

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor (kombinace): Učitelství odborných předmětů

HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ EVALUATION OF PUPILS IN TUITION

Bakalářská práce: 09–FP–KPP–6

Autor:

Petra HUŠKOVÁ

Podpis:

Adresa:

Turnovská 15

466 01, Jablonec nad Nisou 01

Vedoucí práce: PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
53	5	0	9	11	2

V Liberci dne:

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 12.07.2010.

Petra Hušková
vlastnoruční podpis

Anotace

Bakalářská práce pojednává o možnostech hodnocení žáků ve vyučování. Zabývá se různými formami hodnocení. Především se věnuje srovnávání slovního hodnocení a klasifikace. Autorka se zaměřuje na metody zkoušení a popisuje výhody a nevýhody ústního a písemného zkoušení. Práce zahrnuje základní informace o sebehodnocení žáků a popisuje metody sebehodnocení ve vyučování. Dále se autorka zmíní o cílech, funkcích a etapách hodnocení.

Praktická část bakalářské práce je zpracována na základě statistického šetření, kterého se účastnili pedagogičtí pracovníci středních škol v Jablonci nad Nisou. Práce zpracovává otázky týkající se sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků. Zkoumá, která forma hodnocení a zkoušení ve výuce převládá. Praktická část v závěru informuje čtenáře o obtížích spojených s hodnocením žáků ve vyučování.

Klíčová slova

Hodnocení, formy hodnocení, formy zkoušení, slovní hodnocení, klasifikace, písemné zkoušení, ústní zkoušení, sebehodnocení.

Annotation

Bachelor thesis treats of possibilities of evaluation of pupils in tuition. It deals with different evaluation forms. It attends to comparing verbal evaluation and marking especially. An author focuses on checking methods and describes advantages and disadvantages of oral and written examination. The thesis involves the basic information about self-assessment of pupils and describes methods of self-assessment during tuition. The author mentions then aims, functions and phases of evaluation.

The practical part of bachelor thesis is processed by statistical investigation which the pedagogical workers of grammar schools in Jablonec nad Nisou were taking part. The thesis processed the questions about self-assessment and mutual evaluation of pupils. It searches which evaluation form and method of examination dominates. The practical part gives notice of problems connecting with the evaluation in tuition.

Key words

Evaluation, evaluation forms, checking methods, verbal evaluation, marking, written examination, oral examination, self-assessment.

Annotation

Die Bachelorarbeit behandelt über die Möglichkeiten der Bewertung der Schüler während dem Unterricht. Die Arbeit beschäftigt sich mit den verschiedenen Formen der Bewertung. For allem widmet sie sich der Vergleichung der verbalen Bewertung und der Klassifizierung. Die Autorin orientiert sich an die Prüfungsmethoden und beschreibt die Vorteile und Nachteile der mündlichen und schriftlichen Prüfung. Die Arbeit enthält die Basisinformationen über die Selbsteinschätzung der Schüler und beschreibt die Methoden der Selbseinschätzung während dem Unterricht. Dann erwähnt die Autorin die Ziele, die Funktionen und die Etappen der Bewertung.

Praktischer Teil der Bachelorarbeit ist verarbeitet auf Grund des statistischen Untersuchung, welcher die Mittelschullehrer in Gablonz an der Neißة sich beteiligten. Die Arbeit verarbeitet die Fragen über die Selbsteinschätzung und die gegenseitige Bewertung. Sie forscht, welche Form der Bewertung und der Prüfung im Unterricht beherrscht. Der Praktische Teil informiert den Leser über die Probleme mit der Bewertung der Schüler während dem Unterricht.

Schlüsselwörter

Die Bewertung, die Bewertungsformen, die Prüfungsmethoden, die verbale Bewertung, die Klassifizierung, die schriftliche Prüfung, die mündliche Prüfung, die Selbseinschätzung.

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Základní pojmy.....	9
2.1 Typy hodnocení.....	9
2.2 Funkce hodnocení ve vyučování.....	11
2.3 Etapy hodnocení.....	12
2.4 Cíle hodnocení	12
2.5 Hodnocení a cíle vyučování.....	13
3 Metody získávání podkladů pro hodnocení.....	15
3.1 Metoda systematického pozorování	15
3.2 Ústní zkoušky	15
3.3 Písemné zkoušky.....	16
3.4 Hodnocení složitých výkonů žáků.....	17
3.5 Didaktické testy	18
4 Formy hodnocení.....	19
4.1 Mimoverbální hodnocení.....	19
4.2 Jednoduché slovní hodnocení	20
4.3 Oceňování výkonů	20
4.4 Kvantitativní hodnocení	20
4.5 Písemná a grafická vyjádření.....	20
4.6 Slovní hodnocení	20
4.7 Klasifikace.....	22
4.7.1 Funkce známky.....	24
4.7.2 Význam známky.....	25
5 Sebehodnocení žáků.....	26
5.1 Sebehodnocení a sebepojetí žáků.....	28
6 Praktická část.....	30
6.1 Cíl výzkumu.....	30
6.2 Výzkumné otázky.....	30
6.3 Předpoklady.....	30
6.4 Použitá metoda.....	31
6.4.1 Postup sběru dat.....	32
6.4.2 Použité metody analýzy dat.....	33
6.5 Popis výsledků.....	33
6.5.1 Otázka č. 1.....	33
6.5.2 Otázka č. 2.....	35
6.5.3 Otázka č. 3.....	36
6.5.4 Otázka č. 4.....	38
6.5.5 Otázka č. 5.....	40
6.6 Diskuse.....	42
6.6.1 Otázka č. 1 - Jakou formu hodnocení preferujete?	42
6.6.2 Otázka č. 2 - Jakou formu zkoušení preferujete?.....	42
6.6.3 Otázka č. 3 – Jaký máte názor na vzájemné hodnocení žáků ve vyučování?.....	43
6.6.4 Otázka č. 4 – Jaký je Váš názor na sebehodnocení žáků ve vyučování?.....	44
6.6.5 Otázka č. 5 – Jaké shledáváte nejčastější a nejzávažnější problémy při hodnocení?.....	45
6.7 Shrnutí praktické části.....	46
7 Závěr	47

Seznam použitých zkratek a symbolů

%	symbol pro procenta
aj.	a jiné
atd.	a tak dále
č.	číslo
dopl.	doplněný
lat.	latinsky
např.	například
pozn.	poznámka
příp.	případně
SOŠ	Soukromá obchodní škola
SPŠT	Střední průmyslová škola technická
SŠ	střední škola
SŠŘS	Střední škola řemesel a služeb
SŠUP	Střední škola umělecko-průmyslová
str.	strana
tab.	tabulka
tzn.	to znamená
vyd.	vydání
\bar{x}	symbol pro aritmetický průměr
ZŠ	základní škola

1 Úvod

Hodnocení je shledáváno jako obtížná, ale velmi důležitá činnost pedagoga. Učitelé mají velkou zodpovědnost při udílení známek, protože většinou právě se zřetelem k prospěchu se žáci rozhodují, jaký obor dále studovat a jaké zaměstnání je pro ně nejvhodnější. Hodnocením učitelé působí na emoce žáka a jeho zpětný vztah k předmětu i učiteli.

Cílem práce je zjistit možnosti hodnocení žáků ve vyučování. Existuje spousta forem hodnocení, i když se valná část nepoužívá. Některé formy dokonce nemusí učitelé považovat za hodnocení, záleží na pojetí kantora. Mimo forem hodnocení je cílem zjistit i formy zjišťování výsledků činnosti žáků. Zkouší učitelé častěji písemně nebo ústně? Jaké výhody mají různé metody zkoušení? To jsou otázky, na které se práce snaží najít odpověď.

Dílčím cílem práce je zaměřit se na sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků ve vyučování, protože především sebehodnocení probíhá na školách v omezené míře. Učitelé mohou za autonomní hodnocení považovat to, že žáka vybídnou, aby sdělil, jakou známku by si za svůj výkon zasloužil. Ovšem který žák se skutečně zamyslí nad svým výkonem do všech důsledků, zhodnotí svou úspěšnost a nedostatky a bude schopen si uvědomit, v čem se má zlepšit?

V neposlední řadě se práce zaměří na problematiku hodnocení, která se prolíná téměř do všech kapitol. Mnoho žáků si stěžuje, že učitelé nehodnotí objektivně, bohužel někdy mívají pravdu. Přesto si učitelé většinou uvědomují, že hodnotí subjektivně a že je velmi obtížné se právě subjektivitě vyhnout. Učitelé se musí vyrovnávat se spoustou problémů při hodnocení, které mohou být závažné i nepatrné, někdy je pociťuje pouze sám pedagog, ale většinou i žák.

Aby práce měla určitou vypovídací schopnost, jednotlivé cíle jsou promítnuty do praktické části, která objevuje možnosti hodnocení žáků na všech středních školách v Jablonci nad Nisou.

2 Základní pojmy

Existuje spousta různých definic a vysvětlení pojmu „hodnocení“ v rámci školy. Podle subjektivního názoru lze za nejdůležitější určit následující dvě definice:

1. Školní hodnocení je zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.¹
2. Hodnocení je každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.²

Hodnotí se znalosti, dovednosti a postoje včetně jejich osvojování a kvalita průběhu učení, z čehož lze vyvodit, že se hodnotí činnost žáků i učitelů. Aby mělo hodnocení smysl, musí být stanoven cíl, od kterého je hodnocení odvozeno.

2.1 Typy hodnocení

Každý typ hodnocení má svůj význam a používá se úmyslně v dané konkrétní situaci. Typy se rozdělují podle několika hledisek.

Podle subjektu hodnocení:

- Vnější hodnocení (heteronomní) – učitel hodnotí žáka.
- Vnitřní hodnocení (autonomní) – žák hodnotí sám sebe, probíhá sebereflexe.

Podle vztahové normy (hodnocení výkonu):

- Sociálně normované hodnocení – učitel srovnává výkony jednoho žáka s výkony ostatních žáků. Výhodou je použití stejného měřítka pro všechny žáky, které usnadní práci učiteli. Naopak nevýhodný se sociálně normovaný typ hodnocení zdá v případě, že se žák sám o sobě zlepšuje ve výsledcích, ale v porovnání s ostatními žáky patří mezi výkonnostně slabší jedince.

1 SKALKOVÁ, Jarmila: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. s. 161. ISBN: 80-85866-33-1.

2 KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 17. ISBN 978-80-247-2834-6.

- Individuálně normované hodnocení – učitel srovnává výkon žáka s jeho předchozími výkony. Tento typ hodnocení umožňuje pozorovat zlepšení nebo zhoršení jednotlivých žáků a působí přímo na žáky motivačně. Ideální je v oba typy kombinovat a předcházet tak negativním dopadům hodnocení výkonů v rámci třídy.

Další typy hodnocení:

Formativnímu hodnocení lze říkat korektivní, zpětnovazební nebo pracovní (lat. *Formos* odpovídá českému upravuji, přetvářím). Poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka.³ Cílem je nalézt nedostatky a poradit, jak zlepšit efektivně další výkony působením na žáka. Slouží jako informační nástroj, která žákovi umožňuje poznat, jakou učební látku zvládl. Formativní hodnocení má zpravidla podobu dialogu mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky. Příkladem jsou připomínky učitele během práce žáka.

Smyslem *sumativního hodnocení* je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál.⁴ Týká se delšího časového úseku a občas hodnotí osoby, které nemají přímý vliv na výuku žáků. Příkladem jsou přijímací zkoušky, maturita, ale i písemné či ústní zkoušení, pokud je používáno proto, aby změřilo výkon žáka. Především tím se hodnocení liší od formativního, které má povahu korektivní.

Průběžné hodnocení je dílčím výsledkem hodnocení za určitý delší časový úsek, z průběžného hodnocení se vychází při stanovení shrnujícího hodnocení.

Kriteriální hodnocení se vyznačuje splněním dané úrovně výkonu nebo práce. Nez důrazňuje se srovnávání žáků mezi sebou. Pro každou činnost existují různá kritéria. Například přednes básně se posuzuje podle jiných znaků než logické řešení problému. *Normativní hodnocení* posuzuje výkon jednoho žáka vůči výkonům ostatních žáků. Nezáleží na úrovni výkonu. Proto žák „A“, který přednese báseň s většími nedostatky než žák „B“, by byl ohodnocen v klasifikační stupnici známkou 2 podle kriteriálního

3 SLAVÍK, Jan: *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. str. 38. ISBN 80-7178-262-9.

4 SLAVÍK, Jan: *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, str. 37. ISBN 80-7178-262-9.

hodnocení, ale v porovnání s žákem „B“ v rámci normativního hodnocení by dostal známku 3, protože byl žák „A“ horší.

Diagnostické hodnocení zjišťuje především učební problémy a nedostatky žáků. Rozlišují se typy hodnocení i podle hodnotící osoby. Hodnotit může vyučující třídy, pak se jedná o *interní hodnocení (vnitřní)* nebo osoba mimo školu, kdy se hodnocení nazývá *externí (vnější)*.

Na *formální hodnocení* je předem upozorněno a žák má možnost připravit se na něj. Může se jednat o testy, ústní zkoušení. *Neformální hodnocení* je prováděno na základě pozorování žáků během běžných činností ve vyučovací hodině, kdy si žák v podstatě žádného hodnocení není vědom. *Závěrečné hodnocení* provádí se při ukončení výuky předmětu nebo pracovního programu.

Autentické hodnocení se zaměřuje na znalosti a dovednosti reálného života. Využívají se modely, pokusy, dramatické scénky a projekty. Zjišťuje se, zda si žák naučenou látku osvojil a umí ji za správných okolností použít v praxi.

Učitel posuzuje *portfoliové hodnocení* na základě uceleného souboru výsledků práce žáka, mezi které se řadí testy, projekty, domácí úkoly, výtvarná díla aj. V případě, že se spolužáci hodnotí navzájem, se hovoří o *vrstevnickém hodnocení*. Jedním z cílů je naučit samotné žáky hodnotit někoho jiného. Spolužáci by měli znát konkrétní kritéria, podle nichž hodnotí. *Autonomní hodnocení* má pro žáka velký význam, protože zhodnotí sám sebe a porozumí svému výkonu, je si vědom, jaká kritéria splnil a jaká splnit nedokázal. Autonomní hodnocení je základem k sebehodnocení.

2.2 Funkce hodnocení ve vyučování

Publikace uvádí různý počet funkcí, mezi ty nejdůležitější zřejmě patří funkce motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciační.

Funkce motivační a informativní jsou zřejmé, kdy učitel podává žákovi zprávu o jeho výkonu (informativní funkce) a zároveň ho pozitivně či negativně motivuje k další práci. Regulativní funkce spočívá v tom, že učitel ovlivňuje kvalitu učební činnosti žáka. Učitel podrobně analyzuje výkon, pomáhá žákovi zvolit efektivní metody učení a postupy další učební aktivity. Pokud hodnocení utváří kladné vlastnosti, postoje a hodnotovou orientaci žáků, má funkci výchovnou. Prognostická funkce se zakládá na tom, že díky prospěchu je

učitel schopen předpovědět jaké zaměření je pro žáka vhodné pro další vzdělávání nebo zaměstnání. Funkce diferenciací se projevuje v rozdělování žáků do skupin většinou v rámci jedné třídy podle pracovního tempa, zájmů nebo podle úrovně zvládnutého učiva a učitel má možnost připravit pro dané skupinky různé úrovně úloh a řešení problémů.

2.3 Etapy hodnocení

Proces hodnocení je velmi náročný proces, ačkoliv to na první pohled nevypadá. Obtížný je především kvůli krátkému času, kdy si učitel nemůže příliš rozmyslet, jak nejlépe žáka ohodnotí. Hodnocení má několik etap, ale podle způsobu hodnocení se mohou překrývat nebo i splývat. Nejjednodušší ukázkou je ústní zkouška. První fází hodnocení je zadání úlohy učitelem a pochopení úlohy žákem. Následuje žákův výkon, který učitel průběžně analyzuje. Po ukončení výkonu žák očekává zhodnocení a zároveň hodnotí sám sebe, zatímco si učitel zpětně promítá výkon žáka včetně dokončení řešení. V následující fázi učitel provede závěrečnou analýzu výkonu a rozhodne se. Učitel vynese posudek a žák hodnocení vnitřně akceptuje nebo ho nepřijme v důsledku odlišných kritérií. Předposlední etapa hodnocení obsahuje uvědomění si možných důsledků hodnocení na žáka. Poslední fáze procesu zahrnuje skutečné důsledky v chování a jednání žáka a dopad na jeho další učení.

2.4 Cíle hodnocení

Cílů hodnocení je spousta, záleží na konkrétním učiteli, čeho chce hodnocením dosáhnout. Může se jednat i o vytváření kladných hodnot a postojů. Hodnocení rovněž informuje o aktuální úrovni vědomostí a dovedností žáků. Umožňuje učiteli vést záznamy o jednotlivých výkonech žáků. Jaké jiné účely hodnocení lze představit?

1. Hodnocení žáky motivuje a podněcuje k další práci.
2. Hodnocení poskytuje žákům informace, zda zvládli daná kritéria hodnocení.
3. Hodnocení poskytuje žákům radu, jak pracovat, aby odstranili nedostatky ve výkonu, a setrvat v oblasti, kde jsou schopní.
4. Hodnocení informuje učitele o prospěchu žáků.

5. Hodnocení má být zpětnou vazbou pro žáky o jejich změnách ve výkonech. Informuje je, zda se zlepšili nebo zhoršili a v jaké míře.

2.5 *Hodnocení a cíle vyučování*

Mezi cíli výuky a hodnocením žáků je vzájemná souvislost. Vždy musí být stanoven ve vyučování nějaký konkrétní cíl, než dojde k hodnocení výkonů žáků. Cíle vyučování jsou kritérii hodnocení dosažených výsledků.

Učitel se k jednotlivým cílům dostává přes rozpracování cílů ve vzdělávacím programu přes konkrétní předměty, ročníky a tématické celky. Dané cíle obsahují zvládnutí znalostí, osvojení dovedností, vyřešení úkolu, ovládnutí dovednosti analyzovat problém, aj. Podle cílů si učitel může rozvrhnout výuku a vhodně ohodnotit, zda došlo ke splnění cílů. Bohužel v praxi často zná konkrétní cíle pouze učitel a snaží se je splnit sám za sebe, ale u žáků se plnění cílů během výuky neprojevuje, až v hodnocení.

Lze uvést jednoduchý příklad, kdy si učitel stanoví za cíl, aby žáci pochopili princip goniometrických funkcí. Ale zůstane pouze u výkladu daných funkcí a několika uvedených příkladů. Učitel nemůže říci, že žáci funkcím porozuměli během vyučovací hodiny, ale on si svůj cíl splnil. Až u zkoušení objeví, že někteří dané problematice nerozumí. Žáci by měli znát konkrétní cíle, protože budou vědět, co se od nich očekává, a nabudou dojmu objektivnosti. Měli by vědět, co je standard a na jaké úrovni by byl jejich výkon již nadstandardním. Pro pedagogiku je významné třídění cílů Benjamina Blooma kolem roku 1955.

Bloomova taxonomie cílů⁵

Bloom rozeznává výukové cíle podle oblastí, které řadí do tří skupin:

- Kognitivní oblast (poznávací) – cíle kognitivní představují cestu k získávání vědomostí. Žák se učí zapamatovat si údaje, odvodit, porovnat, určit informace.
- Dovednostní oblast – cíle psychomotorické zahrnují tělesné dovednosti, které jsou konány s určitým záměrem. Příkladem je hra na flétnu, psaní, divadelní představení, kreslení, tancování, plavání atd.

5 KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 28. ISBN 978-80-247-2834-6.

- Oblast postojů – cíle afektivní vyjadřují formování postojů, učení se hodnotám a vhodnému chování a jednání.

Cíle kognitivní Bloom rozpracoval do šesti úrovní dle náročnosti (Tab. 1). Bloomova taxonomie je strukturovaná, tudíž učení na vyšší úrovni se opírá o znalosti a schopnosti nižší úrovně. Třídění cílů pomáhá učitelům zaměřit se na všechny tři oblasti zároveň a promítnout je do výuky.

Tab. 1: Úrovně cílů ve vyučování

Cílové kategorie	Co se hodnotí	Jak se hodnotí
Znalost	znalost postupů, znalost základů, určení, seřazení, výběr, zobecnění	ocenění úplnosti, výzva k doplnění, návrat k lepšímu seřazení, ocenění výběru důležitého
Porozumění	vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, opravit, překládat, vyvodit	diskuse o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrace, požadavek zdůvodnění výpočtu a řešení, smysluplné opravy
Aplikace	návrh řešení podle předchozího příkladu	diskuse o postupu při řešení nové situace, ocenění volby nové situace pro řešení, pochvala, správná a přesná demonstrace
Analýza	rozbor na jednotlivé části, rozbor významů, vztahů a principů	ocenění přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů (známka nebo body)
Syntéza	vytvoření plánu a komunikace, obecnější závěry v klasifikaci	obecný poznatek se shoduje (známka)
Hodnocení	porovnání s kritérii, kritika, zařazení do širších souvislostí, osobní názor	učitel společně se žáky provádí opravu, žáci hodnotí vzájemně své výkony a práce, diskuse

Zdroj: KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 29. ISBN 978-80-247-2834-6.

3 Metody získávání podkladů pro hodnocení

3.1 Metoda systematického pozorování

Jedná se o nejčastější metodu, kterou učitel provádí každodenně a poskytuje mu důležité informace pro hodnocení žáků. Učíteli je umožněno žáky pozorovat dlouhodobě, obvykle po dobu trvání školního roku. Aby učitel mohl používat pozorování jako hodnotící metodu, je zapotřebí, aby bylo analytické a byl stanoven určitý cíl. Učitel pozoruje a analyzuje vnější projevy žáka. Posuzuje změny, které se u žáka odehrávají. Učitel se zaměřuje na výsledky činností žáka jako jsou výrobky, kresby, laboratorní práce, realizace projektu, ale i na slovní projevy žáka během vyučování a sociální vztahy s ostatními spolužáky.

Analýza by měla být pojata detailně, ale zároveň by měla na žáka pohlížet jako na jeden celek. Systematické pozorování vypovídá o žákovi mnohem více než ústní nebo písemná zkouška.

3.2 Ústní zkoušky

Ústní zkouška odpovídá rozhovoru, kdy učitel pokládá žákovi otázky a žák na ně hledá odpovědi. Může se jednat o jednoho žáka i skupinu. Ústní zkouška má význam, pokud je řádně a promyšleně připravena. Učitel by měl ovládat techniku kladení otázek, které musí být srozumitelné a jednoznačné. Ústní zkoušení je možné pojmut orientačně nebo za účelem klasifikace.

Ústní orientační zkoušení není známkováno, učitel pouze získává zpětnou vazbu od žáků, jak učební látku pochopili a osvojili si ji. Otázka je nejprve směřována k celé třídě, až potom je vyvolán samotný žák.

Naopak *ústní klasifikační zkoušení* je náročnější pro žáka i učitele. Učitel zjišťuje, do jaké hloubky se žák učivo naučil a zda ho dokáže použít v praxi. Zkoušení doprovází klasifikace. I v tomto případě je možné se nejprve obrátit s otázkou na celou třídu.

Při zkoušení učitel odhaluje, zda žáci znají fakta a souvislosti. Během zkoušení žák řeší problémy, může hodnotit situace a sledovat jejich vývoj, zjišťovat jejich příčiny a důsledky, porovnává různé informace, hledá společné prvky a na tom základě může odhadnout řešení. Úkolem otázek může být i nechat žáka vyřešit praktickou úlohu, kdy

použije své teoretické znalosti v praxi. Učitel by se měl vyvarovat toho, aby po žákovi požadoval doslova naučené učivo, kde žák do látky nezapojuje vlastní úvahy a názory.

Během pokládání otázek by měl učitel navodit příjemnou atmosféru, aby se žáci nevyskytovali ve stresové situaci a byli schopni přemýšlet o učivu a ne o vlastní úzkosti. Žáci se při zkoušení učí přesně a plynule vyjadřovat své názory a myšlenky, zároveň se získává schopnost nebát se veřejně vystoupit před lidmi. Na druhou stranu učitel vnímá žákovy vědomosti, ale všímá si i úroveň komunikačních dovedností a způsobu myšlení žáka. Učitel by si měl na základě postoje, mimiky, gest a tónu hlasu uvědomit, jaký žák chová vztah k učení, předmětu, dané vyučované látce, ke zkoušení i k učiteli.

Odpůrci ústního zkoušení se odvolávají na nerovnost postavení učitele a žáka a také na učitelovu nízkou objektivitu, protože často posuzuje celkový dojem ze zkoušení a nejen žákův výkon. Zkoušení je časově náročné, zabírá zhruba 10 – 15 minut z vyučovací hodiny. Velkou nevýhodou je, že se žák může učit pouze pro známku samotnou, kdy se učí pouze před zkouškou. Ostatní žáci, kteří již zkoušení byli, se do zkoušení nezapojují a nudí se. Nedostatkem ústního zkoušení je skutečnost, že žáci nejsou zkoušeni ze stejného učiva, proto se používají písemné zkoušky.

3.3 Písemné zkoušky

Písemné zkoušky se používají často především z důvodu ohodnocení velkého počtu žáků zároveň ze stejného učiva. Díky této přednosti je možné porovnat výkony jednotlivých žáků. Písemná zkouška umožňuje poskytnout učiteli další zajímavé a důležité informace o žákovi, jako je jeho úroveň vědomostí a dovedností, způsob myšlení, soustředění na zkoušku, hloubka vlastních úvah, ale i pečlivost a přesnost při odpovídání na otázky. V případě, že se žák velmi rozepisuje, může se jednat o žáka, který se o danou látku zajímá, může být extrovertem a nebo mnoho o učivu neví, ale předpokládá, že čím více napíše, tím lepší bude jeho výsledek. Naopak žák, který odpovídá na otázky velmi stručně může být technicky zaměřený, introvert, nezná odpověď anebo zná naprosto přesnou odpověď, která se dá vyjádřit jedním, dvěma slovy. Mnohdy lze z písemné práce vyčíst i momentální rozpoložení žáka.

Písemné zkoušky mohou probíhat několika způsoby, je možné, aby učitel rozdal papíry již s předepsanými otázkami, nebo naopak rozdá čisté archy a otázky nadiktuje poté. Otázky jsou především doplňovací, kdy je zapotřebí, aby se žák více rozepsal, ale mohou se

vyskytnout i otázky zjišťovací, které vyžadují odpověď „ano“ nebo „ne“. Někdy žáci doplňují jedno nebo dvě slova do vět, které již vytvořil učitel, tento jev se často vyskytuje u kontroly výsledků cizích jazyků. Další možností je test, jehož vytvoření není jednoduché, jedná se o výběr z předdefinovaných odpovědí. Je možné vypracovat test tak, aby bylo možné označit jednu i více správných odpovědí.

Aby učitel vytvořil kvalitní písemnou zkoušku, musí se potýkat s pracností přípravy, protože najít vhodné otázky je složité. Obtížné jsou zkoušky i pro žáky proto, že nemá žádnou reakci od učitele, proto si není vždy absolutně jist, zda odpovídá správně či špatně. Nedostatkem písemných zkoušek stejně jako u ústního zkoušení zůstává to, že nedokáží učiteli poskytnout úplnou informaci o všech vědomostech a dovednostech žáka.

3.4 Hodnocení složitých výkonů žáků

Za složité výkony žáků se považují referáty, řečnické cvičení, organizační výkon, slohové práce, protokoly, čtení s porozuměním, pracovní aktivity, projekty, vědeckovýzkumné práce, výtvarné práce i výkony při tělesné a hudební výchově.

Výkony nejsou pouze důsledkem osvojených znalostí a dovedností, ale jsou především spojené přímo s osobností žáka. V dnešní době je na složité výkony žáků kladen větší důraz a prosazuje se na úkor zkoušení, protože u složitých výkonů není možné interpretovat doslovně naučenou látku, žák musí projevit tvořivost a přemýšlet nad úlohou.

U žáků se projevuje kreativita, nadání a talent, vztah k činnosti, smysl pro estetiku, pečlivost a přesnost při práci, hloubka úvah, zdatnost u tělovýchovných výkonů, schopnost spolupráce při projektech, u kreseb či slohové práce lze vysledovat některé osobnostní rysy, aj.

Nelze hodnotit dvě různé kresby stejným měřítkem, kdy je jeden žák velmi výtvarně nadaný a druhý žák má v tomto ohledu omezené možnosti. Z toho důvodu učitel s žáky prodiskutuje kritéria hodnocení, protože se jedná často o individuální přístup.

Pokud žáci znají kritéria, jsou schopni po výkonech nebo během nich zhodnotit sami sebe a svůj výsledek.

3.5 *Didaktické testy*

Didaktickými testy jsou měřeny výsledky učení žáků a zjišťuje se jimi, zda a do jaké míry bylo dosaženo plánovaných cílů podle předem stanovených pravidel. Testy jsou pro všechny žáky, jejichž výsledky vzdělávání se zjišťují, stejné a velmi často mají písemnou podobu (testy ale mohou být i ústní, elektronické, manuální). Základními předpoklady testů jsou jednoznačnost otázek, zabývají se tím, co se vyžaduje (jsou spolehlivé), a jsou přesné (validní). Učitelé často v praxi mylně považují za didaktický test i krátké písemné testy, které jsou vytvořeny z otázek s výběrem odpovědí.

Didaktické testy je možné rozdělit na testy standardizované a nestandardizované. Nestandardizované testy si může učitel vypracovat sám a zakládají se na kompletním rozebrání učební látky. Testy standardizované sestavují specialisté a jedná se o statistická šetření.

Testy lze dělit i podle cíle testu na ověřující a rozlišující. Test rozlišující má za cíl porovnat výkony žáků a výsledky se vykazují jako pořadí podle získaného množství bodů (správných odpovědí). Vhodným příkladem testu jsou přijímací zkoušky na střední nebo vysokou školu. Cílem ověřujícího testu je zjistit, jestli žák svým výkonem splňuje všechna základní kritéria a získal zásadní znalosti a dovednosti. Ověřující test se uplatňuje například jako test autoškole či maturitní zkouška. Výsledky učení žáků se porovnávají mezi státy, regiony, školami a učiteli. Didaktickými testy se zabývá např. Cermat (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání) a SCIO.

4 Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou způsoby vyjádření výsledků hodnocení. Ve středověku, zejména v jezuitských školách se používaly tzv. lokace a signy. Lokace byla místa, kdy některá jsou vyhrazena žáků chytrým a šikovným a jiná jsou pro neoblíbené žáky. Signy byla znamení, která žáci museli nosit. Dobří žáci nosili odznaky a špatní např. oslí uši. Zapisovalo se do tzv. knih cti a černých knih. Zcela běžným „hodnocením“ bývaly i tělesné tresty.

Učitel by měl využívat různé formy hodnocení tak, aby motivoval žáka a zefektivnil jeho učení. Všechny formy jsou funkční, ale záleží na pedagogickém záměru a dané situaci. Žáci většinou mimo-verbální a jednoduché slovní hodnocení nepovažují za hodnocení, podobně na tom je i účast v soutěžích.

- Mimo-verbální hodnocení,
- jednoduché slovní hodnocení,
- oceňování výkonů,
- kvantitativní hodnocení,
- písemná a grafická vyjádření,
- slovní hodnocení. – verbální analýza výkonu, ocenění práce třídy po ukončení vyučovací hodiny, zhodnocení projektu, parafrázování výkonu, vyvolání žáka z důvodu upřesnění nebo opravy výkonu jiného žáka, vyznamenání, zastupování školy na soutěžích, zastoupit učitele v daných situacích, pověřit vysvětlit spolužákům problém, vyhlášení vítězů při třídních soutěžích.

4.1 *Mimoverbální hodnocení*

Jedná se o gestikulaci učitele a obličejovou mimiku, kdy může pozitivně hodnotit za pomoci úsměvu, přikývnutí, ale i negativně – zamračením se, zavrtěním hlavou, prudkou gestikulací. Výrazem ve tváři lze vyjádřit jakýkoliv pocit učitele, jako je radost nad správnou úvahou od podprůměrného žáka, přísnost, pokárání. Za učitele hovoří především pohled očí. Hodnotí se rovněž jemnými dotyky, například poklepání na rameno nebo podání ruky. Tělesné tresty jako záporné hodnocení by se dnes již neměly používat.

4.2 Jednoduché slovní hodnocení

Jednoduché slovní hodnocení bývá nejčastějším hodnocením ve vyučování. Funguje především jako zpětná vazba. Často se jedná jen jednoslovné věty, typu: ano, ne, dobře, špatně, chyba, výborně, skoro, přesně tak, pokračuj aj. Používají se ke zjištění míry, jak si žáci osvojili učivo. Jednoduché verbální hodnocení se může používat i s emocionálním nádechem, kde učitel vyjadřuje své emoce. Např. zase jsi mě potěšila, byla jsem si jistá, že to zvládneš, dneska jsi mně zklamal.

4.3 Oceňování výkonů

Učitel oceňuje výkon žáka tak, že ho vypracovanou prací vystaví na nástěnku. Pokud vidí, že žák je schopen náročnějších úkolů, připraví pro něj dostatečně složitý problém, aby to pro žáka představovalo určitou výzvu. A naopak v případě slabšího žáka připraví učitel úkol lehčího charakteru. Pro žáka může být i oceněním pověřit ho vedením skupiny ve třídě, kde by mohl projevit své vůdčí vlastnosti.

4.4 Kvantitativní hodnocení

Kvantitativním hodnocením jsou myšleny známky, včetně plusů a mínusů, lze k nim dopsat i nějakou slovní poznámku. Žáka lze ocenit spočítáním správně splněných úkolů a nebo sečtením chyb. Kromě známek se používá i bodový nebo procentuální systém, který se na známky přenáší zpětně. Klasifikace je rozebrána v práci níže.

4.5 Písemná a grafická vyjádření

Zahrnují charakteristiku žáka, diagramy a zařazení žáka do nich a posuzovací škály. V praxi se s diagramy setkávají žáci zřídka, někteří vůbec.

4.6 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení může doplňovat nebo úplně nahrazovat hodnocení prostřednictvím klasifikační škály. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje

i postižení takzvaného skrytého učiva. Dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu učení.⁶

Slovní hodnocení by tedy mělo zahrnovat hodnocení jednotlivých výkonů žáka, příčiny, které vedly k daným výkonům a rady, jak dosáhnout lepších výsledků a eliminovat nedostatky. V současné době se názory rozcházejí v otázce zda hodnotit známkami nebo slovně a nahradit tak klasifikační škálu.

Mnoho pedagogů se přiklání ke slovnímu hodnocení především kvůli tomu, že slovní hodnocení žáka nestresuje a podává informace o silných a slabších stránkách učení žáka. Škála hodnocení je mnohem rozšířenější, nejedná se jen o pět stupňů, tudíž učitel může žáka ocenit mnohem přesněji. Velká výhoda slovního hodnocení je možnost poukázat přímo na konkrétní znalosti a dovednosti žáka a rovněž nedostatky, proto žák ví, kde by měl výkon zlepšit. Pouze slovně mohou být hodnoceni žáci zvláštních škol, pomocných škol, prvního stupně základní školy a žáci školu, u kterých bylo používání slovního hodnocení povoleno v rámci experimentu.

Slovní hodnocení s sebou přináší i nevýhody. Jednak se jedná o velmi časově náročnou a složitou činnost a také je pravděpodobnější, že učitel zhodnotí žakovu osobnost a ne jeho výkon. Učitel by mohl sklouznout k porovnávání chování, postojů a výkonů s ostatními žáky, což může u slabších jedinců působit demotivujícím způsobem. Nedostatečná bývá reprodukce známky, kdy učitel pouze známku pojmenuje (výborně, nedostatečně), nebo neurčitá jednoduchá slovní hodnocení. Např. pěkné, dobré, skoro.

Slovní hodnocení je možné aplikovat jako hodnocení *průběžné a závěrečné*. V případě závěrečného hodnocení se jedná o vysvědčení nebo výstupní hodnocení. Tato forma hodnocení pro učitele mnohem pracnější než používání známek. Učitel musí žáka velmi dobře poznat. Výstupní hodnocení se vydává předposlední pololetí před ukončením povinné školní docházky a obsahuje informace o splnění cílů vzdělávání, včetně údajů o účasti na soutěžích. Výstupní hodnocení je důležité pro pedagogický sbor na střední škole, kam se žák hlásí. Učitelé mají povinnost k dokumentu přihlídnout.

S průběžným slovním hodnocením se žáci běžně setkávají v ústní formě, kdy hodnotí učitel i žáci v průběhu vyučování. Se slovním ústním hodnocením přijdou do styku i rodiče na třídních schůzkách. Písemně může učitel ohodnotit práci žáka poznámkami k písemné

6 KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. str. 88, ISBN978-80-247-2834-6.

práci, kdy mu doporučí, co a jak zlepšit a upozorní na jeho mezery v učební látce a procesu. V neposlední řadě se aplikuje představení prací žáků, může se jednat o dny otevřených dveří nebo žáci přinesou své práce domů místo známek.

U slovního hodnocení je potřeba dodržovat jisté zásady. Hned první zásada patří mezi nejdůležitější a to nejdříve žákovi sdělit, jakých dosáhl úspěchů a nedostatky uvést až posléze. Hodnocení, které je zaměřeno kladně, žáka motivuje k další učební činnosti. Učitel nesmí zapomenout zdůraznit, co má žák udělat, aby jeho výkon byl příště lepší. Učitel by měl používat popisný, nikoli posuzující jazyk. To znamená, že se hodnotí výkon, chování, situace, co se žákovi povedlo a nepovedlo. Učitel by neměl sklouznout k hodnocení žákovy osobnosti a jeho charakteru, kdy se žák může stresovat, protože se nachází v nepříjemné situaci, a může u něho dojít k pocitu méněcennosti. Učitel by měl používat přesné a jasné informace, které by žák správně pochopil. Učitel by se měl vyhnout sarkasmu a ironii, které žáka zesměšňují.

4.7 Klasifikace

Hodnocení známkou je v naší zemi tradicí a nejčastějším vnějším formálním hodnocením. Hodnotí se podle klasifikačních stupnic.

Prospěch se hodnotí 5 stupni – výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný. Chování se hodnotí 3 stupni – velmi dobré, uspokojivé, neuspokojivé. Celkový prospěch žáka je na prvním stupni základní školy hodnocen - prospěl a neprospěl, na druhém stupni - prospěl s vyznamenáním (průměr z povinných předmětů není horší než 1,5 a chování je velmi dobré), prospěl a neprospěl (žák je v některém povinném předmětu klasifikován stupněm 5).

Žáci i rodiče někdy vnímají známky nevhodným způsobem, proto lze použít zároveň se známkou i slovní hodnocení, které může povzbudit budoucí výkon žáka a upřesnit jeho výsledky.

Nevýhodou známkování je ne-objektivita, protože různí učitelé hodnotí žákův výkon rozdílně. Rozdílly jsou i v jednotlivých předmětech, kdy například známky z českého jazyka mají jinou váhu než známky z výtvarné a z hudební výchovy. Nevýhodou je i generalizace, kdy je jednou známkou obsaženo všechno od výkonu, chování, postojů, motivů atd. Známkou se rozumí ohodnocení vědomostí, nezahrnuje snaživost žáka.

Naopak výhodou známkování je motivace žáků a zjednodušení hodnocení. Zámka usnadňuje srovnávání jednotlivých výkonů žáka včetně jeho chování. Lidé jsou na známky zvyklí a požadují je. Momentální snahou je zefektivnit známkování, mezi návrhy patří rozšíření klasifikační stupnice na více stupňů.

Klasifikační řád

Každá škola si stanovuje svůj klasifikační řád, kterým se pedagogičtí pracovníci i žáci řídí. V řádu lze nalézt pravidla pro hodnocení a klasifikaci žáků. Jsou zmíněna výchovná opatření i činnosti, při kterých se výchovná opatření používají. Řád zpravidla obsahuje konkrétní informace o tom, kolika stupni se hodnotí, co dané stupně představují v teoretických (Příloha č. 1) i v ostatních předmětech, kdo uděluje známku, kdy a koho je učitel povinen informovat o klasifikaci, jaké je zacházení se žáky se speciálními potřebami. V klasifikačním řádu není opomenuté hodnocení chování žáků, ani jakým způsobem se získávají podklady pro klasifikaci. Obsahuje podmínky pro vydání vysvědčení, dodatečnou klasifikaci a přezkušování, opravné zkoušky a komisionální zkoušky. Zmiňuje se, kdy žák postupuje do vyššího ročníku nebo naopak ročník opakuje. Do řádu je zahrnuta i klasifikace maturitních zkoušek. Bývá uveden způsob, jakým škola vede dokumentaci pro klasifikaci a hodnocení žáků.

Mezinárodní srovnání klasifikačních stupnic

Česká republika používá pro klasifikaci prospěchu pět stupňů: Výborný = 1, chvalitebný = 2, dobrý = 3, dostatečný = 4, nedostatečný = 5.

Stejný způsob klasifikace užívá také Slovenská republika a Rakousko. K pětistupňové klasifikaci s obráceným pořadím známek, kdy 5 je nejlepší ohodnocení, přistupuje Bosna a Hercegovina, Estonsko, Chorvatsko, Maďarsko, Makedonie, Portugalsko, Rusko, Slovinsko, Srbsko a na odborných školách i Finsko. Šest stupňů, kde nejlepší známkou je 1, používá Německo. Obrácená šestistupňová klasifikaci, kde nejlepší známka je 6, se týká Bulharska, Polska a Švýcarska. Desetistupňovou klasifikaci, kde nejlepší známka je 10, používá Belgie, Brazílie, Finsko, Francie, Nizozemí, Itálie, Mexiko, Rumunsko, Řecko a Španělsko. V Belgii a ve Francii se někdy užívá i klasifikace se 20 stupni, kde 20 je

nejlepší známka. Ve Velké Británii, v Kanadě a v USA se nejčastěji klasifikuje písmeny, přičemž nejlepší známka je A (resp. A*, A+), nejhorší D (případně i E, F, G, U).

4.7.1 Funkce známky

Různí autoři připisují známám rozdílné funkce. Mezi hlavní funkce lze zařadit informační a orientační, pedagogickou, opravňovací a funkci výběru, utváření pořadí.

Funkce informační a orientační

Známky žáka informují o tom, jak zvládl svůj výkon, jak učitel ocenil jeho znalosti, postoje, chování. Známky neinformují pouze žáka, ale i rodiče, pro které je často známka jediným zdrojem získávání znalostí o výkonu svého dítěte ve škole. Známám bývá připisován mnohem větší význam, ale neodráží snahu, ani neupozorní na nedostatky a přednosti. Každý vnímá stupeň známky rozdílně, pro učitele může být známka 3 dobrá, ale rodič považuje v daném předmětu 3 za velmi špatné ocenění, proto lze říci, že známka nemá přesnou informační schopnost vypovědět o výkonech žáka. Známka zaujímá orientační funkci i u učitele, který má u žáků jednoduchý přehled.

Funkce pedagogická

Cílem pedagogické funkce je motivovat žáka k získávání nových vědomostí. Obecně známým problémem je, že žák je motivován, pokud je úspěšný a dostává především nadprůměrné známky. Žáka, který je neúspěšný, známky demotivují a žák ztrácí snahu a ochotu se učit. V tomto případě nastává otázka, zda slabší žáky hodnotit stejnou mírou jako žáky schopnější.

Je nutno poznamenat, že i špatná známka může kladně motivovat. A to v případě, že žák získává dobré známky a výjimečně je ohodnocen horší známkou. Žák se snaží si známku vylepšit a dosáhnout tím vyšších výkonů.

Pedagogickou funkci často zastihuje možnost, že žák není motivován k získávání vědomostí (vnitřní motivace), nýbrž se žák učí pouze pro získání dobré známky (vnější motivace). Tento úkaz je v praxi velmi častý. Projevuje se i opisováním a jiným podváděním, kdy se žáci ani neučí. Aby si učitel pedagogickou funkci zajistil, měl by

získat informace o charakteru motivace, proč se žák učí, jak dlouho je neúspěšný a do jaké míry učivo nezvládá. Učitel by měl znát žákovy vlastnosti a rysy osobnosti, aby měl představu, jak na známky zareaguje, a mohl se případným nedorozuměním vyhnout. Učitel by měl zároveň při známkování žáka podpořit v oblastech, kde je schopný, a upozornit ho na nedostatky včetně rady, jakým způsobem na sobě pracovat.

Funkce výběru, utváření pořadí a funkce opravňovací

Jedná se o funkce, které jsou významné při přechodu na střední, vyšší odbornou nebo vysokou školu, kdy žák je posuzován na základě prospěchu. Funkce opravňovací je míněna ve smyslu postupu žáka do vyššího ročníku podle známek na vysvědčení.

4.7.2 Význam známky

Známka má různý význam pro žáka, učitele a rodiče.

Žák vnímá známky rozdílně vzhledem ke svému vývoji. Na počátku školní docházky většinou žák přirovnává známky k sympatiím učitele. Ve třetí až sedmé třídě žák vnímá známky jako objektivní hodnocení jeho vlastního výkonu, jak by to mělo správně být. V pubertálním období žáci známkování učitelů odmítají s ohledem na vlastní výjimečnost. Mají pocit, že učitel používá známky jako mocenský nástroj, aby jimi manipuloval.

Rodiče často vnímají známku jako ohodnocení schopností, chování a školní práce potomka. Rodiče často známky přeceňují a vyvíjejí na žáka tlak, který může vést k méněcennosti a může narušit jeho psychický stav. Žáci se v těchto případech bojí přijít se špatnou známkou domů. Známka ale rodičům sama o sobě mnoho neřekne, nevidí porovnání s ostatními žáky, ani průběh zkoušení a konkrétní schopnosti a nedostatky žáka.

Učitel vidí známku z pohledu výkonu žáka a také výsledek vlastní práce, kterou společně odvedli ve vyučování. Do známky, kterou žák dostane, se odráží již výběr učiva i výklad, proto má na známce velký podíl i učitel. Udílení známek je složitý proces, už z toho důvodu, že běžně bývá ve třídě třicet žáků, to znamená třicet různých výkonů, ale pouze pět stupňů klasifikace. Vyplývá, že učitel nikdy nemůže zcela objektivně žáka zhodnotit.

5 Sebehodnocení žáků

Cílem sebehodnocení je vést žáka k samostatnosti a k nalezení vlastních hodnot. Procesem získávání sebehodnocení na sebe žák přenáší větší odpovědnost. Aby byl žák schopen zahájit proces sebehodnocení, musí vědět, co posuzuje. Učitel by mu měl vysvětlit, jaký výkon od žáka požaduje k dosažení úspěchu. Společně by se měli podílet na určení kritérií, protože společná práce žáky více motivuje, než kdyby jen učitel dané cíle žákům přednesl. Kritéria by měla být srozumitelná, dosažitelná a dostatečně konkrétní, aby je bylo možné kontrolovat a následně hodnotit. Jeden z názorů, jak naučit žáky sebehodnocení, pochází od pedagoga Š. A. Amonašviliho, kde souběžně probíhá hodnotící činnost učitele, společná hodnotící činnost žáků a učitele a samostatná hodnotící činnost žáků.

Hodnotící činnost učitele

Hodnotící činnost učitele je pro žáky vzorem. Žáci si všímají objektivního hodnocení vlastních výkonů i hodnocení v průběhu učební činnosti. Učitel umožňuje žákům poznat, co a jakým způsobem vylepšit. Když učitel najde chybu v postupu pracovní činnosti žáka, ptá se vhodnými otázkami, aby nasměroval žáka správným směrem. Učitel ho nechá objevit a napravit chybu samostatně. Učitel žákům ukazuje, jak by měl vypadat podařený výkon. Zároveň poukáže na nedostatky a problémy, které se mohou vyskytnout a provede jejich nápravu. Během procesu učitel veškeré činnosti komentuje, což žákům pomáhá se orientovat.

Spolupráce učitele a žáků při hodnocení

Pro spolupráci učitele a žáků je klíčové dobré sociální klima třídy, kdy se žáci i učitel cítí příjemně. Žáci ve skupině hodnotí činnost skupiny, ale mohou hodnotit i sami sebe nebo jiného spolužáka v rámci skupiny, nebo může být výkon skupiny oceněn jinou skupinou nebo učitelem. Žáci se učí používat popisný jazyk pro hodnocení, to znamená, že popisují, co vidí, jak se cítí, popisují změnu.

Vzájemné hodnocení žákovi umožňuje posuzovat ostatní podle daných kritérií a zamyslet se i nad svým vlastním výkonem. Žák nejprve ocení správné postupy a myšlenky a teprve poté může poukázat na nedostatky a navrhnout zlepšení. Žáci se při hodnocení učí

vzájemné úctě a respektu. Pokud žák nechce hodnotit, má na to právo. Pro vzájemné hodnocení může učitel připravit portfolio, dotazníky, hodnotící listy, knihu dotazů a přání pro učitele nebo se mohou pořádat diskuse mezi učitelem a žákem.

Hodnocení portfolio (*portfolio assessment*) patří k moderním nástrojům autentického hodnocení žáků, které vystihuje pokroky, snahu a kreativitu žáka. Portfolio je sbírka žakových prací (projekty, výtvarná díla, písemné práce, úvahy, nápady aj.) za určité období a na dané téma. Jsou obsaženy i komentáře učitele a rodičů. Hodnocení portfolio musí mít určeny cíle a kritéria hodnocení. Je definováno, *kdo*, *kdy* a *co* se do portfolio vkládá.

Rozlišuje se portfolio dokumentační, pracovní a reprezentační podle toho, kdo hodnotí (žák, učitel, učitel a žák), podle účelu (portfolio pro sebehodnocení, reprezentační portfolio pro veřejnost, portfolio jako podklad pro závěrečné hodnocení), podle osoby vybírající práce pro portfolio (žák, učitel, oba).

Obecně platí, že prostřednictvím portfolio má učitel možnost žáka lépe poznat a žák získává schopnost promýšlet a hodnotit svou práci.

Dotazníky jsou nejvíce používané při hodnocení skupinové práce. Učitel je rozdává ihned po dokončení úkolu. Jsou zaměřeny převážně na pocity žáka a spolupráci v týmu.

Hodnotící listy nemají přesně stanovenou formu. Často hodnotící list připomíná žakovskou knížku, kde žáci známkují předmět (či dílčí části předmětu) a napíší, co zvládli a v čem se musí zlepšit. Starší žáci nebo učitel si stanoví konkrétní kritéria, která ohodnotí body nebo známkami. Hodnotící listy může vyplňovat žák sám nebo celá skupinka.

Diskuse mezi učitelem a žákem jsou soustředěny na rozebrání práce žáka. Učitel má možnost lépe žáka poznat a zjistit, jakým způsobem žák postupuje při učení a o jaká témata má žák zájem. Diskuse odkrývá, kde je možné žákovi pomoci, aby se jeho výkon stal lepší. Pro žáka jsou diskuse přínosné nejen kvůli analýze své práce, nýbrž vidí, že se mu učitel věnuje a chce mu porozumět.

Knihy dotazů a přání pro učitele jako metoda pochází od pedagoga Amonašviliho. Do knihy mohou žáci psát různé dotazy a přání ohledně vyučování nebo připomínky k výuce a třídě samotné. Kniha umožňuje žákům vyjádřit své myšlenky a učitel podává jiný náhled na výuku. Aby byla kniha efektivní, musí učitel vzniklé problémy či návrhy se žáky řešit.

Týdenní plány zahrnují organizování školní práce. To znamená, co se kdy bude vyučovat, jaké budou úkoly žáků, jakým způsobem bude výuka probíhat. V pátek žák zhodnotí svou práci za uplynulý týden pomocí bodování nebo piktogramů. Žák informuje o úspěších a nezdarech, v čem se zlepšil a co se musí doučit. Na závěr hodnocení připojí svůj komentář i učitel, který vyzdvihne podařené úkoly a ukazuje mu směr, kterým se žák může zlepšit. Týdenní plány obsahují spoustu užitečných poznatků a mohou být kvalitním zdrojem informací pro rodiče.

5.1 Sebehodnocení a sebepojetí žáků

Sebehodnocení žáků je úzce spojeno se sebepojetím. Žák sám sebe vnímá v různých stupních vývoje rozdílně. V raném školním věku hodnotí žák sám sebe podle toho, jak ho hodnotí učitel. Ve středním školním věku je pro sebehodnocení žádoucí úspěch ve škole i mezi vrstevníky a snižuje se závislost žáka na cizích názorech. Ve starším školním věku, kdy je žák v pubertě, má již značné zkušenosti s hodnocením svého výkonu a dokáže předpokládat, jaký výkon uspokojí učitele, rodiče i spolužáky. Ale v každém období působí na žáka míra zátěže, která sebehodnocení také ovlivňuje. Pokud je na žáka kladena zátěž úměrně jeho schopnostem, žák zažívá úspěch, je respektován a roste přiměřeně jeho sebedůvěra při řešení dalších úkolů. I když jsou obtížné, žák do nich investuje svůj čas a energii a úkol zvládne vyřešit. Žák si nepotřebuje prostřednictvím známek dokazovat svou hodnotu, protože jeho sebehodnocení se vyvíjelo optimálně. Další případ je žák, na kterého jsou kladeny příliš velké nároky úměrně jeho schopnostem. Žák nabývá pocitů méněcennosti, bojí se a ví, že při řešení nového úkolu neuspěje, proto do něj investuje času a energie co nejméně. Opačným příkladem je žák, na který se setkává s velmi nízkými požadavky vzhledem ke svým schopnostem. V tomto případě žák nemá potřebu rozvíjet svůj výkon a sebehodnocení se nevyvíjí správným a dostatečným způsobem jako u předchozího případu. Posledním příkladem je žák, jehož výkony jsou přeceňovány. Žák získává přehnanou sebedůvěru ve své schopnosti, což může vést k velmi nepříjemnému

obratu při změně školy, učitele. Často se stává, že pokud žák nemá dostatečně vyvinuté sebehodnocení (předchozí tři příklady), neučí se pro vědomosti a dovednosti, nýbrž jen pro pěkné známky, protože svou hodnotu vidí především v klasifikačním hodnocení.

Sebehodnocení žáků jako samostatná hodnotící činnost

Sebehodnocení je myšleno ve smyslu sebereflexe, kdy si žák promítá své minulé výkony a přemýšlí, co mohl provést lépe, co se mu povedlo a kde udělal chybu. Uvědomuje si, jaké získal zkušenosti a dovednosti. Aby byl žák schopen sebereflexe, je podstatné, aby poznal sám sebe. Velkou pomocí mu je vzor hodnocení učitele a hodnocení spolužáků nebo portfolio, kde vidí, jakých dosáhl pokroků. Někteří mohou mylně považovat za sebehodnocení, když se učitel žáka při ústním zkoušení optá, jakou by si dal známku. Ale sebehodnocení je potřeba stále systematicky rozvíjet. Nejtěžší a zároveň nejefektivnější otázky, na které žák při sebehodnocení hledá odpovědi, jsou typu „Co?“ a „Proč?“. Např. Co jsem se naučil? Proč jsem test nezvládl? Co musím příště udělat jinak? Co mi chybí k dokončení úkolu? Proč mě učitel hodnotil tímto způsobem?

Rozlišuje se sebehodnocení průběžné a závěrečné. Průběžné je využíváno během plnění úkolu, kdy žák kontroluje, zda má správný postup a kde se dopustil chyby, s pomocí učitele, učebnic, výukových programů, vyrobených pomůcek od učitele. Závěrečné hodnocení je ucelenější pohled na to, co žák dokázal a jaký má sám na odvedenou práci názor. Nástroje vhodné pro závěrečné sebehodnocení jsou: hodnotící komunikativní kruh, sebehodnotící listy, sebehodnotící sešit „Jaký jsem“ a dopis sobě. Za zmínku stojí hodnotící komunikativní kruh, který patří obecně mezi nejrozšířenější a není používán pouze na školách, ale i na různých školeních. Lidé sedí v kruhu a sdělují si názory na odvedený úkol, včetně emocí, které přitom zažili. Rovněž sebehodnotící listy jsou časté, jedná se o odpovídání na otázky. Sebehodnotící sešit nechává volný prostor žákům pro vyjádření čehokoliv, co je napadne k hodnocení sebe samého a postoji k úkolu. Dopis sobě je formou klasického dopisu, ale žák se v něm vyjadřuje, v čem se zlepšil a co by chtěl dále zlepšit, v čem potřebuje pomoci. Jednou z možností je dopis zalepit a na konci školního roku ho dostat zpět a porovnat, zda dosáhl toho, čeho chtěl.

Sebehodnocení žáků je velmi obtížnou, ale důležitou schopností, která podporuje samostatnost žáka a připravuje ho pro jeho profesní i osobní život.

6 Praktická část

6.1 Cíl výzkumu

Zjistit možnosti hodnocení žáků ve vyučování na středních školách v Jablonci nad Nisou.

6.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z cíle a opírají se o teoretickou část bakalářské práce.

Dotazník by měl zodpovědět, jaké se používají formy hodnocení, jakou formu zkoušení učitel preferuje a jaké problémy jsou s hodnocením spojeny. Měl by zjistit názor středoškolských učitelů na sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků.

6.3 Předpoklady

Předpoklady se uvádí na základě provedeného před-výzkumu, osobních zkušeností a teoretické části práce.

1. Předpokládá se, že formy zkoušení se budou lišit v závislosti na vyučovaném předmětu. Humanistické předměty bude provázet spíše ústní zkoušení, popř. seminární práce. Naopak pro technické předměty učitelé použijí zkoušení písemné nebo test. Učitelé zvolí ústní zkoušení z důvodu osobního kontaktu, mohou poznat, zda žák látce rozumí, a mohou mu otázku položit jiným způsobem, pokud ji prve nepochopil správně. I ústní zkoušení může mít více podob. Učitel, aby stihl ústně vyzkoušet všechny žáky ve stanovené době (někdy i vícekrát), zkouší více žáků na jednou. Bohužel to má tu nevýhodu, že se všem nevěnuje plně a odpovědi různých žáků se mu mohou plést dohromady, především pokud jich zkouší hodně najednou. Písemné zkoušení se značí velkou výhodou, že se rychle vyzkouší velký počet žáků. Seminární práce označí zřejmě malé procento respondentů, protože je obtížné je hodnotit. Asi bude rozdíl ve formě, kterou učitelé rádi používají a kterou používají nejčastěji. Předpoklad je, že nejvíce lidí nejraději používá ústní zkoušení, ale v důsledku nedostatku času musí používat častěji zkoušení písemné.
2. Většina učitelů preferuje klasifikaci. Sice je velmi obtížné přiřadit veškerým schopnostem, dovednostem a snaze jednu známku, ale klasifikace je zajiště méně

pracná než slovní hodnocení. Velmi často se používají procenta a body jako dílčí krok k určení známky. Velmi málo žáků se setká s diagramy, které také představují jednu z forem hodnocení.

3. Problémů s hodnocením by měla být spousta: nedostačující klasifikace, žák se „bouří“ proti známce, nežádoucí emoce žáka na výsledek hodnocení, problémem může být CO přesně se hodnotí, ovlivnění učitele haló-efektem, učitel známkuje mírněji nebo naopak velmi přísně, aj.
4. Se sebehodnocením se žáci setkávají zřídka a stejně tak i se vzájemným hodnocením žáků, které ale asi bude častější. Učitelé by zřejmě rádi dali žákům prostor, ale často nezbyvá na sebehodnocení ve vyučování čas.

6.4 Použitá metoda

Pro daný problém je nejvhodnější použít dotazníkovou metodu, která pomůže porovnat zjištěné výsledky. Dotazník náleží ke specifickým metodám, používaným ve společenských vědách, tedy i v pedagogice. Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob, a charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.⁷

Dotazník získává odpovědi otevřenými otázkami či strukturovanými. Strukturované dotazníky zahrnují výběr z několika odpovědí nebo je možné použít škálové položky. Konkrétně v bakalářské práci se dotazník skládá z 5 otázek, z nichž jsou 4 škálové položky a 1 otevřená otázka.

Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky na středních školách v Jablonci nad Nisou. Metoda nebyla v tomto případě určena pro učitele, kteří se věnují výhradně praktické výuce, např. mistři, protože u nich hodnocení probíhá zcela odlišným způsobem.

Úvodní část zněla: „Dobrý den, ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad pro bakalářskou práci Hodnocení žáků ve vyučování. Dotazník je anonymní.“ V hlavičce dotazníku byly zjišťovány základní údaje, jako typ střední školy, jaké předměty učitel vyučuje a jaká je přibližná délka praxe v oboru.

⁷ SKALKOVÁ Jarmila, a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p. 1985. str. 86. 14-275-85.

6.4.1 Postup sběru dat

Učitelé byli vždy osloveni prostřednictvím ředitele školy, který byl při setkání požádán, aby rozdal dotazníky učitelům. Respondenti dotazník vyplnili za pět dní. Tímto způsobem bylo osloveno 208 učitelů v Jablonci nad Nisou, jednalo se o 7 středních škol (Tab.2).

Dotazník vyplnilo 89 učitelů (Tab. 3), což je 42,8 %. Nejvíce respondentů pochází ze Střední školy řemesel a služeb (18), Gymnázia U Balvanu (18) a Střední průmyslové školy technické (17). (Graf 1)

Tab. 2: Počet oslovených učitelů.

Složení dotazovaných	
Gymnázium (2x)	67
Soukromá obchodní škola	20
Střední škola řemesel a služeb	30
Střední škola uměleckoprůmyslová	21
Střední průmyslová škola	27
Střední škola obchodní	43
Celkem	208

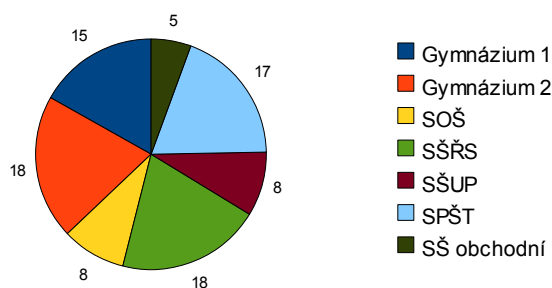
Zdroj: Vlastní zpracování.

Tab. 3: Počet respondentů.

Vyplněné dotazníky	
Gymnázium (2x)	33
Soukromá obchodní škola	8
Střední škola řemesel a služeb	18
Střední škola uměleckoprůmyslová	8
Střední průmyslová škola	17
Střední škola obchodní	5
Celkem	89

Zdroj: Vlastní zpracování.

Graf 1: Znázornění složení respondentů.



Zdroj: Vlastní zpracování.

6.4.2 Použité metody analýzy dat

Pro zpracování dat jsou použity tabulky četností, grafy, modus*, vážený průměr**. Tabulky jsou vytvořeny v programu OpenOffice.org Calc.

6.5 Popis výsledků

6.5.1 Otázka č. 1

Jakou formu hodnocení preferujete? (Zaškrtněte 1 – 5, 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy.)

	1	2	3	4	5
Často používám hodnocení prostřednictvím procent					
Často používám hodnocení prostřednictvím bodů					
Často používám hodnocení prostřednictvím diagramů					
Často používám slovní hodnocení jako doprovod klasifikace					
Často používám hodnocení prostřednictvím známek					
Často používám při hodnocení jinou formu než výše uvedené					

Z výsledků je zřejmé, že všichni učitelé hodnotí prostřednictvím klasifikace. 85,4 % učitelů nepoužilo nikdy diagramy jako formu hodnocení a pouze 3,3 % respondentů je používá často. Zajímavý je poměr v užití procent a bodů. Procenta preferuje 28 učitelů (31,5 %) a body 48 učitelů (53,9 %). Výsledky ukazují, že slovní hodnocení jako doprovod při zkoušení poskytuje často 31 respondentů (34,8 %) a dokonce 21 učitelů nikdy nehodnotí po zkoušení slovně (23,6 %). Modusy souboru pro jednotlivé formy hodnocení jsou:

- procenta – 1 => nikdy se nepoužívají,
- body – 4 => často se používají,
- diagramy – 1 => nikdy se nepoužívají,
- slovní hodnocení – 1 => nikdy se nepoužívá,

* Modus = je hodnota, která se v daném statistickém souboru vyskytuje nejčastěji (je to hodnota znaku s největší relativní četností).

* * Vážený průměr zobecňuje aritmetický průměr a poskytuje charakteristiku statistického souboru v případě, že hodnoty v tomto souboru mají různou důležitost, různou váhu. Používá se zejména při počítání celkového aritmetického průměru souboru složeného z více podsouborů.

- známky – 5 => používají se vždy,
- jiné – 1 => žádná jiná forma se nepoužívá.

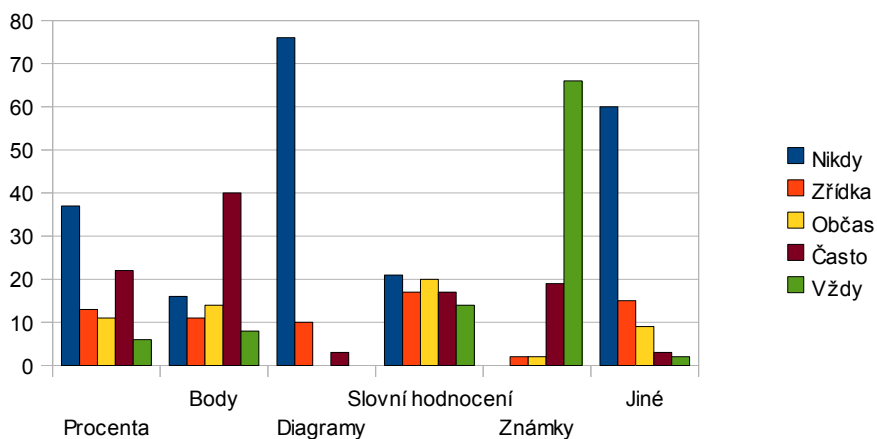
Podle výpočtu váženého průměru lze říci, že učitelé obecně používají procenta zřídka ($\tilde{x} = 2,4$), body občas ($\tilde{x} = 3,1$), diagramy nikdy ($\tilde{x} = 1,2$), slovní hodnocení jako doprovod klasifikace občas ($\tilde{x} = 2,8$), známky vždy ($\tilde{x} = 4,6$) a jiné metody hodnocení zřídka ($\tilde{x} = 1,6$).

Tab. 4: Odpovědi na 1. otázku.

1. Jakou formu hodnocení preferujete?							
Odpověď	procenta	body	diagramy	slovní hodnocení	známky	jiné	
1	37	16	76	21	0	60	
2	13	11	10	17	2	15	
3	11	14	0	20	2	9	
4	22	40	3	17	19	3	
5	6	8	0	14	66	2	

Zdroj: Vlastní zpracování.

Graf 2: Znázornění používání různých forem hodnocení.



Zdroj: Vlastní zpracování.

6.5.2 Otázka č. 2

Jakou formu zkoušení preferujete? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy.)

	1	2	3	4	5
Zkouším ústně					
Zkouším písemně					
Používám test – výběr z předdefinovaných otázek					
Využívám seminárních prací a jiných tvořivých výsledků činností žáků jako zdroj pro hodnocení					
Používám jinou formu zkoušení než jsou výše zmíněné					
Raději zkouším ústně než písemně					

Respondenti nejčastěji zkouší písemně (85,4 %) a polovina učitelů používá často ústního zkoušení ke zjištění výsledků. Více než třetina učitelů vypracovává často pro žáky test (37,1 %), čtvrtina hodnotí prostřednictvím seminárních prací (27 %) a 9 % používá často zcela jinou formu než jsou výše uvedené. Učitelé zpravidla zkouší raději písemně než ústně. U učitelů technických předmětů je větší rozdíl v zastoupení četnosti ústního zkoušení (26 %) , než u učitelů humanitních předmětů, kde se jedná o 48 % z daného podsouboru. Zároveň písemné zjišťování znalostí a schopností převyšuje i u učitelů humanitních předmětů (59 %)*. Modusy souboru pro jednotlivé formy zkoušení činí:

- ústní zkoušení – 4 => často se zkouší ústně,
- písemné zkoušení – 4 => často se zkouší písemně,
- test – 3 => občas se používá test,
- tvořivé výsledky žáků – 3 => občas se hodnotí pomocí tvořivých výsledků,
- jiné – 1 => nikdy se nepoužívají jiné formy zkoušení než výše zmíněné,
- ústní > písemné zkoušení - 2 => učitelé zřídka zkoušení raději ústně než písemně.

Respondenti podle výpočtu váženého průměru zkouší ústně občas ($\tilde{x} = 3,4$), písemně často ($\tilde{x} = 4,0$), formou testu občas ($\tilde{x} = 3,1$), prostřednictvím seminárních prací a jiných výsledků tvůrčí činnosti žáků hodnotí občas ($\tilde{x} = 2,9$) a jinou formu zkoušení používají zřídka ($\tilde{x} = 2,0$). Průměrný respondent zřídka zkouší častěji ústně než písemně ($\tilde{x} = 2,3$).

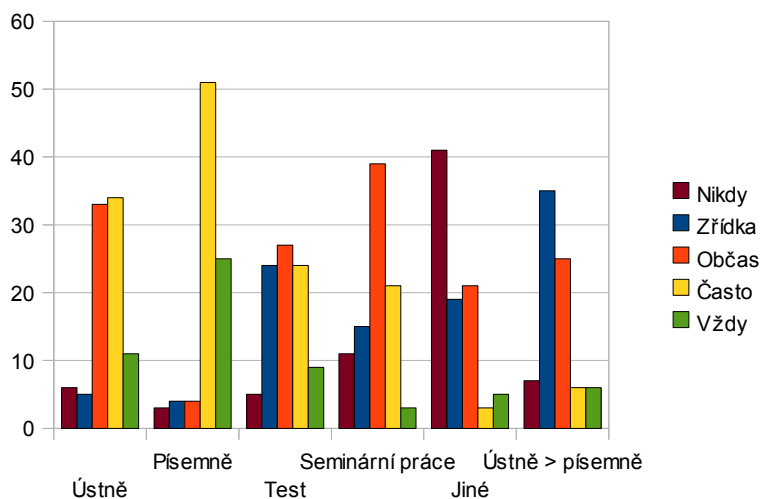
* Poznámka: Učitelé často volili stejnou četnost u ústního i písemného zkoušení, z toho důvodu není možné, aby součet procent ve skupině humanitně zaměřených učitelů dával 100 %.

Tab. 5: Odpovědi na 2. otázku.

2. Jakou formu zkoušení preferujete?							
Odpověď	Ústně	Písenně	test	seminární práce	jiné	Raději ústně než písemně	
1	6	3	5	11	41	7	
2	5	4	24	15	19	35	
3	33	4	27	39	21	25	
4	34	51	24	21	3	6	
5	11	25	9	3	5	6	

Zdroj: Vlastní zpracování.

Graf č. 3: Znázornění používaných forem zkoušení.



Zdroj: Vlastní zpracování.

6.5.3 Otázka č. 3

Jaký je Váš názor na vzájemné hodnocení žáků ve vyučování? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy.)

	1	2	3	4	5
V mých hodinách žáci hodnotí své i ostatní pracovní skupiny					
V mých hodinách žáci hodnotí výkony svých spolužáků (př. Seminární práce, výtvarná práce, projekt, řešení problému, aj.)					
V mých hodinách se žáci podílí na hodnocení žáka během ústního či písemného zkoušení					

19 % respondentů uvedlo, že žáci hodnotí často své i ostatní pracovní skupiny v jejich hodinách a 15,7 % učitelů nikdy neuplatňuje hodnocení pracovních skupin jednotlivými žáky. U stejného zastoupení učitelů (15,7 %) žáci hodnotí často výkony svých spolužáků. Čtvrtina (24,7 %) dotázaných uvedla, že se žáci běžně podílí na hodnocení svých spolužáků při ústním či písemném zkoušení. Modusy souboru pro jednotlivé podotázky:

- pracovní skupiny – 2 => žáci hodnotí zřídka pracovní skupiny,
- výkony spolužáků – 3 => žáci se občas podílí na hodnocení výkonů svých spolužáků,
- zkoušení – 2 => žáci jsou zřídka vyzváni k tomu, aby zhodnotili spolužáky během ústního či písemného zkoušení.

Učitelé podle výpočtu váženého průměru občas podporují hodnocení pracovních skupin žáky ($\tilde{x} = 2,6$) a stejně tak hodnocení výkonů spolužáků ($\tilde{x} = 2,6$). V průměru se žáci občas podílí na hodnocení spolužáka během zkoušení ($\tilde{x} = 2,7$).

Tab. 6: Odpovědi na 3. otázku.

3. Jaký je Váš názor na vzájemné hodnocení žáků ve vyučování?			
Odpověď	Hodnocení pracovních skupin	Hodnocení výkonů spolužáků	Hodnocení během zkoušení
1	14	12	12
2	31	25	36
3	27	38	19
4	9	11	14
5	8	3	8

Zdroj: Vlastní zpracování.

6.5.4 Otázka č. 4

Jaký je Váš názor na sebehodnocení žáků ve vyučování? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím, 5 – úplně souhlasím.)

	1	2	3	4	5
Žák by se měl učit sebehodnocení již od 1.stupně základní školy					
Žáci na 2.stupni základní školy jsou schopni objektivního hodnocení					
Žáci na střední škole jsou schopni objektivního hodnocení					
V mých hodinách probíhá sebehodnocení žáků běžně					

Pokud u Vašich žáků sebehodnocení probíhá, jakým způsobem?

Polovina (50,1 %) dotázaných předpokládá, že by se sebehodnocení měli učit žáci od 1. stupně základní školy. 13,5 % učitelů tuto možnost odmítá. 36 % respondentů pokládá žáky 2. stupně základní školy za schopné objektivního hodnocení. S tímto přesvědčením se neztotožňuje 29,2 % dotázaných. Vstřícnější pohled je na středoškoláky, které za schopné objektivního hodnocení považuje 67,4 % učitelů, přesto pětina dotázaných tento názor odmítá (19,1 %). Sebehodnocení žáků probíhá běžně u 33,7 % respondentů. Nikdy nebo téměř vůbec se sebehodnocení žáků nevyskytuje u poloviny dotázaných. (50,6 %).

Modusy pro jednotlivé podotázky jsou:

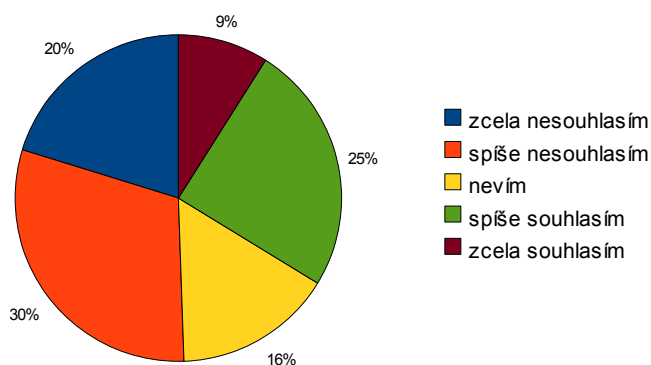
- sebehodnocení od 1. st. ZŠ – 4 => učitelé spíše souhlasí s tvrzením, že by se žáci měli učit sebehodnocení již od 1. stupně základní školy,
- objektivita na 2. st. ZŠ – 3 => učitelé si neví rady, zda jsou žáci na 2. stupni základní školy schopni objektivního hodnocení,
- objektivita na SŠ – 4 => učitelé spíše souhlasí s názorem, že žáci na střední škole jsou schopni objektivního hodnocení,
- sebehodnocení – 2 => sebehodnocení žáků v hodinách respondentů se spíše nevyskytuje.

Tab. 7: Odpovědi na otázku č. 4.

4. Jaký je Váš názor na sebehodnocení žáků ve vyučování?					
Odpověď	Sebehodnocení od 1.st.ZŠ	Objektivita na 2.st.ZŠ	Objektivita na SŠ	Sebehodnocení žáků u mě běžně probíhá	
1	12	3	0	18	
2	9	23	17	27	
3	23	31	12	14	
4	29	26	46	22	
5	16	6	14	8	

Zdroj: Vlastní zpracování.

Graf 4: Znázornění odpovědi na dotaz: „Probíhá ve vašich hodinách sebehodnocení žáků?“



Zdroj: Vlastní zpracování.

Na otázku, jakým způsobem probíhá u učitelů sebehodnocení v hodinách, odpovědělo 56 z 89 dotázaných, tudíž 62,9 %. Z toho 25 % učitelů uvedlo jako příklad ústní zhodnocení úspěšnosti a nedostatků přímo po ústním zkoušení. Zmíněný způsob je velmi podobný druhé nejčtenější možnosti sebehodnocení (16,1 %), jedná se o stručné zhodnocení výkonu žáka, který nejprve uvede pozitiva a poté negativa, ovšem tento způsob může probíhat i písemnou formou, proto je uveden odděleně.

Tab. 8: Způsoby sebehodnocení (popř. vzájemného hodnocení).

Způsoby sebehodnocení	
písemné sebehodnocení	3
diskuse	5
ústní zhodnocení úspěšnosti, nedostatků po zkoušení	14
dotazník	1
žáci zhodnotí své testy	3
navržení známky	5
hodnocení seminárních prací a projektů podle předem daných kritérií	3
kontrola vlastních výkonů a poté porovnávání s ostatními	2
při skupinové práci mají skupiny tabulky s několika dílčími aspekty hodnocení a přidělují body	1
zhodnocení obsahu, ale i formy výkonu	1
vlastní hodnocení výkonů v poměru čas a kvalita	1
dotazy na konkrétní práci, způsob práce, nápady, myšlenkové pochody, apod.	3
hodnocení samostatných prací v sešitech známkou	1
stručně zhodnotí svůj výkon – nejprve pozitivně, poté negativně	9
musí se nejprve zhodnotit zadání, pokud si volí zadání různé obtížnosti	1
žáci proberou chyby, které v testu udělali, snaží se najít cestu za správným řešením	2
anonymní vzájemné hodnocení	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

6.5.5 Otázka č. 5

Jaké shledáváte nejčastější a nejzávažnější problémy při hodnocení?

-
-
-

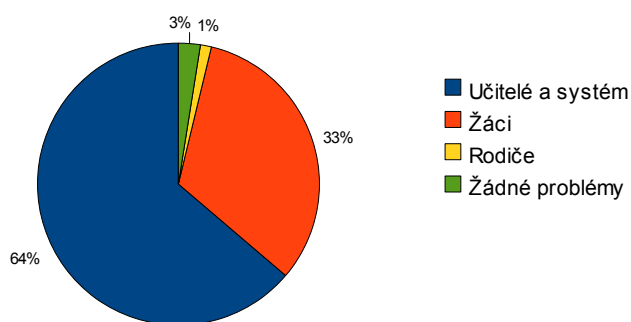
Pedagogičtí pracovníci měli odpovídat na otevřenou otázku, která pobízela, aby uvedli více než jeden problém. Na zadanou otázku odpovědělo 79,9 % respondentů, většinou učitelé zmínili pouze jeden problém. 19,1 % dotazovaných uvedlo, že nejzávažnější problém je neobjektivnost učitele při zkoušení. Tento problém je rovněž označen jako modus (nejčtenější odpověď). Druhý nejčastější problém je nedostatečná škála známek, kterou uvedlo 10,1 % respondentů (9 osob). Překvapivě 2,2 % dotázaných doznalo, že při hodnocení neshledávají vůbec žádné problémy. Odpovědi je možné rozřadit do dvou skupin, podle toho, zda učitelé vidí problém hodnocení ve vlastní osobě a školském systému nebo v žákovi (Graf 5).

Tab. 9: Odpovědi na otázku č. 5.

Problémy při hodnocení	
žák nehodnotí svůj výkon objektivně, často podceňuje své schopnosti	1
nejednotnost v přístupu ke známce	1
neobjektivnost při zkoušení (příp. Zaujatost, předpojatost)	17
nejsou stanoveny normy, kolik procent učiva odpovídá určité známce a jaké je minimum znalostí pro známku	3
nedostatečná škála známek (1-10, 1-15)	9
žáci se bojí hodnotit záporně výkon svůj či spolužáků – při srovnávání výkonů je snaha vydvihnout klady a k záporům se nevyjadřovat	3
počítání průměru je zavádějící	1
známkování u ústního zkoušení může být méně objektivní než u testu	2
nepředvídatelná práce s psaným textem (výuka jazyků)	1
mnoho žáků na jednoho učitele – tendence ke generalizaci studijních výsledků	1
individualita žáka, rozdílné schopnosti žáků	3
jednostrannost hodnocení	1
četnost hodnocení	1
individuální přístup – ne vždy je zohledňován, ne vždy je to možné	1
nutnost žáky „škatulkovat“	1
vzhledem k časové tísni nelze vždy volit formu zkoušení, která žákovi více vyhovuje	1
subjektivita při hodnocení slohových prací	1
žáci naprosto ignorují školu a nevěnují se přípravě do školy	4
falešná solidarita žáků	1
nepozornost žáků	1
žáci neznají své výsledky (výkony)	1
malý prostor pro slovní hodnocení	1
žáci odmítají spolupráci, některé informace jsou podle nich nedůležité	3
žáci neuznají vlastní chybu	1
snaha se nedá změřit – tudíž je potřeba někdy hodnotit subjektivně	1
nízká motivace žáků	1
žáci se přeceňují, vidí své výkony lepší	2
špatná slovní zásoba žáků	1
nízké požadavky žáků	1
preferenze sociálních vztahů ve třídě	1
na co brát při hodnocení větší zřetel: rozdílné nadání, rozdílná snaha a rozdílné výsledky výkonů žáků	1
časová náročnost při sebehodnocení nebo vzájemném hodnocení	1
srovnávání s jinými hodnoceními	1
neobjektivnost při sebehodnocení	1
neochota hodnotit spolužáky	1
požadavek na lepší hodnocení při minimálních znalostech	1
při hodnocení ve skupině hraje roli sympatie a antipatie k hodnocenému	1
někteří žáci nejsou schopni splnit limity, proto jsou hodnoceni za snahu, pokud chybí i snaha, je to problém (pozn. tělesná výchova – obyčejně žáci nepropadají)	1
problémem je, že se musí známkovat	1
následné problémy s rodiči	1
učitel je v závěru ústního zkoušení unavenější než žák	1
žádné problémy	2

Zdroj: Vlastní zpracování.

Graf 5: Kde vidí učitelé hlavní problémy.



Zdroj: Vlastní zpracování.

6.6 Diskuse

6.6.1 Otázka č. 1 - Jakou formu hodnocení preferujete?

Výsledky dotazníku pro 1. otázku dopadly podle předpokladů. Respondenti používají velmi často klasifikaci, protože je to jejich povinnost. Slovní hodnocení je pracnější a musí se velmi důkladně promyslet, aby učitelé nepodlehli hodnocení žákovy osobnosti. Na rozdíl od klasifikace je možné zohlednit snahu žáka. Prokazatelně častěji poskytují slovní hodnocení učitelé humanitních předmětů na gymnáziích.

Je překvapivé, že procenta se používají méně než body, očekávalo se, že obě formy hodnocení budou v četnosti na stejné nebo velmi podobné úrovni. Tento rozdíl projevili především modus. Diagramy se používají velmi omezeně nebo vůbec, protože často slouží pouze pro srovnání výkonů žáků. Jedná se o doplňující formu hodnocení a zpracování zabere více času než body nebo procenta. Vážený průměr podává realistický pohled na hodnocení žáků ve vyučování na středních školách v Jablonci nad Nisou, tzn. učitelé obecně používají vždy známky, body a slovní hodnocení jako doprovod klasifikace občas, diagramy nikdy, procenta a jiné metody hodnocení zřídka.

6.6.2 Otázka č. 2 - Jakou formu zkoušení preferujete?

Výsledky se zcela neshodují s předpoklady pro druhou otázku. Je zřejmé, že nejčastěji se zkouší písemně, protože učitel má možnost zjistit znalosti a dovednosti velkého množství žáků zároveň. Ústní zkoušení je naopak časově náročnější a učitel má velmi krátkou chvíli

na promyšlení si známky a zhodnocení jeho výkonu. Ústní zkoušení navíc provází nejčastější problém při hodnocení (viz otázka č. 5), který představuje subjektivní hodnocení učitele. Nelze říci, že při hodnocení písemných prací se s daným problémem žádný učitel nesetká, ale určitě v menší míře než u ústního zkoušení. Zajímavý je podíl respondentů, kteří užívají test ke zjištění znalostí žáků, který je mnohem vyšší, než by se dalo očekávat. Především je velmi obtížné vymyslet takový test, u kterého nebude hned jasné, která odpověď je správná. Nedostatkem testu je, že si žák vždy může tipnout správnou odpověď, když nemá dostatečné znalosti. Četnost používání testu je překvapivá rovněž z toho důvodu, že učitel nemá možnosti zjistit, jestli žák učivu skutečně rozumí a chápe logické souvislosti. Toho lze docílit pouze, pokud se jedná opravdu o kvalitní a pečlivě promyšlené otázky. Seminární práce mají zastoupení u učitelů humanitních předmětů, výjimečně i u ostatních. Velká část z dotázaných, kteří často používají seminární práce a jiné tvořivé činnosti žáků, vyučují na uměleckoprůmyslové střední škole, kde se jedná více o výtvarná, tvůrčí díla než o seminární práce. Jinou formu zkoušení, než byly výše uvedené, preferovali především učitelé tělocviku.

Přestože respondenti označili písemné zkoušení častěji než ústní, předpokládala jsem, že učitelé raději zkouší ústně. Jeden z důvodů je, že učitel může žáka při zkoušení navést na správnou cestu ohledně řešení úkolu, pozoruje jeho reakce, pozná, jaká je jeho silná stránka a kde má nedostatky. Dalším důvodem může být, že zkoumá pouze jeho znalosti a ne společné vědomosti jeho a ostatních spolužáků, které lze získat během písemného zkoušení při opisování. Výzkum ukázal, že se najde několik jedinců, kteří upřednostňují ústní zkoušení před písemným, ale převládá písemné zkoušení. Myslím, že hlavní příčinou tohoto výsledku je časový faktor, kdy učitelé mají na zkoušení malý prostor.

6.6.3 Otázka č. 3 – Jaký máte názor na vzájemné hodnocení žáků ve vyučování?

Lze říci, že obecně se vzájemné hodnocení žáků používá velmi zřídka. Vzájemné hodnocení preferují především učitelé humanitních předmětů. Mezi hodnocením pracovních skupin, hodnocením výkonů spolužáků a hodnocením spolužáků při zkoušení nejsou žádné výrazné rozdíly v odpovědích respondentů. Učitelé se v poslední otázce dotazníku zmiňovali o problémech s hodnocením spolužáků, kdy žáci odmítají hodnotit záporně své kamarády. Zastávám názor, že žáci se učí diskutovat a hodnotit až v posledních letech (přechod od tradiční školy k reformní pedagogice). Spousta žáků nemá

na učivo nějaký názor a nepřemýšlí nad tématy, protože učitel hodnotí, jak se žák naučí poznatky z paměti (nebo si to alespoň žák myslí). Diskuse v pracovních skupinách by měla žáky naučit, jak hájit svůj názor, jak argumentovat. Pokud žák o nějakém učivu živě diskutuje, zaručeně si z výuky odnese více, než kdyby si látku pouze zapisoval do sešitu a poté se ji bezduše naučil. Proto je velká škoda, že se vzájemné hodnocení aplikuje omezeně.

6.6.4 Otázka č. 4 – Jaký je Váš názor na sebehodnocení žáků ve vyučování?

Přestože sebehodnocení na prvním stupni běžně neprobíhá, polovina učitelů si myslí, že by mělo. Podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009) by se žáci měli se sebehodnocením setkávat běžně od prvního stupně ZŠ. [3] Považuji za vhodné věnovat se sebereflexi od začátku povinné školní docházky, ale v takové formě a míře, která odpovídá psychickým možnostem žáků základní školy. Je důležité, aby se žáci učili objektivně nahlížet na vlastní výkony a jednání.

Je logické, že dotázaní považují za schopnějšího hodnotit objektivně středoškoláka než žáka ZŠ, i když se jedná o druhý stupeň. Celkově je pohled na objektivitu problematický. Je velmi obtížné chtít, aby žák hodnotil sám sebe i spolužáky objektivně, když k subjektivitě při hodnocení často „sklouzne“ i sám učitel. Pedagogové uvedli 17 způsobů sebehodnocení nebo vzájemného hodnocení žáků. Používají se písemné i ústní formy hodnocení, převládá spíše ústní forma. Je zapotřebí vyzdvihnout zejména diskusi, ústní zhodnocení, kdy žák hledá na svém výkonu pozitivní aspekty a poté nedostatky. Další pěkný příklad vzájemného hodnocení žáků je práce ve skupinách, které pracují s tabulkami, kde mají uvedeny kritéria, podle kterých hodnotí skupinky. Podobný způsob, ale týkající se sebehodnocení, uvedl učitel, který upřednostňuje hodnocení vlastních seminárních prací podle předem daných kritérií. Bezpochyby se za vhodnou metodu považuje i případ, kdy žák hledá nedostatky a společně s učitelem se snaží najít cestu správným směrem. Překvapivé a pozitivní je, že pouze malá část dotázaných (6 učitelů), zmínila se známkování žáků při zkoušení. To, že žák má možnost vyjádřit svůj názor, jakou by si dal známku, není považováno podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009) za sebehodnocení [3].

6.6.5 Otázka č. 5 – Jaké sledáváte nejčastější a nejzávažnější problémy při hodnocení?

Poslední otázka spadá mezi nejzajímavější. Učitelé se zaměřili na hledání problémů ve své vlastní osobě, ve školském systému, v žácích a po hodnocení nalézají problémy u rodičů žáků. Nejvíce učitelů se shodlo na riziku subjektivity učitele, což je výborný výsledek, protože si spousta pedagogů daný nedostatek uvědomuje a snaží se ho potlačit. Jak již bylo zmíněno, horší posuzování výsledků vzhledem k objektivitě se týká především ústního zkoušení, kde se učitel dostává do obtížné situace, protože nehodnotí pouze výkon žáka. Pedagog často přihlíží ke snaze, která ale není měřitelnou veličinou. S objektivitou souvisí úzká škála známek, kdy jedna známka zcela nikdy nevystihne, co se žák naučil, jak dlouhou cestu musel k poznání ujit, nebo jak velkou snahu vynaložil na daný výkon. Učitelé přímo do dotazníku zmiňovali, že by jim vyhovovala škála 1 - 10 (používá Holandsko, Francie) nebo 1 – 15. Většina učitelů si vypomáhá plusy a mínusy, které připojuje ke známce. Rozšíření rozpětí klasifikace by mohla být pozitivní změna v systému, ale pravděpodobně by učitelům, kteří učí již dlouhou dobu, nevyhovovala, protože jsou již zvyklí po celý svůj život známkovat pouze v rámci pěti stupňů.

Pro respondenty představuje velkého nepřítele ve vyučování čas. Není možnost hodnotit více slovně nebo nechat žákovi vybrat, jakou formu zkoušení by zvolil. Nedostatek času má za následek i chybějící sebehodnocení (popř. vzájemné hodnocení) v hodinách. U vzájemného hodnocení nebývá jedinou obtíží faktor času, ale také neobjektivita, nespolupráce žáků ve skupinách nebo neochota hodnotit své spolužáky záporně, protože si nechtějí nikoho zneprátnit.

Velké množství respondentů, většina z nich učí na střední technické škole, zmínilo, že při hodnocení žáků mívají problémy se samotnými žáky a jejich jednáním. Žáci se nezajímají o školu, zkoušení neberou vážně, neuznávají autoritu učitele a spousta učitelů se potýká s kázeňskými problémy. Žáci se spíše snaží tímto chováním zachovat si tvář „tvrďáka“ před svými spolužáky. Dotázaný zřejmě nedokáže žáka správným způsobem zaujmout a motivovat ho tak, aby žák sám se učil pro sebe než pro výsledky. To, že žáci nemají před učitelem žádný respekt ovšem není jen chyba učitele, ale jedná se o globální problém dnešní doby, kdy na žáka prvotně nesprávným způsobem působí rodiče při výchově. Při hodnocení problematických žáků je pochopitelné, jak uvedl jeden pedagog v dotazníku, že „po hodnocení je učitel unavenější než samotný žák“.

Problematické je i počítání průměru, které vždy nevyjádří stupeň klasifikace, kterému žák podle klasifikačního řádu v daném předmětu odpovídá. Při uzavírání klasifikace, kdy jsou sdělovány známky žákům často dochází k nepokojům s žáky, kteří nedokáží pochopit, že jejich známka neodpovídá průměru. Poté mohou nastat i komplikace s jejich rodiči, kteří si počínají stejně jako jejich děti. Dvě osoby, které uvedly, že se při hodnocení žáků nepotýkají se žádnými problémy, zřejmě svou odpověď řádně nepromyslely, učí velmi krátce nebo jsou vzácnou výjimkou.

6.7 *Shrnutí praktické části*

Na počátku praktické části byly zadány tři výzkumné otázky, ke kterým byly získávány podklady od učitelů středních škol v Jablonci nad Nisou prostřednictvím dotazníků. Na otázky se našly následující odpovědi.

Jaké se používají formy hodnocení? Respondenti pochopitelně nejvíce hodnotí prostřednictvím klasifikace, kterou občas při zkoušení doprovází slovní zhodnocení žákova výkonu. S pomocí bodů a procent učitel je schopen lépe určit odpovídající známku a má pocit, že dosahuje vyšší objektivitu, protože považuje žákův výkon za lépe měřitelný. Poměrně velké zastoupení dotázaných využívá seminární práce a jiné tvůrčí výsledky k hodnocení žáků. Jak již bylo řečeno, četnost dotázaných je dána především respondenty z umělecko- průmyslové střední školy. S nejmenším ohlasem se setkaly diagramy, které se nepoužívají až na nějaké výjimky.

Jakou formu zkoušení učitel preferuje? Jednoznačně je preferováno písemné zkoušení, které umožňuje vyzkoušet velké množství žáků naráz, učitel má delší čas na rozmyšlení si zhodnocení žákova výkonu a je více objektivní.

Jaké problémy jsou s hodnocením spojeny? Učitelé se potýkají ve vyučování s mnoha potížemi a hodnocení k nim neodmyslitelně patří. Mezi nejzávažnější problémy při hodnocení respondenti uvedli subjektivitu učitele, kázeňské problémy žáků a úzkou škálu známek.

Jaký mají učitelé názor na vzájemné hodnocení a sebehodnocení? Vzájemné hodnocení žáků je mnohem častější než sebehodnocení. Sice si polovina učitelů myslí, že by se sebehodnocením mělo začít již od základní školy, ale na středních školách probíhá jen u třetiny dotázaných. Přesto se jedná o mnohem větší zastoupení učitelů, než se předpokládalo před zpracováním dotazníku.

7 Závěr

Cílem práce bylo zjistit možnosti hodnocení žáků ve vyučování, praktická část práce se zaměřovala konkrétně na střední školy různého typu v Jablonci nad Nisou. Jednotlivými cíli bylo nastínit problematiku hodnocení, porovnat výhody a nevýhody slovního hodnocení a klasifikace, zaměřit se na sebehodnocení ve vyučování a zjistit, jak probíhá hodnocení v praxi.

Na možnosti hodnocení lze pohlížet z více pohledů. Jednak se práce zmínila o formách zkoušení, které podrobně rozebírá v teoretické části, zároveň uvádí jaké jsou jednotlivé metody hodnocení, převážně se zaměřuje na slovní hodnocení a klasifikaci, které jsou nejčastějším způsobem interpretace výsledků. Jedna pasáž teoretické práce je věnována problematice sebehodnocení a vzájemnému hodnocení, které autonomní hodnocení předchází. Teoretická část představuje podklady pro vytvoření dotazníku a získání širšího povědomí o hodnocení žáků.

Praktická část předkládá zpracování výsledků dotazníkového šetření. Bylo osloveno 208 pedagogických pracovníků na středních školách v Jablonci nad Nisou (všechny SŠ) a dotazník vyplnilo 89 respondentů. V praktické části byly stanoveny čtyři základní výzkumné otázky. Které zní: „Jaké se používají formy hodnocení? Jakou formu zkoušení učitel preferuje? Jaké problémy jsou s hodnocením spojeny? Jaký je názor středoškolských učitelů na sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků?“

Jako nejčastější formu hodnocení dotázaní zvolili samozřejmě klasifikaci, kterou následovalo hodnocení pomocí bodů. Body často slouží učitelům k určení známky podle vlastních kritérií.

Pedagogové preferovali písemnou kontrolu výsledků před ústní, která je časově náročnější a pro učitele vyčerpávající, pokud žáci nespolupracují nebo nemají zájem získávat nové poznatky.

Vzájemné hodnocení lze nalézt především u učitelů humanitních předmětů, ale i tak není příliš četné, protože jsou učitelé zaneprázdnění plněním učebních osnov a získáváním podkladů pro hodnocení. To samé platí pro sebehodnocení žáků ve vyučování, ale navíc to komplikuje skutečnost, že sami učitelé v dobách studií nebyli zvyklí na sebehodnocení.

Učitelé ve velké míře vidí nedostatky při hodnocení sami v sobě, kdy vědí, jak obtížné je být objektivní, především u ústního zkoušení nebo u tvořivého psaní. Mají dilema, jak

ohodnotit snahu žáka a promítnout jeho celkový výkon do pouhých pěti stupňů klasifikace. Nižší zastoupení dotázaných se zmínilo o přímých obtížích se žáky během hodnocení, kdy žáci odmítají připustit učitelem přidělenou známku nebo zkoušení zcela ignorují. S těmito případy se setkávají především učitelé učňovských škol, které spadají pod Střední průmyslovou školu technickou a Střední školu řemesel a služeb v Jablonci nad Nisou.

Při hodnocení dotazníků se vycházelo jednak z teoretické části, ale zároveň i z vlastních osobních zkušeností. Jednotlivé cíle bakalářské práce jsou pokládány za splněné a promítají se do teoretické i praktické části.

Věřím, že bakalářská práce přispěje k řešení problematiky hodnocení žáků a stane se pomocníkem pro současné i budoucí učitele nejen na středních školách v otázce uvědomění si všech problémů, které při hodnocení hrozí, a potřeby sebehodnocení žáků ve vyučování.

Seznam literatury a zdrojů

- [1] SLAVÍK, Jan: *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 192 str., ISBN 80-7178-262-9.
- [2] KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 152 str., ISBN 978-80-7367-314-7.
- [3] KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata: *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 199 str., ISBN 978-80-247-2834-6.
- [4] SKALKOVÁ, Jarmila: *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 str., ISBN 80-85866-33-1.
- [5] KOLÁŘ, Zdeněk, NAVRÁTIL, Stanislav, ŠIKULOVÁ, Renata: *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. 36 str., ISBN 80-7044-202-6.
- [6] SCHIMUNEK, Franz – Peter: *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 54 str. ISBN 80-85282-91-7.
- [7] SKALKOVÁ, Jarmila a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. doplněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 216 str. 14-275-85.
- [8] KLUSKA, P. *Představy žáků ZŠ a studentů SŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. Brno, 2009. 114 str. Diplomová práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Psychologický ústav. Vedoucí diplomové práce PhDr. Zdenka Stránská, Ph.D.
- [9] *Cermat* [online]. URL <<http://www.cermat.cz/didakticke-testy-1404034141.html>> [cit. 2010-06-04].
- [10] *Vysvědčení – Wikipedie* [online]. URL <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Vysv%C4%9Bd%C4%8Den%C3%AD>> Poslední úpravy 19.3.2010. [cit. 2010-05-18].
- [11] *Gymnázium U Balvanu, Jablonec nad Nisou – Klasifikační řád* [online]. URL<<http://gymjbc.cz/content/view/113/137/>> Poslední úpravy 5.1.2010. [cit. 2010-06-21].

Seznam příloh

- 1 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření na Gymnáziu U Balvanu v Jablonci nad Nisou.
- 2 Dotazník.

Příloha č. 1

Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou teoretického zaměření na Gymnáziu U Balvanu v Jablonci nad Nisou⁸

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá učebními osnovami požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti pro řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí logicky správně, zřetelně se u něho projevuje samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný a estetický. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky. Je schopen samostatně studovat vhodné texty.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá učebními osnovami požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a produktivně nebo podle menších podnětů vyučujícího uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti pro řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost. Ústní a písemný projev má menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků činnosti je bez podstatných nedostatků. Grafický projev je estetický, bez větších nepřesností. Žák je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Požadované intelektuální a motorické činnosti nevykonává vždy přesně. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci vyučujícího

⁸ <http://gymjbc.cz/content/view/113/137/>

korigovat. Osvojené poznatky a dovednosti aplikuje při řešení teoretických úkolů s chybami. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele. Jeho myšlení je vcelku správné, není vždy tvořivé. Ústní a písemný projev není vždy správný, přesný a výstižný, grafický projev je méně estetický. Častější nedostatky se projevují v kvalitě výsledků jeho činnosti. Je schopen samostatně studovat dle návodu učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení požadovaných poznatků závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení je zpravidla málo tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má zpravidla vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Výsledky jeho činnosti nejsou kvalitní, grafický projev je málo estetický. Závažné nedostatky a chyby dovede žák za pomoci učitele odstranit. Při samostatném studiu má velké těžkosti.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednost vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani podněty vyučujícího. Neprojevuje se samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho časté logické nedostatky. V ústním a písemném projev má zpravidla vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Kvalita výsledků jeho činnosti a grafický projev jsou na nízké úrovni. Závažné nedostatky a chyby nedovede opravit ani za pomoci vyučujícího. Nedovede samostatně studovat.

Příloha č. 2

Dotazník.

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad pro bakalářskou práci Hodnocení žáků ve vyučování. Dotazník je anonymní.

Základní údaje:

1 Typ střední školy:

2 Vyučované předměty:

3 Délka praxe v oboru:

Dotazník

1. Jakou formu hodnocení preferujete? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy.)

	1	2	3	4	5
Používám hodnocení prostřednictvím procent					
Používám hodnocení prostřednictvím bodů					
Používám hodnocení prostřednictvím diagramů					
Používám slovní hodnocení jako doprovod klasifikace					
Používám hodnocení prostřednictvím známek					
Používám při hodnocení jinou formu než výše uvedené					

2. Jakou formu zkoušení preferujete? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy.)

	1	2	3	4	5
Zkouším ústně					
Zkouším písemně					
Používám test – výběr z předdefinovaných otázek					
Využívám seminárních prací a jiných tvořivých výsledků činností žáků jako zdroj pro hodnocení					
Používám jinou formu zkoušení než jsou výše zmíněné					
Raději zkouším ústně než písemně					

3. Jaký je Váš názor na vzájemné hodnocení žáků ve vyučování? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – občas, 4 – často, 5 – vždy.)

	1	2	3	4	5
V mých hodinách žáci hodnotí své i ostatní pracovní skupiny					
V mých hodinách žáci hodnotí výkony svých spolužáků (př. Seminární práce, výtvarná práce, projekt, řešení problému, aj.)					
V mých hodinách se žáci podílí na hodnocení žáka během ústního či písemného zkoušení					

4. Jaký je Váš názor na sebehodnocení žáků ve vyučování? (Zaškrtněte 1 - 5, 1 – zcela nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, 4 – spíše souhlasím, 5 – úplně souhlasím.)

	1	2	3	4	5
Žák by se měl učit sebehodnocení již od 1.stupně základní školy					
Žáci na 2.stupni základní školy jsou schopni objektivního hodnocení					
Žáci na střední škole jsou schopni objektivního hodnocení					
V mých hodinách probíhá sebehodnocení žáků běžně					

Pokud u Vašich žáků sebehodnocení probíhá, jakým způsobem?

5. Jaké shledáváte nejčastější a nejzávažnější problémy při hodnocení?

-
-
-

Děkuji Vám za čas a ochotu.
Petra Hušková