

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

PROMĚNY HODNOCENÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE  
CHANGES IN EVALUATION IN PRIMARY EDUCATION

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lenka Bednářová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2009

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

V Praze dne *11.3.2009* .....



The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education.

The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education.

The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education. The theoretical part of the thesis deals with theoretical premises of evaluation in primary education.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky. Dále děkuji ředitelům a učitelům třech základních škol, s jejichž pomocí jsem mohla realizovat výzkum. A nakonec i všem, kteří mi byli v době její tvorby ve všem nápomocni, hlavně pak své rodině za pochopení a materiální i morální podporu, bez níž bych se jistě neobešla.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá současnými proměnami hodnocení v primární škole. V teoretických východiscích se věnuje podstatě sumativního a formativního hodnocení vzhledem k proměnám cílů vzdělávání. Pojednává o funkcích hodnocení a zvláště se zabývá kritériálním hodnocením, sebehodnocením a užíváním žákovského portfolia ve výuce.

Praktická část zpracovává a srovnává na základě analýzy dokumentů, pozorování, rozhovorů a dotazníků charakteristiky hodnocení na třech základních školách.

## **Klíčová slova**

Hodnocení, sumativní hodnocení, formativní hodnocení, kritéria hodnocení, sebehodnocení, žákovské portfolio, výzkum.

## **Annotation**

The thesis deals with current changes in evaluation in primary education. The theoretical part is devoted into principles of summative and formative evaluation with regard to the transformation of the aims of education. It disserts about the functions of evaluation with the main respect towards evaluation criterion, self-evaluation and using of the pupil's portfolio in class-work.

The practical part executes and compares the results of the analysis of documents, observations, guided dialogues and questionnaires of the evaluation characteristics that had all been carried out on three elementary schools.

## **Keywords**

Evaluation, summative evaluation, formative evaluation, criteria of evaluation, self-evaluation, pupil's portfolio, research.



## OBSAH

ÚVOD .....	7
CÍLE .....	8
<b>1. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
1.1. Úvod a cíle .....	9
1.2. Proměny výchovně-vzdělávacích cílů a hodnocení v historii a současnosti .....	10
1.3. Formy hodnocení a s nimi spojené cíle u nás .....	13
1.3.1. Tereziánské reformy .....	13
1.3.2. Formy hodnocení v průběhu 19. století .....	13
1.3.3. Formy hodnocení a cíle vzdělávání od počátku 20. století do roku 1989 .....	14
1.3.4. Formy hodnocení a cíle vzdělávání po roce 1989 .....	15
1.3.5. Rámcový vzdělávací program .....	16
1.3.5.1. Cíle základního vzdělávání v RVP .....	17
1.4. Školní hodnocení .....	18
1.4.1. Smysl a účel .....	18
1.4.2. Působení hodnocení na motivaci žáků .....	21
1.5. Formy hodnocení na škole .....	23
1.5.1. Sumativní hodnocení .....	24
1.5.1.1. Klasifikace .....	24
1.5.1.2. Slovní hodnocení .....	24
1.5.2. Formativní hodnocení .....	26
1.5.2.1. Kriteriaální hodnocení .....	27
1.5.2.2. Sebehodnocení .....	29
1.5.2.3. Žákovské portfolio .....	32
1.6. Závěr teoretické části .....	35
<b>2. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
2.1. Úvod a cíle .....	36
2.2. Výzkumné metody .....	38
2.3. Charakteristika výzkumného vzorku .....	40
2.3.1. ŠVP FZŠ Tábořská .....	40

2.3.2. ŠVP FZŠ Curieových .....	40
2.3.3. ŠVP FZŠ Chlupova .....	41
2.4. I. část výzkumu: Charakteristika hodnocení na základě analýzy dokumentů, pozorování a rozhovorů .....	42
2.4.1. Hodnocení žáků FZŠ Táborská .....	42
2.4.2. Hodnocení žáků FZŠ Curieových .....	47
2.4.3. Hodnocení žáků FZŠ Chlupova .....	49
2.4.4. Srovnání hodnocení .....	53
2.5. II. část výzkumu. Charakteristika hodnocení na základě dotazníků .....	56
2.5.1. FZŠ Táborská .....	56
2.5.2. FZŠ Curieových .....	59
2.5.3. FZŠ Chlupova .....	62
2.5.4. Srovnání – dotazníky .....	65
2.6. Závěry praktické části .....	67
2.6.1. FZŠ Táborská – shrnutí .....	67
2.6.2. FZŠ Curieových – shrnutí .....	68
2.6.3. FZŠ Chlupova – shrnutí .....	69
2.6.4. Srovnání a závěry .....	70
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>73</b>
<b>LITERATURA</b> .....	<b>74</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>76</b>

## ÚVOD

V akademickém roce 2004/2005 jsem v rámci povinného semináře zpracovala ročníkovou práci na téma hodnocení. V teoretických východiscích jsem se zaměřila především na porovnávání slovního hodnocení a známky a v praktické části jsem se věnovala případové studii první třídy na ZŠ Tábořská, kdy jsem pomocí dotazníku zkoumala a porovnávala názory a stanoviska rodičů dané třídy právě na hodnocení. Tato práce mě pak dále inspirovala a přivedla na myšlenku, zpracovat téma hodnocení i v diplomové práci. Ovšem s tím, že se značně proměnily cíle, a tím pádem i obsah práce.

Téma hodnocení, zvláště pak hodnocení slovní, mě velmi zaujalo, protože jsem ho začala považovat za daleko důležitější než tradiční klasifikaci, která většinou neměla, z mého pohledu, pro žáka dostatečnou výpovědní hodnotu. Navíc jsem získala pocit, že u nás je slovní hodnocení vnímáno jako protiklad známky. Při tom rozdíl není v podobě hodnocení, ale v účelu, který jedna nebo druhá forma plní. I známka může nabýt na sdělnosti a pozbýt charakteru rozřazovací nálepky, pokud je spojena s popisem očekávaného výkonu. Naopak slovní hodnocení se snadno stává prostředkem porovnávání žáků mezi sebou, pokud jím učitel nevyjádří kvalitu výkonu, ale vztah žákova výkonu k práci ostatních. Nejen proto jsem se rozhodla věnovat se hodnocení v diplomové práci.

## CÍLE

Cílem diplomové práce v teoretické části je seznámit se s hodnocením, a to v souvislostech s proměnou výchovně – vzdělávacích cílů v historii a současnosti, dále pak s podstatou, smyslem, účelem a funkcemi hodnocení, s podstatou sumativního a formativního hodnocení, z kterého vychází podstatné zaměření této práce, a to seznámení se s hodnocením kritériálním, sebehodnocením a žákovským portfoliem.

Cílem diplomové práce v praktické části je seznámení se s konkrétními podobami proměn hodnocení v primární škole na základě výzkumu, který jsem prováděla na třech základních školách. A mapování konkrétních situací, problémů a postojů učitelů spojených se současnými proměnami hodnocení. Výzkum se opírá o analýzu dokumentů, pozorování, rozhovory a dotazníky.

Zpracování teoretické části a výzkumné části by mi mělo nakonec umožnit odpovědět na otázku, jak souvisí sumativní a formativní hodnocení s cíli v RVP ZV a jak rozdíly hodnocení ovlivňují rozvoj žáků.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1. Úvod a cíle

Hodnocení je součástí života každého jedince, provází ho celý život, a proto je potřeba se v něm orientovat, umět s ním pracovat, zacházet s ním, umět objektivně hodnotit nejen sám sebe, ale i druhé a umět nejen poskytovat užitečnou zpětnou vazbu, která se více než kritikou stává spíše radou či doporučením, ale i na základě zpětné vazby dokázat dále pracovat a rozvíjet sebe sama. Stejně tak je důležité ale i chválit a umět pochvalu přijmout.

Hodnocení samo o sobě se neobjevilo z ničehož nic, bez příčiny, má své významné místo ve vzdělávací struktuře, je navýsost důležité. Hodnocení je spojeno s cíli vzdělávání, ty mají stejně jako hodnocení svůj historický vývoj. Neustále se vyvíjí, někam vedou a směřují. Proto je potřeba se v teoretické části seznámit s důležitými mezníky vývoje výchovy a vzdělávání a s ním spojeného hodnocení, které má v dnešní době nezastupitelné místo, ačkoli z počátku bylo jeho místo spíše okrajové.

Obsahem teoretické části jsou odpovědi na tyto otázky. Jaké jsou významné události a osobnosti, které měly na vývoj výchovy, vzdělávacího systému a hodnocení vliv? Jak se proměnilo vzdělávání a hodnocení v posledních letech?

Nanejvýš důležitou kapitolou, jejímž cílem je hlubší proniknutí do problematiky hodnocení samotného, je závěrečná, hloubková analýza hodnocení. Cílem je prozkoumání smyslu a účelu hodnocení. Co to vlastně hodnocení je, jaké jsou jeho formy, nástroje a kritéria. Práce vychází ze srovnání sumativního a formativního hodnocení, kdy se podstatnou měrou věnuje seznámení se s podstatou formativního hodnocení, kritériálního hodnocení, sebehodnocení a práce s žákovským portfoliem. Protože právě k těmto formám směřují současné proměny hodnocení.

## 1.2. Proměny výchovně-vzdělávacích cílů a hodnocení v historii a současnosti

Nejprve se stručně seznámíme obecně s vývojem vzdělávání, a s tím spojenými cíli a formami hodnocení ve světě, a poté se zaměříme na vývoj u nás. Na začátku je důležité uvědomit si, že z počátku bylo vzdělání jen pro určitou vrstvu obyvatelstva a cílem bylo naučit se to, co měl člověk potřebovat pro výkon svého budoucího „povolání“, případně to, co vyžadovalo jeho postavení. Hodnocení nemělo dnešní podobu a nebylo s ním systematicky a cíleně pracováno. Jedinou oficiální formou hodnocení byly v podstatě závěrečné zprávy či vysvědčení, které se žákovi vydávaly na konci jeho vzdělání.

Podle V. Jůvy (1997, s. 7) se s výchovou jako cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti setkáváme v lidské společnosti již od jejího vzniku. S vývojem společnosti se měnily její cíle, obsah, formy a metody, a to v závislosti na ekonomických, sociálně politických i kulturních podmínkách, ve kterých se uskutečňovala.

Na prvním místě bych ráda zmínila řecké a římské pedagogy, kterým již byla vlastní idea harmonického rozvoje člověka. Tito pedagogové vytvořili koncepci poměrně komplexního a mnohostranného vzdělání teoretického i praktického, docenili školu jako specifickou výchovně-vzdělávací instituci i význam učitele a jeho vzdělanostního i lidského profilu. Skrze školní výchovu umožňovali jedinci žít v kolektivu, kde se mohl poučit z úspěchů i omylů druhých. Již tehdy byl požadován individuální přístup k žákovi. (Jůva, 1997, s. 10)

Podle Z. Koláře (2005, s. 76) mělo hodnocení podobu tzv. lokace, to je zvláštního místa, určeného žákům podle jejich učených výsledků. Učitel vyjadřoval sympatie a uznání nejlepším žákům tím, že nejlepší žáci sedávali v předních lavicích, naopak nejhorší žáci měli vyhrazená místa v postranních nebo zadních lavicích. Tento způsob hodnocení převládal zejména ve středověku.

Poměrným obratem se stává výchova ve středověku a na prahu novověku, která je pod značným vlivem křesťanství. Cílem výchovy je pěstování víry. Pro středověkou školu je charakteristické mechanické pamětní učení, individuální práce s každým žákem a přísné tresty. Hodnocení žáků je formou slovního vyjadřování hodnotících zpráv. Běžné jsou tělesné tresty a užívání hodnotících symbolů, tzv. sygnů.

K dalšímu obratu a především návratu k antickým ideálům dochází v renesanci. Renesanční myslitelé se snaží překonat tradiční pamětné učení a pěstovat žákův úsudek a samostatnost. Vyučování se má přizpůsobit žakově individualitě a má postupovat induktivní metodou. (Jůva, 1997, s. 12 – 15)

V hodnocení na školách převládalo až do 16. století většinou slovní vyjadřování hodnotících zpráv, které dostávali žáci při odchodu (ukončení) ze školy. (Kolář, 2005, s. 77) Poté se začaly prosazovat známky na úkor slovního hodnocení. Systém hodnocení pomocí klasifikačních stupňů vznikl v německých středověkých školách a rychle se šířil do škol v různých zemích, kde získával značnou důležitost. Znamky totiž lépe umožnily třídit žáky.

Další vývoj vzdělávání ovlivnila osobnost **Jana Ámose Komenského**, který svým dílem položil základy novodobé pedagogiky.

Komenský podal ve svých pedagogických spisech ucelený výchovný systém. Celou pedagogiku Komenského charakterizuje hluboký demokratismus. Chce rozvíjet všechny ve všem všestranně, odmítá jednostrannost výchovy i její úzký prakticismus.

Základním didaktickým zákonem Komenského, který důsledně uplatňoval ve své nauce, byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Prosazuje induktivní postup při vzdělávání, tj. důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák sám za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi.

Zdůrazňuje racionálnost, adekvátní motivaci a efektivnost veškeré výuky.

Komenský také rozpracoval základní didaktické principy:

- princip názornosti – požadavek opírat se při vyučování co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost
- princip systematičnosti – učivo by na sebe mělo navazovat, nejen v jednotlivých předmětech, ale i mezioborově
- princip aktivity – požadavek vycházet ze zájmů žáků, probouzet jejich zájmy a podněcovat jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost
- princip trvalosti – je třeba soustavně učivo opakovat
- princip přiměřenosti – učitel by měl vycházet z věkových a individuálních schopností dětí

V průběhu dalších století se setkáváme s novými požadavky na výchovu a vzdělání. V 18. století to je výchova, která požaduje svobodu a přirozenost, která nepotlačuje osobnost dítěte, a která je v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte. Ve století 19. můžeme sledovat

značný vliv nového směru herbartismu, jehož cílem byla výchova ukázněného občana, schopného se zařadit do stávajícího režimu, a který se stal terčem kritiky moderních pedagogických proudů na počátku 20. století, především reformní pedagogiky. Která kladla důraz na respektování dítěte a na to, aby dítě bylo při vyučování aktivní, na rozdíl od pasivního herbartismu. Hodnocení má postupně podobu klasifikace, a to díky zákonům přijatých za vlády Marie Terezie a jejího syna Josefa II. (Jůva, 1997, s. 17 – 23)

20. století nabízí celou řadu pedagogických směrů, které jsou značně ovlivněny rozvojem psychologie a sociologie. Jejich společným znakem je demokratické zaměření, snaha o pedagogický dialog a snaha vytvořit kladnou citovou atmosféru ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hodnocení má až na výjimky podobu většinou pětistupňové klasifikace, která se pravidelně zaznamenává. Výjimku tvoří pokusy o nové modely škol, tzv. alternativní školy, které kladou důraz na žákovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti. Místo klasifikace se tak například na škole waldorfské k hodnocení výsledků používají „charakteristiky“ žáků s doporučením pro další rozvoj. (Jůva, 1997, s. 52 – 56)



## 1.3. Formy hodnocení a s nimi spojené cíle u nás

### 1.3.1. Tereziánské reformy

V případě, že se zaměříme na vývoj u nás, začneme vládou Marie Terezie a jejími reformami. Kdy samotné hodnocení žáků mělo až do vydání Všeobecného školního řádu Marií Terezií 6. prosince 1774 na školách podobu volného posudku, který stávající učitel předával budoucímu učiteli žáka. Šlo o jakési „osvědčení o studiu“. Takové osvědčení se vydávalo po absolvování školní docházky, když studenti opouštěli školu, nebo když hodlali ve studiu pokračovat. Školy měly tehdy připravovat děti pro práci v zemědělství a řemeslech, eventuelně i pro vojenskou dráhu. Naučit se proto měly číst, psát, počítat, měly ovládat základy hospodářství na vesnici a ve městech znalosti potřebné pro průmysl. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 70)

### 1.3.2. Formy hodnocení v průběhu 19. století

Po vydání Všeobecného školního řádu, který zavedl povinnou školní docházku, se zavedla ve školách klasifikace žáků, která umožňovala učitelům, aby mohli sledovat, jak probíranou učební látku žáci zvládají. V první polovině 19. století tak byla na prvních školních vysvědčeních hodnocena docházka do školy, chování, prospěch v jednotlivých předmětech a celkový prospěch.

Tedy první klasifikační stupnice, kterou zřizovalo „Politické zřízení školské“ z roku 1805, a která platila jak pro vysvědčení, tak pro školní zprávy, měla tuto podobu:

- návštěva školy: velmi pilná, pilná, řídká
- mravy: velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu nepřiměřené
- prospěch v jednotlivých předmětech: velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý

Žáci byli klasifikováni i v průběhu školního roku. Na obecné škole obdrželi od roku 1870 na konci každého čtvrtletí školní zprávu. Znamky z prospěchu na ní byly psány číslicí a rodiče svým podpisem potvrzovali, že ji četli. Na konci školního roku si ji pak žáci ponechávali.

Ve druhé polovině 19. století dochází ke změnám v klasifikaci. Samostatně je klasifikována píle žáků a ruší se čtvrtý stupeň v klasifikaci mravů. Dále Prozatímní školní řád z roku 1884 předepisoval následující hodnocení žáků obecných a měšťanských škol:

- mravy: choval se velmi mravně, mravně, nedosti mravně, nehodně
- pilnost: učil se velmi pilně, pilně, nejednostejně, málo
- prospěch: prospěl velmi dobře, dobře, dostatečně, sotva dostatečně, nedostatečně

Na měšťanských školách se pak od roku 1903 vydávalo místo školní zprávy na konci 2. a 4. čtvrtletí již vysvědčení. Školní zprávy tak žáci dostávali do rukou na konci 1. a 3. čtvrtletí a prospěch byl na nich psán slovně. (Kločková, L. Pohled do historie vysvědčení. Dostupné na WWW: <http://www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100>)

### 1.3.3. Formy hodnocení a cíle vzdělávání od počátku 20. století až do roku 1989

„Definitivním školním a vyučovacím řádem z roku 1905 byly předepsané jednotné známky jak pro školní zprávy, tak pro vysvědčení. Klasifikační stupně prospěchu ale byly školním řádem stanoveny odlišně pro školy obecné a pro školy měšťanské. Zatímco pro obecné školy zůstává v platnosti dosavadní klasifikační stupnice prospěchu, která do té doby platila i pro měšťanské školy: 1. velmi dobrý, 2. dobrý, 3. dostatečný, 4. sotva dostatečný, 5. nedostatečný, pro měšťanské školy školní řád z roku 1905 zavádí již tradiční pětistupňové hodnocení prospěchu: 1. výborný, 2. chvalitebný, 3. dobrý, 4. dostatečný, 5. nedostatečný.

Hodnocení mravů a pilnosti a dokonce vnější úpravy písemných prací pak školní řád upravoval shodně jak pro obecné, tak pro měšťanské školy a bylo následující:

- mravy: 1. chvalitebné, 2. uspokojivé, 3. zákonné, 4. méně zákonné, 5. nezákonné
- pilnost: 1. vytrvalá, 2. náležitá, 3. dostatečná, 4. nestálá, 5. nepatrná
- vnější úprava písemných prací: 1. velmi úhledná, 2. úhledná, 3. méně úhledná, 4. neúhledná, 5. nedbalá“ (Kločková, L. Pohled do historie vysvědčení. Dostupné na WWW: <http://www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100>)

Tato úprava platila až do roku 1937. Cílem vzdělávání v duchu herbartismu, který na školách i přes reformní snahy Václava Příhody přetrvával ještě z devatenáctého století, bylo vychovat ukázněného občana, který se snadno zařadí do stávajícího režimu. (Vališová, Kasíková, 2007)

Další změny nastaly roku 1937, kdy Nový školní a vyučovací řád sjednotil rozdílnou klasifikaci prospěchu na obecných a na měšťanských školách. Napříště tak byla závazná klasifikace prospěchu, která dosud platila pro měšťanské školy. Pro klasifikaci chování pak stanovil stupnici tří známek: 1. chvalitebné, 2. uspokojivé, 3. neuspokojivé.

V letech nacistické okupace českých zemí a v době Protektorátu Čechy a Morava byla výnosem ministerstva školství zavedena šestistupňová klasifikace prospěchu a chování se posuzovalo podle čtyřstupňové stupnice. Koncepce školství tak byla zcela ovlivněna fašistickou ideologií. Nicméně po ukončení druhé světové války se naše školství vrátilo k tradiční pětistupňové stupnici hodnocení prospěchu žáků. (Kločková, L. Pohled do historie vysvědčení. Dostupné na WWW: <http://www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100>)

Další koncepcí školství byla ovlivněna na dlouhou dobu až do roku 1989 ideologiemi Komunistické strany Československa, která zavedla důslednou koncepci jednotného školství. Ta byla formulována řadou školských zákonů a reforem. Škola měla vychovávat politicky uvědomělé občany, kde si žáci měli osvojovat základy věd a základy výroby. Veškeré hodnocení bylo formou pětistupňové klasifikace, která sloužila jako měření, nakolik se žák jako prázdná nádoba naplnil poznatky, a to zejména ve vztahu k ostatním žákům. (Jůva, 1997, s. 58 – 65)

I když v 70. letech se ministerstvo školství pokoušelo zrušit klasifikaci žáků v prvním pololetí první třídy, tak se tyto snahy neseťkaly s příznivým ohlasem ani ze strany učitelů, ani z řad rodičů.

#### **1.3.4. Formy hodnocení a cíle vzdělávání po roce 1989**

Po roce 1989 bylo třeba se zamyslet, zda je nutná změna ve školství. Bylo nutné si uvědomit, co bylo nejčastěji předmětem kritiky. Podívejme se nyní, co bylo předmětem kritiky v otázce cílů a forem hodnocení. Bylo to především jednostranné zdůrazňování intelektuálního rozvoje, kdy vymizelo kritické myšlení a samostatné myšlení, normativní a uniformní charakter školy a encyklopedický charakter vzdělávání. Škola se tak stala pasivní, v níž chyběl proces objevování a vlastního konstruování poznatků. Hodnocení žáků bylo zaměřené převážně na zjišťování znalostí a neznalostí a chyb. Byla přeceňována numerická klasifikace a podceňována jakákoli jiná forma hodnocení. V neposlední řadě byl deformovaný přístup k chybě žáka. (Spilková, 2005, s. 28 – 31)

Nejen z výše popsané kritiky a zamýšlení vyšly postupně další kroky, které zásadně ovlivnily průběh tvoření kurikula pro primární školu, kdy základním východiskem transformace byla především humanizace školy (s tím spojená změna obsahu a cílů vzdělávání), a které postupně vedly k vytvoření rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. (Spilková, 1997)

Ovšem před tím, než byl přijat RVP pro ZV došlo postupně k některým změnám. A to i v oblasti hodnocení žáků. „Učitelům bylo umožněno opustit klasifikaci a nahradit ji slovním hodnocením žáků, nejdříve v režimu tzv. experimentu, později v rámci projektu Obecná škola v 1. – 3. ročníku. Zpočátku se učitelé potýkali se značnými problémy – s rezervovaným postojem rodičovské veřejnosti (učitelé museli získat písemný souhlas rodičů se slovním hodnocením), s některými žáky, jimž známky chybí v motivaci k učení, s vlastní nezkušeností a nepřipraveností na nový způsob hodnocení apod.“ (Spilková, 1997, s. 54)

„Obecně v pojetí hodnocení žáků lze zaznamenat významné posuny, a to od hodnocení kvantitativního, normativního a srovnávacího ke kvalitativnímu, individualizovanému, diagnostickému a intervenujícímu hodnocení. Za klíčové funkce hodnocení jsou považovány funkce informační, diagnostická a intervenční – kde a proč má žák problémy a jak mu lze pomoci. Hodnocení se tedy neomezuje na konstatování výsledku, současného stavu, ale hledá také příčiny, vysvětluje, naznačuje další vývoj a vhodné zásahy ve prospěch úspěšnosti žáka. Důraz je kladen na celkové pozitivní ladění hodnotících soudů s vyjádřením podpory při překonávání problémů a momentálních chyb.“ (Spilková, 1997, s. 48)

Nyní je na některých školách využíváno slovní hodnocení, které buď zcela nahrazuje klasifikaci, nebo ji doplňuje. Dalším významným krokem je důraz na formativní, průběžné hodnocení, zaměřené na proces učení. A v neposlední řadě posílení hodnotící činnosti žáků v podobě vzájemného hodnocení a sebehodnocení a užívání žákovského portfolia jako prostředku hodnocení ve vyučování.

### **1.3.5. Rámcový vzdělávací program**

Veškeré změny, které ve školství postupně probíhaly, vedly k přijetí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ten vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Na základě RVP pro ZV si všechny školy musely vypracovat své vlastní školní vzdělávací programy, podle kterých budou uskutečňovat vzdělávání.

Tyto dokumenty „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení a formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.

Podporují pedagogickou autonomii a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“  
(RVP, 2005, s. 8)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání mimo jiné navozuje a podporuje „vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu založeném na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a v otázce hodnocení prosazuje změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálním hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení.“ (RVP, 2005, s. 8)

#### 1.3.5.1. Cíle základního vzdělávání v RVP

„Základní vzdělávání má žákům pomoci **utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání** orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP, 2005, s. 12 – 13)

## 1.4. Školní hodnocení

### 1.4.1. Smysl a účel

„Hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího.

Při hodnocení porovnáваме objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou. Za objekt hodnocení je přitom považován jak produkt žáka, tak činnost. Ovšem kromě porovnávání patří k hodnocení ještě proces uspořádání. Při hodnocení nám totiž často nejde jenom o rozpoznání nejlepšího, ale kromě toho potřebujeme vědět, na kterém stupni hodnotového žebříčku se hodnocený objekt nachází.“ (Slavík, 1999, s. 15 – 16)

Podle Číhalové, Mayera (1997, s. 3 - 4) je hodnocení popis vlastností, jevů, předmětů, kdy současně s popisem reality vyjadřujeme význam jednotlivých vlastností hodnoceného objektu a vzájemné vazby a vztahy mezi těmito vlastnostmi. Hodnocení je tedy procesem popisným a analytickým, kdy ale někdy dochází k záměně pojmů klasifikace a hodnocení, a to především proto, že klasifikace, která obsahuje všechny atributy klasické metody třídící, nikoliv hodnotící, může někdy využít některé znaky (prvky) hodnocení a opačně. Pak dochází k prolínání odlišných procesů.

J. Skalková (1999, s. 95) zase hodnocení popisuje jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývání hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu.“

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

A naposledy J. Solfronk (1996, s. 26) uvádí, že je to každé mínění školy a učitelů o žákovi, o výsledcích jeho učení, o jeho činnostech, jeho vlastnostech, postojích a projevech.

### **Funkce hodnocení**

„Hodnocení vede člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně - to je *motivační funkce hodnocení*. Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.

Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje - to je *poznávací funkce hodnocení*. Poznávací funkce souvisí především s intelektuální - rozumovou - stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení.

A nakonec hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává - to je *konativní funkce hodnocení*. Souvisí především s lidskou vůlí k činu.“ (Slavík, 1999, s. 17 – 18)

### **Typy, formy a metody hodnocení**

Rozlišujeme více typů, forem a metod hodnocení.

Hodnocení *bezděčné* a *záměrné*. Bezděčné hodnocení jsou nezáměrné hodnotící projevy, zpravidla emocionální povahy. Opakem je hodnocení záměrné, které je uvědomělé. Je zaměřeno na určitý, racionální cíl. Dále je tu rozdíl mezi *holistickým* a *analytickým* hodnocením.

Holistické hodnocení, neboli povšechné, je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu, typu: líbí/nelíbí. Analytické hodnocení se týká vybraných dílčích vlastností.

*Formalizované hodnocení* je zafixováno do srozumitelné hodnotící zprávy. Lze jej zaznamenávat, uchovávat a zpracovávat. Typickým příkladem je slovní hodnocení nebo známkování.

Další rozdíl nabízí *sumativní* a *formativní* hodnocení. Sumativní hodnocení shrnuje hodnotící poznatky zejména pro vnější potřebu, formativní hodnocení směřuje k průběžným korekcím žakovských výkonů.

Naposledy odlišnost mezi *normativním* a *kriteriálním hodnocením* se týká rozdílných měřítek hodnocení. Normativní hodnocení porovnává výkony žáků mezi sebou navzájem,

případě na podkladě normy odvozené od úrovně výkonu skupiny žáků. Kriteriační hodnocení porovnává výkon žáka s věcnými požadavky učiva. (Slavík, 1999, s. 33 – 40)

### **Co to vlastně tedy je hodnocení a k čemu slouží?**

Hodnocení žáků je také komunikace mezi školou a rodinou. Školní hodnocení tak patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky a rodiči. Školní hodnocení je informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Školní hodnocení je zpětnou vazbou která ukazuje, nakolik jsou naplňovány předpokládané cíle. (Slavík, 1999, s. 14 – 15)

V neposlední řadě „školní hodnocení nejenom informuje o výuce, ale zároveň je nezbytnou součástí výuky. Má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj (i pro jeho učitele) příjemná. Aby výuka byla pro žáka prospěšná, musí školní hodnocení co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Aby výuka byla pro žáka příjemná, musí školní hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž děti školou povinně tráví valnou část svého času. Znamená to, že kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školné práce.

To, že hodnocení je zdrojem nepostradatelných informací a má zásadní vliv na klima školy a třídy, jsou dva nejzávažnější systémové důvody, které ve vzájemné součinnosti vyzdvihují školní hodnocení do samého středu zájmu nejen učitelů, ale i žáků a jejich rodičů.“ (Slavík, 1999, s. 15)



#### 1.4.2. Působení hodnocení na motivaci žáků

Důležitou součástí hodnocení je jeho motivační funkce. Zajímavý příspěvek na toto téma jsem našla u J. Nováčkové, podle které existuje rozšířený a téměř neznámý mýtus, a tím je představa, že by se děti samy od sebe naučily, že je k učení musíme donutit, že je k němu musíme patřičně motivovat. „Za neúčinnější a také nejpoužívanější motivační prostředek se považuje něco, co původně tuto funkci nemělo - a to je hodnocení, zejména jeho nejrozšířenější forma - známkování. Ze své původní zpětnovazebné funkce se stalo především nástrojem vnější motivace se všemi negativními dopady.“ (Nováčková, 2005, s. 5)

Jaká je tedy motivační funkce hodnocení? Pro ilustraci uvádí J. Nováčková jednu situaci, která odstartovala řadu psychologických výzkumů:

„Na jedné škole byly do výuky zařazeny poutavé hry rozvíjející matematické myšlení. Psycholog si všiml, že v jedné třídě hrají děti tyto hry s velkým záplem, kdykoliv mají volnou chvíli, před i po vyučování, o přestávkách. V druhé třídě hrály děti tyto hry jedině v hodině, pokud je k tomu paní učitelka vyzvala, i když je měly také kdykoliv k dispozici. Psycholog zjistil, že jediným rozdílem bylo, že v jedné třídě učitelka děti za hraní her odměňovala, v druhé nikoliv. V které třídě dostávaly děti odměny?

Tato otázka není těžká. Samozřejmě, že v druhé. A proč si tam děti hrály jen v hodině? Protože o přestávkách je nikdo neodměňoval. Paní učitelka odměňovala děti zcela určitě s dobrým úmyslem, aby ještě víc podnítila zájem dětí. Stal se však pravý opak. Základní mechanismus odměny je, že snižuje hodnotu, význam, smysluplnost té činnosti, za kterou je slibována. Jako bychom říkali: Ta činnost není sama o sobě dostatečně dobrá, smysluplná, zajímavá, nepředpokládám, že byste ji chtěli dělat jen tak - musím vás uplácet, abyste ji dělali.“ (Nováčková, 2005, s. 5)

#### Jsou motivací známky?

Děti přicházejí do první třídy s dychtivostí učit se a často již první týden dostanou svou první jedničku, která je rodiči a školou oslavována. Toto první hodnocení neříká, co žák dělal a jak se učil, hlavní je, že ji má. Tím se ale nepřímým způsobem najevo, že když se žák bude učit, bude dostávat odměny – jedničky a pochvaly od paní učitelky, a když ne, tak bude pokárán a dostane špatnou známku.

Tento systém vnější motivace, tedy systém odměn a trestů, pak poškozují „původní, vrozenou, biologicky zakotvenou vnitřní motivaci učit se. Z dětí se stávají sběratelé známek. Znamky - jako každá odměna - nezvyšují zájem o učení, ony ho snižují.“ (Nováčková, 2005, s. 5)

Jedním z rizik „známkování používaného jako systém odměn a trestů je, že neučí děti pracovat naplno. Používání známek jako motivačního nástroje přímo odporuje jednomu z cílů RVP „umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení“, respektive odporuje i vedení žáků ke kompetenci k učení, jejímž obsahem je také, že žák poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní krok atd.

Původně zamýšlená funkce známky, tj. její zpětnovazebná funkce je z řady příčin značně omezená. Je to především onen silně subjektivní moment, malá diferencovanost stupnice, záměna kriteriálního hodnocení s hodnocením pořadovým, nejasnost, jak velké jsou podíly jednotlivých složek, vstupujících do známky (znalost, snaha, ohled k nadání, sociálně ekonomickému zázemí žáka, trestající složka za nevhodné chování atd.), zda tam jsou u každého dítěte všechny, nebo jen některé.“ (Nováčková, 2005, s. 5 – 6)

## 1.5. Formy hodnocení na škole

V této části bych se ráda zaměřila na hodnocení formativní, při čemž na začátku budu vycházet z rozdílu mezi hodnocením sumativním a formativním. Ráda bych popsala, jaké možnosti formativní hodnocení nabízí a k čemu tyto formy hodnocení slouží.

Na začátku se ještě jednou podíváme na rozdílnost v pohledu mezi hodnocením **sumativním a formativním**.

Podle Slavíka (1999, s. 37) jsou obě formy hodnocení ve škole důležité, ale oba způsoby se liší svou informační hodnotou. **Sumativní** hodnocení získává konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřídí celý posuzovaný soubor. Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, ale zařadit. Toto hodnocení žáka diagnostikuje nebo ho informuje o jeho úspěšnosti. Ve škole má podobu shrnujícího posouzení v pololetí či v závěru školního roku. Patří sem ale i zkoušení či písemné práce, které má za cíl žáka zařadit či změřit jeho výkon a dát mu za to známku. K sumativnímu hodnocení může ale stejně jako známka patřit i slovní hodnocení, které má podobu shrnující slovní charakteristiky.

Na sumativní hodnocení by mělo zcela logicky navazovat hodnocení formativní, nebo ještě lépe, mělo by mu předcházet, které ale bohužel již nebývá samozřejmou součástí. Hodnocení **formativní**, kterému bude v další kapitole věnován daleko větší prostor, „je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32)

## 1.5.1. Sumativní hodnocení

### 1.5.1.1. Klasifikace

V naší zemi je již tradičně užívána **klasifikace**, která jasně přisuzuje určitý stupeň, a jejíž funkce je sumativní. Žáci ji dobře rozumí a jsou na ni zvyklí. Tento způsob sice poskytuje žákovi zpětnou vazbu tím, že mu dává jasně najevo, kde se v porovnání s ostatními žáky nachází a jakou hodnotu má úroveň jeho znalostí a dovedností, ale neumožňuje mu hlouběji proniknout například do toho, kde a proč udělal chybu.

Podle Koláře, Šikulové (2005, s. 82) „je klasifikace (forma kvantitativního hodnocení) v naší škole silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Problémem v této souvislosti je skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.“

### 1.5.1.2. Slovní hodnocení

Jako protipól ke klasifikaci se často uvádí **slovní hodnocení**. Při tom se přímo nejedná o protipól, protože stejně jako klasifikace může mít formu sumativní. Jde ale o kvalitativní formu hodnocení. Slovní hodnocení je v současné době používáno na některých školách buď jako jediná forma hodnocení nebo jako doplňující ke klasifikaci.

Podle Koláře, Šikulové (2005, s. 85) „je slovní hodnocení konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Jde tedy o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postihu tzv. skrytého učiva. V tomto smyslu má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat.

Sumativní slovní hodnocení by mělo mít podobu obsahové analýzy žákova výkonu a mělo by obsahovat:

- hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního

hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka)

- pravděpodobné příčiny dosaženého stavu
- návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky“

Slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat v různých formách, a to jako slovní hodnocení průběžné a závěrečné.

Slovní hodnocení průběžné může být formou ústní (hodnotí učitel i žáci) či písemnou (např. komentář ke slohové práci). Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje písemně ve formě vysvědčení. Piše je učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 87)

Tímto jsem stručně charakterizovala využití sumativního hodnocení na naší škole, přičemž klasifikace je dominantním způsobem hodnocení. Hodnotícími nástroji sumativního hodnocení jsou tedy klasifikace a slovní hodnocení.

Nyní bych se ráda více zaměřila na hodnocení formativní, které nastupuje s reformou vzdělávání. Hodnotícími nástroji formativního hodnocení, které je zároveň průběžné, jsou dle mého soudu: kriteriální hodnocení, sebehodnocení a žakovské portfolio. I tyto formy jsou na školách využívány, není tomu ale pravidlem na každé škole, ačkoliv jsou pro žáky velice přínosné, protože jim pomáhají zefektivnit jejich vlastní učení a na jejich podkladě by mělo být realizováno hodnocení sumativní.

### 1.5.2. Formativní hodnocení

Podle Slavíka (1999, s. 38) „můžeme formativnímu hodnocení říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní. Poskytuje hodnotící informaci ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá tedy učitelé nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení sebevzdělávání a výchovy žáka.“

„Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, respektive nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“ (Slavík, 1999, s. 38)

Formativní hodnocení má vyjadřovat všechny potřebné informace pro konkrétní hodnocení, zejména kritéria hodnocení. Formativní hodnocení má charakter dialogu, kdy je možné hodnocenou činnost promýšlet. Tak může být formativní hodnocení chápáno ze strany žáka jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a sebepoznání, nikoliv jako výtka či kritika. Což má pozitivní vliv i na motivaci žáka. (Slavík, 1999, s. 39)

„Formativní hodnocení ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu na jeho vykonavatele. Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného, až ve druhé řadě směřuje ke změnám ve výkonu. Výsledky jsou tedy ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale pedagogicky hodnotnou cestou.“

Formativní hodnocení by mělo být ve vlastním zájmu hodnoceného, aby netajil své potíže, protože cílem formativního hodnocení je napomoci k jejich odstranění. V praxi může ovšem i formativní hodnocení být přijímáno s obavami z odhalení chyb, pokud není doprovázeno vstřícnou a tolerantní sociální atmosférou“. (Slavík, 1999, s. 39)

Formativní hodnocení je metoda, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje. K formativnímu hodnocení může být řazena jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka v případě, že jsou pro žáky informativní a korektivní, a pokud se na jejich podkladě žáci naučí svou práci kontrolovat, a začínají tak přejímat za své učení odpovědnost. (Slavík, 1999, s. 39)

O tom, jak formativně hodnotit, pojednávají další tři kapitoly, které se zabývají kriteriálním hodnocením, sebehodnocením a žákovským portfoliem.

### 1.5.2.1. Kriteriaální hodnocení

J. Slavík (1999, s. 40) uvádí, že „měřítkem kriteriaálního hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli. Při hodnocení stačí v principu použít pouze dva stupně: vyhověl – nevyhověl.“ Jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonu ostatních, stačí splnit daný limit, požadavek, kritérium.

Tato metoda hodnocení je spolehlivá pouze tehdy, jsou-li dobře určena kritéria, v opačném případě je výsledek závislý na posuzovateli. (Slavík, 1999, s. 40)

#### Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení se ale nemusí odehrávat pouze na dvou stupních – ano/ne, vyhověl/nevyhověl. S kritérii je možno pracovat tak, že stupňů může být daleko více

Na začátku práce s kriteriaálním hodnocením je třeba, aby učitel přesně a jasně formuloval kritéria hodnocení, tzn.: určil pravidla pro hodnocení výsledků vyučování i chování žáků. Pravidla musí být pro žáka srozumitelná a přijatelná. Nejprve je tedy potřeba dobře promyslet, jak vnést kritéria do práce třídy.

Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 86) uvádí, že na začátku učitel poskytuje žákům kritéria vlastní, která odpovídají cílům učení. Tato kritéria mají být přiměřená věku a zkušenostem žáků, žáci by jim měli dobře rozumět a měli by být s nimi seznámeni před začátkem činnosti. Kritérii hodnocení tak mohou být: počet chyb, úprava práce, správnost výsledku, rychlost, originalita, či ochota spolupracovat. Dalším krokem mohou být kritéria, která učitel vytváří společně se žáky a naposledy mohou „zkušení žáci kritéria vyvozovat ze zadání samostatně a svou představu konzultovat s učitelem.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 86)

Při tvorbě kritérií hodnocení pomůže přesná formulace cílů krátkodobých i dlouhodobých. Cíle jednotlivé vyučovací hodiny, tedy cíle krátkodobé, je dobré vyjádřit konkrétními činnostmi žáků (slovesy) – co bude žák na konci hodiny umět a podmínkami jeho činnosti, zda úkol zvládne samostatně, s pomůckami, v jakém čase atd.

#### Jak vyhodnocovat práci žáků pomocí kritérií

Poté, co jsou stanovena kritéria, je třeba rozhodnout, jak se budou kritéria při vyhodnocování práce žáků používat. Před tím je ovšem nutné, aby žáci kritériím rozuměli a uměli s nimi při vyhodnocování pracovat. Pro to je nejlepší používat sady kritérií, které jsou



součástí přehledné tabulky. Nejčastěji je využívána tabulka se třemi stupni/úrovněmi, které označují dosažený výkon v rámci daného kritéria. Například pro referát ve 4. třídě :

		Kvalita 1	Kvalita 2	Kvalita 3
Kritérium 1	Obsažené informace	obsahuje všechny podstatné informace	obsahuje podstatné informace, ale mnoho detailů	chybí důležité informace, obsahuje nepodstatné detaily
Kritérium 2	Pravopis	text je bezchybný	text obsahuje max. 3 pravopisné chyby	text obsahuje více jak 3 pravopisné chyby
Kritérium 3	Úprava	referát je přehledný a dobře čitelný.	referát je přehledný, ale hůře čitelný.	referát je nepřehledný a nečitelný

Díky práci se sadou kritérií mají žáci možnost poznat, které složky výkonu jsou významné, protože jsou předmětem hodnocení. Navíc dobrá práce se sadami kritérií umožňuje sledovat rozvoj žáka v jednotlivých kritériích při práci na určitém úkolu po delší dobu, čímž dává prostor pro hodnocení formativní. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 91 – 97)

Konečné hodnocení, sumarizace či shrnutí probíhá formou popisného hodnocení. Ovšem „sada kritérií umožňuje i sumarizující výrok – známkou, písmenem, shrnujícím označením – který velmi rychle ukáže, do které výkonnostní třídy se žákova práce umístila.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 97)



### 1.5.2.2. Sebehodnocení

Kolář, Šikulová (2005, s. 122) uvádí, že „jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama. S touto schopností a dovedností se však dítě nerodí, ty se utvářejí u dítěte postupně tak, jak se vyvíjejí jeho poznávací schopnosti a jak se utváří pod vlivem vnitřních a vnějších faktorů jeho vlastní „já“. A právě učitel a jeho hodnocení je jedním z důležitých faktorů, které mohou různou měrou ovlivňovat utváření hodnotících a sebehodnotících dovedností u žáků.“

Dle Košťálové, Mikové, Stang (2008, s. 62 – 63) je „cílem výcviku v sebehodnocení, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost. Poté žák, který je schopný sebehodnocení:

1. rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytčeného cíle nebo že se k němu blíží,
2. popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
3. najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,
4. popíše je a objasní, v čem se liší od očekávaného výkonu,
5. identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu zabránilo v lepší práci,
6. naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla ještě lepší nebo aby probíhala efektivněji.“

Kolář, Šikulová (2005, s. 122 – 123) dále popisuje, že „učitel by tedy měl, kromě vlastních hodnotících aktivit, vytvářet pro žáka prostor, aby se žák mohl procesu sebehodnocení skutečně reálně učit. Žákova aktivita v hodnotících procesech by měla být učitelem směřována tak, aby žák porozuměl aktivitám druhých a aby tak postupně porozuměl i sám sobě, dokázal oceňovat práci svých spolužáků i své výkony a vlastnosti i zapojení do společných činností.“

Rozvoj sebehodnocení u žáků dělí na tři kroky. Prvním krokem je formulace jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení. Žáci, kteří znají cíl vlastní činnosti, mohou lépe organizovat svou vlastní práci, a tak jsou vedeni k analýze vlastní práce, vlastního výkonu. Mohou pak spíše pronášet hodnotící soudy o výkonech svých, případně spolužáků. Vzorem je žákovi učitel, jehož hodnotící soudy musí být především informativní. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 123 – 124)

Druhým krokem „rozvoje hodnotících aktivit žáků je spolupráce učitele a žáků při učební činnosti a společné hodnotící aktivity.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 125) K tomu je zapotřebí prostředí s dobrým sociálním klimatem, podpora kooperativního učení a vzájemná komunikace, kdy se učí skupiny hodnotit celoskupinové činnosti, členové skupiny se hodnotí navzájem, jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny a naposledy může skupina ohodnotit prezentaci jiné skupiny. Žáci se učí používat adekvátní hodnotící jazyk a „prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuální zkušenosti s kontrolou a hodnocením práce spolužáků, což přispívá k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 126)

Učitel ale může využívat i různých metod a technik, které podporují hodnotící aktivity, a to portfolií, dotazníků (odpovědi žáků na otázky typu: Jak se ti dnes pracovalo?), hodnotících listů či porad mezi učitelem a žákem.

Třetím krokem je „samostatná hodnotící činnost žáků orientovaná na jejich vlastní výkony, na jejich vlastní práci, na zaznamenávání jejich pokroků, tzn. sebehodnocení ve smyslu sebereflexe.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 128)

K tomu je potřeba provádět reflexi a využívat k tomu otázek typu CO a PROČ (Co jsem se naučil? Proč jsem ze zlepšil v matematice? apod.). Tyto otázky vedou žáka k posouzení své aktuální úrovně a zároveň vedou žáka k tomu, aby reflektoval své zkušenosti s učením.

Sebehodnotící dovednosti může učitel u žáků navozovat jednak průběžným sebehodnocením a jednak sebehodnocením závěrečným, které odráží souhrnnější názor žáka na svou práci, postoje k sobě samému, reflektuje a formuluje vlastní pocity doprovázející učební činnost žáka. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 128 - 129)

Metody popsané Kolářem, Šikulovou nejsou samozřejmě jediné, například podle Košťálové, Mikové, Stang<sup>4</sup> můžeme nalézt k rozvoji sebehodnocení odlišné metody.

Rozvoj sebehodnocení je zde postaven na několika krocích. Prvním krokem je sebehodnocení pomocí symbolů, kdy se žáci nejprve vyjadřují ke své práci pomocí pohybů (např. podle toho, jak vysoko zvednou ruku, dávají najevo, jak moc v hodině poslouchali) nebo se přemisťují k cedulkám s grafickými symboly podle toho, jak se např. zrovna cítí (slunce, slunce za mrakem, mrak). (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 67)

V druhém kroku učitel pomocí grafických symbolů „posouvá hodnotící pozornost žáků na konkrétní aspekty vykonané práce a na kvalitu jejího provedení. Pokládá otázky, které žákům připomenou, co bylo cílem činnosti, a na co by se tedy mělo jejich hodnocení zaměřit.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 68)

Třetím krokem je nácvik zpětné vazby, kdy se učí „v jednoduchých případech přijímat a poskytovat zpětnou vazbu. Důležité je, aby sám učitel dokázal žákům takovou činnost „srozumitelně popsat, předvést, plánovat a v žakově činnosti rozpoznat.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 69)

Čtvrtým krokem je tzv. uznání - otázka, což je technika, která rozvíjí přijímání a poskytování zpětné vazby. Využívá se ve chvíli, „když žák nebo skupina prezentují svůj výstup zbytku třídy. Učitel a později i žáci formulují nejprve svá konkrétní ocenění nebo uznání“ (slouží k upevnění zdařilých výkonů), poté formulují (nejlépe písemně) otázku, která má pomoci odhalit problém v jeho výkonu, a tím žákovi pomoci ke zlepšení práce. Platí tu zásada, že pokud někdo nenapsal žádné ocenění, nemůže položit otázku. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 73 - 74)

Technika uznání - otázka stanovuje, že uznání nesmí být pochvala. Ovšem zde bych ráda uvedla, že během provádění výzkumu na ZŠ Chlupova jsem se sama setkala s podobnou metodou, kdy se naopak jako forma zpětné vazby ke konkrétnímu výkonu žáka používala pochvala a zároveň rada či doporučení. To znamená, že pokud chtěl žák hodnotit něčí výkon, musel formulovat vždy jak pochvalu, tak radu či doporučení. Leckdy ale rady či doporučení byly formulovány také otázkou.

Pátým krokem, který stojí nejvýše, je spojení sebehodnocení s učením, kdy „očekáváme, že žáci budou zvládnuté dovednosti nebo osvojené znalosti dále využívat.“ To znamená, že „žáci na počátku práce sami promyslí a popíšu, podle čeho se pozná, že zadaný úkol zvládli – vytyčí si kritéria, podle nichž bude možné činnost posléze vyhodnotit.“ Při hodnocení po skončení práce jsou žáci sami schopni posoudit, zda uspěli, nebo budou muset na svém úkolu ještě pracovat. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 74 - 75)

Z výše popsaných dvou přístupů k sebehodnocení lze usoudit, že sebehodnocení je činnost, kterou se žáci musejí učit dlouhodobě a cíleně a od učitele vyžaduje vždy dobře promyšlené postupné kroky.

### 1.5.2.3. Žákovské portfolio

#### Co je portfolio

Podle J. Slavíka (1999, s. 106) „je portfolio uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.“

„Prakticky vzato, portfolio jsou nějaké desky, šanon, krabice, ve které jsou shromážděny a uchovány práce žáka za určité období a k určitému tématu. Portfolio může mít i charakter knihy nebo deníku apod. Součástí portfolio mohou být také záznamy učitele, žakových rodičů aj. o žákovi, například poznámka o nějakém důležitém žakově chování, nápadu, myšlence apod. To znamená, že portfolio neobsahuje pouze práce žáka, ale také komentáře druhých lidí k nim a k žakovu chování obecně“. Součástí mohou být dále: dopis vysvětlující výběr, doklady o sebehodnocení, doklady o hodnocení skupinové práce, domácí úlohy, rozpracované úkoly či výstupy ze skupinových i individuálních projektů. (Slavík, 1999, s. 106)

„Portfolio zachycuje a uchovává celou řadu informací o vývoji a pokroku žakovy práce a může sloužit jako podklad pro hodnocení žáka. Informace uložené v portfolio poskytují učiteli oporu při hledání odpovědi na hodnotící otázky „V čem je právě tento žák úspěšný?“, „Co mu může pomoci k lepší školní práci a lepší pohodě ve škole?“. Je zřejmé, že práce s portfolioem dává velkou šanci k hodnocení podle individuální normy a poskytuje možnost nalézt úspěchy i u žáků, kteří jsou postiženi vývojovými poruchami učení nebo jsou jinak znevýhodněni oproti svým vrstevníkům.“ (Slavík, 1999, s. 106)

Portfolio je osobní majetek žáka, do něhož žák vkládá své poznatky, zkušenosti, myšlenky.

Podstatné je rozlišení portfolioí podle jejich účelu, existují tři, a to:

- pracovní portfolio: formativní charakter, obsahuje velké množství prací včetně dokladů o mimoškolních aktivitách, práce vybírá žák
- prezentační portfolio: sumativní charakter, obsahuje několik prací, výběr prací je předepsán externí autoritou
- dokumentační/hodnotící portfolio: formativní i sumativní, obsahuje velké množství prací, práce musí dokumentovat žákův vývoj a musí se vztahovat k cílům vzdělávání, část prací vybírá žák, část učitel (případně předepisuje externí autorita)

Naposledy potenciál portfolia spočívá v tom, že poskytuje konkrétní zpětnou vazbu, umožňuje reflexi vlastní práce ze strany žáka, zvyšuje zodpovědnost za vlastní učení, zvyšuje vnitřní motivaci žáka, monitoruje individuální pokrok, umožňuje vytvářet individualizované strategie a vede k přemýšlení o cílech vzdělání a projevech jejich dosažení ze strany učitele. (Košťálova, Miková, Stang, 2008)

### **Kdy portfolio založit a jak s ním pracovat**

Jednou z možností, jak pracovat s portfoliem uvádí Vladimíra Strculová: „Se zavedením portfolia začínáme ihned v 1. třídě, téměř na začátku školního roku. V první třídě je to spíše soubor prací, písemné, výtvarné práce, prostě vše, co se ve škole, ale někdy i doma, vytvoří. Pro prvňáčky je umění naučit se nejdříve práce zasunovat do euro-obalů, aby se díla neponičila. Děti se tím učí vážit si své práce. V druhém pololetí první třídy se začíná s texty pracovat.

Ve druhé třídě začínají děti své práce třídit. Samozřejmě s velkou pomocí dospělých. Nejdříve se třídí „jednoduše“ – líbí se – nelíbí se. Povedlo se – nepovedlo se.

Teprve od třetí třídy začíná ta „pravá“ práce s portfolií. Děti již vědí, co mají zařazovat, jak s tím pracovat, proč je to důležité, a začínají vytvářet „tvář“ svého portfolia.

Do páté třídy si svou sbírku prací zdokonalují, mění její tvář, doplňují, pozměňují. Na konci 5. třídy by mělo portfolio mít tvář takovou, aby vypovídalo o svém majiteli: Kdo jsem, jaký jsem, co mě baví, co mi jde, kde bych měl přidat, kam směřuji.“ (Strculová, V.: Portfolio na 1. stupni základní školy [online]. *Učitelství listy*, 2006. [cit. 2008-11-15 ] Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102656&CAI=2153>)

### **Jak portfolio hodnotit**

„Hodnocení portfolia předpokládá splnění těchto podmínek:

1. Jsou vymezeny cíle a kritéria hodnocení.
2. Na podkladě vymezení cílů a kritérií hodnocení je určeno, co má být ukládáno do portfolia (tj. jaký typ materiálu), kým to má být ukládáno (samotným žákem, učitelem, rodiči žáka atd. i v kombinacích) a kdy (po každé vyučovací hodině, jednou za týden, občas atd.).
3. Kritéria hodnocení jsou použita ke komplexnímu posouzení žákova tvůrčího chování.

Portfolio má sloužit především k ocenění žákova pokroku, jeho úsilí nebo tvůrčích úspěchů, má povzbuzovat žáky k posuzování vlastních pokroků v práci. Portfolio má odpovídat na otázku žáka „Kdo jsem?“ a má žákovi, učitelé, žakovým rodičům zprostředkovat ucelenou historii žákova školního rozvoje.“ (Slavík, 1999, s. 107)

„Vzhledem k tomu, že portfolio uchovává žakovy tvůrčí projevy, je hodnocení portfolia poměrně nesnadné, vyžaduje od učitele dostatek pedagogické tvořivosti a citu pro důležité momenty žakovy práce. Při hodnocení je důležité nezapomínat, že procesy tvorby bývají považovány za pedagogicky cennější než samy tvůrčí výsledky uložené v portfoliu. To znamená, že při hodnocení výsledků je třeba brát v úvahu celou činnost, která se za nimi skrývá, neomezovat se jenom na to, zda se práce zdařila, či nikoli.“ (Slavík, 1999, s. 107)

Pedagogické hodnocení portfolia má být cílené, systematické, informativní a efektivní. Umožňuje hlouběji poznat osobnost žáka, jeho schopnosti, přání a cíle. Hodnocení portfolia také umožňuje rozvíjet žakovu schopnost sebehodnocení, reflexe a plánování vlastní práce. (Slavík, 1999, s. 108)

## 1.6. Závěr teoretické části

Pohledem do historie výchovy a vzdělávání můžeme snadno zjistit, že historie má tendenci se opakovat a střídát. Již od antiky můžeme sledovat, jak se pravidelně střídá pohled na žáka jako na bytost, se kterou je potřeba pracovat individuálně a rozvíjet její schopnosti a dovednosti v co možná nejlepší míře (idea harmonického rozvoje člověka) s pohledem, kdy je dítě něčím nedokonalým, z něhož je třeba vychovat člověka, který se bez problémů zařadí do společnosti a bude fungovat přesně tak, jak si společnost přeje bez ohledu na jeho individualitu, protože tu je potřeba potlačit.

Tento cyklický vývoj dospěl v naší vlasti až ke vzniku rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V něm je mimo jiné patrná jedna zásadní změna, která se týká právě hodnocení. Hodnocení, které člověka provází po celý život, bez něhož se neobejde, a jenž jde ruku v ruce se vzděláváním, se výrazně proměňuje. Jsou prosazeny změny, které směřují při hodnocení žáků k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů, což ve výsledku znamená zaměření se na formativní, průběžné hodnocení a s tím spojené širší užívání slovního hodnocení.

Školní hodnocení, jeho smysl, účel, funkce a formy jsou východiskem právě pro formativní hodnocení, které je jádrem teoretické části. Na jeho základě se seznamujeme s podstatou hodnocení kritériálního, sebehodnocení a s podstatou žakovského portfolia.



## 2. PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1. Úvod a cíle

Cílem praktické části je mapování konkrétních situací, problémů a postojů učitelů několika základních škol spojené se současnými proměnami hodnocení a především dlouhodobé sledování a analyzování proměn hodnocení ve třech různých fakultních základních školách, včetně sledování nástrojů, které ve vybrané škole k novému hodnocení slouží, a to na ZŠ Chlupova, ZŠ Tábořská a ZŠ Curieových. Jde tedy o výzkum, který se opírá o analýzu dokumentů, pozorování, která jsem si pravidelně po dobu několika měsíců zapisovala do poznámkového bloku a pořizovala dokumentační fotografie z místa dění, rozhovory s učiteli a zástupci školy a zpracování informací na základě anonymních dotazníků vyplňovaných učiteli.

Vlastní výzkum jsem prováděla v průběhu tří let na třech fakultních základních školách: FZŠ Tábořská, FZŠ Chlupova, FZŠ Curieových. Během výuky a o přestávkách jsem sledovala dění ve třídě a ve škole a dělala si průběžné poznámky k chování učitele a žáků a k průběhu vzdělávání. Dále jsem se snažila mapovat situace, problémy a postoje učitelů spojené se současnými proměnami hodnocení, k čemuž mi výrazně dopomohl osobní dotazník, který mi učitelé všech tří škol vyplňovali ve školním roce 2008/2009.

Předpokládala jsem, že FZŠ Tábořská a Chlupova se zaměřují na hodnocení formativní. Třetí školou je ZŠ Curieových, kde jsem půl roku (leden – červen 2008) působila jako asistent pedagoga ve čtvrté třídě, která se více zaměřuje na hodnocení sumativní. Měla jsem tak možnost sledovat různé metody a formy práce a především jiný přístup k žákovi a k hodnocení. Určitým způsobem tak tedy mohu oba přístupy k hodnocení a k výuce vůbec srovnávat.

Nejprve budu charakterizovat výzkumný vzorek, tedy konkrétní školní vzdělávací programy daných škol, jejich podstatný obsah, přístupy k vyučování a k hodnocení. V první výzkumné části se budu hlouběji věnovat hodnocení žáků na jednotlivých školách, především hodnotícím nástrojům. V druhé výzkumné části se budu zabývat zpracováním obsahu dotazníků, které jsem učitelům na školách dávala k vyplnění. A v závěru praktické části se pokusím o shrnutí a srovnání hodnocení žáků všech tří škol v tom, co jsem měla možnost



výzkumem zjistit, a vyjádřím se k otázce, kterou jsem si položila na začátku této práce, a to jak souvisí sumativní a formativní hodnocení s cíli v RVP ZV a jak rozdíly hodnocení ovlivňují rozvoj žáků.

## 2.2. Výzkumné metody

Pro výzkum na daných školách jsem využila metodu pozorování, rozhovoru s učiteli a zástupci školy, rozboru a analýzy dokumentů a dotazníku.

Pozorování je metoda, která se používá ke sběru dat o charakteristikách situací, jednotlivců nebo skupin. Což v praxi znamenalo, že jsem pravidelně docházela na danou školu a systematicky jsem si zapisovala průběh jednotlivých hodin, kdy v centru mého zájmu stálo právě hodnocení a jeho různé podoby. Dále jsem měla možnost fotografovat si obsah jednotlivých nástrojů hodnocení daných škol.

Další metodou, kterou jsem uplatnila, je rozhovor. Jedná o bezprostřední formu dotazování, která je založená na ústní komunikaci mezi tazatelem a respondentem. „Má-li být rozhovor použit jako nástroj vědeckého výzkumu, musí být věnována důkladná práce jeho přípravě, zejména konstruování otázek.“ (Průcha, 1995, s. 51)

Rozbor a analýza dokumentů stojí na důkladném prostudování školních vzdělávacích programů vybraných škol se zaměřením na hodnocení, kdy jsem ve dvou případech měla možnost pracovat s úplnými vzdělávacími programy daných škol a v jednom případě jsem musela vycházet pouze z odkazů na internetové stránky dané školy a z části školního vzdělávacího programu věnovanému hodnocení.

Poslední metodou je dotazník, který umožňuje hromadné zjišťování dat pomocí písemně zadávaných otázek. Ten jsem dávala k vyplnění všem učitelům prvního stupně na třech sledovaných školách. Návratnost těchto anonymních dotazníků byla zhruba 80%. (Průcha, 1995, s. 37 – 51)

Pomocí dotazníku jsem sledovala proč, jak a co učitelé ve výuce hodnotí, jak vypadá sebehodnocení žáka ve vyučování a konkrétní postoje a názory na položené otázky týkající se hodnocení, jeho současného postavení ve škole – změny hodnocení, pozitiva a negativa při vlastní práci učitele (úspěchy, obavy, možnosti).

Dotazník, týkající se hodnocení v primární škole, má 14 otázek, a to:

- 1) *Proč ve své třídě hodnotíte práci žáků, respektive jaké funkce má ve vaší třídě hodnocení žáků?*
- 2) *Jakému typu sumativního hodnocení dáváte přednost:*
  - a) kvantitativní (klasifikace)

b) kvalitativní (slovní hodnocení)

Z jakých důvodů:

3) *Jakou podobu má vaše formativní hodnocení ve vaší třídě?*

4) *Napište, prosím, jestli je pro Vás a pro žáky jedno z nich (formativní, sumativní) důležitější a proč.*

5) *Co je předmětem hodnocení žáka ve vaší třídě (zatrhněte, doplňte)?*

a) chování

b) klíčové kompetence

c) znalosti

d) dovednosti

e) postoje

f) myšlenky

6) *Jak hlavně ve své třídě hodnotíte?*

7) *Zkuste podle toho, jak jste zvyklí, ohodnotit rozvoj konkrétní klíčové kompetence žáka:*

a) naslouchá ostatním

b) aplikuje získané znalosti

8) *Napište, prosím, jak je ve vaší třídě přítomno sebehodnocení žáků.*

9) *Zařadil/a byste sebehodnocení do sumativního hodnocení, pokud ano, jakou váhu byste mu přiřadil/a?*

10) *Používáte ve své třídě pro hodnocení žákovské portfolio? Pokud ano, co je jeho obsahem a jakým způsobem ho hodnotíte?*

11) *Co se podle Vás v hodnocení práce vašich žáků změnilo nebo musí ještě změnit*

*v souvislosti s výukou dle vašeho nového vzdělávacího programu?*

12) *Co se Vám, pokud jde o hodnocení práce žáků, nejvíce daří?*

13) *S čím si, pokud jde o hodnocení práce žáků, hlavně nevíte rady?*

14) *Z čeho, pokud jde o hodnocení práce žáků, máte hlavně obavy?*

## 2.3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum jsem prováděla na třech základních fakultních školách, na FZŠ Tábořská, FZŠ Curioevých a FZŠ Chlupova. Na základě prostudování školních vzdělávacích programů těchto škol uvádím tuto charakteristiku ŠVP:

### 2.3.1. Školní vzdělávací program FZŠ Tábořská

Na **ZŠ Tábořská** je hlavním mottem, „aby děti chodily do školy rády a dobře je připravila pro život“. Program Škola porozumění je orientován na žáka, respektuje jeho osobní maxima a individuální potřeby. Učitelé poskytují prostor pro metody konstruktivistické pedagogiky. Tyto metody mají každého žáka vybavit vším potřebným pro úspěšný a radostný život. Vše se má dít v pohodovém školním prostředí, kde se rozvíjí tvořivost, důraz je kladen na zdravé učení a otevření se partnerství. Žáci zde mají porozumět především sami sobě, ale i ostatním lidem a světu kolem nás. Žáci nepřijímají hotové informace, ale učí se zkušeností tak, aby si osvojili způsoby řešení reálných životních problémů. Za klíčové jsou považovány klíčové kompetence, jejichž formulace vychází od žáka, ne od toho, co má dělat učitel, aby něčeho dosáhl. Za důležité jsou považovány tyto životní kompetence: schopnost zvolit si zdravý způsob života, schopnost komunikace a spolupráce, schopnost řešit problémy, umět se učit, zvolit si vhodné povolání. Důraz je ale kladen i na rozvoj citovosti, tolerance a zodpovědnosti. (ŠVP FZŠ Tábořská)

### 2.3.2. Školní vzdělávací program FZŠ Curioevých

**ZŠ Curioevých**, jejíž motto zní: „Dej mi rybu nasytíš mě na jeden den, nauč mě chytat ryby, nasytíš mě na celý život“, je školou specializující se na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Program ŠANCE je zaměřen na posilování jazykových a komunikačních dovedností v oblasti cizích jazyků. Dále vychází z poznatků rámcového vzdělávacího programu, a to že žáci si mají osvojovat základní poznatky o životě kolem sebe na základě činností, pozorování, pokusů a objevování, k tomu má napomáhat nejen osobní příklad, ale i využití celoškolských a třídních projektů. Důraz je kladen na porozumění při zapojení všech smyslů, a také umožnění poskytnutí prostoru pro učení, tzn., uvědomění si, že

konkrétních výsledků dosahuje každý žák v jiném čase. Za důležitou je považována propojenost, smysluplnost a použitelnost poznatků pro život a využití nových mechanismů k hodnocení výsledků vzdělávání postavených na průběžném hodnocení činností žáků. V průběhu vzdělávacího procesu je žák veden k sebekontrolě, sebehodnocení a samostatnému rozhodování. Učí se pracovat sám i spolupracovat v týmu. Vše má vést ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka.

Klíčové kompetence, které jsou součástí výchovných a vzdělávacích strategií školy, vycházejí především z toho, co a jak bude dělat učitel, případně co poskytuje škola, to znamená, jak bude zapojovat, umožňovat, nabízet, vytvářet, motivovat, používat, vést, stanovovat, informovat, navozovat, vybízet, podporovat ... (ŠVP FZŠ Curieových)

### **2.3.3. Školní vzdělávací program FZŠ Chlupova**

Mottem ZŠ **Chlupova** je: Výuka na naší škole – šance pro každého. Program klade důraz na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro vlastní iniciativu, realizaci jednotlivce a individuální hodnocení. Hlavní důraz je kladen na to, aby žáci chodili do školy rádi, aby mohli otevřeně vyjadřovat své názory, aby měli prostor pro otázky a učili se argumentovat, aby byli vedeni k vzájemnému hodnocení, k autentické sebereflexi a sebehodnocení, aby byli hrdi na svoji školu. Na škole se snaží vytvářet pozitivní klima, věnovat se každému dítěti a individualizovat a diferencovat výuku podle jeho potřeb. Veškeré vzdělávací působení na škole vychází z přesvědčení, že spíše než na množství osvojených poznatků záleží na jejich trvalosti a propojení s praktickým životem. V souladu s tímto přesvědčením jsou stanoveny dva hlavní cíle, a to vytvořit u každého žáka pozitivní vztah ke vzdělávání a motivovat ho k celoživotnímu učení a rozvíjet jeho osobnost a individualitu s cílem vychovat z něho odpovědného občana demokratické společnosti. Nedílnou součástí jsou metody práce, které vycházejí z programu RWCT, na němž je postaveno celé vzdělávání této školy. Na škole jsou tedy využívány aktivizační metody, je podporováno kritické a samostatné myšlení žáků. Poznání je tu postupným procesem, kdy hlavní roli hraje aktivita žáka. Učení vychází z vlastních zkušeností a prožitků a primárně jde především o vnitřní motivaci žáků.

Klíčové kompetence vycházejí z programu RWCT. (ŠVP FZŠ Chlupova)

## **2.4. I. část výzkumu: Charakteristika hodnocení na základě analýzy dokumentů, pozorování a rozhovorů**

Hodnocení žáků ve zkoumaných školách na základě analýzy a rozboru dokumentů, pozorování a rozhovorech s učiteli a zástupci školy.

### **2.4.1. Hodnocení žáků FZŠ Táborská**

Podle ŠVP z roku 2006 je cílem hodnocení poskytovat žákovi zpětnou vazbu, s ohledem na motivační funkci hodnocení a formativní význam hodnocení.

Při hodnocení práce žáka učitel přihlíží ke školní práci, k měřitelným výsledkům, k hodnocení výstupů vedoucích k rozvoji osobnosti žáka, k hodnocení zvládnutí rozvíjených předmětových dovedností, k domácí přípravě a její prezentaci ve škole, k sebehodnocení a předmětovému portfoliu.

Na ZŠ Táborská se používalo „slovní hodnocení a sebehodnocení v prvním až třetím ročníku ve všech oblastech a oborech a v ročnících čtvrtých až devátých u oborů oblastí Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce a v oboru Výchova k občanství. Ostatní oblasti a obory byly od čtvrtého ročníků hodnoceny pětistupňovou klasifikací.“ Podle ŠVP byla klasifikace a slovní hodnocení zrovnoprávněny. (ŠVP FZŠ Táborská)

Vysvědčení bylo vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů.

Hodnocení bylo prováděno systematicky celý školní rok. Pro záznam hodnocení byly vyvinuty žákovské knížky.

K hodnocení dále sloužily týdenní plány a žákovské diáře.

#### **Žákovská knížka**

„Žákovská knížka v částech věnovaných sebehodnocení a hodnocení umožňuje sledovat žákovy pokroky u vybraných klíčových kompetencí, sledovat jeho reflexe na úrovni jeho chování a získávání znalostí, rozvíjení dovedností a postojů v jednotlivých předmětech.“ (ŠVP FZŠ Táborská) (ukázka viz Příloha č. 2)

## **Týdenní plány**

„Slouží k rozvíjení sebehodnocení a plánování. Týdenní plány připravuje učitel společně se žáky v 1. až 3. ročníku. Náročnost plánování, sebehodnocení i hodnocení stoupá s ročníkem – s možnostmi žáků.“ (ŠVP FZŠ Tábořská) (ukázka sebehodnocení viz Příloha č. 3)

### **Struktura týdenního plánu:**

- ohlédnutí za minulým týdnem a informace o tomto týdnu (libovolnou formou – dopis, .....
- orientačně uvedené učivo, které se i daný týden budou žáci osvojovat probírat (využívat)
- domácí úkoly (pro menší děti – zadané, pro starší děti – z části zadané či pouze předtištěná tabulka)
- tabulka s kompetencemi – sebehodnocení dětí
- hodnocení učitelem (nemusí být každý týden, stačí za určitý časový úsek – -probraný celek)
- sebehodnocení svého chování, hodnocení spolužáků, případně učitele
- možno zařadit (alespoň občas) – okénko pro rodiče
- podpisy (dítě, rodič)

### **Předmětové portfolio**

„Předmětové portfolio je mapou cesty žáka jeho vzděláváním v předmětu. Tato portfolia jsou součástí žákovského předmětového sešitu – složky. Vždy jsou tvořena mapou rozklíčovaných výroků vzdělávací cesty žáka a jsou doplňována vybranými soubory prokazujícími žákovy znalosti, dovednosti i získávané postoje.“ Portfolia obsahují vlastní práce žáků (pracovní listy, písemné práce, referáty, ...), sebehodnocení a hodnocení učitelů, rovněž zde ale nalezneme domácí úkoly a záznamy z týdenních plánů a další informace týkající se chodu výuky. (ŠVP FZŠ Tábořská)

### **Sebehodnocení vybraných klíčových kompetencí v 1. a 3. čtvrtletí školního roku**

„Při sebehodnocení vybraných klíčových kompetencí žák vyplňuje po předchozí konzultaci s učitelem i rodiči tabulky v žákovské knížce. Vybrané klíčové kompetence jsou hodnoceny dvakrát do roka – vždy v prvním čtvrtletí a třetím čtvrtletí. Sdělení žáka doplňuje třídní učitel, případně rodiče žáka. Kompetence určené Rámcovým programem pro základní



vzdělávání, které mají žáka v průběhu vzdělávání dovést k učení, k řešení problémů, ke komunikativnosti, k dovednostem sociálním a personálním – tedy vedoucím ke spolupráci, ke kompetencím občanským a pracovním jsou doplněny o kompetence vedoucí k podnikatelské dovednosti, tvořivosti a empatii.

Se žáky individuálně i s celou třídou vyhodnocuje rozvoj ve sledovaných klíčových kompetencích třídní učitel.

Samostatně v žákovské knížce jsou sledovány kompetence vedoucí žáka k učení, komunikativnosti a spolupráci.

Pro vyhodnocování rozvíjení klíčových kompetencí pomáhají žákovi sebehodnotící výroky a část věnovaná volnému psaní.“ (ŠVP FZŠ Tábořská)

K sebehodnocení slouží pravidelně týdenní plány, kde žáci mají možnost hodnotit sama sebe v jednotlivých předmětech pomocí tří různých „smajlíků“. (viz Příloha č. 2)

### **Vyhodnocování žákovských sebehodnocení**

„Vyhodnocování žákovských sebehodnocení provádí učitel podle povahy sebehodnocení osobně se žákem nebo společně s celou třídou. Při rozebírání sebehodnocení musí učitel přihlídnout k žakově osobnosti, dodržovat pedagogickou etiku.“ (ŠVP FZŠ Tábořská)

### **Žákovský diář**

„Je součástí plánovacího systému žáka a navazuje od čtvrté třídy na práci s týdenními plány. Žákovský diář má vysázeno roční, měsíční i týdenní kalendárium. Žák se pod vedením učitelů učí vedení diáře a plánování. Pro práci s diářem využívá třídní učitel také třídnickou hodinu.“ (ŠVP FZŠ Tábořská)

V době, kdy jsem prováděla výzkum na ZŠ Tábořská (školní rok 2006/2007), převládalo na škole hodnocení sumativní a ze sumativního hodnocení především klasifikace. K formativnímu hodnocení přistupovali jen někteří učitelé, ale i ti v konečném hodnocení formativní hodnocení příliš nezohledňovali a v sumativním hodnocení směřovali spíše ke klasifikaci. Nejlépe, co se týče využití formativního hodnocení, si počínali učitelé v prvních a druhých třídách. Zde nacházeli zřejmě více prostoru pro otevřenou komunikaci, pro rozbor jednotlivých situací, problémů. Výuka jako taková se v nižších ročnících více blížila standardům, kterých chtěla škola jako taková dosáhnout v rámci svého vzdělávacího programu.



**Žákovské knížky** sice sledovaly průběh rozvoje jednotlivých kompetencí, vzhledem k tomu ale, že se obsah žákovských knížek i obal téměř každý rok měnil, stávala se žákovská knížka pro žáky spíše hůře uchopitelnou a hlavně méně srozumitelnou.

**Portfolia** si zakládali všichni žáci. Ne každý učitel si s portfoliem věděl rady, a proto se obsah i uspořádání lišil od učitele k učiteli. Portfolia ale vždy obsahovala vlastní práce žáků (výtvarná díla, výrobky, školní práce, domácí úlohy), sebehodnoticí listy, hodnocení učitelem a týdenní plány. Třízení bylo spíše nahodilé, chybělo vlastní zamyšlení nad portfoliem, proč je a k čemu slouží, co by mělo obsahovat a hlavně jsem v něm postrádala práce rozpracované, kde by byl zřetelně vidět žákův vývoj. S portfolii bylo potřeba více smysluplněji pracovat a rozhodnout se, komu tedy portfolio patří, či dokument to je, komu a proč slouží a jaká jsou kritéria hodnocení.

**Sebehodnocení** se provádělo především formou písemnou, bylo součástí žákovských portfolií. Žáci poměrně objektivně dokázali posoudit stav svého vývoje a dokázali jasně a stručně popsat daný problém. Někdy se ale zdálo, že sebehodnocení ztrácelo smysl, a že je žák vyplňuje jen proto, že musí, nikoliv že rozumí tomu proč to dělá a k čemu to slouží. Jako by to žáci nepřijali za své, čili nedošlo k zvnitřnění.

K 1. 9. 2008 byl přijat nový školní vzdělávací program, ve kterém byly upraveny osnovy a změněno hodnocení žáků. Ovšem směr, jakým se škola ubírala předešlým školním vzdělávacím programem, byl zachován.

Dle ŠVP Táborské má hodnocení motivační funkci a formativní význam. Hodnocení je prováděno systematicky po celý školní rok. Pro záznam hodnocení slouží vlastní **žákovské knížky**, které v současné době umožňují hodnotit známkou (pětistupňová klasifikace) znalosti a dovednosti a písmenem přístup ke studiu. V první třídě se hodnotí pouze slovním hodnocením, ve 2. až 9. třídě se hodnotí známkou a písmenem. To znamená, že známka je každé čtvrtletí doplněna písmenem. Hodnocení přístupu žáků vypadá takto:

- A) Je aktivní, tvůrčí, má zájem o předmět, soustavně, včas a řádně plní své povinnosti (např. nošení pomůcek, cvičebního úboru, pravidelná domácí příprava, pečlivé vedení sešitu, portfolia atd.).
- B) Většinou spolupracuje, zpravidla je pozorný a aktivní, zadané věci plní až na výjimky svědomitě (např. řádně vede sešit atd.).
- C) Pracuje bez většího zájmu, je často pasivní, ale neruší práci ostatních, má výrazné výkyvy v přístupu i pozornosti (např. nedbale vede portfolio atd.).

- D) Je zcela pasivní, ruší práci ostatních, má časté nedostatky při plnění povinností (např. nenosí pomůcky, nevede sešit, neplní domácí úkoly atd.), v hodinách je často nesoustředěný, záměrně se vyhýbá předmětu.
- E) Má naprostý nezájem o předmět, neplní povinnosti, opakovaně neodevzdává zadané práce, je nepřístupný domluvám. Nutná konzultace rodiče/zákonného zástupce s vyučujícím.

Pokud žák získá písmeno E a je hodnocen klasifikační stupněm 1, nezíská v konečném výsledku jedničku, ale je klasifikován stupněm 3.

Žákovská knížka má již dva roky svou ustálenou podobu jak po stránce obsahové, tak formální. Dříve se žákovská knížka měnila každý rok, podle toho, jakou cestou hodnocení v ní směřovalo. Současnou podobu žákovské knížky si škola bedlivě střeží, protože se jedná o know-how. Tyto žákovské knížky obsahují upravený školní řád, který žáci stvrzují svým podpisem, místo pro omluvné listy a pro sdělení rodičům, dále seznam s pravidly hodnocení a klasifikace chování žáků. Dále žákovská knížka umožňuje v pololetí hodnocení žáka sebe sama, kdy přímo do žákovské knížky odpovídá na dvě otázky, a to: „Za co se chceš pochválit?“ a „Co bys chtěl/a vylepšit?“.

Učitelé a žáci nadále pracují s **týdenními plány** a žákovskými diáři, které rozvíjejí kompetence sebehodnocení a plánování. Při hodnocení vyučující stále pracuje i se **sebehodnocením** žáka a jeho předmětovým – žákovským **portfoliem**. Portfolia obsahují vlastní práce žáků, sebehodnocení a hodnocení učitelů, domácí úkoly a rozpracované úkoly, týdenní plány a další informace týkající se chodu výuky.

Vysvědčení jsou v první třídě formulována slovním hodnocením. Dále v 2. a 3. třídě dostávají žáci na vysvědčení dva listy. List A obsahuje klasifikaci a list B slovní hodnocení. Od čtvrté třídy se již list B nepřikládá.

## 2.4.2. Hodnocení žáků FZŠ Curieových

Cílem hodnocení je poskytnout žákovi (i jeho rodičům) zpětnou vazbu, prostřednictvím níž jsou předávány informace o tom, jak danou problematiku žák zvládá, jak dovede zacházet s tím, co se naučil, zda volí efektivní způsoby učení, v čem se zlepšil a v čem ještě chybuje, kde má rezervy. Současně by měl být žák hodnocením motivován k dalšímu učení. Součástí hodnocení by mělo být tedy i povzbuzení a konkrétní návod, jak má žák postupovat, aby přetrvávající nedostatky odstranil.

Hodnocení by se mělo soustředit na individuální pokrok každého žáka, respektive na hodnocení předem stanovených požadavků. Je však také srovnáváním s jinými, kdy se žák učí pracovat s tím, že je někým hodnocen, že ne vždy uspěl, že je někdo lepší.

Hodnocení je prováděno soustavně po celý školní rok a k hodnocení žáků je užíváno klasifikace v kombinaci se slovním hodnocením. Užití klasifikace je závazné na vysvědčení.

U žáků je hodnocena úroveň naplnění výstupů jednotlivých předmětů, které směřují naplňování klíčových kompetencí, dále chování, kázeň, úroveň ovládnutí znalostí a dovedností, přístup k výuce, samostatnost ve vyučovacím procesu, úroveň vzájemných vztahů se spolužáky, chování k pracovníkům školy a dodržování školního řádu.

Základní škola Curieových je školou, která pracuje v oblasti hodnocení především s klasifikací. Slovního hodnocení učitelé užívají běžně při výuce, zvláště pak na prvním stupni, kde je nutná potřeba žákům dovysvětlit co, jak a proč. Nejde však přímo o formu, kterou by oficiálně žáka hodnotili. Slovní hodnocení - jako oficiální forma hodnocení - je používáno pouze na žádost rodičů, a to u dětí integrovaných – to znamená: se specifickými poruchami učení, s poruchami chování či mentálním handicapem. Takové hodnocení má v závěrečné fázi podobu dopisu žákovi a rodiči, který popisuje stav získaných dovedností a ukazuje cestu, kudy by se žák měl dále ve svém vývoji ubírat a kde by měl na sobě více pracovat.

Na škole se užívá všech známých metod a forem vyučování v závislosti na třídním kolektivu a na učiteli.

Pro záznam hodnocení slouží **žakovská knížka** (viz Příloha č. 6), která slouží k pravidelnému zaznamenávání známek z daných předmětů, k omluvám absencí a k informacím pro rodiče. Součástí žakovské knížky je i školní řád.

Podklady pro hodnocení a klasifikaci získává učitel především soustavným diagnostickým pozorováním žáka, soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování, různými druhy zkoušek, didaktickými testy, kontrolními písemnými pracemi a

praktickými zkouškami a rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka. U žáků je hodnocena úroveň naplnění výstupů jednotlivých předmětů, chování, kázeň, úroveň ovládnutí znalostí a dovedností, přístup k výuce, samostatnost ve vyučovacím procesu, úroveň vzájemných vztahů se spolužáky, chování k pracovníkům školy a dodržování školního řádu.

Jiné nástroje hodnocení nejsou na škole využívány.

Vzhledem k tomu, že ZŠ Curieových zaměřuje na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je často hodnocení u těchto žáků zaměřeno na pomoc, která vede k jejich lepšímu sebepojetí, která zvyšuje jejich motivaci, která je podporuje a ukazuje jim cestu. Hodnocení a výuka respektuje individualitu integrovaného dítěte, osobní tempo a styl učení a vychází mu vstříc.

V některých případech slouží dětem a učitelům ke sledování vývoje vzdělávání předmětové **portfolio**, které ale není běžným nástrojem hodnocení a v případě, že existuje, vztahuje se ke konkrétnímu předmětu a je především vztahováno k obsahu vzdělávání, než k jeho cílům. Neslouží ale jako nástroj hodnocení. Jiné formy hodnocení nejsou přítomny, ale ŠVP s nimi počítá a dává tak učitelům volnou ruku v tom, jak bude k hodnocení přistupovat.

Za velmi výhodné považuji zpracování kritérií pro hodnocení žáků (viz Příloha č. 5). Tato kritéria nejsou žákům dopředu známa, což pro ně může být jistá nevýhoda. Ale učitelé tak dávají jasně najevo, co má hodnotit. Hodnocení by se tak ve výsledku mělo stávat více objektivním. Kritéria dopředu počítají s cíli tak, jak jsou stanovené rámcovým vzdělávacím programem, ovšem do jaké míry budou naplněné a jakým způsobem s nimi bude pracováno záleží na každém učitelé zvlášť.

### 2.4.3. Hodnocení žáků FZŠ Chlupova

Cílem hodnocení je sledovat individuální pokrok každého žáka. Hodnocení je nastaveno tak, že začíná tam, kde je žákovi zadán úkol. „Hodnocení má být součástí efektivního plánování vyučování, zaměřeno na pomoc žákovi při osvojování učiva a plnění cílů, součástí veškerého pedagogického procesu, důležitou dovedností učitele, taktní a konstruktivní z důvodu dopadu na psychiku žáka, motivací pro další žákovo učení, podporující cíle ŠVP ZV, informující o tom, jakých chyb se mají vyvarovat, aby se jejich práce zlepšila, prohlubující žákovu schopnost sebehodnocení a sebereflexe a respektující schopnosti a možnosti žáka.“ (ŠVP FZŠ Chlupova, s. 228 – 229)

ZŠ Chlupova je školou, která se zaměřuje především na **slovní hodnocení**, dalšími nástroji hodnocení jsou **portfolio**, **klasifikace** a **sebehodnocení žáka**. Škola se snaží podporovat kritické a samostatné myšlení žáků a jejich aktivitu. Nedílnou součástí se stává metakognitivní učení, při kterém si žáci uvědomují, jak se učili, co jim v učení pomáhalo a jak by měli postupovat dál. K tomu slouží především hodnotící nástroje. V podstatě všechny způsoby hodnocení žáka, kterých škola užívá, jsou vzájemně propojeny s metodami práce.

Slovní hodnocení je používáno v první a druhé třídě. Od třetí třídy se používá klasifikace, pokud ale mají rodiče zájem pokračovat dále v hodnocení slovním, je tato varianta možná. Ovšem již ve čtvrté třídě se pomalu přechází od hodnocení písmeny, body a procenty ke známám. Ale i u klasifikace jsou nastavena kritéria hodnocení tak, že jim žáci stále rozumí, mají o nich přehled, a tím pádem vědí, co je může čekat a na co se mají připravit.

Učitel hodnotí žáky na vysvědčení známkami nebo slovně tam, kde většina rodičů se slovním hodnocením souhlasí. Bývá to nejčastěji v prvních dvou ročnících, ve vyšších třídách je postupně přecházeno na žádost rodičů k vysvědčení se známkami. Cílem však je, aby známka byla už jen konečným číselným vyjádřením stavu, který dítě i rodič znají z průběžného široce pojatého popisného hodnocení.

**Žákovskou knížku** má ZŠ Chlupova svou vlastní (ukázka viz Příloha č. 8). Žákovská knížka obsahuje upravený školní řád, který žák stvrzuje svým podpisem, místo pro žákovu kresbu vlastní třídy, do které chodí, vždy dvě stránky, které slouží k zápisu hodnocení ve všech předmětech za daný měsíc a prostor pro učitelovo měsíční slovní hodnocení. Dále omluvné listy a listy věnované hodnocení dovedností a vědomostí (sebehodnocení) v jednotlivých vzdělávacích oblastech, které hodnotí žák, učitel a rodič, který většinou dané

podepisuje. V neposlední řadě dává žakovská knížka volným listem s názvem „Jak se mi dařilo“ možnost ohodnotit sama sebe kresbou nebo slovním hodnocením.

### **Slovní hodnocení**

„Na základě souhlasu rodičů již 12 let škola používá slovní hodnocení v 1. a 2. třídách. Slovní hodnocení je používáno jako průběžné i jako závěrečné.

Průběžné slovní hodnocení má formu ústního i písemného hodnocení. Ústní hodnocení je provázáno průběžně každou vyučovací hodinu a na konzultacích s rodiči. V některých třídách je zkoušen model konzultací: rodiče ↔ žák ↔ učitel, při konzultacích žáka prezentuje před rodiči sám (popřípadě s pomocí učitele) svou dosavadní práci s využitím portfolia, v případě zjištěných nedostatků si žák sám stanoví způsob (dá si předsevzetí), například domácí přípravy, která by mu pomohla nedostatek odstranit. Se svým rozhodnutím seznámí i rodiče, které vyzve k spoluúčasti. Na následné konzultaci se hodnotí úroveň splněných daných cílů včetně spoluúčasti rodičů.

Písemné hodnocení je zpravidla realizováno po dvou týdnech třídní učitelkou, která informuje rodiče formou zápisu do žakova notýsku. Podle situace nebo rozhodnutí paní učitelky může být interval hodnocení i kratší.

Závěrečné slovní hodnocení má formu dopisu žakovi. Konkrétně a výstižně informuje žáka i jeho rodiče o vlastním pokroku při osvojování konkrétních vědomostí, dovedností a návyků. Slovní hodnocení je vždy pozitivně laděno, popisuje cestu a výsledek učení, v případě nedostatků naznačuje směr další práce jednotlivých žáků. Ve slovním hodnocení se nesrovnávají žáci navzájem, ale takové hodnocení je soustředěno na individuální pokrok každého žáka. Slovní hodnocení tak umožňuje plně využívat vnitřní diferenciaci ve vyučování.“ (ŠVP FZŠ Chlupova, s. 230 – 231)

**Portfolia**, která také slouží k hodnocení, si „žáci za pomoci učitele zakládají již v první třídě, v 1. pololetí žák jenom své práce zakládá do určených desek a teprve ve 2. pololetí se postupně učí svoje práce hodnotit a třídit. Žáci si portfolio třídí sami, tím musejí obhájit svůj vlastní systém uspořádání portfolia.“ (ŠVP FZŠ Chlupova, s. 231)

Obsahem portfolia obvykle bývají: autoportrét žáka, různé práce, čtenářský deník, sebehodnocení žáka, písemná korespondence s kamarádem v Anglii, dokumentace a výstupy z vybraných projektů, zprávy z exkurzí, materiály ze školy v přírodě či několik výtvarných prací z průběhu celé dosavadní školní docházky apod.



Portfolia žáci jednou měsíčně a jednou za půl roku prezentují před spolužáky, čímž mají možnost vyslechnout si rady a doporučení spolužáků či učitele. Tím také mají možnost učit se obhajovat a argumentovat, při čemž mohou přehodnotit svou práci, poučit se, a tím se stále zlepšovat. Na konci páté třídy se z jejich portfolií stávají buď ukázková nebo pracovní, která ostatním představují jako ohlédnutí se za svými úspěchy i neúspěchy na této škole. Žáci 5. tříd provádějí celkové hodnocení svého závěrečného portfolia, kde srovnávají a hodnotí svůj vlastní pokrok.

Neméně důležitým způsobem hodnocení na této škole je **sebehodnocení žáka**. To je přítomno ve všech vyučovacích hodinách, vždy na konci vyučovací hodiny, kdy žáci hodnotí svou vlastní práci – jde o reflexi. Sebehodnocení je ale přítomno zároveň v portfoliích, každý měsíc v žákovských knížkách a v sebhodnotících výstupech (viz Příloha č. 9) pravidelně na konci každého týdne, měsíce a čtvrtletí, kdy hodnotí úroveň svých dovedností a vědomostí.

Na škole se užívá tabulka sebehodnocení s oborovými výstupy. Tuto tabulku dostávají žáci po probrání tématu, popřípadě po ukončení projektu, do které si sami zaznamenávají úroveň svých dovedností a vědomostí. Jejich hodnocení okomentuje vyučující, ale možnost vyjádřit se mají i rodiče žáka. Žáci hodnotí své výsledky na třístupňové škále (rozumím bez problémů, dělám ještě chyby, nepochopil jsem).

### **Klasifikace**

„Od 3. třídy jsou žáci obvykle klasifikováni (podle dohody s rodiči). Klasifikace však není průměrem získaných známek, ale plně se řídí danými principy hodnocení uvedenými výše. Klasifikace je doplňována průběžným i závěrečným slovním hodnocením a portfoliem, konkrétní realizace je v kompetenci třídního učitele.“ (ŠVP FZŠ Chlupova, s. 232)

Nakonec bych ráda jmenovala kritéria hodnocení (viz Příloha č. 7), které si škola pečlivě připravila, a která napomáhají k hodnocení nejen učitelům, ale především žákům, kteří mají možnost se lépe orientovat v tom, co se od nich očekává. Kritéria hodnocení jsou žákům dopředu známa a nemusejí být vždy jen od učitele, v některých případech se na jejich tvorbě mohou účastnit i sami žáci, což vede k jejich hlubšímu porozumění.

Vzhledem k tomu, že jsem často byla přítomna i vyučování, měla jsem možnost sledovat, že **slovní hodnocení** je skutečně prostoupeno celou výukou, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Žáci jsou neustále a nenásilně vedeni ke všem možným formám

hodnocení, sám učitel jim jde dobrým příkladem. Slovní hodnocení, které se na škole využívá, skutečně umožňuje velice dobře vést individuální pokrok každého žáka.

**Žakovská knížka**, jejíž obsah byl již pospán výše, umožňuje zaznamenávat jak **klasifikaci**, tak slovní hodnocení žáků. Žáci i učitelé jejímu uspořádání a obsahu dobře rozumějí a umějí ji používat. Tím, že i žák má možnost se k průběhu svého vzdělávání vyjadřovat a hodnotit ho, se ukazuje, že jeho názor je stejně důležitý jako učitelův a značně se tím posiluje zastoupení žákova sebehodnocení v sumativním hodnocení. V případě, že učitel užívá klasifikace, pak se nejedná o průměr známek, či poměrování se ve výsledku s ostatními, ale o jasně daná a dopředu známá kritéria, ta v podstatě nahrazují slovní hodnocení, podle kterých se hodnotí, kdy žáci mají možnost se podílet na jejich vzniku, což vede k hlubšímu pochopení a odstraňování případných nejasností a nedorozumění.

**Portfolia**, která si zakládají všichni žáci, jsou velmi dobře vedena, mají jasnou strukturu, nechybí zamyšlení nad samotným portfoliem či rozpracované úkoly. Portfolia velice dobře slouží ke sledování individuálního pokroku nejen pro žáka, ale i pro učitele. Učitelé a díky nim žáci umí s portfolii systematicky a cíleně pracovat a díky nim se tak učí například argumentaci, schopnosti obhajovat svou práci a umět ji v rámci možností objektivně hodnotit.

**Sebehodnocení** je skutečně přítomno v každé hodině a pro jeho zaznamenávání slouží nejen sebehodnotící listy, ale i metody používané v rámci programu RWCT. Žáci mají často příležitost k tomu zamýšlet se nejen sami nad sebou, nad tím jak pracovali, jak se jim práce vedla a jak pracovat příště, ale jsou zároveň vedeni k tomu učit se hodnotit druhé a jejich práci na základě dobře promyšlených, konkrétních rad, doporučení a pochval, které žákovi udělují v případě, že mají nebo chtějí komentovat jeho práci. Těmito metodami kritického myšlení jsou dobře vedeni nejen k objektivnímu pohledu na druhé, ale především na sebe, což vede mimo jiné ke zdravému sebevědomí, dobrému sebeuvědomování a sebezpojetí. Praxe na ZŠ Chlupova ukázala, že týdenní sebehodnocení je velmi důležité v prvních a druhých třídách. U vyšších ročníků je týdenní sebehodnocení nakonec zrušeno, zůstalo však měsíční sebehodnocení a čtvrtletní hodnocení klíčových kompetencí.

V současné době již někteří učitelé užívají pro vyjádření hodnocení procenta.



#### 2.4.4. Srovnání hodnocení

Nyní bych ráda hodnocení všech tří škol porovнала.

Všechny tři školy mají k hodnocení odlišný přístup, a to nejen ve vybraném způsobu hodnocení, ale i ve výběru a užití hodnotících nástrojů. ZŠ Tábořská používá slovní hodnocení, klasifikaci a portfolio, jejichž součástí jsou sebehodnocení žáka. ZŠ Curieových používá k hodnocení pouze klasifikaci, která je sice průběžně doplňována konkrétním slovním hodnocením učitele, které žáka blíže informuje o jeho průběhu vzdělávání, ale nejedná se o formu, která by byla jakýmkoli způsobem pravidelně zaznamenávána. ZŠ Chlupova využívá k hodnocení slovní hodnocení, klasifikaci, portfolio a sebehodnocení, která jsou součástí portfolio. Všechny tři školy používají své vlastní žákovské knížky.

Společným prvkem je skrze hodnocení poskytnout žákovi zpětnou vazbu a hodnocením ho motivovat k dalšímu učení. Další cíle se již liší podle toho, čeho chce konkrétní škola hodnocením a jejími nástroji dosáhnout, co chce u žáků rozvíjet. Věnujme se proto nyní srovnání hodnotících nástrojů jednotlivých škol, a to žákovským knížkám, portfolio a sebehodnocení.

**Žákovská knížka** je dokument, který slouží k pravidelnému zaznamenávání výsledků žákova učení. Zároveň má informovat rodiče žáka o jeho výkonech. Je ale i místem pro různá sdělení rodičům, pro omluvení nepřítomnosti žáka či může obsahovat části školního řádu. To jsou veskrze závazné obsahy každé žákovské knížky. Ovšem obsah i forma žákovských knížek se přesto může lišit, což dokazují školy, na kterých jsem prováděla výzkum.

Souhrnem by se dalo říci, že žákovská knížka ZŠ Curieových je běžnou, standardizovanou žákovskou knížkou, která předem počítá se zaznamenáváním formou klasifikace. U žákovských knížek dvou zbylých škol je velice zajímavé a podnětné, že školní řád je stvrzen žákovským podpisem. Což znamená, že se s jeho obsahem skutečně seznámil a navíc svým podpisem dává závazně najevo, že s ním souhlasí, respektuje ho, bude ho dodržovat, a že si je vědom následků z jeho porušování.

Všechny tři žákovské knížky umožňují zaznamenávat klasifikaci žáka, ale žákovské knížky ZŠ Tábořská a ZŠ Chlupova nabízejí ještě další možnosti hodnocení. Žákovská knížka ZŠ Tábořská umožňuje navíc hodnotit žáka v přístupu ke studiu a jde zde i prostor pro krátké sebehodnocení v pololetí. Žákovská knížka ZŠ Chlupova pracuje se sebehodnocením žáka v rovině dovedností a vědomostí v jednotlivých vzdělávacích oblastech a umožňuje učitelům jednou měsíčně slovně hodnotit žákův rozvoj. Za podstatnou považují možnost sebehodnocení žáka v žákovských knížkách na ZŠ Tábořská a hlavně na ZŠ Chlupova, kde je

značný podíl žáka na samotném hodnocení, a to tím, že má možnost pravidelně se hodnotit. Hodnocení tak není pouze v rukou učitele, ale podílí se na něm i žák.

**Portfolia**, jako uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu a sloužící jako podklad pro hodnocení žáka, jsou v této podobě přítomna na ZŠ Tábořská a ZŠ Chlupova. ZŠ Curieových s portfolii sice v ŠVP počítá, ale v případě, že existují, jedná se o portfolia předmětová, tedy portfolia zakládaná pro jeden daný předmět, která neslouží jako podklad pro hodnocení, a která jsou zaměřena na obsah vzdělávání. Na ZŠ Tábořská má portfolio založené každý žák, svou podobou, a tím jak je s portfoliem pracováno, je možné označit tyto portfolia za dokumentační. To znamená, že tato portfolia dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech učení. Tato portfolia se hodnotí slovním hodnocením či klasifikací jednou za čtvrtletí a každý předmět v nich má svoji složku. Vybírají se zdařilé práce a hodnotí se pokroky vzhledem k individuální vztahové normě. Domnívám se, že práce s portfoliem se na ZŠ Tábořská velmi zlepšila, ale stále je ještě možné tuto práci zlepšovat. Učitelé si jsou vědomi toho, k čemu portfolio slouží a podle toho přistupují k práci s ním. Portfolio na ZŠ Chlupova si také zakládá každý žák bez výjimky. Tato portfolia mají v prvních ročnících podobu především pracovních portfolií, kdy se žáci učí třídit podle různých kritérií, která jsou společně vypracována. Žáci si sami volí systém a případnou obhajobu svého portfolia, obsahy se liší žák od žáka. Hodnocení probíhá každý měsíc a jednou za půl roku formou prezentace před spolužáky, kdy mají možnost vyslechnout si rady a doporučení spolužáků a učitele. V průběhu docházky se ale může portfolio proměňovat a na konci se z něj může stát portfolio reprezentační, kde žák představuje a obhájí to nejlepší, co dokázal. Konečným výsledkem v páté třídě může ale být i portfolio pracovní. Dle mého soudu se některá portfolia přibližují v průběhu vzdělávání portfoliím dokumentačním, která dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech učení. Na ZŠ Chlupova je s portfoliem velice dobře a cíleně pracováno a žáci mají možnost se seznámit se všemi variantami práce s portfoliem, tím jsou dobře připravováni pro další vzdělávání.

**Sebehodnocení** jako oficiální forma hodnocení je přítomna pouze na ZŠ Tábořská a ZŠ Chlupova. Učitelé ZŠ Curieových se sebehodnocením nepracují. Sebehodnocení na dvou zbylých školách je prováděno pravidelně, a to formou sebehodnotících tabulek, které jsou na ZŠ Tábořská součástí týdenních plánů a později žakovských diářů, ty jsou součástí portfolií, a na ZŠ Chlupova jsou také součástí portfolií a navíc jsou přítomny v žakovských knížkách. Sebehodnotící tabulky si vytváří každý učitel sám a na obou školách se žáci mohou podílet na jejich vzniku, čímž se také učí dovednosti hodnotit. Na ZŠ Chlupova je sebehodnocení prostoupeno celou výukou, především na konci hodiny, kdy žáci hodnotí svou vlastní práci,

jde tedy o reflexi, která je součástí každé hodiny. Při sebehodnocení používají obě školy třístupňovou škálu, kdy ZŠ Tábořská používá grafické symboly („smajlíky“) a ZŠ Chlupova konkrétní vyjádření, tedy: rozumím bez problémů, dělám ještě chyby, nepochopil jsem.

Při srovnávání hodnocení výše zmiňovaných tří škol jsem dospěla k zajímavým zjištěním. ZŠ Tábořská a ZŠ Chlupova z podstatné části pracují s formativním hodnocením, kdy ZŠ Chlupova mu přikládá poměrně větší váhu, zvláště v oblasti sebehodnocení. Formativní hodnocení se tu stává důležitou součástí vyučování, bez kterého by se sumativní hodnocení neobešlo, protože právě z něj vychází. Díky tomu, že ZŠ Chlupova začala jako první (z těchto tří škol) tvořit a ověřovat svůj nový ŠVP, což je výsledek dlouholeté práce, má hodnocení nejpracovanější a umí s ním dobře zacházet, protože si velice dobře uvědomuje jak důležité hodnocení nejen ve škole, ale i v životě je. Za výhodné považuji fakt, že na samotném hodnocení se mohou podílet žáci, nedochází tak k odcizení. Naproti tomu ZŠ Curieových jde v podstatě tradiční cestou klasifikace, kdy k formativnímu hodnocení přistupuje spíše okrajově. Tato škola má sice poměrně dobře rozpracovaná kritéria hodnocení, ale v hodinách s nimi není pracováno tak, aby s nimi byli žáci dostatečně srozuměni. Při tom právě kritéria hodnocení by mohla být dobrou cestou formativního hodnocení, a tím dostatečně pomocnou rukou při vzdělávání i při orientaci na pouhou klasifikaci.

Formativní hodnocení je pro žáka velmi důležité a mělo by být přirozenou součástí každé hodiny, přesto tomu tak ještě není, ačkoliv současné změny v hodnocení vedou právě k častějšímu užívání průběžného hodnocení. Je pochopitelné, že jakékoli průběžné hodnocení zabere učiteli více času nejen na přípravu, ale úsilí, které se na toto hodnocení vynaloží, se vrátí nejen jemu, ale především žákovi v podobě zkvalitnění a zefektivnění vzdělávání. Navíc průběžné hodnocení má daleko větší motivační funkci než hodnocení sumativní zaměřené na holou klasifikaci, protože průběžné hodnocení pracuje v první řadě s žakovým zájmem něco zlepšit, zaměřuje se na žákův přístup, a tím buduje jeho vztah ke vzdělání. Žák by se přeci neměl „honit“ jen za jedničkami, ty ho pro celoživotní učení motivovat nebudou.

## 2.5. II. část výzkumu: Charakteristika hodnocení na základě dotazníků

Hodnocení žáků ve zkoumaných školách na základě anonymního dotazníku, který mi vyplnili učitelé prvního stupně.

### 2.5.1. FZŠ Tábořská

Dotazník mi vyplnilo 6 vyučujících a jeho zjištění jsou popsána níže:

Z pohledu učitelů má hodnocení na ZŠ Tábořská především **funkci motivační**, dále pak informační, komparativní, ale i formativní a výchovnou. Přednost dávají většinou **kombinaci slovního hodnocení a klasifikace**, protože se obě tyto formy dobře doplňují. Jednotlivě ale i zastávali slovní hodnocení nebo klasifikaci. Klasifikaci proto, že je rychlejší a pro rodiče a žáky přehlednější. Slovní hodnocení proto, že je konkrétnější a nestresuje méně nadané žáky.

U třetí otázky jsem se v jednom případě setkala s nepochopením otázky, dotazovaný tak nedopověděl ani na další otázku. Ostatní definovali **formativní hodnocení** v podobě portfolio, využití škály při kombinaci slovního hodnocení a klasifikace, vysvědčení jako osobní dopis žákovi, průběžných poznámek do sešitů pod jednotlivé práce a v podobě pochval, smajlíků, plusů a minusů.

Ve čtvrté otázce nelze sumarizovat, protože plná polovina dotazovaných neodpověděla. Z ostatních odpovědí lze ale říci, že jsou obě formy považovány za rovnocenné, ale z pohledu žáků jsou důležitější známky, zatímco z pohledu učitele daleko více hodnocení formativní, protože žákům dává zpětnou vazbu a pomáhá jim vytyčovat další cíle.

Předmětem hodnocení je pro všechny dotazované chování a klíčové kompetence. Poté jsou hodnoceny dovednosti a postoje. Znalosti jsou důležité pro 2/3 dotazovaných a myšlenky pro polovinu dotazovaných. Další možnosti hodnocení nikdo nevedl.

Hodnocení na škole odpovídá především školnímu vzdělávacímu programu, to znamená, že v první třídě je pouze slovní hodnocení. V druhé a třetí třídě jde o kombinaci slovního hodnocení a klasifikace, kdy na vysvědčení dostává žák dva listy, jeden s klasifikací a druhý se slovním hodnocením. Od druhé až do deváté třídy je používána kombinace klasifikace a písmene, které hodnotí přístup žáků (A – E). Dotazovaní tedy ze 2/3 hodnotí hlavně kombinaci slovního hodnocení a klasifikace. Dále k hodnocení využívají mimiky, gestikulace, různé škály, body a sebehodnocení.

Sedmá otázka měla názorně ukázat, jak tedy učitelé ve skutečnosti hodnotí, nakolik tedy rozumí hodnocení rozvoje klíčových kompetencí. 4 dotazovaní využili slovního hodnocení, kdy cíleně popsali, jaký je daný stav. Jeden dotazovaný otázku proškrtnl a poslední zatrhl obě dvě možnosti. Z čehož lze usuzovat, že daný žák tyto kompetence zřejmě splnil. Není však popsáno v jaké míře, jaká je možná další cesta rozvoje.

**Sebehodnocení** žáků se pravidelně zapisuje do týdenních plánů, a ty se zakládají do portfolií. Sebehodnocení je týdenní, měsíční, čtvrtletní a pololetní. K zaznamenávání slouží i žakovská knížka. Sebehodnocení je přítomno v každé hodině, ale to kdy a jak se k němu přistupuje záleží na každé hodině a učiteli zvlášť. Někteří učitelé užívají k sebehodnocení vlastní sebehodnotící tabulky, které tvoří sami nebo společně se žáky. Jinak je sebehodnocení pravidelné, týdenní, a to stále za použití tří smajlíků.

V otázce zařazení sebehodnocení do sumativního hodnocení se dotazovaní v odpovědích lišili. Dva dotazovaní by zařadili sebehodnocení do sumativního hodnocení a váhu by takové sebehodnocení mělo stejnou jako klasifikace, protože pohled žáka na sebe samého je velice důležitý. Další dva dotazovaní by jej též zařadili, ale váhu by mu přikládali jen částečnou, protože sebehodnotit se žáci teprve učí. Poslední dva dotazovaní pouze odpověděli záporně.

**Žakovské portfolio** je používáno na celé škole, takže všichni dotazovaní ho používají nejen jako prostředek sledování rozvoje žáka, ale i jako nástroj hodnocení. Konkrétní obsah portfolia se různí dle každého žáka zvlášť, ale vždy obsahuje pracovní listy, vybrané práce, týdenní plány, sebehodnocení, hodnocení výstupů a klíčových kompetencí či hodnocení učitelem. V portfoliu má každý předmět svoji složku a hodnocení bývá průběžné, a to především slovním hodnocením nebo známkou. Jednou za čtvrtletí probíhá diskuse nad portfolií, kdy se vybírají zdařilé práce a hodnotí se pokroky vzhledem k individuální vztahové normě.

Poslední čtyři otázky dotazníku jsou zaměřeny na konkrétní situace, problémy a postoje učitelů. Tyto nelze sumarizovat do jednoznačné odpovědi.

Podle dotazovaných na ZŠ Tábořská se odpovědi na jedenáctou otázku lišili. Dle jejich jednotlivých názorů by se mělo změnit hodnocení výstupů dětmi a mělo by se sjednotit hodnocení pro celou školu, zvláště u slovního hodnocení. Další dva dotazovaní odpověděli, že tímto způsobem, slovním hodnocením, hodnotí již dlouho a změny, které přichází, jsou postupné. Neustále se ověřují nové věci. Poslední dva dotazovaní neví.

Polovině dotazovaných se nejvíce daří sebehodnocení žáků, protože většinou souhlasí učitelovo hodnocení se žakovým. Dále pak z jedné třetiny slovní hodnocení, protože žáky

nestresuje, ale motivuje je pro další práci. 1 dotazovaný nevěděl, tento se ale nezabýval ani zbylými otázkami.

Předposlední otázka by se dala charakterizovat slovy: co dotazovaný, to odpověď. Protože ani v jednom případě se odpovědi neshodovaly. Dotazovaní si tedy neví rady s formulacemi hodnocení, protože dochází k zabředávání do stereotypů z nedostatku slovní zásoby. Dále je to jsou dílčí problémy jako schopnost pozorovat details, soustavnost, promyšlenost a jasná průhlednost pro žáka. Jedná se ale i o hodnocení činností a jednání, za které mají zodpovědnost a povinnost rodiče. Otázkou také je, kde na to všechno vzít čas. A v poslední řadě si dotazovaný neví konkrétně rady s hodnocením psaní, slohu a jednotlivých výchov.

Obavy ohledně hodnocení práce žáků se týkají toho, že dojde k vyčerpání nápadů i slovníku, že hodnocení může žákům ublížit a nemotivovat je, pokud není dělané dobře. Obavy jsou i z hodnocení prací založených na subjektivním podtextu, z opačného dopadu hodnocení, než učitel čekal a z toho, zda žáci vnímají hodnocení jako spravedlivé.

Z vyhodnocení dotazníků a z dalšího zkoumání na škole jasně vyplývá, že došlo k nemalým změnám. Změny se dotkly především hodnocení a žákovské knížky (její obsah i forma), která získala konečně neměnnou podobu. Odpovědi dotazovaných také poukazují na to, že učitelé vědí, oproti charakteristice hodnocení z roku 2006, co chtějí a jakým způsobem toho dosáhnou. Jsou si dobře vědomi proč hodnocení používají, k čemu jim slouží a co skrze něj mohou u žáků rozvíjet.



### 2.5.2. FZŠ Curieových

Dotazník mi vyplnilo 8 vyučujících a jeho zjištění jsou popsána níže:

Z dotazníků je patrné, že **funkce** hodnocení je na ZŠ Curieových z pohledu učitelů především **motivační**, dále pak informační, je to způsob zpětné vazby, kontrolní a prognostická. Z forem hodnocení je používána **klasifikace**, ale na prvním stupni ji někteří učitelé doplňují slovním hodnocením, které však není oficiální součástí konečného hodnocení. Takové slovní hodnocení je komentářem ke známce či slouží žákům jako lepší orientace v podaném výkonu. Co se jim podařilo, na co se mají zaměřit a proč.

Podle toho, co je cílem **formativního hodnocení**, lze dle odpovědí spíše soudit, že z většiny s ním učitelé příliš nepracují, nebo byl pro ně název zavádějící a na mysli měli jinou formu hodnocení.

Ve čtvrté otázce přišlo učitelům většinově důležitější sumativní hodnocení, protože dobré známky děti ocení a pozitivní slovní hodnocení je pro ně povzbuzení do budoucna.

Co se týče hodnocení žáka v páté otázce, tak se všichni učitelé shodli v tom, že předmětem hodnocení je hlavně chování a znalosti. Důležitost ještě přikládají dovednostem a z většiny postojům a myšlenkám. Klíčové kompetence hodnotí pouze polovina dotazovaných.

Šestá otázka byla v podstatě opakováním otázky druhé. Přesto zde odpovědi nebyly jednotné. Polovina dotazovaných hodnotí klasifikací, druhá polovina kombinací slovního hodnocení a klasifikací.

Sedmá otázka měla opět jasně ukázat, jakým způsobem konkrétní dotazovaný skutečně hodnotí. Zda popisným jazykem či známkou. Vzhledem k tomu, že ale polovina neodpověděla a čtvrtina zřejmě nepochopila zadání otázky, lze usuzovat, že s takovýmto typem hodnocení rozvoje klíčových kompetencí zřejmě učitelé z velké části nejsou zvyklí pracovat, a tím pádem ani pravidelně sledovat a hodnotit, což může být dáno tím, že v ŠVP nejsou takto konkrétně kompetence rozklíčovány. Ze dvou odpovědí je však patrné, že jeden vyučující by použil klasifikaci a druhý slovní hodnocení.

Z odpovědí na otázku číslo osm je možno se domnívat, že se sebehodnocením žákům není ve třídách nijak pravidelně, cíleně a systematicky pracováno. Jedná se spíše o jednotlivce, kteří se pokoušejí se sebehodnocením žáka záměrně pracovat, a to formou psaní vlastních vysvědčení, tím, že si v některých případech mohou navrhovat sami známku, či tím, že se nahlas vyjadřují o svých úspěších či neúspěších a o tom, co je potřeba zlepšit.

**Sebehodnocení** by sice zařadila většina do sumativního hodnocení, ale, až na jednu výjimku, kdy by sumativní hodnocení ovlivňovalo z 50%, nepřikládali by mu rozhodující vliv. Je nutné si ale uvědomit, že se pohybujeme v podmiňovacím způsobu. Ve skutečnosti sebehodnocení žáka sumativní hodnocení nijak neovlivňuje.

Ačkoliv školní vzdělávací program s **portfoliem** počítá a učitelé umožňuje s ním pracovat, učitelé ho ve většině případů nepoužívají pro hodnocení. Ve třech případech pak portfolio je složkou prací žáka, která obsahuje práce ze slohu a úkoly navíc, které slouží jako zpětná vazba, a kdy je hodnocena formální stránka (úprava a styl) a obsahová stránka.

Zbývající čtyři otázky dotazníku jsou zaměřeny na konkrétní situace, problémy a postoje učitelů, které většinou není možné sumarizovat do jednoznačné odpovědi.

V jedenácté otázce odpovídali dotazovaní různě. Jak to tedy učitelé vidí:

- přibyla možnost slovního hodnocení, tím pádem možnost kombinovat klasifikaci se slovním hodnocením
- je potřeba vést žáky k práci, za kterou nedostanou ani odměnu, ani známku
- je potřeba pracovat s chybou a učit žáky, že chybovat je normální
- myšlenka, že nový vzdělávací program změni hodnocení práce žáků, je scestná a kdo si to myslí, nikdy neučil

Z odpovědi je znát, že učitelé si jsou vědomi změny, která v možnostech hodnocení proběhla, a dále je vidět, že učitelé nad hodnocením žáků přemýšlí. Nelze si ale nevšimnout odpovědi poslední, která je opravdu podnětná. Odpovídající má totiž pravdu v tom, že změna v systému v podstatě nic nezmění (u některých učitelů), konečné změny totiž vždy provádí učitel. Protože změny na takovéto úrovni se nedějí přes noc, ale trvají dlouhá léta. Navíc v zemi, kde má klasifikace poměrně dlouhou tradici a mnoho učitelů je na ni zvyklá. To je ale názor jednotlivce, který možná zapomíná, že jsou ale učitelé, kterým změna v hodnocení umožnila bez problémů a oficiálně pracovat s různými formami hodnocení. Na kterých můžou dále pracovat a rozvíjet je.

I ve dvanácté otázce byly odpovědi zajímavé, ačkoli nebyla jediná, která by se svým obsahem opakovala. Učitelům se nejvíce daří usměrňovat nežádoucí projevy žáka vzhledem ke skupině, hodnocením motivovat ke zlepšení práce a chování, podporovat hodnocením sebedůvěru, hodnocením vést žáka k tomu, že chyba není vina a dávat jedničky. Poslední odpověď je na jednu stranu možná poněkud úsměvná, ale na druhou stranu je pravdou, že učitele těší daleko více, když může dát žákovi jedničku, než když ho musí hodnotit opakem.

Předposlední otázka je zaměřena na to, s čím si učitelé ohledně hodnocení neví rady. A tím jsou formulace slovního hodnocení, hodnocení žáků s SPU (objektivita hodnocení vůči



žákům bez poruch) a sebehodnocení (jak žáky vést k tomu, aby se viděli v reálném světle). Z této otázky především vyplývá, že ač nová koncepce nabízí různé varianty hodnocení, učitelé nejsou dostatečně informováni a vzděláváni o možnostech uplatnění a především práce s novými formami hodnocení.

Poslední otázka je věnována jistým obavám, které učitelé mohou mít při hodnocení práce žáků. Těmi jsou obavy z toho, jak spravedlivě hodnotit, obavy z reakce rodičů, obavy z demotivace dětí, ale také obava z přijetí hodnocení ze strany žáka. Našli se i tací, kteří nemají obavy z ničeho.

Z odpovědí je mnohdy patrné, že škola se zaměřuje právě na integraci žáků s SPU, a právě odtud pramení nejvíce obav či problémů s tím spojených.

### 2.5.3. FZŠ Chlupova

Dotazník mi vyplnilo 5 vyučujících a jeho zjištění jsou popsána níže:

Výsledky dotazníků jasně ukazují, že **funkce** hodnocení je i na ZŠ Chlupova především **motivační**, dále pak sledující vývoj dítěte, průzkumná a průkazná.

Formy hodnocení jsou na škole jasně dány školním vzdělávacím programem. Tyto potvrdil i dotazník. Jeden dotazovaný je zastáncem pouze slovního hodnocení, a to proto, že je přehlednější, používá popisný jazyk a je konkrétnější než známka. Ostatní dotazovaní jsou pro **kombinaci slovního hodnocení a klasifikace**. Jednak proto, že jedno doplňuje druhé, slovní hodnocení jasně pojmenovává úspěchy a problémy a klasifikace je rodičům srozumitelná a sami žáci ji leckdy vyžadují, a jednak proto, že ZŠ Chlupova obecně používá klasifikaci většinou od třetí třídy spolu se slovním hodnocením.

Dle pozorování na škole a analýzy dokumentů vím, že s **formativním hodnocením** učitelé cíleně pracují, a že je přítomno v každé hodině. Tím, že tři dotazovaní na třetí otázku neodpověděli, se domnívám, že je jim pouze cizí tento teoretický název, že jim nic neříká, a proto na otázku neodpověděli. Usuzuji tak i proto, že samotné spojení „formativní hodnocení“ bylo podtrženo a nad ním připsán otazník. Pro ostatní dotazované má formativní hodnocení podobu průběžného hodnocení žáka žákem a žáka učitelem, dále podobu portfolia a podobu sebehodnotících dotazníků.

Na čtvrtou otázku opětovně tři dotazovaní neodpověděli, pravděpodobně z důvodů, které jsou už popsány výše. Zbylí dva dotazovaní považují obě dvě formy za stejně důležité, protože žákovi obě dvě pomáhají ve vývoji.

Předmětem hodnocení jsou na této škole dle odpovědí především klíčové kompetence, znalosti a dovednosti. Teprve pak následuje chování a postoje, na posledním místě jsou myšlenky.

Zajímavá je odpověď na šestou otázku, ve které se dotazovaní naprosto shodli, a to považují za velmi důležité. Navíc odpovědi naprosto korespondují s odpověďmi z druhé otázky. Všichni dotazovaní tedy hodnotí především slovně, dále využívají sebehodnocení, hodnocení, kdy jeden hodnotí druhého, a ve vyšších třídách hodnotí pomocí procent, bodů a známek.

Sedmá otázka je jen stvrzením toho, jaké hodnocení učitelé skutečně používají, a také toho, nakolik je jim vlastní hodnocení klíčových kompetencí. I zde byli všechny odpovědi svou formou jednotné, všichni hodnotili rozvoj konkrétním slovním hodnocením.

**Sebehodnocení** žáků je přítomno v každé hodině u každého vyučujícího. Pravidelně se zaznamenává ve formě sebehodnotících tabulek, které komentuje nejen učitel, ale i rodič má tu možnost, dále každý měsíc do žakovské knížky. Se sebehodnocením se cíleně pracuje a neustále je u žáků rozvíjeno při každé příležitosti, například při práci s portfoliem, kde je ale zapotřebí i hodnocení formativní.

Sebehodnocení je na této škole považováno za velmi důležité. Někteří je považují za jeden z nejvýznamnějších prvků hodnocení, kdy se žák učí přistupovat sám k sobě kriticky, ale zároveň se učí nepodceňovat se. Právě proto je to součástí sumativního hodnocení a čtyři z pěti dotazovaných by ho do sumativního hodnocení zařadili. Váhu by mu přikládali velkou, konkrétně však již nepopsali jak velkou.

**Portfolia** patří přímo, podle školního vzdělávacího programu, ke způsobům hodnocení na této škole. Jsou zakládána již v první třídě, a to v každé bez výjimky. Přesto jeden dotazovaný odpověděl záporně na otázku, zda ve své třídě používá pro hodnocení žakovské portfolio. Obsah portfolia je vymezen ŠVP v části hodnocení, ale jeho konkrétní varianty se liší způsobem výběru, upořádání a formy na každém žákovi zvlášť. Portfolia jsou hodnocena dle předem daných kritérií, která jsou společně vypracována a žákům dobře známa.

Odpovědi na další čtyři otázky vychází z konkrétních situací, problémů a postojů učitelů, proto budou zmiňovány většinou jednotlivě.

V jedenácté otázce odpovídali dotazovaní různě. Odpovědi jsou zaměřené především na to, na čem učitelé nejvíce pracují :

- využít portfolio k hodnocení – zakládat do něj práce předem ohodnocené
- změnilo se vše, pracovat musíme jen na sobě
- stále pracujeme na naslouchání, slušné argumentaci, odvaze se zeptat, obhájit svou práci

Učitelům ZŠ Chlupova se nejvíce daří sebehodnocení žáků, oceňování popisným jazykem a práce s portfoliem. Zároveň si však neví rady právě s popisným hodnocením, s portfoliem a se známkami. Kamenem úrazu se stává i čas, protože hodnocení práce žáků, tak jak je nastaveno na této škole, je časově velmi náročné a pracné.

Poslední položená otázka zjišťuje možné obavy učitelů týkající se hodnocení práce žáků. Obavy vycházejí z velké části z uvědomění si situace, která panuje mimo tuto školu nejen v otázce hodnocení. A to, že většina učitelů běžných základních škol pracuje pouze s průměrem známek a k žákovi nepřístupují jako k osobnosti. Další obavy jsou více interního rázu, jedná se o obavu ze známek, protože jsou neobjektivní, a také obava z práce s portfoliem, kterému mohou ublížit přímá a plošná pravidla, stane-li se nástrojem hodnocení.

Z pozorování, analýzy dokumentů a vyhodnocení dotazníků je patrné, že tato škola ví přesně co chce a jakou cestou se pro to má ubírat. Už ze školního vzdělávacího programu je jasné, že vše je zaměřeno na žáka. Nehovoří se o tom, co bude dělat učitel a jaké cíle má, ale jasně se dává najevo, co bude dělat žák, jaké cíle má naplňovat, kam má jeho vývoj směřovat a jakým způsobem se toho dosáhne. Hodnocení je věnována podstatná část každé hodiny, na něm a jeho formách je z velké části postavena celá výuka. Podíl na tom, že tento systém funguje v každé třídě a každý vyučující ho přijal za svůj v rámci svých vlastních úprav, má fakt, že na vzniku školního vzdělávacího programu se podíleli všichni učitelé bez výjimky.

Cesta, kterou se ubírá ZŠ Chlupova, je v mnoha ohledech inspirativní, hodnotná a hodna následování. Je ale jasné, že principy této školy nemusí každý učitel přijmout za své a i jiné cesty jsou možné.

#### 2.5.4. Srovnání – dotazníky

V této části bych ráda porovнала zjištění, které mi poskytly dotazníky rozdané na zkoumaných školách.

Je totiž zajímavé, že učitelé všech škol odpověděli shodně na otázku, jakou funkci má hodnocení, všichni na první místo uvedli funkci motivační. Jak má ale průměrného či dle klasifikace dostatečného žáka motivovat pouhá klasifikace, která mu bude neustále předkládat, že jeho výkony jsou jen dobré či o stupeň horší a neukážou mu cestu jak dál? Jakým způsobem může vůbec klasifikace motivovat? Pro žáky je tato motivace jasná, je to honba za dobrými známkami, nikoli za vzděláním. Když jsem dostal trojku, je to pro mě znamení, že na příští písemku se musím naučit na jedna, abych měl nakonec alespoň dvojku. Ti, co mají jedničky, chtějí další. Jednička je pro ně motivací k další jedničce, není pro ně motivací k věděni. Samozřejmě, že taková motivace vede k tomu, že žák se na výuku připravuje, ale nevytváří si tím ke vzdělání dobrý vztah. Jeho cílem je získat dobrou známku, ne naučit se něco nového, nebo se zlepšit v tom, co mu ještě nejde tak dobře. Takový přístup k hodnocení nevede žáka k potřebě pracovat na svých nedostatcích. Naopak formativní hodnocení, tak jak jsem jej měla možnost sledovat na ZŠ Tábořská a ZŠ Chlupova vede žáka k přemýšlení nad sebou samým, vede ho k analýze sebe sama, jeho učení, motivuje ho pro celoživotní vzdělávání, protože se zde eliminuje honba za jedničkami a výrazně se posiluje vztah ke vzdělání a k sobě samému. Navíc formativní hodnocení pomáhá právě těm žákům, kteří mají se vzděláváním různé problémy. Tím mám na mysli nejen žáky dle klasifikace dobré či dostatečné, ale především žáky se specifickými poruchami učení, pro ty je formativní hodnocení přímo nezbytné, protože jim poskytuje dostatečnou zpětnou vazbu, a tím jim umožňuje postupně rozfázovat další kroky a nestresuje je tolik jako holá nic neříkající klasifikace, naopak je může daleko lépe motivovat, protože mají možnost jasně vidět kde a jak se zlepšili. Formativní hodnocení umožňuje těmto žákům poznat svou hodnotu, a tím výrazně posiluje jejich sebevědomí, které mívají právě tito žáci nízké. Je zvláštní, že ZŠ Curieových, která pracuje právě s těmito žáky, se na formativní hodnocení více nezaměřuje.

Ráda bych se také zmínila o tom, co učitelé shodně označovali jako předmět hodnocení žáka. Je totiž velmi zajímavé, že učitelé ZŠ Curieových shodně označovali chování a znalosti. Klíčové kompetence, které by měly být v popředí zájmu označila pouhá polovina dotazovaných. Na ZŠ Tábořská učitelé shodně označili chování a klíčové kompetence a učitelé ZŠ Chlupova klíčové kompetence, znalosti a dovednosti. Tyto odpovědi zřetelně korespondují právě se způsoby hodnocení dané školy, kdy ZŠ Tábořská a ZŠ Chlupova

pravidelně rozvoj klíčových kompetencí hodnotí například v sebehodnoticích tabulkách, zatímco ZŠ Curieových nepracuje s takto rozpracovaným způsobem hodnocení. Rozvoj klíčových kompetencí zřejmě také pojímá klasifikace. Jedna známka v sobě ale obsahuje všechny možné předměty hodnocení, to znamená vše v jednom. Jedna známka ale nemůže spravedlivě obsáhnout vše potřebné, proto se domnívám, že hodnocení rozvoje klíčových kompetencí není na ZŠ Curieových věnováno mnoho prostoru, hodnocení je opravdu zaměřeno především na znalosti.

Nakonec bych ráda reagovala na poslední otázky z dotazníku, která také vypovídají o hodnocení na daných školách. Kdy je zajímavé, že učitelům se shodně nejvíce daří sebehodnocení, a to jak na ZŠ Tábořská, tak ZŠ Chlupova. Obavy pak vychází z toho, že hodnocení nemusí být vždy objektivní, že může žákovi ublížit, dále z toho, jak žák hodnocení přijímá a v poslední řadě učitelé někdy naráží na problémy s formulacemi slovního hodnocení, kdy jim dochází slovní zásoba, a tak mají obavy ze stereotypů při hodnocení.

Z odpovědí je znát, že učitelé nad hodnocením přemýšlejí a že je pro ně důležité. Odpovědi učitelů na ZŠ Curieových se poněkud lišily. Učitelé si jsou vědomi změny, která v oblasti hodnocení nastala, a to možnosti kombinovat klasifikaci se slovním hodnocením, ale v tom, co se jim v práci v hodnocení daří se neshodli ani jednou. Za to se ale sjednotili v názorech ohledně možných obav a problémů, které vycházejí z toho, že učitelé nejsou dostatečně informováni a vzděláváni o možnostech uplatnění a práce s novými formami hodnocení, mají pak tedy obavy nebo si nevědí rady s formulacemi slovního hodnocení a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení, mají-li takto hodnotit sumativně, a se sebehodnocením žáků. Což je zajímavá myšlenka, protože učitelé, kteří dost dobře nerozumějí tomu, jak a k čemu tyto nové podoby hodnocení používat, nebudou takové hodnocení používat vůbec, protože je nebudou považovat za smysluplné. Při tom právě žáci s SPU by takové hodnocení, a práci s formativním hodnocením vůbec, potřebovali. Neméně zajímavá a spíše až alarmující je obava z reakce rodičů. Další obavy se nijak neliší od obav učitelů ostatních dvou škol.

## 2.6. Závěry praktické části

Tato část by měla shrnout hodnocení tří zkoumaných škol z pohledu jejich silných a slabých stránek, jejich specialit a případných problémů, které mohly z výzkumu vyplynout. A na závěr učinit srovnání v tom, co jsem měla možnost výzkumem zjistit, a odpovědět na otázku položenou na začátku této práce.

### 2.6.1. FZŠ Tábořská - shrnutí

Za silnou stránku v oblasti hodnocení na ZŠ Tábořská lze považovat změnu podoby žákovských knížek a ustálila tak jejich obsah i formu. Pravidelné změny žákovských knížek byly totiž častým předmětem kritiky. V hodnocení kompetencí a kritérií se často ztráceli žáci a sami učitelé nepřistupovali k hodnocení stejně. V současné době je žákovská knížka přehledná a jasně informuje o průběhu vzdělávání. Pro zaznamenávání průběhu rozvoje klíčových kompetencí slouží sebehodnotící archy v týdenních plánech, které se zakládají do portfolií.

Slabé stránky bych na této škole v současné době nedefinovala. V době pozorování ve školním roce 2006/2007 bych za slabou stránku označila práci s portfoliem, protože učitelé si s ním v některých případech nevěděli rady. Potřebovali si ujasnit čím portfolio je, čemu slouží a co skrze něj mohou sledovat, co portfolio může u žáka rozvíjet a jakým způsobem to skrze portfolio mohou učitelé rozvíjet. Práce s portfolii nebyla jednotná a bylo třeba lépe pracovat s kritérii hodnocení portfolia.

Možným problémem, na kterém je třeba pracovat, a který vyplývá z dotazníků, je pravděpodobně otázka sjednocení hodnocení pro celou školu, zvláště u slovního hodnocení. Zde ale s velkou pravděpodobností nepůjde tak o samotné sjednocení hodnocení, jako o určitý druh nejistoty v užívání slovního hodnocení. Je samozřejmé, že každý učitel pracuje se slovním hodnocením podle sebe. Je ale možné, že některým učitelům, kteří si v užívání slovního hodnocení nejsou až tak jistí, by pomohlo nastavit určitou společnou normu, která bude udávat jasná obecná pravidla, kdy ale konkrétní varianty budou již na samotných učitelích. Otázkou ale je, nakolik je to nutné. Zda existuje i jiné řešení, například v podobě dalšího vzdělávání.

Za specialitu této školy považuji hodnocení přístupu žáků pomocí písmen A – E. Tuto možnost hodnocení považuji za velice zajímavou. Dobré je, že v hodnocení nestojí tento způsob hodnocení samostatně, ale je propojen, to znamená, že žák, který získá v klasifikaci

jedničku a v hodnocení přístupu písmeno E, nemůže nakonec na vysvědčení jedničku získat, protože jeho přístup ke vzdělávání má na výslednou klasifikaci významný vliv.

### **2.6.2. FZŠ Curieových - shrnutí**

Za silnou stránku by se dala považovat právě klasifikace, ale v tom smyslu, že jasně ukazuje, jak si kdo stojí v porovnání s ostatními a na jakém stupni v pětistupňové klasifikaci se pohybují žáci znalosti a dovednosti. Za velice dobré považují zpracování kritérií hodnocení ve školním vzdělávacím programu, na druhou stranu je těmto kritériím na škodu, že žáci nemají možnost s nimi pracovat, dopředu s nimi nejsou dostatečně seznámeni a nemohou se podílet na jejich vytváření, tím pádem mají omezenou možnost jim více rozumět a přijmout je za své.

Naproti tomu slabou stránkou se pak logicky stává to, že takový způsob klasifikace, jaký je popsán výše, neumožňuje, dle mého soudu, poskytovat žákovi dostatečnou zpětnou vazbu tak, jak ji prezentuje školní vzdělávací program. Pokud se má hodnocení soustředit na žákův individuální pokrok, je potřeba více a lépe pracovat právě s kritérii hodnocení, tedy s více propracovaným hodnocením kritériálním, které umožňuje zaznamenávat sumativní hodnocení klasifikací, kterou tato škola užívá. Navíc žáka pro další učení motivuje lepší známka, nikoli potřeba se něco nového dozvědět a na základě poučení se z vlastních chyb zdokonalovat svůj rozvoj v jednotlivých oblastech

Dle mého názoru je potřeba zaměřit se na ZŠ Curieových na rozvoj formativního hodnocení, protože s tím učitelé systematicky a cíleně pracují v malé míře. Dobrá práce s formativním, čili průběžným, hodnocením by žákovi poskytovala dostatečnou zpětnou vazbu, na které by mohl stavět svůj další vývoj. Navíc by se tím, dle mého názoru, mohly zmírnit nebo dokonce napravit některé negativní důsledky specifických poruch učení (a nejen jich) právě u integrovaných žáků, se kterými škola pracuje. Formativní hodnocení ale není určeno pouze jim, má sloužit všem bez výjimky.

Za ocenění stojí individuální přístup k žákům, kdy se učitelé opravdu snaží individuálním přístupem oceňovat jednotlivé pokroky žáka, kdy se jedná především o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za značné pomoci asistentů pedagoga.



### 2.6.3. FZŠ Chlupova - shrnutí

Za silné stránky této školy považuji právě hodnocení. A to především promyšlenou práci s portfoliem, kdy učitelé přesně vědí, k čemu portfolio slouží, jaké jsou jeho možnosti a jak s ním pracovat a hodnotit ho, tuto práci mají opravdu dobře promyšlenou. Obecně je formativní hodnocení na vysoké úrovni. Další silnou stránkou je práce s kritérii hodnocení. Kdy žáci vždy velice dobře znají kritéria hodnocení dopředu, nejsou tak ničím zaskočení a záleží už jen na nich, jakou práci odvedou. Dobré je také to, že žáci mají leckdy možnost se podílet na tvoření kritérií, takovým kritériím pak rozumějí, vědí, co je cílem a jejich výslednou práci to zefektivňuje. V neposlední řadě jde o autentické vidění sebe sama, kdy žáci dokáží objektivně posoudit stav svého vývoje. Výborné je, že hodnocení odpovídá cílům vzdělávání tak, jak si je škola stanovila ve školním vzdělávacím programu.

Z odpovědí učitelů při dotazování se dalo vysledovat, že jim v klasifikaci nevyhovuje pouhých pět stupňů. K hodnocení pomocí klasifikace, která by měla dostatečnou výpovědní hodnotu, by potřebovali alespoň desetistupňovou klasifikaci, nebo hodnocení body či procenty. Touto dobou už je ale na škole založeno i hodnocení procenty.

Problémem může paradoxně být právě přístup k hodnocení a k výuce. Protože, pokud žák přestoupí na jinou školu, kde se pracuje a hodnotí jinými metodami, může mu dělat velké potíže přizpůsobit se nejen jinému způsobu hodnocení, ale hlavně zcela odlišnému způsobu výuky. Otázkou pak tedy je, jak se žáky pracovat, aby byli připravení i pro studium na škole, kde se pracuje zcela odlišnými metodami.

Za zajímavé a velmi podnětné považuji nejen podepisování upraveného školního řádu žákem v žakovské knížce, ale i jeden ze cílů školy, který jsem u ostatních škol nenalezla, a to aby žáci byli hrdi na svoji školu.

#### 2.6.4. Srovnání a závěry

Výzkum na třech základních školách mi umožnil sledovat, jakým způsobem se na školách hodnotí. Tedy jaké formy hodnocení učitelé užívají, a které nástroje k tomu slouží. To znamená, že pro sumativní hodnocení slouží jako nástroj hodnocení nadále klasifikace, ale díky rámcovému vzdělávacímu programu i slovní hodnocení, které se zaznamenávají do žákovských knížek. Ty mají různou podobu, tedy obsah a formu, podle toho na jaké škole se užívají. Každá škola měla svou vlastní žákovskou knížku. Obsah a forma se lišila podle toho, co bylo cílem vzdělávání a hodnocení na dané škole. Žákovské knížky škol, které se zaměřovaly na formativní hodnocení, obsahovaly navíc místo pro sebehodnocení žáka.

Dále výzkum prokázal, že proměny hodnocení skutečně vedou k širšímu užívání formativního hodnocení. V případě, že se škola zaměřovala na formativní hodnocení, užívala jako nástroje hodnocení žákovská portfolia a sebehodnocení v podobě sebehodnotících tabulek, které sledovaly rozvoj klíčových kompetencí. S kriteriálním hodnocením bylo a je pracováno především na ZŠ Chlupova, kdy se často na tvorbě kritérií podílejí žáci. Takové hodnocení jí slouží jako dobrý podklad pro klasifikaci. A zrovna kriteriální hodnocení by mohlo být vhodnou formou formativního hodnocení právě pro školy, které se zaměřují v sumativním hodnocení na klasifikaci. Cestou kriteriálního hodnocení by se tak mohla vydat například ZŠ Curieových. Tak by zařadila formativní hodnocení do svého školního vzdělávacího programu a zároveň by mohlo takové hodnocení být vhodným podkladem právě pro sumativní klasifikaci. Kriteriálním hodnocením by tak mohla i lépe sledovat rozvoj klíčových kompetencí. Samozřejmě, že takové změny v hodnocení souvisí se změnou cílů a pojetím výuky. To znamená, že to je otázka dlouhodobé práce, která může trvat několik let. Není to ale cesta nemožná, což jasně ukazuje právě ZŠ Chlupova, která jako první z těchto tří škol začala tvořit a ověřovat svůj nový ŠVP (svůj ŠVP pokusně ověřovala od 1.9. 2003).

Zajímavá byla i zjištění týkajících se problémů a postojů učitelů ohledně hodnocení žáků. Kdy učitelé mají obavy z toho, nakolik je jejich hodnocení objektivní, čemuž může, dle mého mínění, významně zamezit právě užívání formativního hodnocení.

Nakonec bych ráda zmínila ještě jednu skutečnost, která vyplynula z odpovědí učitelů jedné školy, a to, že někteří učitelé nejsou dostatečně informováni a vzděláváni o možnostech uplatnění a práce s novými formami hodnocení. Otázkou samozřejmě může být, nakolik nejsou informováni a nakolik nechtějí být informováni, ale faktem zůstává, že učitel, který těmto novým formám dostatečně neporozuměl a nepřijal je za své, nebude tyto ani používat. Bez ohledu na to, nakolik budou prospěšné nejen pro ně, ale hlavně pro žáky.

Nyní přistoupím k zodpovězení základní otázky. Tedy, jak souvisí sumativní a formativní hodnocení s cíli RVP ZV a jak rozdíly hodnocení ovlivňují rozvoj žáků. Na základě seznámení s teoretickými východiskem v části věnované hodnocení a výzkumu jsem měla možnost sledovat různé formy hodnocení a poznat, jakou cestou jde hodnocení formativní na školách.

Z toho, co jsem měla možnost poznat, se domnívám, že formativní hodnocení má být základním stavebním kamenem pro hodnocení sumativní, a že by tím pádem mělo být přítomné na každé škole, protože svou povahou směřuje k naplňování cílů stanovených rámcovým vzdělávacím programem, a to konkrétně k těmto:

- 1) umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- 2) podněcovat žáky k tvořivému myšlení a k řešení problémů
- 3) vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- 4) připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako zodpovědné bytosti
- 5) pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti

Navíc formativní hodnocení poskytuje žákovi dostatečnou zpětnou vazbu a umožňuje mu, aby se tak daleko lépe orientoval ve svém rozvoji.

Zde ale nejde o to, které hodnocení je „lepší“, či kterému dávat přednost, protože podkladem pro sumativní hodnocení by měl být plnohodnotné hodnocení formativní, které by mělo být součástí každé hodiny na každé škole. Je zapotřebí obou forem, protože jedna vychází z druhé a jedna se bez druhé neobejde, protože každá má svou nezastupitelnou funkci, kterou nelze jednou či druhou formou nahradit. Obě tyto formy jsou stejně důležité jak pro učitele, tak pro žáka. Žák nejen že potřebuje vědět, jakým směrem se má ubírat na základě dobré zpětné vazby, ale potřebuje se zároveň orientovat v tom, jak vypadá jeho výkon v celku, potřebuje určitou sumarizaci, aby věděl, na jakém stupni či škále se právě nachází, a tím se v hodnocení dobře orientoval a mohl úspěšně pokračovat dál ve svém vzdělávacím procesu.

Problémem či otázkou, která tu vyvstává, je, že přijetí myšlenky, že formativní hodnocení by ve výuce mělo mít převládající zastoupení, znamená poměrný obrat v myšlení některých učitelů, kteří jsou zastánci opačného pojetí. Přijetí této myšlenky totiž vyžaduje změnu cílů a změny ve způsobech vyučování, tedy používání s formativním hodnocením souvisejících forem a metod vyučování. Formativní hodnocení klade značné nároky na učitele a ne každý učitel je na tuto změnu a práci připraven, někteří ji dokonce zcela odmítají přijmout a mnoho učitelů ani neumí s těmito formami hodnocení účinně pracovat.

Tato práce vychází ze zkoumání pouze tří škol, a to v časovém rozmezí tří let, kdy jsem v každé škole prováděla zhruba roční, intenzivní zkoumání. Domnívám se, že další zkoumání na mnoha jiných školách, a zároveň na těch dosud zkoumaných, by mohla přinést další zajímavé poznatky, které by mohly významně přispět ke sledování proměn hodnocení na primární škole. Protože hodnocení se zvláště v poslední době velice rychle vyvíjí, jelikož se snaží pružně reagovat na změny ve společnosti. Myslím, že hodnocení se nadále bude vyvíjet, a že bude přibývat různých forem nejen v oblasti formativního hodnocení, a že se ještě více posílí postavení hodnocení nejen ve vzdělávání, ale i v běžném životě. Proto je třeba nadále sledovat jeho proměny, zkoumat je a hodnotit z hlediska jejich kvalit.

## Závěr

V diplomové práci jsem představila hodnocení v souvislostech s proměnou výchovně-vzdělávacích cílů, vysvětlila jsem podstatu a funkce hodnocení a převážnou část práce jsem věnovala hodnocení formativnímu.

Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat konkrétní podoby proměn hodnocení v primární škole a konkrétní situace, problémy a postoje učitelů spojených se současnými proměnami hodnocení. K tomu mi posloužil výzkum, který jsem realizovala na třech základních fakultních školách. Pro sledování proměn hodnocení v primární škole mi posloužila analýza školních vzdělávacích programů, a to především v částech věnovaných hodnocení, dále dlouhodobá pozorování na školách a rozhovory s učiteli a zástupci školy. Metoda dotazníku mi umožnila mapovat konkrétní situace, problémy a postoje učitelů spojených se současnými proměnami hodnocení. Výsledky celého výzkumu jsou v práci uvedeny a podrobně zhodnoceny.

Díky diplomové práci jsem měla možnost se přesvědčit, nakolik je hodnocení důležitou a náročnou součástí celého vyučovacího procesu. Poznala jsem, jak moc je důležité formativní hodnocení a proč tomu tak je. A seznámila jsem se s různými podobami tohoto hodnocení.

Sledování proměn hodnocení považuji za velmi důležité, protože umožňuje seznamovat se s novými metodami, formami, či postupy hodnocení. Zajímavé by určitě bylo, sledovat vývoj hodnocení v těchto školách nadále. Jakým směrem půjde například ZŠ Curieových či ZŠ Chlupova? A jak vypadá hodnocení na jiných školách? Jak by vypadaly výsledky výzkumu prováděných na jiných školách – pražských a mimopražských? A jaký směr bude v hodnocení nakonec dominovat? To jsou otázky, na které lze odpovědět až po dlouhodobém a systematickém zkoumání. Osobně však doufám, že hodnocení půjde nadále cestou širšího užívání formativního hodnocení, a že bude čím dál tím více učitelů, kteří budou uvědoměle užívat formativní hodnocení žáků.

## LITERTURA

- AMONAŠVILI, Š. A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování*. Praha: PedF UK, 1987.
- ČERVENKA, S.: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.
- ČÍHALOVÁ, M. MAYER, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6.
- ČTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1991.
- JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-7178-253-X.
- KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
- PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PRŮCHA, J.: *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- SCHIMUNEK, F. -P.: *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- SOLFRONK, J.: *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: PedF UK, 1996.
- SPIPKOVÁ, V.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PedF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- STARÁ, J. a kol.: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
- Školní vzdělávací program FZŠ Curieových*. Praha.
- Školní vzdělávací program FZŠ Chlupova*. Praha.
- Školní vzdělávací program FZŠ Tábořská*. Praha.
- TEMPLE, Ch., STEELE, J., MEREDITH, K.: *Plánování vyučovací hodiny a hodnocení*. Praha: OSF, 1998.
- VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-247-1734-0.

### **Články z časopisů:**

NOVÁČKOVÁ, J.: Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učitelské listy*, 2005, č. 8, s. 5-7. ISSN 1210-6313.

### **Elektronické zdroje:**

KLOČKOVÁ, L.: Pohled do historie vysvědčení. [citováno 2009-01-21] Dostupné na WWW: <http://www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100>

STRCULOVÁ, V.: Portfolio na 1. stupni základní školy. *Učitelské listy* [online]. 2006 [citováno 2008-11-15]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102656&CAI=2153>

## PŘÍLOHY

Příloha č. 1: ZŠ Tábořská – kritéria pro hodnocení žáků (podle ŠVP platného ve školním roce 2006/2007)

Příloha č. 2: ZŠ Tábořská – ukázka žákovské knížky (ze školního roku 2006/2007)

Příloha č. 3: ZŠ Tábořská – ukázka sebehodnocení (ze školního roku 2006/2007 a 2008/2009)

Příloha č. 4: ZŠ Tábořská – ukázka portfolia (ze školního roku 2006/2007)

Příloha č. 5: ZŠ Curieových – kritéria pro hodnocení žáků (podle ŠVP 2008/2009)

Příloha č. 6: ZŠ Curieových – ukázka žákovské knížky (ze školního roku 2008/2009)

Příloha č. 7: ZŠ Chlupova – kritéria pro hodnocení žáků (podle ŠVP 2008/2009)

Příloha č. 8: ZŠ Chlupova – ukázka žákovské knížky (ze školního roku 2007/2008)

Příloha č. 9: ZŠ Chlupova – ukázka sebehodnocení (ze školního roku 2007/2008)

Příloha č. 10: ZŠ Chlupova – ukázka portfolia (ze školního roku 2007/2008)

Příloha č. 11: Vyplněný dotazník



## Příloha č. 1

### FZŠ Tábořská - Kritéria pro hodnocení žáků

„Při hodnocení výchovně vzdělávacích výsledků je žák hodnocen ve vazbě na klíčové kompetence v těchto aspektech: **učit se, řešit problém, komunikovat, spolupracovat, občan a práce.**

Výchovně vzdělávací výsledky se klasifikují podle těchto kritérií, kdy východiskem pro stanovení hodnotících stupňů je kvalita výsledků vzdělávání, to znamená:

- úplnost, ucelenost, přesnost a trvalost osvojení požadovaných cílových znalostí (faktů, pojmů, definic, zákonitostí a vztahů)
- kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované vzdělávací činnosti
- kvalita uplatňování osvojených znalostí a dovedností při řešení vzdělávacích úkolů
- kvalita práce s informacemi – dovednost nalézat, třdit a prezentovat informace, včetně dovednosti využívání ICT
- osvojení dovednosti účinně spolupracovat
- píle žáka, snaha a jeho přístup ke vzdělání
- kvalita myšlení, především jeho samostatnost, tvořivost, originalita
- kvalita komunikativních dovedností – přesnost, výstižnost, odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu
- osvojení účinných metod samostatného studia – umět se učit
- přístup k sebehodnocení znalostí, rozvíjených dovedností a postojů
- vedení předmětového portfolia a práci s ním“ (ŠVP FZŠ Tábořská)





### JAK SE U NÁS HODNOTÍ ?

Vybrané dovednosti budeme hodnotit v průběhu celého školního roku. Společně budeme zaznamenávat **UČENÍ PRO ŽIVOT**, a to v naší žákovské knížce. V tomto ročníku se zaměříme na sledování kompetenci vedoucích žáka k jeho učení, komunikaci a spolupráci. Nedílnou součástí hodnocení se stanou **Předmětová portfolia**. Součástí portfolia budou výsledky tvé školní práce jako jsou například referáty, pracovní listy, testy, výtvarné práce, ale také dobře vedené školní či pracovní sešity.

**Vážení rodiče,**  
předmětové portfolio, žákovské knížky, sledování žákovy cesty vzděláváním krevnice s učitelem, třídní schůzky, nám i Vám pomáhají vytvářet obraz o získávaných znalostech, vytvářených dovednostech a postojích Vašeho dítěte.

Budeme rádi, když svému dítěti pomůžete, budete si dohlížet a motivovat pro další práci. Zajímá se o to, co je obsahem předmětového portfolia? Často se ptáte děti, co zajímavého se ve škole dozvěděly, co si vyzkoušely nebo se naučily. To vše pomáhá vašemu dítěti na jeho vzdělávací cestě, která by měla vést k jeho realizaci a úspěchu. Děkujeme Vám.

### ŽÁKOVSKÁ KNIŽKA

#### MAPOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ - KOMPETENCE

V žákovské knížce máte prostor pro své písemné sebehodnocení grafické znázornění pomocí škal. Ta ti pomůže hodnotit rozvoj sledovaných dovedností - kompetenci. Na konci hodnotícího období se budeš hodnotit nejprve ty sama, a to křížkem - X. Následně se vyplní tvůj vyučující kroužkem - O. V průběhu celého ročníku budeš na mapování sledovat a vyhodnocovat své dovednosti. K tomu ti držíme palce!

#### Jak zvládám - jak se mi daří **UČENÍ PRO ŽIVOT**

#### - KLÍČOVÉ KOMPETENCE?

Vždy se mi daří.	A
Po další konzultaci s učitelem či spolužákem se mi daří.	B
S mírnou pomocí se mi daří.	C
Někdy se mi daří - někdy potřebuji pomoc.	D
Po zopakování pravidel, postupů, ... s učitelem či spolužákem se mi daří.	E
Pod vedením učitele či spolužáka se mi daří.	F
Zatím se mi nedaří.	G

### PŘEDMĚTOVÁ PORTFOLIA

12

### SEBEHODNOCENÍ PŘEDMĚTOVÝCH VYSTUPŮ A HODNOCENÍ UČITELEM V PŘEDMĚTU

JE SOUČÁSTÍ PŘEDMĚTOVÉHO PORTFOLIA. Čím lépe tyto doklady budou vyprávět o tvých dovednostech, dovednostech či porozumění v dané oblasti vzdělávání, tím lépe mohou sloužit jako podklad pro rozhodování o tvých výsledcích. Tuto část portfolia pravidelně předkládej rodičům - jistě se budeš mít čím pochlubit! Do celého portfolia budou moji rodiče nahlédnout v průběhu třídních schůzek nebo při konzultacích.

#### Předmět

Kde najít sebehodnocení žáka a hodnocení učitelem v daných předmětech ?

Předmět	Hodnocení učitelem	Hodnocení žákem
Český jazyk a literatura		
Německý jazyk		
Anglický jazyk		
Matematika		
Informatika		
Přírodověda / Přírodopis		
Věstivěda / Zeměpis		
Dejepis		
Výchova a občanství a zdraví		
Fyzika		
Chemie		
Hudební výchova		
Výtvarná výchova		
Dramatická výchova		
Tělesná výchova		
Svět práce -		
Svět práce -		
Svět práce -		
Volitelný předmět -		
Volitelný předmět -		
Volitelný předmět -		

Portfolio je vedle žákovské knížky závazným dokumentem mapujícím školní práci. Zírání či znehodnocení portfolia bude považováno za přešlupení školního řádu!

13

#### UČENÍ PRO ŽIVOT - KLÍČOVÉ KOMPETENCE

#### UČIT SE

#### Připravuji se na vyučování - I. čtvrtletí

Hodnoceno v předmětu	A	B	C	D	E	F	G
Da-tum							
Předmět							

#### Kritéria

Kritéria	A	B	C	D	E	F	G	Poznámka
Vypocívám domácí úkoly								
Mám připravené všechny pomůcky na vyučování.								X - žák O - učitel
Dělám odborné úkoly								
Používám se učím								
Řádně se učím a připravuji na vyučování.								

UČENÍ PRO ŽIVOT - KLÍČOVÉ KOMPETENCE

14

#### UČIT SE

#### Pracuji s informacemi - I. čtvrtletí

Hodnoceno v předmětu	A	B	C	D	E	F	G
Da-tum							
Předmět							


































#### Kritéria

Kritéria	A	B	C	D	E	F	G	Poznámka
Vyhledávám informace z různých zdrojů								
Vybírám informace								X - žák O - učitel
Tržím informace								
Předám informace								
Využívám informace pro další učení								

UČENÍ PRO ŽIVOT - KLÍČOVÉ KOMPETENCE

15

# Hodnocení

PŘEDMĚT	VÝSTUP	HODNOCENÍ		
				
Čj	Napíši správně znaménko na konci věty.			
	Vyjmenuji abecedu bez pomoci.			
	Použiji ve větě a ve slově správně velké písmeno.			
Ma	Sčítám a odčítám bezchybně v oboru od 0 do 20 i s přechodem.			
	Řeším logicky slovní úlohy.			
	Rozkládám čísla.			
Ps	Dodržuji u psaní správný tvar, výšku a sklon.			
	Dodržuji správné návyky u psaní.			
Prv	Vyjmenuji typické znaky podzimu.			
Sp	Dodržuji pořádek na svém pracovním místě a ve třídě.			

Co si mi nejvíce povedlo :

*Čítání na pramě*

Podpis rodiče:

*[Handwritten signature]*

**JAK SI MYSLIM ŽE MI TO JDE**

1. C1 - PŘI ČTENÍ PŘEDČITNĚ SLEDUJI TEXT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. C2 - ODPOVÍDÁM SPRÁVNĚ NA OTÁZKY K TEXTU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. C3 - KAŽDÝ DEN SE DOMA ČTU NAHLAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. M - BEZCHYBNĚ SČÍTÁM, OČKTAJÍM I PŘEROVNÁVÁM DŮLEŽITĚ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. P3 - SPRÁVNĚ PŘÍ OVLÁDÁVACÍ CYKLY A ČÍSLKY 1 - 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MŮJ OBRÁZEK PRO TENTO TYDEN**

**INFORMACE PRO RODIČE**

- PROSÍME O KAZDODENNÍ PEČLIVÉ PROCVIČOVÁNÍ ČTENÍ - NĚTÍ ČTOUT SLOVO PO PÍSMĚNĚCH - PAK ŘEKNOU CELE SLOVO I J. S. T. → LISTI
- DALE PROCVIČOVAT SLUCHOVOU SVNTEŽU FORMOU HRY
- CO JE TO J. A. S. L. K. O. ? → J. A. S. L. K. O.
- MIMOZEMŠTÁNSKÁ ŘEČ (ČETI ZNĚTI)

**POMOCNÍKEM, KAMARÁDEM, REPREZENTÁNTEM nebo ...**  
 Každý z nás si často zaslouží za něco pochválit, ale někdy i upozornit na nedostatky.  
 Pochvala posílá a napomenutí by nás mělo vést k napravení.  
 S odhodlaním času se zamysli nad svým jednáním a napiš, co se změnilo.

<b>I. čtvrtletí</b>	
<b>Datum</b>	<b>Podpis</b>
Co se mi dařilo či nedařilo za I. čtvrtletí.	
Jak to vidím já - jak jsem s tím „naložil“.	
<b>II. čtvrtletí</b>	
<b>Datum</b>	<b>Podpis</b>
Co se mi dařilo či nedařilo za I. čtvrtletí.	
Jak to vidím já - jak jsem s tím „naložil“.	



**TÝDENNÍ PLÁN BOBŘÍKŮ**  
**LB**

JMÉNO: HONZIK BABÁK  
TÝDEN OD 6. LISTOPADU DO 10. LISTOPADU 2006

CO NÁS TENTO TÝDEN ČEKÁ

ČJ	PÍSMENA M, D, H – STR. 45 - 56
PS	UVOLŇOVACÍ CVIKY
M	MATEMATIKA: STR. 35 – 38, PROCVIČOVACÍ SEŠIT: STR. 15 – 16
PRV	SVÁTEK V RODINĚ – STR. 16

DŮMÁČÍ ÚKOLY JSOU U ZADANÉHO CVIČENÍ OZNAČENY HVEZDIČKOU.

JAK SE MI TENTO TÝDEN DAŘILO

Zajímavosti o místě, kam jedeme:

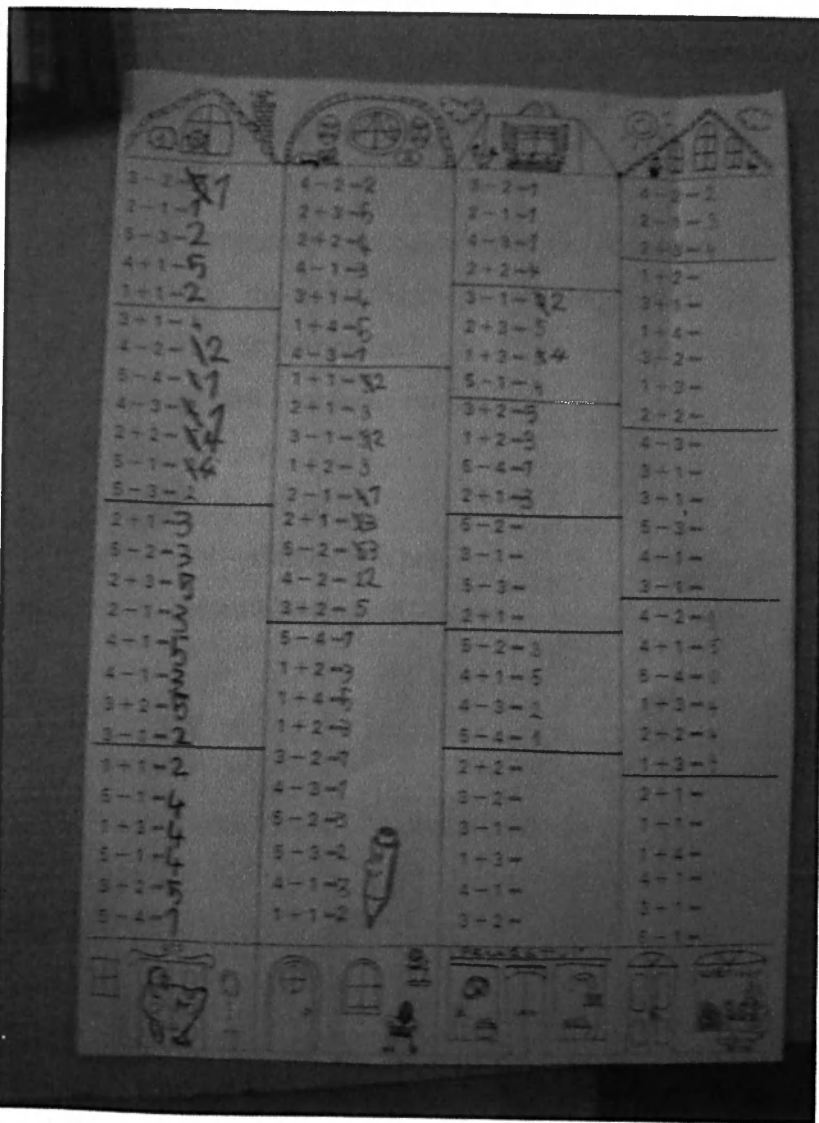
Město KOUŘIM dostalo jméno podle kouře, který zapsali kníže Lech na hoře ŘÍP. Ve městě Kouřimi je raritou zvonice, na které zvoní zvony obráceně vzhůru nohama. Zajímavé je také, že se zde natáčí serial Bylo nás pět.

Ve skanzenu lidové architektury v PRÉROVĚ NAD LABEM uvidíte, jak žili naši pradědečkové a prababičky. Seznámíte se s vesnickými fenesly, jejichž výstava je tam instalována. My jedeme v předvánoční době, kdy je tu ještě navíc k vidění výstava betlémů a vánočních zvyků.

Podle čeho se jmenuje KOUŘIM? \_\_\_\_\_

Čím je toto město zajímavé? \_\_\_\_\_

Co uvidíme v PRÉROVĚ? \_\_\_\_\_



někdy je ch  
jednotlivých

1836

- 1. ...
- 2. ...
- 3. ...
- 4. ...
- 5. ...
- 6. ...
- 7. ...
- 8. ...
- 9. ...
- 10. ...
- 11. ...
- 12. ...



## **Příloha č. 5**

### **FZŠ Curieových - Kritéria pro hodnocení žáků**

„Školní vzdělávací program stanovuje kritéria pro hodnocení žáků v následujících činnostech, které považujeme za nejvýznamnější pro naplňování výstupů jednotlivých vyučovacích předmětů a klíčových kompetencí:

- mluvení a naslouchání – mluvený projev
- psaní – písemný projev
- čtení – čtenářské dovednosti
- činnosti ve skupině – skupinovou práci
- pracovní a experimentální činnosti

#### **Mluvený projev**

- bohatost slovní zásoby
- adekvátnost volených výrazů přiměřených věku
- úroveň formulace myšlenky – její přesnost a výstižnost s přihlédnutím k věku
- plynulost projevu
- celková srozumitelnost projevu
- správná výslovnost
- spisovnost, popřípadě vhodnost volby jazykových prostředků
- tematická koherence
- schopnost reprodukce slyšeného/viděného
- adekvátnost využití mimojazykových komunikačních prostředků

#### **Písemný projev**

- s přihlédnutím k individuálním dispozicím – grafická úprava, úhlednost, komplexní úpravnost
- čitelnost, popřípadě využití technických pomůcek ke zlepšení čitelnosti
- přehlednost
- strukturovanost
- do 3. ročníku – tvarová správnost dle aktuální tvarové normy
- od 3. ročníku – přihlédnutí k individualizaci rukopisu

## **Čtenářské dovednosti**

S přihlédnutím k věku a ovládnutí techniky hlasitého a tichého čtení

- úroveň čtení s porozuměním
- schopnost orientace v textu
- schopnost vyhledání a vystižení podstatných myšlenek textu
- schopnost převedení psaného slova v jinou formu vyjádření
- úroveň formulace vlastního názoru na základě přečteného (analyticko-syntetický přístup k informacím z textu)
- schopnost vnímat a posoudit ilustrace
- schopnost tvorby otázek k textu
- znalost obecně užívaných symbolů
- orientace v grafickém vyjádření i v prostoru
- úroveň zvládnutí dešifrování obrazných pojmenování
- zobecnění četbou získaných informací

## **Skupinová práce**

- podíl na práci skupiny, přijetí role ve skupině
- vyjádření vlastního názoru
- navrhování názorů, nápadů a myšlenek
- dodržování předem daných pravidel skupiny
- komunikace ve skupině
- prezentace výsledků skupinové práce

## **Pracovní a experimentální dovednosti**

- dodržování bezpečnosti práce, předcházení úrazům
- účinnost využití materiálu, vybavení a pomůcek
- přístup k práci a jejím výsledkům
- využití získaných teoretických znalostí a dovedností získaných v jednotlivých vyučovacích předmětech“ (ŠVP FZŠ Curieových, s. 362 – 363)



## Příloha č. 7

### FZŠ Chlupova – Kritéria pro hodnocení žáků

„Vzhledem k tomu, že cílem školy je sledovat individuální pokrok každého žáka, vycházejí kritéria hodnocení z cílů a obsahu vyučování, ale zároveň respektují individuální schopnosti každého žáka. Učitel vychází při stanovení kritérií ze ŠVP ZV, ale zároveň se na stanovení kritérií mohou podle věku podílet i žáci. U některých prací lze vytvořit kritéria trvalá, ale v některých případech se musí vytvořit v konkrétní vyučovací hodině k danému tématu.

Individuální stanovení kritérií je používáno u žáků jak nadaných, tak i u žáků s SPU, ale vždy je sledován cíl dosáhnout osobního maxima každého žáka.

#### Kritéria hodnocení skupinové práce

##### 1) Podíl na práci skupiny

- bez zaváhání se účastnil diskuse ve skupině
- na práci skupiny se podílel odpovídající měrou
- pokoušel se ve skupině dominovat, přerušoval ostatní, příliš mnoho mluvil
- účastnil se skupinových aktivit

##### 2) Držení se tématu

- dával pozor, poslouchal, co bylo řečeno a uděláno
- svými poznámkami se snažil vracet členy skupiny zpět k tématu
- utíkal od tématu nebo měnil téma
- držel se tématu

##### 3) Navrhování užitečných nápadů a myšlenek

- přicházel s myšlenkami a nápady, které pomáhaly skupině v její práci
- přicházel s užitečnou kritikou a komentáři
- ovlivnil rozhodnutí skupiny a její plány
- přišel s užitečnými nápady

#### 4) Uznání

- vyjadřoval se pozitivním a povzbuzujícím způsobem o členech skupiny a jejich nápadech
- vyjadřoval ostatním uznání a pochvalu za jejich nápady
- vyjadřoval se znevažujícím nebo nepřátelským způsobem o členech skupiny
- vyjadřoval druhým uznání

#### 5) Zapojování druhých

- snažil se zapojit ostatní členy skupiny kladením otázek, dotazováním se na jejich názor a vybízením je ke spolupráci
- snažil se docílit, aby skupina spolupracovala a dosáhla konsensu
- vážně se zabýval nápady, se kterými přišli ostatní
- snažil se zapojit ostatní

#### 6) Komunikace

- mluvil jasně a srozumitelně
- vyjadřoval své myšlenky jasně a efektivně
- komunikoval jasně a srozumitelně

#### 7) Celkový dojem

- tato pracovní skupina mi pomohla zlepšit porozumění problému a způsobům jeho řešení lépe, než kdybych pracoval sám
- práce v této skupině byla velmi příjemnou zkušeností

### **Kritéria hodnocení projektu**

- 1) Kvalita nápadů (zahrnuje důležité pojmy v psaní a ilustrace, mapy, grafy nebo modely)
- 2) Vyjádření myšlenek (představuje téma, jeho rozvíjení, vhodný závěr)
- 3) Kreativita (rozvedení zadání, je vizuálně zajímavé, poukazuje na kreativitu)
- 4) Normy (využívá pravopisné normy, interpunkční znaménka a gramatiku, ukazuje snahu o kontrolu, upravuje konečný produkt)
- 5) Jasná prezentace (organizovaná, poslouchatelná, jasně vysvětlená)
- 6) Účast (jasně komunikoval, dělil se při práci, poslouchal ostatní)“ (ŠVP FZŠ Chlupova, s. 232 – 234)

Příloha č. 8

**Jaksívedu**

**Září**

datum předmět

12.9 MATEMATIKA

13.9 FYZIKA

datum	předmět	znamená	počet
13.9	MATEMATIKA		
14.9	MATEMATIKA		
15.9	GLOVER A JEHO SVET		
16.9	MATEMATIKA		
17.9	MATEMATIKA		
18.9	MATEMATIKA		
19.9	MATEMATIKA		
20.9	MATEMATIKA		
21.9	MATEMATIKA		
22.9	MATEMATIKA		
23.9	MATEMATIKA		
24.9	MATEMATIKA		
25.9	MATEMATIKA		
26.9	MATEMATIKA		
27.9	MATEMATIKA		
28.9	MATEMATIKA		
29.9	MATEMATIKA		
30.9	MATEMATIKA		
31.9	MATEMATIKA		
1.10	MATEMATIKA		
2.10	MATEMATIKA		
3.10	MATEMATIKA		
4.10	MATEMATIKA		
5.10	MATEMATIKA		

109 M-KOMBINATORIKA

*(Handwritten notes and drawings, including a smiley face, are present in the left margin and between columns.)*

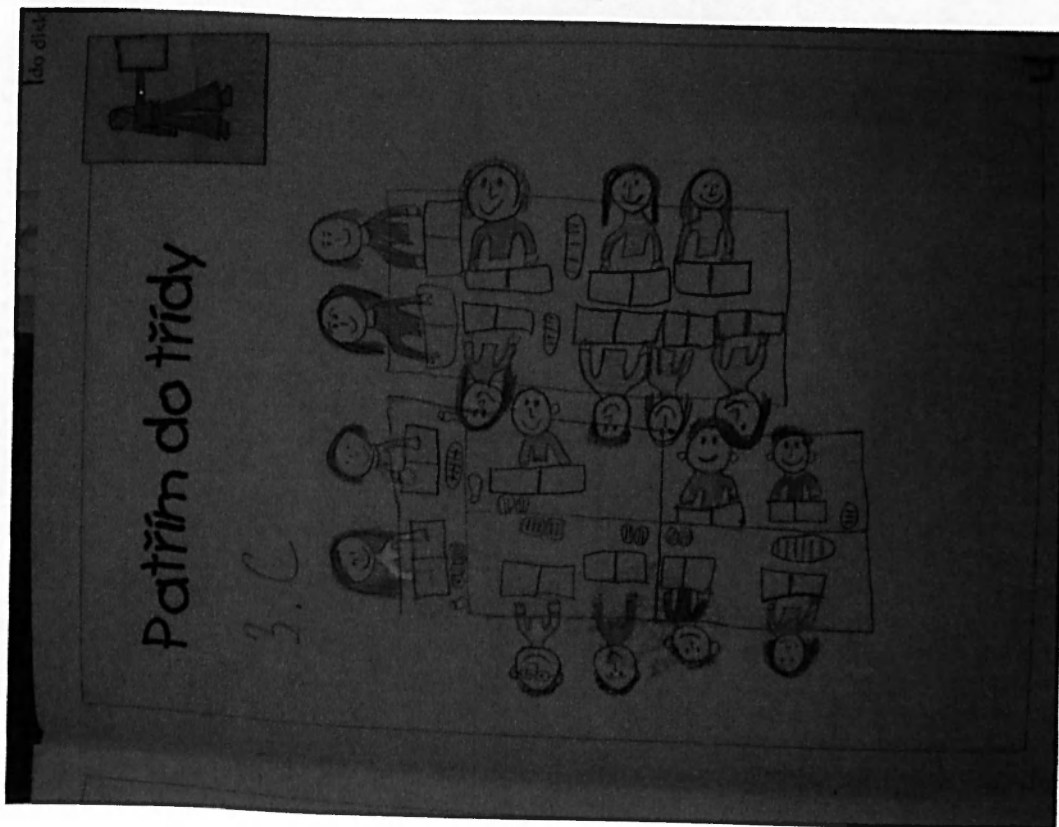
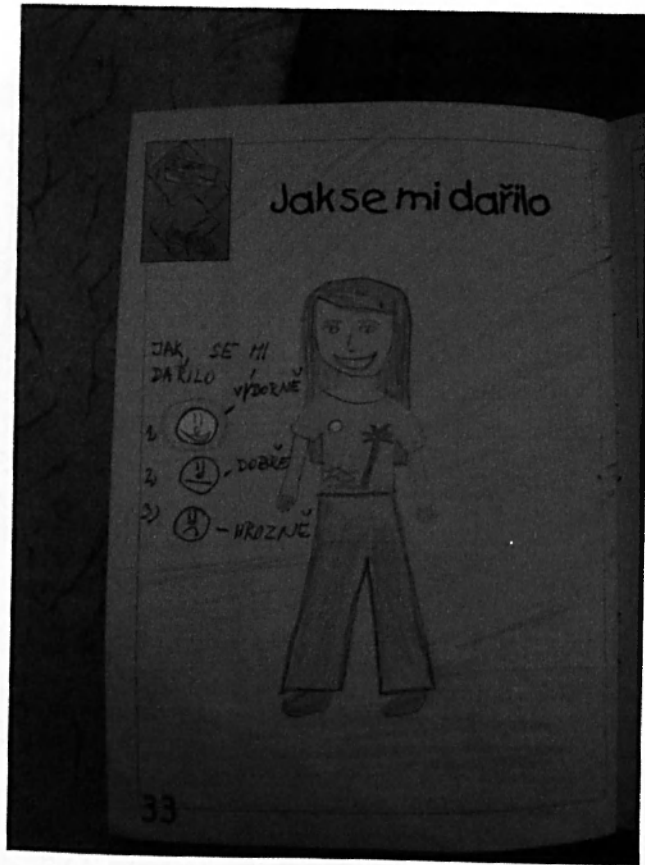
15

KREMLIN, NAPROSTO POLNOSTI  
S TUVY SEDEKODNOCENY  
JAL V MATEMATICE  
SEKCE V PRAV  
NA SLOVY... JSI VEM ZDAV...

**Jakse mi dařilo**

					učitel	rodiče
<b>Matematika</b>						
zřetelné odčítání, násobení dělení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
oprávněnost, se kterými se běžně setkávám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
tlučen a tvořím různé typy úloh	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
modeluji a znázorňuji geom. úlohy v rovině a prostoru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
oprávněnost, se kterými se běžně setkávám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>H. K.</i>
<b>Člověk a jeho svět</b>						
poznání a experimenty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
vyhledávání a práce s informacemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
rozpoznávání a práce s informacemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
vyhledávání a práce s informacemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
vyhledávání a práce s informacemi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

10. 10. 2011 32





*Anna Kachonicková*

ke 9.11

### SEBEHODNOCENÍ - KONZULTACE 13. listopadu 2006

Kompetence a očekávání

Umím a zvládám

Zvládám j. n.

Zatím se mi

ry stupy

často

















přihodit

1) Snažím se dobře naslouchat, když mluví druhí	*		
2) Dokážu počkat, až druhý domluví	*		
3) Spolupracuji ve skupině	*		
4) Umím se přihlásit o slovo	*		
5) Nemám strach se zapojit do diskuze	*		
6) Dokážu uznat názor druhého, i když je jiný než můj	*		
7) Pracovní spolupráce, když něčemu nerozumím	*		
8) Umím poradit druhému, když rozumím a mám čas	*		
9) Snažím se řešit problém, i když si s ním hned nevím rady	*		
10) Čtu si sám/a/potichu alespoň deset minut bez rušení souseda	*		
11) Dokážu o své knize vypravovat	*		
12) Zapisuji si poznámky z vyprávěného textu	*		
13) Dokážu zaznamenat co mě zaujalo a proč	*		
14) Snažím se opsat text bez chyby- kontrolovat svou práci	*		
15) Posuzuji text kriticky- hledám možné řešení	*		
16) Vyznám se v číslé abecedě	*		
17) Poznám druhý vět v ústní i písemné podobě		*	
18) Pokouším se správně napsat Vy po měkkých a tvrdých souhláskách	*		




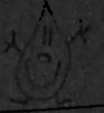

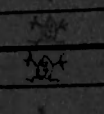
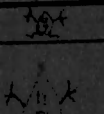

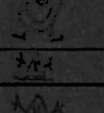
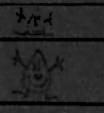
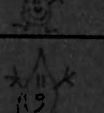
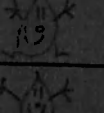
Karin Lörincová 3.C

SEBEHODNOCENÍ - KONZULTACE - květen 2007

Kompetence a očekávané výstupy	Umím a zvládám	Zvládám jen částečně	Zatím se mi příliš nedaří
1) Snažím se dobře naslouchat když mluví druzí			
2) Dokážu počkat, až druhý domluví			
3) Umím se přihlásit o slovo			
4) Nemám strach se zapojit do diskuze			
5) Dokážu uznat i názor druhého, i když je jiný než můj			
6) Rozumím sčítání pod sebe			
7) Rozumím odčítání pod sebe			
8) Snažím se řešit logické úlohy			
9) Pochopil jsem systém násobení a dělení			
10) Mám trpělivost hledat řešení úloh, i když si hned nevím rady			
11) Nechám si poradit, když něčemu nerozumím			
12) Umím poradit druhému, když rozumím a mám čas			
13) Snažím se řešit problém, i když si s ním hned nevím rady			
14) Čtu si sám/a potichu alespoň patnáct minut bez rušení souseda			
15) Dokážu o své knize vyprávět			
16) Dokážu si vést o své knize písemný záznam			

5) Která z těchto slov má nejvíce než mluví

Umím a zvládám Zvládám jen částečně Zatím se mi příliš nedaří

	Umím a zvládám	Zvládám jen částečně	Zatím se mi příliš nedaří
17) Pokouším se správně napsat i/y ve vyjmenovaných slovech po b, l, m, p, s			
18) Pokouším se správně psát i/y ve vyjmenovaných slovech po v a z			
19) Snažím se správně napsat i/y v příbuzných slovech k vyjmenovaným slovům			
20) Kontrojuji opravu své práce			
21) Umím využívat tabulky			
22) Snažím se pracovat ve skupině			
23) Půjčuji si další knihy			
24) Vyhledávám sám/a práci navíc /G. olympiáda./			
25) Kontrojuji svou práci, umím se ke své práci vrátit, snažím se opravit chyby			
26) BAVÍ MĚ REPETACE OSTATNÍCH			

Pochválil/a jsem se  
 ZA  
 Názor rodičů  
 ŠKOLY  
 ALE  
 O

Nejvíce mě v posledním době potěšilo: NEJVÍCE MĚ POTĚŠIL DEN PŘEDŠKOLÁKŮ.

Nejvíce potřebuji pracovat na: VYJEMNĚNOVANÝCH SLOVECH PO

Pochválil/a/ bych se za TO ŽE JYCH SEI POCITAJILA  
ZA VYBIERANU A MATEMATICKU KNIHU

Názor rodičů: KAPKA SA DOMA SVEDOMITO PRIPRAVUJE ZA  
SKOLU. KEDY BI S NEJOM NEVIE POPY, PEIDE SA S NAMI PORADIT.  
ALE SNAZI SA PRIPRAVUJIT SAMOSTATNE.  
KAHA CITA KNIHKY, KRESLI A CERO SA UCI ANGLIETINA.

Názor učitelky:

Titulní stránka

Pro mňa je  
dôležitá pretože  
kdyby titulní  
stránka nebola  
nevědělo by se  
či to portfolio je  
a z jaké třídy  
to portfolio je.

Máj strom

Pro mňa je to  
dôležitá pretože  
když jsem o něm  
psala tak jsem  
na papír vpsala  
Becky svoje myšle-  
dy a taky protože  
ho mám ráda.

3. října

Máj strom

ve věku: 30 let  
druh: jablko saharadů

Máj strom stojí na naší zahradě.  
Mám ho moc ráda a dělám s  
ním rychle komunikovat. Říkám  
mu jablko. Vždycky když je mi  
smutno tak si k němu zajdu  
popovídat. Má husté listy a děl  
v něm si schovávat.

20.11

Andrea Lichovítová 2006

Polifonie

je to má památka,

je to má skládání

Skladování

to má je to  
dítěte profesce  
všechno  
má to říct svůj  
or.

časové

OCENI

skvěle

z nabídky

až dříve

skvěle

je to skvěle

z nabídky

skvěle

je to skvěle

## Příloha č. 11

Vážení učitelé,

do rukou se Vám dostává dotazník, který slouží k průzkumu v oblasti Proměn hodnocení v primární škole. Tato studie představuje příspěvek k praktické části tohoto rozsáhlého tématu, které jsem se rozhodla zpracovat v rámci studia na Pedagogické fakultě UK v Praze jako diplomovou práci. Tento dotazník je anonymní a bude zpracován jako studijní materiál. Předem děkuji za čas, který věnujete vyplňování tohoto dotazníku. Přeji Vám příjemný zbytek dne a mnoho úspěchu ve Vaší práci.

S pozdravem

Lenka Bednářová  
studentka Učitelství pro  
1. stupeň ZŠ, PedF v Praze

1) Proč ve své třídě hodnotíte práci žáků, respektive jaké funkce má ve vaší třídě hodnocení žáků?

*Hodnocení provádějí člověka od prvních dnů života. Práci hodnotím proto, že poskytnou podklady pro měření a také proto, že každý člověk chce mít něco dobrého na své a něco pro svou, čím řídit, jak poskytnou ověření, co má být ještě vypracováno a jak.*

2) Jakému typu sumativního hodnocení dáváte přednost:

(a) kvantitativní (klasifikace)

b) kvalitativní (slovní hodnocení) - *hodnotím také při hodnocení a to pouze u ně*

Z jakých důvodů:

*Klasifikace je důležitá pro rodiče - lépe se orientují, co a jak jejich dítě ovládá z oblasti učiva*

3) Jakou podobu má Vaše formativní hodnocení ve Vaší třídě?

*zápisem*

4) Napište, prosím, jestli je pro Vás a pro žáky jedno z nich (formativní, sumativní) důležitější a proč.

*Sumativní hodnocení. Formativní nemáme*

5) Co je předmětem hodnocení žáka ve vaší třídě (zatrhněte, doplňte)?

- a) chování
- b) klíčové kompetence
- c) znalosti
- d) dovednosti
- e) postoje
- f) myšlenky



6) Jak hlavně ve své třídě hodnotíte?

znanhami, reálny, nalphami. Hodnocení byla domní, známka se  
je.

7) Zkuste podle toho, jak jste zvyklí, ohodnotit rozvoj konkrétní klíčové kompetence žáka:

a) naslouchá ostatním 2

b) aplikuje získané znalosti 1

8) Napište, prosím, jak je ve vaší třídě přítomno sebehodnocení žáků

Zatím není, ale přelnuam, ze se v naší hodině

9) Zařadil/a byste sebehodnocení do sumativního hodnocení, pokud ano, jakou váhu byste mu přiřadil/a?

Ano. Ne moc velkou, spíše by om 10 a 10, aby děti znaly své  
realizaci, klady a záp.

10) Používáte ve své třídě pro hodnocení žakovské portfolio? Pokud ano, co je jeho obsahem a jakým způsobem ho hodnotíte?

Ne

11) Co se podle vás v hodnocení práce vašich žáků změnilo nebo musí ještě změnit v souvislosti s výukou dle vašeho nového vzdělávacího programu?

Umenlo se to, že zmenaly se, ale vešle děti k práci, za kterou  
nedobrou om odměnu, om inamim

12) Co se vám, pokud jde o hodnocení práce žáků, nejvíce daří?

znají se, znaladit drobné reakce, a hodnocení je motivace na řešení  
práce, chování

13) S čím si, pokud jde o hodnocení práce žáků, hlavně nevíte rady?

Čas obím sebehodnocením, mám pocit, že navést děti na to, aby se viděly v real  
ním světě, je velmi obtížné a vyžaduje to mnoho času. Právě, že nemá  
blíže k tomu

14) Z čeho, pokud jde o hodnocení práce žáků, máte hlavně obavy?

necht