Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Přístup rodičů ke studijním výsledkům dítěte

Diplomová práce

Forma kombinovaná

Brno 2013

Vedoucí práce: Autor práce:

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D. Anna Macanová

Bibliografický záznam

MACANOVÁ, Anna. *Přístup rodičů ke studijním výsledkům dítěte: diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra primární pedagogiky, 2013. s. 117. Vedoucí diplomové práce Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Anotace

Práce se zabývá problematikou školního hodnocení žáků. V teoretické části pojednává o kvalitě žákova života, školním hodnocení a sebehodnocení žáka. V kapitolách jsou dále představeny jednotlivé funkce, typy a formy hodnocení. Upozorňuje též na současné požadavky hodnocení v ČR. Pozornost je věnována také tématu spolupráce školy a rodiny a možnosti informování rodičů o studijních výsledcích dítěte.

Praktická část obsahuje výsledky kvantitativního výzkumu, který byl prováděn metodou dotazníku určeného rodičům žáků na 1. stupni základní školy. Jeho cílem bylo zjistit, zda se rodiče zajímají o studijní výsledky svých dětí. Pokud ano, jakým způsobem přistupují k dítěti na základě těchto informací. Výsledky výzkumu ukázaly, že všichni respondenti se o studijní výsledky svých dětí zajímají. Někteří denně, jiní méně často. V případě, kdy je dítě ohodnoceno dobrou známkou, většina rodičů jej slovně pochválí. Pokud dítě dostane špatnou známku, rodiče se snaží věnovat mu více času při přípravě do školy.

Annotation

The thesis deals with the question of the children´s school evaluation. In the theoretical part the quality of a child´s life, school evaluation and child´s self-evaluation are discussed. In the following chapters the individual functions, types and forms of evaluation are introduced. This part also points out the contemporary evaluation requirements in the Czech Republic. Attention is also paid to the topic of cooperation

between a school and a child´s family and the options of informing parents about the results of their children.

The practical part of the thesis includes the results of a quantitative research that was made by the questionnare method. The aim of the research was to find out whether parents care about their children´s school results and if they do what is their attitude towards them. The questionnaires were answered by the parents of some children at lower primary school. The collected data indicated that all of the respondents do care about the results of their children. Some of the parents show interest in them daily, some of them less often. When a child is rewarded by a nice mark, most parents praise him or herverbally. Upon receiving a bad mark at school, his parents try to spend more time with him and help him get ready for school lessons.

Klíčová slova

Hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, sebehodnocení, sebepojetí, odměna, trest, kvalita života dětí.

Keywords

Evaluation, assessment, verbal evaluation, self-evaluation, self-conception, reward, punishment, quality of a child´s life.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v Brně v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 8. 4. 2013 ……..

Anna Macanová

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala paní Mgr. Janě Kratochvílové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a vstřícnost při tvorbě diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině za její podporu a trpělivost.

Obsah

ÚVOD

1. **ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA**
   1.1. KVALITA ŽIVOTA DĚTÍ
   1.2. VÝSLEDKY ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ
2. **HODNOCENÍ**
   2.1. VYMEZENÍ POJMU „HODNOCENÍ“
3. **ŠKOLNÍ HODNOCENÍ**
   3.1. VYMEZENÍ POJMU „ŠKOLNÍ HODNOCENÍ“
   3.2. FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ
   3.3. TYPY HODNOCENÍ
   3.4. FORMY HODNOCENÍ
      3.4.1. Klasifikace jako jedna z forem hodnocení
      3.4.2. Slovní hodnocení jako jedna z forem hodnocení
   3.5. SYSTÉM HODNOCENÍ
   3.6. POŽADAVKY NA HODNOCENÍ V ČR
   3.7. DOPORUČENÍ
4. **SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ**
5. **SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODIČŮ PŘI HODNOCENÍ STUDIJNÍCH VÝSLEDKŮ DÍTĚTE**
   5.1. RODIČE A HODNOCENÍ
   5.2. INFORMOVÁNÍ RODIČŮ O STUDIJNÍCH VÝSLEDCÍCH DÍTĚTE
6. **ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI**
   6.1. CHARAKTERISTIKA ŠKOLY
      6.1.1. Hodnocení ve škole a její klasifikační řád
7. **VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**
   7.1. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ
   7.2. POUŽITÉ METODY
   7.3. VÝZKUMNÝ VZOREK
   7.4. VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT
   7.5. SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ
   7.6. NÁZORY RODIČŮ

ZÁVĚR

RESUMÉ

SUMMARY

POUŽITÁ LITERATURA

SEZNAM PŘÍLOH

Úvod

S hodnocením se člověk setkává po celý život - zpočátku nejčastěji v rodině a poté ve škole. Proto právě rodiče a učitelé mají prostřednictvím hodnocení největší vliv na utváření žákova sebevědomí, ovlivňují jeho motivaci k učení a jsou největším vodítkem ve vývoji zdravého sebehodnocení.

Před tím, než učitel začne hodnotit výkon žáka, je důležité, aby se ujistil, zda žák zná jednotlivé faktory, které mohou výrazně ovlivnit jeho výkon. Podstatné je, aby věděl, co se má naučit, proč se to má učit, jakým způsobem v učivu postupovat a jaká jsou kritéria hodnocení. Pro další učení je také nezbytné žákovo vlastní posouzení výsledku práce. Bohužel mnozí pedagogové vzhledem k nedostatku času ve vyučování opomíjejí tato kritéria, která mohou výrazně ovlivnit žákův výkon.

Ze strany rodičů je vhodné, aby se zajímali o výsledky žákova učení a spolupracovali s učitelem v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Mimo to by měli v domácím prostředí zajistit vhodné podmínky k učení a svým příkladem poukázat na smysl vzdělávání. Rodiče totiž často nevědí, jakým způsobem mají přistupovat k dítěti, co se týče školních záležitostí. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat se této problematice v diplomové práci.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda se rodiče cítí dostatečně informováno studijních výsledcích dítěte a vyhovuje jim forma, kterou jsou hodnoceny.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části.

Teoretická část obsahuje pět kapitol. V první kapitole se zabývám jednotlivými oblastmi, které představují kvalitu života dítěte a mají podstatný vliv na utváření jeho sebehodnocení. Zároveň žákova kvalita života tvoří podklad pro jeho hodnocení učitelem. V druhé kapitole se zmiňuji o hodnocení obecně. Na ni potom navazuje nejrozsáhlejší kapitola, ve které se věnuji tématu školní hodnocení. Představuji zde jednotlivé funkce, typy a formy školního hodnocení. Upozorňuji také na stanovené požadavky hodnocení a současný systém hodnocení. V neposlední řadě se zabývám také sebehodnocením žáka, které úzce souvisí s hodnocením učitele. Závěrečná kapitola pojednává o spolupráci školy a rodičů při hodnocení studijních výsledků dítěte.

V praktické části prezentuji výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda rodiče hodnotí výsledky svých dětí a jakým způsobem reagují na jejich pozitivní či negativní hodnocení. Dále jsem zjišťovala, zda rodičům i dětem vyhovuje forma hodnocení, kterou učitel praktikuje.

Z výzkumu vyplynulo, že všichni respondenti se o studijní výsledky svých dětí zajímají. Řada z nich, především rodiče dětí, které navštěvují nižší ročníky 1. stupně základní školy, se podílí na jejich přípravě do školy. Pokud jsou studijní výsledky dětí hodnoceny spíše negativně, reagují rodiče různorodě - nejčastěji však snahou zapojit se do přípravy dítěte do školy a doplnit mu chybějící vědomosti. Při pozitivním hodnocení školních výsledků jej ve většině případů ohodnotí slovní pochvalou. Vzájemnou komunikaci učitelů a rodičů hodnotí dotazovaní převážně kladně.

1. Rozvoj osobnosti žáka

1.1. Kvalita života dětí

„Kvalita života je definována s ohledem na spokojenost daného člověka s dosahováním cílů určujících směřování jeho života.“ Těmito slovy označuje Křivohlavý (2001, s. 40, cit. podle Lukášová, 2010, s. 11-12) kvalitu života v rámci celkového pojetí člověka.

Mareš (2006, s. 25) dále uvádí definici Světové zdravotnické organizace: *„Jde o individuální percipování své pozice v životě, v kontextu té kultury a toho systému hodnot, v nichž jedinec žije; pojem vyjadřuje jedinců vztah k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům…, zahrnuje komplexním způsobem jedincovo somatické zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, jedincovo přesvědčení, víru – a to vše ve vztahu k hlavním charakteristikám prostředí… Kvalita života vyjadřuje subjektivní ohodnocení, které se odehrává v určitém kulturním, sociálním a environmentálním kontextu…, kvalita života není totožná s termíny „stav zdraví“, „životní spokojenost“, „psychický stav“ nebo „pohoda“. Jde spíše o multidimenzionální pojem.“*

Výuka ve škole má zřetelný vliv na pozitivní rozvoj žáků, který se projevuje postupnými změnami. Učitel směřuje žáky ve výuce k určitým cílům. To, jakým způsobem cíle definuje, jak je žákům zprostředkovává a jaké strategie používá k dosažení těchto cílů, má vliv na výsledky, kterých žáci dosahují. Tak učitel ovlivňuje celkový rozvoj žáků.

To, jaká kvalita života se žákům ve škole dostává, má vliv na jejich zdravotní, psychický, sociální a spirituální rozvoj, podotýká ve svých výzkumech Mareš (2007, s. 83 - 98, cit. podle Lukášová, 2010, s. 12), který dále uvádí, že právě tyto zkoumané oblasti rozvoje jsou velice důležité při utváření žákovských možností rozvoje ve výuce.

Podobné oblasti, které se týkají kvality života a mohou být ovlivňovány výukou, popisuje také Lukášová (2010, s. 43):

- Zdraví (somatický růst, zrání)

- Psychický (duševní) rozvoj na úrovni rozumové, myšlenkové (kognitivní), citové (emocionální, afektivní), volní a konativní
- Sociální rozvoj
- Seberozvoj
- Duchovní rozvoj

K uvedeným oblastem lze zařadit také velké okruhy hodnot a cílů školní edukace (jednoty výchovy a vzdělávání), které mohou ovlivnit kvalitu života žáků podle toho, jak o nich rozhoduje vyučující v rámci celostního rozvoje žáků.

Dítě v roli žáka a kvality jeho života, které vedou k rozvoji plnohodnotné osobnosti v dospělosti.	*Oblasti hodnot a cílů primárního vzdělávání.*
Možnosti somatického růstu a respektování zrání – identifikace těchto potencí učitelem a žákem.	**Somatický růst a zrání–** tělesné a duševní zdraví, hygiena, životní prostředí apod.; hodnoty zdravého životního stylu; materiální podmínky zdraví, psychomotorické a senzorické předpoklady k učení.
Možnosti duševního rozvoje – oblasti kognitivního, emocionálního, volního a motivačního vývoje.	**Duševní rozvoj – myšlenkový** (kognitivní), **citový** (afektivní, emocionální), **motivační** (volní), **decizní** rozhodovací) a **konativní**.
Možnosti sociálního rozvoje – vzájemné poznávání, sdílení vztahů, spolupráce, přátelství, porozumění, soutěžení, postavení ve skupině, status, prestiž.	**Sociální rozvoj** – vnímání vztahů, sociálního prožívání, úcty, spolupráce, porozumění, radosti ze setkávání, spokojenosti v klimatu školní třídy a školy, lásky k sobě a k ostatním, ke světu, lásky k pravdě aj.
Možnosti seberozvoje dětského JÁ– realizace vlastních možností; sebepoznání – sebeprožívání – sebehodnocení –	**Rozvoj vlastních kvalit a seberozvoj – sebepřesahující tendence vlastního JÁ**, sebeuskutečňování, sebepoznávání,

seberozvoj.	sebeúcta, sebekontrola, sebehodnocení, sebedůvěry, víra v možnosti svého rozvoje i ve vyšší vedení.
Možnosti duchovního (spirituálního) rozvoje v oblasti axiologické, estetické, etické a kreativizační (hledání hodnot a rozvoj tvořivosti).	**Duchovní rozvoj** – vedení k hodnotám pravdy, krásy, dobra, spravedlnosti a dalším duchovním hodnotám a ctnostem lidství; radost z objevování a tvorby života, pravdy, krásy a dobra, tvorby a sebetvorby na všech uvedených úrovních; existenciální a sebepřesahující kulturní aspekty (tvořivost, moudrost, charakter, úcta).

Tab. 1.1. Model možností rozvoje kvality života žáků ve výuce (Lukášová, 2010, s. 44).

Profesionální přístup učitele může mít na žáka pozitivní vliv, který posiluje vzdělávací autoregulaci žáka a vede k postupnému přebírání odpovědnosti za vlastní seberozvoj, ale také negativní vliv, který je dán neprofesionálně vedenou výukou a způsobuje vznik nemocí u dítěte. Zároveň brzdí jeho rozvoj v určitých oblastech a poškozuje jeho sebepojetí. Důležité je, na základě výsledků výzkumu prožívání úzkosti ve školních podmínkách, zavčas zjistit zdroje zátěže, které by mohly negativně ovlivňovat zdravý vývoj dítěte, podotýká Havlínová (1998, s. 67).

Úzkost je zápornou emocí, takže zabírá místo pro kladné emoce, kterých je zapotřebí každému, zvláště však vyvíjejícímu se dítěti.

1) *Situační úzkost, jako např. ze zkoušení a známek, neurotizuje svou oběť a může vést k vývoji úzkostné osobnosti.*
2) *Je-li u školního dítěte struktura úzkostné osobnosti (dispozice, dřívější zkušenost) již patrná, každá aktualizace situační úzkosti, zvláště ze zkoušení a známek, zvyšuje riziko dalšího upevnění a zevšeobecnění úzkostné osobnosti.*

3) *Stavy úzkosti zaměstnávají postižené dítě natolik, že deformují jeho poznávací, výkonově činnostní a sociální pole.*
4) *Prožívání úzkostných stavů poškozuje i tělesné zdraví dítěte. Významně se podílí na poruchách a onemocněních psychogenního původu.*
5) *Opakovaně a dlouhodobě prožívaná úzkost dítěte ze zkoušení a známek, navozovaná a upevňovaná naším školním prostředím, ve svých důsledcích způsobí, že se postižené děti nerozvinou podle svých skutečných schopností a předností, ale doslova ve škole zakrní.*

Otázky zdraví, somatického růstu a zrání žáků

Během školní docházky je zdraví, nemocnost a somatické zrání dítěte velmi dynamické, proto by i školní zátěž měla odpovídat aktuálnímu stavu. V tomto období je celkový obraz dítěte ovlivňován končetinami s hbitou pohyblivostí. Dále dochází k výměně zubů, což může mít značný vliv na kvalitu výslovnosti. Mimo jiné se děti v této době stávají méně pohyblivé, proto by se měl vyučující vyhnout jednostranné zátěži a svým příkladem v nich vybudovat přirozenou touhu k pohybu. V úvahu je třeba vzít také schopnost koncentrace organismu v určitém období, která však může být u dětí velmi individuální. V 1. – 2. ročníku jde o 10 – 15 minut, ve 3. – 5. ročníku pak o 15 – 20 minut. Vzhledem k tomu by se měl vyučující vyvarovat jednostranné a déletrvající intelektuální činnosti. Velmi často se vyskytují problémy, když vyučující vnucuje žákům pracovní tempo. Dochází k tomu například v situaci, kdy žáci píší a učitel jim z důvodu časové tísně vyhradí na tuto činnost určitý čas, který však může být pro některé nedostačující. Tito žáci se tak ocitnou v časové tísni, a to se projevuje v učebních výkonech, ve snížené výkonnosti. Kromě toho může dojít také k somatickým obtížím, jako jsou bolesti břicha, nechutenství, poruchy spánku atd.

Další problémy se mohou vyskytnout v případě, kdy žák onemocní, a po návratu do školy je zahrnut úkoly, které zameškal, nebo je vystaven zkoušení jako ostatní žáci. V období rekonvalescence je lidský organismus značně oslaben a dítě se ještě může cítit

unavené. Z toho důvodu by měly být s rodiči či lékařem dohodnuty individuální požadavky na dítě.

Mareš (1997, s. 107) se k této problematice vyjadřuje následujícími slovy: *„Z medicínského i psychologického hlediska si dětské pojetí nemoci a bolesti zaslouží mimořádnou pozornost. Někdy nám totiž může pomoci při odhalování problémů, které stojí v pozadí dětské sklíčenosti, psychického trápení a velmi pomalého zlepšování zdravotního stavu. Pokud po individuálních důvodech cíleně nepátráme, mohou zůstat latentní a komplikovat léčení i rehabilitaci.“* Lze jistě dodat, že mohou způsobit značné komplikace také v učební činnosti žáků.

Otázky psychického vývoje žáků

Vzhledem ke kvalitě života dětí se tato oblast týká kognitivního, emocionálního, volně motivačního a konativního rozvoje žáků. Úroveň psychického vývoje žáků se odráží v učebních činnostech během výuky. Podstatnou úlohu zde hraje vnímání a prožívání, paměť, myšlení, řeč, cítění a vůle. Kvalita výuky může vést žáka na novou úroveň rozumového, citového a volního rozvoje. V současné době se však klade stále velký důraz na kognitivní rozvoj žáka.

Značný vliv na výkon žáka má motivace. Výkonovou motivaci pak tvoří dvě na sobě nezávislé potřeby – potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu. Učitel by se měl zamyslet nad tím, jak posílit převahu potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu. Vývoj výkonových potřeb je dán zejména nároky ze strany rodičů. Potřeba vyhnout se neúspěšnému výkonu se může vyvinout v případě, kdy jsou nároky na možnosti dítěte nepřiměřené, přetěžující nebo nedoceňující. Učitel může záměrnými situacemi podpořit příležitost prožívat úspěch žáka a naladit ho tak k pozitivnímu očekávání výsledků v budoucích učebních činnostech, upozorňuje Lukášová (2010, s. 63). Hodnocení, které poskytuje žákovi informace o tom, kde dělá chyby, a zároveň mu dává vzhledem ke schopnostem dítěte přijatelný návod, jak se těchto chyb vyvarovat, výrazně podporuje vnitřní motivaci dítěte usilovat o lepší studijní výsledky.

Je třeba vzít také v úvahu poznatek, že v počátku školní docházky má hodnota školního výkonu pro žáka především vztahový charakter. Žáci se tak učí za účelem ocenění a akceptace osobně důležitou osobou. Podporou sebehodnocení žáků se učitel může vyvarovat mnoha nepříjemnostem, které vztahový charakter přináší. *Subjektivní význam školního výkonu je dán i jeho obecnou sociální hodnotou, platnou v rodině. Jestliže je nízký, nebude mít pro identitu dítěte větší význam,* uvádí Vágnerová (1997, s. 27).

Otázky rozvoje sociálních dovedností žáků

Učitel by měl umět rozeznat u žáků předpoklady pro jejich úspěšnou adaptaci na školní prostředí. Jak dále uvádí Vágnerová (1997, s. 19-22)*mezi socializační předpoklady patří: adaptace na přijetí autority učitele, řeč a řečová komunikace dětí a orientace v hodnotovém systému a normách chování.* Podstatnou roli v kvalitě života dětí hraje také kultura školy, která vytváří sociální kontext výuky s řadou etnických souvislostí a sociálním klimatem školy (Mareš (2008, s. 11-28, cit. podle Lukášová, 2010, s. 67).

Spolupráce žáků založená na vzájemné komunikaci, stejně jako způsob začlenění jedince do kolektivu, může značně ovlivnit žákův školní výkon. Vzájemnou spoluprací si žáci lépe a trvaleji osvojí nové poznatky a rozšíří své dosavadní vědomosti. Je to příležitost, kdy se mohou mezi sebou obohatit. Tuto vzájemnou spolupráci je vhodné uplatnit také při hodnocení, kdy učitel zapojí žáka do hodnocení svých spolužáků – peer assesment. Rovněž žáci, kteří cítí přijetí do kolektivu třídy, dosahují lepšího hodnocení, jež je značně ovlivněno jejich sebedůvěrou.

Otázky žákova seberozvoje

Základní kvalitou pro celkový seberozvoj žáka je rozvoj potencí vědomého JÁ. Tato hodnota zároveň zajišťuje sjednocení celé osobnosti. Učitel si ve výuce všímá, jakým způsobem žák chápe sám sebe, jak se projevuje jeho sebevnímání, sebevidění,

tedy celkový sebeobraz. Kromě toho učitel pozoruje také žákovo sebeprožívání a sebevědomí, podotýká Lukášová (2010, s. 73).

Nakonečný (1995, s. 39-40) popsal vznik a vývoj JÁ. Ze všeho nejdříve se u dítěte vyvíjí vědomí tělového JÁ jako *vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa, vzniká tzv. tělové schéma či obraz vlastního těla* a s tímto postojem žák začíná školní docházku. Kromě toho přichází dítě do školy také s vědomím sociálního JÁ, které se projevuje vědomím jedinečnosti a kontinuity. *Geneze osobnosti je spojena se vznikem já a tento vznik já a jeho vývoj k sebepojetí (egu) jsou základními aspekty fungování osobnosti, jejího dalšího utváření, neboť osobnost funguje jako otevřený systém, který je ve stálé interakci se svým životním prostředím.*Nakonečný dále uvádí, že při utváření osobnosti prostřednictvím interakce biologických a sociokulturních činitelůhraje podstatný vliv učení, tj. zkušenosti.Kubíčková (1996, s. 101, cit. podle Lukášová, 2010, s. 73) také zdůrazňuje zásadní roli, kterou sehrává osobní JÁ. *Osobní JÁ, které se ubrání sobectví, sebeobdivování a sebepolitování, plní v životě člověka roli režiséra, je v něm činnou bytostí. Čím je osobní JÁ bohatší, protože dokázalo ze svého vnějšího a vnitřního prostředí přijímat více podnětů a osobitě je zpracovávat, tím je člověk vlastně více člověkem. K jeho kvalitám patří sebedůvěra, tvořivost, smysl pro perspektivy a vývojové možnosti, vstřícnost, tolerance, odpovědnost a všeobecné láskyplné soucítění i potřeba spolupráce.*

Učitel může kvalitu rozvoje dětského JÁ ovlivnit tím, že jej vnímá, diagnostikuje, profesionálně na něj odpovídá. Nejvíce však ovlivňuje kvalitu žákova sebeobrazu ve chvíli, kdy jej hodnotí. V případě, kdy dochází k deformaci sebeobrazu žáka, např. při antipatickém chování učitele k žákovi, nastává snížení úrovně sebekontroly a sebehodnocení. Žák si tak může svůj neúspěch vysvětlit jako vnitřní selhání, které se pravděpodobně bude opakovat. Proti tomu zdravé sebevědomí se pojí s vůlí se změnit (Lukášová, 2010, s. 75). Hodnocení učitele se tak stává velmi citlivé a působivé na sebehodnocení žáka. Také individualita žáků ovlivňuje, jakým způsobem přijímají hodnocení učitele.

Otázky duchovního rozvoje žáků

V období mladšího školního věku je chování dítěte značně ovlivňováno chováním subjektivně daných vzorů. Většinou se právě učitel stává morálním vzorem, kterého žáci napodobují. Pojmy jako ctnost, úcta člověka k člověku a lidská čest tvoří základ morálního rozvoje žáků.

Záleží na učiteli, jak využije této role, aby svým příkladem žákům ukázal důležitost vzdělání. Vzhledem k učitelovu postavení lze očekávat, že právě od jeho hodnocení se bude odvíjet žákovo sebehodnocení, které je pro jeho budoucnost nejen v oblasti vzdělávání velmi podstatné.

1.2. Výsledky žáků na 1. stupni základní školy

Učitelovo hodnocení žáka má významný vliv nejen na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, ale také na kvalitu života dítěte.

Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli, konstatuje Vališová, a Kasíková, (2007, s. 243).

Hodnocení svým obsahem vypovídá o aktuálním výkonu žáka, jeho současném stavu vědomostí či dovedností. Studijní výsledky žáků však vypovídají nejen o úrovni dosažených znalostí v jednotlivých předmětech, které lze snadno ověřit, ale také o tom, jak žák splnil klíčové kompetence, tedy kromě znalostí též dovednosti a postoje z oblasti učení, řešení problémů, komunikace, sociální, občanské a pracovní. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program, dosažením klíčových kompetencí žák získává základ pro všeobecné vzdělání orientované na situace běžného života a na praktické jednání. Jedná se o tyto cíle základního vzdělávání:

- *Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*

- *Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti*
- *Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a učleňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci*

Jak uvádí Kolláriková a Pupala (2001, s. 152): *„Nové pojetí školního hodnocení oslabuje důraz na měřitelné a dobře srovnatelné výsledky vzdělávání, zejména naučené vědomosti, ve prospěch rozvoje procesů a činností, dovedností, postojů, osobnostních kvalit, které se projevují až v delším časovém horizontu.“*

Úkolem základního vzdělávání je, aby žák získával takové kvality osobnosti, které mu otevřou cestu k dalšímu vzdělávání, k životu ve zvolené profesi i k aktivnímu zapojení ve společnosti.

2. Hodnocení

2.1. Vymezení pojmu „hodnocení“

Veškeré lidské činnosti, operace a aktivity směřují k dosažení vytyčeného cíle. Kontrolovanou, záměrnou a smysluplnou činností se člověk postupně přibližuje k tomuto cíli a usiluje o určitý výsledek týkající se sebe samého či někoho jiného. Jak

uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 10-11) v této souvislosti obsahuje lidská činnost několik etap, které se vzájemně prolínají a podmiňují.

První etapou je vždy nějaká potřeba, přání či představa (ta může být zpočátku nejasná, ale časem se stává přesnější) a formulace daného cíle. Další etapu lidské činnosti představuje zaregistrování, zmapování a ujasnění si podmínek, ve kterých bude daná činnost realizována. Nepostradatelnou etapu tvoří plánování činnosti za účelem dosažení cíle. Kromě propracovaného postupu, naplánování jednotlivých kroků a časového harmonogramu zaujímá důležité místo v této etapě také vhodný výběr prostředků, kterými daného cíle dosáhneme. Poté následuje realizace činnosti a po ní vyhodnocení výsledků. Hodnocení zde představuje srovnání dosaženého výsledku s naší cílovou představou.

Co je to vlastně hodnocení?

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

Při hodnocení je důležité si uvědomit, že je značně subjektivní. Člověk má tendenci hodnotit podle vlastního zájmu, na základě kritéria, kterým může být např. jeho prospěch, užitek, přesvědčení, zkušenosti. Hodnocení tedy můžeme charakterizovat také jako jeden z procesů, díky němuž člověk uspokojuje své potřeby, obzvláště potřebu být úspěšný, být přijímán, oceňován a hlavně potřebu seberealizace.

Proto hledáme možnosti, jak snížit subjektivitu hodnocení, a jednou z možností je právě žákovo sebehodnocení založené na jeho studijních výsledcích. Pokud učitel vede své žáky k objektivnímu sebehodnocení, zohledňuje i malé pokroky a na nich staví další učení, motivuje je k dalším pozitivním výkonům a předchází tak u nich pocitům marnosti a beznaděje.

3. Školní hodnocení

3.1. Vymezení pojmu „školní hodnocení“

Školnímu hodnocení se věnuje mnoho autorů, např. Kratochvílová, Slavík, Kolář a Šikulová, Dařílek, Košťálová spolu s Mikovou a Stang. Všechny definice poukazují na jedinečnost školního hodnocení vzhledem k prostředí, ve kterém probíhá, a k jeho systematičnosti. Uveďme si příklady.

Školní hodnocení chápeme jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem (Pasch, 1998, s. 104).

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

Školní hodnocení je proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků (Velikanič, 1973, s. 157).

Hodnocení žáka je závažnou složkou komunikace mezi aktéry vyučovacího procesu, zejména mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodiči (Kratochvílová, 2011, s. 19).

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

Školní hodnocení je zvláštní tím, že probíhá v sociální instituci – škole - probíhá ve zvláštním procesu – výuce - za doprovodu činitelů – učitelů a žáků. Jak uvádí Kratochvílová (2011, s. 20): *„Hodnocení se velmi úzce váže nejen na to, jakým způsobem učitel pojímá žáka a výuku, ale na celkovou koncepci vzdělávání ve společnosti a tím i na celkovou koncepci školy a její filozofii.“*

Na kontrolu a hodnocení žáka se v současné době pohlíží novým způsobem. Žáka je potřeba vnímat jako celistvou bio-psycho-sociální a duchovní osobnost, a to v rámci rodiny, školy a širší společnosti. Kromě toho zastává ve výuce roli aktivního účastníka diagnostického procesu (Lukášová, 2010, s. 156–157).

Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní (RVP, 2004, s. 4).

Školní hodnocení je specifické také tím, že by mělo být systematické. Projevuje se to v připravenosti učitele na výuku, organizaci, pravidelnosti hodnocení a porovnávání výsledků s danými normami. Mimoto učitel nehodnotí pouze výsledky činnosti, ale také kvalitu průběhu učení, tj. zda žák pracuje samostatně, promyšleně a s pochopením. Učitel má k dispozici hodnotící a evaluační kompetence, metody a nástroje, které používá ke zkvalitnění hodnotícího procesu. Důležitým posláním učitele v rámci procesu hodnocení je objasnit žákům význam formativního i sumativního hodnocení, zapojit je do hodnocení vlastních výsledků a touto cestou je vést k dovednosti sebehodnocení (Kratochvílová, 2011 s. 15).

Kolář a Šikulová (2009, s. 14) uvádějí, že ve smyslu systémového pojetí výchovy můžeme každý hodnotící akt formulovat jako aktivitu, operaci, činnost, která:

- Sleduje nějaký **cíl** (např. chce ovlivnit nějakou kvalitu osobnosti žáka).
- Děje se ve zcela určitých **podmínkách** (významnou podmínku představuje konkrétní povaha vztahu učitele a žáka, autorita učitele, pozice žáka v kolektivu třídy atd.).

- Realizuje se určitým **prostředkem** (slovní analýza obsahu výkonu, označení známkou, udělení bodů, zařazení do pořadí atd.).
- Vede k určitému **výsledku** (žák na hodnocení určitým způsobem reaguje, zaujímá určité stanovisko sám k sobě, může žáka přimět k rozhodnutí vykonávat další činnost kvalitnějším způsobem atd.). Tento výsledek tvoří reálně dosažené cíle učebních činností žáků.

Podle obecných kritérií hodnocení se žákovy výsledky posuzují podle:

- stanovené normy, tj. zvládání určitého vzdělávacího cíle,
- porovnávání výkonů hodnoceného žáka s jeho již dosaženými výsledky, tj. zaznamenávání individuálních pokroků v průběhu času.

V praxi jsou ale kritéria hodnocení jednotlivými pedagogy různě interpretována. Individuální interpretací se odrážejí zvláštnosti pedagoga, v nichž se reflektují zkušenosti, představy o tom, jaký by měl být úspěšný žák, a ukazují se postoje, které si učitel k žákům vytváří.

Pokud učitel bude přistupovat k hodnocení jako ke společným aktivitám, které spolu se žáky provádějí a které jsou pro žáky přínosné, může být pak hodnocení chápáno jako určitý dialog mezi učitelem a žákem, učitelem a žáky a posléze i jako dialog mezi učitelem a rodiči žáků(Kolář, Šikulová, 2009, s. 140).

Kromě toho hodnocení ovlivňuje také klima třídy a přispívá k pozitivnímu prožívání žáka. Žáci se díky tomu cítí ve výuce příjemně, a to je povzbuzuje a motivuje k dalšímu pracovnímu úsilí. Zároveň však klima třídy ovlivňuje hodnocení žáků, kteří se díky pozitivní atmosféře a dobrému kolektivu cítí ve školním prostředí bezpečně. To se potom projeví nejen v jejich vystupování, ale i ve studijních výsledcích. Dále hodnocení ovlivňuje chování dítěte, což se může projevit ve vztahu dítěte k učiteli, ve vztazích v kolektivu třídy a také ve vztahu k sobě samému, tedy k jeho sebevědomí a sebehodnocení. Pokud žák nezakusí přijetí a kladné ohodnocení druhými lidmi, je zde malá naděje, že si vytvoří kladné sebehodnocení. Hodnocení pomáhá žákovi poznávat

vlastní pokroky, posoudit je a porovnat s výsledky spolužáků. Díky hodnocení jsou uspokojovány některé potřeby žáka - být úspěšný, být pochválen, potřeba výkonu, někam patřit a splnit očekávání. Naplnění těchto potřeb pak pozitivně ovlivňuje žákův další výkon, jeho chování a jednání. Dařílek a Kusák (1998, s. 140) podotýkají: *„U žáků, kteří nemají možnost prožít ve škole úspěch a získat výbornou známku, dochází po určité době k poklesu úsilí, motivace i aspirace, což vede s velkou pravděpodobností opět k neúspěchu. Známky jsou těmito žáky percipovány jako tresty.“*

Výsledky hodnocení mohou ovlivnit skryté, utajené vlivy, o nichž učitel nemusí vědět a které mohou působit dlouhodobě nebo krátkodobě. Pokud působí krátkodobě, negativní výsledek v hodnocení je viditelný a učitel má možnost zjistit, popř. odbourat tento negativní vliv, kterým může být například vztah žáka ke vzdělání, k danému předmětu, k učiteli či vztah žáka k práci samotné. Výsledky žáka jsou ovlivněny také učitelovou subjektivní představou bezchybného žáka, s níž jeho výsledky srovnává a posuzuje. Kromě toho můžeme na žákovy výsledky nahlížet také z pohledu kvality života žáka, jak již bylo zmíněno v první kapitole práce.

Na hodnocení by se měli podílet učitel i žák, pokud oba usilují o kvalitní výchovně vzdělávací proces. *Společným hodnocením by měli plánovat žákovo učení a jeho rozvoj a přispívat k dovednostem směřujícím k autoregulaci žákova učení v budoucnu* (Kratochvílová, 2011, s. 15).

Model hodnocení – učitel

Pokud má učitelovo hodnocení plnit svoji funkci, mělo by podle Kratochvílové (2011, s. 19) dodržovat tyto zásady:

- Učitel by měl hodnocení sám dobře rozumět a měl by znát různé způsoby hodnocení
- Učitel by měl porozumět svému pojetí výuky; analyzovat hodnocení, které používá – uvědomovat si jeho přednosti a nedostatky

- Hledat vhodný způsob hodnocení odpovídající současnému pojetí výchovy a vzdělávání a nově požadovaným tendencím ve výuce v evropském kontextu a být nakloněn změně
- Zasadit zvolený způsob hodnocení do systému výchovy a vzdělávání dané školy a ladit ho s celkovou filozofií školy a požadavky na hodnocení
- Učinit je srozumitelným a přístupným všem aktérům výchovně vzdělávacího procesu

Význam hodnocení pro učitele

Hodnocení žáků poskytuje učiteli informace nejen o dosažené úrovni jednotlivých žáků i celé třídy, ale je pro něj také zpětnou vazbou o kvalitě jeho práce. Na základě těchto poznatků pak přizpůsobuje postupy a aktivity, díky nimž dosáhne vytyčeného cíle.

Jak dále uvádí Čapek (2008, s. 95): *„Školní hodnocení ve vztahu k činnosti učitele může dále plnit také funkci prostředku sbližování žáků. Uplatnění této funkce vyžaduje zdůrazňování pozitivních hodnot ve výkonech žáků v průběhu hodnocení.“*

3.2. Funkce školního hodnocení

Hodnocení v životě člověka a společnosti slouží různým cílům neboli plní různé funkce (podle Mareše, 1991, cit. podle Slavík, 1999, s. 16):

- Motivační funkce

Motivační funkce hodnocení úzce souvisí s emocionální stránkou hodnocení. Zasahuje do prožívání člověka a vede ho k tomu, že se k něčemu staví odmítavě, lhostejně, nebo naopak danou skutečnost přijímá.

- Poznávací funkce

Poznávací funkce umožňuje člověku proniknout k významu, smyslu a důležitosti toho, s čím se ve světě setkává. Tato funkce souvisí s intelektuální stránkou hodnocení.

- Konativní funkce

Konativní funkce vede člověka k aktivnímu působení na skutečnost. Zabývá se především lidskou vůlí k činu. Otázkami zjišťujeme, co chci, co smím nebo musím udělat, abych něco napravil nebo udržel na aktuální úrovni.

Charakter hodnocení je různý podle toho, která z těchto funkcí právě převládá. Každá z nich má také různý vliv na žákovu psychiku. Proto by měl učitel rozlišovat různé funkce hodnocení a na jejich základě volit vhodné metody hodnocení.

	FUNKCE HODNOCENÍ		
	MOTIVAČNÍ	**POZNÁVACÍ**	**KONATIVNÍ**
Cíl ve výuce	Zaměřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat.	Rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti.	Aktivizovat, podněcovat k činnému dosahování nebo udržování hodnot.
Převládající psychická dimenze	cit	rozum	vůle
Typické uplatnění ve výuce	Seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků.	Rozpracování učiva, rozvíjení a prohlubování znalostí.	Upevňování znalostí a jejich aplikace, (sebe)hodnocení výkonů žáků.

Tab. 1.2. Vztahy mezi motivační, poznávací a konativní funkcí hodnocení a jejich pedagogickým uplatněním (Slavík, 1999, s. 18).

Tyto funkce jsou typické nejen pro obecné hodnocení, ale i pro školní hodnocení. Velikanič (1973, s. 215-217) dále představuje pět základních funkcí, a to funkce motivační, kontrolní (informační, regulační), diagnostickou (prognostickou), výchovnou a selektivní. Podobné rozdělení uvádí také Tuček (1966, cit. podle Kolář, Šikulová, 2009, s. 45), Vališová a Kasíková (2007, s. 244), jiní autoři,např. Kosíková (2011, s. 106-109),dokonce uveřejňují ještě vyšší počet funkcí, a to funkce kontrolní, aktivizační, diagnostické, selektivní, prognostické, sebehodnotící, didaktické, regulační, motivační, výchovné a informativní.

Ze současných autorů je to dále např. Košťálová spolu s Mikovou a Stang (2008, s. 45), kteří hovoří o poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně-vývojové funkci hodnocení.

Uveďme si nyní podrobnější charakteristiku jednotlivých funkcí, kterou uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 46).

Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce je považovaná za nejčastější a nejvyužívanější funkci hodnocení. Intenzita motivační funkce souvisí s tím, že hodnocení má vliv na emocionální a citové stránky osobnosti a dotýká se intimních sfér osobnosti. Na učitelovu hodnocení závisí, zda žáci prožívají úspěch, či neúspěch. To je potom motivuje k dalším učebním výkonům.Aby učitelovo hodnocení bylo efektivní a plnilo svoji funkci, musí respektovat podmínky, které mají vliv na hodnocení ve smyslu pozitivní motivace.

A tak si žák pod vlivem hodnocení postupně vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přijímá jako hodnotné a významné, něco odmítá jako nežádoucí, něco je mu lhostejné. Záměrně zaměřuje svoji pozornost, zájem, činnost vědomě a odůvodněně určitým směrem(Kosová, 1998, cit. podle Kolář, Šikulová, 2009, s. 47).

Průběžné hodnocení může žáka výrazně motivovat k tomu, aby vynaložil veškeré úsilí pro splnění očekávaného cíle, ale také kromě motivace ho odradit od činnosti. Setkáváme se s tím tehdy, když je cíl pro žáky příliš náročný a nedosažitelný. Negativním hodnocením tak žák nabývá pocitu marnosti a beznaděje. V této situaci je nezbytné, aby učitel pozitivně ohodnotil nepatrný pokrok k cíli. Na dítě má nesmírný vliv hodnocení významnými lidmi, tedy učiteli, rodiči i jeho vrstevníky.

Informativní funkce hodnocení

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání

s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání(Kolář, Šikulová, 2009, s. 48).

Ke zjištění dosažené úrovně žáka používá učitel několik diagnostických prostředků (např. zkoušení, didaktické testy, samostatnou práci, projekty žáků, …). Získané informace pak prostřednictvím hodnocení předává nejen žákovi, ale také jeho rodičům.

Forma hodnocení ovlivňuje kvalitu informační funkce. Málo informací podává žákovi takové hodnocení, kdy mu učitel pouze sdělí známku bez dalšího komentáře. *Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu"*(Amonašvili, 1987, cit. podle Kolář, Šikulová, 2009, s. 49). Ta spočívá v tom, že učitel sám nebo spolu se žákem zhodnotí úroveň dosažených výsledků ve srovnání se stanovenou normou. Hodnotí, co se naučil, s jakým úsilím pracoval a jaké pracovní postupy použil. Následně učitel žáka informuje o tom, kde se dopustil chyb, volil nevhodné pracovní postupy, a poradí mu, jak má dále pracovat a jak zdokonalit svoji práci. Toto společné hodnocení má na žáka nejen motivační vliv, ale také zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem a vytváří větší důvěru žáka k učiteli.

Konativní (výchovná) funkce hodnocení

Výchovná funkce hodnocení by měla u žáků pěstovat pozitivní vlastnosti a postoje - vzbuzovat v nich odpovědnost, vytrvalost a svědomitost.

Význam výchovné funkce ve smyslu působení na žáka spočívá v tom, že se *žáci učí sebekontrole, vyhledávání a odstraňování chyb i přijímání kritiky* (Cedrychová, 1996, s. 106, cit. podle Kosíková, 2011, s. 81).

Kosíková (2011, s. 107) uvádí principy, na kterých je výchovná funkce založena:

- Princip priority pozitivního hodnocení – jestliže usilujeme o výchovné působení na žáka, doporučuje Kosíková (2011, s. 107) *vycházet z toho, jaké pokroky činí*

žák ve srovnávání vůči sobě samému. Každého žáka můžeme za něco pochválit, ocenit píli a snažení a motivovat ho tak k další práci.

- Princip bezprostředního hodnocení – přístup žáka k učební činnosti může učitel ovlivnit také tím, že spolu s ním poznává smysl a význam jeho práce, aby mu tak pomohl rozpoznat, zda jeho snažení vede k vytyčenému cíli.
- Princip rozvíjení osobnosti žáka – podle Kosíkové (2011, s. 107) se hodnocení podílí na formování pozitivních vlastností a postojů. Je to dáno tím, že hodnocení konkrétního žáka nemá vliv pouze na jeho výkon, ale také na jeho osobnost, tzn. jeho vlastnosti, postoje, tvůrčí přístup k řešení problémů, jeho vztah k práci či jeho hodnotovou orientaci.
- Princip vytváření prožitku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu – učitel by měl usilovat o to, aby žákovi dával naději k úspěšnému výkonu. Měl by hodnocení vyjadřovat tak, aby bylo pro žáka motivací a zároveň vyjadřovalo pozitiva a možnosti, díky nimž je možno dosáhnout cíle.

Prognostická funkce hodnocení

Tato funkce spočívá v tom, že na základě zjištění žákových možností a dlouhodobějšího pozorování dosažených výsledků může učitel předpovědět jehodalší studijní perspektivu, která je zvláště důležitá při profesním a studijním rozhodování. Na základě tohoto zjištění lze lépe odhadnout, zda žák zvládne budoucí studijní nároky nebo jakou cestou vzdělávání by měl dále pokračovat. Jak uvádí Kalhous, Obst (2002, s. 405), prognostická funkce hodnocení umožňuje *posoudit připravenost žáka pro další učení.*

3.3. Typy hodnocení

Pedagog má možnost použít různé typy hodnocení, které jsou odborníky rozděleny dle různých hledisek. Např. Košťálová, Vališová, Kalhous a Obst, Slavík rozdělují typy hodnocení podle cíle hodnocení.

Kosová (1998, s. 171, cit. podle Lukášová, 2010, s. 52-74),uvádí typy hodnocení podle zdroje hodnocení, tedy podle toho, kdo je subjektem hodnocení:

- **Hodnocení vnější (heteronomní)** –Lukášová (2010, s. 171) definuje tento druh hodnocení slovy: *„Jedná se o instrumentální výroky o žákovi a jeho učení, které hodnotí učební činnosti žáka zvnějšku.“*
- **Hodnocení vnitřní (autonomní)** – *Jedná se o takové hodnocení, které je přímo součástí jeho osobnostních dispozic. Hlavní akcent je na hodnocení zevnitř,* hovoří Lukášová (2010, s. 171).

Další typy hodnocení uvádí Kratochvílová (2011, s. 26–31), která je rozlišuje dle následujících hledisek:

1) Z hlediska zaměřenosti a připravenosti

a) Hodnocení bezděčné – spontánní, vyjadřuje pocity hodnotícího slovy typu „líbí“, „nelíbí“, „výborně“. Často je doprovázeno mimikou a gestikulací. Tento typ hodnocení má důležitý vliv na žákovo sebepojetí. To by měli učitelé respektovat a podle toho zvážit hodnotící výrazy, které ve vyučování užívají.

b) Hodnocení záměrné, operativní – používá se v bezprostřední situaci s cílem upřesnit žákovi dojem z jeho výsledku. Úkolem je uvědomit si úroveň dosaženého výsledku činnosti žáka, zajistit opatření pro korekci a vylepšení. Informuje žáka i rodiče o tom, co se dítě naučilo a co je ještě potřeba zdokonalit.

c) Hodnocení záměrné, formalizované – zaznamenává se, uchovává se a postupně se analyzuje. Pozornost věnuje nejen celku, ale i dílčím jevům.

2) Z hlediska procesu učení

a) Formativní hodnocení – nabízí žákovi a jeho rodičům informace o jeho výsledcích v průběhu vyučovacího procesu, kdy se ještě dají kompletní výsledky učení tímto hodnocením zlepšit. Autorka tohoto dělení hodnocení doporučuje zaznamenávat si poznámky z učebního procesu žáka, uchovávat je a postupem času je analyzovat. Tento typ hodnocení nabízí žákovi průběžnou reflexi jeho učení a zároveň poskytuje učiteli zpětnou vazbu o tom, jak se žák přibližuje k vytyčenému cíli. Na základě těchto informací pak učitel volí vhodné strategie vyučování, jimiž pomůže žákovi dosáhnout cíle. Formativní hodnocení plní motivační a rozvíjející funkci hodnocení. V praxi by proto mělo být uplatňováno častěji než hodnocení sumativní, které zpracovává výsledky z formativního hodnocení.

b) Hodnocení výsledku – používáme při posuzování činnosti, např. výrobku, domácího úkolu, prezentace.

3) Z hlediska času

a) Vstupní hodnocení – cílem je získat informace o dosažené úrovni žáka na počátku určitého období. Na základě těchto údajů pak učitel volí vhodné metody výuky.

b) Průběžné hodnocení – užíváse v průběhu určité etapy, kdy si učitel ověřuje dosažení vytyčených kompetencí, uskutečňuje korekci vyučovacích metod a učebních postupů žáka.

c) Sumativní hodnocení (závěrečné) – využíváse na konci určité etapy, kdy se snažíme získat definitivní, souhrnný přehled o dosažené úrovni žáka. Současně podává informace rodičům v době, kdy dítě postupuje do vyššího ročníku,

přechází na jinou školu nebo jako podklad pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání.

4) Z hlediska vztahové normy

a) Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) – výkon žáka porovnáváme s výkony jiných žáků. Zároveň nerespektujeme rozdíly mezi schopnostmi a předpoklady žáků. Tento typ hodnocení vede k demotivaci žáků, zraňuje žáky a vede k poškozování zdravé sebeúcty žáka. Ve školách se často objevuje na nástěnkách, které poukazují na to, který žák se v daném období nejlépe choval, učil atd.

Toto hodnocení staví žáky do pozic soutěžících, které dle jejich výkonu staví na určitou pozici žebříčku.

Slavík (1999, s. 60) upozorňuje, že *hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Promítají se do něj sociální vztahy – obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže nebo lásky apod.*

Je ovšem zřejmé, že ani v praktickém životě se tomuto hodnocení člověk nevyhne. Setkává se s ním při pracovních kurzech, soutěžích na volném trhu nebo v mimopracovních vztazích mezi lidmi.

b) Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) – posuzujeme výkon žáka vzhledem ke stanoveným kritériím. Ta mohou být dána učitelem, žáky nebo spoluprací obou subjektů či vedením školy. Hodnocení vyjadřuje absolutní výkony žáka a tím přispívá k poznávací funkci hodnocení.

c) Hodnocení podle individuálně vztahové normy – hodnotí práci žáka s ohledem na jeho předchozí výsledky. Informuje o tom, zda se žák přiblížil k cíli, či nikoliv. Hodnocení přispívá k individualizaci ve výuce a využívá teorie zvládajícího učení. V takovém případě mají i slabší žáci možnost získat pochvalu za nepatrné

zlepšení a zažít tak pocit úspěchu. Příznivý vliv má tato zkušenost na formování žákova sebehodnocení. Zároveň přispívá k růstu rozvíjející a motivační funkce hodnocení.

Dále se můžeme setkat s několika druhy alternativního přístupu k hodnocení, jako je (Slavík, 1999, str. 103-107):

Autentické hodnocení – jedná se o zjišťování znalostí a dovedností v podmínkách blížících se reálným situacím. Soustřeďuje svoji pozornost na úkoly důležité pro praktický život. Zastánci tohoto druhu hodnocení tvrdí, že poskytuje učiteli lepší pohled na žákovy výkony než tradiční metody.

Portfoliové hodnocení - je pokládáno spíše za prostředek hodnocení, který klade důraz na shromažďování prací žáka v portfoliu. Portfolio těchto žákovských prací obsahuje také další záznamy o dítěti. Cílem je poskytnout dítěti samotnému i jeho okolí obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, vyrábí předměty, jak jedná s ostatními lidmi atd.

Příkladem kriteriálního hodnocení je **mastery learning** neboli zvládající učení (Petty, 1996, s. 346; Průcha, 1996, s. 132). Toto hodnocení je založeno na určité strategii učení, při níž se snažíme, aby žák dosáhl vytyčeného cíle. Hlavní podstatou je, že žák opravuje svoje chyby na základě vlastní znalosti, v jakém učebním kroku se dopustil chyby a jak ji může napravit.

Žádný typ hodnocení nelze označit jako dobrý, nebo špatný. Při uplatnění daného typu hodnocení záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití.

Kratochvílová (2011, s. 32) dále uvádí doporučení, jakých chyb by se měl vyučující vyvarovat:

- Důraz na srovnávání s ostatními

- Důraz na sumativní hodnocení
- Důraz na hodnocení vědomostí
- Nepostačující zapojení žáků při hodnocení
- Hodnocení je málo konkrétní – není jasné, co vlastně žák umí
- Nerozlišuje se proces učení od procesu hodnocení výsledku

Naopak by měl vyučující věnovat svoji pozornost na posílení těchto hodnocení:

- Hodnocení formativního
- Hodnocení komplexního – průběhu i výsledků
- Hodnocení kriteriálního
- Hodnocení dle individuální vztahové normy
- Hodnocení slovního
- Hodnocení systematického
- Hodnocení doplněného o sebehodnocení žáka

3.4. Formy hodnocení

Formy hodnocení žáků představují projevy hodnotícího procesu. Učitel jimi vyjadřuje výsledky hodnocení žáka, které může formulovat různými způsoby.

Během historického vývoje školy se uplatňovaly různé formy vyjadřování výsledků hodnocení.Velikanič (1973, s. 159-160) uvádí, že první zmínky nacházíme již v období starověku u Quintiliana. Dále popisuje, žev této době, ale potom také ve středověku a v jezuitských školách byly zavedeny tzv. lokace. Jednalo se o místa, která byla určena žákům a sloužila k jejich klasifikaci a selekci. Běžně se prováděly tělesné tresty, a to holí nebo metlou. Další formou hodnocení byly signy. Jde o symboly, které žáci nosili, a daný symbol představoval jejich úspěšnost či neúspěšnost ve studiu. Mimoto existovaly ve školách také knihy cti a černé knihy.

Do 16. století se hodnotilo převážně slovně. Poté došlo ke značnému rozvoji školství, čímž se změnilytaké formy hodnocení. Slovní hodnocení nahradila klasifikace. Hodnotila se návštěva školy, mravy, prospěch v jednotlivých předmětech i celkový prospěch.

Rozvoj školního hodnocení pomalu ustal v roce 1905, kdy Školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských upravil klasifikaci žáků a vydávání vysvědčení, jak popisuje Kolář, Šikulová (2009, s. 78). I přesto se na počátku 20. století vyskytly z řad reformních pedagogů (V. Příhoda) kritiky školního hodnocení formou známek. Nicméně vyjadřování výsledků pomocí klasifikačních stupňů zůstalo nejčastější formou hodnocení ve škole.

Na počátku 20. století se začaly ozývat kritické hlasy z řad pedagogů proti klasifikaci. Vybízely, aby pedagogové využívali při hodnocení širší slovní hodnocení a hodnotící charakteristiky žáků. Tvrdily, že klasifikování má nepříznivé účinky na psychiku žáků a žáci tak prožívají úzkost, strach ze školy a psychické napětí. Důsledkem toho dochází ke snižování jejich studijních výkonů, morální deformaci a vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole a ke vzdělání vůbec. Tyto argumenty pak podpořily výsledky z výzkumů (např. Havlínová, 1994; Vágnerová, 1995), které u žáků potvrdily strach, úzkost a obavu ze špatných známek.

Pokud učitel zvažuje, jakou formou bude žáky hodnotit, měl by si nejdříve uvědomit, v čem a jak změní styl své práce se žáky, v čem bude spočívat nový systém hodnocení a jaké vytvoří podmínky pro navození kladné motivace. Žádná z forem hodnocení není špatná sama o sobě. Záleží především na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým ji učitel použije (Kolář, Šikulová, 2009, s. 81).

Výsledky výzkumu, který byl prováděn v letech 2001-2002 na 1. a 2. stupni základních škol a zabýval se formami hodnocení, ukázaly, že nejčastějším způsobem hodnocení bylo slovní hodnocení kladné a jednoduché (např. „Správně“, „Pokračuj“), které tvořilo více než 41% z celkového počtu zaznamenaných hodnotících výroků (Šikulová, 2004, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 83-84).

Výběr formy hodnocení, který může být ovlivněn také povahou předmětu, probíraným učivem, věkem a individuálními schopnostmi žáků, vždy závisí na pedagogickém záměru učitele.

Ve škole se lze setkat s těmito formami hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 93):

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- Úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se
- Gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí)
- Dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni)

Jednoduchá verbální hodnocení:

- Velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima)
- Kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mě potěšil, zase jsi mě zklamal, čekal jsem, že to zvládneš, …)

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- Lokace (nejen tradiční – tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpustilejšího žáka blíže k učiteli)
- Signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků)

Oceňování výkonů:

- Výstavky prací žáků
- Pověření náročnějším úkolem
- Pověření méně náročným úkolem
- Nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti
- Pověření vedením týmu při řešení problému

Kvantitativní hodnocení:

- Vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a minusy)
- Známka se zdůvodněním
- Výpočet dobře splněných úkolů
- Výpočet chyb
- Vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci)
- Procenta

Písemná a grafická vyjádření:

- Charakteristika žáka
- Diagramy, zařazení na diagramu
- Posuzovací škály

Slovní hodnocení:

- Slovní obsahová analýza výkonu
- Obšírná slovní obsahová analýza výkonu
- Ocenění práce třídy po vyučovací hodině
- Zhodnocení realizovaného projektu
- Parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy bohužel až zesměšňující)
- Vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení …)
- Odměna žákovi
- Vyznamenání žáka
- Tabule cti, tabule hanby

- Zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích
- Pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci
- Zastoupení učitele v určitých situacích (pověření)
- Vyhlášení vítězů

Jednotlivé formy hodnocení mají své klady i zápory, pokud nejsou dodržovány funkce hodnocení. V českých školách stále převažuje sumativní hodnocení, které je vyjádřeno číselně, a to pětistupňovou škálou, která se velmi často používá také v rámci formativního hodnocení.

3.4.1. Klasifikace jako jedna z forem hodnocení

Klasifikace jako jedna z forem hodnocení má u nás dlouholetou tradici i přesto, že má svá negativa. Známkování může být ovlivněno řadou rušivých faktorů, které spočívají v preferenci učitelových postojů. Známky jsou tak mnohdy ovlivněny sympatiemi či antipatiemi k jistým žákům (Kosíková, 2011, s. 113).

Řada pedagogů a psychologů upozorňuje na negativní příznaky, které známka do školy přináší a pro které je kritizována (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84-85):

- Známka neposkytuje informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho úsilí, píli, tvořivosti, vytrvalosti. Známka má hlavně kognitivní obsah, její sociální rozměr je omezen.

- *Zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou právě zřejmé, nejspíše proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků* (Hrabal, 1988, s. 51). Odlišné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace se tak stává spornou.

- *V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídkakdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily* (Amonašvili, 1987, s. 24, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 85).

- *Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné" prostředky pro dosahování žádoucích známek* (Amonašvili, 1987, s. 24, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 85).

- V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena žádoucím hodnocením. Oddělila se od něho, tzn., že pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče si ho mohou vysvětlit jiným způsobem.

- *Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence „učit se kvůli známkám". Tato tendence každým rokem sílí a slábne opět až v nejvyšších ročnících* (Amonašvili, 1987, s. 55, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 85).

- *Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti* (Amonašvili, 1987, s. 76, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 85).

- Klasifikace z části nesplňuje podmínky, které by hodnocení mělo plnit.

- Při hodnocení známkou se můžeme setkat s nízkou objektivitou, reliabilitou a validitou.

- *Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Známka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o*

míře jeho odlišnosti od předepsané normy(Kopřiva, 1994, s. 75, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 85–86).

- Vážným nedostatkem klasifikace je časté ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem. Nebere se tak ohled na možnosti dítěte, které i přes nízký výkon pracovalo svědomitě.

- *Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti*(Kopřiva, 1994, s. 74, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 86).

- *K tomu, aby žáci rozvíjeli své znalosti, dovednosti a získávali nové zkušenosti, nepotřebují známky. Potřebují znát smysl toho, co se učí, a mít kladný postoj ke vzdělávání* (Kratochvílová, 2011, s. 101).

- *Hodnocení učebního výkonu známkou bohužel posiluje právě krátkodobou orientaci na činnost. Při rozvíjení dlouhodobé orientace nám pomáhá spíše slovní hodnocení, protože na rozdíl od známky může odkazovat k budoucnosti, vyjadřuje očekávání budoucího školního výkonu* (Lukášová, 2010, s. 65).

Na druhé straně má klasifikace také svá pozitiva:

- *Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

- *Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy* (Hrabal, 1988, s. 48).

- *Známka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu* (Hrabal, 1988, s. 51).

- Školní známky dokážou žáka rychle motivovat a přispět tím také k plnění ostatních funkcí školního hodnocení. Nutno říci, že tak jako mohou známky žáka motivovat, mohou jej také demotivovat, a tím zablokovat další pokrok v učení žáka.

- *Známky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost* (Amonašvili, 1987, s. 54, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 86).

- Klasifikace je tradiční hodnotící forma, na kterou je společnost zvyklá.

- Známka je lépe zpracovatelná pro statistické údaje a umožňuje snazší porovnání výkonů.

Podstatné je, aby učitel při hodnocení přihlížel nejen na žákovy výkony a výsledky jeho práce, ale také na jeho učební činnosti a na prostředky, díky nimž dosáhl těchto výkonů, neboť podstatou žákova učení ve škole jsou právě procesy a postupy, kterými se přibližuje k cíli.

3.4.2. Slovní hodnocení jako jedna z forem hodnocení

Slovní hodnocení lze v praxi využít buď samostatně, nebo jako doplnění klasifikovaného hodnocení. Rovněž se používá při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o posouzení žákova výkonu, které je zformulováno do slovní zprávy. Obsahuje nejen informace o výsledcích žákova učení, ale i o jeho postojích a úsilí, které při práci vynakládá. Hlavní výhodou slovního hodnocení je, že lépe zaznamenává individuální pokrok každého žáka a podává tak celistvější informace o jeho silnějších a slabších stránkách v procesu učení. Rodiče však mohou být

zaskočeni, protože postrádají měřítko používané v klasifikaci, podle něhož by poznali, zda je jejich dítě úspěšné, nebo ne. Úkolem učitele je seznámit rodiče s novým měřítkem, které tvoří cíle učení pro určité období. K tomu, aby rodiče lépe porozuměli systému slovního hodnocení, můžou přispět konzultace učitele, rodičů i žáka (Košťálová, 2008, s. 23).

Aby slovní hodnocení plnilo informativní funkci, měl by žák být seznámen s kritérii hodnocení a měl by mít možnost posuzovat své výkony v rámci požadovaných kritérií. Schimunek (1994, s. 42) uvádí, že *slovní hodnocení by mělo v podobě obsahové analýzy žákova výkonu obsahovat*:

- Hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka)

- Pravděpodobné příčiny dosaženého stavu

- Návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky

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

Slovní hodnocení má podle odborníků i jiná pozitiva (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89):

- Slovní hodnocení nevyvolává u žáků stres, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může žáka povzbudit.

- Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jakým způsobem by měl žák pracovat, aby dosáhl lepšího výkonu.

- Slovní hodnocení zmenšuje riziko diskriminace slabších žáků.

- Díky možnostem, které slovní hodnocení nabízí, se učitel snáz přiblíží k individualitě žáka.

- Slovní hodnocení se soustředí hlavně na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení.

- *Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).

- *Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit* (Kopřiva, 1994, s. 75, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 89).

- Prostřednictvím slovního hodnocení se žákovi nabízí možnost všímat si toho, čeho si při hodnocení všímá učitel. Učitelovo hodnocení se pro žáka stává příkladem při sebehodnocení.

Existují ale také problémy, které jsou spojeny s užíváním slovního hodnocení a které se většinou vyskytují na základě nesprávně pochopeného a prováděného slovního hodnocení:

- Slovní hodnocení by nemělo nahrazovat známku stručným pojmenováním typu (např. 1 – výborně, 2 – velmi dobře), v tom případě by postrádalo zpětnovazební charakter, stejně jako nekonkrétní informace „to je pěkné, to se ti povedlo“ apod.

- Vypracování slovního hodnocení je časově náročné a obtížné – aby učitel žákovi poskytl kvalitní slovní hodnocení, musí umět dobře určit dosaženou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj.

- Hrozí nebezpečí, že učitel nahradí slovní hodnocení frází a z formativního slovního hodnocení se tak stane hodnocení formální.

- Je možné, že místo hodnocení pracovního postupu, výsledku, chování se učitel zaměří na hodnocení osobnosti žáka. Jedná se o riziko tzv. „nálepkování" jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. To vede žáka k tomu, že svoje chování přizpůsobuje představám druhých, aby je nezklamal.

- Pochvala, kterou učitel použije ve slovním hodnocení, může sloužit jako známka - obsažená ve slovním hodnocení, která se stává cílem žákova úsilí.

- Slovní hodnocení by nemělo srovnávat výkony žáků mezi sebou. Pokud učitel chce srovnávat, pak jedině výkony jednotlivých žáků postupem času.

- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat věty vyjadřující rozkaz, např. „Musíš…", „Udělej…" ani věty podmiňovací „Měl bys udělat…"

Rizikem ve slovním hodnocení jsou, podle slov J. Nováčkové, pochvaly typu „To jsi mi udělal radost …", „Chválím tě za …", „Zasloužíš pochvalu za …". Řadu učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní, dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo, vede to ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným (Nováčková, 2006, cit. podle Kolář, Šikulová, 2010, s. 90).

Slovní hodnocení nabízí dětem kvalitní zpětnou vazbu, kterou potřebuje každý, kdo o něco usiluje a jde za nějakým cílem.

Podle Spilkové (1996, s. 30) je důležitým znakem současného pojetí vyučování *otevřenost hodnocení vůči vývoji dítěte, tedy důraz na průběžné (formativní) hodnocení, které se zaměřuje na procesy učení (nejen na jeho výsledky) a na pravidelné poskytování zpětné vazby o průběhu učení.*

3.5. *Systém hodnocení*

Hodnocení je jedním ze základních prvků, které ve škole probíhají. Hodnocení nemůže být nahodilé, ale mělo by zapadat do celkové koncepce školy. Obecným cílem hodnocení je rozvoj osobnosti s ohledem na její individuální zvláštnosti. Hodnocení by mělo být systematické a pravidelné. Proto, aby bylo hodnocení opravdu systematické, je potřeba zajistit vhodné prostředí tak, aby se v něm žáci cítili bezpečně a respektováni. Dále by mělo být srozumitelné všem účastníkům, kteří se na něm podílejí, tj. žákům, rodičům dětí a učitelům.

Podle Kratochvílové (2011, s. 99) by zvolené typy a prostředky hodnocení měly podporovat funkce poznávací, korektivní, motivační a rozvíjející.

PrávěKratochvílová ve spolupráci s Tomáškem, Papouškovou a Černou vytvořili tzv. Informační knížku sebehodnocení a hodnocení žáka, která se používá v mnoha českých školách. Tato knížka je rozdělena do dvou částí, a to:

1) Informační – obsahuje údaje o škole, žákovi, rodičích, pravidlech třídy, skupinové práci, harmonogramu výuky, zájmových kroužcích.

2) Vzdělávací – obsahuje informace o zvoleném způsobu a významu hodnocení a sebehodnocení pro rodiče a potom čtyři strany pro každý měsíc obsahující týdenní sebehodnocení žáka, měsíční sebehodnocení žáka a měsíční hodnocení učitelem. Jednou za tři měsíce je zde možnost zaznamenat sebehodnocení klíčových kompetencí žáka.

Knížka je založena na vyváženém systému, kdy učitel i žák vzájemně doplňují svá hodnocení a vytvářejí tak komplexní pohled na proces učení žáka a jeho výsledky. Pokud učitel žáka hodnotí během týdne, také žák na konci týdne zhodnotí svoji práci. Pokud učitel hodnotí práci žáka na konci měsíce, žák se také zamyslí nad svou prací. Rodiče jsou o výsledcích průběžně informováni.

Důležité je, aby byl tento systém přijat všemi učiteli v dané škole. Zároveň musí splňovat teoretická východiska - jako funkce hodnocení, pestrost forem hodnocení a zapojení žáka do hodnocení. Zásadní je, aby vycházel z platné legislativy.

3.6. *Požadavky na hodnocení v ČR*

Současné požadavky na hodnocení v České republice stanovuje Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon uvádí:*„Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikací nebo slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“* Při klasifikaci se používá pětistupňová stupnice: 1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3- dobrý, 4 – dostatečný, 5 - nedostatečný. Vysvědčení na konci pololetí by mělo vypovídat o žákově dosažené úrovni ve vzdělání vzhledem ke stanoveným osnovám jednotlivých předmětů, ke vzdělávacím a osobním předpokladům žáka, včetně věku. Mimoto bere ohled takéna žákovu píli, přístup ke vzdělávání a jiné okolnosti, které ovlivňují jeho školní výkon.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů udává pravidla hodnocení žáků, která jsou zahrnuta ve školním řádu (Kratochvílová, 2011, s. 13). Statistické údaje o způsobu hodnocení v ČR nejsou známy.

3.7. *Doporučení*

Mnoho pedagogů, kterým záleží na kvalitě výuky, se zajímá o to, jak zlepšit hodnocení a co pro to mohou udělat. Kratochvílová (2011, s. 87–88) nabízí několik doporučení:

- Hodnotit pouze to, co jsme žáky učili
- Posílit formativní hodnocení
- Zahrnout do hodnocení širší okruh výkonů
- Očekávané výkony žáků vymezit jako vzdělávací cíle – jasně a srozumitelně formulované, seznamovat s nimi žáky
- Formulovat kritéria hodnocení
- Více přizpůsobovat průběh vzdělávání potřebám jednotlivců
- Zapojit žáka jako partnera do procesu hodnocení
- Používat různé typy a formy hodnocení
- Hodnotit efektivně – kvantita neznamená kvalitu
- Hodnotit vyváženě, ve struktuře odpovídající struktuře cílů a obsahu vzdělávání

Zároveň by měly platit následující výpovědi:

- Žák ví, co se má naučit a proč se to učí – smysluplnost učení
- Ví, co bude dělat proto, aby se něco naučil
- Ví, jak bude prokazovat, co se naučil
- Ví, podle kterých kritérií bude hodnocen
- Hodnotí vlastní pokrok a výsledek své práce

4. Sebehodnocení žáků

Kratochvílová (2011, s. 79) hovoří o sebehodnocení jako o *hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.*

Sebehodnocení by mělo být součástí školního hodnocení a v procesu vzdělávání by mělo plnit nejen funkci prostředku, ale i cíle. Stejně jako hodnocení učitele, působí také sebehodnocení žáka na utváření sebepojetí a zdravého sebevědomí. Sebepojetí lze posílit právě prostřednictvím sociálních vztahů, např. skupinové práce ve vyučování. V praxi se někdy můžeme setkat s nespokojeným přístupem rodičů, kteří nevnímají sebehodnocení žáka jako důležitý aspekt jeho rozvoje. Navíc, pokud žák zastává názor, že jeho studijní výsledky stejně nikdy nebudou dostačující, budou tomu ve skutečnosti opravdu odpovídat. Takový žák totiž postrádá důvěru ve vlastní schopnosti a ztrácí hodnotu své osobnosti. Fisher (1997, s. 141) dále upozorňuje na následný postoj, tzv. „naučená bezmocnost“, který se u takových jedinců obvykle vyskytuje. Sebeúctě, jež tomuto žákovi chybí, se může naučit ve vztazích s lidmi, kteří hrají významnou úlohu v jeho životě.

Sebehodnocení se týká nejen žáka, který hodnotí svoje výsledky, ale také učitele a spolužáků, kteří se do procesu hodnocení zapojují. Učitel by měl svým hodnocením doplňovat žákovo sebehodnocení a mimoto jej neustále povzbuzovat za účelem posilovat jeho pozitivní prožitky při učení, a tím zvyšovat jeho sebedůvěru. Na počátku školní docházky není ještě žák schopen objektivně posoudit svůj učební výkon a ohodnotit jej. Z toho důvodu velmi záleží, jakým způsobem učitel podá zpětnou vazbu, která je výchozí při sebehodnocení žáků.

Cílem hodnocení a sebehodnocení ve vzájemné vazbě je působit na rozvoj osobnosti žáka; působit na zlepšení výkonu žáka, nikoliv usilovat o pouhou kontrolu (Kratochvílová, 2011, s. 21).

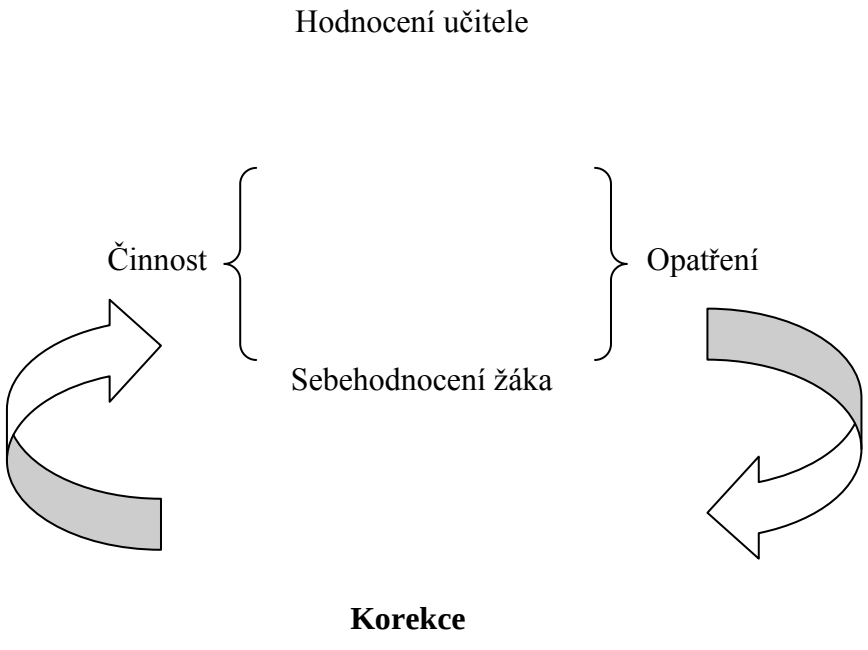


Schéma 1.1. Komplexní pojetí rozvíjejícího hodnocení (Kratochvílová, 2011, s. 22).

Vyhláška č. 48/2005 navíc zařazuje sebehodnocení do školního řádu, kdy musí být přesně stanoveny zásady a pravidla sebehodnocení.

Abychom mohli vést žáka k vlastnímu sebehodnocení, musíme nejdříve zajistit tyto aspekty, uváděné Kratochvílovou (2011, s. 79):

- Vhodné podmínky – klima třídy, partnerský vztah, bezpečí, sounáležitost

Vhodné podmínky pro sebehodnocení žáka je potřeba zajistit ve třídě i v rodině. Dítě by mělo mít jistotu a pocit bezpečí, že jeho sebehodnocení nevzbudí u ostatních posměch, ale že budou jeho názor respektovat. Může se stát, že žákovo sebehodnocení je nadhodnocující nebo podhodnocující. V tom případě je na místě, aby se učitel pokusil

zjistit příčiny tohoto jevu. Výsledky sebehodnocení mohou být také značně ovlivněny žákovým posledním úspěchem, či nezdarem. Pokud se učitelovo a žákovo hodnocení výrazně odlišuje, měli by společně hledat příčinu tohoto jevu. Sebehodnocení spojené s vhodným hodnocením učitele ovlivňuje pozitivně žákovo sebevědomí a sebeúctu.

- Čas – věnovaný sebehodnocení není ztrátou, ale ziskem pro žáka i učitele

Ačkoli je sebehodnocení žáků velmi důležité, někteří učitelé jej nerealizují z důvodu nedostatku času. Aby bylo sebehodnocení prováděno kvalitně, musí být totiž realizováno pravidelně a systematicky. Jak ale uvádí Kratochvílová (2011, s. 81): *„Kvalitní sebehodnocení podporuje vlastní učební proces žáka, takže v konečném důsledku čas šetří.“* Sebehodnocením totiž podporujeme u žáků rozvoj komunikativních kompetencí a dále kompetencí k učení a rozvoj uvědomělé autoregulace žákova učení. Nejčastěji je sebehodnocení žáků prováděno na konci týdne, ale můžeme jej realizovat také na konci měsíce či pololetí. Žáci mají možnost zhodnotit výsledky své práce, svoje chování, atmosféru ve třídě a pocity z výuky.

- Vhodné nástroje – kritéria, indikátory – ukazatele úspěchu, kvality

Pod pojmem „vhodné nástroje“ rozumíme znalost a porozumění cílů, formulace kritérií a ukazatelů kvality výsledku práce, dále zkvalitňování sebehodnotících kompetencí (tzn. větší výstižnost formulací), pozitivní postoj k sebehodnocení a pestrost forem hodnocení.

- Předání informací rodičům o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě

Postoj rodičů k sebehodnocení dětí může být někdy negativně ovlivněn jejich neznalostí v této problematice. Rodiče totiž neměli v minulosti mnoho příležitostí rozvíjet vlastní sebehodnotící kompetence, a tak je důležité informovat je o systému

sebehodnocení a o způsobech hodnocení žáků učitelem - např. osobní setkání, informační nástěnky, doporučená literatura atd.

Sebehodnocení by mělo být prováděno nejen v ústní formě, ale také ve formě písemné. Nabízí se několik písemných nástrojů, které může učitel použít. Jedná se o sebehodnotící listy, které lze zakládat do portfolia, nebo sebehodnotící knížky, díky nimž má žák možnost vracet se k předchozímu hodnocení a vzájemně je mezi sebou porovnávat.

Právě rodina hraje nejdůležitější roli v utváření dlouhodobého vztahu žáka k sobě samému. Dítě v rodině zjišťuje, jak je druhými lidmi přijímáno, co je zde pokládáno za žádoucí a nežádoucí, a na základě těchto faktorů se potom rozvíjí jeho sebehodnocení. Dlouhý (2003, s. 7, cit. podle Sedláčková, Kargerová, 2009, s. 42) se k tomu vyjadřuje slovy: *„Když má dítě dlouhodobou zkušenost, že si jej v rodině považují, že na něj spoléhají a že dokonce prožívá určitý respekt, je to ten nejjistější vklad do jeho portfolia s heslem sebevědomí.“*

Právě potřeba životní jistoty a pozitivní identity jsou dvě důležité okolnosti, které mají zásadní vliv na zdravý vývoj žákova sebevědomí (Sedláčková, Kargerová, 2009, s. 42).

Melgosaa Posse(2003, s. 160, cit. podle Sedláčková, Kargerová, 2009, s. 49) uvádějí rodičům pokyny, jakým přístupem mají u dětí formovat zdravé sebevědomí.

- Vyhýbat se negativnímu srovnávání mezi sourozenci, přáteli či příbuznými.
- Nedělat si legraci z tělesných nedostatků, vzhledu nebo etnického původu.
- Neosočovat dítě z neschopnosti, když něco zapomene.
- Nezaměňovat pomalost s neschopností.
- Vyhýbat se automatickým trestům za to, že dítě chodí nerado do školy nebo že se bojí učitele.
- Dávat pozor na problémy s řečí, psaním nebo čtením. Mohou být způsobeny specifickými poruchami učení – jejich včasné odhalení může napomoci rychlejšímu vyřešení.
- Netrestat dítě odmítáním lásky a náklonnosti.

- Nenechávat děti na dlouhou dobu samotné – sebevědomí dítěte podporují zdravé vztahy s vrstevníky.
- Neopakovat negativní komentáře, „onálepkování“ dítěte.
- Neděsit děti strašidly, aby se utišilo a rychle usnulo. Tyto výhrůžky způsobují u dítěte pocity strachu a nejistoty, které snižují jeho sebevědomí.
- Neupírat dítěti příjemné zážitky či dárky.

Abychom u dětí podpořili jejich sebedůvěru, je lepší nehodnotit jejich výkon, ale spíše jej popsat. Jak dodává Berneová, Savary (1998, s. 49):*„Říkám jim, co vidím a jak to na mě působí, a tím jim dávám šanci, aby mi samy řekly, co vidí a cítí samy. Tak se vyvíjí smysl pro rovnoprávnost.“*

Nejen v rodině, ale přirozeně také ve škole může bohužel dojít ke snižování sebevědomí dítěte, a to (Sedláčková, Kargerová, 2009, s. 59–61):

- Příliš obtížnými úkoly
- Výchovným řízením se záporným emočním vztahem
- Zesměšňováním
- Tresty
- Nespravedlivým hodnocením

Posílit žákovo sebevědomí můžeme naopak:

- Povzbuzováním
- Pochvalou a odměnami
- Přiměřeně obtížnými úkoly

5. Spolupráce školy a rodičů při hodnocení studijních výsledků dítěte

Rodina byla a je významným výchovným činitelem. Rodiče a vyučující by měli spolu vzájemně spolupracovat a usilovat o vřelé vztahy. V poslední době se však jejich vzájemná spolupráce stává méně kvalitní. Rodiče jsou toho názoru, že učitel by měl dítě vše naučit ve škole a nezadávat mu tak úkoly na doma a že problémy ze školy by se měly řešit ve škole a nepředkládat je rodičům. Učitelé naopak od rodičů očekávají, že se budou zajímat o žákův prospěch, budou aktivně spolupracovat při řešení vyskytnutých problémů, budou kontrolovat jeho přípravu do školy a doma vytvářet pozitivní prostředí.Mleziva (2011, s. 5)vyjadřuje svůj názor slovy: *„Myslím si, že je důležité si uvědomit, že k základním předpokladům zajištění kvality ve výchově a vzdělávání patří spolupráce rodiny a školy založená na vzájemném respektu a důvěře.“*

Učitel nemá ve vztahu s rodiči rozhodně jednoduchý úkol. Jak popisuje Čapek (2008, s. 21), někteří učitelé zahrnou rodiče výtkami a stížnostmi, čímž je spíše odradí od další návštěvy. Jiní učitelé se zase nevyjadřují na rovinu a vyskytlý problém nepojmenovávají přímo. Cíl učitele je však jasný - získat rodiče jako spolupracovníky ve výchově a vzdělávání dětí. To, že učitelé vyzvou rodiče a zapojí je do života školy, je vizitkou její kvality. Jedním návrhem, jak přimět rodiče ke spolupráci ve výchově a vzdělávání, který uvádí Čapek (2008, s. 20-21;), je ukázat jim prostředí, vzdělávací postupy a jiné aktivity, díky nimž poznají možnosti školy a získají tak reálnější obrázek o svém dítěti. To však obnáší sebedůvěru učitele v jeho profesi. Otevřenost vůči rodičům se může učitelům v mnoha směrech vyplatit, protože oni jsou jediní, kteří mají o dítěti nejvíce informací a mohou být nápomocní při plánování žákova učení a jeho zlepšování (Košťálová, 2008, s. 23).

Cangelosi (2006, s. 28) uvádí podstatnou připomínku: *„Skutečnost, že někteří žáci žijí v určitém deformovaném prostředí (např. rodiče jsou hrubí a sprostí), neznamená, že takoví žáci nebudou schopni kontrolovat své chování, ani to není důvodem, abyste na ně kladli menší nároky než na ostatní.“*

5.1. *Rodiče a hodnocení*

Školní hodnocení je vlastně nejvýraznějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou. Pokud se rodiče zajímají o studium svého dítěte, zajímají je především jeho výsledky, tedy většinou známky či slovní vyjádření učitele. Na základě tohoto zjištění se pak rodiče rozhodují, jak moc a jakým způsobem je třeba věnovat pozornost studijní práci dítěte. Hodnocení dětí, jejich školní úspěšnost a soulad hodnocení s míněním rodičů má nemalý vliv na to, jaký názor rodiče vůči škole zastávají.

Rodiče reagují různými způsoby na studijní výsledky svých dětí. Používají mechanismy odměn a trestů, destruktivní akty či přehnané rozmazlování, jak uvádí Čapek. Takové chování utvrzuje žáka v tom, že si školní úspěch spojuje s vlastní osobní hodnotou. Jakmile tedy známka nesplňuje představy rodičů, přisuzují vinu buď učiteli, nebo dítěti.

Hodnocení poskytuje rodičům informace o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole. Současně jim umožňuje vytvořit si vizi o dalším vzdělávání dítěte. Jak uvádí Kratochvílová (2011, s. 19): *„Školní neúspěšnost žáka či problémy s jeho chováním jsou nejčastěji důvodem pro komunikaci mezi školou a rodiči.“*Pro rodiče má tedy školní hodnocení nejen funkci informativní, ale také funkci sociální a prognostickou. Učitelův záměr rozhoduje o tom, která z uvedených funkcí bude prioritní. Většinou se však setkáváme s tím, že se učitelův úmysl blíží k podpoře motivace učebních činností žáka, a to oceněním žákova výkonu dobrou známkou. Mnohdy učitel žáka ocení špatnou známkou, aby jej motivoval k lepšímu výkonu. Špatná známka však může mít nepříjemné následky, které se mohou odrazit v třídním kolektivu nebo v rodině. Čapek dále podotýká, že *pokud by rodiče zajímal skutečně výkon žáka, začali by se dožadovat podrobnějšího slovního hodnocení, zajímali by se o příčiny nedostatků a možnost jejich odstranění. Spolupráce mezi rodinou a školou by se v mnohém zkvalitnila.*

Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílné dopady na psychiku žáků. Proto by měl učitel rozlišovat různé funkce

hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení (Slavík, 1999, s. 16).

V dnešní rodině se stále používají tradiční výchovné metody založené na přesvědčování, vysvětlování a také na odměně a trestu. Vyskytují se rodiče, kteří udělají všechno proto, aby vyřešili veškeré problémy, které se před dítětem objevily. Nevhodný postoj zaujímají také takoví rodiče, kteří nevěnují učební činnosti svých dětí žádnou pozornost. Maňák (1992, s. 39-44) doporučuje rodičům, aby vytvářeli vhodné podmínky pro učení dětí (např. podmínky pro klidnou a pravidelnou přípravu, zajištění správného pracovního režimu bez uspěchanosti a nervozity) a svoji pomoc při učení poskytovali dle potřeby (např. podněcování zájmů, výchova k plnění povinností, kontrola učební práce, podporování autority školy a učitele a rozvíjení poznávacích zájmů). Velice formativní vliv však má také vzor rodičů, kteří na vychovávaného působí, i když se jejich vzájemný vztah vzhledem k věku dítěte mění, jak popisuje Majerčíková, Čapek (2006, s. 20, cit. podle Čapek, 2008, s. 34). Ale to, jak rodiče hospodaří s volným časem, jak se stavějí k povinnostem, jak řeší problémy, je pro dítě prvním a zároveň základním návodem chování a jednání, který často nevědomě napodobují.

Pro dítě má role školáka takový význam, jaký jí přičítají jeho rodiče (Sedláčková, 2009, s. 52). Přijetím této role si dítě získává v rodině pozornost. Zároveň se ocitá mimo bezpečí domova a dostává se do společnosti, v níž musí akceptovat stanovená pravidla. Tento nový začátek není lehký pro děti ani pro rodiče, kteří mohou svým přístupem k dítěti v tomto novém období velice ovlivnit jeho osobnost i budoucí vzdělávání.

To, že rodiče zaujímají ve výchově jedinečné postavení, je bezpochyby jasné. Krejčová (2003, s. 149) zaujímá názor, že *pokud dítě vidí své rodiče a pracovníky školy pracovat společně, lépe přijímá autoritu dalších dospělých, nejen učitelů, předpokládejme, že jeho postoj ke škole je pozitivnější než v situaci, kdy rodič spolupráci se školou odmítá. Prostředí školy poskytuje rodičům příležitost osvojit si odpovídající výchovné postupy, lépe porozumět otázkám vzdělávání a také získat hlubší pohled na meze a možnosti vzdělávání u svého dítěte.*

Čapek uvádí výsledky výzkumu, který byl prováděn na Základní škole v Hradci Králové. Cílem bylo zjistit, jak podle žáků rodiče reagují na kladné hodnocení svých dětí. Výsledky šetření ukazují, že rodiče nejčastěji reagují pochvalou – 59 % u žáků 4. tříd, 53 % u žáků 5. tříd. Dále pak projevují radost – 26 % u žáků 4. tříd a 42 % u žáků 5. tříd. A třetí nejčastější reakcí rodičů byla pochvala s odměnou – 9 % a 6 %. Na základě výsledků Čapek konstatuje, že v 5. třídách ubývá pozitivní motivace žáků rodiči. Lze to omluvit snahou vést děti k vlastní zodpovědnosti za výsledky ve škole, zároveň je však i v tomto věku nezbytné, aby dítě cítilo kladnou zpětnou odezvu od svých rodičů.

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, jak podle žáků rodiče reagují na negativní hodnocení jejich studijních výsledků. Agresivní chování uvedlo 42 % žáků 4. tříd a 29 % žáků 5. tříd. Hostilní chování vykazuje podle žáků 4. tříd 17 %, u žáků 5. tříd pak 28 %. Pochopení pro neúspěch představuje u žáků 4. tříd 11 %, v 5. třídě pak 8 %. Nejméně podle žáků rodiče reagují ochotou pomoci s učením, a to ve 4. třídě 2 % a v 5. třídě 13%. Čapek na základě výsledků výzkumu zastává názor, že žák většinou přijímá negativní známku s velkým zklamáním a že pokud zažívá ještě nepochopení ze strany rodičů, mohou být pro něj negativní známky silně traumatizující. V nižších ročnících rodiče často uplatňují různé příkazy a zákazy. Zatím však nepovažují za důležité děti doučovat. Rodiče dětí navštěvující 5. ročník pak více reagují domluvou či podobným způsobem. Snaží se s dítětem neúspěch řešit také tím, že jej látku sami doučují.

5.2. Informování rodičů o studijních výsledcích dítěte

Spolupráce učitele s rodiči hraje při hodnocení důležitou roli. Rodiče by měli rozumět užívanému způsobu hodnocení, znát jeho formy i význam sebehodnocení žáka. K tomu mohou posloužit diskuse na třídních schůzkách, bezděčná setkání, informační tabule ve třídě, ve škole, nabídka literatury, internetové stránky atd. (Kratochvílová, 2011, s. 15). Učitel může informovat rodiče o výsledcích žákova učení ústní nebo písemnou formou, a to různými způsoby - např. prostřednictvím žákovské knížky, osobním setkáním atd. Způsob a četnost předávání informací o žákovi a jeho výsledcích

v učení si učitel a rodiče spolu domluví. Zároveň by měl být učitel otevřený k tomu, aby jej mohli rodiče během školního roku požádat o radu či konzultaci. Většina rodičů se spokojí se známkou a někdy je ani nezajímá, z jakého předmětu tato známka je a jaké byly požadavky na splnění úkolu. Jiní rodiče se zase zajímají o kritéria hodnocení a záleží jim na tom, jakým způsobem je dítě hodnoceno. Vališová a Kasíková (2010, s. 262) doporučují, aby *učitel s rodiči hovořil o smyslu výuky, o činnostech žáků, porovnával jednotlivé práce dítěte, umožnil návštěvu rodičům ve vyučování a nabídl jim tak přímé pozorování dítěte.*

Kratochvílová (2011, s. 85) zdůrazňuje, že *význam sebehodnocení narůstá, chceme-li přenést na žáka částečně zodpovědnost za jeho učení. Sebehodnotící procesy by měly být kompatibilní s hodnocením učitele a dohromady vytvářet celek směřující k hodnocení pro učení.*

Jochová (2012, s. 20-21) popisuje jednu z možností, jak zkvalitnit komunikaci učitele s rodiči a žákem. Jedná se o individuální třídní schůzky, kterých se účastní učitel, rodič i žák. Žáci svojí přítomností přebírají zodpovědnost za své vlastní učení. Podstatné je, že je žák přítomen v době, kdy se o něm hovoří. Jako první hovoří žák, který zhodnotí svoje dosavadní studium, potom se vyjádří učitel a nakonec rodič. Učitel směřuje rozhovor ke konkrétním návrhům, jakým směrem se má žákovo snažení dále ubírat. Tato forma třídních schůzek vyžaduje energii a čas nejen učitele, ale i rodiče a žáka. O to více může zkvalitnit jejich vzájemnou spolupráci.

6. Úvod k praktické části

Nejen školní hodnocení, ale hodnocení vůbec sehrává v životě člověka podstatnou roli. Ovlivňuje jeho motivaci k činnosti a na základě hodnocení druhých si utváří vlastní obraz sám o sobě.

Mnoho rodičů neví, jakým způsobem mají přistupovat ke studijním výsledkům dítěte. Častokrát se setkáváme s tím, že rodiče přičítají neúspěch žáka učiteli. Zdůvodňují to slovy, že učitel špatně látku vyložil. Samozřejmě existují rodiče, kteří projevují o studium dítěte zájem a snaží se mu všemožně pomáhat. Jsou to ti, kteří ho vedou k zodpovědnosti za studijní výsledky. Ve spolupráci s pedagogem jistě budou v tomto směru úspěšní.

Z pedagogické praxe ale vím, že hodnotit objektivně žáky není jednoduchý úkol. Obstát před rodiči, kteří se v každém případě zastávají svého dítěte, už vůbec ne. Jak s nimi má potom učitel spolupracovat, když není zachována vzájemná jednota?

Vzdělávání se tedy netýká pouze učitelů a žáků, ale zároveň i rodičů žáků. Jejich přístup je zásadní pro kvalitu vzdělávání vlastních dětí.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda se rodiče zajímají ostudijní výsledky svých dětí a jakým způsobem reagují na pozitivní či negativní hodnocení výsledků svých dětí. Dále jsem zjišťovala, zda rodičům i dětem vyhovuje forma hodnocení, kterou učitel praktikuje.

Pro zjištění potřebných informací jsem volila metodu dotazníku, který byl určen rodičům dětí navštěvujících 1. stupeň základní školy.

6.1. *Charakteristika školy*

Školu, na které byl proveden výzkum, tvoří dohromady 17 tříd 1. i 2. stupně základní školy. V roce 2011/2012 ji navštěvovalo cca 380 žáků, z toho 1. stupeň 182 žáků. Na 1. stupni základní školy celkem vyučuje 18 pedagogů. Do školy dojíždí

mnoho dětí z okolních vesnic. Ve škole se vyučuje na základě školního vzdělávacího programu, který nese název Otevřená škola a je platný od roku 2010.

Škola se zapojila do několika preventivních programů, např. programy proti šikaně, správná výživa atd. Děti na 1. stupni absolvují dobrovolný lyžařský kurz a dále plavecký kurz. Někteří mají možnost zúčastnit se matematické soutěže Klokan. Mimoto je pro ně každý rok připravena řada divadelních představení a besed. Také pedagogové na 1. stupni ve školním roce 2011/2012 podstoupili řadu školení týkajících se čtení, počítání, ale i šikany a přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola každoročně pořádá pro veřejnost vánoční jarmark a školní akademii.

6.1.1. Hodnocení ve škole a její klasifikační řád

Školní vzdělávací program uvádí, že škola hodnotí žáky v souladu se Školským zákonem 561/2004 Sb. dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Studijní výsledky žáků jsou posuzovány podle Pravidel hodnocení žáků, jež jsou zahrnuta ve školním řádu. Formou slovního hodnocení je na 1. stupni ZŠ posuzováno přibližně 10 žáků. Tito žáci jsou slovně hodnoceny pouze v některých předmětech, např. v českém a anglickém jazyce. Jedná se o žáky se specifickými poruchami učení a žáky cizí národnosti. Cílem hodnocení podle školního vzdělávacího programu je:

- Dosáhnout dílčích kompetencí, které vedou ke klíčovým kompetencím. Zásadní je, jak žák dokáže tyto klíčové kompetence v životě využívat.
- Osvojit si důležité strategie učení vedoucí k celoživotnímu vzdělávání.
- Poskytnout žákovi zpětnou vazbu o procesu jeho učení. Ukázat mu, jak dané učivo zvládá a jak se zlepšit.
- Posílit vnitřní motivaci u žáků, která spěje k sebehodnocení žáka.

Školní vzdělávací program dále uvádí zásadu hodnocení, které by mělo být zaměřeno na individuální pokrok každého žáka, nikoli na posuzování výkonů mezi žáky. Hodnocení musí být:

- *Jednoznačné*
- *Srozumitelné*
- *Srovnatelné s předem stanovenými kritérii*
- *Věcné*
- *Všestranné*
- *Zdůvodněné a doložitelné*
- *Odborně správné*

Další podmínky pro hodnocení žáků jsou:

- *Žák ví, co se má učit a proč*
- *Žák ví, co bude dělat pro to, aby se něco naučil*
- *Žák ví, jak prokazovat, že se něco naučil*
- *Žák ví, podle jakých kritérií bude hodnocen*
- *Žák ví, že bude hodnotit vlastní pokrok*

Co se týče způsobu hodnocení, školní vzdělávací program uvádí, že volba formy hodnocení je v pravomoci učitele, který by měl zvážit motivační dopad na žáka vzhledem k jeho individualitě.

Hodnocení učitelů je podmíněno klasifikačním řádem školy, jehož cílem je pomoci samotným pedagogům v tomto nelehkém pověření a dále stanovit jednoznačně platná kritéria hodnocení. Klasifikační řád upozorňuje, že hodnocení by mělo být:

- Jednoznačné

- Srozumitelné
- Srovnatelné s předem stanovenými kritérii
- Věcné
- Všestranné

Dále je uvedeno, že *hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné.*

Způsob získávání podkladů pro hodnocení

Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména těmito metodami, formami a prostředky:

- *Soustavným diagnostickým pozorování žáka*
- *Soustavným sledováním výkonu žáka,jeho připravenosti na vyučování*
- *Různými druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), didaktickými testy*
- *Kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami předepsanými učebními osnovami*
- *Analýzou různých činností žáka*
- *Konzultacemi s ostatními učiteli a podle potřeby s dalšími odborníky (PPP)*
- *Rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka*

Dále platí, že každý žák 1. až 9. ročníku základní školy musí mít z každého předmětu alespoň dvě známky za každé pololetí. Známky získávají vyučující průběžně během celého klasifikačního období. Není přípustné ústně přezkušovat žáky koncem

klasifikačního období z látky celého tohoto období. Výjimku tvoří vědomosti nutné k zvládnutí zkoušené látky. Zkoušení je prováděno zásadně před kolektivem třídy, nepřípustné je individuální přezkušování po vyučování v kabinetech. Výjimka je možná jen při diagnostikované vývojové poruše, kdy je tento způsob doporučen ve zprávě psychologa.

Zásady hodnocení průběhu a výsledku vzdělávání

1) Hodnocení žáka je organickou součástí výchovně vzdělávacího procesu a jeho řízení.

2) Za první pololetí vydává škola žákovi výpis z vysvědčení; za druhé pololetí vysvědčení.

3) Hodnocení výsledku vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě.

Ve srovnání s vyhláškou § 51, která hovoří, že *o způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.*

4) Je-li žák hodnocen slovně, převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání.

Ve srovnání s vyhláškou § 51, která dále hovoří, že *škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka.*

5) Klasifikace je jednou z forem hodnocení, její výsledky se vyjadřují stanovenou stupnicí.

6) Ve výchovně vzdělávacím procesu se uskutečňuje klasifikace průběžná a celková.

7) Průběžná klasifikace se uplatňuje při hodnocení dílčích výsledků a projevu žáka.

8) Klasifikace souhrnného prospěchu se provádí na konci každého pololetí a není aritmetickým průměrem běžné klasifikace.

9) Při hodnocení žáka klasifikací jsou výsledky vzdělávání žáka a chování žáka ve škole a na akcích pořádaných školou hodnoceny tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a k věku žáka. Klasifikace zahrnuje ohodnocení píle žáka, jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon.

10) Chování neovlivňuje klasifikaci výsledku ve vyučovacích předmětech. V předmětech výchovného charakteru může být k chování přihlédnuto při stanovení výsledné známky.

11) Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi.

12) Klasifikační stupeň určí učitel, který vyučuje příslušnému předmětu.

13) V předmětu, ve kterém vyučuje více učitelů, určí výsledný klasifikační stupeň za klasifikační období příslušní učitelé po vzájemné dohodě.

14) Ohodnocením výkonu žáka klasifikačním stupněm posuzuje učitel výsledky práce objektivně a přiměřeně náročně.

15) Pro určování stupně prospěchu v jednotlivých předmětech na konci klasifikačního období se hodnotí učební výsledky, jichž žák dosáhl za celé klasifikační období. Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učebních výkonech pro určitou indispozici. Přihlíží se i ke snaživosti a pečlivosti žáka, k jeho individuálním schopnostem a zájmům. Stupeň prospěchu se neurčuje na základě průměru klasifikace za příslušné období.

16) Předmětové komise pracují na sjednocování pravidel klasifikace v jednotlivých předmětech.

17) Zákonní zástupci žáka jsou o prospěchu žáka informování třídním učitelem a učiteli jednotlivých předmětů:

- *Průběžně prostřednictvím žákovské knížky*
- *Před koncem každého čtvrtletí (klasifikační období)*
- *Případně kdykoliv na požádání zákonných zástupců žáka*

V případě mimořádného zhoršení prospěchu informuje učitel zákonné zástupce žáka bezprostředně a prokazatelným způsobem. Případy zaostávání žáků v učení se projednají v pedagogické radě.

18) Žáci školy, kteří po dobu nemoci nejméně tři měsíce před koncem klasifikačního období navštěvovali školu při zdravotnickém zařízení a byli tam klasifikování za pololetí ze všech, popřípadě jen z některých předmětů, se po návratu do kmenové školy znovu nezkoušejí a neklasifikují. Jejich klasifikace ze školy při zdravotnickém zařízení v předmětech, ve kterých byli klasifikování, je závazná. V předmětech, ve kterých nebyli vyučováni, se neklasifikují.

Postup do vyššího ročníku, opakování ročníku

Klasifikační řád obsahuje pasáže z vyhlášky a je v této části v souladu s platnou legislativou.

Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků

1) Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků.

2) Sebehodnocením se posiluje sebeúcta a sebevědomí žáků.

3) Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení. Pedagogičtí pracovníci se o chybě se žáky baví, žáci mohou některé práce sami opravovat. Chyba je důležitý prostředek učení.

4) Při sebehodnocení se žák snaží popsat:

- *Co se mu daří*
- *Co mu ještě nejde*
- *Jak bude pokračovat dál*

5) Při školní práci vedeme žáka, aby komentoval svoje výkony a výsledky.

6) Známky nejsou jediným zdrojem motivace.

Je třeba vést děti již od počátku školní docházky k sebehodnocení, a tak v nich budovat vnitřní motivaci k učení.

Stupně hodnocení prospěchu

V klasifikačním řádu jsou použity stupně dle vyhlášky a jejich specifikaci uvádím v příloze pod číslem 1.

Ve většině pasáží se klasifikační řád shoduje s vyhláškou č. 48/2005 Sb. a je tedy v souladu s platnou legislativou.

7. Výzkumné šetření

7.1. Cíl výzkumného šetření

Základním cílem výzkumného šetření bylo **zjistit, zda se rodiče zajímají o studijní výsledky svých dětí, a pokud ano, jakým způsobem přistupují k dítěti na základě těchto informací.**

Stanovili jsme základní výzkumné otázky:

1) Jakým způsobem a jak často se rodiče zajímají o výsledky žáků?

2) Kolik času věnují rodiče přípravě dětí na školu? Mění se tento čas s věkem dětí?

3) Jak jsou rodiče spokojeni s komunikací učitele k výsledkům žáků?

4) Jaký typ hodnocení by rodiče upřednostnili?

5) Jak rodiče reagují na negativní hodnocení svých dětí?

6) Jak rodiče reagují na pozitivní hodnocení svých dětí?

7) Jak rodiče posuzují motivační funkci hodnocení svých dětí?

8) Jak rodiče posuzují informační funkci hodnocení svých dětí?

Definovali jsme následující hypotézy:

H1: Při sledování výsledků žáků rodiči převažuje kontrola výsledků prostřednictvím záznamů v žákovské knížce nad diskusí se žákem.

H2: Čas přípravy na výuku, který věnují rodiče svým dětem, se mění s jejich věkem. Čím jsou děti starší, tím méně času jim na přípravu věnují.

H3: Rodiče hodnotí vzájemnou komunikaci pozitivně. V případě vyskytnutí výchovných či vzdělávacích potížídochází k osobnímu jednání s učitelem.

H4: Mezi formou hodnocení, jíž byli rodiče hodnoceni na vysvědčení, a formou, kterou upřednostňují u svých dětí, existuje pozitivní vztah.

H5: Pokud je dítě negativně hodnoceno, pak mu věnují rodiče více času v rámci přípravy do školy.

H6: Rodiče své děti častěji hodnotí slovní pochvalou než věcnou odměnou.

H7: Rodiče jsou toho mínění, že kombinovaná forma hodnocení lépe splňuje motivační funkci než forma klasifikace.

H8: Rodiče jsou toho mínění, že kombinovaná forma hodnocení lépe splňuje informační funkci než forma klasifikace.

7.2. Použité metody

Při zjišťování zájmu rodičů o studijní výsledky svých dětí byla použita metoda dotazníku, který vyplnili rodiče žáků 1. stupně základní školy. V úvodu dotazníku byliinformováni o tématu mé diplomové práce, o podstatě a cíli výzkumného šetření. Dotazník celkem obsahoval 14 položek, z toho pět uzavřených, šest polootevřených a tři otevřené. Polootevřené a otevřené otázky dávaly rodičům prostor vyjádřit se k dané otázce vlastními slovy dle svého názoru.

7.3. Výzkumný vzorek

Třídní učitelé na 1. stupni základní školy obdrželi dotazníky, jež rozdali žákům, kteří měli za úkol předat je svým rodičům. Na základě pokynů v průvodním dopise je rodiče během čtrnácti dnů vyplnili.

1. stupeň základní školy navštěvuje celkem 182 žáků. Pokud na 1. stupeň docházelo více dětí z jedné rodiny, dostal dotazník vždy nejstarší sourozenec, takže rodiče dětí vyplňovali pouze jeden dotazník. Celkem bylo tedy rozdáno 138 dotazníků.

7.4. Vyhodnocení a interpretace získaných dat

Dotazník byl určen rodičům žáků navštěvující 1. stupeň základní školy. Při výběru odpovědi mohli respondenti v prvních čtyřech otázkách vybrat jednu z možností. U zbylých deseti otázek mohli vyznačit více možností. Jednotlivé otázky

dotazníku jsou uvedeny níže i s přidaným výsečovým grafem pro lepší přehlednost vyhodnocení. Návratnost dotazníku byla téměř 61 %.

Položka č. 1: Zajímáte se o prospěch Vašeho dítěte?

Cílem bylo zjistit, zda rodiče vůbec projevují zájem o studijní výsledky dítěte a kolik pozornosti jim věnují.

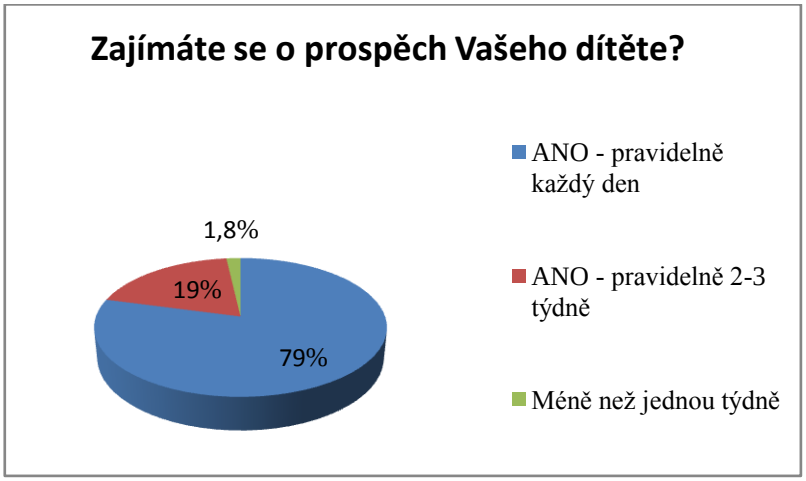
Rodiče měli možnost vybrat jednu ze čtyř možností:

a) Ano – pravidelně každý den

b) Ano – pravidelně 2x – 3x týdně

c) Méně než 1x týdně

d) Ne

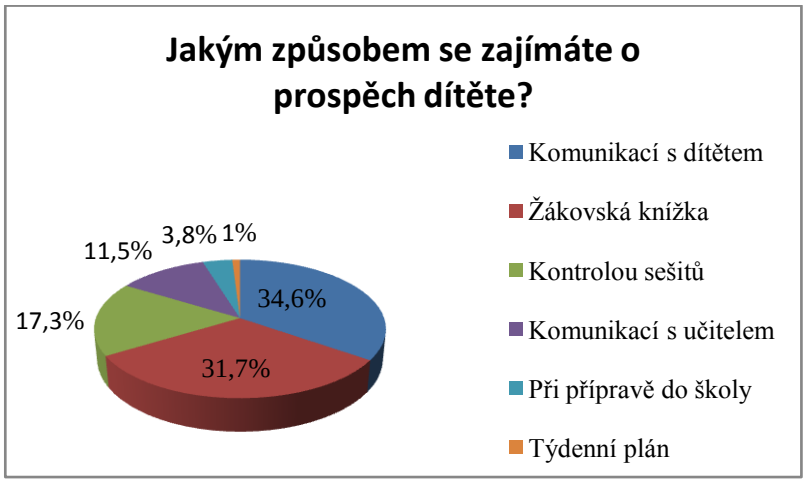


Interpretace výsledků: Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Z grafu je zřejmé, že většina dotazovaných rodičů se o prospěch dítěte zajímá denně. Pozitivní je, že žádný z dotazovaných neoznačil možnost d), jež vypovídá, že se rodiče o prospěch dítěte nezajímají. Na tuto otázku pak navazuje následující položka.

Položka č. 2: Jakým způsobem se zajímáte o prospěch dítěte?

Úkolem bylo zjistit, jakým způsobem rodiče zjišťují studijní výsledky svého dítěte. Zda komunikací přímo s ním nebo s vyučujícím, popřípadě prostřednictvím žákovské knížky či opravených sešitů.

Respondenti se vyjádřili vlastními slovy:



Interpretace výsledků: Nejvíce se rodiče zajímají o prospěch dítěte tím, že si s ním o tom promluví. Otázkou je, zda je zajímá pouze, jaké známky dostal, nebo zda jejich rozhovor v případě špatné známky pokračuje otázkami typu: „Kde se stala chyba? Je něco, čemu nerozumíš? Co jsi mohl(a) udělat proto, abys dostal(a) lepší známku? Jak si známku opravíš?“ Proto se touto problematikou zabýváme i v jedné z následujících otázek dotazníku.

Hypotézu 1 je nutné v tomto případě vyvrátit. Výsledky výzkumu ukázaly, že rodiče se častěji o studijních výsledcích informují v rámci diskuse s dítětem než prostřednictvím žákovské knížky.

Žákovská knížka jako jeden z prostředků, který informuje rodiče o prospěchu dítěte, je druhým nejpoužívanějším způsobem informujícím rodiče o studijních výsledcích dítěte. Pro učitele, kteří vyžadují pravidelné podpisy rodičů v žákovské knížce, je to zpětná vazba, která vypovídá, že jsou rodiče s prospěchem žáka obeznámeni.

Všimněme si, že jen nepatrné procento vnímá komunikaci s učitelem jako jednu z možností získávání informací o prospěchu dítěte. V této odpovědi jsou zahrnuty i třídní schůzky.

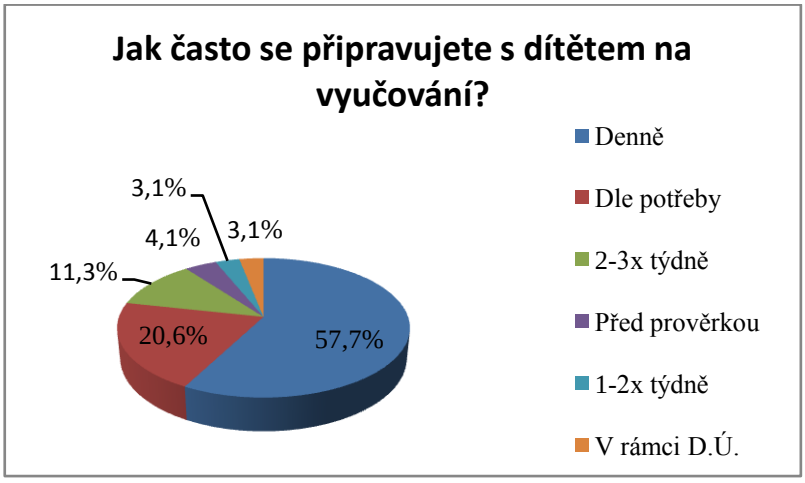
Položka č. 3: Připravujete se s dítětem na vyučování?

Cílem této položky bylo zjistit, zda se rodiče podílejí na přípravě žáka na vyučování a jak často. Předpokládá se, že u žáků nižších ročníků rodiče věnují přípravě dětí do školy více pozornosti než u starších žáků, kteří jsou již více samostatní. Je pravděpodobné, že před důležitou písemkou rodiče věnují přípravě více energie než při běžném domácím úkolu.

Nabízené možnosti byly:

a) Ano – jak často?
b) Ne





Interpretace výsledků: Téměř všichni dotazovaní rodiče odpověděli, že se s dítětem na vyučování připravují. Někteří denně, jiní méně často. Odpověď „ne“ zakroužkovali ti, jejichž děti navštěvují vyšší ročníky 1.stupně základní školy, a tak už nejsou povinni jim podepisovat domácí úkoly nebo nechávají zodpovědnost za studium více na svých dětech. Někteří z rodičů také zdůraznili, že učebnice, se kterými děti pracují, mnohdy obsahují úkoly, jejichž zadání jim připadá nejasné. Děti mu však rozumí, protože jsou zvyklé pracovat s těmito typy učebnic. V takovém případě přijde rodičům zbytečné, aby asistovali při vypracování domácích úkolů.

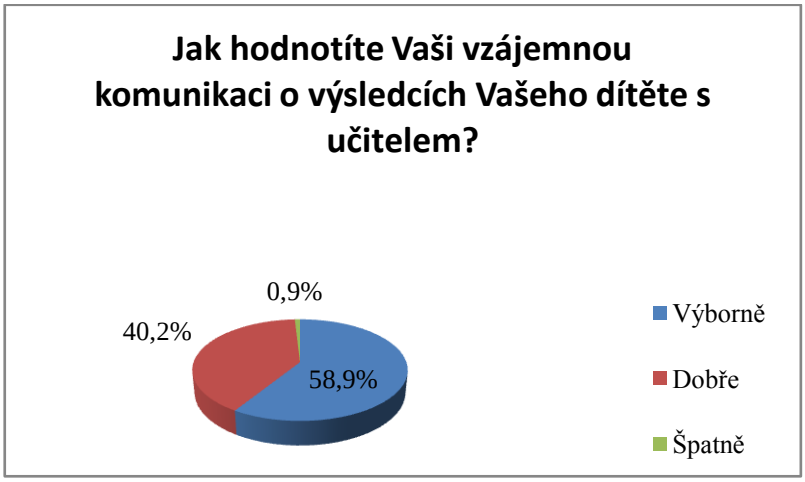
Položka č. 4: Jak hodnotíte Vaši vzájemnou komunikaci o výsledcích Vašeho dítěte s učitelem?

Účelem bylo zjistit, zda se rodiče cítí dostatečně a kvalitně informováni o výsledcích dítěte ze strany učitele, případně, co od učitele v tomto směru očekávají.

Respondenti vybírali ze tří možností. Svůj názor měli okomentovat:

a) Výborně
b) Dobře
c) Špatně

Doplňte o komentář:



Interpretace výsledků: Převážná část rodičů označila vzájemnou komunikaci s učitelem za výbornou. Svoji odpověď zdůvodňovali tím, že v případě potřeby mají možnost učiteli kdykoli zavolat nebo jej kontaktovat mailem. Kladně hodnotili také to, že učitelé uplatňují k žákům individuální přístup a případné problémy hodnotí společně a vstřícně. Některým z nich třídní schůzky postačí k tomu, aby měli o svém dítěti dostatek informací, jiným naopak. Další zastávají názor, že učitel by měl jednat profesionálně, a pokud je to potřeba, měl by kontaktovat rodiče.

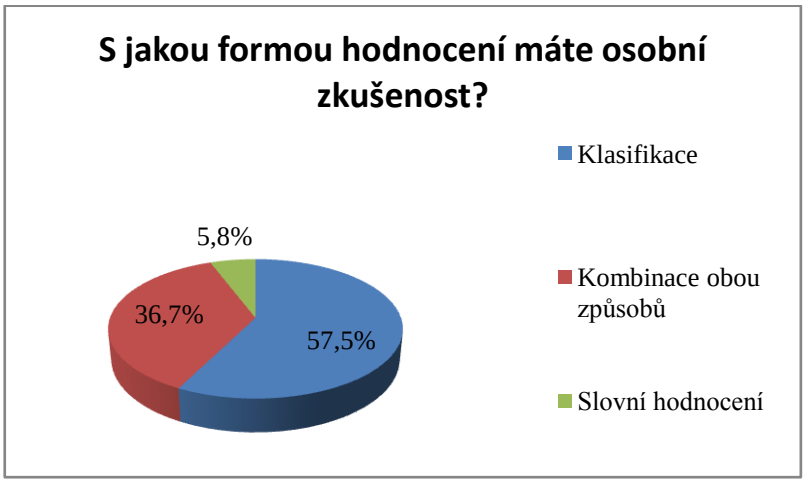
U následujících uzavřených a polootevřených otázek mohli rodiče při odpovědi volit více nabízených možností.

Položka č. 1: S jakou formou hodnocení máte osobní zkušenost?

Předpokládá se, že se rodiče nejčastěji setkávají s klasifikací. Především rodiče dětí z nižších ročníků se setkávají s kombinací obou způsobů.

Rodiče měli na výběr tři formy hodnocení:

a) Klasifikace (známkování)
b) Slovní hodnocení
c) Kombinace obou způsobů



Interpretace výsledků: Rodiče se nejčastěji setkali s tradiční klasifikací (známkováním). Především rodiče žáků 1. a 2. tříd pak uvádějí možnost klasifikace i kombinace obou forem.

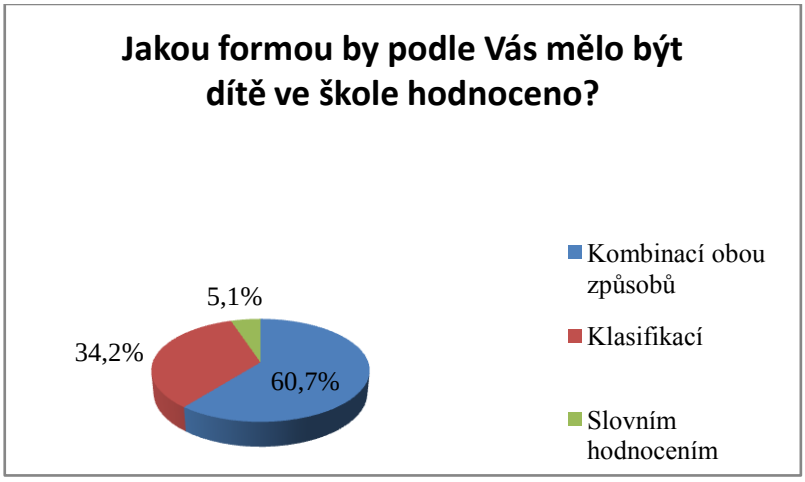
Položka č. 2: Jakou formou by podle Vás mělo být dítě ve škole hodnoceno?

Zajímalo mě, zda rodiče stále preferují tradiční klasifikaci nebo zda jsou otevřeni i ostatním formám hodnocení.

Rodiče měli opět na výběr tři formy hodnocení. Svůj názor měli okomentovat:

a) Klasifikace (známkování)
b) Slovní hodnocení
c) Kombinace obou způsobů

Svoji volbu zdůvodněte:



Interpretace výsledků: Kombinaci obou forem volili respondenti z následujících důvodů:

- *Klasifikace je nedostačující v případě, kdy žák dostane horší známku a kdy je potřeba, aby ji učitel okomentoval.*
- *Je více osobní a objektivnější.*
- *Pokud se dítě často hlásí, nemůže za to dostat známku; taktéž snahu, píli a jiné dovednosti je třeba slovně ohodnotit.*

- *Kombinace klasifikace a slovního hodnocení je od toho, aby si dítě uvědomilo, jaké chyby udělalo.*
- *Součástí této formy hodnocení by mělo být pokárání i pochvala dítěte.*
- *Známka nevystihuje, kde jsou mezery ve znalostech.*
- *Umožňuje posoudit, jak se zapojují do výuky a co si z ní odnáší.*
- *Mělo by být praktikováno s ohledem na schopnosti a způsob studia dítěte.*
- *U citlivějších dětí je vhodnější z hlediska jejich psychiky.*
- *Obsahuje také projevy a chování dítěte v hodině a kolektivu.*
- *Učitel používá známkování v případě, kdy stanoví jednoznačnou výpověď o prospěchu žáka a slovní hodnocení v okamžiku, kdy nechce známku jednoznačně určit.*
- *Známkování nenapoví, jaké rezervy v učivu ještě dítě má.*
- *Ať kladné, nebo záporné hodnocení je touto formou spravedlivější.*
- *Nejlépe vyjádří celkový prospěch.*

Klasifikaci volili respondenti z těchto důvodů:

- *Je jasnější, stručnější, přehledná, objektivní a měřitelná.*
- *Motivuje žáka k učení.*
- *Dítě ví, jakou známku má. Vysvětlení učitele není vždy správně pochopeno.*
- *Je to klasická forma hodnocení.*

Poslední možnost slovního hodnocení pak dotazovaní zdůvodnili slovy:

- *Vysvětlí problém a navrhne řešení.*
- *Známka děti rozděluje na chytré a hloupé. Slovo je víc než známka, povzbuzuje dítě ke zlepšení.*

Někteří z rodičů jsou toho názoru, že forma hodnocení by měla být přizpůsobena charakteru předmětu. Pak by bylo dítě hodnoceno v každém předmětu jinou formou. Kombinaci obou forem hodnocení si pak někteří představují takovým způsobem, kdy klasifikace bude určena rodičům a slovní hodnocení dětem. Vyskytl se také názor, že dítě je hodnoceno klasifikací a jednou týdně (z důvodu časové náročnosti pro učitele) obdrží slovní hodnocení, které obsahuje informace, v čem potřebuje pomoci a kde vyniká.

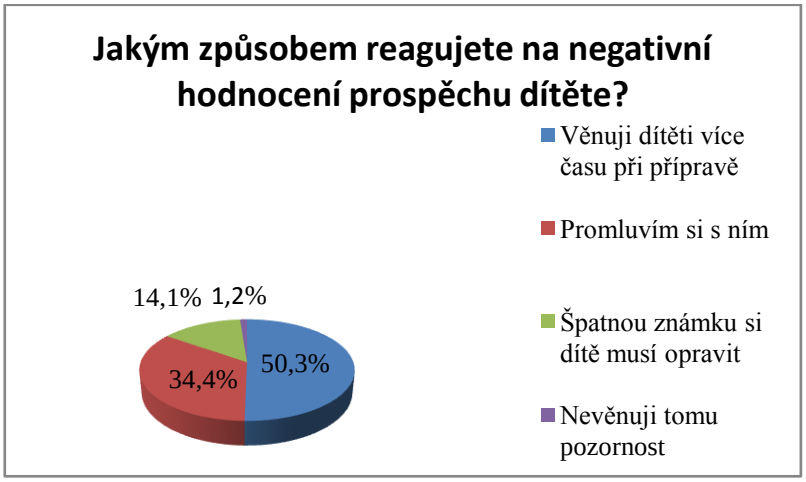
Hypotézu 4 musíme vyvrátit. Výsledky totiž ukázaly, že rodiče sice mají více zkušeností s klasifikací, avšak u hodnocení svých dětí by kromě klasifikace očekávali také slovní hodnocení, které by lépe vyjádřilo žákovu dosaženou úroveň a zároveň navrhlo případná opatření v procesu vzdělávání.

Položka č. 3: Jakým způsobem reagujete na negativní hodnocení prospěchu dítěte?

Úkolem bylo zjistit, jakou váhu rodiče přisuzují negativnímu hodnocení dítěte a jestli se tak podílejí na motivaci dítěte k učení.

V nabídce bylo pět možností:

a) Pokud dítě dostane špatnou známku, musí si ji opravit
b) Věnuji dítěti více času při přípravě na výuku
c) Promluvím si s ním
d) Nevěnuji tomu pozornost
e) Jiným způsobem – uveďte jakým:



Interpretace výsledků: Kromě nabízených možností rodiče také uvedli, že při negativním hodnocení přistupují k dítěti následujícím způsobem:

- *Zeptám se, zda učivu rozumí a v čem je problém. Snažím se mu látku vysvětlit.*
- *Připomenu jí výhody dobrého prospěchu.*
- *Dítě potrestám.*
- *Snažím se, aby si doplnila mezery ve znalostech.*
- *Závažnější problém řeším s odborníky nebo na internetu.*

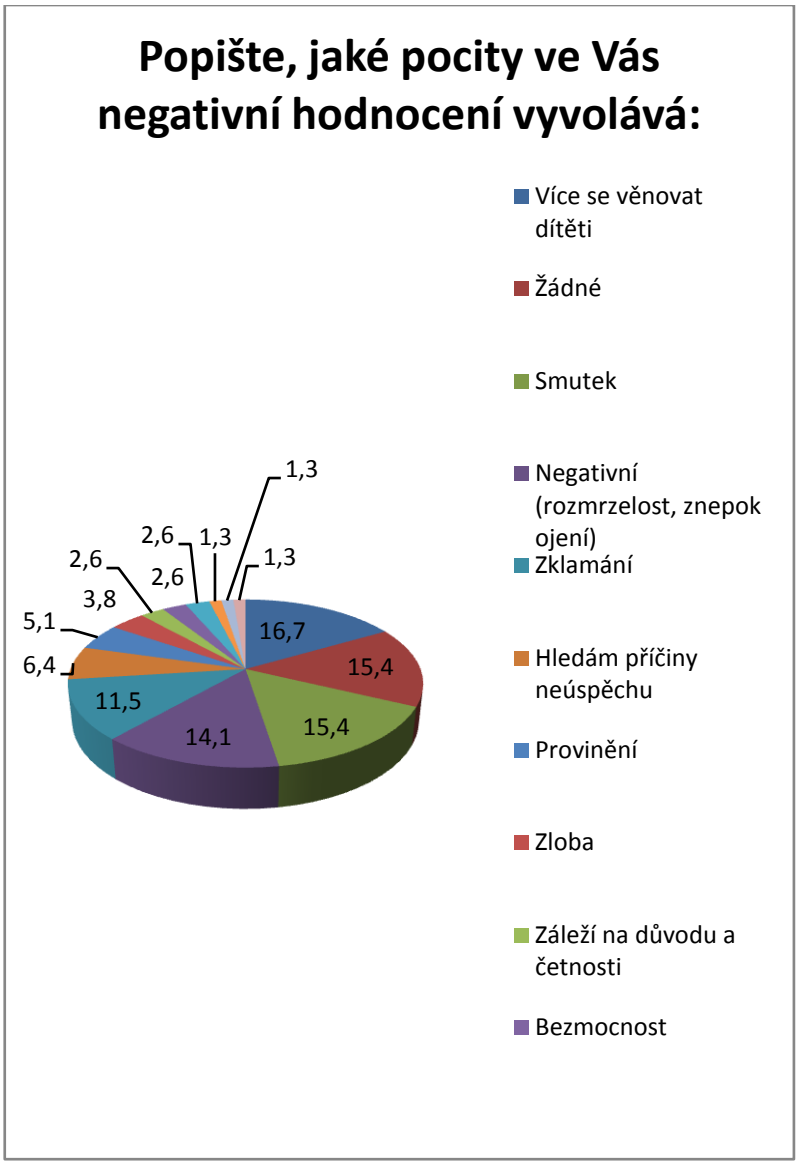
Hypotézu 5 můžeme potvrdit. Rodiče uvedli, že pokud dítě dostane špatnou známku, nejdříve zkontrolují, zda testované látce porozumělo, a v případě nejasností se jej snaží na základě svých možností doučit.

4,5 % respondentů také uvedlo, že se s negativním hodnocením u dítěte zatím nesetkalo. V takovém případě se jich ani následující dvě otázky netýkaly.

Položka č. 4: Popište, jaké pocity ve Vás negativní hodnocení vyvolává.

Otázka navazuje na předchozí položku, která vypovídá o tom, jaký význam rodiče přisuzují negativnímu hodnocení dítěte.

Respondenti se měli vyjádřit vlastními slovy:



Interpretace výsledků: U této položky rodiče napsali řadu různých odpovědí. V případě, kdy rodič nepociťuje žádné pocity v rámci negativního hodnocení dítěte, dodává *„zase bude líp“*nebo *„je potřeba zmírnit tempo“*. Rodiče, kteří cítí bezmocnost, uvedli tuto odpověď z důvodu, že nemají čas se s dítětem učit, anebo se s dítětem doma

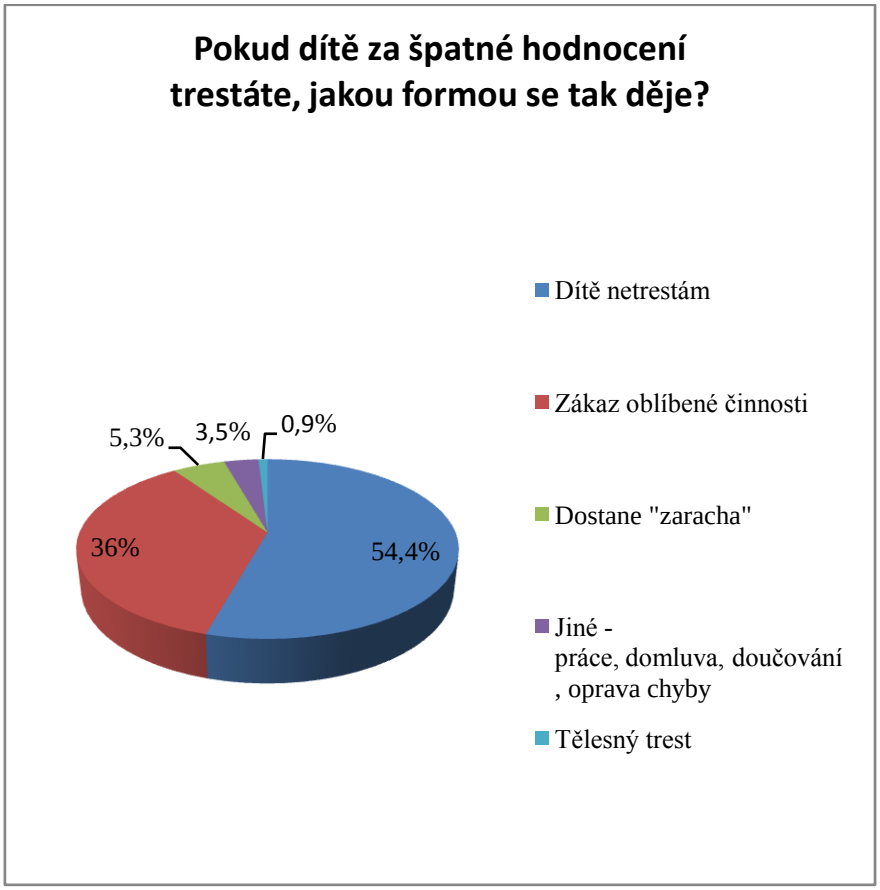
učí, ale nepřináší to očekávané výsledky. Jeden z respondentů se svěřil, že ve chvíli, kdy dítě dostane špatnou známku, ho napadají myšlenky, zda bylo zralé na školu, zda nemá snížený intelekt nebo netrpí poruchou. Jiné pocity rodiče prožívají také v rámci ojedinělého výskytu negativního hodnocení anebo celkově slabého prospěchu.

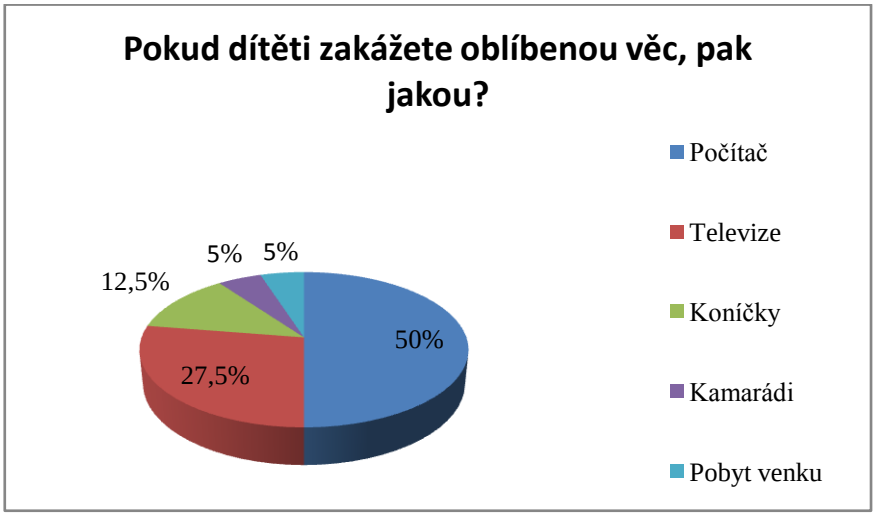
Položka č. 5: Pokud dítě za špatné hodnocení trestáte, jakou formou se tak děje?

Touto otázkou jsem sledovala, zda rodiče nějak reagují na hodnocení dítěte, a pokud ano, jestli užívají tělesný trest.

Nabídka odpovědí nabízela pět možností:

a) Tělesný trest
b) Dostane „zaracha“
c) Zákaz (omezení) oblíbené činnosti, věci
d) Dítě netrestám
e) Jinou formou – uveďte jakou:


Pokud dítě za špatné hodnocení trestáte, jakou formou se tak děje?
5,3%
3,5%
0,9%
36%
54,4%
Dítě netrestám
Zákaz oblíbené činnosti
Dostane "zaracha"
Jiné - práce, domluva, doučování , oprava chyby
Tělesný trest


Pokud dítěti zakážete oblíbenou věc, pak jakou?
5%
5%
12,5%
50%
27,5%
Počítač
Televize
Koníčky
Kamarádi
Pobyt venku

Interpretace výsledků: Většina rodičů své dítě netrestá. Ostatní z nich (36%) pak dítěti udělí zákaz nebo omezení oblíbené věci, činnosti. V takovém případě se jedná nejčastěji o trávení času u počítače a televize. Některé děti si musí špatnou známku odpracovat drobnými pracemi.

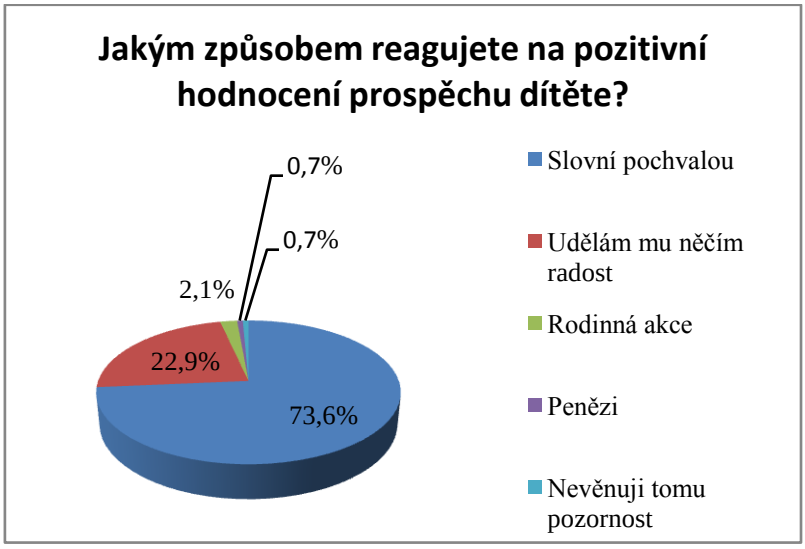
Jiní rodiče nutí dítě, aby se ve volném čase učilo. Usilují o to, aby se samo zamyslelo, kde se stala chyba. Snaží se s ním zopakovat základy problematického učiva a domluvit mu, že procvičováním lze známku zlepšit.

Položka č. 6: Jakým způsobem reagujete na pozitivní hodnocení prospěchu dítěte?

Zajímalo mě, zda rodiče oceňují pozitivní hodnocení dětí,a tím jim ukazují význam vzdělávání v životě.

Rodiče mohli vybírat ze šesti možností:

a) Slovní pochvalou a uznáním
b) Věcnou odměnou
c) Penězi
d) Udělám mu něčím radost
e) Nevěnuji tomu pozornost
f) Jiným způsobem – uveďte jakým:

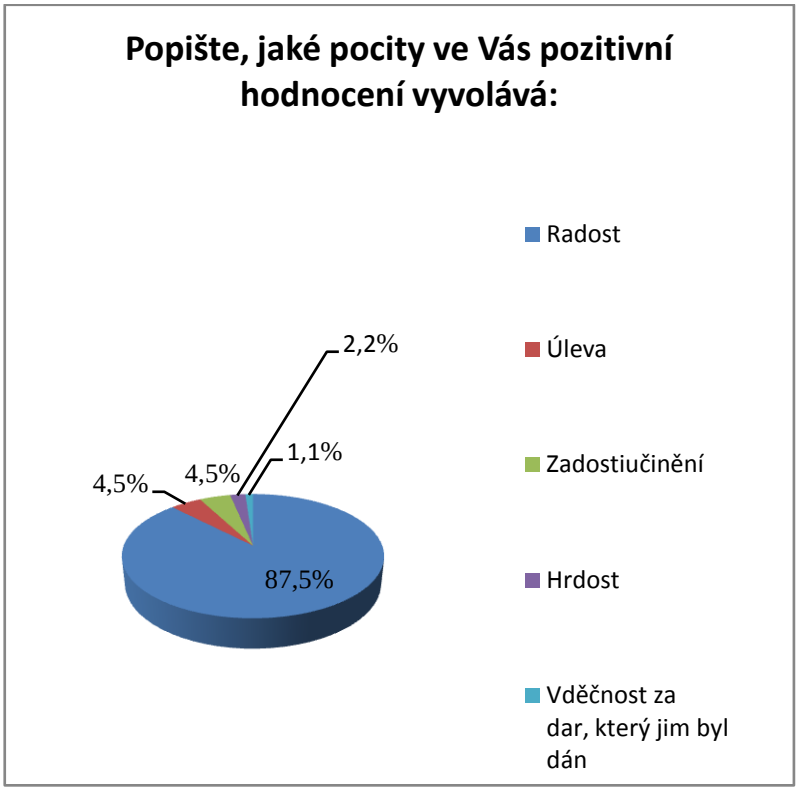


Interpretace výsledků: Na základě výsledků výzkumu můžeme potvrdit hypotézu 6, neboť rodiče nejčastěji své děti odměňují slovní pochvalou (73,6 %). Odměnu ve svých výpovědích neuvedli. V případě, kdy rodiče odměňují děti penězi, dále zdůrazňují, že se tak děje pouze na vysvědčení nebo se jedná o symbolickou částku. Smutné je, pokud pozitivnímu hodnocení rodič nevěnuje pozornost.

Položka č. 7: Popište, jaké pocity ve Vás pozitivní hodnocení vyvolává.

Úkolem bylo zjistit, jakým způsobem se rodiče staví k pozitivnímu hodnocení dítěte, zda dokážou jeho radost z úspěchu sdílet spolu s ním.

Respondenti vyjádřili osobní názor:



Interpretace výsledků: Jako u negativního hodnocení, tak i v tomto případě rodiče popsali, že vnímají řadu různých pocitů. Nejčastěji se však jednalo o kladné, radostné, příjemné prožitky.

Téměř 23 % respondentů se k této otázce stejně jako k otázce číslo 4 (28 %), nevyjádřilo.

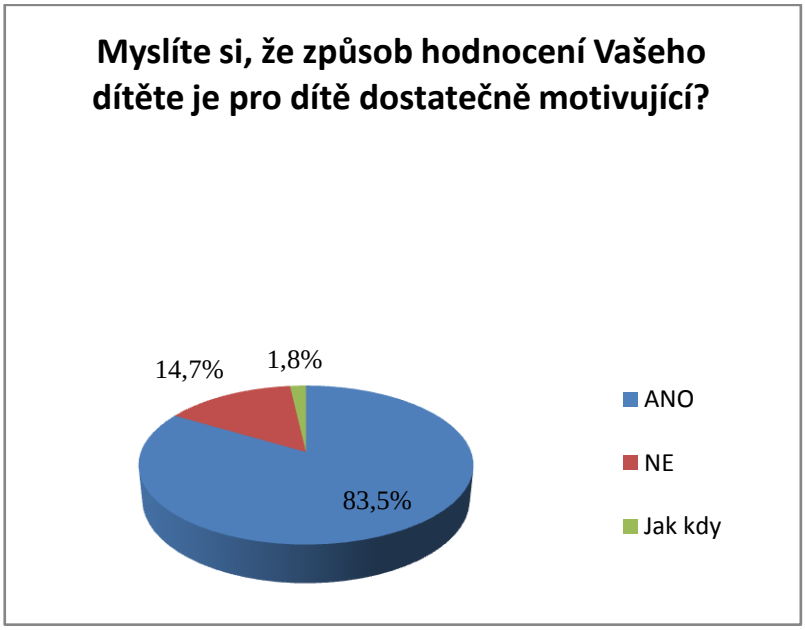
Položka č. 8: Myslíte si, že způsob hodnocení Vašeho dítěte je pro dítě dostatečně motivující?

Motivace je jedna z podmínek úspěšného učení. Vzhledem k tomu, že většina žáků je hodnocena formou klasifikace, pak nás zajímá, zda právě tato forma hodnocení je pro ně dostatečně motivující.

U této i u zbývajících položek byly v nabídce dvě možnosti, které vyžadovaly vysvětlení:

a) Ano
b) Ne

Vysvětlete:



Interpretace výsledků: Posledním třem otázkám dotazníku se věnovalo jen málo respondentů.11,3 % respondentů na ně neodpovědělo vůbec a řada z nich, která alespoňoznačila jednu z možností, nepodala vysvětlení. Ti, kteří odpověděli, však klasifikaci považují za dostatečně motivující.

Značná část dotazovaných odpověděla na otázku „ano“ a svoji odpověď zdůvodnila slovy:

- *Když má horší známky, tak se snaží je zlepšit. Na dobré známky je pyšný.*
- *Zatím ano, záleží na schopnostech dítěte.*
- *Uvědomuju si, jak danou látku zná v případě, kdy spolu o výsledcích diskutujeme. Zdůrazňuji mu, že čím lepší bude mít výsledky, tím větší bude mít v životě možnosti.*
- *Z dobré známky má dítě radost, ze špatné pozná, že něco neumí.*
- *Má snahu si opravit špatnou známku.*
- *Špatnou známku si snaží opravit, při dobré známce je pyšný, spokojený.*
- *Klasifikace je jednoznačná, snaha o nejlepší známku.*
- *Dcera se lépe vyzná v klasifikaci, slovní hodnocení je lepší pro rodiče.*
- *Špatná známka dítě mrzí, je ochota ji zlepšit.*
- *Důležité je podat vysvětlení dítěti i rodiči, proč dítě dostalo tuto známku a podložit to konkrétním příkladem.*
- *U mladších a citlivějších dětí je známka motivující. Starší děti potřebují vysvětlení formou slovního hodnocení.*

Ti, co zvolili za odpověď „ne“, zdůvodnili svůj názor takto:

- *Málo pochopení a podpory ze strany učitele.*

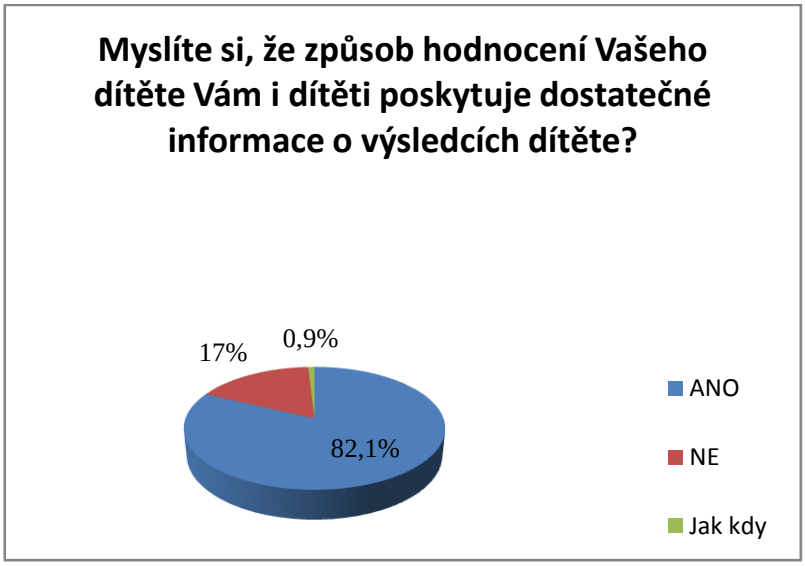
- *Dobrá známka dítě potěší, špatná známka je zklame, ale obě bez důsledků do budoucna.*
- *Očekávám od učitele větší přísnost, zatím ale není třeba větší snahy.*
- *Učitel by měl více chválit za dobré znalosti, a tak motivovat dítě k lepším výsledkům, ze kterých budou mít oba radost.*
- *Pokud dítě dostane špatnou známku, vzdá to.*

Položka č. 9: Myslíte si, že způsob hodnocení Vašeho dítěte Vám i dítěti poskytuje dostatečné informace o výsledcích dítěte?

Cílem této položky je zjistit, zda forma hodnocení, kterou vyučující praktikuje, splňuje podle rodičů svůj účel – informovat o výsledcích dítěte.

a) Ano
b) Ne

Vysvětlete:



Interpretace výsledků: Rodiče, kteří zvolili odpověď „ano“, podali následující vysvětlení:

- *Pouze pokud se jedná o kombinovanou formu hodnocení.*
- *Sama vidím, jak na tom je, když se spolu učíme. Známka má potřebnou vypovídající hodnotu.*
- *Všechny známky vidím v žákovské knížce, pokud chci víc informací, řeším to přímo s učitelem.*
- *Při pochybnostech si promluvím s učitelem. Mám možnost nahlédnout do prověrek a sešitů.*
- *Pokud je dítě hodnoceno i slovně, rodič má přehled, zda se dítě snaží, zda známka odpovídá schopnostem.*
- *Když se s dítětem učím, vidím, kde je slabé a kde silné.*
- *Ve vyšších ročnících by mohlo být známkování doplněno o čtvrtletní slovní hodnocení.*

K odpovědi „ne“ pak dodali:

- *Nutný rozhovor s učitelem.*
- *U slovního hodnocení je více prostoru k vyjádření.*
- *Po dotazu na problematiku, v níž bylo dítě pozitivně hodnoceno, zjistím, že tomu nerozumí.*
- *Záleží na okolnostech. Je nutné, aby dítě bylo hodnoceno každý týden pro větší přehled.*

Podle výsledků se rodiče cítí dostatečně informováni o výsledcích, avšak ve slovních komentářích uvádějí, že pro dostatek informací je nezbytné propojit klasifikaci se slovním hodnocením či si další informace opatřit.

Položka č. 10: Myslíte si, že způsob hodnocení Vašeho dítěte Vám poskytuje dostatečné informace, jak výsledky dítěte zlepšit?

Tato položka napovídá, že většině rodičů forma hodnocení z tohoto hlediska vyhovuje nebo očekávají bližší informace přímo od učitele či z jiných zdrojů. Avšak část rodičů ve svých slovních komentářích požaduje další informace…

a) Ano
b) Ne

Vysvětlete:



Interpretace výsledků: Rodiče, kteří zvolili odpověď „ano“, přidali následující komentáře:

- *Pokud má znalosti, ale chybí mu rychlost a průbojnost, tak jsme udělali, co jsme mohli.*
- *Zjistím, v čem chybovalo a jak se to dá napravit.*
- *Rodič zlepšovat známky nebude, musí chtít dítě.*
- *Podle známky poznám, co dítě umí a kde má nedostatky.*
- *Je potřeba věnovat dítěti více času při přípravě.*
- *V závislosti s dobrou komunikací s dítětem, ano.*
- *Domluvím se s dítěte, kde byla chyba a jak se to dá zlepšit.*

Odpověď „ne“ pak okomentovali následovně:

- *Ze známky nepoznám, nutné slovní hodnocení.*
- *Zatím jsme se setkali jen s jedničkami, na třídních schůzkách slyším jen chválu. Chtěla bych slyšet, v čem se ještě může zlepšit.*
- *Nutná komunikace s učitelem, slyšet jeho konkrétní postřehy.*
- *V případě negativního hodnocení je potřebné vysvětlení od učitele. Osobní rozhovor a předvedení na konkrétním příkladu je jasnější.*
- *Ze známky nezjistím, kde dítě dělá chyby.*
- *Pokud se dítě horší, měl by učitel informovat rodiče dříve než na třídní schůzce.*
- *Nezahrnuje způsob vedoucí ke zlepšení.*
- *Rodič dostane pouze informace, kde mají přidat. Pomoc zlepšit výsledky by měl i učitel, a to vysvětlením dané látky a zadáním procvičování.*

Zajímavé je, že rodič, který u této otázky odpověděl „ne“ s komentářem – „ nezahrnuje způsob vedoucí ke zlepšení“, označil u otázky číslo dvě (Jakou formou by

podle Vás mělo být dítě ve škole hodnoceno?) možnost klasifikace, která mu způsob vedoucí ke zlepšení výsledků stejně nepodá.

7.5. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo zjištění, zda se rodiče zajímají o studijní výsledky svých dětí, a pokud ano, jakým způsobem přistupují k dítěti na základě těchto informací. Myslím si, že na základě získaných informací z dotazníku bylo cíle dosaženo.

Téměř všichni dotazovaní rodiče uvedli, že se o studijní výsledky dětí zajímají. Někteří denně, jiní méně často, nejméně však jednou za týden. Nejčastějším způsobem, jak rodiče získávají informace o prospěchu dítěte, je rozhovor s ním, poté kontrola žákovské knížky. Problematika přístupu rodiče k dítěti, které dostalo špatnou známku, již byla obsáhlejší. Téměř všichni respondenti se shodli na tom, že dítě tělesně netrestají. Pokárají ho tím, že mu zakážou sledování televize či trávení času u počítače. Většina z nich zaujme takový postoj, ve kterém se snaží dítě doučit, v čem chybovalo. Hledají společně nedostatky a snaží se je napravit. Vedou dítě k tomu, aby si známku opravilo. Mnozí rodiče si neúspěch dítěte vykládají jako vlastní vinu, že se dítěti více nevěnovali z důvodu nedostatku času.

Co se týče pozitivního hodnocení dítěte, v takovémpřípadě ho rodiče nejčastěji odmění slovní pochvalou a uznáním. Zároveň prožívají spolu s ním radost z jeho úspěchu. Někteří proto, že sami na něm cítí svůj podíl.

Myslím si, že odpovědi dotazovaných přinesly jim samotným reflexi nad přístupem k dítěti, formou hodnocení a nad vzájemnou spoluprací s učitelem a také nabídly učitelům, kterým se dostaly vyplněné dotazníky do rukou, zpětnou vazbu a postřehy rodičů k problematice vzájemné komunikace a hodnocení žáků.

7.6. Názory učitelů

Po navrácení vyplněných dotazníků jsem požádala vyučující o vyjádření, zda na odpovědi rodičů reagovali, popř. zda jim byly jejich odpovědi něčím přínosné. Učitelé se vyjádřili těmito slovy:

- *Člověk nemůže opomenout připomínky rodičů. Musí je pro sebe vyhodnotit a získává tak cennou zpětnou vazbu pro svoji práci.*
- *Z reakce rodičů na Váš dotazník jsem byla mile překvapena. Tak trochu se mi potvrdilo, že valná většina rodičů se o úspěchy či neúspěchy svých dětí v 1. třídě zajímá celkem pravidelně. Hodnocení berou jako motivační a z drobných neúspěchů nedělají žádné závažné závěry. A co přinesl dotazník mně samotné? Rozhodně jsem popřemýšlela nad tím, jak žáčky hodnotím. Učíme se objektivně hodnotit svou práci i práci spolužáků.*

Většina učitelů uvedla, že vyplněné dotazníky neprocházela, protože nepředpokládala další zpětnou vazbu.

Osobně si myslím, že tito učitelé se ochudili o cennou zpětnou vazbu, která mohla přispět ke zkvalitnění jejich hodnotícího systému a pojetí vyučování vůbec. Učitelé, kteří se nad odpověďmi rodičů zamýšleli, tím přispěli také k prohloubení vzájemné spolupráce a pochopení.

Závěr

Diplomová práce byla pro mě velkým přínosem. Získala jsem představu o tom, co rodiče od učitelů očekávají a jakým způsobem přistupují současní rodiče k učení i k výsledkům studia svých dětí. Většina rodičů by uvítala, kdyby byla uplatňována kombinovaná forma hodnocení, která by obsahovala informace nejen o vědomostech dítěte, ale zároveň by především dítěti i rodičům nabízela návrhy, jakým způsobem lze výsledky žáka zlepšit. Rodiče dále konstatují, že pro děti ve vyšších ročnících už neníhodnocení dostatečně motivující.

Z těchto odpovědí usuzuji, že je nezbytné, aby učitel již od počátku školní docházky vedl žáky k zodpovědnosti za své studium a dostatečně je motivoval uváděním konkrétních příkladů využitelnosti vědomostí a dovedností v životě.

Důležitou připomínku vnímám také v požadavku jednoho z rodičů, který by uvítal, kdyby i učitel více usiloval o zlepšení výsledku žáka. Možná je to vnímáno jako samozřejmost, ale ze zkušeností z pedagogické praxe vím, že učitelé z důvodu časové tísně postupují jinak, než by si sami představovali. Rodič v odpovědi uvádí, že by uvítal, kdyby učitel žákům znovu a důkladněji vysvětlil učivo, zadal domácí úkoly k procvičování tohoto učiva, kontroloval, zda se výsledky lepší, a nepostupoval v navazujícím učivu. Tento způsob mi připadá celkem reálný a nepříliš časově náročný. Samozřejmě tak lze postupovat tehdy, jedná-li se o více žáků ve třídě. V případě jednotlivců bych přistupovala individuálně. Vždyť vzdělávání žáků je hlavním posláním všech pedagogů!

Resumé

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda se rodiče cítí dostatečně informováni o studijních výsledcích dítěte a zda jim vyhovuje forma, kterou jsou hodnoceny.

Teoretická část se zabývá problematikou hodnocení žáků, které má vliv na kvalitu jejich života. Rozsáhlou kapitolu tvoří téma školního hodnocení, které představuje jednotlivé typy, formy a funkce hodnocení. S hodnocením učitele také úzce souvisí sebehodnocení žáka. V neposlední řadě shrnuje tato část diplomové práce poznatky věnující se informovanosti rodičů.

V praktické části jsou představeny výsledky z výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zájem rodičů o prospěch dítěte a jejich přístup k pozitivnímu i negativnímu hodnocení.

Summary

Theaimofthe thesis was to findoutwhetherparentsfeelwell-informedabouttheschoolresultsoftheirchildren and whetherthey are satisfiedwiththesystemofevaluation in theschooltheirchildrenattend. Thetheoretical part ofthe thesis dealswiththeissueofpupils` evaluation, whichinfluencestheirlives. A long chapterisdevoted to thetopicofschoolevaluation, whichintroducesitsdifferenttypes, forms and functions. Next, self-evaluationof a pupil canbeargued to becloselyconnectedwiththeevaluationof a pupil by a teacher. Last but not least, the thesis dealswiththeparents` awarenessofthetopicofevaluation.

In thepractical part ofthe thesis are introducedtheresultsofresearchwhichwasfocused on theparents` interest in theirchildren`sschoolresults and theirattitudestowardsthe positive and the negative evaluation.

Použitá literatura

1. **BERNEOVÁ, Patricia, H., SAVARY, Louis, M.** ***Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti.*** **Praha : Portál, 1998. 136 s. ISBN 80-7178-192-4.**

2. **CANGELOSI, James S.** ***Strategie řízení třídy.*** **Praha : Portál, 2006. 296 s. ISBN 80-7367-118-2.**

3. **ČÁP, Jan.** ***Psychologie výchovy a vyučování.*** **Praha : UK, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.**

4. **ČAPEK, Robert.** ***Třídní klima a školní klima.*** **Praha : GradaPublishing, a. s., 2010. 325 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 2742 – 4.**

5. **ČAPEK, Robert.** ***Odměny a tresty ve školní praxi.*** **Praha : GradaPublishing a. s., 2008. 160 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 1718 – 0.**

6. **DAŘÍLEK, Pavel, KUSÁK, Pavel.** ***Pedagogická psychologie – část A.*** **Olomouc : UP, 1998. 234 s. ISBN 80-7076-837-2.**

7. **FISHER, Robert.** ***Učíme děti myslet a učit se.*** **Praha : Portál, 1997. 172 s. ISBN 80 – 7178 – 120 – 7.**

8. **GOLÍKOVÁ, Kateřina.** ***Školní hodnocení z pohledu učitelů, žáků a rodičů*****. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Brno : 2012.**

9. **HAVLÍNOVÁ, Miluše.** ***Program podpory zdraví ve škole.*** **Praha : Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.**

10. **HRABAL, Vladimír.** ***Jaký jsem učitel?*** **Praha: SPN, 1988. 160 s. ISBN 14-635-88.**

11. **JOCHOVÁ, Bohuslava. Při hodnotících schůzkách má první slovo žák, pak teprve učitel a rodič. *Rodina a škola,* 2012, roč. LIX, č. 5, s. 32.**

12. **KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253 – X.**

13. **KASÍKOVÁ Hana, VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele.* Praha : GradaPublishing, a. s., 2007. 244 s. ISBN 978 –80 – 247 – 1734-0.**

14. **KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.**

15. **KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků.* Praha : GradaPublishing, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.**

16. **KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.* Praha : GradaPublishing, a. s., 2011. 272 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 2433 – 1.**

17. **KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. 151 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 314 – 7.**

18. **KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků.* Brno : MSD, spol. s r. o., 2011. 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.**

19. **KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy.* Praha : Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.**

20. **LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika.* Praha : Portál, 2010. 208 s. ISBN 978-80-7367-784-8.**

21. **MAŇÁK, Josef. *Problém domácích úkolů na základní škole.* Brno : MU, 1992. 157 s. ISBN 80 – 210 – 0388 – 1.**

22. MAREŠ, Jiří a kol. *Dítě a bolest.* Praha : GradaPublishing, a. s., 1997. 320 s. ISBN 80-7169-267-0.

23. MAREŠ, Jiří a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících I.*. Brno : MSD, 2006. 228 s. ISBN 80-86633-65-9.

24. MLEZIVA, Jan, Michal. Pokřivený to svazek. *Rodina a škola,* 2011, roč. LVIII, č. 8, s. 32.

25. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti.* Praha : Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

26. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině (Jak pracovat s kurikulem).* Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.

27. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

28. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace.* Brno : MU CDVU, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

29. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2004. 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

30. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka.* Praha : GradaPublishing, a. s., 2009. 128 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 2685 – 4.

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

32. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole.* Praha : Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.

33. **SPILKOVÁ, Vladimíra.** ***Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole.*** **Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 82 s. ISBN 80-86039-00-5.**

34. **VÁGNEROVÁ, Marie.** ***Psychologie školního dítěte.*** **Praha : Univerzita Karlova, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.**

35. **VELIKANIČ, Ján.** ***Skúšanie, hodnotenie a klasifikáciažiakov.*** **Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1973. 320 s.**

Elektronické zdroje

Školní hodnocení a zkoušení. [online]. Cit. [7. 5. 2012] <Dostupné http://portal.zcu.cz/wps/portal/> Kalná Martina

Klasifikační řád. [online]. Cit. [24. 8. 2012]. <Dostupné http://zs.jablonneno.cz/skolni-dokumenty/ds-1026/p1=7716>

Školní vzdělávací program. [online]. Cit. [22. 10. 2012]. <Dostupné http://zs.jablonneno.cz/skolni-vzdelavaci-program/ds-3765/p1=7805>

Vyhláška č. 454/2006 upravující vyhlášku č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. [online]. Cit. [2. 4. 2012]. <Dostupné http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Vyhláška č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. [online]. Cit. [2. 4. 2012]. <Dostupné http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole. [online]. Cit. [6. 11. 2012]. <Dostupné http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2167/vztah-zaku-a-rodicu-ke-klasifikaci-na-zakladni-skole.html/%3E/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. Cit. [2. 4. 2012]. <Dostupné http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Výňatek z klasifikačního řádu
Příloha č. 2 – Ukázky prací žáků v pracovních sešitech

Přílohač. 1

Stupně hodnocení prospěchu

1) Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

1 – výborný,
2 – chvalitebný,
3 – dobrý,
4 – dostatečný,
5 – nedostatečný

2) Pro potřeby klasifikace se předměty dělí do tří skupin:

a) předměty s převahou teoretického zaměření,
b) předměty s převahou praktických činností,
c) předměty s převahou výchovného a uměleckého odborného zaměření.

Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci. Učitel však nepřeceňuje žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, v souladu se specifikou předmětu.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. uvádí: *„Klasifikace zahrnuje ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují výkon.“*

Výchovně vzdělávací výsledky z vyučovacích předmětů s převahou teoretického zaměření se klasifikují podle těchto kritérií

Stupeň 1 (výborný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Samostatně a produktivně nebo podle menších podnětů učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků závažné mezery. Při provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. V logice myšlení se vyskytují závažné chyby, myšlení není tvořivé.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák si požadované poznatky neosvojil uceleně, přesně a úplně, má v nich závažné a značné mezery. Jeho dovednosti vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti uplatnit ani s podněty učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho časté logické nedostatky a chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat.

Výchovně vzdělávací výsledky z vyučovacích předmětů s převahou praktického zaměření se klasifikují podle těchto kritérií

Stupeň 1 (výborný)

Žák soustavně projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Pohotově, samostatně a tvořivě využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Bezpečně ovládá postupy a způsoby práce; dopouští se

jen menších chyb, výsledky jeho práce jsou bez závažnějších nedostatků. Účelně si organizuje vlastní práci, udržuje pracoviště v pořádku.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák projevuje kladný vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Samostatně, ale méně tvořivě a s menší jistotou využívá získané teoretické poznatky při praktické činnosti. Výsledky jeho práce mají drobné nedostatky. Účelně si organizuje vlastní práci, pracoviště udržuje v pořádku.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák projevuje vztah k práci, k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem s menšími výkyvy. Za pomocí učitele uplatňuje získané teoretické poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech se dopouští chyb a při postupech a způsobech práce potřebuje občasnou pomoc učitele.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák pracuje bez zájmu a vztahu k práci, k pracovnímu kolektivu a praktickým činnostem. Získané teoretické poznatky dovede využít při praktické činnosti jen za soustavné pomoci učitele. V praktických činnostech, dovednostech a návycích se dopouští větších chyb. Při volbě postupů a způsobů práce potřebuje soustavnou pomoc učitele. Ve výsledcích práce má závažné nedostatky.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák neprojevuje zájem o práci a vztah k ní, ani k pracovnímu kolektivu a k praktickým činnostem. Nedokáže ani s pomocí učitele uplatnit získané teoretické

poznatky při praktické činnosti. V praktických činnostech, dovednostech a návycích má podstatné nedostatky. Nedokáže postupovat při práci ani s pomocí učitele. Výsledky jeho práce jsou nedokončené, neúplné, nepřesné, nedosahují předepsané ukazatele.

Výchovně vzdělávací výsledky z vyučovacích předmětů s převahou výchovného zaměření se klasifikují podle těchto kritérií

Stupeň 1 (výborný)

Žák je v činnostech velmi aktivní, pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a velmi úspěšně podle požadavků osnov je rozvíjí v individuálních a kolektivních projevech. Jeho projev je esteticky působivý, originální, procítěný, v hudební a tělesné výchově přesný. Má výrazně aktivní zájem o umění, estetiku, brannost a tělesnou kulturu a projevuje k nim aktivní vztah. Úspěšně rozvíjí svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák je v činnostech aktivní, tvořivý, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které úspěšně rozvíjí v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev je esteticky působivý a má jen menší nedostatky z hlediska požadavků osnov. Má aktivní zájem o umění, o estetiku a tělesnou zdatnost. Rozvíjí si v požadované míře estetický vkus, brannost a tělesnou zdatnost.

Stupeň 3 (dobrý)

Žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně své schopnosti v individuální a kolektivním projevu. Jeho projev je málo působivý, dopouští se v něm chyb. Jeho vědomosti a dovednosti mají četnější mezery a

při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Nemá dostatečný aktivní zájem o umění, estetiku a tělesnou kulturu. Nerozvíjí v požadované míře svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák je v činnostech málo aktivní a tvořivý. Rozvoj jeho schopností a jeho projevů je málo uspokojivý. Úkoly řeší s častými chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malou snahu a zájem o činnosti, nerozvíjí dostatečně svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Jeho projev je povětšině chybný a nemá estetickou hodnotu. Minimální osvojené vědomosti a dovednosti nedovede aplikovat. Neprojevuje zájem o práci a nevyvíjí úsilí rozvíjet svůj estetický vkus a tělesnou zdatnost.

Dále viz. Klasifikační řád školy, sestavený dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Výchovná opatření

V souladu s ustanovením § 31 odst. 1) zákona č. 561/2004 Sb., výchovnými opatřeními jsou pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření. Pochvaly, jiná ocenění a další kázeňská opatření může udělit či uložit ředitel školy nebo třídní učitel.

Zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s §15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií

1) O slovním hodnocení výsledku vzdělávání žáka na vysvědčení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě.

Ve srovnání s vyhláškou § 51, která hovoří, že *o způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.*

2) Třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětu převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka.

3) Je-li žák hodnocen slovně, převede třídní učitel po projednání s vyučujícími ostatních předmětů slovní hodnocení do klasifikace pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání.

Ve srovnání s vyhláškou § 51, která dále hovoří, že *škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka.*

4) U žáka s vývojovou poruchou učení rozhodne ředitel školy o použití slovního hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce žáka.

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

Zásady pro převedení slovního hodnocení do klasifikace nebo klasifikace do slovního hodnocení pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení

Ovládnutí učiva předepsaného osnovami	
1 - výborný	*Ovládá bezpečně*
2 - chvalitebný	*Ovládá*
3 - dobrý	*V podstatě ovládá*
4 - dostatečný	*Ovládá se značnými mezerami*
5 - nedostatečný	*Neovládá*
Úroveň myšlení	
1 – výborný	*Pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti*
2 – chvalitebný	*Uvažuje celkem samostatně*
3 – dobrý	*Menší samostatnost v myšlení*
4 – dostatečný	*Nesamostatné myšlenky*
5 - nedostatečný	*Odpovídá nesprávně i na návodné otázky*
Úroveň vyjadřování	

1 – výborný	*Výstižné a poměrně přesné*
2 – chvalitebný	*Celkem výstižné*
3 – dobrý	*Myšlenky vyjadřuje ne dost přesně*
4 – dostatečný	*Myšlenky vyjadřuje se značnými obtížemi*
5 - nedostatečný	*I na návodné otázky odpovídá nesprávně*
Celková aplikace vědomostí řešení úkolů, chyby, jichž se žák dopouští	
1 – výborný	*Užívá vědomostí a spolehlivě a uvědoměle dovedností, pracuje samostatně, přesně a s jistotou*
2 – chvalitebný	*Dovede používat vědomosti a dovednosti při řešení úkolů, dopouští se jen menších chyb*
3 – dobrý	*Řeší úkoly s pomocí učitele a s touto pomocí snadno překonává potíže a odstraňuje chyby*
4 – dostatečný	*Dělá podstatné chyby, nesnadno je překonává*
5 - nedostatečný	*Praktické úkoly nedokáže splnit ani s pomocí*
Píle a zájem o učení	
1 – výborný	*Aktivní, učí se svědomitě a se zájmem*
2 – chvalitebný	*Učí se svědomitě*

3 – dobrý	*K učení a práci nepotřebuje větších podnětů*
4 – dostatečný	*Malý zájem o učení, potřebuje stálé podněty*
5 - nedostatečný	*Pomoc a pobízení k učení jsou zatím neúčinné*

Celkové hodnocení žáka na vysvědčení

1) Je vyjádřeno stupni

1 – prospěl(a) s vyznamenáním,

2 – prospěl(a),

3 – neprospěl(a).

*Žák je hodnocen stupněm **prospěl(a) s vyznamenáním**, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu horším než 2 – chvalitebný, průměr stupňů prospěchu ze všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem není vyšší než 1,5 a jeho chování je hodnoceno stupněm velmi dobré; v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace postupuje škola podle pravidel hodnocení žáků podle § 14 odst. 1 písm. e), **prospěl(a)**, není-li v žádném z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 – nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením, **neprospěl(a)**, je-li v některém z povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem hodnocen na vysvědčení stupněm prospěchu 5 – nedostatečný nebo odpovídajícím slovním hodnocením.*

2) Výsledky práce v zájmových útvarech organizovaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni:

pracoval(a) úspěšně,

pracoval(a).

3) Při hodnocení žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se dosažená úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavce 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka. Při hodnocení těchto žáků ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura určeného Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání se na konci tří po sobě jdoucích pololetí po zahájení docházky do školy v České republice vždy považuje dosažená úroveň znalosti českého jazyka za závažnou souvislost podle odstavce 2 a 4, která ovlivňuje výkon žáka.

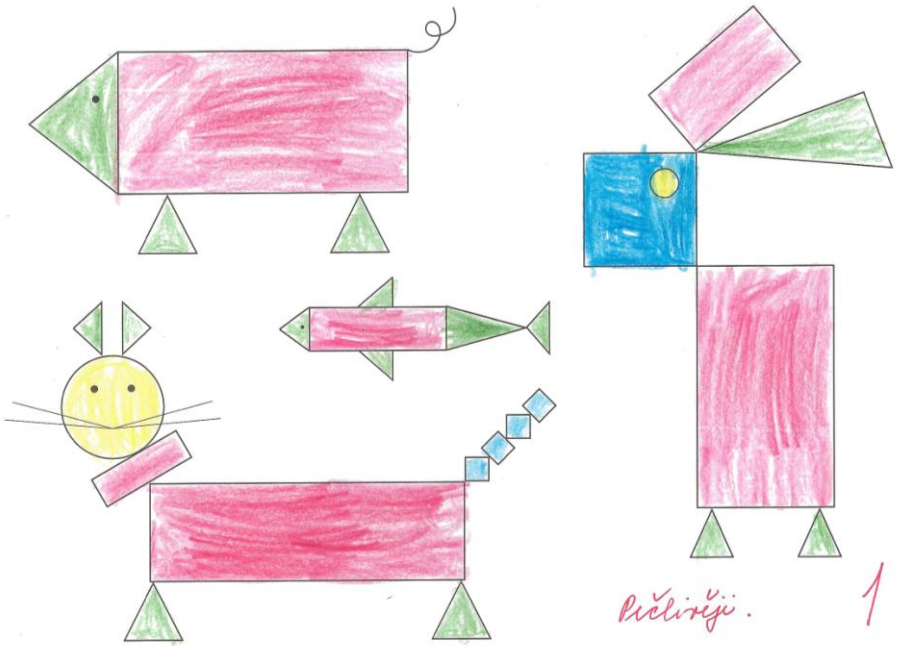
Příloha č. 2

Příloha obsahuje ukázky prací žáků z pracovních sešitů z matematiky a písanky. Jedná se o 3. ročník základní školy.

Paní učitelka při hodnocení volila kromě klasifikace také slovní komentář, popř. různé motivační pomůcky jako samolepky nebo tiskátka. Značná část úloh je v pracovním sešitě nevyřešená. Také si lze všimnout, že paní učitelka přehlédla a neopravila drobné pravopisné chyby žákyně vyskytující se v odpovědích slovních úloh.

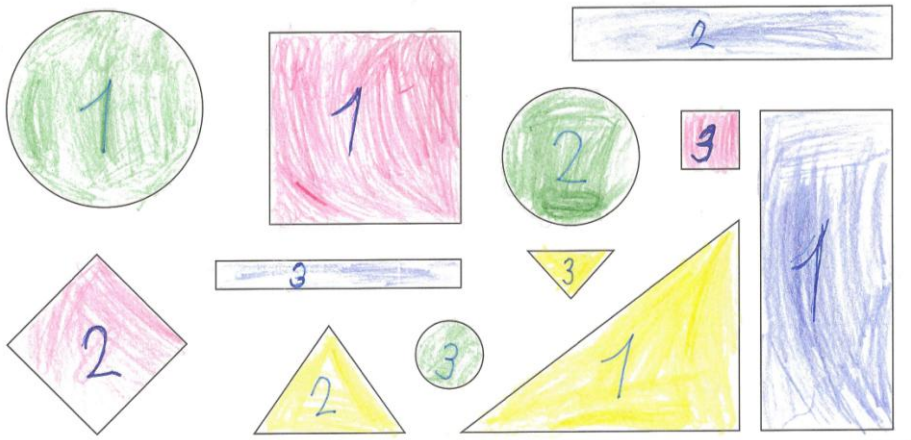
GEOMETRIE

1 Urči geometrické tvary, ze kterých Michal sestavoval obrázky zvířátek.
Vybarvi: čtverce modře, obdélníky červeně, trojúhelníky zeleně a kruhy žlutě.



Ptáčci. 1

2 Vybarvi čtverce červeně, obdélníky modře, trojúhelníky žlutě a kruhy zeleně.
Potom stejně vybarvené tvary očísluj od největšího k nejmenšímu.



11

Když F vlnkou ozdobíme,
krásné F hned napíšeme.



F F

Fík Fík Fík Fík Fík Fík

Fanda Fanda Fanda

Ferda Ferda Ferda Ferda

Filip Filip Filip Filip Filip

Fůra sena Fůra sena

d' ď t' ť ň ň

ď ď ď ď ď ď ď ď ď ď

sedě sedě sedě sedě sedě sedě

lodě lodě lodě lodě lodě lodě

Ť Ť Ť Ť Ť Ť Ť Ť Ť Ť

Ťuká Ťuká Ťuká Ťuká

labuť labuť labuť

ň ň ň ň ň ň ň ň ň ň

kuň kuň kuň kuň kuň

laň laň laň laň laň

Komu se nelení, tomu se zelení.

Veselé Velikonoce

✷

✍

✷ Napište alespoň pět barev, jaké mohou mít velikonoční vajíčka.

Slabikář 81,82

✷

Mláďata

kvočna s kuřaty

husa s housaty

kachna s ~~kac~~ kachňaty

kráva s telaty

♥



Motýli, motýli Motýli, motýli

vesele létají, vesele létají,

v sadu i na poli v sadu i na poli

jaro nám vítají. jaro nám vítají.

✷ Doplňte mláďata podle Slabikáře str. 83.

♥ Pište báseň.

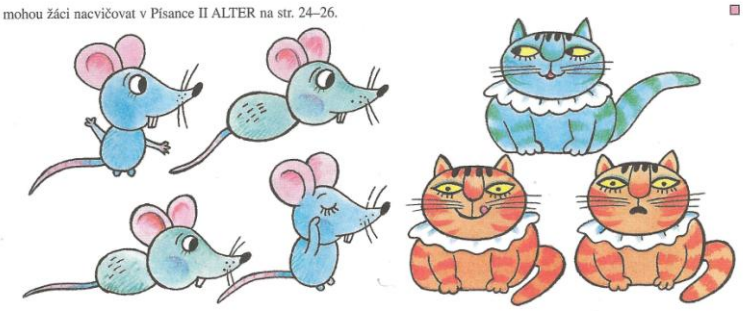
2

Slabikář 83

Psaní velkých tvarů číslic mohou žáci nacvičovat v Písance II ALTER na str. 24–26.

7

7



1 Napiš.

7 7 7 7 7 7 7

7 7 7 7 7 7 7

2 Napiš.

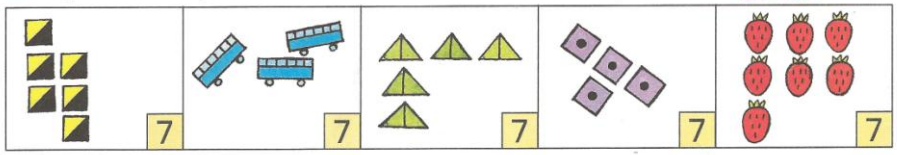
7 7 7 7 7 7 7 7 7 7

7 7 7 7 7 7 7 7 7 7

7 7 7 7 7 7 7 7 7 7

CHVALÍM

3 Doplň ○ tak, aby v každém rámečku bylo 7 věcí.



4 Dokresli.

♥ ♥ ♥ ♥	7	4+3
▲ ▲	7	
🍃 🍃 🍃 🍃 🍃 🍃	7	
🔔 🔔 🔔	7	

5 Doplň. ✳

7 >	2 >
6 <	4 <
3 >	7 >
5 <	0 <

6 Doplň a říkej hbitě řady čísel.

0 1 2 3 4 5 6 7

0 1 2 3 4 5 6 7

7 6 5 4 3 2 1 0

7 6 5 4 3 2 1 0

7 6 5 4 3 2 1 0

7 6 5 4 3 2 1 0

1 Opakovaně procvičuj.

1 + 9	= 10	2 + 8	= 10	4 + 6	= 10	7 + 2	= 9
7 + 0	= 7	9 + 1	= 10	7 + 3	= 10	2 + 6	= 8
3 + 7	= 10	4 + 4	= 8	8 + 2	= 10	5 + 1	= 6
5 + 4	= 9	6 + 4	= 10	5 + 5	= 10	4 + 3	= 7

2 Vypočítejte společně.

2	3	4	5	2	3	4	1	3
+7	+5	+4	+5	+8	+7	+5	+8	+4
9	8	8	10	10	10	9	9	7

3 Vypočítejte společně.

1	4	0	3	2	1	3	2	1
+9	+6	+5	+6	+5	+7	+3	+4	+4
10	10	5	9	7	8	6	6	5

4 Lída dostala 9 jahod. 2 dala Ole. Kolik jahod má Lída?



Znázorni:

Vypočítej: 9 − 2 = 7

Napiš odpověď podle tabule: Lída má 7 jahod.

5 Pepa dostal od mámy 1 Kč a od táty 5 Kč. Kolik korun má celkem?



Znázorni:

Vypočítej: 1 + 5 = 6

Napiš odpověď podle tabule: Pepa má celkem 6 Kč.

6 Dana dala do vázy 10 květin. 1 zvadla. Kolik květin zůstalo?



Znázorni:

Vypočítej: 10 − 1 = 9

Napiš odpověď podle tabule: Dani zůstalo 9 květin.

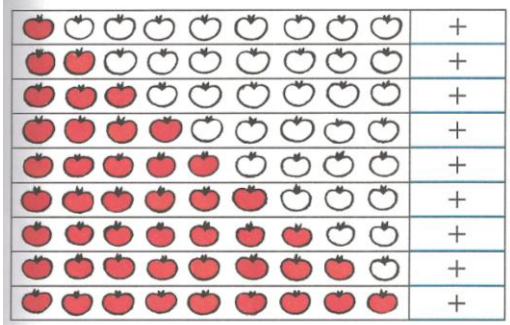
7 Vypočítej.

4 + 6 = 10	5 + 5 = 10	9 − 1 = 8	2 + 8 = 10
10 − 4 = 6	6 + 2 = 8	10 − 2 = 8	9 − 2 = 7
5 + 3 = 8	8 + 2 = 10	3 + 3 = 6	10 − 7 = 3
10 − 9 = 1	7 − 4 = 3	10 − 6 = 4	1 + 8 = 9
1 + 6 = 7	3 + 7 = 10	3 + 6 = 9	9 + 1 = 10

8 Procvičuj.

7 − 3	10 − 5
10 − 1	2 + 5
7 − 5	10 − 8
6 + 4	6 − 4
8 − 6	1 + 9

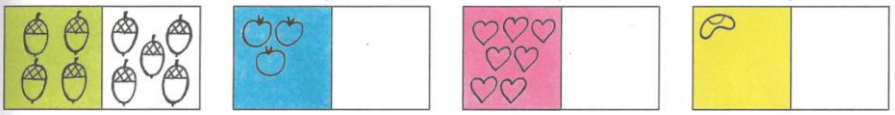
1 Rozlož 9.



2 Doplň a říkej.

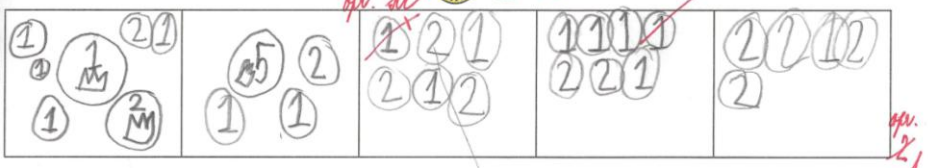
0	1		3		5	6		8	
9		7		5		3		1	
0		2		4		6		8	
	1			4			7		9
9	8			5		3			0
	1	2	3			6	7		
	8		6				2		

3 Domaluj ☐ a rozlož 9.



4 + 5 =

4 Nakresli, jak můžeš zaplatit 9 korun 5 2 1.



5 Koupili jsme 3 , 3 , 3 . Namaluj je. Kolik máme celkem hrnečků?

Vypočítej:

Máme celkem ___ hrnečků.

6 Procvičuj.

4 + 1 + 1 = ___	5 + 2 + 1 = ___
3 + 2 + 1 = ___	3 + 2 + 2 = ___
6 + 0 + 2 = ___	4 + 1 + 2 = ___
6 + 1 + 1 = ___	3 + 3 + 2 = ___

7 Vypočítej.

7 + 1	8 − 6
3 + 4	6 − 4
2 + 6	7 − 3
5 + 3	8 − 2

7 − 1	8 − 4
8 − 3	8 − 5
7 − 5	8 − 8
8 − 1	7 − 6