

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

ŠKOLNÍ HODNOCENÍ A JEHO VLIV NA DÍTĚ

SCHOOL ASSESSMENT AND ITS INFLUENCE ON THE CHILD

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lenka Boldišová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Školní hodnocení a jeho vliv na dítě“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2.03.2012

Podpis

Lenka Boldišová

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janě Staré, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

S úctou Lenka Boldišová

ABSTRAKT:

V teoretické části bude analyzována problematika hodnocení v současné škole. Zvláště bude zaměřena pozornost na shromažďování poznatků z oblasti vlivu hodnocení a jeho jednotlivých forem a typů na dítě.

V empirické části bude použita kombinace kvantitativních a kvalitativních metod. V kvantitativní části výzkumu budou použity dotazníky pro učitele 1. stupně, pro žáky 2. – 5. ročníků základní školy a rodiče žáků téže školy 1. – 5. ročníku. Otázky se zaměří na jejich postoje k různým formám školního hodnocení. Čeho se při hodnocení obávají, co upřednostňují, jaký mají postoj k sebehodnocení, jaký vliv na ně mají různé formy hodnocení. V několika hloubkových rozhovorech se žáky, jejich rodiči a jejich učitelem prozkoumám, jak jsou v primární škole hodnoceni, jak je v souladu jejich hodnocení s hodnocením učitelů a rodičů. Jaký mají postoj ke společným mimoškolním akcím.

KLÍČOVÁ SLOVA:

školní hodnocení, sebehodnocení, 1. stupeň základní školy, vliv hodnocení na dítě, vnímání hodnocení žáky

ABSTRAKT:

In the theoretical part the problems of evaluation in contemporary education will be analyzed.

The attention will be particularly focused on the collection of information based on influences of the evaluation and its individual forms and types on the child.

In the empirical part the combination of quantitative and qualitative methods will be utilized.

In the quantitative part of the research, questionnaires for elementary schools teachers, for pupils of the primary school grade 2 to 5 and the parents of those pupils will be used. The questions will be focused on their attitude to the different forms of the school evaluation - what they are mainly afraid of, what they prefer, what attitude they have to self-evaluation, how they are influenced by the different forms of evaluation. In some detailed dialogues with pupils, their parents and their teacher I will examine the way of evaluation of pupils in the elementary school and to what degree their evaluation corresponds with the evaluation of teachers and parents. What is their attitude to the collective past actions.

KEYWORDS:

school evaluation, self-evaluation, primary school, the influence of the evaluation to the child, perception of the evaluation by the pupils

Obsah:

1. Úvod.....	- 8 -
2. Vymezení pojmu hodnocení	- 9 -
2.1. Obecné vymezení pojmu hodnocení.....	- 9 -
2.2. Školní hodnocení	- 11 -
2.3. Specifika školního hodnocení.....	- 14 -
3. Hodnocení a jeho funkce	- 20 -
4. Typy a formy hodnocení.....	- 28 -
4.1. Typy hodnocení	- 28 -
4.2. Formy hodnocení	- 33 -
5. Vlivy hodnocení na osobnost dítěte.....	- 38 -
6. Doporučení pro efektivní školní hodnocení.....	- 40 -
6.1. Tvůrčí prostředí.....	- 40 -
6.2. Učební cíle	- 40 -
6.3. Výukové strategie	- 41 -
6.4. Hodnotící postupy.....	- 41 -
6.5. Zpětná vazba	- 42 -
6.6. Aktivní učení žáků.....	- 42 -
7. Empirická část - výzkum	- 43 -
7.1. Charakteristika zkoumaného problému	- 43 -
7.2. Cíl výzkumu.....	- 43 -
7.3. Postup a charakteristika výzkumu	- 44 -
7.4. Popis vzorku	- 45 -
7.5. Vyhodnocení dotazníků.....	- 45 -
7.5.1. Vyhodnocení dotazníků pro učitele	- 45 -
7.5.2. Vyhodnocení dotazníku žáků.....	- 52 -

7.5.3.	Vyhodnocení dotazníku pro rodiče.....	- 63 -
7.6.	Rozhovory s respondenty.....	- 74 -
7.6.1.	Skupina 1.	- 75 -
7.6.2.	Skupina 2.	- 78 -
7.6.3.	Skupina 3.	- 81 -
7.7.	Souhrnné výsledky empirické práce.....	- 85 -
8.	Závěr.....	- 86 -
9.	Seznam použité literatury.....	- 87 -
10.	Přílohy.....	- 89 -
10.1.	Příloha č.1 - Dotazník pro učitele.....	- 89 -
10.2.	Příloha č.2 - Dotazník pro žáky.....	- 94 -
10.3.	Příloha č.3 - Dotazník pro rodiče.....	- 97 -

1. Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila, protože školní hodnocení je pro každého učitele práce velmi zodpovědná. S reformou našeho školství dochází i ke změnám v této oblasti. Během tohoto času proběhlo mnoho odborných diskuzí a došlo i k experimentům, při kterých byly ověřovány různé názory na hodnocení žáků v základních školách. V teoretické části jsem se zaměřila na shromáždění poznatků o typech a formách školního hodnocení. Pokusím se analyzovat problematiku hodnocení v současné české škole. Jaký vliv má na žáky, s jakými problémy se potýkají učitelé na prvním stupni základní školy.

Na základě těchto úvah se v empirické části diplomové práce zabývám touto problematikou. Pro kvantitativní metodu jsem zvolila techniku dotazníku. Údaje jsem získala pomocí písemných otázek, které jsem položila učitelům, žákům a rodičům prvního stupně základní školy. Na základě získaných informací jsem se v kvalitativní metodě zaměřila na určitý okruh témat. Vedla jsem rozhovor se třemi skupinami respondentů. V každé skupině byl zastoupen třídní učitel, tři žáci jeho třídy a jejich rodiče. Jednalo se o druhý, třetí a čtvrtý ročník základní školy. Mým cílem bylo zjistit, jaké typy a formy hodnocení preferují jednotlivé skupiny respondentů. Jaké hodnocení žáky motivuje k další práci. Jaký názor mají žáci, rodiče a učitelé na společné mimoškolní akce. Věřím, že výsledky této práce budou přínosem pro další diskuzi na toto téma.

2. Vymezení pojmu hodnocení

Úvodem své práce vymezuji pojem hodnocení, který má v našem životě své důležité místo. Hodnocení má různé podoby a záleží komu, proč a čemu právě „slouží“. V této kapitole jsem z tohoto důvodu rozdělila vymezení pojmu obecného od školního hodnocení.

2.1. Obecné vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení je jedna z mála činností, která nás nikdy neopouští. Začíná s naším narozením, kdy lékaři zhodnotí zdravotní stav nově narozené lidské bytosti a rodina s láskou a očekáváním plánuje jeho budoucí život. Od této chvíle hodnotíme pokroky, úspěchy, ale i neúspěchy a prohry, které nás životem provází. Na jeho konci opět přijde bilancování a hodnocení, co se nám povedlo, čeho jsme dosáhli a co se nám splnilo.

Dle J. Slavíka (1999, s.22) je hodnocení „dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných“... a „patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním“.

Hodnocení pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech. Nejdříve je mezi sebou porovnává, aby rozlišilo důležité od lhostejných a vybralo ty důležité. Potom opět porovnává důležité věci mezi sebou, aby je uspořádalo podle míry hodnoty (Slavík, 1999, s.17).

Nehodnocené objekty	Porovnávání, rozlišování a výběr důležitých objektů	Hodnotové uspořádání
B A F E C D	B C D E A F lhostejné důležité	B F E A D C + - /___/___/___/___/___/ dobré,průměrné,špatné

Tab. č.1 - Hodnocení je proces porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádání objektů. (Slavík, 1999, s. 17)

Hodnocení je podle J. Mareše (1991) složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost.

Hodnocení je vnímáno jako organická součást každého lidského jednání společně s procesem rozhodování. Člověk se ve svém životě vlastně neustále rozhoduje, ať se jedná o zdánlivě maličkosti, nebo o závažnější aktivity, postupy, postoje atd. Rozhodování umožňuje člověku, který se nachází v situaci alternativních možností, volit jednu z nich, neboli dát přednost jedné alternativě před jinou (Dorotíková, 1999, s. 29-31).

Každé rozhodování v sobě v podstatě skrývá i procesy hodnocení, tedy hodnocení jevu, situace, svých možností, konkrétních podmínek a jejich vlivu. Rozhodnutí uděláme na základě hodnotící analýzy. Pokud je toto rozhodnutí naše svobodná volba, pak nám vlastně do tohoto rozhodování vstupují nejen naše potřeby a zájmy, ale i hodnotové struktury (hierarchie hodnot), které jsme si již osvojili. Mohli bychom tedy říci, že každé naše rozhodnutí je determinováno zhodnocenými podmínkami a naší hodnotovou orientací. Každý z nás má možnost volit kritérium hodnotové hierarchie podle svých praktických či intelektuálních možností, za svou volbu je však každý vždycky zodpovědný (Pešková, Schücková, 1991, s. 163).

Na hodnocení závisí naše orientační a vůbec veškerá činnost jako taková. Přesnost a úplnost hodnocení určuje racionálnost pohybu směřujícího k cíli. Je asi těžké si představit chaos, který by nastal, kdybychom z naší činnosti, byť jen na určitou dobu, vyloučili hodnotící komponent. Hodnocení je tedy reálnou součástí lidských projektů (Sýkora, 1983).

Ze všech těchto názorů vyplývá, že hodnocení nás provází po celý život.

Každé naše rozhodnutí je vlastně hodnocení:

vybíráme oblečení	hodnotíme, co nám sluší
nakupujeme	hodnotíme: „to se nám líbí, to nám chutná, to potřebujeme, to nám pomůže...“
nasloucháme ve svém okolí a komentujeme	hodnotíme: „to je nesmysl, to je zajímavé, to nemůže myslet vážně, to se opravdu povedlo...“

rozhodujeme se	hodnotíme, o volbě povolání, změně zaměstnání
volíme	hodnotíme, svého partnera, přítele, spolupracovníka, politika...
organizujeme	hodnotíme, trávení volného času...

Všechna tato naše hodnocení jsou subjektivní. Snažíme se o začlenění, toužíme někam patřit, být kladně hodnoceni, dosáhnout úspěchu, uspokojovat své potřeby a požadavky.

Protože hodnocení je pro život člověka velmi důležité, je nutné se této činnosti, aktivitě učit. K tomu nám mohou dopomoci stanovená kritéria, dovednosti, zkušenosti, které získáváme při různých hodnotících aktivitách. Musíme se naučit poznat a hodnotit nejen samy sebe, ale hodnotit a poznat i lidi kolem nás.

2.2. Školní hodnocení

Školní hodnocení je určitý způsob komunikace, který vedeme jako učitelé se svými žáky a jejich rodiči. Tímto způsobem sdělujeme školní úspěšnost či neúspěšnost žáků, jejich pokroky ve vzdělávání nebo také problémy s chováním. Právě určitý způsob neúspěchu, problému je nejčastějším důvodem ke komunikaci mezi učitelem a rodiči. Zájem o školní hodnocení velké části rodičů je soustředěn především na výsledky souhrnného hodnocení. Proto by mělo být naším cílem seznamovat rodiče i s jinými možnostmi, jak hodnotit. Vysvětlovat, proč je důležité nepoužívat pouze jeden typ hodnocení.

V současné době se často setkáváme, v souvislosti se školním hodnocením s použitím termínu „evaluace“.

Pokud se zamyslíme nad významem slov evaluace – hodnocení, můžeme je v souvislosti se školním hodnocením používat jako synonyma.

Evaluaci vnímáme jako určení hodnoty, ocenění a odhadu. Hodnocení jako posudek, kritiku a vyhodnocení.

Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení

vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic (Průcha, 2003, s. 154-155).

Chápeme-li jako jednu z cílevědomých, záměrných lidských činností také výchovně - vzdělávací práci (a tak k této činnosti přistupuje naprostá většina pedagogů tím, že formují výchovu a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé ovlivňování člověka s cílem dosáhnout změny v jeho poznání, chování, postojích, osvojených normách, potřebách a tak dále), pak je tedy hodnocení organickou součástí každé výchovně – vzdělávací činnosti.

Půjde o hodnocení nejen výsledků, ale i samotného procesu výchovy, hodnotí se i hlavní aktéři výchovy a vzdělání – tedy vychovatel a vychovávaný tak, jak byli pro danou činnost vybaveni, jaké byly jejich předpoklady dosáhnout cíle. Ve smyslu systémového pojetí výchovy můžeme každý hodnotící akt formulovat jako aktivitu, operaci, činnost (Kolář, 1996).

Hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno za to, že je nepřesné a nespolehlivé a deformuje výuku i osnovy - rovněž je pravda, že výsledky hodnocení nebyvají dobrou předpovědí budoucího výkonu. Přesto se bez něho učitelé ani společnost nejsou schopni obejít. Správně prováděné hodnocení inspiruje motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci. Může ovšem též způsobovat, že budeme přehlížet to, co nelze snadno hodnotit (Petty, 1996, s. 343).

Ke kritice o přesnosti a nepřesnosti bývá také zmiňována další kritika o spravedlivém a nespravedlivém hodnocení. Školní měření je ve vzdělávání chápáno jako kvantitativní popis výkonu žáka. Je objektivní, neosobní a může být přesně definováno v termínech. Školní hodnocení je kvalitativní posudek výchovného a vzdělávacího procesu žáka. Je ovlivněno určitými okolnostmi. Vždy je to hodnocení subjektivní a osobní. Záleží jenom na nás, jaký způsob zvolíme. Abychom mohli splnit tyto požadavky, nebo se k nim co nejvíce přiblížili, musíme mít v našem hodnocení vyváženě zastoupeny objektivní i subjektivní faktory.

„Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje, v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka“ (Kratochvílová, 2011, s. 21).

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

Hodnocení je „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“. Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatek napravit (Velikanič, 1973, s. 156- 157).

Hodnocení můžeme chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu a jiné“ (Skalková, 1971, s. 95).

Hodnocení je „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“. V rámci hodnocení posuzujeme mimo výsledků učebních činností i všechny další projevy mající význam pro výchovně – vzdělávací proces (Tuček, 1966, s. 5).

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

Ojedinele se o hodnocení hovoří jako o prostředku výchovy, přestože je v pedagogice i psychologii známa a výzkumy doložena skutečnost, že hodnocení vyvolává změny v chování dítěte, ovlivňuje jeho vztah k učiteli, ovlivňuje vztahy uvnitř kolektivu, žákův postoj ke škole, aspirační úroveň žáka, jeho sebepojetí a sebehodnocení (Vágnerová, 1995 ; Pelikán, 1995).

Shrneme-li všechny tyto názory, můžeme říci, že školní hodnocení je ve vyučování neustále přítomno. Působí na žáky, může ovlivňovat jejich jednání, pomáhat jim při vzdělávacím procesu. Stejně tak může na žáky působit negativně, pokud učitel nezvolí vhodný typ hodnocení. Rozdělit je lze také na záměrné – pravidelné ústní zkoušení, kontrolní testy, rozsáhlejší písemné, závěrečné zkoušky a mimovolné – povzbudivý úsměv, pokývání hlavou, jednoduchá pochvala, zamračení...

Neměli bychom zapomenout na komunikaci mezi učitelem a rodiči. Školní neúspěšnost žáka bývá často důvodem pro komunikaci mezi představiteli školy a rodiči. Ti také posuzují nejčastěji školu podle úspěšnosti svého potomka a jak se toto hodnocení shoduje s jejich míněním.

2.3. Specifika školního hodnocení

Specifičnost školního hodnocení spočívá především v jeho **systematičnosti**. Hodnocení žáků není nahodilé, ale pečlivě připravené. Poznatky a obsah učiva, které se mají žáci naučit, je rozděleno na jednotlivá období. Učitelé jednotlivých škol zpracovávají své školní vzdělávací programy, které vychází z tzv. „Rámcového programu pro základní vzdělávání“. Zde je také vymezeno, co se na určitém typu a stupni školy hodnotí, mohou ovlivňovat i jakým způsobem se hodnotí. V současné době mají školy podle školského zákona č. 561/2004 Sb. možnost používat obě formy hodnocení: klasifikaci a slovní hodnocení.

Na počátku devadesátých let dvacátého století, kdy probíhala transformace českého školského systému a změny v pojetí výuky vyžadovaly i změny v pojetí hodnocení žáků ve škole. Ozývaly se hlasy pedagogů a psychologů, které zatracovaly hodnocení žáků formou klasifikace. Prosazovaly využívání širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků. Důvodem bylo, že známkování je pro děti stresující, způsobuje strach ze školy, psychické napětí a tím i snižování výkonu. Deformuje morálku žáků, protože používají různé podvody, aby se vyhnuli špatné známce a získali známku dobrou. Vytvářejí si také negativní postoj ke škole i ke vzdělání jako takovému (Kolář, Šikulová, 2009 s. 79 - 80). Tyto argumenty byly podpořeny i výsledky některých výzkumů (např. Havlíková, 1994; Vágnerová, 1995), které potvrzovaly u žáků existenci strachu a úzkosti ze školy a ze špatných známek.

Hodnocení prospěchu žáka bylo rozšířeno o **širší slovní hodnocení** vyhláškou č. 225/1993 Sb., která nabyla účinnosti dne 1. září 1993. Širším hodnocením bylo možné hodnotit žáky ve všech předmětech v prvním až třetím ročníku a žáky čtvrtého ročníku ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření. O použití širšího slovního hodnocení rozhodl ředitel školy na základě návrhu učitele a souhlasu zástupce žáka. Při přechodu žáka na jinou školu, hodnocení bylo převedeno do klasifikace a naopak.

Někteří odborníci upozorňovali, že je třeba se zamyslet nad tím, zda tyto problémy vznikají ze známkování nebo z toho, jak se známky používají. Např. J. Skalková (1995, s. 80) upozorňuje, že se známky mnohdy zneužívá. Učitelé ji používají jako nátlak k udržení kázně a pořádku a dokonce jako prostředek trestu.

V. Spilková (1994, s. 25) upozorňuje na skutečnost, že „hodnocení je jen jedna součást celkového pojetí vyučování. Vyučování je třeba důsledně chápat jako složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah škola – rodina apod.) navzájem úzce souvisí. Nelze zásadně měnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování“.

Konkrétním příkladem k poučení by mohl být experiment s neklasifikovanou výukou v prvním ročníku ZŠ. V roce 1988 bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČSR vydáno „Opatření k hodnocení a klasifikaci žáků 1. ročníku základní školy“. [ČR Opatření k hodnocení a klasifikaci na základní škole. 1988, 32, s. 237-239]. Tímto opatřením bylo plošně zavedeno slovní hodnocení u všech žáků 1. ročníku. Kolem tohoto opatření se strhla bouřlivá diskuse mezi odborníky, pedagogy i laickou veřejností. Vzhledem k tomu, že zkušenosti byly pozitivní jen z části, bylo toto opatření 1.2. 1990 zrušeno i přesto, že část pedagogů s jeho zrušením nesouhlasila (Stránská 1991). Důvodů tohoto selhání bylo hned několik: zrušení klasifikace v prvním ročníku bylo zavedeno direktivně, celoplošně, na tuto změnu nebyli připraveni pedagogové ani rodiče. Po prvním roce byl experiment ukončen.

Tento experiment nebyl ovšem první. Výuku bez známek měly již ve 20. a 30 letech reformní školy.

Známý je několikaletý experiment, který probíhal pod vedením J. Velikaniče a J. Rosiny na základních školách (Kolář, Šikulová, 2009, s. 81 – 83).

Základní myšlenkou byla předpokládaná souvislost mezi změnou cílů, obsahu, metod a prostředků vyučování a změnou kontroly zkoušení a hodnocení žáků a žákovy učební činnosti. Experiment se týkal prospěchu a chování.

V hodnocení prospěchu se ověřovalo pět variant:

- | | | |
|-------------|---------|---|
| 1. varianta | 20 tříd | pouze slovní hodnocení |
| 2. varianta | 15 tříd | kombinace slovního hodnocení s pětistupňovou klasifikační stupnicí |
| 3. varianta | 3 třídy | kombinace slovního hodnocení s třístupňovou klasifikační stupnicí |
| 4. varianta | 3 třídy | pětistupňová klasifikační stupnice doplněná komplexním hodnocením na vysvědčení |
| 5. varianta | 2 třídy | desetistupňová klasifikační stupnice doplněná komplexním hodnocením na vysvědčení |

Autoři řešili otázku, zda existuje vztah mezi vyučováním, učením a zkouškou a zda jednotlivé formy hodnocení mají vliv na učební činnost žáka (Velikanič, 1973, s. 25).

Ani tento experiment nepřinesl jednoznačné řešení otázek.

Podobnou sondu uskutečnil v roce 1974 i Sýkora. Po dobu šesti týdnů nepoužívali učitelé určitých tříd známky k vyjádření posudku žákova výkonu. Základní hypotéza této sondy vycházela z předpokladu, že „vyřadí-li se klasifikace z vyučování, nezbytně to povede ke změně koncepce a jiných stránek vyučování, protože klasifikace, jako důležitá součást školního hodnocení, má v tradičním vyučování rozhodující úlohu“.

Výsledky experimentální sondy tuto hypotézu nepotvrdily. Nejenže nedošlo ke změně koncepce vyučování, ale v krátké době si učitelé experimentálních tříd vytvořili náhradní systémy hodnocení s podobnými účinky, jako má klasifikace, např. bodové škály, symbolické škály, obrázky apod. (Sýkora, 1983, s. 85).

Experimenty, které byly realizovány v našem školství, ale i ve světě, prokázaly nezbytnost hodnocení žáků ve vyučování. Zjišťování se zaměřovala, která z podob hodnocení povede ve svém důsledku ke zvýšení učební aktivity žáků (Kolář, Šikulová, 2009, s. 19 – 20).

U žáků, kteří byli v průběhu experimentu učiteli pozitivně hodnoceni, byl zjištěn výrazný nárůst aktivity. Mírný nárůst byl zaznamenán u žáků, kteří byli učiteli hodnoceni negativně. Důležitým zjištěním byla skutečnost, že tam, kde nebyli žáci hodnoceni vůbec, došlo ke zhoršení učební činnosti a žáci vykazovali horší výsledky než před experimentem.

Absence hodnocení vedla žáky k tomu, že přestali usilovat o dobré výsledky, protože jim chyběl motiv (Skalková, 1999, s. 161 – uvádí pokus E. G. Hurlockové).

Na základě výzkumů i vlastní zkušenosti musíme souhlasit s tím, že hodnocení žáků je nezbytné. Otázkou zůstává, jaké hodnocení zvolíme, ale určitě musí být systematické. Aby mohlo školní hodnocení poskytovat informace o průběhu výuky a dosažených výsledcích, musí být prováděno s určitou pravidelností.

Hodnocení žáků ve vyučování je jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické (Pasch, 1998, s. 104).

Všechna ostatní hodnocení v našem životě, i když mohou být velmi významná, jsou spíše nahodilá, vyplývají z určité situace, při kontaktu s vrstevníky nebo jinými dospělými osobami. Školní hodnocení má velký podíl na **utváření psychických stránek osobnosti**.

Podle Rosenberga (1979) je jeden z nejdůležitějších motivů jednání člověka považována potřeba dosáhnout pozitivního hodnocení.

Hodnocení působí na žákovo sebevědomí, ovlivňuje jeho vztahy s ostatními, postavení a utváření jednotlivých rolí ve skupině. Pomáhá mu poznávat své možnosti, sledovat své pokroky, prožívat radost z úspěchu a na druhé straně dokázat se vyrovnat i s nezdarem, prohrou, neúspěchem.

Pozitivní hodnocení pomáhá lépe překonávat různé překážky a je posilující motivací pro dosahování žádoucích výsledků. Negativní hodnocení, které neustále poukazuje na chyby a nedostatky, má často vliv na nízké sebevědomí žáků a vede k nízké nebo žádné motivaci. Výsledky neodpovídají jejich možnostem. Pro děti je velmi důležité být pozitivně hodnocené pro ně důležitými lidmi, jako jsou rodiče, prarodiče, učitelé, vychovatelé, trenéři, vrstevníci. Takovéto hodnocení jim splňuje potřebu někam patřit, nechává jim prožít si pocit sounáležitosti a tím také budovat si zdravé sebevědomí. V opačném případě si hledají náhradní prostředí a aktivity, které mohou být antisociální.

Jedna z dalších specifičností školního hodnocení žáků ve vyučování je dána také tím: **co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme**. V běžném životě hodnotíme především konečný výsledek provedené činnosti. O průběhu vlastní činnosti a jakým způsobem probíhala se již tolik nezajímáme.

V procesu hodnocení žáků jde o hodnocení jednak výsledků ve smyslu osvojování si znalostí, dovedností, postupů, postojů, ale zároveň posuzujeme kvalitu průběhu učení.

Předmětem hodnocení je potom to, zda žák pracuje:

- samostatně, promyšleně a s pochopením
- mechanicky, rychle a s chybami
- pomalu, ale bez chyb
- s dopomocí
- jaké vynakládá úsilí ke zvládnutí určité činnosti

S tím souvisí i další školní hodnocení, které má podobu **zpětné vazby**. Je to permanentní hodnotící aktivita učitele, při které srovnává, analyzuje a zkvalitňuje zcela konkrétní učební činnost žáků, jejich chování a jednání v nejrůznějších situacích. Je určena konkrétnímu žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Vede k nápravě chyb a zabraňuje, aby se žáci opakovaně dopouštěli stejných omylů. Důležité je mít na zřeteli, že nehodnotíme žáka jaký je, ale jeho činnost, výsledky jeho práce nebo jeho chování.

Pro seberozvíjení žáků je zpětná vazba velmi účinným nástrojem, ale měli bychom dodržovat určitá pravidla. Soustřeďovat se na pozorovatelné projevy a používat popisný jazyk. Snažit se vyhnout zobecňujícím vyjádřením, která by mohla být zavádějící. Další chybou je porovnávat ho s ostatními spolužáky. Porovnávání bývá nepřesné a má malou vypovídající hodnotu. Popisovat bychom měli pouze to, co lze pozorovat ve výkonech a chování určitého žáka. Srovnávat lze pouze stanovená kritéria výkonů (Hansen Čechová, 2009).

Vyučování a zpětná vazba směřují k tomu, aby se zdokonalila právě učební činnost žáků. Žáci se ve škole učí především učit se.

Pokud mluvíme o specifčnosti školního hodnocení, musíme se zmínit i hodnocení, které provádí sami žáci. Tuto dovednost učíme žáky od počátku školní docházky. Aby nebyla tato činnost nahodilá, musíme ji **systematicky plánovat stejně pečlivě** a přijímat ji jako běžnou součást vzdělávání. Sebehodnocení žáka je i legislativně ošetřeno v textu vyhlášky č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, již je požadováno, aby škola stanovila ve svém školním řádu zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků.

Sebehodnocení je obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák

konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebezpojetí (Průcha, s. 209, 2003).

Cílem učitelů je, aby žáci prostřednictvím sebehodnocení uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvodit určité závěry pro práci budoucí. Při správném sebehodnocení by měli dokázat, že rozpoznají ve vlastní práci čím dosáhli vytčeného cíle, najdou a obhájí tu část, kterou považují za zvládnutou a naopak tu, kterou musí ještě zlepšit. Pokud se liší od očekávaného výkonu, najdou tyto odlišnosti a pokusí se navrhnout za spolupráce učitele taková řešení, která mu umožní je dosáhnout.

Aby mohli žáci tuto velmi náročnou dovednost zvládnout, musíme jim vytvořit vhodné podmínky. Jako dobrý začátek může být kvalitní a pravidelná zpětná vazba. Žáci se učí na příkladu učitele objektivně posuzovat činnosti své i spolužáků. Dalším dobrým pomocníkem jsou stanovená kritéria a pravidla pro určité činnosti. Porovnávání na konkrétním příkladu je pro dítě jednodušší a srozumitelnější. Učitel by měl zvolit cíle dítěti dosažitelné, dlouhodobé rozdělit na krátkodobé a dobře vyhodnotitelné. Nezbytnou podmínkou jsou dobré vztahy mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Ve třídě, kde panuje klidná a přátelská atmosféra, se cítí všichni uvolněně a bezpečně. Pokud jsou nastavena pravidla pro komunikaci, nebojí se vyjádřit své názory, jsou schopni pojmenovat nejen své klady, ale i nedostatky.

Jednou ze specifičnosti školního hodnocení je i to, že **učitel je hodnocen podle toho jakých dovedností a vědomostí dosáhli jeho žáci.**

3. Hodnocení a jeho funkce

Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka. Nejčastějšími otázkami, které si učitelé kladou jsou:

- Jakým způsobem žáky hodnotit?
- Jak často hodnotit?
- Jak zapojovat do hodnocení i žáky?
- Jaká slova zvolit pro výstižné formulování hodnotících výsledků?

Na tyto a podobné otázky najdeme odpovědi pouze tehdy, budeme-li rozumět funkcím hodnocení a budeme-li je umět uplatňovat v reálných školních situacích. Proto by učitel měl rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení.

Vymezení funkcí hodnocení není terminologicky jednotné, mnozí autoři používají k jejich vyjádření různé pojmy, v jejich obsahu však najdeme hodně společného. Často dochází ke spojování funkce diagnostické a prognostické, funkce kontrolní, informativní a regulativní apod. Ze všech výše uvedených funkcí bych zmínila ty, které jsou důležité z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti.

V publikaci J. Kratochvílové (2011) jsou uváděny čtyři funkce hodnocení.

Funkce poznávací (informativní) poskytuje žákovi dostatek kvalitních informací, podle kterých se může dobře orientovat ve svých výsledcích a učebním procesu. Tyto informace jsou zaměřeny na činnost a její výsledek. Jsou formulovány jasně, srozumitelně a konkrétně, takže jim žáci dobře porozumí. Hodnocení respektuje individualitu každého žáka a zaměřuje se především na jeho silné stránky. Rodičům i dětem poskytuje informaci, jak se daří plnit zadaný úkol, jakých výsledků dosahují a jakým směrem je vhodné se dál ubírat, aby se podařilo dosáhnout vytyčeného cíle. Hodnocení poskytuje učiteli informaci o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.

Funkce korektní (konativní) je bezprostředně spjata se získáním kvalitních informací o výkonu i o směru, kterým se vydat při korekci výsledků. Umožňuje žákům hledat samostatně nebo s dopomocí cestu, jak své výsledky zlepšit, zavádět navržená opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího stavu.

Funkce motivační pobízí žáky k dalšímu učení, neodrazuje je od zdokonalování. Není žáky vnímáno jako negativní, ale jako povzbuzující, něco co pomáhá v jejich rozvoji. Učitel se opírá zejména o pozitiva žákova výkonu, poukazuje především na zvládnuté jevy, ne pouze na nedostatky.

Funkce rozvíjející působí na celkový rozvoj osobnosti žáka. Prostřednictvím hodnocení se utváří žákovo sebepojetí, sebeobrana a jeho hodnocení sebe sama. Hodnocení učitele je velmi silným nástrojem, který může žákovu osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak nemotivovat a ničit.

Autoři Z .Kolář, R. Šikulová (2009) uvádějí ve své knize šest funkcí hodnocení.

Motivační funkce je nejméně využívanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě. Motivační hodnota hodnocení ve škole je značná, protože se dotýká především potřeb sociální povahy. Mezi ně řadíme potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace. Jaká bude efektivita působení učitelova hodnocení závisí na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, jak také pochopil, které potřeby jsou pro žáka prioritní, které je třeba hodnocením podporovat, posilovat a které naopak oslabovat.

Informativní funkce je kvalitně naplněna pouze tehdy, když učitel provádí obsahovou analýzu výkonu. Učitel sám nebo společně se žákem, s ostatními žáky, sdělí žákovi informaci o tom, co již žák zvládl v porovnání se stanovenou normou, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl. Smyslem takové analýzy je zhodnotit i správnost použitých pracovních postupů, popřípadě učebního stylu, informovat žáka o chybách, kterých se dopustil. Poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit, jak zlepšit svou práci. Taková souhrnná informace má pro žáka nejen motivační

a regulační hodnotu, ale i zkvalitňuje vztah učitele a žáka, navozuje větší důvěru. Zároveň tato obsahová analýza výkonu výrazněji směřuje k samotnému procesu žákova učení a k posílení volných vlastností v průběhu učení.

Regulativní funkci plní hodnocení tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení. Plněním regulativní funkce má vlastně každý akt hodnocení zároveň funkci výchovnou. Zvláště tehdy, chápeme-li výchovu jako vnější cílevědomou regulaci kvalitativních změn v osobnosti žáka.

Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků např. odpovědnost, vytrvalost, svědomitost k sobě samému i ke svému okolí. Zejména pozitivně laděným hodnocením může učitel výrazně ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a oblast žákova sebevědomí. Učitelovo hodnocení a vlastní kontrola pomáhají žákovi vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti. Dobrým hodnocením může učitel pozitivně ovlivňovat tyto stránky osobnosti, nevhodně voleným hodnocením může i některé oblasti osobnosti narušovat. Hodnocení se nevyužívá jako kázeňský prostředek, protože žáci se trestajícímu hodnocení snaží bránit tím, že si vytvářejí soustavu nelegálních prostředků, které jim mají pomoci vyhnout se špatným známám a poznámkám.

Prognostickou funkcí na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žákovu studijní perspektivu. To je platné především v souvislosti s rozhodováním o volbě dalšího stupně školy. Právě v této souvislosti je tato funkce nesmírně cenná, protože může pomoci žákovi vyvarovat se budoucích zklamání a deziluzí.

Diferenciační funkce velmi úzce souvisí s prognostickou funkcí hodnocení. Umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Tyto skupiny se odlišují různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, nadáním. Ve výuce může učitel toto rozdělení využívat k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení.

V praxi není tato diferenciační funkce vždy optimálně a pozitivně využívána. Například na rozdělení studijní a nestudijní třídy. Dalším příkladem nevhodné diferenciace žáků, je

schematické typizování, škatulkování, nálepkování žáků. Úsilím moderní didaktiky i moderní školy je zbavovat hodnocení oné selektivní povahy, ale realita nejen školy, ale celkového života společnosti, to zatím neumožňuje.

Slavík (1999) rozlišuje motivační, poznávací a konativní funkci hodnocení.

	Funkce hodnocení		
	motivační	poznávací	konativní
cíl ve výuce	zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, podněcovat k činnému dosazování nebo udržování hodnot
převládající psychická dimenze	cit	rozum	vůle
typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí	upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků

Tab. č.2 - Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatnění (Slavík, 1999, s. 18)

Motivační funkce hodnocení souvisí především s emocionální (citovou) stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.

Poznávací funkce hodnocení souvisí především s intelektuální (rozumovou) stránkou hodnocení a týká se objektu hodnocení. Umožňuje, aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje.

Konativní funkce hodnocení souvisí především s lidskou vůlí k činu. Člověk směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které uznává.

Uvedené funkce, které odpovídají známé trojici psychických dimenzí – citu, rozumu a vůli, se různě zřetelně uplatňují v každém hodnocení. Každé hodnocení, bez ohledu na svou formu, má jak motivační, tak poznávací a konativní funkci. Rozdíly mezi různými podobami hodnocení jsou jen v proporcích, v nichž se jednotlivé funkce hodnocení projevují.

Někdy v hodnocení převládá konativní funkce – např. když hodnocení varuje před hrozícím neúspěchem a vede k usilovnější aktivitě. Jindy převládá funkce motivační – to když hodnocení člověka zjevně přitahuje k určitým cílům, zatímco jiné vytlačuje z okruhu jeho pozornosti. Anebo vyniká funkce poznávací – tehdy hodnocení vede především k rozlišování kvalit a poměřování různých věcí mezi sebou, k jejich hodnotové klasifikaci. Ve škole bývá pedagogicky prospěšné uvědomovat si a záměrně ovlivňovat proporce mezi jednotlivými funkcemi hodnocení.

Značná část sporů kolem hodnocení souvisí s tím, že ten, kdo ve škole hodnotí, musí zároveň sloužit dvěma pánům: dítěti (a jeho blízkým); a zároveň velké, anonymní společnosti a státu, který je jejich nástrojem (Slavík, 1999, s. 19).

Funkce hodnocení			
	orientační	didaktická	oficiální
cíl hodnocení	poskytnout učitelům rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, přinést informace o osobnostech žáků	zajistit výběr učiva, plánování výuky, poskytnout zpětnou vazbu při reflexi výuky, rozřadit žáky do výkonnostních skupin pro účely výuky	splnit úřední požadavky např. psát oficiální zprávy o prospěchu, chování žáků, rozřadit žáky do výkonových skupin pro potřeby výběru na vyšší stupně školy
čas hodnocení	zejména v prvních týdnech výuky, poté příležitostně, průběžně	denně v průběhu školního roku	opakovaně v průběhu školního roku
metoda získání informací	povšechné průběžné pozorování	cílené pozorování, záměrné zjišťování kvalit výuky	formalizované hodnocení, testy
převažující psychická tendence	cit, rozum	rozum, cit	rozum
způsob záznamu	přirozená paměť učitele příležitostně psané poznámky o žácích, třídě	zapsané přípravy na hodinu nebo uvědomělé záměrné zapamatování	formalizované záznamy do klasifikovaného zápisníku, žákovské knížky, na vysvědčení

Tab. č.3 - Orientační, didaktická a oficiální funkce hodnocení ve výuce (Slavík, 1999, s. 20)

Předchozí Slavíkova tabulka zobrazuje, jak s měnící se funkcí hodnocení se proměňují i různé stránky učitelovy činnosti.

Podobné rozdělení funkcí hodnocení uvádějí autoři Hana Košťálová, Šárka Míková a Jiřina Stang ve své knize „Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení“ (2008).

Pokud chceme, aby žák prostřednictvím hodnocení získal maximum informací o tom, jak vyhověl požadavkům, jak splnil zadaná kritéria, jak zvládl dané učivo, očekáváme, že hodnocení bude plnit **poznávací funkci**.

Pokud zároveň předpokládáme, že žák bude díky hodnocení motivován pro další práci, bude se chtít dál učit a poznávat nebo hledat cesty k nápravě chyb a zdokonalení vlastní práce, jde nám o **motivační funkci** hodnocení.

Pokud očekáváte, že si žák vezme z hodnocení ponaučení, jak svou práci vylepšit, opravit nebo jak změnit své chování, jde vám o to, aby hodnocení plnilo také **korektivně – konativní funkci**.

Jestliže usilujeme prostřednictvím hodnocení také o to, aby se žák učil rozumět sám sobě a vytvářel si pozitivní sebeobraz, učil se sám sebe a svou práci realisticky hodnotit, pak má mít hodnocení i dlouhodobý vliv na žáka - mělo by plnit i **osobnostně – vývojovou funkci**.

V knize „Pedagogika pro učitele“ Alena Vališová, Hana Kasíková a kolektiv (2007) jsou uváděny dvě funkce hodnocení:

Informativní funkce informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl, zda a jak byl splněn cíl vyučování, poskytuje informace o učebním stylu žáka, o příčinách neúspěchu žáka. Do této funkce autoři zahrnují i funkci kontrolní a diagnostickou.

Formativní funkce je nositelem určité informace, ale je zároveň významným stimulem rozvoje osobnosti žáka.

V publikaci „Malá didaktika činnostního učení“ od Zdeny Rosecké a kolektivu (2006, s. 46) se uvádí :

„Ústní hodnocení, klasifikace i písemná hodnocení mají zvláště v 1. období základního vzdělávání funkci především **výchovnou a motivační**“.

Pomalejší ani méně nadaný žák si nezaslouží, aby ve věku šesti až osmi let dostal „cejch“ špatného žáka. U mnoha těchto takzvaných „ztracených případů“ je později v pedagogicko – psychologické poradně zjištěna inteligence normální, nebo dokonce nadprůměrná. Každému žákovi bychom měli poskytovat takové hodnocení, které mu

umožní zlepšovat jeho výsledky. Stanovené cíle musí být pro něho dosažitelné. Pocit uspokojení při jeho dosažení je velkou motivací pro další práci.

Olga Zelinková (1994), která se specializuje na práci s dětmi s poruchami učení a chování zmiňuje tyto funkce hodnocení: **motivační, kontrolní, výchovné, diagnostické, regulační**.

Zdůrazňuje, že přeceňování některých z těchto funkcí se negativně odráží v psychice žáka, ovlivňuje nepříznivě jeho další prospěch. Hodnocení by mělo postihovat celou jeho osobnost a být orientováno především na jeho kladné rysy.

Přestože rozdělení funkcí hodnocení se u jednotlivých odborníků liší, cíl zůstává stejný. Zvolit a správně kombinovat takové funkce hodnocení, které pomohou žákům najít správnou cestu k dosažení stanovených cílů. Pomocí zpětné vazby poskytovat žákům potřebné informace o jejich úspěších i nedostatecích. Umožnit jim odstraňovat omyly, chyby a nedostatky při práci. Vhodně zvolenými aktivitami pomáhat motivovat a povzbuzovat k další práci i ke zvýšenému úsilí.

Pečlivě vedené záznamy a pozorování nám podávají informace o pokroku, zvláštnostech žáků a umožňují cílené naplánování další práce. Stávají se podklady pro informace pro rodiče a klasifikaci. Stanovení kritérií pomáhá při získávání dovedností ve vlastní hodnocení práce.

4. Typy a formy hodnocení

Je třeba poznamenat, že terminologie školního hodnocení není ani u nás, ani ve světě dosud ustálená a významy některých pojmů se překrývají nebo zaměňují. Než začneme hodnotit, musíme si uvědomit více než pojmu určitého typu hodnocení, jeho specifičnosti.

4.1. Typy hodnocení

V každém typu hodnocení existují jak pozitiva, tak negativa, záleží na okolnostech, kterému typu hodnocení dáme přednost. Proto musíme před každou činností zvážit, jaký cíl sledujeme.

- Chceme-li podnítit u žáků soutěživost?
- Chceme, aby si uvědomili, jak si stojí v porovnání se svými spolužáky?
- Nebo chceme hodnotit s důrazem na úroveň výkonu?
- Zaměříme se na každého žáka individuálně?
- Budeme porovnávat jeho osobnostní zlepšení?

Vše bude mít klady i zápory. Soutěživost může u méně úspěšných vyvolat stres a napětí, touhu, aby někdo selhal a já byl lepší. Srovnávání s normou umožní větší spolupráci, ale někteří žáci nebudou pracovat podle svých možností, spokojí se „s pouze s normou“. Při důrazu pouze na individuální zlepšování se ztrácí kontrola s okolím a pevně stanovenými požadavky. Z toho je zřejmé, že nelze uplatňovat pouze jeden typ a formu hodnocení. Musíme se proto seznámit se všemi možnostmi a při své práci je vhodně uplatňovat.

Hodnocenou položku musíme vždy s něčím srovnávat. Hodnotící výrok o žákově výkonu se vždy vztahuje k nějakému měřítku, jemuž obecně říkáme **referenční rámec**. Takovým rámcem může být **sociální vzniklá norma** nebo **předem stanovená a případně standardizovaná kritéria** nebo **individuální vztahová norma**. Učitel využívá v praxi všechny tři rámce, různě je kombinuje, mnohdy i neuvědoměle. Měřítko má volit vědomě a využívat při tom výhody a snižovat rizika každého z nich (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 21 -22).

Důsledkem existence množství rozdílných metod hodnocení, které dnes školy používají, je také značné množství pojmů, o kterých se v současné době mluví (Kyriacou, 1996).

V publikaci „Klíčové dovednosti učitele“ jsou typy hodnocení rozděleny tímto způsobem:

formativní	- zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků
finální (sumativní, shrnující)	- stanovuje úroveň dosažených znalostí v určeném časovém okamžiku
normativní (relativní výkon)	- výkon jednotlivce hodnocen ve vztahu k výkonu ostatních
kriteriální (absolutní výkon)	- splnění kritéria bez ohledu na výsledek ostatních
diagnostické	- zaměřuje se na odhalení učebních potíží a problémů
interní (vnitřní)	- hodnotí sám vyučující
externí	- hodnotí osoby působící mimo školu
neformální	- pozorování výkonů v běžné činnosti
formální	- po předchozím upozornění (žák se může připravit)
průběžné	- základ pro konečné hodnocení dosažené úrovně
závěrečné	- konečné zhodnocení prospěchu žáka
objektivní	- testy zpracované odborníky
hodnocení průběhu procesu	- přímé pozorování výkonů
hodnocení výsledků	- založené na hmatatelném výsledku práce

V diskusích o různých typech hodnocení se obvykle uvádějí protikladné dvojice, z nichž nejdůležitější jsou:

formativní	x	finální (souhrnné) hodnocení
normativní	x	kriteriální hodnocení
interní	x	externí hodnocení
průběžné	x	závěrečné hodnocení
hodnocení průběhu	x	hodnocení výsledku

Někdy, ale dochází i ke kombinaci určitých protikladných dvojic. Závěrečné vysvědčení hodnocené známkou a doprovázené slovním hodnocením je především finální hodnocení. Toto hodnocení obsahuje také připomínky a údaje, které jsou povahy formativní. Závěrečná písemná práce založená na kritériích, při podrobném zkoumání může mít i aspekty hodnocení normativního charakteru. Nejdůležitější je, aby použitá metoda efektivně splňovala požadavky, které jsou na ni kladeny. Přílišné zabývání se čistotou metody ve smyslu jejího zařazení do některé z kategorií pravděpodobně nepřinese užitek (Kyriacou, 1996, s.125).

Publikace „KAFOMET – Katalog forem a metod práce“ (autor ani rok neuveden, publikace doplňována průběžně) uvádí tyto formy školního hodnocení:

- analytické** - neposuzuje hodnocený objekt jako celek, ale jeho vybrané dílčí výkony, postoje
- autentické** - nehodnotí umělou školní situaci, ale realitu, život (dopis, rozpočet výletu, výrobek)
- autonomní** - zvládá ho sám žák, dokáže ho vysvětlit a obhájit
- formalizované** - je zafixováno do srozumitelné zprávy, je to školní klasifikace (známky, body, procenta) a slovní hodnocení
- formativní** - zaměřené na podporu dalšího učení, na budoucí zlepšení výkonu, informuje o dílčích výsledcích jednotlivých kroků vzdělávání
- holistické** - povšechné, podává celkový dojem zhodnoceného objektu
- kritériální** - měřítkem je stupeň splnění úkolu (kriteria) bez porovnávání s ostatními (splnil- nesplnil)
- kvalitativní** - není vyjádřeno číselně, je to zejména slovní hodnocení
- kvantitativní** - je vyjádřeno číselně, známkou, body, procenty
- normativní** - měřítkem je norma, poměřuje výkon jedince s výkony ostatních při plnění stejného úkolu – jedné normy
- sumativní** - zaměřené na konečný výkon, celkový přehled, výstup

Typů, forem a metod hodnocení je v soudobé škole nemálo. Kdy které z nich ve výuce použít a proč? Hrozí nebezpečí, že v jejich množství ztratíme přehled. Mnohdy vinou toho v praxi vznikají obavy či polemiky z neznalosti, které jsou zhola zbytečné. Vždyť žádná

podoba hodnocení nebývá špatná nebo dobrá sama o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití. Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost. Učitelé v praxi uplatňují všechny typy, některé častěji, jiné méně.

Z hlediska zaměřenosti a připravenosti rozlišujeme:

Bezděčné hodnocení je spontánní, citové, povšechné. Při tomto hodnocení se opíráme o naše pocity. Je často doplňováno pokývnutím, úsměvem, gestem, mimikou atd. Tento způsob je velmi významný z hlediska jeho vlivu na sebepojetí dítěte, jeho pocity, prožitky. Dítě dokáže rozpoznat z našeho výrazu obličeje i tónu hlasu, jaké informace mu sdělujeme. Měli bychom si proto uvědomovat sílu tohoto hodnocení a svá gesta, mimiku a hlavně povšechné hodnocení „líbí - nelíbí“ bychom neměli nadužívat.

Hodnocení záměrné, operativní používáme v bezprostřední okamžité situaci, ale s určitým záměrem sdělit dítěti, co nás na jeho práci zaujalo. Slouží především k zhodnocení činnosti nebo výsledku práce dítěte a je-li potřeba ke změně a nápravě. Mělo by informovat o tom, co již dítě zvládlo, co je třeba ještě vykonat nebo napravit.

Hodnocení záměrné, formalizované má za úkol zaznamenávat, uchovávat, zpracovávat nejenom hotové výsledky činnosti, ale její i dílčí jevy.

Mezi bezděčným a záměrným hodnocením nevede ostrá hranice. Přesto je prakticky potřebné obě polohy hodnocení rozlišovat.

Záměrné hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat.

Z hlediska procesu učení rozlišujeme:

Formativní hodnocení poskytuje informace v průběhu procesu učení. Zaměřuje se na probíhající činnost. Žák se učí, získává dovednosti, spolupracuje ve skupině, řeší problém a učitel může svou radou a pomocí přispět ke zlepšení jeho výkonu a napomoci tím jeho seberozvoji. Pokud si vedeme záznamy o učebním procesu, poskytujeme žákovi průběžnou reflexi jeho učení. Pomáhá mu to dosáhnout stanoveného cíle a nám poskytuje zpětnou vazbu o průběhu procesu učení, o osobním rozvoji dítěte a umožňuje upravovat zvolené

strategie vyučování. Pokud se formativní hodnocení kombinuje s hodnocením kriteriálním, nabývá na významu, protože silně podporuje funkci motivační a rozvíjející.

Při hodnocení výsledku hodnotíme výsledek činnosti, vyřešený úkol, prezentaci. závěrečný produkt projektu, dokončený, hotový výrobek...

Z hlediska času rozlišujeme:

Vstupním hodnocením získáváme informace o žákovi na počátku určitého období. Na jeho základě vytváříme cíle a vhodné metody výuky.

Průběžné (formativní) **hodnocení** používáme v průběhu určitého období, kdy si ověřujeme úroveň zvládnutí kompetencí a provádíme korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka.

Formativní hodnocení směřuje k průběžným korekcím žakovských výkonů. Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.

Sumativní (závěrečné) **hodnocení** používáme na konci určitého období po zprostředkování vyučovacího procesu, kdy potřebujeme získat celkový přehled o dosaženém výkonu žáka. Slouží jako informace pro rodiče, jako podklad pro postoupení do vyššího ročníku nebo při přechodu na jinou školu. Sumativní hodnocení shrnuje hodnotící poznatky zejména pro vnější potřebu. Podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál. Jeho cílem není tedy žáka průběžně vést, ale zařadit, ať již se záměrem diagnostikovat nebo ho informovat.

Rozdíl mezi **formativním** a **sumativním** hodnocením se týká především vlivu hodnocení na žáka a na průběh jeho výkonu.

Z hlediska vztahové normy rozlišujeme:

Při **normativním hodnocení** výkon žáka vztahujeme k sociální normě, výkon porovnáváme s ostatními žáky a nebereme v potaz rozdíly, schopnosti, předpoklady ani nadání mezi nimi. Tento způsob hodnocení je pro některé žáky velmi zraňující, nepřispívá ke zdravému rozvoji a rozhodně je nemotivuje k další práci. Tímto hodnocením porovnáváme výkony žáků mezi sebou navzájem, případně na podkladě normy odvozené od úrovně výkonu skupiny žáků.

Kriteriální hodnocení posuzuje žáka ve vztahu k určitému kriteriu nebo sadě kriterií. Ty mohou být nastaveny učitelem, žáky, společně učitelem a žáky, závaznými dokumenty. Toto hodnocení neporovnává žáky mezi sebou, ale skutečný, absolutní výkon žáka. Takovéto hodnocení podporuje poznávací funkci hodnocení. Kriteriální hodnocení porovnává výkon žáka nikoliv s výkonem jiného žáka (jiných žáků), ale s věcnými požadavky učiva.

Hodnocením podle individuální vztahové normy posuzujeme práci žáka podle jeho předcházejícího výkonu. Porovnáváme a hodnotíme, zda došlo ke změně vzhledem ke stanovenému cíli. Toto hodnocení podporuje především funkci rozvíjející a motivační.

Odlišnost mezi **normativním** a **kriteriálním** hodnocením se týká rozdílných měřítek hodnocení.

(Kratochvílová, 2011 ; Slavík, 1999)

4.2. Formy hodnocení

Volba forem hodnocení by měla být v souladu s koncepcí školy, s pojetím výuky na škole. To, jakým způsobem budeme posuzovat úroveň svých žáků, jakou formu hodnocení zvolíme, souvisí s cílem hodnocení. Musíme mít při tom na paměti skutečnosti jako je věk, individuální předpoklady a osobnost dítěte. Dalšími kritérii je konkrétní vyučovací předmět a učební látka. Během vyučování používáme různé způsoby hodnocení, které různě kombinujeme podle potřeby a situace.

Explicitní vyjádření hodnocení nazýváme formou hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

Formy hodnocení stejně jako ostatní hodnocení rozdělují odborníci podle různých kriterií.

Autoři Kolář, Šikulová (2009) rozdělují formy hodnocení do šesti oblastí.

Jednoduché mimoverbální hodnocení	- úsměv, přísný pohled, gesto, dotyky
Jednoduchá verbální hodnocení	- kratší slovní vyjádření
Označování žáků podle výkonnosti či chování	- lokace, signy
Oceňování výkonů	- výstavky, různá pověření úkolem, nabídka k výběru z úkolů
Kvantitativní hodnocení	- známky, známky se zdůvodněním, výpočet splněných úkolů, chyb, bodové systémy, procenta
Písemná a grafická vyjádření	- charakteristika žáka, diagramy
Slovní hodnocení	- slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce třídy po vyuč. hodině, zhodnocení realizovaného projektu...

Jana Kratochvílová ve své knize „Systém hodnocení a sebehodnocení žáků“ porovnává evropské školy s českými školami. V evropských školách má hodnotící stupnice pololetního a závěrečného sumativního hodnocení slovní podobu vymezenou čtyřmi stupni. V průběhu roku však učitelé využívají své individuální způsoby hodnocení, odpovídající mnohdy národní tradici, které mohou a nemusí být v souladu s hodnocením sumativním. Tak se může stát, že je dítě hodnoceno po celý rok v odlišném systému než na konci školního roku. Chceme-li vytvořit kompatibilní systém průběžného a sumativního hodnocení (v pololetí a na konci školního roku), pak by se čtyřstupňovou škálou mělo pracovat i v jejím průběhu, a to zejména ve verbalizované, grafické formě či pomocí bodů a procent (číselné). Dlouhodobé použití běžné pětistupňové, někdy šestistupňové klasifikační stupnice, či jiných způsobů, které spíše odpovídají národním zvyklostem, je v rozporu s tímto systémem (Kratochvílová, 2011, s. 34).

J. Kratochvílová použila pro průběžné hodnocení v Evropských školách výroky pro čtyřstupňovou škálu, jimiž přiřadila zkratky.

1 - Ú	2 - O	3 - Č	4 - JN
vždy	často	někdy	nikdy
úspěšně	téměř úspěšně	částečně úspěšně	zcela neúspěšně
zvládá zcela, používá samostatně	zvládá, ale používá s mírnou pomocí	zvládá částečně	ještě nezvládá
mimořádné	výborné	průměrné	nepostačující
zcela osvojeno	osvojeno téměř	osvojeno částečně	dosud neosvojeno

Tab. č.4 - Příklady verbalizované čtyřstupňové škály, které mohou být použity v různých pedagogických situacích.

Kratochvílová (2011) zvolila ve své publikaci třídění forem hodnocení do čtyř skupin:

- číselná** - stupnice, procenta, body
- verbální** - slova, věty
- grafická** - symboly, obrazy, grafy, barvy
- nonverbální** - gesta, mimika, pohyb, názor

Forma číselná používá numerických prostředků jako jsou body, procenta, stupnice.

V našem základním školství se nejčastěji používá hodnotící stupnice s pěti stupni pro hodnocení předmětů a se třemi stupni pro chování. Nevýhodou známkování je, že i při nejlepší vůli učitele není možné do známky promítnout celé hodnocení žáka. Nejčastěji odráží vědomosti, ale již nedokáže podat informaci o snaze, síle, vytrvalosti, schopnosti spolupracovat, individuální odlišnosti. Závažným nedostatkem je ztotožňování „špatné známky“ se špatným výkonem, přitom dítě může v rámci svých možností pracovat pilně a svědomitě. Známkování také velmi poznamenává psychiku dítěte. Strach, úzkost, napětí, neustálá obava ze selhání se projevuje i snižováním výkonu. Dítě tímto spotřebuje spoustu energie a na samotné vzdělávání mu docházejí síly. Pod tímto tlakem některé volí i nečestné prostředky, které mu pomůžou dosáhnout na „lepší známky“. Další skutečností neobjektivnosti známkování je i různá požadovaná náročnost učitelů. Na druhou stranu nemůžeme všechny problémy svalovat na tuto formu hodnocení. Spíše bychom se měli

zamyslet, kdy a jakým způsobem známky používáme. Zda nemají funkci zastrašování pro udržení kázně a pořádku. Dalšími prostředky číselné formy jsou body a procenta. Využíváme je nejčastěji při hodnocení určité práce, kterou máme rozdělenou na několik částí.

Forma verbální, do této kategorie zařazujeme slovní hodnocení průběžné a závěrečné. Ústně hodnotíme ve vyučování samy, společně se žáky nebo se mohou žáci hodnotit navzájem. Na třídních schůzkách a konzultacích informujeme rodiče. Písemně hodnotíme do notýsků nebo píšeme hodnotící komentáře pod vypracované úkoly. Další možnost je představování projektů, pořádání třídních a školních slavností. Závěrečné slovní hodnocení může mít podobu výstupního hodnocení nebo vysvědčení.

Slovní hodnocení je hodnocení žáků verbálními výroky nikoliv známkami. Verbální forma hodnocení je obsažnější a může být velice výstižná. Umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Výhody, které má slovní hodnocení proti známce, spočívají mimo jiné v dialogické formě – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli líbí víc a co méně (Slavík, s. 130, 1999).

Zároveň by slovní hodnocení mělo být jen výpovědí o činnosti, o výsledcích učení či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností) (Stará, 2006).

Slovním hodnocením žáka nestresujeme, klademe důraz na výsledky, které se žákovi povedly. Společně stanovíme postupy, kterými odstraníme chybná řešení nebo omyly, abychom dosáhli lepších výsledků. Variabilita možností, které máme k dispozici, umožňuje respektovat individualitu každého žáka. Slovním hodnocením můžeme hodnotit činnosti už v jejich průběhu, ne až po ukončení, a tak případně korigovat špatně zvolené postupy. Slovní hodnocení napomáhá vnitřní motivaci každého jedince, protože hodnotí svou práci podle svého osobního zlepšení. Při společném hodnocení se žák učí od učitele čeho si všimnout, co je důležité a postupně tak získává dovednosti a zkušenosti pro vlastní sebehodnocení. Slovní hodnocení může žákovi poskytovat kvalitní zpětnou vazbu.

Forma grafická je hodnocení, které je velmi blízké všem dětem od nejtělejšího věku. Důvodem je její názornost, barevnost a pestrost. Nejvíce se tato forma využívá v prvním a druhém ročníku, při hodnocení estetických předmětů (výtvarná, hudební, dramatická,

tělesná výchova, svět práce). Při používání této formy hodnocení musíme mít na zřeteli, že každý grafický prostředek musí mít svou vypovídající hodnotu a děti mu musí rozumět. Může se také stát mostem, který děti pozvolna připraví na své sebehodnocení. Pokud budeme současně se symbolem používat i verbální hodnocení, které bude poskytovat podstatné informace o dosaženém výkonu.

Forma nonverbální zahrnuje veškerou mimiku a gesta učitele. Děti jsou velmi vnímavé, a proto bychom měly své projevy dobře znát a ovládat je. Mohou stejně dobře žáky motivovat, povzbuzovat, posilovat jejich sebedůvědu, jako ublížit a zranit.

Dalším prostředkem je pohyb žáků. Slouží nám k rychlému zhodnocení, sebereflexi. Vyjadřujeme s ním míru zvládnutí a osvojení konkrétní dovednosti. Využíváme různých poloh těla, zvedání rukou, krokování...

Dosaženou míru kompetence lze vyjádřit i názornými pomůckami. Nejčastěji využíváme kostky, kuličky, korálky, kaštiny, atd. Děti jejich počtem vyjadřují svou úroveň.

Všechny uvedené formy hodnocení můžeme různě kombinovat, vzájemně je prolínat a doplňovat. Žádné hodnocení není samo o sobě pouze špatné nebo dobré, všechny způsoby mají svá pozitiva i negativa, pokud nejsou důsledně dodržovány funkce hodnocení.

Stejně jako pracujeme se svými žáky, neměli bychom zapomínat na práci s jejich rodiči. Rodiče musíme seznámit nejen s očekávanými výstupy dílčích předmětů, ale i se způsobem jejich hodnocení. Vysvětlit jim současné požadavky na hodnocení. Měli bychom je seznámit s typy a formami hodnocení, pro sumativní, ale i průběžné hodnocení. Vysvětlit jim jakou hodnotící škálu používáme. Měli bychom s nimi hovořit o důležitosti motivace, o důležitosti posuzování celkového rozvoje jejich dítěte. Hovořit s nimi o negativních dopadech a důsledcích, které mohou nastat při tzv. „honbě pouze za známkou“.

5. Vlivy hodnocení na osobnost dítěte

Každé hodnocení má vliv na osobnost člověka. U dětí může mít velký vliv na jejich budoucí život, může upevnit jejich sebevědomí, naučit je znát své přednosti i nedostatky.

Už od nejútlejšího věku se děti neustále setkávají s tím, že na jejich chování někdo reaguje. Díky tomu, že jejich úspěchy a kladné vlastnosti potvrzují rodiče, učitelé a další významné osoby, rozvíjí se jejich sebepojetí. Tvoří se tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé z nejbližšího okolí (Fischer, 1997).

Abychom mohli při své práci učitele zvolit to neoptimálnější školní hodnocení pro své žáky, musíme mít na zřeteli i další skutečnosti. Tím jsou vývojové zvláštnosti charakteristické pro určitou věkovou skupinu.

Teprve později, s rozvojem myšlenkových operací, se vyvíjí i schopnost srovnání lidí (osobně významných autorit) působící na naše chování a jednání s větším smyslem pro objektivitu a vyvíjí se naše schopnost kritického sebehodnocení. V raném školním věku dítě vnímá úspěch i neúspěch vždy v kontextu vztahu k nejbližším osobám. Chce být úspěšné, aby vyhovělo svým rodičům nebo učiteli, kteří zpětně uspokojí jeho potřebu jistoty a lásky. Větší váhu než sám výsledek má ocenění osobně významnou autoritou, protože dítě je zcela vázáno na názor dospělých.

Ve středním školním věku je dítě již schopno uvažovat reálněji, na základě vlastních zkušeností – není pro ně tudíž tak důležitý názor učitele, ale to, zda jeho nároky odpovídají předem stanoveným pravidlům (potřeba jistoty). Na významu získává schopnost dětí spojit se do skupiny, která jedná jako celek a dovoluje všem společně něco vytvářet nebo prosazovat. Tlak vrstevníků může mít pozitivní i negativní účinky. Navíc vrstevníci uspokojují také potřebu seberealizace – vzájemně se napodobují a učí se od sebe různým dovednostem. Současně jim imponuje odvaha a sebedůvěra, což občas vede k tendenci se před ostatními vytahovat, získávat moc (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

V knize „Moderní vyučování“ (Petty , 1996, s. 360) mne zaujala pasáž týkající se této problematiky.

Cituji: „Přinejmenším třetina mladých lidí vychází ze školy s nálepkou neúspěšnosti. Velikost citových škod páchaných takto na mládeži i našich dětech mohou lidé jako vy nebo já, kdo jsme byli valnou většinou ve škole úspěšní, pouze odhadovat. Někteří z těchto „neúspěšných“ odmítají normy společnosti, která odmítla je, a přecházejí do potměného světa drog, různých lehčích zločinů a výkonů trestů. Není náhodou, že přes 50 % obyvatel věznic tvoří lidé funkčně ngramotní“ (Petty , 1996, s. 360).

To vyvolává otázku. Může učitel svým hodnocením podpořit úspěšnost – neúspěšnost svých žáků? Domnívám se, že ano.

Prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů se ve školách u žáků rozvíjí klíčové kompetence, tyto dovednosti jsou důležité pro osobní rozvoj žáků. Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností a hodnot, které se navzájem prolínají a doplňují. Klíčové kompetence jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání definovány samostatně jako šest nových kategorií, na něž se má výuka zaměřit. Jsou to kompetence: **k učení, k řešení problému, sociální a personální, komunikativní, občanské, pracovní.**

V roce 2005 prováděla společnost RPIC v České republice výzkum mezi zaměstnavateli a na základě odpovědí 1 300 zaměstnavatelů formulovala 14 klíčových kompetencí. Tyto klíčové kompetence se do značné míry prolínají s klíčovými kompetencemi stanovenými v RVP (Hansen Čechová, 2009 s. 9).

Podle výzkumů jsou si učitelé i zaměstnavatelé vědomi, co budou žáci nejspíše v životě potřebovat a co by měli rozvíjet: schopnost spolupracovat, učit se novým věcem, samostatnost v řešení problémů, flexibilita...

Změnou přístupu k žákům tím, že je kladen důraz na individuální rozvoj každého žáka, že úspěšnost neposuzujeme pouze podle toho, jak dokáží žáci vyjmenovat určité učivo, ale jsou hodnoceny i další důležité dovednosti, jsou lépe připraveni pro své budoucí povolání.

6. Doporučení pro efektivní školní hodnocení

„Lidská přirozenost chce být vedena k tomu, k čemu směřuje, a nechce být vlečena, strkána nebo nucena“.

J.A.Komenský

Po prostudování různých publikací, které se vyjadřují ke školnímu hodnocení, jsem dospěla k závěru, že dosáhnout objektivního hodnocení, které by vyhovovalo všem po všech stránkách je téměř nemožné. Všechna školní hodnocení, která používáme uvážlivě mají v učebním procesu své místo. Při plánování zařazujeme různé typy a formy hodnocení. Změny, které probíhají v našem školství, mají především pomoci žákům rozvíjet všechny své možnosti, naučit se uplatňovat získané dovednosti a vědomosti. K rozvoji klíčových dovedností je nejvhodnější hodnocení formativní. Abychom mohli zajistit našim žákům toto hodnocení co nejefektivněji, musíme k tomu vytvořit odpovídající podmínky.

6.1. Tvůrčí prostředí

Všichni víme, že tam, kde se cítíme dobře, jsme uvolnění a přístupnější ke všem podnětům. Ani s dětmi to není jiné. Pokud chceme vytvořit příjemné, tvůrčí a bezpečné prostředí v naší třídě, musíme na jeho budování usilovně pracovat. Děti se musí pod naším vedením naučit respektovat odlišnosti svých spolužáků, dodržovat společně zavedená pravidla, umět si navzájem pomáhat a spolupracovat.

6.2. Učební cíle

Jestliže chceme, aby s námi žáci spolupracovali, lépe rozuměli, co od nich očekáváme, musíme je seznámit s cíli, kterých chceme společně dosáhnout. Tyto cíle upravujeme podle jejich schopností. Čím mladší je skupina, s kterou pracujeme, tím musí být cíle krátkodobější a dosažitelnější. Velkým pomocníkem je stanovení kritérií. Ty na počátku práce stanovujeme sami, ale později se na jejich tvorbě podílejí i žáci. Již nejmladší žák může pod vedením učitele popsat jak má vypadat dobře odvedená práce. Kritérii je třeba se zabývat na začátku učebního procesu a vracet se k nim nejen při závěrečném hodnocení,

ale i v průběhu učení. Kritéria hodnocení práce by žák měl mít stále na očích. Jasně zformulovaná kritéria mohou žákům umožnit zlepšit práci tak, aby dosáhla těch nejlepších kvalit.

6.3. Výukové strategie

Snažíme se volit různorodé aktivity takovým způsobem, aby při nich našli uplatnění všichni žáci. Velmi vhodné jsou skupinové práce, projektové vyučování a tématické projekty. Při této činnosti se žáci učí nejen nové poznatky, ale získávají dovednosti spolupráce, tolerance, přijímání určité role, zodpovědnosti za dokončení svého úkolu.

6.4. Hodnotící postupy

Možností, jak zjišťovat znalosti žáka, je mnoho. Každý učitel by měl mít přehled o počátečních znalostech a dovednostech žáka, aby mohl při hodnocení konkrétně stanovit posun žáka. Vhodnou formou mohou být tzv. pretest a posttest, které umožní srovnání. Během vyučovacího procesu jsou vhodným nástrojem pro podporu žákova vývoje otázky. Při kladení otázky musíme vědět, jaký cíl sledujeme. Pokud se chceme něco dozvědět, něčemu porozumět nebo pochopit souvislosti, na co neznáme odpověď, ale předpokládáme, že ji zná žák, použijeme otázku zjišťovací. Otázky konstruktivní volíme v případě, že neznáme odpověď my ani žák. Dáváme mu prostor, aby hledal sám řešení. Těmito otázkami nutíme k tvořivému myšlení a k hledání různých variant a způsobů k dosažení cíle. U žáků, kteří nedosahují dobré výsledky nebo mají negativní sebehodnocení, mohou pomoci otázky hledající výjimky. Snažíme se společně najít takovou činnost, která mu jde, a tím směrem obrátit jeho pozornost. Po oslabení jeho negativizmu můžeme snáze najít řešení ke zlepšení. Ve svém okolí se nejčastěji setkáváme s otázkami instruktivními. Tyto otázky mají formu, která spíše řešení podsouvá, ale i ty v některé situaci potřebujeme. Nejčastěji v situaci, kdy potřebujeme převzít kontrolu.

6.5. Zpětná vazba

Zpětná vazba je jádrem formativního hodnocení. Zpětnou vazbu poskytujeme žákům ústně i písemně. Každá by měla obsahovat informaci, kde učitel spolu se žákem hodnotí dosažené výsledky nebo způsob jejich plnění. Pokud je potřeba, poskytne učitel radu nebo návod, jak postupovat, aby se chybné řešení napravilo a příště se neopakovalo. Učitel při procesu může získat zpětně informace, zda volba jeho vyučovacích postupů je pro jeho žáky vhodná.

6.6. Aktivní učení žáků

Učitel není jediným zdrojem informací, ale vede žáky k tomu, aby dokázali vyhledávat, třídit a hodnotit získané poznatky. Vyučování vede způsobem, který žákům pomáhá naučit se samostatně učit.

(Hansen Čechová, 2009 ; Starý, 2006)

Mám – li doporučit jak efektivně hodnotit, měla by platit zásada:

Hodnocení se mají používat tak, aby podporovala rozvoj dětí a probouzela v nich aktivitu. To se snadno řekne. Ale existuje vůbec nějaký „nejlepší“ způsob hodnocení? Domnívám se, že důležitější než přemýšlet o tom, jakou formu hodnocení zvolit, je zamyslet se nad tím, zda je správné při výuce hodnotit to, co žáci umí, nebo to, co neumí.

Já osobně bych volila hodnocení toho, co žák umí. Tím mu dávám najevo, že si ho cením, uznávám jeho snahu a dávám mu možnost zažívat pocity zdaru, tím ho vedu k uvědomění si vlastního pokroku, buduji jeho sebedůvěru, sebeúctu, ale i úctu k druhým lidem.

Chvála je nejpůsobivější, uděluje-li se jednotlivcům veřejně, tedy před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně tehdy, není-li veřejné, nýbrž osobní, zaměřené na jedince.

Efektivní hodnocení poskytuje žákovi častou zpětnou vazbu, jasnou instruktivní důstojnou formou o tom, jak se blíží k vytčeným cílům a učí ho sebehodnotícím dovednostem. Toto nastane, jestliže žák s učitelem spolupracuje. Dohodnou se na tom, co je cenné a významné, společně si stanoví cíle a o těch průběžně komunikují. Smysl a závěr hodnocení musí být předmětem jejich otevřené diskuse.

7. Empirická část - výzkum

7.1. Charakteristika zkoumaného problému

Hodnocení nás provází po celý život a svým způsobem ovlivňuje naše jednání i to, jak jsme vnímáni ve svém okolí, jakou roli a postavení získáváme v úzkém okruhu svých blízkých, ale také v kolektivu třídy, zájmové skupině...

To vše také působí na psychiku každého jedince. Hodnocení, které je smysluplné pomáhá při osobnostním a sociálním rozvoji každého člověka. S tím velmi úzce souvisí i dovednost sebehodnocení.

Ovšem naučit se správně používat, kombinovat jednotlivé formy hodnocení, není vůbec snadný úkol. Musíme mít neustále na mysli, že žádná situace není stejná, každý jedinec je individuální osobnost, prostředí, ve kterém se pohybujeme, se neustále mění, a proto není žádný jednotný postup. Naším cílem musí být získání dostatečného množství informací, zkušeností a dovedností, které nám umožní se v dané situaci správně rozhodnout.

7.2. Cíl výzkumu

Zjistit jaké typy a formy hodnocení preferují jednotlivé skupiny respondentů – rodiče, žáci a učitelé.

- Jaké formy hodnocení jsou pro učitele problematické?
- Které školní hodnocení učitelům nevyhovuje?
- Které hodnocení, podle jejich názoru, nejvíce motivuje žáka k další činnosti a má pro ně největší výpovědní hodnotu?
- Spolupráce s rodinou a její vliv na pozitivní vztah k učebnímu procesu.
- Jaký mají názor respondenti na společné mimoškolní akce? Zda mají dojem, že tyto akce by mohly ovlivnit hodnocení žáka.

7.3. Postup a charakteristika výzkumu

Pro hromadné získávání údajů pomocí písemných otázek jsem zvolila dotazníkovou metodu. V dotazníku jsem použila otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené.

S navrženými dotazníky jsem oslovila dvě kolegyně a dva rodiče, požádala jsem je o zpětnou vazbu.

Po této pilotáži jsem předložila upravené dotazníky paní ředitelce a požádala o souhlas s rozdělením všem třem skupinám respondentů.

Dotazníky jsem rozdala prostřednictvím třídních učitelek.

Sestavila jsem tři dotazníky (plné znění dotazníků v příloze).

1. dotazník pro vyučující na prvním stupni základní školy
2. dotazník pro žáky druhých až pátých ročníků
3. dotazník pro rodiče těchto žáků a rodiče žáků prvního ročníku

Po zpracování dotazníků jsem se soustředila na tyto oblasti:

- slovní hodnocení učitelem
- jak přijímají školní hodnocení žáci a rodiče
- sebehodnocení žáků
- spolupráce rodiny a učitele v době mimo vyučování

Zde jsem zvolila pro získání údajů metodu rozhovoru. Rozhovor byl veden individuálně s touto skupinou respondentů:

1. učitel
2. tři žáci z jeho třídy
3. jejich rodiče

Rozhovor jsem vedla se třemi skupinami. Údaje jsem zaznamenávala formou písemných poznámek. Třídní učitel mi umožnil oslovit rodiče žáků ze své třídy. Pokud rodič vyslovil souhlas s rozhovorem, mohla jsem ho uskutečnit i s jeho dítětem.

7.4. Popis vzorku

Pražská typická sídlištní škola. Přesto zde žáci mají blízko k přírodě. Jsme obklopeni lesoparkem s přehradní nádrží, krásnými meandry Botiče s naučnou stezkou, která vede k dendrologické zahradě a parku v Průhonících. V blízkosti je lidová škola umění i velké množství sportovních oddílů.

Žáci pocházejí z velmi rozmanitého rodinného prostředí. Máme ve škole žáky bydlící v rodinných domech a dobře finančně zajištěných, ale i žáky bydlící v sociálních bytech přidělených magistrátem a s neutěšenou finanční situací. Hodnoty, které jsou v rodinách uznávány a jejich priority, se velmi liší.

Pro rozhovor jsem zvolila zastoupení učitelů, žáků a rodičů z 2. – 4. ročníku. Z každé třídy jsem oslovila třídního učitele a jeho tři žáky a jejich rodiče. Důvodem je pokus o určité srovnání názorů na určité téma.

7.5. Vyhodnocení dotazníků

Výzkumu se zúčastnilo celkem 356 respondentů. Z toho bylo 19 učitelů, 173 žáků a 164 rodičů. Získané informace, údaje a data od respondentů jsem zpracovávala odděleně. Pro přehlednost jsou data z dotazníků od žáků a rodičů vloženy do tabulek.

7.5.1. Vyhodnocení dotazníků pro učitele

Počet respondentů: 19

Délka pedagogické praxe se pohybovala v rozmezí 3 – 31 let.

Dotazník zpracovávali učitelé s aprobací 1. stupeň ZŠ, vyučující anglického jazyka a učitelé s aprobací pro 2. stupeň ZŠ, kteří v letošním školním roce vyučují v některých třídách předměty na 1. stupni (matematika 5. ročník, informatika, tělesná výchova, hudební výchova, svět práce, výtvarná výchova 3. – 5. ročník).

1. Jste zastáncem výchovy spíše: a) volné b) demokratické c) autoritativní

Pouze jeden z učitelů se přiklonil spíše k výchově autoritativní, ostatní uvedli výchovu demokratickou.

2. Shodují se s vaším názorem na hodnocení určitého žáka i vaši kolegové?

- a) ano 14
- b) ne 0
- c) někdy 5

Názory na hodnocení určitého žáka se lišily převážně u žáků pátých ročníků. Rozdílný úhel pohledu na žáka měli třídní učitelé a vyučující v této třídě s aprobací pro 2. stupeň ZŠ. Nejčastěji v předmětech tělesná výchova a hudební výchova. Vyučující matematiky a anglického jazyka se s ostatními vyučujícími prvního stupně v názorech na žáky shodovali.

3. Které formě hodnocení dáváte přednost?

- a) Seřazeno podle četnosti používání

známka 19 (učitelé 1. ročníku napsali od začátku 2. pololetí)

body 17

názor 15

procenta (na 1. stupni ZŠ z vyučujících nepoužívá nikdo)

Známkou hodnotí všichni učitelé ve všech předmětech na naší škole mimo prvního pololetí v prvním ročníku.

Body používají učitelé při průběžném hodnocení. Nejčastěji při hodnocení - skupinové práce, písemné práce s více úkoly, projektech.

Názor označili vyučující nižších ročníků.

- b) Slovní hodnocení používají všichni, preferují ústní formu.

Nonverbální záměrné hodnocení převažovalo v jedné třídě, kde je soustředěn větší počet žáků se specifickými poruchami učení.

4. Máte ve třídě žáka, na kterého platí pouze negativní hodnocení?

Kladně odpověděla pouze jedna kolegyně. Blíže specifikovala, uvádím přepis jejího sdělení: „Problematická rodina, nespolupracují. Dítě nemá vymezené hranice“.

5. Jak často provádíte slovní hodnocení?

a) nepoužívám 0

b) denně – ústně 19

Vyučující informatiky, hudební výchovy, světa práce, výtvarné výchovy uvádí v poznámce, že denní a týdenní je pro jejich hodnocení v předmětu stejné, vzhledem k časové dotaci daného předmětu (jedna vyučovací hodina za týden).

c) týdně/ústní viz. předcházející bod

d) měsíčně – písemné 8

Převážně používají vyučující v prvních až třetích ročnících. Vyučující zapisují do deníčků a žákovských knížek.

e) čtvrtletně – písemné 19

Čtvrtletní slovní hodnocení v písemné podobě používají všichni vyučující, protože je máme zakotvené v našem školním vzdělávacím programu. Hodnocení zapisují vyučující do deníčku nebo žákovské knížky.

f) pololetně – písemné 2

V první třídě zhodnotili vyučující práci každého žáka dopisem. Někteří žáci mají individuální vzdělávací program. Jsou hodnoceni v pololetí také slovně z příslušných předmětů.

g) po ukončení probíraného tématu nebo dokončení celku – ústně 15

- písemně 5

Zde se opět projevuje, že jsou ve třídách děti s SPU a s individuálními vzdělávacími programy.

h) nepravidelně – ústně 19

- písemně 3 (čtvrtletně)

Většinou zde učitelé specifikovali hodnocení aktivity a chování žáků za uplynulé období. Součástí jsou především pochvaly, které jsou žákům udělovány za soustavnou pomoc spolužákovi nebo reprezentaci školy ve sportovních soutěžích, zeměpisných olympiádách, jazykových soutěžích, programy pro seniory, příprava akcí pro předškoláky...

6. Máte problém při slovním hodnocení?

ano 19

7. Jestliže ano, jedná se o hodnocení

- a) ústní 0
- b) písemné 19
- c) jiný důvod 0

V poznámce nejčastěji uváděny tyto důvody:

- velké množství žáků ve třídě

Na prvním stupni naší školy se pohybuje počet žáků ve třídě v rozmezí 22 – 27. Výjimkou je pouze jedna pátá třída s počtem 16 dětí. Důvodem je autistické dítě, které pracuje za pomoci pedagogického asistenta. Vyučujícím a třídním učitelem je speciální pedagog, proto jsou zde ještě další žáci s SPU.

- velké množství žáků, které učitel vyučuje

Někteří vyučující uvádějí, že počet žáků, které hodnotí, je v jejich případě příliš vysoký. Časté písemné slovní hodnocení je pro ně problémem. Tento argument mne vedl k tomu, abych zjistila kolik slovních hodnocení pro žáky konkrétní vyučující vypracovává.

Dospěla jsem k rozmezí 189 – 424 hodnocení na jednoho pedagoga. Výjimkou je pouze paní ředitelka, která učí na prvním stupni pouze matematiku v jedné páté třídě.

- problémy s formulací

Učitelé uvádí: „V tomto množství se neubráním opakování slovních spojení, ne vždy dokáží vystihnout podstatu“.

8. Jakým způsobem slovně hodnotíte?

- a) slovně v asociačním kruhu 13
- b) ve skupině 15
- c) individuálně s dítětem nad vybranou prací 15
- d) dítěti je slovní hodnocení předáno 4
- e) jiné 0

Učitelé uvádějí, že používají více způsobů, podle potřeby. Záleží na předmětu, věku žáků a hodnotící činnosti.

9. Máte stejné hodnocení pro předměty naukové a estetické?

- a) ano 3
- b) ne 16

Nejčastěji se objevilo hodnocení známkou pro naukové předměty, symboly používá většina vyučujících při průběžném hodnocení. Estetické předměty jsou hodnoceny převážně symboly, ale ve čtvrtletí jsou hodnoceny známkou.

10. Používáte ve své třídě při hodnocení sebehodnocení žáka?

- a) ano 19
- b) ne 0

11. Od kterého ročníku zavádíte pravidelné sebehodnocení?

Všech 19 uvádí od 1. ročníku. Učitelé spolupracují v Metodických sdruženích jednotlivých ročníků nebo oborových předmětů. Zde stanovují určitá základní kritéria pro pravidelné sebehodnocení žáků. Důvodem je, aby při změně vyučujícího nedošlo k disproporcii při této činnosti.

12. Kritéria pro sebehodnocení žáků vytváří

- a) učitel 3
- b) učitel a žáci 16
- c) žáci 0

Učitelé, kteří uvedli, že stanovují kritéria pro sebehodnocení žáků převážně sami, učí letos v nižších ročnících. Tato činnost je pro žáky nová, a proto je třeba větší pomoci ze strany učitele.

13. Domníváte se, že by došlo ke zhoršení motivace žáků učit se, zrušením hodnocení známkami?

- a) ano 17
- b) ne 2

Zde se zřejmě projevila osobní zkušenost pedagogů.

14. Jaké hodnocení byste zvolila vy?

- | | |
|--|----|
| a) známka | 3 |
| b) slovní hodnocení | 1 |
| c) kombinace známky a slovního hodnocení | 15 |

15. Umožňujete ve své třídě pro rodiče otevřené hodiny?

- | | |
|--------|----|
| a) ano | 17 |
| b) ne | 2 |

Všichni třídní učitelé uvedli ano. Někteří učitelé anglického jazyka uvedli, že tuto možnost rodičům nabídli, ale rodiče ji příliš nevyužívají.

16. V čem spatřujete jejich přínos?

Zde jsem přepsala komentáře učitelů:

- Názorná ukázka práce dětí pro rodiče.
- Rodiče vidí dítě při vyučování – i když by bylo lepší mít rodiče někde, kde je děti nevidí, ale rodiče své děti ano.
- Rodiče vidí své dítě v „akci“. Mají možnost srovnání s ostatními žáky, které doma chybí.
- Vnímají tempo a náročnost vyučujícího.
- Nejúčinnější spolupráce rodič + škola.
- Svě dítě přestanou přeceňovat, ale také podceňovat.
- Na místě možnost zpětné vazby.
- Konfrontace názoru rodiče dítěte s realitou školní třídy.
- Rodiče vidí své dítě v kolektivu spolužáků, mohou ho sledovat při práci, při začleňování do kolektivu, jak umí spolupracovat s vrstevníky, jak se chová mezi dětmi, sledovat požadavky učitele.
- Rodiče vidí svoje dítě v porovnání s ostatními dětmi třídy. Je vidět způsob práce, použité metody, používané postupy atd.

Některé názory vyučujících se shodovaly.

17. Mají vliv na vaše hodnocení žáka společné mimoškolní aktivity?

a) ano 18

b) ne 1

18. Plánujete některé i s účastí rodičů?

a) ano 16

b) ne 3

19. Akce s účastí rodičů pořádáte

a) odpoledne v pracovní dny 13

b) o víkendu 2

c) jindy 1 během vyučování

20. Jak často?

2 – 3 setkání za školní rok 16

21. Akce za účasti rodičů neplánuji nebo výjimečně. Můžete prosím napsat své důvody?

Komentáře:

- Každý rodič zpočátku na akce chodí, aby udělal radost učiteli a svému dítěti. Potom je to pro ně povinnost a rádi by přestali. Je to pro ně zátěž, také mají volno pro sebe a na odpočinek.

- I učitel má svůj soukromý život.

- Účast rodičů nelze domluvit tak, aby přišla alespoň většina.

Rodiče mají mezi sebou komunikační problémy.

- Při tvorbě kolektivu první třídy z důvodu seznámení.

Později při slavnostní příležitosti např. Vánoce, ukončení školního roku.

- Víkendy mají být členové rodiny pohromadě.

- Nezájem rodičů se těchto akcí zúčastnit v odpoledních hodinách.

7.5.2. Vyhodnocení dotazníku žáků

Počet žáků

Celkový počet žáků na prvním stupni je 258. Dotazník jsem nedávala žákům prvního ročníku. Počet odevzdaných dotazníků se snížil o chybějící žáky.

Výzkumu se zúčastnilo 173 žáků.

ročník	dívky	chlapci	celkový počet
2.	17	22	39
3.	20	22	42
4.	17	26	43
5.	20	29	49
2. - 5.	74	99	173

Tab. č.5 – Počet žáků

1. Používáš sebehodnocení od první třídy?

Ve druhém ročníku všechny děti odpověděly kladně, zřejmě proto, že se této dovednosti stále učí ve spolupráci s učitelem. Tudíž si více uvědomují, že se jedná o sebehodnocení.

Ve vyšších ročnících zvolily variantu ne možná děti, které se přistěhovaly nebo si neuvědomily, že se této dovednosti učí již od první třídy. U některých se třeba projevil jejich negativní postoj k této činnosti.

ročník	ano	ne
2.	39	0
3.	28	14
4.	21	22
5.	39	10
2. - 5.	127	46

Tab. č.6 - Používáš sebehodnocení od první tříd?

2. Čím se nejraději hodnotíš?

Z odpovědí na tuto otázku plyne, že žáci jsou zvyklí se hodnotit. Všichni uvedli nějaký způsob vlastního hodnocení. Ve všech ročnících je statisticky nejoblíbenější symbol smajlíka. Na tomto symbolu mohou vyjádřit i míru úspěšnosti. Je to rychlé a částečně vypovídající. Žákům je to

blízké, protože se kopíruje mimika obličeje. Ve vyšších ročnících rádi svoji úspěšnost hodnotí i svojí slovní formulací. Nejvíce se to projevuje při hodnocení skupiny.



ročník	hvězdička nebo obrázek	smajlík	body	slovně povedlo x nepovedlo
2.	8	25	3	3
3.	6	19	7	10
4.	4	23	6	10
5.	4	34	3	8
2. - 5.	22	101	19	31

Tab. č.7 - Čím se nejraději hodnotíš?

3. Jakým způsobem býváš nejčastěji hodnocen?

Výsledky odpovídají Školnímu vzdělávacímu programu naší školy, protože od druhého ročníku jsou žáci hodnoceni výsledně známkou. Ostatní formy hodnocení používají vyučující při hodnocení průběžném. Výjimkou jsou žáci s SPU.



ročník	známkou	body	procenta	slovně splnil, nesplnil	slovně s doporučením nápravy	jiné - známky doplněné slovním hod.

2.	34	0	0	0	5	0
3.	41	0	0	1	0	0
4.	42	0	0	1	0	0
5.	36	1	0	1	2	9
2. - 5.	153	1	0	3	7	9

Tab. č.8 - Jakým způsobem býváš nejčastěji hodnocen?

4. Které hodnocení máš nejoblíbenější ty?

Nejoblíbenějším hodnocením je pro žáky známka. Ve druhém a třetím ročníku napsalo známku 77% žáků, ve čtvrtém 87% žáků a v pátém 61% žáků. V nižších ročnících základní školy nemají žáci se špatnými známkami velké zkušenosti a možná je to jeden z důvodů, proč ji zvolili. Domnívám se, že se zde také odráží vliv rodiny. Pro velkou většinu rodičů je známka nejprokazatelnější informace o úspěšnosti jejich dítěte. V úředním dokladu (notýsek, žákovská knížka, vysvědčení) je známka nejčastějším hodnocením.

	známka	body	smajlík	procenta	Slovní hodnocení	Známky doplněné slov. hodnocením
2.	30	5	2	1	1	0
3.	32	6	4	0	0	0
4.	37	1	4	1	0	0
5.	30	1	6	0	11	1
2. - 5.	129	13	16	2	12	1

Tab. č.9 - Které hodnocení máš nejoblíbenější ty?

5. Podle kterého hodnocení poznáš, v čem chybuješ a v čem se máš zlepšit?

Žáci nejčastěji uvádějí známku a slovní hodnocení. Důvodem je pravděpodobně, že pokud udělají chybu, je jim slovně zdůvodněna.

ročník	známka	označení chyb	předměty	nevím	splnil, nesplnil náprava	slovní	smajlík	body	Známka se slov. hodnocením
2.	25	10	2	2	0	0	0	0	0
3.	13	0	0	13	1	11	3	1	0
4.	31	0	1	2	0	9	0	0	0
5.	20	0	0	0	6	19	1	0	3
2.– 5.	89	10	3	17	7	39	4	1	3

Tab. č.10 - Podle kterého hodnocení poznáš, v čem chybuješ a v čem se máš zlepšit?

6. Vytváříte společně s učitelem stupnici hodnocení? (stanovujete kritéria hodnocení)

Odpověď – někdy – jasně převážila ostatní, protože nejvíce odpovídá realitě. Ve školním vyučovacím procesu jsou některé činnosti, při kterých určuje kritéria hodnocení pouze učitel. A žáci si to jasně uvědomují. Učitel je u dětí mladšího školního věku přirozenou autoritou. Ve vyšším věku jsou žáci více schopni stanovit vhodně kritéria, která by platila nejen pro něho, ale i pro ostatní spolužáky ve třídě.

ročník	ano	ne	někdy
2.	0	1	38
3.	28	1	13
4.	4	12	27
5.	14	10	25
2. - 5.	46	24	103

Tab. č. 11 - Vytváříte společně s učitelem stupnici hodnocení

7. Dokážeš posoudit a zařadit se ve stupnici 1 – 6 (1 je nejlepší) v určitých dovednostech v porovnání se svými spolužáky? Vybarvi políčko, kde se nacházíš ty.

Mým záměrem při zařazení této otázky do dotazníku pro žáky bylo ověřit si, zda při změně koncepce hodnocení žáka, dojde i ke změně jeho sebepojetí. Chtěla jsem zjistit, zda se ve třídě nevyskytuje žák, který by se cítil ve všech činnostech na posledních místech.

Šest políček jsem zvolila proto, aby žákům nepřipomínal pětistupňovou klasifikační stupnici a aby se nemohli zařadit pouze na střed. Tudíž se musí rozhodnout při středovém umístění, zda je to „lepší dobře - horší dobře“.

V žádném dotazníku se neobjevilo, že by se některý žák cítil jako velmi neúspěšný. Více než tři políčka na posledních místech vyplnil jeden chlapec ze třetího ročníku. Ve čtvrtém ročníku vyplnil jeden chlapec pět políček. V pátém ročníku jedna dívka a jeden chlapec vyplnili čtyři políčka.

Matematika

Je zajímavé, že podle dětí s matematikou nemá v podstatě nikdo problém. Většina z nich se zařadila do druhého políčka tabulky a počet žáků v prvním a třetím políčku je téměř shodný. Při porovnávání hodnocení žáků z matematiky na pololetním vysvědčení, jsem zjistila, že se velmi shodují s jejich sebehodnocením v tabulce.

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	11	18	8	2	0	0
3.	7	13	17	3	2	0
4.	10	19	6	8	0	0
5.	12	18	11	6	2	0
2.- 5.	40	68	42	19	4	0

Tab. č.12 - Sebehodnocení v matematice

Čtení

Čtení a vyprávění jsem záměrně rozdělila, protože mne zajímalo, jestli žáci vnímají rozdíl v technice čtení a porozumění čtenému. Výsledky potvrdily moje původní myšlenky. Pocit, že dobře čte, má většina žáků. Při vyprávění se však již objevuje, že žáci vnímají svoje nedostatky. Jsou dostatečně kritičtí sami k sobě. V tabulce čtení se nikdo nezařadil na poslední místo. Avšak ve vyprávění se tam řadí 4 žáci. Na předposlední místo se zařadilo ve čtení 6 žáků, ve vyprávění stoupl počet na 17. Důvodů může být několik: slabá slovní zásoba, vada řeči, stud, krátkodobá paměť, nepochopení čtenému, špatná orientace v textu, problémy při vyhledávání a vyhodnocování informací.

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	19	9	8	2	1	0
3.	6	18	14	4	0	0
4.	21	15	5	1	1	0
5.	26	10	7	2	4	0
2.- 5.	72	52	34	7	6	0

Tab. č. 13 - Sebehodnocení ve čtení

Vyprávění

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	16	14	5	3	0	1
3.	3	14	11	3	9	2
4.	14	15	9	1	4	0
5.	14	15	10	5	4	1
2.- 5.	47	58	35	12	17	4

Tab. č. 14 - Sebehodnocení ve vyprávění

Psaní – úprava sešitu, kreslení

Pokud bychom porovnávali vnímání úpravy práce či sešitu s vnímáním kreslení, najdeme určitou spojitost. Žáci, kteří se zařadili na první dvě políčka se hodnotí stejně kladně v úpravě i v kreslení. Se zvyšujícím se věkem jsou k sobě kritičtější v úpravě sešitů. Vnímají svoje nedostatky intenzivněji. Toto hodnocení je odpovídající, protože ve čtvrtém a pátém ročníku je velký rozdíl v úpravě prací mezi jednotlivými žáky. Projevuje se zde odlišnost mezi děvčaty a chlapci.

Kreslení a malování je v mladším věku činnost, ke které děti přistupují s radostí. Výrazný výtvarný talent se projeví většinou již od prvního ročníku, ale někteří žáci si tuto činnost oblíbí až posléze. U některých se talent rozvine až pod odborným vedením. Jiní svoje estetické cítění přenáší i do jiných oblastí. Projeví se to třeba úpravou písemných prací a poznámky k učivu v sešitech bohatě ilustrují. Pro jiné žáky se s přibývajícím věkem úprava sešitů stává nepodstatnou. Kreslení a malování u některých žáků není oblíbené, dávají přednost jiným zájmům.

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	16	15	6	1	1	0
3.	9	21	7	3	1	1
4.	12	15	10	2	2	2
5.	11	12	13	6	7	0
2.- 5.	48	63	36	12	11	3

Tab. č.16 - Sebehodnocení v psaní – úprava

Kreslení

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	19	11	6	2	1	0
3.	17	13	9	1	1	1
4.	20	17	3	2	1	0
5.	22	11	10	1	4	1
2.- 5.	78	52	28	6	7	2

Tab. č.17 - Sebehodnocení v kreslení

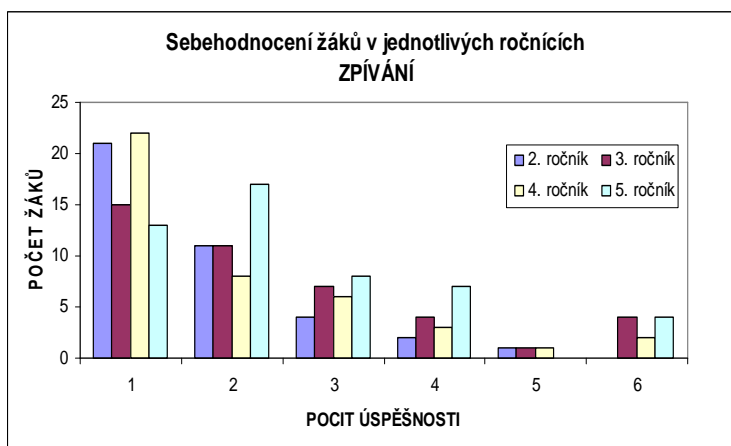
Zpívání

Výsledky ukazují překvapivou skutečnost. Do posledního políčka se zařadilo 10 žáků. V posledních třech polích je 29 žáků z 173. Je to nejhůře vnímaná činnost.

Nejvíce dětí je z páté třídy 11 a ze třetí třídy 9. V obou případech je to téměř čtvrtina

žáků. Tento počet nesouvisí se zvyšujícím se věkem žáků, protože ve druhém ročníku jsou 3 a ve čtvrtém pouze 6.

Ve druhé a třetí třídě navštěvuje velké množství děvčat kroužky country tanců, takže lze předpokládat, že jejich vztah k hudbě a zpívání je kladný. Na základě zkušenosti z vystoupení pro rodiče, které pořádáme dvakrát ročně, vím, že poměrně dost dětí chce vystupovat se zpěvem, tancem nebo hrou na různé hudební nástroje. Proto mne tento výsledek velmi zarazil.



Součty vybarvených polí / odpovědi žáků						
ročník						
2.	21	11	4	2	1	0
3.	15	11	7	4	1	4
4.	22	8	6	3	1	2
5.	13	17	8	7	0	4
2.- 5.	71	45	25	16	3	10

Tab. č. 18 - Sebehodnocení ve zpívání

Sport

Postoj ke sportu je velice specifický. Dalo by se předpokládat, že v této věkové kategorii, jsou sportovní aktivity oblíbené. Vybavení školy pro tělesnou výchovu je nadstandardní. Žáci mohou využívat sportoviště školy i v době mimo vyučování. V rámci zájmové činnosti jsou nabízeny různé sporty pod vedením odborných trenérů. Záleží na přístupu rodiny, fyzické zdatnosti a vlivu kamarádů, zda se pro tuto činnost žák rozhodne. V prvním a druhém ročníku se jedná spíše o rozhodnutí rodičů, kteří se jim mnohdy snaží nabídnout „vyzkoušení“ různých od sebe odlišných sportů. Starší žáci již začínají sami preferovat určitý druh sportu. Někteří se však vůči němu negativně vymezují.

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	25	11	3	0	0	0
3.	22	13	2	2	2	1
4.	26	10	4	1	1	1
5.	24	11	5	4	2	3
2.- 5.	97	45	14	7	5	5

Tab. č.19 - Sebehodnocení ve sportu

Vyrábění, stavění

Zde převažuje kladný postoj žáků. Většina z nich si totiž ve škole může vyzkoušet činnost, pro kterou doma nemá dostatečné podmínky. Práce ve školní dílně, odborné učebně je pro ně zajímavá a podnětná. Tato činnost je natolik rozmanitá, že úspěšný může být každý.

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	23	12	1	2	1	0
3.	19	11	7	1	3	1
4.	20	15	6	1	1	0
5.	25	15	6	1	1	1
2.- 5.	87	53	20	5	6	2

Tab. č. 20 - Sebehodnocení ve vyrábění, stavění

Tajenky, luštěnky, kvízy

Pro mnohé učitele se luštění různých tajenek, křížovek... stalo součástí vyučovacího procesu. Považují to za první krok k samostatnému vyhledávání informací a třídění poznatků. Tato činnost je většinou oblíbená, žáci jsou v mladším školním věku velice zvědaví. Rádi objevují a zkoumají.

Součty vybarvených polí / odpovědí žáků						
ročník						
2.	23	8	5	3	0	0
3.	18	15	3	1	1	4
4.	23	13	5	1	0	1
5.	19	19	6	2	3	0
2.- 5.	83	55	19	7	4	5

Tab. č. 21 - Sebehodnocení v tajenkách, luštěnkách, kvízech

8. Pracuješ rád ve skupině?

Žáci ve skupinách pracují rádi, mohou si navzájem pomáhat, mohou si většinou volit kamarády i činnost, kterou budou ve skupině dělat. V každé třídě se najdou žáci, kteří se společné práce neradi zúčastňují. Záleží na učiteli, jakým způsobem bude s tímto žákem pracovat.

ročník	ano	ne
2.	35	4
3.	37	5
4.	37	6
5.	46	3
2. - 5.	155	18

Tab. č. 22 - Pracuješ rád ve skupině?

9. Spolupracoval bys raději ve skupině stále:

Z celkového výsledku by se zdálo, že žákům nezáleží na složení skupiny. Pokud porovnáme rozložení preferencí v jednotlivých ročnících, můžeme dojít k tomuto závěru. Se zvyšujícím se věkem se žáci přiklání ke stále skupině. Souvisí to se sociálními vazbami ve třídě.

ročník	se stejnými spolužáky	různě se měnit se spolužáky
2.	12	27
3.	11	31
4.	32	11
5.	26	23
2. - 5.	81	92

Tab. č. 23 - Spolupracoval bys raději ve skupině stále

10. Jednotné hodnocení celé skupiny ti:

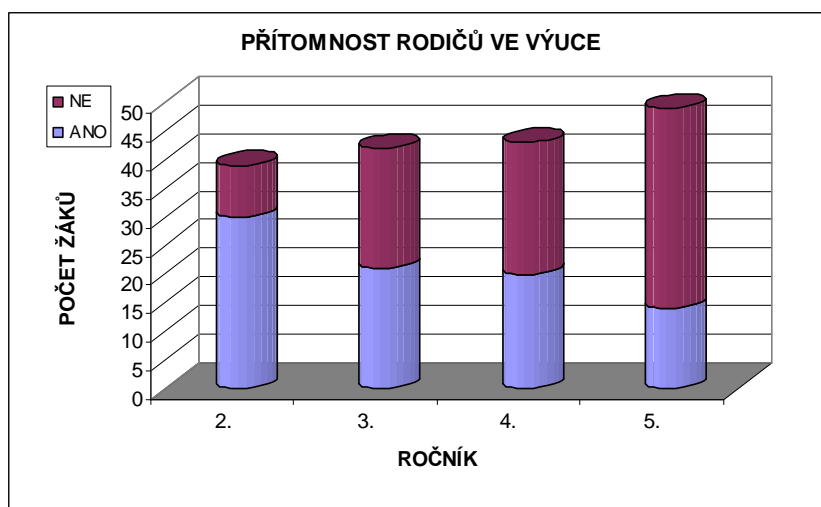
Se zvyšujícím se věkem jsou žáci schopni vnímat podíl svého vkladu do společné práce skupiny. Vnímají, jestli se mezi nimi nachází žák, který se takzvaně „veze“. Některým dětem to však nevadí. Někteří to naopak vnímají velice intenzivně a vadí jim to. Výsledky zobrazené v tabulce tomu odpovídají.

ročník	vyhovuje	nevadí mi	vadí mi
2.	26	11	2
3.	16	21	5
4.	16	20	7
5.	12	30	7
2. - 5.	70	82	21

Tab. č. 24 - Jednotné hodnocení celé skupiny ti

11. Jsi rád, když tě při otevřené hodině sledují rodiče při práci?

Zde jsou výsledky související s věkem žáků nejvýraznější. Malé děti mají potřebu ukázat svým blízkým svou každodenní práci, touží po jejich okamžitém uznání. Vazba mezi rodičem a dítětem vzhledem ke školní práci je silná. Postupem doby žáci raději předvedou výsledek svojí práce, nikoliv její průběh. Mnohým z nich je vysloveně nepříjemné, když ho někdo z rodiny sleduje.



ročník	ano	ne
2.	30	9
3.	21	21
4.	20	23
5.	14	35
2. - 5.	85	88

Tab. č. 25 - Jsi rád, když tě při otevřené hodině sledují rodiče při práci?

7.5.3. Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

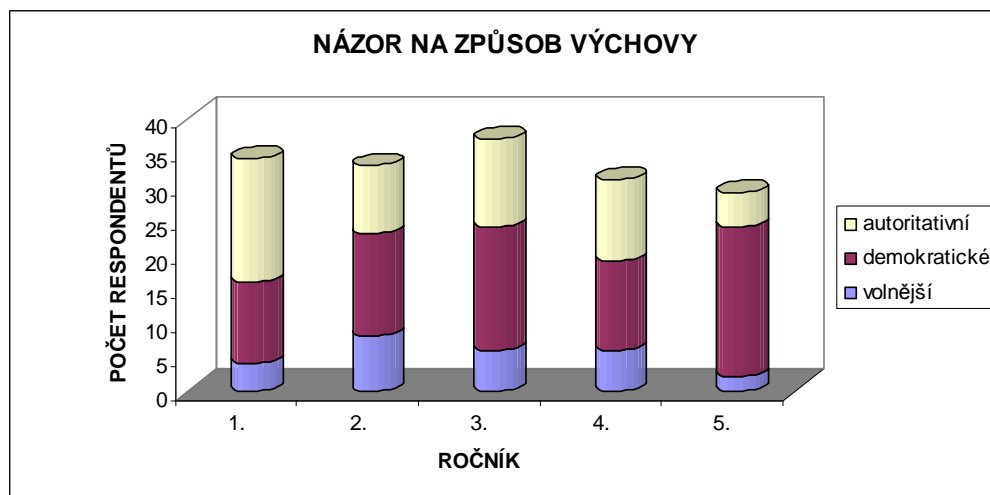
Celkem dotazník vyplnilo 164 rodičů dětí z 1. stupně základní školy.

1. Jste zastávce výchovy spíše:

ročník	volnější	demokratické	autoritativní	počet respondentů
1.	4	12	18	34
2.	8	15	10	33
3.	6	18	13	37
4.	6	13	12	31
5.	2	22	5	29
1. - 5.	28	80	58	164

Tab. č. 27 - Jste zastávce výchovy spíše

Z výsledků sběru dat vyplývá velmi zajímavý trend. Názor rodičů se s přibývajícím věkem dítěte posouvá od autoritativního způsobu výchovy k výchově demokratičtější.



2. Shodují se s vaším názorem na hodnocení vašeho dítěte i jiní lidé?

Ve většině případů mají všichni dospělí, kteří jsou z blízkého okolí, podle vyjádření rodičů shodný názor na určité dítě. Ve dvou případech se liší pohled rodičů od všech ostatních. Ve dvou případech má jiný názor pouze vyučující, ve třech pouze prarodiče a v jednom prarodiče společně s učitelem.

ročník	prarodiče		učitelé		vychovatelé		trenéři		uč. kroužku		počet
	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ano	ne	
1.		2									2
2.				1							1
3.		2		1		1		1		1	2
4.		3		1		1		1		1	3
5.		3		2							4

Tab. č. 28 - Shodují se s vaším názorem na hodnocení vašeho dítěte i jiní lidé?

3. Které formě hodnocení dáváte přednost?

Rodiče nejvíce preferují kombinaci – slovního hodnocení a známky. Zajímavé bylo vyjádření rodičů žáků prvního ročníku. V první třídě jsou žáci v prvním pololetí hodnoceni slovně. Přesto rodiče uvedli na prvním místě shodně hodnocení známkou a kombinaci

slovního hodnocení a známky. V ročnících 2. – 4. upřednostnila většina rodičů kombinaci slovního hodnocení a známky. V 5. ročníku na první místo umístili shodně rodiče hodnocení známkou a kombinaci slovního hodnocení a známky. Většina učitelů na prvním stupni hodnotí své žáky průběžně známkou a slovním hodnocením. Na vysvědčení jsou hodnoceny pouze známkou. Výjimkou jsou některé děti s SPU. Rodičům zřejmě tento způsob vyhovuje.

pořadí	známka			body			procenta			slovní			kombinace		
	1.	2	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3	1.	2.	3.	1.	2.	3.
1.roč.	16	9	5	2	2	4	0	1	5	0	9	11	16	8	3
2.roč.	13	10	3	1	6	0	2	1	5	2	7	15	18	5	3
3.roč.	12	9	8	1	4	4	3	3	4	3	10	13	17	11	2
4.roč.	10	2	2	0	6	3	1	1	4	3	3	11	14	3	2
5.roč.	14	5	3	0	2	8	0	2	3	1	4	7	14	8	0
1. – 5.	65	35	21	4	20	19	6	8	21	9	34	57	79	35	10

Tab. č. 29 - Které formě hodnocení dáváte přednost?

4. Jak často jste seznámeni se školními výsledky formou slovního hodnocení?

Zde nejvíce rodičů uvedlo informovanost měsíční a čtvrtletní. O tom, že nejsou informováni odpověděli dva rodiče. Někteří uvedli měsíční a čtvrtletní, jiní čtvrtletní a pololetní.

ročník	nikdy	denně	týdně	měsíčně	čtvrtletně	pololetně	po celku
1.	0	2	7	20	6	0	0
2.	0	2	6	21	8	0	0
3.	2	1	4	13	14	2	3
4.	0	2	0	6	22	0	0
5.	1	2	0	11	15	1	1
1. – 5.	3	9	17	71	65	3	4

Tab. č. 30 - Jak často jste seznámeni se školními výsledky formou slovního hodnocení?

5. Jestliže ano, jedná se o hodnocení:

Z odpovědí vyplývá, že převážně jsou rodiče informováni písemnou formou. Více než polovinu písemné podoby slovního hodnocení uvádí rodiče prvního, druhého a pátého ročníku. U ročníku třetího a čtvrtého ročníku písemné slovní hodnocení mírně převažuje.

ročník	ústní	písemné	dopis, e-mail
1.	11	28	5
2.	12	26	1
3.	18	22	10
4.	17	22	0
5.	9	23	1
1. – 5.	67	121	17

Tab. č. 31 - Jestliže ano, jedná se o hodnocení

6. Je zvyklé vaše dítě hodnotit i samo sebe?

Zde je vidět, že této dovednosti se musí děti učit a je to dlouhodobá činnost. V prvním a také ve druhém ročníku uvádí téměř polovina rodičů, že se děti nehodnotí. Nedokáží posoudit, zda se rodiče domnívají, že to ještě neumí nebo se podle jejich názoru nehodnotí. Od třetího ročníku se většina shodla na kladné odpovědi.

ročník	ano	ne
1.	23	11
2.	21	12
3.	33	4
4.	23	8
5.	24	6
1. – 5.	124	41

Tab. č. 32 - Je zvyklé vaše dítě hodnotit i samo sebe?

7. Od kterého ročníku se dokáže vaše dítě pravidelně sebehodnotit?

Z těchto odpovědí většina rodičů prvňáků a velká část rodičů druháků nedokáže posoudit, zda se dokáže jejich dítě samo hodnotit. Nejvíce rodičů se shodlo na ročníku třetím, ale velká část uvedla ročník první. Tyto dva ročníky se liší v celkovém součtu o 5 hlasů.

ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	9.	neví
1. ročník	11	1	3	0	0	0	0	19
2. ročník	9	6	4	0	0	0	0	14
3. ročník	11	6	13	1	2	0	0	4
4. ročník	2	5	11	3	1	1	0	8
5. ročník	2	4	8	10	2	0	1	2
1. – 5. ročník	35	22	39	14	5	1	1	47

Tab. č. 33 - Od kterého ročníku se dokáže vaše dítě pravidelně sebehodnotit?

8. Kritéria pro sebehodnocení vašeho dítěte vytváří:

Většina rodičů uvádí, že se dítě hodnotí společně s dospělou osobou. Celkově 109 ze 164 rodičů.

ročník	samo	společně s dospělou osobou	nevím
1.	2	27	5
2.	10	20	3
3.	15	22	0
4.	8	21	2
5.	10	19	0
1. – 5.	45	19	10

Tab. č. 34 - Kritéria pro sebehodnocení vašeho dítěte vytváří

9. Domníváte se, že by došlo ke zhoršení motivace dětí učit se, zrušením hodnocení známkami?

Obavu ztráty motivace při zrušení známkování má 116 rodičů, naopak 45 rodičů si nemyslí, že by děti ztratily motivaci. Pouze 3 rodiče uvedli, že neví.

ročník	ano	ne	nevím
1.	25	9	0
2.	23	10	0
3.	25	10	2
4.	25	5	1
5.	18	11	0
1. – 5.	116	45	3

Tab. č. 35 - Domníváte se, že by došlo ke zhoršení motivace dětí učit se, zrušením hodnocení známkami?

10. Jaké hodnocení byste zvolil/la vy?

Při vlastní volbě upřednostnili rodiče výrazně kombinaci slovního hodnocení a známky.

ročník	známka	slovní hodnocení	kombinace slovního a známky	jiné
1.	10	0	24	0
2.	5	1	25	2 procenta
3.	7	3	26	1 body
4.	9	2	20	+ body
5.	9	0	19	1 body
1. – 5.	40	6	124	4

Tab. č. 36 - Jaké hodnocení byste zvolil/la vy?

11. Máte možnost ve třídě svého dítěte navštěvovat otevřené hodiny?

Zájem o otevřené hodiny a možnost sledovat své dítě při školním vyučování rodiče využívají především v 1. - 3. třídě. Někteří z rodičů uvedli, že tuto možnost nemají pro pracovní vytížení, 2 rodiče napsali, že o této možnosti nevědí. Z tohoto počtu 16 rodičů nemá zájem.

ročník	ano	ne	mám zájem	nemám zájem
1.	32	2	0	2
2.	32	1	0	1
3.	35	2	1	1
4.	16	15	8	7
5.	20	9	4	5
1. – 5.	135	29	13	16

Tab. č. 37 - Máte možnost ve třídě svého dítěte navštěvovat otevřené hodiny?

12. V čem spatřujete pro vás jejich přínos?

Komentáře: (komentáře jsem přepsala bez úpravy)

a) nemají zájem

Nejčastěji se opakoval názor, že se dítě nechová stejně v přítomnosti rodiče.

V ničem – děti se kontrolují a učitel se obvykle nechová tak, jak běžně v samotných hodinách.

V tomto věku to již není třeba. Důvěřuji paní učitelce. (rodič žáka 4. třídy)

Myslím si, že názor na dítě je zkreslený přítomností rodiče ve třídě, tak jako tak se nebude chovat přirozeně.

Nemyslím si, že je to prospěšné, víc se dovím bez zájmu rodičů ve třídě. Je víc samostatné.

Dítě se v přítomnosti rodičů chová jinak, než když je ve škole samo.

Hodina nebude jako obvykle. Bude to neupřímné. Paní učitelka se bude více snažit než obvykle. Nebude na moje dítě křičet.

b) zájem mají, nemohou

Všichni rodiče uvádí pracovní nebo časovou vytíženost.

c) mají zájem, možnost využívají

Nejvíce se opakovaly: způsob práce učitele, průběh hodiny, výklad látky, požadavky a nároky učitele na děti, vzájemný vztah učitele – žáka, dětí mezi sebou, atmosféra ve třídě, jak probíhá hodnocení a sebehodnocení.

Možnost vidět, jak probíhá výuka.

Způsob výuky.

Lepší spolupráce rodič a škola.

Dávají možnost posoudit, jak s dítětem pracovat doma.

Inspirace pro domácí práce.

Srovnání s ostatními. Rozdíly mezi dětmi, snižovat, zvyšovat nároky.

Sledování práce učitele s dětmi, náměty pro práci ve stejném stylu i doma.

Vím, co doma procvičovat, jakou formou, postupy paní učitelky.

Způsoby vysvětlování určitého tématu.

Srovnání informací své dcery, dcera má radost, že se zajímám o její práci ve škole.

Poznání schopnosti učitele při výuce. Jak probíhá hodina.

Poznání spolužáků a jejich rodičů.

Vidět své dítě, jak pracuje a zapojuje se do práce ve třídě.

Jaký je vztah k učitelce, dětem, atmosféra třídy.

Kontrola kvality učitele.

Jaké má paní učitelka nároky a požadavky.

Úspěšnost, nedostatky mého dítěte. Srovnání.

Zlepšení komunikace s učitelem, rodiči navzájem, rodinnější prostředí.

Atmosféra při vyučování, způsob práce.

Způsob výuky, velmi se liší od našich zkušeností, které jsme zažili my.

Způsob práce učitele s dětmi.

Způsob hodnocení a hlavně, jak probíhá sebehodnocení.

Sledovat pokroky, jak se zlepšuje komunikace.

Lépe se orientovat v učební látce.

Jakým způsobem probíhá ukáznění žáků, autorita učitele.

Výrazný přínos jsme nezaznamenali, děti měly tendenci se předvádět.

13. Zúčastňujete se některých akcí pořádaných školou společně se svými dětmi?

Zde napsalo 5 rodičů, že nemohou pro pracovní vytíženost. Ve dvou případech dopsali, že je na besídce zastoupili prarodiče.

ročník	ano	ne
1.	32	2
2.	32	1
3.	37	0
4.	26	5
5.	29	0
1. – 5.	156	8

Tab. č. 38 - Zúčastňujete se některých akcí pořádaných školou společně se svými dětmi?

14. Akce třídy s účastí dětí, rodičů a učitele bych se zúčastňoval:

ročník	pracovní dny odpoledne	víkend	nezúčastnil bych se
1.	23	7	2
2.	22	15	0
3.	24	12	5
4.	26	4	1
5.	15	8	1
1. – 5.	110	46	9

Tab. č. 39 - Akce třídy s účastí dětí, rodičů a učitele bych se zúčastňoval – dny v týdnu

ročník	1x za rok	2x -3x za rok	4x – 6x za rok	měsíčně	vždy
1.	1	4	12	4	0
2.	8	0	13	6	1
3.	0	5	7	5	5
4.	0	4	5	6	0
5.	0	5	9	4	1
1. – 5.	9	18	46	25	7

Tab. č. 40 - Akce třídy s účastí dětí, rodičů a učitele bych se zúčastňoval – počet akcí

Z celkového počtu 164 dotázaných by se společné akce mimo vyučování nezúčastnilo pouze 9 rodičů. Těmito otázkami jsem chtěla zjistit, zda by rodiče měli zájem o tento způsob setkání a co od takového setkání očekávají. Velký rozdíl byl v četnosti setkání v průběhu školního roku. Byli rodiče, kteří by se rádi setkávali velmi často – týdně, ale většina by volila odpolední hodiny v pracovní dny čtyřikrát až šestkrát za školní rok.

Inspirací pro mě byly semináře, které jsme měli s různými odborníky. Řešili jsme způsoby komunikace s rodinou, vztahy mezi žáky, žáky a učiteli, učiteli a rodiči. S panem doktorem Altmanem komunikaci s rodiči. S panem doktorem Kolářem vztahy mezi žáky. Pan doktor Čedík nás se svým kolektivem spolupracovníků na těchto setkáních seznamoval se svými pozitivními výsledky při pořádání společných akcí pro rodiče, učitele a žáky. Společné trávení volného času i o víkendu, má velmi dobrý vliv na všechny zúčastněné. Není to zlepšení pouze v komunikativní a sociální kompetenci, ale i ve všech ostatních včetně kompetence k učení. Tyto semináře vyvolaly velké diskuze mezi učiteli a názory byly velmi různé. Zajímal mě proto i názor rodičů.

Komentáře

Na trávení víkendu měli rodiče ve velké většině stejný názor.

a) víkendy

Víkendy netrávíme v Praze.

Jezdíme na chatu nebo na hory.

Volno trávíme jako rodina, program si vymýšlíme sami, s prarodiči a nebo se známými.

Přes týden jsme velmi pracovně vytížení, o víkendu si to vynahrazujeme.

Nejvíce rodiče preferovali vzájemné poznání, prožít společné zážitky v jiném než školním prostředí. Slibují si od setkání posílení kamarádství mezi dětmi.

b) odpolední hodiny v pracovní dny.

Poznání rodičů mezi sebou a poznání spolužáků, paní učitelky.

Lepší vztahy, stmelení kolektivu.

Myslím, že dítě má dobrý pocit z toho, že společně s rodiči sdílí zábavu, která je mu blízká, na kterou se těší. Může konkrétně „ukázat“ na věci, které mu dělají radost.

Chodím na akce pro radost mé dcery.

Nikdo dnes nenechá děti odpoledne bez dozoru venku a ony pak nemají možnost se scházet mimo školu.

Jsem za víkendové akce, myslím, že to prospívá jak kolektivu dětí, tak vztahům mezi rodiči. Některé rodiče ani neznám.

Škola je kamarád i mimo školu.

Pomoc při vybírání volnočasových aktivit dětí.

Děti si vytvoří lepší vztahy, poznaly se i v jiných situacích.

Myslím, že by se zlepšila komunikace mezi učitelem a rodiči žáků, bylo by to potom rodinnější prostředí.

Společná práce rodičů se školou je vždy přínosem pro žáka.

Je dobré, že se všichni navzájem poznají, lepší vztahy. Děti – utužení kolektivu.

Myslím, že společné společenské akce prospívají vztahům mezi dětmi ve škole, tak i na lince rodiče – škola (učitelka).

Můžeme spolu trávit více času, mít společné zážitky, poznat více kamarády a rodiče našich dětí, lépe se seznámit s učitelkou.

Je přínosné tmelit i rodinný kolektiv. Je možnost, kdy si můžete porovnat starosti se školou i z jiných úhlů pohledu.

7.6. Rozhovory s respondenty

Po vyhodnocení dotazníků jsem se v rozhovoru zaměřila na tři okruhy otázek:

a) školní hodnocení

Otázky pro žáka.

Jaký způsob hodnocení máš ve škole nejraději? Které ti vadí, nemáš ho rád, nevyhovuje ti? Proč? Jsi rád, když tě sledují rodiče ve škole při práci?

Otázka pro učitele.

Jaký máte problém při písemném slovním hodnocení?

Otázka pro rodiče.

Které hodnocení je pro vás, jako pro rodiče, neoptimálnější? Z výsledku dotazníku mi vyplynulo, že většina rodičů dává přednost kombinaci známky se slovním hodnocením. Můžete mi říci, jaký je váš názor?

Využíváte možnosti otevřených hodin pro rodiče?

b) sebehodnocení

Otázky pro žáka.

Jak se sám hodnotíš? Co neděláš rád při sebehodnocení?

Otázky pro učitele.

Jak provádíte s dětmi sebehodnocení ve své třídě? Máte při tom problémy? Jaké?

Otázka pro rodiče.

Jaký máte názor na to, že se vaše dítě učí ve škole sebehodnotit od prvního ročníku?

c) spolupráce

Otázky pro učitele.

Pořádáte akce pro své žáky a jejich rodiče? Máte s tímto nějakou zkušenost? Jakou?

Otázky pro rodiče.

Jakou máte zkušenost s akcemi pořádanými mimo vyučování?

7.6.1. Skupina 1.

Učitel

V tomto školním roce je třídní učitelkou druhého ročníku. Délka její pedagogické praxe je 14 let. Je zastáncem výchovy spíše demokratické s pevnými pravidly chování.

Slovní hodnocení používá pravidelně. V průběhu vyučovacího procesu ústně, hlavně komentář k práci jednotlivého dítěte. Písemnou formu do deníčků volí jako informaci pro rodiče. Po domluvě s rodiči slovní hodnocení výchov (HV, TV, VV, Svět práce) a informatiku hodnotí ústně. Se žáky při vyučování, rodičům poskytuje informace z těchto předmětů na třídních schůzkách a konzultacích. Český jazyk, matematiku, Člověk a jeho svět hodnotí pravidelně písemně jednou za měsíc, nepravidelně podle potřeby žáka nebo průběžně například pokroky při čtení. U žáků, kteří potřebují individuální přístup, má zavedené pravidelné konzultace s rodiči jednou týdně nebo dle momentální potřeby. Tímto způsobem se vyhýbá časovému stresu při sepisování velkého množství písemných slovních hodnocení na konci měsíce.

Sebehodnocení dětí, cituji:

„Je to častá otázka, kterou od rodičů dostávám. Na třídní schůzce jsem rodiče seznámila s kritérii, která používáme při sebehodnocení. Žáci si ve své práci barevně označují, co se jim povedlo. Při společné kontrole si opravují chyby zelenou pastelkou. Cílem je, aby po sobě práci pečlivě kontrolovali. Nalezenou chybu jasně vidí. S časovým odstupem mohou posoudit, zda při pečlivé kontrole počet chyb klesá. Ústně dokáží formulovat, co se jim právě povedlo – dovedou se pochválit. Domluvili jsme se, že na otevřených hodinách jim vždy ukáží některý způsob sebehodnocení, aby měli představu, jakým způsobem se jejich děti dokáží hodnotit. Někteří z rodičů byli překvapeni. Nevěřili vlastním očím, co jejich děti již dokážou. Já naopak velmi oceňuji, že své děti v sebehodnocení podporují“.

„Můj názor na mimoškolní akce s účastí rodičů je *zlatá střední cesta*. Pořádám je před vstupem do první třídy, aby se navzájem seznámili a nebyli v nejistotě. Jaké budu mít spolužáky, paní učitelku... V prvním ročníku jsou také důležité. Rodiče ani děti se všichni neznají. Jsou složeni z různých skupinek, a proto je dobré se několikrát setkat při různých činnostech, aby se navzájem poznali všichni. V dalším ročníku bych omezila tato setkání pouze na tři v průběhu školního roku. Vánoční posezení, konec školního roku a nějakou mimořádnou akci odpoledne nebo i v sobotu. Je potřeba se včas domluvit s rodiči na termínu, aby se mohli zúčastnit všichni. Jinak to nemá smysl“.

1. žák

Je to chlapec z dvojčat, oba navštěvují stejnou třídu. Nejraději bývá hodnocen symbolem (hvězdička, smajlík, obrázek). Nemá rád trojku. To si vezme raději vykřičník a opraví si to. Vykřičník znamená: „Snažil jsem se, ale dneska mi to nešlo“.

Pojem sebehodnocení zná, hodnotí se rád. Na dotaz jakým způsobem to ve škole dělá, odpověděl:

„Máme napsané body a podle toho se kontrolujeme, jestli jsme je splnili. Někdy nám to paní učitelka říká a já si píšu. Do jednoho sloupečku napíšu co už mám a do druhého napíšu co musím ještě udělat. Nebo říkáme ve skupince, kdo co udělal, aby nikdo nelenošil. Každý musí pracovat. Malujeme si smajlíky a někdy si dáváme do vajíčka, co se nám povedlo. Taky si hledáme chyby zelenou pastelkou. Když najdu chybu, tak si ji opravím a není to chyba“.

„Jsem rád, když maminka může přijít do třídy. Já jí ukážu co všechno umím. Čtu lépe než brácha. Tatínek nemůže, protože musí chodit do práce“.

1. rodič

Cituji: „Mám raději, když mi paní učitelka konkrétně napíše v čem jsme se zlepšili a co nám ještě nejde. Mám ráda konzultace, protože jsem s paní učitelkou sama a mohu se zeptat na cokoliv čemu nerozumím. Učivo je v mnohém jiné než, když jsem chodila do školy já. Také je pro mne nové, že se děti učí sebehodnocení, líbí se mi to. Vidím, že moji kluci dokážou poznat svoje přednosti i nedostatky. Než začali chodit do školy, nikdo je nerozlišoval. Nyní je vidět, jak je každý z nich jiný. Hlavně si to ale uvědomují oni. Patříčně nám to zdůrazňují. Jeden lépe čte, druhý píše. Akce za účasti všech rodičů a dětí ze třídy se vždy zúčastňuji. Velmi mi pomohla setkání ještě před nástupem do první třídy, měla jsem obavy, jak se kluci zapojí do nového kolektivu. Ve školce mi doporučovali rozdělení dvojčat do dvou tříd. Vyhovuje mi, že paní učitelka kluky nesrovnává. V současné době bych se setkávala pouze v pracovní dny. Víkendy patří rodině, v týdnu je méně času“.

2. žák

Je to dívka. Při rozhovoru je uzavřená. Odpovídá jednoslovně, většinou ano, ne nebo se usmívá. Její nejoblíbenější hodnocení je smajlík nebo obrázek. Na dotaz proč? „Smajlík se na mne usmívá“. Ví, co je sebehodnocení, na dotaz jak ho dělá odpověděla: „S paní učitelkou“. Otevřené hodiny za účasti rodičů má ráda. Mrzí jí, že chodí jenom maminka a ne tatínek.

2. rodič

„Slovní hodnocení minimálně měsíčně. Podle potřeby konzultace. Paní učitelka je velice vstřícná. V případě potřeby posílá e-mail (když jsme loupežníci a něco nemáme). Se sebehodnocením má dcera problémy, paní učitelka se pokouší o nápravu. Se špatnými známkami nemám zkušenost. Dcerka nosí jedničky a občas dvojky“.

„Přínos otevřených hodin vidím hlavně v tom, že vidím dceřiny schopnosti v porovnání s ostatními dětmi. Trochu se bojím její kritičnosti, abych jí spíše neublížila než pomohla. Akcí třídy se zúčastňuji vždycky, ale pouze ve dnech, kdy mám volno. Nechci si brát dovolenou. Přínos vidím v tom, že máte možnost poznat rodiče spolužáků. Klidně dnes pustím dceru na návštěvu ke spolužákovi domů, protože znám jeho rodiče a jejich přístup k výchově. Na společných setkáních si mohu popovídat o společných problémech dětí. Znam na to i jiný názor, jiný úhel pohledu...“.

3. žák

Je to chlapec. Při rozhovoru velice upovídaný a nesoustředěný. Často nerozumí otázce, odbíhá od tématu, vypráví o něčem jiném. Nejoblíbenějším hodnocením je pro něj smajlík a hvězdička. Pojem sebehodnocení zná, sám ho nedělá, vždy mu pomáhá paní učitelka. Doma hodnotí, co se mu povedlo, jenom s maminkou. S tatínkem citují: „Udělám úkol a když mu řeknu, co mám hezkého, tak se to tátovi stejně nelíbí a někdy křičí. Na otevřené hodiny chodí jenom maminka, tátu tam nechci. Maminka mne vždycky pochválí“.

3. rodič

Mamince nejvíce vyhovuje slovní hodnocení při konzultacích. Sdělila mi, že chlapec je neklidný, nedokáže udržet pozornost. Dochází proto k odborníkovi. Nejčastější hodnocení je známka. „Když se to synovi nepovede, nemá známku, ale vykřičník. Paní učitelka napíše, jak to opravit“. S paní učitelkou dělá krátkodobé učební plány. Dostává cviky na nácvik soustředění a grafomotoriky. Chlapec doma nedokáže sdělit, co proběhlo

dopoledne ve škole. Je ráda, že důležité informace posílá paní učitelka na společný email. Se sebehodnocením u tak malého dítěte neměla žádné zkušenosti, proto dochází často do hodin a snaží se i doma postupovat stejně včetně jazyka paní učitelky. Společných akcí se zúčastní vždy v pracovní dny. Víkendy netráví v Praze.

Komentář

Při rozhovorech se všemi členy skupiny jsem získala dojem, že spolupráce mezi učitelkou a rodiči funguje velmi dobře. Rodiče využívají pro získávání obecných a organizačních informací nejčastěji email. Učitelka i rodiče oceňují především rychlé spojení. V první třídě dostávali takto informace každý týden, letos podle potřeby. Společnou internetovou adresu využívají rodiče i mezi sebou. Informace, které se týkají konkrétně pouze jejich dítěte řeší raději osobně a v soukromí (dávají přednost konzultacím před třídními schůzkami). Hodnocení kombinací slovního hodnocení a známky jim vyhovuje. Oceňují, že jsou děti vedeny k zodpovědnosti za výsledky své práce. Když se jim nedaří, místo špatné známky mají symbol a práci si opravují. Ve skupině musí každý plnit svůj úkol. Rodiče uvedli, že to přenáší domů na své sourozence. Sebehodnocení je pro ně u jejich dětí nová zkušenost a přiznávají, že se jí učí společně se svými dětmi. Nejčastější postup při sebehodnocení (uvádí učitelka) je společné připomenutí kritérií. Každý žák se hodnotí sám nebo s její pomocí. Čtení, psaní, počítání hodnotí po uplynutí určitého časového období, žáci se posuzují podle svého zlepšení. Zde pracuje individuálně s každým žákem podle potřeby. Maminky chlapců využívají všechny termíny otevřených hodin. Společných akcí se zatím vždy zúčastnili oba rodiče (otec i matka z každé rodiny).

7.6.2. Skupina 2.

Učitel

V tomto školním roce je třídní učitelkou třetího ročníku. Délka její pedagogické praxe je 31 let. Je zastáncem výchovy spíše demokratické s pevnými pravidly chování.

Slovní hodnocení používá pravidelně písemnou formou jednou za měsíc. Ve své třídě neučí všechny předměty, navíc jsou žáci rozděleni na skupiny v hodinách anglického jazyka a informatiky. Při písemné formě slovního hodnocení uvádí, cituji: „Mnohdy nevím, zda vystihnu skutečnost, zda mojí formulaci budou žáci a rodiče rozumět. Opakuji slovní spojení. Nastal za měsíc nějaký posun ve výkonu žáka? Mám hodnotit zvlášť znalost jednotlivých slovíček při angličtině nebo porozumění poslechu? Jestliže ano, jak se mi toto

vejde na omezený prostor v žákovské knížce? Při psaní pravidelného slovního hodnocení mám problém s jeho časovou náročností. Připravuji 189 hodnocení každý měsíc.

S mírou sebehodnocení žáků jsem spokojena. Je s podivem jaká je jeho úroveň již ve třetím ročníku základní školy. Žáci se sebehodnotí již od prvního ročníku pravidelně. Jsem spokojena s tím, jak trefně dokážou formulovat svoje výkony a stanovovat si cíle do dalšího období. Samozřejmě tuto dovednost nemají všichni na stejné úrovni. Mám ve třídě pouze jednoho žáka, který je k sobě absolutně nekritický a zhodnocení své práce od ostatních spolužáků nese velice negativně. I na kladné hodnocení reaguje také negativně. Tímto způsobem reaguje na jakékoliv hodnocení od učitelů i žáků. Stejnou zkušenost mám i s jeho rodiči.

Společné aktivity rodiče, žáci a učitel mají podle mého názoru vliv na mé hodnocení žáka. Poznám totiž při těchto aktivitách jak reagují rodiče, a mnohdy před sebou vidím přímo reakci žáka ve třídě. Jejich postoje se v jeho chování přímo odrážejí. A nejenom jejich postoje, ale i způsob mluvy a vztahu k ostatním lidem (přezírání, ironie, schválnosti, úzkostnost...) Jak často se setkávat? Jsem také jenom člověk a mám svůj osobní život. Preferuji tato setkávání především u mladších dětí. Mám zkušenost, že pokud si rodiče *sednou* setkávají se i bez mé asistence“.

1. žák

Je to dívka. Je velice vstřícná. Školní práce ji baví. Jejím nejoblíbenějším způsobem hodnocení je známka. Počítá si je v žákovské knížce. Sebehodnocení zná, hodnotí se pravidelně do žákovské knížky v měsíčních intervalech. Pomáhají jí uvedené otázky a symboly. Má ráda, když do vyučování přijdou její rodiče.

1. rodiče

Oba rodiče se zajímají o práci dívky ve škole. K rozhovoru přišel otec, protože neměl právě pracovní povinnosti. Má rád hodnocení známkou doplněnou o slovní hodnocení. Znamky by preferoval při průběžném hodnocení a na vysvědčení by měl raději slovní hodnocení. Myslí, že je výstižnější. Velmi se mu líbil pololetní dopis v první třídě. Velmi ho ocenil, ale sám chápe, že takovéto hodnocení je časově náročné, proto by ho zvolil jednou za pololetí. Se sebehodnocením dítěte se setkal poprvé a překvapilo ho, jak je dcera sebekritická a náročná sama na sebe. Jemu nevadí dvojky, ale dcera je z každé nešťastná. Akcí školy se zúčastňuje vždy. Je rád, že v průběhu dvou let poznal při těchto akcích téměř všechny rodiče spolužáků své dcery. S některými se stýká ve volném čase. Toto setkávání „nastartovala“ akce školy.

2. žák

Je to dívka, jiné národnosti. Narodila se v Praze. Do školy nastoupila předčasně – je narozena koncem října. Při rozhovoru komunikuje spisovnou češtinou. Její vyjadřování je jasné, srozumitelné. Patří k nejlepším žákům třídy (pochlubila se mi).

„Moje nejoblíbenější hodnocení je smajlík, protože táta neví co znamená. Nemám ráda známky, protože doma chtějí jenom jedničky, dvojka je průšvih. Sebehodnocení mám ráda, nejraději ho dělám úplně sama do žákovské knížky. Mohu si tam i napsat v čem se chci příští měsíc zlepšit“. Rodiče do školy na otevřené hodiny chodí, ale ona to nemá ráda.

2. rodič

Na rozhovor přišel otec, protože maminka neumí moc česky. Asi by nerozuměla vždy položené otázky. Tatínek vyřizuje vše okolo vzdělávání dcery. Při rozhovoru mi několikrát zdůraznil, jak je vzdělání a kontakt s učiteli jeho dítěte důležitý. Když jsem se ptala, proč předčasný vstup do školy? „Pokud je mozek mladý, tak funguje a je třeba ho naplnit“. Preferuje hodnocení známkou, protože je pro něj jasná a jednoznačná. Pojem sebehodnocení mu není stále jasný. Nechápe proč by se dítě mělo samo hodnotit, když ho hodnotí učitel a rodiče. Vše co se týká školy a co škola pořádá považuje za povinnost se zúčastnit.

3. žák

Je to chlapec. Je upovídaný, ale odbíhá od tématu. Často nerozumí otázky, ale je schopen se zeptat znovu na její upřesnění. Upřednostňuje hodnocení slovní s doporučením nápravy. „Vím přesně, co mám opravit a příště zlepšit“. Pojem sebehodnocení zná, ale dělá ho nerad. Otevřené hodiny má rád, protože maminka vidí, jak paní učitelka mluví. „Maminka se doma ptá jinak a já jí nerozumím“. Na můj dotaz, jak to myslí odpověděl: „Když doma něco procvičuju, maminka se mne zeptá a já nevím odpověď a ve škole to umím“.

3. rodič

Matka upřednostňuje hodnocení známkou doplněnou slovním doprovodem. Domnívá se, že v tomto věku je na sebehodnocení ještě brzy. Doma ho nepoužívají. Otevřené hodiny jsou pro ni přínosem, protože vidí práci a úroveň vyučujícího. Akcí za účasti rodičů, žáků a učitele by se zúčastnila jenom pro radost svého syna. Nespatřuje v nich pro sebe žádný přínos. Rodina je podle ní pro výchovu nejdůležitější.

Všichni rodiče jsou spokojeni s výsledky práce svých dětí. Školní hodnocení, podle jejich názoru, odpovídá úrovni vědomostí dětí. Rodič prvního žáka má atypický názor na podobu školního hodnocení. Preferoval by slovní hodnocení formou dopisu v pololetí a na konci roku. Sám uvádí, že se s ním setkal poprvé a byl spokojen. Naopak v průběhu roku by mu jako informace stačila pouze známka. Druhý rodič, který není české národnosti, neuvažuje vůbec o tom, že by zpochybňoval hodnocení svého dítěte. Také požadavky, které učitel má, absolutně respektuje. Rodič třetího dítěte patří do největší skupiny, která upřednostňuje hodnocení známkou se slovním doprovodem. Vůbec se netajil tím, že si „zkontroloval“ úroveň všech vyučujících při otevřených hodinách. Na sebehodnocení mají odlišný názor. První rodič byl překvapen sebekritičností svého dítěte a zavedení sebehodnocení do školní výuky bere jako pozitivní jev. Další rodič nechápe jeho smysl a považuje ho za zbytečné. Třetí je toho názoru, že je na něj ještě ve třetím ročníku brzy. Rodiče shodně uvedli, že společných akcí se v prvním a druhém ročníku zúčastnili, i když každý z jiného důvodu. V letošním roce by dva z nich volili setkání pouze mimořádně a jeden to považuje za svoji povinnost.

7.6.3. Skupina 3.

Učitel

V tomto školním roce je třídní učitelkou čtvrtého ročníku. Délka její pedagogické praxe je 8 let. Je zastáncem výchovy spíše demokratické.

Slovní hodnocení používá pravidelně písemnou formou jednou za čtvrtletí. Ve své třídě neučí všechny předměty. Ve své kmenové třídě učí český jazyk, anglický jazyk, matematiku, člověk a jeho svět, výtvarnou výchovu. V několika dalších třídách učí anglický jazyk.

Při písemné formě slovního hodnocení uvádí, cituji: „Při vypracování písemného slovního hodnocení se potýkám s problémem množství žáků, které musím hodnotit a s časem, který na to mám. Slovní hodnocení zapisujeme do žákovských knížek, doba, po kterou je mohu mít u sebe, je velice krátká. Ve třídách učí několik učitelů a ve velmi krátké době se ve čtvrtletí musíme všichni vystřídat. Další problém je v tom, že někteří rodiče vyžadují, aby dítě mělo žákovskou knížku při odchodu ze školy u sebe. Zdůvodňují to tím, že chtějí mít denní kontrolu. Stejně jako ostatní vyučující anglického jazyka mám ve skupině 18 – 20 žáků. Napsat všem výstižné hodnocení a neopakovat formulace je problematické. Navíc si

žáci i rodiče moje formulace porovnávají a mnohdy mám pocit, že je převádějí do známek. Tak mám dojem, že moje úsilí je zbytečné, mohla bych napsat rovnou známku.

Při sebehodnocení žáků nevidím problém. Domnívám se, že se dokáží ohodnotit přiměřeně. Někteří jsou k sobě až příliš kritičtí. Na základě toho jsem zavedla více hodnocení ve skupinách. Každý žák se hodnotí ve své skupině a ostatní přidávají své hodnocení. Tito žáci mají možnost slyšet názory od svých kamarádů. Ve většině případů jejich hodnocení bývá lepší než jejich sebehodnocení. U některých jsem zaznamenala určitý posun v pohledu na svou práci.

Setkávání s rodiči a jejich dětmi je žádoucí z mého pohledu v prvním ročníku. Později jen při určitých významných akcích (Vánoce, konec školního roku, besídka). Nebránila bych se víkendů, pokud bych byla přesvědčena o jeho významu pro kolektiv třídy. Myslím si ale, že toto splňují školy v přírodě“.

1. žák

Je to chlapec, má velmi špatnou výslovnost, ale zřejmě mu nevadí. Je velmi komunikativní. Z hodnocení má nejraději známku. Když se mu něco nedaří, je rád za možnost opravy. Sám sebe hodnotí smajlíkem, ale raději by se známkoval. Na dotaz, které hodnocení nemá rád odpověděl: „Nesnáším, když si musím napsat, co mi nejde“.

Proč? „Vždyť to vidím, tak proč to znovu psát“?

Není lepší si to sepsat a odškrtnout splněné? „Možná. Ale já nerad píšu. Když to neumím, tak to vím a naučím se to. Máma s tátou mají taky raději známky“.

Do hodiny by rodiče už nechtěl. Když byl malý, tak byl rád, ale teď už ne.

1. rodič

Přišla maminka. Hodnocení má nejraději známkou. V nižších ročnících by jí nevadilo slovní hodnocení, ale od třetího ročníku by raději známku. Uvažují o gymnáziu z páté třídy. Starší dcera je tam hodnocena také známkami. Co synovi nejde, se dozví na třídní schůzce nebo konzultaci. Syn se nerad hodnotí sám. Pokud musí, je s tím rychle hotov. Nemá rád ani dlouhé vysvětlování. Má velmi rád matematiku a na nějaké povídání příliš není. Zeptala jsem se, zda to nesouvisí trochu s jeho výslovností. Maminka si to nemyslí, ani ji nepřipadá

příliš špatná. „Dříve mu nebylo vůbec rozumět, teď je to o hodně lepší a všichni mu rozumíme“. Na otevřené hodiny chodila v první a druhé třídě. Od třetí třídy si to syn nepřeje. Akcí pořádané školou se účastní. Ale pokud by byly o víkendu, narušovalo by jim to v rodině program. Optimální považuje 2 – 3 setkání za rok. S ostatními rodiči se zná, ale mimo školu se nestýkají. Syn má kamarády ze třídy, ale rodiče nejsou zastánci častého navštěvování v rodinách. Spíše si hrají venku.

2. žák

Je to dívka. Sama příliš nemluví, ale na otázky odpovídá ochotně. Nejraději má známky. Špatné známky nemá. Hodnotí se smajlíkem nebo body. Raději má smajlíka. Nemá ráda, když se hodnotí na pořadí podle bodů. Do notýsku si zapisuje, co se musí doučit. S paní učitelkou si píše jednou za měsíc do žákovské knížky co umí a co se musí ještě doučit, ale ona si to zapisuje sama raději hned, aby to brzy uměla. Rodiče při vyučování nechce, protože už nikdo z rodičů nechodí. V první třídě chodila mamka i táta.

2. rodič

Rozhovor jsem vedla s maminkou. Preferuje hodnocení známkou, které je podle potřeby doplněné slovní informací. Dcera nemá žádné problémy, ale pokud by se projevily někde nedostatky, ráda by je věděla včas. Doučili by se. Dcera se pravidelně hodnotí do žákovské knížky. Obecně může říci, že sebehodnocení dcery asi odpovídá realitě, protože se shoduje s hodnocením paní učitelky. Dcera je velmi kritická ke své práci. Ona by ji hodnotila rozhodně mírněji. Na otevřené hodiny již nechodí, ve třídě v letošním roce tuto možnost rodiče nevyužívají. Nechce být výjimkou. Spolupráce se školou je velmi aktivní. Maminka se zúčastňuje všech akcí. Protože pracuje v cestovní agentuře, zajišťuje některé zajímavé akce za velmi výhodných podmínek pro celou třídu. Na akcích je i sama doprovází. Myslí si, že společné aktivity v první třídě byly prospěšné na seznámení a pro lepší komunikaci.

3. žák

Je to chlapec. Na otázky odpovídá téměř vždy nevím a krčí rameny. Musím jednu otázku různě formulovat, abych získala i jinou odpověď. Nejraději má umístění. „Když jsem dobrej, tak to napsat. Když ne, tak ne“. Známkou nemá rád. Nerad píše, co se musí učit. Nemá rád ani psaní od paní učitelky. Sám se hodnotí smajlíkem. „Je to hned“. Nejraději pracuje ve skupině. „Mám rád vlastivědu, rád hledám na mapě a plánuju. Potom to

nakreslím. Ve vlastivědě teď dlouho děláme ve skupině a to je prima“. Když dostanete nějaký úkol do skupiny, jak si rozdělíte úkoly? „Já to najdu na mapě, někdy kreslím“. Z dalšího vyptávání vyplynulo, že ve skupině ho baví pracovat, protože nemusí psát a dělá co mu jde a baví ho to. Při konečném hodnocení je jejich skupina vždy úspěšná. Podle jeho slov: „umístíme se“. Rodiče na vyučování nechodí a on je rád.

3. rodič

Na rozhovor přišla maminka. Byla velmi otevřená a sdílná. Na otázky ohledně hodnocení odpověděla cituji: „Pro mne jsou nejdůležitější známky. A také příjemnější. Vím, co doma máme. Syn je divoký, ale není hloupý. Kdybychom ho neustále nezaměstnávali, bylo by to o hodně horší. Při slovním hodnocení se občas stydím. Paní učitelka píše pravdu, ale špatně se to čte“. Na dotaz týkající se sebehodnocení odpověděla, že se syn nehodnotí rád. Snad pouze sebehodnocení ve sportu odpovídá realitě, jindy si myslí, že ne. Na společné akce chodí vždy ona nebo otec. Je to jistější. Bojí se, aby jejich „dáreček“ zas něco nevyvedl.

Komentář

Učitelka i všichni rodiče uznávají přednosti slovního hodnocení, ale preferují hodnocení známkou. Vyučující má problém s formulacemi při písemné formě slovního hodnocení. Rodiče slovní hodnocení upřednostňovali v nižších ročnících, ale teď preferují raději známky. Všichni uvažují o změně základní školy po pátém ročníku. Dva rodiče chtějí, aby jejich děti studovaly na gymnáziu a třetí chce školu se sportovním zaměřením. Domnívají se, že hodnocení známkou bude lépe přijímáno (mají zkušenosti se staršími sourozenci). Sebehodnocení. Učitelka se domnívá, že jsou k sobě její žáci až příliš kritičtí. Odpovědi dětí tomu odpovídají. První žák se nechce hodnotit, druhý se snaží předejít jakémukoliv upozornění na špatné řešení v slovním hodnocení i sebelépe míněným. Třetí žák se hodnotí nerad a jenom pokud je úspěšný. Rodiče nemají vyhraněný postoj k sebehodnocení, jejich děti ho nemají rády a oni se domnívají, že v případě jejich dětí se minulo účinkem. I z mého pohledu sebehodnocení u těchto dětí neplní úplně svoji úlohu. Celá skupina se shoduje v tom, že společné akce rodičů, dětí a učitele, byly optimální v nižších ročnících. Všechny děti nemají rády, když je rodiče sledují při práci ve vyučování. Dívce by to nevadilo, ale nechce být jediná ve třídě.

7.7. Souhrnné výsledky empirické práce

Z výsledků dotazníků i rozhovorů je zřejmé, že postoje jednotlivých žáků se různí v závislosti na postojích jejich rodičů. Pokud je v rodině vzdělání prioritou nebo velmi důležité, dítě je sebekritičtější. Nejvíce preferované je hodnocení známkou doplněné o slovní hodnocení. Rodiče i děti se v tomto shodují.

Průzkum byl proveden u žáků prvního stupně. Tito žáci nemají se známkami ve většině případů problém, protože se špatnými známkami nesečkávat často. Pokud ano, z rozhovoru vyplynulo, že jsou doplněny slovním doprovodem (ústně i písemně). Děti poznají podle slovního hodnocení, jak své nedostatky napravit. Z výsledku průzkumu vyplývá, že tento způsob hodnocení žáky motivuje, nestresuje a má pro ně největší výpovědní hodnotu.

S písemným slovním hodnocením mají problém pouze vyučující z důvodu jeho časové náročnosti.

Míra sebehodnocení se zlepšuje s rostoucím věkem a množstvím získaných zkušeností. I děti v první třídě jsou schopny za pomoci dospělého hodnotit samy sebe. Bylo zjištěno, že pravidelným opakováním se tato dovednost zlepšuje, pozvolna lze přejít od hodnotících symbolů i k slovním formulacím. Současní rodiče takovou vlastní zkušenost nemají, možná proto ji někteří velmi oceňují u svých dětí. Přestože se o sebehodnocení stále mluví, rodiče často neznají způsob, jak lze tuto činnost realizovat. Považují mnohdy svoje děti za příliš malé, aby toho byly schopny, přestože opak je mnohdy pravdou.

Všichni dotazovaní si uvědomují, jak je spolupráce rodiny s učiteli důležitá. Pozitivní postoj rodiny ke školní práci dítěte je pro něj silně motivující. Většina učitelů uvádí, že společné akce jim dovolí poznat své žáky i z jiných stránek. Přiznávají, že to má vliv na jejich hodnocení. Při další výuce mohou volit efektivnější způsoby práce, které přizpůsobené konkrétnímu dítěti. Výsledky výzkumu ukazují, že rodičům i dětem vyhovují otevřené hodiny ve škole nejvíce v rozmezí prvního až třetího ročníku. Další ročníky o tuto aktivitu ztrácí zájem.

8. Závěr

Tématem této diplomové práce je posouzení vlivu školního hodnocení na žáka prvního stupně základní školy.

V teoretické části jsem uvedla poznatky našich i zahraničních autorů, kteří se věnují problematice školního hodnocení. Terminologie školního hodnocení není ještě úplně ustálená. Jednotliví autoři rozdělují různě typy, formy a funkce hodnocení, ale všichni sledují stejný cíl. Svými znalostmi a zkušenostmi pomáhají učitelům zvládnout tuto obtížnou část jejich pedagogické práce. Myslím, že se mi povedlo uvést a analyzovat dostatečně jak zkušenosti, které napomáhají k osobnostnímu rozvoji žáka, tak jevy, kterým bychom se měli ve školním hodnocení vyvarovat.

V empirické části výzkumu se některé názory odborníků potvrdily. Žádné hodnocení není samo o sobě špatné nebo dobré, ale záleží na jeho používání. Podle výsledků vyplývá, že za určitých okolností nemusí být ohodnocení známkou stresující. Jsem přesvědčena, že již samotné otázky ve výzkumu vedly žáky, učitele i rodiče k zamyšlení se nad svou prací a vzájemnými vztahy mezi respondenty. Domnívám se, že výsledky mé práce jsou pro vyučující inspirativní a pomohou i při odborné diskuzi na téma vlivu způsobu školního hodnocení žáka prvního stupně základní školy.

9. Seznam použité literatury

- DOROTÍKOVÁ, S. : Hodnocení jako filozofický problém. In: sborník Filozofie –Výchova –Hodnoty. Praha, PedF UK 1999.
- FIŠER, R. : Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha, Portál 1997.
- HANSEN ČECHOVÁ, B. : Nápadky pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků. Praha, Portál 2009.
- HELUS, Z. : Sociální psychologie pro pedagogy. Praha, Grada 2007.
- HENDL, J. : Kvalitativní výzkum. Praha, Portál 2008.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. : Metody hodnocení a tolerance dětí se specifickými poruchami učení. Praha, Nakladatelství D&H 1996.
- KAFOMET pro 1. stupeň ZŠ, Stařeč INFRA s.r.o. je akreditovanou, certifikovanou vzdělávací institucí MŠMT ČR.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. : Hodnocení žáků. Praha, Grada 2009.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. : Respektovat a být respektován. Kroměříž , Spirála 2007.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. : Školní hodnocení žáků a studentů. Praha, Portál 2008.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. : Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Brno, MSD, spol.s.r.o. Brno 2011.
- KYRIACOU, CH. : Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.
- MAREŠ, J. : Styly učení žáků a studentů. Praha, Portál 1998.
- MEZINÁRODNÍ AUTORSKÝ KOLEKTIV : Efektivní učení ve škole. Praha, Portál 2005.
- PASCH, M. a kol. : Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem. Praha, Portál 1995.
- PEŠKOVÁ, J. SCHŮCKOVÁ, L. : Já, člověk... Praha, SPN 1991.
- PETTY, G. : Moderní vyučování. Praha, Portál 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. : Pedagogický slovník. Praha, Portál 2003.
- ROSECKÁ, Z. a kol. : Malá didaktika činnostního učení. Brno, Tvořivá škola 2006.
- SCHIMUNEK, F. : Slovní hodnocení žáků. Praha, Portál 1994.
- SLAVÍK, J. : Hodnocení v současné škole. Praha, Portál 1999.
- SKALKOVÁ, J. : Obecná didaktika. Praha, ISV nakladatelství 1999.
- SKALKOVÁ, J. : Obecná didaktika. Praha, Grada 2011.
- SPIPKOVÁ, V. aj. : . Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Praha, PF UK 1996.
- STARÁ, J. a kol. : Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Praha, RAABE 2006.

SÝKORA, M. : Didaktická analýza školního hodnocení. Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1983.

TOMKOVÁ, A. : Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení v primární škole. Praha, Univerzita Karlova v Praze 2007.

TUČEK, A. : Problémy školního hodnocení. Praha, SPN 1966.

VÁGNEROVÁ, M. : Psychologie školního dítěte. Praha, UK 1995.

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

VELIKANIČ, J. : Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia Žižkov. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľství 1993.

ZELINKOVÁ, O. : Poruchy učení. Praha, Portál 1994.

10. Přílohy

10.1. Příloha č.1 - Dotazník pro učitele

Vážení kolegové, ráda bych vás poprosila, zda byste věnovali svůj čas na vyplnění následujícího dotazníku. Je součástí mé diplomové práce na téma „Hodnocení a jeho vliv na osobnost dítěte“.

Jste žena – muž.

Délka vaší pedagogické praxe je _____ let.

Máte aprobaci pro _____.

V letošním školním roce učíte na prvním stupni ZŠ tyto předměty:

_____.

1. Jste zastáncem výchovy spíše:

- a) autoritativní
- b) demokratické

2. Shodují se s vaším názorem na hodnocení určitého žáka i vaši kolegové?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

3. Které formě hodnocení dáváte přednost?

a) Seřadte podle četnosti používání:

___ body

___ názor (kuličky, obrázky, puzzle, mapa cestování...)

___ procenta

___ známka

b) Slovní hodnocení

___ písemné

___ ústní

c) Nonverbální

___ záměrné (domluvený signál pro určitého žáka)

___ pohyb (počet kroků, ukazujeme si rukama)

Poznámka:

4. Máte ve třídě žáka, na kterého platí pouze negativní hodnocení?

a) ano

b) ne

Jestliže ano, můžete prosím blíže objasnit?

5. Jak často provádíte slovní hodnocení? (Doplňte písmeno Ú ústně P písemně)

a) nepoužívám

b) ___ denně

c) ___ týdně

d) ___ měsíčně

e) ___ čtvrtletně

f) ___ pololetně

g) ___ po ukončení probíraného tématu nebo dokončení celku

h) ___ nepravidelně

6. Máte problém při slovním hodnocení?

a) ano

b) ne

7. Jestliže ano jedná se o hodnocení

- a) ústní
 - b) písemné
 - c) jiný důvod
-
-

8. Jakým způsobem slovně hodnotíte?

- a) slovně v asociačním kruhu
 - b) ve skupině
 - c) individuálně s dítětem nad vybranou prací
 - d) dítěti je slovní hodnocení předáno
 - e) jiné
-
-

9. Máte stejné hodnocení pro předměty naukové a estetické?

- a) ano
- b) ne

např.: numerické (známka...) grafické (symboly, grafy...)

uved'te jaké

10. Používáte ve své třídě při hodnocení sebehodnocení žáka?

- a) ano
- b) ne

11. Od kterého ročníku zavádíte pravidelné sebehodnocení?

12. Kritéria pro sebehodnocení žáků vytváří

- a) učitel
- b) učitel a žáci
- c) žáci

**13. Domníváte se, že by došlo ke zhoršení motivace žáků učit se, zrušením hodnocení
známkami?**

- a) ano
- b) ne

14. Jaké hodnocení byste zvolila vy?

- a) známka
- b) slovní hodnocení
- c) kombinace známky a slovního hodnocení
- d) jiné _____

15. Umožňujete ve své třídě pro rodiče otevřené hodiny?

- a) ano
- b) ne

16. V čem spatřujete jejich přínos? Uveďte prosím.

**17. Mají vliv na vaše hodnocení žáka společné mimoškolní aktivity? (škola v přírodě,
výlet, divadelní představení, sport...)**

- a) ano
- b) ne

18. Plánujete některé i s účastí rodičů?

- a) ano
- b) ne

19. Akce s účastí rodičů pořádáte

a) odpoledne v pracovní dny

b) o víkendu

c) jindy _____

20. Jak často?

21. Akce za účasti rodičů neplánuji nebo výjimečně. Můžete prosím napsat své důvody?

10.2. Příloha č.2 - Dotazník pro žáky

Jsi a) dívka b) chlapec ročník _____

Pokyny pro vyplnění:

Označ vybranou odpověď nebo doplň na volnou linku. U otázky číslo 7 vybarvi políčko.

1. Používáš sebehodnocení od první třídy?

a) ano b) ne

2. Čím se nejraději hodnotíš?

a) hvězdička nebo obrázek b) smajlík
c) body d) napsat co se mi povedlo a nepovedlo

3. Jakým způsobem býváš nejčastěji hodnocen?

a) známkou b) body c) procenta
d) slovně – splnil, splnil částečně, nesplnil e) slovně s doporučením nápravy
f) jiné _____

4. Které hodnocení máš nejoblíbenější ty?

5. Podle kterého hodnocení poznáš v čem chybuješ a v čem se máš zlepšit?

6. Vytváříte společně s učitelem stupnici hodnocení? (stanovujete kritéria hodnocení)

a) ano

b) ne

c) někdy

7. Dokážeš posoudit a zařadit se ve stupnici 1 – 6 (1 je nejlepší) v určitých dovednostech v porovnání se svými spolužáky? Vybarvi políčko, kde se nacházíš podle svého uvážení ty.

Matematika

--	--	--	--	--	--

Čtení

--	--	--	--	--	--

Vyprávění

--	--	--	--	--	--

Psaní – úprava sešitu

--	--	--	--	--	--

Kreslení

--	--	--	--	--	--

Zpívání

--	--	--	--	--	--

Sport

--	--	--	--	--	--

Vyrábění, stavění

--	--	--	--	--	--

Tajenky, luštění, kvízy

--	--	--	--	--	--

8. Pracuješ rád ve skupině?

a) ano

b) ne

9. Spolupracoval bys raději ve skupině stále:

a) se stejnými spolužáky

b) různě měnit spolužáky ve skupině

10. Jednotné hodnocení celé skupiny ti:

a) vyhovuje

b) nevadí mi

c) vadí mi

11. Jsi rád, když tě při otevřené hodině sledují rodiče při práci?

a) ano

b) ne

10.3. Příloha č.3 - Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče, ráda bych vás poprosila, zda byste věnovali svůj čas na vyplnění následujícího dotazníku. Je součástí mé diplomové práce na téma „Hodnocení a jeho vliv na osobnost dítěte“.

1. Jste zastávce výchovy spíše:

a) volnější b) demokratičtější c) autoritativnější

2. Shodují se s vaším názorem na hodnocení vašeho dítěte i jiní lidé?

prarodiče ano ne trenéři ano ne

učitelé ano ne učitel zájmového kroužku ano ne

vychovatelé ano ne

3. Které formě hodnocení dáváte přednost?

Seřad'te prosím podle preferencí.

_____ známka _____ body _____ procenta

_____ slovní _____ kombinace známky a slovního hodnocení

4. Jak často jste seznámeni se školními výsledky formou slovního hodnocení?

a) nikdy b) denně c) týdně d) měsíčně e) čtvrtletně f) pololetně

g) po ukončení probíraného tématu nebo dokončení celku

5. Jestliže ano, jedná se o hodnocení:

a) ústní (třídní schůzka, konzultace)

b) písemné (zpráva v deníčku, žákovské knížce, v sešitě)

c) forma dopisu (e-mail)

6. Je zvyklé vaše dítě hodnotit i samo sebe?

ano ne

7. Od kterého ročníku se dokáže vaše dítě pravidelně sebehodnotit?

8. Kritéria pro sebehodnocení vašeho dítěte vytváří:

- a) samo b) společně s dospělou osobou (rodič, učitel) c) nevím

9. Domníváte se, že by došlo ke zhoršení motivace dětí učit se, zrušením hodnocení známkami?

- a) ano b) ne c) nevím

10. Jaké hodnocení byste zvolil/la vy?

- a) známka b) slovní hodnocení c) kombinace známky a slovního hodnocení
d) jiné _____

11. Máte možnost ve třídě svého dítěte navštěvovat otevřené hodiny?

- a) ano
b) ne

Pokud ne, máte o ně zájem? mám - nemám

12. Pokud ano. V čem spatřujete pro vás jejich přínos?

Pokud ne. Napište prosím důvod.

13. Zúčastňujete se některých akcí pořádaných školou společně se svými dětmi?

(besídky, třídní slavnosti atd.)

- a) ano b) ne

14. Akce třídy s účastí dětí, rodičů a učitele bych se zúčastňoval:

- a) odpoledne v pracovní dny b) víkend c) nezúčastňoval Jak často?

Můžete prosím napsat své důvody?
