

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Kamila Šťastná

Formy hodnocení žáků ve výuce českého jazyka a literatury

**Forms of the Assessment of Pupils in the Education of the Czech Language and
Literature**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jasně Pacovské, CSc., za inspirující připomínky a především za vstřícný přístup, ochotu a čas, jenž věnovala této práci. Rovněž bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří se mnou spolupracovali.

V Praze dne 10. 4. 2013

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci *Formy hodnocení žáků ve výuce českého jazyka a literatury* vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 4. 2013

.....
Kamila Šťastná

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Kamila Šťastná**

studijní program: **Učitelství pro střední školy**

studijní obor: **Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy**

Děkan fakulty Vám podle zákona č. 111/1998 Sb. určuje tuto diplomovou práci:

Název práce: **Formy hodnocení žáků ve výuce českého jazyka a literatury**

Anglický název práce: **Forms of the Assessment of Pupils in the Education of the Czech Language and Literature**

Jazyk práce: **čeština**

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je porovnání forem hodnocení výsledků výuky v předmětu český jazyk a literatura – tradiční klasifikační stupnice se slovním hodnocením.

Teoretická část bude založena na studiu relevantní odborné literatury, budou porovnány domácí přístupy se zahraničními zkušenostmi. Kromě upřednostňování jedné z forem hodnocení bude pozornost věnována také přístupu, který je založen na syntéze obou forem. Odbornou bázi bude představovat pedagogická a didaktická literatura a současné kurikulární materiály orientované na výuku češtiny.

Empirická část diplomové práce bude ověřovat, jak učitelé češtiny na vybraných školách s formami hodnocení pracují, kterému hodnocení a z jakého důvodu dávají přednost, popř. jak kombinují obě formy.

Závěrem práce bude porovnání teoretických přístupů k formám hodnocení ve výuce českého jazyka a literatury s výsledky empirického výzkumu. Toto porovnání by mělo směřovat k pokusu o navržení optimálního hodnotícího postupu.

Seznam odborné literatury:

BARROW, Robin a WOODS, Ronald. *An Introduction to Philosophy of Education*. 3rd ed. London: Routledge, 1988. 212 s. ISBN 0-415-01285-6.

ČÍHALOVÁ, Eva a MAYER, Ivo. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom, 1997. 63 s. ISBN 80-901954-6-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishnig, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk, NAVRÁTIL, Stanislav a ŠIKULOVÁ, Renata. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 1998. 35 s. ISBN 80-7044-202-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

SCOTT, David a USHER, Robin, eds. *Understanding Educational Research*. London: Routledge, 1996. 189 s. ISBN0-415-13130-8.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. 54 s. ISBN 80-85282-91-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita, 2002. 122 s. ISBN 80-7194-509-9.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Pacovská Jasňa, CSc.**

Konzultanti:

Datum zadání diplomové práce: 19. 4. 2011

Termín odevzdání diplomové práce: dle harmonogramu příslušného akademického roku.

.....
Vedoucí katedry

.....
Děkan

V Praze dne 19. 4. 2011

ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA

ŠŤASTNÁ, Kamila. *Formy hodnocení žáků ve výuce českého jazyka a literatury*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta filozofická, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

Práce se zabývá problematikou forem hodnocení žáků, konkrétně klasifikací prostřednictvím známek a hodnocením slovním. Jako forma hodnocení žáků je zvažován i přístup, jenž je založen na syntéze obou forem.

V teoretické části práce je vymezeno hodnocení obecně, hodnocení školní a jeho specifika, pozitivní a negativní hodnocení, typy a funkce hodnocení. Jádrem práce je problematika forem hodnocení, otázka jejich přínosů a záporů. U slovního hodnocení jsou popsány možnosti jeho uplatnění, rozlišeny jeho formy, pozornost je věnována otázce formulace slovního hodnocení. Práce se zabývá i problematikou přechodu od klasifikace ke slovnímu hodnocení.

Empirická část prostřednictvím interview zjišťuje, jakou formou učitelé českého jazyka a literatury své žáky hodnotí a jaký mají na formy hodnocení názor. Práce mapuje důvody užívání dané formy hodnocení žáků a analyzuje získaná slovní hodnocení.

Klíčová slova

hodnocení, školní hodnocení, specifika školního hodnocení, pozitivní a negativní hodnocení, typy hodnocení, funkce hodnocení, formy hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, syntéza obou forem

ABSTRACT AND KEY WORDS

ŠŤASTNÁ, Kamila. *Forms of the Assessment of Pupils in the Education of the Czech Language and Literature*. Prague, 2013. Dissertation. Charles University in Prague, Faculty of Arts, Institute of Czech Language and Theory of Communication.

The dissertation deals with the issues of student assessment, namely classification by means of marks and verbal assessment. As a form of student assessment an approach based on the synthesis of both forms is also considered.

In the theoretical part of the dissertation assessment in general, school assessment and its special characteristics, positive and negative assessment, types and functions of assessment are defined. The dissertation is mainly concerned with the issues of forms of assessment, their

benefits and negative aspects. When discussing verbal assessment, the possibilities of its use are described, its different forms are distinguished, attention is paid to the question of formulating verbal assessment. The dissertation is also concerned with the issues of transition from classification to verbal assessment.

The empirical part discovers, by means of interview, which form Czech language and literature teachers use when assessing the students and what their opinions of types of assessment in question are. The dissertation surveys the reasons for choosing one form of student assessment and analyses the verbal assessment obtained.

Key words

assessment, school assessment, special characteristics of school assessment, positive and negative assessment, types of assessment, functions of assessment, forms of assessment, classification, verbal assessment, synthesis of both forms

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. HODNOCENÍ	12
1.1 Hodnocení obecně	12
1.2 Školní hodnocení	12
1.2.1 Specifika školního hodnocení	14
1.2.2 Pozitivní a negativní hodnocení.....	19
1.2.3 Typy hodnocení	20
1.2.3.1 Podle zdroje hodnocení.....	20
1.2.3.2 Podle vztahové normy	21
1.2.3.3 Další typy hodnocení	22
1.2.3.4 Alternativní typy hodnocení	23
1.2.4 Funkce školního hodnocení	24
1.2.4.1 Motivační funkce hodnocení	24
1.2.4.2 Informativní funkce hodnocení.....	24
1.2.4.3 Regulativní funkce hodnocení	26
1.2.4.4 Výchovná funkce hodnocení	26
1.2.4.5 Prognostická funkce hodnocení.....	27
1.2.4.6 Diferenciační funkce hodnocení	27
1.2.4.7 Pole působnosti hodnocení	27
2. FORMY HODNOCENÍ	30
2.1 Klasifikace	30
2.1.1 Negativa klasifikace.....	31
2.1.2 Pozitiva klasifikace	36
2.2 Slovní hodnocení	36
2.2.1 Uplatnění slovního hodnocení	37
2.2.2 Pozitiva slovního hodnocení	39
2.2.3 Negativa slovního hodnocení.....	42
2.2.4 Formy slovního hodnocení	43
2.2.5 Formulace slovního hodnocení.....	44
2.2.5.1 Jazyk slovního hodnocení.....	46
2.2.6 Formulace slovního hodnocení na vysvědčení	48
2.3 Přejchod od klasifikace ke slovnímu hodnocení	50
2.3.1 Specifika komplikující zavedení slovního hodnocení	51
2.4 Syntéza obou forem	52
2.5 Shrnutí	53
3. FORMY HODNOCENÍ Z POHLEDU ZÁKLADNÍCH ŠKOLSKÝCH DOKUMENTŮ	55
EMPIRICKÁ ČÁST	58
4. VLASTNÍ VÝZKUM	59
4.1 Popis zkoumaného problému	59
4.1.1 Forma hodnocení v předmětu český jazyka a literatura	59

4.1.2	Forma hodnocení v komunikační složce předmětu	60
4.1.3	Pozitiva a negativa forem hodnocení	60
4.2	Cíle výzkumu	61
4.3	Výzkumné otázky	61
4.4	Plán výzkumu	61
4.5	Metoda sběru dat	62
4.6	Výzkumný vzorek	62
4.6.1	Základní škola Edvarda Beneše	63
4.6.1.1	Základní dokumenty školy	63
4.6.2	Základní škola Komenského	64
4.6.2.1	Základní dokumenty školy	64
4.6.3	Gymnázium Soběslav	64
4.6.3.1	Základní dokumenty školy	65
4.6.4	Střední škola řemeslná a Základní škola Soběslav	65
4.6.4.1	Základní dokumenty školy	66
4.7	Průběh výzkumu	67
4.8	Výsledky šetření	68
4.9	Shrnutí	82
4.9.1	Forma hodnocení v předmětu český jazyk a literatura	82
4.9.2	Forma hodnocení v komunikační složce předmětu	84
4.9.2.1	Forma hodnocení slohových prací žáků	84
4.9.2.2	Forma hodnocení řečových dovedností žáků	85
4.9.3	Pozitiva a negativa forem hodnocení	86
4.9.3.1	Pozitiva a negativa známkování	86
4.9.3.2	Pozitiva a negativa slovního hodnocení	87
4.9.3.3	Pozitiva a negativa kombinace obou forem hodnocení	89
4.10	Závěr empirické části	90
4.10.1	Forma hodnocení v předmětu český jazyk a literatura	90
4.10.2	Forma hodnocení v komunikační složce předmětu	91
4.10.3	Pozitiva a negativa forem hodnocení	92
5.	ZÁVĚR	94
6.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	96
7.	SEZNAM PŘÍLOH	103

ÚVOD

Hodnocení je považováno za jednu z neobtížnějších složek pedagogické činnosti, která je vystavena zájmu i kritice všech účastníků vyučovacího procesu. Během studia se mi nenaskytla příležitost se touto naléhavou pedagogickou otázkou hlouběji zabývat a ani při pedagogické praxi nebyla možnost se s hodnocením více seznámit. Předkládaná práce na tuto skutečnost reaguje, zabývá se problematikou forem hodnocení žáků z perspektivy učitele, konkrétně klasifikací prostřednictvím známek a hodnocením slovním.

K této základní tematice je přistoupeno ze širšího hlediska, které je pro její adekvátní uchopení nezbytné. V teoretické části práce je v první kapitole na základě odborné literatury vymezeno hodnocení obecně, následně hodnocení školní a jeho specifika, poté se práce zabývá problematikou pozitivního a negativního hodnocení a v neposlední řadě typy a funkcemi hodnocení. Tyto jednotlivé aspekty problematiky hodnocení jsou zpracovány se zřetelem k formám hodnocení.

Druhá kapitola se věnuje formám hodnocení, klasifikaci prostřednictvím známek a slovnímu hodnocení, jejich přínosům a záporům. U slovního hodnocení jsou vymezeny možnosti jeho uplatnění, dále jsou rozlišeny jeho formy, zvláštní pozornost je věnována otázce formulace slovního hodnocení. Práce se rovněž zabývá problematikou přechodu od klasifikace ke slovnímu hodnocení. Jako forma hodnocení žáků je zvažován i přístup, jenž je založen na syntéze obou forem hodnocení.

V empirické části se prostřednictvím interview zjišťuje, jakou formou učitelé českého jazyka a literatury své žáky hodnotí a jaký mají na formy hodnocení názor. Práce také mapuje důvody užívání dané formy hodnocení žáků a analyzuje slovní hodnocení získaná v průběhu výzkumu.

Zjištění, jakou formou učitelé v předmětu český jazyk a literatura hodnotí, jsou porovnávána se změnami, jež do škol mělo přinést nové kurikulum, s poznatky odborné literatury prezentovanými v teoretické části práce a se specifickými charakteristikami předmětu český jazyk a literatura. Názory učitelů na dané formy hodnocení jsou porovnávány s názory prezentovanými v odborné literatuře zabývající se otázkou hodnocení.

Vzhledem k velmi rozsáhlé problematice, kterou předkládaná práce otvírá, je nutné konstatovat, že jde pouze o dílčí sondu do dané oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1. HODNOCENÍ

Tato kapitola se bude věnovat faktorům, které s hodnocením souvisejí. Představí definice hodnocení a blíže vymezí hodnocení školní a jeho specifika, bude se rovněž zabývat problematikou pozitivního a negativního hodnocení. Nastíní dále, jaké typy hodnocení má učitel k dispozici, stranou nezůstane ani problematika funkcí, jež hodnocení plní, a oblastí, kterých se dotýká.

K otázce forem hodnocení, jež je předmětem zájmu předkládané práce, je vhodné přistoupit ze širšího hlediska, neboť alespoň základní povědomí o výše uvedených dílčích aspektech problematiky hodnocení je předpokladem pro uvažování o samotných formách hodnocení.

1.1 Hodnocení obecně

Hodnocení je organickou součástí jakékoli lidské činnosti. **Hodnocení** provádí každý člověk téměř permanentně a ani si toho nemusí být vždy zcela jasně vědom. Amonašvili (1987, s. 17) dokonce píše o chaosu, jenž by nastal, kdyby z lidské činnosti, byť jen na určitou dobu, byl vyloučen hodnotící komponent.

V odborné literatuře je možné se setkat s mnoha různými definicemi hodnocení. Podle Slavíka (1999, s. 22) je hodnocení „dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných. Z toho je zřejmé, že hodnocení neoddelitelně patří k hodnotám, k jejich objevování, vyzdvihování, potvrzování, nebo naopak kritizování, zpochybňování atd.“

Hodnocení probíhá samozřejmě i v prostředí školy, v tom případě lze mluvit o tzv. školním hodnocení, jež je přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitelem. Středem zájmu této práce je problematika forem školního hodnocení, pod pojmem hodnocení se tedy dále rozumí **hodnocení školní**.¹

1.2 Školní hodnocení

Hodnocení žáků² je organickou a nezbytnou součástí výuky, nicméně jde o součást značně rozporuplnou. Jak píše Kolář a Šikulová (2005, s. 7–8, 13), dotýká se sebevědomí žáka, jeho aspirací a motivací, citů, snah i tužeb, otevírá perspektivy, nebo naopak přivírá

¹ Školním hodnocením není míněno hodnocení školy, pro tuto oblast se v poslední době stále častěji používá pojmu evaluace školy, školním hodnocením je v této práci myšleno hodnocení výsledků a procesů učení žáků.

² Pojem žák, žáci je v předkládané práci používán bez ohledu na pohlaví.

dveře do budoucna. Hodnocení „trápí“ žáky i učitele,³ „rozčiluje“ rodiče, ale bez hodnocení nemůže vyučování plnit svou funkci výchovně-vzdělávacího procesu. Vyučování se stejně jako jakákoli lidská činnost nemůže obejít bez hodnotících aktivit (viz 1.1). Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti (viz 1.1), je tedy i přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení a usměrňování této učební činnosti učitelem. Hodnocení postupuje vyučováním neustále, a to nejen v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány, ale rovněž v těch, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity neuvědomují.

V odborné literatuře je možné nalézt mnoho definic školního hodnocení. Slavík v *Pedagogické encyklopedii* (2009, s. 587) definuje hodnocení jako „komplexní činnost, která interpretuje edukační proces a vypovídá o kvalitách a míře úspěšnosti žákovského učení a učebních výkonů. Slouží jako zdroj zpětnovazebních informací pro osoby nebo instituce ve vzdělávacím systému i mimo něj. Cílem hodnocení žáků je zvyšovat efektivitu vyučování a zlepšovat kvalitu žákovského učení. Hodnotící zprávy o žácích jsou důležitou součástí komunikace při spolupráci mezi učiteli a žáky nebo rodiči žáků. Tyto zprávy informují i jiné zájemce o výkonnosti žáků, např. v přijímacím řízení na vyšší stupně škol. Hodnocení ovlivňuje průběh učení a motivaci žáků k němu, působí na autoregulaci žákovského učení, má důsledky pro sociální vztahy žáků, jejich sebepojetí, aspirace atd. Hodnocení patří ke klíčovému nástroji zjišťování a zajišťování efektivity vzdělávacího procesu, protože je hlavním zdrojem přehledných průběžných údajů o kvalitách a míře úspěšnosti výuky vzhledem k jejím cílům.“

Slavík (1999, s. 9) ve své publikaci o školním hodnocení píše, že nejenom ovlivňuje kvalitu výuky a klima třídy, ale tvoří také jednu z nejzávažnějších složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. Školním hodnocením rozumí (1999, s. 23) „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.

Velikanič (1973, s. 157) definuje hodnocení jako „proces poznávání a posudzovania žiaka, jeho vedomostnej úrovne, pracovnej a učebnej činnosti, jej prejavov a výsledkov“.

Tuček (1966, s. 6) rozumí školním hodnocením „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“.

Pasch (1998, s. 104) píše o hodnocení jako o „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. Systematičnost hodnocení spočívá v tom, že je to činnost připravená, organizovaná, prováděná periodicky. Její výsledky jsou podrobovány revizím či opravám.“

³ Pojem učitel, učitelé je v teoretické části práce používán bez ohledu na pohlaví.

Kostečka (1993, s. 46) definuje hodnocení jako „akt i proces dílčích či souhrnných soudů učitele o výkonu žáka v těch oblastech, jež jsou předmětem a cílem výchovně-vzdělávací činnosti“.

Schimunek (1994, s. 5) chápe školní hodnocení jako „nezbytný předpoklad pro to, aby se mohl potřebám žáků přizpůsobit charakter školy jako celku, ale i vyučovací proces v užším slova smyslu“.

Solfronk (1996, s. 26) považuje za školní hodnocení „každé mínění školy a učitelů o žákovi, o výsledcích jeho učení, o jeho činnosti, jeho vlastnostech, postojích a projevech. Tak je také hodnocení pocíťováno a prožíváno žáky a velmi intenzívně ovlivňuje celou jeho psychiku.“

Jak se ukázalo výběrem několika definic, pojem školního hodnocení je v odborné literatuře hojně reflektován a více méně různě obměňován a interpretován. Pro školní hodnocení jsou charakteristická určitá specifika. V následujícím oddíle je uveden přehled těchto několika **specifických rysů školního hodnocení**.

1.2.1 Specifika školního hodnocení

A. Pasch (1998, s. 104) o hodnocení žáků ve vyučování píše, že jde o hodnocení, jež je ve své podstatě systematické (viz 1.2). Podle Velikaniče (1973, s. 48) by hodnocení nemělo být nepravidelné a nahodilé, nemělo by v něm jít o to udržovat žáka v napětí a nejistotě a už vůbec by jeho cílem nemělo být zachytit žáka nepřipraveného.

B. Následující specifikum školního hodnocení je dáno tím, co se na sledované činnosti hodnotí a kdy se hodnocení provádí. V procesu hodnocení žáků ve škole se hodnotí nejen výsledky učební činnosti žáků, ale i kvalita průběhu učení. Velikanič (1973, s. 24) zdůrazňuje, že hodnocení žáků se nemůže týkat jen výsledků činnosti, ale musí vystihovat rovněž vlastní učební činnost. Kolář a Šikulová (2005, s. 18) uvádí, že školní hodnocení se bude stále více orientovat právě na samotné procesy dosahování cílů. Žáci se ve škole učí především učit se. Podle Košťálové (2008, s. 20) toto průběžné hodnocení, které probíhá paralelně s učením, neformuluje pouze závěry o žakově práci, nevyslovuje soudy, ale informuje žáka, jak se mu v procesu učení daří. Průběžnost je důležitou charakteristikou formativního hodnocení (viz 1.2.3.3), o kterém Pasch (1998, s. 104) píše, že poskytuje informace ve chvíli, kdy se žák může ještě zlepšit.

V poslední době se kromě skutečnosti, že hodnocení by se nemělo omezovat jen na popis výkonu, ale postihovat proces vyučování a učení, rovněž zdůrazňuje, že by se nemělo

soustředit pouze na kognitivní procesy, nýbrž na rozvoj celé osobnosti žáka, jeho kompetence a dovednosti vyššího řádu, postoje, hodnoty apod.

Těmto požadavkům je ve vztahu k možnostem jednotlivých forem hodnocení věnována pozornost v podkapitolách 2.1 a 2.2.

Schimunek (1994, s. 31–32) píše, že na otázku „kdy“ v souvislosti s hodnocením existuje jedna krátká a výstižná odpověď: ihned. V případě, že to vzhledem k okolnostem není možné, se doporučuje: tak rychle, jak to jen jde. Žáci by neměli být necháváni v nevědomosti. Účinnost hodnocení dosahovaných výkonů s narůstajícím časovým odstupem značně klesá. Podmínky, za nichž byly výkony dosaženy, žáci rychle zapomenou. Stejně tak i obsahy se rychle překryjí jinými a novými požadavky. Košťálová (2008, s. 16) kromě včasného (okamžitého) hodnocení klade důraz na časté (průběžné) hodnocení. Pokud totiž žák dostane hodnocení pozdě, snižuje se pravděpodobnost, že je upotřebí. S rostoucím časovým odstupem se platnost informací omezuje, neboť potřeby žáka se poměrně rychle vyvíjejí a proměňují.

C. Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 117) by neměl být přehlížen fakt, že ve vyučování probíhá i hodnocení, kdy žáci hodnotí své učitele, kvalitu jejich výuky, své spolužáky i sami sebe a své výkony. Toto hodnocení může probíhat zjevně, ale často se děje nevěřejně, skrytě a bez vyzvání učitele. Jak uvádí Airasian (1991, s. 4), stejně jako učitelé neustále hodnotí své žáky, hodnotí žáci své učitele. Slavík (1999, s. 26) považuje žákovské hodnocení za jednu z klíčových složek výuky, jež doprovází učitelovo hodnocení a sama o sobě patří k jednomu z cílů vzdělávání.

Jde v podstatě o povinnost školy naučit žáky procesům hodnocení a sebehodnocení. Učitelé by měli za svou přijmout myšlenku, že subjekty hodnocení nejsou jen oni sami, ale i žáci, a umožnit žákům aktivní účast v procesech hodnocení. Schopnost a dovednost provádět autokontrolu a hodnocení jiných je podle Koláře a Šikulové (2005, s. 120–121) závislá na věku a stupni rozvoje osobnosti, ale učitel by měl tuto kvalitu žáka záměrně pěstovat a rozvíjet. Jak autoři připomínají (2005, s. 13–14), naučit člověka hodnotit však není možné jen tak, že bude hodnocen a tím si osvojí hodnotící kritéria hodnotitele. Je nutné mu dát příležitost a vytvořit podmínky pro to, aby se sám mohl zapojit do hodnotících aktivit, jež by mu umožnily získat dovednosti a kritéria potřebná nejen pro sebezpoznání a sebehodnocení, ale i pro poznání a hodnocení druhých. Je to právě výchovně-vzdělávací proces, jenž má za úkol rozvíjet a obohacovat lidské hodnotící vztahy ke skutečnosti a jenž má poskytovat předpoklady pro růst a osobní rozvoj jedince. Tomu, jakým způsobem přispívají rozdílné

formy hodnocení k utváření hodnotících dovedností žáků, je věnována pozornost v podkapitolách 2.1 a 2.2.

Kolář a Šikulová (2009, s. 141) píše, že účastí v procesu hodnocení učitel žáky rovněž významně aktivizuje, neboť jim umožňuje podívat se na svůj výkon zpětně, podílet se na regulování své vlastní učební činnosti, hodnotit ji, tím je vede k přijímání zodpovědnosti za své učení. O dovednosti hodnotit a sebehodnotit píše i Košťálová (2008, s. 61–78). Autorka především klade důraz na skutečnost, že sebehodnocení jako jakékoli jiné dovednosti se žáci musí učit cíleně. Důležité je, aby učitel vždy dobře promyslel postupné kroky, jimiž chce žáky dovést k této dovednosti.

D. Další specifikum školního hodnocení je podle Koláře a Šikulové (2005, s. 19) jeho velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti žáka. Hodnocení zasahuje oblast žákovy sebevědomí, sebehodnocení, oblast jeho aspirací, motivačních struktur, ovlivňuje jeho vztahy s ostatními lidmi, jeho perspektivu a možnosti prosadit se apod. Formy hodnocení se odlišují v tom, jaké mají na psychiku žáka dopady (viz 2.1, 2.2).

E. Podstatným specifikem školního hodnocení je jeho úzká souvislost s učitelovým osobním pojetím výuky, řízením učební činnosti žáků a následným hodnocením této činnosti či produktu této činnosti. Schimunek (1994, s. 13, 24) podotýká, že s posuzovacími procesy bezprostředně souvisejí osobnostní charakteristiky a zvláštnosti posuzovatele. Hodnocení jednoho a téhož žáka různými osobami se totiž, jak ukazuje zkušenost, mohou značně lišit. Vliv má rovněž okamžité naladění, stávající situace, momentální kondice a psychická konstituce toho, kdo hodnotí. Z mírně odlišného úhlu pohledu podotýká Solfronk (1996, s. 27), že síla hodnocení je umocněna osobností hodnotitele – hodnocení od osoby, jež má přirozenou autoritu a je citově pozitivně akceptována, má vyšší účinek než hodnocení od osoby, která tyto atributy postrádá. Je tedy důležité, kdo hodnotí, jaký má vztah k žákům, jakou má autoritu a jakou úctu požívá.

Součástí učitelovy osobní pedagogické koncepce je také podle Koláře a Šikulové (2005, s. 21) subjektivní představa úspěšného žáka, kterou si učitel vědomě či podvědomě utváří a která významně determinuje učitelův přístup k hodnocení žáků ve vyučování.⁴

Helus (2001, s. 176) píše, že percepce žáka, jeho vlastností i výkonů, učitelem není jenom odrazem toho, jaký žák doopravdy je a jakých výkonů objektivně dosahuje. Je složitým konstruktem, na jehož vzniku se podílí celá řada činitelů. Důležité místo mezi nimi zaujímá dojem, jaký si učitel o žákovi tvoří, informace, kterých se mu o žákovi dostává, očekávání

⁴ Touto otázkou se zabývá Pražská skupina školní etnografie (1995), především stať SEMERÁDOVÁ, Věra. Jaké to je, být „dobrý žák“. In: Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. 2., upr. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 210 s. s. 171–183. ISBN 80-86039-24-2.

a předpoklady, s nimiž k žákovi přistupuje, a na ně navazující uspokojení či zklamání z toho, jak tomu žák odpovídá nebo neodpovídá. To, jak učitel žáka vnímá, není přesným odrazem skutečnosti, toto vnímání je omezeno a podléhá řadě zkreslení.⁵ Helus (2001, s. 193) považuje za úkol učitele, aby si uvědomoval možné důsledky těchto svých vnitřních pochodů a měl je pod kontrolou tak, že eliminuje jejich negativní dopady na žáka.

Při hodnocení tedy nerozhodují jen vlastnosti a kvality hodnoceného žáka, ale roli hrají i jiné faktory (viz výše). Jakékoli hodnocení je tedy nutně poznamenáno subjektivními prvky. Kostečka (1989, s. 73) dokonce píše, že „učitel je hlavním kritériem hodnocení“.

F. Vedle osobní koncepce učitelovy výuky má na školní hodnocení rovněž vliv obecná koncepce školního vzdělávání. Učitelovo osobní pojetí výuky je odrazem některé vymezené koncepce vzdělávání a vyučování, kterou Slavík (1999, s. 26) definuje jako „rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který se projevuje v jejich chování i v komunikaci“.⁶ Vzdělávací koncepce má rozhodující vliv na to, která z forem hodnocení bude ve škole prosazována, nebo naopak odmítána.

G. V otázce specifík školního hodnocení nelze podle Koláře a Šikulové (2005, s. 21) opomenout skutečnost, že prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí učitel i sám sebe a kvalitu své pedagogické práce. Úroveň dosažené kvality žáků hodnotí vlastně spolutvůrce zjišťované kvality, jež je hodnocena.

H. V neposlední řadě je nutné zmínit souvislost školního hodnocení s cíli vyučování.⁷ Podle Pasche (1998, s. 202) jsou vzdělávací cíle východiskem pro vymezení předmětu hodnocení, tedy toho, na co učitel ve vyučování zaměřuje pozornost, chce-li žáka hodnotit. Mezi cíli výuky a hodnocením dosažených výsledků lze vidět vzájemnou závislost. Konkrétně formulované cíle umožňují učiteli výuku efektivně naplánovat, zrealizovat i zhodnotit. Vhodně formulované dílčí cíle podle Koláře a Šikulové (2005, s. 26–30) usnadní učiteli ujasnit si, jak bude prováděno zjišťování dosažených výsledků a jak budou různé úrovně výsledků žáků hodnoceny. Cílová kategorie je v podstatě základním kritériem každého hodnocení. Slavík (1999, s. 87) připomíná, že učitel musí být schopen před svými žáky a před

⁵ Otázkou percepce žáka učitelem se hlouběji ve své práci zabývá Airasian (1991). Percepčně postojové orientaci učitele se ve své práci rovněž věnuje podrobně Helus (2001, s. 176–187) a Pavelková (2002, s. 46–55).

⁶ Více o koncepcích vzdělávání vzhledem ke školnímu hodnocení Slavík (1999, s. 26–29).

⁷ Problematikou cílů vyučování se blíže zabývá BLOOM, Benjamin S., ed. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals. Handbook 1; Cognitive Domain*. London: Longmans, Green & Co., 1956. 207 s.; KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S. a MASIA, Bertram B. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals. Handbook 2; Affective Domain*. London: Longmans, Green & Co., 1964. 196 s.; SIMPSON, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House. 1972.

veřejností, zejména před rodiči žáků, cíle vzdělávání a k nim náležející hodnocení žákovských výkonů vysvětlovat nebo dokonce obhajovat.

Pokud jde o žáky, skutečnost je taková, že zpravidla nebývají informováni o cílech výuky, tudíž je pro ně obtížné pochopit, co se od nich očekává. Jak píše Kolář a Šikulová (2005, s. 123), formulace jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení je nejdůležitější součástí plánování v procesu zavádění hodnotících aktivit (autokorektivních a autoregulačních žákovských aktivit) do vyučování. Základní pravidlo školního hodnocení by podle autorů (2005, s. 29) mělo znít: „Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulována cílová norma. Zda stačí si zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd. Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon.“ Košťálová (2008, s. 56) dodává, že cíl učení by měli žáci vždy znát, rozumět mu a umět o něm hovořit.

Často žák nezná ani cíl výuky, ani kritéria učitelova hodnocení,⁸ a tak mu vztah mezi jeho výkonem a učitelovým hodnocením zůstává utajen nebo je pro něj velice málo srozumitelný. Kolář a Šikulová (2005, s. 70) píše, že žáci a učitelé mají odlišná kritéria hodnocení, žáci často učitelova kritéria ani neznají, to pak způsobuje i různé pohledy na konkrétní hodnocení. Podle autorů (2005, s. 75) by učitel měl jednoznačně a srozumitelně formulovat kritéria pro hodnocení výkonů a chování žáků a ověřit si, zda žáci tato kritéria hodnocení znají a rozumějí jim. Solfronk (1996, s. 27) uvádí, že cesta k dosažení objektivitu a spravedlnosti v hodnocení vede právě přes jasné, zřetelné a akceptované vymezení předmětu hodnocení a kritérií hodnocení. Tím podle něj vzniká nutný pocit, že všem dětem se měří stejně. O kritériích a jejich indikátorech ve své práci pojednává Košťálová (2008, s. 79–110). Kritéria s indikátory považuje za důležitá, neboť pomáhají žákovi srozumitelně sdělit, co se od něj očekává, slouží mu jako vodítko při práci a umožní mu rozpoznat, v čem jeho výkon požadavkům vyhovuje nebo nevyhovuje. Kritéria jsou zprvu jednoduchá a nekombinuje se jich větší počet. S rostoucí kognitivní kapacitou žáků se úkoly komplikují a kritérií i indikátorů může přibývat. Hodnocení na základě předem známých kritérií je autorkou nazýváno hodnocením partnerským – učitel se nesnažil žáka nachytat, ale předem mu ozřejmil, jak bude jeho práce posuzována.

⁸ Airasian (1991, s. 261) upozorňuje na alarmující skutečnost, že mnohdy kritéria hodnocení nemají vyjasněna ani samotní učitelé.

1.2.2 Pozitivní a negativní hodnocení

Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel vyučování. **Pozitivní hodnocení**, jak podotýkají Kolář a Šikulová (2005, s. 105), na rozdíl od negativního, jež je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka, posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému.

Pozitivní hodnocení autoři definují (2005, s. 105–116) jako každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch. Pozitivní hodnocení znamená ocenění žádoucího posunu žáka, jeho uznání. Pozitivní hodnocení podporuje sebedůvěru žáka, potvrzuje jeho výkon, ubezpečuje ho v jeho schopnostech, motivuje a stimuluje ho, dává mu prožít významný pocit úspěchu a vytváří příznivou atmosféru pro spolupráci s učitelem. Navíc pozitivní hodnocení pomáhá žákovi vytvářet silné a příznivé sociální zázemí, sociální ohodnocení, vytváří předpoklady dobrého zařazení v kolektivu, v rodině, ve skupině i mimo školu apod.

Je samozřejmé, že nelze žáka jen oceňovat, ale princip priority pozitivního hodnocení je založen na tom, že každé hodnocení lze začít zvýrazněním toho, co žák zvládl, pochopil apod. Jde tedy o to nejdříve ocenit, co bylo pozitivní, a následně až pak analyzovat a hodnotit to, co žák ještě nezvládl, kde chybuje, a upozornit tak žáka, že není něco v pořádku, že je potřeba např. změnit učební činnosti, využít jinou metodu práce, jiný styl učení apod. Je třeba každého žáka vést k tomu, že neúspěch je východiskem pro kvalitní zvládnutí dané věci. Důležité je s hodnocením vyjádřit i důvěru ve schopnosti žáka, v jeho úspěšnost. Princip priority pozitivního hodnocení tedy neznamená absolutní vyloučení hodnocení negativního. Na principu priority pozitivního hodnocení je založeno hodnocení slovní (viz 2.2).

Negativní hodnocení je podle autorů (2005, s. 105–116) takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby a odmítá žákův výkon jako nesprávný, nedokonalý. Součástí negativního hodnocení jsou velmi často negativní emocionální projevy učitele, jeho rozčilení, posměch, ironie a sarkasmus. Negativní hodnocení často vyvolává u žáka stres, obavy z následků a nepříjemností v rodině. Tyto reakce se pak většinou obrací proti škole i proti učiteli. Příliš časté negativní hodnocení může mít za následek i těžko kontrolovatelné projevy žáků jako vzdor, odpor k učiteli, apriorní nedůvěru k jakémukoliv hodnocení, pocity méněcennosti. Permanentní negativní hodnocení může u žáka vyvolávat postupné přijetí postoje neúspěšného, neschopného, jenž se už nemusí ani snažit, protože je to předem ztraceno. Za tyto nežádoucí dopady na psychiku žáka bývá kritizována klasifikace prostřednictvím známek (viz 2.1.1).

Negativní hodnocení vede nejen k rezignaci na školní práci, ale také dost často k vyhledávání jiných než školních situací, v nichž by žák mohl kompenzovat svou permanentní neúspěšnost, které nemusí být sociálně dobře orientované a pro pozitivní rozvoj žákovy osobnosti příznivé.

1.2.3 Typy hodnocení

V odborné literatuře se lze setkat s různým vymezením **typů hodnocení**,⁹ jež může učitel ve vyučování uplatňovat. Učitel by typ hodnocení měl vždy volit záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, v níž hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, ve vztahu k předpokládaným důsledkům hodnocení apod.

Slavík (1996, s. 34–35) upozorňuje, že kromě typů hodnocení záměrného jsou pro žáka ve škole hodnocením i bezděčné projevy učitele, verbální i neverbální, např. jednoduché verbální hodnocení nebo pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto apod.¹⁰ Bezděčné hodnocení je spontánní, citové, učitel by si měl proto dávat pozor zejména na projevy negativního hodnocení, které mohou žáka nepříznivě ovlivnit.

1.2.3.1 Podle zdroje hodnocení

Podle zdroje hodnocení, tedy podle toho, kdo je subjektem hodnocení, lze podle Kosové (1998) (převzato z Kolář, Šikulová, 2005, s. 31) rozlišovat hodnocení vnější neboli heteronomní, kdy hodnotitelem je někdo jiný než žák, a hodnocení vnitřní neboli autonomní, kdy zdrojem hodnocení je žák sám.

Slavík (2009, s. 590) píše, že cílem vzdělávacího procesu je, aby se podíl autonomního hodnocení a motivace k němu v průběhu vzdělávání zvyšovaly, tj. aby žák hodnocení postupně zvládal, měl o ně zájem a současně přebíral odpovědnost za své jednání a za své hodnotící soudy. Jak už jsem uvedla výše (viz 1.2.1), jde v podstatě o povinnost školy naučit žáky procesům hodnocení a sebehodnocení.

Pokud jde o formy hodnocení vzhledem k utváření hodnotících dovedností žáků, kvalifikovaněji žáky k analýze a k hodnocení sebe i druhých vede slovní hodnocení (viz 2.2.2), a to na rozdíl od klasifikace, jež nepřispívá k utváření schopnosti sebehodnocení a hodnocení druhých, neboť směřuje spíše k návyku třídění podle předem striktně daných

⁹ Pokud jde o typy hodnocení, základním zdrojem informací pouze s drobnými úpravami se stala publikace Kolář, Šikulová (2005, s. 31–36). Obdobné vymezení typů hodnocení představuje ve své publikaci Kyriacou (1996, s. 123–125).

¹⁰ Tyto bezděčné hodnotící projevy učitele by bylo zajímavé podrobit empirickému výzkumu, cílem předkládané práce to však není (viz 4.2).

a velmi omezených kritérií, což samozřejmě se skutečným hodnocením schopností a možností vlastních i druhých nemá nic společného (viz 2.1.1).

1.2.3.2 Podle vztahové normy

Z hlediska toho, jakou vztahovou normu při hodnocení učitel užívá, je možné rozlišovat hodnocení sociálně normované, ve kterém jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny, a hodnocení individuálně normované, v němž je výkon žáka porovnáván s jeho vlastními předcházejícími výkony.

Hodnocení sociálně normované staví žáka do pozice soutěžícího, jenž se zařazuje na základě porovnávání výkonu s ostatními žáky na určitou pozici v žebříčku. Je tak vytvářena iluze objektivního hodnocení. Důsledkem tohoto porovnávání je ale mimo jiné skutečnost, že část žáků je stále úspěšná a část je téměř stále neúspěšná. Jak píše Schimunek (1994, s. 6), je nutné s tímto typem hodnocení zacházet velmi opatrně.

Slavík (1999, s. 60) poukazuje na skutečnost, že hodnocení podle sociální normy představuje pro žáka psychickou zátěž, a to zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Žák může pociťovat obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže apod.

Košťálová (2008, s. 22) kritizuje volbu sociální normy jako měřítka pro výkon jednotlivce, protože nevysloveně předpokládá, že ve všem ostatním kromě hodnoceného výkonu jsou žáci stejní. Nebere v úvahu jejich různé individuální předpoklady pro daný výkon, jejich píli nebo talent, kulturní a sociální zázemí a nezohledňuje ani požadavky světa za branami školy na výkon v dané oblasti. Sociálně normované hodnocení nebere v úvahu, že každý žák má jinou „startovní pozici“.

Právě pro aspekt srovnávání výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny bývá často kritizována klasifikace (viz 2.1.1).

Při individuálně normovaném hodnocení učitel sleduje výkon žáka a porovnává ho s jeho předchozími výkony. Dvořáková (1992, s. 126) píše, že jediné spravedlivé srovnání je, srovnává-li se žák sám se sebou, jakého pokroku dosáhl, pracuje-li skutečně v souladu se svými schopnostmi. Individuálně normované hodnocení umožňuje učiteli a také žákovi samotnému sledovat kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem ke stanovenému cíli. V tomto případě může i slabší žák být úspěšný. Současně je tím podporována i důvěra žáka ve vlastní síly, což má příznivý vliv na formování jeho sebehodnocení. Individuálně normované hodnocení nenechává stagnovat ani žáky s lepšími předpoklady. Tento typ hodnocení je podstatou slovního hodnocení, jež hodnotí žáka vždy ve vztahu k jeho vlastnímu předcházejícímu výkonu (viz 2.2).

1.2.3.3 Další typy hodnocení

Mezi další typy hodnocení, které jsou popsány v odborné literatuře, patří hodnocení formativní a finální, normativní a kriteriální, diagnostické, interní a externí, neformální a formální.

Formativní hodnocení je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků, poskytuje jim zpětnou vazbu. Rovněž učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, jež mu v budoucnu umožní lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na průběžné odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů. Schimunek (1994, s. 6) doporučuje více se věnovat tomuto typu hodnocení než hodnocení finálnímu, jež je konečným verdiktem o prospěchu žáka. Košťálová (2008, s. 8–9) rovněž klade důraz na požadavek, aby se přesunul důraz z hodnocení sumativního, hodnocení učení, na hodnocení formativní, hodnocení pro učení. Slavík (1996, s. 39) v tomto smyslu uvádí, že formativní hodnocení má větší šanci být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání, nikoli jako rozsudek nebo odsudek. To má pozitivní vliv i na emoční sféru hodnoceného člověka, dokonce víceméně bez ohledu na výsledek posouzení.

Finální (sumativní, shrnující) hodnocení stanovuje úroveň dosažených znalostí, vědomostí, dovedností, postojů atd. v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Slavík (1996, s. 37–38) vyzdvihuje, že jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, nicméně apeluje, aby navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením.

Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) zachycuje výkon žáka ve vztahu k určené normě. O problematice sociálně normovaného hodnocení viz výše (1.2.3.2).

Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) je hodnocení jednotlivých výkonů podle toho, zda bylo konkrétní kritérium výkonu splněno. Košťálová (2008, s. 22) uvádí, že může jít o kritérium, které zformuloval učitel a platí jen pro jeho třídu, nebo o kritéria standardizovaná domluvou mezi mnoha učiteli či o rozhodnutí kompetentní autority. V každém případě bylo kritérium stanoveno a známo dříve, než žáci začali pracovat. Všichni žáci, kteří splňují toto kritérium, budou hodnoceni odpovídajícím způsobem bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní.

Diagnostické hodnocení se překrývá s formativním hodnocením, speciálně se však zaměřuje na odhalení učebních potíží a problémů žáků.

Interní (vnitřní) hodnocení je hodnocení prováděné učiteli, již ve třídě běžně vyučují. Naopak externí (vnější) hodnocení je charakteristické tím, že hodnotící činnosti navrhuji a vyhodnocují osoby mimo školu, vyhodnocení může provést i kmenový učitel a předložit k namátkové kontrole.

Neformální hodnocení je založeno na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě. Naproti tomu formální hodnocení následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno.

1.2.3.4 Alternativní typy hodnocení

Výše uvedené typy hodnocení nejsou jedinými možnými. V poslední době roste zájem o alternativní možnosti. Mezi alternativní typy hodnocení patří hodnocení autentické, portfoliové, vrstevnické a autonomní.

Podstatou autentického hodnocení je zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se reálným podmínkám. Tento typ hodnocení více soustředí svou pozornost na úkoly důležité pro praktický život.

Portfoliové hodnocení klade důraz na shromažďování žákovských prací v portfolio. Zastánci tohoto způsobu hodnocení většinou usilují právě o autentické hodnocení. Portfoliovým hodnocením se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o něm. Portfolio má poskytovat co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, vytváří umělecké artefakty, jak jedná s ostatními lidmi apod. Bývají rozlišovány různé druhy nebo typy portfolio – pracovní, dokumentační, reprezentační, bilanční atd.¹¹

Vrstevnické hodnocení a sebehodnocení podporuje hodnocení žáka žákem. V tomto typu hodnocení se sami žáci mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování.

Hodnocení, jež je svěřeno žákovi, se nazývá autonomní. Příkladem modelu učení a vyučování, jež je založeno na kriteriálním hodnocení a podporuje rozvoj autonomního hodnocení žáků, je kontraktové učení nebo smlouvy o učení. Žáci se předem dozvědí standardy a požadavky nutné k tomu, aby za svou práci získali to které hodnocení. Každý žák se s učitelem dohodne, že vypracuje určité úlohy na dané kvalitativní úrovni, aby získal smlouvené hodnocení, a práci odevzdá v domluveném termínu. Důležitým momentem je v tomto případě žákovo převzetí zodpovědnosti za svou práci, za své učení. Zároveň mu tento přístup umožňuje angažovanější sebehodnocení.

¹¹ Více o portfoliovém hodnocení např. Košťálová (2008, s. 111–121), Hansen Čechová (2009, s. 30–32).

1.2.4 Funkce školního hodnocení

Pokud jde o vymezení funkcí hodnocení, různí autoři ve svých publikacích uvádějí různý počet funkcí pod více či méně obdobnými názvy.¹² Kolář a Šikulová (2005, s. 44–55), jejichž pojetí je základem tohoto oddílu, uvádějí šest funkcí, jež považují za důležité z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti. Jde o funkci motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenční. Na následujících řádcích je každá z funkcí blíže přiblížena. Na závěr oddílu je připomenuta skutečnost, že hodnocení se netýká pouze učitele a žáka.

Funkce hodnocení v konkrétním vyučování vystupují vždy v určitém komplexu. V určitých školních situacích mohou být některé funkce více či méně zdůrazněny – to se odvíjí především od toho, jaký je záměr učitele a co hodnocením sleduje.

Slavík (1999, s. 16) upozorňuje na to, že učitel by měl rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení. Charakter hodnocení i jeho důsledky se totiž liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáka.

1.2.4.1 Motivační funkce hodnocení

Prostřednictvím hodnocení lze u žáka dosáhnout zvýšení motivace v učebních činnostech, ale i různé míry demotivace. Je proto nutné k hodnocení přistupovat citlivě, s vážností a zodpovědností.

Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení. Z hlediska aktivit a záměrů učitelů je možné říci, že se ve škole redukuje funkce hodnocení pouze na tuto funkci. Motivační funkci hodnocení je věnována pozornost v souvislosti s formami hodnocení (viz 2.1.1, 2.2.2).

1.2.4.2 Informativní funkce hodnocení

Hodnocení učitele slouží žákovi jako zpráva, kterou získává informace o své učební činnosti. Zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti i činností svých spolužáků. Jak píše Mareš a Křivohlavý (1995, s. 96), tato zpětná vazba, již je

¹² Např. Košťálová (2008, s. 45–46) píše o funkci poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojové. Slavík (1996, s. 16–21) rozlišuje funkci motivační, poznávací a konativní, orientační, didaktickou a oficiální. Kostečka (1993, s. 49) pracuje s funkcí diagnostickou, prognostickou, kontrolní, regulační, výchovnou, motivační, sociální a verifikační. Velikanič (1973, s. 214–219) vymezuje funkci selektivní a segregáční, motivační, kontrolní, informativní, regulační, diagnostickou, prognostickou a výchovnou. Tuček (1966, s. 28–30) pracuje s funkcí diagnostickou, prognostickou, kontrolní, regulační, informační, výchovnou, motivační, sociální a verifikační.

možné chápat jako korekční informaci určenou žákovi, jenž se chce dozvědět, jak probíhá proces, na kterém se podílí, hraje v procesu vyučování důležitou roli.

Informace nepředává učitel prostřednictvím hodnocení jen žákovi, ale i jeho rodičům (viz 1.2.4.7), případně dalším zájemcům, např. jiným učitelům, vedení školy. Jde tedy vždy o konkrétní informaci, zda bylo dosaženo stanoveného cíle, nebo jak daleko má žák ke splnění cílové normy. Je třeba si ale uvědomit, že poskytnutí zpětné vazby žákovi ještě neznámá, že ji žák dokáže správně využít. Učitel by měl podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 99) žáka naučit zpětnou vazbu správně vnímat, umět si adekvátně vyložit to, co se mu sděluje, a dokázat zpětnou vazbu náležitě zpracovat.

Problém nastává tehdy, když žák nezná cílovou kvalitu, k níž učitel řízením žákovy učební činnosti směřuje. Žák často nemá dost kritérií pro srovnání skutečného stavu a požadované výkonové normy. Tyto skutečnosti mu znesnadňují možnost provádět kritický rozbor své činnosti (viz 1.2.1).

Formy hodnocení (viz 2.1, 2.2), jež učitel ve výuce používá, plní informační funkci v různé kvalitě. Pokud učitel pouze formuluje známku bez příslušného komentáře, v němž by vysvětlil, proč takovou známku udělil, stává se jeho hodnocení informačně velice chudým. Zámka pak žákovi podává více méně obecnou informaci o určitém zařazení do jakési „výkonnostní třídy“. Solfronk (1996, s. 26) píše, že pokud v sobě hodnocení nezahrnuje sdělení, zda výsledky žákova učení jsou úspěšné (a v čem), či neúspěšné (a v čem), ztrácí svůj základní smysl. Aby tedy učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu.

Ve výuce založené na obsahovém hodnocení (Amonašvili, 1987) učitel srozumitelně sdělí žákovi informaci o tom, co již žák zvládl, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl, jaké jsou jeho možnosti. Smyslem analýzy je zhodnotit i správnost použitých pracovních postupů, případně učebního stylu, informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit, jak zlepšit svou práci. Tento přístup zkvalitňuje vztah učitele a žáka, navozuje větší důvěru žáka v učitele. Zároveň obsahová analýza výkonu výrazněji směřuje spíše než k výsledku učební činnosti k samotnému procesu žákova učení, k metodám učení, k postupům a prostředkům, kterých žák využívá při své učební činnosti, k posílení volných vlastností v průběhu učení. To lze považovat za podstatnou a důležitou oblast v práci učitele. Naučit žáky učit se¹³ a naučit je procesům hodnocení a sebehodnocení je důležitým cílem, k němuž by škola měla směřovat (viz 1.2.1). V této oblasti může učitel významně pomoci právě vhodně prováděným

¹³ Otázce učebních stylů se věnuje např. Mareš (1998).

hodnocením žákových aktivit. A jak píše Amonašvili (1987, s. 147), „nestačí dát žákovi zaslouženou známku, je nutné provést kvalitativní rozbor práce, ukázat její silné a slabé stránky, jejich závislost na způsobech učení, na tvůrčím přístupu k věci a na uvědoměném volném úsilí“.

Prostřednictvím klasifikace lze jen stěží postihnout všechny výše zmíněné aspekty, jako mnohem vhodnější forma hodnocení se ukazuje hodnocení slovní (viz 2.2).

V neposlední řadě je třeba zmínit skutečnost, že školní hodnocení znamená pro učitele také zjištění úrovně a kvality vlastní vyučovací činnosti. Hodnocení je i pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci. Výkon žáků poskytuje učiteli jakési zrcadlo toho, jak s žáky pracoval. Na základě takto získaných informací o kvalitě své práce pak učitel reguluje i svou vlastní řídicí činnost.

Informativní funkce plní pro učitele i funkci diagnostickou a funkci kontrolní.

1.2.4.3 Regulativní funkce hodnocení

Hodnocením učitel reguluje další učební činnost žáka, prostřednictvím hodnocení také ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, pokud zaměřuje pozornost na intenzitu žákovy činnosti, na používání metod a učebních postupů, na žákův učební styl i jeho volní úsilí, plní hodnocení regulativní funkci. Na základě hodnocení učitel rovněž reguluje tempo i směr výuky žáků. Tuto funkci umožňuje kvalitněji plnit slovní hodnocení, neboť známka jako zjednodušená a abstraktní forma hodnocení se může jen stěží vyjadřovat ke všem těmto oblastem žákova učení (viz 2.1.1, 2.2.2).

1.2.4.4 Výchovná funkce hodnocení

Součástí jakéhokoli hodnocení je i učitelova vnímaná kvalita osobnosti žáka. Výchovnou funkci hodnocení lze spatřovat v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků k sobě samému i ke svému okolí. Hodnocením může učitel výrazně ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a sebevědomí. Učitelovo hodnocení a vlastní kontrola pomáhají žákovi vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti. Je důležité si uvědomit, že pozitivně laděným hodnocením může učitel kladně ovlivňovat tyto stránky osobnosti, nevhodně voleným hodnocením na druhou stranu může některé oblasti osobnosti i narušovat.

1.2.4.5 Prognostická funkce hodnocení

Hodnocení má svou podstatou významnou funkci prognostickou. Na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení žáka je možno s jistou pravděpodobností předpovědět další žákovu studijní perspektivu. To je podstatné především vzhledem k rozhodování o volbě dalšího stupně školy. Cennost prognostické funkce spočívá v tom, že při správném použití učitelem může pomoci žákovi vyvarovat se budoucích zklamání, deziluzí atd.

1.2.4.6 Diferenciační funkce hodnocení

S prognostickou funkcí hodnocení úzce souvisí funkce diferenciační. Školní hodnocení je ve většině případů realizováno tak, že umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Tyto skupiny se mohou odlišovat např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, nadáním apod. Učitel může tohoto rozdělení ve výuce využívat k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných učebních úloh.

Školní praxe bohužel ukazuje, že diferenciační funkce nemusí být vždy optimálně a pozitivně využívána. Za nevhodnou formu diferenciacce žáků lze považovat rozdělení tříd vzhledem k prospěchu žáka na tzv. studijní a nestudijní. Dalším příkladem nevhodné diferenciacce žáků, jež probíhá na základě hodnocení, je schematické typizování, např. „je to typický trojkař“ (viz 2.2.3).

V současnosti je školní prospěch žáka považován za jedno z kritérií, na základě kterých je žák přijat, či nepřijat ke studiu na další stupeň školy. S hodnocením je tedy spjata i výrazná funkce selektivní.

1.2.4.7 Pole působnosti hodnocení

Školní hodnocení je významným faktorem, jenž utváří vztah mezi učitelem a žákem a jenž je zároveň kvalitou tohoto vztahu silně ovlivňován. Jestliže je tedy hodnocení mimo jiné vyjádřením vztahu učitele a žáka, pak by mělo být každé hodnocení pokusem o zkvalitnění tohoto vztahu, což by mělo následně pozitivně ovlivňovat rozvoj osobnosti žáka samotného.

Hodnocení se ale netýká jen vztahu učitele a žáka. Hodnocení ovlivňuje postoj žáka k sobě samému, spoluvytváří jeho míru sebehodnocení, sebevědomí, aspirace apod. (viz 1.2.1). Učitelovo hodnocení žáka ovlivňuje také jeho postavení ve třídě, jeho oblíbenost,

neboť žáci často přebírají učitelův způsob chování vůči danému žákovi. Hodnocení tím podstatnou měrou utváří vztahy v třídním kolektivu.

Hodnocení rovněž přesahuje rámec třídy a školy – ovlivňuje rodinné vztahy, vztah rodičů ke škole a k učiteli, což se pak zpětně promítá do vztahu jejich dítěte ke škole a ke konkrétním učitelům.

Doposud byl, pokud jde o funkce školního hodnocení, kladen důraz na význam hodnocení pro žáka a pro učitele. Hodnocení se ale výrazně dotýká i rodičů žáka. Je pro ně prostředkem, jenž jim poskytuje informace o úspěšnosti, či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole, je pro ně předpokladem startu jejich dítěte do dalšího života. Pro rodiče má tedy školní hodnocení kromě funkce informativní výrazně funkci sociální – ovlivňuje možnost zařazení jejich dítěte do určitých sociálních struktur. Novák (1990, s. 3) v souvislosti se sociální funkcí hodnocení píše, že školní hodnocení reprezentuje sociální „hodnotnost“ dítěte a v podstatě celé jeho rodiny. Tuček (1966, s. 7) jde v této souvislosti dál a uvádí, že hodnotí-li učitel žáka, hodnotí často i jeho rodiče. V případě, že jde o klasifikovanou výuku, podle Amonašviliho (1987, s. 45) určují známky dětí v mnoha ohledech nejen vzájemné vztahy v rodině, ale také pocity rodičů na pracovišti a v tom společenském okruhu, v němž neustále komunikují s jinými lidmi. Zámka je společensky významnou entitou.

Ve vztahu k rodičům se uplatňuje i prognostická funkce školního hodnocení – hodnocení a jeho možné sociální důsledky ovlivňují představy rodičů o perspektivách jejich dětí. To může být také jeden z důvodů, proč rodiče často nevidí za hodnocením znalosti, dovednosti, schopnosti, rozvoj osobnostních vlastností, ale pozice a perspektivy svých dětí. Rodiče se většinou neptají *Co jsi se dnes ve škole naučil nového?*, ale mnohem častěji *Jaké jsi dostal známky?*¹⁴ Pokud by rodiče zajímal skutečně výkon žáka, museli by podle Koláře a kol. (1998, s. 14) mnohem více usilovat o podrobnější slovní hodnocení, ve kterém by bylo naznačeno, jaké úrovně rozvoje jejich dítě dosáhlo, jaké jsou příčiny jeho případných nedostatků, co by mělo dělat, aby deficity odstranilo (viz 2.2.2). Novák (1990, s. 4) uvádí, že prognostická funkce školního hodnocení se naštěstí potvrzuje jen v určité části případů.

Hodnocení je podle Slavíka (1996, s. 14) zpravidla výchozím tématem, které se doma v souvislosti se školou řeší. Rodiče jsou neobyčejně zvědaví na výsledky učební činnosti svého dítěte a zpravidla velmi citlivě vnímají nejen hodnocení samo, ale i doprovodné jevy, které s ním souvisejí, zejména aspirace a prožívání dítěte. Na základě toho se upravuje jejich

¹⁴ Kopřiva (2005, s. 159) píše, že v takových situacích je odměna považována za důležitější než to, co se dítě naučilo, co zvládlo. Každý, kdo chodil do školy, si ale pamatuje, jakou roli pro získání dobré známky hraje náhoda, štěstí, zdatnost říkat to, co chce učitel slyšet, a někdy i podvod. Rodičům je doporučeno, že pokud chtějí svému dítěti pomoci udržet vnitřní motivaci k učení, měli by do značné míry známky ignorovat.

vztah ke škole i k učitelům. Velikanič (1973, s. 190) upozorňuje, že pro rodiče může být prospěch jejich dítěte považován i za ukazatele jejich výchovy. Amonašvili (1987, s. 41–42) dokonce uvádí, že známka se může stát základem pro vývoj vztahů rodiny k dítěti. Jakým způsobem bude známka tyto vztahy regulovat, záleží na tom, jak ji rodiče pochopí, jaký dají známce smysl, co jí budou přisuzovat a nakolik bude odpovídat jejich aspirační úrovni. Problémem ale je, že v rodině žáka se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením – oddělila se od něho (viz 2.1.1).

Vzhledem k tomu, že hodnocení se dotýká nejen žáka a učitele, ale i vztahu žáka k sobě samému i k ostatním žákům a rodinných vztahů, je důležité, aby hodnocení bylo správné, tj. pomáhalo žákovi. Správné hodnocení, jak ho definují Kolář a Šikulová (2005, s. 98), vystihuje podstatu žákova výkonu, procesů, jež vedly k výkonu, vystihuje i situaci žáka, jeho stav, jeho tendence, aspirace, volní vlastnosti a pracovní nasazení. Aby hodnocení mělo smysl a plnilo svůj účel, musí být podle Slavíka (1996, s. 62) zjištěné údaje pokud možno validní a spolehlivé.¹⁵ Za chybné hodnocení považuje Kolář a Šikulová (2005, s. 98) takové hodnocení, jež žáka a jeho rozvoj poškozují a jež často vyvolávají jeho záporné reakce, kvůli kterým dochází k narušení vztahu mezi učitelem a žákem.

Chyby, kterých se učitelé mohou vědomě, ale spíše převážně nevědomě dopouštět, lze dělit do tří skupin – na chyby metodologického charakteru, na chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti a na chyby vyplývající z percepčněpostojové orientace učitele. O této problematice lze v odborné literatuře¹⁶ najít mnoho informací.

¹⁵ Více o validitě a reliabilitě hodnocení Slavík (1996, s. 62–66).

¹⁶ Kolář, Šikulová (2005, s. 98–104), Schimunek (1994, s. 25–27), Slavík (1999, s. 68–73).

2. FORMY HODNOCENÍ

Předcházející kapitola definovala hodnocení obecně a blíže vymežila hodnocení školní a jeho specifika. Zabývala se rovněž problematikou pozitivního a negativního hodnocení. Nastínila, jaké typy hodnocení má učitel k dispozici, stranou nezůstala ani problematika funkcí, jež hodnocení plní, a oblastí, kterých se dotýká. Druhá kapitola se věnuje formám hodnocení žáků, konkrétně klasifikaci prostřednictvím známek, slovnímu hodnocení a přístupu, který je založen na syntéze obou forem, jež jsou jádrem této práce a s nimiž je spojen i empirický výzkum.

Forma hodnocení je vnější projev hodnotícího procesu, je to způsob vyjádření hodnocení. Jak píše Kolář a Šikulová (2005, s. 76), učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby – od souhlasného pokývnutí hlavou přes jednoduché slovní sdělení, udělení známky, stanovení sumy získaných bodů nebo procent až po slovní hodnocení a složité obsahové analýzy výkonu. Ve středu zájmu předkládané práce stojí klasifikace prostřednictvím známek jako forma kvantitativního vyjádření učitelova hodnocení výkonu žáka a hodnocení slovní jako forma kvalitativního vyjádření hodnocení.

Známkovat, či hodnotit slovně, tyto dvě formy hodnocení bývají stavěny výrazně proti sobě, jako by se vzájemně vylučovaly. Je-li tomu skutečně tak, nebo zda lze uvažovat o přístupu, jenž je založen na syntéze obou forem, je ořejmáno v podkapitole 2.4.

Pokud jde o historický vývoj hodnocení,¹⁷ je vzhledem k jeho formám zajímavé, že do 16. století převládalo na školách slovní vyjadřování učitele o žákovi při jeho odchodu (ukončení) ze školy. Byly to obvykle stručné hodnotící zprávy všeobecného charakteru. Od 16. století bylo slovní hodnocení postupně nahrazováno známkami a žáci začali být tříděni podle klasifikačních stupňů. Na počátku 20. století se začaly objevovat první vážné kritiky školního hodnocení, jež bylo vyjadřováno prostřednictvím známek, tento způsob hodnocení však zůstal nejfrekventovanější formou hodnocení ve škole. Diskuse, jež se týkala problémů kolem formy hodnocení žáků ve škole, však nezmizela.

V následujících podkapitolách je uvedena bližší charakteristika klasifikace prostřednictvím známek a slovního hodnocení s vymezením jejich přínosů i negativních rysů.

2.1 Klasifikace

Klasifikace prostřednictvím známek, forma kvantitativního hodnocení, je silně převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení. Solfronk (1996, s. 28) definuje

¹⁷ Detailně o historickém vývoji hodnocení Velikanič (1973, s. 158–180), Kolář, Šikulová (2005, s. 76–77).

klasifikaci jako „roztřídění žáků do předem daných stupňů (stupnic). Každá stupnice je vyjádřena číselně i slovně.“ V současné době existuje pětistupňová klasifikace prospěchu a třístupňová klasifikace chování. Učitelé si často rozšiřují klasifikační stupnici prospěchu mínusy a plusy, takže pak mohou v průběžném hodnocení pracovat s více stupni. V konečném hodnocení se však musí držet předepsaných pěti stupňů.

Klasifikace prostřednictvím známek má mnoho svých odpůrců, kteří ukazují na její negativní rysy.

2.1.1 Negativa klasifikace

Problémem známky je podle Koláře a Šikulové (2005, s. 81–82, 88) skutečnost, že je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci může hodnotit nejen vědomosti a dovednosti žáka, způsob, jakým jich žák dosahuje, snahu a píli, kterou žák vynaložil, ale zahrnovat do hodnocení i žákovo chování, jeho schopnosti, nadání, sklony, zájmy, motivy apod., sledovat, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení atd. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. Toto vše lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Klasifikace převádí kvality žákova výkonu do kvantitativních hodnot, a to je podle autorů jeden z jejích největších problémů.

Dvořáková (1992, s. 125) upozorňuje, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, přitom učení a vyučování jsou procesy dynamické.

Klasifikace bývá rovněž kritizována (Kolář, Šikulová, 2005, s. 78) pro své neblahé účinky a dopady na psychiku žáka. Hlavní argumenty proti známkování bývají úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků, v důsledku toho snižování jejich výkonu, morální deformace žáka, vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole, ke vzdělávání jako takovému. Uvedená negativa nelze brát podle autorů na lehkou váhu, neboť jsou opřeny o zkušenosti z praxe a o výsledky výzkumů. Číhalová a Mayer (1997, s. 22) v této souvislosti upozorňují na smutnou skutečnost, kolik žáků se bojí jít na vysvědčení domů kvůli známkám, kolik je jich asi zbito a kolik z nich raději volí útěk z domova či dobrovolnou smrt.

Sám fakt existence známky má podle Amonašviliho (1987, s. 76) neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebním procesu a vyvolává u něho stav úzkosti. Podle autora (1987, s. 24) právě sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky pro dosahování žádoucích známek.

Odborníci upozorňují na další negativní atributy, jež známka do školy přináší a pro něž je kritizována. Zejména jde o skutečnost, již popsal Amonašvili (1987, s. 55), že už velmi brzy se objevuje u žáků tendence „učit se kvůli známám“, která sílí každým rokem a slábne až v nejvyšších ročnících. Žáci se neučí pro věc samu, pro poznání, ale získání dobré známky se jeví jako důležitější.¹⁸

Dobrá známka funguje jako odměna, jenže základní mechanismus odměny je, jak ho popisuje ve svém článku Nováčková (2005, s. 5), že snižuje hodnotu, význam, smysluplnost té činnosti, za kterou je slibována. Jako kdyby platilo: „Ta činnost není sama o sobě dostatečně dobrá, smysluplná, zajímavá, nepředpokládám, že byste ji chtěli dělat jen tak – musím vás uplácet, abyste ji dělali.“ Kopřiva (2005, s. 158) varuje, že kdykoliv učitel nabízí odměnu, snižuje význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána.

Solfronk (1996, s. 29) upozorňuje na skutečnost, že špatná známka¹⁹ je pocíťována jako selhání a nezdár, ne jako neznalost či neumění. Klasifikace tak navozuje podle autora patologickou situaci – žák se učí pro známky, ne pro vědění. Číhalová a Mayer (1997, s. 16–17) píšou, že bezprostředním cílem školního snažení většiny dětí a jejich rodičů není získání kvalitních postojů a životně důležitých kompetencí – cílem se stává dosažení dobré známky. Motivační význam známek je v sebe uzavřený, samoučelný: podle autorů známkování motivuje opět jen činnosti vedoucí k dosažení známek.

Tímto systémem vnější motivace, systémem odměn a trestů, se podle Nováčkové (2005, s. 5) poškozují původní, vrozená, biologicky zakotvená vnitřní motivace učit se.²⁰ Z dětí se stávají sběratelé známek. Kopřiva (2005, s. 159) otázku vnější motivace shrnuje a píše: „Učení nepotřebuje odměny ani tresty.“

Košťálová (2008, s. 35) v této souvislosti píše, že nedostatečný vývoj sebehodnocení se projevuje mimo jiné i závislostí na dobrých známkách. Pokud se žák nenaučil své sebehodnocení stavět na jiných pilířích, potřebuje známky k tomu, aby si jimi opakovaně potvrzoval vlastní kvality. Zájem o známky pak značně převyšuje zájem o poznávání jako takové.

¹⁸ Touto skutečností se jako jedním z charakteristických prohrěšků školy zabývá studie HELUS, Zdeněk. Dítě jako zdroj proměn učitelského povolání. In: PEŠKOVÁ, Jaroslava a LIPERTOVÁ, Pavla, eds. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času: [sborník k 50. výročí založení Pedagogické fakulty UK]*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 292 s. s. 16–25. ISBN 80-96039-09-9.

¹⁹ Špatné známky mají tu schopnost zobecňovat dílčí neúspěchy tak dlouho, až se z dítěte stane „špatný žák“. Podle Hrabala (1988, s. 50) nemůže mít zvláště trvalé negativní hodnocení nikdy příznivé následky.

²⁰ Pavelková (2002, s. 16–17) definuje vnitřní motivaci k učení jako motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb. Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). Podstatné tedy je, že jde o vnitřní motivaci z hlediska učební činnosti (sama učební činnost uspokojuje danou potřebu).

Amonašvili (1987, s. 50) předvídá nebezpečí, že pokud bude místo vnitřní stimulace používán systém klasifikačních stupňů, pak po skončení školní docházky se člověk nebude chtít dále vzdělávat, protože klasifikační stupně už nebudou. Kopřiva (2005, s. 180) rovněž upozorňuje, že činnosti, které žák dělá pouze z vnější motivace, dělá jen do té doby, dokud trvá hrozba nepříjemnosti nebo příslib odměny či pochvaly. Na to samé upozorňuje rovněž Tuček (1966, s. 33), pokud je k učení žák donucen známkami, je dosaženo velice sporného výsledku, neboť žák se učí jen do vyvolání nebo dokud má perspektivu dalšího studia.

Pokud jde o schopnost sebehodnocení a hodnocení druhých, jež má být u žáků pěstována, Číhalová a Mayer (1997, s. 49–50) uvádí, že škola determinovaná klasifikací nepřispívá k utváření těchto schopností. Taková škola nanejvýš vede k návyku klasifikace, tedy k třídění podle předem striktně daných a velmi omezených kritérií, což samozřejmě se skutečným hodnocením schopností a možností vlastních i druhých nemá nic společného. Schopnost reálného odhadu, např. vlastních šancí, je pak v praktickém životě na velmi nízké úrovni. Žáci se podle autorů musí naučit popisem hodnotit a orientovat se, nikoliv pouze vše třídit pěti stupni.

Dalším negativním rysem známky, který odborné publikace zabývající se hodnocením uvádějí, je skutečnost, že známka nedokonale plní svou informativní funkci. Zámka sice může učiteli připomenout, jak píše Amonašvili (1987, s. 99), že daný žák tehdy a tehdy odpovídal dobře nebo špatně, ale nepřipomene mu, co konkrétně žák zvládl, co neznal, za jakých okolností byl zkoušen, jaké byly důvody, pro které se odpověď ukázala jako neuspokojivá. Zámka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Čapek (2008, s. 100) považuje známku za nedostatečnou odpověď na žákovu práci. Zámka skoro nic neříká o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je potřeba ještě pracovat. Podle Kopřivy (1994, s. 74) informuje známka především o umístění²¹ žáka mezi ostatními žáky, případně o míře jeho odlišnosti od předepsané normy. Zámka podle Velikaniče (1973, s. 186) není vyjádřením kvality rozvíjející se žákovy osobnosti, ale pouze relativním vyjádřením skutečnosti, že někdo je lepší a někdo horší. Právě pro aspekt porovnávání výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny, tj. pro svou sociální normovanost, bývá klasifikace často kritizována (viz 1.2.3.2).²²

²¹ Číhalová a Mayer (1997, s. 3–4) chápou klasifikaci jako třídění, zařazování do přesně definovaných skupin. Klasifikace je podle nich procesem desintegračním (objekt je odlišen od ostatních objektů množiny) a manipulačním (objekt je nezávisle na své vůli zařazen). Autoři (1997, s. 6) klasifikaci kritizují, že účelně třídí občany na schopné a neschopné, že zjednodušuje výběr schopných, kteří jsou často jen více přizpůsobiví danému režimu školy. Každé hodnocení, které zařazuje výkon žáka do nějaké skupiny, je klasifikací bez ohledu na to, zda k tomu slouží známky, symboly nebo slova.

²²Podle Košťálové (2008, s. 79–110) může i známka nabýt na sdělnosti a pozbyť charakteru rozřazovací nálepky, pokud je spojena s popisem očekávaného výkonu, který učitel považuje dané známce za přiměřený. Hodnocení

Velký odpůrce známek Amonašvili (1987, s. 100) uvádí, že známka „učiteli jenom umožňuje velice snadno se zbavit povinnosti přemýšlet, jakým způsobem radikálně pomoci žákovi, který nerozumí nebo je nepozorný“.

Jak píše Kolář a Šikulová (2005, s. 82), známka sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informaci o jeho zájmech, sklonech, schopnostech, o tzv. sociální kvalifikaci žáka, tj. o jeho schopnosti kooperovat, o jeho chování při učení, tj. o jeho snaze, péči, tvořivosti, vytrvalosti. Zámka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena. Předmětem hodnocení známkami je to, co lze zjistit rychle, především fakta, vědomosti. Podstatnější složky vzdělanosti, o něž by podle Spilkové (1996, s. 13) škola měla především usilovat (úroveň myšlení, metody a učební strategie, schopnost spolupráce, samostatného a tvořivého řešení problémů, úsilí, komunikativní dovednosti), jsou ponechány stranou. Číhalová a Mayer (1997, s. 17) v souvislosti s tímto negativem klasifikace píše, že do popředí zájmu se dostávají činnosti klasifikovatelné a mimo centrum pozornosti stojí aktivity jako získávání postojů, názorů, zárodky kompetencí, vytváření mezilidských vztahů, zárodky týmové práce, schopnost komunikace, empatie, adaptabilita apod.

Hodnocení vyjádřené známkou obecně plní podle Koláře a Šikulové (2005, s. 82) nedokonale funkce, které by hodnocení mělo plnit (viz 1.2.4).

Mezi další důvody, které zpochybňují přínos tradičního hodnocení dítěte známkou, uvádí Kopřiva (1994, s. 73–74) normativnost. Člověk jako jedinečný souhrn možností je ve škole posuzován podle předem dané normy, podle pěti možností, jak míru odlišnosti od této normy vyjádřit. Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že není možné vyjádřit individuální odlišnosti. Číhalová a Mayer (1997, s. 4) píše, že kritéria pro zařazení žáků do jednotlivých stupňů jsou velmi přesně stanovena. Postrádají jakékoliv prvky popisu žakovy individuality, neberou ohled na jeho nadání a pracovní podmínky, na jeho startovní čáru, na které stál na počátku hodnoceného období. Klasifikace podle autorů (1997, s. 25) zužuje pohled na lidi.

Dalším důvodem, pro něž jsou známky kritizovány, je skutečnost, že v každodenní vyučovací praxi lze zjistit, že když žáci získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vrací, aby si je doplnili, zdokonalili a zpřesnili. Jestliže žák dostane špatnou známku za neznalost určité látky, později si známku opraví tím, že bude znát jiné učivo. Amonašvili (1987, s. 24) se táže, co učinila první známka

na základě předem stanovených kritérií se vyhýbá odvozování kvality výkonu žáka od výkonu spolužáka. Kritéria umožňují sledovat zlepšování v jednotlivých složkách – lze porovnávat žákův současný výkon s jeho dřívějšími výsledky. Práce s kritérii rovněž umožňuje porovnávání individuálního výkonu s obecnou představou kvalitní práce.

a v souvislosti s ní vyslovené hodnotící soudy pedagoga pro osvojení oné vědomosti? Jednoduše nic.

V odborné literatuře se rovněž uvádí (Číhalová, Mayer, 1997, s. 17), že známky vedou k rychlému zapomínání povrchně naučeného, a to často ihned po dosažení známky jako rozhodujícího cíle snažení.

Další nevýhodou klasifikace prostřednictvím známek je podle Amonašviliho (1987, s. 42, 46, 60) ta skutečnost, že v rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením, oddělila se od něho. Pokud ve škole ještě byla s hodnocením spojena, pak doma už funguje samostatně. To znamená, že pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče v ní mohou vidět něco úplně jiného. Pokud dítě dostane špatnou známku, rodič může mít pocit, že dítě něco neumí, něco nezná a že je třeba mu pomoci. Ale v čem a jak pomoci, to nemůže uhodnout, protože ve známce je to všechno skryto. Pouze učitel je ten, kdo může plně znát pravý smysl známky.

Mezi negativa klasifikace je možno zařadit rovněž skutečnost, o níž píše Číhalová a Mayer (1997, s. 9). Ve školství existuje tendence používat známek jako trestu, postrachu, záporné motivace. Skalková (1995, s. 80) upozorňuje na skutečnost, že řada kritizovaných aspektů klasifikace vyplývá ze způsobu, jak se známek ve škole používá, a ze systému, v němž jsou začleněny. Znamky bývají zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a pořádku a dokonce jako prostředek trestu. Amonašvili (1987, s. 7) píše o důležité roli známky mezi sankcemi a zvláštními donucovacími prostředky.

Nelze zcela opomenout, jak píše Hrabal (1988, s. 51), že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, jeho pojetí hodnocení žáků než efektivitu vyučování. Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka (viz 1.2.1). Velikanič (1973, s. 98) píše: „Znamka pričasto nevyjadruje mieru výkonu, ale je posudkom schopností a celkového dojmu, ktorý žiak utvára. Keď učiteľ posudzuje výsledok nejakej skúšky, usiluje sa dosiahnuť jednotu medzi výsledkom žiakovej práce a chystanou známkou, ktorú mieni dať žiakovi podľa celkového dojmu, ktorý o žiakovi má.“

Nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita a validita, jak píše Kolář a Šikulová (2005, s. 83).²³

²³Slavík (1999, s. 61) definuje objektivitu hodnocení jako shodu se skutečností, pravdivost nebo správnost, validitu hodnocení (1999, s. 63) jako vlastnost hodnocení mající zaručit, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného, o reliabilitě píše (1999, s. 66), že se týká stálosti výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Více o validitě a reliabilitě hodnocení např. Slavík (1999, s. 61–66), Kolář, Šikulová (2005, s. 92–95).

Jak je patrné, existuje mnoho důvodů, pro něž je klasifikace kritizována. Tato forma hodnocení je nicméně stále převažujícím vnějším formálním vyjádřením hodnocení, je tedy nutné zamyslet se i nad jejími možnými pozitivy.

2.1.2 Pozitiva klasifikace

Argumentem pro zachování známek ve škole je podle Koláře a Šikulové (2005, s. 83) často skutečnost, že žáci, rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí, známky jsou podloženy tradicí, jsou pro ně srozumitelné, přinášejí jim přehlednou informaci.

Kolář a Šikulová (2005, s. 83) uvádí, že známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování a jako matematický symbol i statistické zpracování. Nespornou předností klasifikace je podle Číhalové a Mayera (1997, s. 39) jednoduchá evidence pracovních výsledků žáků.

V literatuře (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83) se rovněž uvádí, že školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.²⁴

Hrabal (1988, s. 48) píše, že klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni rozvoje a o uplatnění jeho dispozic pro plnění požadavků školy. Dále rovněž píše (1988, s. 51), že známka ve škole zůstává nesporně významným symbolem úspěchu.

2.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení vymezuje Dvořáková (1994, s. 12) jako konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k individuálním možnostem žáka. Je to posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, event. překonání nedostatků. **Slovní hodnocení** je komplexním hodnocením rozvoje osobnosti žáka, neomezuje se tedy jen na popis výkonu, ale postihuje i proces vyučování a učení, zároveň se netýká jen kognitivních procesů, ale rozvoje celé osobnosti včetně sociálních vztahů, úrovně spolupráce, charakterových vlastností atd.

Solfronk (1996, s. 30) píše, že slovní hodnocení obsahuje nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje rovněž postoje žáků, jejich dispozice, úsilí

²⁴ Číhalová a Mayer (1997, s. 15–16) s tímto tvrzením nesouhlasí, píše, že jej lze považovat za pravdivé pouze pro určitou část dětí. Navíc autoři dodávají, že děti, jež jsou známkami motivovány, učí se zas jen pro dosažení dobré známky. Podstata učení, jeho smysl, jim uniká, je mimo obzor jejich zájmu. O tomto aspektu klasifikace jsem pojednala již výše (viz 2.1.1).

a snahu, tím umožňuje postižení i tzv. skrytého učiva. V tomto smyslu má pak slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat (viz 2.2.2).

Číhalová a Mayer (1997, s. 9, 12, 22) jsou přesvědčeni o tom, že klasifikace žáků je zbytečná, nesprávná, že žáky často traumatizuje apod. Absence klasifikace je pro autory nutnou, ale nikoliv postačující podmínkou účinné školní výchovy k demokracii. Autoři požadují celkovou vnitřní transformaci školy, jejíž součástí je právě přechod ke slovnímu hodnocení (viz 2.3).

Velikanič (1973, s. 246) o slovním hodnocení uvádí, že je známo z minulých dob, kdy ještě nebyly známky a klasifikační stupně. Učitel o žákovi vyjádřil ve slovních formulacích všechno, co charakterizovalo jeho osobnost, úroveň jeho vědomostí, chování i předpokladů zastávat danou práci.

Vališová a Kasíková (2011, s. 253) považují slovní hodnocení za velice vhodný prostředek hodnocení, který je však v praxi málo využíván, neboť náleží ke konstruktivní škole.²⁵ Slovní hodnocení dokáže vyjádřit osobní jedinečnost každého žáka, ocenit výsledky vyučování ve vztahu k jeho individuálním schopnostem a učebním podmínkám. Slovní hodnocení znamená zcela konkrétní popisné hodnocení na základě obsahu vyučování, kterým se vyjádří splnění daných cílů. Slovní hodnocení je založeno na mnohostranném poznávání žáka, a to především na základě pozorování žáka v nejrůznějších činnostech spojeného s analýzou jeho prací. Slovní hodnocení se vztahuje k individuálnímu vývoji žáka, sleduje hlavně jeho úspěchy a doporučuje mu způsoby překonání osobních obtíží v učení.

2.2.1 Uplatnění slovního hodnocení

Pokud jde o možnosti uplatnění slovního hodnocení, Slavík (2009, s. 589) píše, že původně bylo umožněno pouze u žáků s vývojovými poruchami učení (1992), poté i u ostatních žáků 1. – 3. ročníku ZŠ (1993) a posléze, jako doplněk klasifikace, i ve vyšších ročnících ZŠ (1994).

V současnosti je slovní hodnocení možné na všech základních a středních školách. Základním právním předpisem, který slovní hodnocení upravuje, je *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*.²⁶ Možnost slovního hodnocení stanovuje pro základní školy § 51

²⁵ Existují dva základní přístupy, kterými lze ve školních podmínkách nahlížet poznání – transmisivní a konstruktivní, odtud pak pojmenování vyučování (škola) transmisivní nebo konstruktivní. O této dvojí podobě vyučování např. Tonucci (1991).

²⁶ *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>.

odst. 2: „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen „klasifikace“), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“ Další podrobnosti jsou pak upraveny ve *vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů*.²⁷ Pro střední školy možnost slovního hodnocení stanovuje § 69 odst. 2: „Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikací nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“ Další podrobnosti jsou upraveny ve *vyhlášce č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů*.²⁸

Slovnímu hodnocení se tedy v České republice od ledna 2005 dostalo rovnocenného postavení s klasifikací. Slovní hodnocení může doplňovat nebo zcela nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály.²⁹

Vyhláška č. 48/2005 stanovuje v § 15 odst. 2: „Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat.“

²⁷ *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

²⁸ *Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

²⁹ Jak píše Spilková (1994, s. 28), v nižších ročnících základní školy se téměř v celé Evropě i v zámoří neklasifikuje, např. v Německu a Rakousku v 1. a 2. ročníku, některé země neznámkuje na celém primárním, elementárním stupni (do 10–12 let věku dítěte), např. Anglie, severské země, Nizozemí, Austrálie, v některých zemích má slovní hodnocení místo dokonce i na vyšších stupních škol, např. severské země, Austrálie, některé státy USA. Předmětem hodnocení jsou nejen znalosti, ale především kompetence dítěte, postoje a dovednosti vyššího řádu (dovednosti kooperovat, utřídit informace atd.), vlastnosti osobnosti, např. mravní, volní apod. Z hlediska formy má vysvědčení podobu diagnostické zprávy o dítěti (psáno ve 3. osobě), dopisu (rodičům či dítěti), knížky, deníku s průběžnými informacemi o pokrocích žáka a návrhy na zlepšení (např. ve Francii „le livret scolaire“). Někdy je závěrečné vysvědčení kombinací kvantitativního (např. body či procenta) a kvalitativního (slovního) hodnocení, např. v USA, ve vyšších ročnících francouzské školy apod. V publikaci Andrášové (2006, s. 1–2) jsou popsány zkušenosti s hodnocením na norských školách, kde se na 1. stupni neznámkuje. Dvakrát či třikrát ročně se společně setkají rodiče, dítě a učitel, na tomto setkání se probere, jak dítěti učení jde a co dělat či nedělat dál.

Vyhláška č. 13/2005 stanovuje v § 3 odst. 2: „Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá dosažená úroveň vzdělání žáka ve vztahu ke stanoveným cílům vzdělávání a k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům.“

Slovní hodnocení se v současnosti zdůrazňuje v souvislosti s hodnocením klíčových kompetencí.³⁰ Procesu hodnocení se změny v pojetí vzdělávání a vyučování výrazně dotýkají a nabízejí nový úhel pohledu i nové otázky (viz 3).

2.2.2 Pozitiva slovního hodnocení

Slovnímu hodnocení je ve srovnání s klasifikací přisuzována řada pozitiv. Dvořáková (1994, s. 11–12) o slovním hodnocení píše, že může vrátit škole a vyučování ztracený smysl, neboť žák je jím veden k tomu, aby si především uvědomil, proč se učí a co se učí. Nejde o učení z vnějšího donucení, často jen pro známku, ale pro věc samu, pro poznání, motivace se mění ve vnitřní proces. Žák má v tomto procesu vyučování více svobody a možností se projevit, neboť se zcela mění sociální vztahy ve vyučování, ovšem zároveň přebírá tomu adekvátní odpovědnost.

Slovním hodnocením je možno konkrétně říci nebo napsat, co už žák umí, je možné poukázat na to, kde jsou rezervy, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď vhodné se zaměřit. Slovní hodnocení podle Kopřivy (1994, s. 75) nepřímo vede k tomu, že jsou hledány skutečné příčiny případných potíží žáka. Slovní hodnocení má podle Koláře a Šikulové (2005, s. 86–87) zjednodušeně řečeno vysokou informační hodnotu, lépe informuje všechny účastníky a zainteresované, poskytuje kvalitní zpětnou vazbu. Oproti povšečnosti známky nabízí slovní hodnocení analytický pohled. Kolář a Šikulová (2009, s. 87) vidí funkčnost slovního hodnocení právě v obsahové a metodické analýze výkonu žáka, tedy v kvalitativním posuzování žákovy učební činnosti, žákovy výkonu či jeho chování.

Slovní hodnocení umožňuje podle autorů (2005, s. 85–86) hodnotit žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí apod., může tedy včas a ve srovnání s klasifikací lépe korigovat učební činnosti žáka. Nestresuje žáka v momentálním neúspěchu, ale reguluje jeho učební činnost, ukazuje mu, kterých dílčích cílů již dosáhl, co již zvládl, navrhuje cestu, jak dosáhnout zlepšení výkonu. Jak píše Dvořáková (1994, s. 13), dává žákovi čas na učení.

³⁰ Jednou z kompetencí je kompetence k učení. V publikaci Staré (2006, s. 11) se píše, že udržet vnitřní motivaci k učení se téměř vylučuje s používáním známkování v jeho dosavadní podobě.

Slovní hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka. Kolář a Šikulová (2009, s. 88) píší, že výhodou slovního hodnocení je, že dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu učení. Žák potřebuje vědět, co dělá dobře a kde naopak chybuje. Čím pečlivější a konkrétnější je zpětná vazba, tím lze tušit rychlejší pokroky žáka při učení. Individuální přístup, jak píše Amonašvili (1987, s. 40), umožňuje rozvíjet schopnosti každého žáka podle jeho maximálních možností. Airasian (1991, s. 53) výstižně konstatuje: „Individuals have to be judged idividually.“

Ideálním cílem vyučování, jež je založeno na slovním hodnocení, je podle Dvořákové (1994, s. 11), aby žák pracoval na maximální hranici svých možností. Toto vyučování tedy není ústupem z pozic náročnosti, ale vede k odstupňované náročnosti vyučování, neboť každý žák má svoji hranici možností na jiné úrovni, navíc v různých oblastech různě a zároveň se tyto možnosti vyvíjejí. Vyučování se potom děje na bázi vnitřní diferenciaci.

Jak ve svém článku uvádí Kalbáčová a Macháčková (1996, s. 16), slovní hodnocení lépe postihuje dosaženou úroveň schopností, dovedností a vědomostí, hodnotí vždy ve vztahu k vlastnímu předcházejícímu výkonu žáka. Tím umožňuje ocenit i dílčí zlepšení u slabého žáka a povzbudit ho. Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 85–86) tak slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků. Žáky s lepšími předpoklady naopak podle Spilkové (1996, s. 13) slovní hodnocení nenechává stagnovat. Např. vynikající student, jenž nemívá v diktátech žádnou chybu, udělal v posledním diktátu tři hrubé chyby. Naopak dívka, které pravopis činí potíže a která mívá obvykle v diktátech okolo dvaceti hrubých chyb, měla v posledním diktátu rovněž tři hrubé chyby. Pokud by učitel hodnotil pomocí klasifikace, oba studenti by dostali pravděpodobně dostatečnou. Představa spravedlnosti všem stejným metrem, tedy oběma studentům stejnou známku, se zde ukazuje jako evidentně nesmyslná. Student se totiž evidentně zhoršil a u dívky došlo k extrémnímu zlepšení. Je tedy nutné přestat srovnávat žáky mezi sebou a začít zohledňovat vývoj jednoho konkrétního žáka. Při používání známek by bylo velice těžké zdůvodnit žákům i jejich rodičům, proč za stejnou práci dostali dva různí žáci různou známku. Individualizace klasifikace se oproti slovnímu hodnocení nejeví jako reálná možnost, jak zachytit individuální pokrok žáka.

Slovní hodnocení, jak píše Spilková (1996, s. 13), umožňuje hodnotit nejen znalosti a vědomosti, ale i kompetence a dovednosti vyššího řádu (např. dovednost kooperovat, pracovat s informacemi, ...), postoje, hodnoty, názory, zájmy, sklony, schopnosti, vlastnosti žáka (např. jeho úsilí, snahu, píli, tvořivost, mravní kvality, ...) apod. Slovní hodnocení může tak adekvátněji než klasifikace reagovat na skutečnost, že těžiště hodnocení se v současnosti

přesouvá od pamětního osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech k dovednostem učivo správně používat v různých životních situacích, k aktivnímu utváření určitých postojů a vlastností jedince, které mají obecný význam. Tato skutečnost souvisí s důrazem, který je kladen na klíčové kompetence (viz 3).

Podle Slavíka (1999, s. 132) poskytuje slovní hodnocení hodně možností, jak citlivě sdělit žákovi i jeho rodičům míru školních úspěchů, dodat informaci o okolnostech žákova chování a navíc poskytnout vysvětlení jeho předpokládaných příčin i náhled do budoucna a pokyny, jak situaci řešit. To všechno, doplněné dialogickou podobou slovního hodnocení, přispívá k dobrému sociálnímu klimatu výuky. Jedna z výhod, jež má slovní hodnocení proti známce, totiž spočívá právě v jeho dialogické formě – obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně. Jak píše Kalbáčová a Macháčová (1996, s. 16–17), základem je komunikace v partnerském vztahu učitele a žáků, důvěra a spolupráce založená na úctě a ohleduplnosti, dále pak respektování potřeb a zájmů dětí, jejich individuálního tempa vývoje.

Mimo pozornost by v této souvislosti neměla stát skutečnost, že slovní hodnocení podle Kašové (1994, s. 16) v souvislosti s jiným celkovým přístupem k žákovi může pomoci odstranit kázeňské problémy, neboť mnohé z nich vyplývají z podceňování či přeceňování dítěte, ze ztráty jeho důvěry i sebedůvěry a především ze ztráty osobní motivace při dlouhodobě nepříznivé klasifikaci.

Zavedením slovního hodnocení nastává podle Velikaniče (1973, s. 198) změna postojů žáků, utváří se příznivější vztah mezi učitelem a žáky, což může vyvolat i jisté změny v postojích k jednotlivým předmětům, k učení a ke škole obecně. Kašová (1994, s. 16) dodává, že slovní hodnocení rovněž vytváří větší prostor pro spolupráci rodičů se školou.

Slovní hodnocení nestresuje žáka, umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky (viz 1.2.2), tím motivuje i méně úspěšné žáky. Schimunek (1994, s. 5) v souvislosti s tímto kladem dodává, že jednou z cest k tomu, aby se školy staly místy, kde bude dětem dobře, kde je nebude nic zraňovat, je snaha změnit praktiky hodnocení. Slovní hodnocení sděluje sice příčiny případného neúspěchu a obsahuje doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu, ale chyba přestává být spojována s úzkostí, strachem z výtek, smutkem rodičů³¹ a představuje jakýsi odrazový můstek pro další činnost, přiblížení se k vytyčenému cíli.³² Podle Heluse

³¹ O orientaci na chybu, jež je charakteristická pro hodnocení známkami, Helus (2001, s. 33) píše, že zvyšuje pravděpodobnost výskytu chyby a opakující se chybování dále posiluje orientaci na chybu. U některých jedinců tak vzniká mechanismus, který ztěžuje využití schopností a může se sám o sobě stát činitelem blokování schopností učit se a vzdělávat.

³² O chybách žáků ve výuce a učitelově práci s chybou dále např. Kolář, Šikulová (2005, s. 110–112), Slavík (1999, s. 137–139).

(2001, s. 34) by žák měl žít s přesvědčením, že když už chybu udělal, je to příležitost ujasnit si, co by si jinak neujasnili, a stát se tak díky chybě suverénnější. Slovní hodnocení náleží podle Dvořákové (1994, s. 13) k vyučování, které pracuje s chybou žáka jako s přirozenou součástí učení, nezaznamenává ji, ale snaží se ji překonat. Podle Spilkové (1994, s. 27) je chyba chápána jako pozitivní jev v procesu učení, jako prostředek k objevení psychologických procesů žáka (jak myslí, kde má největší problémy apod.).

V souvislosti s pozitivy slovního hodnocení je nutné zmínit (Kolář, Šikulová, 2005, s. 86–87), že kvalifikovaněji než klasifikace vede žáky k sebeanalýze a k sebehodnocení. Slovní hodnocení podle autorů (2009, s. 89) žákovi umožňuje všimnout si toho, čeho si všímá učitel při hodnocení, učitelovo hodnocení se tak stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka. Škola determinovaná klasifikací nepřispívá k utváření těchto schopností (viz 2.1.1).

Zjednodušeně je možné podle Koláře a Šikulové (2005, s. 86–87) říci, že slovní hodnocení umožňuje kvalitněji plnit všechny základní funkce, které školní hodnocení plnit má (viz 1.2.4).

Závěrem je vhodné uvést, jak se píše v publikaci Staré (2006, s. 11), že žáci ve škole pro své učení nepotřebují, aby je někdo někam třídil, škatulkoval, hodnotil jejich vlastnosti.³³ To, co potřebují, je kvalitní zpětná vazba. Slovní hodnocení jí může být.

2.2.3 Negativa slovního hodnocení

Přestože je, jak je patrné z výše uvedeného výčtu, v souvislosti se slovním hodnocením uváděna řada pozitivních rysů, někteří jeho kritikové upozorňují na negativa, jež mohou během jeho užívání vyvstávat na povrch.

Ziegenspeck (2002, s. 118) upozorňuje na to, že není pravda, že žákům může být ubližováno jen prostřednictvím známek. Ponižit je mohou i slova. Psané slovo navíc mohou žáci číst opakovaně. Je proto nezbytné dodržovat při psaní slovního hodnocení základní principy (viz 2.2.5).

Při kritice slovního hodnocení se často objevuje argument jeho pracnosti, časové a odborné náročnosti,³⁴ což podle odpůrců slovního hodnocení může vést k používání

³³ Košťálová (2008, s. 79) píše, že slovní hodnocení se snadno může stát prostředkem porovnávání žáků mezi sebou, pokud jím učitel nevyjadřuje kvalitu výkonu, ale vztah žákova výkonu k práci ostatních. Dvořáková (1994, s. 13) tuto problematiku shrnuje a píše, že funkci slovního hodnocení neplní: slovní opis klasifikace, skrytá forma klasifikace, tj. srovnávání s ostatními žáky pomocí bodování, přiřazování ke škálám, výsledky soutěží apod., a formální, obecné, „nicneřkající“ hodnocení typu *Látku celkem zvládl*.

³⁴ Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 86) nejsou učitelé zpravidla vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu z nich neúměrným požadavkem.

ustálených hodnotících schémat a kliše, která mohou působit stejně formálně jako známka při klasifikaci,³⁵ k nebezpečí určitého schematického typizování, nálepkování žáků.³⁶

Kritizováno na slovním hodnocení bývá také podle Koláře a Šikulové (2005, s. 86) to, že žáci nebo rodiče nemusí pokaždé dobře a jednoznačně rozumět formulacím učitelů. Podle Košťálové (2008, s. 98) jsou rodiče často nespokojeni rovněž s tím, že slovní hodnocení neukazuje pravděpodobnou budoucnost jejich dítěte, neporovnává jeho výkon s výkony ostatních spolužáků. Slavík (1999, s. 132) upozorňuje, že slovní hodnocení vyžaduje od učitele promyšlenou a obsažnou formulaci, u žáků a jejich rodičů předpokládá dobrou interpretaci. Všichni se musí nad slovním hodnocením skutečně zamýšlet. Je tedy nutné rodiče o této formě hodnocení důkladně informovat (viz 2.3).

Slavík (1999, s. 133) k záporům slovního hodnocení řadí rovněž jeho malou přehlednost a s tím obvykle spojenou nižší míru srovnatelnosti. Není-li slovní hodnocení analyticky obsahově zpracováno, neumožňuje podle autora rovněž získávat souhrnné statistické přehledy, které bývají důležité při evaluaci. Z uvedených důvodů je prakticky nemožné podle slovního hodnocení porovnávat mezi sebou např. školy nebo regiony apod.

2.2.4 Formy slovního hodnocení

Dvořáková (1994, s. 13–14) popisuje různé formy, ve kterých se může slovní hodnocení ve vyučování uplatňovat. Rozlišuje slovní hodnocení průběžné a závěrečné.³⁷

Slovní hodnocení průběžné se uplatňuje ústně, písemně či představením konkrétní práce žáků. Ústní slovní hodnocení je bytostnou součástí vyučování, nehodnotí pouze učitel, ale i žáci. Ústní hodnocení se děje rovněž na třídních schůzkách, které mohou být i společně s dětmi, na konzultacích apod. Písemně lze hodnotit do notýsků apod., a to nejen učitel, ale

³⁵ Při formulaci slovního hodnocení jsou na učitelovy jazykové schopnosti kladeny vysoké nároky (viz 2.2.5).

³⁶ V publikaci Čapka (2008, s. 38) je popisována problematika schematického typizování žáků. Učitel, aby si zjednodušil orientaci v příliš složité situaci ve třídě, nahlíží na žáky v několika kategoriích, typech. S těmi pak jedná a hodnotí je stejným způsobem a opomíjí jejich individualitu. Takový přístup je determinující, „zakonzervuje“ žáka v určité pozici a neumožňuje mu pozitivní rozvoj, neboť pedagog hledá styčné body právě jen s tím typem, do kterého žáka zařadil. Schematickým typizováním žáků se zabývá Helus (2001, s. 184–187), dále Pražská skupina školní etnografie (1995), jde především o příspěvek Miloše Kučery, dále Stanislava Štecha a Idy Viktorové. KUČERA, Miloš. Popisy žáků: typy nebo stereotypy? In: Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. 2., upr. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 210 s. s. 9–48. ISBN 80-86039-24-2. ŠTECH, Stanislav a VIKTOROVÁ, Ida. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In: Pražská skupina školní etnografie. *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. 2., upr. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 210 s. s. 49–97. ISBN 80-86039-24-2. Nebezpečí schematického typizování a nálepkování žáků souvisí s hodnocením obecně, tj. bez ohledu na jeho formu.

³⁷ V empirické části práce je za učitele, jenž hodnotí slovně, považován ten, jenž žáky neklasifikuje známkami, nýbrž je hodnotí pomocí slovního hodnocení, a to jak průběžného, jež se uplatňuje nejen ústně, ale i písemně a představením konkrétní práce žáků, tak závěrečného, které se uplatňuje v písemné podobě. Učitele, který žáky klasifikuje a slovně hodnotí pouze průběžně ústně, nelze považovat za učitele užívajícího slovní hodnocení ani za učitele kombinujícího obě formy hodnocení. Ústní slovní hodnocení je pouze jednou z možných forem průběžného slovního hodnocení. Skutečnost, že učitel užívá pouze slovní hodnocení ústní, neznamená, že užívá slovní hodnocení jako takové.

i samotnými žáky. Za písemné slovní hodnocení lze považovat i rozmanité komentáře ke konkrétním pracím atd. Představení práce dětí, popřípadě jejích výsledků, se může realizovat přímo ve vyučování, např. dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování, nebo při příležitosti pořádání třídních slavností apod.

Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje písemně ve formě vysvědčení, které píše učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci. Pro učitele je tato forma závěrečného hodnocení náročnější, neboť vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o nich více přemýšlet, více je pozorovat a zajímat se o ně.

Číhalová a Mayer (1997, s. 58) píší, že v průběžném hodnocení je rozhodujícím prvkem motivace, v závěrečném pak informace a analýza. Autoři (1997, s. 39) rovněž apelují na učitele, aby oddělovali slovní hodnocení určené k publikaci (žákovi, rodičům, ve třídě) od těch hodnocení, jež mají důvěrný charakter a slouží pouze k jejich interní potřebě.

Slovní hodnocení se rovněž uplatňuje jako výstupní hodnocení. Výstupní hodnocení definují Kolář a Šikulová (2009, s. 91–92) jako dokument, který se vydává na konci 1. pololetí (současně s vysvědčením), a to vždy v 9. roce povinné školní docházky. Výstupní hodnocení vydá škola žákovi na konci 1. pololetí také v 5. a 7. ročníku, jestliže se hlásí k přijetí ke vzdělávání na střední škole. Výstupní hodnocení popisuje dosažení cílů základního vzdělávání souhrnně a obecně, a to na rozdíl od hodnocení na vysvědčení, které se vztahuje k výsledkům vzdělávání v jednotlivých ročnících a předmětech. Výstupní hodnocení má za úkol doplnit hodnocení žáka především v oblastech, které na vysvědčení hodnotit nebo uvádět nelze, např. jde o účast a úspěchy v soutěžích, nadání žáka nebo jakékoliv další významné skutečnosti ve vzdělávání žáka. Výstupní hodnocení je důležité zejména v případech, kdy škola nepoužívá hodnocení slovní.

2.2.5 Formulace slovního hodnocení

Při formulaci slovního hodnocení jsou na učitelovy jazykové schopnosti kladeny vysoké nároky. Pro tuto skutečnost bývá tato forma hodnocení často kritizována (viz 2.2.3). Při formulaci slovního hodnocení je důležité, aby byly dodržovány následující zásady.

Při slovním hodnocení je velmi podstatné si uvědomit, jak upozorňuje Dvořáková (1994, s. 13), že učitel nemá usilovat o stejné a srovnatelné formulace, neboť účelem není srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuálně výsledek vyučování a učení jednoho právě hodnoceného žáka.

Při formulaci slovního hodnocení se obecně doporučuje uvést na počátku hodnocení nejprve úspěchy žáka (viz 1.2.2) a až následně taktně uvést jeho případné nedostatky. Vždy by měla být v souvislosti s problémy žákovi sdělena cesta k nápravě. Hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti. Motivační působení slovního hodnocení je podle Číhalové a Mayera (1997, s. 31) nejsilnější právě tehdy, jestliže hodnocení začíná konstatováním kladů, a to i v tom případě, kdy objekt hodnocení je považován za velmi špatný. Vždy je vhodné nalézt alespoň nějakou maličkost, jež zasluhuje uznání.³⁸ Teprve poté je na místě konstatovat nedostatky – vždy zcela konkrétně a s naznačením srozumitelné cesty k nápravě, neboť negativní sdělení je zbytečné, jestliže současně s ním není uveden způsob nápravy.³⁹ Správně formulované slovní hodnocení je podle nich (1997, s. 28) výrazem uznání. Autoři dále píší (1997, s. 36), že zásada o prvořadě důležitosti zdůraznění úspěchu a uznání na počátku slovního hodnocení platí jak pro hodnocení určená žákům, tak pro sdělení určená rodičům.

Hodnocení sdělované rodičům by mělo být podle Číhalové a Mayera (1997, s. 34) formulováno diplomaticky, nutné nepříjemné části mají být poněkud zmírněny. Slovní hodnocení není stížnost. Učitel nemůže předpokládat, že rodiče respektují zásady pro vytváření duchovního prostředí příznivého pro učení. Učitel se nesmí dopustit zatajení vážné skutečnosti, pouze forma podání musí být taková, aby v důsledku žáka nepoškodila. Čím méně učitel rodiče zná, o to více musí být jeho sdělení šetrnější.

Číhalová a Mayer (1997, s. 29) uvádí, že slovní hodnocení musí obsahovat jasnou, stručnou a jednoznačnou informaci srozumitelnou dítěti, rodičům i dalším učitelům. Podle autorů (1997, s. 30) by měl učitel šetřit slovy, každý pojem by měl být jasný, nepodmíněný a srozumitelný. Podmiňovací způsob v hodnocení by měl být podle nich (1997, s. 31) používán zcela výjimečně a pouze tehdy, jestliže podmínku lze jednoduše, přesně, dítěti srozumitelně formulovat. V publikaci Staré (2006, s. 9–10) není považován za vhodný ani způsob rozkazovací.⁴⁰ Každý pokyn, návrh, opatření ve slovním hodnocení musí být, jak

³⁸ Autoři (1997, s. 36) konstatují, že pokud se najde žák, jemuž se nic v poslední době nepodařilo, pak je to velké opomenutí ze strany učitele. Nechal-li učitel situaci dojít tak daleko, že o daném žákovi opravdu nemůže, např. za poslední měsíc, říci cokoli pozitivního, pak by raději neměl rodičům říkat nic, protože je v polovině cesty – čeká ho náprava vlastní chyby. Kopřiva (1994, s. 76) v této souvislosti píše, že každého je možno za něco pochválit – když už ne za výsledek, tak alespoň za snahu, aktivitu, ochotu, spolupráci.

³⁹ V publikaci Staré (2006, s. 7) se uvádí, že často pomůže převést popis minulých výsledků do úkolů pro budoucnost, např. místo *V tomto pololetí ti dělala problémy shoda podmětu s přísudkem*. je vhodnější *V příštím pololetí bude potřeba si procvičit shodu podmětu s přísudkem*. Je vhodné, aby učitel, když žákovi doporučuje něco pro zlepšení, uvedl i odůvodnění. Když žák rozumí smyslu něčeho, snáze to přijme za své a je větší pravděpodobnost, že to skutečně bude dělat.

⁴⁰ Je rozdíl mezi pokynem nebo příkazem a informací na straně druhé zejména v jejich odlišném působení na rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti dětí. Děti, které si navykly plnit poslušně pokyny, aniž by věděly, proč je potřeba to udělat, mohou být značně pasivní, jiné děti, jakmile zaslechnou rozkazovací způsob, se vnitřně naježí a neudělají, co se po nich žádá, i kdyby to bylo pro jejich prospěch.

autoři píší (1997, s. 31), vyjádřen jasně, stručně a konkrétně. Adjektiva lepší, horší, dobrý, špatný apod. sama o sobě nic neříkají. Košťálová (2008, s. 17–18) píše o jazyku hodnocení, jenž je společný učitelům, žákovi i rodičům. Schimunek (1994, s. 34) upozorňuje, že slovní hodnocení by nemělo v žádném případě obsahovat ironii a sarkasmus. Některé děti tomuto druhu humoru prostě nerozumí, navíc je tím možno také mnohem snadněji zranit.

Číhalová a Mayer (1997, s. 32) důrazně upozorňují, že slovní hodnocení je vždy hodnocením činnosti, jejího výsledku, chování žáka apod., nikdy ne hodnocením osobnosti žáka. Ta je pro učitele nedotknutelná. Zejména záporné hodnocení osobnosti žáka nikdy nepřinese nic pozitivního, navíc může žáka velice negativně ovlivnit. Dále uvádí (1997, s. 36), že stejně jako nemá být hodnocena žákova osobnost, neměl by být žák nikdy zařazován do určité skupiny „lepší“ či „horší“. Vzájemné porovnávání a nálepkování žáků nemá ve slovním hodnocení místo.⁴¹ Košťálová (2008, s. 17) v této souvislosti píše, že jazyk vhodný pro hodnocení není jazykem vzájemného porovnávání.

Při hodnocení chování Číhalová a Mayer (1997, s. 33) radí, aby učitelé byli především velkorysí. Tam, kde je to nutné, ohodnotili negativním slovem samotný skutek, nikdy ne žáka. Slovní hodnocení chování žáka není hodnocení žáka samého. Je proto vyloučeno jakékoliv označování žáka negativními přívlastky. Tím by žák mohl být vmanipulován do role těmito přívlastky určené. Negativní hodnocení nesmí být podle nich (1997, s. 34) nikdy formulováno tak, aby se stalo pro žáka determinujícím stigmatem, aby ho uvádělo do role, kterou mu učitel na základě subjektivního přesvědčení přisoudil.

Při formulaci slovního hodnocení se doporučuje používat popisné vyjadřování, nikoli vyjadřování posuzující.

2.2.5.1 Jazyk slovního hodnocení

Problematice jazyka hodnocení, resp. rizikům posuzujícího⁴² jazyka a kvalitám popisného jazyka, se věnuje Košťálová (2008, s. 46–52), podrobnou analýzou jazykové stránky slovních hodnocení se ve své diplomové práci zabývala Hlavatá (2004).

Posuzující jazyk poskytuje tzv. nálepkující hodnocení (viz 2.2.3), prostřednictvím kterého se žák nedozvídá nic konkrétního o tom, co a jakým způsobem se naučil. Výroky typu *Jsi šikovný. To se ti povedlo.* nemají na jeho další učení příliš velký vliv, nenabízejí žákovi žádnou možnost ke zlepšení, nenaznačují budoucí cestu, celkově neregulují jeho učební

⁴¹ V publikaci Staré (2006, s. 10, 27) je uvedeno, že by ve slovním hodnocení neměl být vůbec jmenován žádný jiný žák. Je to dokument, jenž se týká pouze adresáta. Učitelé se mohou rozhodnout, zda budou hodnocení psát ve 2. os. sg. nebo ve 3. os. sg., v žádném případě však nelze neosobně používat slova „žák“, „žákyně“.

⁴² Posuzující jazyk bývá někdy též označován pojmem hodnotící jazyk.

činnost. Takové hodnocení navíc funguje jen jako prostředek vnější motivace – žák přestává pociťovat uspokojení z činnosti a nahrazuje ho uspokojením z pochvaly pronesené osobně významnou autoritou.⁴³ Riziko nálepkujícího hodnocení tkví rovněž v tom, že pokud je žák často hodnocen negativními nálepkami, vytváří si na jejich základě negativní sebepojetí. Důsledkem ale není jen negativní sebepojetí, ale i nízká úroveň sebeúcty. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky. Výkony žáka totiž často zveličují a přispívají k vytváření nerealistického sebehodnocení a přehnané sebedůvěry. Žák se navíc na svou nálepkou může začít spoléhat, není motivován ke zlepšování svého osobního maxima, což omezuje jeho vývoj. Současně může potlačovat negativní pocity, které jsou v rozporu s jeho nálepkou, nebo se snažit vyhovět očekáváním, i když to není v jeho možnostech. Nálepky bývají navíc často prostředkem srovnávání, a proto mohou narušovat vztahy mezi žáky. Nálepkování představuje velké riziko, kterému by se měl při hodnocení věnovat dostatek pozornosti.⁴⁴

Popisný jazyk je podle autorky nástrojem kvalitní zpětné vazby. Poskytuje žákovi konkrétní informace o tom, co již zvládl, co se mu povedlo, případně co je třeba ještě trénovat vzhledem k cíli učení apod., reguluje jeho další učební činnost a více ho motivuje.

Košťálová uvádí čtyři základní zásady, které by měly být při užívání popisného jazyka v rámci školního hodnocení dodržovány. První zásada se vztahuje k tomu, že učitel popisuje vnímané, tj. popisuje to, co může vnímat svými smysly, a zároveň to vztahuje ke kritériím, která pro danou práci stanovil, nebo ke kritériím platným obecně.⁴⁵ Druhá zásada říká, že učitel popisuje pokrok, tj. to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Žák ocení, že si učitel jeho práci důkladně prohlédl a že mu věnoval svůj čas a pozornost. Žákovi je poskytována bezprostřední zpětná vazba o tom, co reálně udělal, za jakých okolností, jaké úsilí při tom vyvinul apod. Třetí zásada říká, že popisovány by rovněž měly být pocity žáka. Čtvrtá zásada apeluje na to, aby žákovi byl dán prostor k odhalení chyb. Žák by měl dostat prostor, aby se sám ke své práci vyjádřil. Když je schopen odhalit vlastní nedostatky, získá

⁴³ V publikaci Staré (2006, s. 4, 8, 10) je to považováno za rizikové zejména z hlediska záměny motivace – dítě se má učit pro učení samotné, pro radost z vlastního poznávání, pro uspokojení z vlastního pokroku, nikoliv pro to, aby dělalo učiteli radost. Pokud se budou ve slovním hodnocení objevovat pochvaly, mohou fungovat jako náhradní cíl učení stejně jako známky (viz 2.1.1). Tomu se lze vyhnout, pokud bude zachována popisná forma slovního hodnocení. Když učitel chce hovořit o pěkných pocitech spojených s úspěchem, měl by hovořit o pocitech dítěte, např. *Máš určitě radost, že počet chyb se snížil téměř o polovinu.* místo *Chválím Tě za zlepšení v diktátu.* Slova chválím, mám radost apod. by se ve slovních hodnoceních neměla vyskytovat. Kopřiva (2005, s. 154–177) vidí další riziko pochval a odměn v tom, že patří stejně jako tresty k prostředkům výchovy založené na mocenském modelu, byť jde o jeho laskavější podobu. Za nejpodstatnější charakteristiku odměny považuje nerovnocenný vztah dvou lidí. Odměna podle jeho názoru snižuje vnitřní zájem, vnitřní motivaci.

⁴⁴ Podle Kopřivy (2005, s. 170) jsou všechny nálepky zrádné. Nálepky zavazují a svazují, neumožňují být dítěti tím, kým opravdu je (viz 2.2.3).

⁴⁵ Pisatel slovního hodnocení, jak vádí ve své publikaci Stará (2006, s. 5), by se měl držet zásady, že popisuje pouze pozorovatelnou skutečnost, tj. to, co skutečně mohl vidět, a nikoliv její subjektivní interpretace.

pravděpodobně větší motivaci, než když ho na chyby upozorní vždy učitel. Rovněž se tím učí popisovat svou práci a hodnotit ji, a tak rozvíjí svou dovednost sebehodnocení.

2.2.6 Formulace slovního hodnocení na vysvědčení

Schimunek (1994, s. 37) uvádí, že hodnocení na vysvědčení musí ukazovat, jakých výsledků žák dosáhl v jednotlivých učebních předmětech. Průběžné pozorování má v této souvislosti nenahraditelnou cenu – poskytuje podrobné podklady a informace.⁴⁶ Slovní hodnocení se podle Kostečky (1993, s. 55) tedy vhodně uplatní pouze tam, kde učitel své žáky dobře zná, kde jejich počet není příliš vysoký. Schimunek (1994, s. 31) upozorňuje, že bez zjišťování a shromažďování dostatečného množství informací nejsou podložena hodnocení vůbec možná. Velikanič (1973, s. 185) píše, že hodnocení závisí na poznávání. Čím lépe učitel žáka poznává, tím lépe ho hodnotí. Dochází k překlenování mezer mezi subjektem a objektem, mezi poznávajícím a poznávaným a mezi hodnotícím a hodnoceným. Jestliže učitel hodnotí slovně, je nucen o žákovi více přemýšlet, důsledněji a hlouběji se o něj zajímat, poznávat ho.

V hodnocení na vysvědčení je potřeba zachytit rovněž výkony v jiných oblastech. Zde se otevírá možnost poskytnout prostor pro výpověď o zvláštních zájmech, sklonech a schopnostech a navázat tak na žakovy silné stránky a posilovat tím jeho odvalu. Ve slovním hodnocení by měla být obsažena rovněž informace o dalších důležitých oblastech žakova vývoje. Schimunek (1994, s. 37–38) píše, že by se mělo jednat o následující oblasti: chování při učení, sociální chování a individuální zvláštnosti žaka.

Chování při učení je způsob, jakým žák dosahuje již popisovaných výsledků, jak projevuje určité duševní schopnosti a používá je pro řešení zadaných úkolů. Tím se projevuje jeho připravenost a postoj k učení. K tomu patří např. ochota snášet námahu, výdrž, píle, snaha, úsilí apod.

Sociální chování lze vymezit jako způsob soužití se spolužáky a s dospělými. Do této oblasti náležejí výpovědi o schopnosti a připravenosti dítěte ke kontaktu, o schopnosti kooperace, o připravenosti pomoci spolužákům apod.

⁴⁶ Sběru informací jako součásti hodnocení věnuje pozornost Košťálová (2008, s. 123–136). Otázka hodnocení dosahovaných kompetencí, jejich úrovní, je podle Koláře a Šikulové (2009, s. 133) právě otázkou systematického vytváření podkladů pro hodnocení. Pokud má učitel žáky hodnotit, musí je znát. Pro to, aby je znal, musí mít vypracovaný systém, jak informace o žákovi získat, jak je zaznamenat a uchovat pro to, aby mohl identifikovat a sledovat individuální pokroky žaka. Jde o systém monitorování individuálních pokroků žaka v učení, o zjišťování jeho silných a slabých stránek s hledáním perspektivy jeho dalšího vývoje.

Individuální zvláštnosti dítěte, tzn. výpovědi o tělesném a zdravotním stavu, jsou uváděny, pokud jsou pro obě výše jmenované oblasti významné ve smyslu podmínek. Lze sem řadit emocionální stavy, pocity, převažující nálady apod.

Podle Schimunka by se hodnocení na vysvědčení v prvních letech školy mělo omezit na popis.⁴⁷ Schimunek (1994, s. 40–42) navrhuje řadu možných výrazů, které se vztahují k jednotlivým oblastem, jež by měly být zahrnuty do hodnocení na vysvědčení. Zdůrazňuje, že tento seznam má být pouze nabídkou.⁴⁸ Tento výběr je jen částí možností, které jazyk nabízí pro diferencovaný popis a posuzování osobnosti. Podle Schimunka z toho pro hodnocení dětí vyplývají podstatně příznivější východiska, než jak by to bylo možné při používání známkování.

Schimunek (1994, s. 38) navrhuje v případě, že se na vysvědčení udělují známky, zahrnout žáky do informačního procesu souvisejícího s vysvědčením, např. prostřednictvím dopisu dítěti, jenž je k vysvědčení přiložen. Tím se nabízí možnost oslovit dítě mnohem příměji a osobněji, než jak se to zdá být možné na úředním dokumentu. Zde lze pracovat s formulacemi, jež jsou dítěti přiměřené, přistupovat k němu a nabízet mu pomoc.

Číhalová a Mayer (1997, s. 37–39) popisují dvě základní formy závěrečného slovního hodnocení, resp. pololetního a výročního slovního hodnocení, dopis a sdělení. Dopis může být adresován nejen žákovi, ale i jeho rodičům, např. v první třídě v pololetí je vhodnější psát dopis rodičům, neboť žák si ho neumí ještě sám přečíst. Dvořáková (1994, s. 15) rozlišuje souvislý dopis učitele s vnitřní osnovou, jenž obsahuje vyjádření ke všem předmětům, k chování a i k jiným významným faktům, která ovlivnila výsledek, dopis učitele s vyčleněnými předměty a dopis učitele s vyčleněnými předměty a určenými jejich podstatnými rysy, např. čeština – psaní. K formě sdělení se učitelé často přiklánějí z toho důvodu, že odpovídá formě tiskopisu vysvědčení.

Pololetní a výroční slovní hodnocení je vždy podrobnější než ostatní jeho formy, platí pro něj ale stejná pravidla (viz 2.2.5). Neomezuje se jen na konstatování výsledku, ale naznačuje i vývoj žáka, zhodnocení jeho snahy, naznačuje cestu možné nápravy a dalšího rozvoje. Celé hodnocení, jak uvádí Dvořáková (1994, s. 14), je laděno pozitivně, s vyjádřením podpory při překonávání překážek a momentálních chyb. Hodnocení vyjadřuje úctu

⁴⁷ V psychodiagnostice lze charakteristiky osobnosti postihnout různými stupni popisu. Někdy se rozlišují následující způsoby popisu: slovesný, příslovečný, adjektivní a jmenný (substantivní). Slovesný způsob zahrnuje „co“, ostatní módy rozdílnou formou vyjadřují „jak“. V substantivní formě se „jak“ stává určitou konstantou – z konkrétního chování se stává najednou ustálená vlastnost osobnosti, je proto nutné s touto formou zacházet opatrně. Schimunek (1994, s. 39–40) doporučuje dávat přednost slovesnému popisnému stylu.

⁴⁸ Příloha č. 1. V podobě, v jaké jsou výrazy uvedeny, budí ve většině případů dojem prostředků posuzujícího jazyka, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení a jenž by neměl být jazykem slovního hodnocení (viz 2.2.5.1). Slovní hodnocení je hodnocením činnosti, jejího výsledku nebo chování žáka, ale nikoli hodnocením jeho osobnosti (viz 2.2.5).

k osobnosti žáka a její respektování. Hodnocení však není nekritické, stále sleduje linii cíle, že pro každého žáka musí být vyučování obtížné, neboť jedině tak jej rozvíjí. Stále platí, že každý by měl pracovat v atmosféře klidu, ovšem pokud možno na hranici svých možností. Jenom tak vyučování vede k objevování talentů, nesklouzává k průměrnosti a nudě.

Slovní hodnocení na vysvědčení může být podle Dvořákové (1994, s. 14–15) doplněno konkrétními ukázkami práce žáka nebo i jeho vlastním sebehodnocením. Práce může vybrat do obálky nebo do desek učitel nebo sám žák. Práce mohou být rovněž sešity a je možno k nim připojit hodnocení učitele nebo žáka.

2.3 Přechod od klasifikace ke slovnímu hodnocení

Číhalová a Mayer (1997, s. 45–54) chápou přechod ke slovnímu hodnocení jako součást vnitřní transformace školy, jako další změnu vnitřních vztahů, klimatu a prostředí školy. V určité fázi přestavby vztahů a pracovních metod se podle autorů přechod na slovní hodnocení ukáže být nutností, další rozvoj je klasifikací blokován. V pojetí těchto autorů se tedy ukazuje, že ke změně hodnocení je potřeba změna celého systému vyučování. Kopřiva (1994, s. 76) problematiku shrnuje a píše: „Ti, kteří chtějí jinak hodnotit, musí jinak učit.“

Košťálová (2008, s. 13) rovněž k této problematice podotýká, že převzít nové postupy a formy hodnocení beze změny výuky a učení nemá smysl, stejně jako nemá smysl pokoušet se hodnotit navyklými mechanismy výuku, která má vést k novým cílům.

Spilková (1994, s. 25) důrazně uvádí, že hodnocení žáků je jen jedna součást celkového pojetí vyučování, které je potřeba důsledně chápat jako složitý systém, v němž spolu jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah učitel – žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola – rodina apod.) navzájem úzce souvisejí. Systém má velkou setrvačnost a tendenci pohltnout a přizpůsobit nový prvek principům a zákonitostem svého fungování. Nelze izolovat jeden prvek a nahradit ho jiným beze změn celého systému. V tom případě by šlo jen o formální, vnější změnu, která v podstatě nic nemění. Nelze tedy zásadně změnit způsob hodnocení, odstranit známky, bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování (změny v přístupu k žákovi, ve vzájemné komunikaci, v atmosféře při vyučování apod.).⁴⁹

⁴⁹ Slovní hodnocení bývá v odborné literatuře spojováno se změnou vyučování v tzv. humanistické pojetí vyučování. K základní charakteristice tohoto pojetí např. Spilková (1994, s. 26). O humanizaci školy rovněž stat SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání. In: PEŠKOVÁ, Jaroslava a LIPERTOVÁ, Pavla, eds. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času: [sborník k 50. výročí založení Pedagogické fakulty UK]*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 292 s. s. 200–211. ISBN 80-96039-09-9.

Dvořáková (1994, s. 11) v této souvislosti uvádí, že samotné odstranění známek bez vazeb na změnu celého pojetí vyučování vede sice k uvolnění atmosféry ve vyučování, ale nemusí vést k rozvoji všech žáků. V první fázi dochází ke zlepšení výsledků tzv. slabých žáků, ovšem problémy se někdy vyskytnou s tzv. lepšími žáky.

Překážky v zavádění slovního hodnocení lze spatřovat v přístupu ředitelů a učitelů škol, ale i v odmítavých postojích rodičů a v nepochopení žáků. Je proto velice důležité rodiče důkladně informovat o této formě hodnocení, přijmou ji pak pravděpodobně s větším porozuměním. Skalková (1995, s. 79) zdůrazňuje, že schopnost učitele vysvětlit rodičům v čem, jak a proč se bude postupovat jinak, než oni sami znají ze svých školních zkušeností, jaký to má smysl, je nezbytnou součástí přeměn vnitřní práce školy ve způsobech jejího hodnocení. Rovněž žáci musí být citlivě vedeni ke změně návyků a cílů.

2.3.1 Specifika komplikující zavedení slovního hodnocení

Pro většinu učitelů 2. stupně základní školy a učitelů střední školy by podle Číhalové a Mayera (1997, s. 54–57) slovní hodnocení znamenalo ještě větší pracovní nasazení, protože by museli měnit systém práce v mnoha třídách, zpravidla ve více předmětech. Slovní hodnocení by vyžadovalo zvýšení úlohy třídního učitele, nutnost soustavné spolupráce učitelů, kteří vyučují v téže třídě, tedy i větší časovou zátěž. Podle autorů rozpory mezi slovním hodnocením a stávajícím způsobem práce učitelů, jejich myšlením a jejich současnými vztahy k žákům nejsou na 2. stupni základní školy a na střední škole překonatelné.

Rozšíření slovního hodnocení často brání i problémy ryze technické, které jsou podle autorů odstranitelné pouze většími zásahy do současných zvyklostí i do oblasti legislativy. Jde např. o skutečnost, že učitelé vyučují daný předmět či dva v mnoha třídách školy a vyučují tak současně obrovské kvantum žáků. Existence smysluplného slovního hodnocení je pak nemyslitelná.⁵⁰

Potíže při zavádění slovního hodnocení může působit i vyšší předmětová odbornost učitelů, která bez výrazné sjednocující ideje nedává dobré naděje na myšlenkovou shodu všech vyučujících ve třídě, jež je nutná ke smysluplnému slovnímu hodnocení.

Autoři se na základě výše uvedených tří stanovisek domnívají, že slovní hodnocení se nemůže v dohledné době stát rozšířenou formou hodnocení. Samotné legislativní povolení slovního hodnocení bez legislativního a organizačního vyřešení dalších problémů na této skutečnosti nic nemění.

⁵⁰ Podle Číhalové a Mayera (1997, s. 55) může jeden učitel smysluplně slovně ohodnotit 60–80 žáků.

Odlišný názor je prezentován v článku Kramulové (2005, s. 12), jež odkazuje na tvrzení Kašové. Ta příliš nesouhlasí s přesvědčením, že slovně hodnotit třicet žáků ve třídě, navíc učí-li je pedagog jen pár hodin týdně, se dá obtížně zvládnout. Uvádí, že náročnější to bezesporu je, ale pokud si učitel vytvoří systém, do značné míry už jen pracuje s daty. Když si stanoví nejen to, co má učit, ale i cíle, k nimž má žák dospět, nastaví tak kritéria, která použije do slovního hodnocení.

2.4 Syntéza obou forem

Číhalová a Mayer (1997, s. 57) považují za velmi škodlivé občas navrhované současné používání klasifikace a slovního hodnocení: známku jako rozhodující ukazatel doplnit slovním hodnocením. Klasifikace a slovní hodnocení podle autorů vycházejí z protichůdných pedagogických, filosofických a i praktických předpokladů. Fungování slovního hodnocení předpokládá odmítnutí základních východisek klasifikace. Jedná se o procesy zcela nekompatibilní. Jestliže učitel klasifikuje, nemůže smysluplně slovně hodnotit. Klasifikace podle nich destruuje předpoklady nutné pro účelné slovní hodnocení.

Na druhou stranu existují autoři, které lze považovat za zastánce kombinování obou forem. Mezi ně patří například Schimunek (1994, s. 34), podle jehož názoru by měl učitel hodnotit různými způsoby, vynalézavě, vyhýbat se rutinně. Žádná z forem hodnocení není podle něj špatná sama o sobě, ale záleží především na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým ji učitel použije.

Kolář a Šikulová (2005, s. 89) rovněž píší, že výběr vhodné formy hodnocení závisí na zcela konkrétním pedagogickém záměru učitele, který do daného hodnotícího aktu vkládá, a na dané pedagogické situaci. Ani jedna forma hodnocení není podle autorů sama o sobě špatná. Dalšími kritérii pro výběr vhodné formy vyjádření výsledků hodnocení jsou povaha předmětu, konkrétní učební látka, věk, individuální schopnosti a předpoklady žáka a i předpokládané působení této formy hodnocení na žáka, na jeho rozvoj. Na místě, kde autoři (2005, s. 86–87) vymezují podmínky funkčnosti slovního hodnocení, dokonce píší, že tato forma hodnocení může být funkční, jestliže mj. slovním hodnocením nebudou vylučovány i ostatní formy školního hodnocení.

Kolář a Šikulová (2009, s. 95) ve druhém vydání své publikace uvádí, že učitel by si měl být vědom toho, že není žádoucí stavět jednotlivé formy hodnocení proti sobě, ale využívat pozitivních stránek každé z nich ve prospěch optimálního rozvoje žáka.

Slavíkovi (1999, s. 133) se jeví, že kombinace kvalitativního slovního hodnocení s hodnocením kvantifikovaným by mohla být prakticky nejvhodnější cestou ke komplexnímu a uspokojivě informativnímu pohledu na žáka.

Solfronk (1996, s. 30) píše, že přes všechny výhrady vůči klasifikaci zůstává tato forma hodnocení převládající ve školské praxi. Zdá se, že pozice klasifikování je velmi silná a že pro učitele je optimální kombinace různých forem hodnocení s využitím pozitivních prvků klasifikace.

Skalková (1995, s. 81) uvádí, že se celkově ukazuje, že není zdůvodněno klást proti sobě stanoviska: známkovat ~ neznámkovat. Každý z obou systémů má podle ní své klady a omezení.

Na základě názoru, jenž byl získán studiem odborné literatury, považuji za vhodnější dané formy hodnocení nekombinovat. Neslučitelnost těchto forem tkví v tom, že slovní hodnocení plně dobrých přání a orientačních pokynů by bylo zcela překryto známkou. V této souvislosti považuji za velice podnětný názor Amonašviliho (1987, s. 52): „I kdyby se pedagog snažil sebevíc nestrašit žáky hodnocením, nedělat z něj nástroj strachu a trestu, ale pedagogický prostředek stimulace žáků k aktivní samostatné práci, i kdyby tento proces uskutečňoval v klidné a srdečné atmosféře, aby se žáci nebáli a příliš se nerozrušovali, žák bude stejně velmi neklidný, bude se v něm mísit strach i naděje, radost i zármutek, protože ze zkušenosti už zná následky, které může mít určitá známka pro jeho osobní život.“

Pozitivní rysy, které slovní hodnocení do školy přináší (viz 2.2.2), by se v případě **syntézy obou forem** nemohly plně projevit. Navíc je přechod ke slovnímu hodnocení součástí vnitřní transformace školy, v níž už klasifikace nemá své místo (viz 2.3).

2.5 Shrnutí

V první kapitole předkládané práce bylo na základě odborné literatury vymezeno hodnocení obecně, definováno hodnocení školní a jeho specifika, popsán princip priority pozitivního hodnocení, typy a funkce školního hodnocení. Druhá kapitola představovala jádro práce, zabývala se formami hodnocení, jejich přínosy a zápory. U slovního hodnocení byly vymezeny možnosti jeho uplatnění, rozlišeny jeho různé formy a stanoveny základní principy formulace slovního hodnocení. Práce se rovněž zabývala problematikou přechodu z klasifikace na slovní hodnocení. Jako forma hodnocení žáků byl zvažován i přístup, jenž je založen na syntéze obou forem hodnocení.

Na základě studia odborné literatury byla vyjasněna teoretická otázka přístupu k formám hodnocení. Slovní hodnocení se změnou celého pojetí vyučování lze vzhledem

k tendencím, které do škol mělo přinést nové kurikulum (viz 3), a vzhledem k pozitivům, jež se s ním pojí (viz 2.2.2), považovat za optimálnější formu hodnocení než známkování.

Pokud jsou žáci známkováni, je vhodné, aby známka nabyla na sdělnosti a pozbyla charakteru rozřazovací nálepky. Zámka by měla být spojována s popisem očekávaného výkonu, který je dané známce přiměřený. Hodnocení na základě předem stanovených kritérií se vyhýbá odvozování kvality výkonu žáka od výkonu spolužáka. Kritéria umožňují sledovat zlepšování v jednotlivých složkách – lze porovnávat žákův současný výkon s jeho dřívějšími výsledky. Práce s kritérii rovněž umožňuje porovnávání individuálního výkonu s obecnou představou kvalitní práce (viz 1.2.1). Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu (viz 1.2.4.2). Za vhodné je považováno v případě klasifikace zahrnout žáky do informačního procesu, např. prostřednictvím dopisu (viz 2.2.6).

Jako učitelka bych byla raději, pokud bych ze své pozice nebyla nucena žáky známkovat. Proti mým názorům lze namítnout, že nejsou podepřeny dlouhodobou pedagogickou zkušeností. Domnívám se však, že orientace v problematice forem hodnocení a vybudování si vlastního názoru na danou oblast mohou být v mém budoucím pedagogickém působení vhodně zúročeny.

3. FORMY HODNOCENÍ Z POHLEDU ZÁKLADNÍCH ŠKOLSKÝCH DOKUMENTŮ

Problematika forem hodnocení je velice aktuálním tématem, o kterém se mnoho diskutuje a píše. Podle pozitiv slovního hodnocení, která byla prezentována v odborných publikacích (viz 2.2.2), a vzhledem ke změnám, které do škol mělo přinést nové kurikulum, by se s nadsázkou už klasifikace neměla na školách vyskytovat. Otázkou zůstává, zda skutečně začíná forma slovního hodnocení, průběžného i závěrečného, získávat dominantní postavení.

Pokud jde o nové kurikulum, se změnami, které do škol přineslo, vyvstal požadavek uvažovat i o změně v přístupu k hodnocení. Těžiště hodnocení se přesunulo od pamětního osvojování množství poznatků k dovednostem učivo správně používat v různých životních situacích, k aktivnímu utváření určitých postojů a vlastností jedince, které mají obecný význam. Tato skutečnost souvisí s důrazem, jenž je kladen na klíčové kompetence. Slovní hodnocení se v současnosti zdůrazňuje právě v souvislosti s hodnocením klíčových kompetencí.

Slovní hodnocení je podle školského zákona (viz 2.2.1) vedle klasifikace prostřednictvím známek a kombinace klasifikace a slovního hodnocení povolenou formou hodnocení. *Národní program rozvoje vzdělávání*⁵¹ klade v oblasti hodnocení důraz na hodnocení individuálně normované, jež by mělo být zaměřeno na to, co žák zná, nikoli na chybu a neznalost, z čehož je možno usuzovat na prosazování slovního hodnocení. Tuto formu hodnocení dokument explicitně požaduje, a to pokud jde o 1. stupeň základního vzdělávání. Vzhledem k důrazu, jenž je kladen na klíčové kompetence v tomto dokumentu obecně, lze usuzovat na vhodnost slovního hodnocení i na 2. stupni základního vzdělávání a v oblasti středního školství. *Rámcové vzdělávací programy*⁵² vychází z nové koncepce vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, v souvislosti s těmi je kladen důraz na formu slovního hodnocení (viz výše), *RVP pro základní vzdělávání* tento požadavek obsahuje explicitně (viz 4.6.1.1). Na základě těchto dokumentů se lze domnívat, že forma slovního hodnocení by měla být rovnocenná, ne-li dominantní, s formou klasifikace prostřednictvím známek.

Vedle argumentů obecných, které jsou obsaženy v literatuře věnující se otázce hodnocení obecně (viz 2.2.2) a v základních školských dokumentech (viz výše), jež platí pro

⁵¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* (2001).

⁵² Dále jen *RVP*.

všechny vyučovací předměty, jsou v publikaci Staré (2006, s. 20–21) uvedeny v souvislosti s prosazováním slovního hodnocení argumenty specifické pro předmět český jazyk a literatura.

Cílem předmětu český jazyk a literatura není pouhé osvojení si souboru pravopisných, syntaktických a dalších pravidel, případně přečtení nějaké sumy literárních děl a memorování životopisných dat autorů, ale rozvoj dovednosti hovořit a psát česky, otevřít před žáky svět literatury. Pak se ovšem jeví jako nesmysl používat při hodnocení této dovednosti pětistupňovou matematickou škálu místo možností, jež jazyk, který je vyučován, poskytuje.

Předmět český jazyk a literatura se skládá z několika částí, které rozvíjejí odlišné dovednosti. Při klasifikaci je pak na vysvědčení výsledná známka průměrem hodnocení těchto částí, případně je akcentována jedna z nich. Má-li učitel podklady pro hodnocení všech částí předmětu, je nejjednodušší použít slovní hodnocení.

Na požadavek slovního hodnocení v předmětu český jazyk a literatura lze rovněž usuzovat na základě didaktik češtiny apod., a to především pokud jde o hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků.

Obtíže hodnocení slohových prací vyplývají, jak se lze v odborné literatuře předmětu⁵³ dočíst, z komplexní povahy posuzovaného pracovního výkonu a z obtížnosti abstrahovat jeho jednotlivé stránky, přitom z nutnosti posuzovat výkon komplexně, ale současně na základě analýzy jeho jednotlivých složek. Situaci rovněž ztěžuje nemožnost hodnotit činnosti pouze v dimenzi správně – špatně.

Učitel posuzuje stránku tematicko-obsahovou, tj. vztah obsahu práce k vymezenému tématu, výběr jednotlivých motivů, ale i vyslovené myšlenky, sdělené pocity, projevené názory, zaujaté postoje apod. Učitel tedy přihlíží k tomu, co je za vnější stránkou vyjádření, tj. k tomu, co je vnitřním, subjektivním zdrojem vyjadřování, a to je úroveň myšlení, cítění, volní stránka žáka apod. Učitel dále posuzuje stránku slohovou. Do této oblasti náleží především vztah tématu a tematických složek, záměru projevu a jejich jazykového ztvárnění. Hodnocení má odrážet adekvátnost zvolené formy zpracovávaného tématu. Součástí hodnocení slohové stránky je posuzování výstavby textu jako celku i výstavby jednotlivých částí, uspořádání tematických prvků, sledování koherence textu apod. Vedle jevů povahy makrokompoziční se sleduje při hodnocení i mikrokompozice. Učitel posuzuje celkové slohové vyznění projevu. Dále by si měl učitel při hodnocení všimnout kritéria vhodnosti, tj. přiměřenosti komunikačním a slohotvorným činitelům. Při hodnocení slohových prací se klade důraz na skutečnost, zda text odpovídá zadané komunikační situaci. K hodnocení

⁵³ O hodnocení slohových prací žáků se lze dočíst např. v publikacích Čechová (1998, s. 173–178), Čechová, Styblík (1998, s. 245–248).

slohových prací patří i posouzení stránky jazykové v užším smyslu slova: lexikální, gramatická a pravopisná úroveň písemné slohové práce.

Vzhledem k naznačení širokého spektra aspektů, které by mělo být u slohových prací postihnuto, je zřejmé, že klasifikace se musí jevit jako nedostačující forma hodnocení. Za adekvátnější lze považovat hodnocení slohových prací žáků prostřednictvím písemného slovního hodnocení ve formě kvalitativní analýzy výkonu, neboť ve známce může učitel jen stěží vyjádřit mnohvrstevnatost a komplexnost hodnocení.

Rovněž hodnocení řečových dovedností formou klasifikace se ukazuje jako nevyhovující. Hausenblas (1993, s. 46) píše, že hodnotit řečové dovednosti pětistupňovou škálou je dokonce nehorázné, neboť aspektů, které žák má nebo může umět, je tu tolik, že dávat souhrnnou známku je stejné jako známkovat něčí „postoj ke světu“. Slovní hodnocení by podle něj pro češtináře vyhovovalo mnohem více.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. VLASTNÍ VÝZKUM

V empirické části práce je nejdříve popsán zkoumaný problém a stanoveny cíle výzkumu, dále jsou vymezeny výzkumné otázky, zvolená výzkumná strategie a koncepce výzkumu, uvedena použitá metoda sběru dat, charakterizován výzkumný vzorek a popsán průběh výzkumu včetně techniky transkripce získaných dat. Závěr empirické části práce je věnován výsledkům šetření, jejich shrnutí a zhodnocení.

4.1 Popis zkoumaného problému

Předkládaný výzkum se zabývá problematikou forem hodnocení, jež byla tématem teoretické části práce, konkrétně otázkou, jakou formu hodnocení žáků učitelé⁵⁴ užívají, a to v porovnání s tendencemi, které do škol mělo přinést nové kurikulum, s poznatky, jež jsou uváděny odbornou literaturou zabývající se formami hodnocení obecně, a v porovnání se specifickými charakteristikami předmětu. Součástí výzkumu je mapování důvodů užívání dané formy hodnocení žáků u jednotlivých učitelů.

Výzkum se rovněž věnuje tomu, jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé zvláště v komunikační složce předmětu. Tato praxe je porovnávána s teoretickými požadavky obsaženými v didaktikách češtiny apod. Součástí výzkumu je rovněž mapování důvodů užívání dané formy hodnocení žáků u jednotlivých učitelů v této složce předmětu.

V neposlední řadě se výzkum zabývá tím, jaká pozitiva a negativa připisují učitelé jednotlivým formám hodnocení v porovnání s názory prezentovanými v odborných publikacích, jež se věnují tematice forem hodnocení.

V následujících oddílech je každý tento zkoumaný aspekt více přiblížen.

4.1.1 Forma hodnocení v předmětu český jazyka a literatura

Získaná zjištění, jakou formu hodnocení užívají učitelé českého jazyka a literatury v jazykové a komunikační i v literární složce předmětu, jsou porovnávána:

- se současnou kurikulární reformou, která zdůrazňuje nový přístup k hodnocení s akcentem na slovní hodnocení (viz 3),
- s názory prezentovanými v odborných publikacích, jež se zabývají formami hodnocení obecně a jež kladou důraz na používání slovního hodnocení vzhledem k pozitivům, která se s ním pojí (viz 2.2.2),
- s argumenty specifickými pro daný předmět, které se v souvislosti s prosazováním slovního hodnocení uvádějí (viz 3).

⁵⁴ Výzkum je zaměřen na učitele českého jazyka a literatury.

Cílem předkládané práce je poukázat na případný rozdíl mezi požadovanou a každodenní praxí běžných škol, pokud jde o formy hodnocení žáků.

Od učitelů v průběhu výzkumu získané ukázky slovního hodnocení jsou podrobeny analýze s cílem poukázat na nutnost kvalitního zpracování slovního hodnocení, pokud má dostát pozitivům, jež jsou s ním spojována.⁵⁵

4.1.2 Forma hodnocení v komunikační složce předmětu

Výzkum rovněž zjišťuje a popisuje, jakou formu hodnocení užívají učitelé českého jazyka a literatury zvláště v komunikační složce předmětu v porovnání s teoretickými požadavky obsaženými v didaktikách češtiny apod. na potřebu slovního hodnocení v této oblasti. Záměrem práce není rozpracovávat otázku hodnocení komunikační složky předmětu, jde spíše o to poukázat na potřebu hodnotit alespoň v této složce předmětu formou písemného slovního hodnocení ve smyslu kvalitativní analýzy výkonu v případě, že nejsou respektovány principy kurikulární politiky, obecné odborné poznatky o slovním hodnocení a není přihlíženo ke specifickým charakteristikám předmětu obecně, tj. v případě, že se v předmětu nehodnotí formou slovního hodnocení komplexně.

Pokud se v práci píše o vyučovacím předmětu český jazyk a literatura, míní se tím jeden komplexní vyučovací předmět, avšak vnitřně strukturovaný.⁵⁶ Otázka učitelem používané formy hodnocení je zkoumána jak v jazykové a komunikační, tak v literární složce předmětu (viz 4.1.1). Hodnocení v komunikační složce předmětu je však specifické, a to např. z důvodu náročnosti hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků, proto je mu věnována zvláštní pozornost (viz 3). Výzkum odkrývá, zda jsou si učitelé této skutečnosti vědomi.

4.1.3 Pozitiva a negativa forem hodnocení

Výzkum se v neposlední řadě věnuje mapování názorů učitelů českého jazyka a literatury na formy hodnocení, tj. klasifikaci, slovní hodnocení a kombinaci obou forem, s cílem porovnat názory získané od učitelů s názory prezentovanými v odborných publikacích, jež se věnují tematice forem hodnocení. Pro danou práci je zajímavé, co z odborných názorů k učitelům proniklo, co přijali za své a v jakých názorech se odlišují.

⁵⁵ Podrobnou analýzou především jazykové stránky slovních hodnocení se ve své diplomové práci zabývala Hlavatá (2004), předkládaná práce se této problematice věnuje jen velmi okrajově, pro hlubší poznatky z této oblasti odkazuje na zmíněnou diplomovou práci.

⁵⁶ O této problematice Šebesta (2005).

4.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé v porovnání s tendencemi kurikulární reformy, s názory prezentovanými v odborné literatuře a v porovnání se specifickými charakteristikami předmětu.

Cílem výzkumu je rovněž odhalit, jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé v komunikační složce předmětu v porovnání s teoretickými požadavky uvedenými v literatuře předmětu.

Cílem výzkumu je v neposlední řadě zjistit a popsat, jaká pozitiva a negativa jsou jednotlivým formám hodnocení učiteli připisována v porovnání s tím, jaká jsou prezentována v odborné literatuře zabývající se problematikou hodnocení.

4.3 Výzkumné otázky

Předkládaný výzkum se vzhledem ke stanoveným cílům práce snaží získat odpovědi na následující tři základní výzkumné otázky.

1. Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury?⁵⁷
2. Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury v komunikační složce předmětu?⁵⁸
3. Jaká pozitiva a negativa jsou jednotlivým formám hodnocení žáků učiteli českého jazyka a literatury připisována?⁵⁹

4.4 Plán výzkumu

Empirické šetření je navrženo jako kvalitativní výzkumná strategie a koncepcí výzkumu je případová studie. Případová studie se zaměřuje na podrobné studium jednoho nebo několika málo případů. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu se lépe porozumí jiným podobným případům. Podle sledovaného případu se rozlišuje (Hendl, 2005, s. 103–117) několik typů případových studií. V této práci jde o případovou studii, jež se zaměřuje na studium organizací a institucí, resp. v daném případě škol.

⁵⁷ Získané odpovědi učitelů umožní popsat vztah mezi realitou existující na školách a tendencemi, které do škol mělo přinést nové kurikulum, teorií prezentovanou v odborné literatuře a specifickými argumenty pro daný předmět, které se v souvislosti s prosazováním slovního hodnocení uvádějí.

⁵⁸ Odpovědi na tuto otázku umožní popsat vztah mezi přístupem učitelů a teoretickými požadavky na formu hodnocení žáků v této oblasti.

⁵⁹ Prostřednictvím srovnání odpovědí učitelů s klady a zápory uváděnými v odborných publikacích se odkryje způsob pojmání různých forem hodnocení samotnými učiteli na straně jedné a odbornou literaturou na straně druhé.

4.5 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat jsou v předkládaném výzkumu individuální interview s učiteli. Někteří autoři používají místo názvu interview slovo „rozhovor“, význam tohoto slova je však podle Gavory (1996, s. 65–71) širší. Ne každý rozhovor je interview. Grecmanová (1999, s. 226) píše, že od rozhovoru se liší interview tím, že výzkumník postupuje podle předem vypracovaného plánu, dodržuje připravené otázky, klade je v určitém pořadí a přesně zapisuje odpovědi dotazovaného. V dané práci je používán pojem interview.

V interview je zvolen typ otevřených otázek, jež dávají respondentovi velkou volnost u odpovědí. Otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi. Výhodou tohoto typu otázek je podle Gavory (1996, s. 58) skutečnost, že respondenta nijak neomezuje, nevnučuje mu volbu.

4.6 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na školách města Soběslavi.⁶⁰ V tomto městě jsou zřízeny dvě mateřské školy (MŠ DUHA Soběslav, MŠ Soběslav), dvě základní školy (ZŠ Komenského, ZŠ Edvarda Beneše), základní škola umělecká (ZUŠ Soběslav), gymnázium (Gymnázium Soběslav) a nově sloučený komplex základní školy praktické, odborného učiliště a středního odborného učiliště technického (Střední škola řemeslná a Základní škola Soběslav). Kromě těchto škol zde dále existuje speciální školní zařízení pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením (Mateřská škola, základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Rolnička Soběslav).

Mimo výzkum zůstaly mateřské školy a základní škola umělecká, do výzkumu nebylo pro svou specifickou zařazeno ani speciální školní zařízení pro žáky s mentálním a kombinovaným postižením. Pokud jde o základní školy, byli vynecháni učitelé 1. stupně.

Do výzkumu byly tedy zahrnuty názory šestnácti učitelů českého jazyka a literatury ze čtyř škol města Soběslavi.⁶¹ Vzorek je charakteristický převahou žen (11), z hlediska pohlaví jde o vzorek nevyvážený, odpovídá však stupni feminizace školství. Z šestnácti učitelů jich více jak polovina (9) působí v oblasti základního školství, z toho jeden muž, méně jak polovina (7) v oblasti středního školství, z toho čtyři muži. Plnou učitelskou kvalifikaci má čtrnáct učitelů, z toho jeden získal vzdělání doktorské.

⁶⁰ Soběslav je město nacházející se 20 km jižně od Tábora, kde v současné době žije necelých 7 300 obyvatel. Pro výzkum jsem zvolila školy města, ze kterého pocházím, a protože mě učitelé na soběslavských školách víceméně znají, snáze jsem získala souhlas s výzkumem, než kdybych vstupovala do zcela neznámého prostředí.

⁶¹ Celkem bylo osloveno dvacet čtyři učitelů českého jazyka a literatury. Dva učitelé odmítli účast na výzkumu, jednomu učitelé účast na výzkumu nebyla schválena vedením školy, čtyři učitelé češtinu nikdy neučili nebo učili minimálně, přestože ji vystudovali, tudíž svou účast ve výzkumu odmítli, jeden učitel je dlouhodobě nemocný.

Délka praxe učitelů zahrnutých do vzorku se nejčastěji pohybuje v rozmezí dvaceti až třiceti let. Čtyři učitelé mají praxi více jak třicet let, tři učitelé vyučují v rozmezí deseti až dvaceti let, dva učitelé mají praxi menší než deset let.

Počet tříd, v nichž v současnosti učitelé vyučují český jazyk a literaturu, se pohybuje od jedné do šestnácti. Sedm učitelů vyučuje český jazyk a literaturu v jedné třídě, tři učitelé ji vyučují ve dvou třídách a čtyři učitelé ve třech. Výjimku tvoří dva učitelé, z nichž jeden učí češtinu v osmi třídách a jeden v šestnácti třídách.

Dotazování učitelé v žádném případě netvoří reprezentativní vzorek, jedná se jen o nepatrný náhled do naznačené tematiky.

4.6.1 Základní škola Edvarda Beneše⁶²

ZŠ E. Beneše byla postavena v roce 1938, jde o úplnou školu s devíti postupovými ročníky, která má v současnosti dvacet dva tříd, deset na 1. stupni a dvanáct na 2. stupni. Na 1. stupni je zpravidla po dvou paralelních třídách, na 2. stupni zpravidla po třech.

4.6.1.1 Základní dokumenty školy⁶³

Možnost volby formy hodnocení stanovuje pro základní školy § 51 odst. 2 *školského zákona*, další podrobnosti jsou pak upraveny ve *vyhlášce č. 48/2005* (viz 2.2.1).

Z Národního programu rozvoje vzdělávání je patrný důraz na používání formy slovního hodnocení (viz 3).

Škola se řídí *RVP pro základní vzdělávání*,⁶⁴ mezi tendence, které navozuje a podporuje, patří: „prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení“. V tomto dokumentu je tedy explicitně kladen důraz na používání slovního hodnocení.

Z výše uvedených dokumentů je patrné, že škola nejen může, ale že je jí rovněž doporučováno hodnotit žáky formou slovního hodnocení.

Školní vzdělávací program⁶⁵ však pracuje pouze s hodnocením formou známek. Školní řád⁶⁶ nicméně s formou slovního hodnocení již pracuje, byť jen na obecné úrovni,

⁶² Základní škola Soběslav, Tř. Dr. E. Beneše 50, 392 01 Soběslav; ředitel školy: Mgr. Vlastimil Říha; web: www.zs-ebeso.cz; e-mail: skola@zs-ebeso.cz. Dále jen ZŠ E. Beneše.

⁶³ Pokud jde o analyzované základní dokumenty, tj. *školský zákon*, *Národní program rozvoje vzdělávání* a *RVP pro základní vzdělávání*, platí pro ZŠ E. Beneše, ZŠ Komenského (viz 4.6.2) a základní školu praktickou (viz 4.6.4) stejné závěry.

⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (2006).

⁶⁵ Školní vzdělávací program dostupný z: <http://www.zs-ebeso.cz/index.php/oskole/svp>. [online] [cit. 2012-11-10]

⁶⁶ Školní řád dostupný z: <http://www.zs-ebeso.cz/index.php/oskole/skolnirad>. [online] [cit. 2012-11-10]

stanovuje zásady pro používání slovního hodnocení a zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace.

4.6.2 Základní škola Komenského⁶⁷

ZŠ Komenského je úplná škola s devíti postupovými ročníky. Na prvním i druhém stupni je zpravidla po dvou paralelních třídách v ročníku. Historická budova základní školy, která byla postavena v roce 1872, je umístěna v centru města.

4.6.2.1 Základní dokumenty školy

Pokud jde o základní dokumenty, tj. *školský zákon, vyhlášku č. 48/2005, Národní program rozvoje vzdělávání a RVP pro základní vzdělávání*, platí pro ZŠ Komenského to samé, co pro ZŠ E. Beneše (viz 4.6.1.1). Na základě těchto dokumentů je tedy patrné, že škola nejen může, ale že je jí doporučováno hodnotit žáky formou slovního hodnocení.

Podle školního vzdělávacího programu školy, jenž nese název *Škola – krok k úspěšnému životu*,⁶⁸ je však forma slovního hodnocení umožňována pouze u žáků s vývojovou poruchou, se smyslovou nebo tělesnou vadou, vadou řeči, specifickou vývojovou poruchou učení nebo chování, s mentálním postižením nebo u žáků talentovaných a mimořádně nadaných. Školní řád⁶⁹ se k otázce hodnocení nijak nevyjadřuje.

Na této škole je zvykem hodnotit dvakrát do roka, v prvním a třetím čtvrtletím, v každém předmětu vybrané klíčové kompetence žáka, především kompetenci k učení, komunikativní, sociální a personální, formou slovního hodnocení. Tento systém byl zaveden v rámci utváření schopnosti sebehodnocení u žáků (viz školní vzdělávací program).

4.6.3 Gymnázium Soběslav⁷⁰

Gymnázium Soběslav je všeobecně vzdělávací škola poskytující úplné střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Škola připravuje žáky především k dalšímu studiu na vysokých školách. Od druhého ročníku mají žáci možnost profilovat se díky volitelným předmětům tak, aby to plně vyhovovalo jejich budoucím plánům a zejména jejich budoucímu

⁶⁷ Základní škola Soběslav, Komenského 20/I, 392 01 Soběslav; ředitel školy: Mgr. Jaroslav Koldan; web: www.zs.sobnet.cz; e-mail: zssobkom@sobnet.cz. Dále jen ZŠ Komenského.

⁶⁸ Školní vzdělávací program dostupný z: http://www.zssobeslav.cz/download/SVP_charakteristika.pdf. [online] [cit. 2012-11-10]

⁶⁹ Školní řád dostupný z: <http://www.zssobeslav.cz/index1.htm>. [online] [cit. 2012-11-10]

⁷⁰ Gymnázium Soběslav, Dr. Edvarda Beneše 449/II, 392 01 Soběslav; ředitel školy: Mgr. Petr Lintner; web: www.gym-so.cz; e-mail: info@gym-so.cz.

studiu. Historie současného gymnázia se píše od roku 1969, kdy byla postavena stará budova školy. Areál školy se nachází v klidné oblasti blízko centra města.

4.6.3.1 Základní dokumenty školy⁷¹

Možnost volby formy hodnocení pro střední školy upravuje § 69 odst. 2 *školského zákona*, další podrobnosti jsou pak upraveny ve *vyhlášce č. 13/2005* (viz 2.2.1).

V *Národním programu rozvoje vzdělávání* se, pokud jde o střední vzdělání, o hodnocení přímo nepíše. Nicméně vzhledem k důrazu, jenž je kladen na klíčové kompetence, lze usuzovat na vhodnost užívání formy slovního hodnocení i v oblasti středního vzdělávání (viz 3).

Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií se řídí *RVP pro gymnázia*,⁷² jenž rovněž vychází z nové strategie vzdělávání, která, jak už bylo zmíněno, zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Přestože to zde není jako u *RVP pro základní vzdělávání* explicitně uvedeno, snaha prosadit změny v hodnocení žáků směrem k využívání slovního hodnocení vyplývá z celkového pojetí dokumentu, jenž klade důraz na klíčové kompetence. Vzdělávání na nižším stupni víceletých gymnázií se řídí *RVP pro základní vzdělávání*, jenž klade důraz na používání slovního hodnocení explicitně (viz 4.6.1.1).

Z hlediska těchto dokumentů škola může a v jistém smyslu by měla volit možnost formy slovního hodnocení žáků. Ve školním vzdělávacím programu školy⁷³ se však pracuje pouze s formou klasifikace. Ani pokud jde o školní řád,⁷⁴ není situace jiná, škola pracuje jen s klasifikační stupnicí.

4.6.4 Střední škola řemeslná a Základní škola Soběslav⁷⁵

Tato škola představuje komplex středního odborného učiliště, odborného učiliště a základní školy praktické včetně internátu, domova mládeže, školní jídelny s výdejnou a školní družiny.

⁷¹ Pokud jde o základní dokumenty, tj. *školský zákon* a *Národní program rozvoje vzdělávání*, platí pro Gymnázium Soběslav a odborné učiliště a střední odborné učiliště (viz 4.6.4) obdobné závěry.

⁷² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007).

⁷³ Školní vzdělávací program dostupný z: <http://www.gym-so.cz/dokumenty/svp>. [online] [2013-01-16]

⁷⁴ Školní řád dostupný z: <http://www.gym-so.cz/dokumenty/skolni-rad>. [online] [2013-01-16]

⁷⁵ Střední škola řemeslná a Základní škola, Soběslav, Wilsonova 405, 392 01 Soběslav; ředitelka školy: Ing. Darja Bártová; web: www.ssrsobeslav.cz; e-mail: info@ssrsobeslav.cz.

Základní škola praktická je úplná základní škola a poskytuje základní vzdělání dětem s lehkým mentálním postižením. Režim výuky je podřízen počtu žáků v jednotlivých ročnících, zpravidla jde o seskupení dvou ročníků v jedné třídě.

Odborné učiliště (střední vzdělání s výučním listem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a střední odborné učiliště (střední vzdělání s výučním listem) poskytuje výchovu, teoretické vzdělání a odbornou přípravu. Hlavním cílem školy je zapojení žáků do tříleté odborné přípravy, která směřuje k úspěšnému ukončení vzdělávacího programu v příslušných oborech, k integraci do společnosti a profesní připravenosti uplatnit se ve zvoleném oboru na trhu práce.

4.6.4.1 Základní dokumenty školy

Pro základní školu praktickou platí, pokud jde o základní dokumenty, tj. *školský zákon, vyhlášku č. 48/2005, Národní program rozvoje vzdělávání*, to samé, co pro ZŠ E. Beneše a ZŠ Komenského (viz 4.6.1.1, 4.6.2.1). Na základě těchto dokumentů je tedy patrné, že škola nejen může, ale že je jí explicitně doporučováno hodnotit žáky formou slovního hodnocení.

Základní škola praktická se řídí *RVP pro základní vzdělávání – přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*.⁷⁶ Tento dokument je součástí *RVP pro základní vzdělávání*, představuje jeho modifikaci. Pro tuto základní školu tedy platí to, co pro výše zmíněné základní školy, navíc vzhledem ke specifikům žáků nabývá na síle požadavek respektu individuality žáka a hodnocení v souladu s jeho individuálními možnostmi a pokrokem. Slovní hodnocení těmto požadavkům může dostat lépe.

Ve školním vzdělávacím programu základní školy praktické, jenž nese název *Škola pro život*,⁷⁷ je však uvedeno, že škola používá formu klasifikace pro hodnocení žáků, formu slovního hodnocení lze využít pouze na žádost rodičů a doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Školní řád⁷⁸ v podstatě toto tvrzení kopíruje.

Pro odborné učiliště a střední odborné učiliště platí, pokud jde o základní dokumenty, tj. *školský zákon, vyhlášku č. 13/2005, Národní program rozvoje vzdělávání*, to samé, co pro Gymnázium Soběslav (viz 4.6.3.1).

Pokud jde o střední odborné učiliště a odborné učiliště, pro každý obor vzdělání vznikl samostatný *RVP*. Pro předkládanou práci jsou brány v potaz ty *RVP*, jimiž se řídí vyučování

⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (2006).

⁷⁷ Školní vzdělávací program dostupný z: http://www.ssrsoebeslav.cz/Dokumenty/SVP_ZS.pdf. [online] [cit. 2012-11-10]

⁷⁸ Školní řád dostupný z: <http://www.ssrsoebeslav.cz/Dokumenty/skolniradz.pdf>. [online] [cit. 2012-11-10]

žáků dotazovaných učitelů českého jazyka a literatury.⁷⁹ Tyto *RVP* rovněž vychází z nové strategie vzdělávání, která, jak už bylo zmíněno, zdůrazňuje klíčové kompetence, v jejichž souvislosti je akcentováno slovní hodnocení (viz 4.6.3.1).

Pro každý *RVP* má škola zpracovaný školní vzdělávací program.⁸⁰ Žádný ze školních vzdělávacích programů se však k otázce hodnocení nijak nevyjadřuje. Školní řád⁸¹ pracuje pouze s formou hodnocení prostřednictvím známek.

4.7 Průběh výzkumu

Výzkum na výše uvedených školách probíhal od listopadu 2012 do ledna 2013. Během výzkumu byly navštíveny čtyři školy a interview vedeno se šestnácti učiteli českého jazyka a literatury.

Řízené interview se skládalo ze dvou částí. V první části byly respondentovi položeny tzv. tazatelské otázky, jež vznikly jazykovou úpravou specifických výzkumných otázek, na něž byly rozloženy tři základní výzkumné otázky, a tzv. ukončovací otázka.⁸² Tazatelské otázky byly specifikovány do tří verzí podle skutečnosti, jakou formu hodnocení daný učitel v hodinách užívá, tzn. jedno schéma bylo určeno pro učitele, jenž klasifikuje, druhé pro učitele, jenž hodnotí slovně, třetí pro učitele, jenž kombinuje obě formy hodnocení.⁸³ Druhá část interview obsahovala otázky, které se týkaly základních identifikačních sociologických údajů, tj. nejvyššího dokončeného vzdělání, délky pedagogické praxe a skutečnosti, kolik tříd učitel v současnosti vyučuje českému jazyku a literatuře.

Obvykle jsem učitele nejdříve kontaktovala e-mailem, ve kterém jsem se představila a popsala svůj výzkumný záměr a roli učitele v něm. Ve většině případů učitelé na e-maily nereagovali, a tak jsem je oslovila telefonicky. Poté, pokud s účastí ve výzkumu souhlasili, následovala domluva schůzky, která se ve většině případů odehrávala v kabinetu učitele,

⁷⁹ Jde o následující *RVP*: Zednické práce, Truhlářská a čalounická výroba, Zahradnické práce, Zahradnická výroba, Stravovací a ubytovací služby, Potravinářská výroba, Pečovatelské služby, Strojírenské práce, Strojní mechanik, Obráběč kovů, Elektromechanik pro zařízení a přístroje, Elektrikář – silnoproud, Instalatér, Opravář zemědělských strojů, Kadeřník, Umělecký kovář a zámečnický, pasíř, Rekondiční a sportovní masér, Truhlář, Zahradník. Jednotlivé *RVP* dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>. [online] [cit. 2013-01-16]

⁸⁰ Jde o následující školní vzdělávací programy: Zednické práce, Truhlářské práce, Květinářské a aranžérské práce, Zahradnické práce, Kuchařské práce, Cukrářské práce, Pečovatelské služby, Obrábění kovů, Zámečnický zaměření na svařování, Obráběč kovů, Mechanik pro chladicí a klimatizační zařízení, Elektrikář – silnoproud, Instalatér-topenář, Opravář zemědělských strojů, Kadeřník, Umělecký kovář a zámečnický, pasíř, Rekondiční a sportovní masér, Truhlář, Zahradník. Dokumenty dostupné z: <http://www.ssrsoebeslav.cz/>. [online] [cit. 2013-01-16]

⁸¹ Školní řád dostupný z: <http://www.ssrsoebeslav.cz/Dokumenty/skolniradss.pdf>. [online] [cit. 2012-11-10]

⁸² Schéma základních výzkumných otázek, specifických výzkumných otázek a ukončovací otázky viz Příloha č. 2. Členění na základní výzkumné otázky, specifické výzkumné otázky, tazatelské otázky a ukončovací otázky převzato podle Švaříček, Šedřová (2007).

⁸³ Příloha č. 3, 4, 5. Při rozhovorech bylo použito pouze schéma určené pro učitele, jenž hodnotí žáky známkami.

výjimečně ve volné třídě (ve čtyřech případech) nebo sborově (ve třech případech). Délka interview se pohybovala v rozmezí deseti až čtyřiceti minut, v průměru okolo dvaceti minut. S každým učitelem bylo provedeno pouze jedno interview.

Na každou schůzku jsem si připravila diktafon, archy k průběžnému psaní poznámek a schéma interview, jež obsahovalo seznam otázek, resp. témat, které bylo nutné v rámci interview probrat. Na začátku každého interview jsem se znovu představila a daného učitele blíže seznámila se svou prací. Vždy jsem se zeptala, zda si mohu naše sezení nahrávat na diktafon s tím, že si budu dělat ještě i průběžné poznámky. Oslovené učitele jsem rovněž seznámila se skutečností, že jim po přepsání interview pošlu jeho podobu ke schválení. Interview jsem si tedy nahrávala, rovněž jsem si určité jeho aspekty zaznamenávala do předem připravených archů a doplňovala dalšími postřehy ihned po ukončení interview. Pokud byla v interview opomenuta tzv. ukončovací otázka, byla položena prostřednictvím e-mailu dodatečně.⁸⁴

Interview nahraná na diktafon byla následně přepisována a analyzována. Přepisy všech provedených interview jsou součástí příloh⁸⁵ diplomové práce s cílem prezentovat materiál, ze kterého je vycházeno a který je analyzován. Údaje o učitelích byly anonymizovány.

Pokud jde o techniku transkripce, byla zvolena doslovná transkripce (Hendl, 1997, s. 130). Při přepisu interview nebyl brán zřetel na přesné zachycení paralingválních prostředků jazyka, jak to navrhuje například Müllerová a kol. (1992). Pro účel práce by byl takový přepis zbytečný, důraz je kladen na obsahově-tematickou rovinu. Interview byly přepsány tak, jak zazněly, s cílem zachytit po obsahové stránce jejich autenticitu.⁸⁶ Pokud některý z učitelů v interview uvedl jméno nějaké osoby, byly se záměrem zachovat anonymitu zapsány pouze iniciály dané osoby. V některých případech bylo potřeba doplnit přepis zkratkami.⁸⁷

4.8 Výsledky šetření

V této podkapitole jsou popsány výsledky šetření na základě interpretace odpovědí dotazovaných učitelů.

⁸⁴ Odpovědi učitelů na ukončovací otázku byly dále analyzovány pouze tehdy, pokud se týkaly problematiky forem hodnocení. Tato situace nenastala v žádném případě.

⁸⁵ Příloha č. 6.

⁸⁶ Při poskytování přepisu interview jednotlivým učitelům k revizi se ukázalo, že ve většině případů učitelé odmítají akceptovat nedostatky mluveného projevu, které jsou při převodu do psané podoby často velice výrazné. Vzhledem ke stanoveným zásadám přepisu rozhovorů však jejich žádostem na úpravu přepisu do spisovné podoby nebylo vyhověno. Přepis rozhovoru byl učitelům poslán ke schválení především z důvodu kontroly obsahové stránky, jejich názorů apod.

⁸⁷ Seznam použitých zkratk viz Příloha č. 6.

učitel č. 1

Vyučující své žáky známkuje, známku doplňuje ústním slovním hodnocením. Tuto formu hodnocení používá z toho důvodu, že ji považuje za nejčastější. Za pozitivum známky pokládá objektivitu a snadnost tvorby závěrečné známky. Negativa známky vidí v tom, že žáky „škáluje“ a méně úspěšné žáky nemotivuje. Nejvíce si cení její objektivitu, za nejzápornější považuje skutečnost, že méně úspěšné žáky nemotivuje.

Slovní hodnocení nepoužívá z toho důvodu, že je zvyklá na známky. Slovní hodnocení by žáky podle jejího názoru „škálovalo“, oceňuje však, že „zjemňuje“ vyjádření hodnocení, více motivuje a umožňuje žákovi sdělit, co se mu povedlo, poslední zmíněné pozitivum považuje za nejpřínosnější. Naopak za nejzápornější považuje již uvedené „škálování“ žáků.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nevyužívá ze stejného důvodu jako slovní hodnocení. Negativa této formy hodnocení neuvádí, neboť s touto formou nemá podle jejích slov zkušenost. Jediné a zároveň největší pozitivum vidí v tom, že známka by byla doplněna slovním hodnocením.

V komunikační složce žáky na základě zvyku známkuje, slohové práce a řečové dovednosti ze stejného důvodu rovněž hodnotí známkami, při hodnocení řečových dovedností doplňuje známku ústním slovním hodnocením.

učitel č. 2

Vyučující hodnotí své žáky známkami, a to z toho důvodu, že známku považuje za formu spravedlivou, čitelnou pro žáky i učitele a mající větší výpověď. Za její pozitiva označuje zmiňovanou spravedlivost, větší výpovědní hodnotu, čitelnost pro žáky, učitele a také pro rodiče, nejpřínosnější na známce je pro ni její jednoznačnost. Jako negativum známky pocítuje skutečnost, že neposkytuje dostatek osobního kontaktu s žákem. Neosobní přístup a státnost známky považuje za největší zápory klasifikace prostřednictvím známek.

Slovním hodnocením nehodnotí z toho důvodu, že to není na její škole zvykem. Za negativa této formy hodnocení pokládá její pracnost a nejednoznačnost, rovněž složitost nastavování pravidel hodnocení a nemožnost porovnávat paralelní třídy. Dále upozorňuje na prudký přechod na střední školy, který by nastal v případě, že by škola hodnotila žáky slovně. Tento problém považuje za největší negativum dané formy hodnocení. Na slovním hodnocení oceňuje možnost konkrétního popisného hodnocení žáka.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nepoužívá ze stejného důvodu jako slovní hodnocení. Tato forma hodnocení by pro ni byla příliš pracná, to považuje za její jediné

a největší negativum, přinášela by jí ovšem žádoucí doplnění k známce. Největším přínosem by pro ni byl větší osobní kontakt s žáky.

V komunikační složce předmětu na základě zvyku žáky známkuje, slohové práce jsou rovněž hodnoceny známkami, jež jsou případně doplňovány ústním slovním hodnocením s cílem známku dovysvětlit, řečové dovednosti jsou na základě zvyku hodnoceny známkou s ústním slovním hodnocením.

učitel č. 3

Vyučující hodnotí své žáky formou klasifikace prostřednictvím známek, a to především z toho důvodu, že klasifikace je opřena o zvyk a tradici a že rodiče známku chtějí, je to pro ně podle ní jednoznačná informace o tom, jak si jejich dítě ve škole vede. Za pozitiva známek považuje jejich srozumitelnost pro žáky a jednoduchost vyjádření hodnocení pro ni samotnou, dále vyzdvihuje jednoduchou evidenci pracovních výsledků žáků. Na známkách si nejvíce cení jejich schopnosti motivovat úspěšné žáky. Znamky jí poskytují možnost rychlého hodnocení, okamžité zpětné vazby. Nejvíce jí na známkách vadí skutečnost, že každý učitel má svůj klasifikační styl a že známky nemotivují méně úspěšné žáky. Na známkách dále kritizuje, že mají nízkou informační hodnotu a neberou ohled na individualitu žáka. Někdy je podle jejích slov také těžké „trefit se do známky“. Upozorňuje rovněž na negativní dopady na psychiku žáka, které známky mohou mít.

Slovní hodnocení nepoužívá především z toho důvodu, že ho považuje za časově příliš náročné. Mezi negativa této formy řadí již zmiňovanou časovou náročnost, zmiňuje se i o její odborné náročnosti. Jako pozitivum slovního hodnocení uvádí, že bere ohled na individualitu žáka a má vysokou informační hodnotu. Nejvíce si na této formě hodnocení cení právě velkého informačního potenciálu, naopak největší negativum vidí v jeho časové náročnosti.

Kombinaci klasifikace a slovního hodnocení neuvádí, neboť to podle jejích slov není na dané škole zvykem – tradicí je známkovat, rodiče a žáci to i vyžadují. Za negativum této formy hodnocení považuje složitou evidenci pracovních výsledků žáků a časovou náročnost spojenou se slovním hodnocením, poslední zmíněné negativum považuje za nejjápornější. Tato forma hodnocení by pro ni nebyla žádným přínosem.

V komunikační složce předmětu hodnotí tak, jak je zvyklá, tj. známkami doplněnými ústním slovním hodnocením. U slohových prací v některých případech doplňuje známku písemným slovním hodnocením, aby si žák své chyby uvědomil a příště je neopakoval, ale sama to za slovní hodnocení nepovažuje. Řečové dovednosti na základě zvyku známkuje, popř. doplňuje známku ústním slovním hodnocením.

Na škole, na níž vyučující působí, je zvykem hodnotit dvakrát do roka, tj. v prvním a třetím čtvrtletím, vybrané klíčové kompetence žáka, především kompetenci k učení, komunikativní, sociální a personální, formou slovního hodnocení. Přestože vyučující standardně používá jako formu hodnocení žáků klasifikaci prostřednictvím známek, je povinna hodnotit v předmětu český jazyk a literatura své žáky dvakrát do roka slovně.⁸⁸ Slovní hodnocení jsou tištěna na speciálních evaluačních listech, žáci a jejich rodiče jsou s nimi seznámeni na společných konzultacích.⁸⁹

učitel č. 4

Vyučující hodnotí žáky známkami. Nenašel pro sebe žádnou lepší a efektivnější formu hodnocení. Používá ji dále z důvodu, že jde podle něj o pohodlnou formu hodnocení pro učitele, jež usnadňuje tvorbu závěrečného hodnocení a již sami rodiče žáků vyžadují. Za největší pozitivum známky považuje její jednoduchost, dále oceňuje snadnost tvorby známky na vysvědčení a upozorňuje na skutečnost, že je opřena o určitou tradici. Zámka rovněž umožňuje statistické zpracování a porovnávání žáků. Na druhou stranu kritizuje, že jde o ne příliš objektivní formu hodnocení, která toho o žákovi mnoho neřekne. Fakt, že známkou se konkrétně nevyjádří to, co žák umí, nebo neumí, považuje za největší negativum klasifikace. Problém spatřuje rovněž v odlišném klasifikačním stylu různých učitelů a v příliš úzké škále možností, jež klasifikace prostřednictvím známek nabízí.

Slovní hodnocení neuvádí z důvodu zvyku žáky klasifikovat a z důvodu nezájmu rodičů o tuto formu hodnocení. Největší negativum této formy vidí právě v tom, že rodiče žáků podle jeho názoru nejsou připraveni na slovní hodnocení a v tom případě je snaha učitelů hodnotit slovně zbytečná. Slovní hodnocení kritizuje pro jeho časovou náročnost a nemožnost porovnávat žáky mezi sebou. Na slovním hodnocení si cení kontaktu s rodiči, který mu přináší, především však vyzdvihuje možnost se konkrétně popisně vyjádřit o daném žákovi.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nevyužívá z důvodu časové náročnosti, kterou označuje za její jediné a největší negativum. Tuto formu považuje za nejideálnější způsob hodnocení žáků, kdy hodnocení obsahuje známku a konkrétní slovní vyjádření o žákovi. Největším přínosem je podle jeho názoru možnost se konkrétně popisně vyjádřit o žákovi.

⁸⁸ Vyučující slovní hodnocení k analýze neposkytl.

⁸⁹ Povinnost hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou slovního hodnocení platí rovněž pro učitele č. 4, 5, 6, 7, 8.

V komunikační složce předmětu žáky známkuje, na tuto formu hodnocení je zvyklý, při hodnocení slohových prací žáků však k známce připisuje stručné slovní hodnocení, které umožňuje žáka lépe informovat o důvodech hodnocení. Řečové dovednosti hodnotí známkami, které doplňuje ústním slovním hodnocením s cílem známku žákům dovysvětlit.

Na škole, na níž učí, je zvykem hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou slovního hodnocení.⁹⁰

učitel č. 5

Vyučující hodnotí své žáky známkami, a to především na základě tradice a požadavku rodičů. Za přednost známkování považuje skutečnost, že jde o nejjednodušší a nejrychlejší formu hodnocení žáků, která je srozumitelná pro žáky, rodiče i pro ni samotnou. Jako negativum známek uvádí, že různí učitelé mají různé klasifikační styly, že známka poskytuje zjednodušený pohled na žáka a že je schopna zachytit pouze momentální situaci. Za zcela nepřijatelné považuje zneužívání známky učitelem jako postrachu pro žáky.

Důvodem, proč nehodnotí žáky formou slovního hodnocení, je podle jejích slov jeho časová náročnost, kterou zároveň považuje za jediné a největší negativum této formy hodnocení. Slovní hodnocení podle ní vytváří větší prostor pro spolupráci rodiny se školou, což považuje za největší přínos této formy, zároveň napomáhá k utváření příznivějších vztahů mezi učitelem a rodiči. Na slovním hodnocení dále oceňuje možnost žáka pozitivně hodnotit a tím ho více motivovat.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nepoužívá, považuje ji za zbytečné zdvojení hodnocení. Zmíněné zdvojení a časovou náročnost považuje za negativa této formy hodnocení, časovou náročnost pak za největší zápor. Nicméně by jí tato forma umožňovala sdělit více informací při hodnocení známkou, což označuje za její největší přínos.

V komunikační složce předmětu hodnotí tak, jak je to nastaveno, tj. formou známek. Při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků postupuje tak, že danou slohovou práci nebo řečové dovednosti žáka hodnotí nejdříve žák sám, poté jeho spolužáci a nakonec učitel, jenž hodnocení všech shrne do známky. Tuto formu hodnocení používá proto, že se domnívá, že se tím žáci učí – když žák sám odhalí své chyby, pomůže mu to je odstranit.

Na škole, na níž učí, je zvykem hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou slovního hodnocení.⁹¹

⁹⁰ Vyučující slovní hodnocení k analýze neposkytl.

⁹¹ Vyučující poskytla k analýze čtyři ukázky slovního hodnocení žáků v předmětu český jazyk a literatura. Analýza jednotlivých slovních hodnocení žáků viz Příloha č. 7. Slovní hodnocení byla k analýze poskytnuta

Slovní hodnocení respektují rovinu neutrálního spisovného vyjadřování. Jako slovní druh dominují substantiva, adjektiva a verba se téměř shodně vyskytují oproti substantivům přibližně v poloviční míře. Ve formulacích převažují verba v 2. osobě singuláru indikativu přítomnosti. Adverbií se vyskytuje ve srovnání s adjektivy a verby zhruba poloviční počet. Adjektiva a adverbia jsou užívána v pozitivu. Pronomina se objevují sporadicky, numeralia pouze jednou. Z hlediska syntaktického je používáno jednoduchých vět nebo ne příliš rozvinutých souvětí. Celková formulační náročnost hodnocení odpovídá věkové úrovni adresátů. Pokud jde o horizontální členění, na začátku hodnocení je patrná absence oslovení žáků, v závěru pak nepřítomnost poděkování žákům a popřání úspěchů v dalším studiu apod. Hodnocení nejsou členěna do odstavců, jsou psána jako jednolitý text. Vyučující žákům tyká.

I v takto formálních textech je možno se setkat s pravopisnou chybou, zde jde o chybu v interpunkci. Chyba by se ve slovních hodnoceních neměla vyskytovat vůbec, zvláště pokud je jejich pisatelkou vyučující českého jazyka a literatury a pokud jsou určena žákům a měla by jim sloužit jako vzor. Nevhodným dojmem to může působit i na rodiče žáků.

Bližší analýza dostupných slovních hodnocení (viz Příloha č. 7) ukázala, že nejsou plně využívány možnosti, které slovní hodnocení nabízí (viz 2.2), v několika případech nejsou respektována základní pravidla formulace slovního hodnocení (viz 2.2).

učitel č. 6

Vyučující hodnotí své žáky známkami, a to především z toho důvodu, že rodiče známky vyžadují. Pozitivum známkování spatřuje v tom, že jde o žákům srozumitelnou formu hodnocení, negativum v tom, že známky postihují především kognitivní dimenzi, nevyjadřují se k jiným aspektům žáka. Za největší negativum známek označuje nemožnost postihnout individualitu žáka.

Slovní hodnocení nepoužívá především z toho důvodu, že se domnívá, že není pro žáky srozumitelné, rovněž uvádí, že rodiče preferují známky. Slovní hodnocení by pro ni znamenalo možnost zhodnotit žáka komplexně, tj. nejen kognitivní procesy, ale rozvoj celé osobnosti, což považuje za jeho největší přínos. Za negativa této formy hodnocení pokládá pracnost, složitější evidenci hodnocení a nesrozumitelnost pro žáky, kterou označuje za jeho největší negativum.

S možností hodnotit žáky formou kombinace známky a slovního hodnocení se nikdy nesešla. Pozitiva této formy spatřuje v možnosti doplnit známku slovním hodnocením, které by mohlo postihnout žáka z různých stránek. Tuto formu hodnocení ale považuje za velice

prostřednictvím e-mailu, s jejich formální stránkou nebylo možno se blíže seznámit. Hodnocení jsou přepokopávána ve verzi, v níž byla k dispozici žákům a jejich rodičům.

pracnou, učitelé by se museli více zamýšlet nad celkovou osobností žáka. Tuto skutečnost uvádí jako největší zápor. Zmiňována je v souvislosti se slovním hodnocením opět jeho složitější evidence.

V komunikační složce předmětu hodnotí žáky rovněž známkami, jak to rodiče žáků vyžadují. Při hodnocení slohových prací příležitostně využívá dvou známek, a to z důvodu potřeby z hodnocení slohu vyčlenit pravopis a úpravu. Hodnocení řečových dovedností je rovněž formou známek, které rodiče chtějí, známka je ale doplňována hodnocením spolužáků a ústním slovním hodnocením učitele.

Na škole, na níž učí, je zvykem hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou slovního hodnocení.⁹² Podle vyučující se však rodiče o slovní hodnocení nezajímají, prioritou jsou pro ně známky, žáci zase často slovnímu hodnocení podle jejich zkušeností nerozumějí.

Slovní hodnocení respektují rovnu neutrálního spisovného vyjadřování. Jako slovní druh dominují substantiva a verba, adjektiv se vyskytuje přibližně o polovinu méně, adverbia se objevují ve srovnání s nimi v mnohem menší míře, pronomina a numeralia se v hodnoceních nenachází. Verba jsou užívána převážně v 2. osobě singuláru indikativu přítomnosti. V hodnoceních se v několika případech objevuje mj. rovněž imperativ. Adjektiva a adverbia jsou užívána převážně v pozitivu, adverbia výjimečně v komparativu. Hodnocení jsou psána formou jednoduchých vět nebo ne příliš rozvinutých souvětí, která působí velice stroze. Texty analyzovaných slovních hodnocení jsou příliš stručné. Hodnocení jsou obecná a nekonkrétní, jejich informační hodnota je velice nízká.

Z hlediska horizontálního členění je na začátku hodnocení patrná absence oslovení žáků, v závěru pak nepřítomnost poděkování žákům a popřání úspěchů v dalším studiu apod. Vyučující žákům tyká. Předkládaná slovní hodnocení jsou s mírnou nadsázkou zcela identická, neustále se opakují shodné konstrukce. Učitel by ale neměl usilovat o stejné a srovnatelné formulace, neboť účelem není srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuálně jednoho právě hodnoceného žáka.

Podrobnější analýza (viz Příloha č. 8) ukázala, že nejen nejsou využívány možnosti, které slovní hodnocení nabízí (viz 2.2), ale rovněž nejsou respektována základní pravidla formulace slovního hodnocení (viz 2.2).

⁹² Vyučující poskytla k analýze deset ukázek slovního hodnocení žáků v předmětu český jazyk a literatura. Analýza jednotlivých slovních hodnocení žáků viz Příloha č. 8. Slovní hodnocení byla k analýze poskytnuta prostřednictvím e-mailu, s jejich formální stránkou nebylo možno se blíže seznámit. Hodnocení jsou překopírována ve verzi, v níž byla k dispozici žákům a jejich rodičům.

učitel č. 7

Vyučující hodnotí své žáky známkami, které s cílem motivovat žáky doplňuje ústním slovním hodnocením. V některých situacích připisuje k známkám rovněž emotikony se záměrem postihnout individuální vývoj daného žáka. Klasifikace prostřednictvím známek se jí nejvíce osvědčila, na tuto formu hodnocení je zvyklá, považuje ji za srozumitelnou pro žáky. Za pozitivum známky pokládá její přehlednost pro ni samotnou, za negativum nemožnost vyjádřit individuální pokrok žáka. Pokud jde o největší negativa známkování, uvádí, že známky se nevyjadřují ke všem aspektům žáka a neberou ohled na jeho individualitu.

Slovní hodnocení nepoužívá jednak z důvodu administrativní zátěže, jednak z důvodu časové náročnosti. Časovou náročnost považuje za jediné a největší negativum slovního hodnocení, které by podle jejích slov mohlo žáky lépe motivovat a méně stresovat, poslední zmíněný přínos považuje za nejpodstatnější.

Kombinaci klasifikace a slovního hodnocení nevyužívá, neboť je zvyklá pouze na klasifikaci prostřednictvím známek, která se jí léty praxe již osvědčila. Slovní hodnocení vedle známky by podle jejího názoru mohlo vést k nižší motivaci žáků. Jako největší negativum této formy je opět zmiňována časová náročnost slovního hodnocení a objevuje se i argument jeho odborné náročnosti. Na této formě si nejvíce cení kontaktu s žáky, který by jí mohla poskytnout.

V komunikační složce předmětu hodnotí rovněž známkami, na tuto formu hodnocení je zvyklá. U slohových prací někdy doplňuje známku písemným slovním hodnocením nebo emotikony. Hodnocení řečových dovedností je také formou známek doplněných ústním slovním hodnocením. Při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků pociťuje potřebu známku nějakým způsobem doplnit.

Na škole, na níž učí, je zvykem hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou slovního hodnocení.⁹³

Slovní hodnocení respektují rovinnu neutrálního spisovného vyjadřování. Jako slovní druh dominují substantiva a verba, o něco méně je adjektiv a adverbíí, jejichž počet je téměř shodný, pronomina se vyskytují sporadicky, numeralia minimálně. Verba jsou užívána převážně v 2. osobě singuláru indikativu přítomnosti. Adjektiva se objevují v pozitivu, komparativu i superlativu, adverbia jsou užívána v pozitivu. Téměř v polovině případů jsou adjektiva součástí jmenného přísudku se sponou. V hodnoceních není používána zdvořilostní

⁹³ Vyučující poskytla k analýze deset ukázek slovního hodnocení žáků v předmětu český jazyk a literatura. Analýza jednotlivých slovních hodnocení žáků viz Příloha č. 9. Slovní hodnocení byla k analýze poskytnuta prostřednictvím e-mailu, s jejich formální stránkou nebylo možno se blíže seznámit.

forma s psaním velkých písmen, osobní a přivlastňovací zájmena jsou psána s malým počátečním písmenem. Z hlediska syntaktické stránky v hodnoceních převažují jednoduchá souvětí. Celková formulační náročnost slovních hodnocení odpovídá věkové úrovni adresátů.

Z hlediska horizontálního členění jsou na začátku hodnocení žáci osloveni svým křestním jménem, poté následuje jejich hodnocení. Vyučující žákům tyká. Součástí hodnocení není poděkování žákům a popřání jim úspěchů v dalším studiu apod. Hodnocení nejsou členěna do odstavců, tvoří jednolitý text. Předkládaná slovní hodnocení jsou si navzájem velice podobná, často se opakují shodné konstrukce. Učitel by ale neměl usilovat o stejné a srovnatelné formulace, neboť účelem není srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuálně jednoho právě hodnoceného žáka.

I v takto formálních textech je možno se setkat s chybami, zde jde o chyby v interpunkci a o chyby z nepozornosti. Chyba by se ve slovních hodnoceních neměla vyskytovat vůbec, zvláště pokud je jejich autorkou vyučující českého jazyka a literatury a pokud jsou určena žákům a měla by jim sloužit jako vzor. Nevhodným dojmem to může působit i na rodiče žáků.

Bližší analýza dostupných slovních hodnocení (viz Příloha č. 9) ukázala, že nejsou využívány možnosti, které slovní hodnocení nabízí (viz 2.2), často nejsou respektována základní pravidla formulace slovního hodnocení (viz 2.2).

učitel č. 8

Vyučující hodnotí žáky známkami, důvodem je podle jejích slov zavedená tradice školy, kterou dodržuje. Znamky jsou, jak uvádí, motivací pro žáky, navíc jde o jednoduché a rychlé vyjádření hodnocení pro učitele. Kritizuje však úzkou škálu hodnocení, kterou známky nabízejí, a skutečnost, že ne vždy jde o objektivní formu hodnocení žáků. Ze všeho nejvíce si na známkách cení snadnosti tvorby známky na vysvědčení, na druhou stranu známku nejvíce pranýřuje za její neobjektivitu.

Žáky nehodnotí formou slovního hodnocení z důvodu zvyku známkovat a z důvodu jeho časové náročnosti, která je pro ni jediným a největším negativem této formy. Na slovním hodnocení vyzdvihuje jeho vysokou informační hodnotu a to, že nutí učitele více se nad žákem zamyslet, důsledněji a hlouběji se o něj zajímat, poznávat ho. Poslední zmíněné pozitivum považuje na této formě hodnocení za nejpřínosnější.

Kombinaci známky a slovního hodnocení neupravuje, na škole to není zvykem, vyučující upozorňuje na neslučitelnost známky a slovního hodnocení, kterou považuje za největší zápor

dané formy. Tato forma hodnocení by podle jejích slov mohla nabízet přesnější informaci pro rodiče, čehož si nejvíce cení.

V komunikační složce předmětu jsou žáci hodnoceni známkami, jak je na škole zvykem. Slohové práce jsou hodnoceny dvěma známkami z důvodu potřeby oddělit z hodnocení slohu pravopis a úpravu. Řečové dovednosti jsou hodnoceny známkami, jak je na škole zavedeno.

Na škole, na níž učí, je zvykem hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou slovního hodnocení.⁹⁴

učitel č. 9

Vyučující hodnotí své žáky známkami, které doplňuje ústním slovním hodnocením. Tuto formu hodnocení upřednostňuje především ze zvyku a z toho důvodu, že se domnívá, že známka odpovídá výkonům žáků. Pozitiva této formy vidí v tom, že žáci jsou na ni zvyklí, že přesně odpovídá jejich výkonům. Nejvíce si cení objektivitu známek. Na známkování neshledává žádná negativa.

Formu slovního hodnocení nepreferuje jednak z důvodu její časové náročnosti a jednak z důvodu, že za neobjektivnější formu hodnocení považuje známky. Za její negativum pokládá skutečnost, že na ni žáci nejsou zvyklí, což kritizuje nejvíce, a že nevystihne podstatu známky. Na slovním hodnocení by si cenil obsáhlejší zpětné vazby, kterou by poskytovalo, tuto vlastnost slovního hodnocení považuje za nejpřínosnější.

Kombinaci známky a slovního hodnocení považuje za časově náročnou, podle jeho názoru jde o zbytečné zdvojení hodnocení, žáci jsou navíc zvyklí na známky. Za jediné a největší negativum této formy označuje časovou náročnost. Žádná pozitiva by tato forma hodnocení pro něj nepřinášela.

V komunikační složce předmětu hodnotí známkami, které doplňuje ústním slovním hodnocením, na tento způsob hodnocení je zvyklý, považuje známky za odpovídající výkonům žáků. Slohové práce jsou hodnoceny známkou s písemným slovním hodnocením, a to z toho důvodu, aby byli žáci na tento způsob hodnocení připraveni u maturitní zkoušky. Řečové dovednosti hodnotí, jak je zvyklý, známkou s doplňujícím ústním slovním hodnocením.

⁹⁴ Vyučující slovní hodnocení k analýze neposkytl.

učitel č. 10

Vyučující žáky známkuje, známky doplňuje systémem plusů a mínusů, za tři plusy je jednička, za tři mínusy pětka. Znamky jsou podle něj nejpřehlednější formou hodnocení pro učitele a nejčitelnější formou hodnocení pro žáky a rodiče. Pozitivum známek vidí především v tom, že je možné pohodlně z nich vytvářet průměr, který je srozumitelný rovněž samotným žákům. Za největší přínos známky považuje schopnost být motivací pro úspěšné žáky. Znamka zde funguje jako symbol úspěchu. Je si ale vědom, že jde o určité zjednodušené hodnocení, které nemusí být vždy objektivní. Jako zápor dále uvádí negativní dopady známky na psychiku žáků. Znamka, jak říká, člení žáky do skupin, prostřednictvím známek dochází i k jejich nálepkování. Znamky nemají podle jeho slov příliš velkou vypovídající schopnost. Za nejzápornější na známkování považuje skutečnost, že nemotivuje méně úspěšné žáky.

Formu slovního hodnocení nepoužívá především z důvodu zvyku klasifikovat. Slovní hodnocení by pro něj nebylo tak pohodlné jako klasifikace. Navíc se domnívá, že forma slovního hodnocení není vhodná pro vyšší stupeň gymnázia. Upozorňuje dále na formulační náročnost této formy hodnocení a na nebezpečí její přílišné shovívavosti a mírnosti. Za největší negativum slovního hodnocení považuje nebezpečí určitého schematického, šablonovitého přístupu k žákům. Podle jeho názoru jde o formu vhodnou pro 1. stupně základních škol, kde by mohla lépe motivovat žáky i jejich rodiče, a také pro školy učňovského typu. Její přínos obecně vidí v tom, že motivuje i méně úspěšné žáky, má vyšší vypovídající hodnotu, umožňuje pozitivní hodnocení a nemá tedy takové negativní dopady na psychiku žáka jako známky. Za největší klad této formy hodnocení označuje fakt, že lépe přispívá k utváření schopnosti sebehodnocení a že nutí učitele více se nad žákem zamyslet, důsledněji a hlouběji se o něj zajímat, poznávat ho.

Formu kombinace známky a slovního hodnocení nepoužívá, považuje ji za zbytečné zdvojení hodnocení. Jako negativum této formy uvádí, že u žáků, které by písemně slovně nehodnotil, by mohl vzniknout určitý pocit křivdy, byl by tedy nucen hodnotit vždy všechny žáky. Za další negativa označuje již zmíněné zbytečné zdvojení hodnocení a pracnost. Nejvíce se obává šablonovitosti slovního hodnocení. Tato forma by podle jeho slov mohla přinést žákům větší informovanost ohledně hodnocení. Nejvíce vyzdvihuje možnost poskytnout prostřednictvím této formy více informací k hodnocení rodičům.

V komunikační složce předmětu jsou žáci hodnoceni rovněž známkami, považuje to za přehledné pro žáky, jejich rodiče i pro učitele. Slohové práce jsou kromě známky hodnoceny ještě doplňujícím písemným slovním hodnocením. U slohových prací považuje za nutné

známku nějakým způsobem zdůvodnit. Hodnocení řečových dovedností je vedle známky hodnoceno doplňujícím ústním slovním hodnocením, jež má známku žákovi dovysvětlit.

učitel č. 11

Vyučující hodnotí své žáky známkami, které doplňuje ústním slovním hodnocením. Důvodem užívání této formy je podle jejích slov jednak zvyk a tradice, jednak skutečnost, že jde o žákům jasnou a srozumitelnou formu hodnocení. Pozitivum známky vidí především v její jednoduchosti. Nejpřínosnější je podle ní jasnost a srozumitelnost známky pro žáky, neboť žáci jsou na tento systém zvyklí. Za jediné a největší negativum známkování považuje příliš úzkou klasifikační škálu.

Formu písemného slovního hodnocení považuje kromě hodnocení slohových prací za zbytečnou. Naráží na problém, že slovní hodnocení nemusí být pro žáky oproti známce vždy srozumitelné a že je pro učitele velice časově náročné. Slovní hodnocení by jí nicméně umožnilo konkrétně a detailně popsat, co žák zvládl a kde chybuje, což považuje za největší přínos dané formy. Za nejzápornější naopak považuje formulační náročnost této formy hodnocení.

Kromě hodnocení slohových prací z časových důvodů rovněž ani nedoplňuje známku písemným slovním hodnocením, což považuje za nejideálnější formu hodnocení. Za jediné a největší negativum této formy uvádí právě časovou náročnost. Oceňuje, že by známka byla doplněna slovním hodnocením. Právě tento komplexní a uspokojivě informativní pohled na žáka vyzdvihuje jako nejpřínosnější.

V komunikační složce předmětu hodnotí rovněž známkami s doplňujícím ústním slovním hodnocením, tuto formu považuje za žákům srozumitelnou. Při hodnocení slohových prací žáků doplňuje známku písemným slovním hodnocením. Tuto formu hodnocení pokládá za nejsrozumitelnější pro žáky, umožňuje jí konkrétně uvést, co žák zvládl a kde chybuje, což mu podle jejích slov umožní příště dané chyby nedělat a zdokonalit se. Řečové dovednosti jsou hodnoceny známkami s ústním slovním hodnocením, daná forma hodnocení je považována za nejsrozumitelnější pro žáky.

učitel č. 12

Vyučující hodnotí své žáky formou známek, které doplňuje podle potřeby ústním slovním hodnocením, a to především z důvodu určité tradice. Jako pozitivum klasifikace uvádí, že ve srovnání se slovním hodnocením jde o jednodušší formu, nejvíce vyzdvihuje její

jasnost a zřetelnost pro žáky. Na klasifikaci neshledává mnoho negativ, pouze by rozšířil příliš úzkou škálu známek, tento problém považuje na známkování za nejzápornější.

Formu slovního hodnocení neuvádí z důvodu jeho časové náročnosti. Upozorňuje na nebezpečí určité schematičnosti hodnocení. Za největší zápor však považuje již zmíněnou časovou náročnost. Pokud jde o tuto formu hodnocení, nenapadají ho žádná pozitiva, jež by mohla přinášet.

Kombinaci známky a slovního hodnocení považuje vyjma hodnocení slohu za nepotřebnou. Žádná negativa na této formě neshledává. Vyzdvihuje, že by mohla sloužit jako námět do diskuze se žáky, nejvíce oceňuje možnost většího osobního kontaktu se žáky.

V komunikační složce předmětu jsou žáci hodnoceni tak, jak je učitel zvyklý, tj. jsou známkováni. Slohové práce jsou kromě známky navíc hodnoceny doplňujícím písemným slovním hodnocením s cílem známku nějakým způsobem dovysvětlit. Řečové dovednosti jsou hodnoceny rovněž známkami, ty jsou doplněny ústním slovním hodnocením, jež má známku zdůvodnit.

učitel č. 13

Vyučující své žáky hodnotí známkami. Tuto formu hodnocení volí na základě zvyku, je to pro ni zažitá záležitost, která podle ní odpovídá potřebám učitele a jí vyhovuje. Pozitivum známkování vidí v tom, že jí umožňuje rozlišit úroveň žáků do příslušných skupin, naopak negativum v tom, že ne vždy žáci vědí, proč vlastně známku dostali. Nízkou informační hodnotu považuje za největší zápor známkování. Naopak nejvíce si na klasifikaci prostřednictvím známek cení jednoduchosti, jasnosti a přesnosti.

Hodnotit žáky formou slovního hodnocení nepovažuje za nutné. Podle jejího názoru žák nemusí ze slovního hodnocení jasně pochopit zařazení k příslušnému stupni známky. Skutečnost, že prostřednictvím slovního hodnocení nelze přesně vyjádřit známku, považuje za největší negativum této formy. Na slovním hodnocení oceňuje, že je žák konkrétně informován o tom, co se mu povedlo a co ne. Nejvíce si cení přímého oslovení žáka, které by jí tato forma poskytovala.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nepovažuje ve všech případech za smysluplnou formu hodnocení. Vedla by podle jejího názoru k odosobnění vztahu mezi učitelem a žákem. Největší zápor vidí v její časové náročnosti. Jediné její pozitivum spatřuje v tom, že by jí zprostředkovávala bližší vztah se žáky.

V komunikační složce předmětu hodnotí své žáky známkami, které případně doplňuje ústním slovním hodnocením. Na tuto formu hodnocení je zvyklá. Slohové práce hodnotí

rovněž známkami, v některých případech s doplňujícím písemným slovním hodnocením s cílem známku dovysvětlit. Řečové dovednosti žáků hodnotí známkami s případným doplňujícím ústním slovním hodnocením, jež má známku blíže zdůvodnit.

učitel č. 14

Vyučující hodnotí své žáky známkami, které doplňuje ústním slovním hodnocením. Tuto formu hodnocení preferuje z toho důvodu, že je na ni zvyklá. Její pozitiva vidí v tom, že je srozumitelná jak žákům, tak rodičům. Rovněž oceňuje, že je podložená tradicí. Považuje ji za objektivnější formu, která umožňuje srovnávání výkonů i chování žáků. Nejvíce si cení její srozumitelnosti pro žáky. Neshledává na ní žádná negativa.

Formu slovního hodnocení neuzívá, neboť není na její škole zavedena a není nařízena vedením školy. Za největší negativum slovního hodnocení považuje jeho subjektivitu, dále kritizuje, že neumožňuje srovnávání výkonů i chování žáků a jejich přesné zařazení do určitých skupin. Tato forma hodnocení by jí nepřinášela žádná pozitiva.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nevyužívá, neboť to není na škole zavedeno. Tato forma jí připadá příliš časově náročná. Právě aspekt časové náročnosti považuje za její největší negativum. Mohla by ale podle jejích slov přinášet doplnění ke známce, čehož si cení nejvíce.

V komunikační složce předmětu jsou žáci hodnoceni rovněž známkami, jež jsou v některých případech doplněny ústním slovním hodnocením, na tuto formu hodnocení je vyučující zvyklá. Slohové práce na dané škole nejsou. Řečové dovednosti žáků jsou na základě zvyku hodnoceny známkou s případným ústním slovním hodnocením.

učitel č. 15

Vyučující hodnotí své žáky známkami, a to z toho důvodu, že je považuje za nejspravedlivější a nejprůhlednější formu hodnocení. Na známkách oceňuje schopnost žáky motivovat, kterou společně s jejich srozumitelností pro žáky považuje za nejpřínosnější aspekt. Negativa na této formě hodnocení žádná neshledává.

Slovní hodnocení nepoužívá, neboť se domnívá, že nemůže žáky motivovat. K negativům nebo pozitivům této formy hodnocení se více nevyjadřuje.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nevyužívá, na její škole to není zvykem. Ani k této formě hodnocení se nijak více nevyjadřuje.

V komunikační složce žáky známkuje, slohové práce i řečové dovednosti jsou hodnoceny rovněž známkami. Důvod volby formy rozhodnutí je stejný ve všech případech: zvyk.

učitel č. 16

Vyučující hodnotí své žáky známkami, jež doplňuje ústním slovním hodnocením. Důvodem pro užívání této formy hodnocení je pro něj jednak tradice školy, jednak jeho určitá pohodlnost a rovněž srozumitelnost této formy hodnocení pro žáky. Na známkách vyzdvihuje jednoduchost vyjádření hodnocení pro učitele, přehlednost a již zmiňovanou srozumitelnost pro žáky. Na známkách kritizuje, že jde o zjednodušenou informaci, která nezohledňuje mnoho aspektů učební činnosti žáka. Právě skutečnost, že známka nedokáže zhodnotit všechny stránky výkonu žáka, považuje za její největší negativum.

Slovní hodnocení nepoužívá z nedostatku odhodlání měnit tradice školy. Upozorňuje, že jde o velice pracnou formu hodnocení, jež je náročná i z hlediska formulace. Oceňuje na ní, že je učitel nucen více se nad žákem zamyslet a žák pak má pocit, že se o něj učitel zajímá, což zlepšuje jejich vzájemné vztahy. Slovní hodnocení považuje za přínosné rovněž tím, že umožňuje pozitivní hodnocení i méně úspěšného žáka.

Kombinaci známky a slovního hodnocení nepoužívá jednak proto, že jde o pracnou formu hodnocení, jednak proto, že k tomu není nijak motivován. Za jediné a největší negativum považuje právě zmíněnou pracnost. Oceňuje vyšší informační hodnotu hodnocení, kterou by tato forma poskytovala žákovi, tuto skutečnost považuje za její největší přínos.

V komunikační složce předmětu hodnotí žáky tak, jak je zvyklý, tj. formou známek s doplňujícím ústním slovním hodnocením. Slohové práce navíc v některých případech komentuje i písemně. Zámka sama o sobě podle jeho názoru žákům nic neřekne. Řečové dovednosti hodnotí známkou s ústním slovním hodnocením. Bylo by pro něj příjemnější, kdyby řečové dovednosti mohl hodnotit pouze ústně slovně, žáci však známku vyžadují.

4.9 Shrnutí

4.9.1 Forma hodnocení v předmětu český jazyk a literatura

Všichni dotazovaní učitelé českého jazyka a literatury působící na školách města Soběslavi hodnotí v hodinách českého jazyka a literatury své žáky známkami. Polovina učitelů jako formu hodnocení žáků uvedla pouze známky, polovina zmínila, že doplňuje

známky dalším hodnocením – ústním slovním hodnocením (6), ústním slovním hodnocením a emotikony (1), systémem plusů a mínusů (1).

Z celkového počtu dotazovaných učitelů je u několika z nich (6) zavedena povinnost hodnotit dvakrát do roka, v prvním a třetím čtvrtletí, vybrané klíčové kompetence žáka, především kompetenci k učení, komunikativní, sociální a personální, formou slovního hodnocení. Přestože tedy vyučující standardně užívají jako formu hodnocení žáků ve svých hodinách klasifikaci prostřednictvím známek, jsou povinni hodnotit v předmětu český jazyk a literatura žáky dvakrát do roka slovně. Slovní hodnocení jsou tištěna na speciálních evaluačních listech, žáci a jejich rodiče jsou s nimi seznámeni na společných konzultacích. Tato slovní hodnocení však stojí mimo každodenní život třídy, mimo běžně zavedenou hodnotící praxi. Kromě této ředitelem školy nařízené výjimky učitelé své žáky v hodinách známkuje, jsou proto považováni za učitele užívající formu klasifikace prostřednictvím známek.

Nejčastěji uváděným důvodem, proč učitelé užívají jako formu hodnocení žáků klasifikaci prostřednictvím známek, byl zvyk (tradice) žáky známkovat (10). Velice často se rovněž objevoval argument srozumitelnosti známek pro žáky (6), dále pak skutečnost, že známku vyžadují rodiče (4). Mezi další důvody, které se však vyskytly již méně často, patřil argument srozumitelnosti známek pro rodiče (2) a jejich přehlednost pro učitele (2). Učitelé známku preferovali i z důvodu pohodlnosti a jednoduchosti jejího udělení (2), zazněl i argument spravedlivosti známky (2) a skutečnosti, že odpovídá potřebám učitelů (2). V odpovědích učitelů na důvod preferování dané formy hodnocení je možno nalézt i názory, že známka odpovídá výkonům žáka (1), zjednodušuje tvorbu známek na vysvědčení (1) a poskytuje větší výpověď než ostatní formy hodnocení (1). Jeden učitel odpověděl, že žáky známkuje z toho důvodu, že jde o nejčastější formu hodnocení žáků.

Dotazovaní učitelé neuvádějí formu slovního hodnocení především z důvodu zvyku žáky známkovat (6) a kvůli časové náročnosti slovního hodnocení (6). Někteří učitelé uvedli, že slovně nehodnotí, neboť to nepovažují za nutné (2). Učitelé rovněž odpovídali, že o slovní hodnocení nemají zájem rodiče, kteří vyžadují známky (2). Slovní hodnocení není učiteli preferováno dále z důvodu nesrozumitelnosti pro žáky (1), jeho složitější evidence (1) a nevhodnosti pro daný typ školy (1). Jako důvod, proč učitelé nehodnotí slovně, se objevilo i tvrzení, že to nelze (1), že slovní hodnocení nemotivuje (1) nebo že to není na škole zavedeno a nařízeno (1). Učitelé proti užívání slovního hodnocení argumentovali také objektivitou (1) a pohodlností (1) formy známkování.

Učitelé nekombinují známku a slovní hodnocení především z důvodu zvyku žáky pouze známkovat (7). Objevil se také argument časové náročnosti (3) a pracnosti (1) slovního hodnocení a zbytečného zdvojení hodnocení, k němuž by kombinace vedla (3). Učitelé kombinaci nepreferovali také z toho důvodu, že ji nepovažují ve všech složkách předmětu za nezbytně nutnou a smysluplnou (2). Proti užívání kombinace učitelé vyzdvihovali, že rodiče a žáci známky chtějí (1), žáci jsou na ně zvyklí (1). Argumentem pro nepoužívání této formy hodnocení byla i skutečnost, že to po učitelích nikdo nevyžaduje (1), nikdo z jejich kolegů to tak nedělá (1). Jedna vyučující se s touto formou hodnocení nesetkala.

4.9.2 Forma hodnocení v komunikační složce předmětu

Všichni dotazovaní učitelé českého jazyka a literatury na otázku, jakou formu hodnocení užívají v komunikační složce předmětu, odpověděli, že zde stejně jako v ostatních složkách předmětu známkují. Někteří uvedli, že doplňují známky ústním slovním hodnocením (6).

Naprosto převažujícím důvodem volby této formy hodnocení i v komunikační složce předmětu byl zvyk žáky známkovat (13). Objevil se také argument srozumitelnosti známek pro žáky (1) a přehlednosti této formy hodnocení pro žáky, učitele i rodiče (1). Učitelé mezi důvody dále uvedli, že známka je forma hodnocení, kterou rodiče vyžadují (1), a že odpovídá výkonům žáků (1).

Obecně položená otázka ohledně formy hodnocení v komunikační složce předmětu byla přeformulována do dvou konkrétnějších otázek – učitelé byli dotazováni, jakou formou hodnotí slohové práce a řečové dovednosti žáků. Výsledky jsou zřejmé z výše uvedeného – všichni učitelé hodnotí slohové práce a řečové dovednosti žáků známkami. Větší variabilita se však ukázala v hodnocení doplňujícím známkou.

4.9.2.1 Forma hodnocení slohových prací žáků

Pokud jde o hodnocení slohových prací, jen malá část učitelů uvedla, že používá pouze známky (4). Z těchto učitelů, kteří neužívají k známkám žádnou další formu hodnocení, jich polovina hodnotí jednou známkou, polovina užívá známky dvě – jeden učitel stále, jeden příležitostně. Jako důvod pro užívání pouze jedné známky byl u učitelů uveden zvyk takto hodnotit. Dvěma známkami je podle slov učitelů hodnoceno z důvodu potřeby z hodnocení slohu vyčlenit pravopis a úpravu.

Jeden učitel hodnotí slohové práce žáků známkou, kterou doplňuje ústním slovním hodnocením. Slovní hodnocení užívá z toho důvodu, že žákům známku blíže vysvětluje.

Na otázku ohledně formy hodnocení slohových prací žáků nejvíce učitelů odpovědělo, že doplňuje známku písemným slovním hodnocením (7). Tato forma hodnocení je učiteli preferována, neboť, jak uvedli, známku je nutno dovysvětlit (4). Pro užívání této formy hodnocení se objevil i argument větší srozumitelnosti pro žáky (1). Jako další důvod byla zmíněna potřeba, aby si žák své chyby uvědomil a příště je neopakoval (1). V jednom případě se známka a písemné slovní hodnocení užívá, aby byli žáci připraveni na tento způsob hodnocení u maturitní zkoušky.

Jeden učitel z důvodu potřeby známku žákovi dovysvětlit kromě známek doplněných písemným slovním hodnocením užívá také emotikony. Jeden učitel uvedl, že známku doplňuje písemným slovním hodnocením a poté i ústním slovním hodnocením, a to z toho důvodu, že známka má nízkou informační hodnotu.

Jeden učitel užívá k hodnocení slohu kromě známek systém, který je založen na sebehodnocení žáka a hodnocení daného žáka jeho spolužáky. Tento způsob hodnocení učitel užívá, neboť se domnívá, že žáci se jím více učí.

4.9.2.2 Forma hodnocení řečových dovedností žáků

Pokud jde o hodnocení řečových dovedností, jenom výjimečně jsou hodnoceny pouze známkami (2). Znáмка je těmito učiteli preferována na základě zvyku.

V naprosté většině případů doplňují učitelé známku ústním slovním hodnocením (12), jako důvod učitelé uvedli nejčastěji zvyk takto hodnotit (5) a potřebu známku nějakým způsobem zdůvodnit a dovysvětlit (5). Argumentem pro tuto formu hodnocení jim byla rovněž její srozumitelnost pro žáky (1) a skutečnost, že žáci známku vyžadují (1).

Jeden učitel uvedl, že doplňuje známku kromě ústního slovního hodnocení ještě hodnocením žakových spolužáků, důvodem pro užívání této formy je pro něj fakt, že rodiče známku vyžadují, musí se tedy v hodnocení objevit. Jeden učitel užívá obdobný model hodnocení, který je založen na sebehodnocení žáka, hodnocení daného žáka jeho spolužáky a na závěrečném udělení známky učitelem. Tento způsob hodnocení preferuje, neboť se domnívá, že se jím žáci více učí.

4.9.3 Pozitiva a negativa forem hodnocení⁹⁵

4.9.3.1 Pozitiva a negativa známkování

Učitelé nejčastěji viděli pozitivum známkování v jeho srozumitelnosti pro žáky (11) a v jednoduchosti vyjádření této formy hodnocení pro učitele (9). Na uvedené formě hodnocení dále oceňovali, že žáky motivuje (4), že je srozumitelná pro rodiče (3) a že umožňuje srovnávání výkonů i chování žáků (3). Přednost shledávali rovněž v její přehlednosti (2) a ve skutečnosti, že jako matematický symbol umožňuje statistické zpracování (2). Zmíněna jako pozitivum známek byla i jejich podloženost tradicí (2). Za pozitivum učitelé také považovali, že žáci jsou na známky zvyklí (1), že známky umožňují jednoduchou evidenci hodnocení (1) a jsou symbolem úspěchu (1).

Výše učiteli uváděná pozitiva jsou v souladu s pozitivy prezentovanými v odborných publikacích (viz 2.1.2). Učitelé, až na jednu výjimku, postihli veškeré výhody klasifikace prostřednictvím známek, které jsou v odborné literatuře prezentovány (viz 2.1.2).

Nad rámec odborné literatury⁹⁶ jako pozitivum známkování zmiňovali objektivitu známek (3), možnost okamžité zpětné vazby (3) a srozumitelnost známek pro učitele (2). Zámka podle nich dále přesně odpovídá výkonům žáka (2), je jednoznačná (1), spravedlivá (1) a poskytuje větší výpověď než jiné formy hodnocení (1).

Za největší⁹⁷ pozitivum známkování byla nejčastěji považována jeho srozumitelnost pro žáky (5). Učitelé rovněž vyzdvihovali jako největší přínos, že známky žáky motivují (3), dále oceňovali jednoduchost vyjádření hodnocení prostřednictvím známek (3) a jejich objektivitu (2). Za největší pozitivum známky byla rovněž označována skutečnost, že jde o symbol úspěchu (1), i fakt, že zámka přesně odpovídá výkonům žáka (1) a je jednoznačná (1). Určitý počet učitelů (3) se odmítl vyslovit k největšímu přínosu známkování se záměrem distancovat se od této formy hodnocení, jeden učitel nevěděl, co by měl uvést.

Dotazovaní učitelé negativum známky shledávali nejčastěji v její nízké informační hodnotě (4) a objektivitě (3). Zámku dále kritizovali pro skutečnost, že jde o zjednodušenou a abstraktní formu hodnocení (3), že postihuje především kognitivní dimenzi a nevyjadřuje se k jiným aspektům žáka (3) a že nebere ohled na jeho individualitu (3). Za zápor rovněž považovali, že zámka ukazuje spíše klasifikační styl učitele než efektivitu vyučování (3). Nevýhodu spatřovali dále v tom, že zámka je označení statické, konečné, neukazuje

⁹⁵ Souhrnná tabulka pozitiv a negativ jednotlivých forem hodnocení viz Příloha č. 10.

⁹⁶ Názory učitelů, které nemají ekvivalent v odborné literatuře, jsou v tabulce (viz Příloha č. 10) uvedeny kurzívou vždy na konci seznamu.

⁹⁷ Učiteli uváděná největší pozitiva a negativa jsou v tabulce odlišena od ostatních pozitiv a negativ podtržením X (viz Příloha č. 10).

perspektivu (2), má negativní dopady na psychiku žáků (2), škatulkuje je do pěti klasifikačních stupňů (2) a nálepkuje je (1). Jeden učitel kriticky konstatoval, že známky může být zneužíváno jako nátlaku, trestu, prostředku k udržení kázně apod. Na známkách v několika případech (3) nebylo shledáno žádné negativum.

Výše učiteli uváděná negativa jsou v souladu s negativy prezentovanými v odborných publikacích (viz 2.1.1). Dotazovaní učitelé však téměř polovinu negativ, která jsou v souvislosti s kritikou klasifikace prostřednictvím známek v odborné literatuře prezentována (viz 2.1.1), neuvedli.

Nad rámec odborné literatury jako negativum známky učitelé zmiňovali absenci většího osobního kontaktu s žákem (1), z negativních dopadů známky na psychiku žáků konkrétně uváděli neschopnost motivovat méně úspěšné žáky (3) a nejčastěji na známkách kritizovali příliš úzkou klasifikační škálu (5).

Za největší negativum známkování bylo učiteli nejčastěji uváděno, že nemotivuje méně úspěšné žáky (3), že postihuje především kognitivní dimenzi, nevyjadřuje se k jiným aspektům žáka (2), má nízkou informační hodnotu (2), příliš úzkou klasifikační škálu (2) a nebere ohled na individualitu žáka (2). Kritizovali rovněž, že jde o označení statické, konečné, které neukazuje perspektivu (1), že může být zneužíváno jako nátlak, trest nebo prostředek k udržení kázně apod. (1). Jako největší negativum byla rovněž uvedena nízká objektivita známky (1), absence většího osobního kontaktu s žákem (1) a skutečnost, že známka ukazuje spíše klasifikační styl učitele než efektivitu vyučování (1).

4.9.3.2 Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Učitelé na slovním hodnocení nejčastěji oceňovali, že jde o konkrétní popisné hodnocení žáka (4) a že umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky (4). Dále vyzdvihovali jeho vysokou informační hodnotu (3) a schopnost donutit učitele více se nad žákem zamyslet, důsledněji a hlouběji se o něj zajímat, poznávat ho (3). Jako pozitivum této formy hodnocení také uváděli absenci negativních dopadů na psychiku žáka (2) a schopnost vytvářet větší prostor pro spolupráci rodiny se školou (2). Za klady slovního hodnocení dále považovali skutečnost, že je individuálně normované (1), že jde o komplexní hodnocení, které se netýká jen kognitivních procesů, ale rozvoje celé osobnosti žáka (1), a také že poskytuje kvalitní zpětnou vazbu (1). Dále se mezi uváděnými pozitivy slovního hodnocení objevovalo, že motivuje i méně úspěšné žáky (1), že kvalifikovaněji přispívá k utváření schopnosti sebehodnocení a hodnocení druhých (1) a že vytváří příznivější vztah mezi učitelem a žákem

(1). Mezi učiteli se objevili i tací (3), kteří neviděli žádné pozitivum, které by jim slovní hodnocení přinášelo.

Výše učiteli uváděná pozitiva slovního hodnocení jsou v souladu s pozitivy prezentovanými v odborných publikacích (viz 2.2.2). Učitelé ve svých odpovědích však nereflektovali téměř polovinu podstatných aspektů, pro něž je slovní hodnocení v odborných publikacích oceňováno (viz 2.2.2).

Nad rámec odborné literatury uváděli, že slovní hodnocení žáky více motivuje (3), vytváří příznivější vztah mezi učitelem a rodiči (1), umožňuje přímé oslovení žáka (1) a zjemňuje verdikt hodnocení (1).

Za největší přínos slovního hodnocení učitelé považovali jeho schopnost být konkrétním popisným hodnocením žáka (2) a donutit učitele se nad žákem více zamyslet, důsledněji a hlouběji se o něj zajímat, poznávat ho (2). Za největší pozitivum této formy hodnocení byla rovněž označena vlastnost slovního hodnocení být komplexním hodnocením rozvoje osobnosti žáka, nevztahovat se pouze ke kognitivním procesům, ale k rozvoji celé jeho osobnosti (1). Učitelé dále nejvíce oceňovali jeho vysokou informační hodnotu (1) a kvalitní zpětnou vazbu, kterou poskytuje (1). Jako největší přínos slovního hodnocení byla rovněž označena absence negativních dopadů na psychiku žáků (1) a možnost klást důraz na pozitivní výsledky (1). Nejvíce vyzdvihována byla také skutečnost, že kvalifikovaněji přispívá k utváření schopnosti sebehodnocení a hodnocení druhých (1) a že vytváří větší prostor pro spolupráci rodiny se školou (1). Mezi největší pozitiva slovního hodnocení byla rovněž zařazena jeho schopnost oslovit žáka přímo (1). Někteří učitelé (2) nevěděli, co by označili na slovním hodnocení za nejpřínosnější.

Nejčastěji uváděným negativem slovního hodnocení byla jeho časová náročnost (7), dále také jeho odborná náročnost (4) a pracnost (3) a s nimi související riziko používání ustálených hodnotících schémat a klišé (2). Jako další negativum této formy hodnocení byla zmíněna nižší míra srovnatelnosti hodnocení (3), nesrozumitelnost pro žáky (2) a nebezpečí schematické typizování a nálepkování žáků (1). Jeden učitel odpověděl, že neví.

Výše uvedená negativa jsou ve shodě s negativy prezentovanými v odborné literatuře (viz 2.2.3), téměř polovina jich však ve srovnání s ní byla opomenuta (viz 2.2.3).

Učitelé v případě negativ slovního hodnocení přicházeli s mnoha zápory této formy hodnocení, o kterých se odborné publikace nezmiňují: slovním hodnocením nelze přesně vyjádřit podstatu známky (2), jde o hodnocení subjektivní (1), nejednoznačné (1), příliš shovívavé (1), bylo by problematické nastavovat pravidla hodnocení (1), pro žáky by byl přechod na střední školu v případě používání slovního hodnocení na základní škole příliš

prudký (1), slovní hodnocení vyžaduje složitější evidenci hodnocení než známky (1). Učitelé rovněž zmínili, že žáci na tuto formu nejsou zvyklí (1) a rodiče na ni nejsou připravení (1).

Jako největší negativum této formy hodnocení byla nejčastěji uváděna jeho časová náročnost (6). Za největší zápor učitelé rovněž považovali jeho odbornou náročnost (1), nesrozumitelnost pro žáky (1) a jeho subjektivitu (1). Mezi největší negativa slovního hodnocení dále řadili s ním související riziko používání ustálených hodnotících schémat a klišé (1) a rovněž nebezpečí schematického typizování a nálepkování žáků (1). Jako největší negativum také zmiňovali nepřípravenost rodičů na slovní hodnocení (1) a v případě užívání slovního hodnocení na základní škole pro žáky prudký přechod na střední školu (1). Mezi největší negativa slovního hodnocení učitelé řadili i neschopnost slovního hodnocení přesně vyjádřit podstatu známky (1) a skutečnost, že žáci na tuto formu hodnocení nejsou zvyklí (1). Jeden učitel nevěděl, co je pro něj na slovním hodnocení nejzápornější.

4.9.3.3 Pozitiva a negativa kombinace obou forem hodnocení

Nejčastěji uváděným pozitivem kombinace obou forem hodnocení byla skutečnost, že tato forma poskytuje komplexní a uspokojivě informativní pohled na žáka – slovní hodnocení slouží jako doplnění ke známce (9).

Toto pozitivum je jediné, které odborné publikace této formě hodnocení přímo připisují (viz 2.4), učitelé navíc oceňovali možnost prostřednictvím této formy navázat osobní kontakt s žákem (4), možnost podat rodičům větší a přesnější informaci o průběhu výchovně-vzdělávacího procesu (2) a skutečnost, že tato forma hodnocení by sloužila jako námět do diskuse se žáky (1). Několika učitelům (3) by tato forma hodnocení nepřinášela žádná pozitiva.

Za největší přínos kombinace obou forem hodnocení byla učiteli nejčastěji označována schopnost komplexně a uspokojivě informativně žáka ohodnotit (6), dále pak možnost prostřednictvím této formy navázat osobní kontakt s žákem (3) a možnost podat rodičům větší a přesnější informaci o průběhu výchovně-vzdělávacího procesu (2). Někteří učitelé (2) neoznačili žádnou vlastnost této formy hodnocení za nejpřínosnější.

Odborné publikace přímo této formě hodnocení přisuzují jediné negativum (viz 2.4) – neslučitelnost klasifikace a slovního hodnocení. Z učitelů na tuto skutečnost upozornil jeden.

Jako negativa této formy hodnocení učitelé navíc uváděli časovou náročnost slovního hodnocení (8), dále pak jeho pracnost (4), složitější evidenci (2) a odbornou náročnost (1). Upozorňovali na nebezpečí používání ustálených hodnotících schémat a klišé u slovního

hodnocení (1) a na zbytečné zdvojení hodnocení, ke kterému by docházelo (2). Za negativum považovali dále skutečnost, že slovní hodnocení se musí psát všem (1), že vede k odosobnění vztahu mezi učitelem a žákem (1) a že nemotivuje (1). Vyskytl se učitel, jenž neshledal na této formě žádná negativa. Určitý počet učitelů (2) se odmítl k této otázce vyjádřit.

Za největší negativum této formy hodnocení byla nejčastěji považována časová náročnost slovního hodnocení (8), dále pak jeho pracnost (3) a odborná náročnost (1). Jako největší zápor byla dále označena neslučitelnost klasifikace a slovního hodnocení (1) a nebezpečí používání ustálených hodnotících schémat a klišé u slovního hodnocení (1).

4.10 Závěr empirické části

4.10.1 Forma hodnocení v předmětu český jazyk a literatura

Všichni oslovení učitelé českého jazyka a literatury působící na školách města Soběslavi své žáky v hodinách známkuje. Vzhledem ke změnám, které do škol mělo přinést nové kurikulum (viz 3), by se známky s nadsázkou na školách neměly vyskytovat nebo by alespoň mělo být oslabeno jejich dominantní postavení. Tato skutečnost se na zkoumaném vzorku nepotvrdila.⁹⁸ Ukazuje se, že v otázce forem hodnocení téměř beze změny přetrvává zaběhnutý systém, který kurikulární reforma nedokázala prozatím změnit.⁹⁹

Příliš velký vliv na učitelé užívanou formu hodnocení nemají ani odborné publikace zabývající se touto problematikou. Odborná literatura (viz 2) upozorňuje na závažné problémy, které se vztahují ke klasifikaci prostřednictvím známek, a preferuje vzhledem k pozitivům, která se s ním pojí, hodnocení slovní. Zdá se však, že dotazovaní učitelé ve většině případů nemají příliš zájem se v této oblasti dále odborně vzdělávat a měnit své zaběhnuté návyky a ustálené názory. Tato tendence je ještě více patrná při mapování názorů učitelů na dané formy hodnocení (viz 4.10.3). Cílem práce není zjištění názorů učitelů hodnotit, vyvracet a uvádět na správnou míru, v některých případech jsou však zarážející.¹⁰⁰

V neposlední řadě je důležité zmínit, že předmět český jazyk a literatura patří k předmětům, jež se pro slovní hodnocení hodí více než některé jiné. Oslovení učitelé však

⁹⁸ Na dominanci známek jako formy hodnocení žáků bylo možno usuzovat již z dokumentů jednotlivých škol (viz 4.6).

⁹⁹ Vzhledem k počtu tříd, které dotazovaní učitelé vyučují češtině, se s výjimkou dvou vyučujících ukazuje slovní hodnocení jako reálná možnost. Uvádí se (viz 2.3.1), že jeden učitel může smysluplně ohodnotit 60–80 žáků, tato horní hranice by byla přibližně dodržena. Navíc sedm učitelů vyučuje pouze jednu třídu, což je pro uplatnění této formy hodnocení ideální. Z těchto sedmi učitelů jich pět působí v oblasti základního vzdělávání, v případě kterého je požadavek na slovní hodnocení uveden v *RVP* explicitně.

¹⁰⁰ V odpovědích učitelů se často objevovala tvrzení, která jsou v rozporu s poznatky odborné literatury a v některých případech i se „zdravým selským rozumem“. Bylo by vhodné se touto skutečností dále zabývat, cílem předkládané práce to však není.

argumenty specifické pro předmět český jazyk a literatura (viz 3), které se v souvislosti s prosazováním slovního hodnocení uvádějí, nereflektují.

Výše uvedená zjištění lze tedy téměř jednoznačně shrnout. V každodenní reálné pedagogické činnosti učitelů českého jazyka a literatury na školách města Soběslavi dominují jako forma hodnocení žáků známky, a to i přes tendence, které mělo do škol přinést nové kurikulum, přes poznatky odborné literatury preferující hodnocení slovní a přes argumenty specifické pro tento předmět, jež v sobě nesou požadavek hodnotit slovně.

U několika oslovených učitelů je zavedena povinnost hodnotit dvakrát do roka vybrané klíčové kompetence žáka formou písemného slovního hodnocení (viz 4.9.1). Tato slovní hodnocení však stojí mimo zavedenou hodnotící praxi – dotazovaní učitelé českého jazyka a literatury ve svých hodinách žáky známkují, pouze dvakrát do roka plní nařízení ředitele školy. Analýza získaných slovních hodnocení (viz 4.8) ukázala, že hodnocení ve většině případů nejsou kvalitně zpracována a nemohou tedy dostát pozitivům, která se s touto formou hodnocení obecně pojí. V některých případech mohou dokonce žákovi spíše ublížit. Je snadno rozpoznatelné, pokud učitel píše slovní hodnocení z povinnosti, a ne z vnitřního přesvědčení.

Nejčastěji uváděným důvodem, proč učitelé užívají jako formu hodnocení žáků klasifikaci prostřednictvím známek, byl zvyk žáky známkovat, nejčastěji uváděným důvodem, proč nehodnotí slovně, byl vedle časové náročnosti slovního hodnocení rovněž zvyk žáky známkovat a kombinaci známky a slovního hodnocení učitelé nepoužívají opět nejčastěji z důvodu zvyku žáky známkovat. Klasifikace prostřednictvím známek se na zkoumaném vzorku ukazuje jako velice vžitá forma hodnocení, která se zdá být neotřesitelná ve svých základech.¹⁰¹

4.10.2 Forma hodnocení v komunikační složce předmětu

Všichni dotazovaní učitelé českého jazyka a literatury působící na školách města Soběslavi své žáky v komunikační složce předmětu známkují. Naprosto převažujícím důvodem volby této formy hodnocení i v komunikační složce předmětu byl, stejně jako výše (viz 4.10.1), zvyk žáky známkovat.

¹⁰¹ Ziegenspeck (2002, s. 115) ve svém shrnutí týkajícím se známek píše, že jelikož většina občanů jakékoliv země nepoznala školy bez známek (výjimka může potvrzovat pravidlo), vznikl nezníčitelný myšlenkový systém s dlouhodobou platností, který nebyl podepřen a stabilizován ani kritickými zkušenostmi, ani vědeckými poznatky, ale spíše každodenními návyky. V kritice známkování autor dále pokračuje a uvádí skutečnost, že když normy dostatečně zestárnou, mají tu vlastnost, že přesvědčují jen na základě svého stáří, tím tedy zároveň přetrvávají. Jsou vzdáleny tlaku legitimizace, kterému inovace obvykle podléhají, a mohou si dovolit dokazovat svoji nutnost prostou existencí: kdyby neměly smysl, byly by přece dávno odstraněny. Protože ale nadále existují, mají tedy smysl a oprávnění.

Slohové práce žáků jsou kromě známek ve většině případů hodnoceny i dalšími doplňujícími způsoby. Nejčastěji se známka kombinuje s písemným slovním hodnocením, a to především z důvodu potřeby zvýšit její nízkou informační hodnotu. Na základě informací získaných od učitelů ohledně konkrétní podoby tohoto doplňujícího písemného slovního hodnocení ho však nelze považovat za kvalitně zpracované slovní hodnocení ve smyslu kvalitativní analýzy výkonu (viz 3). Z tohoto důvodu nelze takto hodnotící vyučující považovat za učitele kombinující obě formy hodnocení, resp. učitele užívající slovní hodnocení.

Řečové dovednosti žáků jsou kromě známek většinou hodnoceny i doplňujícím ústním slovním hodnocením.¹⁰² Učitelé nejčastěji uvedli, že tak hodnotí jednak ze zvyku, jednak z důvodu potřeby zvýšit nízkou informační hodnotu známky.

Vzhledem k širokému spektru aspektů, které by mělo být při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků postihnuto, je zřejmé, že klasifikace prostřednictvím známek se musí jevit jako nedostačující forma hodnocení. Slovní hodnocení by vyhovovalo mnohem více. Tyto poznatky objevující se v didaktikách češtiny apod. (viz 3) nejsou učiteli plně reflektovány.

4.10.3 Pozitiva a negativa forem hodnocení

Pokud jde o pozitiva klasifikace prostřednictvím známek, až na jednu výjimku učitelé postihli téměř všechny výhody této formy hodnocení, jež jsou uváděny v odborných publikacích, navíc čteně uváděli další aspekty, o kterých se odborná literatura nezmiňuje. Jak již bylo uvedeno výše (viz 4.10.1), cílem práce není zjištěné názory učitelů hodnotit, vyvracet a uvádět na správnou míru.

Co se týče negativ známkování, dotazovaní učitelé neuvedli téměř polovinu závažných negativ, která jsou v souvislosti se známkováním v odborné literatuře uváděna. Je zarážející, že určitý počet učitelů neshledal na známkách dokonce žádné negativum. Překvapivě rovněž působí i zjištění, že nejčastěji zmíněným negativem známkování byla úzká klasifikační škála.

Z výše uvedeného lze usoudit, že názory učitelů se s odbornou literaturou shodují, pokud jde o přínosy známkování, povědomí učitelů o omezeních a problematických aspektech této formy hodnocení žáků za odbornými poznatky určitým způsobem zaostává a ukazuje na ne příliš hlubokou znalost problematiky.

¹⁰² Zjistit, jakou konkrétní podobu mají tato doplňující ústní slovní hodnocení, by bylo velice přínosné, je to však mimo možnosti předkládané práce.

V případě slovního hodnocení učitelé nereflektovali téměř polovinu podstatných aspektů, pro něž je slovní hodnocení v odborné literatuře oceňováno. Našli se i tací, kteří na slovním hodnocením neshledali žádný přínos.

U negativ slovního hodnocení tomu bylo stejně jako u jeho pozitiv – opět téměř polovina negativ, jež jsou uváděna v odborných publikacích, byla učiteli opomenuta. Učitelé ale velice často přicházeli s vlastními negativy této formy hodnocení. Zde více než u jiných názorů učitelů byla pocíťována potřeba je uvádět na pravou míru. Tyto často mylné názory učitelů svědčí o povrchní znalosti problematiky slovního hodnocení.

Učitelé u známkování neviděli negativa a u slovního hodnocení pozitiva i negativa, která jsou uváděna v odborné literatuře. V případě kritiky slovního hodnocení však přicházeli s mnoha svými tvrzeními, jež oporu v odborných publikacích nemají.

Na základě těchto postřehů je možno konstatovat, že dotazovaní učitelé se v problematice forem hodnocení příliš neorientují. Zdá se, že ani nejeví zájem se v této oblasti dále vzdělávat.

Pokud jde o kombinaci známky a slovního hodnocení, nejsou v odborných publikacích pozitiva a negativa této formy hodnocení příliš rozpracována. Pokud jde o jediné uváděné pozitivum, učitelé byli převážně ve shodě s odbornými publikacemi, negativum kombinace reflektované v odborné literatuře zmínil však pouze jeden učitel. Je zřejmé, že by na tuto formu hodnocení do jisté míry šla uplatnit pozitiva a negativa známek a slovního hodnocení, což někteří učitelé ve svých odpovědích realizovali, a to především v případě negativ této formy. Šlo zejména o kritiku slovního hodnocení. I zde se v několika případech ukazuje nízká odborná znalost učitelů, a to především v případě slovního hodnocení.

5. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou forem hodnocení žáků, konkrétně klasifikací prostřednictvím známek jako formou kvantitativního vyjádření učitelova hodnocení výkonu žáka, hodnocením slovním jako formou kvalitativního vyjádření hodnocení a přístupem, jenž je založen na syntéze obou forem.

K samotné otázce forem hodnocení bylo přistoupeno ze širšího hlediska, v teoretické části práce bylo na základě odborné literatury vymezeno hodnocení obecně, následně hodnocení školní a jeho specifika, poté se práce zabývala problematikou pozitivního a negativního hodnocení a v neposlední řadě typy a funkcemi hodnocení. Tyto jednotlivé aspekty problematiky hodnocení byly zpracovány se zřetelem k formám hodnocení.

Formy hodnocení, klasifikace prostřednictvím známek a slovní hodnocení, byly analyzovány z hlediska jejich přínosů a záporů. U slovního hodnocení byly vymezeny možnosti jeho uplatnění, dále rozlišeny jeho formy, zvláštní pozornost byla věnována otázce formulace slovního hodnocení. Práce se rovněž zabývala problematikou přechodu od klasifikace ke slovnímu hodnocení.

Empirická část práce prostřednictvím interview zjišťovala, jakou formou učitelé českého jazyka a literatury působící na školách města Soběslavi své žáky hodnotí a z jakých důvodů danou formu hodnocení preferují. Získaná zjištění byla porovnávána s tendencemi, které do škol měla přinést kurikulární reforma, s poznatky odborné literatury zabývající se problematikou hodnocení a s argumenty specifickými pro předmět český jazyk a literatura.

Výzkum se rovněž věnoval tomu, jakou formu hodnocení žáků užívají dotazovaní učitelé konkrétně v komunikační složce předmětu při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků. Zavedená praxe učitelů byla porovnávána s teoretickými požadavky obsaženými v odborné literatuře. Mapovány byly také důvody užívání dané formy hodnocení žáků u jednotlivých učitelů v této složce předmětu.

V neposlední řadě se výzkum zabýval tím, jaká pozitiva a negativa byla v porovnání s názory prezentovanými v odborné literatuře jednotlivým formám hodnocení učiteli připisována.

Základním zjištěním je, že všichni oslovení učitelé své žáky hodnotí známkami. Klasifikace prostřednictvím známek je u použitého vzorku jednoznačně dominantní formou hodnocení, a to i přes změny, které do škol měla přinést kurikulární reforma. Je patrné, že na volbu formy hodnocení žáků nemají v reálné pedagogické praxi příliš vliv ani odborná literatura, která s klasifikací spojuje závažná negativa a u slovního hodnocení vyzdvihuje jeho

přínosy, ani argumenty specifické pro předmět český jazyka a literatura, které se v souvislosti s prosazováním slovního hodnocení uvádějí. Nejčastěji uváděným důvodem, proč učitelé hodnotí známkami, nikoli jinými formami hodnocení, byl zvyk žáky známkovat. Klasifikace prostřednictvím známek se ukazuje jako hluboce zakořeněná forma hodnocení, kterou pouze teoretické požadavky nedokázaly prozatím změnit.

Ve své každodenní praxi dotazování učitelé, pokud jde o formy hodnocení, nereflektují ani tendence, které mělo do škol přinést nové kurikulum, ani poznatky odborné literatury preferující hodnocení slovní a ani argumenty specifické pro předmět český jazyk a literatura, jež v sobě nesou požadavek hodnotit slovně. Ukázalo se, že nejsou brány v potaz ani závěry didaktik češtiny apod., z nichž lze v případě hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků usuzovat na vhodnost formy slovního hodnocení.

Názory učitelů na jednotlivé formy hodnocení ukazují na povrchní znalost této problematiky, a to pokud jde o formu hodnocení slovního. Povědomí učitelů o problematických aspektech známky rovněž není dostačující. Bylo by vhodné, aby se v této oblasti učitelé dále vzdělávali a byli ochotni měnit zaběhnuté návyky a ustálené názory, neboť hodnocení je velice citlivou složkou pro všechny aktéry školního života.

Práce, jejímž záměrem bylo zjistit, jak učitelé konkrétně hodnotí a jak nahlízejí na rozdílné formy hodnocení, naznačila rozpory mezi požadovanou a každodenní praxí běžných škol. Aby se získal ucelenější pohled na tuto problematiku, bylo by potřeba výzkum mnohem více rozšířit, dotazování učitelů doplnit dotazováním žáků a pozorováním průběhu hodnotících činností ve vyučovacím procesu. Získaná zjištění nelze v žádném případě zobecňovat.

Slovní hodnocení není zcela ideální formou hodnocení, lze ho však považovat za vstřícnější formu, s níž je spojováno mnoho přínosů. Předkládaná práce však ukázala, že reálná praxe běžných škol tuto skutečnost zatím nereflektuje. Bylo by žádoucí, aby se učitelé v oblasti forem hodnocení byli ochotni dále vzdělávat. Slovní hodnocení by pak pravděpodobně začalo být rozsáhleji využíváno.

6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AIRASIAN, Peter W., 1991. *Classroom Assessment*. New York: McGraw-Hill. 450 s. ISBN 0-07-000761-6.

AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič, 1987. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna – OBIS pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. 400 s.

ANDRÁŠOVÁ, Hana, ed., 2006. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. 122 s. ISBN 80-86307-29-8.

BARROW, Robin a WOODS, Ronald, 1988. *An Introduction to Philosophy of Education*. 3rd ed. London: Routledge. 212 s. ISBN 0-415-01285-6.

BLOOM, Benjamin S., ed., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals. Handbook 1; Cognitive Domain*. London: Longmans, Green & Co. 207 s.

ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČECHOVÁ, Marie, 1998. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil, 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství. 2., upr. vyd.* Praha: SPN. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

ČÍHALOVÁ, Eva a MAYER, Ivo, 1997. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom. 63 s. ISBN 80-901954-6-6.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 1992. Hodnocení ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele: aktuální otázky pedagogiky konce 20. století*. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity. 168 s. s. 122–134. ISBN 80-7043-055-9.

- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 1994. Charakteristika slovního hodnocení. In: ČERVENKA, Stanislav. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa. 32 s. s. 11–15.
- GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
- GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva, 1999. *Obečná pedagogika I*. Olomouc: HANEX. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HAUSENBLAS, Ondřej, 1993. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu.; Proč a jak chodit do školy?* Zbuzany: nákl. vl. 56 s.
- HELUS, Zdeněk, 2001. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
- HENDL, Jan, 1997. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. 243 s. ISBN 80-7184-549-3.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualizované vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDL, Jan, 2009. Kvalitativní pedagogický výzkum. In: Jan PRŮCHA, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. s. 819–823. ISBN 978-80-7367-546-2.

HLAVATÁ, Michaela, 2004. *Slovní hodnocení a jeho vliv na komunikaci na prvním stupni základní školy*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta filozofická, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

HRABAL, Vladimír, 1988. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN. 160 s.

KALBÁČOVÁ, Jaroslava, 1998. Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In: Helena VYSKOČILOVÁ, ed. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 176 s. s. 62–74. ISBN 80-86039-47-1.

KALBÁČOVÁ, Jaroslava a MACHÁČOVÁ, M., 1996. Jak na slovní hodnocení? *Učitelské listy*. Roč. 3, č. 6, s. 16–17. ISSN 1210-7786.

KAŠOVÁ, Jitka, 1994. Zpráva o slovním hodnocení. In: ČERVENKA, Stanislav. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa. 32 s. s. 15–22.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata, 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, NAVRÁTIL, Stanislav a ŠIKULOVÁ, Renata, 1998. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. 35 s. ISBN 80-7044-202-6.

KOPŘIVA, Pavel, 1994. Hodnotit čísly, nebo větami? In: *Měníme vyučování: Postupy – argumenty – ukázky*. Sest. Vladimíra SPILKOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. Praha: Strom. 89 s. s. 73–76. ISBN 80-901662-3-7.

KOPŘIVA, Pavel et al., 2005. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála. 282 s. ISBN 80-901873-6-6.

KOSOVÁ, Beata, 1997. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: PF UMB. 96 s. ISBN 80-8055-067-0.

KOSTEČKA, Jiří, 1989. *Prověřování, hodnocení a klasifikace v předmětu český jazyk a literatura: Pedagogické čtení*. Praha: Pedagogický ústav hlavního města Prahy. 156 s.

KOSTEČKA, Jiří, 1993. *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Jinočany: H&H. 229 s. ISBN 80-85787-24-5.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRAMULOVÁ, Daniela, 2005. Slovní hodnocení – ano, ale... *Rodina a škola: časopis pro školní a mimoškolní výchovu dětí a mládeže*. Roč. 52, č. 8, s. 12–13. ISSN 0035-7766.

KRATHWOHL, David R., BLOOM, Benjamin S. a MASIA, Bertram B., 1964. *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals. Handbook 2; Affective Domain*. London: Longmans, Green & Co. 196 s.

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.

MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MÜLLEROVÁ, Olga, HOFFMANNOVÁ, Jana a SCHNEIDEROVÁ, Iva, 1992. *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H & H. 236 s. ISBN 80-85467-96-8.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2005. Přednosti a rizika různých forem hodnocení žáka. *Učitelství: měsíčník pro příznivce změn*. Roč. 12, č. 8, s. 5–7. ISSN 1210-6313.

NOVÁK, Jan A., 1990. *Dítě ve škole: školní hodnocení. Příručka pro rodiče žáků základní školy*. Praha: EM – Effect. 20 s.

PASCH, Marvin et al., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.

PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PEŠKOVÁ, Jaroslava a LIPERTOVÁ, Pavla, eds., 1996. *Hledání učitele: škola a vzdělání v proměnách času: [sborník k 50. výročí založení Pedagogické fakulty UK]*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 292 s. ISBN 80-96039-09-9.

Pražská skupina školní etnografie, 1995. *Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu*. 2., upr. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 210 s. ISBN 80-86039-24-2.

PRŮCHA, Jan, 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, 2006. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

SCOTT, David a USHER, Robin, eds., 1996. *Understanding Educational Research*. London: Routledge. 189 s. ISBN 0-415-13130-8.

- SCHIMUNEK, Franz-Peter, 1994. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. 54 s. ISBN 80-85282-91-7.
- SIMPSON, E. J., 1972. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN. 204 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 1995. *Za novou kvalitu vyučování: inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi*. Brno: Paido. 89 s. ISBN 80-85931-11-7.
- SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SLAVÍK, Jan, 2009. Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In: Jan PRŮCHA, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. s. 587–593. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SOLFRONK, Jan, 1996. Zkoušení a hodnocení žáků. In: PAŘÍZEK, Vlastimil; SOLFRONK, Jan. *Obsah vyučování; Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 35 s.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 1994. Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In: ČERVENKA, Stanislav. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa. 32 s. s. 24–29.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 1996. Znamky či slovní hodnocení? *Učitelství noviny*. Roč. 99, č. 8, s. 13. ISSN 0139-5718.
- STARÁ, Jana, ed., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. 79 s. ISBN 80-86307-28-X.
- ŠEBESTA, Karel, 2005. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TONUCCI, Francesco, 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. 65 s. ISBN 80-901065-1-X.

TUČEK, Alexandr, 1966. *Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 75 s.

VALÍŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VELIKANIČ, Ján, 1973. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 299 s.

ZIEGENSPECK, Jörg W., 2002. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. 122 s. ISBN 80-7194-509-9.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2013-01-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>.

7. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Přehled výrazů ve slovním hodnocení

Příloha č. 2 – Základní schéma otázek

Příloha č. 3 – Otázky určené klasifikujícímu učiteli

Příloha č. 4 – Otázky určené učiteli hodnotícímu slovně

Příloha č. 5 – Otázky určené učiteli kombinujícímu obě formy

Příloha č. 6 – Přepisy interview

Příloha č. 7 – Slovní hodnocení učitele č. 5

Příloha č. 8 – Slovní hodnocení učitele č. 6

Příloha č. 9 – Slovní hodnocení učitele č. 7

Příloha č. 10 – Pozitiva a negativa forem hodnocení

Přehled výrazů ve slovním hodnocení

- Výrazy pro popis chování při učení a práci:

soustředěný, pozorný, otevřený, chápavý, snadno poučitelný, důkladný, spolehlivý, podávající perfektní výkon, plánující (svou práci), soustavný, cílevědomý, rychlý, přesný, obsáhlý, precizní, prudký, jistý, diferencovaný, přiměřený, obratný, dobře zapracovaný, dobrá paměť, výrazově bohatý, jasný, srozumitelný, plynulý, čilý, názorný, výstižný, přizpůsobivý situaci, rozpoznávající souvislosti, snaživý, pilný, účelný, vytrvalý, produktivní, kriticky hodnotící, samostatný (rozdávající myšlenky), racionální, uspořádaný, pracovitý, mnohostranný, snadno pracující, tázavý, napjatý, uvědomělý, průběžně pracující, stálý, plynulý, zaměřený na cíl, bystrý, nápaditý, tvořivý, logicky přemýšlející, dobrá představivost, fantazie, analyzující, schopný úsudku, jistý, mající přehled, schopný rozlišovat, rozpoznávající to podstatné, pronikavý, abstrahující, radostný, chápající problémy, důsledný, schopnost přenášet (aplikovat) naučené, aktivní, exaktní, rozvážný, svědomitý, zvědavý, připravený přijímat, soustavný, správně členící (problém, práci), dobře organizující (svou práci), ...

- Výrazy pro popis sociálního chování:

upřímný, otevřený, snášenlivý, kamarádský, ohleduplný, spolehlivý, tolerantní, přizpůsobivý, (dobře, snadno) se zařadí, rád navazuje kontakty, zodpovědný, svědomitý, přesný, prozíravý, předvídavý, připravený pomoci, opatrný, zdrženlivý, (aktivně, rád, ochotně) se sdílí o své prožitky, nasazuje se pro druhé, přebírá (rád, ochotně) úkoly, energický, činorodý, snaživý, živý, mírný, klidný, nadšený, probouzející (v druhých) nadšení, obezřetný, jistý, přístupný, schopný spolupracovat, vůdčí, rozhodující, povzbuzující, iniciativní, nápaditý, komunikativní, schopný změny, instruující, poskytující podněty, jeví dobrou vůli, plánující, vyrovnaný, jednostranný, plodný, stálý, schopný podřídit se, účastníci se, taktní, vědomý si povinností, nezištný, schopný vcítit se, vnímavý, ...

- Výrazy pro popis individuálních zvláštností:

cílevědomý, rozvážný, ukázněný, silná vůle, rozumný, věcný, ovládající se, pohyblivý, přizpůsobivý, uměřený, soustředěný, odolný, snáší zátěž, neústupný, odhodlaný, jistý, povzbuzující, příjemný, zajímající se (o ...), schopný nadchnout se, otevřený, přístupný, citlivý, spolupracující, vyrovnaný, harmonický, veselý, spokojený, milý, radostný, dobře naladěný, tichý, rozvážný, uzavřený, spokojený, střízlivý, dobromyslný, obětavý, oddaný,

racionální, sebevědomý, disciplinovaný, důvěřuje si, sebejistý, sebekritický, náročný, skromný, vitální, temperamentní, pilný, pořádný, starostlivý, neúnavný, obětavý.

Schimunek (1994, s. 41–42)

Základní schéma otázek

Základní výzkumné otázky

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury?

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury v komunikační složce předmětu?

Jaká pozitiva a negativa jsou jednotlivým formám hodnocení žáků učiteli českého jazyka a literatury připisována?

Specifické výzkumné otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užívá učitel?
2. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení?
3. Jaká jsou podle učitele pozitiva dané formy?
4. Jaká jsou podle učitele negativa dané formy?
5. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
6. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužívá učitel odlišné formy hodnocení?
8. Jaká jsou podle učitele negativa odlišných forem hodnocení?
9. Jaká jsou podle učitele pozitiva odlišných forem hodnocení?
10. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
11. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
12. Jakou formu hodnocení užívá učitel v komunikační složce předmětu?
13. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu?

Ukončovací otázka

Je něco, co bylo během interview opomenuto?

Otázky určené klasifikujícímu učiteli

Základní výzkumné otázky

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury?

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury v komunikační složce předmětu?

Jaká pozitiva a negativa jsou jednotlivým formám hodnocení žáků učiteli českého jazyka a literatury připisována?

Specifické výzkumné otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užívá učitel?
2. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení?
3. Jaká jsou podle učitele pozitiva dané formy?
4. Jaká jsou podle učitele negativa dané formy?
5. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
6. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužívá učitel odlišné formy hodnocení?
8. Jaká jsou podle učitele negativa odlišných forem hodnocení?
9. Jaká jsou podle učitele pozitiva odlišných forem hodnocení?
10. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
11. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
12. Jakou formu hodnocení užívá učitel v komunikační složce předmětu?
13. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu?

Tazatelské otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užíváte?
2. Z jakých důvodů užíváte formu klasifikace?
3. Jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace?
4. Jaká jsou podle Vás negativa klasifikace?
5. Co považujete při užívání klasifikace za nejpřínosnější?
6. Co považujete při užívání klasifikace za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužíváte slovní hodnocení?

8. Jaká jsou podle Vás negativa slovního hodnocení?
9. Jaká jsou podle Vás pozitiva slovního hodnocení?
10. Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejpřínosnější?
11. Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejzápornější?
12. Z jakých důvodů neužíváte kombinaci klasifikace a slovního hodnocení?
13. Jaká jsou podle Vás negativa kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
14. Jaká jsou podle Vás pozitiva kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
15. Co považuje při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejpřínosnější?
16. Co považuje při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejzápornější?
17. Jakou formu hodnocení užíváte v komunikační složce předmětu, při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků?
18. Z jakých důvodů užíváte danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu, při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků?

Ukončovací otázka

Je něco, co bylo během interview opomenuto?

Otázky určené učitelům hodnotícímu slovně

Základní výzkumné otázky

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury?

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury v komunikační složce předmětu?

Jaká pozitiva a negativa jsou jednotlivým formám hodnocení žáků učiteli českého jazyka a literatury připisována?

Specifické výzkumné otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užívá učitel?
2. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení?
3. Jaká jsou podle učitele pozitiva dané formy?
4. Jaká jsou podle učitele negativa dané formy?
5. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
6. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužívá učitel odlišné formy hodnocení?
8. Jaká jsou podle učitele negativa odlišných forem hodnocení?
9. Jaká jsou podle učitele pozitiva odlišných forem hodnocení?
10. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
11. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
12. Jakou formu hodnocení užívá učitel v komunikační složce předmětu?
13. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu?

Tazatelské otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užíváte?
2. Z jakých důvodů užíváte formu slovního hodnocení?
3. Jaká jsou podle Vás pozitiva slovního hodnocení?
4. Jaká jsou podle Vás negativa slovního hodnocení?
5. Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejpřínosnější?
6. Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužíváte klasifikaci?

8. Jaká jsou podle Vás negativa klasifikace?
9. Jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace?
10. Co považujete při užívání klasifikace za nejpřínosnější?
11. Co považujete při užívání klasifikace za nejzápornější?
12. Z jakých důvodů neuvádíte kombinaci klasifikace a slovního hodnocení?
13. Jaká jsou podle Vás negativa kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
14. Jaká jsou podle Vás pozitiva kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
15. Co považujete při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejpřínosnější?
16. Co považujete při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejzápornější?
17. Jakou formu hodnocení uvádíte v komunikační složce předmětu, při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků?
18. Z jakých důvodů uvádíte danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu, při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků?

Ukončovací otázka

Je něco, co bylo během interview opomenuto?

Otázky určené učitelům kombinujícímu obě formy

Základní výzkumné otázky

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury?

Jakou formu hodnocení žáků užívají učitelé českého jazyka a literatury v komunikační složce předmětu?

Jaká pozitiva a negativa jsou jednotlivým formám hodnocení žáků učiteli českého jazyka a literatury připisována?

Specifické výzkumné otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užívá učitel?
2. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení?
3. Jaká jsou podle učitele pozitiva dané formy?
4. Jaká jsou podle učitele negativa dané formy?
5. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
6. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužívá učitel odlišné formy hodnocení?
8. Jaká jsou podle učitele negativa odlišných forem hodnocení?
9. Jaká jsou podle učitele pozitiva odlišných forem hodnocení?
10. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejpřínosnější?
11. Co považuje učitel při užívání dané formy hodnocení za nejzápornější?
12. Jakou formu hodnocení užívá učitel v komunikační složce předmětu?
13. Z jakých důvodů užívá učitel danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu?

Tazatelské otázky

1. Jakou formu hodnocení žáků užíváte?
2. Z jakých důvodů užíváte formu kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
3. Jaká jsou podle Vás pozitiva kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
4. Jaká jsou podle Vás negativa kombinace klasifikace a slovního hodnocení?
5. Co považujete při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejpřínosnější?
6. Co považujete při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejzápornější?
7. Z jakých důvodů neužíváte klasifikaci?

8. Jaká jsou podle Vás negativa klasifikace?
9. Jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace?
10. Co považujete při užívání klasifikace za nejpřínosnější?
11. Co považujete při užívání klasifikace za nejzápornější?
12. Z jakých důvodů neužíváte slovní hodnocení?
13. Jaká jsou podle Vás negativa slovního hodnocení?
14. Jaká jsou podle Vás pozitiva slovního hodnocení?
15. Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejpřínosnější?
16. Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejzápornější?
17. Jakou formu hodnocení užíváte v komunikační složce předmětu, při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků?
18. Z jakých důvodů užíváte danou formu hodnocení v komunikační složce předmětu, při hodnocení slohových prací a řečových dovedností žáků?

Ukončovací otázka

Je něco, co bylo během interview opomenuto?

Přepisy interview

Seznam použitých zkratk

...:	neukončená věta
...	mluvčí ve výpovědi po přerušení pokračuje
*	nedopovězené slovo
hmm	označení souhláskových zvuků
(---)	nesrozumitelné

učitel č. 1

A zeptala bych se Vás, jakou formou hodnotíte žáky v hodinách českého jazyka a literatury? Myslím tím, jestli je známkuje nebo jestli je hodnotíte písemně slovně.

Ne, písemně je nehodnotím, hodnotím je známkou a tu známku doprovázím slovním hodnocením.

Myslíte ústním komentářem?

Jo, ústním komentářem.

Z jakých důvodů používáte právě tuhle formu?

Používám ji z toho důvodu, že, řekla bych, že je nejčastější, a ...: Je pravda, že ta známka jakoby škáluje, že to slovní hodnocení se ...: Tím slovním hodnocením bych řekla, že se dá ledacos jakoby zjemnit, kdežto ta známka je daná přímo, jo. A co se týče toho slovního hodnocení, tak já osobně jsem ještě slovně nehodnotila, ale využíváme ho tady na škole v momentech, kdy rodiče si zažádají o to slovní hodnocení, požádají, a je to v případech, že ten žák má nějaké obtíže v učení nebo potom se, jsou prokázány specifický poruchy učení, jo, tak v tom případě potom to slovní hodnocení je, ale je minimální, já ho tedy nepoužívám.

Já bych se vrátila ještě k té klasifikaci, hodnocení prostřednictvím známek, vidíte nějaká pozitiva téhle formy hodnocení pro Vás?

Co se týče slovního hodnocení?

Ne, známkování. Známkou.

Pozitiva?

Hmm (přitakání).

Takže, jestliže jsem češtinářka, tak vlastně to hodnoc* hodnotím písemné práce a hodnotím ústní projev, jo. Co se týče té písemné práce, tak mně se zdá, že to je naprosto objektivní, protože je předem daná klasifikace, tedy bodování, jo, dané, a nebo jsou, je daný počet chyb, za kterých se, za které se tedy uděluje ta známka, jo. A co se týče ústního zkoušení, tak tam tedy bez slovního doprovodu si bych si netroufla dát jenom tak známku.

A kromě té objektivity spatřujete ještě nějaká jiná pozitiva toho známkování pro Vás?

Pozitiva. Z té známky se zase dobře asi udělá ta závěrečná známka, si myslím, to je jasný. A ...: Nevím.

Tak já bych se Vás naopak zeptala na negativna klasifikace, Vy jste zmínila, že to škáluje žáky, jestli vidíte ještě nějaké jiné negativum?

No. To negativum tam vidím v tom, že když prostě má napsanou tu čtyřku, pětku, takže prostě ho to nemotivuje k tomu, aby se příště snažil, něco do toho dal víc, jo, kdežto u toho slovního hodnocení tam bych to viděla, že by mohl být motivovaný, protože přeci jenom v tom slovním hodnocení je to: tady se ti tohle povedlo. A do toho slovního hodnocení se zahrnuje i to, co se povedlo, kdežto tady tou známkou, ta známka je prostě špatná.

Co považujete při hodnocení známkami za nejpřínosnější?

No, že je to asi nejvíc objektivní.

Co naopak za nejzápornější?

Na známkách?

Ano.

Ta čtyřka, pětku nemotivuje, jo.

Z jakých důvodů nepoužíváte to písemné slovního hodnocení místo známky?

Nevyužívám to z toho důvodu, že u nás na škole prostě se klasifikuje zn*, hodnotí známkou a využíváme ho vyloženě k těm, k těm žákům, kteří prostě to slovní hodnocení potřebují.

To jste říkala vlastně na začátku.

No, no, no, no.

Napadají Vás nějaká negativa slovního hodnocení, i když ho nepoužíváte?

Jako asi bych to řekla takhle, nemám zkušenost, ale myslím si, že těch negativ tam může být hodně, může tam být třeba i vz* učitelův vztah k tomu žákovi. Jestliže prostě učitel toho žáka bude mít zaškálovaného, tak si nemyslím, že to slovní hodnocení, že prostě u toho žáka bude hledat ta pozitiva, alespoň nějaká pozitiva, jo, že prostě se může stát, že pozitiva budou, pozitiva převálcují negativa: neměl, neudělal, nesplnil, nenapsal a tak no.

Vy si myslíte, že učitel si nějakým způsobem může toho žáka zaškatulkovat?

Jo, myslím si, že jo.

Napadají Vás ještě nějaká jiná negativa toho slovního hodnocení?

Myslím si, že ne.

Vy jste několikrát naznačila nějaká pozitiva slovního hodnocení, co byste považovala za nejpřínosnější?

Že říká i to, co se povedlo a tak, jo.

A naopak za nejzápornější?

No, to už asi nic nevymyslím. Nemam zkušenost. Ale tak to škálování, jak sem o tom teď mluvila.

Dobře. Ještě existuje taková třetí možnost, jakým způsobem hodnotit, že byste udělovala známku a k tomu psala ten písemný komentář, to slovní hodnocení, to asi taky nepoužíváte, můžu se zeptat, z jakého důvodu?

Ne, nepoužívám. Zase bych řekla, že prostě tady na škole se to nevyužívá, jo.

Napadají Vás nějaká negativa, která by tahle kombinace mohla mít, té známky a písemného slovního hodnocení, kdybyste ji používala?

Ne, fakt ne, nemám zkušenost.

Dobře. A zamyslet se třeba nad nějakými pozitivy, co by Vám tahle forma hodnocení mohla přinášet?

Jo, tak to pozitivum bych tam asi viděla, že přeci jenom získá známku, já řeknu čtyři, pět, ale já mu slovně řeknu, podařilo se ti tohle, podařilo se ti tohle, je třeba se zaměřit na tuhle část, jo, takže to vyselektuju nebo.

Co byste považovala na této formě za nejpřínosnější?

Že to k té zn* známce můžu vlastně říct.

Zeptám se, jakou formou hodnotíte zvlášť v komunikační složce předmětu?

Taky známky, jsem na ně tak zvyklá nějak.

Zeptám se, jakou formou hodnotíte slohové práce žáků?

Známku, formou píšu slovně výborně, chvalitebně, známku.

Takže jakoby ten slovní opis klasifikace.

Jo, slovní opis klasifikace.

Z důvodu, protože jste na něj asi zvyklá, že?

Zvyklá zase.

Ještě se zeptám na řečové dovednosti žáků, když je třeba zkoušíte při nějakém mluvním cvičení, jakým způsobem hodnotíte ty?

Řečové dovednosti?

Myslím tím nějaká mluvní cvičení a ...:

Jo, že se třeba nedokážou nějak vyjádřit. Jestliže mám vědomosti, jestliže, jestliže má vědomosti, jestliže má vědomosti, tak jako mu pomáhám nebo opravuju v té řeči, slovně mu je vytýkám, ale hodnotím ty vědomosti.

Takže ústně nějakým způsobem to okomentujete, ale v konečném výsledku pak třeba ohodnotíte známku?

Jo, jo, jo, jo, jo.

A zase z důvodu toho, že Vám to, že jste na tuto formu zvyklá.

No, no, no, no.

Tak ode mě je to všechno, tak já Vám děkuju.

Jsem ráda, že jsme to zvládly. Dobře.

učitel č. 2

Já bych se Vás zeptala, jakou formu hodnocení žáků v hodinách českého jazyka a literatury užíváte? Jestli je známkuje nebo jestli je hodnotíte písemně slovně?

Známky.

Z jakých důvodů používáte právě tuhle formu?

Je to čitelnější, taková větší výpověď.

Hmm (přítakání). Pro žáky myslíte?

Pro mě, pro žáky a je to v podstatě sjednocený prvek, jak to děláme všichni, takže i v podstatě spravedlivé. Vůči jiným třídám, jiným vyučující.

Jaká jsou podle Vás pozitiva hodnocení prostřednictvím známek?

Hmm (přítakání). Asi to, co jsem řekla, jo. Čitelnější pro děti i pro rodiče, jasně stanovená pravidla. Máme bodový systém, který se shoduje ve všech paralelkách, takže by neměly se lišit známky v áčku, béčku, když tam vyučuje někdo jiný.

Hmm (přítakání). Jaká jsou naopak podle Vás negativa známkování?

No, chybí tam takový větší osobní kontakt.

Hmm (přítakání). Vy jste říkala tedy nějaká pozitiva toho známkování. Co byste vypíchla, že je pro Vás osobně nejprínosnější.

Na té známce?

Hmm (přítakání).

Jednoznačnost.

Hmm (přítakání). A naopak Vy jste vyjmenovávala negativa. Co považujete za nejzápornější na známkách?

Hmm (přítakání). Takový ten neosobnější přístup, taková ta diskuse nad tou známkou, je to prostě jednou daný, hotovo a tak.

Hmm (přítakání). Z jakých důvodů nepoužíváte slovní hodnocení? Myslím to písemné slovní hodnocení místo známky.

Je to zvyk. Je to zvyk v podstatě.

Takže na základě zvyku.

Zvyku té školy.

Hmm (přítakání). I když ho nepoužíváte, tak stejně se Vás na něj zeptám. Jaká byste viděla negativa, kdybyste ho používala.

Hmm (přítakání). No, negativa, to je opak těch pozitiv, jo. Bylo by to složitější, určitě by to bylo složitější.

Myslíte ve významu jako pracnější pro Vás nebo ...:

Pracnější to taky, ale složitější v tom smyslu, stanovit to zase znova ta pravidla toho slovního hodnocení. Ale asi, asi by to byly složitosti jenom v začátku. A ta součinnost potom těch středních škol, jo, porovnávání těch jednotlivých tříd paralelních, jo, výpověď toho slovního hodnocení by nebyla až taková jednoznačná, bych řekla. Pořád je to dokola, asi to stejný Vám budu opakovat.

Já se ptám na to samé, jenom z jiných úhlů vlastně.

No, no.

Pozitiva slovního hodnocení, co by Vám to přinášelo, místo známky, kdybyste tak hodnotila.

Někdy by se mi lépe rozhodovalo možná, když bych to mohla jaksi opsat, popsat, vysvětlit.

Co nejpozitivnějšího by Vám to přinášelo?

Nevím. Nenapadá mě nic.

Nevíte, dobře. Z těch negativ. Vy jste jich vyjmenovávala hodně. Napadá Vás, co by bylo nejzápornější na slovním hodnocení?

Asi, asi bych řekla ta návaznost na ty střední školy.

Že se to musí převádět potom?

Hmm (váhání). A zvykly by si děti na to slovní a tam by ten jako takovej, ta prudká změna na to známkování, určitě, na ty známky byla. (---)

Ještě existuje taková třetí možnost, že byste známku doplňovala písemným slovním hodnocením. Tu nepoužíváte z jakého důvodu?

Nejsme na to zvyklí.

Jaká by podle Vás byla negativa, kdybyste ji používala.

Složitější by to bylo pro mě, pracnější.

Napadají Vás nějaká pozitiva, která by takhle forma měla pro Vás?

Určitě skvělé doplnění, zhodnocení té známky, vysvětlení.

Kdybyste měla vypíchnout, co by bylo nejpřínosnější na téhle formě pro Vás.

Na té kombinované?

Hmm (přítakání). Na té kombinované.

No, takový ten osobní kontakt.

Který Vám chybí u té známky, jak jste říkala.

Tak, tak, tak. Bylo by to takové, no, osobnější.

Napadá Vás ještě, co by bylo na téhle formě nejzápornější?

Ta pracnost.

Zeptám se na komunikační složku předmětu. Tam hodnotíte tedy také známkami, předpokládám, z jakého důvodu?

Jsme tak zvyklí.

Ale zajímají mě, ale zajímají mě třeba slohové práce, jakým způsobem hodnotíte.

Tak tam máme víc hledisek, jo. Dodržení stylu ...:

Myslím tím, jakou formou? Tak* Taky známku?

Taky známku. Taky známkou s tím, že při opravě slohové práce se samozřejmě bavíme o pozitivěch, negativěch, jo, je to slovní hodnocení jenom jakoby pro třídu. Ale zase, ale zase je to jako pro dítě je to známka jednoznačně, jednoznačně známka.

A pak nějaký třeba ústní komentář potom.

Určitě, to určitě.

Z jakého důvodu používáte pak známku a ten slovní komentář při těch slohových pracích.

No, v podstatě je to o tom, že vzít si pozitivní a ty negativní věci, zase ukázat a změnit a opravit.

Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti, nějaká mlu* mluvní cvičení, jestli děláte.

Nemají moc dobrou úroveň, jako takhle. Ta úroveň vyjadřování dětí je slabší, bych řekla.

A používáte tedy taky formu známky?

Taky.

Taky. Hmm (přítakání). A důvod, že známkujete, je pořad ten samý? Že jste na ni tedy zvyklá, na tuhle formu?

Hmm (přítakání). Ale samozřejmě k tomu dostanou vždycky ke známám i nějakou takovou ústní komentář. Dostanou. Jo? Líbilo, nelíbilo, lepší si mohl být v tom a tak. Určitě, jo? Ale pak teda výsledek zase dáme do nějakého rámečku a máme zámečku.

Je něco, na co jsem se Vás nezeptala, co byste mi chtěl říct k hodnocení Vy sama? Protože já už víc otázek nemám na Vás.

Ne. Asi mě nic nenapadá. V tuto chvíli, po těch hodinách dnešních mě fakt nic nenapadá.

Já vám děkuju.

učitelka č. 3

Takže já bych se Vás na začátek zeptala, jakou formu hodnocení žáků užíváte v češtině, jestli je známkuje nebo jestli je hodnotíte písemně slovně nebo jestli to kombinujete.

Pokud se týká v hodinách, tak používám klasifikaci hlavně vyjádřenou teda známkami a my máme tady formu ještě dvakrát za rok slovního hodnocení, to znamená, tam vyjadřujeme hodnocení v listopadu a v dubnu kromě známky ještě slovně.

Ale jinak Vy ve svých hodinách češtiny žáky známkuje.

Ve svých hodinách češtiny znám* žáky známkuju všechny.

Kromě té výjimky dvakrát za rok.

Hmm (přítakání).

Z jakých důvodů užíváte tuhle formu klasifikace?

Užívám ji jednak, protože je tradiční, je zvykem, je to u nás na škole zvykem, rodiče jí vítají, chtějí prostě vyjádřit znalosti dětí známkami, protože to pro ně je prostě jednoznačně vyjádření toho, jestli žák umí, nebo neumí. A no ...: A asi je to, asi je to tenhle hlavní důvod.

A jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace? Téhle formy hodnocení žáků?

Pozitiva. Dítě samozřejmě ví, že je pět stupňů klasifikace, takže pokud jsou dobří žáci a mají tedy jedničky, tak pozitiva samozřejmě budou, že mají tu nejlepší známku, jedničku. Pozitiva. Myslím si, že je to rychlé, je to okamžitě, žák má vlastně hned zpětnou vazbu. Ví, že když něco uměl napůl, dostane trojku, že si to rychle jako tak jako přeměří na množství těch svých znalostí. A to je vlastně takový to jediný, jediný pozitivum, ta rychlost, okamžitá zpětná vazba.

A kdybyste st* mi měla říci nějaká negativa téhle formy hodnocení žáků.

Negativa. Je to někdy velmi těžké se trefit do některé známky. Je to dost subjektivní i postup, protože u některého učitele je prostě, jsou tam rozdíly, co je ještě jednička, co je ještě dvojka, co je mezi tím. Negativa jsou i v tom, že když dítě dostane pětku a dostává třeba často pětky nebo neumí, tak je dost traumatizovaný, takže tam je, tam je ten dopad takový prostě na, na psychiku asi. Je tam teda samozřejmě ...: Negativa jsou tam taky. Beru to i ze svého pohledu negativa, protože někdy je velmi těžké při zkoušení, třeba ústním, rozhodnout, co ještě je dvojka, nebo samozřejmě musí se člověk na to velmi soustředit a dětem tu známku zdůvodnit. Při písemném hodnocení máme nějaká kritéria, kolik za kolik chyb se dává která známka, s tím jsou děti seznámeny, ale nevím, jestli jsou to negativa nebo pozitiva tohleto.

Určitě. To bych považovala spíš za, za negativa.

Za negativa. Já bych taky řekla, že negativa.

Že pro Vás je to náročné.

No, no, no, no.

Z těch pozitiv, která jsme vyjmenovávaly, ta zpětná vazba, rychlost, motivace žáků, těch jedničkářů, je pro Vás něco úplně nejpříznivější na té klasifikaci? Z těchle věcí, co byste vyzdvihla, že je jako nad těmi pozitivy?

Hmm (přítakání). Já si myslím, že hodně, hodně je to taková ta motivace mít hezké známky. Mnoho dětí tlačí i rodiče. Já třeba teď mám takovou třídu, kde která je docela nadprůměrná, a rodiče mají zájem o to, aby děti měly hezké výsledky, aby studovaly, a tudíž prostě děti mají velkou motivaci mít ty jedničky. Rodiče jim možná něco slíbili, možná mají, myslím si, že mají i kladnou motivaci z rodiny a chtějí být teda nejlepší, chtějí mít úspěchy a takže tohleto. Tohle je asi největší, ta motivace pro ty jedničkáře. Samozřejmě pro děti, které se učí hůř, tak ta známka je taková docela deprimující, ale to, to je prostě ...: Jsou třeba žáci, ne moc nadaní, a ví, že ať se snaží, jak se snaží, prostě nikdy nebudou mít třeba lepší známku než čtyřku nebo pětku, a pro ně je to teda demotivující pochopitelně, známkování.

Z těch negativ, která jsme si tady spolu říkaly, co byste zase považovala za to nejzápornější? Vy jste zmiňovala, že to subjektivní, že tam nejsou ty jasné hranice, že každý učitel hodnotí jinak.

No, je to ta, je to ta subjektivita u těch, u těch učitelů, protože zvláště na druhém stupni, když se tady dětem střídají učitelé, tak každý má jiné nároky a u někoho prostě, že jo, někdo má prostě menší nároky, dává lepší známky, i kdyby sem přišel jiný učitel, tak prostě to vypadá úplně jinak, takže ta subjektivita je tady zcela úplně markantní. No a potom je to, co jsem říkala, že prostě když budeme mít průměrné, horší znám* žáky, tak prostě pořád budou vědět, že ať se snaží, jak se snaží, nemůže dosáhnout třeba té jedničky, která je prostě pro jiného žáka úplně snadně získatelná. A oni jsou demotivováni vlastně tím, já nevím, že jsou pomalejší, že jsou prostě míň nadaní a, jo, že prostě stejně vždycky mají tu špatnou známku nebo horší známku, no tak to známkování není určitě, pro ně není příjemný, no.

Můžu se zeptat, z jakých důvodů neužíváte slovní hodnocení místo té známky jako pořád? I v průběhu? Nejen to dvakrát do roka, ale myslím jakoby v průběhu vyučování.

Slovní hodnocení já vlastně používám k té známce, to znamená, vždycky dítěti tu známku zdůvodním. To je hodnocení pro něj před třídou, když je zkoušený prostě, já nevím, z čeho, z čehokoliv, z básničky, z literatury šestáky teď moc nezkouším, ale třeba později, když jsou zkoušeni třeba z literatury nebo když jsou zkoušeni třeba z nějakého gramatického jevu, někdy, já je většinou zkouším písemně, tak vždycky jim zdůvodním, proč tu známku mají, co se jim povedlo, co ne, to je taky způsob hodnocení.

Ale to hodnotíte ústně, že?

Ale tomu to řeknu jenom ústně. Tohleto bylo asi myšleno jako, proč to nepíšu.

Hmm (přítakání).

Hmm (přítakání). Proč to nepíšu. No. Je to z pochopitelného důvodu, protože kdybych měla každého zná* za každý jev, který já hodnotím, známkovat pí* slovně, tak já bych nedělala nic jiného, než bych psala. Časová ...: Je to časová stísněnost rozhodně, protože žáků mám teda dvacet tři třeba a už teď mám třeba patnáct známek z češtiny v tomhle tom období a mívám jich tak dvacet pět, třicet za pololetí. A když to ...: Jenom, jenom tahleta třída. A když bych to měla u každého psát, co se ti povedlo, proč, jak, kde máš mezery, tak já bych jenom psala. Já si to neumím představit.

Takže by to pro Vás bylo časově nepřijatelné.

Hmm (kontakt). Mně stačí takhle, když v listopadu a v dubnu a nad každým žákem se mám zamyslet, dám jenom příklad, to trošku odbočuju, ale já píšu, letos jsem psala v listopadu dvě stě padesát osum hodnocení, a když jenom bych si měla uvědomit, toho

žáka si představit v té třídě, jenom si ho představit, jak teda pracuje, jenom si prostě promítnout v tom předmětu jednom, jak pracuje, co dělá, jak prostě, jaké předvádí výkony, já ho mám prostě třeba na tři předměty, takže ...: A to je třeba pět minut, deset minut, než to napíšu, to je dalších deset minut, a to jsou prostě hodiny a hodiny práce. Já si myslím, že prostě bych dvacet hodin za měsíc, ne za měsíc, za týden, prostě bych psala, psala, psala, pořád bych jen psala. A teď by mi to asi sbíralo dost energii na přípravu hodin, vymýšlení hodin, shánění informací, prostě by to zabralo strašně času. A myslím si, že ta známka prostě je, pro mě teda, napsaná prostě hned, dítěti třeba řeknu k tomu něco eště, ale, ale ta známka to prostě vystihuje rychleji. Rychle, rychle.

Takže to je pro Vás časově náročné a příliš pracné.

Hmm (přítakání).

Jsou ještě nějaká ne* jiná negativa slovního hodnocení než ta časová náročnost a pracnost, které jste zmínila?

Já nevím, jestli negativa, můžu vycházet z toho našeho slovního, když takle to máme dvakrát za rok, když to tam tedy píšeme? Já si nemyslím, že asi negativa, tady jde spíš o to, že člověk musí dobře volit slova, musí se přesně vyjadřovat, musí prostě dobře vážit, než něco napíše, aby to přesně na to dítě sedlo. To znamená, je to spíš taková jakoby psychická náročnost pro mě, abych nikomu neublížila, neukřivdila, takže musím se na to hodně soustředit a hodně, hodně prostě věnovat tomu toho času, abych dobře zvolila to slovo a neublížila mu. Pod tu známku se leccos schová, také jsou tam prostě nějaké, že jo, od do, nějaké ty chyby apod., ta slova musím volit úplně přesně, takže tam pořád jde o to soustředění, čas, pořád je to dokolečka, že to zabírá čas, strašně času. Pro mě prostě by to bylo nepředstavitelný, že bych každého žáka měla známkovat, hodnotit prostě slovně.

Hmm (přítakání). Ale určitě si myslíte, že to má nějaká pozitiva to slovní hodnocení.

Jo, to si myslím, že určitě má pozitiva, protože ta známka, jak jsem říkala, pod tu se leccos schová a nejsou tam prostě takové ty individuality, takže když slovní hodnocení. Každý žák je jiný pochopitelně a když budu volit slova, tak hodnocení, já nevím, pět dětí, které by třeba mělo jedničku, tak samozřejmě bude každé jiné, protože každé dítě je jiné, budu volit jiná slova, myslím si, že je to víc ušité na tu osobu, víc jako trefně pojmenované, co se mu daří nebo co jaké má problémy. To, co si myslím, to je určitě, to je bezesporu.

A ještě něco Vás napadá jako pozitivum toho slovního hodnocení?

Napadá mě, třeba když si třeba děti čtou slovní hodnocení, tak někdy jsou velmi potěšené, když se dívám takhle po třídě, tak se usmívají nad tím, představují si třeba, že jim to říkám, chválím je tam třeba, takže oni se jako usmívají, kývou si hlavou a jsou jako spokojenější, protože jsem jim toho řekla více než tou známkou.

Takže jsou spokojené s tím, že jste se jim věnovala.

Ano. Že jsem se jim věnovala. Hmm (přítakání).

Co byste řekla, že je nejpr* nejpřínosnější na tom slovním hodnocení z těch věcí, které jsme tady zmínily.

Nejpřínosnější. Na slovním hodnocení bude nejspíš to, že samozřejmě známka je jenom známka a nic jiného neříká, a slovní hodnocení můžou postihnout nějakou, já nevím, významnou, význačnou vlastnost toho člo* toho žáka, můžou ho pochválit za něco, co se mu podařilo, můžou pojmenovat prostě problém, který třeba má, nebo co se mu zrovna nedaří, prostě ta slova to vyjádří, ta známka ne. Tohleto je asi nejpřínosnější.

Já bych se na chvíli vrátila k té kritice slovního hodnocení, jestli byste mi řekla, co je z toho takové největší negativum toho slovního hodnocení.

Můj pohled jako na to? Nebo třeba i ...:

Váš.

Můj. Slovní hodnocení, no. Já bych se vrátila zase k tomu, že to je prostě pro mě velmi časově náročné, to je prostě nej* největší asi. Kdybych nedělala nic jiného nebo měla na to týden a nebyla ve škole, neučila, tak samozřejmě se tomu věnuju, ale protože se to píše po večerech, po víkendech, je to prostě pořád újma na tom čase. To je prostě, to jde řádově časově do desítek hodin.

A teď mě napadá úplně mimo, kdybyste třeba učila míň tříd, třeba dvě, tři a nic víc.

Jestli bych místo známek chtěla používat slovní hodnocení?

No. Kdybyste neměla tolik tříd, tolik žáků, tolik činností ...:

Rozumim, rozumim. Jako je to myšleno, že třeba za každou práci, kterou dítě napíše, udělá, že bych místo známek pokaždé psala ...:

Ne, to by záviselo na Vás, jaký si zvolíte jakoby systém.

Já nevím, já pokud bych měla psát to hodnocení, tak bych ho určitě třeba nechtěla psát, já nevím, častěji než za měsíc. Určitě ne prostě každý den, určitě ne každý týden, to bych se opakovala, to asi nemá žádný efekt. Ale jako pokud by to bylo v nějakém rozumném intervalu, tak eště. Ale myslím si třeba, že tak řádově ten měsíc asi by byl rozumný, protože to dítě se vyvíjí, a když mu budu každý den psát to samé, tak tam prostě žádný vývoj není, tam to nemá žádný přínos, ale tak po nějakým časovým intervalu třeba by to přínosnější bylo, kdyby nebylo tolik dětí. Jo, protože teda máme dětí docela dost ve třídách a je toho hrozně.

Já se zeptám, z jakých důvodů neužíváte kombinaci té známky a k tomu to slovní hodnocení? To je ještě taková ta třetí možnost, na kterou jsem se chtěla zeptat. Myslím to písemné, to ústní vím, že používáte, ale to písemné.

Z jakého důvodu. No, máme to tady tak na škole prostě zavedeno, že prostě známkujeme, je to taková tradice, zvyk. Asi kdyby se tady vyskytl učitel, který by chtěl jenom slovně hodnotit nebo kombinovat, tak je to něco jiného, asi by mu to bylo umožněno, nevím, ale, ale já beru to tak, že jsme takle zvyklí a i rodiče to tak chtějí. Vim, že třeba na prvním stupni by brali možná víc to slovní hodnocení, u těch menších dětí, tam jsou ty individuality ještě, dítě se vyvíjí, někdy víc, někdo pomaleji, tam jako se to asi možná lépe postihne. Tady na tom druhým stupni si myslím, že jako tradičnější a lepší i ty známky, že prostě i žáci to chtějí i rodiče. My jsme tak na to zvyklí, prostě nedělá nám to žádný problém.

Vidíte ...: I když nepoužíváte tuhle formu kombinace známky a slovního hodnocení, vidíte nějaká negativa, která by mohla Vám, jako učitelce, kdybyste po* tuto formu používala, přinášet?

Záleží, kde by to třeba bylo napsáno. Já nevím, jak by se to třeba psalo do bakalářů nebo někam, kde by měl přístup třeba každý, nebo jak je to myšleno, u mě záznamy nebo ...:

Jako kdybyste tuhle formu hodnocení používala, kdybyste prostě známky žáky známkovala i hodnotila slovně dohromady, jestli by Vám to přinášelo, jestli vidíte nějaká negativa, která by Vám to přinášelo ...:

Pro mě, já nevím, já když si představuju, že mám nějaký klasifikační sešit, tam mám nějaké předměty, nějaké kolonky, co je diktát, co je pravopisné cvičení, co je literatura, tak neumím si představit, jak by vypadal třeba můj záznamový arch nebo třeba přehled známek, když potom by ...: Takle se podívám, tak prostě vidím, jednoznačně tam převažujou tyhle známky, nebo i když se potom ptají rodiče, tak než bych si to po sobě přečetla, než bych si vzpomněla, co jsem tam všude psala, nebo vyhledala nebo když

bych dělala závěrečnou klasifikaci, tak bych zase všechno to pročitat, zase je to pořád o tom čase, pořád dokola. Takle vidím prostě ty známky jsou takový jako na první pohled je to, je to zřejmý, jak, jak ten žák pracuje.

A mohla byste říct, jestli by to pro Vás mělo nějaký přínos tahle kombinace známky a toho slovního hodnocení najednou ve Vašem hodnocení žáků?

V mém hodnocení žáků. Já nevím. Přínos. Já třeba ...: Tady jde asi o tu psanou formu, že jo? No ta psaná forma, já nevím, jestli by měla pro mě přínos. No. myslím ...: **Známku okomentuju, dětem řeknu, to už jsem tady ři* zmiňovala. Oni si to vnímají to, poslechnou si to, ví to hned, ale jestli by mělo kombinace jako známky a ještě k tomu psát nějaký přínos, já si myslím osobně, že asi ne.**

Zmiňovala jste tady negativa kombinace té známky a slovního hodnocení, co by pro Vás bylo asi to největší negativum, které byste postavila nad ty ostatní?

Úplně největší negativum?

Hmm (přítakání).

Že nemám čas, kdy to psát. Pořád je to stejný.

Pořád hraje největší roli čas.

Hmm (přítakání).

Teď bych se zaměřila na komunikační složku předmětu, na sloh, na řečové dovednosti. A tam také známkuje žáky?

Známkuju.

A slovně případně jim nějakým způsobem tu známku okomentujete?

Ano.

Ale ne že byste jim psala vyloženě písemné slovní hodnocení?

Ne.

Z jakého důvodu používáte tuto formu hodnocení i v komunikační složce předmětu?

Je to tady tak tím zvykem.

Ani ke slohům třeba nepíšete vyloženě to písemné slovní hodnocení?

Ke slohům? Když je čtvrtletní slohová práce, tak jim píšu pod sloh, který je ...: Známa je vyjádřená teda jako, co se týká obsahu nebo kvality té práce, a pak jim tam ještě píšu prostě slovně buď pochvalu anebo výtky, co se týká prostě různých stylistických chyb. Jo třeba, já nevím, že často opakuje nějaká slova nebo že by měl dodržovat odstavce, ale to sou prostě spíš jako pokyny nebo výtky, co třeba ten žák neudělal, ale příště by měl mít. Není to jako úplně hodnocení, jo? Je to, aby si uvědomil do příště, aby neopakoval stejné chyby.

A z jakých důvodů používáte tuhle formu, že dáte známku a pak k tomu eště dopíšete?

Z jakých důvodů? Tak známka je jasná, to je hodnocení té práce, a z důvodu toho, aby si to, když mu tu řeknu, my tu práci třeba máme před sebou, hodnotíme ji celou hodinu, nebo opravujeme ji celou hodinu, vracíme se k tomu a řeknu společné chyby všem, co se často objevovalo, a potom ten žák ví, co se vztahuje na něj, může si to přečíst, může se na to zeptat, přesně najdeme třeba to místo, které bylo určeno. Je to ...: Jediný smysl to má, aby ten žák si to uvědomil a příště už ty nechyboval.

Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti žáků?

Žáky známkuju a známku jim pak samozřejmě nějakým způsobem komentuju.

Ústně?

Ústně.

Z jakého důvodu právě tahle forma?

Zase, je to pořád to samé, jsme na to tady tak na této škole zvyklí.

Je něco, na co byste ...: Co byste chtěla říct, na co jsem se nezeptala, jako k tomu hodnocení?

My máme třeba na škole zavedené i mínusy, to znamená nemáme jenom třeba těch pět stupňů, ale máme i mínus, který můžeme používat jako přechod mezi známkou jedna a dva, to znamená máme trošku rozšířenou tu stupnici, což někdy je docela dobrý, protože ne vždy, třeba i v těch slozích, tam je to, tam je to velmi těžké se rozhodnout, ale známku mínus nepoužíváme u diktátů, nepoužíváme u slohových prací, u těch hlavních prací, nebo u nějakých závěrečných pracích, Jsou to třeba většinou nějaké drobné práce, já nevím, jednotlivá pravopisná cvičení nebo něco takového. Je to spíš jako motivující, že člověk nechce třeba dát dvojku, dá mu jedna mínus. Je to spíš motivační, aby, abych mu třeba neublížila nebo abych mu nedávala rovnou tu špatnou známku. Ale jinak ...:

A nedělá Vám to třeba problém potom, když máte dát tu výslednou známku, když tam máme ty mínusy.

Hmm (zápor). Ne, nedělá, nedělá, ono těch mínusů zase tam není tolik. To se zase ta situace tolikrát nestane, aby, aby prostě tam bylo pořád jedna mínus, jedna mínus, jedna mínus a člověk nevěděl, jestli mu dát jedničku nebo dvojku, to ne. To je třeba prostě takový, že vím, že to nebylo prostě stoprocentní, jedna mínus, anebo že tam prostě byla nějaká drobná chyba, ale není to, není to problém.

Jo dobře, tak já Vám moc děkuju.

učitel. č. 4

Já bych se Vás zeptala, jakou formu hodnocení žáků užíváte v hodinách českého jazyka a literatury?

No, klasickou, známky od jedné do pěti.

Můžu se zeptat, z jakých důvodů používáte právě tuhle formu hodnocení?

Jednoduše jsem vlastně nenašel žádnou lepší formu nebo, respektive lepší, efektivnější, bych řekl, a asi pro, já nevím, zjednodušení potom tvorby známky na, na vysvědčení, i když vím, že to se většinou píše, že to je zcela neobjektivní, tak, tak vlastně my tady děláme i slovní hodnocení, to jste už asi slyšela, dvakrát, nebo každé čtvrtletí, mimo vysvědčení teda, takže to slovní hodnocení v podstatě do té češtiny spadá taky, taky hodnotím z češtiny, ale v podstatě, co mám tu zkušenost s těmi rodiči, tak oni stejně, když přijdou a mají tam to slovní hodnocení a mají vedle tu známku, tak stejně oni si jedou, z čeho má to dítě čtyřky, a kdybych tam zrovna proti nim neseseděl a nebylo by jim, se mi to tak někdy zdá, nebylo by jim trapné teda si to nepřečíst, tak by si to ani nečetli. Takže já myslím, že možná to je efektivnější a možná je to tedy ta nejlepší forma dát tam známku a vedle jí vysvětlit, ale co tak vím, tak ty rodiče to vůbec nezajímá. Ty zajímá, jestli má jedničku nebo dvojku, a ne proč ji má. Některé ano, ale to je minimum.

Takže jeden z důvodů je, že rodiče vyžadují známky.

No, a samozřejmě teda nemluvim o pro nás, jakoby že to je samozřejmě daleko pohodlnější napsat známku než, než ...: To čtvrtletní hodnocení většinou dávám já osobně dohromady, já nevím, týden, čtrnáct dní a potom, když právě vidím, že ono to v podstatě stejně ani nikoho moc nezajímá, tak je to i taková jako, se mi zdá, mnohdy zbytečná práce.

Jaká jsou podle Vás pozitiva známkování? Vy jste už tady něco nastínil ...:

Určitě, určitě ňáký to zjednodušení, určitě potom teda ňáký, jak to nazvat, ono to s tím vlastně souvisí, ňáká tedy pro mě jednodušší práce potom při tvorbě teda tý výsledný známky. Já většinou se teda spokojím s tím jedna, dva, tři, čtyři, pět, nedávám žádný hvězdičky, podtržení, mínusy a podobně, čímž tedy to mám ještě jednodušší, ale myslím si, že to zhruba tak odpovídá té jako, když je porovnávám s ostatními předměty, tak, tak jako myslím, že nějak nevybočuju, že bych jakoby tím, že teda nedávám dva mínus, tři mínus, takže by u mě dvojkaři měli trojky nebo čtyřky, to, to zase jako není. Kromě nějakých výjimek samozřejmě.

Ale je to pro Vás jakoby prostě jednodušší forma hodnocení.

Jednodušší. Myslím si, že i taková, já nevím, tradičnější, což není výhoda, ale, ale, já nevím, mně se to zdá osobně teda pořád takový ...: Když to dítě přinese to vysvědčení domů, tak, tak každý se ho zeptá, jestli teda má samé jedničky, není to, že by se ho zeptali, máš tam napsáno, že si spolehlivě vyhledáváš informace, to samozřejmě je takový ...: Až moc teorie se mi tam zdá.

Jaká jsou podle Vás negativa známkování jako formy hodnocení?

Tak určitě to není jako ňák extra vypovídající, že teda ten jeden z mála rodičů, kteří teda chtějí vědět jako, co to dítě doopravdy umí, nejen že má jedničku, ale co umí a co neumí, tak samozřejmě to z toho nezjistí z té známky. I když zase, já nevím, do těch žákovských, když píšeme, z čeho tu známku dostal, tak tam nepíšeme písemka pomlčka jednička, ale vždycky je tam napsaný, z čeho ta písemka je, rodič má možnost si tu písemku vyžádat, kouknout se na ní, takže si myslím, že jakoby tady v tom to negativum to sice má, ale dá se to takhle tady tím způsobem ošetřit. Jinak nevím, negativum mě žádný nenapadá. Možná, možná těch známek by mohlo být víc, aby se to dalo teda ještě, ještě jako že teda taková poměrně úzká škála těch známek, ale jak říkám, já si jich můžu udělat víc, můžu mít jedna mínus, dva mínus, ale nedělám to a myslím si jako, že mě to nijak neomezuje, takže to je asi tak všechno. Nic jiného mě nenapadá z hlavy.

Jo. Děkuju. Vy jste mi vyjmenoval pozitiva známkování, mohl byste vyzdvihnout, co je takové jako nejpřínosnější úplně na té formě hodnocení?

Určitě asi ta jednoduchost. No, jednoduchost, no. Budu opravovat slohovky, tak, tak si vzpomenu na to, jak je to jednoduchý, jo. Není, ale rozhodně jakoby oproti slovnímu hodnocení určitě.

A naopak, co je nejzápornější na téhle formě hodnocení? Pro Vás.

No, přemejšlim, jak to nazvat jednou větou. V podstatě tím to, že v podstatě v tom není jasně dané, když dám příklad z češtiny, když mu dám trojku ze slohu, tak, tak tam není napsáno, že sloh byl úplně výborný, ale měl tam hodně pravopisných chyb. Nebo naopak, druhý dostane trojku taky, má tam, má to celý bez chyby pravopisný, nicméně sloh teda není na té úrovni, jakoby dostal dvojku nebo jedničku, takže v podstatě to, že ty známky samy o sobě neřeknou teda to, co dítě umí, neumí.

Z jakých důvodů místo té známky neuvádíte slovní hodnocení? Myslím jakoby pořád, místo známkování hodnotit žáky slovně v průběhu roku i na jeho konci.

No, tak v podstatě teď se nebudu se ohánět nějakou legislativou, nevím, jestli: To asi není v zákoně, že musíme dávat známky, ale v podstatě tady na škole ...:

V zákoně je, že si můžete vybrat.

Že si můžu vybrat, no. Tady na téhle škole je to prostě takle zavedené. Nevím, nikdy jsem nezkoumal, kdybych chtěl dávat jenom slovní hodnocení, jestli bych to tady, jestli by mi to prošlo u pana ředitele a podobně. Nicméně v podstatě pořád se budu asi opakovat, já dávám známky, nedávám jenom známky, dávám teda i slovní hodnocení, jednou za čtvrt roku, a myslím si, že to je tak naprosto dostačující, že ten rodič, který má zájem, kromě toho, že mám to čtvrtletní hodnocení, tak tady vlastně máme buď

konzultace, nebo třídní schůzky v podstatě každý měsíc, takže ty rodiče, kteří mají zájem vědět teda, proč to dítě je na dvojku a není na jedničku a co jim jde, co jim nejde, tak v podstatě si můžou jakoby ...: To slovní hodnocení se může nahradit tady tím, že se teda sami, sami budou informovat. Tam je totiž ta výhoda pro ty rodiče, že, nebo i pro nás, že přijdou ti, kteří o to mají zájem, kdežto to čtvrtletní hodnocení píšeme všem a, jak jsem říkal, tři čtvrtě rodičů si to ani nepřečte.

Takže si myslíte, že ta Vaše práce ...:

Je to taková v podstatě zbytečná práce, no, u, u některých rodičů.

Můžete mi říct negativa slovního hodnocení? Kromě toho, že jste zmiňoval, že to je pro Vás náročné, že ty rodiče příliš nezajímá. Jestli vidíte ještě nějaká jiná.

No potom třeba když to dítě chce jít teď v současné době, neříkám, že s tím souhlasím, naopak, naprosto s tím nesouhlasím teda, co se týká přijímání na střední školy podle průměru, tak ostatně je to teda šílenost nehorázná, ale kdyby to bylo na základě slovního hodnocení, tak vlastně o to ještě hůře by se tam přijímalo, nevím, jak by to dělali jako. Neříkám, že známky jsou objektivní, to právě vůbec nejsou, ale, ale v podstatě to slovní hodnocení ...: Taky to, že by všude na každé škole to ta jedna věta znamenala úplně to samé, to určitě, určitě tak nebude, ale tak to není v podstatě negativum slovního hodnocení, to je i těch známek, že se to nedá v podstatě porovnávat mezi, mezi těma školama. Jinak negativum. Nevím. Asi bych to ani zase ...: Mě napadá všechno ostatní jenom ne slovní hodnocení. Ne, že by to bylo negativum slovního hodnocení, ale je to ta nevýhoda, u nás je ta, že teda ty, ti rodiče většinou jsou na to, nevím, jak to říct, líní číst si takhle dlouhý odstavec, když si můžou vedle přečíst jenom to jedno číslo. Prostě taková nepřipravenost společnosti, bych řekl, na to slovní hodnocení.

I když ho nevyužijete* ...: I když ho používáte jenom dvakrát do roka, nepoužíváte ho teda furt, vidíte nějaká pozitiva, která Vám to přináší? To slovní hodnocení, myslím.

No, když budu mluvit o té konkrétní formě, jakou máme my, to znamená, že ten rodič, ne že by byl přinucený, ale prostě je to tak u těch rodičů vnímáno, že když nebudu chodit na třídní schůzky, tak tady na to slovní hodnocení tím, že jim volám osobně každému zvlášť a domlouvám si s nima schůzku, tak v podstatě u některých je to jediný možný způsob, jak se s nimi vidět za ten rok, takže v podstatě to, že si to taky přijdou přečíst přede mnou, znamená, že já s nima můžu vyřešit plno problémů, protože jinak bych se s nima neviděl. Většinou to funguje tak, bohužel, že teda na rodičáky chodí samozřejmě rodiče jedničkářů, se kterými zrovna ani moc mluvit nepotřebuju nebo jim maximálně pochválím děti, a to je všechno. Takže tady při té formě teda je výhoda ta, že sem dostanu ty rodiče úplně všechny. A samozřejmě výhoda slovního hodnocení asi jako úplně ta největší, že tam můžu přesně konkrétně popsat, co, co to dítě umí, co by si mělo zlepšit a tak dále a tak dále, ale zase opakuju, to k těm rodičům dostanu, když to ty rodiče chtějí slyšet, i bez slovního hodnocení.

Kdybyste měl vyzvednout, co považujete za největší přínos toho slovního hodnocení?

No, to je v podstatě, v podstatě tohleto, že ten rodič se dozví opravdu úplně kompletní informaci o tom, jaký to dítě je, nejenom symbolicky, ale v podstatě přesně tam bude mít napsaný.

Vy jste upozornil na hodně negativ slovního hodnocení, které by pro Vás bylo to nejzápornější?

Já myslím spojení těch dvou, co jsem říkal: nepřipravenost těch rodičů, nebo spíš neochota těch rodičů vůbec jako číst si něco delšího, než, než jsou dvě slova třeba a s tím související teda jakoby náročnost a zbytečná práce těch učitelů, pokud to bude teda povinný pro všechny a ty rodiče si to stejně číst nebudou.

Jasně. Ještě jsem se Vás chtěla zeptat na takovou třetí možnost hodnocení, že byste udělil známku a k tomu písemně tam dal komentář, z jakých důvodů to nepoužíváte?

Hlavně kvůli té časový náročnosti teda. Jako kdybych to měl dělat častěji, tak ono už je to časově náročné takhle, dvakrát za to čtvrtletí, když přihlídneme k tomu všemu ostatnímu, co se tady dělá, ale udělat to třeba u každý písemky, že napsat známku a vedle toho tam rozepisovat, co udělal dobře, co udělal špatně, tam to dítě stejně ví z toho, z těch otázek nebo ví, co tam nenapsal nebo napsal dobře, špatně. Rodič, jak jsem říkal, tu písemku si může vzít domů taky k nahlídnutí, takže nemyslím si, že to je úplně důležitý. Třeba u těch slohovek to dělám, protože u slohovky samozřejmě může být slohovka bez jedinýho červenýho škrtnutí a stejně za ni dostane dvojku, protože to slohově prostě úplně přesně neodpovídá. Druhý tam může mít přeškrtný třikrát a dostane tu dvojku taky, takže tam většinou píšu, já nevím, výborný pravopis, žádné gramatické chyby, ale příště, já nevím, si dej pozor na různé vyjádření stylistické ňáké, úpravy apod. Takže tam třeba u těch slohovek to jakš takš používám, neříkám, že úplně u každý, a neříkám, že se rozepisuju na, na půl stránky, to ne, ale, ale tam většinou to používám, jinak ne.

Jaká jsou podle Vás negativa téhle formy hodnocení, té kombinace?

Jedině ta náročnost, já myslím, že jinak, jinak je to asi veskrze v zásadě úplně nejlepší nebo nejideálnější, jak by to asi mělo být, ale, ale zdá se mi to téměř nereálné teda.

A ta pozitiva? Říkal jste, že je to to neideálnější, co by Vám to přinášelo?

No, je to vlastně spojení všech těch výhod dohromady. To znamená pro rodiče je tam jasná známka i potom pro ňákou statistiku, pro ňáký porovnávání, pro ňáký ty průměry při přijímání a podobně, je tam ta symbolická známka a navíc ještě je tam teda vysvětlený, proč tu známku má, co teda umí, co neumí.

Co byste považoval za př* nejpřínosnější na téhle formě hodnocení pro Vás?

Pro mě určitě za předpokladu, že by to ty rodiče četli tak, jak by teda měli, tak že třeba by i, já nevím, jak to říct. Jednoduše ty rodiče by věděli, co to dítě dělá, nedělá, umí, neumí, nemusíme hodnotit jenom přesně tu písemku, ale můžu tam napsat, že, já nevím, minulou hodinu, když jsme opakovali, tak si celou hodinu prokecal nebo, nebo si nedával pozor a tak dále, takže v podstatě i bych mohl jakoby na dálku tomu rodiči do té písemky, když bych tam napsal to slovní hodnocení, vysvětlit, že to sice mohlo být mnou, že sem to nevysvětlil tak, jak bych měl, ale že minulou hodinu nedělal vůbec nic, předminulou hodinu zapomněl, já nevím, si přinést pomůcky, nevím, to už si teď vymejšlim. V podstatě vysvětlit, aby to zase nedopadlo tak, jak to někdy bohužel dopadá, že dítě přinese pětku a ře* rodič si řekne: „Učitel vám to blbě vysvětlil, no tak.“ To je bohužel docela častá praxe tady.

A to slovní hodnocení by Vám umožnilo říct jakoby za co.

V podstatě ano. Jo? Jako můžu jakoby hned jakoby, nechci říkat vymlouvat, ono se to někdy může stát, že, že to někdy učitel blbě vysvětlí, ale oni si to většinou říkaj rodiče žáků, kteří se tomu nevěnují vůbec, doma se na to nepodívaj, potom když sem ty rodiče přijdou na ňáký ty konzultace nebo na ňákou tu, na ňáký to slovní hodnocení, tak já jim to tady potom vyprávím a oni najednou zjistí, že to nebylo vůbec těžký a že stačilo, já nevím, v angličtině nepravidelný slovesa, stačilo se jenom si vzít jenom ten papír do ruky a naučit se to. A že to dítě se na to prostě vykašlalo. Tak, že by to ti rodiče nemuseli zjišťovat až po tom čtvrt roce, ale zjistili by to hned po té písemce.

Kdyby tam měl známku a ten komentář. Jasně. Co byste považoval na téhle formě nejzápornější pro Vás? Už jste zmiňoval, že je to časově náročné, je tam ještě něco jiného?

Ne, nemyslím si.

Hmm (přítakání). Formu hodnocení bych se chtěla zeptat i v komunikační složce češtiny.

Tak také žáky známkuju.

Z jakého důvodu používáte tuto formu hodnocení i v komunikační složce předmětu?

V podstatě jsem tak zvyklý.

Ještě bych se chtěla zeptat právě na ty slohové práce a řečové dovednosti. Tam jste říkal, že píšete známku a k tomu komentář. Mohl byste mi říct jako, proč to děláte? Z jakého důvodu?

No, jak jsem říkal, že v podstatě těch známek ...: My máme pět známek a v tom slohu se nehodnotí jedna věc. Když budu psát, já nevím, v literatuře: spoj autora a dílo, tak tam samozřejmě jasný jeden bod, druhý bod a potom nějaký průměr, udělá se z toho známka. V tom slohu se to prostě nedá hodnotit tak, že jedna, dvě, tři, čtyři chyby, takže okamžitě trojka. Je to vlastně spojení nějakého diktátu, nějakého vlastně jakoby gramatické složky, stylistické složky. To, co já těm dětem furt vysvětluju, že to není jenom o tom, že kolik tam kdo má chyb, ale že v podstatě jak to na toho čtenáře, což jsem v tom případě já, teda působí, že můžou dát ten sloh přečíst jinému češtináři nebo úplně jinému člověku a ten jim řekne, že by to udělal naopak, že to holt bohužel tak je v tom slohu. Takže v podstatě tady, když já jim dám oběma dvojku a oni se budou hádat, že ten tam má pět chyb a já tam nemám žádnou chybu a oba dva máme dvojku, tak já tím aspoň spolehlivě teda vysvětlím, že ty máš dvojku, protože jsi měl o to lepší sloh, ale bohužel si tam měl ty chyby gramatické. Ty máš dvojku zase, protože si tam neudělal žádnou chybu, proto nemáš trojku, ale jinak ten sloh byl třeba na trojku takže. Třeba loni jsem to dělal ještě tak, že jsem dával dvě známky, jedna byla z takové úpravy, by se dalo říct z úpravy a pravopisu, a druhá byla čistě za sloh. Teď jsem přešel na jednu známku, protože jsem zjistil, že tady všichni dávají jednu známku, na středních školách se dává jedna známka, tak teď, když už jsou ta moje třída teda v osmičce, tak už jako bych je trošku naučil tomu stylu, který potom budou mít třeba na té střední škole.

Hmm (přítakání). Jakou formou hodnotíte řečové dovednosti žáků?

No, řeč* řečové dovednosti, když hodnotím, tak vlastně hodnotím také známkami. Samozřejmě k tomu vždy připojím, co se mi líbilo, co se mi nelíbilo, ale v podstatě zase známky.

Z jakého důvodu hodnotíte tímto způsobem?

No tak zase, že jo, potřebuju tu známku nějak jako žákům přiblížit, aby věděli za co ji dostali. Sama jim zase tolik neřekne.

Je něco, na co jsem se nezeptala a co byste mi třeba chtěl říct k hodnocení? Ze své zkušenosti?

Hmm (váhání), nenapadá mě asi nic.

Dobře, tak já Vám moc děkuju.

učitel č. 5

Tak. Já bych se Vás zeptala, jakou formu hodnocení žáků užíváte v hodinách českého jazyka a literatury?

Převážně je to stále právě ta klasická forma, a to je známka. A dělám to z toho důvodu, protože se mi zdá, že je to celkově takto nastaveno. Jo? To znamená, nastaveno je základní školství, střední školství na známkách i nakonec i vysoké školství. Bohužel je to tak. Takže ten trend stále jako musí přežívat ta známka jako základ, protože musím ji preferovat, protože jí preferují dál. No protože dokonce už je to tak nastavený, že dneska žáci nedělají ani zkoušky, jako to bylo dříve, ale je to na základě vlastně známek, což s tím absolutně nesouhlasím. Protože zase jsou různé typy škol, každá škola má

určitou úroveň, že, různé tedy požadavky na žáky, no, a některý holt jsou přísnější, že, a tím pádem chtějí po žácích daleko více na tu známku, někteří jsou mírnější, ale pak když jde do toho finále, a mají se dostat na střední školu, je nezajímá, co pod tou známkou je, ale prostě známky a známky. Takže rodiče vás vlastně tlačí k těm nejlepším známkám, nezajímá je, co umí, jak umí, co pod tou známkou je, jaká znalost. V současné době, mluvím o současné době. Ale chtějí prostě dobré známky, protože oni vycházejí ze své zkušenosti, a já se jim ani nemůžu divit, kdybych měla své vlastní dítě, asi bych to možná ...: Ale to bych nemohla být kantorka, že jo, protože ty souvislosti mně dojdou. Ale rodičům, který prostě nejsou nějak zasvěceni do těchto záležitostí, tak chtějí ...: Ano, dostane se tam. On se tam dostane, že, a tím pádem už je otázka ovšem jiná, jak si tam dál vlastně povede, že jo. My máme vlastně, aspoň tedy já s paní učitelkou tady, co jsme starší, máme za sebou už X, X odchovanců, a mohu tedy říci, že naopak oni si potom vedou velice dobře. Jo, ale známku u nás nemají zadarmo, ale opravdu nesnížila jsem nároky, byť třeba ostatní vyučující ano, jiných, a tak dále, já ne. Prostě myslím si, že kdybych snížila tu hodnotu na tu známku, že bych těm žákům uškodila.

Takže teď jste mi vlastně řekla ty hlavní důvody, proč žáky známkujete. Můžu se Vás zeptat, jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace? Pro Vás jako učitele? Téhle formy hodnocení ...:

Je to nejjednodušší forma, že jo, ta nejjednodušší forma prostě o výsledku toho žáka. Nejjednodušší.

Ještě Vás napadá nějaké ...:

Nejrychlejší. Kdy vlastně tomu rozumějí. Jak ten žák, tak já, tak rodič. Jo? Protože je to tady zafixovaný X let, takle to fungovalo prostě strašně dlouho a stále funguje dosud. A naopak bych řekla k té známce, stále, stále víc protěžovaná víc ta známka než slovní hodnocení. Slovní hodnocení děláme. Možná, že už jste, jak jste mluvila s paní učitelkou. Tak my děláme čtvrtletní hodnocení a dělám ho také, že jo, dělají ho všichni vyučující a protože jsem i třídní učitelka, tak vám mohu říci i reakci jako rodičů na to. Takže oni tam mají jednak slovní vyjádření toho daného vyučujícího, co si přeje, nebo ne, co naopak i kladně hodnotí, nechceme jenom zápory, ale pan ředitel chce, aby to bylo tak nějak vyvážené, že jo, tak jako ne úplně to dítě zdeptat v tom smyslu, že je úplně k ničemu, ale vyzdvihnout právě i ty klady a stimulovat ho k většímu výkonu, to myslím, v tomhle tom právě to slovní hodnocení má privilegium. Jo? Že tam můžete prostě dát zápor, ale i klad, vyvážit to hodnocení, jo. Kdežto když mu dáte pětku, tak je to jasný, jo? Prostě negativní, ale tohleto jako přece jenom v tom žákovi, když ho hodnotíte celkově, a já vám můžu říct, já osobně bych známku vůbec nepotřebovala. Vůbec ne. Mluvím za sebe. Že po tolika letech já přijdu a po takovém půl roce tu třídu natolik znám už, že dokážu odhadnout úplně, co kdo umí a kdy umí. Takže pro mě vlastně klasifikace je formální věc.

Kterou byste Vy sama osobně ani nepotřebovala.

Ne. A jsem si stoprocentně jistá, že bych na konci ty děti oznámkovala absolutně spravedlivě, kdyby to bylo třeba.

Kdyby to bylo potřeba.

Ano.

Vy jste už nastínila nějaká negativa té klasifikace, která vidíte, jsou tam ještě nějaká pro Vás?

Myslíte jako ty známky?

Hmm (přítakání).

No, je to prostě tohleto zjednodušený pohled na žáka, zjednodušený pohled.

Kdybyste měla vyzdvihnout nějaké největší negativum té známky, z těch, který, které jsme si tady nastínily?

No, je to momentální stav jenom, jo, momentální stav vlastně hodnocení toho žáka. Momentální stav. A já si myslím, že by ten žák se měl vlastně hodnotit v globálu, že bohužel třeba se jednou nepřipraví a ten učitel má holt to dítě smůlu, že ho vytáhnu, a on dostane tu pětku, že jo, a teď trvá hrozně dlouho, než já zase se k němu vrátím a tak dále, jo, a vidím, že se potom učí a tak dále a já, i když ho slovně třeba pochválím, řeknu jo, umíš to, a tak dále, jo, líbí se mi, jo. Hodnotím hodně, neustále, jo, slovně, samozřejmě, že jo, že jako nedávám jenom známku, ale jenže ...: Hodnotím třeba aktivitu, když už nic, jo, takže dejme tomu je hodně aktivní, tak třeba dostanou ode mě malou jedničku za tu hodinu, jo, a máme, nebo plus, to už je jedno, jaký znamínko zvolíte, úplně, jo? A dejme tomu, dohodneme si takovou dohodu, že za třeba tři plus bude řádná jednotka. Jo? Takže tím já je i stimuluju prostě. Nejenom bude to na známku? Toť jejich otázka, jo. Řeknu, no nemusí to být na známku, je to pro vás, abyste to uměli, jo. Takže tímhle tím se snažím nějak jaksi podchytit, že oni vědí, že i když jako se mnou budou hezky spolupracovat a tak dále a já nezkouším, takže mohou být hodnoceni. Takže takle. Že mají nějakou šanci.

Vy jste říkala, že známky nepotřebujete pro své působení, že byste je ani nechtěla.

Ne.

Ale přijde Vám, že je na nich něco pozitivního na tom známkování, že Vám to něco přináší? Co nejvíc?

No, mně osobně ...: Říkám, kdyby to bylo nastaveno úplně jinak, jo. Tak si myslím, že vůbec ne. Jenže bohužel, jo? Todleto už úplně. Když aspoň byly ty zkoušky, jo, přijímací, tak dejme tomu, tam se ověřovalo, jak co to dítě umí. Nemusela by být známka vůbec, že jo, mohlo by to být vyčísleno procentuálně a tak dále, jako je to třeba v jinech evropskejš zemí nebo ve Spojených státech, kde byl můj syn, a tam říkám, tam to je jedine takle jako, jo, a výsledek tedy je, že kdyby to bylo takle nastavený, nemuselo by se známkovat. Proč. Já jako myslím, že ne. Já bych známku nepotřebovala, není to, u mě to není známka bubák, kterým bych strašila ty žáky, ne. Někdo ovšem bohužel, jo, používá známku, a to si myslím, asi to je to nejhorší teď, k čemu jsem se teď dostala, kdy jako učitel používá to, že když žáci ho zlobí, tak udělá to, a napíšeme si prověrku. A teď to tam oznámkuje a tím si upevňuje vlastně svou autoritu. Nesouhlasím s tím. To je to nejhorší zneužití známky. Asi jo. No, todle to. To si myslím. Ta záporná motivace, kdy jako si myslím, to je selhání spíš toho učitele v tom a jako nejvíc jakým způsobem prostě motivovat ty žáky tak, aby prostě dávali pozor. Říká se tedy, já učím už léta, že žáci jsou jiní, jsou horší, není to pravda, žáci jsou furt žáci a záleží zase jenom na tom učiteli, jak je vlastně přijme k práci. Určitě.

Můžu se zeptat, vy jste mi to už trochu nastínila asi, ale z jakého důvodu neužíváte slovní hodnocení místo těch známek.

Myslím, že by to asi bylo zdlouhavé, jo, zdlouhavé. Kdyby, já nevím, taky jsme o tom tady uvažovali jako udělat si takový jako hodnocení, takovou jako by šablonu hodnocení, přímo v počítači, že bychom tam měli nějakou formulku třeba pro a hned po vyučování si to tam zaznamenat, ale bylo by to asi zdlouhavé a nestíhali bychom to.

Takže časově náročné.

Čas. Časově. Čas nás nutí, jo, prostě pětiminutová přestávka, jo, to stačíte dojít, přendat učení a jdete znova do procesu.

A i když ho tedy nepoužíváte, stejně se Vás zeptám, vidíte, že má i nějaká negativa to slovní hodnocení?

No, tahleta ta zdlouhavost, tohleto, no, prostě taková ta nepružnost v tomhle tom, protože ten učitel vlastně, když se chce nějakým způsobem připravit, no tak má jinou práci na to, než se zabývat neustálým psaním, psaním, psaním nějakého toho slovního hodnocení. Takže si myslím, že za čtvrt roku, když jako je zhodnotím, tak si myslím, že jako udělám docela dost. Jo? Pro to, pro to dítě. A co já mám teď jako zkušenost, i když tam je ta známka, tak ty rodiče ze začátku to jako nebrali a jenom se podívali takhle na ty známky a nic. Ale teď se naučili opravdu, že naopak první si čtou to hodnocení a pak se tedy podívají na tu známku. Tuhletu reakci už mám jako, protože tady u nás byla třeba inspekce, líbil se jim ten záměr, říkal, že to pro nás je pracná záležitost, ale my jak jsme prostě škola, tak jak pan ředitel razí, rodinného typu, tak tohle on chce zavést a myslím, že to je jako dobrá šance, kdy tady se prostě sejde učitel, žák, rodič, že, a teď se si to tam všichni, oni si píšou na sebe vlastní hodnocení písemný, což se mi zdá taky dobrý.

A ještě je ta konzultace ve třech závěrečná.

Ano. Hodnocení a na závěr tohleto.

To si myslím, že je hodně dobré. To nemá žádná škola v Soběslavi tohleto?

Ne, ne, jenom my tohleto. A myslím si, že ze začátku jako jsme říkali, no tohleto tam budou psát nějaký kraviny nebo, já nevím, nesmysly, jo, o sobě. Není pravda, jo, oni dokážou se Vám úplně objektivně zhodnotit, takže protože já potom ještě jako třídní učitelka hodnotím úplně jako z hlediska pozice třídní učitelky, tak vím, jak oni docela jako objektivně se dokážou zhodnotit. Jo, a přijmout třeba jako tu kritiku ostatních a vezmou to tak, že jako ano, že mají pravdu a že v tom případě se musí tedy zlepšit a tak dále, aby to bylo v pořádku, a ta atmosféra těch setkání je velice, velice pěkná, jo, mám takovou zkušenost, že vždycky na každého rodiče tak dvacet minut, dám jim dopředu vědět, kdy oni mají čas, tak aby to nebylo uchvátaný a v klidu jsme si mohli popovídat a můžu Vám říci, že to tedy vezmeme tak nějak jako ze široka, nejenom čistě jako tahle k vzdělávání, k výchově, ale i problémům, co mají oni, a já jsem zase i já leccos dozvím, jo, jak to prostě u nich, a jaký oni mají výchovný problémy s tím dítětem a v jakém zázemí vlastně to dítě je, takže si myslím, že je to i pro mě jako pro třídní učitelku velice přínosné.

Já bych se Vás ještě zeptala, zůstanu u toho slovního hodnocení, vidíte nějaká pozitiva? Co přináší to Vaše slovní hodnocení dvakrát do roka?

No, myslím si určitě lepší spolupráci rodiny a školy. To stoprocentně. Ono to jde tak daleko, Vám uvedu jeden příklad, že ten žák dlouho stonal, a tak dál, a teď pan ředitel potom ještě chce jako, abysme mu napsali hodnocení hodnocení, to znamená reakce, postřehy těch rodičů, aby to mělo zpětnou vazbu, jak reagovali na různá hodnocení jednotlivých vyučujících, to píše zase třídní učitel, a dojde to tak daleko, že jako jsem prostě si domluvila schůzku, rodiče mě pozvali k nim domů, maminka upekla bábovku, kafičko, jo, a tak jsme si tam tedy popovídali úplně jak, jo, prostě připadala jsem si jak, jako rodinný člen, on tam, jo, maminka, táta a tak jako strašně příjemný posezení, jo, bez nějakého jako takového toho napětí, jo, ne, to v mžiku tímhle odpadne, jo. Taková ...: Znáte to, myslím takovýto napětí prostě, jo, učitelka a co ona mu zase, jo, ona se mu snaží určitě uškodit, jo, ne, to když takle si získáte tu cestu jako ve vztahu, tak s nima můžete báječně řešit věci jako třídní, jo, oni vám tedy moc jako pomůžou i ty rodiče té třídy.

A kdybyste mi měla říct, co považujete na tom slovním hodnocení za nejprínosnější úplně, ze všech těch věcí, které jste tady zmiňovala.

Co za nejvíc. No. Já bych asi řekla právě tu komunikaci, ta komunikace všestranná, vzájemná, protože on si řekne k tomu řekne svůj názor, že jo, když tam přečte a tak dále, maminka, já k tomu hned reaguju, jo, je to takový jako bezprostřední hned, jo,

není to na dálku, jo, nebudeme si dopisovat, ale hned si to řekneme, že jo, a z toho někdy jsou i výchovný problémy tam naznačeny, okamžitě my se domluvíme, jak společně postupovat.

Takže ta komunikace to slovní hodnocení zlepšuje pro Vás.

To určitě. Určitě. To je maximální komunikace s rodiče.

A kdybyste, ještě jsme zmiňovaly zápory toho slovního hodnocení, že to je časově náročné a pracné, kdybyste mohla říct, co je pro Vás takovým největším záparem toho slovního hodnocení ze všech těch, které jste zmiňovala.

Já nemůžu říct, že by to byl zápor. Já tam nevidím jako zápor.

Tak negativum.

Negativum? No, jediné tu časovou náročnost, nic jinýho u mě. Jo, prostě ta časová náročnost, kdy ten učitel si musí udělat na to tedy čas a ...: Ale stojí to za to. Asi tak.

Z jakých důvodů neužíváte kombinaci známky a k tomu písemné slovní hodnocení, jako že byste jim to tam psala k tomu?

Kombinační? Kombinace?

Hmm (přítakání).

Já tu ko* ...: Já dám známku a samozřejmě ústně, ústně zhodnotím proč a za co. Takže to neřeknu, máš jedna, ale řeknu, proč máš tu jedničku, co se mi líbilo, co se mi nelíbilo. A nebo ještě dělám to, že do hodnocení zapojím úplně celou třídu ve třídě, a to je při slohu. Při slohové části, kdy dělám to, že tedy si oni připraví na konceptu sloh, přečtem, a jeden jde, přečte, oni už jsou zvyklí tak, že mají papír a hledají tam hezké věci, které se jim skutečně velmi líbí a takle by se nevyjádřili a naopak stylistické chyby. Oni už to vědí, co to je. Pak samozřejmě jaksí rozebereme toho žáka, oni mu sami říkají, co tam měl špatně, nebo neměl, naopak, co se mu líbilo, a když mu vytknou chybu, tak mu musí tedy poradit i, jak by to řešili, jak by to měl odstranit, jo, a někdy protože třeba i ústní cvičení, tak dohromady vlastně s tou třídou na základě vyjádření tý třídy, jeho a nakonec mám poslední slovo já, řeknu ano, já se domnívám, že je to třeba práce na dvojku a oni se mnou třeba souhlasí. Ale už jsou tak opravdu vedení, že nechtějí nadlepšit, prostě jsou objektivní, že vědí, že dneska dojde na toho, příště na támhle toho a snaží se skutečně jaksí být objektivní v tom hodnocení. To se mi moc osvědčilo.

To musí být velice zajímavé vidět jejich názory, jakým způsobem oni vlastně hodnotí svého spolužáka.

Ano, ano, ano.

Ale písemný jakoby komentář k známce nedáváte, to jenom ústně vždycky ...:

Ano, ano, ano, písemný nedávám, ne, ústně.

Ústně. Z jakého důvodu nekombinujete známku a ten písemný komentář?

Já si myslím, že by to bylo zbytečně dvojitý.

Negativa kombinace známky a toho slovního hodnocení toho písemného, i když ho nepoužíváte to písemné, jaké byste viděla, kdybyste to kombinovala?

No, já si myslím, že by to byla taková, dvojitý, dvojitý hodnocení. Bud' to, anebo ono.

Že by se to jako neslučovalo příliš?

Jako že bych to dělala písemně ano? A při písemné formě? Zámka a písemná forma, tak si myslím, že je to zdvojení jakoby. Hodnocení dvojité. Ale samozřejmě ústně musím zhodnotit, protože jako ten žák musí vědět, proč dostal třeba trojku, co se mi tam

nelíbilo, co se mi tam líbilo, jo prostě, nemůžu mu dát jenom známku, aniž bych tam prostě to zhodnotila slovně.

Ještě zůstanu v té hypotetické rovině, i když nepoužíváte tu kombinaci známky a slovního hodnocení, nějaká pozitiva, myslíte si, že to může mít takhle forma?

No, tahleta pozitiva akorát u toho čtvrtletního hodnocení. Jo, jak jsem vám říkala, tam je známka i to slovní vyjádření, že tam přímo ten dotyčný vlastně napíše, já nevím, polevila jsi, i když má třeba, já nevím, dvojku, jo, protože když dáme dvojku, řekne si to je chvalitebný, ale ten vyučující ho zná a ví, že má třeba navíc, že má na jednotku, tak ten danej moment to čtvrtletí, že polevil, a proto přidej a vyvaruj se těch a těch chyb, v tom si myslím, že to může být opodstatněné.

Že to slovní hodnocení může říct více tomu žákovi.

Ano. Určitě, v tomhle tom ano.

Považovalo byste to za největší přínos té kombinace?

Určitě. Určitě, v tomhle tom případě ano.

Nebo Vás napadá ještě nějaký přínos kombinace známky a toho slovního hodnocení?

Ne. To si myslím, že ne a že by i časově jako v průběhu té hodiny a tak dále by na tom strávil mnoho času, a to zase ne, protože je spousta tedy jako látky, kdy si myslím, že zase účelnější je spíš ten čas využít k výkladu a k procvičení té látky než tady přímo k tomu hodnocení.

Takže ten hlavní důvod, proč ne, by byl, že to je časově příliš náročné.

Ano. Určitě.

Že by Vám to bralo čas v jiných oblastech.

Ano, ano, ano.

Já bych se zeptala teďkon na komunikační složku předmětu, myslím na sloh, řečové dovednosti. Tam také známkuje? Také. Z jakého důvodu?

Je to tak nastaveno. Už jsem o tom mluvila rozsáhle hnedka na začátku.

Jakou formou hodnotíte sloh u žáků? A tam děláte vlastně ten systém, jak, jak jste mi říkala.

Ano, ano.

A z jakých důvodů používáte ten systém právě v tom slohu?

Protože oni se tím učí. Protože ono vlastně najít chybu už je napůl vyhráno. Stylistickou. Já nevím, jestli mi jako rozumíte, ale určitě, jo, a to je ten můj hlavní důvod. Tím, že oni ji najdou, tím se jí vyvarují.

A když to vidí u svého spolužáka.

Ano, ano, ano. Přesně tak. A naopak oni se snaží mu pomoci. Já říkám: tak a řekněte, pomozte, nejenom já, vy taky, jak by to měl odstranit, aby to bylo hezký, jo, aby to bylo jinak čitelný, jo, v tomhle tom smyslu. Tak v tom případě ano.

Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti žáků, to už jste mi vlastně také říkala.

Ano, ano, ano.

Já se zeptám, je něco, na co jsem se nezeptala, a co byste mi třeba chtěla ještě říct k hodnocení?

K hodnocení jako takovému, já si myslím, že sem vyčerpala všechno.

Jo. Dobře, tak já vypnu nahrávání, děkuju moc.

učitel č. 6

No, tak tady na škole, myslím, že se klasifikuje opravdu známka, že slovní hodnocení, jestli někde je, tak bejvá na prvním stupni u těch dětí například, který mají toho asistenta teď nebo který jsou integrovány. Ale tady na škole ani nevím tedy, jestli to teď momentálně je. Já žáky známkuji. A známkuji z toho důvodu, protože ty rodiče ty známky chtějí. Na prvním místě je prostě zajímaví známky.

Takže to je ten hlavní důvod, proč používáte ...:

Určitě. No a my máme i takové hodnocení, nevím, jestli pani učitelka S. ...:

Hmm (přítakání).

No, tam se tedy hodnotí i slovně. Ale rodiče většinou, když to čtou potom, protože s tím se seznamují, tak je zajímaví zase jen ty známky. To slovní si mnohdy ani nepřečtou. Vyložene fakt dou rodiče podle mě hlavně po těch známkách.

Jaká jsou podle Vás pozitiva toho známkování? Co přináší?

No, já si myslím, že to přináší to, že ty děti teda tomu rozumí, že když mají jedničku, tak asi pravděpodobně to uměly, když mají dvojku, tak moc ne. Mnohdy, když jsou napsané některé ty formulace, tak oni potom mají možnost k tomu se vyjádřit, no, a už jsem se setkala s tím, že oni tam něčemu nerozumí. Tak mi třeba řekly, co tam máme napsat, když mi tady tomu vůbec nerozumíme.

Takže si myslíte, že to známkování je pro ně srozumitelné.

Určitě.

A naopak, myslíte si, že to známkování má nějaké nevýhody, nějaká negativa?

No, mnohdy se do té známky jedný všechno neschová. No, ale zase ještě to pozitivum, když bych uvedla, tak já třeba to dělám i tak, že mnohdy ty děti se hodnotí. Hodnotí se slovně, hodnotí tedy toho, co je zkoušený, tak ho hodnotí slovně, co věděl, co nevěděl, a potom když slovně ohodnotí, tak se zeptám na známku, jakou bys mu dal nebo dala. Tak to si myslím, že se i dětem líbí docela, že mohou se projevit. No, a nebo to dělám někdy tak, že i ty děti samy se hodnotí. Vycházejí z toho, co se naučily, jak si to připravily, a pak jestli i já řeknu tu známku, co bych dala, a jestli ta jejich píle, co vynaložily, tomu odpovídá nebo ne.

Takže Vás zajímá, jakou známkou by se ony samy ohodnotily.

Ano, tak různě to dělám.

Aby je to trochu zajímalo.

No. Určitě.

Co byste řekla, že je na užívání známek nejpřínosnější? Pro Vás, jako pro učitelku.

No, tak to teda nevím. Nejpřínosnější no. Já si m* ...: No, nejpřínosnější to nemohu říct. Ale ...: Kdyby to bylo podle mě a byla tomu odpovídající zde doba a situace na těch školách, tak si myslím, že ty známky pro mě vůbec nemusely existovat. A stejně ty děti by se nějakým způsobem hodnotily. Nevím tedy, jak by se to realizovalo, s jakými výsledky by šly někam na tu střední školu.

A myslíte, že byste je pak hodnotila slovně, kdyby tedy nebyly ty známky.

No, asi potom třeba na závěr by se to i dalo. Podle toho, kam by ty děti chtěly jít. Ale nevím, jak by se to dalo realizovat mezi těma jednotlivýma ročníkama. To tedy nevím, jestli nějaké zkoušky například. I tohleto by byla možnost. Jako podle mě přínosem pro mě samotnou známky moc nejsou. A nejsou z toho důvodu, že v současné době prostě je

taková situace, že přijdou rodiče, dupnou si: „My chceme tu jedničku.“ A tu jedničku za různých okolností prostě musej i dostat. I když kolikrát vím, že na to nemají.

Takže se cítíte být skrze známky zmanipulovaná.

No, určitě. V současné době docela hodně. Vidím to tak. No, a důvod je hlavně ten, že na střední školy berou podle známek. Na základě prospěchu. No, a teď když ty děti mají ty jedničky, byť na ně nejsou, ale mají je, tak se tam dostanou. A když děti mají dvojky, a na ty dvojky, na pěkný dvojky, skutečnou jsou, tak se tam nedostanou, protože třeba těch jedničkářů je ...: I když toho vědí víc. A to já jsem se setkala s těmi názory i na středních školách, když mluvím s někým tady z gymnázia, to je nejbliž, tak oni to tak říkají, oni to taky vidí, že by bylo třeba zavést zkoušky, ale kvůli tomu prostě, že většina těch škol zkoušky nemá, no tak jedna škola, když to zavede, tak pohoří na tom. Já si myslím, že ty známky prostě pořád v současné době jsou to jedničky, jedničky a ty děti na to mnohdy nemají.

Takže prostě pro Vás známkování není nějakým přínosem.

Prostě není, protože vidím tu manipulaci.

A kdybyste mi mohla říci, co je na té formě hodnocení nejzápornější, na tom známkování, pro Vás?

Ježiš, nejzápornější. No, někdy třeba vidím, že to dítě se i připravovalo a teď to nedokáže takovým způsobem, jak se připravovalo, prostě podat. Takže na jedné straně vidím, že mu musím dát tu trojku, ale že ty přípravě dalo to dítě víc.

Že nemůžete zohlednit jeho individuální přístup.

To se většinou nedá, před tou třídou, protože ...:

Byste si to neodůvodnila.

No. Těžko by se to odůvodnilo, když ty ostatní děti vědí, že on neuměl a nebo ona to neuměla.

Z jakého důvodu neužíváte slovní hodnocení jakoby pořád? Místo těch známek.

No, to já už sem řekla, protože děti tomu nerozumí, a známky jsou prostě na prvním místě tady a rodiče zajímají jen ty známky a ...:

Takže z důvodu zájmu žáků a učitelů.

No, no, určitě.

Když ho nepoužíváte, má podle Vás nějaká jiná negativa? Kromě té nesrozumitelnosti? To slovní hodnocení.

Já si myslím, že když by se to dobře napsalo a všechno propracovalo, tak to zase ani tak ne.

Ani tak ne. A myslíte si, že má nějaká jiná negativa to slovní hodnocení?

No, pokud, já nevím, by to ten učitel nějak odbyl a nepostihl tam všechny stránky v tom hodnocení, tak pak tedy určitě jo. Ale to záleží asi na individualitě každého.

Takže myslíte si, že pokud je dobře zpracované ...:

No, tak já si zase myslím, že to není na škodu.

A kdybyste měla říci, i když ho nepoužíváte, čím by pro Vás mohlo být přínosné, kdybyste ho používala běžně v té výuce?

Nechá se tam určitě obsáhnout víc jako ...: Nechá se tam využít pohledů na toho žáka z různých stránek. Více než jen v té jedné známce.

Takže by Vám řeklo více.

No, já sem to kdysi, ale to už je docela dávno, tady byl jeden chlapec, na prvním stupni to bylo, a myslím si, že jsem to tehdy i jednou psala a že tedy se tam určitě nechá vyjádřit toho daleko více než je prostě jednička, jednička, dvojka, dvojka, ale tam se nechá i například ta snaha, pílě v tom obsáhnout.

Bylo by pro Vás příjemnější, že byste se mohla vyjádřit k tomu, co potřebujete.

Ale zase ta administrativa, zase by to dalo, nevim, zase by to dalo daleko více práce.

A kdybyste měla říci, co z pozitiv, které jsme zde zmiňovaly, by bylo pro Vás nej* největším, pokud jde o to slovní hodnocení? Čeho byste si jako nejvíce vážila?

No právě toho, že by to dítě se tam mohlo hodnotit po všech stránkách, které se třeba nedají hodnotit jenom tou jedničkou, dvojkou, trojkou.

Zmiňovaly jsem zde nějaká ta negativa, které byste považovala za to největší, pro Vás, na tom slovním hodnocení? Takový největší zápor slovního hodnocení?

No, já si zase pořád myslím, že by tomu někteří nerozuměli.

Jo.

Protože tady opravdu mám to hodnocení a když to vidím, tak tam je asi to úskalí. Opravdu.

Že to není tak srozumitelné jako ta známka.

Hmm (přítakání).

Můžu se zeptat, z jakého důvodu třeba neužíváte kombinaci známky a toho slovního písemného komentáře v průběhu celého vyučování.

To jako třeba, když tady někde mám ten sešit na tu klasifikaci, tak že si tam nepišu i ...:

No, že byste udělila jako známku, existuje taková možnost, a k tomu byste ještě napsala slovní for* kom* komentář. Že by to byla jako ...:

Tak s tím jsem se tedy nesetkala.

S tím jste se nesetkala?

Ne.

V odborné literatuře se uvádí, že je možné vedle známky, třeba jedničky, napsat i ...:

No, což to jsem četla, ale s tím jsem se v praxi nesetkala.

Nesetkala. Takže vůbec tuto formu hodnocení neznáte.

Ne, v praxi opravdu tady ne.

A i když tedy Vám není vlastní, myslíte si, že má nějaká pozitiva? Může být něčím přínosná tahle forma kombinace?

No, zase se tam nechají právě třeba rozdělit třeba ty znalosti, tou známkou, a zase to úsilí, pílě. Takže to určitě jo, že se tam nechá hodnotit to dítě nějakou takovou formou trošku jinou, jako doplnit k známce.

A kdybyste měla uvažovat i nad nějakým záparem téhle formy kombinace slovního hodnocení a známky? Který by Vám třeba ...:

No, tak určitě by to bylo daleko náročnější, jednak na tiskopisy, to by musely být určité pro to speciální, že jo, kdyby to bylo na vysvědčení, ta administrativa rozsáhlá, si myslím, že by to byla. No a i pro ty učitele určitě by to znamenalo větší zamyšlení nad celkovou osobností toho dítěte.

A i když tu formu nepoužíváte, byla by pro Vás nějakým způsobem přínosná? V čem jakoby nejvíce? Tahle kombinace teďka. Kdybyste ji začala používat. Co si myslíte, že by pro Vás jako bylo takové nejpříjemnější?

Nejpříjemnější, když by to mělo někde nějakou odezvu. Tohleto. Ale pokud ta odezva není v současné společnosti, tak si myslím, že to ...:

Rodiče a žáci o to slovní hodnocení úplně tak nestojí?

Ne. Opravdu to pořád jako vidím na ty známky, známky, známky. Tam si myslím, že je to úskalí. V téhle společnosti prostě. Ale je to zvyk, je to dané jednou a těžko se to bude nějak prolamovat tyhlety ledy.

A kdybyste se zamyslela nad největším negativem téhle formy kombinace slovního hodnocení a známky, který, které by to pro Vás třeba bylo?

Ježiš no. Negativum. To už jsem řekla. Asi by to bylo daleko víc té práce. To by bylo mnohem náročnější teda stoprocentně.

Jakou formu hodnocení používáte v češtině, v té komunikační složce předmětu, třeba při hodnocení slohových prací nebo řečových dovedností?

Ja* Jakou formu známkování?

Jestli tam také to známkování nebo slovní hodnocení nebo tam to máte nějak jinak

Tam taky známkuju.

Z jakého důvodu i tam?

Ty, ty rodiče prostě tu známku chtějí. Známkou, známku, známku.

A například při hodnocení slohu. To bývá trochu odlišné.

Při tom slohu, to už jsem zkoušela a zkouším to tedy alespoň jednou za rok vždycky u té slohové práce, že jednu známku dávám jako ze slohu a druhou známku dávám z pravopisu a z úpravy třeba té práce. S tím už jsem se setkala totiž na nějakém školení kdysi, když jsme měli. A to se mi zdálo jako docela zajímavá myšlenka. Protože někdy to dítě může být hodně slohově nadané, takže slohově to má pěkné, ale na pravopis to je chybu na chybě a ta úprava taky není vždycky taková, takže ze slohu může mít třeba jedničku a z úpravy a pravopisu může mít čtyřku. A to potom ty děti docela za* zajímá proč.

A třeba při hodnocení těch řečových dovedností tohle nepoužíváte? Že byste to taky nějak rozdělila.

Ne, to ne. Dvě známky ne. Taky hodnotím ty mluvní cvičení, ale to teda známkou.

Hmm (přítakání). To známkou.

No, a zase tady hodně u těch mluvních cvičení právě za spolupráce s těmi spolužáky, protože to oni většinou poslouchají a sledují tam například, jestli se dodržel ten slohový útvar, jestli ten slohový útvar, co použili, se tam zrovna hodí. A protože to je mluvní cvičení, tak někdy trochu pomímám úplně čistě tu spisovnost, protože tam třeba použijí nějaká ta slova hovorová, tak jak tady asi mluvím teď já hovorově. Takže tam to trošičku, to si vysvětlíme, že to je mluvené, kdyby to psali, tak že to třeba nemohou napsat. Ale když tam zrovna nepoužívají nějaké vulgarismy nebo tvary úplně hrozné, který chytanou za uši, když to člověk slyší, třeba někde v médiích, tak to člověk neřekne.

Ale jinak je tedy známkujete.

Ano, známkuji známkou.

Z jakých důvodů užíváte danou formu?

Jak už jsem říkala, ty rodiče známky chtějí.

Dobře, tak já Vám moc děkuji.

učitel č. 7

Tak já bych se Vás zeptala, jakou formu hodnocení žáků užíváte? Jestli teda žáky známkuje nebo jestli je hodnotíte místo známek slovně, v průběhu i na konci roku, nebo jestli kombinujete známku i to písemné slovní hodnocení.

Slovní hodnocení písemné ne. Ale ústně je hodnotím také, abych je motivovala, to znamená kladně třeba při hodině je chválím, abych je k něčemu trochu vyburcovala. Jinak co se týká písemně, tak vždy jenom známkami.

Takže Vaše forma hodnocení je známkování.

Známkování. A jestli mohu, já jim tam občas dávám například smajlíky, jestli tohle se bere jako hodnocení. Vlastně něco takového, že například, já nevím, dostane trojku a přesto dostane smajlíka za to, že on udělal určitý pokrok. Takže ho ohodnotím takto mimo.

Z jakých důvodů užíváte tuto formu?

Nejvíce se mi osvědčila, jsem na ni zvyklá. Je to pro ty děti nejpřehlednější. A když je chci pochválit, tak to dělám ústně, ale nepíšu tu pochvalu. Ale jednou za čtvrt roku tady máme vlastně slovní hodnocení, takže jednou, dvakrát za rok vlastně slovně hodnotím, to je pravda. Máme slovní hodnocení ze všech předmětů, to znamená jak z hudební výchovy, tak z angličtiny, ale tebe zajímá čeština. Z češtiny napíšu slovní hodnocení, jaké má problémy s gramatikou, ve slohu, v čem jsou přednosti, zápory. Těm dětem se to dá k nahlédnutí, ony si to přečtou, můžou se k tomu vyjádřit, proberu to s nima, aby řekly, zda s tím souhlasí, nesouhlasí. Můžou k tomu i napsat. Potom se pozvou rodiče a společně s dětma a s rodičema se to zase eště probere. A dělá se to dvakrát do roka tohleto. Takže vlastně písemně slovně je vlastně také hodnotím ve čtvrtletí a třičtvrtletí, protože v pololetí a na konci roku jsou známky. A čtvrtletí a třičtvrtletí je slovní hodnocení.

Hmm (přítakání). Vy používáte teda ale v běžných hodinách to známkování, tu formu klasifikace. Jaké jsou podle Vás výhody této formy hodnocení?

Pro mě je to přehlednější. Je prostě stanoven: trojka je průměr, čtyřka je horší průměr, dvojka není to dokonalé a jednička to už opravdu musí umět. Zdá se mi to přehledné.

A vidíte nějaká negativa téhle formy hodnocení?

Vidím. Těžko se to někdy, někdy se těžko hodnotí, protože do toho, těch známek těžko zahrneš třeba posun k lepšímu. To znamená, jestli někdo dělá hodně chyb a potom opravdu na sobě pracuje a udělá jich podstatně méně, pořád vychází stejná známka. Tak jsem i udělala, že známkově, je to tedy z angličtiny, ale ono je to podobné, děvče bylo známkami na čtyřku, ale dostalo trojku za tu ukrutnou snahu a za tu systematickou práci, která na ní byla vidět. Takže dostávala trojku, byla jsem i dohodnutá s rodičema a ...:

Takže jste zohlednila individuální vývoj.

Zohlednila jsem individuální vývoj, že opravdu za tu snahu dostala lepší známku než podle té klasifikační stupnice.

Jo. Co byste řekla, že je na těch užívání známek pro Vás osobně nejpřínosnější?

Co je nejpřínosnější? V tuhle chvíli nevím, co bych ti řekla.

A co je jakoby nejzápornější?

Nejzápornější je, že ty známky nevyjádřej, nevyjádří všechno, nevyjádří vztah toho dítěte k tomu předmětu. Že i když se snaží sebelepší a pořád ta známka neodpovídá té snaze.

A z jakého důvodu neužíváte slovní hodnocení furt? Vy ho tedy užíváte dvakrát do roka, ale na základní škole můžete průběžně slovně hodnotit furt.

Já vím, ale kam bysme to psali. Z praktického hlediska bych na každého psala. Mně stačí, když píšu dvakrát do roka tohleto slovní hodnocení. Když to vezmu, tak nad každým žákem se zamyslím a píšu jich dvě stě čtyřicet těch slovních hodnocení, a když to napočítáš, tak mě to stojí zhruba, i když píší seberycheji, tak mě stojí, já nevím, patnáct hodin čistého času. Je to, je to jakoby hrozně časově náročný. A kdybych po každém zkoušení měla ještě psát, jak dopadli, jaké to bylo, tak bysme nic nestihli.

Takže slovní hodnocení nepoužíváte proto, že je to pro Vás časově náročné. Vidíte ještě nějaká jiná negativa toho slovního hodnocení?

Ne, ne, asi jenom ten čas, jo.

I když ho nepoužíváte, vidíte nějaká pozitiva, která přináší?

Možná motivovat ty žáky že by mohlo, že to není to tak hrozné, když vidí třeba pětku a když řeknou: „Neumíš to.“, tak je to pro ně méně stresující. I když já jsem zastáncem takového tvrdého režimu, kdy prostě se to musí a musí, jo.

Jo, jasně a kdybyste mohla říct, co je úplně nejprínosnější na téhle formě, i když jí nepoužíváte, tak určitě o ní něco víte. Navíc jí píšete dvakrát do roka.

Já bych řekla, že jen to, že to děti nestresuje, že to není tak výrazné, že vidí pětku, že se zase nic nenaučily. Já mu vlastně slovně řeknu, že je na pětku, ale když to řeknu slovně, není to pro ně tak tvrdé. Ale je to pro mě časově velice náročné. Já ještě ti do toho skočím, já zase si myslím, že je potřeba často ty děti kontrolovat nebo zkoušet, to znamená, kdybych to dělala jen dvakrát, třikrát do roka, tak se to stihne, ale když takhle chci je přinutit všechny, aby psaly na známky písemky, a kdybych každou písemku měla hodnotit, a já jim dám tak dvacet až třicet prostě něčeho za pololetí, tak opravdu by se to časově nedalo zvládnout. Každýmu něco psát. To bych potom nemohla učit.

A ještě nějaké negativum kromě časové náročnosti pro Vás?

Ne. Já vidím jenom tohle.

To je pro Vás nej* nej* nejzápornější na téhle formě?

Hmm (přítakání). Třeba z některých předmětů, já vím, že zase odbočuju, ale třeba z hudební výchovy já bych neměla potřebu vůbec známkovat, mě to zatěžuje, pro mě je to zbytečné.

Ale v té češtině ...:

V té češtině ano, tam rozhodně.

Hmm (přítakání). A můžu se zeptat, z jakého důvodu neužíváte kombinaci té známky a k tomu to slovní hodnocení?

Mám to zaběhnutý a osvědčily se mi známky. Neměním to proto.

A i když jí nepoužíváte, tak stejně se Vás zeptám, jaká může mít negativa tahle forma podle Vás, ta kombinace?

Kombinace? Že někdy děti z pohodlní, si myslím. Že si to přeberou to slovní hodnocení moc pozitivně, především ty starší děti, řeknou: „Ona mi řekla jenom, no, není to zase tak špatné nebo je to špatné, je to průměrné, neučíš se moc dobře.“ A ta motivace by tam byla malá potom.

A myslíte si, že tahle forma, že byste napsala známku a slovní hodnocení, by měla i nějaká pozitiva?

No, možná by to nebylo špatné obojí dohromady, ale to bychom to časově už vůbec nezvládli. Z praktického hlediska časově ne, to není možný realizovat.

A kdybyste měla říci, co na té kombinaci známky a slovního hodnocení, kdybyste ji používala, byste si nejvíce vážila, co by Vám tato forma nejvíce přinesla?

Kontakt s dítětem, komunikace s dítětem. Bližší kontakt s dětmi.

A naopak, kdyby ...: Co by pro Vás bylo největší zátěží?

Opravdu, opravdu ten čas, no. Nic jiného ne. Ten čas. A možná, aby přesně to dítě vědělo, co máme na mysli, jestli opravdu, abysme se dovedli vyjádřit, jestli to jsou průměrné znalosti nebo podprůměrné, aby opravdu si to přebralo zhruba, jak to vypadá.

Takže by to pro Vás bylo časově náročné. Ještě se zeptám, jakou formu hodnocení užíváte v té komunikační složce předmětu?

Zase známky.

A důvod?

Tak ta forma se mi jako prostě osvědčila, jo, jsem na ni tak zvyklá.

A jakou formou hodnotíte třeba při hodnocení slohu nebo řečových dovedností v té češtině. Jestli zase zn* ...:

Zase známky. A dost často, jestli se bere, tomu neříkám slovní hodnocení, ale občas jim tam něco napíši, například za ten sloh. Já nevím, mají tam gramatické chyby a já jim napíšu: „Velice pěkné.“ nebo jim tam ještě nalepím toho smajlíka. Nebo naopak, když mě to rozzlobí, že to vypadá opravdu hrozně, tak mu tam napíši, že to je něco otravného. Takže nějakou větičku, dvě větičky za sloh jim ještě napíšu. Ale do sešitu, čtvrtletní práce se vlastně hodnotí známkou, takže tam ne. Ale když jsou takové slohy mimo, tak třeba tam jim něco napíšu.

A z jakých důvodů používáte tuto formu klasifikace i v téhle složce předmětu?

Jako ve slohu?

Jako ve slohu nebo při mluvních projevech.

Protože tam se mi to lepší vyjádří. Protože tam ta známka není zase tak odpovídající, takže tam lépe vyjádřím to, co si myslím o tom, co to dítě předvedlo. Tam se to tou známkou těžko, těžko vysvětlí.

Ale stejně známku používáte.

Známku stejně použiji, napíšu, plus k tomu někdy něco napíšu a nebo mu to tedy řeknu ústně, když máme sloh nebo mluvní cvičení, dostane známku a ústně mu k tomu řeknu zdůvodnění, takže jestli je to slovní hodnocení. Ale nepíšeme to jakoby na papír.

Dobře, děkuji moc za rozhovor.

učitelka č. 8

Tak já se Vás zeptám, jakou formu hodnocení žáků užíváte v předmětu český jazyk a literatura.

Hodnocení známkami.

Hodnocení známkami. Můžu se zeptat, z jakých důvodů?

Asi je to zavedeno tady na škole, takže se prostě držím jenom tak, jak to tady ve škole je. Pokračuju jakoby trendem školy.

Jiný, jiný důvod k tomu nemáte?

Asi ne, asi ne. Myslím, že kdyby tady bylo zavedeno slovní hodnocení, tak holt hodnotím slovně. Asi spíš podle toho, jak to tady je.

Jaká jsou podle Vás pozitiva známkování?

Určitě motivace pro děti. Bohužel.

Ještě nějaké jiné Vás napadá?

Takle rychle asi ne.

Takle rychle asi ne. Tak když si vzpomenete ...:

Když si vzpomenu, tak Vám pak řeknu.

A naopak se Vás zeptám, nějaká negativa známkování, na která jste narazila při hodnocení žáků?

Dost často úzká škála jedna až pět teda. Nebo často neobjektivní mi přijde. No.

Kromě té motivace něco ještě jiného Vám přináší známkování? Co byste jako vyzdvihla, že je pro Vás největší pozitivum.

No, tak jelikož i vysvědčení je ve známkách, tak asi jasnější potom rozhodování při známce na vysvědčení.

Takže je to pro Vás jakoby snazší.

Hmm (přítakání). Určitě.

Nějaké největší negativum toho známkování pro Vás?

Negativum? Já nevím, no. Často třeba je to neobjektivní vůči znalostem dětí nebo neadekvátní, tak ňák.

Z jakého důvodu neužíváte slovního hodnocení? Jenom z důvodu té tradice, jak jste říkala, nebo je tam i něco jiného?

Nejspíš i z časových.

Čili bylo by to pro Vás časově náročné hodnotit žáky slovně.

No pokud by se jednalo o slovní hodnocení každé ňáké jejich práce, tak určitě je to náročnější. Nebo bavíme se o slovním hodnocení jako výsledek známky třeba ...:

No, písemné slovní hodnocení.

Písemné slovní hodnocení jako na určitý jedný jejich jakoby ňáká výstup anebo ňáký závěrečné slovní hodnocení?

Oboje dvoje. Ptám se, proč nehodnotíte slovně v průběhu místo známky i na konci roku. Kompletně slovně.

Tak v tom průběhu to je určitě to časový hledisko. Rozhodně teda dát známku je jednodušší a rychlejší než se vypisovat a přemýšlet nad každým žákem zvlášť.

Ale vy tady na škole máte dvakrát do roka hodnocení, takže hodnotíte slovně.

Máme, hodnotim slovně.

Vidíte nějaká negativa slovního hodnocení?

Negativa? No kromě toho času ne. Pořád jen ten čas.

A když ho tedy používáte, přináší Vám nějaké pozitivum oproti té známce.

Určitě můžu víc o tom žákovi dát najevo, víc o něm mluvit, známka je v podstatě jedna, jedno numero, a asi se i víc nad tím žákem zamyslím. Když nad tím přemýšlím, co napsat, tak určitě víc jakoby opravdu proberu toho žáka si v hlavě.

Hmm (přítakání). Kdybyste mi měla říci, co považujete za nejpřínosnější na tom slovním hodnocení?

Z čeho těhle dvou věcí v podstatě, co jsem řekla, asi to druhé, to, že teda jako nad tím žákem se jako víc zamyslím a uvědomím si třeba v čem, v čem je lepší, v čem horší, co s ním ještě dál dělat.

Hmm (přítakání). Že se mu víc věnujete tomu žákovi, určitě. Co byste řekla, že je nejzápornější na tom slovním hodnocení? Jenom ten čas, nebo tam máte ještě něco jiného pro Vás?

Časová náročnost určitě, ale jestli je nej ...: No, asi jo. Já jsem, já jsem jiný zápor nevedla, takže asi je to pro mě takový největší zápor.

Ještě existuje taková třetí možnost, jak žáky hodnotit, a to kombinovat známku a to slovní hodnocení písemný ...:

Což u nás funguje jakoby to čtvrtletní. V prvním čtvrtletí a ve třetím čtvrtletí.

Jinak známce ...: Nekombinujete známku a slovní hodnocení?

Ne.

Z jakého důvodu?

No, tak já nevím, jak sem říkala, je to tady trendem školy. Kdybych byla jinde, tak třeba ...:

I když jsme teda teďka na hypotetické rovině, tak se Vás stejně zeptám, jaká byste shledávala negativa téhle formy, kdybyste to kombinovala?

Negativa? Myslíte kombinace slovní hodnocení a známky? No, když to vezmu klidně i do reálných verzí, tak u nás se často stává, že slovní hodnocení neodpovídá potom známce třeba, že známka vychází v podstatě jinak, než potom to slovní hodnocení píšu o žákovi.

Jako myslíte to, že třeba slovní hodnocení je příznivé a známka je nepříznivá?

No, v podstatě i tak, ale i naopak třeba, jo? Žáka chválíme, o hodinách pracuje, takže vlastně vyzdvihujeme to, co o hodinách dokázal, co umí, ale přesto třeba v testech propadá, jo. Takže jakoby žák má slovní hodnocení pozitivní, ale známka tomu neodpovídá.

Jo, takže si myslíte, že to je neslučitelné tyhle dvě formy v podstatě.

No, ne úplně, ale občas se to stane. Jo, že prostě ...: Je to problém, že ta známka prostě odráží úplně něco jiného než to slovní hodnocení třeba.

Jasně, rozumím Vám. I když ho nepoužíváte, tak pozitiva té kombinace známky a slovního hodnocení, která byste viděla?

Možná jako přesnější informace pro rodiče zase. Mají to jak ve známce, tak v ústním nebo slovním.

Co byste považovala za nejpřínosnější na téhle formě kromě těch, toho zpřesnění informací pro žáka a rodiče?

Zase té kombinace?

Hmm (přítakání).

Mě vůbec nic nenapadá. Zase v podstatě jenom tohleto, asi.

Naopak co byste považovala za nezápornější? Vy jste mluvila o té neslučitelnosti, o tom, že to slovní hodnocení je náročné, a kdybyste známku a slovní hodnocení kombinovala?

No tak, pořád říkám to samý, no, tak asi bych pořád opakovala, co jsem říkala.

Já bych se teďka zeptala na komunikační složku předmětu češtiny, jakým způsobem hodnotíte tam?

Tam hodnotím také známkama, držím se v podstatě toho zaběhnutého trendu školy.

A jak třeba slohové práce a řečové dovednosti?

Slohové práce ty písemné?

Hmm (přítakání).

Tak slohové práce hodnotím přímo známkami, jedna známka se vždycky týká pravopisu a nějaké celkové úpravy a druhá známka je vyložene jenom slohová.

Hmm (přítakání). A z jakého důvodu takle dělíte ty známky?

Možná, aby žák, rodič i já abysme viděli, že teda slohově na tom je mnohem lépe a pouze tu známku si zkazil třeba pravopisem. Protože pokud si hodnotit ve slohu sloh, tak zase pravopis to zbytečně kazí. Takže to je odraz jenom, jo? Druhá známka je pravopis a je jenom informativní, že pravopisně to nezvládl, ale slohově ano.

Rozumím. Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti žáků?

Zase jako známkama, tady to prostě tak je.

Je něco, co byste mi chtěla říct ještě k hodnocení, na co jsem se třeba nezeptala?

Asi ne.

Asi ne. Dobře, tak já Vám moc děkuju.

Všechno?

učitel č. 9

A já bych se Vás zeptala, jakou formou hodnotíte v hodinách českého jazyka a literatury.

Nó, tak hodnotím klasicky, to znamená pěti-stupnice nebo pětiškálová stupnice jedna až pět. V podstatě já sem v tomhle tom trošku asi konzervativní a ...: Jo, takže už mám blízko do důchodu, takže asi už to měnit nebudu a mně to naprosto vyhovuje.

Z jakých důvodů používáte tuhle formu, kromě toho, že Vám vyhovuje.

Jednak jsem na ní zvyklý a jednak si myslím, protože každou tu známku teda ještě nějakým způsobem okomentuji, co, proč, proč jednička, proč dvojka, proč trojka, a myslím si, že ta jako stupnice tomu naprosto, naprosto odpovídá.

Okomentuje, myslíte ústně jakoby.

Ano, ano, ano.

Vždycky udělíte známku ...:

Ano, udělím známku a řeknu proč, z jakého důvodu, co tam chybělo, co, aby byla ta známka lepší, nebo i třeba jedničku když dávám, tak okomentuju proč, z jakého důvodu, že splnila jak požadavky a ...:

Jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace jako formy hodnocení.

Tak pořád mluvím jako za sebe, ...

Určitě, o tom to je.

... ale hlavně to pozitivum v tom jednak, že to je, že jsou na to většinou zvyklí. Jak ti studenti, tak ti, tak ti žáci a přece jenom to ústní hodnocení je pro mě, nevím no, nevystihne, podle mě nevystihne takhle jako plně, plně tu známku nebo to ohodnocení toho žáka a hlavně, že jo, těmi slovy, já teda moc nerad mluvím hodně, jo, takže spíš si myslím, že tady ta škála těch pěti známek naprosto přesně, lze tam vystihnout jeho znalosti a, a kvalitu odpovědí a všechny tyhle ty otázky.

Hmm (souhlas). Myslíte si, že má forma známkování nějaká negativa pro Vás?

Tak ze, z mého pohledu určitě ne.

Ne, Vám vyhovuje ve všech směrech.

Mně vyhovuje naprosto ve všech směrech.

Co byste řekl, že je nejpřínosnější. Vy jste zmiňoval, že je to zvykem pro Vás, že je to pro Vás pohodlné, že nerad mluvíte, kdyby jste měl vyzdvihnout něco, co je jakoby nejpřínosnější na té formě.

Já sem přesvědčený o tom, že je to nejobektivnější.

Nejobektivnější. Hmm (souhlas). Z jakých důvodů nepoužíváte slovní hodnocení.

Tak ...

Vy jste něco jako nastínil.

... to se všechno jako promítá, že jo, jako především teda podle mě ta objektivita. A když to řeknu i na rovinu, tak i ztráta času, protože nežli, nežli teda okomentuji nějakým způsobem tu známku. Já teda vím, že ji komentuji taky, ale řeknu proč, a to je v podstatě stručná forma, řeknu nějaké jenom body a, ale abych to měl celé dávat nějak dohromady, to hodnocení pomocí ústního hodnocení, tak si myslím, že je, že je hodně složité.

Tak, já se Vás zeptám, byli jsme u toho slovního hodnocení, jaká jsou podle Vás negativa. Vy jste zmínil, že časově je to náročné, že to není objektivní, jestli Vás napadá ještě něco jiného.

No, já si myslím, že i ti studenti na to nejsou zvyklí moc, jo, sice, já nevím, na, na tom prvním stupni, ale co mám, co vím, tak K. taky byl hodnocený jako vždycky známkou. Od první třídy, teď je v šesté třídě a pořád jenom známky, to tohle to ústní hodnocení se moc zatím ne* ...:

Nevžilo. I když ho teda nepoužíváte, myslíte si, že má nějaká pozitiva nebo může něco přinášet.

Tak jako určitě, že jo, když potom se to trošku rozpovídá a jsme ochotný o tom diskutovat, když já řeknu svůj názor proč a nechám i jim prostor, aby se k tomu teda vyjádřili, co si myslí oni, no tak pak to slovní hodnocení jako může přinést takovou tu zpětnou vazbu, že si uvědomí, uvědomí, kde ta chyba byla, jo, ale, ale prvotně teda ta známka, a pak teprve se můžeme o tom slovně bavit.

Co byste považoval za nejpřínosnější na slovním hodnocení?

No, asi to, co jsem říkal, tu zpětnou vazbu.

Co byste naopak považoval na slovním hodnocení za nejzápornější?

No, že se to příliš nevžilo u těch studentů.

Hmm (souhlas). Jasně. Existuje ještě taková třetí možnost, jak hodnotit, tedy kombinovat známku a písemný slovní komentář, z jakých důvodů ji nepoužíváte.

Tak písemný slovní komentář používám při písemkách nebo při slohových pracích.

K tomu já se potom ještě dostanu, k tomu slohu.

Jo.

A jinak proč ji nepoužíváte jako kom* komplexně.

To je otázka, jak na ni odpovědět, že jo, to je docela těžké, protože, dobře, tak řeknu z časových důvodů.

Určitě.

Všechno dohromady, dohromady, jo, zbytečně kombinovat věci, když tady máme nastartovaná pravidla, oni vědí, že to bude tak, s tím jsou obeznámeni od začátku, a, a nevidím tam jako důvod.

Hmm (přítakání). Jaká by byla podle Vás negativa téhle formy, kdybyste kombinoval známku a k tomu slovní hodnocení, dokážete si představit nějaká.

Tak pořád jenom to časové hledisko.

A myslíte si, že by Vám to přinášelo nějaká pozitiva? Ta kombinace.

Asi ne.

Ne, vůbec. Ještě se Vás tedy zeptám blíž na tu kombinaci.

Ale jako dyž se to jako veme zpětně, tak v podstatě ta kombinace tady u mě je, když dám známku a nějakým způsobem to ohodnotím, okomentuji, a to vždycky okomentuji, tak ono to vlastně jako svým způsobem je komunikace toho hodnocení, ale prvotní a, a, a, že jo, sedumdesát procent toho tvoří to hodnocení známkou nebo ...:

Hmm (přítakání). Já sem právě měla na mysli to, to písemné slovní hodnocení. Co byste považoval na formě kombinace za nejzápornější?

No, asi pořád to časové hledisko.

Jakou formu hodnocení používáte v té komunikační složce předmětu.

Tam hodnotím zase tou známkou s tím okomentováním.

Z jakého důvodu používáte tuto formu hodnocení?

Z těch, o kterých jsem už mluvil.

A u slohových prací, tam hodnotíte tedy známkou také a u toho slohu píšete komentář. Můžete mi říct, co tam třeba píšete?

No, jestli práce teda odpovídá zadanému tématu, slohovému útvaru, a pokud je tam, jsou tam nedostatky, at' stylistické nebo gramatické, tak v podstatě k tomu jenom zaujmu stanovisko. Příliš mnoho, já nevím, gramatických chyb nebo, ono teďka v podstatě to vychází z toho, jak se hodnotí ta písemná maturitní zkouška, takže tím způsobem, jak se hodnotí ona, já vlastně hodnotím i ty písemné práce v jednotlivých ročnících. To znamená ty tři škály. Útvar, obsah a ta stránka stylistická a gramatická.

Je nějaký důvod, proč používáte tuhle formu, kromě toho, že se řídíte ...:

Protože, protože potom se, vlastně vrcholem je pak ta písemná maturitní zkouška, a tak se to tam hodnotí, tak aby si na to zvykali v podstatě.

Takže Vy je už na to připravujete. Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti, když máte nějaké mluvní cvičení.

Nóo, tak znova známkou.

Taky známkou.

Taky známkou.

A pouze ústním komentářem nějakým.

Ústním komentářem a známkou.

A z jakého důvodu hodnotíte zrovna takhle?

Protože jsem tak zvyklý.

Dobře. Je něco, co sem se nezeptala, co byste mi chtěl říct k hodnocení.

Asi, asi ne, asi ne, jako že je složitě, nebo čím dál tím složitější ta, aby člověk byl objektivní, že jo, čím je člověk starší, tak pořád má takový pocit, aby někomu neublížil, jo, když jsem byl mladý, tak v podstatě jsem se s nikým moc nebavil, tak to je, a teď teda spíš, ale aby to nesklouzávalo k tomu, že preferuji to ústní hodnocení, jo, ale spíš víc teda se snažím to zdůvodňovat tu známku, to je jediné co asi k tomu.

Dobře, tak já Vám děkuji

učitel č. 10

Já bych se Vás tedy zeptala, jakou formu hodnocení žáků užíváte, jestli známkujete nebo ...:

Já tedy upřednostňuji známkování, víceméně prakticky teda známkuji pouze, slovní hodnocení nedávám. Takhle, já ještě pracuji se systémem, vždyť to znáš, plusů, minusů, kdy tedy za aktivitu, případně drobnější úkol, náročnější domácí písemný úkol, menší recitace dávám plus. Za tři plusy je jednotka, bohužel zase za tři minusy pětka. Čili ono v podstatě se mi tenhle ten neznámkový systém nakonec stejně v ten známkový převrátí.

Z jakých důvodů užíváte tu formu klasifikace?

Mně to případně osobně nejpřehlednější, pro žáky a hlavně pak pro rodiče nejčitelnější. I když netvrdím, že v současné době je to forma takzvaně úplně „IN“. Zvláště si myslím, že na prvním stupni základní školy to slovní hodnocení je pro ty děti určitě víc motivující a možná teda i pro rodiče je to ...: Pro ty děti, dejme tomu, v rozsahu prvního stupně, prvních určitě těch tří, čtyř tříd lepší, no.

Já se k tomu slovnímu hodnocení potom dostanu.

Dobře.

Zatím bych se tedy zeptala, jaká vidíte pozitiva klasifikace. Co Vám ta forma přináší.

Tak pozitiva klasifikace vidím samozřejmě v tom, že se dá celkem pohodlně z těch známek vytvořit nějaký průměr, i když to, zase přiznávám, nemusí u některých typů studentů být úplně ideální, no. My dnes máme tady zavedený elektronický notes na tom webu Webnotes, kde vlastně já si známky píši a kdykoliv si promítnu průměr, tak mi to vlastně ukáže, že jo, že žák má 2, 4 čili má takovou horší dvě. A je to tedy pro mě víceméně i pohodlnější, než to teda pracně třeba přepočítávat v notesu nebo v nějakým jiným záznamu. Pro žáky samozřejmě zase je to i svým způsobem možnost, že oni i sami si mohou teda tu známku takzvaně trochu spočítat.

Že se v tom lépe orientují.

Tak, tak, tak.

Negativa klasifikace. Napadají Vás nějaká?

Negativa mě napadají, je to určité zjednodušení právě třeba u kreativních studentů, kteří jsou třeba kreativní, já nevím, v písemné podobě a ústní třeba je naopak slabší, tak pak třeba ty známky mohou být ve velkém rozpětí, jo, a tam třeba pro takového studenta, který má třeba hodně problémy, ať už na jedné straně buď s písemným nebo s ústním, tak pak třeba na jedné straně, já nevím, ty čtyřky, pětky a na druhé jednotky, tak to může být dost velký rozptyl a nemusí to být úplně objektivní.

Hmm (souhlas), napadá Vás ještě nějaké negativum té klasifikace pro Vás?

No, tak negativum, tak samozřejmě to může být takové to obligátní třeba strašení pětka, že jo, kdy, kdy teda zvláště spíš rodiče, než dneska studenti, ale i rodiče to

vnímají. „Ty jsi dostala pětku?“ Třeba. „Dostal?“ Jo, a má to potom bohužel teda pro některé studenty takový negativní hodnocení, že pak se těm pětkám takzvaně vyhýbají, že do té školy vůbec nechodí. Možná, že kdyby bylo to slovní hodnocení, že by je to odrazovalo od toho chození méně. Jo, si myslím, jo. Protože ten symbol té pětky trošku zavání možná někdy až takovým tím rakousko-uherským nebo hodně teda hluboce minulým stoletím, a to taky není úplně dobře.

Hmm (přítakání). Z těch pozitiv, co jste mi vyjmenovával, že je to pro Vás pohodlné, že statisticky lépe se to zpracovává, co byste vyzdvihl, že je jako největší přínos pro Vás?

Největší přínos. No, tak je to samozřejmě určitá motivace, že jo, pro ty studenty, zvlášť teda třeba pro pilnější studentky, ta motivace mít ty, to vyznamenání, jo, to znamená v rozsahu tý jedničky nebo několik dvojek, že je to taková ...: Je to možná určitý znak nebo symbol toho, že jsou dobré nebo dobří, jo. Jo, prostě to je zase opak symbolu té pětky, že prostě ty máš třeba, že jo ...: Babička hodná. „Ty máš,“ že jo, „Jaruško, samé jednotky.“ Tak je to tedy výraz, určitý výraz symbolu té kvality, no. Jo, dostal jsem ...: I, i třeba nakonec i vysokoškolskou zkoušku: „Mám to za jedna,“ že jo, tak je to takovej symbol, že to bylo dobrý, no.

Hmm (souhlas). Někdy uznání.

Ano, ano, symbol, symbol určitýho uznání, do jistý míry i prestiže, protože tady právě třeba gymnázium je taková školy, kdy určitej ten, určitý ten, ta prestiž ve třídě prospěchová tu je. To, co si budem povídat, jo. A do jistý míry se to stratifikuje, že jo, ty máš jednotky, já mám dvojky, tohleto je čtyřkař. Ty děti si to třeba neřeknou, ale do jistý míry se to tak vnímá, jo. Zvlášť potom, když ten člověk je dlouhodobě úspěšný nebo dlouho neúspěšný, tak se to i u učitelů trošku fixuje do takových těch výrazů: „To je jedničkař.“ Třeba.

Takže takové ty nálepky žáků.

Tak nálepkování nebo nálepky. Ano, jsou tam, ano.

Z těch záporů, které jste zmiňoval, co byste zase vyzdvihl jako největší?

Jako největší zápor?

Hmm (přítakání). Na těch známkách.

No, právě ty špatné známky dlouhodobě u některých těch studentů vyvolávají nechuť ke studiu, nechuť k docházce, protože vlastně oni se třeba snaží, ale jak říkám třeba, já nevím, písemný projev jim opravdu vůbec nejde, často jsou na hranici prostě už určitý té formy nějaký lehčí poruchy psací, dělá jim to problémy, no, a pak ty naskakující špatný známky vlastně, odpor k předmětu, odpor k učiteli, že jo, odpor k té docházce. „Já jsem čtyřkař, mám tu nálepku, tak se to se mnou vleče.“

Hmm (přítakání).

No, tak trošku jsem možná opakoval, ale ...:

Ne, ne, oni i ty otázky se opakují.

No.

Z jakých důvodů nepoužíváte to slovní hodnocení? Místo známek, myslím to písemné.

No, přiznám se, že určitě to slovní hodnocení by, by nebylo špatné. Je fakt, že teda už jsem teda starší učitel, učím necelých třicet let, a takže trošku ta zaběhlost velká. V praxi je to tedy pro mě pohodlnější, vnímám to tak, že podobně jako tak se nějak snažím sít nějak s tou novou technikou ve výuce, cože teda, dejme tomu, jakš takš zvládám, ale prostě to slovní hodnocení zatím moc se mi do toho nechce a ani se mi nezdá, zase že třeba zvlášť vyšší stupeň gymnázia je pro to odpovídající škola. Jak říkám, to už jsem tady jednou uvedl, ideální je to pro první stupeň základní školy, možná ale by to nebylo

špatný i ve školách, můj názor, třeba učňovského typu nebo více praktických školách, kde je kladen důraz na praxi, jo, protože zase třeba oznámkovat studenta, který, nebo učně, že nemá pořádek v dílně a dát mu třeba za to čtyřku, a je manuálně zručnej, tak spíš by bylo hodnocení slovní, že tedy to a to zvládá dobře, ale pak si po sobě neuklidí, než že má čtyřku, která vlastně nic, nic tak, jo že? Prostě to slovní hodnocení právě má tu výhodu, že zachytí něco pozitivního, něco pozitivního, že i ten čtyřkař. Dobře, zanechal po sobě nepořádek v dílně, ale výrobek vyrobil. Kdežto ta čtyřka sama o sobě nemá tu vypovídající schopnost.

Hmm (přítakání). Jaká jsou podle Vás negativa slovního hodnocení?

Tak mnohomluvnější učitel nebo takový ten v uvozovkách učitel psavec se tím může trochu zahltit, protože když potom studentovi napíše menší slohové cvičení, tak zase, nebo tomu učni, tak to nemusí být úplně ideální, takže vidím to negativum prostě v těch několika málo větách vystihnout to jádro, jo, že třeba některým učiteli dělá trochu problém říct rovnou tu věc, jo, tak jako i ve výkladu kolem toho krouží a pak se to může projevit i v tom písemném.

Hmm (přítakání), takže myslíte, že je to jako formulačně náročné.

Ano, ano, ano. Jde o tu formulační určitou pre* pregnantnost, preciznost toho výrazu, jo, protože aby zase ta pani učitelka v první třídě neopisovala pětkrát, že Jenda je hodný hoch a je a byl, jo, aby to potom nakonec měli rodiče ještě chuť si dočíst.

Napadá Vás ještě nějaké jiné negativum toho slovního hodnocení?

No, tolerantnější učitel by mohl být shovívavější a snažit se i ty slabší žáky tak jako možná povzbudit, ale aby to nepřehnal ve smyslu trochu, já nechci snad říkat slovo podbízivost, ale prostě, jo, aby neměl snahu potom i u těch žáků evidentně slabších, aby mu potom z toho slovního hodnocení nevyšlo, že je chváli víceméně, jo, že sice se moc toho nenaučil, ale, jo, že prostě, já nevím, hlásí se, ale nic neví, ale, jo, aby zase to nebylo tak, že prostě i ty nejslabší žáci nakonec si to přečtou a řeknou: „My jsme nakonec dobří,“ jo. Potom v tom konečném důsledku, že by to slovní hodnocení je mohlo ukolébat v tom, že my jsme vlastně skoro stejně dobrý jako ti nejlepší, no.

Aby tedy konkrétně říkalo, co neumí ...:

Tak, tak, tak. No, no, no.

Jaká pozitiva toho slovního hodnocení? Vy jste mi už něco naznačoval.

Pozitiva slovního hodnocení. No, jak říkám. Může to dítě nebo žáka povzbudit, když ho tam pochválíme, jo, protože jsou studenti, kteří mají pocit, nebo žáci, že jsou prostě jenom haněni, že jo. Špatný známky, učitel jim neustále něco vyčítá, nepochválí je, co je rok dlouhej. Takže přece jenom v tom slovním hodnocení, i když neříkam moc, ale i u toho horšího by trochu něco mělo teda bejt pozitivum, a to vidím to pozitivum, ale jako zase aby nepřešlo. Jo, ale prostě i u toho horšího třeba aspoň jednou větou říct: „Jistě, určitý možnosti tu jsou, budeš-li, bude-li student chtít,“ jo, čili aby ten student z toho slovního hodnocení vnímal, že ho ten učitel úplně nezatrácuje. Ale zase na druhý straně aby to nespadlo, to už jsem říkal před chvílkou, do toho extrému, že ten učitel prostě se trochu podbízí slabším žákům a že tam chváli, nák tak jako chváli zbytečně.

Je něco, co byste na slovním hodnocení považoval za nejpřínosnější? Pro Vás jako pro učitele češtiny?

Nejpřínosnější. Svým způsobem třeba tomu žákovi trochu pomoci orientovat se sám v sobě, jo, třeba označit nějakou jeho vlastnost, pojmenovat, kterou on sám jako víceméně on tuší, a aby si ten žák řekl: „No vidíš, on ten učitel to docela vyhmátl,“ jo. Já jsem třeba poměrně cholerický typ, zbytečně třeba ty spory řeším ve třídě touhle formou, to třeba mi dobře radí. Jo, čili tak jako řekl bych taková skrytá trochu forma, no tak psychoterapeutická snad až tolik ne, jo, že ...: To si nakonec uvědomuji i já, že

když studentům zadávám slohový práce, že občas mi potom říkají, že v té úvaze vlastně se zamysleli nad sebou tak, jak by to jinak neudělali, jo. Tak to je tak trošku možná podobný, když tohle píšou studenti sami na sebe třeba.

Jasně. Z těch záporů toho slovního hodnocení jako je ta náročnost, formulace, co byste považoval za největší zápor na tom slovním hodnocení.

Za největší zápor. No, mohla by to být nekonkrétnost, velká obecnost, abstrakce. Učitel, aby si takzvaně ulehčil práci, protože samozřejmě je zavalen různými dalšími administrativními, tak pakliže by mu to bylo třeba nařízeno, tak by to mohl vnímat jako zkomplikování práce a snaha to prostě odbýt nicneříkající abstrakcí. Jo, takový šanon. Takovou formulaci si udělat jednu pro výbornou, jednu pro průměrnou, jednu pro špatné, jo, a jenom tam obměňovat jména, jo. Aby teda nad tím nestrávil čtyři půldne, ale jedno, jo, čili to si myslím, že, to si myslím, že bohužel při jaksi současných podmínkách ve školství, vyžadování práce a v relaci s platem, bych velmi, pokud by se to zaběhlo víc, bych velmi, velmi obával toho, že zvlášť třeba starší učitelé, tím myslím tak kolem padesáti a výš, že by to, neříkám odbývali, ale prostě by si udělali nějakou prostě takový jakousi šablonu, do které by to prakticky doplňovali, což si ale myslím, že by nemělo být.

Že by to pak ztrácelo smysl. Z jakých důvodů neužíváte kombinaci známky a k tomu třeba ten písemný komentář slovní. To je taková ta třetí možnost ...:

Jo, že by ...: Ano. Nepoužívání dvou možností. No, takhle, já to třeba někdy mírně používám, vzpomeneš si sama, třeba sloh a klasický případ je maturitní, kde to zdůvodnění je i větší trochu, ale já i teď v běžných slozích se snažím studentům dokonce v některých případech napsat i něco víc, když mě to k tomu podnítl, takže opravování slohových prací, já teda v každé třídě píšu čtyři ročně, jo, čili vlastně čtyřikrát ročně jsem ochoten tomu studentovi sice od třeba jenom drobné poznámky hlídej si, hlídat si třeba interpunkci, nepoužívat stejná slovesa až třeba k delším typu: „Tvoje práce je po slohové stránce pěkná, ovšem útvar úvahy jsi zčásti opustil, protože ...“ A teď za a, b důvody. Čili takle. No, jinak z hlediska dějepisných testů, tam slovní hodnocení nemám víceméně, takže by se to hlavně teda týkalo hlavně těch slohů. No, jinak to nepoužívám, myslím, že to je jako zbytečné, zbytečné to hodnotit dvakrát, co už vědí.

Jo, já se k tomu slohu pak vrátím.

No, dobře. Jak mi ty myšlenky probíhají.

No, jistě. Určitě, určitě. Jaká jsou podle Vás negativa téhle formy, kdybyste to kombinoval.

Kdybyste to kombinoval. Negativa v té kombinaci. No, tak mohli by se studenti třeba, kterým pravidelně něco píšu víc, cítit, teď nevím, uražení, pochválení, když ...: Zase naopak třeba třem, čtyřem studentům tam nenapišu nic, tak ty studenti teda, když vidí, že ostatním jsem napsal, tak mají pocit, že jsem neměl chuť se s nimi jaksi bavit a prostě. Takže se snažím nezapomenout u každého toho slohu napsat alespoň třeba, já nevím, hlídej, hlídej si třeba mluvnicki, jo, přičemž to je takový výkřik spíš, ale upozornění, no, takže. Zápor vidím v tom, že když teda to někomu zapomenou napsat třeba, tak se může cítit, že teda tu práci jsem ani neviděl.

A kdybyste to používat pořád, třeba i v mluvnicki nebo i v literatuře, tu kombinaci, bylo by ...: Jaká negativa by Vám to přinášelo?

No, tak kromě zvýšené pracnosti, což jako je jasné. Kromě zvýšené pracnosti si myslím, že bych je možná upozorňoval na to, co oni automaticky už vidí, v čem chybovali, jo. Kdežto ten sloh přece jenom ...: Ten sloh, jestliže je dobře, s minimem chyb, a dostane ten student trojku, tak je nezbytné mu vysvětlit, proč ji dostal. Ale jestliže student prostě má chybně čtyři letopočty a tři osobnosti, no, tak myslím, že je to zbytečné mu to tam nák znova připomínat, jo. Takže asi takle.

I když to, i když tu kombinaci nepoužíváte, vidíte nějaká pozitiva, která by to hypoteticky mohlo mít.

No, pozitiva určitě vidím v tom, že student je lépe informován o svém výsledku, jo, a že už nemusí vyžadovat potom případně, není-li spokojen, tak už nevyžaduje doplňující ústní komentář učitele třeba.

Co byste považoval za nejpřínosnější? Zase se zeptám na tu jednu věc. Na téhle kombinaci?

Nejpřínosnější z té kombinace. No, pokud se rodiče třeba zajímají o školu, tak to může být ...: Pokud, pokud, jo. Pokud se rodiče zajímají o školu, tak to může být přínosné velmi pro ně. Student třeba přinese domů písemku, oni si to přečtou, ňák se domluví, vnímají, že učitel komunikuje. Pokud doma student ukáže prostě papír s pětkou, není tam nic, pětka je dvakrát podtržená, no, tak samozřejmě to může být vnímáno některými rodiči: „Zase se ti pomstil, jo.“ Tak podobně.

Hmm (přítakání).

Není-li to vysvětleno třeba. „Ten je na tebe zasedlý.“ Když tam to vysvětlení bude, tak si to rodič přečte a řekne: „Čoveče a todle to asi, když teda, není to moc jako, je to učitel, kterej je na tebe dost zlej podle mě, ale v tomhle měl pravdu třeba.“

A kdybyste měl říct, co byste považoval za nejzápornější? Vy jste říkal, že pracnější by to bylo ...:

No tak, no tak ta pracnost nemusí být úplně největším záporem. Nejzápornějším. No já bych měl strach z té šablonovis* šablonovitosti, jo, to nejzápornější, protože pokud dvaceti studentům napíšu prakticky to samé a obměním jenom jméno třeba, že je oslovím, tak to si myslím, že může vést poměrně potom dost k zjednodušování celého, celého toho tématu, jo. To si myslím, že ...: No pak ty studenti si to budou z legrace vyměňovat, jo, a budou, jo, prostě pak si položí otázku, proč teda jim to vlastně píšu.

Jestli to má vůbec smysl.

No, jestli to má nějaký smysl, že. No, no, no.

Já bych se teď přesunula k té komunikační složce češtiny, jakou formu hodnocení používáte tam.

Známky, zase, no. Je to, je to přehledné pro to dítě, pro, pro rodiče i vlastně pro mě.

Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti? Také známky, že jo, se pamatuju ...:

Tak já se snažím u ústního zkoušení většinou, neříkám, že vždycky, studentům vysvětlit, proč tu známku dostali, jo. Tak samozřejmě když dostanou jednotku nebo pětku, tak tam je to skoro jasné, ale tak zejména třeba u známky tři, to je taková problematická, že ještě pořád je to hodnocení dobré, ale není to úplně vnímáno, takže zejména u známek dva, tři, čtyři se snažím teda vysvětlit. Studentem mlčící tomu asi vysvětlovat moc třeba nebude. Student, který všechno uměl, tak toho můžu pochválit, že jo, ale zejména si myslím u klasifikačních stupňů dva, tři, čtyři je to docela dobré studentům říct, proč tu známku dostali. Zvlášť si myslím, že trojka, z mé praxe, dlouholeté mé praxe, zrovna si myslím, že tahle známka vyžaduje skoro nejvíc, protože už to není zas tolik dobré, ale ještě pořád, jo, jsou studenti, kteří jsou z trojky opravdu zklamáni, jiným zase vyhovuje, ale dobré je k tomu něco říct každému.

Takže máte pocit, že musíte ještě nějakým ústním komentářem tu známku doplnit.

Většinou.

Z toho důvodu, aby to mělo větší informovanost.

Tak. Ano, ano, ano.

Ty slohové práce o nich už jsme se bavili, tam hodnotíte známku a dáváte komentář.

Ano.

A ten rozsah se pohybuje od:

Ten rozsah se pohybuje v rozsahu, tak dejme tomu, jedna až pět vět. Případně to může být jenom nějaké heslo.

Jo. Takže to nemáte nějakým způsobem ustálené.

Ne, ne, ne, to mě až víceméně ta práce samotná mě, řekl bych, v uvozovkách, vybudí k tomu někomu napsat třeba jako, říkám příklad: „Práce je po slohové stránce velmi dobrá.“ Třeba jedna věta. „Ovšem charakteristika to není z tohoto důvodu...“ A teď to ještě vypíšu.

Takže tam ...:

No, no, no, no. Když už potom napíšu, že to není charakteristika, tak musím ještě nutně připojit větu, proč to teda není charakteristika. Protože jestliže napíšu jenom „Není to charakteristika.“, tak ale student může mít dojem, že já mám dojem nějaký, ale musím mu napsat, proč to není. „Nejsou tam přítomné určité základní prvky daného útvaru.“
No.

Ještě se zeptám, jakou formu ...: Jo, ty řečové dovednosti jste mi vlastně říkal, tam máte ten ústní komentář u toho.

No, no, no.

Hmm (přítakání). Tak to je vlastně ode mě všechno. Já Vám děkuji.

učitel č. 11

Já bych se Vás tedy chtěla zeptat, jakou formu hodnocení žáků užíváte? A tím myslím, jestli dáváte žákům známky nebo jestli je hodnotíte písemně slovně, a to v průběhu roku i jakoby na jeho konci.

Hmm (přítakání), takže převažují samozřejmě známky, ale snažím se, a v současnosti třeba v primě, kterou učím, to dělám tak, to jsou vlastně děti z různých škol, tam se mi sešla spousta škol, a já je teď potřebuji hlavně sjednotit, po té češtinářské stránce. A dělám to tak, že dám známku a v okamžiku, kdy rozdávám tu větší nebo i menší písemnou práci, tak je rozdám, nechám je to prohlídnout, zadám školní práci, aby všichni měli co dělat, a po jednom si je zvu k sobě a po jednom s nim každou tu známku projdu, aby přesně věděli, za co tu či onu známku dostali a co mě vedlo právě k téhle známce.

Takže ústně slovně je ...:

Slovně dovysvětlím, proč jsem dala tu či onu známku.

Ale písemně že byste jim tam napsala komentář ...:

To taky dělám, ale pouze u slohových prací. U gramatiky ne. Ale snažím se u každé té práce, minimálně u té větší, to dovysvětlit.

Hmm (přítakání). Já se k tomu později ještě dostanu, k tomu slohu. A z jakých důvodů užíváte teda hlavně formu klasifikace?

Spíše je to zvyk, bych řekla, tradice a zvyk. A je to pro ně, myslím si, hodně jasné, oni tomu dobře rozumí.

Hmm (přítakání). A vidíte nějaká pozitiva té klasifikace? Jako v čom je to ...:

Pozitiva, no, je to jednoduché. Je to poměrně jednoduché použít známku. Skoro bych řekla nejjednodušší.

A samozřejmě to má nějaká negativa, tak ...:

Má, protože velice často ta známka není čistě dvojka nebo čistě trojka. Je to cosi mezi a v zásadě bych to mezi používat neměla. Já to sice dělám, mám to ve svých poznámkách, ale samozřejmě navenek například na internet jim pověsím tu známku celou. Nemůžu tam dát to mínus. Nebo, neměla bych, takhle. Ale přijde mi to ...: Velice často jsou prostě ty známky někde mezi. A to mezi postihnout nelze. Symbolem, známkou. V tom vidím to negativní.

A co považujete naopak za nejpřínosnější?

Je to na první pohled jasné. A srozumitelné. Pro ně to je nejsrozumitelnější, protože jsou na tenhle systém zvyklí.

Hmm (přítakání). Jasně. Co považujete za nejtěžší na užívání těch známek?

Nejtěžší pro mě nebo pro ně?

Pro, pro Vás.

Pro mě. No nejtěžší je právě to, že nemohu, že ne vždy ta známka přesně odpovídá. Takže já to nepovažuji v mnoha případech za přesné nebo nejpřesnější hodnocení. Já nejraději kombinuji známku s tím dovysvětlením.

S tím ústním.

Hmm (přítakání). Pro mě je to nej* pro mě osobně pak je to jako nejpřesnější.

Hmm (přítakání). A proč nepoužíváte, z jakých důvodů neužíváte písemné slovní hodnocení? Jakože byste jim to tam rovnou napsala a nemusela je potom obcházet.

Ono to vždycky nejde. Protože pokud se jedná o pravopisná cvičení nebo o diktáty, o ty takové spíš mechanické gramatické věci, u kterých opravdu potřebuji to do nich dostat tak, aby neváhali, tak tam je to prostě jasné. Jedna chyba, dvě chyby a dou, de známka dolů. A tam mi přijde zbytečné to vypisovat. Ale vypisuji to u slohových prací.

Jaká jsou podle Vás negativa toho slovního hodnocení? Kdybyste žáky prostě hodnotila jenom písemně slovně ...:

Ne vždycky by mě dobře pochopili. Pro ně je ta známka srozumitelnější. Dost často mám pocit, když se to snažím dovysvětlit, že ne všichni mě dobře vnímají. Zase, těm chytrějším to vysvětlím snadno, těm hloupějším to prostě nevysvětlím, i kdybych se na hlavu stavěla. Takže pro něj je ta známka jednodušší.

Jaká jsou podle Vás pozitiva slovního hodnocení?

Mohu to vysvětlit detailně. Mám větší možnost tomu dítěti vysvětlit, co bylo špatně a v čem se teda má možnost zlepšit. A tím, že mu to můžu i individuálně takhle vysvětlit, kdybych mu to mohla napsat, tak on se k tomu může vrátit, mělo by to v sešitě, ale bylo by to časově moc náročné, si myslím pro mě. Já mám momentálně třicet a těch třicet to je docela hodně. A to já učím jenom jednu třídu, jsou kolegové, kteří mají tři třídy. Tam už si vůbec neumím představit, tam ta známka je prostě jasná.

Co považujete při užívání slovního hodnocení za nejpřínosnější?

To přesné dovysvětlení proč, to vysvětlení. Ale jak říkám, zas ne každý žák na to reaguje. I když my tady máme převážně ty chytré, čili to vysvětlení v našem případě ten, ten smysl má. Upřímně řečeno, učila jsem češtinu i na základní škole a tam si to vůbec neumím představit. Tam jsou děti, které by nepochopily vůbec, co jim chci říci, kdybych se jim to pokoušela vysvětlit.

A co považujete při užívání slovního hodnocení za nejtěžší?

Vysvětlit, vysvětlit to slovně přesně. Tak, aby mě ten žák pochopil. Není problém to vysvětlit složitě, ale zvolit takovou formu toho slovního hodnocení, aby mě dítě co nejlépe pochopilo. To je na tom nejtěžší, bych řekla.

Z jakých důvodů neužíváte kombinaci známky a toho slovní hodnocení? Myslím písemného, že byste dala známku a k tomu slovní komentář.

Ne že bych to vůbec nepoužívala, ale většinou, pokud to nedělám, tak je to z těch časových důvodů.

Myslíte si, že tato forma kombinace klasifikace a slovního hodnocení má nějaká pozitiva?

No, rozhodně, protože ten, ten ...: Jednak dám známku a slovně ji dovysvětlím. To je z mého pohledu nejlepší řešení.

A naopak má tato forma kombinace nějaká negativa?

Nevidím tam žádná negativa.

Co považuje při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejpřínosnější?

Pocit, že jsem hodnocení dobře zdůvodnila. Každé to dítě je vlastně ode mě hodnoceno objektivně – známku a k tomu to dovysvětlím. V tohle ohledu je to to nejlepší, co můžu udělat.

Co považuje při užívání kombinace klasifikace a slovního hodnocení za nejtěžší?

Zvládnout to časově. Zvládnout to časově. To je nejtěžší.

Jakou formu hodnocení užíváte v komunikační složce předmětu?

Známku a ústní, ústní dovysvětlění.

A z jakého důvodu používáte tuto formu hodnocení i v komunikační složce předmětu?

Já si myslím, že tomu ty žáci skutečně nejvíce rozumí.

Teď bych se Vás blíž chtěla zeptat na ten, tu slohové práce. Jakou formu hodnocení užíváte. Vy jste teda říkala známku ...:

Dávám známku, ale vlastně celkově k tomu slohu vypisuji po stranách prostě poznámky. Podtrhnu text přerušovanou čarou a vypíšu, dam k tomu třeba otázku, dám k tomu vysvětlení, aby u každého toho místa to dítě vědělo, proč jsem ho podtrhla, co se mi nelíbilo nebo co se mi nezdálo. A pak teda i pod ten sloh, když mám čas, tak tam pod to napíši, co tam není v pořádku z mého pohledu.

Takže tam vyloženě písemně slovně hodnocení používáte. A z jakých důvodů dáváte dané formě hodnocení přednost před ostatními?

Připadá mi to srozumitelnější pro to dítě. Navíc mi všechny slohy děláme proto, aby se je nejdříve naučili psát v takových drobnějších verzích a pak byli schopni napsat maturitní práci, či-li čím podrobněji já u toho kterého slovní* slohového útvaru vysvětlím, co je špatně, tak mu dávám šanci příště ty chyby neudělat. A oni se ke všem těm slohových útvarům tak často nedostanou, ty děti, třeba líčení, pokud vím píše dvakrát, v primě a tercii, a pak už, nebo v primě a kvartě, takže dvakrát to píšeme a pak už je maturitní práce. Takže čím podrobněji to vysvětlím, alespoň ten pocit mám, tím lépe se v tom žák orientuje.

Ještě bych se chtěla zeptat, jakou formou hodnotíte řečové dovednosti? Jestli teda ...:

Ty zase když hodnotím, tak známku. Je to jako u těch slohů, dám známku a pak to dovysvětlím. Aby to bylo jasné, proč dostalo to dítě zrovna tuhle tu známku.

Je něco, co bylo během interview opomenuto? Co byste chtěla sama doplnit? Na co jsem se nezeptala a co Vás napadá k tomu vztahu.

K tomu slohu. Víím, že kolegové v době, kdy já jsem byla na mateřské se svojí třetí dcerou, prošli nějakým speciálním školením, jak se slohy hodnotí bodově. Tohle ještě nemám, mám to jen na základě odpozorování od kolegů, kteří mi ty slohy pučili, ale myslím si, že k tomu časem rovněž dojdou, že budu používat i bodové hodnocení. Ono to bylo přesně na školení vysvětleno, já jsem v té době byla bohužel mimo. U těch malých to zatím nepovažuji za podstatné, ale jakmile mi dojdou do tercie, tak bych ráda na toto bodové hodnocení najela, protože se používá u státních maturit, a zkombinovala ho se známkami a slovními komentáři. Připadala bych tedy další kritérium.

Tak já Vám moc děkuju.

učitel č. 12

Jakou formou jste hodnotil, když jste učil tedy češtinu, jakou formu hodnocení jste používal. Jestli jste hodnotil známkami nebo písemně slovně ...:

Tady, tady, tady známky, tady určitě známky.

Z jakého důvodu jste používal tudle formu hodnocení.

To já si myslím, že spíš tradice, tady. Já si nepamatuju, že by tadyto někdy někdo dělal nák jinak, takže tady se vždycky známkovalo.

Takže jste prostě přijal jenom tu tradici.

Přijal jsem tu tradici.

Myslíte si, že má známkování náká pozitiva?

Myslím si, že to je určitě jednodušší než slovní hodnocení, nedovedu si představit, že bych hodnotil slovně, protože si myslím, že by se v tom každý kantor musel prostě časem utopit. Samozřejmě známkování doplňuje náké slovní hodnocení, to znamená dám někomu dvojku a řeknu mu, co si myslím o jeho výkonu, ale představa, že bych to přepisoval u každé známky, je poněkud šílená.

Takže známku prostě doplňujete ústním komentářem.

To určitě.

Jaká jsou podle Vás negativa toho známkování, jako formy hodnocení.

Já nevím o negativech, ja myslím, že pokud to člověk dělá rozumně, tak vyloženě že by to mělo negativa, možná příliš malá stupnice pro mě. Že sem občas měl problém se vejít, že občas sem řešil, co je dvojka, co je trojka, zejména u slohu třeba.

Hmm (přítakání). Já se k tomu slohu pak ještě dostanu. Co byste ...: Vy jste zmiňoval o té klasifikaci, že to je jednoduché, že to je časově nenáročné oproti tomu slovnímu hodnocení, je něco, co byste vyzdvihl, jako že je nejpřínosnější na tom.

Naprostá jasnost a zřetelnost.

Hmm (přítakání). Pro žáky, nebo pro Vás.

Já si myslím, že pro žáky. Jo, že oni pokud si u určitého kantora otypují, že jednička, dvojka, trojka, že to má náké měřítko, tak přesně vědí, co se po nich chce a jak se to chce.

Co je pro Vás na známkování nejzápornější? Vy jste sice říkal, že negativa nevidíte, ale ...:

No, jenom občas příliš malá stupnice, co je dvojka, co je trojka.

Z jakého důvodu jste nepoužíval to slovní hodnocení. Vy jste říkal, že z důvodu tradice, byl ještě nějaký jako jiný důvod?

Časová náročnost.

Myslíte si, že by to pro Vás bylo příliš jakoby časově náročné hodnotit slovně.

Nó, při dvou až třech češtinách. Bylo.

Kromě té časové náročnosti je pro Vás něco jakoby negativního na tom slovním hodnocení.

Tak to asi vyloženě ne, ja si myslim, že když by člověk to začal dělat, tak ...: Nevim, nemám s tím zkušenost.

Jasně. I když ho teda nepoužíváte a nemáte zkušenost, napadá Vás nějaké pozitivum slovního hodnocení oproti známám, co by mohlo přinášet.

Napadá mě negativum, ted'ka. Myslim si, myslim si, že to, že to negativum musí spočívat v tom, že pokud má člověk nákou, řekněme inteligentní, slovní zásobu, tak tam nebude ta přesnost. Že by to stejně sklouzlo časem k tomu, že bych si vytvořil jednička, pomlčka a prostě deset atributů.

Hmm (přítakání). Že by takovéto schématické hodnocení, k tomu by to nakonec ...:

Tak, tak, tak. A ve chvíli, kdybych to tímhle způsobem nedělal, no tak si myslim, že prostě bych nikdy, že by byl takový zmatek v tom, co si vlastně myslím.

Jo.

Jak hodnotím.

A nějaké to pozitivum, to Vás nenapadá, které by to ...:

Marně na ním přemýšlím.

Dobře, tak kdyby Vás napadlo, tak mi ho určitě řekněte.

Dobře.

Co byste považoval při užívání slovního hodnocení za nejzápornější?

Asi tu časovou náročnost, no.

Existuje ještě taková třetí možnost, jak hodnotit, tedy kombinovat známku a k tomu písemný komentář. To také nepoužíváte a ...:

To používám, třeba u slohu.

U slohu.

U slohu, ano.

U toho slohu se zase ještě dostanu, ale jinak takhle běžně třeba v literatuře nebo v jazyku.

Ne.

A z jakého důvodu to třeba nekombinujete.

Tak v jazyku úplně jednoduše, tam já mám vytvořená naprosto přesná kritéria, jo, když se dá diktát, tak přesně vim, že hrubka je hrubka a není tam potřeba nějaký slovní komentář, máš-li pět hrubek, nemáme se o čem bavit, jo. U té literatury sem to možná pravděpodobně někdy dělal, já ty slovní komentáře k tomu měl, nějaké takové vsuvkové, jednoduché, takže když mě tam někdo asi hodně našťval, tak sem mu tam něco napsal, mnohdy od srdce, ale ...:

Ale že byste to dělal nějak systematicky, to ne.

Že bych to dělal systematicky, to určitě ne.

Jenom prostě když Vás ta práce třeba podnítila.

Tak. Když mě hodně našťvala, nebo naopak velmi potěšila, tak to člověku nedalo a něco tam připsal, ale že bych to dělal standardně, to určitě ne.

I když jí teda nepoužíváte v současnosti, napadají Vás nějaká negativa, která Vám ta kombinace známky a slovního hodnocení přinášelo.

Myslím si, že ani ne. Ne.

A naopak, viděl jste nějaká pozitiva na téhle formě kombinace.

Viděl, může to být krásným námětem do diskuze.

Že vy myslíte, že si ty žáci s Vámi začnou vést dialog, pokud tam budou mít nějaký komentář.

Tak.

Hmm (přítakání). Že to zlepšuje tu komunikaci.

Ano.

Co byste považoval při užívání formy kombinace za nejpřínosnější?

Asi ten kontakt se žáky.

Mezi vámi. Určitě. Dostanu se k té komunikační složce předmětu, tam jste říkal, že hodnotíte také známkami.

Ano.

Z jakého důvodu?

Jsem tam prostě zvyklý, jak už jsem říkal.

A u hodnocení slohu, tam jste říkal, že hodnotíte také známkami, ale u slohu že hodnotíte ještě s komentáři.

Ano.

Můžu se zeptat na nějaký ty komentáře, jakým způsobem jste je tam připisoval.

To je různé, podle toho, co to bylo za sloh. Takže komentáře typu, jestli se tam opakovaly slova, opakování slov, jestliže tam někdo měl, jo, v tomto, v tomto duchu, prostě upozorňování na takové ty význačné chyby, které by jinak toho studenta nemusely napadnout.

Jasně.

Když by dostal jenom tu známku.

A třeba rozsah, jaký byl těch komentářů.

Zase jak kde, od kratičkých nebo vůbec žádných až třeba po nějaké rozsáhlé.

Z jakého důvodu užíváte při hodnocení slohu tuto formu?

Zase abych jim nějakým způsobem vysvětlil tu známku.

Jakým způsobem jste hodnotil řečové dovednosti žáků, třeba v mluvních cvičeních.

Poměrně hodně, já to dělám hodně a snažím se hodně všimát právě toho kultivovaného projevu těch studentů, takže takové to upozorňování na chyby, upozorňování třeba na vložková slova, upozorňování na špatnou komunikaci, na huhlání a tak dále a tak dále. To si myslím, že je poměrně výraznou podstatou té češtiny, aby prostě každý člověk, který mluví, tak aby uměl mluvit.

Takže jste dal vždycky známku a jakoby ústně jste upozornil třeba, co, co se přitom ...:

Určitě.

Ale že byste tam písemně k tomu udal známku a ještě písemný komentář, to ne.

To ne, to ne.

Ústní upozornění, jakým způsobem uvedl. Můžu se zeptat, z jakého důvodu Vám to, ta kombinace v tom slohu a v řečových dovednostech vyhovuje? Že vlastně kombinujete tam tu známku a ten ústní komentář.

No, zase, já si myslím, že pokud mi tam někdo bude, já nevím, pět minut něco vypravovat a já mu řeknu, máš to za tři, a neřeknu mu, proč to má za tři, tak sem asi udělal chybu. Já přeci si musím umět zdůvodnit tu známku a musím o ní případně umět vést i diskuzi s tím studentem. Jo, občas sem do toho zapojoval celou třídu. Občas sem to dělal takovým tím způsobem, co byste mu dali. Přesně tak, ohodnoťte ho, řekněte mi, kde dělal chyby, co byste mu dali.

Jo, tak z mých otázek je to všechno, jestli mi něco ještě chcete říct k hodnocení češtiny, co Vás napadá z Vaší praxe.

Nevím. Takle.

Moc děkuju.

učitel č. 13

Já bych se Vás zeptala, jakou formu hodnocení žáků užíváte v hodinách českého jazyka a literatury?

Užívám tradiční formu hodnocení, to jest známkuji.

Z jakého důvodu používáte právě tohle hodnocení?

Protože je to zažitá záležitost. A myslím si, že odpovídá potřebám učitele a mně vyhovuje.

Hmm (přítakání). Jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace?

Rozliší určitou úroveň žáků do příslušných skupin.

Takže ta stratifikace jakoby.

Stratifikace ano.

Hmm (přítakání). Napadají Vás nějaká negativa známkování?

Negativa se snad týkají toho, že ...: Negativa možná spočívají v tom, že student, ač v průběhu, kdy dávám známku, tak se snažím částečně ji odůvodnit, tudíž i ostatní žáci mohou slyšet do jisté míry to mé hodnocení. Tady trošku vyvracím tu skutečnost, kterou jsem teď uvedla, tak oni v případě, když řeknu jenom známku, což se také stává, možná, že většinou se to tak stává, tak nevědí tak docela proč.

Hmm (přítakání). Takže to negativum vidíte v tom, že ta známka úplně přesně neříká ty informace ...:

Ano, nevystihuje, nejsou tam ty podstatné informace proč.

Hmm (přítakání). Vy jste říkala, že pro Vás je klasifikace pozitivní, protože rozlišuje ty žáky, mohla byste vypíchnout něco, co byste považovala za nejpřínosnější na tom známkování pro Vás osobně?

Jednoduchost, jasnost, přesnost.

Hmm (přítakání). Naopak nejzápornější? Vy jste říkala, že někdy chybí ten důvod – to zdůvodnění.

Ano, to zdůvodnění té známky.

Hmm (přítakání).

Ač, jak říkám, nevím z kolika procent, protože si to přesně neuvědomuji, ale snažím se využít při tom hodnocení i to ústní hodnocení při udělení té známky, přesto ten komentář dávám.

Hmm (přítakání). Z jakého důvodu nepoužíváte slovní hodnocení a myslím tím písemné slovní hodnocení místo známky?

Tak toto je možná zase trošku na hraně, protože v určité míře slovní hodnocení využívám. Když napíšu slohovou práci, v závěru textu dávám známku, boduji na základě nových metod hodnocení v rámci maturitních zkoušek a píšu nedostatky, popřípadě klady, vypisuji nedostatky, popřípadě klady té práce. Později mohu dokázat a ukázat.

Já se k tomu slohu ještě blíže vrátím nakonec. Ale kromě slohu tady to slovní hodnocení písemné nevyužíváte.

Nevyužívám kromě toho, co jsem uvedla.

A z jakého důvodu ji nevyužíváte?

Nepovažuji to za nutné.

Hmm (přítakání). Napadají Vás nějaká negativa slovního hodnocení, když si představíte, že byste ho využívala místo té známky pořád?

Mnohdy žák z textu nepochopí zařazení k příslušnému stupni známky.

Hmm (přítakání). Naopak pozitiva toho slovního hodnocení.

Pozitiva vidím v tom, že žák slyší pochvalu, kterou uvádím v případě slohu jako první, a je upozorněn na konkrétní chyby, což uvádím v případě slohu jako hodnocení, stručné hodnocení na druhém místě.

Hmm (přítakání). Co byste považovala na slovním hodnocení za nejpřínosnější pro Vás?

Pro mě je to přímé oslovení žáka.

Takže nějaký ten kontakt.

Kontakt s tím žákem, jako jakoby bližší kontakt s žákem.

Hmm (přítakání). Navázete.

Ano, navážu.

Vy jste říkala, že negativum spatřujete v tom, že nepochopí tu známku žák. Co považujete jakoby nejzápornější na tom slovním hodnocení?

Ne vždycky si myslím, že mohu přesně vyjádřit podstatu té známky. Někdy se může stát, že přechválím, někdy se může stát, že se žáka mé stručné hodnocení dotkne.

Hmm (přítakání). Takže formulačně je to pro Vás náročné ...:

Formulačně. Formulačně je to trochu problém, ne vždycky si žák, ne vždycky žák může s mým hodnocením souhlasit a někdy se k němu může postavit třeba i negativně.

Hmm (přítakání). Existuje ještě taková třetí možnost hodnocení, že byste udělovala známku a psala k tomu písemný komentář, nejen v tom stohu, slohu, ale myslím jakoby pořád.

Takovou možnost nevyužívám, skutečně pouze ve slohu.

Hmm (přítakání). A z jakého důvodu ji nepoužíváte?

Například v případě diktátu mně přijde nesmyslné tento fakt používat, protože tam žáci vědí, jak je diktát mnou hodnocen, a není třeba slovní hodnocení učinit.

Hmm (přítakání). I tak se Vás zeptám, vidíte ještě nějaká jiná negativa téhle formy, kromě toho, že v některých situacích je zbytečné?

Jiná negativa. Jakési odosobnění vztahu mezi žákem a učitelem.

Hmm (přítakání). Napadají Vás pozitiva toho, že byste kombinovala známku a ten písemný komentář ve všech případech?

Pozitiva vidím v tom, bych viděla v tom, že žák vždycky je učitelem osloven a může vzniknout jakýsi bližší vztah.

Hmm (přítakání). Takže zase ...:

Každé slovo, které věnuji žákovi, vždycky tento vztah jaksí vyvolává, ten vyšší vztah.

Napadá Vás největší pozitivum téhle formy, které by Vám to mohlo přinášet?

Asi ne.

Co byste považovala na kombinaci známky a slovního hodnocení za nejzápornější, kdybyste to kombinovala, myslím nejen, nejen ve slohu?

Určitou, určitý ztrátu času, určitou ztrátu času, protože prostor pro mě větší nebo širší diskusi v hodinách opravdu není.

Bylo by to pro Vás časově náročné?

Časově náročná záležitost.

Já se teď ještě vrátím k té komunikační složce předmětu. Tam taky předpokládám známkuje a ústně doplňujete komentářem. Z jakého důvodu?

Jak jsem již uvedla na začátku, je to tak zažité.

Ale jakým způsobem hodnotíte ty slohové práce, Vy jste to už trošku naznačila.

Slohové práce hodnotím, co se týče písemného projevu, v podstatě na základě jistých tradic, které jsme měli stanoveny v původních maturitních pracích, to jest bylo stanoveno, že máme hodnotit v podstatě totéž, co se hodnotí dneska v rámci nového maturitního hodnocení slohových prací, to znamená souvislost textu, dále kromě té souvislosti, to jest koherence a koheze textu, potom dál logickou souvislost textu, to je v podstatě také jedno a totéž, využití jazykových prostředků, využití jazykových prostředků.

Držíte se těch stanovených kritérií?

Těch stanovení, která ...: A pochopitelně gramatickou stránku textu.

A jakým způsobem, jste říkala, že udělujete známku a píšete komentář, jak třeba vypadá nějaký komentář, jenom příklad, co Vás napadá?

Komentář, jestli můžete počkat, přerušit, tak já se podívám.

Určitě jo.

Ten komentář například spočívá ...: Já když píšu slohovou práci, tak oni si označí okraj a já za tím okrajem vypisuju nějaké konkrétní proměny, popřípadě nějakým způsobem hodnotím. Dávám návrhy, jak by ten text měl vypadat, přímo se někdy ptám: „O čem se chtěl dotýčný ujistit?“ Například, co se týká vyprávění. Nebo píšu „opakování“ nebo píšu „nehodný výraz“ nebo píšu „textová návaznost“ nebo píšu „logická souvislost“, někdy konkretizuji a někdy obecně vzkazuji chybu. Takhle to vždycky vypisuju.

Mně to asi pro představu tak ňák jako stačí, že Vy tam jakoby píšete takhle komentář k tomu po straně. Hmm (přítakání).

A tady pod tu práci někdy píšu, někdy nepíšu: „Text v rozhodujícím momentě postrádá logickou návaznost.“ Někdy hodnotím delším komentářem, nemám to přesně stanovené.

Z jakého důvodu užíváte tuto formu hodnocení?

Většinou potřebuji známku studentům ještě nějak vysvětlit.

Hmm (přítakání). Jakým způsobem hodnotíte řečové dovednosti?

Při zkoušení, především literárním, dbám na to, hodnotím, jak se žáci vyjadřují, to znamená spisovná, spisovný způsob vyjadřování, tvoření vět, opět logická návist* návaznost.

Hmm (přítakání). Formu hodnocení používáte známku s nějakým doplňujícím ústním komentářem?

Ano, vždycky, když zkouším při literatuře, komentuji.

Z jakého důvodu právě tuto formu?

Jak jsem říkala, snažím se známku nějak zdůvodnit, ústně

Jasný, tak z mých otázek je to všechno, jestli je něco, co byste mi chtěla říct k hodnocení a já jsem se nezeptala, co Vás napadá?

Můžu říci, že studenti mají rádi hodnocení ústní, ale není třeba podle mého názoru příliš ústní hodnocení rozvádět do šíře, stačí, pokud možno co nejpřesněji a nejbrilantněji, se vyjádřit.

Hmm (přítakání). Já Vám děkuju.

učitel č. 14

Chtěla bych se Vás zeptat, jakou formou hodnotíte v hodinách českého jazyka a literatury své žáky?

Já hodnotím především teda známkami.

Hmm (přítakání).

Klasicky, známkami. I když se snažím každou tu známku jakoby slovně zdůvodnit. I když zkouším ústně, i když je nějaký písemný test, tak se snažím vždycky tu známku odůvodnit. Říci, máš tu dvojku nebo tu trojku proto, že si tohle uměl, tohle neuměl, tadyhle byl nedostatek, tohle naopak se mi líbilo. Takže snažím se to takhle.

Takže dáváte známku a k tomu ústní komentář.

Hmm (přítakání). K tomu slovní hodnocení.

Z jakých důvodů používáte zrovna tuhle formu.

Vyhovuje mi, vyhovuje mi to takhle, jsem tak vlastně naučená za ty léta, takže mi to vyhovuje.

Jaká jsou podle Vás pozitiva klasifikace? Toho jakoby známkování čistě. Vidíte nějaká?

Myslíte těch známek nebo toho slovního hodnocení nebo obecně?

Ted' zatím obecně u těch známek. Myslím u těch známek.

U těch známek. No, tak takle. My jsme zařízení v podstatě speciální. Původně jsme byli teda čistě speciální, že jsme tu měli žáky teda výhradně s lehkým mentálním postižením, žáky, kteří byli většinou absolventy teda zvláštních škol těch bývalých, ted' už to není zvláštní škola, ted' je to základní škola praktická, což asi víte, že jo? A pro ně je to srozumitelnější. Pro ně je tadleta forma srozumitelnější a vlastně i pro ty jejich rodiče, jo? Protože potom někdy, když vidíte ty rodiče, tak si řeknete: „Ježíš marjá, to dítě je ještě zlatý. Ty rodiče, hrůza.“ Takže i pro ty rodiče je to takhle srozumitelnější. Tahleta forma.

Naopak nějaká negativa klasifikace, která vidíte. Toho známkování.

Hmm (přítakání).

Jestli Vás nějaká napadají.

Já bych snad ani negativa neviděla. Ono tohleto známkování klasický, že jo, od jedničky do pětky, je vlastně zažitý v českém školství, má to tradici tady, takže ...:

A kdybyste měla vypíchnout, co považujete za nejpřínosnější na tom známkování? Že je to tady zažité, že je tady tradice, srozumitelné. Co je pro Vás ...:

Já bych asi vzhledem teda k našim žákům, jaký tady máme, viděla tu srozumitelnost na prvním místě.

Že tomu oni rozumí.

Že tomu rozumí, jo? Že prostě takle je tady ta tradice a oni takle jakoby v tomhle vychovaný i jejich rodiče, takže to je pro ně ta nejsrozumitelnější teda podoba. Ale na druhou stranu i to slovní hodnocení, když potom třeba ty rodiče přijdou na třídní schůzku a bavíte se s nima, pokud teda vůbec mají zájem, a přijdou na tu třídní schůzku, tak si myslím, že i když se jim k tomu takhle něco řekne, řekne se, v čem to dítě má třeba nedostatky, v čem naopak je lepší, v čem by mělo přidat, takže to i berou, jo. Že takovejle ten slovní komentář k tomu vezmou, k tý známce.

Je to pro ně akceptovatelné.

Hmm (přítakání).

Zeptám se, z jakého důvodu nepoužíváte slovní hodnocení? A myslím tím to písemné. Nemyslím to ústní, to používáte, ten ústní komentář, ale ...:

Já vám rozumím. Ano. To písemný. No, tak asi z toho důvodu, že to není na tej škole zavedený, jo, že to prostě ...:

Není podloženu tou tradicí školy.

No, není zavedeno nebo není nařízeno vedením školy, takže proto se to nepoužívá.

I když ho nepoužíváte, určitě máte nějaký názor na něj, tak já bych se zeptala, jaká vidíte třeba negativa v tom slovním hodnocení?

Hmm (přítakání). Chvilku přemýšlím.

Určitě.

Negativa.

Která by Vám to přinášelo. Kdybyste žáky místo známky hodnotila slovně písemně.

Možná bych viděla jako negativum to, že by se tam do toho víc dostal takovej ten subjektivní podtext, že by to nebylo tolik objektivní, jo, že přeci jenom ta známka je asi víc objektivní, že tahle v tom slovním hodnocení by bylo více tý subjektivity.

Naopak pozitiva slovní hodnocení ...:

A že možná i hůř jako měřitelný náč. Ten výkon hůř měřitelný těmi slovy než tou známkou. Ono dneska je vlastně takový trend, možná na všech typech škol, že se spíš upouští od slovn* ústního zkoušení a více klade důraz na to písemný, na nějaký testování, že jsou možnosti, že žáci zaškrtaávají za a, za b, za c, za d a tak dále nebo doplňují nějaká slova, měří se to na body, je tam nějaký to rozpětí a pak tomu odpovídá nějaká ta známka, jo, že ten trend, bych řekla, v současné době takovej je. Že se to všechno jakoby přeměňuje, náč zaškatulkuje, jo, že ...:

Ňák kvantifikuje jakoby.

Tak.

Já sem se chtěla zeptat, skočila jsem Vám, naopak ty pozitiva slovního hodnocení.

Hmm (přítakání).

Jestli by Vám to něco přinášelo, kdybyste místo známky hodnotila žáky slovně.

Hmm (přítakání). Já bych jako výlučně asi k tomu slovnímu hodnocení se moc nepřikláněla. Já pokud slovní, tak vždycky asi v kombinaci s tou známkou. Bych to viděla jako reálnou cestu, jo? V kombinaci s tou známkou, ale výlučně to slovní by se mi asi tolik nezdálo. Furt by mi tak jakoby někde v pozadí ta známka chyběla. Jakoby to přesný zařazení, ano, je to takhle.

Dobře. Tak já se zeptám ještě na tom, na tom slovním hodnocení co byste považovala za nejzápornější. Vy jste něco jakoby zmiňovala, že ten trend je jiný.

No, jednak ten trend, ale jednak tu subjektivitu jsem zdůrazňovala, že by se tam víc dostal takovej ten subjektivní jakoby úhel pohledu toho kantora, jo, že třeba kdyby hodnotil slovně jinej kantor stejného žáka, mohl by mít názor jiný. Že by se to rozcházelo, kdežto takhle když to změříte, já nevím, počet chyb nebo počet správných odpovědí, že je to takový objektivnější, jo, lépe měřitelný, lépe zařaditelný, kdežto tady právě, když by byli různí kantoři, třeba tři kantoři a měli by hodnotit výkon jednoho žáka, tak každě by mohl v tom slovním mít to hodnocení jiný a že by se to tam víc lišilo. A teď, kde je ta pravda, že jo, ono přes tu známku nebo přes nějaký ty body nebo počet bodů a tomu odpovídající známka je to takový asi objektivnější, lépe měřitelný. A když bych to převedla i teda třeba na sport, že jo, protože Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ten sport s tím školstvím souvisí, tak v tom sportu vlastně se měří taky, že jo, ten výkon. Dostane zlatou medaili, já vim, že tam se to potom liší, jo, ale, já nevím, i když se třeba kvalifikuje na olympiádu nebo na nějakou sportovní soutěž, tak je určitě limit, kterej musí splnit, když ho nesplní, tak se tam nedostane, nepostoupí dál, jo, takže i tady bych to trošičku tak viděla, no.

Já se teď dostanu k té kombinaci známky a písemného komentáře, jak jste naznačovala, že by to pro Vás byla určitá cesta, z jakého důvodu to nepoužíváte jakoby v praxi. Myslím známku a písemný komentář.

Hmm (přítakání). Nepoužívám to vlastně z toho důvodu, že to po mně nikdo nechce.

Hmm (přítakání).

Asi takhle no.

Že to prostě není:

A kdybych to jako zavedla, tak bych asi byla černá ovce mezi bílými, něco bych tady možná propagovala, s čím by většina nemusela souhlasit, zavedla bych nějakou novotu, jo, takže vybočovala bych, jo. Asi takhle, jo, vybočovala bych prostě z toho celku.

I když ji tedy nepoužíváte, tak zase se Vás zeptám, nějaká negativa, představíte si, že by Vám tahle forma přinášela? Ta kombinace známky a písemného komentáře?

Hmm (přítakání). Asi by to zabralo více času, jo. Více času, takže časově, časová náročnost. Časově náročnější.

A naopak co by Vám pozitivního mohla přinášet tahle forma kombinace?

Hmm (přítakání). Pozitivního. Mohla by přinášet snad jen to, že by někteří žáci a nebo i někteří rodiče by měli jako takový dvojí úhel pohledu na ten výkon žáka.

Hmm (přítakání). Že by byly dvě oblasti hodnocení.

No.

Nějaké jiné:

Že by to bylo přes tu známku a ještě teda nějak slovně okomentované.

Nic jiného Vás nenapadá? Nic by Vám to jiného nepřinášelo tahle forma.

Hmm (přítakání).

Ono je to těžké si to představit.

Takhle, no, což těžké, ale honem takhle rychle, jo, že by se nad tím člověk potřeboval víc zamyslet. Co by to mohlo ...:

Kdyby Vás to napadlo, tak klidně mi to řekněte k tomu. Co byste považovala na té kombinaci za nejpřínosnější?

Tak právě doplnění známky tím komentářem.

A naopak za nejzápornější?

No právě tu časovou náročnost.

Já se teda zeptám blíže na komunikační složku předmětu, na ty jazykové hodiny, tam žáky také známkujete, předpokládám ...:

Ano, známkuji a doplňuji ústním komentářem. Tak já jenom Vám ještě řeknu, jak jsou tady vůbec hodiny českého jazyka postavený.

Dobře.

Je to určitě jinak než na základce nebo než na tom gymnáziu, protože na základce je to hlavní předmět, ze kterýho se kdysi, když se ještě zkoušky dělaly na střední školy, dělaly přijímací testy nebo přijímací zkoušky, takže to byl vedle matematiky druhý hlavní předmět. Na gymnáziu nebo středních školách maturitních je to taky důležitý předmět, protože je povinně maturitní. Tady u nás je to bohužel předmět okrajovej. Oni mají pouze hodinu češtiny týdně, jednu hodinu češtiny týdně. Jednu hodinu v prváku, jednu hodinu ve druháku a jednu hodinu ve třetáku. Podle starých osnov jsme to měli kombinovaný, že měli v rámci té jedny hodiny během školního roku něco z mluvnice, něco ze slohu a něco z literatury. Ted', co děláme teda už nový školní vzdělávací programy a už se podle nich učí, ted' ty první vlastně nám budou letos končit, jsou ve třetím ročníku, takový ty první učební obory, který to jakoby ověřují ty nové plány, tak to mají postavený trošku jinak. Vychází to z Rámcových vzdělávacích programů a na to se dělaly ty školní vzdělávací programy a je to tam postavený tak, že prvák a druhák je pouze mluvnice a sloh a ve třetáku mají samostatně literaturu. Takže z toho se teda vychází, to je jedna věc, ta omezená dotace týdenní.

To jsem vůbec nevěděla.

No.

A proto i tak blbě položená otázka.

No. A druhá věc, ze který se vychází, že oni se tady v rámci té češtiny v podstatě jakoby nic nového ne*, ne, nechci říct nenaučí, ale není tam tolik těch nových věcí. Pokud absolvovali normální základku, protože i takový žáky tady máme, kteří tam třeba, já nevím propadli, nemuseli propadnout z češtiny, třeba propadli z matematiky, vyšli z té osmé třídy a dostali se třeba sem k nám na nějaký obor, třeba zrovna na aranžéry květin, protože to je obor docela atraktivní a právě na tomhle oboru máme jakoby větší procento žáků z normální základní školy. Tak, ty, co přijdou z té normální základní školy, tak v podstatě pro ně je to opakování. Co se týče mluvnice, naopak ještě tady toho je méně, než měli na tej běžnej základce. Mám na mysli třeba jazykový rozbor. Jo, já nevím, rozbor věty jednoduchý, souvětí, souvětí po* souřadný, podřadný, věta hlavní, vedlejší, to už tady nemají, tady se to omezí na podmět, přísudek, na poznání souvětí a věty jednoduchý, ale už se neurčuje, jestli je tam, já nevím, poměr slučovací, odporovací, jestli je to vedlejší věta, já nevím, přívlastková, podmětná a tak dále, s tím už se tady nesetkají. Vono to ani z hlediska té profese pro ně už není podstatný do života, takže tady sme omezený hlavně, aby se upevnily pravopisný věci, takový ty jazykový, mluvnický, takže pravopis, vůbec mluvnice a tvoření slov, slovní druhy projít, takže to

se jakoby upevní, mají možnost, vlastně jednu z posledních možností, pokud ještě nepokračují dál někde ve studiu, si to ještě zopakovat a doladit nedostatky. No, a co se týče slohu, tak nepíšeme slohové práce, nejsou na těch éčkových oborech jakoby povinný nebo nařízený. Takže slohová práce jako taková není, ale slohové útvary se probírají, takový ty základní, takže setkají se s vypravováním, setkají se s charakteristikou, s popisem jednoduchých předmětů, popisem pracovního postupu, na ten klademe docela důraz, protože to souvisí zase s jejich oborem a s tím, že potom dělají závěrečné zkoušky a ta zkouška má tři části – písemnou, kde právě popisují nějaký ten technologický postup, pak praktickou a pak teda ústní, takže na ten popis pracovního postupu se trochu jako víc zaměřujeme. Děláme životopis a pak se dělají takové věci jako důležitý, praktický, do života, to znamená: vyplňování poštovních tiskopisů, objednávky, žádosti, stížnosti třeba tam taky mají, objednávky, jo, takže takovýhle ty praktické věci do života, aby jako:

Takže slohové práce jako takové ...:

Slohové práce jako takové ne.

Ještě bych se Vás zeptala, z jakého důvodu v komunikační složce předmětu známkujete?

Jak jsem říkala, je to tady tak zavedeno.

A řečové dovednosti, třeba když zkoušíte, jakým způsobem se jakoby projevují ústně, jakou ...:

No, tak tam je to dost, dost žalostný. Jak písemně, tak i ústně, jo. Prostě ty děti mají omezenou slovní zásobu, to je první takovej nedostatek, pak mají různé vady, třeba řeči, někdo koktá, někdo patlá, šišlá a tak dále, jo, to se tam objevuje. Neříkam, že u všech, ale vyskytne se to v těch třídách. Další věc jsou specifické poruchy učení, taky dost velký problém, takže tady je spousta dyslektiků, dysgrafiků, dysortografiků, když je to ještě v kombinaci s tím sníženým intelektem, tak o to je to horší zvládnout tu poruchu, že. Navíc jsou to většinou děti, který nemají žádný zázemí doma. Jsou třeba z rodin neúplných, z dětských domovů nebo i když jsou z úplné rodiny, tak zase ty rodiče jsou většinou takový jednoduchý, sami třeba vyučený nebo nevyučení, někteří bez práce, takže ty děti nemají takový to zázemí jakoby intelektuální. Nikdo se jim asi moc nevěnoval ani na té základní škole, takže oni nastoupili do první třídy, nikdo se jim moc nevěnoval, nikdo je nerozvíjel, tam zaostávali, že jo, protože to nadání žádný neměli a pak se třeba ocitli v tej zvláštní škole bejvalej nebo dnes teda základní škole praktické. No, a už si tu nálepku jakoby s sebou nesou. No, a tady za tu hodinu týdně už z nich teda vědce neuděláme, že jo, nebo žádný jazykovědce. Takže opravdu se snažíme spíš po té praktický stránce, aby uměli nebo zvládali tyhle ty základní jakoby dovednosti, aby trochu se upevnili ten pravopis, když potom vezmou tu tužku do ruky a mají něco napsat, tak aby to aspoň trochu vypadalo, i když někdy je to katastrofa, ale prostě s tím se nic nenadělá.

Takže prostě je to jakoby úplně jinak koncipovaný, ...:

Jinak koncipovaný než je to prostě na maturitních středních školách. I když ono je to dneska všechno střední školství, jo, my jsme taky jakoby střední škola, i to máme teďka nově v názvu, protože jsme se spojili, ale to asi víte. Jste soběslavská?

Jo, jo, jo, jsem.

Takže to asi víte, že jo, protože kolem toho byla docela aféra tady ve městě, takže od ledna dvanáct, je to teda přesně rok, co jsme se spojili, bývalý tedy odborný učiliště se středním odborným učilištěm technickým a sme teda střední škola.

Jakou formou hodnotíte ty řečové dovednosti?

Stejně jako vše ostatní, stále známku s případným vysvětlením.

Z jakého důvodu.

Zase ten zvyk.

Tak jakoby z mých otázek je to všechno, ale jestli mi chcete ještě Vy říct něco k hodnocení a jeho specifikům, na co jsem se nezeptala, tak určitě je tady pro to prostor, kdyby Vás něco napadlo.

Já nevím, možná bych se zmínila o tom odborným výcviku. Já ho tedy neučím, ale co vím teda od kolegů, tak možná právě v tom odborným výcviku by se to slovní hodnocení mohlo uplatnit víc, protože tam přeci jenom dělají různé činnosti, hodnotí se tam i taková ta dovednost, šikovnost, zvládnutí těch dílčích operací, aby potom teda z toho vyšel teda nějaký výsledek, tak si myslím, že právě v tom odborným výcviku by se mohlo to slovní hodnocení víc uplatnit. Protože zase, že jo, každý to dítě je jiný, jistě, já vím, že když třeba dělají stoličku, truhláři, takže u všech by měla ta stolička vyjít, že jo, že tam nemůže někdo tam mít šišatý, křivá a tak dále, všude by to mělo být stolička, aby se na ní nechalo třeba sedět. Takže ten výsledek by měl být stejný, ale zase některý to dítě je rychlejší, některý pomalejší, některý je samostatnější, že se mu to zadá a ono je schopno samostatně pracovat, třeba už po těch třech letech učení, někdo i na konci toho třetího ročníku ještě není schopný a možná ani nikdy nebude sám schopný pracovat, že vždycky nad sebou bude muset mít nákej ten dohled, že ho někdo postrčí, něco mu řekne, hele, tohle ještě musíš udělat, tohle už nedělej, to je špatně nebo podívej se, zamysli se nad tím a tak dále, jo, že ho bude muset takhle někdo dirigovat jako tu loutku na těch nitkách. Takže tam si myslím, že by se to možná mohlo jako uplatnit i víc. U toho odborného výcviku.

Tak jo, já Vám moc děkuju.

učitel č. 15

Takže já bych se Vás zeptala, jakou formou hodnotíte v češtinách, v hodinách češtiny.

Tak, víte, že jste v tejdlejš, v tomhleto typu školy, v kteréj jste, jo? Takže u nás všechno se strašnejma problémama, takže spíš individuálně. Jo?

A formu, když bych se zeptala, známky nebo ...:

Známky, známky. Většinou známky teda, ale opravdu teda hrozně mírný hodnocení, takže třeba nákej čárky na slovech, spíš jako ani moc nepo*, to by jich tam muselo být v tom cvičení, že by jich tam chybělo třeba deset, tak se o to dává o stupeň horší známka, jo? Jinak tady hlavně teda vyjmenovaný slova, koncovky, takovýdle, takže tam pak zas, protože u nás děti nejsou schopný nebo strašně špatně se todleto všechno uče, takže zase to hodnocení, já nevím, když řeknu, tak hodnotíme, já nevím, za hrubku půl stupně. Jo? Kdybysme dali za každou hrubku třeba v cvičení, který bude mít deset větiček, za každou hrubku, tak by měla tři čtvrtě třídy pětku. Jo?

Samozřejmě. Já chápu, že tady musíte mít jinou ...: Takže máte jakousi mírnější formu klasifikace.

Určitě. Určitě.

Z jakých důvodů používáte tu formu klasifikace? Ty známky.

No, já si myslím, že to je nejspravedlivější, určitě. A je to takový nejprůhlednější, protože jako formou ústní to našim dětem absolutně vůbec nic neříká, když občas některý cvičení, který opravdu úplně zkazej a projedeme ho teda jenom ústně, bez známky, tak jako jim je to ...: Našim dětem je totiž téměř úplně jedno i ty známky, jo. To je pár dětí ve třídě vždycky, že teda opravdu po tej známce prahnou a chtějí hezku známku a chtějí ji do žákovský. Jinak našim dětem je to vesměs tak nákej jako úplně jedno. Ale jako aby člověk získal aspoň trošku nákej přehled o tom, co se naučily, tak ty známky jsou nejprůchodnější, no.

Ano, jasně. Zeptám se Vás, kromě toho, že jsou spravedlivé, průhledné, vidíte ještě nějaká jiná pozitiva, která Vám přinášejí při známkování žáků?

Motivace. Já nevím, tady u nás teda ...: Zas, je to všechno, je to všechno vopravdu u pár dětí, jo, protože já mám třeba ve třináct dětí a když bych řekla, že je tam tak čtyři, pět dětí, který opravdu po tom prahnou se něco dozvědět, a zbytek je takovej jako, že si to sem chodí odsedět a odležet, jo.

Ale nějakou teda formu motivace u některých ...:

Určitě jo. Že když jim člověk vyhrozí nebo probereme. My většinou třeba děláme diktát, jeden den ho proberem, napíšeme si ho, voni si ho vopravěj, napíšeme ho na tabuli, voni si ho znova napíšu. Když se ho naučíš, budeš mít hezkou známku, motivovat. Zas, pár dětí to zajímá, pár nezajímá, někdo si to doma napíše, někdo si to nenapíše. Druhej den ho napíšu a oni tam udělají namlich ty samý chyby, jo. Takže tady u nás je to prostě opravdu takový ...:

Komplikovanější.

Ale ne málo, ale docela dost komplikovaný, asi tak.

Ještě se vrátím k tomu známkování, jaká byste viděla negativa, když ty žáky známkujete. Téhle jakoby formy.

Já v tom negativum nevidim teda vůbec žádný.

Jo, nepřináší Vám to nějaká ...:

Ne, ne, ne. Já si myslim prostě tady u těch našich dětí, co je daný, tak to je jistý, jo. Takže nějaký takový jako vomílání něčeho a jenom slovní hodnocení, tady u nás prostě ...: Dostal jsi pětku, máš pětku, protože jsi to neuměl. Dostal si jedničku, dostal si trojku, uměl si to na půl, jo. Všechno úplně jed* nejjednodušší logickou formou.

Jasně. Vy jste zmiňovala, že to je spravedlivé, průhledné, že to některé žáky motivuje. Kdybyste měla říct, co je jakoby nejpřínosnější na formě známek?

No, já bych právě řekla, že právě ta motivace a to, že prostě aspoň teda, když dostane pětku, tak vlastně, nebo čtyřku, tak je jasný, že to neuměl, že se to musí nebo měl, ne musí, ale měl doma doučit. Otázka je jako zas, kdo z nich se to doučí. No, to je zase pár dětí, jo. Protože je fakt, že je jako fakt tam pár dětí, který třeba najednou, protože vono jim občas v tej palici to tam jakoby přeskočí, že sou dobrý, dobrý a najednou prostě jeden den šlus, všechno špatně, jo. A na nich vidíte, jak je to jakoby mrzí, na těch pár dětech, tak jim třeba namlich teda tu pětku dám, ale řeknu: „Hele, tahle pětku se nepočítá, já vim, že se ti to dneska nepovedlo.“ Ale vono jeho to namotivuje, protože na tu druhou hodinu se to chce naučit a on to ten druhej den udělá líp, jo. Já si myslim, že jako ta motivace těch známek je strašně veliká. A tady u nás by to bez toho asi vůbec nešlo.

Já se právě teď k tomu dostávám, chtěla sem se zeptat, z jakých důvodů nepoužíváte místo známek písemný slovní hodnocení.

No, tam to by vůbec u nás nemělo, protože jako to, to našim dětem nic neříká.

Jako, že by tomu nerozuměly nebo že by ...:

Ne, je to nemotivuje. Je motivujou vyloženě jenom vopravdu jenom ty známky, jo. Když už je má něco zamotivovat. Protože jenom takový nějaký jako dobrý, tak vy jste to měly dobře, tak vás hodnotim velice výborně, vás hodnotim troš* ...: To jim nic prostě todleto, prostě voni vůbec jako neberou. Oni prostě, oni v těch známkách vyloženě totiž i prahnou, jo. Protože já když jim třeba některý cvičení ...: Děláme novou látku, teď děláme třeba vyjmenovaný slova, tak vždycky třeba ten tejden, když je děláme, teď děláme po p, tak sme celej tejden cvičení jenom s podpisem. „Jé, pani učitelko, proč ste

nám už nedala známku?“ Jo, voni po tej známce úplně vyloženě prahnou. Ale voni prahnou, i když dostávají čtyřky, pětky, jim je to prostě ...: To je právě vono, že tady těmhle, tydlety, tydlety naše děti jako po tom vzdělání zase až tak neprahnou.

Ale každopádně to slovní hodnocení by je nemotivovalo ...:

Ne, vůbec ne, vůbec.

I tak bych se Vás zeptala, jaká byste viděla negativa. Kdybyste, když si představíte, že byste ho používala to slovní hodnocení, jestli by tam nějaká, nějaká byla?

Jako myslíte, že by ten učitel moh to dítě vhodnotit jako líp, než dostane tu známku?

No, jako, jaká si myslíte, že by Vám tahle forma slovního hodnocení, kdybyste ji používala místo známky, přinášela ne* negativa, sem se teďka ptala. Kromě toho, že ...:

Jo, jo, jo. Já nevim.

Nevíte. A naopak něco pozitivního by Vám to přinášelo, když byste hodnotila místo známky slovním hodnocením.

Já sem o tomhletoťmňák vůbec nepřemejšlela, ale já v tom teda žádný pozitivum nevidim.

Jo, dobře. Eště existuje taková třetí možnost, že byste vždycky udělila známku a k tomu napsala písemný ...

Eště jako písemný ...:

... komentář. To nepoužíváte z jakého důvodu? Vy jste to už trochu možná naznačila.

No, tady je to jako pořád jako dokolečka. A tady je to tím, možná je to třeba tím, v některých školách se to třeba dělá, samozřejmě, ale my na tady sme na todleto nebyli nikdy ...: My to, co se je snažíme naučit, tak vyloženě drilem. A za dril je známka. Tím to prostě pro nás končí.

Prostě tady je taková tradice školy, nikdy ste ...:

Ne, ne, ne. Tady slovně hodnotíme, já nevim, z těch našich dětí, co tady máme, tak, já nevim, třeba je*, ted' tady máme holčičku, která vopakuje druhou třídu a která je vopravdu hodně špatná, tak tam třebas teda dochází k tomu slovnímu hodnocení, že ne vždycky za všechno dostane pětku, protože by ty pětky nosila furt, jo. Tak tam potom třeba: „Už to bylo trošičku lepší, K., ale eště se musíš trošku víc snažit.“ Jo?

Jo, ale jinak jako běžně ...:

Běžně ne. Ne, ne.

Zase na tu hypotetickou rovinu. Kdybyste tuhle kombinaci používala, známky a písemného slovního hodnocení, co si myslíte, že by Vám to přinášelo pozitivního.

To nevim.

Jestli vůbec něco vidíte ...:

Nevidim v tom poz* ...: Já v tom slovním hodnocení nevidim pozitivního jako nic. Nevim, já sem se, je fakt, že já sem tady třicet sedm let, já sem tu celej život mezi třemadletěma dětma, jo, takže já sem se s normálníma dětma ve škole nesetkala, možná, že tam ty dět* ...: Ne možná, ale určitě tam ty děti sou úplně jiný.

Jasně, ale mě zrovna za* za* zajímáte Vy.

Takže proto, já vim, proto jako říkam, že můžu těžko jako se k tadytomuňák vyjadřovat, protože jako my tady prostě razíme to, že když je chceme aspoň něco trošku naučit, tak jakoňáký extra pochvaly,ňáký to slovní hodnocení prostě tady u nás nemá absolutně žádněj význam.

Že by je to v podstatě jako nemotivovalo, jak jste říkala.

Ne, ne, ne určitě ne.

Dokážete si představit nějaká negativa téhle kombinace?

Ne, vůbec, nikdy jsem o tom neuvažovala.

Zeptám se na komunikační složku předmětu, jakým způsobem hodnotíte tam?

Taky známky, jak sme zvyklí tady, no.

Jakým způsobem hodnotíte, jestli píšete něco jako slohové práce nebo ...:

Slohové práce to u nás, když mají děti dát dohromady větu, tak je to problém. Takže slohové práce párkrát za rok, ale to je až tak, já nevím, šestka, sedmička, osmička, devítka, až tydlety větší. A když jim dáte ...: Třeba my sme měli psát třeba o zimě, o jaru, o podzimu, tydlety roční období, vytyčíme si třeba, já nevím, hokej a popiš, jak by si, jo. Jejich věty se skládají ze dvou, ze třech slov, voni nemaj vůbec žádnou slovní zásobu. Tři čtvrtě dětí špatně čte, takže u nás slovní úlohy, teda spíš takovou jakoby ústní formou a pak na papír teda zkus teda o tom tématu, ktorej sme ...: Třeba do sešitu vůbec ne, protože to by vůbec nedalo asi ani třeba opravit, jo. Protože voni jak začnou sami, tak to je velký písmeno na začátku věty, tečky, čárky, to prostě, to je prostě všechno pro ně pomíjející.

A když Vám ji tedy tu slohovou práci napíšou, jakým způsobem ji hodnotíte? Zase tou, tou známkou.

Z* tak, známkou, jak to je normálně. No, tak tam potom si to člověk dává tak nějak trošičku dohromady, jestli ty věty maj vůbec nějaký smysl a při slohovejch pracích se snažíme nehodnotit pravopis. Protože to by bylo za pět samozřejmě. Jo? Protože pravopis se z toho úplně normálně vyndá a kouká se teda na ten obsah, na tu formu, jak to napsal. Jestli aspoň teda tu myšlenku tam nějakým způsobem nějak obsáh.

A závěrečný výstup je ta, ta známka od Vás z toho hodnocení?

Jo, jo, jo.

Vy jste nastínila, že děláte jakoby i mlu* mluvní cvičení a tam také hodnotíte formou známek, jak jste zvyklí?

Taky formou známek. Většinou to děláme tak, že si, když napíšeme nějaký cvičení, tak si řekneme: „Tak a dneska to budeme hodnotit.“ Zase, podle obtížnosti látky, když je to látka lehká, tak třeba hodnotíme tak, že řeknu: „Tak dneska tohle cvičení bylo lehký, za každou hrubku o stupeň horší známka.“ Je to cvičení těžký, novější nebo opravdu nějaký takový složitější, tak si třeba řekneme: „Tak a za každou chybu půl stupně známky.“ Abysme v tom hledali ...: Oni totiž strašně zkoumaj: „Pani učitelko, ten tam měl míň chyb nebo víc chyb a dostal dvojku a já sem tam měl míň chyb a dostal sem trojku?“ Já říkam: „Ano, ale ty si tam měl dvě hrubky a jemu tam chybělo třeba pět čárek na, na písmenku.“ Jo? Takže voni hrozně porovnávají, takže my si to ...: Já se snažim hodnotit téměř skoro všechno, co s nima dělám, protože je mám i na matematiku, že si vždycky, když to doděláme, tak si vždycky řekneme: „Tak, bylo to lehký, bylo to těžký. Ano, budu hodnotit jak.“ A řekneme si: „Tak dvě chyby je ještě jednička, jedna chyba je jednička, jak tam máš chybu, už máš jedna mínus.“ Jo? My si to vždycky tak jako ...:

Si stanovíte ty kritéria.

Stanovíme si ty kritéria a ty kritéria si stanovujeme téměř u každého toho cvičení nějak jako jinak, jo? Protože tou obtížností se ty cvičení vlastně jakoby lišej, no.

Z mých otázek už je to všechno, jestli je něco, co byste mi chtěla říct k hodnocení, na co sem se já nezeptala ...:

Víte co, třeba teď zrovna před chvilkou jsme seděli ve sborovně, protože budeme mít příští týden pedagogickou radu, je pololetí. A známky na vysvědčení to je prostě neštěstí. Já sem v tomhleto celej život taková strašně nerozhodná, nechce jim člověk dávat jo moc špatný známky, a tak to spíš u nás tady v tej škole de tak, že si ty děti dáte před sebe a teď si řeknete, že tenhle je nejlepší, tendleten, jo, a teď sou tam takový ...: Jako propadnout je nechávat tady na typu naší školy, nechceme nechávat, jo. Takže tady máme třeba i čtyřkaře, kteří by byli pětkáři, ale budou mít čtyřku, ale sou tam zase děti, který jsou typický čtyřkaři, jo, je to takový prostě to hodnocení je, nevim, já nevim, kterej učitel má rád prostě hodnocení. Já ho moc ráda nemám, jo, ale jako vidim, že to je jako nezbytně nutný, jo. Ted' si to nesu domů, mám to támhle připravený na stole, všechny známky, co od nich mám za pololetí, a tak ňák ňákým postupem vylučovacam se teda k ňákejm jedna, dvě, tři, čtyři jakoby dostanu a budu si to tam jako před sebou přehazovat a teď ten. Něktej umí číst, něktej číst neumí, ale třeba se dobře naučí vyjmenovaný slova a umí je používat. Ten zase umí číst a nenaučil se vyjmenovaný ...: Jo, je to tak takový prostě a nechce být člověk nespravedlivej a teď ten nosí úlohy, ten je nenosí, ten dělá tohle, ten to má upravený, ten to nemá upravený a tohleto všechno takhle si dát postupně u každého dohromady a tak si dělám čárečky. No, tak já to nemam ráda, no, vim, že je to teda nutný teda, ale jako nemám to ráda. Za všechny ty léta to teda úplně nesnáším. A až je budu mít napsaný, tak budu šťastnej člověk.

Tak já Vám děkuju.

učitel č. 16

Já bych se Vás tedy zeptala, jakou formu hodnocení Vy používáte, když hodnotíte žáky v češtině?

Konkrétně v češtině?

Hmm (přítakání). Konkrétně v češtině, v českém jazyce a literatuře.

Jasný. Tak v češtině používám hodnocení jako číselný nebo používá se to vlastně na naší škole jako velkou většinou asi, jo? Vlastně to slovní hodnocení já samozřejmě používám taky, ale rozhodující je, rozhodující je to, ta známka.

Myslíte slovní hodnocení ústní?

Ústní hodnocení. Ale není to tak, že by, že by to slovní hodnocení se objevilo někde jako v ňáký písemný podobě tak, jak to někdy bejvá. Já nevim, když jsem učil na Orbisce, Orbis Pictus, ale to bylo na prvním stupni, že jo, tak tam se přímo psalo vysvědčení jako slov* slovní hodnocení. Tam taky bylo, jo? Ale tak tady se používá jenom, jenom ta číslice, že jo, ta známka. Ale samozřejmě tak jako to asi jako každé učitel hodnotí i slovně jako ústně, no, prostě má k tomu ňáký připomínky.

Můžu se zeptat, z jakých důvodů používáte tuhle formu ...:

Prosim?

Z jakého důvodu používáte klasifikaci? Právě tuhle formu jako známkování, to číselné hodnocení?

No, tady zrovna na tom učilišti si myslím, že pro ty žáky je to ...: Nebo takhle, za prvé, za prvé je to taková tradice zaběhnutá, jo, to je jako jedna věc, která i mezi učiteli si myslim, že, si myslim, že není ňáká touha to měnit. Je to asi i pro toho učitele pohodlnější, jo, takže to je jedna věc. Za druhý si myslim, že speciálně tady na učilišti ti žáci požadujou právě takový to, ten jednodušší způsob hodnocení. Když já po nich třeba chci, aby právě trošku přemejšleli nebo zkusili se vyjádřit k něčemu, tak pro ně je to náročný jako, jo, a nesrozumitelný a vlastně nejsou, nejsou tomu rádi, takže voni, voni vysloveně jakoby chtěj takový to jasný a srozumitelný, jo. To samozřejmě já, já to

nechci používat jako ...: Nebo, nebo neomlouvá to nás učitele, že bychom právě neměli používat to slovní hodnocení. Asi je to důležitý, že jo, to slovní hodnocení taky, jo. Ale myslím si, že třeba na, já nevím, na gymnáziu, bychom s tím my jako učitelé měli větší úspěch jako, jo. Tady, tady vysloveně je jakoby požadavek, ať je to jako jednoduchý, polopatě. I při zadávání úkolů nebo, jo, jo, já prostě se s tím setkávám, když prostě po nich chci něco komplikovanějšího a chci, aby se k něčemu vyjádřili, něco hodnotili právě, tak co to po nás chcete, prostě já se to chci naučit ze sešitu, tady to mám napsáno, to vám odříkám a chci za to známku, jo. Ale když po nich chci právě nějaký samostatný přemejšlení tak už občas s tím mívám potíž.

Jaká jsou podle Vás pozitiva toho známkování, kromě toho ...:

Tou známkou?

No. Co Vám to jako přináší tahle forma toho známkování?

Pozitiva. No tak je to taková ta jednoduchost asi v tom je. Taková ta re* relativní bezpracnost jako, že jo, když se hodnotí slovně, tak to člověk musí promyslet, je to už taková slohová práce trochu samozřejmě. A taková přehlednost asi, to dítě to má jakoby jasný, jo. Čímž neříkám, že to je nejlepší, jo. Já jsem osobně jako nakloněn taky nebo přijde mi to dobrý, jo, to slovní hodnocení, kdyby ty žáci se to učili vlastně, že budou hodnoceni slovně. Já to jako neobhajuju, jo, nákou tu známku, ale je pravda, že je to prostě taková setrvačnost, je to zavedený a vlastně ni* myslím si, že nikde není moc velká vůle to nák měnit. Ani ze strany učitelů, ani ze strany žáků.

Ještě bych se Vás zeptala k tomu číselnému hodnocení, jaká jsou podle Vás negativa té známky.

Hmm (přítakání). No, tak že to nezohlední samozřejmě spoustu těch jiných faktorů, že jo, jako snahu toho žáka nebo může to zohlednit, já to třeba zohledňuju, jo, ale, nebo snažím se, ale je to prostě takový příliš jednoduchý, že jo, hodnocení, jo. Prostě ten výkon má mnoho jako hodnotitelných nákových výstupů, takže je to pro*, je to zjednodušující příliš asi.

Vy jste mi už říkal náká ta pozitiva toho číselného hodnocení, co byste vypíchl, jako že je nejpřínosnější na té formě? Vy jste zmiňoval, že jednoduché, bezpracné, přehledné, zavedené. Kdybyste měl říct něco, co je podle Vás největším přínosem?

Přínosem?

Hmm (přítakání). Největším přínosem.

Mě už jako nic nenapadá. Asi z toho, co jsem řekl, no. Nevím, no, už jsem to asi všechno řekl, přehlednost, jednoduchost.

A kdybyste měl vypíchnout něco, co, co nejvíc?

Jinak já právě tím já, já se necítím jako být přítelem právě toho známkování, jo. Jako že bych to příliš podporoval, takže ani za to nechci tady nák jako ani to nechci nák vyzvedávat příliš jako, jo, to známkování.

Takže kdybyste měl naopak říct, co považujete za nejzápornější, tedy když chcete směřovat k tý kritice.

No, to už, to už, jo, že to prostě nevy* ne* není schopna ta známka dostatečně zhodnotit všechny stránky toho výkonu, no. Asi tak, bych to řekl.

Jo. Děkuju. Z jakých důvodů neužíváte slovní hodnocení? Kromě toho, že vy jste říkal, že tady jako je tradice zavedená používat známky, jestli je ještě nějaký jiný důvod, proč nepoužíváte slovní hodnocení tady.

A ted', ted'ka já nevím, jestli máte na mysli slovní hodnocení ...:

Já myslím ...: Omlouvám se, já myslím jako písemné, místo známky, že byste prostě, jak jste říkal, že máte tu zkušenost, že byste psal.

Z jakých důvodů?

Hmm (přítakání).

Jako já osobně?

Ano, vy osobně.

No, protože asi nejsem revolucionář, že by mě to stálo až tak moc za to jako měnit nějak zavedený pořádek tady na té škole, konkrétně vlastně i na tom učilišti, jo, kde je to takový opravdu. Možná na tom učilišti je ten způsob výuky ještě tradičnější a takovej zakonzervovanější než třeba na jiných typech škol, jo. Umím si představit, že třeba možná, jo, konkrétně třeba jak jsem mluvil o té Orbisce, tak tam opravdu byla taková vstřícnost a i byla podporovaná nějaká snaha o nějaké alternativy, jo. Ale tady si myslím, že jako ta snaha ze strany, nebo z jakýkoli strany není. Možná, že bych i narážel na nějaký překážky vlastně, možná i ze strany kolegů nebo vedení školy nebo i žáků. Jak jsem říkal, jo. Prostě myslím, že ze žádné strany jako po tom není poptávka vlastně. Takže já třeba ve výtvarce, ale to odbočuju z češtiny, že jo, tak tam samozřejmě se snažím to hodnotit slovně, protože tady je taky výtvarka, jo, tady jsou kováři, kadeřnice, že jo, je to něco jiného než na gymplu, ale je to spíš takový odborný kreslení. No tak tam to má svoje místo jako samozřejmě a chci, aby se k tomu vyjadřovali. No ale ...:

Tak já bych se zeptala, i když to slovní hodnocení nepoužíváte, určitě na něj máte nějaký názor. Jaká vidíte třeba negativa téhle formy.

No, já jako myslím si, že to, že to ne* negativa, že to zatěžuje ty učitele určitě, jo, je to mnohem víc práce.

Hmm (přítakání).

Což nevím, jestli je zrovna negativum, protože ...:

Je, je to větší přítěž tedy jakoby.

Jako ne každé učitel je tak jako slohově vybaven nebo jazykově, že jo, stylisticky, aby zvládnul napsat slovní hodnocení ke každému žákovi vlastně, jo. Zvláště pokud by to mělo znamenat, že bude slovně hodnotit všechny žáky, který klasifikuje, což může vlastně být jako víc než stovka žáků třeba, jo. Tak přeci jenom je to možná až neúnosný, někdy. Možná, že, možná, že to slovní hodnocení by, bych si uměl představit jako, že by mělo svoje místo třeba jako známka na vysvědčení, jo. Jinak nevím, já sem o tomhle zas až tak hluboce nepřemýšlel, se přiznám, jo, jako.

Jasně a napadají Vás naopak nějaká pozitiva, které by tohle písemné slovní hodnocení mělo.

Tak vlastně možná i to samý, že ty učitelé by se asi byli nuceni víc zamyslet nad tím, jak hodnotí konkrétního žáka, ačkoli by jim to teda přidělalo práci. A ...:

Nějaké jiné pozitivum?

A pro ty, pro ty žáky určitě taky, ten žák si myslím, že má potom takovej pocit, že se o něj ten učitel teda, že o něm přemýšlí, že jo, že se o něj zajímá, že to mezi nima je lepší. A může tam opravdu vyzdvihnout i jakýkoli ty jeho kladný vlastnosti, že jo, toho žáka, jo? Když to řeknu nějak zjednodušeně, když ten žák je prostě hloupej, ale snaží se, že jo, tak v tom slovním hodnocení to se dá jakoby opravdu pochválit, že jo. Kdežto jinak, když je to hodnocení tou známkou, no, tak dostane čtyřku, no, nebo pětku třeba, no.

Kdybyste měl vyzdvihnout, co byste považoval za nejpřínosnější na tom slovním hodnocení? Vy ste mi říkal, že pro učitele i pro žáky to má nějaké výhody.

Nejpřínosnější. Já už asi nevymyslím nic jiného než to, co jsem vám tady řekl.

A nejzápornější?

Taky asi nevymyslím nic jinýho.

Dobře. Ještě existuje taková jedna možnost, že byste kombinoval tu číselnou známku a k tomu byste to opět jakoby napsal ten slovní komentář písemný. Z jakých důvodů ji jako nepoužíváte? Tuhletu formu, tu třetí.

Hmm (přítakání). Myslíte teďka, že by se to týkalo jakéhokoliv hodnocení, třeba, já nevím, nákejch písemnejch, písemnejch prací nebo, nebo přímo známka na vysvědčení.

Myslím oboje. Jak v průběhu, tak na konci, že byste prostě k známce, kterou udělíte, napsal třeba komentář. Vyjmenovaná slova po l jakoby a tak.

Já to někdy používám, ale používám to třeba, když chci napsat něco, dejme tomu k slohový práci, jo, ale ...: Asi to nepoužívám z důvodu možná určité lenosti, jo, protože, jak říkám, asi by to pro mě znamenalo víc práce samozřejmě, víc se zamejšlet nad tím. No, takže sebekriticky to můžu říct takhle. A v podstatě pro to, že to nepoužívá nikdo, že jo, tak jako jakoby mam malou motivaci, no.

Nic Vás k tomu ne* ...:

Nic mě k tomu nenutí, že jo, a musel bych mít nějaký silný vnitřní přesvědčení, že, že to chci a že to je tak správně a musel bych být plný těch ideálů učitelských, který už do jisté míry jakoby vyprchaly. Ne, ne, je to moje lenost, určitě jako. Asi by se to tak dalo říct, jo. Určitě by to bylo pozitivnější nebo lepší, jo, používat kombinaci toho číselného hodnocení a toho slovního.

A v čom si myslíte, že by to bylo jakoby lepší?

Pro toho žáka by to bylo lepší, si myslím, jo, že by ...: Tak už jsme to říkali, jo, že ta známka, známka sama toho prostě moc neřekne.

Kromě toho, že by to pro Vás bylo náročnější, pro Vás osobně, myslíte si, že by to mělo nějaká jiná negativa tahle kombinace?

Myslím, že ne. Jenom ta pracnost negativum.

Že ne. Že jinak ...: Hmm (přítakání). Co byste považoval na téhle formě za nejpřínosnější?

No, asi to, že by to víc řeklo tomu žákovi než ta známka.

A naopak nejzápornější?

No, to už jsem, že jo, říkal. Dalo by to hodně práce.

Ještě bych se zeptala, jakou formu hodnotíte přímo v té komunikační složce předmětu. Myslím jakoby v té jazykové. Tam také známkujete? Předpokládám, že jo.

Hmm (přítakání). Známk a ten ústní slovní hodnocení.

Z jakého důvodu?

Je to tak zaběhnutý.

Jo, a třeba slohové práce žáků jakým způsobem hodnotíte? To jste tady trošku naznačoval, že tam jim dáváte známku a připojujete nějaký komentář občas.

Když je ...: No, ne vždycky, ale, ale většinou jim k tomu připojuju komentář a samozřejmě to potom komentuju slovně, když teda hodnotíme ty slohový práce společně, no tak to. Ale tak to už ne* nepatří asi k tomu, co máte na mysli. Ale teďka, já sem tu otázku už ...:

Ne, to jste mi odpověděl. Ještě jsem se chtěla zeptat, jakou formu mají třeba ty komentáře k těm slohovým pracím.

Tak mají formu písemnou, že normálně tam klasicky napíšu k té známce nějaký komentář, co se mi tam líbilo, co se mi tam nelíbilo, třeba „V celém textu chybí interpunkce.“, a nebo potom formu ústní jako, jo, že to hodnotíme společně.

Z jakého důvodu hodnotíte takovým způsobem?

Tak ta známka by jim toho moc neřekla, že jo, jo.

Ještě se zeptám, jakou formou hodnotíte řečové dovednosti, jestli třeba, myslím ty ústní nějaké ty projevy.

Hmm (přítakání). Teďka nevím, jestli tomu dobře rozumím, no, zase tak klasicky. Pokud to známkuju, protože ne vždycky to známkuju nějakou známku, že jo, ně* někdy to, já nevím, at' co se týká nějaký ...: Protože při té češtině se samozřejmě mluví hodně, takže někdy to hodnotím v průběhu hodiny jenom jako bez známky, jenom slovně, a docela často, jak vlastně děláme aktivity, který nejsou na známky, jo, já je zase těch známek nemám zas až tak moc v té češtině, jo. Asi jsem jeden z těch učitelů, který má spíš těch známek méně, jako mám s tím trošku problémy vlastně jakoby nasbírat dostatek těch známek, protože spíš, spíš něco procvičujeme nebo, já nevím, při literatuře spíš chci, aby oni mi k tomu řekli nějaký svůj názor na to dílo nebo tak. Spíš jako mi připadá přínosnější, aby ty žáci si vytvářeli svoje názory, aby přemýšleli jako, než, než jim prostě nasázet spousta známek. Ale jako netvrdím, že to je lepší, jo. Prostě spíš jsem ten typ, kdy hodnotím právě spíš takhle slovně, ale uvědomuju si to úskalí, že pro ně to hodnocení slovní, pokud není vyjádřeno známku, tak vlastně má malou hodnotu, jo. Oni to jako berou, že v podstatě. „No, tak sem se tady namáhal, snažil se, něco říkal a vlastně a nic jako, že jo, za to.“ Jo, jako oni očekávají jako odměnu, že jo.

Nějakou tu motivaci vnější.

Ano. Takže pro ně je ta známka jako odměna. Jako něco, jako něco aspoň něco si za to odnesou. Když je pochválím vlastně nebo tak, tak to pro ně často jako mnoho neznamena, že jo. Takže jo? Někdy si to uvědomuju, takže sám, sám sobě musím připomínat, že když někdo je aktivní v té hodině nebo tak, tak že si za to zaslouží i známku. Což já jako často nedělám a asi je to chyba.

Hmm (přítakání). Jako z mých otázek je to všechno a jestli je něco, co byste mi chtěl říct jakoby k hodnocení v češtině Vy sám, na co jsem se třeba nezeptala a napadá Vás, že byste mi jako chtěl říct, tak určitě můžete. Jestli ne, tak já vypnu nahrávání. Moc Vám děkuju.

Slovní hodnocení učitele č. 5

Při hodinách jsi aktivní, samostatná, úkoly plníš zodpovědně a správně. Nedopouštíš se chyb. Tvůj výrazový slovník je velmi bohatý. Při řešení úkolů užíváš kreativního myšlení, o problémech uvažuješ. Svá řešení hájíš pomocí argumentů. Využíváš pro efektivní učení vhodné způsoby, metody, automaticky projevuješ ochotu věnovat se dalšímu studiu. Máš pozitivní vztah k učení, hodnotíš objektivně výsledky své práce. Jsi schopna určit, jaké informace potřebuješ k vyřešení problému. Vyjadřuješ se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Spolupracuješ ve skupině, dvojici a jsi aktivní.

Předkládané slovní hodnocení oceňuje úspěchy žákyně, nenaznačuje však, v jaké oblasti by se mohla více rozvíjet, v čem by se mohla zdokonalovat. Takové hodnocení nerozvíjí schopnosti žákyně na hranici jejích možností, nechává ji pravděpodobně stagnovat.

V hodnocení je porušován jeden ze základních principů slovního hodnocení, který říká, že slovní hodnocení je hodnocením činnosti, jejího výsledku nebo chování žáka, ale nikoli hodnocením jeho osobnosti: *jsi aktivní, samostatná*. Ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žákyni negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky. Pisatelka slovního hodnocení by se při jeho formulaci měla držet zásady, že popisovat lze pouze pozorovatelnou skutečnost, to, co skutečně mohla vnímat svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Vyučující by měla dále popisovat pokrok, v čem se žákyně oproti svému minulému výkonu zlepšila. Popisovány by měly být rovněž pocity žákyně.

Toto konkrétní a z převážné části popisné hodnocení je pozitivně orientováno, žákyni může motivovat k další činnosti, je výrazem uznání.

Téměř vždy využíváš pro efektivní učení vhodné způsoby a metody. Skoro samostatně vyhledáváš a zpracováváš informace. Samozřejmě vyjadřuješ své myšlenky, celkem vždy se vyjadřuješ souvisle a kultivovaně v ústním projevu. Správně, pouze s mírnou dopomocí učitele, využíváš informační prostředky. Při práci ve skupině pracuješ aktivně.

Slovní hodnocení oceňuje úspěchy žáka, zároveň taktně upozorňuje na jeho nedostatky a rezervy, nenaznačuje však cestu k jejich nápravě.

Hodnocení respektuje jeden ze základních principů slovního hodnocení, tj. nedotknutelnost osobnosti žáka, je psáno popisným jazykem bez nálepkujícího hodnocení. Vyučující popisuje pouze pozorovatelnou skutečnost, to, co skutečně mohla vnímat svými smysly. Dále by měla popisovat pokrok, to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Toto konkrétní popisné hodnocení je pozitivně orientováno, může žáka motivovat k další činnosti, je výrazem uznání.

Při hodinách jsi spíše pasivní, málo se mnou spolupracuješ. V poslední době jsi trochu polevila – dokonce i v domácí přípravě a v psaní domácích úkolů. Při využívání vhodných metod a způsobů pro efektivní učení máš značné rezervy. V ústním i písemném projevu máš nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti.

V hodnocení není respektován princip priority pozitivního hodnocení, navíc jsou uváděny pouze nedostatky žákyně. Tím je jednak opomíjeno to, že každého je možno za něco pochválit – když ne za výsledek, tak za snahu, aktivitu, ochotu, spolupráci apod., jednak to, že

hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti. Přestože se slovní hodnocení skládá z kritiky žákyně, není nijak naznačena konkrétní cesta k nápravě, negativní sdělení je tak zcela zbytečné.

V místě slovního hodnocení *jsi spíše pasivní* je porušeno pravidlo nedotknutelnosti osobnosti žáka. Zejména záporné hodnocení osobnosti nikdy nepřinese nic pozitivního, navíc může žákyni negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretací. Vyučující by měla dále popisovat pokrok, to, v čem se žákyně oproti svému minulému výkonu zlepšila. Popisovány by měly být rovněž pocity žákyně.

S výjimkou výše zmíněného místa je hodnocení psáno popisným jazykem, jenž se vztahuje pouze k pozorovatelné skutečnosti, k tomu, co vyučující mohla skutečně vidět.

Slovní hodnocení nelze považovat za vyjádření uznání žákyni, jde spíše o stížnost.

Při hodině jsi pasivní, nedokážeš se plně soustředit na výuku, často se věnuješ jiným činnostem než máš. Chybuješ v podstatných jevech ve všech složkách Čj. Úkoly děláš s neochotou. Je třeba, abys zlepšil přípravu na vyučování, plnil domácí úkoly a jiné školní povinnosti. Nemáš pozitivní vztah k učení a při samostatném studiu máš velké těžkosti. K řešení problémů potřebuješ pomoc učitele. Tvůj ústní a písemný projev má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti.

V hodnocení není respektován princip priority pozitivního hodnocení, navíc jsou uváděny pouze nedostatky žáka. Pro toto hodnocení platí tedy to samé, co pro hodnocení předcházející. Přestože je hodnocení výčtem nedostatků žáka, není sdělena konkrétní cesta k jejich nápravě, negativní sdělení je tak zcela zbytečné. Hodnocení pouze obsahuje obecné doporučení učitele ohledně přípravy na vyučování a plnění školních povinností.

V místě slovního hodnocení *jsi pasivní* je porušeno pravidlo nedotknutelnosti osobnosti žáky. Zejména záporné hodnocení osobnosti nikdy nepřinese nic pozitivního, navíc může žáka negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jak je zmiňováno výše, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretací. Dále by měla popisovat pokrok, to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

S výjimkou výše zmíněného místa je hodnocení psáno popisným jazykem, jenž se vztahuje pouze k pozorovatelné skutečnosti, k tomu, co vyučující mohla skutečně vidět.

Formulace typu *Chybuješ v podstatných jevech ve všech složkách Čj.* apod. neříká nic o tom, co konkrétně žák zvládl, co mu dělá problémy apod. Slovní hodnocení tak přichází o svůj informační potenciál.

Ani v tomto případě není slovní hodnocení uznáním, ale stížností, která může žáka jen stěží motivovat k další činnosti.

Na žáka i na jeho rodiče může chyba v interpunkci působit ledabyle.

Slovní hodnocení učitele č. 6

V hodinách jsi aktivní, zdá se, že učivo ovládáš. Věnuj více pozornosti písemnému projevu a domácí přípravě.

Slovní hodnocení dodržuje princip priority pozitivního hodnocení. Nejdříve jsou naznačeny úspěchy žáka, teprve poté je upozorněno na jeho rezervy.

V hodnocení je porušován jeden ze základních principů slovního hodnocení, který říká, že slovní hodnocení je hodnocením činnosti, jejího výsledku nebo chování žáka, ale nikoli hodnocením jeho osobnosti: *jsi aktivní*. Ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žáka negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky – žák se nemůže vyvíjet zcela svobodně a přirozeně. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Slovní hodnocení je velmi obecné, neobsahuje informace o tom, co žák konkrétně zvládl, v čem by se mohl dále zlepšovat nebo v čem přesně má nedostatky a jaká je cesta k jejich nápravě. Informační hodnota předkládaného hodnocení je velmi nízká.

Rozkazovací způsob, jenž je ve formulaci hodnocení použit, není považován za vhodný. Žák, který si navykl plnit poslušně pokyny, aniž by věděl, proč je potřeba to udělat, může být značně pasivní, jiný žák, jakmile zaslechne rozkazovací způsob, se vnitřně naježí a neudělá, co se po něm žádá, i kdyby to bylo pro jeho prospěch.

Hodnocení působí dojmem uznání žáka, je pozitivně orientováno, motivuje k další činnosti.

K práci potřebuješ stále podněty a motivaci. V písemném i ústním projevu často chybuješ.

Princip priority pozitivního hodnocení není zachován, hodnocení dokonce nezmiňuje nic, co se žákovi v poslední době povedlo. V hodnocení je opomíjeno, že každého je možno za něco pochválit – když ne za výsledek, tak za snahu, ochotu, spolupráci apod. Hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti. Pokud se najde žák, jemuž se opravdu nic v poslední době nepovedlo, je to velké opominutí ze strany vyučujícího. Přestože se hodnocení skládá z kritiky žáka, není nijak naznačena konkrétní cesta k nápravě, negativní sdělení je tak zcela zbytečné.

Hodnocení respektuje jeden ze základních principů slovního hodnocení, tj. nedotknutelnost osobnosti žáka, je psáno popisným jazykem bez nálepkujícího hodnocení. Vyučující popisuje pouze pozorovatelnou skutečnost, to, co skutečně mohla vnímat svými smysly. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Předkládané hodnocení neříká žákovi a jeho rodičům, co konkrétně žák umí, co neumí a jaká je cesta k jeho dalšímu rozvoji či k nápravě nedostatků. Slovní hodnocení ztrácí svou informační hodnotu, není kvalitní zpětnou vazbou, jakou by mělo být.

Zdá se, že učivo ovládáš. K práci však potřebuješ neustálé podněty.

Princip priority pozitivního hodnocení je zachován, hodnocení nejprve oceňuje žáka, teprve pak konstatuje jeho rezervy, neuvádí však konkrétní doporučení, jak je odstranit, negativní sdělení je tak zbytečné.

Hodnocení respektuje jeden ze základních principů slovního hodnocení, tj. nedotknutelnost osobnosti žáka, je psáno popisným jazykem bez nálepkujícího hodnocení. Vyučující popisuje pouze pozorovatelnou skutečnost. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Toto slovní hodnocení rovněž neříká žákovi nebo jeho rodičům, co konkrétně žák umí, co neumí a jaká je cesta k jeho dalšímu rozvoji či k nápravě nedostatků. Slovní hodnocení tak stejně jako v předcházejícím ztrácí svou informační hodnotu, není kvalitní zpětnou vazbou, která by umožňovala rozvíjet schopnosti žáka podle jeho maximálních možností.

Zdá se, že učivo ovládáš. K práci však potřebuješ neustálé podněty. Zlepši domácí přípravu.

Předkládané hodnocení je s výjimkou poslední věty zcela totožné s předcházejícím. Platí pro něj proto víceméně shodná tvrzení.

V hodnocení je navíc uveden pouze požadavek zlepšení domácí přípravy. Rozkazovací způsob, jak již bylo uvedeno výše, není pro slovní hodnocení příliš vhodný.

K práci potřebuješ stále podněty a motivaci. V písemném i ústním projevu často chybuješ. Často zapomínáš pomůcky na vyučování a úkoly.

Hodnocení je s výjimkou poslední věty zcela totožné s v pořadí druhým analyzovaným hodnocením. Platí pro něj shodná tvrzení.

Hodnocení není uznáním, ale stížností, která může žáka jen stěží motivovat k další činnosti.

V hodinách jsi aktivní, zdá se, že učivo ovládáš. Aktivněji se zapojuj do skupinové práce.

Slovní hodnocení dodržuje princip priority pozitivního hodnocení. Nejdříve jsou naznačeny úspěchy žáka, teprve poté je upozorněno na jeho rezervy.

V hodnocení je porušován jeden ze základních principů slovního hodnocení, který říká, že slovní hodnocení je hodnocením činnosti, jejího výsledku nebo chování žáka, ale nikoli hodnocením jeho osobnosti: *jsi aktivní*. Ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žáka negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky – žák se nemůže vyvíjet zcela svobodně a přirozeně. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Slovní hodnocení je velmi nekonkrétní, neobsahuje informace o tom, co žák konkrétně zvládl, v čem by se mohl dále zlepšovat nebo v čem přesně má nedostatky a jaká je konkrétní cesta k jejich nápravě. Informační hodnota předkládaného hodnocení je velmi nízká.

Rozkazovací způsob, jenž je ve formulaci hodnocení použit, není ve slovním hodnocení, jak už bylo výše uvedeno, považován za vhodný.

Hodnocení je pozitivně orientováno, motivuje žáka k další činnosti.

V hodinách jsi aktivní, zdá se, že učivo ovládáš.

Předkládané slovní hodnocení je velice stručné.

Princip priority pozitivního hodnocení je zachován. Hodnocení oceňuje úspěchy žáka, nenaznačuje však, v jaké oblasti by se mohl více rozvíjet, v čem by se mohl zdokonalovat. Takové hodnocení nerozvíjí schopnosti žáka na hranici jeho možností, nechává ho pravděpodobně stagnovat.

V hodnocení je porušován jeden ze základních principů slovního hodnocení, který říká, že slovní hodnocení je hodnocením činnosti, jejího výsledku nebo chování žáka, ale nikoli hodnocením jeho osobnosti: *jsi aktivní*. Ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žáka negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jak je zmiňováno výše, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky – žák se nemůže vyvíjet zcela svobodně a přirozeně. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Slovní hodnocení je velmi obecné, neobsahuje informace o tom, co žák zvládl, v čem by se mohl dále zlepšovat nebo v čem má případné nedostatky a jaká je cesta k jejich nápravě. Svou nekonkrétností a strohostí ztrácí hodnocení pro žáka a jeho rodiče informační hodnotu.

Hodnocení je pozitivně orientováno, motivuje žáka k další činnosti.

V hodinách jsi aktivní, zdá se, že učivo ovládáš.

Toto slovní hodnocení je zcela shodné s tím předcházejícím, platí pro něj ta samá tvrzení. Vyučující by neměla usilovat o stejné a srovnatelné formulace, neboť účelem slovního hodnocení není srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuálně výsledek vyučování a učení jednoho právě hodnoceného žáka.

V hodinách jsi aktivní, zdá se, že učivo ovládáš. Věnuj více pozornosti písemnému projevu.

Slovní hodnocení je téměř identické s prvním analyzovaným hodnocením. Platí pro něj shodná tvrzení.

Učivo v podstatě ovládáš, děláš drobné chyby. Aktivněji se zapojuj do skupinové práce.

Princip priority pozitivního hodnocení je zachován. Nejdříve je žák oceněn, teprve poté je upozorněno na jeho určité rezervy. Je uveden požadavek větší aktivity při skupinové práci. Použití rozkazovacího způsobu není ve slovním hodnocení, jak už bylo výše uvedeno, považováno za vhodné.

Hodnocení respektuje jeden ze základních principů slovního hodnocení, tj. nedotknutelnost osobnosti žáka, je psáno popisným jazykem bez nálepkujícího hodnocení. Vyučující popisuje pouze pozorovatelnou skutečnost, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Slovní hodnocení je velmi obecné, neobsahuje informace o tom, co žák konkrétně zvládl, v čem by se mohl dále zlepšovat nebo v čem přesně má nedostatky a jaká je cesta k jejich nápravě. Informační hodnota předkládaného hodnocení je velmi nízká.

Slovní hodnocení učitele č. 7

Oslovení žáka, např. Honzo, při hodinách jsi dost pasivní, někdy jsi nepozorný a pak nedokážeš odpovědět na zadanou otázku. Při samostatné práci potřebuješ dohled a pomoc. Máš ve nedostatky v písemném projevu, i když jeho úroveň se v 2. pololetí zlepšila. Na hodinu býváš občas nepřípravený a občas neplníš domácí úkoly. Gramatická pravidla se dovedeš naučit, největší problémy ti dělá pravopis.

Na první pohled není respektován princip priority pozitivního hodnocení, slovní hodnocení začíná vyjmenováním nedostatků žáka. Pozitivně je hodnoceno pouze zlepšení písemného projevu a schopnost naučit se gramatická pravidla. Přestože se hodnocení z převážné části skládá z kritiky žáka, není nijak naznačena konkrétní cesta k nápravě, negativní sdělení je tak zcela zbytečné.

V hodnocení je porušován jeden ze základních principů slovního hodnocení, který říká, že slovní hodnocení je hodnocením činnosti, jejího výsledku nebo chování žáka, ale nikoli hodnocením jeho osobnosti: *jsi dost pasivní, někdy jsi nepozorný* atd. Zejména záporné hodnocení osobnosti nikdy nepřinese nic pozitivního, navíc může žáka velice negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Slovní hodnocení obsahuje nekonkrétní informace typu *jeho úroveň se v 2. pololetí zlepšila* atd. Srozumitelnost slovního hodnocení může žákovi i rodičům komplikovat chyba ve formulaci hodnocení: *Máš ve nedostatky v písemném projevu*.

Slovní hodnocení nelze považovat za vyjádření uznání žákovi, jde spíše o stížnost, není bráno v potaz, že hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti.

Oslovení žáka, např. Lenko, při hodinách někdy nejsi moc aktivní, občas jsi nepozorná. Dobře se vyjadřuješ písemně, ústní projev ti dělá větší problémy. Občas děláš pravopisné chyby. Na hodinu jsi většinou připravená, někdy neplníš domácí úkoly.

V hodnocení není respektován princip priority pozitivního hodnocení. Pozitivně je hodnoceno pouze písemné vyjadřování a připravenost na hodinu. Přestože se slovní hodnocení z převážné části skládá z kritiky žákyně, není nijak naznačena konkrétní cesta k nápravě, negativní sdělení je tak zcela zbytečné.

Dále je stejně jako u předchozího hodnocení porušován jeden ze základních principů slovního hodnocení: *nejsi moc aktivní, občas jsi nepozorná* atd. Platí zde proto to, co u předcházejícího hodnocení. Zejména záporné hodnocení osobnosti nikdy nepřinese nic pozitivního, navíc může žákyni velice negativně ovlivnit. Posuzující jazyk by neměl být jazykem slovního hodnocení. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měl držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žákyně oproti svému minulému výkonu zlepšila. Popisovány by měly být rovněž pocity žákyně.

Slovní hodnocení obsahuje nekonkrétní informace typu *ústní projev ti dělá větší problémy, občas děláš pravopisné chyby*. Z hodnocení není jasné, co přesně dělá žákyni problémy a jak je možno je odstranit.

Ani v tomto případě není slovní hodnocení uznáním, ale stížností, která může žákyni jen stěží motivovat k další činnosti.

Oslovení žáka, např. Honzo, v druhém pololetí u tebe došlo ke zhoršení, hlavně díky nesoustředěnosti. Při hodinách nejsi moc aktivní, občas jsi nepozorný, vyrušuješ. Máš problémy s vyjadřováním svých myšlenek. Při samostatné práci potřebuješ poradit a pak, pokud se soustředíš, dokážeš samostatně pracovat. V posledních 14 dnech došlo k mírnému zlepšení (po rozhovoru s otcem).

V hodnocení není respektován princip priority pozitivního hodnocení, navíc jsou uváděny převážně nedostatky žáka. Tím je jednak opomíjeno to, že každého je možno za něco pochválit – když ne za výsledek, tak za snahu, aktivitu, ochotu, spolupráci apod., jednak to, že hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti. Přestože se slovní hodnocení z převážné části skládá z kritiky žáka, není nijak naznačena konkrétní cesta k nápravě, negativní sdělení je tak zcela zbytečné.

V tomto slovním hodnocení je stejně jako u předcházejících porušován základní princip slovního hodnocení – je hodnocena osobnost žáka: *nejsi moc aktivní, jsi nepozorný*. Platí zde proto to, co u předcházejících hodnocení.

Slovní hodnocení obsahuje nekonkrétní informace typu: *máš problémy s vyjadřováním svých myšlenek, došlo k mírnému zlepšení* apod.

Ani v tomto případě není slovní hodnocení uznáním žáka, ale stížností.

Oslovení žáka, např. Honzo, co se týká učení, došlo ve druhém pololetí u tebe ke zlepšení, při hodinách jsi někdy velice aktivní a dovedeš se výstižně vyjadřovat. Jinak jsi při hodinách velice neklidný a vyrušuješ i ostatní. V písemném projevu přetrvávají velké nedostatky, zejména v pravopise. S pomocí dokážeš samostatně pracovat, často se zapojuješ do diskuze. Občas zapomínáš domácí úkoly.

V hodnocení je dodržen princip priority pozitivního hodnocení. U konstatování nedostatků žáka chybí nastínění konkrétní cesty k nápravě problémů, negativní sdělení je tak zcela zbytečné. Chaotické přeskokování z konstatování úspěchů žáka k jeho nedostatkům působí rušivě.

Pro toto slovní hodnocení platí to, co pro předcházející, je hodnocena žákova osobnost: *jsi někdy velice aktivní, jsi při hodinách velice neklidný*, což by se ve slovním hodnocení objevovat nemělo. Hodnocení osobnosti nikdy nepřinese nic pozitivního, navíc může žáka velice negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Slovní hodnocení neříká, co konkrétně žák zvládl, v čem chybje apod.: *došlo ve druhém pololetí u tebe ke zlepšení*.

Oslovení žáka, např. Lenko, při hodinách i ve 2. pololetí patříš mezi nejaktivnější žáky, jsi naprosto soustředěná na práci. Zapojuješ se do diskuze a dokážeš vyjádřit své myšlenky. Samostatně pracuješ a dokážeš vyhledávat informace potřebné k řešení úkolu. Na hodinu jsi vždy připravená. Na hodinu jsi vždy připravená a bez problémů plníš všechny zadané úkoly,

V tomto slovním hodnocení jsou prezentovány pouze úspěchy žákyně, není nijak naznačeno, v jaké oblasti by se mohla více rozvíjet, v čem by se mohla zdokonalovat. Takové hodnocení nerozvíjí schopnosti žákyně na hranici jejích možností, nechává ji pravděpodobně stagnovat.

V hodnocení je obsaženo skryté porovnávání žáků, což je v naprostém rozporu s podstatou slovního hodnocení: *patříš mezi nejaktivnější žáky*. Jazyk vhodný pro hodnocení není jazykem vzájemného porovnávání.

Pro toto slovní hodnocení platí to, co pro předcházející, je hodnocena žákova osobnost: *jsi naprosto soustředěná, jsi vždy připravená*, což by se ve slovním hodnocení, jak je uvedeno i výše, objevovat nemělo. Ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žákyni velice negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla striktně držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žákyně oproti svému minulému výkonu zlepšila. Popisovány by měly být rovněž pocity žákyně.

Na žákyni i na její rodiče může působit ledabyle, že předposlední a poslední věta se víceméně opakují, poslední věta navíc není zakončena tečkou, ale čárkou.

Oslovení žáka, např. Lenko, při hodinách nejsi moc aktivní. Dokážeš samostatně pracovat a bez problémů plníš všechny úkoly. Největší problémy máš stále v gramatice, zejména v pravopise. Tvůj ústní i písemný projev je celkem dobrý, jen občas potřebuješ malou pomoc. Na hodinu býváš skoro vždy připravená, ale míváš dost chyb v domácích úkolech.

Princip priority pozitivního hodnocení není v tomto slovním hodnocení zachován. Chaotické přeskokování z konstatování úspěchů žákyně k jejím nedostatkům působí rušivě. U konstatování nedostatků žákyně je potřeba nastínit konkrétní cestu k nápravě problémů, jinak je negativní sdělení zcela zbytečné.

V hodnocení, stejně jako v předešlých, je porušováno pravidlo nedotknutelnosti žákovy osobnosti: *nejsi moc aktivní* apod. Jak už bylo mnohokrát uvedeno, hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního, navíc může žákyni velice negativně ovlivnit. Posuzující jazyk, jenž poskytuje tzv. nálepkující hodnocení, by neměl být jazykem slovního hodnocení. Vyučující by se při formulaci slovního hodnocení měla držet zásady, že popisovat lze jen to, co skutečně vnímá svými smysly, a nikoli svou subjektivní interpretaci. Dále by měla popisovat pokrok, v čem se žákyně oproti svému minulému výkonu zlepšila. Popisovány by měly být rovněž pocity žákyně.

Slovní hodnocení by mělo konkrétně popisovat, co žákyně zvládla, nebo co si naopak potřebuje doplnit. Toto slovní hodnocení však sklouzává k nekonkrétním formulacím: *tvůj ústní i písemný projev je celkem dobrý, míváš dost chyb v domácích úkolech* apod.

Oslovení žáka, např. Lenko, při hodinách nejsi moc aktivní, přestože máš celkem dobré znalosti. Dovedeš se výstižně vyjadřovat a dokážeš samostatně i pracovat. Stále přetrvává, že jsi někdy zbytečně zbrklá nebo nejsi při práci pečlivá, a pak děláš zbytečné chyby. Na hodinu jsi většinou připravená, zadané úkoly plníš.

Princip priority pozitivního hodnocení není zachován. U konstatování nedostatků žákyně je potřeba nastínit konkrétní cestu k nápravě problémů, jinak je negativní sdělení zcela zbytečné. Chaotické přeskokování z konstatování úspěchů žákyně k jejím nedostatkům působí v hodnocení rušivě.

Opět je porušeno základní pravidlo slovního hodnocení, že osobnost žáka je nedotknutelná: *nejsi moc aktivní, jsi někdy zbytečně zbrklá, nejsi pečlivá* apod. Zejména záporné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního, navíc může žákyni velice negativně ovlivnit. Opět lze slovnímu hodnocení vytknout posuzující jazyk a nálepkující hodnocení, které by neměly mít ve slovním hodnocení místo. Vyučující místo popisu toho, co vnímala, chybně předkládá svou interpretaci vnímaného. Nijak se nevyjadřuje k pokroku žákyně, tj. k tomu, v čem se oproti svému minulému výkonu zlepšila. Rovněž nejsou popisovány ani pocity žákyně.

Formulace typu *máš celkem dobré znalosti* neříká nic o tom, co konkrétně žákyně zvládla, co jí dělá problémy apod. Slovní hodnocení tak přichází o svůj informační potenciál.

Oslovení žáka, např. Honzo, při hodinách jsem s tebou velice spokojená, patříš mezi nejaktivnější žáky, snažíš se. Dokážeš samostatně a bez pomoci pracovat. Celkem bez problémů chápeš novou látku. Umíš vyjádřit své myšlenky, občas máš chyby v písemném projevu. Na hodinu jsi vždy dobře připravený a plníš všechny zadané úkoly.

Výrok *jsem s tebou velice spokojená* funguje pouze jako prostředek vnější motivace – žák pak přestává pociťovat uspokojení z činnosti a nahrazuje ho uspokojením z pochvaly pronesené učitelem. Slovní hodnocení tím ztrácí svou schopnost vnitřní motivace učení. Žák se má učit pro učení samotné, pro radost z vlastního poznávání atd., nikoliv proto, aby s ním byla vyučující spokojená. Když se chce vyučující vyjadřovat o pěkných pocitech spojených s úspěchem, měla by psát o pocitech žáka. Navíc pochvala patří stejně jako trest k prostředkům výchovy založené na mocenském modelu.

Ve slovním hodnocení by se v žádném případě nemělo vyskytovat porovnávání žáků mezi sebou: *patříš mezi nejaktivnější žáky*. Jak bylo již uvedeno výše, vzájemné porovnávání žáků by nemělo mít ve slovním hodnocení místo.

Princip priority pozitivního hodnocení je zachován. V hodnocení jsou převážně konstatovány úspěchy žáka, konstatování nedostatku není doprovázeno naznačením konkrétní cesty k nápravě, stává se tak zbytečným.

Rovněž zde lze slovnímu hodnocení vytknout, že se vyjadřuje k žákově osobnosti, která by měla zůstat ve slovním hodnocení nedotčena: *jsi vždy dobře připravený*. Ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žáka velice negativně ovlivnit. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky. Slovní hodnocení by nemělo být psáno posuzujícím jazykem a obsahovat nálepky žáků. V hodnocení není popisováno to, co učitel vnímal, ale jeho subjektivní interpretace. Učující by měla v hodnocení popisovat pokrok, to, v čem se žák oproti svému minulému výkonu zlepšil. Popisovány by měly být rovněž pocity žáka.

Formulace jako *celkem bez problémů chápeš novou látku, občas máš chyby v písemném projevu* ani žákovi, ani rodičům konkrétně neřeknou, co žák zvládl, kde má ještě mezery. Hodnocení tak ztrácí svůj informační potenciál.

Oslovení žáka, např. Honzo, při hodinách jsi pasivní a často nepozorný. Při samostatné práci potřebuješ velkou podporu, vše pak ale uděláš podle mých pokynů. Máš problémy s vyjádřením svých myšlenek a máš velké nedostatky v písemném projevu, zejména v pravopise. Bohužel se ale neučíš ani teorii, kterou probíráme a máš velké mezery v učivu. Tomu odpovídá zatím i výsledná známka. Na hodinu býváš občas nepřipravený a často zapomínáš domácí úkoly.

Nejenže zde není respektován princip priority pozitivního hodnocení, ale předkládané slovní hodnocení nezmiňuje téměř nic, co se žákovi v poslední době povedlo. Zároveň ani nenaznačuje cestu k nápravě problémů, tím se stává zcela zbytečným. V hodnocení je opomíjeno, že každého je možno za něco pochválit – když ne za výsledek, tak za snahu, aktivitu, ochotu, spolupráci apod. Hodnocení by mělo být vždy pozitivně orientováno, aby žáka motivovalo k další činnosti. Pokud se najde žák, jemuž se opravdu nic v poslední době nepovedlo, je to velké opominutí ze strany vyučujícího.

Stejně jako tomu bylo u předchozích hodnocení, je porušován základní princip slovního hodnocení – je hodnocena žákova osobnost: *jsi pasivní a často nepozorný, býváš občas nepřipravený*.

Tvrzení *máš problémy s vyjádřením svých myšlenek, máš velké mezery v učivu* nemohou žákovi ani jeho rodičům konkrétně říci, co žák zvládl, co ne a co je nutno udělat pro zlepšení situace.

Na žáka a rodiče nemůže působit vhodně skutečnost, že v hodnocení je chyba v interpunkci.

Slovní hodnocení by mělo být uznáním žáka, nikoli rozsáhlou stížností.

Oslovení žáka, např. Lenko, při hodinách jsi velice soustředěná, ne vždy jsi ale aktivní. Pracuješ samostatně a bez problémů vyjadřuješ své myšlenky, vždy srozumitelně a zřetelně. Na hodinu jsi připravená, patříš mezi nejlepší žáky, s tvou prací jsem velmi spokojená.

Pro výrok *s tvou prací jsem velmi spokojená* platí vše, co bylo uvedeno u stejného případu výše.

Ve slovním hodnocení by se v žádném případě nemělo vyskytovat porovnávání žáků mezi sebou: *patříš mezi nejlepší žáky*. Tím je porušována jedna ze základních zásad slovního hodnocení, jak již bylo rovněž uvedeno výše.

Princip priority pozitivního hodnocení je zachován, není však naznačena cesta k nápravě uvedeného nedostatku, negativní sdělení se tak stává zbytečným. V hodnocení není nijak naznačeno, v čem by se žákyně mohla zlepšovat, takové hodnocení ji neposunuje dále v jejích možnostech.

Stejně jako tomu bylo u všech předchozích hodnocení, je porušován základní princip slovního hodnocení – je hodnocena žákova osobnost: *jsi velice soustředěná, ne vždy jsi aktivní, jsi připravená*. Jak už bylo mnohokrát zmíněno: ani kladné hodnocení osobnosti nepřinese nic pozitivního – i ono může žákyni velice negativně ovlivnit. Nepříjemné následky mohou přinášet i pozitivní nálepky. Slovní hodnocení by nemělo být psáno posuzujícím jazykem. Vyučující by neměla popisovat svou subjektivní interpretaci vnímaného, ale vycházet z popisu toho, co skutečně vnímá. Dále by měla v hodnocení popisovat pokrok, to, v čem se žákyně oproti svému minulému výkonu zlepšila. Popisovány by měly být rovněž pocity žákyně.

a hlouběji se o něj zajímat, poznávat ho																			
<i>příznivější vztah mezi učitelem a rodiči</i>					X														
<i>více motivuje</i>	X				X				X										
<i>přímé oslovení žáka</i>																		X	
<i>zjemňuje</i>	X																		
slovní hodnocení negativa																			
slova mohou ublížit																			
pracnost vzhledem k počtu žáků		X				X													X
časová náročnost				X	X	X		X	X			X	X						
odborná náročnost				X						X	X								X
používání ustálených hodnotících schémat a klišé										X			X						
schematické typizování, nálepkování žáků	X																		
nesrozumitelnost pro žáky						X						X							
nesrozumitelnost pro rodiče																			
oslabena prognostická funkce hodnocení pro rodiče																			
malá přehlednost hodnocení																			
nižší míra srovnatelnosti hodnocení		X		X														X	
neumožňuje statistické zpracování																			
<i>složitost nastavování pravidel hodnocení</i>		X																	
<i>prudký přechod na střední školu</i>		X																	
<i>nepřipravenost rodičů na slovní hodnocení</i>					X														
<i>složitější evidence hodnocení</i>						X													
<i>subjektivita</i>																		X	
<i>nelze přesně vyjádřit podstatu známky</i>									X								X		
<i>nejednoznačnost</i>		X																	
<i>žáci na tuto formu nejsou zvyklí</i>									X										
<i>přílišná shovívavost</i>										X									
kombinace pozitivita																			
komplexní a uspokojivě informativní pohled na žáka – slovní	X	X		X	X	X				X	X						X		X

