

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Slovní hodnocení z pohledu učitelů soukromé školy  
Verbal assessment from teachers' perspective at private school

Bc. Kristýna Forejtková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy

Studijní obor: N PG 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Slovní hodnocení z pohledu učitelů soukromé školy** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2024



## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce **PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D.** za velmi podporující a odborné vedení. Zejména za konstruktivní zpětnou vazbu, trpělivost a velmi cenné rady a zkušenosti do praxe. Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, kteří při mně stáli v celém průběhu realizování diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá slovním hodnocením z pohledu učitelů na soukromé škole. Hlavním cílem bylo porozumět tomu, jak slovní hodnocení vnímají učitelé, kteří ho používají ve své každodenní praxi. Výzkum byl zaměřen na to, jak učitelé získávají a evidují podklady pro slovní hodnocení, jaké vidí přínosy a úskalí tohoto přístupu a v čem slovní hodnocení zlepšuje a posiluje wellbeing žáků. Součástí výzkumu bylo také zjišťování, jaké výzvy učitelé ve vztahu ke slovnímu hodnocení vnímají jako největší. Zvolen byl kvalitativní design výzkumu, konkrétně případová studie, která nám poskytla prostor pro hlubší zkoumání dané problematiky. Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se sedmi záměrně vybranými učiteli. Rozhovory byly analyzovány metodou otevřeného kódování. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že učitelé vnímají slovní hodnocení spíše pozitivně. Jako hlavní přínos považují možnost individualizace přístupu k žákům, zhodnocení jejich silných stránek a rozvojových oblastí a popis konkrétních dovedností a schopností, které žák ovládá nebo ve kterých se ještě může posunout. Zároveň upozorňují na velkou časovou náročnost a potřebu kvalitních podkladů získaných během vyučování různými metodami a formami výuky. Učitelé také poskytli konkrétní doporučení pro práci se slovním hodnocením, včetně aspektů týkajících se prostředí, ve kterém hodnocení vzniká, rozdílů mezi průběžným a závěrečným hodnocením a propojení slovního hodnocení se sebehodnocením žáků. Výsledky práce mohou sloužit jako doporučení pro školy a učitele, kteří chtějí slovní hodnocení zavést do své pedagogické praxe.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

školní hodnocení, slovní hodnocení, průběžné hodnocení, závěrečné hodnocení, učitel, žák, individualizace, soukromá škola

## **ABSTRACT**

The thesis is focused on a verbal assessment from the perspective of private school teachers. The main goal was to understand their view of the verbal assessment. The research was focused on how teachers utilize the evidence of results and observation in the lessons, what are benefits and pitfalls of the verbal assessment and how can the verbal assessment affect wellbeing of students. The thesis also focused on which challenges are the biggest for teachers. Research was made using a qualitative methodology based on a case study which provided space to have a deeper understanding of the issue. Data was collected through the half-structured interviews with seven teachers. This approach provided an opportunity to stick with premade questions; however new topics were discovered based on teacher's answers. The interviews were analysed through the open coding. The analysis discovered that the teachers' view of the verbal assessment is mostly positive. Main benefit is the opportunity to individualise students, describe their strong and growing sides, and show them concrete skills in which they are good at and skills they need to be better at. On the other hand, they shared that the verbal assessment is really time consuming, and it is important to have a vast amount of groundwork from the lessons. They also shared their tips how to work with the verbal assessment, including the aspects relating to the environment in which the evaluation is produced, differences between the continuous and the final assessment, and how they connect the self-assessment of the students with the verbal assessment. Results of the thesis could be a recommendation for teachers and schools which consider introducing the verbal assessment to daily teacher's practice.

## **KEYWORDS**

school assessment, verbal assessment, continuous assessment, final assessment, teacher, pupil, individualisation, private school

## Obsah

Úvod .....	11
Teoretická část .....	13
1 Hodnocení, pedagogické hodnocení, školní hodnocení .....	13
1.1 Hodnocení .....	13
1.2 Zpětná vazba .....	14
1.3 Pedagogické hodnocení .....	15
1.4 Školní hodnocení .....	15
1.4.1 Vlastnosti hodnocení .....	16
1.4.2 Zásady hodnocení .....	17
1.4.3 Funkce hodnocení .....	18
1.5 Hodnocení a učení .....	20
1.6 Hodnocení a klima ve třídě .....	20
1.7 Hodnocení a cíle výuky .....	21
1.7.1 Zprostředkující pojetí .....	22
1.7.2 Vstřícné pojetí .....	22
1.8 Hodnocení dle různých referenčních rámců .....	23
2 Typy hodnocení .....	25
2.1 Normativní hodnocení .....	25
2.2 Kriteriaální hodnocení .....	26
2.3 Sumativní hodnocení – <i>assessment of learning</i> .....	27
2.4 Formativní hodnocení – <i>assessment for learning</i> .....	28
2.5 Autonomní hodnocení – <i>assessment as learning</i> .....	31
2.5.1 Sebehodnocení .....	32
2.5.2 Vrstevnické hodnocení .....	33

2.6	Formy hodnocení.....	35
2.6.1	Kvantitativní hodnocení .....	35
2.6.2	Kvalitativní hodnocení .....	36
3	Slovní hodnocení .....	38
3.1	Historie slovního hodnocení.....	39
3.2	Zásady slovního hodnocení .....	40
3.2.1	Bezpečné prostředí .....	40
3.2.2	Respektující přístup .....	42
3.2.3	Popisný a konkrétní jazyk .....	42
3.2.4	Adresováno žákovi .....	43
3.2.5	Kvalitní příprava.....	44
3.3	Aspekty slovního hodnocení .....	45
3.4	Podoby a formy slovního hodnocení.....	45
3.4.1	Průběžné slovní hodnocení.....	45
3.4.2	Závěrečné slovní hodnocení .....	45
3.5	Úskalí a přínosy slovního hodnocení .....	46
	Praktická část.....	47
4	Výzkumné šetření.....	47
4.1	Design výzkumu .....	47
4.2	Cíle výzkumného šetření .....	49
4.3	Výzkumné otázky .....	49
4.4	Popis výzkumného vzorku .....	53
4.5	Metody sběru dat a jejich analýza – pyramidový model.....	55
5	Analýza polostrukturovaných rozhovorů .....	57
5.1	Podklady pro slovní hodnocení .....	57



5.1.1	Výstupy ve vyučování .....	58
5.1.2	Učební návyky žáků .....	59
5.1.3	Slovní hodnocení a kriteriální hodnocení .....	60
5.1.4	Pozorování v hodinách .....	61
5.1.5	Důkazy o učení a jejich evidence .....	62
5.2	Osobnostní a profesní rozvoj žáků .....	63
5.2.1	Individualizace.....	63
5.2.2	Tvrdé dovednosti .....	65
5.2.3	Měkké dovednosti .....	66
5.2.4	Emoce a podpora žáků.....	68
5.3	Časová náročnost slovního hodnocení .....	69
5.3.1	Časová náročnost.....	69
5.3.2	Náročné aspekty slovního hodnocení .....	71
5.3.3	Výzvy při slovním hodnocení .....	71
5.4	Komunikace a třídní klima při slovním hodnocení .....	72
5.4.1	Jazyk slovního hodnocení – srozumitelnost a pozitivní komunikace.....	72
5.4.2	Jazykové fráze slovního hodnocení.....	74
5.4.3	Objektivita a subjektivita.....	76
5.4.4	Vztah k žákům – bezpečné prostředí .....	78
5.5	Úskalí a přínosy slovního hodnocení .....	79
5.5.1	Neúspěchy při slovním hodnocení .....	79
5.5.2	Úskalí slovního hodnocení a nehodnocené oblasti.....	80
5.5.3	Nevýhody slovního hodnocení .....	80
5.5.4	Přínosy, výhody slovního hodnocení .....	82
5.6	Sebehodnocení žáků a slovní hodnocení .....	85

5.7	Formy slovního hodnocení .....	87
5.7.1	Průběžné hodnocení.....	88
5.7.2	Závěrečné hodnocení .....	89
5.8	Hodnotící návyky a rozvoj učitelů při psaní slovního hodnocení .....	90
5.8.1	Fyzická příprava učitelů na psaní hodnocení .....	90
5.8.2	Pedagogické strategie hodnocení .....	92
5.8.3	Osobnostní a profesní rozvoj učitelů .....	94
6	Vyhodnocení výzkumu.....	97
7	Diskuze a limity práce .....	100
7.1	Diskuze .....	100
7.2	Limity práce.....	102
7.2.1	Malý výzkumný vzorek .....	103
7.2.2	Subjektivní výběr výzkumného vzorku.....	103
7.2.3	Diferencovanost respondentů .....	103
7.2.4	Subjektivita analýzy .....	104
8	Doporučení pro praxi.....	105
8.1	Výstupy a důkazy o učení.....	106
8.2	Evidence důkazů o učení .....	106
8.3	Komunikace se žáky .....	107
8.4	Konkrétní hodnotící výroky .....	108
8.5	Hodnotící návyky a rituály .....	108
	Závěr.....	109
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence .....	111
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	112
	Seznam příloh.....	115



## Úvod

Hodnocení je klíčovou součástí našeho každodenního života. Jsme hodnoceni neustále: v rodině, ve vztazích, v zaměstnání. Dostáváme zpětnou vazbu o našich výkonech, hodnotíme sami sebe a na základě těchto hodnocení činíme rozhodnutí. Oblastí, kde je hodnocení charakteristickým jevem, je školství. Hodnocení, konkrétní výstupy a kompetence odpovídají nárokům společnosti a odrážejí míru připravenosti žáků na budoucí profesní život. V rámci školního vzdělávání hraje hodnocení zásadní roli. Ovlivňuje motivační, kognitivní a osobnostní složku žáka, podporuje školní úspěšnost a chování, formuje hodnoty a normy, které si žák osvojuje, a vytváří strukturu žákova sebevnímání.

Kvantitativní hodnocení ve formě známek má omezenou výpovědní hodnotu, protože srovnává žáky na pomyslném žebříčku, aniž by poskytovalo podrobný obraz o konkrétních výstupech a kompetencích, kterých žák během vzdělávání dosáhl. I když jsou známky jednoduché na zpracování, nezohledňují individualitu žáků a mohou vést k demotivaci, úzkostem nebo stresu. V reakci na tyto nedostatky začaly v pedagogickém diskurzu vznikat tendence a požadavky na kvalitnější, strukturovanější a vstřícnější hodnocení, které by zohledňovalo všechny aspekty školního prostředí, přistupovalo k žákům individuálně a respektovalo rozdílné vlastnosti jejich výkonů. Tento přístup vede k preferenci slovního hodnocení.

Slovní hodnocení je komplexní fenomén edukační reality, který splňuje požadavky na kvalitní a respektující hodnocení. Umožňuje učitelům zhodnotit žáky v rovině jejich specifických výkonů a chování. Na druhé straně jsou nevýhodou vysoké nároky na přípravu. Pro efektivní slovní hodnocení je nezbytné shromáždit dostatek podkladů, které poslouží jako základ pro formulování hodnotících výroků. To zahrnuje stanovení vzdělávacích cílů, výběr vhodných vyučovacích metod a zapojení dalších subjektů vzdělávacího prostředí. Odborné publikace poskytují základní informace o tom, co slovní hodnocení obnáší, jaké výhody a nevýhody má, jakým jazykem by mělo být formulováno a v čem je přínosné pro žáky. Tento obecný přehled však postrádá konkrétní souvislosti, které by ukázaly, jak efektivně implementovat slovní hodnocení do pedagogické praxe učitelů.

Tato práce si klade za cíl poskytnout komplexnější pohled na fenomén slovního hodnocení, který se v současnosti dostává do popředí vzdělávací společnosti, a doplnit konkrétní

souvislosti. První část práce se zaměří na terminologii spojenou s hodnocením; specificky se slovním hodnocením. Vychází z poznatků uvedených v odborných publikacích, které se dosud tomuto tématu věnovaly, a popisuje terminologii a souvislosti slovního hodnocení s různými aspekty výchovně-vzdělávacího procesu. Pozornost bude věnována také různým typům hodnocení, které jsou relevantní k tématu a tvoří základ školního hodnocení. Druhá část práce se soustředí na metodologii realizovaného výzkumu, který probíhal na soukromé alternativní základní škole. Sběr dat probíhal prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli této školy. Je představen výzkumný problém, stanoveny jednotlivé výzkumné otázky a popsán přístup k realizaci výzkumu. Následuje analýza dat, diskuse a limity výzkumu. Třetí část se zaměřuje na konkrétní doporučení a metody pro pedagogickou praxi, které jsou založeny na výpovědích jednotlivých respondentů, a tvoří tak soubor, který můžeme použít dále v praxi.

## **Teoretická část**

### **1 Hodnocení, pedagogické hodnocení, školní hodnocení**

Abychom mohli popisovat hodnocení ve škole, je potřeba si na úvod rozlišit pojmy hodnocení, zpětná vazba, pedagogické hodnocení a školní hodnocení.

#### **1.1 Hodnocení**

Hodnocení je všude kolem nás. Je to proces, který se soustavně vyvíjí a vznikají nové názory a zásady toho, jaké by hodnocení mělo být, co bychom měli hodnotit a jak bychom měli hodnocení komunikovat směrem ke všem zúčastněným stranám. 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‘“ (Slavík, 1999, s. 15). Což znamená, že porovnáváme objekt s jiným srovnatelným objektem nebo s ideálním vzorem či normou. Je součástí zpětné vazby, která vede k nápravě chybných výkonů, a proto je předpokladem úspěšného průběhu a uspokojujících výsledků činnosti. Hodnocení je i určitá dovednost, protože je to složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování se mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reakce na skutečnost.

Je nedílnou součástí lidské činnosti a spolu s procesem rozhodování ovlivňuje každé jednání člověka. Ve škole je součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti a v činnostech učitele i žáků ovlivňuje osobnostně-sociální rozvoj. Protože se v této práci zabýváme hlavně školním hodnocením, budeme pro naše účely dále používat pojem hodnocení ve smyslu školního hodnocení, které definujeme níže (Šikulová & Kolář, 2009).

Hodnocení je jednou z důležitých dovedností, kterou se potřebuje každý člověk naučit. S hodnocením se nesetkávají mladí lidé jen ve škole. Naopak je součástí našich životů nenápadně a neustále. Hodnotíme se vzájemně v profesním životě, v partnerském životě nebo v okamžicích, kdy zpětně reflektujeme, co jsme dělali a jak jsme se chovali. Trochu nadneseně by se dalo říct, že jsme v životě spokojeni dle toho, jak dobře dokážeme naše chyby vyhodnotit a učit se z nich. Schopnost provést kvalitní hodnocení se jeví jako jedna z důležitých dovedností v našich životech a stejně jako ostatní dovedností, i tuto je potřeba trénovat (Drnek, 2014/2015, s. 24).

## 1.2 Zpětná vazba

Abychom mohli dále mluvit o školním hodnocení, potřebujeme si vymezit pojem zpětná vazba. Hodnocení je formou zpětné vazby, jak jsme si popisovali výše. Zpětnou vazbu definuje Starý et al. (2023, nečíslováno):

V pedagogice zpětná vazba označuje situaci, kdy žák poté, co něco vykonal, dostává od někoho dalšího informaci o tom, jak probíhá proces učení, jaký pokrok v učení udělal – tedy o rozdílu mezi tím, čeho dosáhl (aktuální úroveň), a stanovenou (referenční úroveň, tj. cílem). Je to informace popisující stav žákova poznání v přítomnosti (případně s odkazem do minulosti) s cílem (pozitivně) korigovat stav jeho poznání do budoucna. Měla by se tedy zaměřovat na to, co bude následovat – využíváme informace o minulé či současné práci žáků k tomu, abychom je vedli ke zkvalitnění jejich učení v budoucnu.

Zpětná vazba se tedy zaměřuje na to, co bude následovat. Může být v různých časových obdobích. Krátkodobá probíhá okamžitě během hodiny – zde nejčastěji probíhá formativní hodnocení. Střednědobá zpětná vazba pak probíhá většinou mezi vyučovacími celky, během níž učitel ověřuje, do jaké míry žáci zvládli učivo, a dlouhodobá zpětná vazba probíhá ve čtvrtletí nebo pololetí, kdy učitelé informují žáky a rodiče o prospěchu a chování – nejčastěji sumativním hodnocením. Formativní i sumativní hodnocení si popíšeme později. Formativní hodnocení v dlouhodobé zpětné vazbě může mít podobu např. slovního hodnocení, které má formu oficiální zprávy žákům a rodičům. Na slovní hodnocení navazují tzv. *tripartity* nebo *triády*, kde se sejde učitel–žák–rodič a společně se o hodnocení baví (Starý et al., 2023). Zpětná vazba vždy obsahuje nějaké prvky hodnocení, které lze definovat jako interpretační a komunikační proces poskytující diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování (Slavík, 1999).

Hodnocení ve škole je zpětná vazba, která je permanentní hodnotící aktivitou zaměřenou na srovnávání, analýzu a zkvalitňování učebních činností žáků, jejich chování a jednání v různých situacích (Kolář & Šikulová, 2009). Zpětná vazba nám umožňuje usměrnit a řídit žákovo učení, vede k utváření vztahu mezi učitelem a žákem nebo žáky mezi sebou, pomáhá žákovi lépe poznat učivo, sebe samého, jeho osobní styl učení a směřuje ho k vlastnímu osobnostnímu rozvoji. Zpětná vazba by měla být cílená a konkrétní, vztahovat se k cílům učení, popisovat průběh práce a výsledky, upozorňovat na slabá místa při výkonu, popsat, kam žák při svém poznání dospěl a cílenými a korektivními radami ho nasměrovat dalším směrem (Starý et al., 2023).

### 1.3 Pedagogické hodnocení

Pedagogické hodnocení je systematickou, tj. připravenou, cílevědomě organizovanou činností doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení. Tomu odpovídá především práce učitele, popř. hospitujících inspektorů, ředitele, výzkumníka apod. Do pozadí však ustupují nebo se úplně z této definice vymykají mnohé spontánní hodnotící procesy, zejména ze strany žáků a rodičů, které zde považujeme rovněž za důležité východisko pro pedagogickou práci s hodnocením (Slavík, 1999, s. 24).

Pedagogické hodnocení tvoří jádro hodnotících procesů, vedoucí k určení kvality výkonů vykazovaných žákem. Pedagogické a školní hodnocení se liší tím, že školní hodnocení je navíc obohacené o spontánní zpětnou vazbu během vyučování. Co se týče vlastností, tak pedagogické hodnocení by mělo být cílené, systematické, efektivní a informativní. Cílenost hodnocení směřuje ke stanoveným cílům výuky, žáci mají na paměti *k čemu hodnocení slouží a kam směřují*. Pedagogické hodnocení je validní a souvisí s požadavky vyučování. Systematičnost hodnocení charakterizuje práci s cíli výuky, celistvost hodnocení a souvislost se vzdělávacím programem. Efektivnost nám zaručuje, že hodnocení přinese dostatek údajů o průběhu a výsledcích práce, a informativnost, že hodnocení obsahuje vše důležité, a srozumitelně interpretuje obsah pro žáky i rodiče (Slavík, 1999).

### 1.4 Školní hodnocení

Školní hodnocení ve škole informuje žáky o kvalitách učebních výkonů a chování. Je to hlavní nástroj zjišťování efektivity vzdělávacího procesu a vzhledem k cílům je zdrojem údajů o kvalitě a úspěšnosti výuky. Také je podkladem pro rozhodování o hodnocené činnosti a jak napravit případné chyby. Vztahuje se ke školní výuce a jejím činitelům (žákům a učitelům). Je zdrojem zcela zvláštní a nezaměnitelné zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole, a proto potřebuje svůj vlastní jazyk a vlastní teorii pro porozumění. Je komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou a zpětná vazba toho, jak práce ve škole dosahuje stanovených cílů. Kvalita školního hodnocení spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce (Slavík, 1999; Slavík, citováno v Jedlička et al., 2018). Tradiční pojetí je hodnocení výsledků učení formou známek a Starý et al. (2023) dodává, že by mělo být doplněno o hodnocení jednotlivých procesů učení, což může zvyšovat motivaci žáků k učení. Ve školním hodnocení působí různé vztahy – učitel hodnotí žáky, sám sebe a výuku. Žáci hodnotí spolužáky, sami sebe, učitele a výuku. Rodiče hodnotí žáka, učitele a výuku. Profesionál hodnotí výuku, učitele a žáky. Můžeme tedy vidět, že se školní hodnocení týká



mnoha různých subjektů v celkovém vzdělávacím prostředí školy. Srovnává „lepší“ a „horší“ ve školní výuce a ve všem dění, jež se jí bezprostředně víceméně týká (Slavík, 1999).

Je to jediné systematické hodnocení v našich životech a systematickost charakterizuje hlavně to, že učitel hodnocení připravuje pravidelně v různých časových intervalech, organizuje ho a výsledky jsou porovnávány v rámci předem zvolených norem. To vytváří z hodnocení silný vliv na povahu vyučování. Specifičnost školního hodnocení je také dána tím, kdy a co hodnotíme, má podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka; ovlivňuje žákovo sebevědomí, sebehodnocení, motivační struktury a postavení ve skupině. Pomáhá žákům odhalovat jejich možnosti, sledovat pokroky, prožívat úspěchy a vyrovnávat se s neúspěchy. Žáci se ve škole učí se učit a hodnocení je zdokonalováním těchto procesů (Kolář & Šikulová, 2009).

#### **1.4.1 Vlastnosti hodnocení**

Kvalitní hodnocení je takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak se vede žákovi zlepšování průběhu učení a jeho výsledků. Informuje učitele o tom, jaké jsou jeho postupy, metody a vzdělávací programy ve výuce. Žákovi naopak říká, jak vede nebo nevede jeho úsilí ke splnění stanovených cílů s tím, že je důležité průběžné hodnocení, které žákovi poskytuje prostor pro zlepšení svého učení během samotného procesu vzdělávání. Rodiče hodnocení informuje o tom, jak se dítěti daří v učení. Aby všechny zúčastněné strany hodnocení rozuměly, mělo by používat jazyk společný učiteli, žákovi a rodičům. Srozumitelný jazyk hodnocení je jedním z cílů, protože žák by měl sám dokázat posoudit kvality své práce. To se naučí tím, že jim učitelé jejich jazykem hodnocení ukazují, jak by hodnocení mělo probíhat. Zároveň by mělo respektovat jedinečnost procesů poznávání a reflektovat je. Nemělo by být v rozporu se zájmy žáka, protože ovlivňuje jeho motivaci a vztah k učení a sobě samému (Košťálová et al., 2012).

Starý et al. (2023) ve své publikaci zmiňuje, že hodnocení při učení může pozitivní prožitky buď podpořit anebo je naopak úplně potlačit; proto bychom s ním měli zacházet opatrně. Hodnocení by mělo brát v úvahu také individuální kontext žáka – aktuální stav porozumění a zapamatování, osobnostní a sociální výukový kontext, vlivy, které ovlivnily žákův výkon, a rozdílné vstupní podmínky (Košťálová et al., 2012; Starý et al., 2023).

### 1.4.2 Zásady hodnocení

Abychom splnili všechny nároky na hodnocení, je potřeba si klást zásadní otázku, a to jaké hodnocení má tedy v dnešní škole být. Mělo by být didakticky informativní, pedagogicky zdůvodněné a profesionálně korektní. Mělo by přinášet informace, které podpoří žáka v učení, posílí jeho motivaci, opírat se o systém kritérií nebo pojmů, které jsou vysvětlené a vztažené k cílům výuky, a respektovat soudobá pravidla získávání, zpracování a výkladu pedagogických informací o žácích a jejich výkonech. Dále by hodnocení mělo být kontrolovatelné, což znamená, že by mělo být přístupné pro průběžnou kontrolu ze strany všech uživatelů, srozumitelné a komunikačně otevřené; tj. že hodnotící zprávy mají být dostatečně časté a v odpovídající rozsahu vstupovat do dialogu učitele, žáka a rodiče (Slavík, citováno v Jedlička et al., 2018).

Obecné zásady hodnocení jsou shrnuty v projektu *Vysvědčení jinak*, který popisuje, jaké by mělo být hodnocení ve 21. století. Některé zásady se shodují s tím, jak je výše popisuje Slavík (citováno v Jedlička et al., 2018), a některé naopak reagují na dnešní moderní dobu. *Vysvědčení jinak* poskytuje nový postup k hodnocení a zahrnuje nejen výsledky, ale i proces učení. Hodnocení by mělo mít formativní účel, který poskytuje průběžnou zpětnou vazbu a konkrétní informace o průběhu procesu učení ve fázi, kdy se dá na výkonu ještě zapracovat. Mělo by také být kriteriální, systematické a individuální. Kriteriální hodnocení zajišťuje, že výkon je posuzován na základě předem daných cílů nebo oblastí. Systematičnost vychází z průběžného a plánovitého pozorování jevů a procesů, které jsou zaznamenávány v hodnotících kritériích. Individualita hodnocení zamezuje porovnávání žáků mezi sebou, protože výkon žáka je porovnáván pouze s jeho předešlým výkonem. Odráží aktuální úroveň osvojení kompetencí, zda došlo ke zlepšení a jaké jsou možnosti rozvoje do budoucna. Další zásadou hodnocení je komplexnost, která zahrnuje průběh i výsledky vzdělávání ve vztahu k celkovému rozvoji osobnosti žáka. Poslední zásadou je, že hodnocení by mělo být sumarizujícím shrnutím výsledků učení doplněné o možnosti dalšího rozvoje žáka (Kratochvílová & Horká, 2021).

### 1.4.3 Funkce hodnocení

K tomu, jaké má hodnocení funkce, máme různé přístupy. Slavík (1999) rozlišuje na jedné straně motivační, poznávací a konativní funkci hodnocení a na druhé straně orientační, didaktickou a oficiální funkci, viz tabulka 1:

<b>Motivační funkce</b>	Vede žáka k tomu, že něco přijímá nebo odmítá a k něčemu má lhostejný postoj. Souvisí s emocionální citovou stránkou a zasahuje do osobní intimní sféry. Týká se hlavně citů a prožitků hodnotícího a hodnoceného člověka. K naplnění této funkce by ve výuce mělo být cílem zaměřovat pozornost na afektivní cíle, které podporují určování hodnot a postojů.
<b>Poznávací funkce</b>	Umožňuje žákovi pochopit smysl, význam a důležitost toho, co se děje a nachází ve světě kolem něj. Souvisí s intelektuální a rozumovou stránkou a týká se hlavně objektu hodnocení. Ve výuce by mělo být cílem rozlišovat hodnoty a významy, poukazovat na souvislosti mezi nimi a prohlubovat znalosti.
<b>Konativní funkce</b>	Směřuje k aktivnímu působení na skutečnost a ke změnám v souladu s hodnotami. Působí hlavně s lidskou vůlí k činu, je tvořena otázkami, <i>co chci, co musím a co smím</i> . Cílem ve výuce by měla být aktivizace, podněcování k udržování hodnot, upevňování znalostí a aplikace sebehodnocení a hodnocení výkonu žáků a spolužáků.
<b>Orientační funkce</b>	Poskytuje učiteli rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, přináší informace o osobnostech žáků. Probíhá povrchně, průběžným pozorováním, zejména v prvních týdnech výuky. Učitel si buď pamatuje to, čeho si všimnul, nebo si dělá záznamy.
<b>Didaktická funkce</b>	Zajišťuje výběr učiva, plánování výuky, poskytuje zpětnou vazbu při reflexi a rozřazuje žáky do výkonnostních skupin. Probíhá denně v průběhu celého školního roku. Učitele cíleně pozoruje a zjišťuje kvalitu výuky, zaznamenává si poznatky.
<b>Oficiální funkce</b>	Je to o plnění úředních požadavků a psaní oficiálních zpráv – o prospěchu a chování žáků. Probíhá opakovaně v průběhu školního roku a je v podobě formalizovaných testů a hodnocení. Učitel píše záznamy do klasifikačních záznamníků, žákovských knížek nebo na vysvědčení.

Tabulka 1 – funkce hodnocení dle Slavíka, 1999; vytvořila: autorka diplomové práce

Kolář a Šikulová (2009) zase naopak rozlišují také motivační funkci, potom informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací funkci hodnocení, které jsem shrnula v tabulce 2:

<b>Motivační funkce</b>	Může sledovat a zvýšit motivaci žáků, protože na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěchy a neúspěchy. Pomocí hodnocení jsou také uspokojovány jejich zájmy a potřeby sociální povahy – potřeba osobního vztahu, výkonu, úspěchu, uznání nebo seberealizace. Základem je to, jak učitel žáka zná a jak pochopil, které potřeby je u žáka důležité posilovat a které naopak oslabovat. Žák si vlivem hodnocení utváří svůj vlastní systém hodnot, proto by měl učitel působit hlavně pozitivní motivací.
<b>Informativní funkce</b>	Slouží hlavně k předávání informací. Prostřednictvím hodnocení učitel předává žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho učební činnost a jaký je jeho výkon ve srovnání s ostatními – informuje žáka o tom, jaký je jeho aktuální stav ve srovnání s normou, která měla být dosažena. Pokud učitel se žáky systematicky pracuje a vede je k samostatnosti v procesech hodnocení, jsou pak sami schopni aktivně a kriticky spolupracovat s učitelem a posuzovat vlastní výkony.
<b>Regulativní funkce</b>	Slouží k regulaci učebních činností žáka a ovlivňuje tak kvalitu jeho práce. Učitel zaměřuje svou pozornost na to, jaké postupy a metody žák využívá, jaké má učební styly a jaká je intenzita žákova učení. Jeho komentáře potom vedou ke kvalitnějšímu výkonu žáka. Zároveň je hodnocení pro žáka hlavním regulátorem jeho učení – žák se řídí podle toho, co a jak učitelé hodnotí.
<b>Výchovná funkce</b>	Posuzuje kromě výkonů žáka i kvalitu jeho osobnost. Vnímáme ji tak, že by měl vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka. Pozitivním hodnocením může učitel výrazně ovlivnit aspirace žáka, hodnotovou orientaci a jeho sebevědomí.
<b>Prognostická funkce</b>	Je o tom, že na základě pozorování, důkladného poznání žákových možností a dlouhodobějšího hodnocení můžeme předpovědět žákovu další studijní perspektivu. Je cenná hlavně při výběru dalšího stupně školy, protože předchází deziluzím a zklamání.

<b>Diferenciační funkce</b>	Souvisí s prognostickou funkcí. Školní hodnocení umožňuje žáky rozčleňovat do různých homogenních výkonnostních skupin, které se odlišují různou úrovní zvládnutého učiva, respektováním pravidel nebo pracovním tempem. Ve výuce může toto rozdělení učitel používat k přípravě různých obsahově zaměřených nebo náročných úloh.
-----------------------------	---

Tabulka 2 – funkce hodnocení dle Koláře & Šikulové, 2009; vytvořila: autorka diplomové práce

Jak můžeme vidět, školní hodnocení má různé funkce a všechny působí na žáka z různých hledisek. Když volíme formu a typ hodnocení, je potřeba mít na paměti i funkce, které hodnocení má, protože působí na žákovy potřeby. Žáci mají potřebu být úspěšní a někam patřit, což ovlivňuje jejich chování a jednání dosahovat lepších výkonů. Na základě vlastních minulých výkonů si stanovují budoucí cíle a potřebu někam patřit a úspěch zajistí, že budou pozitivně přijímáni. Pokud má žák pocit sounáležitosti, může pak lépe přijmout sám sebe (Kolář & Šikulová, 2009).

## 1.5 Hodnocení a učení

Hodnocení ovlivňuje učení a učení ovlivňuje hodnocení. Jsou to dvě provázané součásti vyučovacího procesu, které na sebe navzájem navazují a ovlivňují se. Tradičně je hodnocení oddělováno od učení a zařazováno jakožto věc, která následuje až po učení. Novodobé pojetí hodnocení pohlíží na hodnocení jakožto na součást učení, kdy provází žáka při procesu učení a je využíváno při plánování výuky. Jak je zmiňováno výše, není to jen výsledná známka, ale i například úsměv, gesto nebo pokynutí rukou. Abychom mohli hodnotit, potřebujeme nahlížet na procesy učení jakožto na cílevědomou, aktivní a smysluplnou činnost. Učitelé by měli brát v potaz pochopení žáků, protože pokud žáci chápou, co se mají naučit a jaký je stanovený cíl, můžou k němu směřovat. Zároveň by měly být znalosti propojovány s reálným životem a pro žáky by měl v učení být smysl (Starý et al., 2023).

## 1.6 Hodnocení a klima ve třídě

Hodnocení je velmi silným nástrojem pro žákovskou motivaci, jeho sebepojetí a vůli k učení se. Zároveň také podporuje bezpečné prostředí a může podpořit i pozitivní klima ve třídě. Proto je velmi důležité, jaké hodnocení učitel zvolí a jak s ním bude zacházet. K tomu, jak a jaké hodnocení zvolit, může sloužit tzv. pravidlo SIR neboli triáda *sociální klima*,

*informativnost a reflektivita*, které slouží učitelům k orientačnímu posouzení toho, jaká forma hodnocení je nejlepší a vhodná (Slavík, citováno v Jedlička et al., 2018).

- **Sociální klima** je o tom, jak obecně učitel ve vztahu k žákovi k hodnocení přistupuje a jaké prožitkové důsledky má hodnocení přímo pro žáka. Sociální klima by mělo být vstřícné, aby hodnocení probíhalo v bezpečné a pozitivní atmosféře.
- **Informativností** je míněna kvalita hodnocení a potenciál jeho využití žákem nebo rodiči. Je závislá na přesnosti a hloubce analýzy hodnocené činnosti.
- **Reflektivita** se zaměřuje na metakognitivní stránku hodnocení a je o schopnosti žáka střízlivě reflektovat své možnosti a odhadovat kvalitu výkonu. Učitelská reflektivita je vedena cílem přizpůsobovat hodnocení potřebám žákova učení.

Spojení těchto tří důležitých rovin zajistí vhodné prostředí a vhodně zvolené hodnocení tak, aby žáka podpořilo a motivovalo.

## 1.7 Hodnocení a cíle výuky

Cíle vzdělávání a odpovídající kritéria hodnocení jsou obvykle formulovány prostřednictvím závazných učebních programů nebo vzdělávacích standardů. Kvalita naplňování těchto standardů a zároveň vztahů mezi pedagogickou nabídkou, společenskou poptávkou a skutečným naplňováním ve výuce je vyjádřena školním hodnocením. Každý pedagogický systém je závislý na ideálním lidském odrazu, k němuž chceme vychovávat člověka. K nejvyššímu cíli výchovy vede cesta drobných, konkrétnějších cílů, které musí učitel naplánovat, realizovat a nakonec zhodnotit, zda bylo těchto cílů dosaženo. Dosažení cíle je vždy projektovanou kvalitou žáka a toho, jaké znalosti ovládá (Slavík, 1999; Kolář a Šikulová, 2009). K tomu můžeme použít dvě strategie stanovování cílů: zprostředkující nebo vstřícné pojetí. Jejich rozdělení popsal T. Harbor (1991, citováno v Maňák et al., 2008, s. 15):

Vstřícný model kurikula se opírá zejména o názory J. Deweye, který kladl důraz na rozvoj žákova myšlení, které se má rozvíjet od praktických zkušeností k integrujícímu zobecnování. Zprostředkující model kurikula vychází z behavioristických koncepcí E. Thorndika a B. P. Skinnera, kteří učební proces spojovali se zpevněním vyvolaných reakcí na vhodný podnět.

### 1.7.1 Zprostředkující pojetí

Zprostředkující pojetí je založeno na postupu krok za krokem, na racionálním a podrobném plánování výuky. Obohacuje především znalosti a intelektuální dovednosti žáků, protože zde řešíme otázky, *jakých cílů chce škola dosáhnout, jaké činnosti povedou k cílům a jak budeme hodnotit výkony žáků*. Formulace cílů vede k behaviorálnímu popisu – co žáci dělali. Cíle si v tomto pojetí stanovujeme na začátku, musí být měřitelné a jasně formulované a k jejich naplnění vedou jasně daná kritéria. S těmito kritérii jsou žáci seznámeni na začátku výuky, aby mohli sami sledovat jejich pokroky a učit se hodnotit jejich postup (Slavík, 1999; Slavík, citováno v Jedlička et al., 2018).

### 1.7.2 Vstřícné pojetí

Toto pojetí můžeme brát jakožto „zážitek z tvorby“. Je založené na plánování výuky podle témat a námětů a zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. U žáků rozvíjí obecnou tvořivost, emoční inteligenci, sociální, etické a estetické dispozice. Otázky, které v tomto pojetí řešíme, jsou *jakými činnostmi lze námět realizovat, jak budou žáci motivováni a jakým způsobem hodnotit tvůrčí činnost*. Žáci a učitelé objevují cíle až na základě hodnotících postojů k výsledkům vzdělávacího procesu, nemají stanoveny, co přesně se mají naučit. V tomto pojetí se žáci sami mohou zapojit do procesu objevování a odvozování cílů a kritérií během samotné výuky (Slavík, 1999; Slavík in Jedlička et al., 2018).

Je důležité abychom cíle formulovali aktivními slovesy z pohledu žáka, protože žák bude tím člověkem, který se bude snažit o jejich dosažení. Můžeme cíle chápat také jako určité milníky na cestě, které nám říkají, kolik jsme toho ušli, kolik toho máme už za sebou a kolik nám toho ještě zbývá. Aby to tak mohlo fungovat, musí být cíle dobře naformulovány, utříděny a měly by se vztahovat k důležitému obsahu. Což znamená dostatečně obecné, aby pokryly jádrové znalosti, dovednosti a postoje žáků, a zároveň přiměřeně konkrétní, aby daly žákům jasnou představu o tom, co je od nich očekáváno. Do cílů také zahrnujeme, kromě znalostí, poznatky o světě, které by měl žák během školní docházky nasbírat (Starý et al., 2023).

## 1.8 Hodnocení dle různých referenčních rámců

Při hodnocení vždy něco srovnáváme, a k tomu nám pomáhá referenční rámec. Referenčním rámcem může být sociálně vzniklá norma, standardizovaná a předem daná kritéria nebo individuální vztahová norma.

**Sociální norma** porovnává žákovy výsledky ve vztahu ke třídě nebo sociální skupině. Tato norma nebere v potaz individualitu, pílí ani sociální zázemí, ale naopak předpokládá, že všichni žáci jsou stejní a mají stejné podmínky. Starý et al. (2023) dodává, že sociálně orientovaná norma vede k porovnávání žáků mezi sebou, a tím málo vypovídá o přirozenosti a kvalitě vyučování a učení. Výstupem je povětšinou známka, která vede k uspořádání objektů (žáků) na hodnotové škále. Tato norma může vést u žáků k trvalému stresu, úzkostem a přání, aby někdo ze spolužáků selhal, což napomůže zlepšení žákovy pozice, ale nijak to neposiluje sociální vztahy ve třídě (Helus, 2015).

**Kriteriální vztahová norma** je založena na kritériích, která stanovuje učitel a která mají dva společné znaky – měřítko pro hodnocení průběhu i výsledku práce bylo stanoveno předem a hodnocení jednoho žáka není ovlivněno výkony jiných žáků ve třídě. Předem stanovíme cíle, kterých má žák dosáhnout a popíšeme, jak poznáme, zdali jich dosáhl. Starý et al. (2023) popisuje, že referenční rámec pomocí kriteriální normy podporuje poznávací funkci, umožňuje průběžné zlepšování se a usnadňuje sledování žákovy individuální cesty k učení. V případě této normy není prostor pro porovnávání, protože cílem je prokázat zvládnutí umožňující pokračovat v navazujícím učivu. Tento referenční rámec vnáší do vyučování více klidu a otevírá prostor pro spolupráci a vzájemnou pomoc (Helus, 2015).

**Individuální vztahová norma** nejlépe sleduje individuální pokrok samotného žáka bez návaznosti na ostatní. Je důležité se řídit úrovní žákovských vědomostí při stanovování cílů a zadávání úkolů, klást důraz na přiměřenost nároků a při neúspěchu akcentovat spíše pozitivní prožitky. Podle Košťálové (2012) je individuální vztahovou normou pojetí, které vyjadřuje dnešní žákův výkon s výkonem v minulosti a hledá zlepšení. Také zmiňuje, že rodiče jsou zapojeni do procesu hodnocení práce a učení dítěte, protože mohou být cenným přínosem informací ze „zákulisí“.

Nevýhoda hodnocení podle různých norem je v podobě přílišné individualizace učebního snažení, které je bez dostatečného propojení se sociálním okolím a pevně stanovenými



požadavky. Je proto důležité, pokud má hodnocení napomáhat řízené socializaci žáka, strategicky projektovat a reflexivně propojovat všechny normy, které jsou základem pro jednotlivé typy hodnocení ve výuce. Každá z norem má své oprávnění v daných situacích a zároveň může znamenat riziko. Proto je na učiteli, aby zvažoval, jaký typ hodnocení dle normy je pro dané žáky vhodný (Helus, 2015).

## 2 Typy hodnocení

Můžeme si pokládat otázku, k čemu a proč potřebujeme různé typy hodnocení. Proč neexistuje jedno univerzální pro všechny pedagogické situace? Inu, protože každý typ hodnocení plní rozdílnou funkci, jinak působí na žáka a je vhodný v rozdílných pedagogických situacích. Rozdělení typů hodnocení navazuje na referenční rámce, které jsme zmiňovali výše. Sociální norma vede k normativnímu typu hodnocení, kriteriální norma vede ke kriteriálnímu typu hodnocení a individuální vztahová norma vede k formativnímu hodnocení. Toto rozdělení uzavírá sumativní hodnocení, které je bráno jakožto závěrečné a shrnující. V zahraničí se používá pro hodnocení pojem „*assessment*“ a rozděluje se na *assessment of learning*, *assessment for learning* a *assessment as learning*. Do českého jazyka to můžeme překládat jako hodnocení učení, hodnocení pro učení a učení se hodnocením. Hodnocení učení (*assessment of learning*) je synonymum pro sumativní hodnocení, hodnocení pro učení (*assessment for learning*) pro formativní hodnocení a učení se hodnocením (*assessment as learning*) pro autonomní hodnocení (Slavík in Jedlička et al., 2018).

V české i zahraniční literatuře se můžeme setkat také s pojmem autentické hodnocení. To definuje komplexnější hodnocení práce daného žáka, kde učitel sbírá důkazy o tom, jak se žáci staví k úkolům, jak využívají zažitá postupy, jak chápou vztahy mezi jednotlivými složkami a předměty nebo jak pracují s informacemi. Snaží se jim podávat autentickou zpětnou vazbu, která povede k co nejhlubšímu poznání a kompetentnosti. V zahraničí je autentické hodnocení vnímáno jakožto *assessment of learning*. Je to hodnocení, které staví na „reálném světě“, což znamená, že představuje žákům takové učení, kde prokazují znalosti a dovednosti mající smysluplný kontext. Jsou to např. poutavé, reálné a hodnotné problémy nebo důležité otázky, kde studenti potřebují využít znalosti k jejich efektivnímu a kreativnímu výkonu (Slavík, 1999; Swaffield, 2011).

### 2.1 Normativní hodnocení

Starý et al. (2023) popisuje normativní hodnocení jako hodnocení, které je vedeno sociálně srovnávací normou a vede ke srovnávání žáků mezi sebou, protože je založené na poměrování výkonu žáka s výkonem ostatních. Měřítkem je sociální norma nastavená

vzhledem ke třídě či dané sociální skupině. Produktem je nejčastěji známka, která vede k uspořádání žáků na hodnotové škále. Tento typ hodnocení nevypovídá o vyučování a nebere v potaz individuální rozdíly a některé slabší žáky může demotivovat, protože vede k soutěživosti, žárlivosti, rozporům nebo úzkostem – tedy vesměs k negativním pocitům.

Normativní hodnocení je také o tom, že je stanoveno měřítko rozlišující „lepší“ výkon od „horšího“. Příkladem, kde je tohle hodnocení používáno, jsou třeba zkoušky na vyšší stupně škol nebo přijímací pohovory (Slavík, 1999).

## **2.2 Kriteriaální hodnocení**

Kriteriaální hodnocení se vztahuje ke kriteriaální vztahové normě. Jde o splnění úkolu podle předem zadaných kritérií. Je spolehlivé jen v případě, že jsou kritéria předem dobře nastavena a správně komunikována. Kritéria nám slouží k tomu, abychom vymezili tzv. *podproblémy*, což jsou dílčí stránky hodnoceného jevu. Jsou to určitá pravidla, podle kterých můžeme hodnotit míru kvality žákovských výkonů nebo chování, a zároveň i vyjádření kompetencí, které má žák během vzdělávání zvládnout. To, jaké očekávané výstupy a kompetence má žák ovládat, aby uspěl v dnešním světě, stanovují Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Starý et al. (2023) popisuje kriteriaální hodnocení jakožto hodnocení absolutního výkonu – výkon žáka je posuzován podle předem zvolených kritérií. Podporuje poznávací funkci hodnocení, umožňuje průběžné zlepšování se a usnadňuje sledování žákovy individuální cesty učení. Kriteriaální hodnocení nastavuje bezpečnější prostředí v hodnocení než normativní, protože určuje žákův individuální výkon vzhledem ke kritériím a nebere ohled na to, jak rychle nebo kolik kritérií splnili ostatní žáci ve třídě.

Kritéria vymezují podproblémy, což jsou vlastnosti, které se vyskytují u více rozmanitých objektů, ale v různých případech nabírají různé míry hodnoty. Díky kritériím se v hodnocení vyčleňují složky, jejichž změny vedou ke zlepšení nebo zhoršení výkonu. Hodnotová polarita kritérií nám udává nejhorší a nejlepší stav neboli naplnění všech kritérií, což je cílem jednání anebo naopak nesplnění žádného kritéria, a to je pro žáky výzva ke změně. Vymezení kritérií má potom vztah ke kvalitě odpovídajících vzdělávacích činností (Slavík, 1999; Slavík in Jedlička et al., 2018).

### 2.3 Sumativní hodnocení – *assessment of learning*

Sumativní hodnocení je hodnocením, které je shrnující a závěrečné. Je to konečné finální hodnocení, které měří žáka na konci procesu nebo období, kde shrne a porovná výkony žáka s výkony ostatních žáků ve třídě. Role učitele je zde měřit úroveň toho, co se žák naučil, dávat známky a zařadit žáka na určenou škálu (vyhovuje/nevyhovuje). Působí zde hlavně externí motivace, zapojení žáků je minimální nebo žádné a efekt na učení slabý. V zahraničí je sumativní hodnocení popisováno jakožto *assessment of learning* neboli hodnocení učení, kde je hlavní otázkou, ZDA žáci vědí a rozumějí. Sumativní hodnocení vypovídá o kvalitě výkonu, který žák podal, a zda a event. do jaké míry zvládl dané učivo. Lze vyjádřit kvantitativně a je doplněno pojmenováním objektu hodnocení – žáka. Jak jsme zmiňovali výše, nejčastější formou sumativního hodnocení u nás jsou známky, kde pořadí prezentované známkou zaznamenává kvalitu žákova výkonu ve vztahu k určité školní úloze. Tyto charakteristiky jsou slabinou a silou známky zároveň. Známky by však měly být podkladem pro další komunikaci o výkonech žáka. Výhodou číselného hodnocení je jeho srovnatelnost a koncentrovanost informace o míře úspěšnosti výkonu. Číslo totiž přináší jasnou a jednoduchou informaci o pořadí na pomyslném žebříčku; u nás nejčastěji 1–5 (Slavík, 1999; Slavík in Jedlička et al., 2018; Starý, Laufková et al., 2016; Starý et al., 2023).

Sumativní hodnocení je hodnocením heteronomním, protože je výlučným nástrojem učitele a žák se v hodnocení nijak neparticipuje. *Assessment of learning* je pak popisováno jakožto hodnocení, které o žakovském učení pouze vypovídá, ale samo o sobě ho dostatečně nepodpoří, nepodá žákovi zpětnou vazbu, kterou potřebuje. Sumativní hodnocení je pro učitele diagnostický nebo výchovný prostředek, díky kterému rozpoznává a zaznamenává žakovy úspěchy a neúspěchy, kvality žákova výkonu a také projevy, které považuje za přijatelné nebo naopak nepřijatelné. Tím, že je jednostranné a probíhá pouze od učitele směrem k žákům, může vyvolávat mnoho otázek – *jaký je vztah pozitivního a negativního, jaký má vliv na žakovo sebepojetí a jaká je žakova motivovanost k učení*. (Slavík in Jedlička et al., 2018).

Žák na sumativním hodnocení nijak neparticipuje, nijak se nepodílí a nemá možnost spolurozhodovat. V odborných diskurzích je popisováno jakožto odcizené, protože patří učiteli a žákovi je „cizí“. Je zaměřeno na rozhodování učitele o formě hodnocení, nikoliv na

mysl hodnocení, a odvádí pozornost od toho, jak zmírnit negativní dopady školního hodnocení na žáka. Je v tomto případě pouze výchovným a vzdělávacím prostředkem učitele (Slavík in Jedlička et al., 2018, nečíslováno):

Postup, kterým se hodnocení ve škole žákovi odcizuje mívá typický průběh. Před vstupem do školy si malé dítě hodnotící procesy zpravidla zřetelně neuvědomuje – splývají mu s pestrým proudem životních událostí do jediného zážitkového celku. S prvními žákovskými krůčky ve škole se tato situace dramaticky mění. Hodnocení je okamžitě pojmenováno a zviditelněno jako klíčový bod celého školního snažení. Stává se totiž hlavní součástí zpráv, které si vyměňují autority v té době pro dítě největší – učitel a rodiče. Avšak ve stejném okamžiku, kdy je hodnocení tímto způsobem tematizováno, je žákovi v pravém slova smyslu odcizeno, neboť se stává izolovanou záležitostí učitele, pedagogickou pravomocí, k níž žák sám nemá žádný přístup. To má nepříznivý důsledek pro vazbu mezi hodnocením a činností, která je hodnocena. Kromě toho, že se hodnocení žákovi odcizuje, se totiž zároveň v jeho očích odtrhává od jeho vlastní práce. Vždyť žákovi práci neustále zjevně hodnotí pouze učitel. A protože výsledky učitelova hodnocení jsou nezřídka to jediné, co zajímá také rodiče, do pozadí nakonec ustupuje i samotná školní práce a školní hodnocení se stává pro žáka tím nejdůležitějším, co se ve škole děje. Jinak řečeno, oslabuje se pozornost k průběhu vlastní činnosti a k učení, zatímco pozornost k hodnocení výsledků se neúměrně k tomu zvyšuje.

Sumativní hodnocení samo o sobě není špatné, pokud je doplněno komentářem nebo popisem, co přesně dané hodnocení většinou známkou znamená – jakých cílů žák dosáhl a jakých ještě potřebuje dosáhnout. Může probíhat i verbálně v podobě slovního hodnocení. Je ale velmi důležité, aby navazovalo na průběžné formativní hodnocení a tvořilo s ním jeden celek.

## **2.4 Formativní hodnocení – *assessment for learning***

Formativní hodnocení je hodnocením průběžným, které poskytuje zpětnou vazbu v procesu činnosti, kdy se dá výkon žáka ještě zlepšit. Učitelům, a hlavně žákům, pomáhá najít lepší cesty k cíli a je orientováno na podporu dalšího efektivního učení žáků. Ovlivňuje žáka zpravidla po malých krocích a na prvním místě má pozitivní rozvoj žáků. Je to verbální hodnocení, které poskytuje relevantní informace pro pokroky v učení. Přináší užitečnou informaci učiteli, rodiči a žákovi o aktuálním stavu vědomostí a dovedností. Popisuje, kde se žák nachází, čeho již dosáhl a naznačuje, co má dělat dále, aby dosáhl stanovených cílů. Sleduje a hodnotí individuální pokroky každého žáka, kde ve formě zpětné vazby podává žákovi informaci o jeho úspěších, rezervách a ukazuje mu směr, kam se dál může vydat. Formativní hodnocení respektuje, že se každý učíme a vyvíjíme individuálně a vlastním

tempem. Důležité je zde CO žáci vědí, čemu rozumějí a co můžou dělat (Košťálová, 2012; Slavík, 1999; Slavík in Jedlička et al., 2018; Starý, Laufková et al., 2016; Starý et al., 2023).

Formativní hodnocení je také spojením, jakýmsi mostem, mezi heteronomním hodnocením učitele a autonomním hodnocením žáka. Podává takovou informaci žákovi, aby mu umožnilo rozhodnout se o dalším postupu učení nebo vyučování tak, aby se jeho výkon zlepšil. Aby se žák vyznal ve své činnosti, potřebuje jí porozumět a uvědomit si, kde jsou jeho klíčová místa. Kvalita formativního hodnocení se odvíjí od toho, jak se podaří rozčlenit procesy učební činnosti do dílčích složek a porozumět problémům žáků (Slavík in Jedlička et al., 2018). Při formativním hodnocením jsou hlavními činiteli učitel, žáci a spolužáci. Abychom mohli formativně hodnotit, ptáme se na tři základní otázky v následujícím pořadí: *Kam žáci směřují? Kde se žáci nachází? Jak se dostanou k cíli?* V následující tabulce 3 popíšeme hlavní strategie, které během formativního hodnocení probíhají:

	<b>Kam žáci směřují?</b>	<b>Kde se žáci nachází?</b>	<b>Jak se žáci dostanou k cíli?</b>
<b>Učitel</b>	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím hodnocení	Organizace aktivit, zadávání úloh a diskuse o reálném procesu učení všech žáků	Poskytování kvalitní a efektivní zpětné vazby, která podporuje učení
<b>Žáci</b>		Aktivizace žáka jakožto vlastníka svého učení (sebehodnocení); otázky: <i>Kam směřuji? Jaké mám cíle?</i>	
<b>Spolužáci</b>		Aktivizace žáků jakožto zdroje učení pro sebe navzájem (vrstevnické hodnocení)	

Tabulka 3 – klíčové strategie formativního hodnocení; Starý et al. (2023)

Můžeme vidět, že na tom, kam má žák směřovat, participují všechny tři strany. Učitel objasňuje a sdílí cíle učení a kritéria hodnocení a zároveň se ujistí, že jim všichni žáci rozumí a ví, co se od nich očekává. V otázce, kde se žáci nachází, je učitel organizátorem a facilitátorem aktivit a diskusí o reálném procesu učení. O tom, kde se žáci opravdu nachází,

vypovídá jejich sebehodnocení, což ukazuje, že žáci jsou vlastníky svého učení, a také vrstevnické hodnocení, které vypovídá o tom, že žáci jsou zdroji učení navzájem. Na otázku, jak se dostane žák k cíli, odpovídá opět učitel kvalitní zpětnou vazbou, která žáka nasměruje a ukáže mu cestu (Slavík in Jedlička et al., 2018; Starý et al., 2023).

V zahraničí, kde je formativní hodnocení popisováno jako *assessment for learning*, je obvykle dáváno do kontrastu právě se sumativním hodnocením – *assessment of learning*. Formativním se stane ve chvíli, kdy je zásah žákova učení vyvolán, interpretován a použit učiteli, žáky a spolužáky k rozhodování o dalším kroku ve výuce, který bude pravděpodobně lepší nebo lépe podložený než rozhodnutí, která by učinili v nepřítomnosti důkazů, které byly získány. Když se na hodnocení díváme formativně, role učitelů, žáků a jejich spolužáků je zvýrazněna a hodnocení není jen produktem, ale součástí každodenního cvičení, kde jsou žáci i učitelé aktivně zapojeni (Leenknecht et al., 2021).

Proč tedy formativní hodnocení? Jaký je celkový rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením? K tomu použijeme v tabulce 4 srovnání formativního a sumativního hodnocení, které ve své publikaci nabízí Starý et al. (2023):

	<b>Sumativní hodnocení</b>	<b>Formativní hodnocení</b>
<b>Cíl</b>	Změřit žáka na konci procesu, shrnout jeho výkony a porovnat výkony žáků mezi sebou	Identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit jim výuku; pracovat na zlepšení výsledků všech žáků
<b>Načasování</b>	Konečné, závěrečné	Průběžné
<b>Účel</b>	Zhodnotit, zda žáci rozumí. <i>Assessment of learning</i> (hodnocení učení)	Pomoci identifikovat vzdělávací potřeby a přizpůsobit jim výuku. <i>Assessment for learning</i> (hodnocení pro učení)
<b>Komu slouží?</b>	Učiteli, rodičům, žákovi, škole	Primárně žákovi
<b>Role učitele</b>	Měřit úroveň naučeného a dávat záznamy	Poskytovat okamžitou efektivní a konkrétní zpětnou vazbu, podporovat žákovo učení
<b>Zapojení žáků</b>	Minimální	Maximální, žádoucí
<b>Motivace žáků</b>	Externí, vnější	Interní, vnitřní

<b>Efekt na učení</b>	Slabý, prchavý	Silný, pozitivní a dlouhodobý
-----------------------	----------------	-------------------------------

Tabulka 4 – rozdělení sumativního a formativního hodnocení; Starý et al., (2023)

Hlavními benefity formativního hodnocení je tedy to, že žáci mají lepší výsledky, zlepšuje se pracovní klima ve třídě, jsou více motivováni a učí se přijímat hodnocení jako přirozenou součást života. Zvyšuje se také kvalita a efektivita učení žáků a zároveň je učitel vnímán jako pomocník, ne jako autorita. Formativní hodnocení funguje na principu *pojďme společně něco udělat, aby ti to šlo lépe od ruky*. Může být cílem výuky, aby se žáci naučili přijímat hodnocení jinou osobou, hodnotit sami sebe a také ostatní lidi, protože to pro ně bude v životě důležité. Zároveň se žáci ve škole mnohem více naučí, budou mít pozitivní pocity a rodiče se dozví mnohem více o průběhu školního vzdělávání. Sumativní hodnocení je vhodné poté použít na konci určitého období jako závěrečné, shrnující a podat informaci o tom, zda žáci rozumí (Starý, Laufková et al., 2016).

## 2.5 Autonomní hodnocení – *assessment as learning*

Autonomní hodnocení je hodnocením, které je žákovým vzdělávacím cílem. Proto by mělo hodnocení být srozumitelné, komunikovatelné a zvladatelné všemi účastníky školního dění (učiteli, rodiči a žáky). Hodnocení by žáci měli ovládat jakožto zdroj informací o vlastní činnosti, vysvětlovat hodnocení svých činností a samostatně navrhnout nápravu chyb, díky čemuž se z hodnocení stává nástroj k dosažení vlastních sil. Autonomní hodnocení rozvíjí reflektivní a kritické myšlení a je průvodcem žákovy učení. Žák ovládá hodnotící informaci, dokáže ji obhájit, vysvětlit, zdůvodnit, a hlavně jí sám rozumí. Je průvodcem žákovy učení, proto je v zahraničí nazýváno *assessment as learning*. Týká se buď výkonů samotného žáka – *sebehodnocení* – nebo směřuje k hodnocení druhých, ve škole nejčastěji spolužáků, což je *vrstevnické hodnocení* (Slavík in Jedlička et al., 2018).

Z hlediska funkčnosti autonomního hodnocení; žák podá výkon, sám si ho reflektuje a hodnotí (sebehodnocení), poté proběhne dialog mezi učitelem a žákem, popřípadě spolužáky, a ve chvíli, kdy si žák utřídí, kde a v čem má proběhnout změna jeho výkonu, proběhne změna. Žák je tedy schopen sám odhalit, kde chyboval a proč, a zároveň dokáže sledovat myšlenkové pochody, předvídat kroky a poradit, jak dál (vrstevnické hodnocení).



Dovednost sebehodnocení a vrstevnického hodnocení směřuje ke klíčovým kompetencím, které jsou popsány v Rámcových vzdělávacích programech (Starý, Laufková et al., 2016).

### **2.5.1 Sebehodnocení**

Sebehodnocení chápeme jako základní schopnost, kterou by měl člověk být vybaven pro život – kvalitně hodnotit sebe a svět kolem nás. Je to proces, při kterém žáci rozpoznají, zdali dosáhli stanoveného cíle, co jim k tomu pomohlo, reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky, stanovují si reálné cíle a další postupy. Je to jeden z mnoha předpokladů, aby vzdělávání vedlo k všestrannému rozvoji každého žáka a podpořilo jeho vlastní učení. Sebehodnocením je posilována sebeúcta, sebevědomí a sebeobraz žáků, který je naučený a důležitý pro to, jak žáci prožívají svůj život. Aby mohli žáci sami sebe hodnotit, měl by je učitel vybavit dovednostmi hodnotit tak, že jim např. nabídne kritéria, podle kterých je žák schopen reflektovat svůj výkon. Zároveň tím, jak učitel hodnotí a přistupuje k vyučování, také vede k tomu, jak budou žáci sami sebe objektivně posuzovat a hodnotit své vlastní výkony a výsledky. Žákova metareflexe spočívá v tom, že odhalí, v čem chyboval, posoudí, proč k chybě došlo, a učitelova metareflexe spočívá v tom, že je schopen sledovat myšlenkové pochody žáka a dát mu zpětnou vazbu. Sebehodnocení nabývá smysluplnosti, pokud je opakované a je běžnou součástí vzdělávání. Měla by to být systematická a plánovaná činnost, protože čas věnovaný sebehodnocení rozvíjí celkovou osobnost žáka (Košťálová, 2012; Starý, Laufková et al., 2016; Starý et al., 2023; Kolář & Šikulová, 2009).

Aby mohlo proběhnout sebehodnocení, měla by prvně proběhnout sebereflexe, která ovlivňuje reakci na prožitou zkušenost a vede k autoregulaci, díky které dokáže žák realisticky posuzovat sám sebe a své výkony. Součástí sebereflexe je sebehodnocení, reagování na sebe sama a své výsledky a adaptace na celkovou situaci. Pokud se žáci naučí sami sebe a své výkony reflektovat, mohou je dále hodnotit. Sebehodnocení chápeme jako dovednost, kdy žáci rozpoznají, zda dosáhli stanoveného cíle, reflektují, co jim pomohlo a co mohou udělat jinak. Dokážou určit kvalitu svého výkonu, identifikovat silné a rozvojové stránky a plánovat, co udělají příště. Sebehodnocení by mělo být formativní a zaměřené hlavně na podporu učení (Starý et al., 2023).

Sebehodnocení plní zpravidla funkci informativní a formativní. Informativní funkce spočívá v tom, že díky sebehodnocení si žák plně uvědomuje proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl. Sebehodnocení žáka funguje také jako zpětná vazba pro učitele a rodiče. S funkcí informativní souvisí funkce diagnostická, což znamená, že sebehodnocení umožňuje učiteli stanovit pedagogickou diagnózu, týkající se žakovského sebevědomí, učebního stylu a stanovit příčiny žakova úspěchu či neúspěchu (Zormanová, 2014, nečíslováno).

Dovednost sebehodnocení je důležitá z důvodu, aby žáci dokázali reflektovat své výkony, přebírat zodpovědnost za své učení, výkony a výsledky své práce. Podporuje žakovu autonomii, umožňuje jim podat nejlepší výkon, díky čemuž si žák buduje sebedůvěru a sebeúctu a pozitivní postoj k celoživotnímu učení. Hodnocení sebe sama také žáky učí porozumět tomu, jak se člověk učí, jak může pracovat s chybou a vypovídá o spokojenosti žáka. Podmínkou kvalitního sebehodnocení je schopnost a připravenost žáka ho uskutečnit. Ohledně role učitele je důležité, aby jim učitel sděloval cíle, plány a očekávání, dodával k sebehodnocení zpětnou vazbu, poskytoval podporu při sebehodnocení, aby žáci opravdu dosáhli zlepšení svého výkonu a věnovali čas k přepracování (Starý et al., 2023).

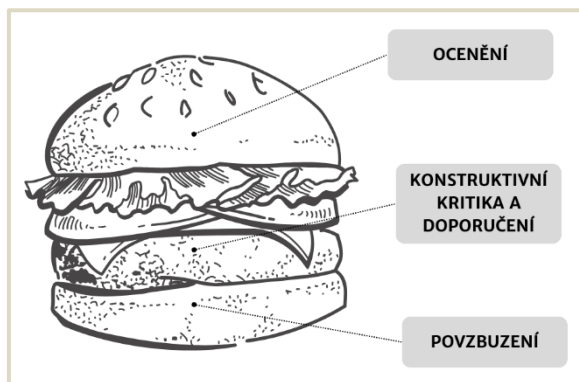
## **2.5.2 Vrstevnické hodnocení**

Vrstevnické hodnocení vychází z vrstevnického učení. Je to vzájemné hodnocení, v zahraničí označováno jako *peer assessment*; hodnocení, které poskytuje žák svému spolužákovi. Cílem tohoto hodnocení je zkvalitnění výkonu. Vychází z poznatku, že žáci se mohou hodně naučit sami od sebe navzájem a zároveň mohou pomocí vrstevnického hodnocení ocenit spolužáky, kteří je ovlivnili a pomohli jim. Stejně jako sebehodnocení, musí se s ním žáci naučit postupně pracovat a pomáhat jim, pokud předem znají kritéria, která jim učitel dá. Vrstevnické hodnocení je hodně spojováno s vrstevnickým nebo kooperativním učením. Má pozitivní dopady, protože je žákům bližší – v jazyku jejich vrstevníků, bez velkých slov. Rozvíjí schopnosti důležité pro celoživotní učení, podporuje vztahy ve třídě a žáka rozvíjí v osobnostní a sociální rovině (Starý, Laufková et al., 2016; Starý et al., 2023; Drnek 2014/2015).

*„I vrstevnické hodnocení by mělo probíhat v prostředí důvěry, má mít jasně stanovená pravidla a kritéria, být konkrétní, průběžné a mělo by být srozumitelné“* (Drnek, 2014/2015, s. 24). Důležité je zde pravidlo hlavně ohleduplnosti, slušnosti, uznání spolužáka, užívání popisného jazyka zpětné vazby, konstruktivní zpětné vazby a otevřené třídní klima. Pokud je správně nastaveno, motivuje žáky k lepšímu výkonu a přispívá k jeho

osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Žák si zkouší roli hodnotícího i hodnoceného, jak klást otázky, jak posoudit projev, jak reagovat na tvrzení ostatních. Tím rozvíjí a podporuje svou dovednost empatie a aktivního naslouchání. Vrstevnické hodnocení je bohaté, poskytuje pohled na žáka z jiného úhlu (od vrstevníků) a rozvíjí komunikační schopnosti a schopnost pochopení odlišných procesů a názorů (Starý et al., 2023; Starý, Laufková et al., 2016).

Žáci využívají vrstevnického hodnocení od útlého dětství, kde se během hry vzájemně



Obrázek 1 – hamburgerová zpětná vazba;  
vytvořila: autorka diplomové práce

upozorňují na chyby, navrhují postupy ke zlepšení a často odkazují na konkrétní příklady úspěšného splnění výzvy nebo úkolu. Aby zvládli hodnocení i ve starším věku, je důležité, aby učitelé brali vrstevnické hodnocení vážně a stalo se důležitým aspektem a běžnou součástí hodnocení vedeného dospělým. Začít s vrstevnickým by se mělo pomalu a na

začátek se nabízí začít s kritérii úspěchu. Ta dají žákům jasný návod, na co se u svých spolužáků zaměřit. Je nezbytné žáky upozornit na tzv. *hamburgerovou zpětnou vazbu*, viz obrázek 1 (Drnek, 2014/2015).

Nejprve pozitivní komentář, poté konstruktivní kritika popisným jazykem a zakončujeme opět pozitivním komentářem. Kdybychom se měli bavit, v jakých předmětech je vrstevnické hodnocení vhodné využít, tak to jsou předměty zabývající se rozvíjením postojů a sociálních a komunikačních kompetencí (občanská výchova, společenské vědy a odborné předměty na středních školách). Také se hodí do projektového vyučování, kde hodnocení v pracovních skupinách umožňuje individualizované hodnocení zaměřené na silné a slabé stránky (Drnek, 2014/2015; Rakoušová & Březinová, 2021).

Kompetence, které vrstevnické hodnocení rozvíjí, jsou hlavně komunikativní, kde se žák učí formulovat své myšlenky a názory a naslouchat svým spolužákům. Také sociální a personální, kdy se žáci učí vzájemnému respektu, poskytovat a přijímat pomoc, a také si tvoří pozitivní představy o sobě samých. Dále kompetence k učení a řešení problémů,

protože žák sleduje pomocí vrstevnického hodnocení vlastní pokrok, učí se kriticky myslet a činit uvážlivá rozhodnutí (Rakoušová & Březinová, 2021).

## **2.6 Formy hodnocení**

Jak jsme zmiňovali výše, máme mnoho forem hodnocení. Výběr vhodné formy hodnocení záleží na povaze předmětu, našem pedagogickém záměru a učební látce. Jednoduché mimoverbální nebo verbální hodnocení jsou úsměvy, přikývnutí nebo gesta učitele. Poté krátké slovní hodnocení, které může být doplněné o emoce. Dále můžeme pomocí hodnocení oceňovat výkony – výstavy prací, pověření náročnějšími a méně náročnými úkoly nebo vedením týmu. Toto všechno jsou spíše neformální hodnocení, která ve vyučování probíhají. Kdybychom se zaměřili na formálnější hodnocení, můžeme ho v základu rozdělit na kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativním hodnocením jsou u nás povětšinou známky podle stupně klasifikace, hodnocení počtem bodů nebo procentuální hodnocení. Kvalitativní hodnocení je písemné nebo grafické vyjádření žáka, posuzovací škály nebo slovní hodnocení, které může být v podobě slovní obsahové analýzy výkonu, zhodnocení projektu, parafráze výkonu nebo ocenění práce třídy (Kolář & Šikulová, 2009).

Základní rozdělení na kvantitativní, kde budeme popisovat klady a zápory známkování, a kvalitativní hodnocení, kde uvedeme slovní hodnocení a jeho klady a zápory, si popíšeme níže.

### **2.6.1 Kvantitativní hodnocení**

Nejčastější formou kvantitativního hodnocení je klasifikace, silně převažující formální vyjádření hodnocení, která je nejčastěji vyjádřena známkami. Není samoúčelná a známka je zde jenom formálním odrazem vyjádření složitého hodnotícího systému. Hlavní nevýhodou této formy je to, že je to zobecněná informace pro vědomosti, dovednosti, chování, zájmy, pracovní a mravní návyky. Zámka je statická, konečná a neukazuje žádnou perspektivu. Je to prostě „jen“ číslo na škále. Klady a zápory známky shrnujeme níže (Kolář & Šikulová, 2009):

Klady známkování	Zápory známkování
Je to kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka.	Může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však žádné další informace o sociální klasifikaci, jeho snaze, péli, tvořivosti nebo prožívání.
Je jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti.	Má převážně kognitivní obsah.
Rychle dostávají informační hodnotu a plní i další funkce školního hodnocení.	Vztahy mezi klasifikací a efektivitou vyučování nejsou nijak výrazné.
Je ve škole nesporným významným symbolem úspěchu.	Je to zjednodušená forma hodnocení, a proto má nízkou informační hodnotu.
	Má nízkou objektivitu, reliabilitu a validitu.

Tabulka 5 – klady a zápory známkování; vytvořila: autorka diplomové práce

Jak můžeme vidět v tabulce 5, známka má své klady i zápory. Je to velmi rychlý nástroj hodnocení, který podává okamžitou informaci a může zvýšit momentální motivaci žáků. Na druhé straně je její velkou nevýhodou to, že nevypráví nic o vnitřním světě žáka, nepodává informaci, co to „číslo“ znamená; co se žák naučil, co ovládá a co naopak ne. Aby mohl být žák pomocí hodnocení všestranně rozvíjen, je třeba, aby učitel posuzoval výkony a interpretoval je ve vztahu k učební činnosti, prožívání a celkovému zhodnocení žáka z více rovin. K tomu nám slouží právě slovní hodnocení. Rizika známkování také mohou být, že velmi chudě vyjadřují jen jeden aspekt vyučování, hrozí zde nálepkování vedoucí k „sebenaplňujícímu se proroctví“ a samotný proces učení je degradován na pouhý prostředek k získání známky – vnitřní motivace se přesouvá k vnější a odpadá snažení žáků. Také může přinášet stres a úzkosti (Stará, 2006).

## 2.6.2 Kvalitativní hodnocení

Kvalitativním hodnocení je hodnocení slovní. Hodnocení není jen žákův výkon, jak jsme mnohokrát zmiňovali, ale prolíná se do něj prožívání žáka, vztahy se spolužáky, vztahy k předmětům, ke škole, motivace a mnoho dalších faktorů, které známkou nejde obsáhnout. Slovní hodnocení z těchto důvodů může doplňovat nebo úplně nahrazovat klasifikaci, protože jde o kvalitní posuzování žákova výkonu a chování, vyjádřené formou písemné zprávy. O podrobnostech, funkcích, jazyku a podobách slovního hodnocení se budeme bavit v následující části, ale obecně slovní hodnocení obsahuje informaci o dosažených výsledcích

učení, postoji žáků a jejich snahu a úsilí. V následující tabulce si shrneme obecné klady a zápory slovního hodnocení (Kolář & Šikulová, 2009):

Klady slovního hodnocení	Zápory slovního hodnocení
Slovní hodnocení lépe postihne individuální pokrok žáka a poskytne celistvější pohled na silné a rozvojové stránky.	Nemělo by se stát pouhým „převyprávěním“ známky.
Slovní hodnocení má dialogickou formu a obrací se tím na žáka jakožto na partnera.	Pro učitele je časově a administrativně náročné, musí umět diagnostikovat, a hlavně sledovat mnoho věcí k tomu, aby měl dostatek podkladů.
Nestresuje žáka, umožňuje klást důraz na pozitivní prožitky a emoce, zaměřuje pozornost na rozvoj vnitřní motivace k učení.	Učitel může neúmyslně zhodnotit osobnost žáka, a ne jeho výkony a chování.
Doporučuje, jak dosáhnout lepšího výkonu a snižuje diskriminaci výkonnostně slabších žáků.	Rizikem jsou pochvaly, protože mohou vést k pocit „chtít se zavděčit“ hodnotiteli.
Zaměřuje pozornost na to, co žák konkrétně umí, kde jsou mezery.	Hrozí zde riziko nálepkování žáků.
Umožňuje hodnotit výkony v různých podmínkách a situacích.	
Stává se vzorem pro hodnotící aktivity žáka (sebehodnocení a vrstevnické hodnocení).	
Snižuje riziko diskriminace slabších žáků.	
Pracuje s různými a vynalézavými způsoby hodnocení – vyhýbá se rutině.	
Umožňuje dětem být úspěšné.	

Tabulka 6 – klady a zápory slovního hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

V tabulce 6 vidíme, že slovní hodnocení má více kladů než záporů, a když porovnáme i předchozí tabulku 5 ohledně známek, můžeme si udělat pohled na to, která forma hodnocení je pro žáky užitečnější. Slovní hodnocení má nespornou výhodu v tom, že dokáže mít široký záběr toho, co hodnotí a umožňuje jít opravdu do hloubky v tom, co chce učitel hodnocením sdělit. Na druhou stranu je ale pro učitele časově velmi náročné. Proč a v čem je slovní hodnocení pro učitele náročné, se budeme bavit v praktické části práce.

### 3 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je hodnocením, které je verbální, je výstižnější a dokáže mnohem lépe vyzdvihnout přednosti studentů a přesněji popsat rozvojové stránky. Je to forma kvalitativního hodnocení, jak jsme zmiňovali výše, protože má vyšší informační hodnotu, lépe žáky informuje a obsahuje informace nejen o výsledcích výkonů, ale i o postojích, úsilí a snaze žáků. Je to také nejznámější forma alternativního hodnocení. Vyučující zde uvede komentáře k hodnocené oblasti, popisuje zejména silné stránky žáka a prostor pro zlepšení v případě stránek rozvojových. Slovní komentáře se týkají znalostí, dovedností žáků ve škole a jejich přístupů k učení a vyučující je spojuje do jednoho celistvého obrazu žáka (Gošová, 2011; Košťálová, 2012; Stará, 2006; Kratochvílová & Horká, 2021; Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009).

Zásadou je, že by mělo být jen výpovědi (popisem) o činnosti (průběh učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností) (Stará, 2006, s. 1).

Pokud máme vytvářet školy, které jsou zaměřeny na potřeby žáků, je důležité žáky znát. K tomu se pojí individualizace navazující na konkrétní slabiny a přednosti žáka, a to je možné posoudit v případě, pokud máme dostatek informací. Slovní hodnocení je pro nás v tomto výborným nástrojem, protože dokáže individuálně popsat jednotlivé žáky konkrétně, jejich výkony, úspěchy a zároveň popsat to, co potřebují dělat jinak v případě neúspěchů. Škola produkuje deficitní vědomostní systémy a poskytuje radost z učení a na druhé straně naopak prosazuje nepopulární požadavky, vede k lepším vědomostem, ale ničí radost z učení. Proto je nutné udržovat zájem a vnímavost pro obsah učení, podněcovat zvědavost a motivaci na jedné straně a na straně druhé dosahovat určitých výkonů ve spojení s vlastnostmi jako je píle, trpělivost a schopnost nevyhýbat se obtížím, ale naopak je přemáhat. K tomuto nastavení vede hodnocení, které respektuje každé jednotlivé vlastnosti žáků, jejich osobnost, jedinečnost a individualitu. To, že každý má jinou startovní pozici a prostředí a že nejde všechny žáky ve třídě hodnotit stejným měřítkem. Mělo by obsahovat hodnocení kvality dílčích výkonů, pravděpodobné příčiny dosažení úspěchu nebo neúspěchu a návrhy na případné zlepšení (Schimunek, 1994).

Kdybychom měli popsat slovní hodnocení z hlediska průběhu, můžeme si ho rozfázovat následovně:

- **Fáze plánování** je důležitou součástí plánování celkového vyučování a je důležité si při plánování stanovit cíle, kterých chceme dosáhnout, poté vhodné vzdělávací strategie a metody a závěrem, jak zhodnotíme dosažení cíle.
- **Fáze motivační** je důležitá hlavně z hlediska explicitního očekávání. Učitel sdělí žákům cíle, co od nich očekává, jakých výkonů mají dosáhnout, jaká jsou kritéria hodnocení a co je očekávaným výstupem.
- **Fáze realizační** je o naplňování cílů. Žáci naplňují cíle a učitel sbírá podklady pro hodnocení, vede si záznamy z pozorování během vyučování.
- **Fáze vyhodnocení** je o vyhodnocení dosažení cílů. Učitel společně se žáky vyhodnotí, zdali dosáhli předem stanovených cílů, jak se jim při cestě dařilo a popřípadě, pokud k cíli nedošli, co mohou dělat jinak, aby se k cíli dostali.

Každá fáze má svou roli a všechny dohromady tvoří bezpečné prostředí ve třídě a učitelé mají dostatek podkladů pro to, aby mohli slovně hodnotit (Stará, 2006).

### 3.1 Historie slovního hodnocení

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na definici slovního hodnocení. Než se mu budeme věnovat podrobněji, uvedeme ho v historickém kontextu. Slovní hodnocení se v alternativním vzdělávání objevilo již během 20. století, kdy některé školy požádaly o možnost psát místo známek kratší, podrobnější zprávy o průběhu učení a chování žáků. Školy začaly reflektovat úskalí a přínosy slovního hodnocení a potvrdily, že výuka a hodnocení jsou propojené a vzájemně se ovlivňující procesy probíhající během vyučování. Slovní hodnocení vzniklo jako reakce na potřebu změnit přístup k výuce a hodnocení: pokud chceme učit jinak, musíme také jinak hodnotit, a pokud chceme hodnotit jinak, musíme změnit i způsob výuky. Červenka (1992) v tomto kontextu charakterizoval pojem *angažované učení*. Jde o charakter rozvíjejícího se vyučování, kde učitelé kladou důraz na podporu pozitivní vnitřní motivace. V další fázi bylo slovní hodnocení legalizováno jako doplněk ke známám pro 1. až 3. ročník 1. stupně základních škol a od 1. ledna 2005 ho nový školský zákon umožnil pro všechny ročníky základních škol. Pro implementaci slovního hodnocení bylo nutné přizpůsobit i způsob informování o pokrocích žáků, což



vedlo k proměně třídních schůzek a vznikly tzv. *tripartity* nebo *triády*, což znamená schůzku učitel–žák–rodič, během níž se probírá, jak se žákovi daří v učení, co je potřeba zlepšit a na čem je třeba zapracovat (Stará, 2006).

### 3.2 Zásady slovního hodnocení

Abychom mohli slovně hodnotit, platí určité zásady, které bychom měli dodržet tak, aby slovní hodnocení nezraňovalo, ale naopak motivovalo a rozvíjelo. V následujícím schématu 1 si proto shrneme 5 důležitých zásad, ke kterým bychom měli přihlížet:

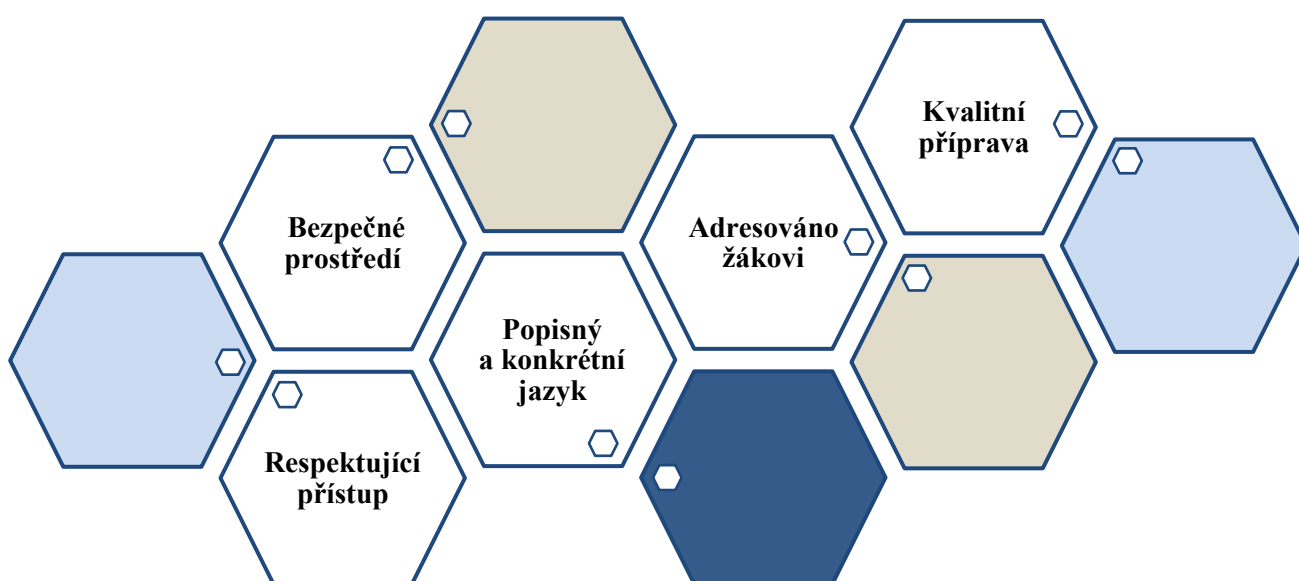


Schéma 1 – zásady slovního hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

#### 3.2.1 Bezpečné prostředí

Bezpečné prostředí a s ním související klima ve třídě je naprosto zásadní pro jakékoliv hodnocení a celkově pro průběh výchovně-vzdělávacích procesů ve třídě. Mělo by být na prvním místě, protože jak jsme zmiňovali v první kapitole, při hodnocení srovnáváme něco s něčím – se standardem, kritériem nebo předchozím stavem –, a abychom mohli srovnávat, potřebujeme si nejprve vytvořit prostředí (Stará, 2006).

Dobré výsledky žáků ve škole nejsou dosahovány pouze díky kvalitnímu výkladu učitele, dobré inteligenci žáků a podporujícímu rodinnému prostředí. Ve hře je mnoho podstatně méně nápadných okolností, leckdy však

se stejně významným efektem. Důležité jsou management třídy, podmínky pro práci ve třídě, funkčnost podpůrných odborných služeb a řada dalších (Mertin, 2019, nečíslováno).

Klima třídy a celkově školy ovlivňuje žákovu motivaci k učení, výkony, sociální vztahy a celkové zážitky ze školy. „*Hodnocení může pozitivní prožitky při učení podpořit nebo totálně ,zabít‘*“ (Starý et al., 2023, nečíslováno). Podle slov Starého vidíme, jak úzce je hodnocení s bezpečným prostředím provázáno. Už jsme několikrát zmiňovali, že ve škole není hodnocení jen prostředkem k ověřování znalostí, ale také silným nástrojem pro formování atmosféry ve třídě a budování pocitu bezpečí pro každého jednoho žáka. Když je hodnocení konstruktivní, spravedlivé a transparentní, podporuje pocit důvěry mezi učitelem a žákem a přispívá k vzájemnému respektu. Takové hodnocení žáky motivuje, vede je k vlastnímu rozvoji a zároveň jim poskytuje stabilitu, kterou potřebují k tomu, aby se ve škole cítili dobře. Na druhou stranu nejasné nebo nespravedlivé hodnocení může narušit klima ve třídě a vyvolat nejistotu, stres či úzkost, což má negativní dopad nejen na výkon žáků, ale také na jejich ochotu se učit a spolupracovat. Hodnocení tedy nejen odráží úroveň znalostí žáků, ale výrazně ovlivňuje jejich emoční pohodu a sebevědomí. Vytvoření prostředí, kde se žáci nebojí chybovat a kde jsou jejich úspěchy i pokroky uznávány, považujeme za klíčové pro podporu pozitivního klimatu ve třídě. Takové prostředí umožňuje žákům, aby se plně soustředili na učení, rozvíjeli své schopnosti a nebáli se zapojit do diskusí či interakcí s ostatními (Mertin, 2019).

Školní úspěšnost dětí je do jisté míry závislá právě na sociálním klimatu, a je proto primárním zájmem učitelů a rodičů jeho pozitivní facilitace. Druhým důvodem je pocit osobní pohody a prožívání školní docházky, a proto se skutečně jeví otázka školního prostředí jako zcela zásadní a klíčová. Problém spočívá v tom, že školní prostředí se nedá koupit, nedá se přikázat, naplánovat, ale musí se postupně budovat. To znamená působením školy ovlivňovat postoje žáků i učitelů, zvyšovat práh citlivosti pro vnímání a rozpoznání procesů, odehrávajících se ve školní učebně, a také učit děti i učitele rozpoznat stres a zvládat ho, naučit se prožívat emocionální reakce a řešit konflikty (Vaníčková et al., 2012).

Potřeba bezpečí je základním předpokladem pro kvalitní učení, protože když má člověk strach, jeho mozek mu nedovoluje se učit. Pokud se žák cítí ohrožen způsobem hodnocení (například když je s někým srovnáván, obává se špatné známky a reakcí učitele nebo rodičů), je velmi pravděpodobné, že mu v jeho učení nijak nepomůže. Podmínkou pro smysluplné hodnocení je tedy bezpečné prostředí, ve kterém se žáci cítí respektováni a mohou beze strachu sdílet své myšlenky, pocity a názory. Učitel toto prostředí vytváří prostřednictvím respektujícího přístupu k dětem a nenásilné komunikace, která je základem dobrých mezilidských vztahů (Nováčková, 2016, citováno v Zitková & Hezká, 2021).

Hodnocení se v dnešní době pomalu přesouvá z heteronomního hodnocení neboli z rukou učitele do autonomního hodnocení, do rukou žáka. Učitelé se stávají průvodci, partneři, kteří žákům pomáhají a ukazují svými vlastními hodnotícími nástroji a celkovým přístupem, jak má hodnocení probíhat. Protože je to mnohdy velmi citlivý proces, je zásadní zajistit již výše zmiňované bezpečné prostředí. K tomu nás dovede respektující přístup, který je další zásadou při slovním hodnocení.

### 3.2.2 Respektující přístup

Velkou výhodou slovního hodnocení je v tom, že přistupuje k žákovi jakožto k partnerovi v rozhovoru. Učitel se nijak nepovyšuje, ba naopak. Výše jsme si definovali autonomní hodnocení, kdy je hodnocení v rukou žáka. Slovní hodnocení je formou, nástrojem, který je průvodcem žakovy cesty k hodnocení. Posuzujeme žákův výkon vzhledem k jeho minulým výkonům, hodnotíme přístup ke vzdělávání a naznačujeme další směry rozvoje. Hodnocení je adresováno přímo žákovi, a tím mu dáváme najevo to, že učení je jeho zodpovědnost a záležitost. V rámci respektujícího přístupu při hodnocení učitel zohledňuje úsilí a snahu žáka, ukazuje jeho silné stránky a může také vyjádřit úvahu nad tím, co žák dokáže, popřípadě by mohl dokázat. Při slovním hodnocení vidí učitel každého žáka zvlášť, respektuje jejich individuality a snaží se každému najít přesně to hodnocení, které je posune dál. Aby mohl takto individuálně hodnotit, používá k tomu popisný jazyk, který si budeme definovat níže (Gošová, 2011; Košťálová, 2012; Stará, 2006; Kratochvílová & Horká, 2021; Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009).

### 3.2.3 Popisný a konkrétní jazyk

Popisným jazykem popisujeme konkrétně, co se žákovi podařilo, a vhodně korigujeme to, co se případně nepovedlo a na čem může žák s podporou učitele zapracovat. Důležitá je zde otevřenost vůči vývoji žáka. V následující tabulce 7 si shrneme, jak popisný jazyk používat a čemu se vyvarovat:

Jak používat popisný jazyk?	Čemu se vyvarovat?
Používáme neosobní tón – žák se učí pro sebe, ne pro učitele.	Nehodnotíme osobu ani charakter.
Používáme konstruktivní výrazy.	Nekritizujeme nedostatky.

Používáme pozitivní tón a naznačujeme cesty, jak se žák může zlepšit – popsat, kde se nyní nachází a co má dělat, aby se naučil něčemu dalšímu.	Nesrovnáváme žáka se spolužáky.
Popisujeme pouze to, co můžeme vnímat našimi smysly – vidět, slyšet, popř. popsat vzhledem k předem daným kritériím.	Nepřeháníme, nezveličujeme a nepoužíváme formulace, které nedávají naději na zlepšení.
Pracujeme spíše s oceněním než pochvalami.	Negativní zpětnou vazbu píšeme v 1. nebo 3. osobě množného čísla.
Popisujeme pocity žáka a dáváme prostor k odhalení chyb.	Vyvarujeme se ironii, sarkasmu.
Pozitivní zpětnou vazbu píšeme ve 2. osobě.	Vyvarujeme se soudům a posuzujícím vyjádření.
Používáme jasné, jednoznačné a konkrétní formulace.	

Tabulka 7 – jak používat popisný jazyk; vytvořila: autorka diplomové práce

Popisný jazyk má mnoho rovin, jak s ním můžeme pracovat. Abychom to shrnuli, popisným jazykem popisujeme to, co jsme mohli my sami vnímat, vidět, slyšet. Nepromítáme do hodnocení naše názory, myšlenky, soudy a vyvarujeme se ironii a sarkasmu. Používáme konkrétní a jednoznačné výrazy, pozitivní tón a pracujeme spíše s oceněním než s pochvalami. Měli bychom mít na paměti, že žák se učí sám pro sebe, a ne pro učitele, proto používáme neosobní tón a nesrovnáváme žáka se spolužáky (Gošová, 2011; Košťálová, 2012; Stará, 2006; Kratochvílová & Horká, 2021; Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009).

### 3.2.4 Adresováno žákovi

Jak už jsme několikrát zmiňovali, při slovním hodnocení je v hlavní roli samotný žák. Proto je důležité, aby bylo slovní hodnocení podáváno srozumitelným a věcným jazykem, kterému žák rozumí, dotýkalo se kognitivních procesů, sociálních vztahů a úrovně spolupráce. Učitel může slovním hodnocením vyjádřit jedinečnost jeho vztahu se žákem; protože jak se budeme bavit v následující kapitole, pro slovní hodnocení je potřeba kvalitní příprava, která vzniká během celého školního roku. Společně s přípravou se utváří i vztah mezi učitelem a žákem, což se bude promítat i do hodnocení. Je věcí profesionality učitele, aby dítě cítilo přijetí

(Košťálová, 2012; Stará, 2006; Kratochvílová & Horká, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009).

### **3.2.5 Kvalitní příprava**

Učitel pro slovní hodnocení sbírá důkazy během celého školního roku. Pozoruje a poznává žáky, všímá si maličkostí a tvoří si celkový obraz žáka na základě svých poznámek, pozorování a žákovy práce. Slovní hodnocení je v podstatě kvalitní zpětná vazba, kterou učitel dává a pro kterou má vytvořený svůj systém získávání poznatků o žácích. Učitel podává slovní komentář, který se netýká jen výkonů, ale i mimoškolních aktivit a různých ocenění. Cílem je popsat přístup žáka k učení, poznamenat procesualní stránku učení a ohodnotit klíčové kompetence a úroveň jejich zvládnutí žákem (Gošová, 2011; Košťálová, 2012; Stará, 2006; Kratochvílová & Horká, 2021; Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009).

Aby žáci mohli být východiskem naší práce, musíme je dobře poznat. Musíme důkladně znát obecné charakteristiky věkové skupiny, s níž se denně setkáváme ve třídě, ale i individuální přednosti, problémy a nerovnoměrnosti vývoje každého dítěte nebo mladého člověka, který nám byl svěřen (Schimunek, 1994, s. 5). Znat žáka a vědět, jak přemýšlí, jaké je jeho sociokulturní prostředí, jaké má zázemí, jak nad věcmi přemýšlí nebo jaké má vztahy s vrstevníky, je pro nás jedním z výchozích bodů pro to, abychom mohli slovně hodnotit. Informace získáme hlavně pozorováním v konkrétních situacích, protože osobnostní charakteristiky se projevují jen v určitých situacích. Stejně vnější chování může být projevem rozdílných vlastností, a naopak stejné vlastnosti mohou vést u různých osob k rozdílnému chování. Žádná lidská vlastnost totiž nepůsobí samostatně, ale vždy je ve spojení s dalšími vlastnostmi osobnosti. Proto klade slovní hodnocení na učitele vysoké nároky a je administrativně náročné. Samotné pozorování je potom také velmi složitý proces. Je založené na vnímání, které je závislé na fyziologickém a psychickém stavu pozorovatele, kde hraje roli mnoho faktorů: kvalita smyslových orgánů, momentální naladění nebo kondice pozorovatele. Pozorování by se také mělo plánovat a učitelé by si měli pravidelně dělat reflexi toho, co o dětech ví, jaké informace již mají a co ještě potřebují vypořádat, aby mohli dojít k závěrům (Schimunek, 1994).

### **3.3 Aspekty slovního hodnocení**

Aspekty, které učitel při vyučování pozoruje je chování při učení obecně; chápání, pozorování, tvořivé myšlení a jazykové vyjadřování. Dále připravenost v učení, kde sleduje hlavně postoj ke školní práci a schopnost snášet pracovní zátěž. Individuální a sociální chování je o citovém životě, převládající náladě nebo o hodnotových postojích žáka. Dalším aspektem jsou zvláštnosti – ať už ve vztahu ke škole, nebo nějaké tělesné či zdravotní. Jde např. o ztížené podmínky nebo cokoli, co může mít vliv na úspěchy žáka. Učitel je při hodnocení a posuzování žáků ve dvojité pozici – na jedné straně vyžaduje hodnocení subjektivitu a určitý odstup a na straně druhé je důležité občas hodnocením žáky vychovávat (Schimunek, 1994).

### **3.4 Podoby a formy slovního hodnocení**

Slovní hodnocení může mít různé podoby. Můžeme ho poskytovat během vyučování ústně, písemně nebo hodnotit práce žáků; tomu říkáme průběžné slovní hodnocení. Společně s průběžným hodnocením realizujeme závěrečné slovní hodnocení, které je většinou na konci určitého období; např. vysvědčení. Podrobněji si jednotlivé formy popíšeme v následujících dvou kapitolách.

#### **3.4.1 Průběžné slovní hodnocení**

Průběžné slovní hodnocení probíhá během vyučování, při konzultacích žáka s učitelem nebo v podobě komentářů, krátkých textů či komentování konkrétních prací žáků. Jde o zhodnocení úrovně úspěchu, zaznamenání míry úspěšnosti či neúspěšnosti v porovnání s cílovým výstupem. Probíhá při každé vyučovací hodině, po kratších časových úsecích (týden, měsíc, čtvrtletí) nebo o přestávkách. Žáci mohou také např. v rámci dnů otevřených dveří školy ukazovat své práce a výsledky rodičům (Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009).

#### **3.4.2 Závěrečné slovní hodnocení**

Závěrečné slovní hodnocení na vysvědčení chápeme jako komplexní a kvalitní zhodnocení žákova výkonu a chování. Postupně se formuje na základě dlouhodobé práce se žáků, diagnostické činnosti učitele, průběžné zpětné vazby a také na základě sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Vyjadřuje zřejmou úroveň vzdělání žáka, posuzuje výsledky,

poskytuje informace k úrovni zvládnutí očekávaných výstupů, které vychází ze Školního vzdělávacího programu a zaznamenává pokrok žáků. Hodnotí přístup žáka ke vzdělávání v souvislostech, které ovlivňují výkon a naznačuje další rozvoj žáka. Je rozhodnutím učitele, jestli bude na vysvědčení postupovat od obecného ke konkrétnímu, tj. od hodnocení klíčových kompetencí k úrovni očekávaných výstupů v jednotlivých předmětech, nebo jestli naopak popíše nejprve úroveň zvládnutí očekávaných výstupů a poté klíčové kompetence, které žák ovládá. Ohledně formy by měl učitel promyslet oslovení žáka, rozsah a srozumitelnost textu (hodnocení nečtou jen žáci, ale i jejich rodiče) a zvolit vhodné zakončení (Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994).

### **3.5 Úskalí a přínosy slovního hodnocení**

*„Cesta k věčně oprávněnému pedagogickému hodnocení může postupovat pouze ,metodou sbírání kamínků‘. Množství zkušeností a pozorování nashromážděné v průběhu školního roku vytváří dohromady celkový obraz“* (Schimunek, 1994, s. 23). Kladů, přínosů a záporů či úskalí slovního hodnocení jsme v celé kapitole o slovním hodnocení zmínili opravdu hodně. Slovní hodnocení je nástroj, který nám umožňuje vytvořit ze školy místo, kam žáci chodí rádi, kde se nebojí neúspěchu, chybovat a špatných známek; kde se mohou neustále posouvat a rozvíjet. Učitelé jsou zde partnery, kteří jim pomáhají jejich silné stránky objevovat a posilovat a zároveň nabízet cesty, jak pracovat na těch rozvojových. Velkým úskalím slovního hodnocení je jeho náročnost a komplexnost. Tak jak moc nám otevírá prostor hodnotit opravdu individuálně každého jednoho žáka, tak na učitele klade na druhé straně vysoké nároky v podobě kvalitní přípravy, navázání vztahu se žáky a schopnosti nesmiřovat se jen s povrchním pohledem, ale jít opravdu do hloubky. Můžeme si ho představit jako mozaiku, kterou učitel skládá dílek po dílku a hotovou ji poté předává žákovi v podobě hodnocení.

## **Praktická část**

### **4 Výzkumné šetření**

V praktické části bude kladen důraz na metodologii provedeného výzkumu. V úvodní části bude podrobně představen výzkumný design a klíčové výzkumné otázky, následně budou rozebrány metody sběru dat a jejich analytické zpracování. V další diskusi bude vyhodnoceno, do jaké míry se podařilo odpovědět na všechny stanovené výzkumné otázky a zhodnoceny limity realizovaného výzkumu. V závěru budou formulována doporučení pro pedagogickou praxi a celkový souhrn dosažených závěrů.

#### **4.1 Design výzkumu**

Hodnocení je důležitou součástí edukační reality, ve které hraje roli více aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Hlavním aktérem je zde učitel, který s hodnocením pracuje ve své každodenní pedagogické praxi. Vedlejšími aktéry jsou žáci, kteří v tradičním modelu hodnocení neparticipují. Tradičním hodnocením bylo a stále v některých školách je kvantitativní hodnocení ve formě známky, která interpretuje dosažené úspěchy žáků. Výhody a nevýhody známkování jsme diskutovali v teoretické části, proto zde zmíním jen jediné, a to, že známky jsou sice hodnocením, které nevyžaduje vždy tolik časové náročnosti na straně učitele, ale které nám neukazuje konkrétní dosažené výstupy a individuální pokroky žáků; o motivaci a pozitivním klimatu ve třídě nemluvě.

Do popředí se proto čím dál tím více dostává slovní hodnocení, které je specifickým fenoménem edukační reality a kde jsou hlavními aktéry jak učitelé, tak i žáci. Slovní hodnocení je kvalitativní formou hodnocení, čímž klade vysoké nároky nejen na učitele, ale také na celkovou realitu vyučování. Velkou výhodou je, že konkretizuje výstupy žáků v daných předmětech, popisuje kompetence, které žák ovládá, a nabízí prostor identifikovat oblasti, ve kterých se žáci mohou nadále zlepšovat. Učitelé, kteří slovně hodnotí, mohou pracovat se sebehodnocením žáků, což je relevantní hlavně pro žáky, kteří se tím dostávají do role, kdy jsou zodpovědní za své výkony a jejich hodnocení. V odborných publikacích se setkáváme s názorem, v jakých všech oblastech edukační reality je slovní hodnocení přínosem pro žáky. Autoři publikací také často zmiňovali časovou náročnost pro učitele z hlediska komplexnosti, která je pro slovní hodnocení charakteristická. Nikde jsem se však



nesetkala s pohledem učitelů; jak slovní hodnocení posuzují učitelé, v čem konkrétně je slovní hodnocení funkční a náročné nebo jaké podklady si máme stanovit a jak je evidovat, abychom vytvořili kvalitní základ. V teoretické části jsem popsala hodnocení obecně, jaké jsou jeho charakteristiky, jak souvisí s vyučováním, vzdělávacími cíli, učením a klimatem třídy; jaké má specifické vlastnosti, zásady, funkce, druhy a formy. V závěru teoretické části jsem popisovala slovní hodnocení, jaké jsou jeho důležité zásady a aspekty, v čem spočívá jeho funkčnost a validita pro žáky a jaké jsou přínosy a úskalí.

V praktické části jsem se zaměřila na zkoumání slovního hodnocení z pohledu učitelů soukromé školy. Učitelé, respondenti, se slovním hodnocením pracují ve své každodenní pedagogické praxi. Zaměřila jsem se na konkrétní soukromou školu, kde je slovní hodnocení charakteristickým prvkem, který indikuje kvalitu vzdělávání žáků. To klade vysoké nároky na učitele v podobě stanovení relevantních podkladů, jejich evidenci a neustálého vyhodnocování výstupů a kompetencí. Účelem a cílem práce bylo popsat fenomén edukační reality ze subjektivního pohledu jednotlivých aktérů, učitelů, jejich zkušenosti se slovním hodnocením; proto jsem zvolila kvalitativní výzkum. Tento přístup odpovídá potřebě hlubokého porozumění subjektivním zkušenostem a názorům učitelů. Umožňuje detailní analýzu osobních perspektiv a vnímání učitelů, což s kvantitativními metodami nebylo možné.

Výzkumnou strategií jsem zvolila případovou studii. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (Hendl, 2005, citováno v Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 108–109). Případová studie mi umožnila získat hloubkový a komplexní pohled na konkrétní prostředí školy a subjektivní názory učitelů. Tím, že se zaměřuje na jednu soukromou školu, mi poskytla možnost detailního zkoumání daného edukačního prostředí. Tento přístup mi umožnil nejen identifikaci hlavních přínosů a úskalí slovního hodnocení, ale také pochopení jeho kontextu v konkrétním vzdělávacím prostředí. Případová studie je vhodná zejména proto, že zkoumaný jev – slovní hodnocení – je komplexní a úzce propojený s individuálními zkušenostmi učitelů. Metodou sběru dat byly individuální hloubkové polostrukturované rozhovory, které mi umožnily vést rozhovor pomocí strukturovaných a předem stanovených

otázek, ale zároveň vytvořily prostor navázat na odpovědi respondentů a pokládat další otázky k ověření a rozšíření jejich odpovědí.

## **4.2 Cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem je popsat, jaké je slovní hodnocení z pohledu učitelů na soukromé škole. Jak jsem již zmiňovala, nejprve jsem popsala aktuální poznatky o hodnocení, školním hodnocení a slovním hodnocení, na základě, kterých jsem stanovila výzkumné otázky pro svou praktickou část. V odborných publikacích je slovní hodnocení popisováno a analyzováno velmi obecně. Publikace interpretují pohled žáků, v čem je žákům prospěšné při vzdělávání, jak k tomuto fenoménu přistupují a jaká je jejich role při samotném procesu hodnocení. Popisují, že je zásadní popisný a konkrétní jazyk, bezpečné a respektující klima ve třídě, individuální přístup k žákovi. Slovní hodnocení sleduje mnoho aspektů ve výuce; chování při učení, přípravu na výuku, individuální a sociální prožívání nebo zvláštnosti žáků; ve vztahu ke škole, tělesné či zdravotní. Důležitá je také kvalitní příprava učitele a jeho schopnost diagnostikovat (Gošová, 2011; Košťálová, 2012; Stará, 2006; Kratochvílová & Horká, 2021; Kratochvílová, 2021; Schimunek, 1994; Kolář & Šikulová, 2009; Mertin, 2019). Zkoumají popisný jazyk, který je charakteristický pro slovní hodnocení a důležitost bezpečného prostředí ve třídě, které souvisí s citovými prožitky žáků ve škole. Jak už jsem naznačila v úvodu praktické části, není v publikacích zmínka o interpretaci slovního hodnocení z pohledu učitelů. Můžeme se dočíst pouze to, že je časově náročné a je třeba mít kvalitní přípravu v podobě shromážděných podkladů a důkazů. Upozorňuje se tedy zejména na jednu z nevýhod slovního hodnocení, kterou je časová náročnost. Jak jsme zmiňovali, je to komplexní pedagogický jev, který se skládá z různých rovin edukační reality, které učitel hodnocením obsáhne. Nelze ho popsat číslem ani pár větami. Pokud chceme slovně hodnotit, posuzujeme žáky mnohem komplexněji. Znamená to mít připravené podklady, které navazují na vzdělávací cíle a klíčové kompetence, posuzovat každého žáka individuálně, ovládat popisný jazyk a zároveň dbát na efektivní práci s časem a plnit nároky všech aktérů, které při hodnocení ve škole participují.

## **4.3 Výzkumné otázky**

Na základě teoretických východisek a aktuálních poznatků o slovním hodnocení jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku: *Jak slovní hodnocení vnímají učitelé soukromé školy?*

Tuto otázku jsem dále rozdělila do šesti vedlejších, specifických otázek, které mi interpretovaly komplexnost slovního hodnocení.

- *Jaké sbírají učitelé důkazy pro slovní hodnocení?*

První specifická výzkumná otázka se vztahuje ke kvalitní přípravě. Mým cílem bylo zjistit, jaké konkrétní podklady učitelé sbírají, jak pracují s pozorováním při hodinách a jak si své podklady evidují. Zjišťovala jsem, jak propojují výstupy Rámcových vzdělávacích programů, klíčové kompetence a výchovně-vzdělávací cíle ve výuce.

- *Jak vnímají učitelé časovou náročnost slovního hodnocení?*

V této otázce jsem se zabývala hlavně tím, jak učitelé rozdělují svůj osobní a pracovní čas, jaké jsou jejich úspěšné efektivní metody práce s časem a co je na slovním hodnocení nejnáročnější. Teoretická východiska charakterizovala slovní hodnocení jako časově náročné, takže jsem při rozhovorech analyzovala a zkoumala, jak učitelé pracují se svým pracovním a osobním časem a jaká je efektivnost jejich metod. Pozornost jsem věnovala hlavně tomu, zdali a v jaké míře se období, kdy slovně hodnotí, prolíná do jejich osobního života.

- *Jak vnímají učitelé, že přispívá slovní hodnocení k wellbeingu žáků?*

V teoretické části jsem popisovala, v čem konkrétně slovní hodnocení přispívá k wellbeingu žáků, v čem podporuje prožitky a motivaci žáků při vyučování a do jaké míry ovlivňuje školní úspěšnost. Těmto oblastem věnuje pozornost i tato otázka. Zajímalo mě pohled učitelů, kteří pracují se slovním hodnocením ve vyučování, jaké vnímají pokroky žáků v rámci hodnocení a v jakých oblastech (motivace, prožitky, úspěchy) vnímají největší přínos.

- *Jaké vidí učitelé výhody a nevýhody slovního hodnocení?*

V další specifické otázce jsem věnovala pozornost subjektivním pohledům učitelů, respondentů. Jaké definují výhody a nevýhody slovního hodnocení a v jakých oblastech vidí přínosy a úskalí.

- *Jak se liší slovní hodnocení na 1. a 2. stupni školy?*
- *Jak a čím se liší přístup učitelů ke slovnímu hodnocení na 1. a 2. stupni?*

Respondenty, učitele, jsem záměrně vybírala tak, abych mohla analyzovat a interpretovat zkušenosti z obou stupňů na základní škole. Pedagogický přístup učitelů je na obou stupních rozdílný, a tím je rozdílné i hodnocení. Každý stupeň má jiné aspekty a oblasti, kterým je třeba věnovat pozornost, a tím i jiné přístupy učitelů, který s hodnocením úzce souvisí.

Pro uspořádání otázek do srozumitelného schématu jsem použila tzv. *pyramidový model*. V *pyramidovém modelu* je základem hlavní výzkumná otázka, která tvoří hlavní pilíř pro navazující specifické otázky. Abych získala odpovědi na specifické otázky, stanovila jsem tazatelské otázky, které jsem pokládala při rozhovorech. *Pyramidový model* funguje na principu tazatelských otázek, které vedou ke specifickým otázkám a jejich zodpovězením odpovíme zároveň na hlavní výzkumnou otázku (Švaříček & Šedřová a kol., 2007). Rozdělení všech otázek popisují v tabulce 8:

Hlavní výzkumná otázka	Specifické výzkumné otázky	Tazatelské otázky
Jak vnímají učitelé slovní hodnocení?	Jaké sbírají učitelé důkazy pro slovní hodnocení?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jakým způsobem sbíráš podklady pro slovní hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jak sesbírané podklady a pozorování v hodinách eviduješ?</i></li> <li>• <i>Jak konstruuješ testy, aby byly podkladem pro slovní hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jaké všechny oblasti sis stanovil*a, aby pro tebe byly podkladem pro slovní hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jak pracuješ s domácí přípravou v rámci slovního hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jak si připravuješ výuku, abys získal*a podklady pro slovní hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jaký vnímáš rozdíl mezi měsíčním, tripartitním hodnocením a vysvědčením?</i></li> </ul>
	Jak vnímají učitelé, že přispívá slovní hodnocení k wellbeingu dětí?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>V čem vidíš, že je slovní hodnocení pozitivním přínosem pro žáky?</i></li> <li>• <i>V čem naopak vidíš, že slovní hodnocení žáky negativně ovlivňuje?</i></li> <li>• <i>Jak individuálně motivuješ žáky pomocí slovního hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jakým způsobem vnímáš, že se žáci posouvají po přečtení tvého hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jak s nimi mluvíš o hodnocení?</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>V jakých všech oblastech vidíš možnost rozvoje žáka?</i></li> <li>• <i>Jakým způsobem individualizuješ slovní hodnocení pro každého žáka?</i></li> </ul>
	<b>Jak vnímají učitelé časovou náročnost slovního hodnocení?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jak si organizuješ svůj osobní a pracovní čas, když píšeš slovní hodnocení?</i></li> <li>• <i>Jak pracuješ se svou energií wellbeingem při psaní slovního hodnocení?</i></li> <li>• <i>Kolik času věnuješ psaní jednomu slovnímu hodnocení?</i></li> <li>• <i>Co je pro tebe na slovním hodnocení náročné a co naopak jednoduché?</i></li> <li>• <i>Jaké máš (pokud máš) rituály při psaní?</i></li> <li>• <i>Jak pracuješ se svými subjektivními pocity a emocemi při psaní?</i></li> <li>• <i>Čím obvykle začínáš, když píšeš slovní hodnocení?</i></li> </ul>
	<b>Jaké vidí učitelé výhody a nevýhody ve slovním hodnocení?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>V čem vidíš, že je slovní hodnocení pozitivním přínosem pro žáky?</i></li> <li>• <i>V čem naopak vidíš, že slovní hodnocení žáky negativně ovlivňuje?</i></li> <li>• <i>V čem spatřuješ výhody slovního hodnocení?</i></li> <li>• <i>Co pro tebe znamená slovně hodnotit?</i></li> <li>• <i>Jak vnímáš své pokroky při psaní a v čem tebe jako učitele psaní hodnocení posouvá?</i></li> <li>• <i>Jak pracuješ se svými neúspěchy při psaní slovního hodnocení?</i></li> </ul>
	<b>Jak a čím se liší slovní hodnocení na 1. a 2. stupni základní školy?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jak vnímáš slovní hodnocení z pohledu třídního učitele?</i></li> <li>• <i>Jak vnímáš slovní hodnocení z pohledu oborového učitele?</i></li> <li>• <i>Jaký rozdíl vidíš, když hodnotíš děti ve své třídě a děti mimo svou třídu?</i></li> <li>• <i>Co vnímáš jako důležité, když hodnotíš děti ve své třídě?</i></li> <li>• <i>Jakým způsobem píšeš slovní hodnocení pro mladší děti?</i></li> <li>• <i>Jakým způsobem píšeš slovní hodnocení pro starší děti?</i></li> <li>• <i>Jaké slovní obraty používáš při psaní?</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jak pracuješ s popisným jazykem při psaní slovního hodnocení?</i></li> </ul>
	<p><b>Jak a čím se liší přístup učitelů k hodnocení na 1. a 2. stupni základní školy?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Jaký je tvůj přístup k hodnocení v rámci tvého předmětu?</i></li> <li>• <i>Jak přistupuješ a jak se cítíš při hodnocení dětí z tvé třídy a dětí mimo tvou třídu?</i></li> </ul>
	<p><b>Jaká jsou specifika hodnocení akademických znalostí a měkkých dovedností?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Na základě čeho hodnotíš akademické znalosti dětí?</i></li> <li>• <i>Jak pracuješ s měkkými dovednostmi při psaní slovního hodnocení?</i></li> <li>• <i>Co vnímáš jako přínosnější pro děti, které slovně hodnotíš?</i></li> <li>• <i>Jakou oblast vnímáš, že se nedá hodnotit?</i></li> <li>• <i>Jakým způsobem popisuješ rozvojové oblasti dětí?</i></li> </ul>

Tabulka 8 – pyramidový model otázek do rozhovoru; vytvořila: autorka diplomové práce

#### 4.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkum probíhal na soukromé základní škole v České republice, jejímž základem je alternativní směr vzdělávání – prvky Montessori pedagogiky a konstruktivistického pojetí učení. Škola má stanovený profil žáka, což je soubor dovedností a schopností, které žák při ukončení vzdělávání ovládá. Jednotlivé body v profilu žáka navazují na klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a jsou rozpracovány ve Školním vzdělávacím programu, např. *žák umí pracovat s chybou jako s příležitostí, zná hodnotu peněz – je finančně gramotný –, respektuje sebe i druhé – uvědomuje si důležitost empatie v životě a trvale ji rozvíjí*. Jedním z hlavních cílů školy je podporovat spolupráci žáků napříč ročníky, proto jsou ve škole tzv. *trojročí* a *dvojročí*. To znamená, že na prvním stupni je spojený 1.–3. ročník a 4.–5. ročník. Na druhém stupni je spojený 7.–8. ročník. Charakteristickým znakem školy je slovní hodnocení, které probíhá jak v průběhu školního roku, tak v pololetí a na konci školního roku. Na prvním stupni píší učitelé průběžné měsíční hodnocení. Spolupracují se žáky, kteří hodnotí sami sebe pomocí návodných otázek v diáři. Zaměřují se na tvrdé a měkké dovednosti – co se za uplynulé období naučili, jaké vnímají své silné a rozvojové stránky. Poté píší učitelé ve čtvrtletí tripartitní hodnocení, které shrnuje

výsledky žáků v návaznosti na vzdělávací cíle, stanovené výstupy a kompetence za uplynulý čtvrt rok, a navazují na něj *tripartitní schůzky*<sup>1</sup>. Na konci každého pololetí píší učitelé závěrečné hodnocení v podobě vysvědčení. Na druhém stupni je princip stejný, jen jsou měsíční hodnocení nahrazena studijními plány, které si žáci tvoří sami.

Výzkumný vzorek (viz tabulka 9) tvořilo sedm učitelů, 4 muži a 3 ženy, kteří mají různé zkušenosti se slovním hodnocením podle délky jejich pedagogické praxe. Dva učitelé působí na 1. stupni, dva na 1. i 2. stupni a tři učitelé na 2. stupni. Protože jsem na škole sama působila jakožto třídní učitelka na 1. stupni, respondenty jsem dobře znala a jejich výběr proběhl jak na základě mého profesního vztahu k nim, tak i na základě různorodých pohledů na slovní hodnocení v závislosti na stupni základní školy, délce pedagogické praxe a dosaženého vzdělání. Respondenti byli osloveni na základě své ochoty podílet se na výzkumu a byli vybráni s cílem získat co nejbohatší informace relevantní pro výzkumné otázky. Profesní vztah a konformita známého prostředí mi umožnily větší otevřenost respondentů při rozhovorech. Jednotliví respondenti jsou popsáni v tabulce 9:

Jméno respondenta	Dosažené vzdělávání	Stupeň, na kterém učí	Praxe ve školství
<b>Veronika</b>	Magisterské vzdělání učitelství pro 1. stupeň.	První stupeň	Více než 20 let praxe ve veřejném i soukromém školství.
<b>Olivie</b>	Bakalářské vzdělání učitelství matematiky; studuje učitelství pro 1. stupeň.	První i druhý stupeň, kde učí matematiku.	Začínající učitelka; praxi ve školství má méně než 5 let.
<b>Markéta</b>	Magisterské vzdělání učitelství pro 1. stupeň.	První stupeň	Více než 5 let praxe ve školství.
<b>Pavel</b>	Magisterské vzdělání učitelství angličtiny a českého jazyka.	Druhý stupeň, učí anglický a český jazyk.	Praxe více než 12 let v soukromém i veřejném školství

<sup>1</sup> **Tripartitní schůzka** ve škole je setkání tří stran, obvykle rodiče, učitele a žáka s cílem prodiskutovat důležité otázky týkající se vzdělávání žáka. Tato schůzka slouží k výměně informací o pokrocích žáka, jeho chování, případných problémech, ale i o jeho úspěších ve škole. Zástupci školy a rodiče společně hledají způsoby, jak podpořit rozvoj žáka a případně řeší konkrétní problémy nebo výzvy, kterým žák při vyučování čelí.

<b>Kristián</b>	Dokončuje magisterské vzdělání učitelství angličtiny.	První i druhý stupeň, kde učí český a španělský jazyk.	Praxi má více než 5 let ve veřejném i soukromém školství.
<b>Tomáš</b>	Ukončené magisterské vzdělání.	Druhý stupeň, kde učí matematiku a fyziku.	Praxi má více než 10 let ve veřejném i soukromém školství.
<b>Jakub</b>	Nedokončené magisterské vzdělání učitelství občanské výchovy a filosofie a německého jazyka.	Druhý stupeň, kde učí občanskou výchovu a dějepis.	Má praxi více než 5 let ve veřejném i soukromém školství.

Tabulka 9 – rozdělení respondentů; vytvořila: autorka diplomové práce

Všichni respondenti dobrovolně souhlasili s výzkumem, byli seznámeni s etikou práce, cílem výzkumu a měli možnost výzkum a rozhovor kdykoliv v jeho průběhu ukončit. Byla jim zaručena anonymita, a proto při jejich popisu nejsou použita reálná jména, ani žádné konkrétní údaje, abych zachovala ochranu osobních údajů.

#### 4.5 Metody sběru dat a jejich analýza – pyramidový model

Data jsem sbírala pomocí individuálních polostrukturovaných rozhovorů. Jak jsem zmiňovala výše, polostrukturovaný rozhovor mi umožnil držet se předem stanovených otázek, jež jsem charakterizovala výše, ale zároveň navazovat na odpovědi respondentů dalšími doplňujícími otázkami. Dalšími kritérii pro volbu polostrukturovaných rozhovorů byl jejich průběh a forma. Rozhovory probíhaly slovně, což umožnilo respondentům plně vyjádřit své myšlenky, názory a zkušenosti a nebylo třeba je přepisovat do psané či jiné podoby. Zvolený typ rozhovorů mi také umožnil zachovat autenticitu respondentů, což je při analyzování problematiky slovního hodnocení jedna ze zásadních vlastností. Rozhovory probíhaly přímo ve škole, v učebně zvané *velká hovorna*, což je prostor sloužící k důležitým rozhovorům zaměstnanců školy. S každým respondentem jsem si domluvila individuální rozhovor, který trval průměrně 30–40 minut a byl nahráván na nahrávací zařízení v mobilním telefonu. Všechny rozhovory jsem poté přepisovala do textového dokumentu (v přílohách jsou přiloženy všechny přepsané rozhovory). Pro následnou analýzu jsem použila otevřené kódování v programu *MAXQDA Analytics Pro*. Na základě otevřeného kódování jsem vytvořila témata a podtémata (tj. kategorie a kódy) související s hlavním



cílem práce, která budu v další kapitole analyzovat. Témata a podtémata jsou relevantní ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám.

## 5 Analýza polostrukturovaných rozhovorů

Za pomoci analýzy dat polostrukturovaných rozhovorů vzniklo 8 výzkumných témat, která se vztahují k hlavnímu cíli práce, výzkumným otázkám a zásadám slovního hodnocení, které jsem stanovila v teoretické části. Jednotlivé oblasti analýzy tvoří ucelený pohled na slovní hodnocení a z praktického hlediska doporučují konkrétní metody, jak se slovním hodnocením ve vyučování pracovat. Jednotlivá výzkumná témata dále ukazují konkrétní oblasti a interpretace respondentů, viz následující tabulka 10:

Výzkumné téma	Název
1.	Podklady pro slovní hodnocení
2.	Osobnostní a profesní rozvoj žáků
3.	Časová náročnost slovního hodnocení
4.	Komunikace a třídní klima při slovním hodnocení
5.	Úskalí a přínosy slovního hodnocení
6.	Sebehodnocení žáků a slovní hodnocení
7.	Formy slovního hodnocení
8.	Hodnotící návyky a rozvoj učitelů při psaní slovního hodnocení

Tabulka 10 – analýza polostrukturovaných rozhovorů; vytvořila: autorka diplomové práce

### 5.1 Podklady pro slovní hodnocení

Prvním tématem, které budu analyzovat, jsou Podklady pro slovní hodnocení. V práci jsem několikrát zmiňovala, že kvalitní příprava je zásadní pro slovní hodnocení. Je to jedna ze zásad, aby slovní hodnocení splnilo svůj účel. Oblasti, které v rámci tohoto tématu budu analyzovat, shrnuji v následující tabulce 11:

Název
Výstupy ve vyučování
Učební návyky žáků
Souvislost s kritériální hodnotící normou
Pozorování v hodinách
Důkazy o učení a jejich evidence

Tabulka 11 – oblasti tématu Podklady pro slovní hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

### 5.1.1 Výstupy ve vyučování

Respondenti zmiňovali, že průběžně sbírají **různé podklady** pro slovní hodnocení na základě výstupů při vyučování, učebních návyků dětí nebo pozorování v hodinách. Aby si mohli nastavit, jaké podklady potřebují, aby interpretovali hodnotící skutečnosti, pracují např. s **Bloomovou taxonomií**<sup>2</sup>. Markéta uvádí, že si dle Bloomovy taxonomie rozděluje dovednosti jednotlivých žáků. „*Na víc těch jako podle Bloomovy taxonomie vlastně podle víc jako kroků no nebo bodů tak, abych zjistila, že třeba to umí vyjmenovat, ale ještě to neumí aplikovat třeba z toho, abych zjistila, jako, v jaký v té fázi vlastně toho učení je to dítě.*“ Konkrétní očekávané výstupy se liší dle předmětů a ročníků na prvním a druhém stupni základní školy. Stanovuje je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a konkretizuje Školní vzdělávací program, který charakterizuje jednotlivá období a očekávané výstupy, které by měli žáci na konci 3., 5. a 9. ročníku naplňovat. S očekávanými výstupy v jednotlivých předmětech úzce souvisí cíle základního vzdělání a klíčové kompetence. Učitelé zmiňovali, že v rámci hodiny mají vzdělávací cíle rozdělené na tzv. *mikrovýstupy*<sup>3</sup> nebo *mikrodovednost*<sup>4</sup>. V prvním ročníku to může být např. úchop tužky. „*Úchop tužky a teďka mám u každého prvňáka třeba poznámky a pak si to změním jako další měsíc, třeba jak se to změnilo no*“ (Markéta). Kristián zmiňuje, že je důležité shromažďovat a **vyhodnocovat rozmanité výstupy**, protože každý výstup interpretuje rozdílné dovednosti a znalosti. „*V češtině rozhodně je to pro mě gramatika. To znamená, jak správně píšou pravopisně v souvislém textu; rozhodně je to pro mě určování*

---

<sup>2</sup> **Bloomova taxonomie** je teorie vzdělávacích cílů nazvaná podle amerického psychologa vzdělávání Benjamina Blooma. Jedná se o jednu z nejvýznamnějších pedagogických teorií ovlivňující koncepcí plánování výuky a tvorby kurikula. Její přínos je vnímán především z hlediska naznačení způsobu konkretizace a operacionalizace vzdělávacích cílů.

<sup>3</sup> **Mikrovýstup** je termín, který označuje malý, konkrétní výstup nebo výsledek, který žák dosahuje v rámci vyučovací hodiny nebo úkolu. Mikrovýstupy jsou obvykle zaměřeny na konkrétní dovednosti nebo znalosti, které žák právě získává nebo procvičuje. Tyto výstupy nejsou rozsáhlé, ale slouží k tomu, aby učitel mohl průběžně sledovat pokrok žáka a poskytovat mu okamžitou zpětnou vazbu.

<sup>4</sup> **Mikrodovednost** je termín, který označuje specifickou, drobnou dovednost, která je součástí širšího souboru dovedností nebo kompetencí. Mikrodovednosti představují malé kroky nebo základní jednotky, které je třeba zvládnout, aby člověk mohl ovládat složitější úkoly nebo schopnosti. Tyto dovednosti jsou často jednoduché a konkrétní, ale jsou nezbytné pro rozvoj komplexnějších schopností.

*mluvnických kategorií, určování slovních druhů, tady ty jakoby metajazykový věci. Určitě je to pro mě čtenářská gramotnost čtení s porozuměním, slohová cvičení, prostě se snažím, aby to bylo jako rozmanitý, aby tam bylo všeho trošku, jo.*“ Výstupem nemusí být jen tvrdé dovednosti. Během vyučování se do tvrdých dovedností prolínají měkké dovednosti, které vychází z klíčových kompetencí v Rámcových vzdělávacích programech:

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života (RVP ZV, 2023).

Pokud např. v rámci výuky žáci připravují prezentaci na zadané téma a potom prezentují, směřují k očekávaným výstupům a zároveň klíčovým kompetencím. Mít správně gramatiku v prezentaci naplňuje nejenom očekávané výstupy v komunikační a jazykové výchově českého jazyka, ale zároveň žáci naplňují kompetence pracovní, komunikativní a sociální, digitální, personální a kompetence k řešení problémů. Z praktického hlediska volí učitelé rozmanité druhy výstupů v hodinách, kterými naplňují vzdělávací cíle, podporují rozvoj klíčových kompetencí a směřují k profilu žáka, který je pro zvolenou školu charakteristický. „*Takže sbírám důkazy z mapování, z průběžných diktátů, z individuálních prací, to znamená, že když děcka pracují na něčem samy. Taky se koukám na to, jak o tom přemýšlí a jak to doplňují a sama si to potom zaznamenávám*“ (Veronika). Kristián také popisoval škálu výstupů, které si z hodin eviduje „*Takže výstupy, který sbírám, jsou samozřejmě z mapování znalostí, to jsou testy, sbírám ze slohových prací, sbírám z diktátů, sbírám z ústních výstupů a samozřejmě je pro mě i důkazem práce v hodině, to znamená, že i samotný pozorování dětí v hodině je pro mě nějaký důkaz.*“ Příklad Veroniky a Kristiána dokresloval skutečnost, že rozmanité výstupy ve vyučování jsou důležité pro sledování pokroku žáků v učení.

### **5.1.2 Učební návyky žáků**

Součástí hodnocení jsou i **učební návyky žáků**, které indikují domácí přípravu nebo celkový přístup žáků k povinnostem. Konkrétní příklady zmiňovala Markéta nebo Kristián. „*Jaký má učební návyky, jestli ti uklízí věci do budničku třeba, jestli si jako má pořádek v tom svém*

*portfoliu, jestli ví, kde, co najde“ (Markéta). Kristián popisoval zejména domácí přípravu žáků, která je také důležitá v rámci vzdělávání ve vztahu k rozvoji kompetence k učení. „A samozřejmě když vytvářím tu známku, tak beru v potaz to, nakolik chodí dítě do školy jako připravený, nakolik ví, co má dělat a dělá to, co má v ten daný čas a tak dál.“ Učební návyky směřují ke klíčovým kompetencím a jsou součástí tzv. *neformálního kurikula*<sup>5</sup>.*

### 5.1.3 Slovní hodnocení a kriteriální hodnocení

V teoretické části jsem zmiňovala kriteriální hodnocení podle referenčního rámce kriteriální vztahové normy. V závislosti na principu práce s kriteriálním hodnocením zmiňovali respondenti, kritéria stanovují tak, aby **identifikovala jednotlivé oblasti**, které chce učitel na konci daného období nebo celku hodnotit. „*Tak já mám takovou jako udělanou tabulku, kde mám vlastně rozfázovaný jednotlivý učební kroky pro jednotlivý ročníky, a to jsou vlastně takové mapy bych řekla a tam si jako zapisuju, kde každý žák je individuálně vlastně a jak vypadá ta jeho učební cesta v češtině a matematice, tak to mám takhle udělaný“* (Markéta). Markéta ve svém příkladu zmínila využití *map učebního pokroku*<sup>6</sup>. **Mapy učebního pokroku** jsou mapy, které jasně vymezují cíle a způsoby jejich dosažení, slouží jako prostředník, který všem zúčastněným ukazuje, jaký pokrok je třeba dosáhnout a jak se projevuje dosažení cíle (Kol. autorů, Scio, 2014).

Jakub používá kriteriální hodnocení **k podpoře spolupráce** a pracuje s tzv. *krokovým zadáním*<sup>7</sup>. „*Určitě, kritéria mají předem daná. Dostanou krokové zadání, kde mají přesně specifikováno, co musí splnit, například ve dvanácti bodech. Každý bod mají na výběr, aby*

---

<sup>5</sup> **Neformální kurikulum** zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole (mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, např. exkurze, výlety, soutěže, zájmové činnosti); domácí studium, úkoly a přípravu žáků na vyučování.

<sup>6</sup> **Mapa učebního pokroku** (v anglicky psané literatuře progress map) zachycuje proces, kterým žák prochází při osvojování znalostí a dovedností v dané oblasti. Pojmenovává uzlové body, které napomáhají orientaci při sledování individuálního rozvoje. Mapa tedy nabízí sled jednotlivých kroků, které při studiu a osvojování si dané oblasti poznání většinou nastávají, a poskytuje tak žákům a učitelům základní rámec ke sledování pokroku.

<sup>7</sup> **Krokové zadání** je metoda, při které je úkol nebo činnost rozdělena do několika menších, jasně definovaných kroků. Tento přístup pomáhá žákům nebo účastníkům procesu učít se nebo vykonávat úkoly systematicky a postupně. Každý krok je malým, konkrétním úkolem, který je snadno pochopitelný a dosažitelný, což zvyšuje šanci na úspěšné dokončení celé činnosti.

ho mohli splnit jednotlivě nebo společně. Mají tam fajfky, co vše musí odevzdat a vyplnit. Nakonec z toho vznikne jejich výsledné hodnocení, které jim pak taky okomentuju.“

Kristián popisuje, že kritériální hodnocení mu **usnadňuje samotný proces hodnocení**. „Hrozně mi pomohlo, že jsem si udělal jako kritéria, že dřív jsem to dělal tak, že tak mám tady žáka, tak si vezmu všechny ty jeho testy a teď si z toho vyčtu, co mu jde a co mu nejde a teď vlastně tím, že mám tu tabulku, kam si píšu, jak progresují a co se učej postupně, tak to je půl práce hotovo, to je jedna věc.“ Hodnocení dle kritériální vztahové normy je tedy hodnocením, které je funkční pro kvalitativní formu hodnocení.

#### **5.1.4 Pozorování v hodinách**

V rámci hodnocení pracují respondenti i s pozorováním při hodinách. „No já se snažím prostě napsat vždycky to, co vidím, jakože ne nezačleňovat do toho nějaký co si jako myslím, že vím, ale spíš jako pracovat s těma konkrétníma věcmi, který jako vyloženě vidím a který můžu jako vypořadovat, takže se snažím tam dát třeba konkrétní situaci nějakou, kde jsem tohle viděla“ (Markéta). Pozorování v hodinách **podporuje objektivitu a validitu slovního hodnocení**. Je sice založené na subjektivní interpretaci učitelova pozorování, zároveň však popisuje konkrétní skutečnosti viděné učitelem, které vedou k objektivitě hodnocení. Jak říká Veronika, „snažím se popisovat to, co vidím, konkrétní pokroky nebo problémy.“ Je zásadní, aby učitel při hodnocení popsal, co konkrétně viděl, a pokud to byla rozvojová stránka žáka, aby ho nasměroval a doporučil mu, v jakých oblastech se může zlepšit. Veronika využívá své zkušenosti z pedagogické praxe, s tím, že už samotné pozorování je pro ni přímým **důkazem o učení**. „Pozoruju, jak žák nad tím přemýšlí, a hlavně já mám několik let zkušenosti, takže v tu danou chvíli mám velké srovnání, jak jsou na tom žáci, kteří to chápou, jak jsou na tom žáci, kteří jako jsou tak v polovině a které jsou úplně mimo. Prostě to už ve finále mně by stačilo i to, jak pracují v hodině samostatně a nepotřebuju žádné mapování, protože v tu chvíli já vím, jak na tom ty děti jsou... protože jak tady máme tu individuální vlastně výuku, a to od každého, když si někoho potřebuji jako sehnat, tak si ho seženu jako zvlášť a bavím se s ním zvlášť, když potřebuji ho nějak jako prozkoušet. A jinak jako já to fakt vidím v té hodině, jak nad tím uvažují, jak přemýšlejí a jak k tomu dojdou.“

### 5.1.5 Důkazy o učení a jejich evidence

Důkazy, výstupy a pozorování je důležité evidovat, aby s nimi mohli učitelé dále pracovat. Na prvním stupni hodnotí učitel všechny děti z většiny předmětů, na druhém stupni hodnotí učitelé žáky svého předmětu. Jde o rozdílné přístupy k hodnocení, avšak každé hodnocení ilustruje míru individualizace, což navazuje na zásadu slovního hodnocení *adresováno žákovi*. **Individualizaci žáků** jsem popisovala i v teoretických východiscích, která poukazovala na individualizaci jakožto na jeden z přínosů slovního hodnocení (podrobněji viz kapitola 5.2.1). Každý z respondentů má svůj způsob uchovávání a evidence výstupů a pozorování. Kristián má udělanou **tabulku** k jednotlivým výstupům a vzdělávacím cílům. „Když vyberu třeba testy, tak si otevřu tabulku, kterou mám. Mám tam kartu pro každou skupinu dětí, které učím a u každého testu si napíšu, co tam měly špatně, a to co tam nenapíšu, tak to беру jako že to uměj, že to maj správně. Tak a vzhledem k tomu, že se mi to proměňuje postupně, že si to píšu ke každému tomu sólo výstupu, nebo ke každému většímu testu, ne úplně ke všem, ale k těm větším testům, který něco shrnou, tak si to píšu, tak vidím, jak se to proměňuje, že když tam vidím, že jsme psali v březnu nějaký test, kterej byl na vyjmenovaný slova třeba a vidím, že tam někdo nedával vyjmenovaný slova po B a pak píšu podobný mapování o měsíc později v dubnu a vidím, že ty vyjmenovaný slova po B už tam nejsou jako problém, to je pro mě ten důkaz o učení, že tam byl nějaký progres, takhle to monitoruju.“ Respondenti často zmiňovali, že pracují s tabulkami nebo *Google Classroomem*<sup>8</sup> a v hodinách si zapisují rychlé **poznámky do desek nebo na papír**. „Mám *Classroom*, což je úplně úžasná věc, protože tam mám všechno pěkně přehledně. 95 % věcí беру odsud – všechna mapování a pracovní listy tam hodnotím. Vložím složku hodnocení žáka a vyjede mi za období, které chci, vše, co tam je. Je to v procentech, dá se nastavit váhy, takže když má něco různý váhy, na konci mi to ukáže výsledek. Ted' jsme na druhém stupni zavedli 10% hodnocení čistě z pozorování. 60 % tvoří hlavní mapování, 30 % úkoly a 10 % pozorování“ (Jakub). Pavel metody kombinuje – důležité úkoly zadává a eviduje v *Google Classroom* a poznámky v hodinách si píše do své tabulky. „Vlastně já všechno zadávám

---

<sup>8</sup> **Učebna** je nový nástroj služby Google Apps pro vzdělávání, který učitelům umožňuje rychle vytvářet a spravovat úkoly, efektivně poskytovat zpětnou vazbu a snadno komunikovat se studenty v rámci jednotlivých kurzů.

*před Google Classroom, takže jakoby já i když ten úkol je třeba zadanej verbálně, tak já ho tam stejně udělám jako úkol. To znamená, mám u každého žáka přesně každou věc, která je hodnocena, tak je napsaná v Classroomu..., ale mám jakoby svoji tabulku, kde mám napsáno procentuálně, kdo jak si vede sešit, co mu tam chybí, a ještě nějaké další poznámky, jako jestli mají problém s nějakou úpravou nebo na čem by měli zapracovat. A potom mám poznámky, no, to je asi všechno. Pak mám už jenom třeba poznamenaný, když dělají psaní, tak mám u sebe poznamenaný v tabulce, co jim dělá problém.“* Evidence důkazů a pozorování je důležitou součástí slovního hodnocení. Nároky na slovní hodnocení jsou vysoké, časová náročnost také. Jedním ze způsobů, kterým mohou učitelé celý proces hodnocení zefektivnit, je **kvalitní příprava a průběžný sběr podkladů ke každému žákovi**; což nás vede zpět k tomu, že od kvalitní přípravy se odvíjí všechny další kroky a náležitosti hodnotícího procesu.

## 5.2 Osobnostní a profesní rozvoj žáků

V rámci dalšího tématu jsem zaměřila pozornost hlavně na oblasti, které směřují ke klíčovým kompetencím pro základní vzdělávání, a zároveň bylo mým cílem charakterizovat, jaké všechny složky může hodnocení obsáhnout a v jakých oblastech žáky rozvíjí. Oblasti, které budu v tomto tématu analyzovat shrnuji v tabulce 12:

Název
Individualizace
Tvrdé dovednosti
Měkké dovednosti
Emoce a podpora žáků

*Tabulka 12 – oblasti tématu Osobnostní a profesní rozvoj žáků; vytvořila: autorka diplomové práce*

### 5.2.1 Individualizace

Slovní hodnocení funguje na principu, že si stanovíme oblasti, které chceme hodnotit. Stanovené oblasti mohou vycházet z výchovně-vzdělávacích cílů, očekávaných výstupů či klíčových kompetencí v Rámcových vzdělávacích programech, ze Školních vzdělávacích programů nebo z pozorování v hodinách. Mohou také být **součástí neformálního nebo**



**skrytého kurikula**<sup>9</sup>. Hodnocením poté **určujeme míru jejich dosažení**. Pokud žák dospěl k cíli a ovládá danou znalost, schopnost nebo dovednost, učitel charakterizuje, čeho konkrétně žák dosáhl. Pokud žák ještě cíle nedosáhl, učitel popíše, v jakých oblastech a jakými kroky k cíli dospěje. Vhodně to shrnula Markéta. „*Pořád ty stejný oblasti a jenom jde o to jako si pod tou oblastí představit toho daného žáka. Že se vlastně zamyslím nad tím každým žákem, jako že si na něj udělám čas a nad každým se zamyslím jako zvlášť. Že v té třídě člověk má jako tendenci ty děti jako nějak vidět jako skupinu, ale takhle si člověk prostě přemýšlí nad každým. Vytáhne si toho jednotlivce a přemýšlí nad ním.*“ Podobným stylem hodnotí i Tomáš, který pracuje při hodnocení zejména **s minimální dosaženou úrovní oblastí hodnocení** a učebními návyky žáků. „*Například když mám někoho, kdo je na slabší úrovni, snažím se vypíchnout aspoň ty minimální úrovně, které dosáhl. Naopak u někoho, kdo má lepší výsledky, zmíním, co udělal navíc. Vždy se zaměřuji na úroveň, do jaké se daný žák dostal v rámci dané látky. Snažím se tam tu individualitu co nejvíce propsat, hlavně tedy u těch návyků, kde každý žák má jiné silné i slabé stránky.*“

Možností, jak slovní hodnocení pro žáky individualizovat, je mnoho. Jakub individualizuje hodnocení **dle schopností, které žáci mají**. „*Mám žákyni Jarmilu, která má specifické problémy – potřebuje více času na práci, protože má potvrzení, že potřebuje zvláštní přístup. To znamená, že jí například u pracovních listů dávám na výběr a řeknu jí, že nemusí dělat všech dvanáct úkolů, stačí jich osm, aby se mohla soustředit na to, co skutečně zvládne. Kdybych ji nechal dělat všech dvanáct úkolů, nebyla by schopná to stihnout v časovém limitu a byla by ve stresu, což nechci. Když dám podobný pracovní list žákům, jako Janča nebo Lukáš, odevzdají mi ho ve většině případů dříve než ostatní, protože jsou rychlejší. Pro ně připravím i bonusové otázky nebo nějakou složitější práci navíc, kde musí zapojit více myšlení.*“ Na Jakubově příkladu můžeme ilustrovat to, že individualizace hodnocení souvisí se vzdělávacími cíli a do jaké míry diferencujeme hodinu. Kristián popisuje individualizaci v tom, jaké **výroky do hodnocení** napíše. „*Tak snažím se jim tam psát konkrétní věci, které se týkají jich, aby věděli, že to není vygenerovaný nebo zkopírovaný vod jinýho žáka.*“ Tomáš

---

<sup>9</sup> **Skryté kurikulum** postihuje další souvislosti života školy, které nejsou obvykle vyjádřeny v programech a jsou obtížně postižitelné: étos a klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli a žáky, vztahy mezi školou a dalšími zdroji vzdělávání, způsoby diferenciací žáků, pravidla chování ve třídě, sociální strukturu třídy, charakter školního prostředí, implicitní obsah učebnic apod.

pracuje se **sebevnímáním žáků**. „Je to v tom, že daný žák přesně ví, jaké jsou jeho silné stránky a co se má zlepšit.“ Zároveň zmiňuje, že „většinou jsou to opravdu hlavně ty návyky, které tam individuálně popisuju.“ Veronika individualizuje hodnocení podle ročníků a míry dosažení tvrdých a měkkých dovedností. „Není to stejné. Například u prvňáků hodnotím, jak sedí nebo drží tužku, což v třetí třídě už vůbec neřeším. Je to spíše intuitivní než pevně dané podle toho, co potřebuji vypíchnout. Když chci zdůraznit, že dítě má silné stránky, ale akademicky na tom není dobře, zmiňuji měkké dovednosti, které třeba jinak nepoužívám.“ Olivie už při svých hodinách přistupuje k žákům individuálně, zadává žákům **různě složité úlohy a cvičení**, podporuje vrstevnické učení nebo dává více času na práci dle potřeb žáků. Tohle vše se prolíná i do hodnocení. „V případě dětí, které potřebují větší podporu, se snažím zohlednit, co zvládnou. Někdy jim dám víc času nebo individuální podporu. Přistupuji k nim individuálně, protože vím, že každý potřebuje něco jiného. Tohle jde lépe ve třídě s menším počtem dětí, kde mohu věnovat více pozornosti každému zvlášť.“ Individualizace je charakteristická pro slovní hodnocení a úzce souvisí s tvrdými a měkkými dovednostmi, o kterých budu mluvit níže.

### 5.2.2 Tvrdé dovednosti

Ve spojení s osobnostním a profesním rozvojem žáků a individualizací zmiňovali respondenti tvrdé a měkké dovednosti. Při vyučování je charakteristické, že se tvrdé a měkké dovednosti prolínají. Žáci směřují nejen k očekávaným výstupům, ale zároveň ke klíčovým kompetencím. Markéta tvoří pro zhodnocení tvrdých dovedností *mapy učebního pokroku*, které jsem vysvětlovala výše (viz kapitola 5.1.3.). Tvrdé dovednosti jsou podle jejich zkušeností jednodušší zhodnotit. „To je vlastně pro mě fakt jako jednoduchý napsat ty body, protože jednak se podívám do těch hodnocení měsíce, dám si jako jednotlivé ty věci, který budu hodnotit vlastně ty tvrdé věci, jako třeba z češtiny u třetáku vím, co jsme probrali prostě v tom pololetí, a u každého dítěte ohodnotím vlastně každou tu tvrdou věc, jak mu jde nebo nejde, noo a že tam nevidím jako nějaký jakejkoliv vlastně problém.“

Pavel vyučuje český a anglický jazyk. V anglickém jazyce rozděluje učivo dle míry zvládnutí probraného učiva a výstupů a zároveň ověřuje, že jsou žáci schopni dané učivo aplikovat. V českém jazyce hodnotí míru zvládnutí výstupů tvořením testů, kde má různé stupně obtížnosti. Zároveň popisuje dílnu čtení a psaní, což mohou být svou podstatou

vlastní předměty. „V češtině jsou to většinou jakoby uzavřenější dotazy, který kontrolují to, že vlastně si nějakým způsobem osvojili to, co jsme zrovna probírali. V angličtině to je často kombinace toho, že část je, že si něco osvojujete, a část je nějaká produkce, to znamená jakoby něco, kde mají něco volně napsat, protože tam to chci co nejvíce zapojovat. Protože často oni ti vyberou třeba správný modální sloveso, ale to neznámá, že jsou schopni napsat rozumně text. To znamená třeba jako snažím se to kombinovat, a i v tý češtině to většinou se snažím kopírovat, jak je dělanej třeba cermat nebo různý takový ofiko testy, že vlastně mám nějakou odstupňovanou obtížnost. Ale pak máme dílnu psaní a čtení, a to by mohly bejt vlastně skoro de facto vlastní předměty, protože tam se řeší něco jiného a já hodnotím 60 % teda ty faktický znalosti.“ Většina respondentů uvedla, že zhodnotit tvrdou dovednost je relativně jednoduché. Tvrdé dovednosti směřují k očekávaným výstupům za určité období, kde se hodnotí míra jejich zvládnutí jednotlivými žáky. To je ukazatel individualizace hodnocení, protože každý **žák má jiné predispozice** ke zvládnutí jednotlivých výstupů v daných předmětech. Tvrdé dovednosti souvisí s *formálním kurikulem*<sup>10</sup> ve škole a pro jejich naplnění stanovují učitelé vzdělávací cíle, jejichž naplňování indikuje úspěšnost výuky.

### 5.2.3 Měkké dovednosti

Hodnocení měkkých dovedností je mnohem komplexnější, subjektivnější a vyžaduje **více podkladů hlavně z pozorování** v hodinách. Pro hodnocení měkkých dovedností nemají učitelé hmatatelné důkazy kromě těch, které si sami nezapiší do své evidence. Měkké dovednosti se projevují ve *formálním* i *neformálním kurikulu*. Také ve *skrytém kurikulu* a všech dalších aspektech výchovně-vzdělávacího procesu. Interferenci měkkých a tvrdých dovedností popsal Tomáš. „Jejich dopad se rozlévá do celkového výkonu žáka, protože se dotýkají toho, jak pracuje, jak se připravuje, jak zvládá termíny... je to tak, že vlastně ty měkké dovednosti mohou ovlivnit výsledky i v dalších oblastech hodnocení, což z nich dělá mnohem zásadnější složku, než se zdá na první pohled... v konečném důsledku to nejsou jen ty formální body za měkké dovednosti, ale ovlivňují celý způsob, jakým žák funguje, a tím pádem i jeho celkové hodnocení.“ Pavel vnímá měkké dovednosti za podstatnější z hlediska **profesního růstu a v souvislosti s pracovní kompetencí**. „Ale co se týče těch měkřejch

---

<sup>10</sup> **Formální kurikulum** je komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání; realizace projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu; způsoby kontroly a hodnocení výsledků výuky.

dovedností, tak já sem přesně říkal, když se dneska podíváš na jakýkoliv pracovní inzerát, tak píšou ti tam musí umět prostě jarní, mladý, musí znát vazbu? Ne, umí pracovat, je flexibilní, umí pracovat v týmu atd., vlastně jakákoliv pozice dneska tak má jako 10% požadavek na tu technickou část a 90 %, a to mluvím ještě o specializovaných oborech jako, tak maj jenom, co má ten člověk umět za měkký dovednosti.“ Olivie při svých hodinách matematiky sleduje hlavně spolupráci žáků, dodržování pravidel a přístup jednotlivých žáků k učivu. „Nemám přesnou paletu, ale sleduji, jak děti spolupracují, dodržují pravidla a přistupují k práci v hodinách. Každé dítě má své specifické vlastnosti, které se buď oceňují nebo na kterých je třeba pracovat. Hlavními oblastmi jsou tedy spolupráce, dodržování pravidel a přístup k práci.“

Jakub propojuje měkké dovednosti hlavně v **projektovém vyučování**<sup>11</sup> (Dostálová & Svobodová, 2023). „Měkké dovednosti se nejvíce projeví u projektů, hlavně u skupinových prací. U skupinových projektů buď nechám žáky, aby si týmy sestavili sami, nebo jim to určím. Když určím složení týmů já, je to pro ně náročnější, protože si musí poradit i se žáky, které by si normálně nevybrali... Tím se je snažím dostat z komfortní zóny, což je skvělý způsob, jak sledovat jejich spolupráci. V projektu musí spolupracovat, komunikovat, dohodnout se, kdo co udělá a každý žák nese zodpovědnost za to, že svou část úkolu odvede. Když mají práci hotovou, zaručí se mi, že každý z nich splnil svůj díl, což se projeví v hodnocení.“ **Měkké dovednosti směřují ke klíčovým kompetencím**, které jsme si zmiňovali výše. Klíčové kompetence jsou zásadní pro další vzdělávání žáků a jejich zvládnutí vede k přípravě na profesní život žáků. „Líbí se mi, že slovní hodnocení umožňuje zaznamenat nejen znalosti, ale i měkké dovednosti, jako je spolupráce, chování, přístup k práci, dodržování pravidel a další aspekty, které se ve známkách nedají zachytit. Díky slovnímu hodnocení mohu dětem říct i to, co by se jinak nezaznamenalo, a poskytnout jim

---

<sup>11</sup> **Projektové vyučování** je výuková metoda vedoucí k posílení motivace žáků, pomáhá studentům dosahovat stanovených standardů vzdělávání a úspěšně zvládat úkoly, které vyžadují hluboké porozumění dané problematiky a schopnost kritického a analytického myšlení. Prostřednictvím této výukové metody jsou žáci připravováni ke studiu na střední a vysoké škole, pracovní kariéru a společenský život. Pro vyučující je projektové vyučování výukovou metodou, která může vést k jejich pocitu spokojenosti v rámci dosahování požadovaných dovedností a schopností žáků.

širší zpětnou vazbu“ (Olivie). Právě širší zpětná vazba tvoří komplexnost slovního hodnocení.

#### 5.2.4 Emoce a podpora žáků

Slovní hodnocení je individualizované pro každého žáka, a tím má významný **vliv na jeho kognitivní a emocionální prožívání**. „*A ty děti z toho pak mají pak jako radost, že jo no*“ (Markéta). Přispívá k osobnímu vnímání žáka a může ovlivnit jeho emocionální stav, motivaci a postoj k učení. Díky konkrétnímu zaměření na individuální pokroky a potřeby žáka podporuje jeho sebehodnocení, zvyšuje angažovanost v procesu učení a podporuje pozitivní emocionální vazbu k učebnímu procesu. Učitelé **vyjadřují hodnocením podporu** a dávají najevo žákům svůj **zájem**. Zájem a podpora souvisí se zásadou slovního hodnocení *bezpečné prostředí*, což je jeden ze základních faktorů třídního klimatu, aby mohl probíhat proces učení žáků. Hodnocení je jedním z činitelů, které bezpečné prostředí ovlivňují. „*Často přemýšlím nad tím, jestli nejsem moc měkkej, jestli bych to neměl napsat jako víc natvrdo, ale já se, že jo, bojím, že ty děti budu nějak zraňovat, což určitě nechci. Vím, jelikož ty děti znám, tak vím, co si k nim můžu dovolit, aby je to nezranilo, a troufnu si říct, že to trošičku i jako rozlišuju, že vím, že někdo tam potřebuje jakoby slyšet ten vostřejší jazyk, že vopravdu tam potřebuje slyšet to zapracuj na tomhle, že to jako fakt není dobrý, a někdo prostě to potřebuje jakoby jemnějc, aby se z toho nesesypal, takže to беру v potaz*“ (Kristián).

Komunikace prostřednictvím hodnocení je vysoce citlivý proces, který vyžaduje pečlivý přístup a zohlednění individuálních potřeb žáka. Tento proces může významně ovlivnit žákovo vnímání jeho vlastního pokroku a sebeúcty, a proto je nutné, aby hodnocení bylo formulováno s ohledem na jeho emocionální a kognitivní stav. Neadekvátní nebo nejasně vyjádřené hodnocení může vést k nesprávnému pochopení, frustraci nebo demotivaci, což podtrhuje křehkost tohoto komunikačního kanálu. Odborný přístup k hodnocení vyžaduje vyváženost mezi objektivitou, podporou a motivací, aby se komunikace stala nástrojem pro konstruktivní rozvoj a sebehodnocení žáka. Učitel může hodnocením žáka podpořit, ovlivnit jeho sebevnímání, a tím i sebevědomí. „*Takže jo, pokud tam mám dítě, který má jako fakt nízký sebevědomí a jako moc mu to nejde, tak se snažím jako dycky vymyslet, co mu jako prostě, i když je to třeba že bych to tam některým jiným dětem třeba vůbec nenapsala, tak*

*tady tomu konkrétnímu dítěti prostě vymyslím, klidně něco, co už mělo dávno umět, ale prostě napíšu to tam, aby tam nemělo prostě jen samý jako rozvojové věci samozřejmě no, protože se snažím, aby to bylo minimálně jako vyrovnaný nějak tak“ (Markéta). Celkové působení hodnocení na prožívání žáka je zásadní výhodou slovního hodnocení, protože **slovy popisujeme aktuální stav žáků**. Volíme takový jazyk, který je žákovi srozumitelný. Je to fenomén edukační reality, který je velmi fragilní a třídní klima může ovlivnit jak pozitivním, tak negativním způsobem.*

### 5.3 Časová náročnost slovního hodnocení

Další téma navazuje na teoretická východiska, která se shodují v jednom; slovní hodnocení je velmi náročné, což je jedno z úskalí slovního hodnocení. V rámci tohoto tématu jsem se zaměřila primárně na konkrétní zkušenosti respondentů v práci s časem, jak ovlivňuje slovní hodnocení jejich osobní a pracovní život a jaké vyvstávají výzvy a překážky. Také jsem svou pozornost zaměřila na další aspekty, které tvoří slovní hodnocení náročným (viz tabulka 13).

<b>Název</b>
Časová náročnost
Náročné aspekty slovního hodnocení
Výzvy při slovním hodnocení

Tabulka 13 – oblasti tématu Časová náročnost slovního hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

#### 5.3.1 Časová náročnost

Časová náročnost slovního hodnocení je enormní. Hodnocení některých žáků je jednodušší popsat, protože mají respondenti jasnou evidenci jejich chování a výkonů a u některých je náročné popsat, co chceme zhodnotit. Pavel zmiňuje, že při psaní hodnocení **záleží na osobnostech jednotlivých žáků** (Miková & Stang, 2010). Někteří žáci se při hodinách projevují, pomáhají spolužákům, odpovídají na dotazy. Někteří naopak nechodí připraveni na hodinu, nespolupracují nebo nedbají na domácí přípravu. A někteří žáci jsou v rovině, kde nemají tolik rozvojových oblastí, ale zároveň nemají tolik silných stránek, které by učitel mohl v hodnocení popsat. Takže je náročnější hledat stránky, které popsat mohou. „*Co se týče slovního hodnocení, to fakt hodně záleží, protože jako jsou žáci, u kterých se zapotím a fakt se zaseknu, a jsou žáci, u kterých to je relativně pohodička aaa kde to jde rychle. Taky je to tam, kde mám toho hodně co říct, což může být vlastně jakoby myšleno pozitivně i*

*negativně, nebo ono to nemusí být negativně pozitivně, jakože tam je jakoby co pojmenovat a negativně spíš tím myslím, že tam je, že jsou tam jasně rozpoznatelný rozvojový oblasti. Nejhůř se mi píšou žáci někde veprostřed, protože tam se mi častí stane, že vlastně úplně nevím, co bych jim poradil v tu chvíli.“ Zároveň popsal důležitou myšlenku slovního hodnocení; že slovní hodnocení je náročné pro učitele, ale je přínosem pro rozvoj žáků. „Je to časově náročná věc, ale člověk si to musí nastavit tak, že to je pro rozvoj žáků a jejich dobro. A chrání to i nás učitele, protože tam všechno vysvětlíš. Můžeš tak obhájit, proč jsi dítěti dal určitou známku.“*

Respondenti zmiňovali časové horizonty psaní v minutách až hodinách při psaní jednoho hodnocení. Rozlišovali, jestli píše měsíční, tripartitní nebo závěrečné hodnocení na vysvědčení. Každé ze zmíněných hodnocení má jinou strukturu a zaměřuje se na jiné aspekty výchovně-vzdělávacího procesu. Formy hodnocení budeme podrobněji analyzovat v následující kapitole 5.7. *„Dělám to většinou tak, že si tím úplně zkažím třeba jeden celý víkend, plus další den, že třeba teď jsem napsal tripartitní hodnocení za jeden prodloužený víkend, což byly 3 dny a fakt za ty 3 dny jsem na tím seděl klidně okolo 18 hodin a prostě jsem si to úplně zošklivil jeden ten prodloužený víkend a pak už sem na to ani nekouk. Řekl sem si mám hotovo a to no prostě, když píšu ty hodnocení, tak je to hodně časově náročný“* (Kristián). Kristián zároveň zmiňuje **stav flow**<sup>12</sup> (Csíkszentmihályi, 2015), kdy se čím déle jsme v činnosti ponořeni, tím více se zkracuje doba psaní. *„Když začínám psát okolo 30 minut, na konci okolo 10 minut, ono se to zrychluje, čím dýl to píšeš, tím víc máš tu flouu no. Ale tím víc to flákáš, protože pak už jakoby se s tím tolik nepářeš, to zaprvý, a za druhý tím více zrychluješ, protože už to je zautomatizovaný. Už víš, aha, teď tohle pak tohle, pak tohle.“* Jakub popisuje *prokrastinaci*<sup>13</sup>, jejímž důsledkem je, že hodnocení píše většinou na poslední

---

<sup>12</sup> **Flow** je stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité, okamžik, kdy se naše tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to.

<sup>13</sup> **Prokrastinace**, neboli tendence odkládat plnění činností a úkolů, zejména těch nepříjemných, na pozdější dobu. Často jsou u prokrastinace tyto činnosti nahrazovány nedůležitými, nebo dokonce žádnými činnostmi. Prokrastinace není zaměnitelná s leností ani odpočinkem. Při prokrastinování člověk energii ztrácí a získává pocit viny. Bez energie není pak člověk schopný s důležitými činnostmi začít a opět začíná prokrastinovat. Tím se dostává do začarovaného prokrastinačního kruhu.

chvíli. „No ideální je rozhodnout se to dělat třeba měsíc nebo i dva předem. Někteří to dělají opravdu s velkým předstihem, postupně si to doplňují, ale já mám problém s prokrastinací, takže to často nechávám na poslední chvíli... pak musíš třeba ve dvou dnech napsat všechno nebo ve třech, což znamená, že když ti to zabere 15 hodin, musíš najít aspoň 5 hodin denně, což je prostě hrozné. Když se ale rozhodneš udělat to včas, můžeš tomu věnovat hodinu denně a za týden nebo čtrnáct dní to máš hotové, aniž by to omezilo tvůj osobní život. Když to necháš na poslední chvíli, je to zásah do osobního života a musíš upřednostnit, co je důležitější.“ Časová náročnost je subjektivní a je rozdílně vnímána. Někteří respondenti píší hodnocení s předstihem, někteří na poslední chvíli těsně před odevzdáním. To má vliv na profesní vztahy mezi kolegy a celkový wellbeing učitelů.

### 5.3.2 Náročné aspekty slovního hodnocení

Jakub popsal, že na slovním hodnocení je nejtěžší popsat rozvojové věci konkrétním popisným a respektujícím jazykem. Respektující přístup, popisný a konkrétní jazyk je jednou ze zásad slovního hodnocení a budeme ho dále popisovat. „Nejtěžší je napsat ty rozvojové věci tak, aby to nevyznělo demotivačně. Nemůžeš napsat, že ‚jsi lajdák, protože neodevzdáváš úkoly‘, ale musíš to napsat šetrně, například: ‚Je důležité, aby ses zaměřil na včasné odevzdávání úkolů.‘ Na naší škole to vždy píšeme pozitivně, takže musíš být opatrný, jak to formuluješ.“ Olivie zmiňovala, že nejnáročnější je vystihnout a popsat ty **jedinečné silné stránky žáků**, které se neopakují. Silné stránky, které jsou vlastní každému jednomu žákovi. „Nejnáročnější je asi vystihnout ty měkké a silné stránky, které se neopakují u všech dětí stejně. Když třeba probereme jen 4 témata za pololetí, je obtížné napsat u všech podobné věty. Obsáhlost je také náročná, občas nevím, co tam přesně psát.“

### 5.3.3 Výzvy při slovním hodnocení

Slovní hodnocení přináší řadu výzev, se kterými se respondenti při psaní slovního hodnocení potýkají. Výzvy, které respondenti zmiňovali se týkají oblasti konkrétního popisu rozvojových oblastí, zhodnocení měkkých dovedností směřujících k naplnění klíčových kompetencí nebo prvního odstavce či závěrečné věty na vysvědčení. Jsou to části hodnocení, které nejvíce popisují měkké dovednosti, a zároveň charakterizují, do jaké míry učitel žáka zná a ví, co potřebuje v hodnocení slyšet. „Zhodnotit měkkou dovednost je vlastně docela těžký, protože tam musíš jako udělat hodně specifický kvalitativní kritérium“ (Pavel).



„Přemýšlím nad tím, že vždycky je pro mě těžké napsat tu poslední větu. Tím, že mám devátáky, tak je pro mě důležité, aby ta věta nebyla jen formální, protože už jsou starší a chápou, když je tam napsáno něco osobního. Chci, aby to pro ně mělo smysl, aby to bylo něco více než jen formální závěr. Snažím se být kreativní, aby ta závěrečná věta vystihovala to, jak ty děti znám“ (Tomáš). „Nejnáročnější je první odstavec pro vysvědčení. Ale jinak u měsíčního hodnocení to asi není. Prostě ten první odstavec u vysvědčení vždycky“ (Veronika). „Naopak bývá obtížnější najít nějaké rozvojové oblasti nebo místa, kde by se mohli zlepšit, protože nemají skoro žádné nedostatky. U slabších žáků je zase problém najít pozitivní věci, protože jsou to takoví ‚lemplové‘, abych to řekl dětsky“ (Jakub).

Výše jsem shrnula konkrétní výzvy, kterým respondenti při hodnocení čelí a které tvoří možná úskalí slovního hodnocení. Jak zmiňuje Tomáš, slovní hodnocení pro něj nejsou jen a pouze slova, ale **přesahuje jeho vztah k žákům**. Slovní hodnocení je náročné, učitelé čelí výzvám, ale v porovnání s přínosem pro žáky je to nesrovnatelné.

## 5.4 Komunikace a třídní klima při slovním hodnocení

Dalším tématem, které jsem v rozhovorech analyzovala, je komunikace a třídní klima. Jsou to dvě části slovního hodnocení, které spolu úzce souvisí a jsou propojené. Oblasti, které z analýzy vzešly, shrnuji v tabulce 14:

Název
Jazyk slovního hodnocení – srozumitelnost, pozitivní komunikace
Jazykové fráze slovního hodnocení
Objektivita a subjektivita hodnocení
Vztah k žákům – bezpečné prostředí

Tabulka 14 – oblasti tématu Komunikace a třídní klima při slovním hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

### 5.4.1 Jazyk slovního hodnocení – srozumitelnost a pozitivní komunikace

Popisný jazyk je zásadou slovního hodnocení. Při slovním hodnocení popisujeme to, **co vnímáme našimi smysly**, co vidíme při hodinách. **Srozumitelnost hodnocení** souvisí s individualizací. „Chci, aby to dítě jako jasně vědělo, co vlastně po něm chci anebo co se mu povedlo, teď jak jsem ti říkala eště, že tam ráda jako píšu ty konkrétní situace, tak to mi jako taky zvýší počet slov, že jo, a zároveň prostě, jak každý to dítě jako znám, tak vím, jak

*komu to potřebuju napsat, aby to chápalo. Takže se snažím, aby to prostě pochopilo“* (Markéta). Základem pro srozumitelnost hodnocení a jeho pochopení je jasná a přesná formulace, která žákovi umožní snadno pochopit, jakým způsobem byly jeho výkony posuzovány. Hodnocení by mělo být konkrétní, transparentní a zaměřeno na dosažené výsledky, přičemž je důležité, aby žák měl možnost pochopit, co konkrétně vedlo k danému hodnocení. K tomu je nezbytné použít jazyk, který je pro žáka srozumitelný, a zároveň **poskytovat zpětnou vazbu**, která ho motivuje k dalšímu rozvoji. *„Snažím se to jako nějak hezky popsat právě na těch nějakých konkrétních situacích, že to tam jako přímo vlastně jako se mu snažím přiblížit a pak vždycky jako navážu něčím, co na čem by mělo zapracovat, a pak to vždycky ukončím v něčem zase pozitivním. No a vlastně já mu tam dávám dost často nějaký jako konkrétní doporučení, jak na tý své rozvojové oblasti může pracovat“* (Markéta). Markéta používá metodu tzv. *hamburgerové zpětné vazby*, kterou jsem specifikovala v teoretické části, v kapitole 2.5.2. Při slovním hodnocení **popisujeme konkrétní situace, činy nebo chování**. Nehodnotíme vlastnosti ani osobnost žáka. Čím konkrétnější hodnocení je, tím je srozumitelnější pro žáka. Jak říká Jakub, *„slovní hodnocení není jen známka, ale i vysvětlení, proč má dítě určité procento nebo hodnocení. Když dostane pracovní list nebo mapování, okomentuju mu, proč je něco špatně, proč něco neudělal dostatečně. Výhoda je, že dítě si to může přečíst a nemusí hned přijít za mnou, aby zjistilo důvod. Má to černé na bílém a může to kdykoli prostudovat.“*

Slovní hodnocení není jen o tom, že ho učitel napíše a rozdá žákům. Aby bylo funkční, učitelé s ním dále pracují. **Komunikují se žáky**, vedou rozhovory a ptají se, jaký mají názor na hodnocení; zdali učitel napsal věc, kterou žák vnímá stejně nebo odlišně. Markéta vede se žáky v rámci sebehodnocení, které budu popisovat v kapitole 5.6, rozhovory a zapojuje žáky do jejich hodnocení. Směřuje tím ke klíčové kompetenci komunikativní a k učení. Žák získává **zodpovědnost za své hodnocení** a může ho sebehodnocením ovlivnit. *„Že za mnou přijde nějaké dítě doptá se prostě na nějaký bod, co tím myslím, nebo se doptá prostě na to, jak to může trénovat, nebo prostě mi řekne, ‚tyjo mně přišlo, že tohle mi ale jde‘ a já říkám, no, já jsem viděla tady a tady, že to jako nešlo no, a tak třeba jako zjistíme, že to nakonec umí to dítě, jo, to se mi taky stalo jednou.“* Tomáš s každým žákem vede rozhovor o hodnocení, ujasňuje konkrétní hodnotící výroky a odpovídá na případné otázky. *„Myslím, že slovní hodnocení má mnohem větší efekt, když ho s nimi osobně proberu. Je to pro ně*

*daleko osobnější a mají větší povědomí o tom, co dělají správně a co by měli zlepšit. Když to jenom napíšu, často se to ztratí ve formálním textu a nemá to na ně takový dopad.“*

Pro Pavla jsou důležité klíčové kompetence a jejich naplnění. Při osobních rozhovorech se žáky konkrétní měkké dovednosti směřující k naplnění klíčových kompetencí rozebírá a **interpretuje postoje žáků** v rámci jednotlivých předmětů. *„Tam jakoby já ty měkký dovednosti do toho zapracovávám, ale větší váhu má to, že podají nějaký výkon v uvozovkách, ale jako při povídání s nima, tak skoro vždycky řešíme, jakože nikdy neřeším tak, jak to uděláš, že se naučíš jarní, mladý, jo, řešíme měkký dovednosti. To znamená, že to, co vlastně necháváme na nějaké osobní rozhovor, na osobní zpětnou vazbu nebo nějaký verbální hodnocení, tak tam řešíme skoro výhradně jenom měkký dovednosti. Ale do toho jejich hodnocení prosakují spíš jako sekundárně, jestli jsou schopni něco odevzdat jako skupina, jestli jsou schopni dodat nějakou práci a tak dále“ (Pavel).*

#### **5.4.2 Jazykové fráze slovního hodnocení**

Při psaní slovního hodnocení používáme **aktivní slovesa**, abychom popsali konkrétní výkon žáka. Konkrétní slovesa **závisí na jednotlivých předmětech**; rozdílná aktivní slovesa budou např. v matematice, v českém jazyce nebo ve fyzice. Aktivní slovesa respondenti volí na základě očekávaných výstupů v Rámcových vzdělávacích programech a konkrétním učivu ve Školních vzdělávacích programech. Pavel, který učí český a anglický jazyk, používá při psaní hodnocení slovesa směřující k popisu míry zvládnutí očekávaných výstupů v komunikační a slohové, jazykové a literární výchově. V anglickém jazyce jsou to oblasti poslechu a čtení s porozuměním, mluvení a psaní. *„Tak jsou to konkrétně slovesa. Zapracuj na, zaměř se na, trénuj, procvičuj. To jsou ty o rozvojových oblastech. Zopakuj si. Pak jsou to samozřejmě ty smyslové slovesa, jako vidím, vnímám že, vnímám posun, nebo že ses posunula. V tomhle tom ještě vidím prostor pro zlepšení. A nebo naopak ty, kdo to umí, tak ovládáš, dovedeš. A ono hlavně to ‚dovedeš‘ by se až tak psát nemělo. Já se toho snažím zbavit a někde to tam jako mám, ale ono by tam jako nemělo bejt, já nevím, nepíšeš ‚dovedeš psát správně i‘, ale ‚píšeš správně i y‘ a ty by ses toho ‚dovedeš‘ nebo ‚zvládneš‘ vlastně jako měl zbavit a je to tam navíc. Takže jsou to pak tady ty věci jako přečteš správně, napíšeš správně a tady ty slovesa prostě, kde to jako přímo popisuješ“ (Pavel).* Olivie učí matematiku na prvním i druhém stupni a slovesa, která používá, hodnotí míru zvládnutí

očekávaných výstupů v matematice; početní operace, závislosti, vztahy a práci s daty, geometrii v rovině a prostoru, nestandardní aplikační úlohy a problémy. „*V matematice používám obraty jako ‚spočítáš‘, ‚rýsuješ‘, ‚převeď‘, nebo ‚aplikuješ vzorce‘. U měkkých dovedností pak třeba ‚oceňuji‘ nebo ‚líbí se mi‘. Na negativní formulace se musím podívat konkrétně, protože tam mám jiné výrazy.*“

Veronika a Jakub sdíleli **efektivní metodu tvoření frází**, a tou je **banka obrátů**, které mají vytvořené na základě výstupů pro hodnocení a pozorování v hodinách. Je důležité hodnotící fráze neustále měnit a aktualizovat, aby žáci nedostávali v hodnocení stejné věty. To by nesměřovalo k individualizaci, která je při slovním hodnocení klíčová. „*Mám banku obrátů, které jsem si za roky vytvořila. Obsahuje různé formulace, které používám při hodnocení. Mám tam například pět nebo šest vět na stejný typ hodnocení, které říkají podobné věci, ale jinými slovy... Snažím se popisovat to, co vidím, konkrétní pokroky nebo problémy. Věty a formulace v bance jsou jak ode mě, tak i od mých kolegů, protože se inspirujeme navzájem. Neustále tu banku obměňuji a přidávám nové věty podle toho, co zrovna potřebuji vyjádřit, aby byla, co nejaktuálnější a pokrývala co nejširší spektrum situací. To je asi všechno, co bych k tomu mohla říct. A vysvědčení si většinou rozdělím na ty třídy, ale to mě pak pomohlo, že já jsem si udělala banku odpovědí, víš. Po těch tématech, a to pak jako jedu a rovnou to kopíruji, kterému dítěti co patří. Takže se pak vejdu do týdne, ale na hodinu ti to asi neřeknu. Ale vím, že měsíční hodnocení, když mám udělat, tak dvě hodiny potřebuji, ale víc ne.*“ Tato metoda je efektivní hlavně v tom, že respondentům zefektivňuje čas při psaní hodnocení. Podobnou metodu používá i Jakub „*Mám sadu základních frází, které různě upravuji, měním slova, ale obměňuji je často, protože jinak to nejde. Snažím se pro každé dítě napsat aspoň jednu větu, která mu ukáže, že je hodnocení opravdu osobní, že to je ode mě a pro něj.*“

Jak jsem zmiňovala v kapitole *popis výzkumného vzorku*, škola má spojené ročníky na prvním i druhém stupni. Veronika učí ve trojročí 1.–3. ročníku a hodnocení podle toho diferencuje. „*U prvňáčků píšu kratší a jednodušší věty, aby tomu lépe rozuměli. Nepoužívám složitá slova, píšu to jednodušeji. Snažím se, aby to bylo stravitelnější a nebylo tam tolik vysvětlivek. U třetáků už můžu použít složitější strukturu a delší věty.*“ Tomáš naopak žádné předem připravené fráze nepoužívá a píše všechna hodnocení individuálně a od začátku. „*Já píšu každé hodnocení od začátku, pokaždé to píšu úplně znovu. Víím, že někteří učitelé mají*

*vytvořené nějaké šablony nebo banku vět, které používají, ale pro mě by to byla spíš překážka.*“

### 5.4.3 Objektivita a subjektivita

Je slovní hodnocení subjektivní, nebo objektivní? To byla jedna z otázek, na kterou jsem se respondentů ptala. Tomáš odpověděl, že objektivita je u slovního hodnocení nereálná. „*No, vzhledem k tomu, že jsem vědecky zaměřený člověk, tak víš, objektivita je nereálná. Je to něco, k čemu se můžeš maximálně přiblížit, ale nikdy nemůžeš být úplně objektivní. Snažím se být objektivní, ale jak říkám, vždycky tam ta subjektivita musí být, protože bez toho to nejde. I když děláš mapování, tak i když mám pevný data, tak kdo říká, že jsem v mapování neudělal nějakou subjektivní volbu, kterou jsem mohl udělat. Vzhledem k tomu, jaký otázky dávám a jak je člověk musí vyhodnocovat, vždycky tam musíš vkládat nějaký subjektivní náhled. Protože odpovědi nejsou nutně pevně dané. Když to není ABCD, když to nejsou pojmy, tak pracuješ často s názorem, a o to těžší je pak hodnocení. Abych byl co nejobjektivnější, tak mapování dělám co nejvíc přes Google formuláře, kde se nedívám, kdo to napsal. Hodnotím jenom odpovědi a až potom finálně vidím, kdo kolik má bodů. Tím pádem vlastně nevím, kdo jakou odpověď dal, a to mi pomáhá být objektivnější. Druhá část je, že se snažím vycházet jen z těch čísel, která jsou uvedena.*“ I když máme důkazy o učení, záznamy o pozorování v hodinách, hodnocení píšeme skrze naše subjektivní vnímání dané reality. „*Nějakej, nějaká část tam bude subjektivní. Jak moc třeba? Například jak moc se někdo snaží vůči svému potenciálu, nebo jestli se veze, tak to je pro mě zhodnotitelný. To znamená to dítě, který na tom je špatně, ale fakt, jako se vlastně snaží nejenom, že dře, jako že ho vidí ostatní učitelé, ale prostě že dře v tu situaci, a to dítě, který se veze na tom, že už něco umělo, tak to nemůžeš objektivně zhodnotit, protože ty samozřejmě nemůžeš změřit, kdo má jakej potenciál, ty můžeš říct, ty máš na víc a já ti to dokážu, jak to dokážeš?*“ (Pavel).

Slovní hodnocení je jev komplexní a proto dbáme na **objektivní interpretaci skutečností** dle předem daných kritérií, aby bylo funkční a validní. Tomášova metoda pro dodržení objektivity hodnocení jsou **Google formuláře**. „*Abych byl co nejobjektivnější, tak mapování dělám co nejvíc přes Google formuláře, kde se nedívám, kdo to napsal. Hodnotím jenom odpovědi a až potom finálně vidím, kdo kolik má bodů. Tím pádem vlastně nevím, kdo jakou*

*odpověď dal, a to mi pomáhá být objektivnější. Druhá část je, že se snažím vycházet jen z těch čísel, která jsou uvedena.“*

Z hlediska využívání potenciálu můžeme **charakterizovat růstové a fixní myšlení**<sup>14</sup>. Žáci s růstovým myšlením věří, že své schopnosti mohou zlepšovat a rozvíjet díky úsilí, učení a vytrvalosti. Tato strategie jim pomáhá **využít svůj plný potenciál**, protože se nebojí výzev, přijímají neúspěchy jako příležitosti k růstu a neustále se snaží zlepšovat. Díky tomu dosahují lepších výsledků a neustále se posouvají dál. Naopak žáci s fixním myšlením věří, že jejich schopnosti jsou dané a neměnné. Tento pohled je může omezovat, protože se vyhýbají náročným úkolům a obávají se selhání, které považují za potvrzení své neschopnosti. Fixní myšlení brání plnému využití jejich potenciálu, protože nevyužívají příležitosti k učení a rozvoji, což může vést ke stagnaci (Dweck, 2006). Pokud hodnocením podporujeme růstové myšlení, pomáháme žákům rozvíjet jejich schopnosti a plně využívat svůj potenciál. Tento přístup jim umožňuje se stále zlepšovat a dosahovat větších úspěchů. Konkrétním příkladem je přístup Veroniky: *„Například pro dítě, které už zvládá učivo druhého ročníku, píšu hodnocení z druhého ročníku, když vím, že ovládá části toho učiva. Pokud má napřed některé schopnosti, uvedu to v jeho hodnocení.“* Tím podpoří růstové myšlení a další progres žáka. *„Hele, pro mě je to jednodušší, když mám nějakou subjektivní pocit, tak ten se váže většinou na nějakou měkkou dovednost, kterou aspoň já se domnívám“* (Pavel).

Slovní hodnocení je fenomén, kde je tenká hranice mezi subjektivitou a objektivitou. Učitelé sbírají během vyučování objektivní důkazy stanovené na základě očekávaných výstupů, vzdělávacích cílů nebo klíčových kompetencí. Na druhé straně subjektivně interpretují chování a učební návyky žáků, které pozorují při hodinách. I přes to, že mají nastavená kritéria, stále je pozorování založené na subjektivním vnímání skutečnosti. Rozdíl mezi subjektivitou a objektivitou hodnocení vhodně shrnul Tomáš: *„Snažím se o co největší objektivitu, aby to hodnocení bylo spravedlivé. Zároveň ale беру v úvahu, s kým sedím a při osobních rozhovorech s nimi na jejich sebevědomí nebo specifické potřeby myslím. Takže*

---

<sup>14</sup> **Růstové nastavení myslí** lidem umožňuje, aby si toho, co dělají, vážili, a to nehledě na výsledek. U fixního nastavení myslí se orientujeme čistě na výsledek. Pokud selžeme (nebo pokud nejsme nejlepší), přijde nám, že vše, co jsme dělali, nemělo žádný smysl.

*když mám rozhovor s někým, kdo potřebuje větší podporu, snažím se ho podpořit i v tom, jak s ním mluvím, ale samotné vysvědčení se snažím napsat co nejobjektivněji, aby to bylo férové. Objektivně to hodnotit úplně nelze, vždycky je tam nějaká míra subjektivity. I když máme tu subjektivitu přiznanou v těch 10 % měkkých dovedností, pořád je to hodně na našem úhlu pohledu.“* Jak popisuje Tomáš, pokud máme ve třídě žáky, kteří potřebují více podpory, napíše vysvědčení co nejobjektivněji a subjektivně dodá podporu osobním individuálním rozhovorem se žákem.

#### **5.4.4 Vztah k žákům – bezpečné prostředí**

Ve slovním hodnocení je vztah k žákům a **bezpečné prostředí** klíčové pro **efektivní a respektující komunikaci**. Při poskytování slovního hodnocení je nezbytné vytvořit atmosféru, která **podporuje důvěru a otevřenost**, což umožňuje žákovi lépe přijímat zpětnou vazbu. Bezpečné prostředí znamená, že **se žák cítí respektován** a jeho osobní hodnoty a úsilí jsou brány v úvahu, což přispívá k jeho pozitivnímu vnímání hodnocení. Vztah založený na podpoře a porozumění zajišťuje, že slovní hodnocení nebude vnímáno jako kritika, ale jako nástroj pro další růst a rozvoj. V takovém prostředí může žák přijímat i konstruktivní kritiku a motivaci k dalšímu zlepšení, aniž by se cítil demotivován nebo ohrožen. „*Podle toho, jak znám ty děti, je to úplně jako zcela subjektivní podle mého názoru. Nebo to máš odhadnutý, dobře si někdy řeknu, že to je jako citlivá holčička, protože támhle tichá plachá, nikdy nemluví, a ve finále by ustála i tu tvrdší mluvu, víš co, to jako nevíš nikdy“* (Kristián). Sociální percepce<sup>15</sup> učitele může ovlivňovat faktor, zdali je třídním žákem, či nikoliv. To shrnuje Pavel, který popisoval hlavně **emoční rozdíl** mezi hodnocením **v roli třídního učitele a oborového učitele**. „*Takže ano, emočně mám pocit, že jsou to jako víc moje děti, ale není to jako na prvním stupni, já je nevidím ani o hodinu víc, vidím je úplně stejně jako všechny ostatní třídy, to znamená, že vlastně je úplně lhostejno, jestli jsem jejich třídní nebo nemám pocit, že by to tam jakoby nějak prosakovalo. A pravděpodobně se budu u nich zaměřovat na nějakou měkkou oblast, o které si budeme povídat, protože u těch jiných*

---

<sup>15</sup> **Sociální percepce** je důležitou úvodní složkou sociální interakce, je to vzájemné vytváření „obrazu toho druhého“, vzájemná laicky psychologická interpretace. Člověk se vůči druhému člověku chová v podstatě podle toho, jaký obraz si o něm učinil, jak ho vnímá. Sociální percepce je klíčovým aspektem každé sociální interakce.

*tříd vím, že s nima o tom povídat nebudu, takže jim to tam můžu hodit, ale asi to nebude jako úplně nějaký jako fokální bod, protože já u toho nebudu, až se to bude řešit. A samozřejmě ty dovednosti nemůžeš jenom hodit na papír a říct, pracujeme na tom.“*

Tomáš přistupuje k hodnocení jakožto třídní učitel naprosto individuálně a každé hodnocení **píše personalizovaně** pro každého žáka. „*Jako třídní se snažím být mnohem osobnější, ale to je možná dáno tím, že jsem třídní učitel právě devátáků. S těmi jsem strávil už nějaký čas, máme za sebou spoustu zážitků a poznáme se mnohem lépe. Takže když píšu hodnocení jako třídní, tak tam často přidám něco navíc, aby to bylo opravdu osobní. Nebojím se tam udělat třeba nějaký vtípek nebo něco, co je pro toho konkrétního žáka typické a co třeba odkazuje na něco, co jsme společně zažili. Snažím se, aby to vystihovalo nejen jeho akademické výsledky, ale i jeho osobnost. Když píšu hodnocení jako oborový učitel, беру to víc z profesního hlediska a soustředím se spíše na tu akademickou stránku. Tam už nejsou ty osobní vtipy nebo detaily, i když někdy výjimečně se mi podaří něco osobního přidat, ale je to opravdu vzácně. V tom oborovém hodnocení se prostě držím víc faktů a téma. Snažím se, aby to šlo ode mě, aby to nebylo jenom formální shrnutí, ale aby z toho bylo cítit, že jsem si s tím dal práci, že to není jen další položka v seznamu. Já si na to zatím pořád nacházím čas, takže píšu každé hodnocení opravdu na míru každému žákovi.“*

## 5.5 Úskalí a přínosy slovního hodnocení

V tomto tématu jsem se zaměřovala na úskalí a přínosy, která respondenti vnímají, s jakými neúspěchy se při hodnocení setkávají a zdali vyvstávají oblasti, které se nedají zhodnotit. Shrnula jsem je níže, v tabulce 15:

Název
Neúspěchy při slovním hodnocení
Úskalí slovního hodnocení a nehodnocené oblasti
Nevýhody slovní hodnocení
Přínosy, výhody slovního hodnocení

Tabulka 15 – oblasti tématu Úskalí a přínosy slovního hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

### 5.5.1 Neúspěchy při slovním hodnocení

K otázce neúspěchů se respondenti vyjadřovali tak, že neúspěchy spíše nevnímají. Pokud však zmiňovali neúspěch, byl to neúspěch např. z **hlediska gramatických chyb**. „*Co*



vnímám jako velký neúspěch, když mi tam unikne nějaká třeba gramatická chyba. To jako když, když to projde třeba 2 korekturami v případě vysvědčení a pak za mnou někdo přijde, že tam je nějaká chyba, že to chtějí opravit. Tak si říkám to, jak se to mohlo stát“ (Kristián). Také jako neúspěch vidí, pokud **žáci své návyky nemění** a nesměřují k pokroku, i když jim je tam učitelé opakovaně píše. „Neúspěch někdy vnímám to, že se neposouvají, ačkoliv jim to prostě opakuju pořád, že voni se neposouvaj, ačkoli já jim to prostě opakuji, kde ta rozvojová oblast je, a i jim jako připravuju podmínky pro to, aby na tom mohli pracovat, tak to беру trochu jako svůj neúspěch a já mám vlastně trochu problém s tím, že já já leckdy mám tendence vnímat jejich špatný známky jako svoje selhání, že oni prostě mají oni na to třeba kašlou, mají špatný známky a já si říkám, tak to já jsem špatný učitel, že to neuměj, tak to z toho se snažím jako zbavit“ (Kristián). Olivie je **začínající učitelka** a s hodnocením nemá velké množství zkušeností, proto **reflektuje svá hodnocení** se zkušenějšími kolegy. „Chyby jsou přirozenou součástí učení. Když se něco nepovede, je fajn, když mi kolega nebo nadřízený dá zpětnou vazbu. Pak se nad tím zamyslím a snažím se příště dělat vše podle nejlepšího vědomí a svědomí.“

### 5.5.2 Úskalí slovního hodnocení a nehodnocené oblasti

Teoretická východiska naznačila, že oblast, která se **nedá hodnotit, je osobnost žáka**. To potvrzují i Markéta, Jakub: „No, tak určitě se nedá hodnotit osobnost toho žáka jasně“ (Markéta). „Ano, hodnotit introverty je obtížné, protože i když pracují a dávají pozor, neprojeví se tolik. Poslouchají, ale neaktivně se nezapojují. Musíš vzít v potaz, že jejich aktivita probíhá spíš vnitřně, což se hodnotí velmi těžko“ (Jakub).

Tomáš dále zmiňuje, že další oblastí, která se nedá hodnotit, je oblast chování a návyků: „Sto procentně je to oblast chování a návyků. Objektivně to hodnotit úplně nelze, vždycky je tam nějaká míra subjektivity. I když máme tu subjektivitu přiznanou v těch 10 % měkkých dovedností, pořád je to hodně na našem úhlu pohledu“ (Tomáš). Můžeme vidět, že mnoho oblastí, které hodnotit nejdu, není. Naopak – slovním hodnocením se dá vyjádřit téměř vše.

### 5.5.3 Nevýhody slovního hodnocení

Nevýhody, které zde budu popisovat, se vztahují hlavně k hlavním činitelům, učitelům, kteří slovně hodnotí. Markéta zmiňuje **časovou nevýhodu z hlediska rozhovorů** se žáky o hodnocení. Podporuje žáky v zodpovědnosti za své výkony tím, že při hodnocení pracuje

i se sebehodnocením žáků a zároveň vede rozhovory se žáky o hodnocení, která jim napíše. „Nevýhoda toho je podle mě, že to jako poměrně zabírá hodně času, a myslím, ale myslím si, že se to jako vyplácí prostě no. Protože nám to zabere jako část hodiny. To, že nad tím přemejšlí, pokud je to měsíční hodnocení, tak to zabere prostě třeba půl hodiny, než se nad tím zamyslí, než to nějak uvedeme, než si řekneme, co se nám povedlo, jako všem celý třídě třeba. A než oni si to jako zpracujou a pak než si o tom povídáme, tak to klidně jako zabere celou vyučovací hodinu prostě jednou za ten měsíc.“

Kristián zmiňuje nevýhodu v tom, že pro některé **žáky může být překážkou text**. Jak jsem zmiňovala v teoretické části – výhodou známek je jejich nekomplikovanost a jasně dané hodnocení, což může být pro některé žáky žádoucí. „Někteří ty žáci to nechtou, takže jakoby ono někdy miň je víc. Někdy si říkáš, tyjo, napíšu to velmi detailně a ty žáci budou mít super přehled, ale některý ty žáci, který třeba čtenářsky nejsou úplně zdatný a nebaví je číst, tak když viděj prostě 20 řádků, tak si to nepřečtou jo, že prostě jde to mimo mě, tak to může bejt negativum. Někteří žáci vyloženě líp reagujou na ty čísla. Některým žákům by stačilo, kdyby to byla jenom jednička, dvojka, trojka, nebo jenom to procento 86, ovládáš to na 86 procent, dobrý, stačí a vím, že některý žáky víc jako nezajímá. To je na tom druhým stupni, kde dostávají třeba na tripartity konkrétní procenta a koukají hlavně na ty procenta někteří ti žáci a to ostatní je pro ně vata, takže pro některé je to jako zbytný ty věty.“ Dále zmiňuje význam odpočinku a přestávek při psaní. „A potom když už to tam delší dobu, tak právě nezrobotovatět a nedělat to všem stejný. Ono pak má člověk tendence to jenom překopíruju tohle dítě sem a přepíšu tam pár vět, protože ve finále v tomhleto je stejný jako tamhle to jiný dítě, tak jakoby nepřijít do toho línýho režimu a takhle si to jako nezlehčovat, tak to potom jako člověk má tendenci dělat, samozřejmě čím dýl to dělá.“

Již zmiňovaná časová náročnost je velkou nevýhodou. To potvrzují Jakub i Tomáš: „Pro nás učitele je to ale náročné, protože to zabere víc času než na státní škole, kde učitel pouze napíše známku do tabulky“ (Jakub). „Časová náročnost je extrémní. Myslím si, že je to hodně náročné, když si člověk představí, že musí kvalitně učit a do toho strávit desítky hodin psaním hodnocení a vedením rozhovorů s každým žákem. Je to masakr. Člověk musí investovat, protože to zabere opravdu hodně času. Přesto za mě ty přínosy slovního hodnocení převyšují nevýhody“ (Tomáš). Tomáš dále popisuje nevýhodu v rovině žáků, kde

bere v potaz **čas věnovaný čtení hodnocení** a rozhovoru s učitelem. „*Negativní složka, která reálně může být, je časová náročnost, protože děti musí strávit čas nad čtením hodnocení a nad rozhovorem s učitelem. Takže to můžeme brát jako negativní, záleží, jak se na to podíváš. Ale to je asi jediné, co mě tak napadá.*“

Negativním hlediskem mohou být také **rodiče žáků**. Mají potřebu své děti **škatulkovat** do „tabulek a norem“, které odpovídají nárokům dnešní společnosti. Slovní hodnocení pro ně může být abstraktní, protože není jasně vyjádřené číslem. „*Negativa toho, že možná ty menší děti už ta negativa nevnímají, ale vnímají to pořád rodiče. Pořád jsou zvyklí na známky a potřebují mít děcko zaškatulkované do konkrétního hodnocení. Rodiče někdy nevědí, jestli to dítě na tom je dobře nebo špatně, protože nejsou zvyklí na ten slovní způsob hodnocení. Potřebují mít jasné známky – jestli je dítě dvojkař, trojkař nebo jedničkař. U slovního hodnocení to není vždy tak jasné, takže to může být spíše problém v postoji rodičů než v samotném hodnocení. Ale u dětí, pro mě tam žádný negativní dopad není.*“

Někteří žáci jsou výkonově orientovaní a potřebují hodnocení ve formě známky, které jim jasně určí, kde na škále se nachází. Slovní hodnocení pro ně může být překážkou v porozumění, co vlastně ovládají a neovládají v daném předmětu. S porozuměním slovnímu hodnocení souvisí pohled Olivie: „*Ano, vidím to například u některých dětí, které mají pocit, že když dostanou třeba 91 %, je to málo, i když je to stále jednička. Jsou pak smutné, protože cítí, že potřebují něco zlepšit, i když jejich výkon je dobrý. Zároveň ale každý má nějakou oblast, kde se může rozvíjet. Tady vidím úskalí, že děti mohou být zklamané, i když mají dobré výsledky, protože vidí, že jsou oblasti, kde se mohou zlepšit.*“

#### **5.5.4 Přínosy, výhody slovního hodnocení**

Každý z respondentů uvedl mnoho výhod, které slovní hodnocení má. Slovním hodnocením konkrétně popíšeme, jakých očekávaných výstupů, vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí dosáhl, na čem a jak má pracovat v rámci rozvojových stránek. Podporuje růstové myšlení (viz kapitola 5.4.3), je **pozitivnější než známkování**, popíše konkrétní silné a rozvojové stránky a efektivní či neefektivní učební návyky. „*Ten žák prostě konkrétně ví, kde je v jednotlivých těch dovednostech, ví, co teda hodnotím, co vlastně a dokáže si reálně představit, na čem má pracovat prostě, co mu nejde až tak dobře a a co je nějaká jeho jako rozvojová oblast. Zároveň konkrétní doporučení, jak na ty své rozvojové oblasti může*

*pracovat a potom, jako se se dost často třeba stane, že najednou z rozvojové oblasti je silná stránka a ty děti z toho mají pak jako radost že jo no“ (Markéta).*

Kristiánovo hodnocení **žáky motivuje se neustále posouvat dopředu** a hledat směry, v jakých dovednostech a znalostech se mohou zlepšovat. Můžeme to, jak jsem již zmiňovala, vztáhnout k růstovému myšlení, které jsem zmiňovala výše (viz kapitola 5.4.3). „*Pro některý je to velmi přínosný, protože si to čtou a samotný je zajímavý, v čem se ještě můžou zlepšit a co jim naopak jde podle nás. Někteří nad tím třeba přemýšlejí i sami, aniž bysme jim to dávali, že jako říkají, v čem bych se mohli ještě zlepšit a vidíš to, když si nastavují třeba nějakou tu individuální práci, když si nastavují individí, tak vidíš, že fakt jakoby vymejší ty cvičení podle toho, co by je ještě posunulo.*“

Klíčovou výhodou, že je pozitivnější než známkování a že přesně popisuje silné stránky žáka a oblasti, na kterých je třeba zapracovat, shrnuje Pavel. „*Že je milionkrát pozitivnější než číselný, protože samozřejmě jakýkoliv jiný hodnocení v sobě nutně nenesou co to hodnocení způsobuje. Jo, i kdybych neměl známky a měl bych jenom procenta, tak mají nulovou výpovědní hodnotu. Je to protože odevzdáváš práce? Je to proto, že, a teď i kdyby to bylo jako akademická znalost, tak je to proto, že ti nejde pravopis? Je to proto, že ti nejde tvarosloví? Je to proto, že ti nejde větná skladba? To znamená pro mě to slovní hodnocení je jedinej nástroj, jak vlastně popsat to, co jakoby v čem je to dítě silný a na čem ještě musí pracovat bez toho ty procenta nebo ta známka vlastně nemají žádnou hodnotu, to je úplně jedno jako to číslo může být cokoliv a má nulovou výpovědní hodnotu.*“ A zároveň dodává, že další z výhod je v tom, že **žákům napíšeme hodnocení přímo „na míru“**. Silné i rozvojové stránky se mohou opakovat napříč různými předměty a podpořit tak žáka v tom, že je to jeho velmi silná stránka nebo naopak oblast, na které by měl opravdu zapracovat. „*Že tam mají jako napsaný vyloženě na míru, na čem mají oni konkrétně pracovat. To znamená pro mě jako, že když jdeme na ty tripartity, tak jsou tam většinou velice konkrétní body a já používám nejenom vlastně to svoje, ale jako třídní používám třeba to, že jim pokládám otázku, co se jim často opakovalo v rozvojových oblastech a pak se v tom vidí, jo, protože pak seš tam, a tak to asi je pravda, když to tam je šestkrát vid’?*“

Tomáš uvádí jako přínos slovního hodnocení to, že **žák přesně ví své silné stránky v očekávaných výstupech a klíčových kompetencích**. „*Je to v tom, že daný žák přesně ví,*

*jaké jsou jeho silné stránky a co se má zlepšit. Když dostane jen známku, tak vlastně neví, proč to tak je. Díky slovnímu hodnocení ví přesně, jaké jsou důvody hodnocení, a rodič také ví, na čem mají zapracovat. Díky tomu může efektivněji zlepšit svůj výkon. Pro ty žáky je to vždycky pozitivní. Ale zároveň je dobré, aby tam proběhlo – nebo aspoň já to tak dělám – sezení s těmi dětmi předem, aby věděly, na čem se vlastně to slovní hodnocení zakládá, aby se na něm podílely. Výhoda je také stoprocentně v tom, že žák dostane komplexní přehled o tom, kde je a na čem má pracovat. Takže aspoň z mého pohledu je to jasná výhoda, dítě ví, kde má silné stránky, kde se může zlepšit.“*

Podle Jakuba je výhodou **popis konkrétních oblastí**, které žák v rámci předmětu ovládá a zároveň i **popis efektivních a neefektivních učebních návyků**. „*Tady máme výhodu, že dítěti napíšeme odstavec, kde uvedeme, v čem jsou jeho silné stránky, a konkrétně zmíníme, za co si třeba vysloužilo tu jedničku. Dítě tam vidí, že má třeba nějaké přednosti, že v něčem vyčnívá. Zároveň tam napíšeme důvody, proč jsme mu strhli nějakou známku nebo nějaká procenta. Může to být například kvůli neodevzdávání úkolů nebo kvůli tomu, že něco nevysvětlil dostatečně. Tímhle způsobem mu hezky vysvětlíme, proč má určitou známku nebo hodnocení. Slovní hodnocení není jen známka, ale i vysvětlení, proč má dítě určité procento nebo hodnocení. Když dostane pracovní list nebo mapování, okomentuju mu, proč je něco špatně, proč něco neudělal dostatečně. Výhoda je, že dítě si to může přečíst a nemusí hned přijít za mnou, aby zjistilo důvod. Má to černé na bílém a může to kdykoli prostudovat.“*

Veronika zmiňuje, že při známkování žáci nevidí cíle, které v rámci jednotlivých předmětů dosáhli. Slovní hodnocení naopak žákům **ukazuje a popisuje, jakých cílů dosáhli**, do jaké míry zvládli očekávané výstupy a k jakým cílům ještě potřebují dojít. Veronika: „*To slovní hodnocení je podle mě výhodou toho, že tam popíšeš tu věc a prakticky když se známkuje, tak tu možnost nemáš, že naopak jako v tomhleto je to lepší. Je potřeba to jako vypsát než napsat jenom jedničku nebo pětku. Je to přesně o tom, že žáci vědí, co se jim povedlo a na čem je potřeba ještě zapracovat. Přesně vědí, co tam je, a to třeba ve známce není tak zřejmé. A pro některé děti je slovní hodnocení výhodné v tom, že vědí, že mají prostě i dobré vlastnosti, což ve známkování, když mají třeba trojku nebo čtyřku, není tolik vidět. Ve známce prostě nevidíš, co už zvládli a že ta cesta třeba byla dlouhá a přesto mají trojku, ale zvládli třeba polovinu toho, co se od nich očekávalo. Tak to je asi všechno.“* Ráda bych zde zmínila

slova Veroniky, která za mě vystihují celkovou podstatu slovního hodnocení: „*Slovní hodnocení ti umožní ukázat tu cestu, což známka tolik neumožňuje. V rámci slovního hodnocení se mi nestalo, že bych něco nemohla vyjádřit.*“

Olivie popisuje jako hlavní výhodu **konkrétnost**: „*Slovní hodnocení umožňuje být konkrétnější, rodiče vidí, co dítě zvládá, co potřebuje zlepšit, jestli má logické myšlení nebo zda dělá chyby, což je podle mě mnohem přínosnější než samotné známky. Některé děti si hodnocení vezmou k srdci a snaží se na něm pracovat – řeknou si třeba, že na něčem musí zapracovat, protože chápou, že to dělají špatně. Záleží však hodně na přístupu dětí; některé na to reagují pozitivně a chtějí se zlepšit, jiné to třeba tolik neřeší. Líbí se mi, že slovní hodnocení umožňuje zaznamenat nejen znalosti, ale i měkké dovednosti, jako je spolupráce, chování, přístup k práci, dodržování pravidel a další aspekty, které se ve známkách nedají zachytit. Díky slovnímu hodnocení mohu dětem říct i to, co by se jinak nezaznamenalo, a poskytnout jim širší zpětnou vazbu.*“

Respondenti uvedli různé aspekty, které interpretují výhody slovního hodnocení. Nabídlí širokou škálu odpovědí týkajících se tohoto fenoménu, který, i když je časově náročný, představuje formu hodnocení, která dokáže svou komplexitou pojmout mnoho aspektů při výchovně-vzdělávacích procesech. Díky své komplexnosti může analyzovat konkrétní subjekty ve školním prostředí a získat funkčnost a platnost právě ve vztahu k těmto subjektům – žákům. Byť je to jev komplexní a zdánlivě složitý, je relativně snadné jej v souladu se vzdělávacími standardy charakterizovat a interpretovat. Přičemž subjektivní skutečnosti lze srozumitelným jazykem reprodukovat, což vede k žádoucím změnám.

## **5.6 Sebehodnocení žáků a slovní hodnocení**

Sebehodnocení žáků jsem zmiňovala v teoretické části v souvislosti s **autonomním hodnocením**. Teoretické přístupy k sebehodnocení žáků se shodují v relevantnosti a funkčnosti pro další postup žáků. Někteří odborníci zmiňují jeho význam při vzdělávání žáků a **klíčovou roli ve školní úspěšnosti**. Schopnost sebehodnocení interpretuje **schopnost sebereflexe a metakognitivního myšlení**. Determinuje žakovu úspěšnost a společně s vrstevnickým hodnocením tvoří školní klima. Markéta vidí největší význam v tom, že se žáci dokáží zhodnotit sami a učitele nepotřebují. „*Aby ti žáci se dokázali za sebe hodnotit sami, aby vlastně mě vůbec nepotřebovali.*“ Popisovala také, jak se slovním hodnocením ve svých

hodinách pracuje. „*Vlastně oni se sebehodnotěj vždycky každéj tejden v pátek, že jo při jejich vyhodnocování indivindi, ale takže to já si s nimi o tom povídám, oni mají takový dotazníček, který si vyplní, a vlastně připravují si na ten rozhovor se mnou a potom si o tom povídáme... ale potom s tím vlastně pracujeme dál a že si to dítě porovnává, co si napsalo ono, co jsem napsala já a koukám se jako, kde se to shoduje a kde se to neshoduje. No a potom vlastně to měsíční hodnocení zapracovávají zase ještě do indivindi, protože se podle toho jako nastavěj tu práci do indivindi.*“ Kdy píše Markéta slovní hodnocení, hodnotí na základě svých připravených výstupů a poznámek, ale i na základě sebehodnocení žáků. „*Na základě toho jejich sebehodnocení vlastně. Protože tím, jako když se jich v ten pátek vždycky při tom vyhodnocování jako na to doptávám, tak zjistím, jak o tom přemýšlej a jak třeba přijde jim, že se v tom posouvaj, protože jako občas se může stát, že se v tom posouvaj, jenom já to nevidím prostě.*“

Pavel vede **rozhovory se žáky** před tripartitními schůzkami. „*Když vlastně chci vést rozhovor s téma dětma o tý tripartitě ještě před tou tripartitou, tak koncipuju hodiny tak, aby měly samostatnou práci a pak si je tahám a ještě s nima rozebírám, co si myslej že jim jde, co jim nejde jo, aby vlastně se mohly klidně podílet na tý tripartitě... a my se na to spolu podíváme a buď já mám nějaké svoje téma, které si myslím, že bysme měli probrat, nebo je to nějaký téma, který vlastně najdeme v tom, že se tam víckrát opakuje, nebo je to třeba nějaký jejich téma a většinou tam nějak uděláme nějakou společnou dohodu.*“ Tomáš chce, aby **se žáci na hodnocení podíleli**. Před vysvědčením vede se žáky rozhovory a povídá si s nimi, jak on vnímá jejich hodnocení a jak oni sami **vnímají své výkony**. „*Vždycky, vždycky chci, aby se na tom podíleli i na tom vysvědčení. Aby to nebylo jenom na mně, ale aby oni měli nějakou zodpovědnost za to, co tam je napsáno. Vždycky mám před vysvědčením s každým žákem rozhovor, trvá to asi 5 až 10 minut, kdy se sami hodnotí, řeknou, jak sami sebe vnímají v rámci toho předmětu a co chtějí příště zlepšit... to znamená, že před tím vysvědčením s každým žákem proberu jeho hodnocení. A přitom rozhovoru jim také říkám, jak je vidím já.*“

Na prvním stupni pracuje Veronika tak, že při psaní měsíčního hodnocení se žáci nejprve sami ohodnotí a na základě toho si stanovují individuální rozvojové oblasti. „*Když děláme měsíční hodnocení, žáci si nejdřív dělají sebehodnocení a až potom dostávají hodnocení ode*

mě. Díky tomu slovnímu hodnocení, které se pak lepí do diáře, si děti nastavují vlastně individuální rozvojové oblasti a v tu chvíli vědí, co jim nejde, takže je tam spíš ten pocit uvědomění.“ Propojení slovního hodnocení a sebehodnocení je ukazatelem respektujícího přístupu k žákům. Učitelé tím **podporují sebevědomí a zodpovědnost žáků**.

## 5.7 Formy slovního hodnocení

V návaznosti na rozdělení forem slovního hodnocení na průběžné a závěrečné jsem se v rozhovorech ptala, jak pracují respondenti s průběžným a závěrečným slovním hodnocením. Na škole, kde výzkum probíhal, je charakteristické psát měsíční, tripartitní hodnocení a vysvědčení na prvním stupni a na druhém studijní plány, tripartitní hodnocení a vysvědčení, viz tabulka 16.

Název
Průběžné slovní hodnocení
Závěrečné slovní hodnocení

Tabulka 16 – oblasti tématu *Formy slovního hodnocení*; vytvořila: autorka diplomové práce

Průběžné slovní hodnocení probíhá v **průběhu celého školního roku** závěrečné jako **shrnutí určitého úseku**, většinou ve formě vysvědčení na konci pololetí. Na základní škole, kde jsem realizovala výzkum, probíhá průběžné slovní hodnocení ve formě měsíčního a tripartitního hodnocení na prvním stupni a formou studijních plánů a též tripartitního hodnocení na druhém stupni. Hodnocení **píší respondenti v bodech**, které jsou srozumitelné a přehledné pro žáky a zároveň navazují na předem stanovené výstupy pro hodnocení. „*Vypisování, co se daří a jaké jsou rozvojové věci v jednotlivých předmětech, mi přijde, že vlastně tam je to trošku žádoucí, že se to opakuje, protože dřív jsme to psali jako v odstavcích a to jako zabíralo celý jako hodně času, fakt hodně a teďka píšeme v bodech, a to je vlastně pro mě jako fakt jako jednoduchý napsat ty body, protože jednak se podívám do těch hodnocení měsíce, dám si jako jednotlivé ty věci, který budu hodnotit, vlastně ty tvrdé věci, třeba z češtiny u třetáků vím, co jsme probrali prostě v tom pololetí, a u každého dítěte vhodnotím vlastně každou tu tvrdou věc, jak mu jde nebo nejde noo, a že tam nevidím jako nějaký jakékoli vlastně problém“ (Markéta).*



### 5.7.1 Průběžné hodnocení

Průběžné hodnocení informuje žáky o jejich **dílčích pokrocích** směrem k úspěchu. Hodnotí míru dosažení očekávaných výstupů. Zaznamenává míru úspěšnosti či neúspěšnosti a probíhá po **kratších časových úsecích**, ve chvíli, kdy žák může na svém výkonu zapracovat. Není finálním hodnocením. Shrnuje pokroky a rozvojové stránky žáka za určité období s cílem na rozvojových oblastech zapracovat (Národní pedagogický institut České republiky, 2011). Měsíční hodnocení je **shrnutí daného měsíce**. Je kratší než tripartitní hodnocení a popisuje to nejdůležitější, co žák potřebuje vědět do dalšího měsíce. V čem má silné stránky a na čem potřebuje zapracovat. „*Měsíční hodnocení vnímám jako takový upozornění na to, co se událo v tom daném měsíci, není to jako komplexní hodnocení toho žáka za celý vlastně pololetí, jak se posunulo od ledna až do června, je to jako jenom prostě, co se, co se dělo u něj v tom třeba květnu... tripartitní je pro mě takový jako trošku komplexnější, to spíš bych přirovnala asi k tomu vysvědčení. To je jako, vnímám to jako takový jako čtvrtletní vysvědčení v podstatě*“ (Markéta). Tripartitní hodnocení je **shrnutí čtvrtletí** a navazují na něj **tripartitní schůzky** (viz kapitola 3.1). Popisuje pokrok, který žáci během daného období udělali. Jakých výstupů a kompetencí dosáhli a k jakým ještě potřebují směřovat v následujícím období. „*Tak měsíční hodnocení je spíš informace jako pro to dítě a pro rodiče, na čem je potřeba ještě pracovat a co už má klid s tím, že je to vlastně výstup na další individuální nastavování a aby jako procvičovali. To, co jim ještě nejde, to je za mě měsíční hodnocení. To tripartitní hodnocení je prostě shrnutí těch 3–4 měsíců. A jaký je ten pokrok, který mezi tím udělali, a jestli se v něčem posunuli, nebo někdy pořád stagnují*“ (Veronika). Kristián popisuje měsíční hodnocení jako hodnocení, kde je **důraz kladen na diferencovanost hodnotících výroků**. „*Měsíční hodnocení je daleko kratší a dáváš tam jenom to nejdůležitější. Když ti tenhle měsíc vplynulo něco, co jakoby je tam palčivýho, tak to tam dám a snažím se tam nedávat jakoby pořád to samý*“ (Kristián). Tomáš charakterizuje tripartitní hodnocení, že informuje o rozvojových stránkách žáků. „*Hlavní rozdíl je v tom, že tripartitní hodnocení má informovat o tom, co a jak je potřeba zlepšit a kde je prostor pro růst*“ (Tomáš).

Olivie popisuje měsíční hodnocení jakožto **stručné hodnocení zaměřené na probrané učivo** v daném měsíci. Tripartitní hodnocení pak **shrnuje výkony žáka před závěrečným hodnocením**; vysvědčením a je základem pro diskuzi na navazující tripartitní schůzce, kde

jsou přítomni i rodiče žáka. „*Měsíční hodnocení je stručné a zaměřuje se pouze na konkrétní měsíc a probírané učivo. Může zahrnovat velké změny k lepšímu či horšímu a slouží především jako informace pro rodiče, aby věděli, zda dítě setrvává na své úrovni, nebo jestli se zlepšuje či zhoršuje... tripartity jsou zase o diskuzi s dětmi před vysvědčením, což mi přijde jako cenné. I když mě v prvním pololetí psaní tripartit docela zatěžovalo, ve druhém pololetí jsem do nich mohla zahrnout mnoho věcí, které jsem chtěla sdělit. Měla jsem pocit, že díky tripartitám dokážu lépe předat nejen znalosti, ale i dovednosti. Líbí se mi, že tripartity jsou flexibilní a umožňují diskuzi. Tripartity jsou víc o rozhovoru a možnosti reagovat na vývoj dítěte ještě před finálním vysvědčením*“ (Olivie).

Na druhém stupni jsou studijní plány místo měsíčního hodnocení; jeden **studijní plán pokrývá jedno téma** směřující k očekávaným výstupům v Rámcových a Školních vzdělávacích programech. „*No, měsíční hodnocení, nebo spíše studijní plány, jsou vyložené za jednu látku, což znamená za jeden studijní plán, který pokrývá jedno konkrétní téma – například druhou světovou válku. To je hodnocení zaměřené výhradně na dané téma*“ (Jakub).

Výše jsme shrnuli výroky a konkrétní pohledy respondentů, jak pracují s průběžným slovním hodnocením. Měsíční hodnocení je shrnutí výstupů a kompetencí, které žák splnil a ke kterým stále směřuje. Tripartitní hodnocení je shrnutí čtvrtletí a navazuje na něj tripartitní schůzka s rodiči a žákem, kde vedou učitelé rozhovor ohledně výkonů a chování žáka ve škole.

### **5.7.2 Závěrečné hodnocení**

Závěrečné hodnocení je **hodnocením finálním**. Shrnuje výkony žáků na **konci období**, nejčastěji pololetí. Hodnotí dosažené výkony žáka vzhledem ke stanoveným očekávaným výstupům a kompetencím, jeho učební návyky a chování. Je v různých formách, nejčastěji však ve formě vysvědčení (Národní pedagogický institut České republiky, 2011). „*No hlavně v tom, že u toho měsíčního hodnocení si připravuju teda půdu, jako už na to vysvědčení, takže, takže tam jako to, co se tam jako vícekrát opakuje, tak určitě bude potom ve vysvědčení*“ (Markéta). Funkce vysvědčení je závěrečné shrnutí uplynulého období. Učitelé hodnotí výkony žáků, popisují výstupy, kterých dosáhli, kompetence, které ovládají, a uvádí také výstupy a kompetence, ke kterým žáci ještě potřebují dospět. „*Finální na vysvědčení, akorát na vysvědčení je to ještě trošku detailní a dávám si víc záležet na tom, co*

*tam píšu; víc jako porovnávám právě to, v čem se zlepšili, posunuli za celý ten školní rok, a-a to je pro mě vlastně důležitý no, že třeba když vidím, že na začátku školního roku byla pro mě, byla tam nějaká prostě špatná známka, v uvozovkách špatná z ničeho, ale vidím, že v tady ty konkrétní věci, a jedno jestli to jsou vyjmenovaný slova, nebo co to je, se jako hodně posunul ten člověk, tak ta špatná známka má potom pro mě menší váhu, protože vidím, že ten posun byl a nechci toho člověka trestat za to, že na začátku pololetí prostě něco neuměl, když na konci to jako umí jo, takže toto беру, to hodně zohledňuju jo“ (Kristián). Vysvědčení je komplexní hodnocení složené z tvrdých dovedností, které zahrnují očekávané výstupy pro jednotlivá období a míru jejich dosažení, a z měkkých dovedností, které zahrnují klíčové kompetence stanovené v Rámcovém a Školním vzdělávacím programu. „A pak je vysvědčení, což je finální shrnutí celého roku. Zde už je konkrétně napsané, jakou má dítě známku nebo procenta a za co přesně to má“ (Jakub). „A to vysvědčení je prakticky ani ne zhodnocení celého půl roku, ale prakticky v jaké fázi toho roku oni jsou. A na tom konečném vysvědčení je, jak zvládli celý ten ročník“ (Veronika). „Zatímco vysvědčení je závěrečné a neměnné – jde o shrnutí za celý rok. Vysvědčení tedy hodnotí nejen to, co dítě zvládá, ale i v čem se potřebuje rozvíjet, což je pak definitivní“ (Olivie).*

## 5.8 Hodnotící návyky a rozvoj učitelů při psaní slovního hodnocení

V rámci posledního tématu jsem se zaměřila na rozvoj učitelů a jejich hodnotící návyky. Stejně jak slovní hodnocení rozvíjí žáky, tak rozvíjí učitele. Slovní hodnocení vypovídá o výukových strategiích učitele ve výuce, takže interpretuje hodnotící strategie a návyky jednotlivých učitelů (Stará & Zemanová, 2022). Na základě analýzy jsem si stanovila tyto oblasti (viz tabulka 17):

Název
Fyzická příprava učitelů na psaní hodnocení
Pedagogické strategie, návyky a rituály učitelů
Osobnostní a profesní rozvoj učitelů

Tabulka 17 – oblasti tématu Hodnotící návyky a rozvoj učitelů při psaní slovního hodnocení; vytvořila: autorka diplomové práce

### 5.8.1 Fyzická příprava učitelů na psaní hodnocení

Respondenti často zmiňovali **stav flow** nebo **rozdílné rozvržení osobního a pracovního času** v období psaní hodnocení. Fyzická příprava charakterizuje prostředí, ve kterém učitelé

hodnotí, a **prací s pracovním a osobním časem**. Markéta pracuje se svou výkonností tak, že si dává přestávky, když v danou chvíli nemá *flow* pro psaní. „*Ale zrovna nemám jako takový to, nemám prostě nápady, tu flow, a nemůžu se do toho jako nějak dostat třeba. Tak buďto to zavřu a podívám se na to za hodinu a nebo prostě doufám, že další den to bude lepší a nesmím jakože nenechám to úplně jako na to, že musí to bejt v pondělí aaa v neděli nemám flow. Nebo začnu psát ty body k těm předmětům, když zrovna nemám jako na to nějak konstelaci a nebo prostě se na to musím vyprdnout a psát jinej den.*“ Zmiňuje také že, čím blíže je deadline odevzdání, tím ji psaní hodnocení postupně stresuje. „*Příjemně stresuje, nebo jakože to mě, nebo jako je tam ten tlak na ten termín. Takže to mě jako donutí to napsat vždycky, že jo takže.*“ Hodnocení píše často ve veřejných prostorách kaváren nebo na místech, kde není rušena. „*Jako buďto jsem dělala to, že jsem šla do kavárny, jo, a tam jsem si jako dala kafe a tam jsem si jako psala. Nebo se někde zavřít a udělat si třeba to kafe, jakoby ale někde se jako zavřít a psát prostě, no. Jako jo vlastně to potřebuju si to jako trošku udělat si takovej jako čas, tak ted' budu psát a prostě ted' píšu jasně.*“

Kristián věnuje pozornost své **momentální motivaci psát** hodnocení a denní době. „*Záleží na denní hodině, nejlíp se to dělá ráno, když vstanu ještě klidně nalačno, ještě před snídaní mám nejlepší prostě pracovní rytmus, dám si k tomu třeba jenom kafe a hraje mi k tomu často klasická hudba: Bedřich Smetana, Antonín Dvořák, Vivaldi; a nebo mi k tomu hraje velmi rychlej drum and bass. Když se mě jako chce, tak si k tomu sednu v 10 v 11 večer a začnu ještě pracovat prostě, když se na to tak cejtím, že si řeknu, budu mít o to míň práce zítra.*“

Pavel pracuje s fyzickou přípravou ve dvou směrech. Jeden směr je období psaní hodnocení, kdy využívá každou volno chvíli; např. cestu do práce. „*Jeden je, že si jasně vymezuju prostě nějakěj čas, to znamená, když jsou tripartity, tak po cestě busem z práce a do práce dělám něčí tripartitu a prostě 2 tejdny si nečtu nebo, jak říkám, vstanu dřív ráno nebo prostě tady chvílku ještě zůstanu, jo měsíc a půl dopředu si přivstanu ráno prostě, abych udělal třeba dvě děti denně.*“ Ve druhém směru pracuje pracuje tak, že plánuje metody výuky tak, aby participoval co nejméně; zadává žákům samostatnou práci nebo pustí dokumentární film. „*Jako častějš do toho období směřuju to, že nedělám úplně nějaký náročný hodiny pro sebe extra jo, to znamená prostě jenom jako z hlediska toho stresu, nebo prostě to tak většinou to*

*udělám, že když to může koencidovat s nějakým filmem nebo s nějakou samostatnou prací, tak za mě super, aby to nedopadlo tak, že vlastně dělám tripartity a ještě musím hodnotit milion věcí.“*

Tomáš píše hodnocení zásadně doma. *„Ale dělám to vždycky doma, protože rád pracuju z domova. V podstatě mám pracovní návyk, že začínám pracovat kolem deváté hodiny večer. Takže sednu a píšu, ale je to spíš obecný pracovní zvyk, který mám dlouhodobě než nějaký rituál specifický pro psaní vysvědčení.“* Olivie píše hodnocení ve škole, i když na začátku často dokončila psaní hodnocení doma. *„Všechny přípravy i hodnocení se snažím dělat ve škole, ale u tripartit jsem to musela často dokončovat doma, protože jsem zůstávala ve škole déle a už bylo pozdě. Vnímám, že když je hodnocení více, zasahuje to do mého osobního času. Měsíční hodnocení zvládám psát ve škole, ale tripartity a vysvědčení si často nosím domů.“* Veronika dříve psala hodnocení doma, nyní píše hodnocení zásadně v pracovní době. *„Na začátku ano, ale teď už si práci domů nenesím, všechno se snažím dělat tady ve škole. Když mám volno, tak místo tělocviku třeba napíšu hodnocení. Když píšu hodnocení a mám toho víc, tak jde za mě učit asistentka a já to dělám v pracovní době, už to nedělám doma.“*

### **5.8.2 Pedagogické strategie hodnocení**

Každý z respondentů popsal své strategie a návyky, které při hodnocení využívají. Zmiňovala jsem, že využívají různá prostředí, různé denní doby. Nyní budu popisovat strategie, návyky či rituály, které podporují efektivitu psaní hodnocení. Pedagogické strategie jsou diferencované formou hodnocení, které respondenti píší; zdali píší průběžné měsíční hodnocení nebo tripartitní.

Markéta si vytvořila **tabulku s mapami učebního pokroku**, které jsem popisovala v kapitole 5.1.3. *„Teď už mám pocit, že mám takovej jako zavedený systém, takže podle mě se to jako hodně posouvalo před tím, než jsem měla ten systém, abych si ho jako zavedla, aby to bylo efektivnější, a jako cejtím, že mi to zabírá jako třeba o půlku míň času než dřív.“* Kristián pracuje s **kritérii**, popisovala jsem též v kapitole 5.1.3. *„Hrozně mi pomohlo, že jsem si udělal jako kritéria. Že si přesně zadám ty kritéria, takže tady za to pololetí se naučil vyjmenovaný slova, slovní druhy, tohle, tohle, tamto a pak jedu postupně. Umí vyjmenovaný slova ano, ne, respektive na kolik, aby to byla buďto rozvojová, nebo ne a pak jedu takhle*

*postupně, že nevím, nevymejšlím jakoby, čím konkrétně je tohle dítě tak strašně speciální a co tady napíšu jemu úplně unikátního, co nikdo jiný mít nebude, ale vlastně všechny posuzuju třeba svejma kritéria.“ V první kapitole analýzy jsem též zmiňovala, že Kristián pracuje s tabulkou, kam si píše všechny **důkazy výstupů a pozorování**. „Rozhodně to je ta moje tabulka, kterou si vedu, kam si píšu úplně všechno. Jakože když mi někdo v hodině řekne, třeba, já napíšu ještě před hodinou na tabuli: ‚ted‘ si připravte tohle, tohle a tohle. ‘ A když pak řeknu, tak, ted‘ si otevřete sešit, a někdo řekne, že tam ten sešit nemá a musí jít do svojí třídy pro ten sešit, tak já si hned do tabulky píšu, neměl sešit, a tím, že si to takhle píšu a mám tu tvrdou evidenci, proti který mi prostě nikdo nemůže mít nic, tak to je jako extrémní opora v tom noo.“*

Pavel učí český a anglický jazyk a má vytvořenou **tabulku**, kde si eviduje, **do jaké míry dbají na úpravu sešitů**. „Mám jakoby svoji tabulku, kde mám napsáno procentuálně kdo jak si vede sešit, co mu tam chybí a ještě nějaké další poznámky, jako jestli mají problém s nějakou úpravou, nebo na čem by měli zapracovat. A potom mám poznámky, no, to je asi všechno. Pak mám už jenom třeba poznamenaný, když dělají psaní, tak mám u sebe poznamenáno v tabulce, co jim dělá problém.“ V rámci psaní tripartitního hodnocení Pavel upozorní své okolí, že píše hodnocení a nechce být rušen. „Upozorním všechny okolo sebe, že ted‘ dělám tripartity. A píšeš tripartity. A že budu možná míň příjemnej.“ Pro psaní slovního hodnocení je důležitá kvalitní příprava všech důkazů o učení a podkladů, které o žákovi máme. Mít systém evidence pozorování a postupu žáka, jak se mu daří směřovat k očekávaným výstupům a klíčovým kompetencím. Jaké návyky a chování může posilovat a dále rozvíjet. To potvrzuje Pavel „Já si udělám většinou nějakou jakoby mustr a tam vlastně si to upravím vo to, nakolik se to odklání od toho archetypu, což asi jako není úplně OK, ale tak a no pak prostě jsou děti, u kterejch se mi to píše těžko a mnohem hůř se píše angličtina. Ale fakt záleží, protože někdy to je tak, že vlastně ty informace mám; buď třeba mám otevřenej jejich test, nebo je to něco, co jsem si už někde poznamenal. Často mi strašně pomůže, že jsem si předtím udělal nějakou investici, že jsem si to napsal, protože pak, když to nemám napsaný a musím votevírat 6 testů, abych se podíval na to, proč to bylo 72 %, tak je to zdlouhavý.“ Jakub poukazuje v rámci svých rituálů na **význam originality hodnotících výroků**, aby každé hodnocení bylo charakteristické pro daného žáka. „Nemám rituály v pravém slova smyslu, ale vždycky říkám, že je důležité být originální, protože děti to ocení

víc než nějaké obligátní věty jako ‚oceňuji, že se připravuješ na výuku‘ a podobně. Snažím se pro každé dítě napsat aspoň jednu větu, která mu ukáže, že je hodnocení opravdu osobní, že to je ode mě a pro něj.“

Veronika v rámci svých rituálů **začíná psát závěrečné hodnocení klíčových kompetencí a učebních návyků**, které popisuje v úvodním odstavci na vysvědčení. „Rituál nemám, spíš začínám tím, že píšu ten první odstavec pro vysvědčení. Když píšu, tak třeba dělám hodnocení po ročnících, nedělám to tak, že bych třeba napsala jedno hodnocení pro prvňáka, pak pro třetíáka. Pro mě je lepší udělat ten ročník najednou, protože přemýšlím jenom o tom ročníku, a tím pádem se mi to pak líp dělá, než kdybych skákala mezi ročníky. To znamená, když teď budu psát vysvědčení, tak mám třeba pro první třídu psaní, čtení, měkké a tvrdé souhlásky a mám k tomu několik vět. Mám to v silných a rozvojových stránkách, takže nejdřív jedu ty silné a říkám si: ‚Jo, to je přesně ono,‘ a pak když někdo něco neumí, tak to zařadím do rozvojových a už jenom kopíruju. Jasně, už to tolik času nezabere“

### 5.8.3 Osobnostní a profesní rozvoj učitelů

Slovní hodnocení je fenoménem, kde jsou hlavními aktéry učitelé a žáci. Učitelé distribuují hodnocení a žáci na něm částečně v podobě sebehodnocení participují. Protože je pro pedagogickou praxi charakteristické, že se neustále vyvíjí a v odborné veřejnosti stále krystalizují názory na podobu a formu hodnocení, je nezpochybnitelné, že i učitelé **prohlubují své pedagogické strategie a hodnotící metody**. Což potvrzují také respondenti: „Že je to hodně vo cviku, protože tím, že vlastně učím už to trojročí jako několikátý rok, tak vnímám, že je to pro mě teďka jako mnohem míň časově náročný, než když jsem s tím začínala. To, co je pro mě jednoduchý, no mě baví psát, takže mě to jako vlastně baví psát, protože, protože kdyby mě to nebavilo, nebo kdybych jako neměla nějaký nápady na slovní obraty prostě nebo něco, tak si myslím, že by to šlo jako mnohem víc ztuha no“ (Markéta). Kristián popisuje, že slovní hodnocení je pro něj **prostředkem, jaké výstupy volit**, jak je variabiliovat a diferencovat. Délku samotného procesu psaní hodnocení indikuje také **pedagogická praxe učitelů**. Začínajícímu učiteli bude psaní hodnocení trvat delší dobu, než zkušenému učiteli. „Samozřejmě záleží, jak moc to děláš detailně a jak moc to děláš systematicky, když jsem to dělal poprvý, tak mě to strašně dlouho trvalo a teď už jsem to dělal, když spočtu všechny tripartity a všechny vysvědčení, tak prostě x krát už třeba osmkrát,

*že jo. Určitě mě to posouvá v tom, jak se píšou ty hodnocení, že jo, s každým tím dalším, co to udělám, to příště dělám o něco líp, mám aspoň z toho ten pocit. Aaa určitě mě to nutí přemýšlet o tom, co já vlastně o nich potřebuji za výstupy, co je učím a jak moc v tom progresují, když vidím, že někdo prostě celý rok válčí s tím samým, ačkoli mu tam píšu prostě, že mu to nejde od samotného začátku, tak si říkám jako na kolik dobře já mu to komunikuji a na kolik je to pro ně jako impuls vůbec s tím začít něco dělat, takže určitě nad tím jakoby přemýšlím tímhle způsobem a tak“ (Kristián).*

V rámci neustálého vývoje pedagogické praxe se vyvíjí i jazyk slovního hodnocení v rovině hodnotících výroků. Slovní hodnocení charakterizuje individualita, ke které směřují **originální a diferencované hodnotící výroky**. To je faktor, který Pavel zmiňuje jako svůj rozvoj. V tom, že konstantě přemýšlí nad novými výroky, aby nepsal žákům stejná hodnocení. *„Tady je dobrý, že vlastně to je určitým způsobem taký kontrolní mechanismus, a ty jo, nevím, myslím si, že vlastně když opakovaně třeba je pro mě užitečný to, že se musím pokaždý snažit ty věci přeformulovat tak, aby nebyly absolutní, nebyly demotivující, nebyly nějakým způsobem obviňující, ale aby to bylo formulovaný tak, jako jak se ještě rozvinout a tak dále, což samozřejmě mám pocit, že je zdravé i pro mě, když pak budu mluvit sám se sebou, nebo s někým jiným, tak abych ty věci formoval jakoby co jde ještě zlepšit a ne co je špatně“ (Pavel).* Slovní hodnocení je **psané popisným a respektujícím jazykem**, který je **součástí pedagogické komunikace**. Pedagogická komunikace neprobíhá pouze skrze hodnocení. Probíhá mezi všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu ve školním prostředí. To, jak učitelé komunikují se žáky při vyučování, se prolíná do hodnocení. *„Jak po nás chtěj, abysme mluvili s dětma tady. To znamená, není to jenom otázka slovního hodnocení jako formalizovaný nějaký podoby, ale určitě se promítá takovýto ocenit, ne chválit jakoby formulovat něco jako nějaký prostě cíl, takže určitě. A často takovýto, ale jak říkám, to zas nemá nic společného se slovním hodnocením, takže se vlastně ptáš toho žáka, co si o tom myslí, jak to udělalo a tak dále, místo toho, aby si řekla, ty si šikulka, ty seš přirozene nejlepší jo“ (Pavel).*

Tomáš popisuje rozvoj v rovině **digitální gramotnosti**, konkrétně v psaní na počítači. *„Možná, když to vezmu konkrétně, tak mě posunulo v tom, že jsem se zlepšil v psaní na počítači, nebo že jsem se zlepšil v češtině. Musel jsem se doučit některé věci, abych uměl*



*správně napsat vysvědčení. Takže v tomto smyslu mě to posunulo“ (Tomáš). Jakub a Olivie mluvili o **reflexi a sebereflexi** při psaní hodnocení. Kvalitu slovního hodnocení indikuje **neustálý vývoj**. Je závislá na reflexi učitele, jejímž cílem je predikovat případné neúspěchy a zkvalitňovat hodnocení. „Posun se ukazuje nejvíce při tripartitním hodnocení, když se podívám na rozdíl mezi prvním a druhým rokem. Letošní tripartitní hodnocení je rozšířenější a přemýšlím víc o tom, jak formulovat a být kreativní. Nutí mě to neustále zapojovat mozek a zlepšovat se, což mi rozšiřuje obzory“ (Jakub). „Po každých tripartitách si přečtu, co jsem psala v minulosti, a někdy se nad tím pozastavím, protože vidím, že bych to dnes napsala jinak.“ „Nutí mě víc přemýšlet o své práci, o tom, jak sbírám důkazy, jak vyhodnocuji výstupy a jak přistupuji k jednotlivým dětem. Myslím, že mi to pomáhá se neustále zlepšovat“ (Olivie).*

Determinantem kvalitního hodnocení je také **práce s chybou**, což potvrzuje Olivie. „Chyby jsou přirozenou součástí učení. Když se něco nepovede, je fajn, když mi to kolega nebo nadřízený dá zpětnou vazbu. Pak se nad tím zamyslím a snažím se příště dělat vše podle nejlepšího vědomí a svědomí rozšiřuje obzory.“ Veronika zmiňuje přínos v tom, že komplexněji přemýšlí nad jednotlivými žáky. „Myslím si, že mě to posunulo v tom, že oproti známkování víc přemýšlím o dětech komplexněji. Uvědomím si, že dítě udělalo pokrok, i když třeba minimální, ale udělalo ho. Přesně vím, jaký pokrok to byl, a přemýšlím o tom dítěti jinak než jen znalostně, jestli má tolik chyb, nebo nemá. Takže slovní hodnocení ti dává jiný pohled než jen ten gramatický nebo tematický.“

Jak můžeme vidět, také pro učitele je slovní hodnocení rovinou, která charakterizuje úspěšnost výuky v různých rovinách. Slovní hodnocení interferuje do výukových metod, strategií ve vyučování, pedagogické komunikace a kompetencí učitelů.

## 6 Vyhodnocení výzkumu

Hlavní výzkumnou otázkou bylo, *jak učitelé vnímají slovní hodnocení*. V předchozí kapitole jsem interpretovala odpovědi respondentů, kteří uváděli, že slovní hodnocení jednoznačně vnímají jako velký přínos pro žáky v mnoha aspektech. Zmiňovali, že slovní hodnocení podporuje žákovo sebevnímání, interpretuje směřování žáků k očekávaným výstupům a klíčovým kompetencím. Také podporuje sociální vztahy ve třídě, pedagogickou komunikaci a bezpečné třídní klima. Svou strukturou, komplexností a funkčností poskytuje žákům kvalitní zpětnou vazbu, která je poskytnutá na základě hloubkové analýzy žákova výkonu a chování ve vyučování. Slovní hodnocení není snadno uchopitelné. Je to dynamický proces neustále se vyvíjející a reagující na aktuální trendy v edukační realitě.

- *Jaké sbírají učitelé důkazy pro slovní hodnocení?*

Respondenti zmiňovali rozmanité výstupy, které sbírají pro slovní hodnocení. Zaměřují se hlavně na výstupy navazující na očekávané výstupy a klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Školním vzdělávacím programu. Tyto výstupy a kompetence učitelé strukturalizují do konkrétních témat ve vyučování. Respondenti charakterizovali rozdílné přístupy k získávání důkazů. Někteří pracují s kritériálním hodnocením, mají vytvořenou tabulku a kritérium symbolizuje téma vzdělávacího celku, kterému se při vyučování se žáky věnovali. Zároveň si do tabulky evidují svá pozorování při hodinách. Nebo používají *Google Classroom*, kde mají přehlednou strukturu dosažených výstupů v konkrétních oblastech. Hodně pracují se sebehodnocením, kdy poskytují prostor žákům participovat při hodnocení.

- *Jak vnímají učitelé časovou náročnost slovního hodnocení?*

Časovou náročnost vnímají vysokou. Často zmiňovali, že jim hodnocení přesahuje do osobního času mimo pracovní dobu. Zároveň ale uváděli důležitou roli praxe a reflexe minulých výkonů. Čím déle mají pedagogickou praxi, pracují se slovním hodnocením a reflektují své minulé výkony, tím efektivnější slovní hodnocení je. Slovní hodnocení je dynamický proces, který i přes snahu být objektivní, má náznaky subjektivity, protože učitelé píší hodnocení na základě jejich pozorování a důkazů o učení. Především časové

náročnosti nelze, lze jí zefektivnit kvalitní přípravou. Např. předem připravenou bankou frází nebo průběžným psaním bodů do připraveného hodnotícího archu.

- *Jak vnímají učitelé, že přispívá slovní hodnocení k wellbeingu žáků?*

Jednoznačně pozitivně. Slovní hodnocení zvyšuje motivaci a výkonnost žáků, sociální vztahy ve třídě a podporuje metakognitivní myšlení. V rámci silných stránek popisují učitelé, v čem žáci vynikají, co je jejich kvalitami. Do rozvojových oblastí popisují cíle a kompetence, ke kterým žáci ještě potřebují dospět, a kde se na té cestě nachází. Zároveň poskytují konkrétní doporučení, jakým způsobem k cíli dojít. Slovní hodnocení ovlivňuje vztah učitele k žákům. Respondenti zmiňovali žáky, kteří jsou např. tlačeni rodiči k neustálému výkonu, nebo žáky, kteří mají nízké sebevědomí. Těm píše hodnocení s mnohem větším důrazem na silné stránky a zároveň vyzdvihují úspěchy a silné stránky žáků při tripartitních schůzkách, které navazují na tripartitní hodnocení. Slovní hodnocení je dle respondentů indikátorem bezpečného prostředí ve třídě. Žáci nemusí cítit úzkost, strach nebo vztek ze známek, ale naopak – učitel jim svým hodnocením dává najevo, že o ně má zájem.

- *Jaké vidí učitelé výhody a nevýhody slovního hodnocení?*

Respondenti uvádějí řadu výhod slovního hodnocení. Jako hlavní výhodu uváděli pozitivní a kvalitní zpětnou vazbu. Zdůrazňují, že slovní hodnocení poskytuje žákům konkrétní zpětnou vazbu, která žákům jasně ukazuje jejich silné stránky, oblasti pro zlepšení a konkrétní doporučení pro další rozvoj. Tato forma hodnocení podporuje růstové myšlení, motivuje žáky k neustálému zlepšování se a umožňuje jim lépe pochopit, na čem mají pracovat. Na rozdíl od číselného hodnocení, které může být neosobní a nejasné, slovní hodnocení poskytuje konkrétní popis, který je pro žáky i rodiče snadno pochopitelný a aplikovatelný. Důležitou výhodou je také to, že slovní hodnocení zohledňuje nejen vědomosti, ale i měkké dovednosti, jako je spolupráce nebo přístup k práci, což známky nedokážou zhodnotit. Učitelé také oceňují, že slovní hodnocení dává žákům prostor pro sebereflexi a seberealizaci, což může vést k pozitivním změnám v jejich přístupu k učení.

- *Jak se liší slovní hodnocení na 1. a 2. stupni školy?*
- *Jak a čím se liší přístup učitelů ke slovnímu hodnocení na 1. a 2. stupni?*

Na prvním stupni hodnotí učitel napříč všemi předměty. Vyžaduje to strukturovanou přípravu výstupů za jednotlivá období – hlavně ve 3. a 5. ročníku – a podklady z pozorování v rámci předmětů. Výhodou je, že učitel vidí jednotlivé charakteristiky chování žáků v rámci rozdílných předmětů. Pozornost je kladena spíše na očekávané výstupy než klíčové kompetence. Na druhém stupni naopak píše učitel hodnocení za svůj předmět nebo předměty, které se bude lišit v individuálním přístupu k žákům. Respondenti popisovali význam klíčových kompetencí, na které kladou větší důraz než na očekávané výstupy.

Přístupy učitelů se liší v tom, že na prvním stupni je klíčové naučit žáky výstupům primárně v rámci matematiky a českého jazyka, kde je důležité ovládnutí základní schopnosti čtení, psaní a počítání. V rovině kompetencí, ke kterým směřují měkké dovednosti, je zásadní naučit žáky základní návyky v podobě připravenosti na výuku, nošení školních pomůcek, práce s chybou, komunikace se spolužáky nebo spolupráce. Na druhém stupni se na jednotlivé výstupy a kompetence navazuje. Učitelé výukovými metodami, např. projektovou výukou, podporují kompetence komunikativní, občanské a sociální nebo k řešení problémů. Pavel zmiňoval, že v rámci českého jazyka pracuje s ukázkovými Cermat testy, aby odstupňoval obtížnost úloh a připravil žáky na střední školu.

## 7 Diskuze a limity práce

### 7.1 Diskuze

Hlavním cílem této práce bylo zhodnotit, jak slovní hodnocení vnímají učitelé na soukromé škole. Téma jsem si zvolila především na základě vlastních zkušeností z pedagogické praxe, kdy jsem sama pravidelně psala slovní hodnocení. Ze své praxe vnímám slovní hodnocení jako komplexní pedagogický fenomén, který se neustále vyvíjí a reaguje na aktuální trendy ve výchovně-vzdělávacích procesech. V odborné pedagogické veřejnosti je však stále často zahaleno nepochopením, a to zejména kvůli své komplexnosti a náročnosti na uchopení. Tuto náročnost jsem vnímala z perspektivy třídní učitelky, kdy každým napsaným hodnocením vytvářím rovnováhu mezi subjektivním přístupem a strukturovaností tohoto procesu, přičemž zároveň musím balancovat na hraně zranitelnosti obsahu slovního hodnocení. Slovní hodnocení je fenomén, který vyžaduje zohlednění všech jeho složek. Správně formulovaný a respektující obsah slovního hodnocení podporuje motivaci žáků a jejich pozitivní prožitky ve školním prostředí. Naopak nesprávně zvolený obsah může bezpečné a podpůrné prostředí ohrozit.

V odborných diskurzích jsem narazila na popis přínosů slovního hodnocení pro žáky, na to, co učitel musí znát pro efektivní využívání tohoto hodnocení, a na význam bezpečného prostředí ve třídě. Postrádala jsem však podrobnosti týkající se konkrétních pedagogických strategií, zejména metod sběru a evidence podkladů pro slovní hodnocení. Schimunek (1994) zmiňuje individualizaci jako směr vedoucí k respektujícímu hodnocení. To zahrnuje podněcování zvědavosti, udržování zájmu žáků, dosahování výkonů a podporu vlastností vedoucích k přemáhání obtíží. Tento přístup však popisuje obecně, z pohledu odborníka, bez vazby na konkrétní vzdělávací strategie, cíle výuky nebo pedagogické kompetence. Cílem mé práce bylo analyzovat konkrétní metody učitelů, kteří se slovním hodnocením pracují denně, a vztáhnout tyto metody k oblastem uvedeným v teoretické části práce. Pro výzkum jsem zvolila soukromou alternativní školu, která je charakteristická slovním hodnocením, a poskytla mi tak kvalitativní metodologii a relevantní podklady. Mým vedlejším cílem bylo shromáždit data na základě konkrétních metod a doporučení a vytvořit průvodce, který bude navazovat na teoretická východiska odborníků a zároveň poskytne soubor jasných metod

a strategií pro slovní hodnocení, bez ohledu na stupeň vzdělávání. Tento průvodce bude podrobněji popsán v kapitole věnované doporučením pro praxi.

Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že slovní hodnocení zahrnuje informace o dosažených výsledcích vzdělávání, postoje žáků k učení, jejich úsilí a snahu. Schimunek (1994) doplňuje, že slovní hodnocení by mělo hodnotit kvality dílčích výkonů, pravděpodobné příčiny dosaženého stavu, návyky potřebné pro zlepšení a způsoby, jak zvládnout přetrvávající nedostatky. Tato tvrzení a definice jsou však obecná a neodkazují na žádné konkrétní výstupy nebo kompetence. Naopak respondenti v rozhovorech konkrétně mluvili o očekávaných výstupech v předmětech, jako je matematika, český jazyk nebo angličtina, které jsou definovány v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělání. Dále uvádějí, že slovní hodnocení může být efektivní, pokud bude kvalitně plnit všechny své základní funkce, lépe informovat všechny zúčastněné a výrazně motivovat žáky k učebním a poznávacím aktivitám, které bude následně regulovat. Kromě toho by mělo kvalifikovaně vést žáky k sebeanalýze a sebehodnocení. Toto teoretické východisko je potvrzeno některými respondenty, kteří propojují sebehodnocení s hodnocením a umožňují žákům aktivně se na tomto procesu podílet. Respondenti zároveň potvrzují, že funkčnost slovního hodnocení spočívá v jeho schopnosti konkrétními sděleními motivovat žáky a ovlivňovat jejich výkony a úspěchy.

Oblastmi, ve kterých se teoretická východiska a názory respondentů shodovaly, jsou bezpečné prostředí, popisný jazyk a vztah k žákovi. Stará (2006) uvádí, že slovní hodnocení je projevem jedinečnosti vztahu mezi učitelem a žákem, což respondenti jednoznačně potvrdili. Hranice mezi subjektivností a objektivností ve slovním hodnocení nejsou jasně vymezené. Na jedné straně popisujeme žákovy úspěchy a výkony objektivně, na základě konkrétních důkazů o učení, na druhé straně zaznamenáváme a popisujeme naše subjektivní pozorování chování žáků v různých situacích a interakcích ve školním prostředí. Podle respondentů úplně objektivní hodnocení neexistuje; vždy zahrnuje určitou míru subjektivity, která je dána individuálním přístupem a povahou hodnocení. Starý et al. (2023) vymezil vlastnosti popisného jazyka, které jsou nezbytné pro jeho funkčnost. Popisujeme vnímané pokroky a pocity žáka, přičemž dáváme prostor k odhalení chyb. Podobné charakteristiky

popisného jazyka, které interpretují reálné zkušenosti žáků, uvedli i respondenti ve svých rozhovorech.

Zásady slovního hodnocení dle Schimunka (1994) zahrnují diferencovanost a variaci hodnotících výroků, příležitosti pro dosažení úspěchu a podporu rozvoje jednotlivých žáků. Učitel, který píše slovní hodnocení, by měl být schopný diagnostikovat individuální potřeby a pokrok žáků. Respondenti v rozhovorech uvedli, že používají tzv. banku otázek, což je soubor připravených výroků. Někteří učitelé však píše každé hodnocení samostatně a individuálně, aby poskytli žákům jedinečnou zpětnou vazbu. Oblastí, ve které se respondenti a odborná veřejnost shodovali, je časová náročnost slovního hodnocení. Všichni respondenti zmínili časovou náročnost jako nevýhodu tohoto typu hodnocení. Kolář & Šikulová (2009) rovněž uvádějí časovou náročnost jako negativní aspekt.

V závěru diskuze je třeba zmínit, že teoretická východiska poskytla rámec pro obecné roviny slovního hodnocení, na které navázali respondenti v praktické části rozhovorů, čímž doplnili chybějící interpretace jednotlivých oblastí. Na základě toho jsem mohla sestavit ucelený pohled na slovní hodnocení nejen z perspektivy odborníků, ale také z pohledu hlavních aktérů, kteří s ním pracují v rámci své pedagogické praxe, čímž přispívají k jeho neustálému rozvoji. Slovní hodnocení se postupně dostává do širší veřejnosti, přičemž učitelé na klasických veřejných základních školách jsou školeni, jak s tímto způsobem hodnocení efektivně pracovat.

## 7.2 Limity práce

Limity práce označují hranice, které mohou z různých hledisek ovlivnit výsledky výzkumu.

Limity relevantní pro mou práci jsem shrnula v následující tabulce 18 níže:

Název
Malý výzkumný vzorek
Subjektivní výběr výzkumného vzorku
Diferencovanost respondentů
Subjektivita analýzy

Tabulka 18 – limity diplomové práce; vytvořila: autorka diplomové práce

### **7.2.1 Malý výzkumný vzorek**

Malý výzkumný vzorek představuje určitá omezení, neboť všichni respondenti pocházejí z jedné konkrétní školy, což výrazně omezuje spektrum jejich výpovědí. Ačkoli každý respondent poskytl subjektivní pohled na své pedagogické zkušenosti se slovním hodnocením a interpretoval své metody, všechny odpovědi byly spojeny s danou školou, kde učitelé vykonávají svou profesi. Je třeba zdůraznit, že se jedná o alternativní školu, která se vyznačuje specifickým pedagogickým zaměřením a přístupem. Tento přístup je ohraničený a rozmanitost výuky je v některých aspektech limitována. V rámci této školy je kladen důraz na Montessori pedagogiku a konstruktivistické pojetí vzdělávání. Tyto pedagogické směry se následně promítají do učebních strategií, což vede k úzkému a specifickému zaměření metod a forem výuky, které jsou úzce propojené s alternativními přístupy. Slovní hodnocení zde působí jako doplňkový fenomén, který odráží charakteristiku těchto specifických učebních strategií.

### **7.2.2 Subjektivní výběr výzkumného vzorku**

Dalším omezením výzkumu může být role subjektivity při výběru respondentů. Vzhledem k tomu, že respondenti byli vybíráni z řad mých kolegů na škole, kde jsem sama učila, byly hranice mezi subjektivitou a objektivitou velmi subtilní. Měla jsem přímý kontakt s těmito učiteli; nejen jako kolegyně, ale také prostřednictvím hospitací, supervizí se školním psychologem a každodenní komunikace. Tento kontext ovlivnil již samotný výběr respondentů, neboť jsem měla povědomí o jejich pedagogických přístupech a zkušenostech, což mě vedlo k rozhodnutí, koho z nich do výzkumu zapojit.

### **7.2.3 Diferencovanost respondentů**

Práce je orientovaná obecně na slovní hodnocení bez specifikace stupně vzdělávání. Toto kritérium může být limitem, protože respondenti byli vybráni z obou stupňů vzdělávání na základní škole, což indikuje to, že interpretace a analýza výsledků se vztahuje k jednomu nebo druhému stupni vzdělávání, a postrádá tak obecné východisko. Tato skutečnost může být limitem z hlediska rozdílných výstupů a kompetencí a k tomu se vztahujících hodnotících návyků.



#### **7.2.4 Subjektivita analýzy**

Posledním omezením této práce je subjektivita analýzy. Jak jsem zmínila v úvodu diskuze, téma jsem si zvolila na základě vlastní zkušenosti se slovním hodnocením. Jsem obeznámena se zásadami popisného jazyka, kritérii a formou slovního hodnocení. I přesto, že jsem se při analýze odpovědí respondentů opírala o objektivní přístup, vycházející z polostrukturovaných rozhovorů, celkovou problematiku jsem vnímala subjektivně, a to může být limitem této práce.

## 8 Doporučení pro praxi

Respondenti v rozhovorech popisovali konkrétní metody, jak se slovním hodnocením pracovat, jaké sbírat důkazy, jak je evidovat. Také jak komunikovat se žáky, jak pracovat s časovou náročností a jak pracovat s chybami. Poznatky, které jsem analyzovala, shrnuji v tabulce 19 a dále popisují:

Oblast slovního hodnocení	Souvislost s širším celkem	Konkrétní metody
Výstupy a důkazy o učení	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Očekávané výstupy RVP ZV</li> <li>• Klíčové kompetence RVP ZV</li> <li>• Socializace ve třídě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuální práce</li> <li>• Skupinová práce</li> <li>• Domácí příprava</li> <li>• Projektová výuka</li> <li>• Různé formy výstupů</li> </ul>
Evidence důkazů o učení		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabulka s kritérii, učebními kroky</li> <li>• Bloomova taxonomie</li> <li>• Mapy učebního pokroku</li> </ul>
Pozorování v hodině		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poznámky na papír, do desek</li> <li>• Poznámky přímo do hodnotícího dokumentu</li> <li>• Google Classroom</li> </ul>
Komunikace se žáky	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respektující pedagogická komunikace</li> <li>• Popisný jazyk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuální rozhovory o hodnocení</li> <li>• Konkrétní doporučení</li> <li>• Sebehodnocení žáků</li> </ul>
Konkrétní hodnotící výroky		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Banka vět</li> <li>• Hodnocení „na míru“</li> <li>• Originální slovní spojení</li> <li>• Aktivní slovesa</li> </ul>

<p><b>Hodnotící návyky a rituály</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wellbeing učitelů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Představit si žáka</li> <li>• Určit si čas a prostředí na psaní</li> <li>• Hodnocení po ročnících</li> <li>• Sebereflexe a reflexe s kolegy</li> </ul>
--	---	---

Tabulka 19 – doporučení pro praxi; vytvořila: autorka diplomové práce

## 8.1 Výstupy a důkazy o učení

Prvním praktickým tématem jsou konkrétní výstupy. Respondenti pracují s širokým spektrem metod a forem výuky.

- **Individuální práce** – učitelé sledují, jak žáci pracují při hodinách, jak jsou připraveni do školy. Výstupy pro hodnocení jsou provázané s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.
- **Skupinová práce** – stejně jako u individuální práce, učitelé pozorují, jak spolu žáci komunikují, jak si dokáží rozdělit práci.
- **Domácí příprava** – domácí příprava je důležitá pro smysl k zodpovědnosti u žáků, jak si myslí na své povinnosti, zdali dokáží říct, že zapomněli domácí úkol, apod.
- **Projektová výuka** – projekty jsou metodou, která sleduje více rovin spolupráce a participace jednotlivých žáků. Směřuje k vícero klíčovým kompetencím, např. kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, občanské nebo pracovní.
- **Různé formy výstupů v hodinách** – učitelé zadávají testy, diktáty, pracovní listy, práci s textem, poslechy v cizích jazycích, slohové práce, čtenářské deníky, prezentace, referáty.

## 8.2 Evidence důkazů o učení

Respondenti uváděli, že pro evidenci důkazů o učení používají tabulky, které jsou přehledným nástrojem pokroku žáků.

- **Tabulka s kritérii** – učitel předem nastaví kritéria související s očekávanými výstupy nebo vzdělávacími cíli pro splnění předmětu a do tabulky si eviduje, jaká kritéria žáci splnili.
- **Tabulka s jednotlivými učebními kroky** – učitel si rozfází jednotlivé učební kroky pro jednotlivé ročníky, kde si zapisuje, jak na tom žáci jsou.
- **Bloomova taxonomie kognitivních cílů, Andersonova a Krathwohlova revidovaná Bloomova taxonomie (Vávra, 2011)** – výkony každého žáka si rozfázovat podle jednotlivých stupňů taxonomie a dle toho hodnotit silné stránky nebo rozvojové oblasti.
- **Mapy učebního pokroku**
- **Poznámky na papír, do desek** – při hodinách si psát konkrétní situace na papír a poté přepsat poznatky do tabulky.
- **Poznámky přímo do hodnotícího dokumentu** – vytvořit si hodnotící dokumenty pro dané žáky a rovnou si záznamy z pozorování psát tam.
- **Google Classroom**

### 8.3 Komunikace se žáky

V rámci respektující pedagogické komunikace je důležité psát hodnocení tak, aby žáky motivovalo a nezraňovalo. Používáme popisný jazyk. Respondenti zmiňovali, že o hodnocení se žáky mluví – ať už v rámci sebehodnocení nebo se ptají, jak vnímají hodnocení daného učitele.

- **Individuální rozhovory o hodnocení** – učitelé se žáků ptají, jestli s jejich hodnocením souhlasí nebo naopak nesouhlasí a jak ho vnímají. Pokud je to tripartitní hodnocení, na které navazují tripartitní schůzky, mluví se žáky před schůzkou.
- **Konkrétní doporučení a situace** – jednou ze zásad slovního hodnocení je konkrétní jazyk. Učitelé proto do hodnocení píšou konkrétní situace ve vyučování a doporučení, které žák může využít.
- **Sebehodnocení žáků** – učitelé zapojují žáky do procesu hodnocení sebehodnocením. Nechají žákům prostor sami sebe zhodnotit a pak s nimi vedou rozhovory. Hledají oblasti, v čem se hodnocení učitele a žáka liší a shoduje.

## 8.4 Konkrétní hodnotící výroky

Hodnocení je individuální a je adresováno konkrétnímu žákovi a popisuje vztah učitele k žákovi. Proto by mělo být psané „na míru“ pro každého žáka.

- **Banka vět** – učitelé zmiňovali, že mají předem připravenou banku vět a slovních spojení, která různě do hodnocení vkládají. Banku neustále obměňují, aby žádný žák neměl stejné hodnocení.
- **Hodnocení „na míru“** – někteří respondenti zmiňovali, že naopak píše každé hodnocení zvlášť každému žákovi a píše tam fráze, které interpretují, že učitel ty žáky zná.
- **Originální slovní spojení** – originalita výroků je důležitá a vede k již zmiňované individualizaci. Učitelé neustále vymýšlí originální fráze.
- **Aktivní slovesa** – při slovním hodnocení je důležité dbát na konkrétnost a tu popíšeme aktivními slovesy, které určují konkrétní výkony a chování žáků.

## 8.5 Hodnotící návyky a rituály

Každý respondent má rozdílný přístup k psaní hodnocení. Záleží na tom, jaký pracovní typ jsme, kdy jsme nejvíce produktivní nebo jestli dokážeme pracovat pod stresem.

- **Představit si žáka** – učitel si představí konkrétního žáka a slovní hodnocení adresuje jako „dopis“ danému žákovi.
- **Určit si čas a prostředí na psaní** – někomu se píše lépe v práci, někomu doma. Někdo je ranní ptáče, anebo noční sova. Respondenti zmiňovali různé formy psaní hodnocení. Je důležité si určit, jaký typ jsme a kdy jsme nejvíce produktivní.
- **Hodnocení po ročnících** – pokud učitel učí ve více ročnících je efektivní napsat hodnocení celkově pro jeden ročník a pak pro další. V každém ročníku je jiné učivo a střídání ročníků může zabrat více času, než chceme.
- **Sebereflexe a reflexe s kolegy** – velmi důležitý bod. Sebereflexe je v učitelské profesi zásadní. U slovního hodnocení je důležité si reflektovat minulé hodnocení a identifikovat posun. Zároveň je velmi užitečné reflektovat s kolegy. Nechat kolegům hodnocení přečíst a zeptat se na zpětnou vazbu.

## **Závěr**

Výsledky výzkumu interpretují konkrétní poznatky a metody učitelů, kteří pracují se slovním hodnocením ve své pedagogické praxi. Tyto výsledky navazují na teoretickou část práce, kde jsme uvedli obecná východiska a oblasti slovního hodnocení. V teoretické části jsem charakterizovala hodnocení, třídní klima, výukové cíle a referenční rámce. Dále jsem se zaměřila na obecný přehled typů a forem hodnocení. Na základě zjištění z odborných publikací a diskurzů jsem identifikovala oblasti, které postrádaly jasnou definici a strukturu, například konkrétní úskalí a přínosy slovního hodnocení, práci s popisným jazykem, specifikaci výstupů pro slovní hodnocení a integraci pozorování. Na základě teoretických východisek jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku a navazující vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka práce se zaměřovala na to, jak učitelé vnímají slovní hodnocení. Respondenti odpověděli komplexně, přičemž během analýzy rozhovorů vyvstalo mnoho témat, která by si zasloužila další zkoumání, jež budu podrobněji popisovat. Učitelé vnímají slovní hodnocení jako časově náročnou, ale velmi přínosnou činnost, která přispívá k vytváření bezpečného prostředí ve třídě a zároveň interpretuje vztah mezi učitelem a žákem. Důležitým faktorem je kvalitní příprava, která zahrnuje shromáždění podkladů a konkrétních důkazů, protože právě kvalitní příprava činí slovní hodnocení objektivním. V opačném případě je hodnocení částečně subjektivní, jelikož se opírá o naše pozorování chování žáků, které je ovlivněno naším osobním vnímáním. Vedlejší výzkumné otázky se zaměřovaly na náročnost slovního hodnocení, rozdíly v hodnocení mezi prvním a druhým stupněm a na to, jak slovní hodnocení přispívá k wellbeingu žáků. Respondenti se během rozhovorů vyjadřovali velmi konkrétně a popisovali doporučení a metody, které jsem zařadila do kapitoly věnované doporučením pro praxi. V této kapitole jsou popsány metody, jakými učitelé pracují se slovním hodnocením. Mezi limity výzkumu patřil malý vzorek respondentů, subjektivní výběr účastníků, diferencovanost respondentů a subjektivita analýzy.

Téma slovního hodnocení je velmi komplexní, a jak jsem již zmínila, během analýzy vyvstala další témata, která by si zasloužila podrobnější zkoumání. Jedním z těchto hledisek, které by bylo užitečné pro další výzkum, je práce se slovním hodnocením na veřejných

školách. Bylo by zajímavé analyzovat a mapovat, jak se slovním hodnocením pracují učitelé na školách v oblastech, pro které není tento způsob hodnocení běžný. Dalším směrem výzkumu by bylo vnímání slovního hodnocení z pohledu žáků. Jak žáci vnímají slovní hodnocení, jaké výhody a nevýhody v něm vidí nebo jaký pohled na toto hodnocení mají rodiče. Jak rodiče interpretují slovní hodnocení a jaký je jejich názor na jeho přínosy či úskalí.

Závěrem lze říci, že slovní hodnocení je strukturovaný a komplexní fenomén edukační reality, který představuje zásadní pozitivní přínos v pedagogické praxi. Pokud učitelé správně aplikují slovní hodnocení, stává se tento způsob hodnocení důležitou a významnou složkou vzájemného respektu mezi učitelem a žákem. Slovní hodnocení tak interpretuje vztah učitele k žákům a zároveň ovlivňuje žákův vztah ke školnímu prostředí a spolužákům.

## **Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence**

Nástroje umělé inteligence, konkrétně Chat GPT, jsem použila k rešerši zdrojů v teoretické části a stylistice textu v kapitole úvod, diskuze a limity výzkumu a závěr.



## Seznam použitých informačních zdrojů

- Arends, R. I. (2014). *Learning to teach*. McGraw-Hill.
- Cambridge Assessment International Education. *Getting started with Assessment for Learning* [Online]. <https://cambridge-community.org.uk/professional-development/gswaf/index.html#group-Challenges-YSLMGRsqPO>
- Csíkszentmihályi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. (Vydání druhé). Praha: Portál. <http://krameriusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:9d19aa80-be66-11ed-ac82-5ef3fc9bb22f>
- Červenka, S. (1992). *Angažované učení*. Houška.
- Dostálová, V., & Svobodová, Z. (2023). *Projektové vyučování: Průvodce pro učitele s reálným příkladem* [Online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/189-projektove-vyucovani-pruvodce-pro-ucitele-s-realnym-prikladem/?/impressum/>
- Drnek, M. (2014/2015). *Když děti hodnotí samy sebe*. Perpetuum, 2. (3), 24-29.
- Gotwals, A. W. (2017). *Where are we now? Learning progressions and formative assessment* [Online]. Applied Measurement in Education, 31(2), 157-164. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408626>
- Gošová, M. et M. V. (2011). *Slovní hodnocení* [Online]. [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/S/Slovní\\_hodnocení](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Slovní_hodnocení)
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. dopl. vyd). Praha: Grada.
- Kol. autorů. (2014). *Mapy učebního pokroku: obecná metodika*. Praha: www.scio.cz.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Majerová, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2021). *Jak psát slovní hodnocení na vysvědčení?* [Online]. <https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz/media/3580698/jak-psat-slovni-hodnoceni.pdf>

- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). *Formative assessment as practice: the role of students' motivation* [Online]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Maclean, R. (2007). *Learning and Teaching for the Twenty - First Century: Festschrift for Professor Philip Hughes*. Springer Science+Business Media.
- Maňák, J. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mertin, V. (2019). *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. Wolters Kluwer Česká republika.
- Miková, Š., & Majerová, J. (2010). *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání* [Online]. Praha: Portál. [http://toc.nkp.cz/NKC/201006/contents/nkc20091964623\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/201006/contents/nkc20091964623_1.pdf)
- MUNI PED. (2021). *Vysvědčení jinak - hodnocení jinak* [Online]. <https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz>
- Národní pedagogický institut České republiky. (2011, November 3). *Hodnocení žáků* [Online]. [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/H/Hodnocení\\_žáků#Z.c3.a1v.c4.9bre.c4.8dn.c3.a9\\_hodnocen.c3.ad](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/H/Hodnocení_žáků#Z.c3.a1v.c4.9bre.c4.8dn.c3.a9_hodnocen.c3.ad)
- Santrock, J. W. (2009). *Educational Psychology* (4. ed.). New York: McGraw Hill.
- Schimunek, F. -P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Stará, J. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe.
- Stará, J., & Zemanová, B. (2022). *Obecná didaktika III. - Výukové metody a strategie* [Online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/139-obecna-didaktika-iii-vyukove-metody-strategie/?/impressum/>
- Starý, K. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Starý, K., Chvál, M., & Laufková, V. (2023). *Hodnocení pro učení* [Online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/108-hodnoceni-pro-uceni/?/obalka/>

- Swaffield, S. (2011). *Getting to the heart of authentic Assessment for Learning* [Online]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Švaříček, R., Šed'ová, K., & , kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Rakoušová, A., & Březinová, K. (2021, Leden 3). *Vrstevníkové hodnocení ve škole: Jak na to* [Online]. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/262-vrstevnicke-hodnoceni-ve-skole-jak-na-to>
- Vaničková, E., Faierajzlová, V., Nejedlá, M., & Votavová, J. (2012). *Škola přátelská dětem. Stručný průvodce manuálem UNICEF pohledem nejlepšího zájmu dětí* [Online]. Praha: UK v Praze – 3. LF. [https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zmocnenec-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/RL\\_2012\\_SKOLA-imprbezorezek.pdf](https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zmocnenec-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/RL_2012_SKOLA-imprbezorezek.pdf)
- Vávra, J. (2011, May 5). *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* [Online]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>
- Wildová, R., Hejlová, H., Krčmářová, T., & Kargerová, J. P. (2020). *Obecná didaktika II. - Řízení třídy* [Online]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/book/39-obecna-didaktika-ii-rizeni-tridy/?/obalka/>
- Zitková, H., & Hezká, M. (2021). *Smysluplné hodnocení pro školu 21. století* [Online]. Citováno v (pp. 1–35). [https://www.skola4.cz/Skola4\\_Zitkova\\_Hezka\\_SmysluplneHodnoceni.pdf](https://www.skola4.cz/Skola4_Zitkova_Hezka_SmysluplneHodnoceni.pdf)
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing.

## **Seznam příloh**

- Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor Veronika
- Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor Olivie
- Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor Markéta
- Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor Pavel
- Příloha 5 – Polostrukturovaný rozhovor Kristián
- Příloha 6 – Polostrukturovaný rozhovor Tomáš
- Příloha 7 – Polostrukturovaný rozhovor Jakub