuje. Hodnocení tak má vyšší informační hodnotu, než by tomu bylo v případě razítka bez předem vymezeného smyslu.

Dále si myslím, že je velice výhodné pro pana učitele i pro děti, že je již v první třídě rozvíjena schopnost sebehodnocení. Také sepsání a podepsání společné úmluvy při individuálních konzultacích mi připadá velmi smysluplné a pro dítě motivující.

Úplně však nesouhlasím s vytvářením výsledkové listiny třídy, v níž je přehled získaných razítek jednotlivých dětí za každé čtvrtletí. Toto velmi koresponduje se srovnáváním žáků a s jejich hodnocením na základě sociální vztahové normy.

Pokud se nyní zaměříme na písemné slovní hodnocení, podle mého názoru je velice problematické, že je psáno dosti dlouhé. Jelikož se děti učí číst genetickou metodou, při níž se začíná s výukou psacího písma přibližně až v průběhu ledna, považuji za velký problém fakt, že je toto hodnocení za první čtvrtletí napsáno psacím písmem, které děti ještě neumí přečíst. Hodnocení je sice adresováno přímo dítěti, jelikož si jej ale samo nepřečte, připadá mi celá tato věc nesmyslná. Navíc si myslím, že se pan učitel nemůže spoléhat pouze na rodiče, aby dítěti toto slovní hodnocení přečetli a společně s ním jej probrali a pohovořili si o něm. Jsou různě zodpovědní rodiče, pan učitel tedy nemůže mít jistotu, že děti jeho hodnocení opravdu porozumí. Je sice pravda, že tento problém pan učitel z části ošetřil tím, že do textu má dítě společně s rodiči označit jednu kladnou a jednu zápornou větu, označovat věty bude ale opět rodič z již zmíněného důvodu. Toto opatření je navíc podle mého názoru stále nedostatečné. Nelze očekávat, že bude účinek tohoto slovního hodnocení takový, aby mu odpovídala míra úsilí pana učitele, při jeho vytváření.

Na základě pozorování ve vyučovacích hodinách a rozhovoru s panem učitelem ale usuzuji, že je to člověk, který své práci věnuje obrovské množství času a úsilí, který se snaží velmi cíleně a důsledně děti vést a vychovávat.

## **2. ročník**

### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima třídy bylo ve všech třech vyučovacích hodinách velice příjemné a přátelské, děti se nebály projevat.

Vyučovací hodiny provázely drobné hříčky, zpívání, relaxační hry apod. Tyto aktivity sice nebyly motivací ani evokací pro konkrétní činnosti, znamenaly však určité zpestření už tak zajímavé výuky. Navíc na první pohled mají děti paní učitelku velice rády, i díky tomuto faktoru tedy byly motivované pro práci.

Paní učitelka je velmi usměvavá a příjemná, pokaždé vystupovala velice pozitivně, přátelsky a mile, pokud to bylo alespoň trochu možné, děti chválila, příp. jim pomáhala hledat správné řešení. Vždy důsledně trvala na tom, aby děti přesně reagovaly na její zadání. Pod jejím vedením se děti nebojí chybovat, nebojí se splést, paní učitelka vždy vše vysvětlila a opravila dítě bez jakýchkoliv negativně laděných hodnotících soudů.

Některé hodnotící výroky paní učitelky: „ Výborně, Jirko, dnes jsi četl plynule." „Ondrášku, vy jste doma četli? Moc jsi se zlepšil." „Ty si tam huhňáš, Filipku." „To bylo výborně odůvodněné." „Já bych řekla spíše, že je to dlouhá souhláska" - neřekla „ne, to je špatně". „Výborně, děti, to tedy bylo asi jednoduché." „Moc dobře jste to zvládli." „Andulko a Ondro, jste velmi pomalí, musíte se snažit zrychlit práci, ve 3. třídě už byste vůbec nestíhali."

Paní učitelka chválila děti za vše, co bylo možné. Pokud dítě chybovalo, z pozitivně laděné zpětné vazby učitelky na to bylo upozorněno. Paní učitelka hodnotila individuální úspěchy a posuny každého dítěte - nesrovnávala výkon dítěte se třídou.

Použité formy a metody hodnocení v těchto hodinách: slovní ústní ze strany učitele, sebehodnocení dětí (děti malovaly klaunovi ústa podle toho, jak se jim práce povedla... ale paní učitelka předtím řekla, že kdo má vše správně nebo jednu chybu, může klaunovi namalovat úsměv), za správně vyřešený úkol získaly skupiny (příp. jednotlivci) body do celoroční hry.

K hodnocení dětí navzájem v těchto třech vyučovacích hodinách příležitost nebyla, většinou děti dostávaly okamžitou zpětnou vazbu od paní učitelky. K tomu, aby se zamyslely nad řešením ostatních, tedy děti moc prostoru neměly.

Práce s kritérii v těchto vyučovacích hodinách zaznamenána nebyla.

Vždy před koncem vyučovací hodiny proběhlo její zhodnocení, přesněji zhodnocení práce dětí (ze strany učitelky i dětí samotných). „Kdo si myslí, že se mu dnes něco podařilo? Podařilo se někomu něco úplně poprvé? Myslíte si, že jste dnes při práci ve skupinkách dodrželi pravidlo zlaté korunky? Proč myslíte, že ano? Anežko, dařilo se ti dnes v českém jazyce? Co nejvíce? Stalo se vám někomu, že jste třeba někomu poradili? ...“ Bylo evidentní, že děti nejsou příliš zvyklé na takovéto ústní slovní sebehodnocení, nevěděly, jak na tyto otázky odpovídat. Nakonec i paní učitelka řekla dětem, co se jí na hodině líbilo a co se z jejího pohledu dětem povedlo.

### **Výsledky rozhovoru**

Při rozhovoru jsem se od paní učitelky dozvěděla, že se ve vyučovacích hodinách postupně snaží u dětí rozvíjet jejich schopnost sebehodnocení, dále hodnotí známky i slovně. Navíc děti získávají za různé splněné činnosti symboly do celoroční hry. Každé dítě prý ale hodnotí takovou formou, jaká je pro něj nejlepší.

Každé čtvrtletí děti od paní učitelky dostávají kratší písemné slovní hodnocení, na vysvědčení se objevují známky a rovněž slovní hodnocení.

1. a 3. čtvrtletí se konají individuální konzultace s rodiči i dítětem, je zde prostor pro sebehodnocení dítěte i slovní hodnocení ostatních.

Na otázku, zda si paní učitelka myslí, že je takto koncipované hodnocení pro děti i rodiče srozumitelné a jasné a že splňuje všechny důležité funkce, mi odpověděla, že si myslí, že ano. Rodiče jsou prý s písemným slovním hodnocením spokojeni a vyžadují ho. Paní učitelka se prý snaží podávat slovní hodnocení takovou formou, aby mu všichni rozuměli. Toto slovní hodnocení prý vždy obsahuje celkovou charakteristiku a popis chování dítěte a jak dítě zvládá základní výstupy učiva. Podle paní učitelky záleží ale to, jestli je hodnocení srozumitelné, na individualitě každého dítěte. Nelze vždy perfektně vyhovět úplně všem.

Kritéria hodnocení si paní učitelka stanovuje až v průběhu opravování. Někdy se však ještě před prací s dětmi na kritériích hodnocení domluví.

Koncepce hodnocení na této škole paní učitelce vyhovuje, dává jí prý velký prostor. Zatím by na této koncepci nic neměnila.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, paní učitelka odpověděla, že se snaží pracovat na tom, aby dokázala děti alespoň do konce 1. stupně naučit souvisle samy sebe kriticky zhodnotit. Přemýšlí, jak tohoto docílit, jak k těmto schopnostem zároveň s dětmi dojít.

### **Reflexe, komentáře**

Paní učitelka mi sice řekla, že se u dětí snaží rozvíjet schopnost sebehodnocení, v pozorovaných vyučovacích hodinách jsem však tyto snahy nezaznamenala. Je pravda, že na sebehodnocení dětí vždy došlo při závěrečné zpětné vazbě na vyučovací hodinu, zdálo se mi však, že děti na toto zvyklé nejsou. Je možné, že se paní učitelka snažila děti vést v těchto vyučovacích hodinách k sebehodnocení proto, že jsem u ní byla na pozorování hodnocení. Samozřejmě je ale nemohu z tohoto pozorovacího vzorku říci, že v jiných vyučovacích hodinách takto s dětmi také pracuje. Připadlo mi to především z toho důvodu, že děti pořádně ani nevěděly, co se po nich chce, co mají na dané otázky říci. Vzhledem k nízkému věku dětí je ale možné, že jsou děti v rámci těchto sebehodnotících schopností teprve na začátku, proto nejsou tolik zkušené.

Z celkového přístupu paní učitelky je jasné, že děti v její třídě se nemusí strachovat v případě chyby. Pokud dítě udělalo chybu, byl prostor k tomu, aby se vše vysvětlilo. Žádné dítě se nesetkalo s negativní odezvou. Paní učitelka děti téměř neustále hodnotila, vždy se jim snažila pomoci a alespoň za něco je pochválit. I ze zmíněných konkrétních hodnotících soudů paní učitelky je toto evidentní. Myslím si, že tímto vedením dětí si získávala jejich náklonnost, protože díky ní měly možnost zažívat úspěch všechny děti, zároveň je jistě velmi kladně motivovala k další práci - hodnocením, ale i milým a přátelským přístupem a zajímavou výukou.

U činnosti, kdy děti měly za úkol namalovat klaunovi ústa dle jejich názoru na vlastní práci v dané činnosti, mě překvapil fakt, že jim paní učitelka rovnou řekla, v jakém případě se mají jak ohodnotit. Tato aktivita byla podle mého názoru původně myšlena jako prostor k rozvíjení sebehodnocení dětí, ale paní učitelka jim nakonec tuto možnost vzala. Je možné, že tuto aktivitu neměla paní učitelka dopředu promyšlenou.

K tomu, aby se děti zamyslely také nad řešením ostatních, prostor nebyl, nemohu však vyloučit, že je tomu tak v každé vyučovací hodině. Také nějakou rozsáhlejší práci s kritérii pro hodnocení činnosti v těchto vyučovacích hodinách přímo nevyžadovaly.

Z pozorovaných vyučovacích hodin i z rozhovoru s paní učitelkou je jasné, že je to člověk, který dělá pro svoji práci velmi mnoho, že má tuto práci rád. Je pravda, že v některých ohledech v oblasti hodnocení dětí je třeba, aby se paní učitelka více zamýšlela, jestli ta a ta hodnotící činnost opravdu vede k danému cíli, např. jestli opravdu touto činností rozvíjí u dětí schopnost sebehodnocení apod.

Daří se paní učitelce naplňovat filozofii školního vzdělávacího programu, která •• je také zmíněna v Pravidlech hodnocení školy? Myslím si, že z pozorovaných vyučovacích hodin bylo patrné, že se paní učitelka snaží o to, aby dětem i rodičům poskytovala konkrétní a pokud možno okamžitou zpětnou vazbu, svým hodnocením určitě děti motivovala k další práci, hodnotila děti podle individuálních výkonů, srovnávání dětí se třídou jsem nezaznamenala. Paní učitelka děti hodnotila různými formami. Zda paní učitelka hodnotí spravedlivě, nelze z takto malého časového výzkumného vzorku i z absence práce s jednotlivými kritérii hodnocení jednoznačně říci. Pokud jsem ale měla možnost vidět, připadalo mi, že se paní učitelka snaží přistupovat ke všem dětem stejně. Nemyslím si, že by nějaké dítě upřednostňovala či naopak.

### **3. ročník**

#### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima bylo v této třídě pokaždé velice klidné, příjemné a přátelské.

V jedné z pozorovaných vyučovacích hodin se paní učitelka v ranním kruhu vrátila k páteční hodině tancování. Snažila se děti dovést k tomu, aby přišly na to, co dělaly špatně. Během toho je ale chválila, že jim tancování velmi jde, ptala se jich však, co si myslí, že špatně dělaly a proč, také co je k tomu vedlo. Děti měly možnost se zamýšlet nad svým jednáním. Rozhovor s dětmi byl velmi příjemný, klidný a přátelský. Paní učitelka rovněž vyzdvihla jednoho chlapce, jelikož si v pátek při tancování všimla, že se moc snažil (že o chlapce, který se velmi často chová asociálně, vždy dělá něco jiného, než má dělat).

V další z pozorovaných vyučovacích hodin paní učitelka s dětmi hovořila o jejich spolupráci, hodnotila sociální vztahy ve třídě. Všichni pak při rozhovoru došli k tomu, že bývají problémy s tím, když má někdo spolupracovat s někým, s kým na to není zvyklý. Na základě tohoto se všichni domluvili, že tuto hodinu budou děti pracovat v jiných skupinách, než jsou běžně zvyklé, aby se naučily spolupracovat i s někým, s kým třeba nechtějí. Na konci této vyučovací hodiny paní učitelka řekla: „Myslím, že vás mohu pochválit, že jste pracovali velmi dobře. Jak se vám pracovalo v dnešních nových skupinkách?“ Každé dítě následně mělo možnost vyjádřit svoje myšlenky, zhodnotit svoji vlastní práci a práci skupiny jako celku.

Před psaním diktátu se paní učitelka s dětmi dohodla na kritériích pro hodnocení,•• která následně opravdu dodržela. Po napsání diktátu bylo úkolem dětí opravit si diktát podle učebnice, teprve potom jej dát ke kontrole paní učitelce. Cílem bylo, aby se děti učily svoji práci řádně kontrolovat. Jelikož si děti mohly diktát nejprve zkontrolovat, předem dohodnuté kritérium pro hodnocení bylo, že za každou chybu bude horší známka. Paní učitelka tedy zdůraznila nutnost preciznosti kontroly. U této aktivity mi paní učitelka pravděpodobně také chtěla ukázat práci se sebehodnocením dětí v hodině, ale oprava práce ještě není hodnocení.

V těchto třech sledovaných vyučovacích hodinách českého jazyka bylo možné zaznamenat tyto formy hodnocení: ústní slovní hodnocení se strany paní učitelky, klasifikace diktátu, sebehodnocení dětí, hodnocení dětí navzájem.

### **Výsledky rozhovoru**

V průběhu školního roku paní učitelka děti hodnotí známkou, razítky i slovně. Hodnotí jednotlivce i práci ve skupině, spolupráci dětí, schopnost domluvit se na úkolu, aktivitu, chování a domácí přípravu. Razítka slouží především k hodnocení kompetencí. Na začátku školního roku se děti seznámily s funkcemi jednotlivých razítek, s těmito funkcemi byli seznámeni i rodiče na třídní schůzce. Razítka jsou pro děti podle paní učitelky motivační a plní v prvních třech letech školní docházky svou funkci.

Při klasifikaci (1-5) již prý děti vědí, jak která známka hodnotí. Pro každého z dětí (i rodičů) má však jinou hodnotu. Při známkování práce děti vědí předem, za kolik chyb apod. dostanou kterou známku. Každý měsíc děti vyplňují sebehodnocení. Předepsané návodné otázky mají děti v žákovských knížkách.

Každé dítě má prý také ve třídě šanon (portfolio), do kterého si zakládá své práce, které jsou předkládány rodičům při konzultačních hodinách. Zde je vidět jejich vývoj či stagnace. Některé děti i rodiče (zvláště romská populace) prý však příliš význam portfolio nechápou.

Vysvědčení děti dostávají ve dvojí podobě - známky (list A) a písemné slovní hodnocení (list B). Ve slovním hodnocení je obsaženo, jak děti plní výstupy a jejich společenské vystupování. Jsou zde stanoveny i postupy a doporučení, jak danou oblast zlepšit.

Podle paní učitelky hodnocení jako takové nikdy nebude úplně spravedlivé. Ovlivňuje je učitel, složení třídy, rodiče, jednotlivé děti. Hodnocení známkou je jakýmsi strašákem pro děti (i pro rodiče), zatímco ve slovním hodnocení, i když není úplně kladné, je vždy možné něco pochválit. Je více spravedlivé, protože jeho hodnotící škála je daleko širší. Slovní hodnocení prý také vytváří příjemnější atmosféru ve třídě, jelikož nejsou tak znatelní outsideři třídy. I ti jsou vlastně pochváleni. Děti, které by měly na vysvědčení samé jedničky mohou mít také ve slovním hodnocení doporučení (např. chování k ostatním spolužákům, ochotu pomoci, tolerance apod.).

Dále jsem se paní učitelky ptala, jakým způsobem pracuje se stanovením kritérií pro hodnocení jednotlivých výstupů a kompetencí. Hodnocení výstupů se prý zakládá na jejich obtížnosti. S kritérii jsou děti seznámeny na počátku každého měsíce, kdy mají výstupy vylepeny v žákovské knížce. Paní učitelka si ale myslí, že však děti tato kritéria úplně nechápou. Prý je pro ně vše stejně obtížné.

Koncepce hodnocení v této škole je široká, proto paní učitelce vyhovuje. Tím, že je široká, však z obecného hlediska zcela vyhovující není, protože každý učitel si z této koncepce může vzít něco jiného. Při přechodu dětí k jinému třídnímu učiteli mohou být podle paní učitelky děti i rodiče zaskočení a dezorientováni.

V prvních třech ročnících by paní učitelka hodnotila jen slovně, protože ze slovního hodnocení děti více pochopí, co je potřeba zlepšit, aby byly úspěšnější, ale utvrdí se i o tom, co dělají dobře. Čtvrtou a pátou třídu by paní učitelka hodnotila kombinací známek a slovního hodnocení, postupně by přecházela více k hodnocení známkou.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, paní učitelka odpověděla, že se snaží vytvořit takové hodnocení, které by



ukazovalo na vývoj jednotlivého dítěte. Nejenom v jednom roce, ale např. během celého prvního stupně.

### **Reflexe, komentáře**

Zpozorovaných vyučovacích hodin jsem měla velmi příjemný pocit. Paní učitelka má s dětmi na první pohled velmi blízký a přátelský vztah. O všem si s dětmi povídala, snažila se, aby děti přemýšlely a analyzovaly své chování, své postoje apod.

I z klimatu třídy bylo patrné, že se paní učitelka cíleně snaží podporovat dobré sociální vztahy mezi dětmi. Uvědomila jsem si, že se paní učitelka hodně zaměřuje na cílený rozvoj klíčových kompetencí u svých žáků. Ke každému dítěti navíc přistupuje jako k jednotlivci. Všimla jsem si, že velmi citlivě vnímá osobnost každého dítěte, na základě tohoto také s každým dítětem jedná.

Paní učitelka děti velmi často chválila. Velmi mě zaujalo, že ve chvíli, kdy dětem říkala, že na jejich práci nebylo něco v pořádku, a snažila se je dovést k myšlence, proč tomu tak bylo, nezapomínala děti během tohoto rozhovoru neustále chválit. Říkala dětem, že jsou velmi šikovné a je na ně za jejich práci pyšná, i když se v ní objevilo něco, s čímž nelze zcela souhlasit. Myslím si, že svým ústním hodnocením a celkovým svým přístupem dokázala děti velmi kladně motivovat k další práci.

Na práci paní učitelky bylo možné pozorovat, že má již velké zkušenosti a že přesně ví, co a proč dělá. Její hodnotící slova, ale i náplň vyučovacích hodin působily velmi promyšleně a cíleně. Zároveň byly vyučovací hodiny velmi zajímavé. Bylo evidentní, že paní učitelka své práci a přípravě na ni věnuje obrovské množství času a úsilí, že to dělá z vlastního zájmu.

Velmi oceňuji, že při aktivitě, kdy si děti měly možnost zkontrolovat svůj napsaný diktát podle učebnice a kdy tedy byla předem stanovena přísnější kritéria pro hodnocení těchto diktátů, tato kritéria opravdu dodržela a hodnotila děti na jejich základě. Všichni si následně vysvětlili, proč je takováto činnost pro děti tolik důležitá a přínosná, také jakým způsobem příště lépe pracovat. Na základě reakcí dětí si myslím, že tyto důvody pochopily, na základě tohoto také souhlasily s přísnějším hodnocením a tedy i s ne vždy zcela uspokojivými výsledky, tedy známkami.

Během rozhovoru mě zaujala myšlenka paní učitelky, že přílišná volnost koncepce hodnocení ve škole se nemusí vyplácet např. při přechodu dítěte do jiné třídy

k jinému učiteli z důvodu odlišného pojetí hodnocení dětí. Volnost koncepce jsem považovala spíše za přínos jednotlivým učitelům a považuji ji za výhodnou i nadále. Nyní jsem si ale také uvědomila jednu z jejich možných negativních stránek.

Na základě pozorování vyučovacích hodin i rozhovoru s paní učitelkou si troufám tvrdit, že paní učitelka hodně pracuje s hodnocením dětí, hodnotí je různými formami, hodnotí různé složky jejich osobnosti, úspěchů, schopností a dovedností atd. Myslím si, že hodnocení vnímá jako velmi důležitou součást výchovy vzdělávání dětí. Její hodnocení má podle mého názoru potenciál k tomu, aby naplňovalo všechny jeho důležité funkce.

#### **4. ročník**

##### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima této třídy na mě vždy působilo velmi neutrálně. Nebylo ani příjemné, nějakým způsobem nevlídné ale také ne. Díky tomuto mému pocitu mě překvapilo, že v jedné pozorované vyučovací hodině děti spontánně zatleskaly chlapci, který dostal jedničku. Není vyloučeno, že pocit z klimatu této třídy byl pouze mým subjektivním dojmem, který by jiný pozorovatel nesdílel.

Ve třídě byl neustálý neklid a ruch, který však nebyl vždy způsoben pracovním nasazením dětí. Děti po celou dobu pozorování pracovaly spíše jen z nutnosti. I paní učitelka působila trochu nezaujatě a možná i znuděně, pasivně. Vypadalo to, jako by se její postoj přenášel i na děti. Postoj paní učitelky k dětem působil nepřístupně, i když se většinu času usmívala.

Použité formy hodnocení: přikývnutí na souhlas, ústní slovní hodnocení, body pro skupiny do celoroční třídní soutěže, klasifikace testů z minulého týdne. Paní učitelka často musela děti okřikovat za chování a za jejich slovní poznámky. Chválu nepřeháněla, na druhou stranu ale nikoho neponižovala, pokud řekl něco špatně. Vše působilo velmi neutrálně.

Některé výroky paní učitelky: „No ne, že bych byla nadšená, jak ty testy dopadly, ale co se dá dělat.“ „To bylo teda zatím nejslabší.“ „Zajímavé zakončení příběhu.“ „Ano.“ „Výborně.“ „No to snad ne, kitka s měkkým i, to je teda hrůza.“

V jedné vyučovací hodině měla každá skupina za úkol zhodnotit svůj vlastní projev (projev se týkal prezentace svého vymyšleného příběhu ostatním skupinám). Děti

měly zhodnotit míru a kvalitu spolupráce při tvorbě příběhu, způsob a kulturu prezentace příběhu. Bylo zřejmé, že děti na takovéto zhodnocení své vlastní práce nejsou zvyklé, nevěděly, co vlastně mají říct, co po nich paní učitelka žádá. Každá skupina si přisoudila určité oznámkování, nikdo ale nedokázal vysvětlit, proč by si tuto známku děti daly.

### **Výsledky rozhovoru**

Pro tento ročník je ještě stále závazný vzdělávací program Základní škola.

Při rozhovoru mi paní učitelka řekla, že děti pouze klasifikuje (stupnicí 1-5), je to prý to jediné, co na děti platí. Písemné slovní hodnocení využívá pouze výjimečně, tedy pouze v případě integrovaného žáka. Jejímu hodnocení prý rodiče i děti rozumí, protože se k němu vždy společně vrací a povídají si o něm. Děti i rodiče tedy mají podle paní učitelky každé hodnocení zdůvodněné.

Na otázku, jestli si předem stanovuje kritéria pro hodnocení zvládnutí jednotlivých výstupů, mi paní učitelka odpověděla, že děti vždy předem vědí, co konkrétně se bude hodnotit.

Co se týče koncepce hodnocení na této škole, paní učitelce prý vyhovuje známkování, nic jiného by nezaváděla.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, paní učitelka odpověděla, že na ničem takovém nepracuje. V současné době se prý nejvíce zabývá tím, jak co nejlépe vycházet s dětmi a především s rodiči.

### **Reflexe, komentáře**

Podle mého názoru by bylo třeba v této třídě strávit více času k tomu, abych se s ní měla možnost více sžít, proniknout do ní a lépe poznat a pochopit sociální vztahy. Z pozorování i z rozhovoru s paní učitelkou jsem nabyla mínění, že hodnocení dětí v této třídě z filozofie ŠVP ne vždy opravdu vychází.

Klima třídy na mě totiž působilo velmi rozporuplně, bylo spíše chladnější, stalo se však, že mě někdy překvapila velice příjemná a z mého pohledu nečekaná reakce dětí na daný podnět, např. na úspěch spolužáka.

Myslím si, že spíše vztah mezi dětmi a paní učitelkou je velmi formální. Sama paní učitelka mi v rozhovoru řekla, že se především snaží o to, aby udržela vztah

s dětmi a rodiči na snesitelné úrovni. Toto její tvrzení rozhodně přispívá k mému pocitu z klimatu třídy a sociálních vztahů v ní. Je možné, že je tento stav zapříčiněn z části také přístupem samotné paní učitelky. Z pozorovaných hodin i z rozhovoru jsem měla možnost vytušit, že paní učitelka cíleně a promyšleně nepracuje na rozvoji kompetencí dětí, na jejich sociálních vztazích, příjemném třídním klimatu. V pozorovaných vyučovacích hodinách se zabývala Jen " procvičováním učiva. Ona sama sice rozhodně nepůsobila jakkoli odmítavě, většinu času se usmívala, to ale bylo vše. Také reakce dětí ve mně vzbuzovaly dojem, že jsou velmi málo motivované k práci. Ale samozřejmě, jak už jsem zmínila, z takto krátkého časového vzorku pro pozorování nelze činit přesné závěry.

Na základě pozorování vyučovacích hodin i rozhovoru s paní učitelkou se domnívám, že hodnocení (známky) využívá především jako nástroj pro přiměnění dětí k práci. Samozřejmě ústním slovním hodnocením se v některých případech snažila o vnitřní motivaci dětí k práci, toto hodnocení však z mého pohledu nebylo zcela cílené a nebylo využíváno v dostatečné míře.

S hodnocením obecně paní učitelka pravděpodobně pracuje velmi málo. Myslím si, že to bylo velmi názorné, když měly děti např. zhodnotit práci ve skupině. Děti vůbec nevěděly, co je po nich žádáno, nedokázaly nic říci. Byly schopné si pouze přisoudit známku, ale naprosto ji nedovedly zdůvodnit. Děti na takovéto zhodnocení své vlastní práce nebyly zvyklé, je tedy možné říci, že paní učitelka s dětmi takto běžně nepracuje. Děti měly v této vyučovací hodině vyjádřit své hodnotící názory zřejmě pouze z důvodu mého pozorování využívání hodnocení ve vyučování.

## **5. ročník**

### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima v této třídě bylo vždy . příjemné, přátelské. Děti akceptovaly názory ostatních a nebály se říct svůj vlastní hodnotící přesvědčení. Děti také jednou spontánně zatleskaly chlapci, který velmi poutavě vyprávěl příběh. Jiný chlapec se však často posmíval ostatním za jejich nápady apod., paní učitelka jej vždy okřikla (v ostatních situacích na něj ale byla stejně milá jako na ostatní děti).

Na to, že při každém pozorování byla 4. nebo 5. vyučovací hodina, byly děti schopné pracovat. V jedné pozorované hodině se dokonce většina dětí s nadšením

hlásila, že chce jít k tabuli, příp. říci správné řešení apod. Jinou pozorovanou hodinu však děti byly hodně unavené a pasivní.

Paní učitelka byla vždy velmi příjemná, pokud to bylo možné, chválila, příp. vysvětlovala, z jakého důvodu dítě chybovalo. V jedné pozorovaných vyučovacích hodin dala možnost jedné dívce zabojovat o lepší hodnocení. Vysvětlovala také, z jakého důvodu si dívka „plusko“ nezaslouží, diskutovala však o tomto problému i s ostatními dětmi. Po celou dobu sledování zněly z úst paní učitelky pozitivně laděné hodnotící soudy. Bylo také možné si všimnout, že paní učitelka přistupovala ke všem dětem stejně.

Při jedné z aktivit měly děti možnost si každý za sebe rozhodnout, jestli si přeje písemnou práci oznámkovat či nikoliv.

Děti v každé z pozorovaných vyučovacích hodin mohly navrhopvat a diskutovat o problému, kdo si za svůj výkon zaslouží „plus“, kdo ne a z jakého důvodu.

Formy hodnocení v těchto vyučovacích hodinách: slovní hodnocení ze strany paní učitelky, ústní slovní hodnocení dětí navzájem, sebehodnocení dětí, „plusko“ za různé aktivity.

Hodnocení práce dětí a učitele ve vyučovacích hodině zaznamenáno nebylo v žádné ze sledovaných hodin.

## **Výsledky rozhovoru**

Pro tento ročník je rovněž stále závazný vzdělávací program Základní škola. Z rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že jsou děti klasifikovány pomocí stupnice 1 - 5. Největší vliv na žáka má prý ale ústní slovní hodnocení ve vyučovacích hodinách, na tyto hodnotící soudy by si tedy učitel měl dávat největší pozor. Děti rovněž ve vyučovacích hodinách získávají „pluska“ a „mínuska“ za různé aktivity. Za tři „plus“ získává dítě jedničku, „mínus“ odečítá „plus“.

Paní učitelka má zkušenosti, že když psaly děti ve čtvrtletí sebehodnocení, žádné podstatné informace z něj nevyplynuly. Ve vyučovacích hodinách se snaží sebehodnocení dětí rozvíjet, ale opatrně, pouze při zkoušení, kdy to ostatní děti neslyší.

Často prý ale pracuje s hodnocením dětí navzájem, což bylo možné ve vyučovacích hodinách pozorovat, chce, aby se děti učily snášet kritiku, případně na ni rozumně reagovat.

Stoprocentně prý nelze docílit toho, aby bylo hodnocení vždy absolutně spravedlivé a aby splňovalo všechny nejdůležitější funkce. Paní učitelka se prý ale vždy snaží, aby byla známka motivací, snaží se také, aby byla kvalitní zpětnou vazbou. Při hodnocení je prý tedy často nutné porovnávání výkonu a dovedností s výkony a dovednostmi ostatních dětí, občas musí být hodnocení i subjektivní.

Stanovení kritérií pro hodnocení je podle paní učitelky velmi důležité pro spravedlivost tohoto hodnocení. U písemných prací má paní učitelka kritéria hodnocení jasně stanovená. U mluveného projevu a slohových prací také děti vědí, co se hodnotí, postupem času bude paní učitelka kritéria pro hodnocení těchto forem projevů přidávat.

Koncepce hodnocení v této škole prý není zatím úplně jasná, „není to doladěné“. Škola se ale podle paní učitelky snaží o kombinaci klasifikace a slovního hodnocení, což je pro paní učitelku vyhovující.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, paní učitelka odpověděla, že často přemýšlí nad stanovováním kritérií u mluveného a uměleckého projevu a také nad tím, jak děti v těchto dovednostech zlepšovat. Snaží se uvědomovat si všechny složky těchto projevů a jejich kvalitní rozvíjení a hodnocení u dětí za pomoci přesných a kritérií.

### **Reflexe, komentáře**

Pozorované vyučovací hodiny u této paní učitelky pro mě byly velice příjemné a zajímavé. Paní učitelka děti často chválila, svým přístupem děti dokázala motivovat k práci.

Zpozorování i rozhovoru bylo zřejmé, že paní učitelka velmi často s hodnocením dětí pracuje, zaujalo mě, že často navozuje situace, kdy mají děti možnost hodnotit se navzájem. Děti na takovéto vzájemné hodnocení byly evidentně zvyklé, dokázaly argumentovat, dokázaly říct svůj názor. Sama paní učitelka s dětmi často diskutovala, brala v úvahu jejich názory, což je podle mého názoru profesionální a pro děti motivující.

Dále mě v dobrém slova smyslu zaujalo, že na chlapce, který se často nechoval právě dobře, byla v jiných situacích stejně milá jako na ostatní děti.

Paní učitelka mi v rozhovoru řekla, že když psaly děti ve čtvrtletí sebehodnocení, žádné podstatné informace z něj nevyplývaly. Já si ale myslím, že psát

s dětmi sebehodnocení není jen o tom, aby z něj vplynuly nějaké informace, ale je přínosné především proto, že se tak děti mohou postupně učit písemně vyjadřovat své názory, hodnotit samy sebe, ale také dokázat se pochválit atd. Samozřejmě není vhodné nutit děti takovéto sebehodnocení psát často, aby se jim takováto činnost neznechutila a nestala pouze formální, podle mého názoru však v rozumných časových odstupech může být přínosná, především pak pro děti.

Přemýšlela jsem také, jestli je veřejné sebehodnocení pro děti opravdu stresující. Myslím si, že velmi záleží na osobnosti dítěte, také však na třídním klimatu, sociálních vztazích ve třídě, na zvyku dětí. Některé dítě opravdu takovouto situaci, kdy má před ostatními mluvit o sobě, může špatně zvládat. Zároveň si ale myslím, že pokud je toto u dětí pěstováno od první třídy a zároveň je cíleně pěstováno dobré klima třídy, neměl by to pro děti být problém. Naopak se jim takováto zkušenost a schopnost bude v budoucnu jistě velmi hodit. Samozřejmě je ale nutné brát v úvahu osobnost každého dítěte a na základě tohoto s dítětem dále pracovat.

Zpozorovaných vyučovacích hodin i z rozhovoru spaní učitelkou jsem měla možnost zjistit, že o své práci, tedy i o hodnocení svých žáků hodně přemýšlí, že cíleně pracuje na kvalitě tohoto hodnocení. Myslím si, že se paní učitelce při hodnocení dětí daří naplňovat filozofii ŠVP.

## **7.2.2 ZS „B“**

### **1. ročník**

#### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima této třídy na mě působilo velmi příjemně, přátelsky a bezpečně. Činnosti provázely drobné hry vhodné k danému učivu. Děti byly velmi motivované k práci.

Paní učitelka byla velmi milá a přátelská ke všem dětem, pomáhala dětem, radila jim, chválila je. Svým přístupem si děti rovněž získávala.

Pokud někdo řekl něco špatně, upozornila ho na ni beze změny přístupu. Některé hodnotící výroky paní učitelky: „Dobře, tohle vám jde... trůfáte si na těžší?“, „Teď se mi vůbec nepodařilo vás nachytat. Jste šikulkové.“, „To asi nebude úplně v pořádku.“, „Marečku, dneska ti to moc jde.“, „Vidím velikánskou snahu.“, „Včerejší testík dopadl docela dobře, měla jsem z toho radost.“

V těchto vyučovacích hodinách bylo možné zaznamenat slovní hodnocení ze strany paní učitelky, hodnocení razítka, sebehodnocení dětí, hodnocení dětí navzájem.

V jedné z pozorovaných vyučovacích hodin děti hodnotily, zda ostatní děti splnily podmínky pro správnost výsledku daného úkolu.

Práce s kritérii hodnocení: „Abyste získali razítko, musíte při vyplňování pracovního listu splnit několik podmínek...“.

Na konci každé pozorovaných vyučovacích hodin proběhlo sebehodnocení práce v hodině, vždy různou formou. V jednom případě měly děti na tabuli do řádků sepsány jednotlivé činnosti, které byly ve vyučovací hodině realizovány, děti si pak do sešitu na příslušné řádky malovaly „mračouny“ („usměváčky“) podle toho, jak se jim v hodině v jednotlivých činnostech dařilo - tři různé úrovně. Dále bylo jejich úkolem udělat šipku pouze k jednomu obrázku, tedy k tomu, který označoval činnost, která dítě nejvíce bavila.

V jiné vyučovací hodině děti byly v závěru vyučovací hodiny na koberci. Každé dítě mělo zaujmout postoj podle toho, jak si myslelo, že se mu v této hodině dařilo, že práci v této vyučovací hodině zvládlo.

Jedna z pozorovaných vyučovacích hodin byla zcela specifická. Celá tato vyučovací hodina byla věnována hodnocení, protože se odehrávala v den, kdy se rozdávalo pololetní vysvědčení. Hodina se skládala přibližně ze tří částí.

V první části děti malovaly do tabulky k očekávaným výstupům příslušné „mračouny“ („usměváčky“) tří různých úrovní (viz Příloha č. 2). Paní učitelka dětem pomáhala přečíst jednotlivé výstupy a vysvětlovala jim, co je kterým výstupem přesně myšleno. Poté šly děti na koberec, kde se zjišťovalo, kdo si dal jen samé „usměváčky“ apod. Čtyři děti si daly alespoň jednoho „mračouna“ nejhorší úrovně. Paní učitelka dětem řekla, že si teď o tomto budou povídat. Každé z těchto čtyř dětí řeklo, u kterého výstupu a proč se takto ohodnotilo. K tomuto se mohly vyjádřit i ostatní děti, paní učitelka také řekla svůj názor.

V další části hodiny děti napsaly do sešitu „CHCI SE ZLEPŠIT:“ a k tomuto nadpisu pak děti psaly, ve kterých schopnostech a dovednostech by se ony samy chtěly zlepšit. Toto umožnil fakt, že se děti učí číst genetickou metodou, tedy dokáží v tomto období hůlkovým písmem napsat téměř jakýkoliv text. Kdo chtěl, mohl říci nahlas svůj zápis. Pokud si někdo napsal věcí více, měl následně podtrhnout tu věc, ve které se chce



zlepšit nejlépe. Poté se paní učitelka ptala, kdo by se chtěl zlepšit v jednotlivých kompetencích (kdo si co podtrhnul) a děti zvedaly ruce.

Poslední část vyučovací hodiny byla věnována tomu, že se paní učitelka ptala dětí, kdo by zvládl např. vyhledat hlásku „a“ v daném slově. Většina dětí zvedla ruce. Poté paní učitelka dětem řekla, že v říjnu toto dovedly pouze tři děti (paní učitelka si pravidelně znamená, které dítě ve kterém měsíci co zvládlo). Děti zjistily, že se za tuto dobu velmi zlepšily, že se naučily hodně nového. Bylo to pro ně velké a příjemné překvapení.

### **Výsledky rozhovoru**

Paní učitelka mi v rozhovoru sdělila, že rodiče si odhlasovali pouze slovní hodnocení (děti by prý ale chtěly dostávat známky - jedničky). Ve vyučovacích hodinách paní učitelka dává dětem razítka, tato razítka prý ale nemají svoji hodnotu, funkci ani popis. Sebehodnocení paní učitelka u dětí rozvíjí v některých vyučovacích hodinách slovně, někdy děti zaznamenávají svá stanoviska do tabulky. Práce se sebehodnocením však prý není pravidlem.

Ve čtvrtletí se konají individuální konzultace s rodiči, kdy je pro hodnocení velký prostor. Paní učitelka si prý dělá křížky u jednotlivých dětí a jednotlivých výstupů, tedy které dítě co v rámci měsíce zvládlo. Tyto její záznamy se posléze stávají podkladem pro slovní hodnocení. Vysvědčení děti dostávají formou dopisu.

Podle paní učitelky razítka nezajišťují dostatečnou zpětnou vazbu. Myslí si, že nejlépe splňují všechny důležité funkce hodnocení individuální konzultace s rodiči. Paní učitelka sama by uvítala hodnocení dětí známkami, které by doplňovala kratším slovním hodnocením.

Kritéria hodnocení prý děti většinou dopředu znají. Např. prý při skupinové práci vědí, co přesně se po nich bude chtít, co se bude hodnotit.

Na otázku, zda paní učitelce vyhovuje koncepce hodnocení v této škole, mi paní učitelka odpověděla, že koncepce a praxe jsou každá úplně někde jinde. Prý je toho všeho příliš mnoho. Hodně prý záleží na rodičích, jakou formu hodnocení si odhlasují. Paní učitelce nevyhovuje, když má děti hodnotit pouze slovně.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, paní učitelka odpověděla, že snaží hledat ideální a nejpřesnější způsob, kterým děti

hodnotit. Dále by také chtěla zkvalitnit hodnocení razítky, dát každému razítku konkrétní hodnotu, funkci, aby mělo hodnocení vyšší výpovědní hodnotu.

### **Reflexe, komentáře**

Tato paní učitelka má výborné předpoklady pro práci s takto malými dětmi. Ví, jak s dětmi hovořit, dokáže je zaujmout. Líbilo se mi, že děti velice často chválila a byla na ně milá.

Zaujalo mě, že paní učitelka již v první třídě učí děti vzájemnému hodnocení a sebehodnocení. Paní učitelka sice v rozhovoru říkala, že sebehodnocení s dětmi nedělá pravidelně, ale myslím si, že je důležité, že se těmto aktivitám věnuje alespoň někdy. Naopak kdyby toto po dětech vyžadovala často, mohla by se jim tato práce stát nezáživnou rutinou. S tímto problémem také souvisí, že paní učitelka vždy volila různé způsoby pro rozvoj vzájemného hodnocení a sebehodnocení dětí, což rozhodně přispívá k motivovanosti dětí a zájmu o tuto činnost.

Je zde však jedna věc, o které jsem přesvědčená, že by ji paní učitelka měla ještě promyslet a zdokonalit. Ona sama si tento problém také uvědomuje a do budoucna by jej chtěla vyřešit. Jde o to, že paní učitelka dává dětem razítka, která však nemají žádnou konkrétní funkci ani hodnotu. Hodnocení se tak postrádá především informační funkci. Určitě by bylo vhodné se nad tímto problémem zamyslet a upravit pravidla pro hodnocení dětí za pomoci razítek.

Myslím si, že vyučovací hodina, která byla celá věnována hodnocení práce dětí během prvního pololetí, byla pro děti velmi přínosná. V situaci, kdy si čtyři děti daly jednoho „mračouna“ nebo více, paní učitelka výborně zareagovala a o všem si i s ostatními dětmi začala povídat. Jeden chlapec, který zrovna ten den velmi zlobil, si dal „mračounů“ několik. Velmi oceňuji, že i když byla tento den paní učitelka na chlapce hodně nazlobená, byla na něj během rozhovoru milá. Společně došli k závěru, že se chlapec takto ohodnotil pravděpodobně především z důvodu „problematického dne“ a že si ve skutečnosti mračouny jistě nezaslouží. Dále si myslím, že bylo pro děti velmi ohromujícím a motivačním momentem zjištění, co všechno se od začátku školního roku naučily.

Metoda paní učitelky dělat si křížky u jednotlivých dětí u zvládnutých výstupů, ale i konkrétnějších schopností a dovedností, je z mého pohledu pro tvorbu kvalitnějšího slovní hodnocení dětí velice praktická.

I přes některé zmíněné nedostatky si myslím, že paní učitelka vede svoji třídu velice pečlivě a že cíleně pracuje nejen na kvalitě vzdělávacího procesu, ale i na svých schopnostech a dovednostech nejen v oblasti hodnocení žáků.

## **2. ročník**

### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima v této třídě bylo sice příjemné a přátelské, ale ne tolik, jako v jiných třídách. Rozhodně nepůsobilo zcela bezpečně, ale stále bylo velmi dobré. Chyba zde nebyla vždy považována za samozřejmou součást vzdělávacího procesu.

Motivovanost dětí závisela na druhu činnosti. Při hře zajímavé hry, kterou již děti znají, byly děti nadšené, vymýšlely ve skupinách strategie. U jiných činností zaujatost dětí klesala, což je ale běžné.

Paní učitelka byla vždy milá, zároveň hodně strohá a přísná. Jeden chlapec se jednou trochu zamotal do toho, co měl říci, nebylo mu paní učitelkou napovězeno, tím pádem už nebyl schopen přijít na správnou odpověď. Výsledkem bylo, že vypadl ze hry a vlastně už tedy nemusel vůbec nic dělat. Takto dopadlo i několik dalších dětí.

Některé hodnotící výroky paní učitelky: „Ano.“, „Dobře.“, „To je velice slušné.“, „Teda Dane, to je úžasné překvapení.“, „Andreji, nech toho, děláš ostudu.“, „Běž si sednout, už tě mám dost!“, „Od tebe bych, Báro, čekala víc.“, „Ještě jednou toto někdo řekne a vyhodím ho.“, „Občas neuškodí udělat chybu, když se z ní poučíte.“, „Nikdo kromě Káji tady nepřemýšlí, měli jste to všichni špatně.“, „Výborně, nenechal se nachytat.“, „Ty se taky neumíš chovat.“

V těchto třech vyučovacích hodinách bylo možné vidět slovní hodnocení ze strany paní učitelky, sebehodnocení dětí na konci vyučovací hodiny, příp. také po hře bylo vítězné družstvo odměněno bonbóny.

Vzájemné hodnocení dětí v těchto pozorovaných vyučovacích hodinách zaznamenáno nebylo. Jednou si děti vzájemně kontrolovaly cvičení v sešitech, to ale není hodnocení.

Práce s kritérii hodnocení rovněž zaznamenána nebyla, dané činnosti toto ale přímo nevyžadovaly.

Před koncem každé z pozorovaných hodin proběhlo zhodnocení práce. „Co bylo nejtěžší?“, „Pro koho to byl snadný úkol?“, „Kdo si napíše do hodnocení, že se mu povedly tyto činnosti?“, „Kdo má radši tento typ cvičení?“ „Ještě někdo nám k tomu chce něco říct?“, „Já jsem ráda, že se někdo nebojí toto přiznat.“, „Komu se hodina líbila?“, „Kdo vymyslel ve vaší skupině nejvíc slov?“

### **Výsledky rozhovoru**

Paní učitelka mi řekla, že se snaží být přísná, ale že „časem člověk polevuje, někdy prý i tu chybu tolik neřeší“.

Na konci každého dne je prostor pro sebehodnocení dětí. Paní učitelka má připravené týdenní tabulky, ve kterých je místo pro každý den (viz Příloha č. 3). Do nich děti namalují „usměvákka“, jak dnes pracovaly, dále píší, za co se v daném dni mohou pochválit a nakonec ještě co se jim tento den nepovedlo a příště se v tom musí zlepšit. Dále paní učitelka děti hodnotí pomocí známek.

Každý měsíc děti hodnotí míru naplnění konkrétních výstupů ze ŠVP. Děti k jednotlivým výstupům podle jejich mínění označují míru své úspěšnosti, dále se k tomuto vyjadřuje také paní učitelka.

Na vysvědčení jsou děti hodnoceny známkami s krátkým doplněním slovního hodnocení.

Paní učitelka si myslí, že takto koncipované hodnocení splňuje všechny důležité funkce, navíc si nikdo nestěžoval na jeho nesrozumitelnost. Také prý velice dobře funguje spojení s rodiči pomocí e-mailů, vše tedy probíhá bez problémů.

Co se týče kritérií hodnocení, paní učitelka říká, že ví, že by bylo ideální vždy s dětmi před každou aktivitou kritéria stanovovat. V reálu to prý ale především z časových důvodů nelze. Pouze u některých aktivit či písemných prací takto s kritérii společně s dětmi pracuje. U diktátů naopak stanovuje kritéria pro hodnocení až po jeho opravení podle toho, jak se dětem v rámci celé třídy vydařil.

Na otázku, zda paní učitelce vyhovuje koncepce hodnocení v této škole, mi odpověděla, že koncepce nekoresponduje s praxí. Na hodnocení prý nezbývá příliš času. Jelikož je prý hodnocení v ŠVP pojato hodně obecně, dělá si paní učitelka vše po svém,

podle ŠVP se příliš neřídí. Sjejí práci si prý ale v ŠVP nic neprotiřečí. Podle paní učitelky je důležitá především spokojenost na všech stranách.

Cílem paní učitelky ve smyslu práce na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí je stále postupně vylepšovat a zdokonalovat tabulky na měsíční sebehodnocení a hodnocení výstupů, dále pak zefektivnit práci s kritérii hodnocení.

### **Reflexe, komentáře**

Myslím si, že se paní učitelka zbytečně snaží být přísná. Tímto si přirozenou autoritu rozhodně nezíská. Často si musela kázeň vynutit, což příliš nepřispívá ani k vnitřní motivaci dětí.

Paní učitelka nevidí chybu jako přirozenou součást vzdělávání, což podle mého názoru může zvláště slabší děti hodně stresovat. Slovem děti také tolik nemotivuje, měla by je mnohem více chválit. Myslím si, že vidí na dětech především chyby, předností si paní učitelka tolik nevšímala. Při aktivitě, kdy některé děti při chybě vypadly ze hry, nutně muselo dojít k jejich demotivaci, navíc tímto pro ně končila veškerá práce, přestaly si procvičovat učivo, staly se pasivními.

Na druhou stranu je ale třeba říci, že paní učitelka na závěr každé pozorované vyučovací hodiny s dětmi zhodnotila činnosti, průběh vyučovací hodiny a děti měly možnost vyjádřit své myšlenky. Velmi mě zaujalo, že velká část dětí dokázala smysluplně mluvit, vyjádřit se k otázkám paní učitelky.

Paní učitelka mi při rozhovoru řekla, že každý den děti do připravených (týdenních) tabulek vyznačují a krátce popisují svá stanoviska k jejich vlastní práci za daný den. Určitě oceňuji snahu paní učitelky, nejsem si však jistá, zda se takovéto každodenní sebehodnocení nestává pro děti spíše nudnou a nechtěnou rutinou. Myslím si, že takto časté písemné sebehodnocení není tak nutné, navíc si nemyslím, že by mělo očekávaný efekt. Mnohem důležitější a efektivnější je podle mého názoru s dětmi o všem mluvit a poskytovat jim okamžitou zpětnou vazbu. Takovéto sebehodnocení do tabulek je podle mého názoru smysluplnější, pokud děti hodnotí zvládnutí konkrétních výstupů ze ŠVP a ostatních schopností a dovedností. Toto však nic nemění na faktu, že paní učitelka nad způsobem hodnocení svých žáků hodně přemýšlí, snaží se jej vylepšovat a že hodnocení, především pak sebehodnocení dětí, věnuje velké množství času i úsilí.

### **3.ročník**

#### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima třídy bylo po celou dobu pozorování velmi příjemné, přátelské a bezpečné. Nebylo zde žádné napětí.

Děti byly vždy velmi klidné a ukázněné, bez jakýchkoliv problémů pracovaly, poslouchaly, nevyrušovaly, práce je zajímala.

Paní učitelka měla k dětem velmi milý přístup, zároveň byla velice důsledná, snažila se ve třídě velmi držet kázeň dětí a pracovní atmosféru. Ke všem dětem přistupovala stejnou měrou.

Při jedné aktivitě se snažila vést děti k tomu, aby přemýšlely, z jakého důvodu šla jejich skupině práce mnohem pomaleji než ostatním skupinám. Pokud některé dítě chybovalo, byla mu popsána a vysvětlena správná varianta, vždy ale mile. Z úst paní učitelky bylo možné často slyšet pozitivně laděné hodnotící soudy, opětovně děti chválila.

Měla jsem možnost prohlédnout si portfolia českého jazyka. U každého testu měly děti připsána kritéria jeho hodnocení a samozřejmě výsledné známky, u některých prací měly děti od paní učitelky hvězdičky.

V pozorovaných vyučovacích hodinách bylo možné zaznamenat ústní slovní hodnocení ze strany paní učitelky, vzájemné hodnocení dětí (děti si vzájemně hodnotily skupinovou práci, také ale individuální práci) a také jejich sebehodnocení.

Hodnocení vyučovací hodiny jako celku v pozorovaných hodinách neproběhlo.

#### **Výsledky rozhovoru**

Paní učitelka mi při našem rozhovoru řekla, že se snaží hodnotit každou aktivitu dětí, hodnotí také kompetence, snaží se rozvíjet sebehodnocení dětí. Při hodnocení dětí využívá především formu slovního hodnocení.

Na začátku školního roku děti dostaly Seznam vědomostí a dovedností ve 3. ročníku 1. stupně - tyto vědomosti a dovednosti jsou formulované podle ŠVP, obsahují výstupy i kompetence (v Příloze č. 4 je uveden tento seznam pro září, tedy výstupy z druhého ročníku). Z tohoto dokumentu rovněž vychází i hodnotící a sebehodnotící tabulky (viz Příloha č. 5), k jejichž jednotlivým položkám, které obsahují, se každé čtvrtletí vyjadřují děti, rodiče i paní učitelka.

Ve vyučovacích hodinách paní učitelka hodnotí děti převážně ústně slovně, k některým pracím se vyjadřuje písemně, používá také známky a často také pracuje se sebehodnocením dětí. Paní učitelce osobně je prý mnohem bližší slovní hodnocení než známky. Málokdy prý dá trojku, protože slabé děti špatné známky silně demotivují. Pokud by si dítě horší známku zasloužilo, spíše mu místo známky napíše pod dané cvičení počet chyb.

Nejdůležitější je ale podle paní učitelky hodně s dětmi o všem mluvit, hodnotit, učit je přemýšlet nad problémy a argumentovat atd., a to vše dělat společně. Za velmi důležité rovněž paní učitelka považuje často děti chválit, pokud je to alespoň trochu možné.

Na vysvědčení děti dostávají známky. V předchozích letech psala paní učitelka dětem dopis (viz Příloha č. 6), letos je však čeká změna. Dopisy budou psát děti, a to svým spolužákům, případně paní učitelce.

Letos poprvé bude paní učitelka pořádat dílny pro rodiče s dětmi, kde si rodiče budou moct na vlastní kůži vyzkoušet různé učební metody, pomocí kterých se děti ve škole učí. V neposlední řadě si budou moci vyzkoušet různé formy a metody hodnocení.

Paní učitelka je podle svých slov přesvědčená, že stoprocentně nelze docílit toho, aby bylo hodnocení pro všechny zúčastněné naprosto srozumitelné. Ona sama tvrdí, že stále hledá nejvhodnější způsob hodnocení svých žáků, její koncepce se stále vyvíjí a upravuje. Paní učitelka si myslí, že její hodnocení motivační i výchovné je, ale velmi zároveň záleží na osobnosti dítěte. Informační a diagnostickou funkci hodnocení prý nejlépe splňují individuální konzultace s rodiči a dítětem.

Co se týče stanovování kritérií pro hodnocení dětí, velmi prý záleží na konkrétní činnosti. Před projekty a skupinovými pracemi, příp. před jinými činnostmi, u nichž je to možné (psaní reflexe na divadelní představení, psaní povídky apod.), kritéria stanovují dopředu děti s pomocí paní učitelky. U jiných činností stanovuje kritéria paní učitelka sama. Nelze prý ale zvládnout stanovovat kritéria před každou činností, jsou činnosti, které prý toto ani nezbytně nevyžadují.

Podle paní učitelky způsob hodnocení v této škole není zcela jednotný, což samozřejmě vychází z velmi volné koncepce. Tento stav má prý své výhody i nevýhody. Jelikož hodnocení velmi úzce souvisí s osobností učitele, je tato volnost výhodná, protože některé věci prý nelze nařídit. Na druhou stranu by ale paní učitelce

více vyhovovalo, kdyby bylo pevněji stanoveno využití jednotlivých forem hodnocení v daných ročnících. Učitelé této školy jsou prý ale v hodnocení žáků jednotní ve dvou věcech, tedy v časté práci se sebehodnocením dětí a v hodnocení převážně na základě individuální vztahové normy.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, mi paní učitelka odpověděla, že je to právě neustálé hledání nejvíce efektivního způsobu hodnocení svých žáků. Takovéto hodnocení by prý mělo být srozumitelné pro děti, rodiče i učitele, zároveň by mělo být časově realizovatelné a pozitivně orientované.

### **Reflexe, komentáře**

Po celou dobu mého pozorování jsem obdivovala obrovskou míru kázně dětí, která byla provázána jejich velkou motivací k práci. Navíc vše působilo naprosto nenásilně a přirozeně. Toto všechno je výsledkem přirozeného talentu paní učitelky, ale jistě také její velmi pečlivou a cílenou prací.

Během svého pozorování jsem si všimla, že se paní učitelka snažila dětem nabídnout okamžitou zpětnou vazbu, což považuji za nejdůležitější, vedla děti k přemýšlení nad tím, co, jak a proč dělají, vedla je ke zhodnocení vlastní práce. Všechny tyto činnosti jsou podle mého názoru jedněmi z klíčových aspektů celého vzdělávacího procesu.

Velice mě zaujala myšlenka, aby děti napsaly hodnotící dopis svým spolužákům, příp. paní učitelce. Touto činností se děti učí mnoho věcí zároveň, např. kultivovaný písemný projev, vyjádření myšlenky, objektivní pohled na spolužáka (učitele) apod. Jestliže si děti vyzkouší napsat takovýto dopis, myslím si, že si následně více váží práce učitele, ale i práce své a svých spolužáků.

Rovněž zajímavý je úmysl uspořádat dílny pro rodiče s dětmi, kde si rodiče vyzkouší různé učební metody i metody a formy hodnocení. Jen tak, že si rodiče na sobě vyzkouší všechny různé činnosti spojené s hodnocením, mohou jeho podstatu a důležitost snadněji a hlouběji pochopit, také si ale např. mohou začít více vážit práce učitele. Od paní učitelky tento záměr, kterého si velice cením, jistě vyžaduje velkou dávku odvahy a zkušeností, jistě však má své opodstatnění a bude pro všechny zúčastněné přínosem. Mě osobně by velmi zajímalo, jak se tato akce vydaří.



U paní učitelky je velmi zřetelné, že neustále usilovně přemýšlí nad tím, jak docílit ideálního způsobu hodnocení svých žáků, stále různými způsoby upravuje již zaběhnuté postupy a usiluje o jejich vylepšení. Snaží se zdokonalovat své dovednosti a schopnosti v této oblasti, což lze jediné ocenit.

#### **4. ročník**

##### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Klima třídy bylo po celou dobu pozorování velice přátelské. Děti si vzájemně a spontánně za individuální úspěchy tleskaly. Paní učitelka děti motivovala už jen tím, že jim na začátku vyučovací hodiny popsala, jaký program je čeká. Výuka byla velice zajímavá, pro děti atraktivní, zároveň cílená a promyšlená.

Paní učitelka byla velice milá, zároveň důsledná. Po jedné aktivitě dětem zatleskala za výbornou práci bez chyb.

Některé výroky: „Výborně!“, „Já jsem spokojená, skvělé, všichni jste ukazovali „I“ a „Y“ správně.“, „Vendo, to teď ale nebylo fér.“, „Mrzí mě, že v minulém diktátu kontroloři nechávali chyby.“, „Perfektně jste se dnes snažili.“, „Hezké.“, „To je pěkná práce.“, „Dnes nám to začíná jít.“, „Fajn.“...

Zaznamenanými formami hodnocení v pozorovaných hodinách bylo ústní slovní hodnocení od paní učitelky, hodnocení dětí navzájem, klasifikace, sebehodnocení dětí.

Co se týče vzájemného hodnocení dětí, bylo možné se setkat např. s kontrolou a hodnocením práce jiné dvojice. Následovalo sebehodnocení dětí směřující ke zmíněné práci ve dvojicích. Jedna dívka také řekla: „Já jsem nemohla pořádně pracovat, protože David tu pořád rušil.“

V jiné situaci, po skupinové práci, děti v kroužku hodnotily své výkony a schopnosti. Každý měl také říci, co mu šlo nejlépe a co nejhůře, jaké učivo konkrétně si ještě potřebuje procvičovat a jakým způsobem. Paní učitelka se také dětí ptala, kdo si myslí, že mu šla práce lépe než na začátku hodiny a čím to asi bude. Všechny děti měly možnost se vyjádřit. Bylo zcela zřetelné, že děti jsou na takovéto hodnotící činnosti zvyklé, uměly se vyjadřovat a prezentovat své názory. Paní učitelka také každému řekla svůj názor na jeho sebehodnotící myšlenky.

Při jiné aktivitě se poprvé stalo, že se v celé třídě nevyskytla ani jedna chyba, všechny děti si tedy zasloužily bonbón.

Před závěrem každé vyučovací hodiny proběhlo její celkové zhodnocení. Děti opět prokázaly, že jsou schopny perfektně mluvit a vysvětlit svůj postoj. Otázky paní učitelky v těchto částech hodiny: „Kdo si myslí, že dnes pracoval perfektně si stoupne na židli... zůstane sedět... vlezte si pod stůl. Kačko, souhlasíš se všemi, co udělali? Proč? Měli by zaujmout jiný postoj?“ Děti se vzájemně hodnotily, všechny své argumenty dokázaly zdůvodnit. Vždy nakonec paní učitelka zhodnotila dění ve vyučovací hodině a pochválila děti za výbornou práci. Paní učitelka: „Oceňuji, když mi někdo řekne, že mu ještě něco nejde. Je důležité to procvičovat a také si uvědomit, že mi něco nejde.“

### **Výsledky rozhovoru**

Na otázku, jak hodnotí děti ve své třídě v průběhu celého školního roku, mi paní učitelka poskytla následující informace. Paní učitelka nehodnotí práci dětí na konci každé vyučovací hodiny, spíše prý vždy pochválí někoho, kdo si to zaslouží, kdo se snažil, především ty děti, které tolik úspěchů nemají.

V průběhu školního roku paní učitelka děti hodnotí známkami, samozřejmě ale především ústně slovně. Často děti dostávají hvězdičky za bezchybnou práci. Za deset hvězdiček dítě dostává jedničku. U nového učiva děti nejprve dostávají hvězdičky, poté ti, kdo mají práci bez chyby dostávají jedničky, nakonec přichází známkování všech.

Po každém tematickém bloku paní učitelka vše zhodnotí ústně, je zde prostor i pro sebehodnocení dětí (hodnocení a sebehodnocení výstupů určitého bloku). Stejně to funguje i při individuálních konzultacích s rodiči, kdy se mají možnost vyjádřit děti, rodiče i paní učitelka. Každý měsíc paní učitelka píše dětem do žákovských knížek slovní hodnocení. Jde prý ale především o hodnocení toho, co se „nevejde do známky“, tedy především hodnocení kompetencí.

Na vysvědčení dostávají děti od 3. třídy známky. Paní učitelka prý ale vždy nejdříve známku konzultuje s dítětem. Dítě řekne, co ono samo by si dalo za známku z daného předmětu, dále paní učitelka řekne svůj názor a společně se na známce domluví.

Paní učitelka mi také řekla, že nikdo z rodičů ani z dětí za ní zatím nepřišel s problémem, že by takto koncipovanému hodnocení nerozuměl, že by bylo nedostačující. Děti jsou prý spokojené. Určitě by prý bylo lepší, zabývat se hodnocením

více, ale bohužel na to podle paní učitelky není čas. Paní učitelka si ale také myslí, že kdyby např. sebehodnocení vyžadovala po dětech každý den, příp. týden, stalo by se to spíše nezáživnou rutinou.

Kritéria hodnocení skupinové práce jsou stanovena vždy předem, stanovují je děti společně s paní učitelkou. Tato kritéria jsou napsána na tabuli. Po ukončení skupinové práce se podle těchto kritérií hodnotí všechny skupiny navzájem. U ostatních činností děti také vědí, co a jak se bude hodnotit. Kritéria většinou stanovuje paní učitelka sama. Např. všichni vědí, že hvězdičku může dostat pouze ten, kdo má vše bez jediné chyby.

Jak mi paní učitelka řekla, koncepce hodnocení v této škole jí vyhovuje, jelikož ji vytvářeli všichni společně. Nemá potřebu cokoliv měnit.

Na otázku, jestli ona sama pracuje na svých dovednostech v oblasti hodnocení dětí, mi paní učitelka odpověděla, že se snaží myslet na to, aby dětem více poskytovala okamžitou zpětnou vazbu, aby děti více chválila, pokud by to bylo jen trochu možné, pokud si to zaslouží. A to především děti, které nejsou moc šikovné. Paní učitelka mi řekla, že si často až doma uvědomí, že měla toho či onoho žáka více pochválit, vyzdvihnout jeho snahu, aby ho více motivovala k další práci.

### **Reflexe, komentáře**

Z nadšení a viditelné motivace dětí bylo zřejmé, že paní učitelka často volí a využívá pro děti zajímavé a atraktivní metody výuky, na které se děti těší. Velice se mi líbilo, jak paní učitelka s dětmi o všem hovořila, byla k dětem velmi milá a zároveň důsledná.

Myšlenka dávat dětem kromě jiného hodnocení také hvězdičky za naprosto bezchybnou práci, se mi velmi zamlouvá. Sama paní učitelka říká, že „i s malou poruchou letadlo nemusí doletět“, s čímž nelze nesouhlasit. Tímto způsobem paní učitelka vede děti k preciznosti. Myslím si, že děti si díky tomuto více kontrolují svoji práci a snaží se vyvarovat zbytečných chyb z nepozornosti. Tato schopnost se jim jistě může i v budoucnu nejednou vyplatit.

Dále si myslím, že je rozumné pracovat s písemným sebehodnocením dětí (např. do tabulek) vždy na konci nějakého tematického bloku. Takovéto hodnocení má podle mého názoru smysl. Není tak časté, proto se nezprotiví, navíc děti mají konkrétní

představu o tom, co vlastně hodnotí. Myslím si, že je rozumné, že paní učitelka nevyžaduje po dětech písemné sebehodnocení pravidelně každý den (týden).

U paní učitelky lze velmi snadno rozpoznat, že s dětmi jedná jako s partnery, kteří mají co mluvit do věcí, které se jich bezprostředně týkají. Tuto domněnku potvrzuje např. fakt, že paní učitelka konzultuje s každým dítětem známky na vysvědčení, děti mají možnost paní učitelce argumentovat, vyjádřit svůj vlastní názor. Dále je to také např. stanovování kritérií pro hodnocení některých činností společně s dětmi.

Velmi oceňuji, že se paní učitelka ve svém hodnocení snaží postihnout také jejich kompetence, které každý měsíc hodnotí písemně slovně do žákovských knížek. Paní učitelka si také uvědomuje důležitost okamžité zpětné vazby, kterou se dětem opravdu snaží poskytovat vždy, kdy je to možné. Dále velmi oceňuji tendenci děti chválit, především pak ty děti, které běžně bývají slabší a které se při dané činnosti velmi činily a kterým se něco povedlo. Na druhou stranu si ale také myslím, že ani šikovné děti by se v tomto směru neměly zanedbávat.

Absolvovat vyučovací hodiny a rozhovor s touto výbornou paní učitelkou pro mě bylo velice zajímavé a podnětné nejen v oblasti hodnocení žáků.

## **5. ročník**

### **Hodnocení ve vyučovacích hodinách - výsledky pozorování**

Sociální klima ve třídě bylo po celou dobu pozorování přátelské. V jedné z pozorovaných vyučovacích hodin byly děti trochu znuděné, často některé dělaly něco jiného, než měly, vůbec nevnímaly. Pravděpodobně to bylo dáno typem učiva, protože v příštích dvou hodinách byla pro děti práce zajímavá a tvořivá, děti mohly pracovat s vlastními nápěty, mohly zapojovat vlastní fantazii... všechny děti pracovaly, byly zaujaté, diskutovaly.

Pan učitel na mě vždy působil velmi přirozeně, přátelsky a komunikativně. Bylo u něj možné vyzorovat pozitivně laděný hodnotící přístup, vždy vše vysvětlil, nepracoval s chybou jako s problémem. Pan učitel hledal na každé odpovědi dětí nějaká pozitiva, o všem s dětmi rovněž diskutoval, vyslechl si každý názor, na nějž reagoval. Zároveň se snažil, aby děti přesně reagovaly na každý zadaný úkol.

Některé hodnotící výroky: „Výborně.“, „Máš tam chybu.“, „To by asi znělo trochu podivně.“, „A to je právě chyba.“, „Pozor na to.“, „Ano, výborně.“

V průběhu těchto tří pozorovaných vyučovacích hodin českého jazyka bylo možné z forem hodnocení zaznamenat ústní slovní hodnocení ze strany pana učitele, slovní hodnocení dětí navzájem, při aktivitě „akvárium“ bylo možné vidět vzájemné slovní hodnocení dětí, sebehodnocení dětí i ústní slovní hodnocení od pana učitele.

Při jedné aktivitě měly děti zhodnotit, či návrh tématu pro příběh je možné dobře rozvést, o kterém tématu je zajímavé psát, které náměty by naopak tento potenciál široké odpovědi neměly, tedy který a či námět je pro slohové cvičení plodný a který ne. Děti jsou evidentně zvyklé přemýšlet o práci ostatních a vyjadřovat se k ní, nebojí se říct vlastní názor na ostatní, dokáží ale také názor ostatních přijmout, adekvátně na něj reagovat a diskutovat o něm.

Před následným psaním příběhů všichni společně stanovovali jednotlivá kritéria pro následné hodnocení těchto příběhů. Některá pevně stanovil pan učitel, jiná měly možnost navrhnout a prodiskutovat s panem učitelem děti.

Došlo také na zhodnocení vyučovací hodiny, učiva, práce dětí. V kroužku na koberci každý řekl, co si myslí, proč se mu zdá učivo lehké nebo těžké. I z této činnosti bylo evidentní, že jsou na toto děti zvyklé.

### **Výsledky rozhovoru**

Z rozhovoru s panem učitelem vyplynulo, že v průběhu školního roku děti většinou hodnotí za pomoci známek. Ve vyučovacích hodinách, jejichž hlavní činností je jakákoliv tvůrčí práce, probíhá společné slovní hodnocení naplnění kritérií pro tuto práci, na němž se samozřejmě podílí i děti.

V některých příležitostech prý k hodnocení dětí používá i procenta, která umožňují srovnání se třídou, zároveň si ale myslí, že takovéto srovnávání a soutěžení mezi dětmi není dobré, proto k němu přistupuje pouze zřídka.

Průběžné ústní slovní hodnocení umožňuje zaměřit se na konkrétní věci, výkony, které lze takto např. vyzdvihnout. Slouží tedy jako okamžitá zpětná vazba, což pan učitel v hodnocení žáků považuje za nejdůležitější. Slovní hodnocení prý musí být konkrétní při dané činnosti, jinak je spíše nic neříkající.

S portfoliem pan učitel moc nepracuje, protože jak mi sdělil, osobně mu tato metoda příliš nevyhovuje. Prý mu trochu chybí potřebná důslednost, kterou práce s portfoliem na učiteli vyžaduje. Samozřejmě si je prý ale vědom toho, že by práce s portfoliem mohla být dětem prospěšná, např. při sebehodnocení naplnění očekávaných výstupů ve čtvrtletí.

Jak už bylo řečeno, ve čtvrtletí se pracuje s hodnocením očekávaných výstupů jednotlivých vzdělávacích oblastí. K této příležitosti jsou v žákovských knížkách připravené speciální stránky, učitel ale samozřejmě může toto hodnocení pojmout trochu podrobněji. Vždy ale nejprve děti hodnotí samy sebe, dále se k jejich sebehodnocení vyjadřují rodiče i pan učitel.

Na vysvědčení pan učitel děti klasifikuje. Slovní hodnocení mu k tomuto účelu v 5. třídě připadá zbytečné. Myslí si, že okamžitou zpětnou vazbu ve formě slovního hodnocení je během školního roku děti dostávají již ve velké míře. Myslí si, že obecné povídání, shrnutí celého pololetí, by stejně nemělo žádný efekt.

Pan učitel mi také řekl, že pro děti je podle jeho názoru hodnocení naprosto srozumitelné. Neustále od pana učitele získávají zpětnou vazbu, umí se hodnotit navzájem, jsou zvyklé se často sebehodnotit. Myslí si ale, že s rodiči to takto jasné není. Přichází totiž o bezprostřední hodnocení (okamžitou zpětnou vazbu), které děti slyší ve vyučovacích hodinách. Na základě tohoto děti možná nedostávají tolik známek a rodičům to nepochybně nevyhovuje. Pan učitel je ale přesvědčený, že stačí, když si budou rodiče s dětmi o jejich školní práci, úspěších a neúspěších apod. podrobně povídat.

Kritéria pro hodnocení žáků má pan učitel stanovena vždy. Způsob jejich stanovení je ale pokaždé podřízen konkrétní situaci. V některých situacích striktně stanovuje kritéria pro hodnocení pouze pan učitel. Naopak při činnostech, které jsou převážně založeny na tvořivosti dětí, většinou stanovuje kritéria pro hodnocení pan učitel zároveň s dětmi. Pan učitel je přesvědčen, že v tomto případě se děti dokáží poučit pro příště. Na základě zkušeností z předchozích činností jsou děti postupně lépe a lépe vybaveny kompetencemi pro stanovení kritérií pro hodnocení činností následujících.

S koncepcí pravidel hodnocení v této škole se pan učitel ztotožňuje a nic by na ní zásadně neměnil. On sám prý byl u tvorby této koncepce. Vyhovuje mu na ní, že

učitelé do ničeho nejsou nějak formálně tlačeni. Každý učitel si podle něj může zvolit své pojetí hodnocení žáků, protože je tato koncepce uzpůsobená tak, že mají všichni možnost se do ní vejít. Pan učitel sám říká, že této svobody by se rozhodně nechtěl vzdát.

Jako u všech ostatních učitelů mě i u tohoto pana učitele zajímalo, jestli on sám nějakým způsobem pracuje na svém pojetí hodnocení žáků, na svých schopnostech a dovednostech v oblasti hodnocení. Pan učitel mi odpověděl, že se momentálně zaměřuje na schopnost cíleně se vyvarovat osobně zaměřeným pochvalám, které se netýkají přímo konkrétního výkonu či činnosti (nic neříkajícím pochvalám typu např.: „Ty jsi šikovný.“ „Udělal jsi mi radost.“ apod.).

### **Reflexe, komentáře**

Pan učitel se podle mého názoru osobnostně velmi hodí do tohoto vyššího ročníku. V první třídě si jej moc představit nedovedu. Podle mého názoru byl jeho přístup k žákům možná až velmi liberální, také jsem si všimla, že nebyl tolik důsledný.

V běžné vyučovací hodině děti tohoto, myslím, trochu zneužívaly. Naopak ale v hodině, která byla od základu založená na tvořivosti a diskuzi, děti pracovaly naprosto perfektně a zaujatě, možná byl také v tomto případě přístup učitele výhodou. V této vyučovací hodině jsem mimo jiné byla svědky úžasného tvořivého propojení mluvnice a slohu. Děti navíc až neuvěřitelně přirozeně diskutovaly, argumentovaly, vyjadřovaly své názory, hodnotily se navzájem. Toto všechno je jistě výsledkem dlouhodobé a cílené práce pana učitele. Tyto schopnosti dětí jsou také známkou toho, že klima třídy je opravdu přátelské a bezpečné pro všechny. Velmi jsem oceňovala, že pan učitel vyslechl názor každého žáka, který jej chtěl vyjádřit, uměl také na každý názor adekvátně reagovat a rozvíjet dále diskuzi.

Měla jsem možnost přímo vidět stanovování kritérií pro hodnocení slohové práce. Bylo zřejmé, že jsou děti na takovéto aktivity zvyklé. Jak mi potvrdil i pan učitel, myslím si, že se děti vždy dokáží poučit pro příště. Takto se tedy postupně zdokonalují v tvorbě těchto kritérií. Tato činnost dětem jistě pomáhá i při následné vlastní práci.

Pan učitel mi v rozhovoru řekl, že se mu moc nezamlouvá soutěžení dětí a také jejich srovnávání, proto aktivity tohoto rázu používá jen zřídka. Já jsem velmi podobného názoru. Myslím si, že srovnávání dětí a soutěžení velmi rozděluje dětský

kolektiv na „ty dobré, rychlé“ a „ty špatné, pomalé“. Takovéto rozdělování rozhodně nemůže být přínosné pro příjemné a přátelské klima třídy, zároveň také může velmi negativně působit na psychiku a sebehodnocení jednotlivých dětí ze kteréhokoliv protipólu, ale i na schopnost hodnotit ostatní.

Podle pana učitele je při hodnocení dětí nejdůležitější a nejefektivnější kvalitní a okamžitá zpětná vazba na konkrétní výkon, konkrétní práci, chování v konkrétní situaci. Jak už jsem několikrát v této práci zmiňovala, s tímto tvrzením rozhodně souhlasím. Především na základě rozhovoru s tímto panem učitelem jsem si uvědomila, že vlastně ani tolik nezáleží na formě výstupního hodnocení, protože ať je toto výstupní hodnocení (vysvědčení) zpracováno jakkoliv, vždy totiž bude jen obecným shrnutím. I když je vysvědčení psáno formou rozsáhlého slovního hodnocení, nelze do něj pojmout zcela vše, každou situaci, která se během pololetí odehrála.

Je však jistě pravdou, že pokud pan učitel především ústně reaguje na všechny žákovy výstupy a na základě tohoto méně dítě klasifikuje apod., některým rodičům to nemusí vyhovovat a může se jim takovéto hodnocení zdát nedostatečné. V tomto případě se asi rodičům nelze divit. Jak tedy docílit toho, aby zavládla spokojenost na všech stranách?

Pan učitel je přesvědčený, že je to především o tom, jestli rodiče se svým dítětem podrobně probírají jeho úspěchy a neúspěchy daného školního dne. Já si myslím, že ne všichni rodiče jsou natolik důslední a že ne v každé rodině jsou vztahy mezi rodiči a dítětem natolik dobré a založené na vzájemné důvěře a porozumění. Ne všichni rodiče jsou zvyklí si se svými dětmi tolik povídat. Je možné, že rodiče, kteří by neměli zájem si se svým dítětem o jeho školních výsledcích povídat, by možná ani častější hodnocení od pana učitele nezajímalo. V tomto případě je odpověď jistě velmi náročná a diskutabilní.

Myslím si, že hodnocení má být přínosem a pomocí především pro dítě. Vše, co se snažíme ve škole a školství vylepšit a zdokonalit, děláme především pro samotné děti. Proto se také stavím za názor pana učitele.

Pan učitel mě i za tak krátkou dobu v mnoha ohledech velmi inspiroval. Podle mého názoru je to člověk, který vidí do hloubky a podstaty problematiky hodnocení dětí.



## 8 Interpretace výsledků výzkumu a závěry

Hlavním cílem výzkumu v této diplomové práci bylo zmapování současného stavu přístupů k hodnocení žáků na 1. stupni dvou vybraných základních škol. Myslím si, že tento výzkum může být přínosným především pro ředitele výzkumných škol. Mohl by být podkladem pro zamyšlení se nad současným stavem jejich školy, ale třeba také pro úpravu koncepce hodnocení žáků školy.

Je pravdou, že obě tyto školy patří ke školám, které jsou ovlivněny inovativními pedagogickými trendy, tedy i novými přístupy k hodnocení. Tato praxe však rozhodně není samozřejmostí ve velké části českých základních škol. Díky tomuto faktu tedy výsledky výzkumu nelze zobecňovat v širším měřítku.

Díky svému výzkumu jsem měla možnost se přesvědčit, jak s hodnocením dětí pracují učitelé přímo ve vyučovacích hodinách, jaká je tedy realita. Snažila jsem se zjistit názory a postoje učitelů k problematice hodnocení žáků. Také jsem se seznámila s koncepcemi hodnocení obou škol. S koncepcemi, s konkrétními pozorováními vyučovacích hodin, s rozhovory s učiteli a s mými následnými reflexemi k předešlému je možné se seznámit v kapitole č. 7. K nejvýznamnějším zjištěným výsledkům výzkumu patří následující.

Ve většině tříd bylo možné pozorovat přístup k dětem a jejich hodnocení na základě nového pojetí, téměř ve všech třídách bylo velice příjemné a přátelské sociální a pracovní klima. Velice často bylo možné pozorovat pozitivní hodnocení, pokud to alespoň trochu bylo možné. Učitelé mají s dětmi většinou velmi přátelský a komunikativní vztah.

Samozřejmě každý učitel má hodnocení ve své třídě pojato různě, především v závislosti na jeho pedagogických dovednostech, schopnostech a zkušenostech, na jeho pedagogickém přesvědčení, na potřebách všech zúčastněných stran. Toto však nic nemění na faktu, že naprostá většina učitelů, jejichž vyučovací hodiny a rozhovory jsou předmětem mého výzkumu, na kvalitě a smysluplnosti hodnocení dětí cíleně pracuje.

Pokud se podrobněji podíváme na výsledky pozorování (viz kap. 7.2), zjistíme, že nejčastější formou hodnocení ve vyučovacích hodinách je ústní slovní hodnocení ze strany učitelů, což není překvapující. Samozřejmě však ale každý učitel podává dětem

touto formou zpětnou vazbu různě kvalitní. Velice často ale ve vyučovacích hodinách bylo možné zaznamenat také snahy o rozvoj ústního sebehodnocení dětí. Občas se také objevilo hodnocení dětí navzájem, u některých učitelů nebylo vůbec. Je však možné, že tomuto hodnocení zrovna neodpovídal charakter vyučovací hodiny, rozhodně není nezbytné se na něj zaměřovat pokaždé. Jiné formy hodnocení bylo možné zaznamenat pouze zřídka, některé vůbec.

Co se týče práce s kritérii hodnocení a hodnocení na jejich základě, především učitelé na ZŠ „B“ je mají u většiny aktivit stanovena předem, velice často se do tohoto procesu zapojují také děti.

Zhodnocení kvality práce ve vyučovací hodině nebylo možné u některých učitelů zaznamenat vůbec, u jiných mi někdy připadalo, že se vyučovací hodinu snaží společně s dětmi zhodnotit pouze z toho důvodu, že jsem byla ve vyučovací hodině přítomna. Toto bylo možné vyčíst z reakcí dětí. Byli však také učitelé, kteří dokázali společně s dětmi jejich práci v hodině zhodnotit velmi efektivně a u kterých bylo na první pohled jasné, že se této aktivitě věnují v průběhu celého školního roku.

Myslím si, že není nezbytně nutné tímto způsobem zhodnotit práci dětí ve vyučovací hodině jako celku úplně každou hodinu, dokonce by tato varianta podle mého názoru vedla spíše k nezáživné rutině, což by nakonec ani nebylo efektivní. Na druhou stranu jsem ale přesvědčená, že je velmi přínosné pro děti i učitele, pokud se takovému zamýšlení a zhodnocení vlastní práce věnují alespoň občas.

Rozhovory s učiteli ukázaly, že obsah a formy hodnocení dětí v průběhu celého školního roku jsou u učitelů rozdílné. Konkrétně je možné se s hodnocením jednotlivých učitelů seznámit v kapitole 7.2. Naprostá většina učitelů je přesvědčená, že je jejich hodnocení pro děti i pro rodiče zcela srozumitelné a že rovněž splňuje všechny důležité funkce, které by školní hodnocení mělo mít.

Koncepce obou výzkumných škol učitelům vyhovuje. Je tomu tak především z toho důvodu, že jsou obě koncepce velmi volné, tudíž se do nich dokáže „vejít“ každý učitel. Několik učitelů by některé body těchto koncepcí trochu pozměnilo, i o tomto je možné se v kapitole 7.2 dočíst.

Na obou zkoumaných školách pracují učitelé, z nichž většina nad hodnocením dětí ve své třídě velmi důkladně přemýšlí, pracuje na něm a na jeho zdokonalování a zefektivnění. Tito učitelé se snaží hledat optimální způsob hodnocení dětí, který by

byl v souladu s koncepcí školy, díky němuž by hodnocení splňovalo všechny důležité funkce a který by vyhovoval jak jim, tak i dětem a také rodičům.

Cílem výzkumu bylo také analyzovat pravidla hodnocení (koncepti) výzkumných škol a následně potom posoudit, jak je tato koncepce v praxi naplňována. I když koncepci ZŠ „A“ čeká ještě mnoho změn, mohu za obě školy říci, že dokumenty byly pojaty na základě současných trendů v oblasti přístupu k dítěti a jeho hodnocení. Oba dokumenty ponechávají učitelům značnou volnost, aby učitelé nebyli příliš svázáni, každý učitel měl možnost tento dokument naplnit, ať už s hodnocením dětí pracuje pro něj nejvhodnějším způsobem. Toto však klade vysoké nároky na odbornost učitelů.

V koncepci hodnocení ZŠ „A“ je uvedeno, že k pravidelnému sebehodnocení žáků a poskytování písemné zpětné vazby učitelé mají sloužit týdenní plány. Týdenní plány jsem zaznamenala ve třech z pěti pozorovaných tříd, místo pro sebehodnocení dětí v tomto plánu bylo v jedné třídě. Myslím si však, že je tento rozpor mezi koncepcí a praxí způsoben neuceleností a nedostatečnou rozpracovaností této koncepce. Navíc podle mého názoru ani není nutné striktně děti každý týden nutit k písemnému sebehodnocení. Větší logiku má podle mého názoru vést děti k sebehodnocení po skončení nějaké konkrétní aktivity, příp. po ukončení tematického celku vdaném předmětu. V tomto případě tedy tento zmíněný rozpor v koncepci a praxi nevidím jako problematický.

Obecně lze říci, že ZŠ „B“ je jak v koncepci, tak v profesionalitě učitelů v oblasti hodnocení žáků na vyšší úrovni než ZŠ „A“, což ale asi u pilotní školy není překvapující.

V průběhu svého výzkumu jsem si díky pozorování hodnocení ve vyučovacích hodinách a díky rozhovorům s učiteli uvědomila několik věcí. Jednou z nich je, že v oblasti hodnocení žáků je nejdůležitější dokázat s dětmi o všem mluvit. Poskytovat dětem okamžitou a kvalitní zpětnou vazbu, diskutovat s nimi o nastalých problémech. Jednat s dětmi jako s partnery, kteří mají své názory a kteří je mají možnost prezentovat.

Pokud jsou děti na základě našeho vedení schopné objektivního sebehodnocení, ale také objektivního hodnocení práce a chování někoho druhého, pokud dostávají od učitele kvalitní zpětnou vazbu po každé aktivitě, nezáleží už podle mého názoru tolik na formě jiného písemného hodnocení, ať už toho běžného každodenního či výročního.

Ani do písemného slovního hodnocení se podle mého názoru nedá obsáhnout zcela vše, co je třeba, i když má toto hodnocení samozřejmě většinou výrazně vyšší vyovídací hodnotu než známka. Proto je ústní slovní hodnocení ze strany učitele i dětí naprosto nenahraditelné.

V této souvislosti mohu učitelům pro zvýšení informační hodnoty písemného slovního hodnocení (především komplexního výročního) doporučit, aby každý den alespoň během vyučování měli u sebe nějaký sešit, do kterého by si ke každému dítěti průběžně zapisovali vše, co stojí za zmínku. Jedná se především o jejich chování a jednání v různých situacích, jejich úspěch a neúspěchy apod. Tyto informace mohou následně analyzovat a použít je tak jako podklad pro písemné slovní hodnocení (také ale např. pro hodnocení dítěte na individuálních konzultacích s rodiči). Myslím si, že toto průběžné zaznamenávání je velmi důležité, aby učitel do slovního hodnocení napsal opravdu to, co je podstatné. Např. pololetí je dlouhá doba a učitel si nemůže zapamatovat a při psaní hodnocení také vybavit zcela vše důležité.

Rovněž za velice zásadní považuji to, aby hodnocení učitele bylo pokud možná co nejvíce spravedlivé, k čemuž velmi dobře poslouží přesné stanovení kritérií pro hodnocení. Neméně důležitá je snaha o hodnocení dětí na základě individuální vztahové normy.

Dále jsem se na základě mého výzkumu přesvědčila o tom, že škola se nestává výbornou tím, že má sepsaný perfektní školní vzdělávací program. Zde se však naskytá otázka, zda je kvalitní koncepce nutným předpokladem pro kvalitu školy jako celku. Kvalita školy se podle mého názoru odráží především v kvalitě vedení školy a učitelů. Učitelé jsou ti, kteří děti vzdělávají, vychovávají a hodnotí, tedy vytváří určitou kvalitu celého výchovně vzdělávacího procesu. Svou prací tedy také určují kvalitu školy, což by mělo každé vedení zohlednit.

Výzkum na obou zkoumaných školách mě utvrdil v přesvědčení, že je hodnocení žáků velice důležitou součástí vzdělávání. U mnoha učitelů jsem si zároveň všimla určité nejistoty, zda mají hodnocení žáků ve své třídě pojato opravdu efektivně. Učitelé by se tedy v této oblasti měli neustále dále vzdělávat. Tuto skutečnost by si mělo uvědomovat především vedení každé školy.

Kromě vzdělávacích kurzů pro učitele, ve kterých by si učitelé měli možnost ujasnit podstatu kvalitního hodnocení žáků a ve kterých by se seznámili s novými

trendy v hodnocení žáků a se specifiky jejich uplatňování ve výuce, je možné rovněž v průběhu školního roku zorganizovat několik odpoledních dílen přímo na půdě školy. Učitelé by zde měli možnost mimo jiné vzájemně si předávat zkušenosti a doporučení zvláštní praxe hodnocení žáků. Poznání z těchto kurzů a dílen může být následně přínosem i k tvorbě školní koncepce hodnocení, která by byla realizovatelná pro všechny učitele.

Hodnocení žáků je záležitostí nesmírně náročnou a stále se vyvíjející, proto je další vzdělávání učitelů v této oblasti tolik důležité a perspektivní. Vedení každé školy by mělo učitelům toto vzdělávání umožnit. Tím, že bude o další vzdělávání učitelů usilovat, bude tak zároveň investovat do zkvalitnění celého vzdělávacího procesu, tedy i do komplexní kvality školy.

## Závěr

Díky realizaci této diplomové práce jsem se přesvědčila, že hodnocení dětí je činností opravdu velice náročnou a důležitou, že je velmi významnou součástí celého vyučovacího procesu. Tuto skutečnost mi potvrdili i samotní učitelé, s nimiž jsem v rámci výzkumu měla možnost o této problematice hovořit. Zjistila jsem, že velká část těchto učitelů se opravdu intenzivně zabývá zdokonalováním hodnocení dětí a komunikace s nimi.

V diplomové práci jsem vysvětlila podstatu a cíle školního hodnocení, uvedla jsem jeho důležité funkce, které by kvalitní hodnocení dětí mělo mít, představila jsem jeho druhy, metody a nejčastější formy. Neméně důležitou kapitolou je posouzení hodnocení žáků z pohledu pedagogické psychologie. Dále jsem zde přiblížila jeho historický vývoj a některé trendy v hodnocení žáků ze zahraničí. Podrobněji jsem se rovněž zaměřila na proměny přístupů k hodnocení v rámci transformace českého školství po roce 1990.

Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat stav práce s hodnocením na prvním stupni dvou základních škol. Nejprve jsem tedy zanalyzovala a porovnala koncepce hodnocení obou výzkumných škol. Postupně jsem také provedla pozorování celkem třiceti vyučovacích hodin českého jazyka, při kterém jsem se zaměřila především na hodnocení dětí a přístup učitele k dětem. Kromě toho jsem s každým učitelem absolvovala rozhovor, díky němuž jsem mohla snáze porozumět jeho přístupu k hodnocení svých žáků. Průběh i výsledky celého výzkumu jsou v práci uvedeny a podrobně zhodnoceny.

Jistě by bylo zajímavé, kdyby byl stejný výzkum proveden i na jiných pražských a mimopražských školách. Byly by výsledky takového výzkumu podobné výsledkům výzkumu provedeného v této práci? Jaký bude následující vývoj vnímání školního hodnocení žáky, učiteli i rodiči a práce s ním? Doufám, že v nejbližší budoucnosti se bude v oblasti hodnocení žáků vzdělávat a zdokonalovat čím dál více učitelů a že budou klást důraz na formativní hodnocení žáků. Věřím také, že učitelé budou žáky hodnotit tak, aby podporovali jejich osobnostní rozvoj, že budou děti hodnotit pokud možno pozitivně a že je budou do procesu hodnocení plnohodnotně zapojovat.

## LITERATURA

1. AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování*. Praha : PedF UK, 1987.
2. DVOŘÁKOVÁ, M. Hodnocení ve vyučování. In VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
3. HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha : PedF UK, 2006. ISBN 80-7290-243-1.
4. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
5. HELUS, Z. HRABAL, V. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Praha : SPN, 1982.
6. HELUS, Z. HRABAL, V. KULIČ, V. MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha : SPN, 1979.
7. HRABAL, V. MAN, F. PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984.
8. KALHOUS, Z. OBST, O. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
9. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
10. KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996. ISBN 80-211-0237-3.
11. KOL. AUTORŮ *Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie. Dodatek ke studii*. Praha : ÚPIV, 1997. ISBN 80-211-0230-6.
12. KOL. AUTORŮ *Slovní hodnocení*. Kroměříž : Iuventa, 1994.
13. KOŠÍKOVÁ, V. Psychologické aspekty zkoušení a hodnocení. In PRUNNER, P. (Ed.). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň : ZUP, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
14. KOSOVÁ, B. *Hodnotenie ako prostredok humanizácie školy*. B. Bystrica : PedF UMB, 1997. ISBN 80-8055-067-0.
15. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem - s pedagogickým sborem*. Brno : PedF MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7.

16. KREJČOVÁ, V. KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
17. KUSÁK, P. DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc : PedF Upol, 2001. ISBN 80-244-0294-7.
18. MSMT *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
19. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
20. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
21. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VŮP, 2005.
23. SCHIMUNEK, F.-P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994.
24. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
25. SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha : PedF UK, 1996.
26. SPILKOVA, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha : PedfUK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.
27. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
28. STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha : Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
29. STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. In GREGER, D. JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
30. ŠIMONÍK, O. Hodnocení žáků. In KOL. AUTORŮ. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : PedF MU, 1996. ISBN 80-210-2798-3.
31. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
32. *Školský zákon - § 51 až § 53*.



33. VÁŇOVÁ, R. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha : PedF UK, 1995.
34. VELÍNSKÝ, S. *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce*. Praha, 1931.
35. *Vyhláška ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky - § 14 až § 16.*

#### **Články z časopisů:**

36. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 1. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 1, s. 6-7. ISSN 1210-6313.
37. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 2. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 2, s. 7. ISSN 1210-6313.
38. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 3. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 3, s. 12. ISSN 1210-6313.
39. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 4. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 4, s. 11. ISSN 1210-6313.
40. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 5. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 5, s. 9-10. ISSN 1210-6313.
41. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 6. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 6, s. 8. ISSN 1210-6313.
42. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 7. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 7, s. 9. ISSN 1210-6313.
43. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 8. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 8, s. 10. ISSN 1210-6313.
44. BĚLECKÝ, Z. Kritéria hodnocení žáků 9. *Učitelské listy*, 2006/07, č. 9, s. 9-10. ISSN 1210-6313.
45. HAUSENBLAS, O. Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy*, 2008, č. 29, s. 11-14. ISSN 1214-5823.
46. HEJNÝ, M. Vnímání chyby. *Kritické listy*, 2004, č. 13, s. 16. ISSN 1214-5823.
47. HRUBÁ, J. Hodnocení žáka ZŠ a SŠ ve škole. *Učitelské listy*, 2005, č. 8.
48. KOŠŤÁLOVÁ, H. Portfolio - nástroj k hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, č. 13, s. 7-8. ISSN 1214-5823.

49. RANDÁKOVÁ, K. Proč píšeme slovní hodnocení? *Kritické listy*, 2008, č. 29, s. 4-6. ISSN 1214-5823.
50. ŠLAPAL, M. Hodnocení, klasifikace a stěžejní hodnocení činnosti v ČJ. *Kritické listy*, 2008, č. 29, s. 44-45. ISSN 1214-5823.
51. URBANOVSKÁ, E. Hodnocení a sebehodnocení. *Kritické listy*, 2004, č. 13, s. 4-7. ISSN 1214-5823.

# PŘÍLOHY

## **Příloha č. 1**

Přehled hodnotících razítek a ukázka hodnocení s jejich pomocí  
(od uč. 1. ročník ZŠ „A“)

## **Příloha č. 2**

Pololetní sebehodnocení dětí s místem pro vyjádření paní učitelky  
(od uč. 1. ročník ZŠ „B“)

## **Příloha č. 3**

Týdenní sebehodnocení dětí  
(od uč. 2. ročník ZŠ „B“)

## **Příloha č. 4**

Seznam vědomostí a dovedností za září  
(od uč. 3. ročník ZŠ „B“)

## **Příloha č. 5**

Tabulky pro čtvrtletní sebehodnocení a hodnocení učitele - očekávané výstupy  
(od uč. 3. ročník ZŠ „B“)

## **Příloha č. 6**

Ukázky vysvědčení - slovního hodnocení z předchozích ročníků  
(od uč. 3. ročník ZŠ „B“)

## HODNOCENÍ PRÁCE A CHOVÁNÍ POCHVALNÁ RAZÍTKA:



KORUNA

CELODENNÍ ÚSPĚŠNÁ  
PRÁCE BEZ PROBLÉMU



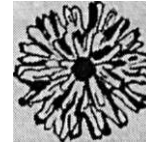
SOVA

TOUHA PO VZDĚLÁNÍ,  
VÝBORNÉ ZNALOSTI



MEC

ÚSPĚCH,  
VÝJIMEČNÁ AKTIVITA



KVĚTINA

DOBŘÝ SKUTEK,  
PŘÍKLADNÉ CHOVÁNÍ

### NAPOMENUTÍ:

ČERNÁ TEČKA

NEVHODNÉ CHOVÁNÍ, NEPOSLUŠNOST,  
PORUŠOVÁNÍ PRAVIDEL SOUŽITÍ

<p>PONDĚLÍ 8. ŘÍJNA I. VĚRA</p>	
<p>ÚTERÝ 9. ŘÍJNA ŠTEFAN / SÁRA</p>	<p>ČJ-PUCrXr P.V.</p>
<p>STŘEDA 10. ŘÍJNA MARINA</p>	
<p>ČTVRTEK 11. ŘÍJNA ANDREJ</p>	<p>M-SOUČET P.V.</p>
<p>PÁTEK 12. ŘÍJNA MARCEL</p>	
<p>SOBOTA 13. ŘÍJNA RENÁTA</p>	<p>NEDĚLE 14. ŘÍJNA AGÁTA</p>

## POLOLETNÍ HODNOCENÍ

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JÁ	RADKA
SPRÁVNĚ SEDÍM A DRŽÍM TUŽKU		
ORIENTUJI SE V PROSTORU (řádek, sloupek)		
ZNÁM VŠECHNA PÍSMENA		
ČTU CELÁ SLOVA (kratší)		
OPISUJI SLOVA		
ROZLOŽÍM SLOVO NA HLÁSKY		
PÍŠI SPRÁVNĚ ČÍSLICE OD 0 DO 20		
ZVLÁDÁM POČÍTÁNÍ V PYRAMIDÁCH		
UMÍM K ROČNÍM OBDOBÍM PŘIŘADIT MĚSÍCE		
UDĚLAL/A JSEM POKROK VE ČTENÍ ZA 1. POLOLETÍ		
CHOVÁM SE PĚKNĚ KE SPOLUŽÁKŮM		

**Příloha č. 3**

DEN	JAK JSEM DNES PRACOVAL/A	DNES SE MOHU POCHVÁLIT ZA :	DNES SE MI NEPOVEDLO.PŘÍŠTĚ ZLEPŠÍM

## Příloha č. 4

### Seznam vědomostí a dovedností za září 2007

#### Český jazyk

- snaží se o plynulou četbu s porozuměním
- formuluje otázky a odpovědi
  
- vyhledává a opravuje chyby
- pravopisné jevy při opravách zdůvodňuje
  
- psaní ů, ů - kůl, úhel - s jistotou x neúplný - nová látka, může být chybovost
- i, y po měkkých a tvrdých souhláskách - měla by převažovat jistota, učivo 2. třídy  
slova opačného významu (antonyma, opozita) - měla by být s jistotou, chybovost se zatím objevuje ve správném tvaru slov (mokré x sucho místo suché), ale význam by neměl být problém
- slova stejného významu (synonyma) - jsou daleko náročnější než antonyma, děti by měly s převahou jistoty zvládat obvyklá (běží li utíká), soustředit se na dodržování správného tvaru (viz antonyma). Množství synonym, které je dítě schopno vytvořit úzce souvisí s jeho pasivní slovní zásobou, kterou lze rozšiřovat četbou. Snažit se rozlišovat významová zbarvení (láhev x flaška - spisovnost, maminka x máma x mamina - citové zbarvení, atp.) - zatím jen upozorňovat na míru přiblížení případně spisovnost, vhodnost slov vzhledem ke kontextu, nejtít do terminologie (zdrobnělina, augmentativum, atd.)

#### Matematika

- porovnává do 100 - s jistotou
- určí počet desítek a jednotek v číslech do 100 - s jistotou
- sčítá a odčítá do 100 - při zvýšené chybovosti nutno procvičovat
- hledá více řešení u problémových úloh - učí se vidět víc než jedno řešení, učí se volit neoptimálnější řešení (probíhá nejen v M, běh na velmi velmi dlouhou trať)
  
- řeší slovní úlohy na sčítání a odčítání do 100 - učí se číst s porozuměním, dodržuje postup: podtržená otázka, výpočet, odpověď
  
- pozná a pojmenuje základní plošné tvary - obdélník, čtverec, kruh, trojúhelník - s jistotou

- pozná a pojmenuje základní prostorové tvary - krychli, kvádr, kouli, jehlan a kužel - s jistotou
- porovnává základní plošné a prostorové geometrické tvary (shodné, větší, menší) - není-li si svým odhadem jist, snaží se experimentálně ověřit (provázek, pravítko, přiložení k sobě, překrytí atp.)

### **Člověk a jeho svět**

- prázdniny (prázdninové deníčky, předměty z prázdnin, pětílístek, obrázky z prázdnin atd.)
- školní řád (četba s porozuměním, diskuze)
- třídní pravidla (společná tvorba od jednotlivce přes skupiny k celé třídě, sepsání a vyvěšení, postihy používané v případě nedodržování třídních pravidel)
- plakáty na téma Co jsme se naučili za dva roky ve škole
- myšlenková mapa na téma Co bychom se chtěli naučit ve 3. třídě

pověsti

#### opakování z 2.třídy

rozdíl mezi pohádkou a pověstí

- O praotci Čechovi, O Libuši a Přemyslovi, Pověst o Křesomyslovi a Horymírovi) - u těchto pověstí by měly děti zvládnou vyjmenovat nebo přiřadit hlavní postavy a stručně převyprávět děj („o co šlo“), poznat tuto pověst na základě ukázky z textu

#### nově

- zdůvodnění proč se pověsti o jedné události od sebe liší
- pokusí se dělit pověsti podle různých hledisek
- z vyprávění dětí: O Krokovi a jeho dcerách, O Bivojovi, Dívčí válka, O Ctiradovi a Šárce, O Lucké válce, Bruncvík a lev (zůstala nedokončena, nevadí, znovu se k pověstem budeme vracet při příležitosti divadelního představení) a pár jiných méně známých - děti by měly vědět, že je víc pověstí než zmíněné 3, kde je můžeme najít (různé knihy od různých autorů, CD, dostaly jsme se až k textům Jiřího Suchého a Jiřího Šlitra)



**Příloha č. 5**

**Český jazyk - 1. hodnocení ( 3. ročník )**

Jméno :

Datum:

Rozpracované výstupy	Umím bezpečně ☉	Umím s chybami ☉	Musím procvičovat ☉	Hodnocení učitele
Opisují bez chyb a úpravně.				
Píší interpunkční znaménka.				
Správně doplním i/y po měkkých a tvrdých souhláskách.				
Seřadím slova podle abecedy.				
Bezchybně doplním ú/ů.				
Správně píší velká písmena u vlastních jmen.				
Umím psát slova, ve kterých jsou pár. souhlásky (p. lva, spodoba).				
Rozlišuji synonyma a opozita (antonyma).				
Poznám slova nadřazená, podřazená a souřadná.				
Vím, která slova patří do význam, okruhu.				
Poznám slova příbuzná a jejich kořen.				
Čtu si při ranním čtení. X Čtu plynule a s porozuměním.				
Píší si záznamy z četby.				
Popisují podle obrázku.				
Vyprávím vlastní zážitky.				
Formuluji otázky a odpovědi.				
Plním domácí úkoly.				

Můj podpis

Podpis rodičů :

### Matematika - 1. hodnocení (3. ročník)

Jméno

Datum:

Rozpracované výstupy	Umím bezpečně ☺	Umím s chybami ☹	Musím procvičovat ☹	Hodnocení učitele
Umím porovnat čísla do 100.				
Sčítám do 100.				
Odčítám do 100.				
Čísla zaokrouhluji na desítky.				
Vypočítám příklady se závorkami.				
Vyjmenuji násobky 0 - 5, 10.				
Umím násobit 0,1,2,3, 4,5,10.				
Správně dělím 0,1,2,3, 4,5,10.				
Vyhledávám násobky na číselné ose.				
Řeším slovní úlohy - nezapomínám na výpočet a odpověď.				
Řeším slovní úlohy - umím dojít k výsledku přes několik výpočtů.				
Poznám a pojmenuji tělesa.				
Rozliším pojmy - bod, přímka, úsečka.				
Umístím body podle zadání.				
Měřím úsečky na cm a mm.				
Porovnávám délky úseček.				
Rýsuji přesně a čistě.				
Samostatně plním zadané úkoly.				
Nosím pomůcky na geometrii.				

Můj podpis :

Podpis rodičů :

## Člověk a jeho svět - 1. hodnocení ( 3. ročník )

Jméno

Datum:

Rozpracované výstupy	Umím bezpečně ☺	Umím s chybami ☹	Musím procvičovat ☹	Hodnocení učitele
Orientuji se v naučných textech.				
Vyhledávám potřebné informace v textu.				
Ke své práci využívám encyklopedie.				
Získané informace zakládám do portfolia a učím se je třídit.				
Interpretuji některé pověsti dle výběru.				
Znám význam hory Říp z hlediska dějin.				
Vyprávím o způsobu života pravěkých lidí.				
Hodnotím svoji práci i práci ostatních.				
Při společné práci přináším zajímavé informace.				
Aktivně se účastním diskuse.				
Obhajuji vlastní názor.				
Spolupracuji s ostatními členy skupiny.				
Dodržuji třídní pravidla.				
Chovám se slušně v prostředcích MHD.				

Můj podpis :

Podpis rodičů:

## **Příloha č. 6**

### **Pololetní vysvědčení 1. třída (2005/2006)**

Milá Dášenko,

jsi bystrá a ráda přicházíš na kloub různým záhadám. Tvá práce je vždy pečlivá a úhledná. Svědomitě plníš veškeré školní povinnosti. Jsi naprosto samostatná a zodpovědná. Pracuješ svižně, proto často ochotně pomáháš druhým nebo plníš úkoly navíc.

Čteš už i složitější věty psané velkým tiskacím písmem, poznáváš už i některá malá tiskací písmena. O přečteném dovedeš hezky vyprávět. Své myšlenky zaznamenáváš hůlkovým písmem, tvé zápisy jsou přehledné a dobře srozumitelné. Tvá ruka se při psaní postupně uvolňuje, k přesnosti získává stále více i potřebnou lehkost. V počtech bez zaváhání porovnáváš čísla, sčítáš a odčítáš příklady přesahující desítku. Poznáš základní geometrické tvary, řešíš jednoduché slovní úlohy a často i jiné matematické rébusy.

Obratně cvičíš, krásně kreslíš a ráda zpíváš. Je vidět, že Tě práce těší.

Milý Martine,

jsi velmi živý, oplýváš mnoha nápady a neutuchající energií. Když se Ti podaří držet s námi krok, dovedeš přijít se zajímavými řešeními a postřehy. Dokončit daný úkol je pro Tebe zatím hodně těžké, snadno se necháš rozptýlit. Podaří-li se Ti však soustředit se, je Tvá práce pečlivá a úhledná. Jsi již poměrně samostatný, škoda že Ti ještě stále musím připomínat věci, které by pro Tebe touto dobou měly být již samozřejmostí. Těší mě, že jsi mezi svými spolužáky našel kamarády. Chválím Tě za svědomitější plnění domácích úkolů.

Znáš už všechna velká tiskací písmenka a bez problémů čteš z nich tvořené jednoduché věty, kterým rozumíš a dovedeš s nimi následně pracovat. Tvá ruka se při psaní postupně uvolňuje, téměř vždy píšeš krásně lehce a přesně. V matematice porovnáváš čísla, sčítáš a odčítáš do deseti. Poznáš základní geometrické tvary a řešíš jednoduché slovní úlohy.

Velmi rád cvičíš, hezky zpíváš a zajímavě kreslíš.

### **Závěrečné vysvědčení 2. třída (2006/2007)**

Milá Dášo,

díky svým znalostem a schopnosti soustředit se na práci jsi často oporou skupiny. Jsi žádaný člen týmu i ve vybíjené a při činnostech ve dvojicích, kdy dovedeš vyjít s každým spolužákem. Při řešení třídních záležitostí pozorně vnímáš, vstoupíš-li do diskuze, mluvíš jasně a stručně, své argumenty si důkladně promýšlíš.

Gratuluji Ti k výkonu v závěrečném testu z českého jazyka. Češtinu, která není Tvým rodným jazykem, sis na úrovni druhé třídy plně osvojila a sjistou používáš všechna dosud probraná pravidla. Víš, kdy napsat i/y po měkkých a tvrdých souhláskách. Správně volíš vhodnou párovou souhlásku v problematických slovech. Respektuješ pravidla o větě a ve velké míře se Ti daří dodržovat správnou délku samohlásek. Všimáš si už i pravidel, která nás teprve čekají. Ve Tvém vyjadřování se promítá bohatá čtenářská zkušenost. (Při vymýšlení synonym jsi v testu dokonce překročila maximální počet bodů.) Tvé hlasité čtení je srozumitelné, plynulé a příjemné na poslech. Při vyjadřování vlastních myšlenek dáváš přednost psacímu písmu, které je velmi úhledné a krásně lehké. Směle se vyjadřuješ ve větách a souvětích.

V matematice hbitě sčítáš i odčítáš do sta a poradíš si i s příklady, které tento obor přesahují. Pochopila jsi princip písemného sčítání pod sebou i příklady se závorkami. Rozlišíš nerovnice s jedním a více řešeními a víš, jak jejich výsledky vyznačit na číselné ose. Úspěšně a s chutí řešíš i složité slovní úlohy, kdy na sebe navazuje několik výpočtů a cesta k odpovědi bývá spletitá. Poznáš a pojmenuješ bod, úsečku i přímku.

Během školního roku ses seznámila se základními pověstmi z českých dějin, dovedeš určit jejich hlavní hrdiny a stručně převyprávět děj. Na základě přednášek poručíka Beránka víš, jak předcházet nebezpečím, která mohou plynout z kontaktu s neznámými lidmi nebo jak se bezpečně chovat na silnici. Spolu s třídou jsi navštívila různé výstavy a divadelní představení a svými slovy zaznamenáváš takto získané informace a vlastní postřehy. Tvé záznamy jsou malými poutavými příběhy, které svou úrovní překračují hranice druhé třídy. Na robinsonské škole v přírodě sis zkusila vlastnoručně vyřezat luk a šíp nebo oštěp, uvázat tornu nebo spolu s ostatními námořníky nakreslit a pojmenovat mapu ostrova.

Přeji Ti krásné prázdniny plné zajímavých cest mezi řádky i skutečnými příběhy.

Milý Martine,

soustředíš-li se, dovedeš v diskusích přispět zajímavými nápady a srozumitelně formulovat myšlenky své i ty, kterých jste se dobrali v rámci skupiny. Rád a živě se zapojuješ do veškerého dění ve třídě, ne vždy však řešíš to, co zbytek třídy. Víím, že vnímat, co se děje u tabule ve chvíli, kdy venku svítí sluníčko a hřiště přímo láká k fotbalovému zápasu, je těžké. Nicméně doufám, že s přibývajícím věkem se Ti to bude stále více dařit. Stejně jako uvědomování si propojení vlastních činů s důsledky, jež z nich plynou.

Podle zkušeností z ranního čtení soudím, že vztah ke knížkám si teprve hledáš. Zatím je pro Tebe stále lákavější povídání se spolužáky než samostatné tiché čtení. Při hlasitém čtení volíš přiměřené tempo i hlasitost, plynulost Tvého čtení zatím narušuje nesprávný důraz u předložek. Při vyjadřování vlastních myšlenek dáváš zatím přednost hůlkovému písmu, u psacího písma občas ještě váháš u některých tvarů. Přes prázdniny bych doporučovala malé opakování, aby se z úhledných a dobře čitelných písmen v tvém sešitě nestaly neznámí cizinci. Usiluj o větší lehkost. Těším se, až v tvých sešitech nebude chybět datum, zadání, opravy a jiné formální náležitosti. Probíraná pravopisná pravidla jsi pochopil, v jejich dodržování jsi ne vždy úspěšný. Často zapomínáš na délku samohlásek, při odůvodňování použití správné párové souhlásky někdy s obtížemi nalézáš vhodné slovo (pravidlo lva), umíš vyjmenovat souhlásky, po kterých se píše i a y, ale použití tohoto pravidla v praxi zatím pokulhává.

Jsi rychlý počtář a snadno si poradíš při sčítání a odčítání i s příklady, které přesahují stovku. Pochopil jsi princip sčítání pod sebou i počítání příkladů se závorkami. Učíš se rozlišit nerovnice s jedním řešením od těch, jež jich mají více. Pravidla zápisu těchto úloh ještě nemáš zažitá. Hravě vyřešíš jednoduché slovní úlohy, při obtížnějších Tě však zrazuje nedodržování třech základních kroků. - Podtrhnout otázku, sestavit příklad a napsat odpověď. Určíš a pojmenuješ bod, úsečku i přímku.

Seznámil ses se základními pověstmi z českých dějin a kjednotlivým pověstem dovedeš přiřadit alespoň jednu hlavní postavu. Na základě přednášek poručíka Beránka víš, jak předcházet nebezpečím, která mohou plynout z kontaktu s neznámými lidmi nebo jak se bezpečně chovat na silnici. Spolu s třídou jsi navštívil různé výstavy a divadelní představení a učíš se samostatně zaznamenávat takto získané informace. Na robinsonské škole v přírodě sis vyrobil luk a šípy nebo oštěp, spolu s ostatními námořníky stavěl chýši nebo kreslil mapu ostrova. Při důslednějším dodržování pravidel skupinové práce budeš jistě vítaným členem každé posádky.

Přeji Ti dlouhé prázdniny plné sportu a kamarádů.

Ústřední knih.Pedf UK



O<sup>Q</sup>QORI BOR