

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Princip individualizace v hodnocení žáků na 1. stupni základních škol

Principle of individualization in evaluation process at primary school

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Petra Vančurová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Princip individualizace v hodnocení žáků na prvním stupni základních škol“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

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

V Praze dne:

Podpis:

Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Chtěla bych dále poděkovat všem učitelům, kteří se mnou ochotně spolupracovali na praktické části.

Velké poděkování patří mým nejbližším a rodině za psychickou podporu nejen v době psaní diplomové práce, ale po celou dobu studia na vysoké škole.

Abstrakt:

Diplomová práce má teoreticko-praktický charakter.

V teoretické části shromažďuji poznatky o vymezení pojmu hodnocení, školním hodnocení, o formách, funkcích a typech hodnocení. Dále se zmiňuji o sebehodnocení, portfoliu a individuální vztahové normě.

V praktické části jsou mapované výsledky kvantitativního a kvalitativního výzkumu na základě dotazování a rozhovorů s učiteli primárních škol k tomuto požadavku. V kvantitativní části výzkumu jsem předložila dotazníky učitelům různých škol. Otázky jsou zaměřené na jejich postoj k hodnocení v současné škole, na jejich názory související s hodnocením, na sebehodnocení žáků a na míru individualizace, kterou zohledňují při hodnocení. V několika hloubkových polostrukturovaných rozhovorech, které mají charakter kvalitativní, se detailněji zaměřuji na otázky a odpovědi z dotazníku a snažím se najít u jednotlivých učitelů individuální odlišnosti nebo naopak nacházet shody v postojích a názorech k dané problematice.

Klíčová slova:

hodnocení, individualizace, postoj, strategie, učitel, žák

Abstrakt:

This thesis has theoretical and practical character.

In the theoretical part, I accumulate knowledge about the definition of assessment and school evaluation forms, functions and types of assessment. Then I mention self-evaluation, portfolio and individual standard.

In the practical part, I had evaluated the results of quantitative and qualitative research, based on interviews with primary school teachers on the topic from the theoretical part. In the quantitative part of the research I have submitted questionnaires to teachers of different primary schools. Questions are focused on their attitude towards the current evaluation school system, student's self-evaluation and the level of individualization by teacher's student assessments. In several in-depth semi-structured interviews, which have the character of qualitative, I am focusing more on the answers in the questionnaire and I try to find the differences or agreements between the teacher's attitudes and beliefs on the topic in their answers.

Keywords:

evaluation, individualization, attitude, strategy, teacher, students

Obsah:

1	Úvod.....	9
2	Teoretická část.....	10
2.1	Vymezení pojmu hodnocení a jeho význam	10
2.2	Vymezení pojmu školní hodnocení a jeho význam	12
2.3	Funkce hodnocení	13
2.3.1	<i>Motivační funkce hodnocení</i>	13
2.3.2	<i>Informativní funkce hodnocení</i>	14
2.3.3	<i>Regulativní funkce hodnocení</i>	15
2.3.4	<i>Výchovná funkce hodnocení</i>	15
2.3.5	<i>Prognostická funkce hodnocení</i>	16
2.3.6	<i>Diferenciační funkce hodnocení</i>	16
2.4	Funkce hodnocení podle Jany Kratochvílové.....	17
2.4.1	<i>Funkce informativní</i>	17
2.4.2	<i>Funkce motivační</i>	17
2.4.3	<i>Funkce rozvíjející</i>	17
2.4.4	<i>Funkce korektní, konativní</i>	17
2.5	Typy hodnocení	18
2.5.1	<i>Hodnocení z hlediska záměrnosti:</i>	18
2.5.2	<i>Hodnocení z hlediska procesu učení:</i>	19
2.5.3	<i>Hodnocení z hlediska času rozlišujeme:</i>	20
2.5.4	<i>Hodnocení z hlediska vztahové normy:</i>	21
2.6	Formy hodnocení	22
2.6.1	<i>Klasifikace – kvantitativní forma hodnocení</i>	23
2.6.2	<i>Slovní hodnocení – kvalitativní forma hodnocení</i>	25
2.6.3	<i>Ostatní formy hodnocení</i>	27
2.7	Sebehodnocení žáků	28

2.7.1	<i>Vhodné podmínky pro sebehodnocení</i>	29
2.7.2	<i>Dostatek času pro sebehodnocení</i>	30
2.7.3	<i>Vhodné nástroje pro sebehodnocení</i>	30
2.7.4	<i>Předání informací rodičům o žákově sebehodnocení</i>	31
2.8	<i>Žákovské portfolio</i>	31
2.8.1	<i>Pracovní portfolio</i>	32
2.8.2	<i>Dokumentační portfolio</i>	33
2.8.3	<i>Reprezentační portfolio</i>	33
2.9	<i>Charakteristika zkoumaného problému</i>	34
3	<i>Praktická část</i>	35
3.1	<i>Cíle, metody a organizace výzkumu</i>	35
3.1.1	<i>Dotazník</i>	35
3.1.2	<i>Rozhovor</i>	38
3.2	<i>Výsledky výzkumu a jejich interpretace</i>	42
4	<i>Závěr</i>	68
5	<i>Zdroje</i>	70
6	<i>Přílohy</i>	73
6.1	<i>Příloha č. 1. – Dotazník</i>	73
6.2	<i>Příloha č. 2. – Přepisy rozhovorů</i>	78

1 Úvod

„O hodnocení smýšlíme jako o procesu, který má žákům pomoci, pro příště. Ve skutečnosti bychom jim měli ukazovat, že hodnocení může mít okamžitý vliv na jejich současnou práci a přispět k tomu, aby byla úspěšná.“

S. Judy

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma hodnocení, protože je to pro učitele náročná činnost, která ho provází po celou dobu pedagogické práce. Po dobu své pedagogické praxe na vysoké škole jsem se setkala s několika typy hodnocení, skoro každá škola hodnotila jinak. Vše přišlo s reformou našeho školství a školám se otevíraly nabídky změn. Začaly hledat cesty, které by co nejvíce zohlednily výkon žáka. Hodnocení má mnoho funkcí a učitelé chtějí, aby mělo, jako doposud, informativní charakter o dosaženém výkonu, ale mělo by vést i k žákově motivaci a samostatné zvědavosti.

V teoretické části vymezím poznatky o pojmu hodnocení, školní hodnocení, formách, funkcích a typech hodnocení. Dále se zmíním o sebehodnocení a portfoliu, které s hodnocení velice úzce souvisí.

Na základě prostudování a zpracování teoretické části se v praktické části budu zabývat problematikou individualizace při hodnocení. To znamená tím, co a jakým způsobem učitel zohledňuje při hodnocení konkrétního žáka, jaké stavy je učitel schopen zohlednit. Nejprve využiju kvantitativní metodu, dotazování, kde oslovím několik učitelů z různých typů škol. Mým cílem bude získat vzorek od učitelů škol fakultních, nefakultních pražských i mimopražských. Dotazník zadám na internetový portál survio.cz a učitelům dotazníky pošlu formou odkazů na jejich emailové adresy. V druhé části výzkumu zvolím kvantitativní metodu a to hloubkové polostrukturované rozhovory, kdy se s učiteli detailněji zaměřím na otázky v dotazníku a budu vést rozhovory, jak k dané problematice přistupují. Budu se snažit zachytit individuální rozdíly, postoje a názory jednotlivých učitelů. Rozhovory si budu nahrávat a následně je písemně zpracovávat.

2 Teoretická část

Teoretická část se opírá o tři hlavní východiska. Těmi jsou hodnocení, individualizace a průnik těchto dvou témat.

2.1 Vymezení pojmu hodnocení a jeho význam

Hodnocení je činnost, která každého z nás provází celý život. Od narození je neustále něco hodnoceno. Hodnocení není svázáno pouze s prostředím školy, ale setkáváme se s ním v práci, v mnoha případech je hodnocen náš zdravotní stav a podobně. Jsme ti, kteří jsou hodnoceni, ale také se dostáváme velice často do situace, kdy musíme hodnotit my sami. Je to důležitý celoživotní proces, kterému se nevyhneme.

Většina aktivit, činností a úkolů, které člověk vykonává, směřuje k nějakému cíli. Lidská činnost je tedy proces účelný a smysluplný, protože za vším vidíme dosažení nějakého cíle. Tato činnost nemusí být vykonávána pouze pro člověka samotného, může sloužit i pro druhé nebo pro větší skupinu lidí. Na začátku stojí nějaká touha, kterou si člověk důkladně promýšlí. Později si stanoví cíl, to znamená, co od procesu očekává, co by chtěl naplnit. Cíl nemusí být nikde zaznamenán, často ho má člověk pouze v myšlence, která ho může v průběhu procesu napadnout. Jedná se tedy o první etapu tvoření. Navazující etapou je uvědomění si podmínek, ve kterých bude realizace cíle probíhat. Velkou roli budou hrát podmínky vnější, které budou aktivně ovlivňovat průběh lidské činnosti. Podmínkami vnějšími má Kolář na mysli sociální skupinu či jedince, s kterými bude jedinec vstupovat do kontaktu, toto setkání ovlivňuje chování a jednání jedince. Vnějšími podmínkami je také myšlen jazyk, morálka a technický rozvoj. Zmíněné vnitřní podmínky jsou důležité pro dosažení cílů podmínek vnitřních. Tyto podmínky vycházejí z člověka samotného a to z dosavadních zkušeností, z úrovně znalostí a dovedností, poznávacích procesů, z volných vlastností a v neposlední řadě ze získaných zkušeností. Důležitou etapou je plánování činnosti a to stanovení cesty, jak

nejlépe a nejefektivněji cíle dosáhnout. Jde o část, kterou si musí jedinec promyslet a vycházet ze zmíněných vnitřních a vnějších podmínek. Důkladně promyslet postupy, strategie, časovou dotaci, organizaci, zpracování, vyhodnocení apod. Dalším krokem je samotná realizace vyhodnocení výsledků dané činnosti. Hlavní stránkou této etapy lidské činnosti je vlastně hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 9-10)

Podle Slavíka (1999. s. 22) je hodnocení dovednost. Tuto dovednost učitel buď zvládá, nebo nezvládá. Je to složitá aktivita, kde náročnost na efektivní a správný cíl velice stoupá. Tato aktivita stoupá v přímé úměrnosti s tím, co hodnotíme. V praxi jsou často kladené otázky, jak správně hodnotit. Každý musí brát zřetel na to, že se jedná o velice důležitou činnost a každý učitel se k ní svědomitě staví.

„Hodnocení je porovnání určitých výsledků, kde rozlišujeme práce horší či lepší a na základě porovnání můžeme pracovat na tom, jak zlepšit horší výsledek a snažit se najít nápravu ke zlepšení. Učitel by měl naučit žáka, aby poznal horší práci od lepší a uměl s tím náležitě pracovat a posouvat horší výsledky k lepšímu. U hodnocení porovnáváme objekt, který je hodnocen na základě předešlého výkonu žáka, nebo podle normy, která je zadaná v učebním materiálu, nebo také podle jiného objektu, kde je autorem spolužák. Pokud bychom si to měli vysvětlit na příkladě. Jednalo by s třeba o nácvik psaní písmene. Podle toho, jak by žák napsal v písance písmena, mohlo by hodnocení probíhat na základě předešlého výkonu v písance, nebo podle ukázky v písance, nebo tedy podle výkonu ostatních spolužáků. V mnoha případech pedagog ve své praxi střídá tyto způsoby a tak je hodnocení efektivní a pro žáka pestré.“ (Slavík, 1999, s. 15)

2.2 Vymezení pojmu školní hodnocení a jeho význam

„Školní hodnocení je sdělení učitelů, které je určené žákům a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace, známky, nebo prostřednictvím písemných zpráv, slovní hodnocení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 155)

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

Hodnocení je jedním z nejtěžších úkolů učitelů. Je to vazba, která se primárně tvoří mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči. Z mnoha směrů, ať už ze strany školy, rodičů i žáků, je pod dohledem a je neustále kontrolováno, jak učitel k hodnocení přistupuje a jakým způsobem se k jedné z nejtěžších činností staví. Od učitele se očekává, že k hodnocení žáků bude přistupovat spravedlivě, objektivně a bude dbát na kladný rozvoj a motivaci žáků ve výuce. Je to vazba, která se primárně tvoří mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči.

Hodnocení je v první řadě jakousi komunikační složkou mezi učitelem a žákem ve vyučovacím procesu, ale také mezi učitelem a rodiči. V mnoha případech je hodnocení z většiny motivem v komunikaci mezi dítětem a rodiči. Podle toho, jak je dítě hodnoceno a spokojeno hodnotí rodič školu. Mnoho rodičů se zaměřuje velmi často především na výsledky vzdělávání dítěte, tedy jak je souhrnně, sumativně zhodnoceno. V podmínkách české školy je to tedy tak, jakou škálou známek je dítě hodnoceno, lze také říct, jak je hodnoceno v určitém dlouhodobějším časovém horizontu. Velmi důležitou hodnotu má pro žáka hodnocení průběžné, formativní, které žákovi poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a pomáhá mu průběžně v jeho rozvoji. Školní hodnocení není tedy jednoduchou záležitostí a to, jak je realizováno,

působí velmi na klima třídy, kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a rozvoji osobnosti žáka. “ (Kratochvílová, 2011, s. 19)

2.3 Funkce hodnocení

Hodnocení v životě člověka slouží k naplnění určitých cílů a plní důležité funkce.

Vymezení funkcí je oblast, která je velice široká a každý autor se k této části hodnocení staví jinak i když ve výsledku s velmi podobnou teorií. Funkce různých autorů se prolínají, v mnoha případech se setkáváme s obdobným názvem funkcí, ale také s tím, že někteří autoři dva typy funkce spojují. Někteří autoři uvádějí čtyři funkce, někteří pět funkcí, může se setkat i z jedenácti funkcí, které definoval J. Štefanovič (1988). (Kolář, Šikulová, 2005, s. 44)

V knize Zdeňka Koláře a Renaty Šikulové (2005) je uváděno šest funkcí.

2.3.1 Motivační funkce hodnocení

Hodnocením může učitel dávat jedinci motivující cesty, kterými se bude žák blížit k lepším výsledkům a bude chtít na základě hodnocení docílit lepších výsledků. Učitel však může žáka také demotivovat a to prostřednictvím nevhodného hodnocení, které závisí na mnoha faktorech. Díky hodnocení učitele prožívá žák úspěch nebo neúspěch, je to pro něj jakási zpětná vazba, ve které očekává, že bude pochválen. Hodnocení ovlivňuje žákův výkon, jednání a chování. Motivační funkce je nejvíce využívanou a frekventovanou funkcí hodnocení. Motivace je založená na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Motivační hodnota hodnocení je velice důležitá, protože se týká mnoha žákových potřeb. Každý žák má prioritní jiné potřeby, a tak je důležité, aby učitel jedince znal a na základě žákových potřeb hodnotil. Motivační funkce je krajně spjatá s citovou stránkou jedince, a proto ohodnocení jedince má velký dopad na emotivní stránku osobnosti a velmi zasahuje do soukromého života osobnosti. Motivační funkce neplní hodnocení automaticky. Každé

hodnocení v jedinci něco zanechává. Je to individuální, každý žák si z něj bere něco jiného. Pro někoho je dvojka málo či vůbec motivujícím znakem pro učení, pro druhého je to nová cesta, jak se ještě více zlepšit v dalším výkonu. Zde si učitel musí uvědomit, za jakých podmínek plní hodnocení pozitivní motivační funkci. V průběhu učebního procesu si žák mění hodnoty a ke škále známek přistupuje během studia jinak. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 46-47)

2.3.2 Informativní funkce hodnocení

Přes hodnocení seznamuje a informuje učitel žáka, do jaké míry naplnil cíl, do jaké míry zvládl danou látku, jak se přiblížil k cíli. Ke zjištění úrovně využívá učitel mnoho diagnostických prostředků (ústní zkoušení, didaktické testy, práce ve dvojici, samostatná práce, tvoření projektu, příprava referátu, orientace v učivu aj.). Jde o zjištění, zda byly naplněny cíle, které jsou dány stanoviskem školy, nebo se k těmto cílům žák alespoň přiblížil. Hodnocení těchto diagnostických prostředků slouží primárně pro žáka a učitele, ale také pro rodiče a různé orgány školy. Informativní funkce hraje v hodnocení důležitou roli, jedná se o jakousi zpětnou vazbu, která slouží jako seznámení s tím, jak probíhal proces, na kterém se žák podílel. Zpětnou vazbu by měl žák aktivně vnímat a učitel má za úkol naučit žáka zpracovat tuto informaci a řádně s ní pracovat. Informační funkce může být v různé kvalitě, buď učitel ohodnotí práci známkou, což žákovi naznačí škálu, do které spadá, nebo dostane žák známku s komentářem, v němž má náležitě vysvětleno, proč tuto známku dostal. Aby bylo hodnocení opravdu efektivní, měl by učitel provádět tzv. „*obsahovou analýzu výkonu*“ (Amonašvili, 1987). V procesu analýzy učitel seznámí žáka buď sám, nebo společně s žákem, po případě před skupinou, třídou, do jaké míry žák docílil zadané normy. Do analýzy spadá také zhodnocení pracovního postupu, zaměřuje se na to, jak dále pracovat, co zlepšit, vypichuje, co se žákovi povedlo, čeho se má držet, na co navázat. Tato situace je také vhodná k budování vztahu mezi žákem a učitelem a má velmi kladný vliv na další společné působení ve třídě. Tato metoda se více zabývá samotným procesem učení, než samotným cílem. Analýza přispívá k tomu, jak žáka správně naučit učit se. V poslední řadě je třeba říct, že tato funkce velice přispívá k budování důvěry mezi žákem a učitelem. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48-49)

2.3.3 Regulativní funkce hodnocení

Touto funkcí hodnocení učitel reguluje další činnost žáka. Doprovodným textem posouvá žáka dál a ukazuje mu cesty, kam bude jeho samotná činnost směřovat. Učitel se zaměřuje na žákův učební styl a jeho vůli, kterou vkládá do vyučovacího procesu. Komentáře a výtky, kterými učitel doplňuje vyučovací proces, mohou okamžitě vést ke zkvalitnění celé vyučovací jednotky. Podle hodnocení učitel spontánně vede hodinu a pracuje se situacemi vyplývajícími z vyučovacího procesu. Hlavním regulátorem je pro žáka učení, žák velmi často vychází z toho, na co se jednotliví učitelé zaměřují, co hodnotí, na co berou velký zřetel. Hodnocení prozrazuje, jak velké požadavky učitel má. V této chvíli můžeme mluvit o tom, že hodnocení se stává východiskem seberegulace. Pokud žák zná požadavky učitele a ví co znát, může už v této chvíli, bez ohledu na hodnocení učitele sám ohodnotit výsledek své práce. S tímto zjištěním žák může dále pracovat a jeho výsledky po zjištění této teorie budou jenom nabývat kladných hodnot. Tuto funkci může plnit pouze obsahová analýza výkonu žáka. Jak už bylo řečeno, není to hodnocení pouze známkou, pouze seznámením se s výsledkem, ale je to důkladný rozbor postupů, metod, tedy celkového učebního stylu jedince. Tuto analýzu však učitel nemůže provádět v každém okamžiku, kdy žáka hodnotí. Každý učitel si musí sám stanovit, kdy je toto rozsáhlé hodnocení potřebné a důležité. Ale každé hodnocení by mělo obsahovat základní prvky této obsahové analýzy v podobě stručného slovního hodnocení. Efektivně říct, co se žákovi povedlo, čím učitele překvapil, čím se vyznamenal, ale také na co si dát pozor, čeho se příště vyvarovat. Každý učitel musí zvážit, kdy je vhodné a efektivní tuto analýzu využít, v jaké situaci splňuje všechny požadavky hodnocení a má pro žáka regulativní a výchovnou funkci. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50-52)

2.3.4 Výchovná funkce hodnocení

Hodnocení, i to které probíhá mimo školní prostředí, je vlastně názor na určitý čin. Aniž by člověk chtěl, silně ho ovlivňuje kvalita osobnosti, jeho intelekt, charakter. Výchovná funkce má za úkol u školního hodnocení kladně formovat žáka, podílet se na vytváření jeho postojů ať už k sobě samému nebo k druhým. Učitel se díky hodnocení také kladně podílí na žákově hodnocení vlastní osobnosti a hodnocení svého okolí. Jak

může učitel působit pozitivně, může také velmi nebo lehce zapůsobit negativně, když žák ztrácí kladné mínění o své osobnosti a hodnotách. Ještě dnes, ale hlavně v minulosti, jsme se mohli setkat s tím, že si učitel hodnocení spojoval s kázní žáka a žákova chování velmi ovlivňovalo kategorizaci výkonu. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52-53)

2.3.5 Prognostická funkce hodnocení

Prognostická funkce má za úkol seznamovat jedince i jeho okolí s tím, kam jeho vzdělávací cesta povede, kam bude směřovat. Na základě uděleného hodnocení může učitel s jistou pravděpodobností stanovit žákovu perspektivu. U funkce prognostické má velký význam hodnocení formou klasifikace, která při velkém počtu hodnocených žáků slouží jako opěrný bod, od kterého se učitel odráží a stanovuje prognózu, kam bude žákův vývoj směřovat. Hodnocení je tedy prognostickým podkladem pro žákovu vzdělávací cestu. Tato prognóza slouží pro výběr dalšího stupně vzdělávání, kdy si žák klade otázky, jestli zvolenou cestu zvládne. Společně s učitelem mohou díky těmto hodnotícím materiálům zvolit správný směr, při jehož zvolení se žák nebude trápit a vše s pevnou vůlí zvládne. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53)

2.3.6 Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce je úzce spjata s funkcí předešlou, prognostickou. Podle toho, jak je členěno hodnocení, jsou žáci kategorizováni do homogenních skupin. Ty odpovídají velmi podobnému výkonu. Liší se maximálně v osobnosti žáků, učebním stylu, chování, zájmech a pracovním tempu. Diferenciační funkce hodnocení s sebou nese i jistá rizika, která nemusí být v praxi přijímána. V minulosti jsme se mohli setkat s tím, že na školách se díky této funkci tvořily třídy studijní a nestudijní. Žáci byli na základě svých výkonu kategorizováni do jedné z několika odlišných tříd a pro učitele to byla snadná cesta, jak se připravovat na skupinu žáků, kteří jsou na podobné intelektové úrovni a práce byla tedy jednodušší. Učitel se nesetkal s integrovaným žákem, s nadaným žákem v běžné třídě. Celá třída měla jeden vzdělávací plán, podle kterého se pracovalo. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54)

2.4 Funkce hodnocení podle Jany Kratochvílové

2.4.1 Funkce informativní

Informuje rychle a srozumitelně, podle stanovených pravidel samotného žáka o jeho výsledcích, můžeme také říct funkce kontrolní, která nám říká, jestli byl naplněn cíl vyučování. Je to jakási zpětná vazba toho, jakého cíle žák dosáhl. Zpětná vazba je to také pro učitele, kterému se potvrzuje, zda žáci výklad pochopili a novému učivu rozumí. Nesmím opomenout, že informativní funkci má také pro rodiče, kteří ve většině případů, jak už bylo zmíněno, dbají pouze na známku jako na celkový výsledek učení. (Kratochvílová, 2011, s. 24)

2.4.2 Funkce motivační

Motivační hodnocení posouvá žáka k dalšímu pokroku. Snaží se u žáků neztratit naději a nacházet i na špatném výkonu něco kladného, co žáka potěší a zachovává jeho nadšení v procesu učení. Žák nevnímá hodnocení špatně, ale bere si poučení a chuť do práce z kladně ohodnocených jevů. Hodnocení probíhá třeba tak, že učitel zdůrazní, kolik žák napsal správných slov bez hrubky, bez ohledu na to, kolik hrubek udělal. (Kratochvílová, 2011, s. 24)

2.4.3 Funkce rozvíjející

Rozvíjející hodnocení se zaměřuje na osobnostní rozvoj žáka, na to jak žák k hodnocení přistupuje, co si z něj bere, jak se k němu hodnocení staví, co v žákovi zanechává a jak působí na jeho psychiku. Tento typ hodnocení může mít kladný vliv na sebepojetí, poznání sama sebe a na sebehodnocení, může působit také negativně. Vše je na učiteli a jeho podání. (Kratochvílová, 2011, s. 25)

2.4.4 Funkce korektní, konativní

Tato funkce nabízí žákovi, jak efektivně ukázat cestu pro zlepšení výsledků. Je velmi spjata s žakovou vůlí. Žák získává kvalitní zpracované informace, které vedou ke zlepšení výsledků a to buď samostatně, nebo s dopomocí. Zavádí se navržená opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího stavu. (Kratochvílová, 2011, s. 24)

Hodnocení má mnoho funkcí i pro rodiče. Školní hodnocení je zpětnou vazbou nejen pro děti a učitele, ale také pro rodiče, kteří jsou informováni o úspěchu či neúspěchu svých dětí. Zde tedy mluvíme o funkci informativní. Další funkcí je funkce sociální, kdy díky hodnocení dochází ke kategorizaci, kam se děti budou dále posouvat, jakým směrem se jejich vzdělávací cesta vydá. Spolu se sociální funkcí se u rodičů uplatňuje funkce prognostická. Rodiče v mnoha případech pohlížejí pouze na klasifikaci dětí, tedy zohledňují pouze výsledek. Často se nezeptají, co za danou známku bylo, z čeho známka byla, z jakého učiva se známka odráží. Pro rodiče je v mnoha případech důležitý výsledek proto, aby si představili perspektivy rodinných členů. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54-55)

Funkce hodnocení vychází z toho, jaký si učitel stanovil cíl, záměr a co chce svým hodnocením sledovat, která funkce bude v konkrétní situaci prioritní.

2.5 Typy hodnocení

V různých typech literatury se můžeme setkat s mnoha typy hodnocení. Je důležité brát ohled na to, jaký jsme si zvolili pro dané hodnocení cíl, co sledujeme, jaký je náš záměr. Každý učitel upřednostňuje jeden či více typů hodnocení, měl by však znát všechny typy a řádně s nimi ve své praxi pracovat.

Hodnocení můžeme dělit:

2.5.1 Hodnocení z hlediska záměrnosti:

2.5.1.1 Hodnocení bezděčné

Hodnocení emotivní, náhlé, většinou formou obrázku nebo razítka, kterými učitel hodnotí žáka symbolem „líbí“, „nelíbí“, „výborně“, „chválím“ atd. Učitel hodnotí, jaký má z práce celkový, citový dojem. Obrázek je doplněn mimikou, která žákovi naznačuje, jak učitel ohodnotil jeho práci, co v něm vyvolala a zanechala. Dítě z daného mimického symbolu umí vyčíst, co si má z hodnocení vzít a jestli svůj výkon zlepšit. Pro žáka je také důležité, jak učitel pracuje s hlasem, jakým způsobem žákovi jeho

hodnocení oznamuje. Učitel si musí dát pozor, aby negativní hodnocení nebylo pro žáka odrazující pro další výkon ve vzdělávacím procesu. (Kratochvílová, 2011. s 26)

2.5.1.2 Hodnocení záměrné, operativní

Hodnocení, které je spontánní v daném okamžiku, je ale upřesněno, proč se učitel rozhodl v danou chvíli hodnotit, co ho na žákově výkonu zaujalo, proč volil danou situaci pro hodnocení. Může to být vynikající výkon, nebo také opatření, které vede k tomu, vyvarovat se špatnému návyku při zvládnání učiva. Úkolem je i upozornit co napravit. (Kratochvílová, 2011. s. 26)

2.5.1.3 Hodnocení záměrné, formalizované

Učitel toto hodnocení zaznamenává, zpracovává a uchovává. Hodnocení záměrné, formalizované je analytické a je to posuzování nejen celku, ale i dílčích jevů. (Kratochvílová, 2011. s. 26)

2.5.2 Hodnocení z hlediska procesu učení:

2.5.2.1 Hodnocení formativní

Jedná se o hodnocení, které probíhá průběžně v procesu učení. Má funkci informativní a ve vztahu k sumativnímu hodnocení se dají výsledky stále zlepšovat. Řeší problém v dané situaci, jak žák reaguje, jak odpovídá, jak se staví k zadanému úkolu. Všechny tyto situace přispívají učitelům k celkovému hodnocení. Učitelům se doporučuje, aby si o situacích dělali záznamy. Lze to tedy pojmout tak, že každé dítě má svou kartičku a učitel si do ní dělá poznámky, které vyplývají z konkrétní situace v průběhu vyučování. Formativní hodnocení má kladné stránky, ale též stránky negativní. Pokud se podíváme na ty kladné, můžeme mluvit o tom, že je velkou výhodou, že má žák rychlou a včasnou zpětnou vazbu. Pokud je hodnocení ze strany učitele dobře promyšlené a efektivní, napomáhá žákovi dosáhnout stanoveného cíle. Formativní hodnocení by mělo být v procesu učení v kombinaci s kriteriálním hodnocením, které se opírá o test absolutního výkonu. (Kratochvílová, 2011. s. 27)

2.5.2.2 Hodnocení výsledku

Hodnocení dokončené práce, výsledku, domácího úkolu, výkresu či projektu. Učitel hodnotí zpracovaný celek. (Kratochvílová, 2011. s. 28)

2.5.3 Hodnocení z hlediska času rozlišujeme:

2.5.3.1 Vstupní hodnocení

Toto hodnocení se využívá pro zjištění úrovně žáka či skupiny a to v počátku určitého období. Slouží učiteli k tomu, aby zjistil od jakého učiva má začít, na co má navázat, k čemu se zbytečně nevracet, co děti již znají. Hodnocení vstupní může učitel také využít ve chvíli, kdy do třídy přijde nový žák a učitel chce zjistit jeho úroveň a to pro zvolení správných cílů v procesu učení. (Kratochvílová, 2011. s. 29)

2.5.3.2 Průběžné hodnocení

Průběžné hodnocení má funkci informativní v první řadě pro žáka, ale i pro učitele a rodiče. Slouží pro korekci žákových kompetencí, učitel si může provést také korekci vyučovacích metod a následně s tím pracovat. (Kratochvílová, 2011. s. 29)

2.5.3.3 Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení je hodnocení závěrečné a to v učitelem stanoveném časovém úseku. Může se jednat o hodnocení měsíční, čtvrtletní, pololetní, vysvědčení na konci školního roku a podobně. V tuto chvíli vychází učitel ze všech stránek výkonu a tvoří jakýsi záznam o dosaženém vzdělávacím cíli jedince. Slouží pro ukončení určité etapy v ročníku, pro přechod na jinou školu, pro ukončení základní školy, jako doporučení pro přijetí na střední či vysokou školu a podobně. Každá škola hodnotí jinak, má právo si zvolit, jakou formou bude hodnotit. Je otázkou, zda kombinace slovního hodnocení a klasifikace, či pouze slovní hodnocení slouží jako přesné měřítko k tomu, aby si rodiče správně kategorizovali hodnocení ke škále známek. (Kratochvílová, 2011. s. 29)

2.5.4 Hodnocení z hlediska vztahové normy:

2.5.4.1 *Normativní hodnocení – hodnocení relativního výkonu*

Normativní hodnocení je porovnávání jedince na základě sociální skupiny, třídy. Žáci jsou hodnoceni na základě žebříčku a ve třídách můžeme vidět seznam žáků, z kterého vyčteme, jaký žák je nejlepší, který naopak nejhorší. Toto hodnocení využívají učitelé často v chování, nebo jak splnili žáci nějaký úkol v menším případě je tak zaznamenáno i hodnocení jejich výkonu. Pro žáky, kteří se člení do středu či na konec žebříčku, je to spíše demotivující, protože se vidí pořadí v té samé linii. Žáci sami dokážou analyzovat, na jaké úrovni ve třídě v porovnání s jinými žáky jsou, proto tak není vhodné jim to ještě zdůrazňovat seznamem od nejlepšího po nejhoršího žáka, zvláště těžké je to pro žáky průměrné či s horším prospěchem. (Kratochvílová, 2011. s. 30)

2.5.4.2 *Kriteriální hodnocení – hodnocení absolutního výkonu*

Toto hodnocení je zaměřené na hodnocení samostatného žáka či skupiny. Je to hodnocení vztahující se ke kritériu či kritériím. Žáci předem znají kritéria, podle kterých se bude hodnotit, a na jejich základě se žák či skupina hodnotí. (Kratochvílová, 2011. s. 30)

Na své souvislé praxi jsem se žáky 4. třídy probírala Velkou Moravu. První hodinu žáci ve skupinách zpracovávali z textu důležité informace vztahující se k Velké Moravě do pracovního listu. Druhou hodinu jsem zadala kritéria, která jsem napsala na tabuli, a děti je měly neustále na očích. Na základě těchto kritérií, měli žáci vytvořit projekt, kam zaznamenali všechny získané informace, obrázky a všechny obrázkový materiál, který měli k dispozici. Během této činnosti jsem obcházel třídu, kontrolovala práci dětí, a pokud jsem zaznamenala, že některé děti nesplňují některé z kritérií, upozornila jsem na dané kritérium. V další hodině jsme projekt hodnotili. Každá skupina přistupovala postupně před tabuli, ukázala celé třídě projekt a nejprve jsem ho hodnotila já. V druhé fázi hodnotily děti samy sebe, své postavení ve skupině a spolupráci mezi sebou. Kriteriální hodnocení se dá ještě více rozšířit tím, že se

hodnocení zaznamenává do tabulky formou předem zadaných znaků či symbolů, které se stanoví.

2.5.4.3 Hodnocení podle individuální vztahové normy

Jedná se o hodnocení, které vychází z předešlých dosažených výsledků jedince. Na základě jeho předešlého výkonu hodnotíme současný výkon. Zaznamenáváme, zda došlo ke změně pozitivní či negativní. Takovéto hodnocení je zavádějící pro individualizaci výuky a hodnocení konkrétního žáka. (Kratochvílová, 2011. s. 31)

2.6 Formy hodnocení

Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu, jsou to způsoby, jakými učitel seznamuje žáka s jeho úspěchem či neúspěchem ve vzdělávacím procesu. To jakým způsobem se rozhodneme hodnotit, souvisí s naším záměrem, cílem. Ani jedna forma není špatná, každá forma má svou funkčnost a bude záležet na učitelově záměru. Pedagog vychází z určité pedagogické situace vzdělávacího procesu. Učitel může hodnotit všelijakým způsobem, v průběhu hodiny to může být pokývnutí hlavou, hlasitý souhlas či nesouhlas, mimika, gestika, často využívá učitel k hodnocení řeč těla a podobně. Mohou to být pokyny („výborně“, „oprav se“, „s tvou odpovědí nesouhlasím“, „chválím tě“ a podobně.).“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 77)

Formu hodnocení stanovuje škola. Učitelé se musí držet toho, jak to má každá škola nastavené. V posledních letech můžeme zaznamenat, že na každé škole se hodnotí skoro úplně jinak. Můžeme se setkat s tím, že někde zůstala známka, kterou někteří učitelé doplňují obrázky, smajlíky, slovem, počtem chyb, druhou známkou, písmeno vedle klasifikační hodnoty. Je to jakýsi způsob, jakým učitel hodnotí úroveň žáka, který dosáhl za zadaný úkol. Můžeme také říct, že známku obohacuje, či její hodnotu dítěti přibližuje. Formy hodnocení závisí na mnoha faktorech, jedná se o to, v jaké situaci hodnotíme, co hodnotíme, a také co pedagog zohledňuje při hodnocení, do jaké míry zohledňuje individuální stav jedince.

Podle toho, v jaké je učitel pedagogické situaci, může během jednoho dne využít mnoho forem hodnocení, tudíž se formy hodnocení velice často prolínají a doplňují. O žádné z forem nemůžeme říct, že je horší či lepší, každá plní svou důležitou funkci a každá dokáže vyjádřit a zohlednit svým způsobem to důležité, všechny jsou tedy podstatné a vhodné, pokud plní funkce hodnocení a jejich volba plní stanovený cíl. (Kratochvílová, 2011, s. 34)

Pro začínajícího učitele může být neustálou otázkou, jestli je lepší hodnotit slovně, nebo využívat klasifikaci. V mnoha literaturách a diskuzích se můžeme setkat s tím, že tyto dvě formy jdou proti sobě, může to tedy působit tak, jako by se tyto dvě rozdílné formy vylučovaly.

V 90. letech 20. století začaly být tyto dvě formy hodnocení silně slučovány a to díky transformaci našeho školství. Transformace se zaměřila na změnu pojetí výuky a s ní i úzce spojenou změnou v hodnocení. V této době se pedagogové dělili na ty, kteří prosazovali klasifikaci a ty, kteří prosazovali nově vznikající formu hodnocení a to tu písemnou. Zde se objevila první myšlenka, že známkování vyvolává v dětech úzkost, protože si známku spojují s určitou škálou svého výkonu, kterou mají v sobě zakódovanou. Zámka prý vyvolává úzkost, strach ze školy, psychické napětí a v důsledku toho také snižování výkonu a motivace žáka. Je otázkou jestli dítě s charakteristikou známek přichází již do školy a známky jim představili rodiče, či dítě nastupuje do povinné školní docházky jako tabula rasa a je na učiteli, jak ve třídě známkování nastaví.

2.6.1 Klasifikace – kvantitativní forma hodnocení

Klasifikace má v české škole dlouholetou tradici. Já sama jsem po celou dobu povinné školní docházky byla hodnocena klasifikací, a proto se zpětně mohu poohlédnout za tím, co známka v žácích evokuje, motivuje či demotivuje.

Zámka je formální vyjádření, které je zobecněné do jednoho symbolu. Učitel musí do jedné známky začlenit žákovy dosažené vědomosti, dovednosti, aktivitu, jak k předmětu přistupuje, jak vyjadřuje svou snahu o daný předmět. Toto vše rozhoduje, jaký stupeň hodnocení učitel zvolí. Vyučování je dlouhodobý dynamický proces. Na

rozdíl od toho je známka procesem statickým, tedy konečným zhodnocením dosaženého výkonu žáka. (Kolář, Šikulová, 2009, s.84)

Jak již zaznělo, je otázkou k diskusi, jestli známka vyvolává v dětech úzkost a strach ze školy. S tímto tvrzením souhlasí mnoho pedagogů a psychologů, kteří apelují na to, co známka do škol přináší a jaké negativní postoje může v žácích vyvolat. Zámka je výsledný celek, ale vlastně neřekne o žácích něco víc. Díky známce přichází dítě o to, v čem se v předmětu vyznamenalo, na čem musí zapracovat, aby se jeho výkon zlepšil. Dále se můžeme setkat s tím, že si někteří pedagogové a psychologové stěžují na to, že nemohou známku vyzdvihnout žákovu individualitu. Učitel má malou škálu známek na to, aby byl dostatečně spravedlivý, a musíme si přiznat, že někdy má jedna dvojka úplně jiný vypovídající charakter než dvojka druhá. To už ale rodič nemůže zaznamenat, když stojí známka sama o sobě, není ničím doplněna. Rodič si ji tedy spojuje s tou samou dvojkou z předešlého dne, kde její charakter vypovídal třeba o něčem úplně jiném. Zámka je jednodušší forma hodnocení a má sama o sobě velmi malou informační hodnotu. Zámka žáka kategorizuje do skupiny ostatních žáků. To jestli je známka správné řešení nebo ne je protichůdné. Každý pedagog a psycholog má na to svůj názor a tak se můžeme v literaturách setkat s mnoha pohledy. Zámka má ve školství důležité postavení a každý učitel s tím po svém pracuje. Nasetkala jsem se s případem, že by učitel hodnotil jen známku. Můžeme si položit otázku, jestli by se našly efektivnější cesty, tedy jiná forma hodnocení, která by zastupovala nynější škálu známek. Na školách se můžeme setkat s tím, že po dobu školního roku se hodnotí větší škálou známek, a je to tedy pro učitele mnohem spravedlivější vzhledem k naplnění pedagogického cíle. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86-87)

Stejně jako jiné formy hodnocení by měla klasifikace vést k všestrannému rozvoji žáka. Pokud učitel hodnotí škálou známek, neměl by se učitel zaměřit pouze na zhodnocení žákova výsledku či výkonu, ale měl by brát velký zřetel na žákovy činnosti, které přispěly a vedly k naplnění žákova cíle. (Kolář, Šikulová, 2009, s.87)

2.6.2 Slovní hodnocení – kvalitativní forma hodnocení

Formu slovního hodnocení přinesl školský zákon, který hovoří o změně a udává, že forma slovního hodnocení se dovoluje ve všech ročnících. Slovním hodnocením může učitel ohodnotit cíl dosaženého výkonu, ale slovní formou umí na rozdíl od klasifikace vyzdvihnout, co konkrétního se jedinci povedlo, kde musí zabrat, na čem zapracovat. Slovní hodnocení dokáže vystihnout individuální pokrok v žákově učebním procesu. Žák potřebuje zpětnou vazbu o svém výkonu, a čím více bude zpětná vazba efektivnější, tím se dá zaznamenat větší pokrok do budoucna. Výkon žáka je hodnocen vzhledem k již předem zadaným očekávaným výstupům, které jsou formulované a předem zadané v osnovách školy. Slovní hodnocení stojí buď samo o sobě a úplně zastupuje klasifikační škálu, nebo je součástí známky a doplňuje klasifikační formu. Učitelé, kteří je využívají tvrdí, že dávají dětem známku a následně ji přibližují či konkretizují. Vysvětlují, co má známka dítěti říct. Slovní hodnocení je formou kvalitativní, dítě z textu lépe a efektivněji pochopí, jakých výsledků dosáhlo. Forma klasifikační je oproti slovnímu hodnocení formou kvantitativní. Žáci dostávají mnoho známek a mnohdy to pro ně nemá tak vypovídající charakter, jako známka doplněná slovním hodnocením nebo samostatné slovní hodnocení. Výzkumy tvrdí, že již od třetí třídy se u žáků objevuje tendence učit se kvůli známkám, mít co nejvíce známek, mít stránku v žákovské knížce plnou jedniček a to není dobře. Slovní hodnocení je také šetrnější. Učitel přistupuje k žákovi jako k partnerovi a šetrně ho seznamuje s jeho dosaženými výsledky. Apeluje formou rozhovoru nebo psaného textu na to, co se mu líbilo a na čem by měl žák zapracovat. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88-93)

Ze získaných dat z praktické části již teď vím, že učitelé, kteří hodnotí pouze formou slovního hodnocení, mají jeden problém. Rodiče často ve slovním hodnocení hledají kladné stránky, ty negativní nevyhledávají. Aby bylo na negativní výkon apelováno, někdy známka učitelům chybí. Slovní hodnocení je šetrné a vše je žákům podáno opatrně, slovní hodnocení žáka nestresuje, jako by ho stresovala známka vyššího stupně. Slova v hodnocení pozitivně nabudí žáka a motivují ho pro další výkon, i když nebyl třeba zase až tak dobrý. Tato forma hodnocení může také v samotném textu obsahovat, jakým způsobem a jakou cestou žák dosáhne změn k lepšímu výkonu.

Učitel žákovu činnost skrz hodnocení koriguje a dává mu jisté typy ke zlepšení. Jako pozitivum vidím to, že každý žák dostane text a nedostane známku, která ho kategorizuje se sousedem do stejné skupiny. Slovní hodnocení je psáno individuálně každému jedinci a je také jakýmsi návodem pro psaní vlastního sebehodnocení. Pro učitele je slovní hodnocení pracné a časově mnohem náročnější než klasifikace. Učitel musí umět vyhodnotit současně výsledek žákova učebního procesu, žákových dovedností, schopností a zájmů. Při slovním hodnocení se musí učitel do jisté míry hlídat v tom, aby hodnotil neustále žákův výkon a hodnocení nesklouzlo k hodnocení žákovy osobnosti. Učitel se může zmínit, ale nesmí převahovat stejně jako to, že učitel nesrovnává výsledek s ostatními, ale ve slovním hodnocení se úzce věnuje pouze konkrétnímu žákovi. Slovní hodnocení má svá rizika, ale je to jedna z cest efektivní zpětné vazby, ze které žák těží a splňuje dostatečně funkce hodnocení.

Při psaní slovního hodnocení se doporučuje hned na začátku uvést úspěchy žáka, co zvládl, co mu nedělá problémy a až poté navázat na to, co by měl zlepšit, v čem má problémy. Na žákovi neúspěchy naváže tím, jaké jsou cesty k dosažení efektivních změn v žákově učebním procesu. Vše co učitel píše, se vztahuje ke konkrétnímu jedinci, neškatulkuje ho do skupiny jedinců ve třídě. Slovní hodnocení je úměrné věku třídy a tak učitel musí využívat těch slov a slovních spojení, aby žáci textu porozuměli. Slovní hodnocení by mělo mít z největší části funkci motivační pro další činnost či zlepšení dosavadních výsledků. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88-93)

2.6.2.1 Slovní hodnocení průběžné

Slovní hodnocení se může do hodin začlenit jako hodnocení průběžné a to formou písemnou, slovní, nebo představením konkrétní práce dítěte. U ústní formy se jedná o hodnocení z tripartit, hodnocení během či v závěru hodiny, kdy učitel vyznamená výkon žáka, který dobře pracoval či nikoliv. V písemné formě může učitel napsat ke cvičení v pracovním sešitě během hodiny jednoslovný popis, který může vyznamenat žákovu samostatnou práci zadanou třídě. Pokud se jedná o variantu představení konkrétní práce dítěte, můžeme se setkat s tím, že dítě pracuje ve škole na

projektu a jako představení rodičům, jak naplnilo očekávaný výstup, donese rodičům konkrétní projekt ukázat.

2.6.2.2 Slovní hodnocení závěrečné

Slovní hodnocení můžeme vidět i jako hodnocení závěrečné ve formě vysvědčení. Je to pro učitele velice náročná činnost nejen po stránce časové, ale po stránce diagnostické, pedagogicko-psychologické, didaktické a interpretační. Učitel musí žáka dobře znát a musí o každém jedinci důkladněji a do detailů přemýšlet. Závěrečnou formu může mít slovní hodnocení také jako hodnocení výstupní. Uvádí se k vysvědčení v pololetí a to nejen u žáků 9. tříd, kdy končí povinnou školní docházku, ale také žákům tříd 5. a 7., kdy nastupují ze základní školy na gymnázia. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91)

2.6.3 Ostatní formy hodnocení

2.6.3.1 Forma grafická

Formu grafickou využívají jak učitelé, kteří hodnotí klasifikací, tak učitelé, kteří hodnotí slovně. Mezi symboly patří obrázky, razítka, grafy, či se můžeme setkat u některých učitelů i se škálou barev. Symboly by měly být všem dětem jasné a děti musí znát charakter jednotlivých symbolů. Pokud učitel pracuje se symboly v hodnocení, pracuje s nimi dlouhodobě a dítě je od začátku školního roku seznámeno, co jednotlivý symbol vyjadřuje. Se symboly se můžeme setkat také při sebehodnocení, kdy dítě hodnotí svůj výkon, či jak se u činnosti cítilo. Často tak děti hodnotí i skupinovou práci a různá kritéria, která jim byla zadaná. (Kratochvílová, 2011, s.36)

2.6.3.2 Forma nonverbální

Formu nonverbální využívá každý pedagog a někdy si pedagogové ani neuvědomují svá gesta či výraz ve tváři. Patří sem hodnocení pomocí gest, mimiky, vyjádření pohybem, názornou ukázkou díky jednotlivým předmětům. To vše přichází s léty praxe a zkušenostmi. Dítě dokáže vyčíst z výrazu obličeje či gest, co chce učitel naznačit, zdůraznit. Někdy může učitelovo gesto žáka velmi ranit, někdy je pro dítě velice motivující pro další výkon. (Kratochvílová, 2011, s. 37)

Já sama jsem se nestačila divit, jaký výraz v obličeji mám, či jaká gesta v hodinách své praxe využívám. Vše jsem si analyzovala na základě nahrávky ze souvislé praxe, na kterou jsem se pečlivě zaměřila a i v tomto ohledu se snažila zapracovat. (Kratochvílová, 2011, s. 37-38)

Tento způsob je pedagogům doporučován proto, aby si nonverbální formu hodnocení sami zanalyzovali, a pokud je třeba, tak na ní zapracovali. Při jednom rozhovoru s učitelem v mé praktické části jsem se setkala, že nonverbální formu hodnocení využívá i jako formu sebehodnocení, kdy u dětí zjišťuje, jak se jim činnost povedla, jak se cítily při činnosti, či jaký měly dneska den ve škole. Dále do svých hodin začleňuje, že dítě hodnotí či sebehodnotí vztyčeným palce nahoru, na střed nebo dolů. I to je efektivní forma, která přináší okamžitou zpětnou vazbu. Zřídka využívají učitelé znázornění skrz své vlastní tělo. Učitelé mohou využít paže, jak jsou paže vysoko, tak se žákům činnost líbila, nebo dítě zaujme polohu, sed, klek, stoj. Čím výše je tělo žáka, tím se mu aktivita více líbila.

Všechny formy hodnocení se prolínají a vzájemně doplňují, čím více forem učitel využije, tím je to efektivnější jak pro jeho posuzování výsledků, tak pro zpětnou vazbu každého dítěte. Každá forma hodnocení má svá pozitiva i negativa, je špatné říkat, jaká forma hodnocení je dobrá a jaká není. Všechny mají své důležité zastoupení a každá vypovídá něco jiného, i když ve finále všechny formy hodnotí jednu činnost, výsledek, práci, učební proces.

2.7 Sebehodnocení žáků

Při sebehodnocení svěruje učitel hodnocení do rukou žákům. Žák sám sebe hodnotí na základě stanovených cílů, které jsou mu dostatečně známy. Posuzuje svůj výkon. Hodnotí a porovnává své dovednosti, postoje, nabyté zkušenosti a hodnotí se tak, aby na základě svého sebehodnocení mohl efektivně ovlivňovat další výkon. Stejně tak jak je důležité hodnocení učitele, je důležité žákovo sebehodnocení, které by mělo být postavené na tutéž linii. Obě tato hodnocení by se měla doplňovat a tvořit nedílný

celek. Učitelé by měli sebehodnocení pravidelně do výuky zařazovat a měli by také děti vést k sebehodnocení svého výkonu. Někdy se mohou ozvat rodiče, kteří nesouhlasí s tím, aby se jejich děti hodnotily samy, nebo nesouhlasí s tím, že jejich sebehodnocení doplňuje učitel a zasahuje jim do jejich postoje. Učitelé by svůj pozitivní postoj a názor na sebehodnocení měli převádět na rodiče svých žáků stejně tak jako na žáky. Sebehodnocení je podle vyhlášky č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky charakterizováno jako zcela plánovitá a systematická činnost, která je běžnou součástí vzdělávání. Dovednost sebehodnocení by měli učitelé u žáků rozvíjet a postupně v nich pěstovat zlepšení se v této dovednosti. Pro žáka je důležité zajistit vhodné podmínky, dostatek času, vhodné nástroje a v neposlední řadě předávání informací o žakově sebehodnocení.

2.7.1 Vhodné podmínky pro sebehodnocení

Dítě si musí být jisto tím, že může učiteli sdělit všechny své pocity a nebude ve třídě pro smích. Klima třídy je velmi důležité pro to, aby se dítě ve třídě cítilo dobře a mohlo být po všech stránkách otevřeno k učiteli a svým spolužákům. Dítě musí mít vytvořené podmínky k tomu, aby mohlo bez problémů mluvit o svých dosažených výsledcích s učitelem i s rodiči. Na to, jak se dítě cítí bezpečně a jak jsou tato pravidla ve třídě nastavena, má velký vliv učitel. Role učitele je nezbytně důležitá pro třídní klima. Učitel se může setkat s tím, že se dítě v sebehodnocení podceňuje či přeceňuje. Pokud u dítěte čteme hodnocení, které mu není vlastní, a jeho výsledky odpovídají lepšímu sebehodnocení, můžeme hledat příčinu v nízkém sebepojetí. Další příčinou mohou být vysoké nároky rodičů, nebo dítěte sama na sebe. Může to být také varianta, že chce být dítě neustále přesvědčováno o svých lepších výsledcích. Pokud se sebehodnocení dlouhodobě liší od skutečných výsledků, měl by učitel s žáky samostatně hovořit a klást otázky, které budou cílené k lepšímu a reálnějšímu sebehodnocení konkrétního žáka. (Kratochvílová, 2011, s. 79-80)

2.7.2 Dostatek času pro sebehodnocení

Nemyslím si, že by se v dnešní škole našel učitel, který by nevyužíval alespoň jednu z forem sebehodnocení. Mnoho učitelů nepíše souvislé sebehodnocení, ale v hodinách hodnotí žáci svůj výkon gesty, mimikou, vztyčeným palcem, polohou nebo pohybem těla. V praxi jsem mohla vidět několik forem a každý učitel má nastavené ve třídě to, co je pro žáky i pro něj nejvíce efektivní. Názory několika učitelů odpovídají tomu, že psaní souvislého textu je velmi zdlouhavé a časově náročné. Ale právě souvislý text a sebehodnocení žáků by mělo být ve vzájemné vazbě s hodnocením učitele a mělo by mít pro výsledné hodnocení stejnou váhu. Forma souvislého textu je pro dítě důležitá nejen proto, že zkompletuje na papír svůj pohled sama na sebe, ale díky psanému sebehodnocení se rozvíjí po několika stránka. Jde o celkový rozvoj osobnosti žáka, kompetence komunikativní, k učení, pracovní a občanské. „*Kvalitní sebehodnocení podporuje vlastní učební proces žáka, tedy v konečném důsledku čas šetří.*“ (Kratochvílová, 2011, s.81)

2.7.3 Vhodné nástroje pro sebehodnocení

Aby bylo sebehodnocení efektivní, musí být stanovené vhodné nástroje. Žáci musí vědět, jakých cílů mají dosáhnout. Srozumitelnou formou jim sdělíme, jaké cíle jsou stanovené na následující hodinu, blok, nebo celý týden. Na základě toho, že žák ví, jaký je cíl, může efektivně sám sebe ohodnotit, pokud cíle dosáhl, nebo ne. Děti se ze začátku mohou držet kritérií, podle kterých sebehodnocení tvoří. Kritéria mohou být zadaná pomocí otázek, slov, které v dětech evokují psaní a zpětně se ohlížejí za dosaženým výkonem. Postupně od kritérií, která jsou po celou dobu napsaná na tabuli nebo nástěnce, můžeme odcházet a děti volnou formou samy sebe hodnotí. To učitel spontánně odbourává až ve chvíli, kdy jsou děti na správné cestě a jejich sebehodnocení se dobře rozvíjí. Každá třída pracuje jinak a každý učitel je jiný. Záleží na obou faktorech, jak se bude sebehodnocení rozvíjet. Každý učitel by měl vést žáky k tomu, že hodnocení a sebehodnocení není kritika, ale je pozitivní pro dosažení dalších a lepších výsledků. Touto cestou učitel rozvíjí zdravé sebevědomí žáka a vytváří kladné sebepojetí samo sebe. (Kratochvílová, 2011, s.84)

2.7.4 Předání informací rodičům o žákově sebehodnocení

Rodiče by měli být informováni o sebehodnocení svých dětí. Sami se s tím po dobu své školní docházky nesetkali a nemohli tak rozvíjet své sebehodnotící kompetence. Učitel by měl hned na úvodní třídní schůzce rodiče seznámit s tím, co to sebehodnocení je a jakou váhu bude mít v žákově hodnocení. Stejně jako se sebehodnocením učitel rodiče seznamuje s hodnocením a formou jakou budou získávat informace o výsledcích svých dětí. Cest, jak informovat rodiče, je několik. Určitě nic nenahradí předávání informací tváří v tvář, ale i na třídních schůzkách, kdy jsou rodiče se vším takto seznámeni, dává informace na nástěnku, internetové stránky školy nebo má nastavenou komunikaci s rodiči například formou emailů, které chodí rodičům v závěru týdne.

Všechny formy hodnocení by měly být archivovány, aby do nich mohl učitel i žák kdykoliv nahlédnout. Můžeme vidět pokrok v učebním procesu, nebo rozvoj sebehodnotících kompetencí. Každé dítě by si tedy mělo vést své portfolio, které bude také informovat rodiče o žákově sebehodnocení. (Kratochvílová, 2011, s. 84)

2.8 Žákovské portfolio

„Jedním z nejdůležitějších úkolů dnešních učitelů je naučit žáky, jak mají oceňovat svou vlastní práci a jak se z dosavadních kroků poučit pro budoucnost.“

D. Graves

Portfolio je dlouhodobá dokumentace, kterou si žák vede za pomoci svého učitele. Jde o zaznamenávání dosažených vzdělávacích cílů. Portfolio může mít různé podoby, které jsou pro žáka motivující a pro dosažení dalšího výkonu efektivní. Hodnocení slouží jako východisko pro další výkon a je to ve vzdělání nekonečný koloběh, ve kterém portfolio umožňuje propojit výuku a učení s hodnocením. Jedná se tedy o monitorování vývoje učení, o které se opírá jak žák, tak učitel. Učitel může s žákem diskutovat o jeho vývoji a to na základě této dokumentace. Žák zde archivuje

hodnocení své vlastní práce a rozvíjí tak sebehodnotící dovednosti. Žák má zodpovědnost za vlastní práci může sám sledovat, jak naplňuje vzdělávací cíle. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, S. 112)

Žákovská portfolia mohou sloužit k sumativnímu nebo formativním účelům. Pokud mluvíme o sumativním účelu, slouží portfolio jako podklad pro hodnocení vztahující se na určité období: pololetí, konec školního roku. Portfolio obsahuje pouze kvalitní práce a o jeho zařazení rozhoduje učitel společně s žákem. Pokud má portfolio sloužit k formativním účelům, poskytuje žákovi průběžnou zpětnou vazbu, která motivuje a vede žáka za dalším výkonem. Tento typ portfolia obsahuje i to, jak se žákova práce vyvíjela, jak se změnila od posledního výkonu. Stejně i tady pracuje na portfoliu jak žák, tak učitel. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, S. 114)

Portfolia se mohou lišit na základě toho, co jimi chceme sledovat a co v sobě uchovávají. V mnoha literaturách se uvádějí různá třídění. Vždy musíme znát záměr a cíl sledování. Donald Graves člení portfolia na pracovní, dokumentační a reprezentační.

2.8.1 Pracovní portfolio

Pracovní portfolio umožňuje propojit hodnocení s učením. V první fázi jsou žáci seznámeni se zadáním úkolu, činnosti, prací a s cíli, kterých by měli dosáhnout. Žáci si uchovávají všechny práce, které se vztahují k období, které si na začátku stanoví s učitelem a vztahují se k jednomu konkrétnímu předmětu, který se hodnotí. Není to podmínkou. Žáci si mohou vést jedny desky, šanon, do kterého si zakládají všechny práce. Efektivnější je, když si žáci vedou jeden šanon k jednomu předmětu. Desky, které slouží jako portfolio, nejsou školní sešit, děti by si měly vytyčit pravidla, co budou do desek zakládat. Pokud by se do portfolia zakládaly i zápisky z hodin, začalo by ztrácet svůj účel a neplnilo by to, co s ním chceme sledovat. Do portfolia si děti zakládají práce, projekty, zprávy o průběhu projektu, realizaci projektu, podpůrný materiál a podobně. Ke každé založené práci si píší hodnocení, jak se cítily, jak se jim pracovalo samostatně, ve dvojici či spolupracovalo ve skupině. Hodnocení píší a zakládají do desek na visačkách, lepítkách, nebo vpisují barevnou tužkou na okraj listu.

V další fázi pracují žáci například ve dvojici a postupně procházejí navzájem svá portfolia a diskutují o nich. Mohou si dávat doplňující otázky a uznají-li za vhodné, mohou si k určité složce zaznamenat a doplnit, co se jim zpětně vybavilo, co by chtěli doplnit. Učitel by měl v pravidelných intervalech portfolia procházet a reflektovat žákovu práci. Každý učitel by měl hledat u žáků v portfoliu pokroky, neměl by vyhledávat chyby a žákovu práci kritizovat. Učitel vede žáka k dosažení co možná nejlepších pokroků. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, S. 114-116)

2.8.2 Dokumentační portfolio

Dokumentační portfolio se od pracovního liší tím, že se zakládají pouze ty práce, které ukazují pozitivní změnu a žákův pokrok ve stanovených cílech učení. Žák jednu činnost, která je dlouhodobá, ohodnotí na začátku, během a na konci, kdy by měl nabývat stanovených cílů. Na základě toho lze vyzorovat pozitivní změny ve zpracování daného úkolu. Každé hodnocení ať už průběžné, nebo finální je doprovázeno komentáři učitele, který žákovu práci reflektuje. V pracovním portfoliu jsou důležité již zmíněné visačky, které žáka vedou a ukazují jeho zlepšení. V dokumentačním portfoliu píše žáci své hodnocení formou volného psaní, nebo dostanou od učitele formulář, který vyplňují a je pro ně takovým vodítkem, v čem se mají ohodnotit. Žák vystihne, jak si poradil se zadaným úkolem, co pro něj bylo stěžejní a zásadní, že nabyl pozitivních změn ve svém výkonu. Žák hodnotí práci jako celek a na základě stanovených cílů. Ze začátku jsou děti vedeny, jak mají samy sebe hodnotit. Učitel klade otázky, v další fázi vyzývá děti, které otázky jsou pro ně záchytné a jakými by se dalo rozšířit jejich sebehodnocení. Vše co je obsaženo v dokumentačním portfoliu, musí souviset se stanovenými cíli. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, S. 117-120)

2.8.3 Reprezentační portfolio

Žák se na základě reпреzentačního portfolia představuje, reprezentuje a to díky ukázce toho nejlepšího, co dokázal. Na rozdíl od pracovního a dokumentačního portfolia nezakládá průběžné verze svých prací, ale pouze finální verze v co nejlepší kvalitě. Jsou to práce vztahující se k jednomu předmětu za dlouhodobější období a to

za pololetí nebo celý školní rok. Pokud v jedné třídě přetrvává jedna paní učitelka několik let, mohou si děti vést portfolia i během několika ročníků. Mohou sledovat svůj písemný projev, a pokud by se portfolio vztahovalo k českému jazyku, mohou vidět, jak se u nich rozvíjí písemná gramotnost. Na školách, kde se takto pracuje, žáci s reprezentací svých portfolií pořádají slavnosti. Pozvou do školy své nejbližší a ukazují jim své nejlepší práce. Na některých školách je to v závěru školního roku zavedeno jako tradice. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, S. 121)

2.9 Charakteristika zkoumaného problému

Hodnocení provází každého jedince a to po celý život. Ať mluvíme o době školní docházky či mimo ni, a to v pracovním i osobním životě. Hodnocení jsme v prostředí školy, sociální skupiny, ve které se právě vyskytujeme a máme tam svou roli, či také v okruhu svých blízkých.

Hodnocení má velký vliv na každého jedince. Podílí se na osobním rozvoji, má velké působení na psychiku. To jak jsme hodnoceni, nás posouvá dál, nebo nás vrací o krok zpět. Každý jedinec se k určité škále hodnocení staví jinak.

Učitel by měl zohledňovat individualitu každého jedince a jít takovou cestou, která bude dítě motivovat. Na každé dítě působí mnoho činitelů a my, budoucí učitelé bychom z těchto faktorů měli umět vycházet a v praxi individuálně přistupovat k tomu, v jaké situaci se dítě právě nachází. Naším cílem by mělo být neustále vnímat každého žáka a při hodnocení individuálně přistupovat k jeho momentálnímu stavu.

3 Praktická část

3.1 Cíle, metody a organizace výzkumu

Předmětem výzkumu je problematika hodnocení žáků prvního stupně na základních školách.

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry využívají učitelé prvního stupně základních škol v procesu hodnocení individuální vztahovou normu.

Položila jsem si dílčí výzkumné otázky:

- Zda hodnocení školy dovoluje učitelé zohlednit individuální stav jedince.
- Do jaké míry učitelé zohledňují individuální stav jedince.
- Co je pro učitelé individuální stav, který zohledňují.
- Jaký typ hodnocení, podle dotazovaných, nejlépe zohlední individuální stav jedince.
- Jaké formy sebehodnocení využívají učitelé ve své třídě.
- Jakým způsobem se sebehodnocením žáků pracují, jakým způsobem seznamují rodiče se sebehodnocením jejich dětí.

3.1.1 Dotazník

Výzkum byl realizován ve dvou fázích, v nichž v první převažoval kvantitativní přístup. Základní výzkumnou metodou bylo dotazování.

Kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti a její racionální obecnosti. Při kvantitativním přístupu se zachytávají odpovědi stejnorodých prvků. Výhody kvantitativního výzkumu jsou přehlednost, stručnost a syntetičnost. Můžeme se setkat také s tím, že se ztrácí typická pestrost nebo proměnlivost zkoumaných objektů. (Chráška, 2007, s. 237)

Dotazník je velmi frekventovaná metoda v pedagogickém výzkumu. Podle P. Gavora (2000) je dotazník způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Otázky, které jsou kladeny, se vztahují buď k jevům vnějším, nebo k jevům

vnitřním. Vnější jevem je například názor učitele na danou problematiku či téma, které je v dotazníku zkoumáno, a vnitřním jevem jsou učitelovy postoje, motivy, citové stavy. Můj dotazník byl zaměřen jak na jevy vnější, tak na jevy vnitřní. Dotazník je tedy soustava předem připravených a důkladně propracovaných otázek, které jsou promyšlené a navazují na sebe v určité posloupnosti. Jedincem, který dotazník vyplňuje, je respondent a odpovídá písemně. Dotazníkové metodě bývá vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti opravdu jsou, ale to jací by chtěli být a jak by chtěli být viděni. V pedagogickém výzkumu oproti jiným oblastem je využívání dotazníku velmi časté. Může to být tím, že jeho konstrukce je snadná. V jiných oblastech se více můžeme setkat s interviem. V dotazníku jsou kladeny položky, někdy se můžeme setkat s otázkami. (Chráska, 2007, s. 163-164)

Ne vždy ale o otázky jde, i já ve svém dotazníku využívám výroky, kdy respondent odpovídá, jestli souhlasí či nesouhlasí. V tomto případě využíváme raději položky.

V dotazníku jsem využila otázky uzavřené, v jednom případě otázku otevřenou. Otázky uzavřené se vyznačují tím, že u nich má respondent předem připravené odpovědi a on se přiklání k jedné z nich. Větší procento respondentů vyplňuje raději dotazníky, kde jsou odpovědi uzavřené. Je tu ale jistě důležité podotknout, že všechny možné kvality jsou vtěsnané do předem připravených odpovědí. V dotazníku mám zřídka položky dichotomické, kdy respondent odpovídá buď ano, nebo ne. Jedná se pouze o jednu otázku, kde zjišťuji pohlaví respondenta. Zbylé uzavřené otázky jsou polytomické, kde předkládám více nabídek na odpověď, a respondent se k jedné přiklání. Jedná se tedy o položky výběrové. Snažila jsem se, aby nabídka položek na odpovědi byla vyčerpávající, ale zase ne příliš početná. Otevřená položka, kterou využívám v jednom případě, nenabízí respondentovi žádnou nabídku odpovědí. Respondentovi je zadaná otázka a on se k ní volně vyjadřuje. Obtížná může být volnost, odpovědí, neboť bude náročné je vyhodnotit. U těchto otázek se využívá kategorizace odpovědí. Ale může dojít k tomu, že se některá data ztratí.

I já jsem u otevřené otázky zvolila kategorizaci odpovědí. Získaná data jsem kategorizovala a jejich charakter jsem zjišťovala v další fázi výzkumu, v rozhovoru. Celkem bylo 13 otázek. Po vyhodnocení jsem dále s některými učiteli rozvíjela dotazník formou rozhovoru, detailněji jsem se zaměřila na otázky a pracovala do hloubky s jejich odpověďmi.

Cílem předvýzkumu byla pilotáž, ve které jsem oslovila tři učitele, kteří zodpověděli mé otázky v dotazníku, v předvýzkumu. Po vyplnění dotazníku jsem s nimi osobně konzultovala všechny otázky a vedla rozhovor na problematiku, kterou chci zkoumat. Tímto způsobem vznikne zpětná vazba a na základě jejich komentářů jsem přepracovala otázky tak, aby odpovědi přinášely hlubší informace, ze kterých by se dalo v rozhovoru více těžit.

Podle profesora Chráska je pilotáž proniknutí do zkoumané problematiky, kdy je veden rozhovor či pozorování a my více pronikáme do hloubky tématu. Pilotáž vlastně zpřesňuje formulace problému a hypotéz jednotlivých odpovědí. Na pilotáž navazuje předvýzkum, který je aplikován na malém vzorku osob, tedy neumožňuje dělat obecnější závěry. (Chráska, 2007, s. 26-27)

Pilotáž a předvýzkum probíhaly na jaře roku 2014 na jedné z pražských základních fakultních škol, kde jsem oslovila tři učitele a úzce s nimi pracovala. Po této pilotáži a předvýzkumu jsem dotazník prokonzultovala a otázky přeformulovala, aby odpovědi a získané informace pro mě byly jasnější a lépe se s nimi dalo pracovat pro další metodu, rozhovor.

Po vytvoření finální verze dotazníku jsem oslovila emailem několik škol. Napsala jsem email, který byl adresován vedení škol. Ptala jsem se, zda bych mohla využít emailové adresy na jejich stránkách a oslovit učitele jejich školy, jestli by mi nevyplnili dotazník.

Školy jsem vybírala tak, aby odpovědi byly různorodé. Oslovila jsem školy pražské a to jak fakultní, tak nefakultní a i školu soukromou. Nejednalo se pouze o

školy pražské. Snažila jsem se získat informace i od učitelů, kteří učí na škole mimo Prahu v menším městě.

Dotazník jsem zadala na internetový portál survio.cz a učitelům těch škol, kde vedení dovolilo pracovat s adresami, jsem odeslala odkaz na dotazník pro mou praktickou část. Sestavený dotazník přikládám v příloze č. 1.

Ze všech oslovených respondentů, kterým se do rukou dostal můj dotazník, odpovědělo na celý dotazník 32 %, tedy 46 z celého vzorku oslovených učitelů. Dotazník byl na portál survio.cz zadán v říjnu 2014. Skoro všechny odpovědi byly datovány během měsíce října 2014.

3.1.2 Rozhovor

Na polostrukturované rozhovory jsem se připravovala prostudováním knížky Kvalitativní výzkum základní metody a aplikace od Jana Hendla, kterou vydalo nakladatelství Portál v roce 2005.

Druhá fáze výzkumu měla kvalitativní charakter. Pokud se snažíme zachytit kvalitativní rozdíly mezi jevy, chceme zachytit u jednotlivých jevů i odlišnosti. Kvalitativní charakter není lepší než kvantitativní, ale oba výzkumné charaktery využíváme pro něco jiného. Slouží nám svým charakterem pro konkrétní zkoumaný problém. V kvalitativním výzkumu získáváme konkrétní, názorný a plastický obraz skutečnosti, který vychází v mém případě ze zkušenosti učitelů, ale může být do jisté míry velice subjektivní. Mluvíme o charakteristice jedinečnosti různorodých prvků. (Chráska, 2007, s. 237)

V kvalitativním výzkumu, kterým je v mé práci v druhé fázi rozhovor, jde vlastně o mnoho sebraných dat ve formě slov, které jsem zpracovala do písemné podoby.

Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako doplněk výzkumu kvantitativního. Kvalitativní výzkum se provádí v delším kontaktu s jednotlivcem či skupinou. (Hendl, 2005, s. 49-50)

Pro svou práci jsem zvolila metodu polostrukturovaného, otevřeného rozhovoru s několika jednotlivci, při němž jsme do hloubky pronikali do tématu Individualizace při hodnocení žáků.

Po vyhodnocení dotazníků jsem se spojila s některými učiteli a individuálně jsem vedla rozhovor. Rozhovor byl veden podle dotazníku. Detailněji jsme se zaměřovali na jejich odpovědi a pracovala jsem s nimi do hloubky. Učitele jsem vedla k tomu, aby mi evokovali daný problém v praxi a diskutovali jsme společně o tom, zda by něco udělali jinak, či zda by se s odstupem času jinak rozhodli. Rozhovor jsem nahrávala a poté jsem odpovědi písemně zpracovávala.

U kvalitativních rozhovorů jsou data zpracovaná tak, že se rozhovor zaznamenává a získaná data se přepisují. Důležité bylo získat co nejvíce pravdivých odpovědí od respondentů. Všichni dotazovaní otázky již znali, protože se s nimi setkali při vyplňování dotazníku. Před začátkem rozhovoru jsem jim ukázala jejich vyplněný dotazník a následně jsme postupovali otázku po otázce a pronikali do ní. Všem respondentům jsem dala prostor, neomezovala jsem je v řeči, chtěla jsem, aby co nejvíce vyjádřili svůj názor a vlastní pocit. Vedení kvalitativního rozhovoru je umění i vědou zároveň. Vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. (Hendl, 2005, s.166)

Strukturovaný rozhovor je nabídka již předem připravených odpovědí, na které respondent odpovídá, polostrukturovaný rozhovor je nabídka odpovědí z dotazníku, které jsem dále spontánně rozvíjela podle toho, jak respondent odpovídal. Byl to často právě otázky, které byly zaměřené na pocity, zkušenosti, postoje. V plánování toho, jak půjdou otázky za sebou, není jasné pravidlo. Otázky by měly být řečeny srozumitelně a jasně. Pokud je rozhovor veden správně, jde o dvoustranou a rovnocennou komunikaci. Při přípravě na rozhovor jsem vycházela z těchto pravidel.

- Respondentovi kladu vždy jen jednu otázku.
- Zohledňuji a vycházím z toho, kolik času respondent má.
- Během rozhovoru se snažím vytvořit vztah vzájemné důvěry.
- Beru ohledy na věk, pohlaví a kulturní odlišnosti dotazovaného.

- Otázky formuluji jasně a srozumitelně.
- Pozorně naslouchám, odpovídám a dotazuji se tak, že respondent ví, že mám o jeho názory, zkušenosti a postoje zájem.
- Vycházím ze sebraných dat, ale neposuzuji jimi osobu.
- Jsem pozorná k tomu, co respondent odpovídá.
- Po rozhovoru si dělám obecný závěr, zkontroluji kvalitu a úplnost, zeptám se, jestli k němu respondent ještě něco nechce doplnit.

Nevýhodou rozhovoru může být to, že sběr dat a následné zpracování může být velmi náročné a rozhovor může být ovlivněn výzkumníkem. Na druhé straně má své výhody, jakými jsou například hloubkový popis vlastních nabytých zkušeností, vyjádření svých názorů a vlastních postojů. (Hendl, 2005, s.170-172)

Na polostrukturovaný rozhovor jsem si témata předem připravila témata, jejich pořadí, formulace může být během rozhovoru pozměněna. Polostrukturovaný rozhovor je volnější a flexibilnější. Při volbě tohoto rozhovoru je důležité vytvořit osnovu, vést rozhovor, získaná data zaznamenávat a následně je vyhodnotit. Pro vypracování osnovy je důležité stanovit si cíl a podstatu zkoumaného problému. Pro mé polostrukturované rozhovory byly dané otázky z dotazníku. U nich jsem měla několik dalších podotázek a spousta dalších otázek spontánně vyplynula. Zkoumané otázky neboli sondy mají respondenty přimět rozpracovat své odpovědi na položené otázky.

Průběh rozhovoru byl zahájen úvodem, kdy jsem se ještě jednou představila a vysvětlila cíl mé diplomové práce. Pokud měl respondent nějaké dotazy, zodpověděla jsem mu je. Zdůraznila jsem, že všechna získaná data zůstanou v anonymitě a budou využita jen pro účely mé diplomové práce. Další fází rozhovoru bylo zahřátí, kdy jsem spontánně hovořila o školství a snažila jsem se uvolnit atmosféru, v níž rozhovor probíhal. Tato fáze volně přešla k hlavnímu rozhovoru, kdy byla uvolněná atmosféra, vedli jsme dialog a rozhovor byl rovnocenný. Předposlední fází je zchladnutí, kdy jsem se snažila nasměrovat rozhovor do neformální roviny a opět dialog nasměrovat do

spontánních témat. V posledním bodě došlo k uzavření, které obnášelo poděkování a rozloučení.

Při analýze dat jsem vycházela z digitální nahrávky a zvolila jsem formu částečného přepisu, kdy jsem tvořila souvislý text a tok odpovědí.

Cílem rozhovorů bylo získat hlubší vhled do problematiky. Při rozhovoru jsem se věnovala hlavně těm otázkám, které jsem chtěla propracovat do hloubky:

- Jakou formou učitel hodnotí a zda je tato forma, která je stanovená školou vlastní a lze v ní individuálně přistupovat k jedinci.
- Která forma hodnocení nejvíce zohlední individuální stav jedince.
- Jakou formu hodnocení využívá učitel v případě, kdy hodnotí žáka individuálně a za jakých podmínek toto hodnocení provádí.
- Jestli učitel využívá sebehodnocení. Pokud ano, do jaké míry toto hodnocení začleňuje do hodnocení svého. Vychází-li ze sebehodnocení, zda zjišťuje, v jakém stavu se dítě nachází, aby zjistil jeho individuální stav?
- Do jaké míry učitel vychází z individuálního stavu jedince.
- Co je pro učitele individuální stav jedince a jaké jsou faktory, které je potřeba zohlednit při hodnocení.

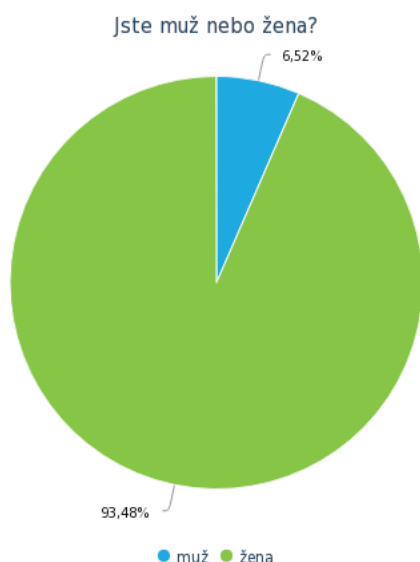
3.2 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

1. otázka

V první otázce jsem nechávala prostor pro napsání kontaktu a jména pro ty učitele, kteří by se mnou byli dále ochotní pracovat na rozhovoru.

2. otázka

Jste muž nebo žena?

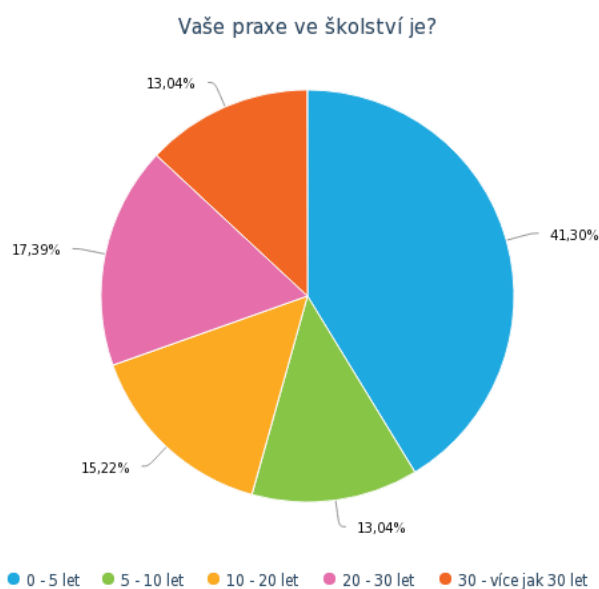


Předpokládala jsem, že mezi respondenty bude více žen, protože v českých školách ženy převažují. Podle mě by se počet mužů v českém školství měl zvýšit.

V roce 2009 pořádalo ministerstvo školství konferenci, na kterou byl pozván Keny Spence koordinátor organizace Man in Childcare ze Skotska. Přesvědčoval na ulicích ve světě muže, ať jdou pracovat s dětmi, že je to stejně naplňující jako práce v bance. V roce 2009 dorazil i do České republiky podpořit a přesvědčit české muže a také podpořit české školství v plánu zesílit přítomnost mužů na školách. Keny Spence řekl, že ženy musí muže přesvědčit, že je vedle sebe potřebují stejně tak, jako děti potřebují ve škole jak muže tak ženu. Výchova obou povah a energií je výsledně velice důležitá pro vývoj celé společnosti.

3. otázka

Vaše praxe ve školství je?

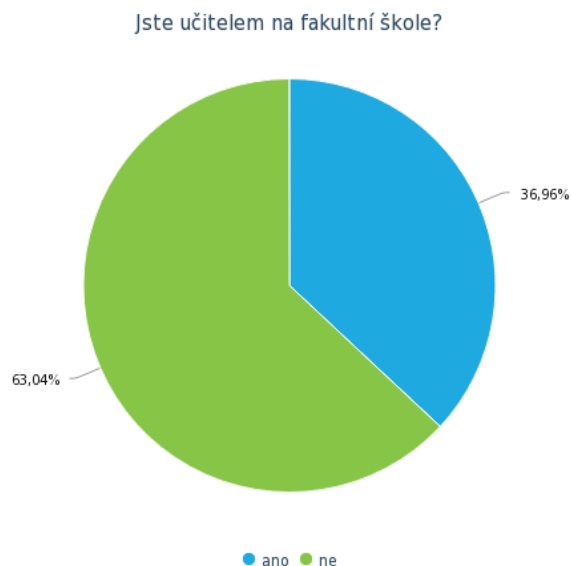


Z grafu lze vyčíst, že získaná data jsou od učitelů, kteří mají různě dlouhou praxi ve školství. Největší procento mají začínající učitelé, tedy učitelé s praxí maximálně do pěti let. Ti nemohou mít až takové zkušenosti s hodnocením žáků, kteří potřebují speciální přístup z toho důvodu, že je u nich třeba využít individuální přístup. I tyto učitelé se určitě setkali s něčím ojedinělým a jejich data budou přínosná. Získaný vzorek je tedy od učitelů s různě dlouhou praxí a to je pro celkové vyhodnocení objektivnější

Pro tvorbu rozhovorů jsem se snažila najít odlišné typy učitelů, aby získaný vzorek dat byl co nejvíce rozsáhlý a mohla jsem sledovat rozdíly těchto učitelů. Jeden rozhovor jsem vedla se začínajícím učitelem, který učí na nefakultní pražské škole. Druhý učitel je učitel s šestiletou praxí, který učí též na nefakultní pražské škole. Třetí učitel je ze základní školy mimo Prahu a jeho praxe je nad třicet let. Čtvrtý respondent, se kterým jsem vedla rozhovor, je učitel se sedmiletou praxí, který učí na fakultní pražské základní škole.

4. otázka

Jste učitelem na fakultní škole?

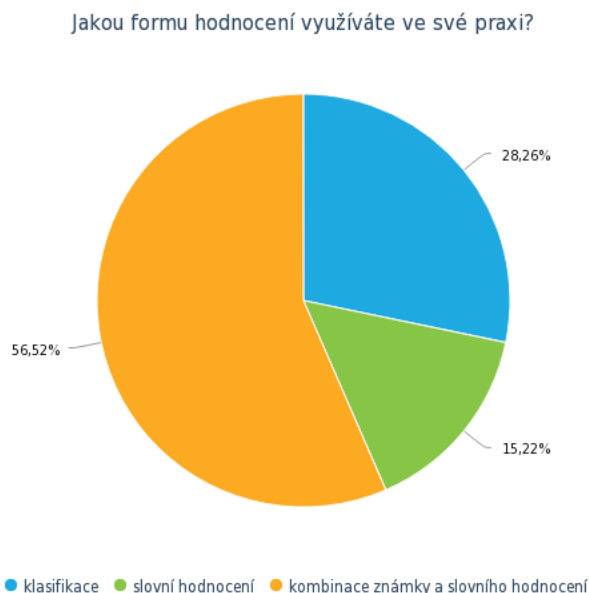


Když jsem pokládala tuto otázku, chtěla jsem vědět, jaké procento učitelů učí na fakultní škole. Z pohledu studenta, který se během své praxe setkal jak s fakultní, tak nefakultní školou, si myslím, že na fakultní škole je více živo a přijde mi, že na sobě učitelé efektivněji pracují. Usoudila jsem to z toho, co učitelé říkali, jak vyprávěli o svém působení na škole, jak se sebevzdělávají či co jim škola umožňuje. Do fakultních škol chodí neustále studenti, školu navštěvuje pověřená osoba z fakulty, která na škole vede studijní praxe, na škole jsou fakultní učitelé, kteří úzce spolupracují s fakultou. Po dobu svého působení jsem se dostala k tomu, že to má na chod školy a vývoj některých učitelů velký vliv. Graf ukazuje, že sebraná data jsou více od učitelů z nefakultních škol a poměr oproti učitelům ze škol fakultních je dvoutřetinový.

Po zpracování rozhovorů jsem zaznamenávala vše, co mi učitelé řekli. V některých názorech se shodovali, někdy se jejich postoje rozcházely. Začala jsem hledat činitele, které je vedou k těmto názorům. Někdy bylo zajímavé pozorovat, v čem se shodují učitelé z fakultních škol a které jejich názory těchto se shodují či vylučují s učiteli ze škol nefakultních, mimopražských. Na základě zaznamenaných dat z rozhovorů jsem si potvrdila to, že pokud je škola fakultní, má to na učitele vliv.

5. otázka

Jakou formu hodnocení využíváte ve své praxi?



Mým předpokladem pro tuto odpověď bylo to, že učitelé v hodnotícím procesu využívají více klasifikaci než formu slovního hodnocení či kombinaci obou zvolených forem. Po důkladnějším proniknutí do této otázky jsem na základě rozhovorů zjistila, že můj předpoklad byl vlastně správným odhadem pro tuto otázku. Respondenti zatrhli třetí variantu s tím, že koncept školy učitelům udává to, že hodnotí klasifikací, ale oni sami doplňují klasifikaci slovním hodnocením během hodiny, písemnou formou, dávají razítka nebo například ke známce připiší smajlíka. Na základě svého uvážení se z tohoto důvodu přiklonili k variantě třetí, kombinaci známky a slovního hodnocení.

Interpretace rozhovorů k 5. otázce

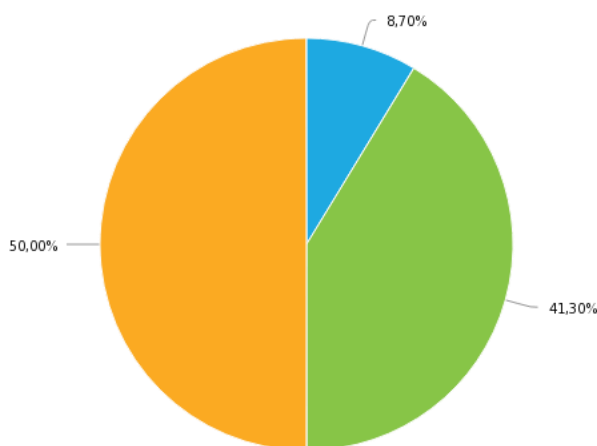
Ze čtyř dotazovaných učitelů hodnotí dva učitelé slovním hodnocením a dva učitelé klasifikací s tím, že známku každý z nich doplňuje něčím navíc. Dva učitelé, kteří hodnotí formou slovního hodnocení, mají nějaké výtky. Učitel č. 1 říká: „*Já bych se raději přiklonila k variantě, kdy bych hodnotila žáky známkou, která by byla doplněná slovním hodnocením.*“ Jde tedy o variantu, kterou mají zbylí dva učitelé. Hodnotí známkou a doplňují známku razítkem, slovem, větou. Učitel č. 2, který též hodnotí

formou slovního hodnocení, řekl: *„Pociťují, že druhé polovině dětí známka chybí.“* Pro některé děti není slovní hodnocení dostatečně vypovídající o jejich výkonu. Jak dodal ještě učitel č. 2: *„Setkávám se s tím, že si rodiče nedokážou představit konkrétní známku a hledají ve slovním hodnocení samá pozitiva, negativa nevyhledávají, často tuto formu neberou tak, jako kdyby byla pod výkonem napsaná například trojka.“* Oba dva učitelé pociťují, že děti, které jsou hodnoceny známkou, znají charakter známky. V mnoha případech si děti slovní hodnocení nedokážou spojit s tím, jak to učitel myslel, jak je kategorizoval. Ono se vlastně u slovního hodnocení nikdy nemluví o kategorizaci, ale dítě potřebuje znát, jak byl jeho výkon naplněn směrem ke stanovenému cíli. Zde se na základě dotazovaných učitelů vyvrací to, co říká Jana Kratochvílová (2011). Zmiňuje se, že slovní hodnocení je sice šetrnější, s tím i dotazovaní učitelé souhlasí, ale nemá charakter, jak říká Kratochvílová, vyšší zpětnovazební vypovídající hodnotu. U obou učitelů, kteří hodnotí slovním hodnocením, jsem se nesečkala s tím, že by toto potvrdili. Zbývá dva učitelé jsou se svým typem hodnocení spokojeni, neměnili by, jen jsem se setkala s výtkou toho, že je škála známek moc malá k tomu, aby učitel hodnotil spravedlivě. Jako doplňující hodnocení ke známce uvedli učitelé formu grafickou, smajlíky, formu písemnou, dopíší ke známce například: *výborně, skvělá práce, chválím tvou snahu.* Učitel č. 4 uvádí variantu, že děti vyplňují formuláře, které jsou na konci hodiny, bloku, týdne. Děti jsou seznámeny s cíly, vědí, čeho měly dosáhnout a dle svého uvážení samy sebe hodnotí, jak podle sebe naplnily cíl, jak se při činnosti či aktivitě cítily a podobně. Učitel č. 3 uvádí, že hodnotí žáky během hodiny slovně. Jedná se o výroky typu: *Výborně, výborný výkon, tvoje nasazení velmi chválím.* Jak říká Kratochvílová (2011) žáků: *„Tyto výroky jsou velmi emotivní a motivační, ale nejsou v souladu s popisným jazykem hodnocení. Dítě slovní hodnocení během hodiny zaznamená, ale neplní takové funkce, jako když má žák hodnocení napsané v sešitě nebo žákovské knížce.“* Dalo by se říct, že černé na bílém má pro žáka větší motivační charakter.

6. otázka

Která forma hodnocení podle Vás nejvíce zohlední individuální stav jedince, žáka?

Která forma hodnocení podle Vás nejvíce zohlední individuální stav jedince, žáka?



klasifikace ● slovní hodnocení

Obě dvě formy hodnocení mají podle Vás stejnou váhu při zohledňování individuálního stavu jedince v procesu hodnocení.

Předpokládala jsem, že pro tuto otázku zazní odpověď třetí, forma slovního hodnocení. Nemyslela jsem si, že by učitelé volili variantu, že obě varianty mají stejnou váhu při hodnocení jedince, u kterého se v daný okamžik učitel snaží zohlednit individuální stav. Přemýšlela jsem, jestli byla otázka dobře položena a jestli třetí varianta, ke které se připojila půlka respondentů, správně vyznačovala to, co měla. Zamýšlela jsem se nad tím, jestli většina nepochopila variantu tak, že kombinace obou forem nejlépe zohlední individuální stav jedince. Na to, abych si ověřila mé pochybnosti, jsem se zaměřila v rozhovoru, kde se mi správnost položené otázky potvrdila. Každého učitele jsem se zeptala, jak pochopili otázku a následnou nabídku odpovědí. Všichni učitelé, se kterými jsem vedla rozhovor, mi vysvětlili význam odpovědi přesně tak, jak jsem to myslela já. Učitelé se u třetí varianty přiklonili k tomu, že si odpověď vysvětlili tak, že využitím obou typů hodnocení se nejlépe zachytí a zohlední individuální stav jedince. Tedy, když dítě dostane známku, která je obohacena další formou hodnocení vyplývající z toho, na co je třída zvyklá a jaká pravidla jsou v ní nastavena, zohlední se nejlépe individuální stav jedince

V mnoha publikacích můžeme najít myšlenku, že forma klasifikace a slovního hodnocení jdou proti sobě a vylučují se. Tato myšlenka objevila v 90. letech 20. století, když se s reformami českého školství začaly vyskytovat i změny v hodnocení žáků. Každá forma hodnocení má své důležité postavení a formy by se měly prolínat.

Interpretace rozhovorů k 6. otázce

U dotazovaných učitelů jsem se setkala s tím, že tři dotazovaní se přiklonili k variantě, že kombinace známky a slovního hodnocení nejvíce zohlední individuální stav jedince. Učitel č. 3. uvádí, že: *„Já se přikloním k variantě kombinace známky a slovního hodnocení. Klasifikace je daná, jedinci to udává stupeň, do jaké míry učivo zvládlo a slovní hodnocení detailněji upřesní chyby, nebo naopak vyznamená to, v čem bylo dítě dobré. Pro dítě je to vlastně taková známka rozebraná do detailu, dítě ví, kde má zabrat, co má zlepšit, kde má přidat.“* Učitel č. 1 říká: *„Individuální stav jedince nejvíce zohlední kombinace obou forem, proto bych byla ráda, kdyby se tato varianta prosadila u nás ve škole, kde se hodnotí pouze formou slovního hodnocení.“* Učitel č. 4, který se přiklání k třetí variantě, své rozhodnutí odůvodňuje: *„Přikláním se k variantě poslední. Oba dva druhy hodnocení jsou postaveny na stejnou úroveň. Ve své praxi hodnotím kombinací obou forem, tedy klasifikací a slovního hodnocení. Všichni učitelé na mé škole hodnotí známkou, ale každý z nás má své doplňkové hodnocení, které přiřazuje ke známce a alespoň pro mě má stejnou vypovídající hodnotu, jako známka.“* Všichni tři učitelé se shodují a názorně vysvětlují, co pro ně v praxi tato varianta znamená a proč se pro ni rozhodli. Ve shodě s tvrzením Slavíka (1999), že každá známka má pro lepší srozumitelnost svůj detailnější kontext a je tedy více vypovídající než jiné formy hodnocení. Zámka tedy potřebuje být něčím obohacena, aby její význam byl žákům a také rodičům více nastíněn. Jedná se tedy o již zmíněné varianty, které žákům známku upřesní, jak se zmiňoval učitel č. 3, rozeberou a nastíní do detailu.

V jedné variantě a to u učitele č. 2 jsem se setkala s odpovědí, že individuální stav jedince nejvíce zohlední slovní hodnocení. Jak říká učitel č. 2: *„Slovní hodnocení je závislé na tom, jaký jazyk učitel použije. Pokud to podám holým výstupem, dítě si z toho nic nevezme a to, co jsem mu chtěla říct, ani dostatečně nezazní. Pokud své hodnocení*

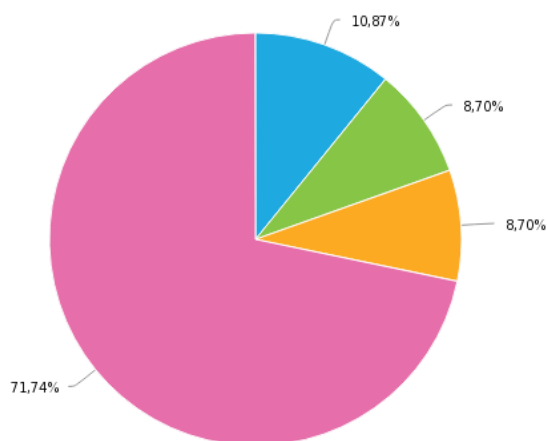
přizpůsobím věku dětí a využiji zdrobněliny, děti mu více rozumí a dostávají tak zpětnou vazbu, která je efektivní.“ Zdůrazňuje také to, že je neustále ve vzájemné komunikaci s dětmi a hodnocení s nimi řeší. Učitel č. 2 hodně záleží na tom, aby slovní hodnocení vypovídalo to, co má, a s dětmi o něm diskutuje. Jak dodává učitel č. 2: **„Často se děti ptám, jestli hodnocení pochopily, dokážou mi dát zpětnou vazbu, potvrdí mi, že to tak je a jsou schopni se pochválit a souhlasit s tím, v čem jsem je vyznamenala či pokárala. Někdy se mi stane, že se někdo příliš podcení. Snažím se nejprve sama zamyslet nad tím, kde je chyba. Často je to tím, že se hodnotí na základě posledního výkonu, někdy si uvědomím, že na sebe dítě samo klade velké nároky a chce dosáhnout lepších výkonů. V tomto případě s dětmi mluvím individuálně a snažím se jim vysvětlit, že jejich výkon je lepší, než ho vidí samy.“** Učitel č. 2 mi dostatečně svou variantu odůvodnil a je vidět, že mu na zpětné vazbě a na tom, aby bylo slovní hodnocení co nejvíce vypovídající, opravdu záleží. Z varianty učitele č. 2 jsem byla překvapená. Od začátku své pedagogické praxe je na jedné škole, kde se snaží co nejvíce přizpůsobit slovní hodnocení dětem tak, aby bylo dostatečně vypovídající a spravedlivé. Bylo obdivuhodné a velmi motivující pozorovat, jak ke své pedagogické činnosti přistupuje a jak zodpovědně se staví k hodnocení. Pokud jsem se zeptala, jak by se vypořádával s tím, že by se změnou školy či konceptem školy dočasné musel hodnotit známkami, nebral to jako něco zstrašujícího. Učitel č. 2 řekl, že on sám byl celý život hodnocen známkami a postavil by se k tomu stejně zodpovědně, jako se postavil ke slovnímu hodnocení. Vlastně by se snažil být stejně spravedlivý a hledat cesty stejně tak, jako je hledá teď. Tvrzení učitele č. 2 potvrzuje to, o čem se zmiňuje Slavík (1999).

„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákovy výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Jeho odlišnost oproti klasifikaci je nápadnější.“ (Slavík, 1999, s.129)

7. otázka

Souhlasíte s tím, že známka vyvolává v žácích úzkost a strach ze školy, psychické napětí, negativní postoje ke škole a k sobě samému?

Souhlasíte s tím, že známka vyvolává v žácích úzkost a strach ze školy, psychické napětí, negativní postoje ke škole a k sobě samému?



ano, souhlasím ne, nesouhlasím ano, pokud se jedná o známku 3, 4, 5

Podle toho, jak dítě individuálně přistupuje ke škále známek, tedy jaký význam a hodnotu dítě připsuje jednotlivé známce.

Jak můžeme vidět, nadpoloviční většina učitelů tvrdí, že úzkost, strach ze školy, psychické napětí a negativní postoje ke škole a k sobě samému je podmíněno tím, jak dítě individuálně přistupuje ke škále známek, tedy jaký význam a hodnotu dítě připsuje jednotlivé známce. Na základě rozhovorů jsme detailněji pronikali, jak je dítě seznámeno se známkou a co vlastně do velké míry ovlivňuje žákův postoj k hodnotám jednotlivých známek. Je pravda, že dítě přichází do školy jako tabula rasa a vztah ke škále známek je vytvářen vstupem do školy. I toto mi bylo v jednom případě vyvráceno. Dítě, které má starší sourozence, vstupuje do školy s nějakým očekáváním a znám charakteristiku známek od svého sourozence. Vychází z toho, jaké očekávání mají rodiče na sourozence a nějaké ponětí o známkách a jejich významu jistě má.

Odpověď: „Ano souhlasím.“ se řadí na druhé místo v procentním vyjádření. Nejmenší počet respondentů se stejným procentním zastoupením se připojil k odpovědi: „Ano, pokud se jedná o známku 3, 4, 5.“ a k odpovědi: „Ne, nesouhlasím.“

Myslím, že každá známka v dětech něco evokuje. V mnoha případech špatná známka vyvolává nepříjemný pocit, psychické napětí. Dítě je svým špatným výkonem ovlivněno. Za špatný výkon není považováno vždy jenom 3, 4, 5, ale stejný dopad může mít pro někoho i 2.

Interpretace rozhovorů k 7. otázce

Dotazovaní učitelé, až na učitele č. 4, souhlasili s tím, že známka vyvolává v dětech negativní postoj a to ve chvíli, kdy je jim škála známek negativně představena. Učitel č. 1 říká: *„Velký vliv má výchova a to, jaká pravidla a požadavky mají rodiče na dítě nastavené. Z praxe vím o jedné situaci, kdy dvojka je pro jednoho žáka skvělý výkon a ta samá dvojka je pro souseda z vedlejší lavice stresující okolnost, s kterou se špatně smiřuje. Dokonce se mi stalo, že tuto situaci přišli řešit rodiče do školy, jak je jejich dcera negativně postavena ke svému výkonu a známku špatně nese. Zde vím, že mají rodiče na dítě velký vliv a ať se to snažím se žáky do detailů rozebírat, vím, že rodiče jí zase mé postoje doma vyvrátí.“* Většinou o známkách hovoří rodiče již před zahájením školní docházky a škola na to navazuje. Jak uvádí učitel č. 3 ze své praxe: *„Je samozřejmě důležité, jak je to dítěti podáno. Jestli mu bylo řečeno, že dvojka je špatnou známkou, už s tímto hlediskem vstupuje do první třídy. Pokud nějakou takovou špatnou známku dostane, je nespokojeno, může si ji určitě napravit.“* U všech učitelů jsem se setkala s tím, že mají ve třídě žáky, kteří přistupují ke škále známek jinak, než ostatní. Jsou zvyklí na nějaký standard. Většinou se jedná o jedničky, a ve chvíli, kdy se od této normy odchýlí, je to něco, co je uvádí do nepokoje. Učitel č. 3 nabízí opravu s tím, že předešlou známku škrtně a pokračuje, je nahrazena známkou novou. Učitel č. 2, který hodnotí formou slovního hodnocení, rozdělil skupinu žáků na tři podskupiny. V první řadě se jedná o skupinu žáků výborných, kteří jsou zvyklí na ten svůj standard, průměrnou skupinu a skupinu horších žáků. U průměrné skupiny uvádí: *„U průměrné skupiny je fajn, že se můžu rozepsat, ale už by tam děti potřebovaly něco hmatatelného jako je známka, aby ho to někam přiblížilo. Pro tyto žáky by bylo někdy více motivující, kdyby dostali trojku a věděli by, že si ji mohou opravit na dvojku, či dokonce jedničku. Je tam ale zase na druhou stranu výhoda, že je ta známka nevyděsí a nepropadnou*

panice.“ Jak říká učitel č. 2 větší motivační funkci má klasifikace. Díky ní, jak uvádí Košťálová, Miková, Stang, (2008), bude žák výsledně motivován pro další práci a to učitel č. 2, který hodnotí slovní formou, potvrzuje. Žák se bude chtít více učit a poznávat, nebo hledat cesty k nápravě chyb a zdokonalování vlastní práce. Jako jediný tuto otázku vyvrací učitel č. 4, který uvádí že: *„Známka má u nás v české škole neskutečně dlouhou tradici a děti jsou nějakým způsobem nastaveny v naší škole na známku. Výstup probraného neřekne známka, ale věta, slovní hodnocení, které známku obohacuje. Znáмка má pro mě smysl obecnějšího charakteru.“* Tak učitel č. 4 charakterizuje známku, uvádí, že dítě je na ni nastavené. Znáмка má svou tradici, je obecná, ale aby dětem řekla to, co má, musí být obohacena o detailnější doplnění. Učitel č. 4 tvrdí, že pokud má být třída dostatečně motivovaná, musí využít více forem hodnocení. V té chvíli se tedy nemusí setkat s tím, že by řešil negativní postoj a psychické napětí dítěte k sobě či škole. K tomu dodává: *„My jako učitelé bychom děti měli seznámit i s tím negativním a s tím, co je špatné. Každý učitel by s nimi o tomto měl mluvit a já se snažím mluvit s dětmi o tom, že je to negativní zkušenost, která může přinést změny.“* S tvrzením učitele č. 4 souhlasím a jsem ráda, že tento postoj zazněl. Děti se musí od začátku seznamovat s negativními zkušenostmi a učit se je řešit. Ani v životě není všechno pozitivní. A co na to rodiče? *„Zažil jsem už to, že se rodiče ozvali, ale v klidu jsem to s nimi probral a vysvětlil jsem jim, že musím nastavit obecná pravidla, která vyhovují celému kolektivu,“* dodává učitel č. 4.“ Někteří rodiče mohou mít problém. Byli sami na něco zvyklí a je pro ně spousta věcí v našem současném školství jiných. Když jsem se s dotazovanými bavila o rodičích, všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že je důležité s rodiči mluvit a udržovat stálou komunikaci o dění ve třídě.

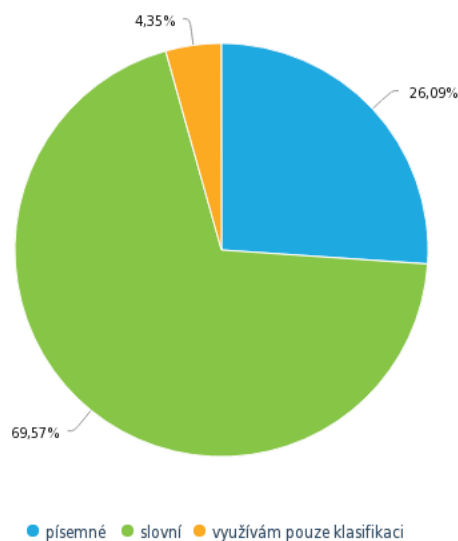
„Děti známky vůbec nepotřebují. Děti nevědí, co jsou známky, k čemu slouží a komu ulehčují život. Jsme to my, učitelé a rodiče, kteří navykáme děti na známky a učíme je bát se těchto čísel od 1 do 5. Děti nepotřebují známky, budou se učit i bez nich, jestliže učiníme z učení proces rozvíjení touhy po poznání, jestliže na sobě nebudou pocítovat sílu našich donucovacích prostředků. Myslím si, že známky jsou buď berličkami chromé pedagogiky, nebo žezlem příkazovací moci pedagoga. A přijít do třídy o berlič nebo ukazovat dětem ve vyučování takové žezlo, to přijde jako pedagogická anomálie.“

Šalva Alexandrovič Amonašvili

8. otázka

Pokud hodnotíte žáka individuálně, tedy bez vztahů a spojitosti s hodnocením jiných žáků, a to ne známku, využíváte hodnocení?

Pokud hodnotíte žáka individuálně, tedy bez vztahů a spojitosti s hodnocením jiných žáků, a to ne známku, využíváte hodnocení



U této otázky jsem předpokládala, že učitelé pro individuální hodnocení využijí slovní formu. Je rychlejší a vyplývá z dané situace, ve které učitel uznal, že je hodnocení na místě. Můj předpoklad se naplnil. Skoro sedmdesát procent respondentů odpovědělo, že využívá hodnocení slovní. V hloubkovém rozhovoru uvádějí oslovení učitelé konkrétní příklady, za jakých okolností a v jakých situacích k této slovní formě hodnocení dochází. Jak říká Kratochvílová (2011), slovní hodnocení je pro dítě okamžitou zpětnou vazbou, ale nemá tak efektivní vypovídající charakter jako hodnocení, které je v psané podobě. Slovní hodnocení je velmi emotivní a motivační, ale není v souladu s popisným jazykem hodnocení. Dítě slovní hodnocení během hodiny zaznamená, je pro něj ale více motivující, když je má napsané a může se s ním pochlubit rodičům, či samo se k němu vracet. Jeho význam se v dítěti déle uchová.

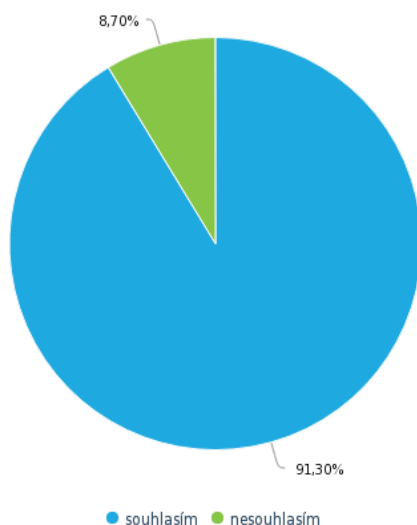
Interpretace rozhovorů k 8. otázce

Všichni učitelé popisují, že v hodinách vychází ze situace a pokud chtějí někoho pochválit, udělají to hned. Jak říká učitel č. 1 „*V praxi hodnotím pouze slovně. Pokud chci zdůraznit úspěch žáka, řeknu to v hodině, vyzdvihnu ho ústním hodnocením, které následně písemně zaznamenám do notýsku, který slouží jako žákovská knížka. Stává se, že jsem jeho výkonem tak nadšená a nejsem si vědoma, jestli mé vyznamenání zaznamenal, ohodnotím ho ještě jednou tak, že mu je třeba zopakuji o přestávce. Vycházím ze situace, která nastane v hodině a ohodnotím nějaký nápad, myšlenku nebo výkon hned, kterou jak jsem řekla i zaznamenám.*“ Učitel č. 1 potvrzuje to, o čem jsem se již zmiňovala v předešlé otázce. Je velice důležité, že slovní hodnocení vždy přepíše do notýsku, který je na škole zaveden jako žákovská knížka. Učitel č. 4. říká, že se spíše k slovní formě hodnocení vrací v závěru hodiny a tak zpětně reflektuje to, co se komu povedlo a co nepovedlo. Učitelé, kteří hodnotí jen slovní formou, doplňují v hodinách žáky slovně. Učitel č. 4 nezaznamenává své slovní hodnocení, pokud chce někoho vyznamenat, dá mu jedničku za práci v hodině. Učitel č. 2 uvádí, že: „*Já se snažím vždycky nějak individuálně zachytit konkrétní výkon, ale vždycky беру žáka komplexně. Takové slovní pohlázení je podle mě okamžitá zpětná vazba pro dítě, kdy se jeho výkon může ještě v ten daný okamžik změnit.*“ Jak uvádí Slavík (1999), slovní hodnocení je kvalitativní posudek žákova výkonu, který je vyjádřen slovní zprávou. Je nápaditější pro žáka, ale i klasifikace se neobejde beze slov, což se ztotožňuje s tím, co říkají učitelé, kteří hodnotí klasifikací. Oba učitelé doplňují známku slovním hodnocením, tedy jak říká Slavík, ani známka není sama o sobě dostačující a měla by být doplněna slovním hodnocením. A to se potvrzuje i u učitele č. 3, který říká: „*Já využívám hodnocení písemné, které prokládám slovním. Jedná se o to, že já vlastně doplním známku, kterou jedinec dostal. Napíšu, co se mu povedlo, co bych vystihla, nebo co se mu naopak nepovedlo, co by měl zlepšit. Konkrétně spolu probereme situaci, která byla buď kladná, nebo záporná a to probíhá v rámci hodiny. Někdy vyvolám spolužáka, aby zhodnotil jedince.*“ V tomto případě musí být ve třídě nastavena důvěra a upřímnost mezi spolužáky bez následného výsměchu.

9. otázka

Do svého hodnocení žáků začleňuji také sebehodnocení, které je ve vzájemné vazbě s mým. Touto cestou se snažím zjistit individuální stav jedince, z kterého se také snažím vycházet a do jisté míry zohlednit?

Do svého hodnocení žáků začleňuji také sebehodnocení, které je vzájemné vazbě s mým. Touto cestou se snažím zjistit individuální stav jedince, z kterého se také snažím vycházet a do jisté míry ho zohlednit.



V tomto případě jsem velice překvapena, k jak velkému rozdílu u odpovědí došlo. Zdaleka jsem nepočítala, že tolik učitelů využívá sebehodnocení. Spoustu učitelů o tom mluví, ale v praxi jsem se s tím moc nesešla. Mým předpokladem bylo, že v české škole se velmi málo setkáme s tím, že by učitelé dávali prostor žákům k sebehodnocení. V české škole je více učitelů, kteří sebehodnocení žáků nevyužívají a nezačleňují ho do svého hodnocení. Zde se domnívám, jestli nenarážíme na slova profesora Chráska (2007), který uvádí, že v dotazníku se respondenti spíše hodnotí tak, jak by chtěli být viděni a jací by chtěli doopravdy být, než tak, jací jsou skutečně v praxi. U této otázky po zkušenostech v praxi to tak cítím. Opravdu jsem se setkala s malým procentem učitelů, kteří sebehodnocení využívají, a je ve vzájemné vazbě s hodnocením učitele. V rozhovoru se s každým učitelem do hloubky otázce věnujeme a učitelé uvádějí způsoby sebehodnocení, frekvenci sebehodnocení, formy sebehodnocení a to, jak s ním následně pracují pro své hodnocení. Po vyhodnocení mě

napadlo, že jsem tuto otázku mohla rozdělit na dvě. Jedna by zjišťovala, jestli učitelé sebehodnocení využívají, druhá by se ptala na to, jestli je sebehodnocení ve vzájemné vazbě. V grafu jsou zaznamenány dvě podstatně důležité odpovědi, které nejde rozuzlit. Na získání tohoto detailu a vlastně dvou odpovědí jsem se musela zaměřit v rozhovorech.

Interpretace rozhovorů k 9. otázce

Každý dotazovaný učitel do svého vyučování začleňuje sebehodnocení žáků a to všemi různými formami. Ne každý učitel ale ze sebehodnocení vychází tak, jako by měl. Jak píše Kratochvílová (2011) cituji:

„Cílem hodnocení a sebehodnocení ve vzájemné vazbě je působit na rozvoj osobnosti žáka. Působit na zlepšení výkonu žáka, nikoliv usilovat o pouhou kontrolu.“

Ptala jsem se tedy učitelů, jestli je sebehodnocení žáka a jejich hodnocení ve vzájemné vazbě. Učitel č. 2 uvádí, že: *„Sebehodnocení je podle mě velmi důležitá složka. U pracovních listů mám dole smajlíky, pod kterými je napsáno, do jaké míry dítě porozumělo zadané látce, dále se může samo ohodnotit, je tam kolonka, která je právě vyhrazena tomu, aby se samo dítě ohodnotilo, a já k tomu doplním hodnocení své. Pro mě je to strašně důležité, protože je neskutečné pozorovat, když se dítě samo ohodnotí a ono to vlastně koresponduje přesně ty mé myšlenkové pochody, které jsou totožné, a vidíme to stejně.“* Zde je tedy hodnocení ve vzájemné vazbě a jak říká učitel č. 2 někdy se stane, že žákovo sebehodnocení koresponduje s hodnocením samotného učitele a to je výborný cíl, který potvrzuje to, o čem píše Kratochvílová (2011), že je to efektivní cesta ke zlepšení výkonu. Učitel č. 2 ještě uvádí, že se někdy stane, že by se dítě podceňovalo a jeho výkon kritice neodpovídá. Jak říká učitel č. 2: *„Pokud je to velké podceňování řeknu, že to tak není, ale negativní pocit, který oni z práce cítí, jim nevyvracím. Děti se hodnotí písemně, využíváme formuláře, já si to archivuji a vycházím z toho.“* I negativní cestou žák sleduje vlastní procesy pro dosažení cíle a učí se s nimi pracovat. Zde učitel č. 2 vyvrací to, o čem píše Kratochvílová (2011), že sebehodnocení, kde se dítě podceňuje, nesmí nechat učitel jen tak, musí nacházet cesty, proč tomu tak je. Učitel by měl na základě otázek, které jsou směřované na žáka zjistit příčinu a

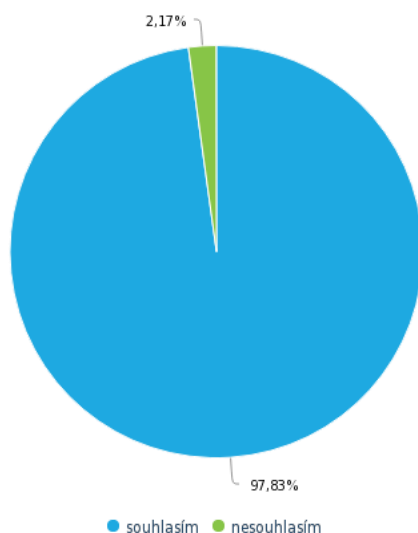
společně s konkrétním žákem na negativním postoji a podceňování pracovat. Učitel č. 3 uvádí, že pro sebehodnocení volí formu nonverbálního hodnocení. Říká, že: *„Děti se hodnotí formou mimiky, kdy dítě vyjádří úsměvem, nebo mračením, jak se při aktivitě cítilo, nebo jaké z ní má pocity. Do svých hodin začleňuji i palec nahoru, palec doprostřed, palec dolů, s touto formou sebehodnocení taky pracujeme. Sebehodnocení zařazují jak kdy, není to každý den, záleží na situaci a na učivu, takže bych řekla, že je spíše využívám spontánně, kdy mě to v té hodině napadne. Někdy to využiju ve chvíli, kdy bych měla být na dítě velmi kritická a tímto chci předcházet, že se dítě samo odhadne a ohodnotí se záporně a já se vyvaruji kritice.“* S nonverbálním hodnocením jsem se setkala jen u učitele č. 3, který nevyužívá jen tuto formu, ale do svých hodin začleňuje také sebehodnocení, které je viditelné u většiny učitelů. K již řečenému ještě dodávám: *„Děti se hodnotí samy buď ústně, nebo využívám takovou formu, že jedinci vyplňují smajlíky, které vypovídají o tom, jak žáci aktivitu zvládli. Podle toho, kolik vybarví smajlíků, natolik porozuměli novému učivu nebo aktivitě, v nichž se sami hodnotí.“* Co bylo u učitele č. 3 také ojedinělé, byla portfolia, která si evidují děti samy. Jedná se o portfolio, které slouží k formativním účelům. Poskytuje žákovi průběžnou zpětnou vazbu, k vylepšení vlastní práce a zaznamenává také to, jak se žákova práce vyvíjela. Každý žák může pozorovat svůj výkon a to, jestli se výsledky lepší nebo naopak. Učitel č. 4 dodává, že: *„Z těchto formulářů vycházím, procházím je, ale nejsou ve stoprocentní vzájemné vazbě s hodnocením mým.“*

Dle mého názoru je důležité, aby sebehodnocení žáků a hodnocení učitele bylo ve vzájemné vazbě. Potvrzují to i autoři v mnoha publikacích, které jsem již zmínila.

10. otázka

Souhlasíte s názorem Zdeňka Matějčka (1986): Formální školská spravedlnost může být vlastně někdy velice nespravedlivá?

Souhlasíte s názorem Zdeňka Matějčka (1986): Formální školská spravedlnost může být vlastně někdy velice nespravedlivá.



Dle tohoto znázornění můžeme vidět, že většina respondentů se přikloňuje k názoru Zdeňka Matějčka a tedy někdy přílišná spravedlnost vede až k určité nespravedlnosti.

Zdeněk Matějček sestavil dotazník, který je adresován a sestaven pro žáky od deseti do patnácti let a jde o zjištění sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Test je zaměřen na to, jak dítě vnímá své intelektové schopnosti a další charakteristické rysy, které vedou k úspěchu ve školní práci. Dítě hodnotí své schopnosti v mnoha oborech, hledá důvěru ve své schopnosti a test také vypovídá o postavení žákův kolektivu. Matějčkův test vychází z původní verze testu F. J. Boersma a W. Chapmana a můžeme se s ním setkat také jako s testem SPAS (Students Perceptions of ability Scale).

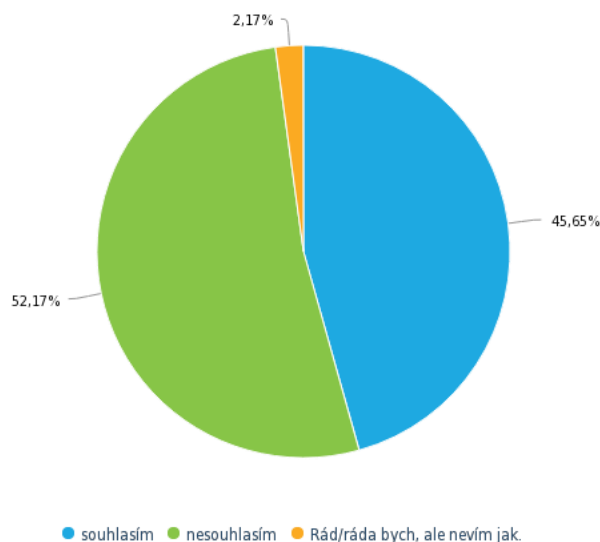
Interpretace rozhovorů k 10. otázce

Učitelé s výrokem Zdeňka Matějčka souhlasí, ale většina uvádí, že se s tím ve své praxi nesešli, nebo dokonce že nemohou posoudit. Učitel č. 1 říká, že: „*S tímto výrokem samozřejmě souhlasím, nesešla jsem se v době mé krátké praxe s tím, že bych to musela osobně řešit, ale vím, že někdy je to hodně zavádějící.*“ Učitel č. 4 zase dodává, že: „*Souhlasím s výrokem Zdeňka Matějčka, proto abych mohl být více spravedlivý, potřebuji větší škálu známek pro to, aby to bylo odpovídající úplně. Pokud vycházím ze škály od jedné do pěti, je to strašně malá nabídka, do které se musím vejít.*“ Číselná škála je opravdu pro většinu učitelů malá nabídka k přesnému ohodnocení dítěte. V našem případě je to národní zvyklost, kterou musí učitelé dodržovat. Jak uvádějí autoři v mnoha publikacích, někdy si školy během školního roku rozšiřují škálu známek až na desetistupňový žebříček. Pro učitele to může být během roku spravedlivější, mají větší možnosti. Na konci roku se ale stejně musí vejít do pětistupňové škály. Nedokážu si odpovědět na otázku, jestli je pro ně tato varianta přes rok nějaké východisko. Hledala jsem odpovědi u učitelů jedné soukromé školy v Praze 9, kde vím, že po celý rok hodnotí škálou od jedné do deseti, kdy desítka je nejlepší známkou. Samotní učitelé jsou s touto variantou spokojeni. Po celý rok tak hodnotí a vyhovuje to jak jim, tak žákům. S žáky mluví o tom, že se na běžných školách hodnotí jinak, i když oni sami dostávají vysvědčení v pololetí a na konci školního roku stejné jako ostatní děti, tedy známky od jedné do pěti. Jeden z dotazovaných učitelů na soukromé škole tvrdí, že je pro něj rozšíření škály známek lepší, zvláště u 4. a 5. třídy, kdy se výsledky žáků mnohdy velice liší. Klasifikace jednotlivých žáků je spravedlivější. Jak uvádí, v 1. 2. a 3. třídě se výsledky během roku pohybují nahore. Mezi žáky nejsou ve výsledcích vysoké rozdíly. Děti jsou na dané hodnocení zvyklé a vše záleží na koncepci školy a na pravidlech, která jsou na konkrétní škole nastavená.

11. otázka

Při hodnocení se zásadně držím klasifikace, ale zohledňuji jen v určitých situacích individuální stav jedince?

Při hodnocení se zásadně držím klasifikace, ale zohledňuji jen v určitých situacích individuální stav jedince.

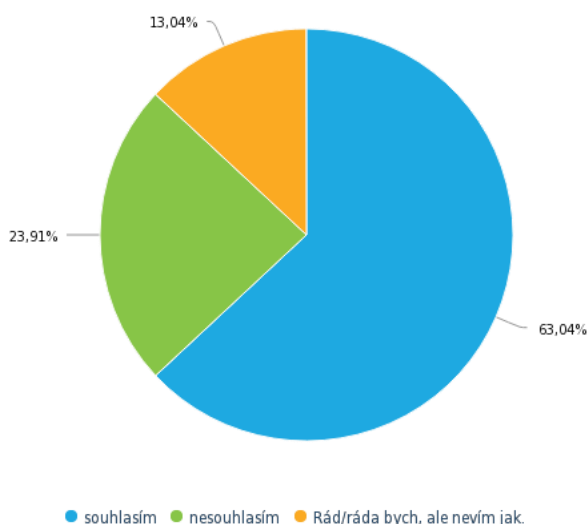


Z grafu můžeme vyčíst, že více jak polovina respondentů s otázkou nesouhlasí. Nezohledňuje individuální stav pouze v určitých situacích, které blíže popisují v otázce č. 13, ale individuální stav jedince zohledňuje, pokud je to možné, po celou dobu hodnotícího procesu. Můžeme také vidět, že skoro čtyřicet šest procent souhlasí, pouze v určité situaci, kterou též upřesňují v otázce č. 13, nebo blíže v rozhovoru se zohledněním individuálního stavu jedince. Mým předpokladem pro tuto otázku bylo, že většina respondentů zodpoví variantu rád/ráda bych, ale nevím jak. Nikdy jsem se za dobu své praxe nesetkala s tím, abychom do hloubky řešili dané téma, a proto pro mě bylo doposud tabu. Učitelé vždy upozorňovali na specifické poruchy učení, situaci v rodině či zdravotní stav, ale když jsem se zamýšlela nad předpokladem, většinovým procentem, co by oslovení učitelé mohli odpovědět, opravdu jsem si myslela, že bude převažovat třetí varianta. Jsem tedy překvapená, že učitelé s individuálním stavem pracují, hodnocení zohledňují. Hloubkové rozhovory jsem se rozhodla interpretovat současně s otázkou č. 12.

12. otázka

Při hodnocení beru zcela ohledy na individuální stav jedince?

Při hodnocení beru zcela ohledy na individuální stav jedince.



Dvanáctá otázka úzce souvisí s předchozí otázkou. V otázce 11 se ptám, jestli se učitelé zásadně drží hodnotící formy a jen v určitých situacích berou ohledy na individuální stav jedince, tedy jej zohledňují jen v zásadní situaci, která ovlivňuje jejich dosavadní výkon. V otázce č. 12 se ptám, jestli učitelé berou zcela ohled na individuální stav jedince a tedy pracují s tím, co žák prožívá, jak se cítí, co ovlivňuje jeho práci, či proč jsou výsledky náhle jiné. Tomuto tématu se úzce věnuji v rozhovorech. Předpokládala jsem, že opět bude většinový podíl odpovědí u varianty rád/ráda bych, ale nevím jak. Proto jsem velice překvapena, že se učitelé tímto tématem zabývají a s individuálním stavem jedince při hodnocení pracují.

Interpretace rozhovorů k 11. a 12. otázce

Otázky č. 11 a 12 si vlastně protiřečí, a proto jsem se rozhodla je interpretovat současně. Na jedné straně máme učitele, kteří zohledňují z části individuální stav jedince, na druhé straně jsou učitelé, kteří se snaží zohlednit zcela individuální stav jedince. Ve chvíli kdy učitel souhlasí s jednou variantou, nesouhlasí vlastně s druhou. Většina učitelů se přiklonila k otázce č. 11, tedy že zohledňují z části individuální stav

jedinice. Drží se formy hodnocení, které je dané školou, ale pokud ví, že se s žákem něco děje do jisté míry to zohlední. Učitel č. 2, který se přiklání k otázce č. 11, říká: *„Nesouhlasím, ten ohled tam jedinec bere, co se děje u něj doma, jestli bylo nemocné, ale abych hodnotila úplně podle toho, v jakém stavu se dítě nachází, to tak nedělám a tedy s otázkou č. 11 souhlasím a tedy nesouhlasím s otázkou č. 12. To jestli bylo dítě nemocné, nebo nefunguje rodina, tyto situace nastanou. Jsou to faktory, které ovlivní výkon jedince a známka jde dolů. Já se držím toho, co předvádí ve škole, jakých výkonů dosahuje. Dítě musí naplnit výstupy a je otázka jak je naplní.“* Zajímavý příklad uvádí učitel č. 4, který souhlasí s otázkou č. 11 a vyvrací otázku 12. Tvrdí, že zcela ohled na 30 dětí ve třídě není jednoduché. Snaží se z části zohledňovat stav jedince, nejvíce zohledňuje žáky se specifickými poruchami učení, kterým upravuje i celou přípravu do vyučování. Svůj názor definuje takto: *„Já se držím klasifikace, zohledňuji skupinu dětí se specifickými poruchami učení. Pokud píšeme desetiminutovky, děti s SPU už to se mnou dělaly v některé z předešlých hodin. Už si desetiminutovku prožily a není to pro ně nové. Někdy řeknu, že bude desetiminutovka z těchto tří sloupců a oni si to před desetiminutovkou projedou. Stejně tak postupuji v českém jazyce.“* Při rozhovoru se zmínil, že učit ve škole, kde se v jedné třídě setkávají děti nadané, průměrné a s poruchami je velice náročné. Ze svých zkušeností říká, že si vlastně na jednu hodinu připravuje tři typy příprav. Pro učitele č. 2 je tedy důležité naplnění výstupů. K tomu, co říká učitel č. 2, se přiklání i zbytek dotazovaných a potvrzují, co říká učitel č. 2 jediný učitel č. 1, kterému je vlastní otázka č. 12 říká, že: *„Snažím se zohlednit zcela individuální stav jedince, jestli je dítě po nemoci, má specifické poruchy učení, jestli má problémy ve třídě, jaká je situace v rodině nebo se dítě necítí dobře.“*

13. otázka

Při hodnocení konkrétního žáka beru ohledy na jeho př.: zdravotní stav. Uveďte příklady individuálních stavů jedince, které zohledňujete v procesu hodnocení?

Tato otázka byla otevřená a respondenti mohli napsat několik příkladů, které berou za individuální stav jedince. Odpovědi byly různé a pro lepší vyhodnocení jsem je kategorizovala do těchto škál.

- I. Rodina – Nejvíce respondentů odpověděla rodina, stav v rodině, situace v rodině, v jednom případě jsem se setkala i s tím, že jeden respondent zmínil špatná spolupráce s rodinou. Bohužel jsem s tímto respondentem nedělala rozhovor a nemohla jsem podrobněji probrat, jak tuto variantu míní.
- II. Zdravotní stav – V dost podobném poměru, jako byla rodina, byl i zdravotní stav. Respondenti zmiňovali příklady dlouhá absence, stav po nemoci, nemocné dítě ve škole, nebo jen zdravotní stav.
- III. Poruchy – Hned za rodinou a zdravotním stavem se nejvíce objevovaly specifické poruchy učení. Dále jsem k této skupině přiřadila osmkrát zmíněné ADHD, dvakrát zazněl příklad Aspergerův syndrom, v jednom případě jsem se mohla setkat s příkladem nízký intelekt, nadání či nenadání pro určitou činnost, předmět. I toto uvedl jeden učitel jako individuální stav žáka, který při hodnocení zohledňuje.
- IV. Psychický stav – V mnoha případech jsem se setkala s tím, že respondenti zmínili psychický stav, který někdy nekonkretizovali. Z dalších příkladů, které byly uvedeny, jsem pod psychický stav zařadila třikrát zmíněné klima třídy, snahu, která byla zmíněná ve dvou případech, v jednom případě vstřícnost, náladu, nevyspání. Také jsem se setkala s odpovědí, jak je dítě bráno kolektivem.
- V. Fyzický stav – Čtyřikrát byl zmíněn fyzický stav, který byl ve všech případech konkretizován. Šlo tedy o zmíněnou únavu, žáci jsou unavení po hodině tělesné

výchovy, či pokud je žák sportovně vytížen a věnuje se intenzivně nějakému sportu mimo školu a má každý den trénink a únava ze sportu se odráží druhý den ve vyučování a na výsledcích. I to uvedl jeden učitel jako stav, který zohledňuje při hodnocení.

- VI. Jiné prostředí – Dvakrát byl zmíněný cizinec a jedenkrát jsem se setkala s tím, že učitel zohlednil přechod z jiné školy.
- VII. Ostatní – Učitelé zmínili také v jednom případě rychlost práce a v jednom případě pocit před odevzdáním.

Když jsem tuto otázku začleňovala do dotazníku, zazněla už v pilotáži, ve které se objevily dost podobné informace a příklady. Sama jsem si myslela, že se odpovědi nebudou zas až tak lišit a odhadovala jsem, že se bude nejčastěji zmiňovat rodina, zdravotní stav, specifické poruchy učení. Což tomu tak i ve výsledku je. Zbylé odpovědi přináší informace, které jsem nepředpokládala. Myslím si, že každý učitel, který dotazník vypracovával, vycházel z momentální situace ve své praxi. Domnívám se, že někteří učitelé vycházeli ze své dlouholeté praxe a zpětně se vraceli k tomu, co museli v minulosti řešit, či co je nutí zohledňovat výsledky dnes. Někteří učitelé si třeba opravdu nevědí rady, jak daného žáka individuálně zhodnotit a vycházejí tedy z již konkrétních prožitých situací. Odpovědi byly zajímavé a v každém rozhovoru jsem se k nim vracela a detailněji jsem je s učiteli řešila.

Interpretace rozhovorů k 13. otázce

V této otázce učitelé potvrzují, co vyplnili v dotazníku. Nejčastější příklady situací, které zohledňují, jsou zdravotní stav, kde konkretizují buď stav po nemoci, nebo pokud dítěti není dobře už během hodiny. Dále jsou to různé situace v rodině, úmrtí, nebo nějaké nepokoje, které se přenášejí na dítě. Ve třetím nejvíce zmiňovaném případě se jedná o specifické poruchy učení, ADHD, Aspergerův syndrom.

Představení učitelů

První rozhovor jsem vedla se začínající paní učitelkou, která učí na pražské nefakultní základní škole, kde se hodnotí pouze slovní formou hodnocení. Ona sama by byla ráda, kdyby se na škole hodnotilo formou kombinace známky a slovního hodnocení. Škola o změně uvažuje, a tak věří, že pokud na škole zůstane, škola o plánované změně začne více uvažovat a vzniknou tamní diskuse. Se slovní formou hodnocení, která je na základní škole, problém nemá, ale kombinace jí přijde více spravedlivá. Potvrzuje, že slovní hodnocení je pro žáky šetrnější, ale má svá negativa. Po celou dobu našeho rozhovoru byl veden partnerský dialog, kdy jsem byla překvapená, s jakými názory a postoji popisuje svou praxi a třídu, ve které učí. Paní učitelka vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze a tvrdí, že do praxe byla z fakulty dobře připravená. Ve své praxi se snaží celkově zohlednit individuální stav jedince a pracovat s ním při svém hodnocení. Pořád nachází cesty, jak slovní hodnocení nejlépe uchopit. Sama paní učitelka spoustu situací řeší se speciálním pedagogem ve škole, nebo si vyžádá, aby speciální pedagog navštívil její hodiny a mohla s ním konkrétní situace a žáky řešit. Některé vzniklé situace, které musí řešit, jsou vyplývající a spontánní. Působila na mě jako silná osobnost na správném místě.

Druhý rozhovor jsem realizovala s paní učitelkou, která má ve školství šestiletou praxi. Učí též na pražské nefakultní základní škole, kde se hodnotí pouze formou slovního hodnocení. Od začátku jsem byla mile překvapena tím, s jakým nadšením o svých zkušenostech mluví. Byla velmi pozitivní a bylo zajímavé sledovat, jak demonstrativně své postoje propojuje s praxí a snaží se mi je nastínit. S formou slovního hodnocení je velice spokojena a neměnila by ji. Někdy by potřebovala známku, protože když dítě vyniká svým výkonem, chtěla by mu najednou dát tu velkou podtrženou jedničku, ale nemůže. Jak se mi pokoušela popsat, snaží se i slovním hodnocením zachytit to vyznamenaní, které jednička charakterizuje. Slovní hodnocení doplňuje schody, smajlíky, obrázky a podobně. Jak sama v rozhovoru uvedla, sebehodnocení žáků je nedílnou součástí jejího hodnocení a její hodnocení je tedy se sebehodnocením ve vzájemné vazbě. Sama popisovala situace, kdy je neuvěřitelné, že

dítě samo sebe ohodnotí a ono to koresponduje s hodnocením jejím. S dětmi na sebehodnocení pracuje již od první třídy a nyní jsou ve třídě druhé. Zde je dobře mapující, jak dítě svůj výkon odhadne a jde správným směrem k dalším výsledkům. Co se týče zohledňování individuálního stavu jedince, nezabývá se tím a nesnaží se je úplně zohlednit, jako například učitel č. 1. Ona sama tvrdí, že ve škole se hodnotí dosažené výsledky a každé dítě je něčím ovlivněno, proto na to nebere při hodnocení takový zřetel.

Třetím respondentem byla zkušená paní učitelka s jednatřicetiletou praxí. Učí na základní škole v menším městě v Ústeckém kraji. Z rozhovoru jsem se dověděla, neučí celý život na jedné škole, ale vždy učila na prvním stupni ve městě, kde žije. Do svých rozhovorů jsem chtěla začlenit také mimopražského učitele a nacházet rozdíly s názory pražských učitelů. To se mi ale vyvrátilo. Rozhovor byl veden s profesionální paní učitelkou, která někdy vynikala tím, co pražští učitelé nezmínili. Na své škole hodnotí formou klasifikace, kterou doplňuje různými typy hodnocení. Jako jediná zmínila, že využívá nonverbální formu hodnocení. Pracuje s tělem, rukama, mimikou, gesty. Děti mají ve třídě portfolia, kam si různé druhy sebehodnocení zakládají a sama paní učitelka do nich může kdykoliv nahlédnout. Stejně tak mohou změny svých výkonu sledovat děti nebo jejich rodiče. Sebehodnocení nezačleňuje pravidelně, sama uvádí, že podle toho, jak to vyplyne ze situace v hodině. Co se týče zohledňování individuálního stavu jedince, sama se přiklonila k variantě, že jen v některých situacích zohledňuje, jinak se striktně drží svých pravidel pro hodnocení. Z popisů situací a konkrétních postojů mi ale přišlo, že velice bere zřetel na aktuální stav a pocity žáků a tedy individuální stav každého žáka zohledňuje úplně.

V poslední řadě jsem vedla rozhovor s mužem, který učí na fakultní pražské základní škole. Na základní škole učí sedmým rokem. Vždy učil na pražských fakultních školách a tato škola je druhá v pořadí. Na této škole hodnotí formou klasifikace. Doplňuje je formuláři zaměřenými na konkrétní věci, které chce zjišťovat. Touto cestou většinou děti samy sebe hodnotí, jak se cítily, jak se jim činnost povedla a jak by svůj výkon ohodnotily. Pokud mají děti hodnotit svůj výkon, uvádí, že jsou vždy seznámeny

s cíli, kterých měly dosáhnout a na základě toho se mohou reálně a efektivně ohodnotit. Pan učitel učí v 5. třídě a vždy učil vyšší ročníky prvního stupně. S žáky hodně diskutuje a řeší různé situace. Jako jediný uvádí, že s žáky hodně mluví o špatných známkách, a pokud dítě nějakou dostane, snaží se vysvětlit, že to je negativní zkušenost, kterou si musí prožít. Tento přístup se mi velice líbí. Děti v páté třídě musí být postaveny do těchto situací a umět se s nimi vyrovnat. Jak uvádí učitel, vždy to ale s žáky takhle prakticoval a řešil. Když jsem se zeptala, jestli by to začlenil i v první a druhé třídě, řekl, že ano. Vše by přizpůsobil věku dětí, ale do svých hodin by to začleňoval. Pan učitel si sebehodnocení žáků prochází, nearchivuje je, ani děti nemají žádná portfolia, kde by mohly sledovat své pokroky. Uvádí tedy, že sebehodnocení žáků není ve vzájemné vazbě s hodnocením jeho. Co se týče individuálního stavu a jeho zohledňování při hodnocení, bere úplný ohled na žáky se specifickými poruchami učení. Jediné na co bere ohledy je nemoc, stav po nemoci a nečekaná situace v rodině.

4 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry učitelé prvního stupně základních škol zohledňují individuální stav jedince.

V teoretické části jsem uvedla poznatky z nastudované literatury, v nich jsem se zaměřila na vymezení pojmu hodnocení, školní hodnocení, formy, funkce a typy hodnocení. Dále se zmiňuji o sebehodnocení a portfoliu, které s hodnocením úzce souvisí. Při čtení publikací jsem se setkala s mnoha dělení hodnocení a začleňuji ta, která se mi jevila zajímavá. Myslím, že se mi povedlo zachytit spoustu zajímavostí, které mě vedly správným směrem pro efektivní zpracování praktické části.

Po zpracování výzkumu se mi některé studie a názory odborníků potvrdily, někde se s výsledky respondentů a dotazovaných neshodovaly. Výsledky dotazníku přinesly zajímavé vzorce, ze kterých jsem dále vycházela v rozhovorech. V dotaznících se objevily zajímavé výsledky, někdy velmi odlišné od mých předpokladů. To pro mě bylo velmi podstatné a motivující, když jsem se připravovala na hloubkové polostrukturované rozhovory. V nich jsem se s jednotlivými učiteli detailněji zaměřila na otázky a odpovědi z dotazníku. Celé rozhovory jsem si nahrávala a následně je písemně zpracovávala. Hledala jsem individuální rozdíly, postoje a názory jednotlivých učitelů. Někdy se názory učitelů shodovaly, někdy bylo zajímavé porovnávat odlišné postoje a dohledávat to, proč se zrovna tyto dva učitelé odlišují či shodují.

Kvantitativní i kvalitativní výzkum mi přinesl mnoho zkušeností. Pokud bych se zpětně vrátila k tvoření dotazníků, napadlo mě, že jsem mohla dotazníky zadat do tří skupin. Jednou skupinou by byli učitelé škol fakultních, druhou pražských nefakultních, třetí skupina by byli učitelé mimopražští. Zde bych mohla hledat rozdíly dotazovaných a dále hloubkově vést stejné rozhovory, které by vycházely z výsledků dotazníku. Je to tedy inspirativní pro další výzkum, či mé další gradované zkoumání tohoto problému. Dále bych mohla hledat rozdíly mezi učiteli s podobnou dobou praxe ve školství, i tam by se určitě nacházely výsledky, které by se buď shodovaly, nebo by názory učitelů byly

odlišné. Napadá mě mnoho klíčových témat, které by se daly zkoumat. Určitě by se mezi nimi našly vztahy k tématu mé diplomové práce.

Po celou dobu psaní mé práce jsem se učila novým zkušenostem. Dovednosti ohledně praktické části pro mě byly z větší části nové a zajímavé.

Domnívám se, že výsledky mé diplomové práce jsou velice zajímavé a budou inspirativní pro každého pedagoga, který nebude nacházet odpovědi na své otázky ohledně individuálního pojetí žáka při hodnocení.

5 Zdroje

AMONAŠVILI, Š. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1978.

DRAHODÁR, C. *Hodnocení žáků základních škol*. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008.

ISBN 978-80-86956-37-4

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009.

ISBN 978-80-247-2834-6

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-314-7

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s.r.o., 2011.

ISBN 978-80-7392-169-9

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005

ISBN 80-7367-040-2

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

ISBN 978-80-247-1369-4

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Začít spolu, metodický průvodce pro 1. stupeň základních škol*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-695-0

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001.

ISBN 978-80-7178-999-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002.

ISBN 80-7367-047-X

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009.

ISBN 978-80-7367-546-2

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha: Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-416-8

SEDLÁČKODA, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009.

ISBN 978-80-247-2685-4

SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004.

ISBN 80-85282-91-7

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1 vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999.

ISBN 80-858-6633-1

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.

ISBN 978-80-7178-262-9

SPILKOVÁ, V. A KOL. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005.

ISBN 80-7178-942-9

STARÁ, J. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006.

ISBN 80-86307-28-X

VALÍŠKOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

ISBN 978-80-247-1734-0

VELIKANIČ, J. *Zkúšanie, hodnotenie a klasifikácia Žiakov*. 1 vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973.

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007.

ISBN 978-80-7367-326-0

6 Přílohy

6.1 Příloha č. 1. – Dotazník

Princip individualizace v hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku. Právě jste dostali do rukou dotazník k mé diplomové práci. Jmenuji se Petra Vančurová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Během svého studia a studijní praxe jsem se setkala z mnoha typy hodnocení. Na každé praxi se hodnotilo jinak. Kladla jsem si otázky, jestli se tady ještě hodnotí škálou známek? Kolikrát tomu bylo jinak. Při výběru tématu své diplomové práce jsem se rozhodla, zaměřit se na téma hodnocení a zjistit, zda jsou mezi pedagogy ti z Vás, kteří se zamýšlejí při hodnocení na individuální stav jedince a nějakým způsobem či do určité míry zohledňují tento stav při hodnocení. Po kategorizaci odpovědí se budu dále zabývat hlouběji Vaším postavením v problematice a to formou rozhovoru. Proto bych chtěla poprosit ty z Vás, kterým by nevadilo věnovat mi pár minut pro rozhovor, zda by mi nezadali svůj osobní kontakt a jméno pro případ další spolupráce. Pokud zůstane kolonka prázdná, děkuji moc za vyplnění dotazníku, Vaše odpovědi budou pro mou práci určitě velice přínosné.

Děkuji za Váš čas.

Vančurová Petra - studentka Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Karlova Univerzita v Praze

Dotazník

Otázka č. 1

Zde zadejte prosím jméno a kontakt. Tato kolonka zůstává prázdná, pokud vyplňujete dotazník anonymně.

Otázka č. 2

Jste muž nebo žena?

1. muž
2. žena

Otázka č. 3

Vaše praxe ve školství je?

1. 0 - 5 let
2. 5 - 10 let
3. 10 - 20 let
4. 20 - 30 let
5. 30 - více jak 30 let

Otázka č. 4

Jste učitelem na fakultní škole?

1. ano
2. ne

Otázka č. 5

Jakou formu hodnocení využíváte ve své praxi?

1. klasifikace
2. slovní hodnocení
3. kombinace známky a slovního hodnocení

Otázka č. 6

Která forma hodnocení podle Vás nejvíce zohlední individuální stav jedince, žáka?

1. klasifikace
2. slovní hodnocení
3. Obě dvě formy hodnocení mají podle Vás stejnou váhu při zohledňování individuálního stavu jedince v procesu hodnocení.

Otázka č. 7

Souhlasíte s tím, že známka vyvolává v žácích úzkost a strach ze školy, psychické napětí, negativní postoje ke škole a k sobě samému?

1. ano, souhlasím
2. ne, nesouhlasím
3. Ano, pokud se jedná o známku 3, 4, 5Podle toho, jak dítě individuálně přistupuje ke škále známek, tedy jaký význam a hodnotu dítě přepisuje jednotlivé známce.

Otázka č. 8

Pokud hodnotíte žáka individuálně, tedy bez vztahů a spojitosti s hodnocením jiných žáků, a to ne známkou, využíváte hodnocení

1. písemné
2. slovní
3. využívám pouze klasifikaci

Otázka č. 9

Do svého hodnocení žáků začleňuji také sebehodnocení, které je vzájemné vazbě s mým. Touto cestou se snažím zjistit individuální stav jedince, z kterého se také snažím vycházet a do jisté míry ho zohlednit.

1. souhlasím
2. nesouhlasím

Otázka č. 10

Souhlasíte s názorem Zdeňka Matějčka (1986): Formální školská spravedlnost může být vlastně někdy velice nespravedlivá.

1. souhlasím
2. nesouhlasím

Otázka č. 11

Při hodnocení se zásadně držím klasifikace, ale zohledňuji jen v určitých situacích individuální stav jedince.

1. souhlasím
2. nesouhlasím
3. Rád/ráda bych, ale nevím jak.

Otázka č. 12

Při hodnocení beru zcela ohledy na individuální stav jedince.

1. souhlasím
2. nesouhlasím
3. Rád/ráda bych, ale nevím jak.

Otázka č. 13

Při hodnocení konkrétního žáka beru ohledy na jeho př.: zdravotní stav. Uvedte příklady individuálních stavů jedince, které zohledňujete v procesu hodnocení.

Přesné znění a zobrazení dotazníku lze také vidět na odkaze:

<http://www.surveio.com/survey/d/U9A4X2Z9A6F1A6P8L>

6.2 Příloha č. 2. – Přepisy rozhovorů

Rozhovor jsem vedla se třemi ženami a jedním mužem.

Snažila jsem se vybrat odlišné typy učitelů a pozorovat rozdíly v jejich odpovědích.

1. otázka

Sloužila jako volné pole k vyplnění jména a údajů pro kontaktování za účelem rozšiřujícího rozhovoru.

2. otázka

Jste muž nebo žena?

- I. žena
- II. žena
- III. žena
- IV. muž

3. otázka

Vaše praxe ve školství je?

- I. Jsem začínající učitel, učím prvním rokem.
- II. 6 let
- III. 31 let
- IV. 7 let

4. otázka

Jste učitelem na fakulní škole

- I. ne
- II. ne
- III. ne
- IV. ano

5. otázka

Jakou formu hodnocení využíváte ve své praxi?

- I. „Hodnotím formou slovního hodnocení, s touto formou jsem spokojená, ale trochu bych něco pozměnila. Já bych se raději přiklonila k variantě, kdy bych hodnotila žáky známkou, která by byla doplněná slovním hodnocením. Naše škola teď uvažuje o změně hodnocení, možná inovace by se právě jednala toho, o čem jsem se zmiňovala. Měli bychom tedy známku doplněnou slovním hodnocením. S návrhem této změny přišli učitelé. Škola také uvažuje o tom, že škrtne vyznamenání, ale o tom budou učitelé teprve hlasovat. Když jsem přišla na tuto školu, věděla jsem, že se zde hodnotí pouze slovním hodnocením, s daným typem hodnocení jsem se musela poprat sama, nedostala jsem žádné podklady, ani jsem nebyla školou zasvěcena do toho, jak si představují, aby se hodnotilo. Vše bylo na mně. Hodnotím tedy formou vzkazů, jednoslovných vět, když píšeme pětiminutovky, k slovnímu hodnocení připíšu i počet chyb, v jiném případě zase doplním text usmívajícím se či zamračeným obličejem. Do záznamníku píši jen vzkazy. Já si zaznamenávám výkon žáků v bodech od jedné do deseti, kdy deset je nejvíce bodů, tedy výkon na výbornou, někteří mí kolegové si slovní hodnocení zaznamenávají v procentech. Znamky nikdo z nás na škole nepoužívá, jsou hodně zavádějící, pro nás je to strašně malá škála

toho, kam to dítě zařadit. Ve třídě mám teď tři nové žáky a myslím si, že si naši školu vybraly hlavně z tohoto důvodu, že zde máme slovní hodnocení. Slovní hodnocení více vypovídá o stavu žáka a o tom do jaké míry učivo zvládá.“

- II. „V praxi hodnotím formou slovního hodnocení, které doplňuji procenty a usměvavým či zamračeným obličejem, to používám díky razítkům. S touto formou hodnocení jsem spokojená, děti vystihuje. Pociťuji ale, že druhé polovině děti známka chybí. Slovní hodnocení je podle mého popis, který nevypovídá o té samé hodnotě jako známka. Setkávám se s tím, že si rodiče nedokážou představit konkrétní známku a hledají ve slovním hodnocení samá pozitiva, negativa nevyhledávají a často tuto formu neberou tak, jako kdyby byla pod výkonem napsaná například trojka. Systém je nastavený školou. Naše škola je dvoustupňová a v obou případech jak na prvním, tak na druhém stupni se hodnotí slovně, na druhém stupni je to doplněné procenty. Diskuze na kombinaci známky a slovního hodnocení proběhla loni a rozdělili jsme se na dva tábory. Jedni učitelé chtějí kombinaci a druzí chtějí zůstat u toho, co je ve škole již několik let zavedené. Je to otázka, která se otevírá k diskuzi do budoucna, teď máme jen slovní hodnocení. Škola ale připouští tuto diskuse. Otázka je zatím výhledově otevřena.“
- III. „V praxi hodnotím klasifikací. Tato forma je daná školou, musím se jí držet. S touto variantou spokojená jsem, neměnila bych za slovní hodnocení či kombinaci známky a slovního hodnocení. Naše škola je nakloněna k jiným formám, já se k jiné formě hodnocení nehlásím, ale moje kolegyně píše na jednoho žáka slovní hodnocení, tento návrh přišel z poradny na základě toho, že se dítě potýká s mnoha specifickými poruchami učení. Naše škola se setkala s mnoha diskuzemi a myslím si, že se budeme držet klasifikace, ale výjimka se udělá u dětí, které mají nějaký závažnější problém, zdravotní problém a žák bude integrovaný do běžné třídy, v těchto případech by se hodnotilo slovně.“
- IV. „Ve své praxi hodnotím kombinaci obou metod, tedy klasifikaci a slovní hodnocení. Myslím si, že na mé škole tak hodnotí většina učitelů. Všichni učitelé

hodnotí známkou, ale každý z nás má své doplňkové hodnocení, které přiřazuje a alespoň pro mě má stejnou hodnotu jako známka. V mé třídě děti dostávají formulář, kde samy hodnotí práci hodiny či celého týdne, hodnotí samy sebe a to, jak pracovaly. Vycházím z knihy, kterou napsal profesor Kolář a doktorka Šikulová v roce 2009, nakladatelství Grada. Já si to upravuji a беру to jako nápomoc, abych získal zpětnou vazbu, jak jim práce šla, jestli jim dělala problémy, jak se u ní cítily, sleduji tím vlastně pokrok a i to, jestli je téma bavilo. Já si návrhy formulářů upravuji na základě toho, co chci sledovat. Na začátku hodiny, týdne bloku jsou děti seznámeny s cílem, a tudíž děti vědí, čeho by měly dosáhnout, jestli toho podle sebe dosáhly a do jaké míry jsou se svým výkonem spokojeny. Učím v páté třídě, zkoušel jsem to i se žáky čtvrté třídy, mladší ročníky jsem nikdy neučil. Dokázal bych si představit, že to začlením i v nižším ročníku, ale samozřejmě bych to upravil úměrně věku dětí. V jiném případě, když rozdám písemku, mám na konci tabulku, kde jsou smajlíky a dítě se díky nim ohodnotí, jak se cítí. To jsem si zavedl ve třídě sám, mí kolegové využívají zase jinou formu. Na této škole mi bylo doporučeno vést u každého žáka graf, kdy se jednalo o případ mechanických počtů. Přebíral jsem třídu, kde s tímto byl veliký problém. Stanovil jsem si pět písemek a sledoval jsem určitý jev, zaměřil jsem se v první řadě na sčítání a dal jsem pět krátkých písemek na sčítání a pozoroval jsem, jaký je pokrok, kde dítě roste, kde dítě klesá. To mi dalo zpětnou reflexi, kde neustále přetrvává nějaký problém. Grafy jsem evidoval u každého žáka, protože jsem věděl, že v tomto tématu mají velké mezery a nebylo to jen u části třídy, látka nebyla zažitá u všech dětí. Žáci jsou různého typu, pracuji se žáky, kteří jsou nadaní, žáky kteří jsou na normální běžné úrovni a se žáky, kde se vyskytují SPU. Pokud nadaní žáci látku zažitou měli, dostali v hodinách speciální gradované úlohy k tématu a já jsem se mohl zaměřit na žáky v běžné třídě a žáky se specifickými poruchami učení. Takto smíšená třída je velice náročná na přípravu a na sledování pokroků.“

6. otázka

Která forma hodnocení podle Vás nejvíce zohlední individuální stav jedince, žáka?

- I. „Individuální stav jedince nejvíce zohlední kombinace obou forem, proto bych byla ráda, kdyby se tato forma hodnocení na škole prosadila.“
- II. „Podle mě nejvíce zohlední individuální stav jedince hodnocení slovní. Slovní hodnocení je závislé na tom, jaký jazyk učitel použije. Pokud to podám holým výstupem, dítě si z toho nic nevezme a to, co jsem mu chtěla říct, ani dostatečně nezazní. Pokud své hodnocení přizpůsobím věku dětí a využiji zdrobněliny, děti mu více rozumí a dostávají tak zpětnou vazbu, která je efektivní. Hodnocení slovní přiřazuji ke schodům, nejvyšší schod je nejlepší výkon, který já doplním slovním hodnocením. Slovní hodnocení je tedy více přesné, když dítě, ale i rodič vidí, k jakému schodu došlo. Často se děti ptám, jestli hodnocení pochopily, dokážou mi dát zpětnou vazbu, potvrdí mi, že to tak je a jsou schopni se pochválit a souhlasit s tím, v čem jsem je vyznamenala či pokárala. Teď mě napadá příklad, když hodnotím výkony z estetických předmětů, napíšu, že je zdatný, dále to rozvíjím a snažím se každému dítěti napsat to, co je mu vlastní, jeho výkon mu to nejvíce zobecní.“
- III. „Já se přikloním k variantě kombinace známky a slovního hodnocení. Klasifikace je daná, jedinci to udává stupeň, do jaké míry učivo zvládl a slovní hodnocení detailněji upřesní chyby, nebo naopak vyznamená to, v čem bylo dítě dobré. Pro dítě je to vlastně taková rozebraná známka do detailu, dítě ví, kde má zabrat, co má zlepšit, kde má přidat. Já používám klasifikaci, ale při hodinách je doplňuji slovním hodnocením.“
- IV. „Přikláním se k variantě poslední. Oba dva druhy hodnocení jsou postaveny na stejnou úroveň. Rozvinuli jsme to vlastně v předešlé otázce. Vše, co bych k tomu dodal, jsem již řekl.“

7. otázka

Souhlasíte s tím, že známka vyvolává v žácích úzkost a strach ze školy, psychické napětí, negativní postoje ke škole a k sobě samému?

- I. „Podle toho, jak dítě přistupuje k hodnocení, tedy jaký status připisuje jednotlivé známce, v našem případě ke slovnímu hodnocení. Z praxe vím o jedné situaci, kdy dvojka je pro jednoho žáka skvělý výkon a ta samá dvojka je pro souseda z vedlejší lavice stresující okolnost, se kterou se špatně smíruje. Psali jsme nedávno s dětmi hned na začátku školního roku test, který mi měl dát zpětnou informaci o tom, na jaké úrovni děti v daném předmětu jsou. Dvě děti napsaly test, kde ztratily ze šedesáti bodů v jenom případě tři body a v druhém případě čtyři body. Do školy přišly maminky těchto dvou žákyň a problém chtěly řešit. Zde jsem se tedy zamyslela nad tím, že jestli je to problém žákyň, nebo maminky, která se nemůže smířit s tím, že dcera přišla o tři body. V druhém případě jsem měla chlapce, který udělal v testu pět chyb, se svým výkonem byl spokojený, věděl, že se na test připravil a jeho výsledek tomu odpovídal. V případě žákyň bylo opravdu psychické napětí. Myslím si, že maminky ve slečnách vyvolaly negativní postoj k sobě. Velký vliv má výchova a to, jaká pravidla a požadavky mají rodiče na dítě nastavené.“
- II. „Přikláním se k variantě, že to závisí na tom, jak dítě přistupuje ke škále známek. Podle mě je třída rozdělena na tři skupiny. Pokud bych to měla kategorizovat, jedná se o výborné žáky, průměrné žáky a horší skupinu s někdy velice špatným prospěchem. Pro ty nejlepší je jedno, jestli budou dostávat jedničky, nebo slovní hodnocení typu jsem ve třídě nejlepší žák a vím to. U průměrné skupiny je fajn, že se můžu rozepsat, ale už by tam děti potřebovaly něco hmatatelného jako je známka, aby je to někam přiblížilo. Pro tyto žáky by bylo někdy více motivující, kdyby dostali trojku a věděli by, že si ji mohou opravit na dvojku, či dokonce jedničku. Je tam ale zase na druhou stranu výhoda, že je známka nevyděsá a nepropadnou panice. Slovní hodnocení je v tomto směru opatrnější. Nejtěžší je to se skupinou nejhorších žáků, když jim

napíšu špatné hodnocení, pořád jsou to řádky, je to text, který si žák přečte, přijme. Kdyby dostal pětku, vyvolá to v něm právě třeba negativní postoje ke škole, k sobě samému. Co bych uvedla ještě ze své praxe. Nemohu používat známky, učím ve třetí třídě a chtěla jsem škálu úspěchu dětem trochu přiblížit. Udělala jsem jim škálu pěti okýnek, kde v každém okýnku byl jeden smajlík, který vyznačoval, do jaké míry dítě učivo zvládlo, kdybych uvedla příklad, jedná se o pojmy, tady jsi práci zvládl skvěle, tady byly chyby, které se dají opravit a ty si je příště opravíš a v posledním případě se musí více pracovat na přípravě, musíš se více soustředit. Jsou děti, kterým stačí patnáct bodů z dvaceti. Dneska jsem měla případ, kdy žákyně dostala patnáct bodu ze šestnácti a nebyla sama se sebou spokojená. Zrovna u této žákyně nepřichází požadavek precizní práce od rodičů, tedy alespoň já to tak nepociťuji. Žákyně má volnou výchovu a co vím z tripartit, děvče dělá úkoly samo. Do školy se jí rodiče nepletou, na nic se jí neptají a doma to mají nastavené tak, že ve chvíli, kdy je problém, děvče samo přijde a problém se řeší. V dítěti nemůže špatná známka vyvolat nějakou úzkost, pokud s ní nemá samo dítě negativní zkušenost a to buď ze strany učitele, nebo ze strany rodiče. Dítě jde do školy a nemá zkušenosti, ony nevědí, jaký status má každá známka, dítě si tvoří samo statusy známek s jejich vypovídající hodnotou. My všichni jsme zažili hodnocení známkou, teď je slovní hodnocení takový trend a myslím si, že spousta rodičů dává děti k nám do školy, protože se tu hodnotí slovně. Rodiče se chtějí vyhnout známce a přistupují ke slovům pozitivně. Pokud ale učitel neumí se slovním hodnocením zacházet, slovní hodnocení ztrácí svůj význam. Nejsem přesvědčena o tom, že děti motivuje. Po své zkušenosti je to v první třídě o tom, že jsou děti rády, když to přečtou, ve druhé a třetí mají slova podle mě velký motivační charakter, ve čtvrté třídě o tom začínám pochybovat. Vidím na dětech, že jsou starší a známky by potřebovaly. Já to tak pociťuji. Mně samotné to chybí, já někdy vycházím ze situace, kdy dítě předvede takový výkon, že jsem z něj tak unešená, že bych nejradši napsala jedničku podtrženou a nemůžu. Když dítě nastupuje do první třídy a neví, co to jsou známky, možná po nich ani netouží, rodiče od něj

nevyžadují, doma se o nich nemluví, možná i to hraje velkou roli. Těžké je to, když dítě přechází ze školy, kde měl známky a na nové škole se hodnotí slovně. Ta je to zavádějící, protože si hodnocení bude pořád spojovat se známkou, nebo také v případě, kdy přechází ze školy, kde se hodnotilo slovně a najednou má dostávat známky. My jsme neustále ovlivněni známkami, tak nás to možná pořád táhne k té kategorizaci.“

- III. „Je to podle toho, jak dítě přistupuje ke škále známek a tedy jakou hodnotu připisuje jednotlivé známce. Dítě, které začalo chodit do základní školy a nějakým způsobem mu byla škála známek vysvětlena a to jak od rodičů, nebo od učitele je myslím na dobré cestě k tomu, aby se známkováním problém nemělo. Je samozřejmě důležité, jak je to dítěti podáno. Jestli mu bylo řečeno, že dvojka je špatnou známkou, už s tímto hlediskem vstupuje do první třídy. Velký vliv hraje také to, jak to bylo dítěti podané ze strany rodičů. Pokud rodiče řekli, že dvojka a trojka jsou špatné známky, dítě už je vlastně sužováno pocitem, že takovou známku dostat nemůže. Podle mě to není dobře a dítě se teprve učí v základní škole novým věcem, proto je na dospělých, jak dítěti známky vysvětlí a jak to dítě přijme. Pokud se tím dítě stresuje už na začátku školní docházky, bude se tím stresovat už po celou dobu působení ve škole. Pokud se to stane v mé třídě a já vidím, že je z toho dítě špatné, necítí se a samo má ten zájem si známku opravit, tak mu tu možnost dám. Příště to volím tak, že známku škrtnu a ta už nemá hodnotu a plnou hodnotu má nová známka, kterou získal jedinec opravou. Oprava probíhá při výuce, nebo po vyučování. Vždy se s žáky dohodnu individuálně.“
- IV. „S tímto výrokiem nesouhlasím. Pokud chci vytvořit třídu, která bude motivovaná, musím využít více forem hodnocení. Zámka má u nás v české škole neskutečně dlouhou tradici a děti jsou nějakým způsobem nastaveny v naší škole na známku. Je samozřejmě na učiteli, jaká pravidla si nastaví v hodnocení od první třídy, ale chápu, že pro některé rodiče je nedostačující jen známka. Výstup z probraného neřekne známka, ale věta, slovní hodnocení,

keré známku obohacuje. Zámka má pro mě smysl obecnějšího charakteru. Stalo se mi, že za mnou přijde žák či žákyně, že nejsou spokojeni s výkonem, který předvedli, a já na to řeknu jednu jedinou věc. My jako učitelé bychom děti měli seznámit i s tím negativním a s tím, co je špatné. Děti vědí, že něco udělaly špatně a měly by se správně učit ovládat své emoce a vlastně jsme zase u toho, co říká známka, jaký má charakter, co vypovídá a s tím by se děti měly smířit. Každý učitel by s nimi o tomto měl mluvit a já se snažím mluvit s dětmi o tom, že je to negativní zkušenost, která může přinést změny. Zažil jsem už to, že se rodiče ozvali, ale v klidu jsem to s nimi probral a vysvětlil jsem jim, že musím nastavit obecná pravidla, která vyhovují celému kolektivu. Nejmenší třídou, kterou jsem měl, byla třetí, vždy jsem přebíral třídu, kde již bylo něco nastaveného. Když jsem letos na začátku školního roku přebíral třídu, diskutoval jsem s předešlým učitelem, jak hodnotil, co bylo ve třídě nastavené, třída mi byla předaná. V něčem jsem pokračoval, něco jsem změnil. Je důležité, aby děti věděly, co se nebude měnit se změnou učitele a jaké změny naopak nestanou. Děti se musí umět vyrovnávat se změnou, protože jim říkám, že kdykoliv se s ní mohou setkat.“

8. otázka

Pokud hodnotíte žáka individuálně, tedy bez vztahů a spojitosti s hodnocením jiných žáků, a to ne známku, využíváte hodnocení?

- I. „V praxi hodnotím pouze slovně. Pokud chci zdůraznit úspěch žáka, řeknu to v hodině, vyzdvižnu ho ústním hodnocením, které následně písemně zaznamenám do notýsku, který slouží jako žakovská knížka. Stává se, že jsem jeho výkonem tak nadšená a nejsem si vědoma, jestli mé vyznamenání zaznamenal, ohodnotím ho ještě jednou tak, že mu je třeba zopakují o přestávce. Vycházím ze situace, která nastane v hodině a ohodnotím nějaký nápad, myšlenku, výkon hned.“

- II. „Při hodinách hodnotím slovně, vystihnu výkon žáka, nebo zdůrazním nevhodné chování. Tohle je taková zvláštní otázka. Já se snažím vždycky nějak individuálně zachytit konkrétní výkon, ale vždycky беру žáka komplexně. Snažím se, když se mu něco povede, ho slovně odměnit. Takové slovní pohlázení je podle mě okamžitá zpětná vazba pro dítě, kdy se jeho výkon může ještě v ten daný okamžik změnit. Většinou toto slovní hodnocení dělám v průběhu aktivity, když pracují ve skupině, hodnotí se jednotlivě, jak ho hodnotí skupina. Já se na základě tohoto hodnocení potom k tomu vyjadřuji, jak já jsem viděla skupinu pracovat a jak jsem zachytila při skupinové práci daného žáka. Zase v samostatné práci obcházejím třídu, dotknu se žáka na rameni a dám mu najevo, že teď jsem vedle něj a tato chvíle je věnovaná jemu. I takovou zpětnou vazbu a hodnocení zařazuji do hodin a je velice důležité.“
- III. „Já využívám hodnocení písemné, které prokládám slovním. Jedná se o to, že já vlastně doplním známku, kterou jedinec dostal. Napíšu, co se mu povedlo, co bych vystihla, nebo co se mu naopak nepovedlo, co by měl zlepšit. Konkrétně spolu probereme situaci, která byla buď kladná, nebo záporná a to probíhá v rámci hodiny. Někdy vyvolám spolužáka, aby zhodnotil jedince. U mě ve třídě jsou děti zvyklé na písemné hodnocení. Tím jsou děti uspokojeny, i když často dodatečně hodnotíme ještě slovně.“
- IV. „Využívám kombinaci, hodnotím klasifikací, ale pokud vidím, že se žákovi něco povedlo, byl v hodině perfektní, slovně ho ohodnotím. Začleňuji to v závěru hodiny, ale pokud se někdo častěji hlásí, řeknu to nahlas, upozorním na to, aby to daný žák věděl. Snažím se třídě naznačit, že když je to u některého žáka neobvyklé, chci jeho aktivitu a píli vyzdvihnout. V závěru vyzdvihnu, co se povedlo, co se nepovedlo.“

9. otázka

Do svého hodnocení žáků začleňuji také sebehodnocení, které je vzájemné vazbě s mým. Touto cestou se snažím zjistit individuální stav jedince, z kterého se také snažím vycházet a do jisté míry ho zohlednit?

- I. „My se teď zabýváme čtvrtletním hodnocením, kdy vycházíme z klíčových kompetencí. Dětem rozdávám například formuláře, kde hodnotí práci ve skupině, hodnotí samy sebe, z těchto formulářů já dále vycházím, archivuji si je a jsou tedy ve vzájemné vazbě s mým hodnocením. Porovnávám to se svým hodnocením. Nikdy jsem se nesečkala, abych se díky tomuto hodnocení dozvěděla nějaký individuální stav jedince, či situaci, ve které mu není dobře a žák by mi to prozradil tímto formulářem či písemnými sebehodnocením. Já o problémech svých žáků vím, tak že to nikdy zatím nevyplynulo ze sebehodnocení. Dále vycházím z hodnocení, které je v komunitním kruhu. Začleňuji je třeba po skupinové práci, kdy se zeptám na konkrétní věc, například, jak se ti pracovalo ve skupině, byl jsi spokojený s výkonem vaší skupiny a podobně. Máme taky tripartity a ty jsou jednou za rok na začátku školního roku od poloviny října do poloviny listopadu, kdy se setkávám se žáky a jejich rodiči.“
- II. „Sebehodnocení je podle mě velmi důležitá složka. U pracovních listů mám dole smajlíky, pod kterými je napsáno, do jaké míry dítě porozumělo zadané látce. Dále se může samo ohodnotit, je tam kolonka, která je právě vyhrazena tomu, aby se samo dítě ohodnotilo, a já k tomu doplním hodnocení své. Pro mě je to důležité, protože je neskutečné pozorovat, když se dítě samo ohodnotí a ono to vlastně koresponduje přesně ty mé myšlenkové pochody, které jsou totožné, a vidíme výkon stejně. Někdy se setkám s tím, že se děti podceňují, nezažila jsem, aby se dítě přeceňovalo, ale s podceňováním se setkávám často. Je to jejich hodnocení, tak do toho nezasahuji, je to jejich pocit a oni se necítí dobře, tak to nechávám, pokud je to velké podceňování řeknu, že to tak není, ale negativní

pocit, který oni z práce cítí, jim nevyvracím. Děti se hodnotí písemně, využíváme formuláře, já si je archivuji a vycházím z nich.“

- III. „Souhlasím, děti se hodnotí samy buď ústně, nebo využívám takovou formu, že jedinci vyplňují smajlíky, které vypovídají o tom, jak žáci aktivitu zvládli. Podle toho, kolik vybarví smajlíků, natolik porozuměli novému učivu, nebo aktivitě, v nichž se sami hodnotí. Nebo to děláme formou mimiky, kdy dítě vyjádří úsměvem, nebo mračením, jak se při aktivitě cítil, nebo jaké z ní má pocity. Do svých hodin začleňuji palec nahoru, palec doprostřed, palec dolů, s touto formou sebehodnocení taky pracujeme. Sebehodnocení zařazuji jak kdy, není to každý den, záleží na situaci a na učivu, takže bych řekla, že je spíše využívám spontánně, kdy mě to v hodině napadne. Někdy to využiju ve chvíli, kdy bych měla být na dítě velmi kritická a tímto chci předcházet, že se dítě samo odhadne a ohodnotí se záporně a já se vyhnu kritice. Sebehodnocení využívám tak třikrát do týdne. Písemnou formu hodnocení ve své praxi vůbec nevyžívám. Děti hodnotí samy u sebe to, do jaké míry zvládly učivo. Sebehodnocení, tedy ty smajlíky si děti lepí do svých karet, je to jejich takové portfolio.“
- IV. „Již jsem se zmiňoval o formulářích, které jsou zaměřené na sebehodnocení. Tam děti vytýčí, co se jim povedlo a co se jim nepovedlo. Nikdy jsem se nesetkal s tím, že bych díky tomuto formuláři zjistil, odhalil individuální stav jedince. S touto zkušeností jsem se nesetkal. Setkal jsem se s tím, že mi dítě napsalo, že ho rušil soused, tak jsem pochopil, že dítě nebylo plně soustředěno na práci. Z těchto formulářů vycházím, procházím je, ale nejsou ve stoprocentní vzájemné vazbě s hodnocením mým.“

10. otázka

Souhlasíte s názorem Zdeňka Matějčka (1986):

Formální školská spravedlnost může být vlastně někdy velice nespravedlivá?

- I. „S tímto výrokem samozřejmě souhlasím, nesetkala jsem se v době mé krátké praxe s tím, že bych to musela osobně řešit, ale vím, že někdy je to hodně zavádějící.“
- II. „Souhlasím, já jsem si to převedla na známky ze své zkušenosti. V českém jazyce jsem vynikala v literatuře a slohu, mluvnice mi zas až tak nešla, přesto jsem měla vždycky trojku. Přistupovala jsem k tomu tak, že ať udělám, co udělám, lepší to nebude. Po dobu své praxe jsem se ještě nesetkala s tím, že by se z řad žáků ozvalo, že bych jednala nespravedlivě“
- III. „Já to nemůžu posoudit, ale zatrhla jsem variantu, že souhlasím. Nikdy jsem se s tím v praxi nesetkala, neumím to evokovat do praxe.“
- IV. „Souhlasím, proto abych mohl být více spravedlivý, potřebuji větší škálu známek pro to, aby to bylo odpovídající úplně. Pokud vycházím ze škály od jedné do pěti, je to strašně malá nabídka, do které se musím vejít.“

11. otázka

Při hodnocení se zásadně držím klasifikace, ale zohledňuji jen v určitých situacích individuální stav jedince?

- I. „S tímto nesouhlasím, snažím se zcela zohlednit individuální stav jedince.“
- II. „Souhlasím, protože pokud hodnotíme výkony. To jestli bylo dítě nemocné, nebo nefunguje rodina, tyto situace nastanou. Jsou to faktory, které ovlivní výkon jedince a známka jde dolů. Já se držím toho, co předvádí ve škole, jakých výkonů dosahuje. Dítě musí naplnit výstupy a je otázka jak je naplní.“

- III. Souhlasím, držím se klasifikace a někdy zohledňuji individuální stav jedince. Třeba se mi stalo, že děti byly dost nemocné, chyběly týden, někdy až dva a nestačily se doučit látku, kterou jsme po dobu jejich nepřítomnosti probírali. Pak si vždy zaznamenám, o jakou látku jde, a v jiných dnech se k ní vrátím, a tedy vlastně zohledním to, že jim dám ještě prostor a čas pro doučení se toho, v čem mají mezery. Když je někomu nevolno ve škole, já to na něm vidím a píšeme nějaký test, tak ho zkusí napsat a pokud se mu povede tak ho ohodnotím. Když mu není opravdu dobře, nechám to na jiný den a netlačím ho do práce.“
- IV. „Já se držím klasifikace, zohledňuji skupinu dětí se specifickými poruchami učení. Pokud píšeme desetiminutovky, děti se specifickými poruchami učení už to se mnou dělaly v některé z předešlých hodin. Už si desetiminutovku prožily a není pro ně nová. Někdy řeknu, že bude desetiminutovka z těchto tří sloupců a ony si to před zadáním projedou. Stejně tak postupuji v českém jazyce.“

12. otázka

Při hodnocení beru zcela ohledy na individuální stav jedince?

- I. „Snažím se zohlednit, jestli je dítě po nemoci, má specifické poruchy učení, jestli má problémy ve třídě, jaká je situace v rodině, nebo se dítě necítí dobře. Stalo se mi s jedním žákem, který má silné poruchy učení a chodí ke speciálnímu pedagogovi jednou týdně, psali jsme se třídou test z českého jazyka a test dopadl velmi špatně, chlapec měl ze sedmdesáti bodů pouze dvacet osm. V hodinách žák normálně zvládal učivo a jeho výkon mě velice zarazil. Při testu jsem vyzorovala, že je nesoustředěný a často si vyžadoval toaletu. V půlce testu mi řekl, že ho to nebaví a dělat to nebude. V dalším týdnu jsem oslovila speciálního pedagoga, se kterým má jednou týdně hodinu, jestli by test nemohl napsat ještě jednou a zkusit to, když bude v klidu a nebude ovlivněn klimatem třídy. Tento žák napsal test bez jediné chyby. Teď nevím k čemu se mám úplně

přiklánět, jestli má psát žák test v klidu se speciálním pedagogem za zády, nebo i se mnou, nebo to vyřešit tím, že by dostal rozfázovaný test, aby nebyl tak dlouhý. Vše budu řešit se speciálním pedagogem u nás na škole, se kterým budeme hledat vhodná řešení.“

- II. „To se vlastně odporuje s předchozí otázkou. Nesouhlasím. Co se děje u něj doma, jestli bylo nemocné, to se děje neustále u některého z žáků. Abych hodnotila úplně podle toho, v jakém stavu se dítě nachází, to tak nedělám a tedy s otázkou nesouhlasím. Pokud dítě nepracuje v prvním čtvrtletí a já vím, že jde v listopadu do poradny, napíšu mu hodnocení horší s tím, že mu budu dávat úlevy v tom dalším čtvrtletí. My tady pořád mluvíme o individuálním stavu jedince, každé dítě bereme individuálně, ale velký vliv má to, jak dítě přistupuje ke škole a také je to individuální, chování, výkony, práce ve skupině, i toto jsou individuální stavy, které musím při hodnocení zohlednit.“
- III. „Souhlasím, zohledňuji i to, že když vím o situaci v rodině, někdy přijdou do školy sami rodiče a řeknou, že mají vážné problémy, potom to zohledním, dítě je ve stresu, nedokáže se naplno soustředit na školu. Dítě si to uvědomuje a dokáže to ocenit.“
- IV. „Zcela zohledňuji jen děti se specifickými poruchami učení.“

13. otázka

Při hodnocení konkrétního žáka beru ohledy na jeho: (př.: zdravotní stav)?

- I. „Zdravotní stav, problémy ve třídě, problémy v rodině, dítě se necítí dobře a práce mu nejde tak, jako je běžné.“
- II. „Zdravotní stav, rodinná situace, to je otázka týdne, dvou týdnů, úmrtí v rodině, individuální schopnosti žáků, třeba v matematice se každý dostane na jinou úroveň, je důležité, že dítě nabylo zkušenosti s prostředím, ale každý zvládne vypočítat jinak obtížnou úroveň daného prostředí, i s tím se snažím pracovat.“

- III. „Zdravotní stav, rodina, situace v rodině, ADHD, specifické poruchy učení.“
- IV. „ADHD, specifické poruchy učení, stav po nemoci, úmrtí v rodině.“