

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**PROBLEMATIKA HODNOCENÍ NA 1.STUPNI ZŠ**

**Diplomová práce**



Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana KARGEROVÁ Ph.D.

Autor diplomové práce: Alena PRUDKÁ

Studijní obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: listopad, 2008

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

V Praze dne 20.11.2008



## ANNOTACE

Mé diplomová práce nese název Problematika hodnocení na I. stupni ZŠ a sleduje dvě hlavní možnosti způsobů hodnocení – klasifikační či známkování a v dnešní době používaný způsob hodnocení – hodnocení slovní. Za cíl si tato práce vytýkáje zjistit klady i zápory obou forem hodnocení a v závěru stanovit, která z nich lépe vyhovuje současným nárokům na hodnocení. Tento závěr by měl být podpořen výzkumnou částí, která má formu dotazníkového šetření mezi žáky, rodiči a učiteli.

## KLÍČOVÁ SLOVA

hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, kurikulární reforma, sumativní hodnocení, formativní hodnocení, individuální vztahová norma, sociální vztahová norma

## ANNOTATION

My graduation thesis bears the title Issues of assessment at the first stage of primary school. It mainly surveys the traditional method of assessment – classification and marking and lately processed method of assessment – word assessment. This research's aim is to research advantages and disadvantages of both of these assessment methods and to determine with conclusions which of them better corresponds with the contemporary requirements for assessment. This conclusion should be strengthened by the research part, which has a form of a survey among pupils, parents and teachers.

## KEY WORDS

assessment, classification, word assessment, curricula reform, summative assessment, formative assessment, individual relation norm, social relation norm

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Janě Kargerové Ph.D., za její ochotu, cenné připomínky a čas, který mi věnovala.

## **ANOTACE**

Má diplomová práce nese název Problematika hodnocení na 1. stupni ZŠ a převážně mapuje tradiční způsob hodnocení - klasifikaci čili znamkování a v dnešní době prosazovaný způsob hodnocení – hodnocení slovní. Za cíl si tato práce vytyčuje shrnout klady i zápory obou forem hodnocení a v závěru stanovit, která z nich lépe vyhovuje současným nárokům na hodnocení. Tento závěr by měl být podpořen výzkumnou částí, která má formu dotazníkového šetření mezi žáky, rodiči a učiteli.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, kurikulární reforma, sumativní hodnocení, formativní hodnocení, individuální vztahová norma, sociální vztahová norma

## **ANNOTATION**

My graduation theses bears the title Issues of assessment at the first stage of primary school. It mainly surveys the traditional method of assessment – clasification alias marking and latterly promoted method of assessment – word assessment. This thesis sets as it's aim to resume advantages and difficulties of both of these assessment methods and to determine in the conclusion which of them better correspondes with the contemporary requirements for assessment. This conclusion should be strenghtened by the research part, which has a form of a survey among pupils, parents and teachers.

## **KEYWORDS**

assessment, clasification, word assessment, curricula reform, summative assessment, formative assessment, individual relation norm, social relation norm

## Obsah:

Úvod .....	2
Teoretická část.....	5
1. Vymezení pojmů.....	5
2. Pojetí hodnocení v současné kurikulární reformě.....	8
3. Problematika klasifikace.....	13
3.1 Přednosti klasifikace.....	13
3.2 Úskalí klasifikace.....	15
4. Problematika slovního hodnocení.....	19
4.1 Přednosti slovního hodnocení.....	19
4.2 Úskalí slovního hodnocení.....	22
4.3 Kritéria slovního hodnocení.....	25
4.4 Krirická anylýza ukázek slovního hodnocení.....	29
4.5 Prostředky podpory slovního hodnocení.....	35
4.5.1 Stanovení kritérií pro slovní hodnocení.....	36
4.5.2 Sebehodnocení žáka.....	37
4.5.3 Portfolio jako podklad pro hodnocení.....	38
4.5.4 Konzultace žáka s učitelem.....	40
4.5.5 Monitoring aneb pozorování žáka učitelem.....	41
Výzkumná část.....	42
5. Úvod do výzkumné části práce.....	42
6. Stanovené hypotézy.....	44
7. Výsledky výzkumné části.....	45
7.1 Vyhodnocení dotazníků pro žáky.....	45
7.2 Vyhodnocení dotazníků pro rodiče .....	53
7.3 Vyhodnocení dotazníků pro učitele.....	59
8. Závěry výzkumné části.....	66
Závěr.....	68
Seznam použité literatury.....	71
Přílohy.....	73

## ÚVOD

Jako téma pro svou diplomovou práci na Pedagogické fakultě jsem si vybrala problematiku hodnocení na základní škole. Prvním důvodem, který mne vedl ke zvolení tohoto tématu, je, že v současnosti je toto téma ožehavou a aktuální otázkou, o níž se vedou intenzivní diskuse, obzvláště nyní, když si školy sestavují své školní vzdělávací programy a školy mají po zrovnoprávnění slovního hodnocení s tradiční klasifikací volnější ruku i v tom, jakým způsobem se zhostí této důležité oblasti. Podle mne je důležité se tímto tématem zabývat proto, že je významné nejen pro mne, jakožto začínající učitelku, ale kromě učitelů se dotýká i ředitelů škol, rodičů žáků a i žáků samotných. Je to téma s důležitostí celospolečenskou, otázka způsobu hodnocení se dotýká na jedné straně ředitelů a vedení škol a pedagogů, čili erudované a odborné společenské skupiny, na straně druhé i ostatní veřejnosti zastoupené především rodiči. Záměrně jsem užila slovo *především*, neboť tato problematika se dotýká každého z nás. Z valné většiny občanů, kterým může být tato problematika na první pohled lhostejná, mohou jednou být také rodiče, kterým bude (nebo by alespoň mělo) záležet na co nejvyšší kvalitě a úrovni vzdělání poskytovaného jejich dětem. Čímž se dostáváme ke skupině, které se problém hodnocení dotýká především, a sice k samotným žákům.

Druhým důvodem, který mne silně motivoval k výběru tohoto tématu pro svou diplomovou práci, je, že jakožto pro začínající učitelku se pro mne otázka *jak nejlépe hodnotit své žáky* stala velice aktuální. Sice si nemohu způsob hodnocení svých žáků vybrat, učím na základní škole, kde se o změně způsobu hodnocení z klasického známkování na hodnocení odpovídající současným trendům zatím neuvažuje, navíc pro zavedení slovního hodnocení by se museli kladně vyjádřit rodiče, ale až nyní, když mám tu *moc* sama hodnotit druhé, si uvědomuji nejen jak je to složité, ale také důležité a jaký veliký dopad hodnocení na žáky může mít.

Hodnocení je neodmyslitelnou součástí každého sociálního systému, denně jej provádíme v různých situacích, aniž bychom si to třeba i uvědomovali. V tom je také jeho síla i úskalí. Hodnocení vzniká tak, že různým činnostem a jejich výsledkům přiřadíme nějakou hodnotu a důsledkem, resp. cílem hodnocení by mělo být zvýšení

kvality hodnoceného. Tím pádem je hodnotící činnost při vzdělávacím procesu žáků neodmyslitelná, v podstatě je to jeden z atributů vzdělávání. Je to však velice citlivá oblast, něco velice vlivného, co se dokonce může podepsat na vývoji osobnosti, a cílem učitele by mělo být vychovávat osobnosti zdravé, uvědomělé a odpovědné. Žáci hodnocení při své cestě poznáváním potřebují, musí si být vědomi, zda se ubírají správným směrem či nikoliv, musí být informováni o tom, zda a případně jakých chyb se dopouštějí. Existuje však více možností, jakým způsobem bude tato nepostradatelná zpětná vazba probíhat a jaký bude mít na žáky dopad. A protože o žáky tu jde především, je nanejvýš důležitý zvolený způsob hodnocení.

V úvodu teoretické části se tedy zaměřím na to, jak je hodnocení pojato v rámci současné kurikulární reformy. Těžištěm mé diplomové práce bude zaměření se na dva nejrozšířenější způsoby hodnocení na současných školách, a sice zvlášť na klasifikaci a zvlášť na slovní hodnocení, na co nejvýstižnější popis jejich předností i nedostatků. U slovního hodnocení se budu navíc zabývat kritérii, která by mělo splňovat, a podpůrnými nástroji, na kterých by mělo stavět, neboť slovní hodnocení nemůže být *samo o sobě*, je to součást jisté *filosofie*. Ve zvláštní kapitole se budu věnovat tomu, jaké znaky by mělo hodnocení mít, jaká kritéria by mělo splňovat, aby současnému trendu, tedy reformnímu pojetí, vyhovovalo. Tuto kapitolu podpořím provedením několika kritických analýz ukázek slovního hodnocení.

Neboť můj obor studia je učitelství pro první stupeň, také má práce bude zaměřena na první stupeň základní školy, včetně její výzkumné části. Tu pojmu formou vyhodnocení dotazníkového šetření, které jsem provedla na základní škole Kavčí hory, kde také učím. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, nakolik jsou žáci, rodiče i učitelé spokojeni s tradičním známkováním, které se na škole jakožto forma hodnocení zpravidla využívá, a zda by preferovali přechod na slovní hodnocení. Konkrétně se budu zajímat o to, zda se například známkování odráží v motivaci žáků k učebnímu procesu, zda jsou známkováním stresováni, u rodičů mne bude především zajímat, zda jsou o možnostech hodnocení informováni a jaký způsob hodnocení se jim více zamlouvá, učitelům budu mimo jiné klást otázky týkající se jejich postoje ke klasifikaci a slovnímu hodnocení, zkrátka mne bude zajímat, zda známkování a slovní hodnocení skutečně v praxi vykazuje všechny negativní i pozitivní znaky, které se mu přisuzují.

Za cíl své diplomové práce jsem vytyčila zodpovězení otázky *jaký způsob hodnocení je pro žáky z mnoha hledisek nejprínosnější* – ať už půjde o vztah k učení

do celého budoucího života či o momentální psychickou pohodu. Věřím, že má práce splní svůj účel a pomůže jejím čtenářům v rozhodování se ať už pro klasifikaci, či slovní hodnocení, a především doufám, že si na tuto otázku budu moci odpovědět já sama, neboť mým největším cílem je, aby byli moji žáci ve škole spokojeni, aby do školy chodili rádi a aby neměli sebemenší záminku k pocíťování úzkosti spojené se školou.

Štrob (1999, s.22) definuje hodnocení jako „dovednost intelektuálně vysoké náročnosti, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat jednotlivé věci, jevy, situace od podobných a méně důležitých jevů, dohod od spánků“. Dále přidává, že „hodnocení patří neoddschlitelně k hodnocení, sestává z typů určení, měření, objevení, vyzdvihování, porovnávání nebo spochybňování kritérií“.

Školní hodnocení pro Štrob (1999, s.23-24) rozumí „soubor hodnocení procesů a jevů, procesů, které bezprostředně ovlivňují školní výkon nebo o ni vyvolávají“.

Pachl a kol. (1996, s.104) hovoří o hodnocení jako o „systématickém procesu, který vede k určení kvality a výstupu vykazovaných výkonů nebo skupin výkonů, a to v rámci systematické, řízené přípravy, vyantvoření a opakovaně prováděné, její výsledky jsou podrobovány kritice či opravě“.

## KLASIFIKACE

Klasifikace je kvantitativní forma hodnocení, to znamená, že je vyjádřena formou číslo (matematický počet) nebo je procentuálně. Klasifikace je sumativní, kvantitativní druh hodnocení. Klasifikace je postavena na sociální vztahové úrovni (hodnocení, porovnání výkonů žáků hlavně ve vztahu k ostatním žákům).

Štrobek (1996, s.25) uvádí, že klasifikace je „soubor čísel, které se používají k vyjádření výsledků. Každé číslo je vyjádřeno číselně a slovně (1 - výborně, 2 - dobře atd.). Číslo je považováno za prvek daného systému, které určuje stupeň vztahu k ostatním žákům (logický vztahový aktiv)“.



## 1. VYMEZENÍ POJMŮ

Nejdříve je potřeba vysvětlit, co je vlastně hodnocení jako takové, nezávisle na tom, o jaký druh hodnocení se jedná.

### HODNOCENÍ

Slavík (1999, s.22) definuje hodnocení jako „dovednost intelektuálně vysoce náročnou, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných“. Dále podotýká, že „hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním“.

Školním hodnocením pak Slavík (1999, s.23-24) rozumí „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.

Pasch a kol.(1998, s.104) hovoří o hodnocení jako o „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj.činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“.

### KLASIFIKACE

Klasifikace je kvantitativní forma hodnocení, to znamená, že je vyjádřena formou čísla (známky), počtem bodů či procentuálně. Klasifikace je sumativní, normativní, srovnávací druh hodnocení. Klasifikace je postavena na sociální vztahové normě (hodnocení konkrétního výkonu žáka hlavně ve vztahu k ostatním žákům).

Solfronk (1996, s.28) uvádí, že klasifikace je „roztřídění žáků do předem daných stupňů (stupnic). Každá stupnice je vyjádřena číselně i slovně (1 – výborně, 3 – dobře atd.). Stupně jsou jakýmsi předem danými normami, které určují stupeň zvládnutí (především kognitivního) učiva“.

## **SLOVNÍ HODNOCENÍ**

Podle Červinky a kol.(1994, s.12) je slovní hodnocení „konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků.“ Červinka (tamtéž) dále tvrdí, že „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.“.

Kolář (2005, s.85) definuje slovní hodnocení takto: „Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“.

Slovní hodnocení spadá mezi kvalitativní způsoby hodnocení, které je formativní, intervenující, diagnostické a procesuální. Založené je na individuální vztahové normě ( nesrovnává žáka s ostatními, žák je hodnocen ve vztahu ke svým předpokladům a možnostem).

## **SUMATIVNÍ HODNOCENÍ**

Sumativní hodnocení je takové hodnocení, které je závěrečné a slouží jako informace převážně pro někoho jiného, zpravidla pro rodiče či pro přijímací řízení na střední školu. Typickým příkladem sumativního hodnocení je závěrečné vysvědčení. Slavík (1999) označuje za smysl sumativního hodnocení získání konečného přehledu o dosahovaných výkonech žáka. Sumativní hodnocení konstatuje, zhodnocuje stav.

## **FORMATIVNÍ HODNOCENÍ**

Oproti sumativnímu hodnocení je hodnocení formativní průběžné, časté a slouží především žákovi samotnému jakožto informace o jeho pokrocích, zabývá se příčinami a navrhuje i strategie ke zlepšení.

## **INDIVIDUÁLNÍ VZTAHOVÁ NORMA**

Individuální vztahová norma je vztahová norma typická pro kvalitativní hodnocení. Principem této normy je, že neporovnává žáka s ostatními, tedy hodnotí velikost pokroku žáka ve vztahu k jeho vlastním předpokladům a možnostem, nikoli ve vztahu k jiným žákům.

## **SOCIÁLNÍ VZTAHOVÁ NORMA**

Hlavním znakem této vztahové normy, která spadá pod kvantitativní formy hodnocení, je hodnocení konkrétního výkonu žáka v konkrétním okamžiku, a sice ve vztahu k ostatním žákům. Sociální vztahová norma je postavena na porovnávání stejného výkonu jednoho žáka ve vztahu k ostatním.

## **KURIKULÁRNÍ REFORMA**

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let“ (RVP ZV, 2005, s.1). Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní (Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy) a školní (školní vzdělávací programy).

## 2. POJETÍ HODNOCENÍ V SOUČASNĚ KURIKULÁRNÍ REFORMĚ

Na poli českého školství probíhá v současné době kurikulární reforma, jejímž cílem je celková přeměna pojetí vzdělávání. Kurikulární reforma je koncipována v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). V RVP ZV (2005, s.4) stojí, že „základní vzdělávání na 1. stupni by mělo být založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka“. Dále se RVP ZV zmiňuje o tom, že základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které by „mělo stimulovat nejschopnější žáky, povzbuzovat méně nadané, chránit i podporovat žáky nejslabší a zajišťovat, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání“. Vzdělávání má svým „činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivovat žáky k dalšímu učení, vést je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s.4). Mimo jiné, RVP ZV:

- vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě
- vychází z koncepce celoživotního učení
- formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání
- podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi

- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků

Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, jsou: „zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků, vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky, zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků a *prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení*“. Dále má být hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků „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“. (RVP ZV, 2005, s.2 a 4).

Za smysl a cíl vzdělávání kurikulární reforma označuje vybavení všech žáků souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravení je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. A způsob, jakým je člověk hodnocen učiteli, se může zásadním způsobem promítat do jeho vztahu ke vzdělání celkově. Kromě požadavku na školy vytvořit Školní vzdělávací programy dává Rámcový vzdělávací program školám možnost hodnotit buďto klasifikací, nebo slovně, případně kombinací obou způsobů. V následujících odstavcích se tedy pokusím vystihnout, jaké by hodnocení mělo být, jaké podmínky by mělo splňovat, aby bylo v souladu s požadavky kurikulární reformy a aby tento vztah ke vzdělání ovlivňovalo pokud možno co nejpozitivněji.

„Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace o tom, jak danou problematiku zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, v čem se zlepšil a v čem ještě chybí. Hodnocení žáka vychází ze stanovení jasných cílů a konkrétních kritérií, jimiž lze žákovu činnost a její výsledky poměřovat, na jejichž základě může i žák hodnotit svou práci. Nedílnou součástí

hodnocení musí být konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil“ (Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání, 2005, s.72).

V reformním pojetí vzdělávání je základním východiskem pro hodnocení zpětná vazba. Při poskytování zpětné vazby učitel podává žákovi informace o správnosti jeho postupů, jejich průběhu či výsledku. Úkolem zpětné vazby je udávat další směr nějaké žákovy činnosti nebo chování. Aby byla zpětná vazba efektivní, musí být podávána okamžitě po žákovo činnosti nebo přímo když ona činnost, na kterou je zaměřena, probíhá. Pro poskytování zpětné vazby se používá především forma popisu nebo konstatování. Košťálová, Miková a Stang (2008, s.72) zdůrazňují, že učitel má poskytovat popisnou, informující zpětnou vazbu, která bude konkrétní a stejně jakožto pro slovní hodnocení pro ni platí, že se má věnovat především zdařilé části žákova výkonu. „Pokud se žákovi něco nepodařilo, učitel to v popisné části zpětné vazby vynechá, nezmiňuje se o tom. K nezdařilé části výkonu vzápětí formuluje otázku, která žákovi napoví, v čem by mohl být problém, co by měl znovu promyslet, udělat jinak“ (Košťálová, Miková a Stang, tamtéž). Pro zpětnou vazbu je také důležité, aby učitel neměl na její podávání monopol. Podle Manuálu pro tvorbu ŠVP v základní škole (2005, s.73) je pro efektivní proces učení žádoucí, aby zpětná vazba byla co nejhojnější a je vhodné, aby se do procesu hodnocení kromě učitele zapojili i samotní žáci. Nejdříve by tedy učitel měl dát prostor k vyjádření se žákům samotným (sebehodnocení), případně si mohou spolužáci poskytovat zpětnou vazbu navzájem.

Hodnocení by tedy mělo být formativní. Za tímto přídavným jménem se v podstatě skrývá to, že cílem hodnocení by mělo být utváření dítěte. Takové hodnocení by mělo skrze rady umožnit poučení a správné vedení, které by vedlo ke zlepšení výkonů žáka. Odhalování chyb a nedostatků v práci žáka má smysl totiž pouze tehdy, stane-li se zároveň východiskem k jejich odstranění.

S formativním hodnocením úzce souvisí další znak, a sice, že hodnocení by mělo být diagnostické. Aby hodnocení splňovalo tuto podmínku, musí poskytovat bohatou zpětnou vazbu, průběžně žákům poskytovat diagnostické informace o jejich pokrocích či naopak nedostacích v učení. Diagnostické hodnocení vypovídá o tom, kde se žák zrovna na své cestě za cílem nachází, ale především, a to již svou podstatou, navrhuje i východiska, jak má žák dále postupovat. Takové hodnocení se

nazývá intervenující. Kromě postihnutí zlepšení, zhoršení či kritických bodů v žákově práci by tedy mělo i upřesňovat, co je pro žáka nezbytné pro zvládnutí určitého úkolu. Hodnocení by zkrátka mělo jak hledat příčiny a vysvětlovat je, tak naznačovat strategie ke zlepšení, aby bylo efektivní.

Aby hodnocení mohlo plnit všechny předešlé funkce, musí být procesuální, tzn. průběžné. Ve výsledku to znamená, že zakládá konečné zhodnocení žákovy úrovně na hodnotících poznacích, které učitel získal v delších časových úsecích. Nezaměřuje se na hodnocení výsledku žákovy práce, hodnotí její průběh, čímž poskytuje zpětnou vazbu.

O hodnocení ve vztahu k motivaci žáka říká Manuál pro tvorbu ŠVP v základní škole (2005, s.73) toto: „Jedním z hlavních cílů pedagogické práce by se mělo stát oslabování vnější motivace žáků – motivace prostřednictvím známek (učení pro známky), která je odborníky považována za škodlivou nejen ve vztahu k učebním výsledkům, ale zejména ve vztahu k studijním návykům a aspiracím, a naopak posilování motivace vnitřní, která je podporována utvářením adekvátního obrazu o žácích, stanovením jasných očekávání, navozováním vzdělávacích potřeb žáků, navozováním vhodných sociálních vztahů (klimatu ve třídě), eliminováním nudy a strachu, žákovým vlastním (sebe)hodnocením atd.“

Hodnocení by mělo být založené na individuální vztahové normě, nemělo by žáka hodnotit ve srovnání s ostatními žáky, nýbrž ve vztahu k jeho vlastním předpokladům a možnostem. Hodnocen by tedy měl být žákův pokrok či naopak stagnace a zhoršení, aktuální výkon žáka by měl být porovnáván s předešlým výkonem, nikoli s aktuálními výkony jeho spolužáků. Výhodou tohoto způsobu hodnocení je mimo jiné kladný vliv na sociální klima ve třídě. Manuál pro tvorbu ŠVP v základní škole (2005, s.72) hovoří jasně: „Učitelé by měli zejména dbát na to, aby prostřednictvím hodnocení nedocházelo k rozdělování žáků na úspěšné a neúspěšné, schopné a neschopné. Hodnocení by nemělo být zaměřeno primárně na srovnávání žáka s jeho spolužáky, mělo by se soustředit na individuální pokrok každého žáka, respektive na hodnocení naplnění předem stanovených požadavků“.

Důležitým znakem hodnocení je i způsob, jakým se staví k chybě. Ten by měl být kvalitativní, kde je chyba považována za prostředek, který naznačuje na možný problém a tím pádem je možné problému zamezit či jej odstranit. K chybě by se mělo

přístupovat pozitivně, neboť chybami se takřkajíc člověk učí, a hodnocení by nemělo být založeno na jejich vyhledávání za účelem zhoršení známky, nýbrž na jejich vyhledávání za účelem jejich diagnostiky, jejich uvědomění a tím pádem i následnému odstranění.

Nejvýraznější změna však v požadovaném hodnocení žáka oproti současné praxi spočívá v tom, že se hodnocení bude vztahovat především k dosahování očekávaných výstupů v jednotlivých vzdělávacích oborech, respektive vyučovacích předmětech, a současně s tím i k utváření klíčových kompetencí (Manuál pro tvorbu ŠVP v základní škole, s.73).



### 3. PROBLEMATIKA KLASIFIKACE

Nejdříve se zaměřím na klasifikaci, jakožto převažující metodu hodnocení ve školách. Podám výčet klasifikaci přisuzovaných předností a úskalí. Předně se budu zabývat jejími přednostmi:

#### 3.1 PŘEDNOSTI KLASIFIKACE

Přestože je v poslední době trendem tento tradiční způsob hodnocení odsuzovat, má kvantifikovatelná forma hodnocení bezesporu své výhody.

„Většina učitelů uvádí, že známky jsou jednoznačným a srozumitelným prostředkem komunikace mezi nimi, žáky a jejich rodiči“ (Miková, Š., Stang, J. Výhody a nevýhody známkování [online]. Příspěvek byl převzat z publikace nakladatelství Verlag Dashöfer "Školní vzdělávací program krok za krokem" [citováno 10.listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/513/1523>).

Kvantitativní hodnocení je tedy považováno za jednoznačné a přehledné a je založeno na tradici. Klasifikační stupně jsou ustálenou formou vyjadřování výsledků hodnocení žáků, které vypovídají o žákově školním prospěchu. Pro vyjádření celkového hodnocení výkonů žáka se standardně používá klasifikační škála. Číhalová (1997) tvrdí, že kvantitativní hodnocení umožňuje vytvářet přehledy žáků podle dosažených výsledků a provádět jejich porovnávání, umožňuje srovnávání výkonů i chování žáků.

V současné době je podle mne průměr školního prospěchu stále považován ze všech ukazatelů za ten s nejvyšší hodnotu pro předvídání studijního úspěchu žáka na dalším stupni nebo typu školy, jde totiž o ukazatel, který je založený na dlouhodobé analýze výkonů žáka, ukazuje v delším časovém úseku jeho tendence výkonnosti (Červenka, 1994).

Klasifikace je nejrozšířenější formou hodnocení. Jako její přednost je udávána jednoduchost a systémovost při použití v praxi a srozumitelnost jak pro rodiče, tak pro veřejnost, neboť jsou na známky zvyklí a mohou v nich vidět úspěšnost žáka.

Podle Číhalové (1997) známky nutí, vedou a podněcují, připisuje jim velkou motivační funkci po psychologické stránce.

Další pozitivum klasifikace popisuje Hrabal (1988, s.48) takto: „Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy“.

### 3.2 ÚSKALÍ KLASIFIKACE

Nyní se podívejme naopak na záporné vlastnosti, které jsou klasifikaci přisuzovány.

Jak bylo řečeno v předchozí podkapitole, mají známky bezesporu velkou motivační funkci. Proto není výjimkou, kdy učitel k motivování žáka záměrně využije známku špatnou, která by jej měla dotlačit k lepšímu výkonu. Navíc ne na všechny žáky známky působí motivačně, na některé děti mohou známky působit negativně, stresovat a neurotizovat je, v nejhorším případě i traumatizovat. Podle Červenky (1994, s.23) je „celý známkovací systém svázán se strachem, s úzkostí.“ Žáci, kteří mají větší obtíže se školní prací, jsou totiž předem odsouzeni k horším známkám a tím pádem k tomu, aby sami sebe pokládali za neúspěšné. Ve výsledku jsou pak žáci, kteří dosahují horších výsledků, od učení odrazováni. Pokud tedy hodnocení ukazuje, že jsou výkony určitého žáka slabší než výkony jeho spolužáků nebo očekávaný standard, bude tím žák deprimován a znervózněn. Tato situace ho může dovést k postupnému znechucení a odcizení se škole a k zabřednutí do bludného kruhu, v němž se jeho prospěch bude stále zhoršovat. Bylo také dokázáno, že stresy, strachy a úzkosti související s klasifikací, jsou nedobré nejen pro přirozený vývoj dítěte, ale zasahují i do zdraví tělesného (kardiovaskulární choroby, orgánové neurózy, vegetativní potíže a další). Opakovaně a dlouhodobě prožívaná úzkost dítěte ze zkoušení a známek ve svých důsledcích způsobí, že se tímto postižené děti nerozvinou podle svých skutečných schopností a předností, ale doslova ve škole zakrní (Číhalová, 1997, s.9).

Číhalová (tamtéž) tvrdí, že se klasifikace podstatným dílem podílí na nízkých znalostech absolventů základních škol, neboť namísto vzdělání je jejich cílem pouze získávání známek. K tomuto tvrzení se připojuje i Solfronk (1996), když píše o „...atmosféře honby za učebními výsledky vyjádřenými známkami“. Získání dobré známky je pak pocíťováno jako důležitější než sama znalost, což posouvá samotný smysl učení kamsi mimo svůj smysl. Číhalová dále tvrdí, že většina žáků, když za určité konkrétní znalosti dostanou známku, se k nim pak už zřídka vrací, aby si je doplnili, upřesnili či oživil. Znamky mohou vést k rychlému zapomínání povrchně

naučeného bez snahy pochopit souvislosti, ubíjejí přirozenou vnitřní motivaci žáků a z dětí se stávají pouze sběratelé známek. Známkování má pak za následek, že děti se neučí kvůli sobě, ale kvůli číslicím, případně i podvádějí, aby se vyhnuly kritice a dalším následkům plynoucím ze získání „špatné známky“. Nehledě na to, že u známek se za stejnými číslicemi může skrývat mnoho významů. Různí žáci často dosahují stejných známek při vynaložení zcela odlišného úsilí. Pak známky vychovávají žáky k dojmu, že získané známky nesouvisí s vynaloženým úsilím a je možné být úspěšný beze snahy a námahy. Z toho plyne, že motivační funkce k úsilí je u známek velice nízká. Znamka je často pouhým donucovacím prostředkem k učení nebo dokonce nástrojem k udržení disciplíny. Klade důraz na vnější motivaci, v tomto smyslu negativní, která vytváří nezdravou atmosféru ve školním prostředí. Znamky se stávají samy o sobě cílem snažení, samotný proces učení je degradován na pouhý prostředek k získání známky (Solfronk, 1996). Ve výsledku můžou známky u žáků vyvolat pocit, že když něco není na známku, není pak důvod se snažit.

Další nevýhodou klasifikace je to, že ona vyzdvihovaná jednoduchost je vykoupena nízkou informační hodnotou známky. Hodnocení je příliš shrnující, takže jednotlivé úspěchy či naopak problémy jsou skryty za číselným vyjádřením. Žákům pak známka jen těžko pomůže pochopit příčiny jejich obtíží a najít možné cesty k jejich nápravě. S tím souvisí i to, že žáci jsou pouze pasivními objekty hodnocení, nemají prostor pro to se na něm podílet či alespoň pochopit, podle jakých měřítek jsou hodnoceni. Dalo by se říct, že známka je signál pro rodiče, zda učení ve škole probíhá podle očekávání. Proto je důležité, aby byla co nejvíce informativní. K tomu však sama známka nestačí, neboť má již zmíněnou velmi nízkou informační hodnotu. Její funkce je tímto omezena na pouhé vyčíslení žákovy dosažené úrovně znalostí prověřovaného učiva (Číhalová, 1996).

Negativum je i značná závislost klasifikace na subjektivním posouzení známkujícího, tedy učitele. U známkové stupnice hraje vždy velkou roli náročnost učitele, případně náročnost a hodnotící úroveň příslušné školy, laťky jsou takříkajíc na různých školách nastaveny rozdílně. O tom, kde se nachází dělicí čára např. mezi stupněm *výborně* a stupněm *chvalitebně*, rozhodují požadavky učitele. Stejný výkon žáka může být na různých školách a různými učiteli hodnocen odlišně. Znamka od různých učitelů se tedy při hodnocení jednoho výkonu může odlišovat až o několik klasifikačních stupňů. Každý učitel má jiné pojetí úspěšného žáka a tudíž i různé

požadavky na něj. Důsledkem je pak fakt, že žáci některých škol opouštějí školu kvalitněji nebo naopak hůře připraveni, aniž by se tento rozdíl nějak projevil na známkovém hodnocení. Navíc i pro rodiče je známka subjektivní, každý ji vnímá jinak. Přestože například dvojka odpovídá hodnocení *chvalitebný*, pro některé rodiče je tato známka špatná a přitom nemají představu s jakým objemem a druhem učiva se dítě pro její získání muselo potýkat a jaké muselo vynaložit úsilí.

Při vymezení pojmu klasifikace bylo již řečeno, že tento způsob hodnocení je normativní, probíhá na základě sociální vztahové normy, tedy založený na vzájemném porovnávání výsledků žáků, kdy je jedinec porovnáván s ostatními spolužáky. Jako velké minus tohoto druhu hodnocení Pasch a kol. (1998) uvádí to, že když se zlepšuje výkonnost žáků, je dosti pravděpodobné, že učitel zvedne křivku hodnocení tak, že udělá podobné proporce mezi známkami, což má za výsledek to, že přestože se žáci zlepšují, na jejich hodnocení se to neprojevuje. Normativní hodnocení vede k třídění dětí a tím pádem i k jejich nálepkování, které má efekt jakési sebenaplňující se předpovědi. Žáci jsou takto, na základě známek, zařazeni do většinou stálých skupin (jedničkař, dvojkař atp.), ze kterých se pak jen s velkými obtížemi vymaňují.

S tím souvisí i zdánlivá schopnost známek předurčovat budoucí společenskou či profesní úspěšnost žáka. Výborné známky jako by zaručovaly nadějnou budoucnost dítěte, zatímco špatné známky odsuzují dítě k budoucímu praktickému neúspěchu v životě ([online]. [citováno 10.listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>).

Jako nevýhoda klasifikace je dále uváděn důraz pouze na rozumovou oblast, odráží tedy stav vědomostí žáka, nepodává však už informace o jeho tzv. sociální kvalifikaci, schopnosti kooperovat, o jeho pílí, snaze, tvořivosti apod. Kyriacou (1996, s.126) píše, že „poznatky jsou ve velké vážnosti, a přitom se nevěnuje pozornost jiným důležitým přednostem a výkonům žáků, kteří v kognitivní oblasti nevykukají“. Znamka může zhodnotit lehce kontrolovatelné oblasti, jako je paměť, a tím pádem jsou také ve školách tak často zkoušeny a testovány slovíčka, různé definice, vyjmenovaná slova, násobilka, vzorečky atp. Zpravidla se tedy známky používají k ohodnocení konkrétních znalostí. Nemožné je však tímto způsobem hodnotit a postihnout „neměřitelné“ schopnosti, například fantazii, kreativitu, pílí, schopnost spolupracovat v kolektivu, samostatnost, vytrvalost nebo myšlenkové

operace, které tím pádem stojí na okraji zájmu známkování, přestože od 1. ledna 2005 formuluje cíle vzdělávání v podobě klíčových kompetencí. Ovšem pakliže učitel do známky promítne i chování žáka (např. soustředěnost, výše zmíněnou píli a všechny ostatní kompetence, které by také měly být hodnoceny), je to také špatně, neboť známky mají vyjadřovat jen úroveň zvládnutí jednotné normy a tímto je pak jejich výpovědní hodnota ještě o mnohem více snížena.

I já sama si již uvědomuji, jak těžké je zhodnotit žáka jen jednou známkou za celé pololetí, často pak známka není „čistá“, je nerozhodná a učitel váhá, jakou známkou vlastně žáka ohodnotit. Ve výsledku se pak často může jednat o jakýsi průměr známek z jednotlivých oblastí. Stejná závěrečná známka dvou žáků nikdy neůže mít stejnou váhu a hodnotu. Ve výsledku pak učitel musí danou známku většinou okomentovat.

Nezanedbatelným problémem u známek je jejich nevyovídající diagnostická hodnota. Vyjadřují vzdálenost žákova výkonu od „výborného“ nebo „nedostatečného“ zvládnutí daného učiva v určitém časovém období. Nepoukazují už však na příčinu žakových problémů a nenaznačují nejvhodnější způsob k nápravě. Proto známky v diagnostické funkci selhávají ([online]. [citováno 10. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>).

Dále je klasifikaci vytýkáno, že je založena na vyhledávání chyb, chyby považuje za patologický, nežádoucí jev, za projev nevědění, který je pak potřeba potrestat. Při hodnocení se učitel soustředí na vyhledávání chyb a podle jejich počtu zhorší výslednou známku. Důsledkem může být jev, kdy při zkoušení žáka učitel vpodstatě čeká na žakovu chybu, která jej zalarmuje a přiměje se zkoušeným komunikovat. Dalo by se říci, že známky tedy nepoukazují na to, co učitel žáka naučil, ale na to, co jej naopak nenaučil, poněvadž, samozřejmě mimo jiné, by se daly známky označit i za výsledek učitelovy práce ([online]. [citováno 2. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>).

## 4. PROBLEMATIKA SLOVNÍ HODNOCENÍ

Nyní se zaměřím na oblast slovního hodnocení. Stejně jako u předchozí kapitoly, nejdříve se zaměřím na výčet jeho předností, pokračovat budu úskalími, které se slovním hodnocením souvisejí, dále shrnu kritéria slovního hodnocení, přidám kapitolu, ve které se pokusím kriticky analyzovat několik ukázek slovního hodnocení a na závěr se budu věnovat prostředkům podpory pro slovní hodnocení.

### 4.1 PŘEDNOSTI SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Patrně největší výhodou slovního hodnocení je fakt, že umožňuje posuzovat žáka individuálně, bez porovnávání s ostatními žáky. S tím souvisí to, že tato forma hodnocení nutí učitele hlouběji se o jednotlivé žáky zajímat, poznávat je a přemýšlet o nich. Stejně jako rodič při čtení, musí se nad žákem více zamyslet i učitel při psaní slovního hodnocení a najít u něj, co mu jde dobře a v čem naopak zaostává. Slovní hodnocení nutí učitele hlouběji a častěji o svých žácích přemýšlet, o jejich schopnostech a přednostech, ale i nedostacích. To učitele vede k lepšímu poznání žáků, nalezení jedinečnosti u každého z nich, což umožňuje rozvíjet jejich schopnosti. Slovní hodnocení posuzuje individuální pokroky, které žák za určitou dobu učinil, a učitel má možnost hodnotit i sebemenší zlepšení (samozřejmě i zhoršení v porovnání s předešlými výkony. U slovního hodnocení lze vycházet z individuálních předpokladů žáka, je možno společně najít kritické body, které žákův výkon oslabují, a naznačit tak nejlepší cestu, která by vedla k nápravě. Slovní hodnocení také umožňuje objektivně, bez porovnávání s ostatními žáky, hodnotit práci žáků s nejrůznějšími učitelskými problémy. Nehledě na to, že ne každé dítě je soutěživý typ čekající na srovnání s jinými dětmi. Děti by měly dostat informace o tom, jak si ve skutečnosti vedou, namísto informací o tom, kdo ze spolužáků si ve škole vede lépe nebo hůře (Nováčková, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 5. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>).

Dalším plusem je to, že ve slovním hodnocení není obsažena pouze informace o výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich dispozice, snahu, úsilí, tvořivost, samostatnost a tím postihuje i tzv. skryté učivo. Tím pádem má tato forma hodnocení mnohem vyšší informační hodnotu, jde o komplexní posouzení celku osobnosti. Schimunek (1994) navíc tvrdí, že posuzování a hodnocení osobnosti je zdrojem informací i pro osoby, které se na vzdělávacím procesu podílejí, tedy kromě učitelů i pro rodiče a žáka samotného. Ve slovním hodnocení se žák i rodič konkrétně dočtou nejen o tom, co se dítě v každém předmětu naučilo, ale i jaký má k učení přístup, jaké vyvíjí úsilí a snahu, zda je dítě pilné či lenivé, jaké má postoje, nakolik je pořádkumilovné, co ho ve škole baví, na co je talentované, zkrátka jaké vlastně je. Kromě dosažených znalostí mapuje i žákovy dovednosti, schopnosti i chování žáka v kolektivu, o kterém rodičům většinou chybí informace.

Slovní hodnocení žáky nestresuje, neboť umožňuje kladení důrazu na pozitivní výsledky a tím i snižuje riziko diskriminace výkonově slabších žáků. A pocit úspěšnosti je jednou ze základních podmínek pro optimální rozvoj dítěte. Číhalová (1997) tvrdí, že stav libosti navozený uznáním mobilizuje mozek k vyššímu výkonu. Slovní hodnocení namísto strašení pětkami věcně popisuje dané skutečnosti. Obrací se na žáka jako na partnera, což přispívá k pozitivnímu sociálnímu klimatu ve třídě.

K dobrému třídnímu klimatu přispívá i věcný a klidný způsob, jakým slovní hodnocení pohlíží na chybu. Ta je zde chápána jako něco, s čím je třeba počítat a čeho lze naopak příznivě využít. Chyby jsou přirozené, neodmyslitelné průvodní znaky při poznávání a jsou-li včas odhaleny, analyzovány a opraveny, stanou se východiskem k důkladnějšímu pochopení učiva ([online]. [citováno 2. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>).

Slovní hodnocení je tedy považováno za jeden z faktorů, který zásadně ovlivňuje kvalitu třídního klimatu a to by mělo obsahovat po stránce emocionální pohodu, důvěru, bezpečí, jistotu a radost.

Slovní hodnocení také může obsahovat doporučení, jak dosáhnout lepších výsledků. Slovní hodnocení má vysokou motivační funkci k další činnosti žáka, pakliže je laděné převážně pozitivně. Nejenže citlivě naznačuje, v čem by žák měl přidat, často dokonce přichází s náhledem do budoucna ve formě nabídky možné cesty k nápravě. Mimo motivační funkce plní slovní hodnocení i funkci diagnostickou. Kromě informace o tom, kde je problém, nabízí slovní hodnocení



žákovi i učitelovo vyjádření k možným vlivům, které za vznikem problému stojí, informace o tom, co může žákův výkon negativně ovlivňovat či snižovat. Navíc slovní hodnocení žákům poskytuje srozumitelnou zpětnou vazbu, kterou děti potřebují.

Nespornou výhodou vážící se ke slovnímu hodnocení je, že v dětech také podporuje smysl pro sebehodnocení.

## 4.2 ÚSKALÍ SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Samozřejmě, že i slovní hodnocení má také své nevýhody a úskalí. Největším problémem bude patrně fakt, že tento druh hodnocení klade na učitele o mnoho vyšší nároky, a to jak po časové stránce, tak po stránce profesionálně odborné. Je náročné i na organizaci a je nutné vyvinout mnohem více úsilí. Učitelům by značně přibyla práce, museli by slovní hodnocení psát, což znamená velkou časovou náročnost a bezesporu i úsilí vynaložené na samotné formulace (tomuto problému se budu blíže věnovat v kapitole 5.4). Učitelé totiž musí pečlivě volit každé slovo i proto, aby se nějak nedotkli dětí a jejich rodičů. Navíc, jak píše Kolář (2005, s.86), „učitelé nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu učitelů až neúměrným požadavkem“. Učitelé se také musí potýkat s vlastní nezkušeností či nepřipraveností. Proto slovní hodnocení vyžaduje zvýšené odborné i pedagogicko-psychologické kvality, hlavně v didaktické, diagnostické a interpretační oblasti (Kolář, 2005). Většina pedagogů má o slovním hodnocení jen velmi mlhavé tušení. „Dalo by se říct, že podstata slovního hodnocení pro ně spočívá v tom, že místo číslic se napíše odstavce textu, ale o tom jak a především proč nemají pojem. Někteří z nich si dokonce mohou myslet, že slovní hodnocení plní funkci jakési podpory pro žáky s nejrůznějšími poruchami učení, že je to způsob, jak slabším žákům citlivě sdělit, že špatně prospívají (Houška, T. Slovní hodnocení vystoupilo z ilegality [online]. [citováno 4.listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://mojeskola.net/slovni-hodnoceni-vystoupilo-z-ilegality>). Učitelé by se museli naučit, jak smysluplné slovní hodnocení psát. Vodítka k tomu by se měla vytvořit jak v dalším vzdělávání učitelů, tak již při vzdělávání studentů, budoucích pedagogů, na fakultách. Navíc, pokud slovní hodnocení sepíše pedagog, který správně nepochopil jeho smysl, může takové hodnocení působit kontraproduktivně (bude-li například obsahovat jen samou kritiku) a žáka od dalšího studia odradit.

Již zmíněná časová náročnost navíc může způsobit, že se po čase učitel stejně uchýlí k používání různých, resp. stejných hodnotících schémat či klišé. Což naznačuje další z negativ, a sice nebezpečí určitého schématického typizování, tzv. nálepkování žáků. Při slovním hodnocení posuzuje učitel žáka ze svého úhlu pohledu a tím pádem se do jeho hodnocení může promítat i učitelova osobnost, což mimo

problému s nálepkami souvisí i s problémem subjektivnosti hodnocení, ke kterému se však vrátím později. Nálepkování souvisí také s formulacemi. Učitel se může snažit používat stejná kritéria, která pouze označuje podobnými slovy, aby bylo slovní hodnocení dobře srozumitelné. Ovšem u jednotlivých žáků se časem formulace začínou opakovat, neboť je možné u nich pozorovat opakovaný výskyt určitého chování. Ve slovním hodnocení se pak mohou objevovat určitá zobecnění při popisování relativně stabilních charakteristik osobnosti. Tato zobecnění mají podobu podstatných či přídavných jmen, která vyjadřují žákovy vlastnosti. Ty by však neměly být objektem hodnocení. Pro žáka je velice těžké nálepkou, která již byla jednou (resp. opakovaně) nalepena, strhnout. Nálepky mohou mít jak negativní, tak pozitivní povahu, svazující jsou však oba druhy stejně. Pozitivní nálepka totiž žáka nutí nezklamat očekávání, která do něj učitel skrze nálepkou vkládá, a to může v budoucnu vyústit až v hlubší psychický problém (Nováčková, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 5. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>).

Jak jsem se již zmínila, na slovní hodnocení má vliv i osobnost učitele, což činí slovní hodnocení subjektivní. V podstatě je problém v tom, že učitelem použitá slova, například *aktivně*, *velice* či *pohotově* jsou každým vnímána odlišným způsobem a vznikne problém s interpretací, není jednoznačné, jaká míra se za tím skrývá.

Ze slovního hodnocení musí také být jasné, komu je určeno. Rodiče nemusí vždy jasně rozumět formulacím učitele, proto je nutné, aby si učitel vytvořil bohatý pojmový aparát, kterému by rozuměli jak žáci, tak jejich rodiče. Rodiče jako takoví jsou ostatně další *překážkou*, která brání plošnému rozšíření tohoto druhu hodnocení. Na internetové stránce [www.lidovky.cz](http://www.lidovky.cz) se v roce 2005 objevila anketa na téma slovního hodnocení. Vyplynulo z ní, že zhruba tři čtvrtiny čtenářů o slovní hodnocení nestojí a preferují pětistupňovou klasifikaci, protože ji považují za přesnější (Houška, T. Slovní hodnocení vystoupilo z illegality [online]. [citováno 4. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://mojeskola.net/slovni-hodnoceni-vystoupilo-z-illegality>). Podle mého názoru také mnoho rodičů těší, když mohou na vysvědčení vidět napsané jedničky. Pro žáky je však mnohem podnětnější zpětná vazba, sdělení, jak se jim co daří nebo nedaří. Podle mého názoru samotné dítě známky zase tolik nepotřebuje, tuto potřebu pěstují spíše rodiče. Znamky mají tu výhodu, že rodiče jsou schopni je rychle přečíst, a přestože se z nich mnoho nedozvědí, pakliže se dítěte nevyptávají, fungují jako jistý ukazatel. Nad slovním hodnocením je nutné se

pozastavit, řádně jej vstřebat, přemýšlet o něm. Nelze jej pouze přelétnout očima, spočítat kolik se objevilo kterých známek a doporučit zlepšení. Slovní hodnocení může být v tomto smyslu pro mnohé rodiče zkrátka nesrozumitelné. Většinou nejsou zvyklí něco podobného číst a správně to interpretovat. Podle mne je pro ně také mnohem jednodušší přijmout dvojku nežli se dozvědět, že jejich dítě v něčem není dobré nebo mu něco nejde.

Je jasné, že změny v postojích rodičů budou trvat ještě řadu let. K tomu bude však nutná osvěta, poněvadž rodiče o slovní hodnocení nemají zájem z toho důvodu, že o něm nemají žádnou představu, neznají jeho výhody a tedy neví, proč by o něj měli jevit zájem. A kámen úrazu je v tom, že bez souhlasu rodičů nemůže být slovní hodnocení zavedeno, čímž se dostáváme do jakéhosi bludného kruhu. Široká veřejnost tedy nejdříve musí pochopit smysl změny.

Další nevýhodou při slovním hodnocení je to, že může svádět k vyzdvihování pouze kladů dítěte. Zprvė proto, že ty se u žáků nacházejí lehce, zadruhé kvůli snaze učitele povzbudit žáka k lepším výkonům a kvůli učitelově touze dát žákovi možnost zažít úspěch. Hodnocení jen pozitivních stránek však vede k tomu, že žák v takovém hodnocení nemůže rozpoznat, v čem chybje a kde by se měl více snažit a tím vznikají překážky pro úspěšnou nápravu chyb a nedostatků. Dozvídá se totiž pouze to, v čem je dobrý a co zvládl.

Posledním problémem, který se slovním hodnocením souvisí, je fakt, že použití slovního hodnocení na školách neumožňuje statisticky mezi sebou jednotlivé školy porovnávat, nehledě na problematiku s návazností vzdělávacích cest.

### 4.3 KRITÉRIA SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Forma slovního hodnocení může být různá, co se jeho podob týče. Ke slovnímu hodnocení totiž existuje větší variabilita přístupů, a to jak z hlediska formy, rozsáhlosti, časové frekvence i předmětu hodnocení. Přesto však platí několik pravidel, o která by se mělo slovní hodnocení opírat. Než se však začnu zabývat tím, *jak* by mělo slovní hodnocení vypadat, je nutné vymezit, *co* by mělo slovní hodnocení postihovat. Slovní hodnocení by mělo po věcné stránce popisovat pouze probrané a procvičované učivo a dovednosti, celkově by se mělo odvíjet od očekávaných výstupů a především klíčových kompetencí formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu.

Číhalová (1997, s.28) formuluje dva základní požadavky kladené na slovní hodnocení. Zaprvé slovní hodnocení musí „být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení“, zadruhé „musí podporovat rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte s mimořádným důrazem na postoje a kompetence společenské, rozvíjející v dítěti demokratické občanství“. V praxi to pro slovní hodnocení znamená několik zásad; musí obsahovat uznání, musí postihnout všechny oblasti cílů výuky – tedy kromě oblasti kognitivní i oblasti afektivní a senzomotorickou, nesmí pro žáka znamenat žádné ohrožení např. diskriminací, posměchem či trestem, musí aktivně napomáhat rozvoji emotivních i racionálních složek žákovy osobnosti, musí být výrazem porozumění dítěti, musí podporovat touhu po zvládnutí práce, podněcovat spolupráci jak mezi žáky navzájem tak v rovině učitel – žák, rozvíjet seberealizaci dítěte, zajistit všem, tedy i méně nadaným žákům, pocit úspěchu, obsahovat rozbor příčin možných neúspěchů žáka a doporučení k jejich odstranění, vytvářet podmínky pro příznivé třídní klima, obsahovat jasné a stručné informace, srozumitelné žákům, rodičům i jiným učitelům. Jiný zdroj (Kolář, 2005) uvádí osm, spíše již konkrétnějších, doporučení pro slovní hodnocení: nejdříve uvést úspěchy žáka, až posléze neúspěchy, sdělit cestu k nápravě (neboť negativní sdělení je zbytečné, pokud současně není sdělena cesta k nápravě), používat popisné vyjadřování, naproti tomu nepoužívat posuzující vyjadřování, používat obsahově jasné a jednoznačné formulace, vyvarování se ironie či sarkasmu,

pozitivní ladění hodnocení a hlavně hodnocení dílčích výkonů žáka - činnosti, práce, chování atd., nikdy však osobnosti žáka!

Formulace na vysvědčení musí být věcné a dobře podložené, v hodnocení se musí popisovat pouze skutečnosti související se školou, formulace by měly být v podstatě kladné, učitel by se také měl vyhnout používání odborných termínů.

Slovní hodnocení by nemělo být srovnáním s ostatními žáky, vždy se musí hodnotit skutečné, dosažené úspěchy dítěte, tedy jakousi cestu, kterou urazilo. Tímto způsobem mohou být úspěšní i méně nadaní žáci. Nejdůležitější však je, aby hodnocení podporovalo rozvoj dítěte a probouzelo v něm aktivitu.

V zásadě by slovní hodnocení mělo být pozitivně laděné, objevit se v něm však musí i upozornění na to, se se žákovi daří již méně, na potíže a problémy. Tyto skutečnosti by však měly být vyjádřeny taktně, neboť „hodnocení nesmí vést ke snižování důstojnosti a sebedůvěry žáků“ (Manuál pro tvorbu ŠVP v základní škole, 2005, s.73). Úspěchy žáka, to, co se mu povedlo, by však zpravidla mělo být uvedeno na začátku a u každého nedostatku by měla být doplněna i informace, jak jej nejlépe odstranit, a to formou doporučení, jak na sobě pracovat. A zároveň „když žákovi ve slovním hodnocení něco doporučujeme pro jeho zlepšení, mělo by se v něm objevit i odůvodnění“ (Nováčková, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 6. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>). Děti by se měly díky slovnímu hodnocení ujistit v tom, že budou-li se snažit, mají šanci uspět. Pozitivní ladění slovního hodnocení – zmírňování výrazů, převádění negativních formulací do pozitivních, má tedy motivační funkci.

Hodnotit by učitel měl pouze to, co skutečně viděl, neměl by se snažit o své interpretace či zobecňování pozorované skutečnosti. „Aby slovní hodnocení splnilo svoji informativní funkci a zároveň žákovi neublížilo, musí být dostatečně konkrétní a soustředit se výlučně na žákův výkon“ (Manuál pro tvorbu ŠVP v základní škole, 2005, s.74). Mělo by se soustředit na popis toho, co se žák naučil (co dokázal), eventuálně jaké nedostatky by měl odstranit (a jak), nemá ovšem hodnotit osobu. Jen činnost, její výsledky a chování. Příkladem vhodné formulace může být: „*Občasné spory jsi řešil v klidu, nikdy jsem Tě neslyšela používat nevhodná slova*“, nikoli „*jsi klidný, slušný chlapec*“. Zde pomohou slovesa s případným udáním četosti výskytu –

„*pracovala jsi vždy soustředěně*“ namísto „*jsi soustředěná*“ (Nováčková, J.Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 3. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>).

Slovní hodnocení by také nemělo být prostým *převyprávěním* známek, stejně jako by nemělo obsahovat výrazy jako „*nejlepší*“ či „*průměrný*“, které žákovi nepřímou přiřazují známku a již svou podstatou žáka srovnávají s ostatními. V tom případě by se totiž takové hodnocení míjelo účinkem. „Slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádné srovnávání s výkony ostatních dětí. Skryté srovnávání je obsaženo např. ve výrazu „*patříš k výborným žákům naší třídy*“ (Nováčková, J.Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 5. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>). Dále by se ve slovním hodnocení neměly objevovat nálepky typu „*jsi dobrý žák*“ ani obecné pochvaly, např. „*mám z tebe radost*“. Učitel by neměl vyjadřovat, jak jej dítě těší, je to „rizikové zejména z hlediska záměny motivace – dítě se má učit pro učení samotné, pro radost z vlastního poznávání, pro uspokojení z vlastního pokroku, nikoliv proto, aby dělalo panu učiteli nebo paní učitelce radost“, zdůrazňuje Nováčková (tamtéž).

Stejný zdroj vyzdvihuje důležitost toho, aby slovní hodnocení bylo adresováno dítěti formou dopisu s oslovením. Tím dáváme najevo, že učení je jeho záležitostí, jeho zodpovědností. Samozřejmě je zdvořilostní forma s psaním velkých písmen („*Tvoje, Ty*“). Slovní hodnocení je dokument, který by se měl týkat jen adresáta, tím pádem také není vhodné, aby se v něm jmenovitě uvádělo jiné dítě.

Dalším doporučením pro konkrétní podobu slovního hodnocení je, aby část námětů na další práci či postup byla podaná jako obecnější informace, tj. v 1. osobě množného čísla nebo ve 3. osobě: „*Technika čtení je dobrá, další zdokonalování bude spočívat v plynulosti a výraznosti čtení*“. Toto pomůže převést popis minulého chování (výsledků) do úkolu pro budoucnost. Také je možné uvádět i náměty, co s problémy lze dělat, např. „*možná by Tvému čtení pomohlo, kdybys četl každý den pohádku mladší sestřičce*“ (Nováčková, J.Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 5. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>).

Autor slovního hodnocení by se měl snažit vynechat rozkazovací způsob, neboť žák potřebuje informace o možnostech postupů, které by jej mohly posunout blíže k cíli. Pro informace je charakteristické, že ten, kdo je poskytuje, jednoznačně nechává rozhodnutí o jejich použití v rukou toho, komu je poskytuje. Rozdíl mezi pokynem nebo příkazem a informací druhé je zejména v jejich odlišném působení na rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti dětí (Nováčková, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 5. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>).

V neposlední řadě by se ve slovním hodnocení neměla objevovat kritika toho, za co samotné dítě nemůže, např. „kladení prvňáčkovi za vinu soustavné pozdní příchody, za které evidentně mohou dospělí“ (Nováčková, tamtéž). Už vůbec by se ve slovním hodnocení učitel neměl uchýlovat k sarkazmu nebo ironii (Schimunek, 1994).



#### 4.4. KRITICKÁ ANALÝZA UKÁZEK SLOVNÍHO HODNOCENÍ

##### Ukázka č.1:

Slovní hodnocení je adresováno žačce, což je správné. Také zdvořilostní forma s velkými písmeny je dodržována, mělo by se však dbát na to, aby bylo velké písmeno napsáno všude, zde je na konci třetího odstavce napsáno *ti*. Nezdá se mi však zcela vhodné, že hned na začátku hodnocení paní učitelka Libuše připomíná, že na počátku školní docházky často plakala. Následují však samá pozitiva a chvála, což snad tento nepříjemně laděný úvod vyváží. Je zde však porušeno jedno ze základních pravidel hodnocení, a sice použití hodnotícího jazyka namísto popisného na začátku třetího odstavce a znovu na samém konci vysvědčení (*Jsi pozorná a jsi milé, kamarádské děvče*). Ve třetím odstavci se paní učitelka se správně pokouší o diagnostiku ( i když netradičně nikoliv neúspěchu ale úspěchu) spojením *dokážeš se soustředit, možná proto tak málo chybuješ*. Dále paní učitelka pokračuje výčtem učiva, které již žačka zvládla v matematice a prvouce, což je vhodné. Naopak nevhodná se mi zdá formulace *Jsem ráda, že jsi tak zvědavá*, neboť tento druh pochvaly může žáka vést ke vnější motivaci. Myslím si, že paní učitelka mohla více rozvést žaččiny pokroky, když se zmiňuje o její práci v kroužku anglického jazyka. Shrnutí celého předmětu do věty *V kroužku angličtiny pracuješ úspěšně* mi přijde zbytečně strohé a naprosto nevyovídající. Hodnocení je celkově pozitivně laděno.

## Ukázka č.2:

Hodnocení má opět formu dopisu, čili přímého sdělení žákovi, a opět paní učitelka nezanedbává zdvořilostní formu s velkými písmeny, což se mi líbí. Za úvodní větou *Od začátku školního roku už ses v mnoha věcech polepšil* mi přijde nevhodné slovo *například* – měl by následovat výčet všeho, v čem se žák zlepšil, ne pouze dvě věci, zvláště pakliže paní učitelka píše, že těch věcí bylo *mnoho*. V druhém odstavci bych změnila pořadí vět, nejdříve bych se zmínila o jeho úspěchu větou *dnes přečteš i napíšeš všechna velká tiskací písmena* a teprve za to bych za zde použitou spojku *přesto* (pozměněnou ve spojkou *přestože*) přidala výtku týkající se krátkodobého soustředění. Třetí odstavec je koncipovaný ukázkově – nejdříve nabízí výčet toho, co si žák již osvojil, co mu jde dobře a v čem se zlepšil, následuje doporučení co dělat pro zlepšení - *Stále ještě pracuj na uvolnění ruky, nezapomínej na správné držení tužky*. Místo sdělení o tom, že je paní učitelka ráda, že je žák zvědavý, bych použila formulaci *je dobře, že jsi tak zvědavý*. Stejně tak bych v následujícím odstavci vynechala informaci o tom, že se paní učitelka na žákovy práce z výtvarné východy *vždy moc těší*. Dále paní učitelka správně použila popisný jazyk ve sdělení, že se žák v hudební výchově *moc nezapojuje*, narozdíl od formulace *jsi moc tvrdý*, když píše o tělesné výchově. Je to sice pokus o diagnostiku žákova neúspěchu při pokusech o kotoul vpřed, ovšem poněkud nevhodně formulovaný. Zaprvé se zde jedná o hodnotící jazyk, zadruhé je toto spojení poněkud nevypovídající, chtělo by to konkrétnější doporučení. Naopak konkrétní doporučení, aby si žák *přibalil odvalu*, aby dokázal ponořit hlavu při plavání, se mi jeví jako zcela nevhodné, neboť přestože to určitě nebyl záměr paní učitelky, na mne to působí poněkud sarkasticky. Navíc je to doporučení, které žákovi k ničemu není, odvalu si do batůžku přibalit nemůže, může to žáka tedy dokonce demotivovat. Proto bych tuto větu přeformulovala příklad takto: *Je zcela normální, že máš při plavání strach ponořit hlavu vod vodu, zkus to prozatím trénovat doma ve vaně*. Naprosto nesouhlasím s formulací *přesto všechno Tě mám moc ráda*. Zaprvé je to nevhodné proto, že je to umístěno hned za vyjádřením nespokojenosti s nepotápěním hlavy v bazénu, jako by toto byl důvod pro to nemít někoho rád, za druhé spojení *přesto všechno* vytváří dojem, že je na žákovi spousta důvodů, resp.

*všechno*, proč jej nemít rád, zatřetí si nejsem jistá, zda se ve slovním hodnocení hodí vyjadřovat své city a postoje k žákovi. Zcela pominu fakt, že *přesto všechno* (namísto *přes to všechno*) není gramaticky správné spojení, neboť správná gramatika a stylistika by u slovního hodnocení měly být samozřejmostí. Navíc toto sdělení působí vedle následující věty *věřím, že si mé rady vezmeš k srdci a zapracuješ na sobě* stylem, že žák by tak měl učinit proto, aby ho paní učitelka dále měla ráda, nebo proto, že jej má ráda. Celkově na mě hodnocení nepůsobí jako pozitivně laděné.

### Ukázka č.3:

Na tomto slovním hodnocení se mi líbí, že začíná pozitivním sdělením a zmiňuje i tzv. skryté učivo, konkrétně úsilí, snahu a domácí přípravu. Pochvala za chování by však mohla být formulovaná jinak, než *tvé chování je příkladem pro ostatní spolužáky*, neboť se za touto větou schovává skryté srovnávání, byť v tomto případě pro žačku kladné. Také se mi nezamlouvá doporučení, aby žačka byla *usměvavější a veselejší*. V podstatě se zde jedná o hodnotící jazyk, kterým paní učitelka žačce nepřímou sděluje, že není usměvavá a není veselá, a takovéto posuzování osobnosti dítěte by se v hodnocení objevovat nemělo. Následuje výčet učiva, které si žačka osvojila v matematice, českém jazyce a prvouce. Až v posledním odstavci se opět objevuje hodnotící jazyk v informaci, že žačka je *pečlivá*. V závěru hodnocení mi přijde nadbytečné sdělení, že žačka *pravidelně navštěvuje náboženství* - žačka si toho jistě je sama vědoma.

#### Ukázka č.4:

Hodnocení by nemělo začínat slovy *v úvodu školní docházky se ti příliš nedařilo*, přestože následuje informace, že žák od té doby *udělal velký pokrok*. Stačilo by sdělení o velkém pokroku od začátku školní docházky. Navíc tato formulace není ničím podložená, chybí vysvětlení, v čem se žákovi nedařilo a v čem se vlastně zlepšil. Správně formulované jsou věty *na vyučování jsi vždy pečlivě připraven a svědomitě plníš zadané úkoly*. Jedná se o čistě popisné vyjádření bez jakýchkoli subjektivních interpretací. Zato mi není jasná souvislost mezi tím, že žák se *snaží* dodržovat pravidla třídního i školního řádu a přitom je vzápětí pochválen za *příkladné chování*. Neboť pakliže se o to pouze snaží, asi je vždy stoprocentně nedodržuje. Stejně jako na samém začátku tohoto hodnocení, druhý odstavec opět začíná negativním sdělením. Stačilo by, kdyby se věta *dlouho ti trvalo, než sis osvojil všechna písmena ve čtení i psaní* proměnilo pořadí informací. V následujících odstavcích podává paní učitelka výčet toho, co se žák naučil. Jen snad pochvala za znalosti z prvouky by mohla být konkrétnější, rozepsala bych se o jednotlivých znalostech a dovednostech, které si žák osvojil. Až v posledním odstavci nerozumím, zda jsou povedené všechny žákovy práce nebo jen některé, pakliže je možné si na nástěnkách prohlédnout jeho *zdařilé práce*. Také se mi nezdá nejvhodnější spojení *rád sportuješ*, zde je možno tušit „nálepkování“. Má poslední výtka k tomuto hodnocení se týká psaní slov *ty* a *tvoje* s malým písmenem na začátku.

### Ukázka č.5:

Toto slovní hodnocení považují za příkladné. Oslovuje přímo žáka, začíná kladným sdělením, dopodrobna se rozepisuje o všech dovednostech a znalostech, které si žačka ve škole osvojila. Obsahuje i doporučení, na čem by žačka měla pracovat (*dávej si více záležet, aby ti bylo rozumět*). Neobsahuje skrytá srovnávání, žádný hodnotící jazyk či subjektivní interpretace, snad bych jen lépe volila slova ve sdělení o tom, že žačka *ráda přednáší nové básničky*. Slovní hodnocení obsahuje širokou nabídku aktivních sloves, která vypovídají o dosažených cílech – *znáš, rozlišuješ, pojmenuješ, ukážeš, rozumíš, určíš, dokážeš, orientuješ se* atd. Hodnocení je jako celek velice pozitivně laděné.

## 4.5 PROSTŘEDKY PODPORY SLOVNÍHO HODOCENÍ

Jak již bylo řečeno, Rámcový vzdělávací program mění vzdělávací cíle -jsou to klíčové kompetence, k nimž bychom se skrze učení měli dopracovat. Tuto změnu musejí provázet změny vyučovacích metod a tím pádem i změna hodnocení, z čehož plyne i potřeba získávání podkladů k hodnocení. K slovnímu hodnocení je totiž nutný neustálý a systematický sběr informací. Krejčová, Kargerová( 2003, s.142) konstatují, že slovního hodnocení se využívá průběžně, během celého školního roku, k vyhodnocování každodenní práce žáků, což může mít formu například zápisů do deníčku každého dítěte, které jsou pak zpětnou vazbou nejen pro dítě, ale i informativní zprávou pro rodiče. Dále autorky doporučují, aby si každý učitel vytvořil vlastní metody průběžného hodnocení – „musíme si promyslet, jak tyto informace o dítěti získáme, naplánovat si postupy, které nám umožní zajistit si dostatek podkladů“ k vyhodnocení práce žáka za určitý časový úsek (Krejčová, Kargerová, tamtéž). V této kapitole se budu stručně zabývat právě některými možnými nástroji pro sběr informací, a sice těmi nejrozšířenějšími. Způsoby získávání podkladů pro hodnocení žáků jsou rozmanité, je však potřeba si uvědomit, že se nejedná se o nástroje kontroly žáka, nýbrž o možnosti, jak rozvíjet žákovu „dovednost soustavně a analyticky přemýšlet o své práci a jejím pokroku“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.137), díky čemuž učitel následně může snáze usměrňovat žákovo učení i hodnotit.

## 4.5.1 STANOVENÍ KRITÉRIÍ HODNOCENÍ

Nejdříve je však pro učitele nezbytné, aby si ujasnil, *co* chce vlastně hodnotit. Každé hodnocení by mělo být podloženo kritérii, která by měla být podstatná pro aktuální cíle učení, měla by být v těsné vazbě ke vzdělávacím cílům a měla by se tedy odvíjet od klíčových kompetencí.

Košťálová, Miková a Stang (2008, s.80) zdůrazňují, že „významnou profesní dovedností učitele je umět konkrétně a přesně popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti“. Tím chápeme pracování s kritérii, které autorka definuje jako „popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět. S kritérii, podle kterých je hodnocen, by měl být seznámen i žák a případně i rodiče. Kritéria totiž pomáhají žákovi srozumitelně sdělit, co je od něj očekáváno, slouží mu jako vodítko při jeho práci a umožní mu rozpoznat, v čem jeho výkon požadavkům vyhovuje nebo naopak nevyhovuje (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.80).



## 4.5.2 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

Za sebehodnocení, jež je druhem autonomního hodnocení, je zpravidla považováno žákovo pravidelné hodnocení svých vlastních činností a jejich výsledků, jež je důležité z toho důvodu, aby učitel neměl na hodnocení monopol. K sebehodnocení je nutné žáky soustavně vést již od samého začátku školní docházky, aby dovedli svůj hodnotící soud správně postavit na argumentech a obhájit. Cílem sebehodnocení je poskytnout žákům možnost hodnotit svou práci, naučit se ji oceňovat a volit další směr na jejich cestě k dosahování vyšší míry úspěšnosti – naučit je poučit se ze svých dosavadních kroků pro budoucnost. Podle Košťálové, Míkové a Stang (2008, s.30) má žákům sebehodnocení pomoci odhadovat a opravovat chyby a povede je ke zdokonalování jejich práce. Dalším důvodem, proč by učitel měl do výuky co nejčastěji metodu sebehodnocení zařazovat, je, že dovednost reálného sebehodnocení přispívá k rozvoji pozitivního sebepojetí, „z něhož pak vyvěrá sebedůvěra k překonávání překážek a zvládnání vyšších cílů, než jakých jedinec dosáhl doposud“ (Košťálová, Míková, Stang, 2008, s.30).

V praxi může mít sebehodnocení kromě slovní podoby např. formu dotazníků, do kterých žáci připisují k jednotlivým položkám(kritériím) míru své úspěšnosti nebo vyznačují úroveň, které podle svého mínění dosáhli. Krejčová a Kargerová (2003) navrhuje využívat především tři hlavní techniky sebehodnocení, a sice deníky, resp. jakési volné výpovědi dětí, dotazníky sebehodnocení, které mohou obsahovat jak škálované, tak otevřené odpovědi, případně mohou mít podobu tabulky pro denní sebehodnocení, a sebehodnocení ústní, které může probíhat např. v reflexním kruhu. Autorky zdůrazňují, že „když dáme dětem příležitost zamyslet se nad tím, co se naučily, umožníme jim uvědomit si, že dosáhly něčeho, co dříve nevěděly nebo neuměly“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s.134), čímž sebehodnocení žáka podněcuje k samostatnosti a nezávislosti na osobě učitele.

### 4.5.3 PORTFOLIO JAKO PODKLAD PRO HODNOCENÍ

Portfolio je prostředkem autentického hodnocení. Portfoliem se rozumí soubor prací a výtvorů žáka, které za delší časový úsek nastřádá a které mapují jeho učební proces. Skrze portfolio je možné žákův vývoj dokumentovat z delší časové perspektivy, umožňuje dlouhodobé shromažďování a strukturování žakových dokladů o dílčích úspěších, například v průběhu pololetí. Výhodou portfolio je, že umožňuje na žáka pohlížet komplexně, rozvíjí žakovo sebehodnocení, jehož je vlastně určitou formou, neboť jeho sestavováním žák sám selektuje, co je pro něj důležité, a zlepšuje komunikaci s rodiči.

Portfolio má nejčastěji podobu složky (šanon, krabice), v níž jsou uloženy žakovy práce a jiné podklady. Jedenotlivé položky v portfoliu slouží jako předměty posuzování žakova pokroku vzhledem k cílům. Je to „soubor dokladů o žakově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci, a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.112). Mezi důvody, proč portfolio zakládat, Košťálová, Miková a Stang uvádí: možnost paralelně sledovat více rozmanitých aspektů procesu i výsledku učení, podporu při hodnocení, které se tak opírá o konkrétní doklady, učení žáky rozpoznávat kvalitu ve vlastní práci a přispívání k pocitu zodpovědnosti za ni, výsledkem čehož je angažovanost ve vlastním učení.

Podle účelu se portfolio rozlišují na *ukázkové* neboli *reprezentační* (soustředí práce, které žák považuje za nejlepší), *dokumentační* neboli *hodnotící* (shromažďuje podklady k hodnocení žáka), *pracovní* neboli sběrné, do kterých se zakládají veškeré produkty, které žák vytváří. Košťálová, Miková a Stang (2008, s.113) rozlišují portfolio také podle osoby, která rozhoduje o tom, jaký typ položek má být v portfoliu sdružen, nebo vybírá konkrétní ukázky materiálů. Touto osobou může být buďto učitel, nebo sám žák, případně učitel společně se žákem.

Portfolia mohou být organizovaná i tematicky podle jednotlivých vyučovacích předmětů, vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu či klíčových kompetencí. Ať už bude mít portfolio jakoukoliv podobu, vždy bude žákovi dávat možnost mít před svým zrakem svůj vývoj, což jej povede k odpovědnosti za své učení.

#### 4.5.4 KONZULTACE ŽÁKA S UČITELEM

„Konzultace mohou být v procesu hodnocení hodnocení užitečné v případě, že se ve výuce uskutečňují pravidelně a systematicky“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.138). Mohou mít formu pracovního rozhovoru nad rozdělanou prací žáka (konzultace o vývoji práce) nebo při nich může probíhat sumativní hodnocení žákovy práce nad žákovým portfoliem (hodnotící konzultace), která slouží k vyhodnocování průběhu i výsledku učení. Zde může, resp. by měl být konzultaci přítomen i rodič. Při průběhu takovéto konzultace „žák i učitel informují rodiče o silných stránkách a pokroku dítěte a dokládají to ukázkami v portdoliu. Stejně tak se vyjádří k tomu, co by žák měl dál zlepšovat“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.119). Podle autorek pro konzultace platí, že by měly být vedeny jako dialog v příjemném prostředí, kdy první dostává slovo žák, který poukazuje na to, co se mu povedlo, co se naučilo a pokračuje tím, v čem by se mělo zlepšit. Učitel také vysloví co nejvíce ocenění žákova pokroku a zároveň společně s žákem formuluje cíle, ke kterým by měl žák v dalším období směřovat. Krejčová a Kargerová (2003, s.155) doporučují, aby vše, co bude během konzultace zmíněno, bylo dokumentováno na konkrétních pracích žáka a doplněno záznamy z pozorování a jelikož konzultace má podobu dialogu všech zúčastněných stran, měl by učitel hlídat, aby obě, případně všechny tři zúčastněné strany dostaly stejný prostor k vyjádření se.

#### 4.5.5 MONITORING ANEB POZOROVÁNÍ ŽÁKA UČITELEM

Monitoring by se dal jednoduše označit za „cílené sledování průběhu učení a výuky“,...“které poskytuje podněty pro formativní hodnocení a podklady pro sumativní hodnocení žákovy práce“(Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.124). Krejčová, Kargerová (2003, s.114) pozorování definují jako „proces, při kterém sledujeme dítě při jakékoli činnosti, aniž bychom jej rušili a aniž by vědělo, že je pozorováno“ .Jde o podobu průběžného sběru informací s vazbou na dlouhodobé cíle výuky. Jakožto důležité atributy monitoringu Košťálová, Miková a Stang označují zacílenost, výběrovost, plánovitost, pravidelnost a zaznamenávání. Zaznamenávání může sloužit více technik, k těm jednodušším patří pozorovací listy, záznamové archy či samotné produkty žáků, k těm náročnějším pak fotodokumentace, audionahrávky či videonahrávky. Podle Krejčové a Kargerové můžeme při pozorování získat poznatky o vývojové úrovni, intelektových schopnostech a osobních charakteristikách žáka, dále poznatky o jeho individuálním stylu učení, zájmech a silných či slabých stránkách. Vzhledem k autorkám pak pozorováním získáváme mimo jiné „informace o pokrocích dítěte pro dítě samo“, stejně tak však pro sebe jakožto podklad pro hodnocení. Výsledkem monitoringu by vždy měl být výstižný, nehodnotící záznam (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s.126) používající popisný jazyk a co nejméně subjektivně zabarvený.

## 5. ÚVOD DO VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Výzkumnou část své diplomové práce jsem se rozhodla pojmout jakožto dotazníkové šetření zaměřené na žáky, rodiče i učitele. U dotazníků pro všechny tři skupiny dotazovaných jsem se zaměřila především na otázky zjišťující jejich spokojenost s klasifikací, u rodičů navíc na otázky zjišťující jejich úroveň povědomí o slovním hodnocení, a u učitelů na otázky zjišťující jejich názor na slovní hodnocení. Cílem výzkumné části bylo zjistit, zda budou teoretické poznatky autorů zabývajících se slovním hodnocením a klasifikací podpořeny výsledky dotazníků, konkrétně zda je například klasifikace žáky skutečně považovaná za stresující či naopak motivující, zda jsou rodiče opravdu tak málo informovaní o kurikulární reformě a zda by slovní hodnocení svých dětí uvítali, zda se žáci převážně učí kvůli známkám – zda je klasifikace nástrojem vnější motivace, z vyhodnocení dotazníků pro učitele jsem se především toužila dozvědět, zda jsou slovnímu hodnocení nakloněni, či zda je pravdou opak.

V dotaznících jsem použila především otázky uzavřené, kde měli dotazovaní vybrat jednu, případně více odpovědí. V několika položkách jsem uzavřené otázky zkombinovala s otázkami polořazenými, především vybrali – li dotazovaní možnost *jiné*. V tom případě jsem je nabádala ke specifikování této odpovědi. Dále jsem uzavřené otázky kombinovala s otevřenými, toužila jsem – li zjistit *proč* některou z odpovědí vybrali. Do dotazníků jsem zařadila i otázky škálované.

Výzkumný vzorek sestával ze žáků, učitelů a rodičů žáků Základní školy Kavčí hory. Tato škola si vytvořila svůj Školní vzdělávací program s názvem Optimální škola. Tato škola si především zakládá na povaze výchovně – vzdělávací instituce, která integruje děti, žáky a studenty od tří do devatenácti let, k základní škole je totiž připojena mateřská a střední škola. Škola klade důraz především na týmový duch a vstřícnou, přátelskou atmosféru, projevující se nejenom ve vztazích mezi žáky navzájem či mezi žáky a pedagogy, ale i tím, že se škola snaží podporovat a rozvíjet schopnosti žáků a studentů nadaných, stejně jako touží poskytovat šanci vyniknout a uplatnit se žákům a studentům průměrným či jinde neúspěšným. V současné době je vedením školy zdůrazňovaná především důležitost autoevaluace školy.

Na svých internetových stránkách škola dále zdůrazňuje, že se nebojí experimentů a tento fakt dokládá existencí specializované třídy pro žáky základní školy. Péči o klima školy mají zajišťovat poradenské služby poskytované školou, škola se především orientuje na prevenci sociálně patologických jevů. Řada pracovníků je zde rozšířena o školního psychologa, speciálního pedagoga, východné poradce a metodiky prevence.

Škola pravidelně pořádá různé projektové dny a celoroční bodovací soutěž o žáka roku.

Škola vznikla před dvačtyřiceti lety v období budování pankráckých sídlišť, přesto se po skončení populačního boomu potýkala s úbytkem žáků. V roce 1992 však škola našla řešení právě ve zřízení školy střední v roce 1992. ZŠ Kavčí hory také funguje jako Fakultní škola, především pro studenty Teologické fakulty a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

## 6. STANOVENÉ HYPOTÉZY

Pro všechny tři druhy dotazníků formuluji několik zásadních hypotéz, o kterých si myslím, že výsledky dotazníků potvrdí. V závěru výzkumné části se pak k těmto hypotézám vrátím abych určila, zda se potvrdily nebo byly vyvráceny.

**Hypotéza 1:** Žáci nebudou schopni či ochotni určit, k jaké skupině žáků by se zařadili – tím mám na mysli např. *jedničkař*, *dvojkař* či *průměrný* nebo *spíše slabý žák*, není jim totiž příjemné škatulkování, třídění a nálepkování.

**Hypotéza 2:** Žáci považují za *dobré* či *špatné* známky jiné známky, než jejich rodiče a učitele, klasifikace je totiž subjektivní.

**Hypotéza 3:** Žáci se učí především kvůli získávání známek z důvodu vnější motivace plynoucí z klasifikace.

**Hypotéza 4:** Podle žáků, rodičů i učitelů známky žáky motivují, stejně tak je ale stresují.

**Hypotéza 5:** Žáci, rodiče i učitele se spíše přiklánějí k hodnocení slovnímu, žákům by se zamlouvala škola bez známek.

**Hypotéza 6:** Rodiče jsou málo informovaní o kurikulární reformě, RVP i slovním hodnocení. Rodiče jsou tím pádem s klasifikací spokojeni.

**Hypotéza 7:** Učitelé se kurikulární reformě, zaměřování se ve výuce na rozvoj klíčových kompetencí a využívání slovního hodnocení spíše brání, především kvůli nárokům pro ně z toho plynoucích.



## 7. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Při vyhodnocování dat získaných z dotazníků jsem pro každou z otázek vytvořila přehlednou tabulku, do které jsem ke každé možné odpovědi doplňovala počet, kolikrát byla tato odpověď zvolena. Pod jednotlivé otázky či jejich sekvence jsem přidala krátký komentář, ve kterém jsem své hypotézy jsem konfrontovala se skutečnými výsledky.

### 7.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PRO ŽÁKY

Dotazníky určené žákům jsem rozdala žákům páté třídy. Žáci v této třídě jsou hodnoceni klasifikační metodou. Dotazníky rozdané osmnácti žákům se navrátily v plném počtu. Nyní se zaměřím na jednu otázku po druhé.

#### 1) Řekl/a bych o sobě, že jsem:

a) jedničkař	5
b) dvojkař	4
c) trojkař	1
d) čtyřkař	0
e) pěťkař	0
f) ani jedno z toho, nedá se to takhle říct	9

#### 2) Jaký jsem žák?

a) dobrý	3
b) spíše dobrý	5
c) průměrný	8
d) spíše slabý	1
e) slabý	0
f) ani jedno z toho, nedá se to takhle říct	1

Otázky 1) a 2) byly zaměřené na problematiku nálepkování a škatulkování žáků. Mým záměrem bylo zjistit, zda si sami žáci tyto nálepky uvědomují a považují je za stabilní. Čekala jsem, že počet odpovědí ke každé možnosti by měl být u obou otázek přibližně stejný, kupodivu nebyl. Předpokládala jsem, že pakliže se určitý počet žáků označí např. za trojkaře, bude stejný počet odpovědí u možnosti, že je žákem průměrným. Nejvíce žáků se označilo za průměrné a přitom nejvíce žáků nedovedlo posoudit, jakou známkou jsou ohodnocováni nejčastěji (ot.1).

### 3) Které známky jsou podle Tebe dobré?

(u otázek 3 – 8 možnost označit více odpovědí)

a) 1	16
b) 2	13
c) 3	1
d) 4	0
e) 5	0

### 4) Které z těchto známek jsou dobré podle Tvých rodičů?

a) 1	16
b) 2	13
c) 3	0
d) 4	0
e) 5	0

### 5) Které známky jsou ( podle Tebe) dobré podle paní učitelky?

a) 1	15
b) 2	14
c) 3	1
d) 4	0
e) 5	0

**6) Které známky jsou podle Tebe špatné?**

a) 1	0
b) 2	2
c) 3	10
d) 4	15
e) 5	16

**7) Které z těchto známek jsou špatné podle Tvých rodičů?**

a) 1	0
b) 2	1
c) 3	12
d) 4	15
e) 5	16

**8) Které známky jsou ( podle Tebe) špatné podle paní učitelky?**

a) 1	0
b) 2	0
c) 3	10
d) 4	14
e) 5	15

Otázky 3) až 8) byly směřovány k problematice subjektivnosti klasifikace. Mé očekávání bylo takové, že pro spousta žáků označí za dobré či špatné známky jiné známky, než které podle nich považují za dobré či špatné jejich rodiče a učitel. Také jsem předpokládala, že především slabší žáci budou označovat za dobrou známku i trojku, tato odpověď se však vyskytla jen jednou. Ve výsledku byly však odpovědi vyvážené, většina žáků považuje za dobré známky pouze jedničku a dvojku, a vypadá to, že jim hodnocení přijde objektivní.

**9) Je podle Tebe známkování spravedlivé?**

a) vždy	7
b) skoro vždy	7
c) většinou	3
d) někdy ne	1
e) většinou ne	0
f) vůbec ne	0

Tato otázka zabíhala do problematiky hodnocení podle sociální vztahové normy. Zde jsem opět očekávala poněkud jiný výsledek šetření, myslela jsem, že více žáků bude volit možnost *d*. Nejvíce žáků však klasifikaci považuje za vždy, nebo alespoň skoro vždy, spravedlivou.

**10) Jak moc jsou pro Tebe získané známky důležité?**

a) velice důležité	16
b) spíše důležité	2
c) spíše nedůležité	0
d) nedůležité	0

**11) Plynou pro Tebe ze známek, které nosíš ze školy / na vysvědčení nějaké tresty nebo odměny?**

a) ano	14
b) ne	4

**12) Učíš se:**

a) kvůli známkám	2
b) aby ses něco dozvěděl	5
c) aby sis dokázal, že látku zvládneš	1
d) kvůli rodičům	3
e) z jiného důvodu	7

### Z jiného důvodu – jakého?

úspěšnost v budoucím životě	7
-----------------------------	---

### 13) Bojíš se písemných prací / zkoušení?

a) pokaždé	5
b) někdy	6
c) skoro nikdy	5
d) nikdy	2

### Pokud jsi odpověděl/a *pokaždé* nebo *někdy*, proč?

a) strach ze špatné známky	14
b) strach, že to nezvládnu	3
c) strach, že snaha byla zbytečná	0
d) jiný důvod	2

### Jiný důvod – jaký?

strach, že se ztrapním před třídou	2
------------------------------------	---

### 14) Opisoval/a jsi někdy nebo podváděl/a, abys dostal/a lepší známku?

a) ano	17
b) ne	1

Otázky 10) až 14) měly za úkol vyšetřit, zda známkování žáky tlačí ke vnější motivaci a učení se pro známky. Otázky 13) a 14) měly navíc zodpovědět otázku, zda známkování vyvolává v žácích stres. U otázky č.10 jsem předpokládala, že pro většinu dětí nejsou známky až tolik důležité, ukázalo se však, že pro naprostou většinu z nich jsou. Otázka č.11 však nepřímou poskytl klíč k tomu proč – většina žáků je za známky odměňovaná nebo trestaná. U otázky č.12 jsem očekávala, že více žáků označí možnost *a*, k mému podivu se však nejvíce žáků z tohoto vzorku učí pro získávání vědomostí a „aby z nich něco bylo“ či „aby se dostali na gymnázium“ – tak konkrétně znělo nejvíce vysvětlení v nejčastěji volené odpovědi (*z jiného důvodu*). Otázka č.13 vesměs splnila mé očekávání, a sice, že více žáků má před hodnoceným výkonem strach, stejně tak se mi v otázce č.14 potvrdilo, že tento strach je ve skutečnosti ve většině případů strachem ze špatné známky. Poslední otázka v této sekvenci, otázka č. 14, snad ani komentář nepotřebuje. Čekala jsem ale vícekrát

zvolenou odpověď *b* – netušila jsem, že se k tomuto žáci tak ochotně přiznají. Tuto otázku tedy můžeme považovat za jakési „lžiskóre“, ze kterého respondenti vyšli dobře.

**15) Ptají se rodiče, za co jsi známku dostal/a a proč jsi ji dostal/a?**

a) ano	17
b) ne	1

**16) Je Ti vždy ze známky jasné, co jsi udělal špatně / proč ji máš?**

a) vždy	6
b) někdy	12
c) nikdy	0

Otázky 15) a 16) jsem zaměřila na přisuzovanou nízkou informační hodnotu známek. Popravdě jsem očekávala, že rodiče se zase tolik nezajímají o to, co se za známku skrývá, a že je zajímá jen známka sama o sobě. Zmýlila jsem se. Rodiče však, přes svůj zájem, v mnoha případech nemohou odpovědi od svých dětí dostat, neboť celé dvě třetiny dotazovaných žáků někdy samy nevědí, proč si právě tuto známku vysloužily.

**17) Porovnááš si získané známky se spolužáky?**

a) ano	15
b) ne	3

Tato otázka byla opět zaměřená na sociální vztahovou normu, chtěla jsem zjistit, zda se i žáci porovnávají sami mezi sebou a zda je pro ně důležité, jak ve srovnání se spolužáky dopadli. Odpovědi mne víceméně nepřekvapily, čekala jsem, že možnost *a* zvolí všichni.

### 18) Motivují Tě známky ke zlepšení?

a) ano	15
b) ne	3

Otázka 18) směřovala k problému motivace u známkování, až nyní však vidím, že jsem otázku položila nevhodně – měla jsem pokračovat doplňující otázkou, skrze kterou bych zjistila, zda známky žáky motivují proto, aby příště dostali známku lepší, či protože si uvědomí, že učivo ještě plně neovládají. Výsledky u této otázky ukazují, že klasifikace má motivační hodnotu, již však není jasné, zda vede k motivaci vnitřní či vnější. V každém případě však tato motivace vede k tomu, že se žák, ať už z jakýchkoliv pohnutek, snaží o zlepšení (či o udržení standardu v případě dobrých známek).

### 19) Myslíš, že žáci, kteří mají dobré známky, budou v budoucím životě úspěšnější?

a) ano	9
b) spíše ano	7
c) spíše ne	1
d) ne	0

Podle tohoto šetření má většina žáků dobré známky spojené se zárukou úspěchu. Netroufám si odhadnout, zda jim tento názor vnucují rodiče ve snaze donutit žáky učit se, či zda k tomuto závěru žáci dospěli sami, vypadá to však, že zde vidíme motivaci vnitřní.

### 20) Umíš si představit školu bez známkování?

a) ano	7
b) ne	11

**Pokud ano, jak jinak by se dali žáci hodnotit než známkováním?**

peníze	3
bonbony	1
body, procenta	2
razítka, puntíky	1

Zde jsem byla připravená na dvě možnosti. Buďto, že žáci budou ve většině případů volit možnost *a*, protože by si takovou školu přáli, nebo naopak převahu možnosti *b*, neboť škola pro ně bude jakýmsi synonymem pro klasifikaci. Ve výsledku se ukázalo, že více žáků si školu bez známkování představit neumí, a pokud ano, stejně by, jak ukazuje doplňující otázka, známky pouze nahradili jinou komoditou. Což vypovídá o tom, že hodnocení je pro žáky důležité, můj záměr však původně byl zjistit, zda již někdy žáci slyšeli o možnosti slovního hodnocení, či zda by je tato varianta hodnocení vůbec napadla.



## 7.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE

Dotazníky, mající za cílové respondenty rodiče, jsem po čtyřiaadvaceti žácích 3. třídy, ve které jsou žáci hodnoceni klasifikací, poslala jejich rodičům. Zde již byla návratnost horší, z původního počtu rozdaných dotazníků se mi vrátilo pouze patnáct. I z tohoto počtu mám ale radost, značí to totiž, že alespoň část rodičů má chuť se nad otázkou hodnocení svých žáků zamyslet.

**1) V současnosti probíhá v našem školství kurikulární reforma, která je formulovaná v Rámcovém vzdělávacím programu, podle něhož si školy vytvářejí své vzdělávací programy. Víte o tom?**

a) ano	4
b) ne	11

**2) Tato reforma má nové požadavky na hodnocení. To by např. mělo poskytovat zpětnou vazbu, motivovat, nemělo by žáka srovnávat s ostatními, mělo by hledat příčiny neúspěchu a naznačovat strategie ke zlepšení. Víte o tom?**

a) ano	4
b) ne	11

První dvě otázky měly za úkol zjistit, nakolik a zda vůbec jsou rodiče informovaní o současných trendech ve školství. Vyplývalo z nich, že převážně informace nemají, což jsem také předpokládala.

**3) Splňuje podle Vás výše uvedené požadavky na hodnocení (viz otázka 2) klasifikace?**

a) ano	5
b) spíše ano	4
c) spíše ne	4
d) ne	2

#### 4) Jste s klasifikací spokojeni?

a) ano	8
b) ne	4
c) nepřemýšlím o tom	3

#### Pokud ne, proč?

preferoval/a bych kombinaci klasifikace a slovního hodnocení	4
--	---

Otázky 3) a 4) si pokládaly za cíl informovat mne o míře spokojenosti rodičů s klasifikací. Otázka č.3 měla rodiče přinutit se nad klasifikací zamyslet, poté co byli v otázce č.2 seznámeni se současnými požadavky na hodnocení. Přesto, navzdory mému očekávání, z těchto dvou otázek vyplynulo, že více rodičů je s klasifikací spokojeno.

#### 5) Kurikulární reforma dává školám na výběr, zda budou žáky hodnotit klasifikací, slovně či kombinací obou způsobů. Jaký způsob hodnocení byste preferovali Vy?

a) rozhodně slovní hodnocení	0
b) spíše slovní hodnocení	0
c) spíše klasifikaci	0
d) rozhodně klasifikaci	3
e) kombinaci obou způsobů hodnocení	12
f) je mi to jedno	0

Takovýto výsledek, a sice, že pro rodiče by byl nejschůdnější způsob hodnocení jejich dětí kombinace slovního hodnocení s klasifikací, jsem u 5.otázky očekávala, neboť jak se ukázalo v úvodu dotazníku, většina rodičů o možnosti slovního hodnocení nevěděla. Je pak jasné, že nemohou vyžadovat něco, o čem povětšinou nic nevědí. Doufala jsem však, že po zamyšlení se nad touto otázkou se alespoň v jednom případě objeví zvolená možnost *a* či *b*. Následující otázky 6) až 9) měly rodiče přinutit k jakési diagnostice vlastního postoje ke známkování.

**6) Nakolik jsou pro Vás známky důležité?**

a) velice důležité	0
b) spíše důležité	15
c) spíše nedůležité	0
d) nedůležité	0

Všichni rodiče bez výjimky uvedli, že známky jsou pro ně *spíše důležité*, přestože mé očekávání bylo takové, že alespoň část rodičů označí možnost *c* nebo *d*, protože spíše než získané známky pro ně budou důležité získané dovednosti a znalosti.

**7) Jsou podle Vás známky spolehlivý, vypovídající indikátor toho,co dítě umí?**

a) ano	10
b) ne	5

Pro celé dvě třetiny respondentů, opět k mému překvapení, mají známky dostatečnou informační hodnotu, známka podle nich spolehlivě vypovídá o úrovni osvojení znalostí a je-li dítě učitelem ohodnoceno určitou známkou, jsou si jisti, že výkon dítěte této známce odpovídá. Tato otázka se v podstatě dotýkala sociální vztahové normy, objektivity klasifikace a její informační hodnoty najednou.

**8) Víte vždy, za co (tím je myšleno jak učivo, tak nedostatky) dítě známku dostalo?**

a) vždy	0
b) většinou	14
c) většinou ne	1
d) nikdy	0

Tento výsledek mne nepřekvapil, vezmu-li v úvahu, že v žákovských dotaznících stojí, že valná většina rodičů má zájem zjišťovat, za co dítě (které – jak také vyplynulo ze žákovských dotazníků – většinou ví, za co) známku obdrželo.

9) Nakolik podle Vás odpovídá klasifikace následujícím výrookům?(zakroužkujte číslci 1 – 5 kde 1 znamená zcela odpovídá a 5 vůbec neodpovídá)

	1	2	3	4	5
a) poskytuje zpětnou vazbu		7	6	1	
b) má motivační účinek		1 1	3		
c) je vždy spravedlivá	2	3	4	5	
d) je srozumitelná	4	2	1	7	
e) je objektivní		4	8	2	
f) má vysokou informační hodnotu	2	2	7	1	2

Pokusím se tuto tabulku shrnout do několika vět: Většina rodičů si myslí, že klasifikace spíše poskytuje zpětnou vazbu, jen o málo rodičů méně má pocit, že *tak napůl*. Podle drtivé většiny rodičů klasifikace spíše má motivační účinek. Nejvíce rodičů si myslí, že klasifikace je spíše nespravedlivá. Stejně tak považuje většina rodičů klasifikaci za spíše nesrozumitelnou (přestože podle většiny je to vypovídající indikátor toho, co žák umí, a přestože většinou vědí, za co dítě známku obdrželo). Největšímu počtu rodičů připadá klasifikace *tak napůl* objektivní a stejně tak má pro většinu rodičů *tak napůl* vysokou informační hodnotu (z čehož plyne, že tato hodnota není ani vysoká, ani nízká, ale je zde).

**10) Nakolik by podle Vás odpovídalo slovní hodnocení následujícím výrokům?**

(zakroužkujte číslici 1 – 5 kde 1 znamená zcela odpovídá a 5 vůbec neodpovídá)

	1	2	3	4	5
a) poskytuje zpětnou vazbu	5	3	2	4	
b) má motivační účinek	7	3	2	2	
c) je vždy spravedlivá		1 0	4		
d) je srozumitelná	2	7	2	3	
e) je objektivní	2	2	8	2	
f) má vysokou informační hodnotu	5	2	4		3

Tyto odpovědi mají spíše spekulativní charakter, neboť děti tohoto vzorku rodičů jsou hodnoceny klasifikací, přesto opět shrnu, jaký mají rodiče ze slovního hodnocení alespoň pocit: Nejvíce rodičů (5) uvedlo, že slovní hodnocení poskytuje velikou zpětnou vazbu, kupodivu druhá nejpočetnější skupina rodičů (4) si myslí, že slovní hodnocení zpětnou vazbu spíše neposkytuje. Polovina dotazovaných rodičů si myslí, že slovní hodnocení má veliký motivační účinek. Podle převážné části rodičů je slovní hodnocení většinou spravedlivé a většinou srozumitelné. Naopak více rodičů zastává názor, že je slovní hodnocení *tak napůl* objektivní. Nejvíce respondentů uvedlo, že slovní hodnocení má vysokou informační hodnotu, překvapilo mě však, že podle části rodičů nevykazuje informační hodnotu žádnou.

**11) Jaký vliv má podle Vás na dítě špatná známka?**

a) motivuje je k lepšímu výkonu	10
b) stresuje je	5
c) nemá žádný vliv	0

**12) Odměňujete / trestáte Vaše dítě za známky?**

a) ano	4
b) ne	11

**13) Myslíte si, že čím lepší známky dítě má, tím má zajištěnou lepší budoucnost?**

a) ano	4
b) spíše ano	7
c) spíše ne	2
d) ne	2

Otázky 11) až 13) jsem zaměřila na oblast hodnocení a motivace. V otázce č.11 dvě třetiny rodičů uvedli, že podle nich známky děti motivují, třetina má pocit, že u dětí spíše vyvolávají stres. U otázky č.12 jsem očekávala více zvolených variant *a*, neboť z žákovských dotazníků vyplynulo, že valná většina rodičů děti za známky odměňuje nebo trestá, je však možné, že u tohoto vzorku rodičů je tomu naopak, neboť přecijen jsou jejich děti teprve ve třetí třídě.

### 7.3 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PRO UČITELE

Dotazníků směřovaných na učitele jsem rozdala patnáct, z tohoto počtu se mi jich vrátilo jedenáct. Neboť mi je dotazované osoby vraceli osobně, vím, že naprostá většina respondentů učí jen (nebo alespoň převážně) na prvním stupni. Zde jsem přidávala komentáře pouze k otázkám, u kterých se mi zdálo nezbytné něco okomentovat, u otázek, které se bez komentáře obejdou, jsem zvýraznila nejčastěji volenou odpověď včetně čísla udávajícího počet zvolení dané odpovědi.

#### 1) Co si myslíte o současné kurikulární reformě formulované v Rámcovém vzdělávacím programu?

a) jsem pro – je nutná	4
<b>b) jsem spíše pro</b>	<b>5</b>
c) jsem spíše proti	0
d) jsem proti – je zbytečná	2
e) nevím/vlastně ani nevím, co v ní stojí	0

#### 2) Myslíte, že Váš způsob výuky rozvíjí klíčové kompetence, o kterých se mluví v RVP?

a) ano	2
<b>b) spíše ano</b>	<b>9</b>
c) spíše ne	0
d) ne	0
e) nevím/nevím jaké mají klíčové kompetence být	0

#### Pokud *ano* nebo *spíše ano* – jak?

<b>převaha samostatné práce žáků, žáci si sami vyhledávají informace a seznamují se s probíraným učivem</b>	<b>7</b>
vycházení z potřeb dětí	1
zařazování prvků SVP	3

### 3) Postihuje podle Vás tyto kompetence klasifikace?

a) ano	3
b) spíše ano	4
c) spíše ne	0
d) ne	4

Rozložení počtu odpovědí u této otázky je pro mne překvapivé, stejný počet respondentů má pocit, že klasifikace klíčové kompetence spíše postihuje a nepostihuje vůbec. Očekávala jsem, že volené budou především možnosti *b* a *c*.

### 4) Víte, jaké má RVP požadavky na hodnocení?

a) ano	11
b) ne	0

### 5) Co je podle Vás hlavní předností slovního hodnocení?

a) je založené na individuální vztahové normě	0
b) žáky nestresuje	6
c) postihuje i skryté učivo	3
d) příznivě ovlivňuje kvalitu třídního klimatu	0
e) rozvíjí smysl pro sebehodnocení	1
f) má vyšší informační hodnotu	0
g) popisuje i důvody neúspěchu a navrhuje cesty k nápravě	1
h) jiná	0



**6) Co je podle Vás hlavní úskalí slovního hodnocení?**

a) klade na učitele vyšší nároky	2
b) hrozí nálepkování žáků	3
<b>c) může být subjektivní</b>	<b>5</b>
d) odmítání ze strany rodičů	0
e) může svádět k hodnocení pouze kladů	0
f) jiné	1

**Jiné – jaké?**

žáci chtějí být známkováni – je to pro ně přehlednější	1
--	---

**7) Co je podle Vás hlavní předností klasifikace?**

a) je to jednoduchý a přesný systém hodnocení	1
b) umožňuje srovnání výkonů i chování žáků	0
c) ukazuje tendence výkonnosti žáka v delším časovém úseku	6
d) je srozumitelná pro rodiče	1
e) má motivační funkci	3
f) jiná	0

Nejvíce učitelů u této otázky označilo možnost c, a sice, že předností klasifikace je především fakt, že ukazuje tendence výkonnosti žáka v delším časovém úseku (což v podstatě staví na individuální vztahové normě). U slovního hodnocení by tuto funkci hodnocení, kterou učitelé očividně považují za výhodnou, podle mne mohlo plnit portfolio.

### 8) Co je podle Vás hlavní úskalí klasifikace?

a) je postavená na sociální vztahové normě	0
b) je zaměřená na vyhledávání chyb	0
c) známky mohou děti stresovat	3
d) žáci se mohou učit jen pro známky, nikoli kvůli získávání informací	3
e) je subjektivní	0
f) vede k třídění a nálepkování žáků	0
g) klade důraz pouze na rozumovou oblast	4
h) malá informační hodnota	1
i) je založena na vyhledávání chyb	0
j) jiné	0

Nejvíce dotazovaných učitelů uvedlo za největší úskalí klasifikace, že klade důraz pouze na rozumovou oblast. Dále zde část učitelů zvolila možnost c, což ale může být v rozporu s faktem, že v otázce č.7 stejný počet respondentů označil za největší přednost klasifikace motivační funkci. Zdá se, že podle učitelů klasifikace žáky zároveň motivuje a přitom i stresuje, z čehož by nepřímo mohlo plynout, že učitelé považují za hnací motor motivace právě stres.

### 9) Co je podle Vás hlavní překážka plošného zavedení slovního hodnocení?

a) odmítání ze strany veřejnosti – je zvyklá na tradiční klasifikaci	7
b) odmítají je školy – nechtějí měnit způsob hodnocení	0
c) odmítají je učitelé pro jeho náročnost	0
d) odmítají je učitelé pro svou nepřípravenost	2
e) problém s návazností vzdělávacích cest	2
f) jiná	0

**10) Co si myslíte, že by pro Vás a / nebo Vaši výuku plynulo ze zavedení slovního hodnocení? (otevřená otázka)**

více administravy pro učitele	6
subjektivní hodnocení žáků	1

Tuto otázku nechalo několik dotazovaných nezodpovězenou, z těch, kteří na ní odpověděli, všichni až na jednoho uvedli, že ze zavedení slovního hodnocení by pro ně plynulo především více administrativních povinností. Tuto odpověď, stejně jako u otázky č.11, kde učitelé označují veliké nároky na učitele za důvod, proč by zavedení slovního hodnocení neuvítali, jsem nečekala, alespoň ne v takovém počtu, neboť v otázce č.9 ani jeden z dotazovaných nezvolil možnost *c*.

**11) Uvítal/a byste Vy osobně plošné zavedení slovního hodnocení?**

a) ano	0
b) spíše ano	0
c) spíše ne	9
d) ne	2

**Pokud jste odpověděl/a spíše ne nebo ne, proč?**

kvůli problému návratnosti vzdělávacích cest	1
<b>klade veliké nároky na učitele</b>	<b>5</b>
rodiče by to nepřijali	2
není účinné pro všechny žáky	2
děti jsou raději známkováné	1

U této otázky jsem žádný hypotézy nestanovovala, neboť jsem skutečně neměla tušení, která odpověď se bude vyskytovat nejčastěji. Tím, že se však ani jednou jakožto odpověď ani jednou nevyskytla možnost *a* nebo *b* jsem poněkud zaskočena.

**12) Nakolik podle Vás odpovídá klasifikace následujícím výrokům?**

(zakroužkujte číslici 1 – 5 kde 1 znamená zcela odpovídá a 5 vůbec neodpovídá)

	1	2	3	4	5
a) poskytuje zpětnou vazbu		3	8		
b) má motivační účinek	4	4	3		
c) je vždy spravedlivá	7		4		
d) je srozumitelná pro rodiče	6	2	3		
e) je objektivní		3	5	3	
f) má vysokou informační hodnotu		2	8		1

Tabulku se opět pokusím shrnout v několika stručných větách. Podle většiny dotazovaných učitelů klasifikace poskytuje zpětnou vazbu *tak napůl*, nejvíce učitelů si myslí, že klasifikace motivuje, ať už větší či menší měrou a nejvíce učitelů volilo možnost, že klasifikace je vždy spravedlivá a dobře srozumitelná pro rodiče. Nejvíce z dotazovaných se přiklonilo k možnosti, že klasifikace je *tak napůl* objektivní (5), stejný počet dotazovaných (3) má pocit, že objektivní spíše je a spíše není. Možnost *tak napůl* se také nejvíce objevovala u dotazu na vysokou informační hodnotu.

**13) Nakolik podle Vás odpovídá slovní hodnocení následujícím výrokům?**

(zakroužkujte číslici 1 – 5 kde 1 znamená zcela odpovídá a 5 vůbec neodpovídá)

	1	2	3	4	5
a) poskytuje zpětnou vazbu		4	4		3
b) má motivační účinek	1	3	3		4
c) je vždy spravedlivá		1	1	9	
d) je srozumitelná pro rodiče		2	3	6	
e) je objektivní	1	2	2	5	1
f) má vysokou informační hodnotu	1	2	3	4	1

Dotazovaní učitelé se ve stejném počtu (4) přiklonili k možnostem, že slovní hodnocení *spíše* či *tak napůl* poskytuje zpětnou vazbu, zaskočil mne počet učitelů, kteří uvedli, že slovní hodnocení podle nich neposkytuje zpětnou vazbu vůbec, stejně jako se největší počet respondentů přiklonil k možnosti, že *spíše* nemá vysokou informační hodnotu. Nejvíce učitelů se přiklonilo k možnosti, že slovní klasifikace nemá žádný motivační účinek, jeden z dotazovaných však uvedl, že má motivační účinek veliký. Dále mne překvapil fakt, že takřka všichni z dotazovaných učitelů mají pocit, že slovní hodnocení je *spíše* nespravedlivé. Zato jsem očekávala nejvíce ozačných možností, že slovní hodnocení je pro rodiče *spíše* nesrozumitelné. Nejvíce učitelů si myslí, že slovní hodnocení je *spíše* subjektivní.

#### 14) Jakým způsobem hodnotíte žáky?

a) pouze známkováním	0
<b>b) převážně známkováním</b>	<b>7</b>
c) převážně slovně	0
d) pouze slovně	0
e) kombinací obou způsobů	4

#### 15) Absolvoval/a jste nějaké semináře / školení zaměřené na slovní hodnocení?

a) ano	<b>8</b>
b) ne	3

#### 16) Máte v plánu do budoucna takovým školením projít?

a) ano	1
<b>b) ne</b>	<b>10</b>

Valná část dotazovaných učitelů nemá v plánu do budoucna nějakým školením či seminářem zaměřeným na slovní hodnocení projít, tento fakt si interpretuji ovšem tak, že větší počet z nich již v minulosti takové školení nebo seminář absolvovalo.

## 8. ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Nyní posoudím na základě výsledků plynoucích z výzkumné části, zda jsem se stanovenými hypotézami měla pravdu.

První má hypotéza zněla tak, že žáci nebudou schopni či ochotni určit, k jaké skupině žáků by se zařadili – např. *jedničkář*, *dvojkař* či *průměrný* nebo *spíše slabý žák*, není jim totiž příjemné škatulkování, třídění a nálepkování. Velký počet žáků se skutečně přiklonil k názoru, že to není tak jednoduché určit, dost z nich se však bez problémů a ochotně do předem připravených škatulek zařadilo. Spíše než určit, zda je slabý žák či patří k žákům lepším, dělalo žákům problémy vypovědět, zda se považují za *jedničkáře*, *dvojkaře* atd. To mne překvapilo, neboť pojem dobrý, průměrný či slabý žák je v tomto případě subjektivnější – v druhém případě je mnohem jednodušší uvědomit si, kterou známkou jsem ohodnocován nejčastěji. Hypotéza je však vyvrácena, nebyla správná.

Žáci považují za *dobré* či *špatné* známky jiné známky, než jejich rodiče a učitele, klasifikace je totiž subjektivní. Takto zněla druhá hypotéza, která však byla výzkumným šetřením opět vyvrácena, rodiče, žáci (a podle jejich mínění i učitele) považují za dobré nebo špatné většinou ty samé známky, což však nemluví ve prospěch sociální vztahové reformy, o jejíž přítomnosti tento výsledek svědčí.

Další hypotéza zněla, že žáci se učí především kvůli získávání známek z důvodu vnější motivace plynoucí z klasifikace. Tato hypotéza se ani nepotvrdila, ani však nebyla vyvrácena. Žáci na jednu stranu uváděli, že se učí především kvůli získaným znalostem, na druhou stranu rodiče i žáci tvrdili, že jsou pro ně známky důležité, žáci dále přiznávali, že jsou za známky ve většině případů trestaní a odměňovaní.

Podle čtvrté hypotézy známky žáky motivují, stejně tak je ale stresují. Dotazníkové šetření tuto hypotézu potvrdilo. Děti vypovídali, že známkováním jsou motivované a stresované zároveň, rodiče se přikláněli k motivační funkci, učitelé však přiznávali přítomnost obou faktorů.

Žáci, rodiče i učitele se spíše přiklánějí k hodnocení slovnímu, žákům by se zamlouvala škola bez známek. Přes má očekávání byla tato hypotéza vyvrácena. Žáci si školu bez známek spíše neumí představit, rodiče o slovní hodnocení nemají zájem

z důvodu neinformovanosti, tolerovali by jej jen jakožto doplněk klasifikace, učitelé pro změnu zájem nemají z důvodu jeho náročnosti.

Další hypotézu, že rodiče jsou málo informovaní o kurikulární reformě, RVP i slovním hodnocení a jsou tím pádem s klasifikací spokojení, v podstatě potvrdilo již potvrzení hypotézy předešlé.

Stejně tak byla iž potvrzena hypotéza poslední - učitelé se kurikulární reformě, zaměřování se ve výuce na rozvoj klíčových kompetencí a využívání slovního hodnocení spíše brání, především kvůli nárokům pro ně z toho plynoucích. Ovšem jen z poloviny, přestože by totiž nepreferovali slovní hodnocení, své výukové metody ochotně inovují a mění na aktivizují.

## ZÁVĚR

Jak je vidět, obě formy hodnocení, jak klasifikace, tak hodnocení slovní, mají jak své přednosti, tak i nevýhody. Jako ideální formu školního hodnocení z nich tedy nemůžeme označit ani jednu, každé z nich by bylo vždy něco vytýkáno.

Já sama bych se osobně přiklonila ve prospěch slovního hodnocení. Přesto si jsem vědoma toho, že by jeho plošné zavedení do škol bylo velice problematické, ať už z důvodu chybějící osvěty mezi širokou veřejností, tak z druhého důvodu, který je však během na mnohem delší trať. Problém je totiž v tom, že způsob hodnocení nedílně souvisí se stylem výuky. Bude-li učitel toužit po změně hodnocení, předpokládá to změnu celého jeho přístupu k výuce. Výuka podporující slovní hodnocení musí stavět na partnerském přístupu k žákům, metodách aktivního učení, otevřené atmosféře v hodinách, na individuálním přístupu k žákům. Slovní hodnocení bude fungovat, bude-li propojeno v systému školy, ve které je učení zaměřeno na rozvoj individuálních postojů, na řešení problémů, do plánu školy musí být zařazeny aktivity směřující k rozvoji individuálních vlastností a schopností žáků.

Pedagog, který bude celý rok aplikovat pouze frontální styl výuky, nebude schopen kvalitní a účelné slovní hodnocení sepsat, neboť pro takové hodnocení zpravidla nebude mít ani dostatek podkladů, poněvadž slovní hodnocení musí stavět na vhodným způsobem vedené a strukturované výuce. K průběžnému slovnímu hodnocení učební činnosti žáka je potřeba neustálý sběr informací. Slovní hodnocení musí být podpořené prací se zadanými kritérii, a sice osobnostními kompetencemi, které by učitel v průběhu školního roku měl u žáků rozvíjet, která by měla cílevědomě jeho výuku prolínat. Koncepce Bílé knihy musí být realizovaná jako celek, není možné z ní realizovat pouze část, neboť má komplexní charakter postavený na souvislostech. Reforma se musí týkat celkového pojetí vzdělávání, způsobu pedagogické práce. Je nutno realizovat zásadní a hlubokou změnu, nejen změnit pouze formu hodnocení.

Než však bude tato idea realitou, viděla bych východisko v hodnocení formou klasifikace doplněné o slovní hodnocení, v jejich kombinaci.

Šimoník (1996, In:H.Filová) mluví o třech základních smyslech hodnocení. Jsou to: informovat žáka, do jaké míry zvládl či zvládá požadavky, dát mu tedy informaci



o zjištěném stavu, dále jej informovat, jak by měl dále postupovat a pracovat a jako poslední, nikoli však důležitostí, jej motivovat, povzbudit a podnítit k další práci. Hodnocení by mělo být vyjádřením důvěry v žáka a v možnosti jeho rozvoje, podpory, povzbuzení, mělo by budovat žákovu sebeúctu a sebedůvěru, vědomí vlastní hodnoty a víru v jeho kompetence.

I pro učitele je hodnocení významnou zpětnovazební informací, mimo jiné o účinnosti zvolených postupů a metod, měla by to být jakási analýza jeho vlastní práce, měl by zvážit, zda kladl na žáky přiměřeně obtížné požadavky vzhledem k jejich individuálním možnostem. To předpokládá hledání rozdílných přístupů k jednotlivým žákům a v ideálním stavu i hodnocení na základě individuální vztahové normy, tedy ve vztahu k předcházejícím výkonům a vzhledem k individuálním předpokladům žáka, nikoli na základě porovnávání výkonů žáků navzájem.

Je také důležité, aby učitel neměl na hodnocení monopol, žáci by měli být vedeni k sebehodnocení a k hodnocení se navzájem.

Školní hodnocení, ať už klasifikace či slovní hodnocení, je vlivné. Vliv nebo účinnost hodnocení má bezesporu své dobré důsledky – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Každý vliv má však i své zápory – hodnocení často žáky znepokojuje, straší a zúzkostňuje, snižuje jejich životní pohodu. Mělo by tedy převažovat hodnocení pozitivní, což je každé hodnocení, které žák pocítuje a chápe jako úspěch. Ve škole by měla být každá snaha o lepší výkon zpozorována a pozitivním oceněním posílena. Nemůže – li být toto pozitivní ocenění realizované formou slovního hodnocení, ať je tedy realizované známkou. Než jí však žákovi zapíšeme, je nutno odložit brýle, kterými se díváme na všechny žáky najednou, musíme vidět pouze dítě, o které se momentálně jedná, a zvážit, zda mu skutečně chceme pětku z minula vylepšit na čtyřku, poněvadž jeho znalosti jí podle nás odpovídají, či zda jej raději neoceníme známkou lepší - za projevenou snahu, za vyvinuté úsilí a dosažené zlepšení v rámci jeho vlastních možností.

V úvodu práce jsem si přála jistit, které z obou způsobů hodnocení by bylo pro mé žáky lepší. Učím v první třídě a musím přiznat, že moji žáci by pro podtrženou jedničku s hvězdičkou udělali cokoli. Je mi jasné, že již v tomto věku se v nich probouzí vnější motivace, ovšem jsou velice vděční i za sebemenší pochvalu či povzbuzení. Pakliže bychom chtěli z našich tříd vnější motivaci zcela vymýtit, nesměli bychom žáky chválit vůbec, a u prvňáčků si si toto nedovedu docela dobře představit. Na svých žáčcích pozoruji, že v jejich slovníku má pochvala stejný

význam jako podpora, popostrčení je k další metě, kterou je potřeba zvládnout. V mém slovníku se pochvala rovná zpětné vazbě a také tím způsobem pochvalu vždy formuluji. Stejně, jako když jim píši do notýsků jedničky, které pokaždé okomentuji. Doufám, že rodiče mých žáků budou souhlasit s tím, abych jim k blížícímu se pololetnímu vysvědčení připojila alespoň neformálně několik vět o obrovském pokroku, který od začátku školního roku každé z dětí učinilo – někdo rychle, někdo pomaleji, každý podle svých možností. A možná, že se mi alespoň u této skupiny rodičů podaří vypěstovat touhu po slovním hodnocení.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Červenka, S.a kol.: Slovní hodnocení. Kroměříž, Juventa 1994
- Číhalová, E.,Mayer, I.: Klasifikace a slovní hodnocení. Zkušenosti z praxe na ZŠ. Praha, Agentura STROM 1997
- Hrabal, V.: Jaký jsem učitel? Praha, SPN 1988
- Kalhous, Z.,Obst, O.a kol.: Školní didaktika. Praha, Portál 2002
- Kolář, Z., Šikulová, R.: Hodnocení žáků. Praha, Grada Publishing, a.s. 2005
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J.: Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha, Portál 2008
- Krejčová, K.,Kargerová, J.:Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. Stupeň základní školy. Praha, Portál, s.r.o. 2003
- Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování. Praha, Portál 1996
- Pasch, M.a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha, Portál, s.r.o. 1998
- Schimunek, F.P.: Slovní hodnocení žáků. Praha, Portál 1994
- Solfronk, J.: Zkoušení a hodnocení žáků. In: Učební texty z didaktiky č.II. Praha, Pedagogická fakulta UK 1996
- Spilková, V.a kol.: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Praha, Pedagogická fakulta UK v Praze,1996
- Spilková V.a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha, Portál, s.r.o. 2005
- Šimoník, O.: Hodnocení žáků. In: Filová, H.a kol.: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky.Brno, Masarykova univerzita v Brně 1996:
- Slavík, J.: Hodnocení v současné škole. Praha, Portál 1999

### POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE:

- Manuál pro tvorbu Školního vzdělávacího programu v základním vzdělávání, VÚP Praha 2005
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2005

## POUŽITÉ ELEKTRONICKÉ INFORMACNÍ ZDROJE:

Houška, T. Slovní hodnocení vystoupilo z ilegality [online]. [citováno 4.listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://mojeskola.net/slovni-hodnoceni-vystoupilo-z-ilegality>

Miková, Š., Stang, J. Výhody a nevýhody známkování [online]. Příspěvek byl převzat z publikace nakladatelství Verlag Dashöfer "Školní vzdělávací program krok za krokem" [citováno 10.listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek,/513/1523>

Nováčková, J. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte [online]. [citováno 5. listopadu 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.zkola.cz/respektovat>

<http://www.jindrichovice.cz/files/00000094.pdf>).

<http://www.ksidlisti.cz/o-skole.p9.html>

<http://mojeskola.net/slovni-hodnoceni-vystoupilo-z-ilegality>

<http://rodina.dama.cz/clanek.php?d=3032>

<http://www.rvp.cz>

## PŘÍLOHY

### UKÁZKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ Č.1

Milá Libuško,

ode dne, kdy jsi přišla poprvé do školy, už uplynulo 5 měsíců. Za tu dobu ses hodně změnila. Dříve jsi často plakala, dnes chodíš do školy s úsměvem. Při povídání v kruhu se více zapojuješ a jsi samostatnější. (Větu: „Paní učitelko, já Vás nepochopím!“ jsem od tebe už dlouho neslyšela).

Celé pololetí jsi pilně pracovala. A proto nyní bezchybně přečteš i napíšeš všechna velká tiskací písmena naší abecedy, slova i věty. Chválím Tě za úhledné písmo a upravené sešity. Patříš k nejlepším písarům ve třídě. Zaslouženě píšeš perem.

Jsi pozorná a dokážeš se soustředit. Možná proto tak málo chybuješ, což se Ti vyplatí zejména v matematice. Sčítání, odčítání do 7 (i s 0), porovnávání čísel, malované slovní úlohy i číselná řada ti jde výtečně.

Učivo o škole, rodině, ročních obdobích, přírodě Tě moc baví. Jsem ráda, že jsi tak zvědavá.

Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech vytváříš krásné věci. Ráda zpíváš a my Tvůj zpěv rádi posloucháme. Naučila ses spoustu nových písniček. Pochválit Tě musím i za nasazení v tělesné výchově – zejména za Tvou statečnost na plavání.

V kroužku angličtiny pracuješ úspěšně.

Libuš, jsi milé, kamarádké děvče. Jsem ráda, že patříš do naší třídy. Do dalšího pololetí Ti přeji hodně úspěchů.

Tvá učitelka Adéla

## UKÁZKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ Č.2:

Milý Vlastíku,

od začátku školního roku už ses v mnoha věcech polepšil – například už nemluvíš zakázanou řečí, pochopil jsi pravidlo zvednuté ruky. Pořád ale ubližuješ svým kamarádům, nevážíš si obrázků, které nám visí ve třídě. Věřím, že na sobě zapracuješ a i v tomto se polepšíš.

V hodinách se soustředíš jen na krátkou chvíli. Přesto dnes přečteš i napíšeš všechna velká tiskací písmena naší abecedy. Při psaní slov už tolik nevynecháváš písmena. Čtení Ti jde skvěle.

Tvým oblíbeným předmětem je matematika a je to znát: sčítání a odčítání do 7 ( i s 0 ), porovnávání čísel, malované úlohy i číselná řada Ti jde výtečně. Velký pokrok jsi udělal i ve psaní. Některé tvé číslice jsou opravdu nádherné. Při psaní však vždy dodržuj správný postup. Stále ještě pracuj na uvolnění ruky, nezapomínej na správné držení tužky.

Učení o škole, rodině, přírodě, ročních obdobích Tě moc baví. Jsem ráda, že jsi tak zvědavý.

Ve výtvarné výchově i pracovních činnostech vytváříš nádherné a nápadité věci – vždy se na ně moc těším. Při zpívání a muzicírování se však příliš nezapojuješ. V tělesné výchově jsi moc tvrdý – proto se Ti nedaří kotoul vpřed. Až budeme zase jezdit na bazén, přibal si odvalu, abys dokázal ponořit hlavu.

Vlasi, přesto všechno Tě mám moc ráda. Věřím, že si mé rady vezmeš k srdci a zapracuješ na sobě. Do dalšího pololetí Ti přeji hodně úspěchů.

Tvá učitelka Adéla

### UKÁZKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ Č.3:

Milá Aničko,

pojd'me se ohlédnout za výsledky prvního pololetí. Úsilím, snahou a vzornou domácí přípravou ses mnoho naučila. Dodržuješ pravidla třídního i školního řádu. Tvé chování je příkladem pro ostatní spolužáky. Doufám, že se ti tak bude dařit i ve druhém pololetí, ale buď usměvavější a veselejší.

Objevuješ základy a zajímavosti našeho rodného jazyka. Znáš bezpečně abecedu, dovedeš bezchybně poskládat slova i věty a víš, že za větou píšeme většinou tečku. Tvé písmo je úhledné a sešity upravené.

V matematice umíš porovnávat, sčítat a odčítat čísla 0 - 7. Na otázku ve slovní úloze dovedeš odpovědět celou větou. Ovládáš bezpečně učivo českého jazyka i matematiky.

Znáš obsah všech témat z prvouky, o kterých jsme si ve škole povídali, chápeš souvislosti mezi nimi.

Ráda a s nadšením kreslíš, znáš text i melodie všech písní, které jsme se doposud ve škole naučili. Jsi pečlivá v pracovních činnostech. Základy plavání jsi zvládla, přestože jsi měla na počátku výcviku strach. V naší škole pravidelně navštěvuješ náboženství.

Ve druhém pololetí Ti přeji hodně úspěchů.

Tvoje paní učitelka

## UKÁZKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ Č.4

Milý Jirko,

nastal čas hodnocení prvního pololetí. V úvodu školní docházky se ti příliš nedařilo, avšak díky tvé snaze jsi udělal velký pokrok. Na vyučování jsi vždy pečlivě připraven, svědomitě plníš zadané úkoly. Seznámil ses s pravidly třídního i školního řádu. Snažíš se je dodržovat. Chválím tě za příkladné chování.

Dlouho ti trvalo, než sis osvojil všechna písmena ve čtení i v psaní. Nyní znáš písmena, čteš slova i věty s porozuměním. Ve skládání jsi dlouho chyboval. Nyní skládáš slova a věty s menšími nedostatky. Víš, že se za větou píše většinou tečka. Tvé písmo je úhledné, v sešitech dbáš na úpravu.

Se zájmem pracuješ v matematice. Umíš porovnávat, sčítat a odčítat čísla 0 – 7. Slovní úlohu dovedeš sestavit i vyřešit. Orientuješ se na číselné ose. Znáš rovinné obrazce.

Ovládáš bezpečně učivo českého jazyka a matematiky.

Chválím tě za znalosti z prvouky. Znáš všechna témata, o kterých jsme se ve škole učili, chápeš souvislosti mezi nimi.

Velmi rád kreslíš a maluješ, se zájmem tvoříš v pracovních činnostech. Tvé zdařilé práce si můžeme prohlédnout na nástěnce nejen ve škole, ale i ve školní družině. Znáš slova a melodie všech písní, které jsme se naučili ve škole. Rád sportuješ, chválím tě za plavecký výcvik.

Ve druhém pololetí Ti přeji hodně úspěchů.

Tvoje paní učitelka



## UKÁZKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ Č.4

Milý Jirko,

nastal čas hodnocení prvního pololetí. V úvodu školní docházky se ti příliš nedařilo, avšak díky tvé snaze jsi udělal velký pokrok. Na vyučování jsi vždy pečlivě připraven, svědomitě plníš zadané úkoly. Seznámil ses s pravidly třídního i školního řádu. Snažíš se je dodržovat. Chválím tě za příkladné chování.

Dlouho ti trvalo, než sis osvojil všechna písmena ve čtení i v psaní. Nyní znáš písmena, čteš slova i věty s porozuměním. Ve skládání jsi dlouho chyboval. Nyní skládáš slova a věty s menšími nedostatky. Víš, že se za větou píše většinou tečka. Tvé písmo je úhledné, v sešitech dbáš na úpravu.

Se zájmem pracuješ v matematice. Umíš porovnávat, sčítat a odčítat čísla 0 – 7. Slovní úlohu dovedeš sestavit i vyřešit. Orientuješ se na číselné ose. Znáš rovinné obrazce.

Ovládáš bezpečně učivo českého jazyka a matematiky.

Chválím tě za znalosti z prvouky. Znáš všechna témata, o kterých jsme se ve škole učili, chápeš souvislosti mezi nimi.

Velmi rád kreslíš a maluješ, se zájmem tvoříš v pracovních činnostech. Tvé zdařilé práce si můžeme prohlédnout na nástěnce nejen ve škole, ale i ve školní družině. Znáš slova a melodie všech písní, které jsme se naučili ve škole. Rád sportuješ, chválím tě za plavecký výcvik.

Ve druhém pololetí Ti přeji hodně úspěchů.

Tvoje paní učitelka

## UKÁZKA SLOVNÍHO HODNOCENÍ Č.5

Milá Žanetko,

úspěšně jsi zvládla svůj první školní rok. Pracuješ stále velice pečlivě a svědomitě, učíš se spoléhat na sebe. Daří se ti práce ve dvojici i ve skupině. Domluvená pravidla plníš.

Přečteš text hlasitě i potichu. Přečtenému rozumíš, ústně i písemně dokážeš odpovídat na otázky. Obsah přečteného dokážeš také nakreslit. Stáváš se čtenářkou, přečtené knížky dokážeš představit spolužákům. Dokážeš napsat všechna tiskací i psací písmena. Daří se ti je spojovat do slova a vět. Diktáty, opisy a přepisy máš téměř bezchybné. V jednoduchých větách správně zapisuješ své vlastní myšlenky. Dávej si více záležet, aby ti bylo rozumět.

V angličtině rozumíš většině základních otázek, správně na ně odpovíš zatím ne vždy celou větou. Slovní zásobu máš dobrou, pojmenuješ některé věci ve třídě, školní potřeby, ovoce a zeleninu, členy rodiny, určíš, jaké je počasí. Rozumíš většině pokynů a dokážeš na ně správně reagovat. Přečteš a s drobnou dopomocí i správně napíšeš čísla do 10. Rozumíš krátkým příběhům, které jsou doplněny obrázky.

Bezpečně se orientuješ na číselné ose 0 - 20. Příklady dokážeš opsat i zapsat podle diktátu. Bez přechodu desítky počítáš volnějším tempem, občas s názorem, ale většinou správně. Dokážeš vypočítat i sestavit slovní úlohu. Znáš geometrické tvary, orientuješ se v prostoru.

Správně rozlišuješ čtyři roční období, měsíce, dny v týdnu. Znáš celé hodiny, v čase se zatím orientuješ s dopomocí. Pojmenuješ a ukážeš základní části lidského těla, rozlišíš nemoc a úraz. Seznámila ses zásadami správné výživy. Učíš se pozorovat přírodu a její změny. Práce v centrech aktivit se ti daří. Zvládneš zodpovědně pracovat a výsledky prezentovat v kroužku.

V ateliéru se ti stále daří. Snažíš se a nebojíš se experimentovat.

Při tělocviku se zapojuješ do všech aktivit. Účastníš se všech aktivit. začínáš být platnou hráčkou ve vybíjené.

Umíš zaspívat další nové písničky. Zpíváš s chutí a úsměvem na tváři.

Ráda přednášíš nové básničky. Pěkně hraješ divadlo.

Přeji ti krásné letní prázdniny.

Tvoje třídní učitelka Danka