

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

**Pohled rodičů na závěrečné hodnocení na 1.
stupni ZŠ**

Diplomová práce

Forma prezenční

Brno 2014

Vedoucí práce:

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Autor práce:

Markéta Tomanová

Bibliografický záznam

TOMANOVÁ, M. *Pohled rodičů na závěrečné hodnocení na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. 2014. 97 s. Vedoucí práce Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Anotace

Práce se zabývá tématem školního hodnocení. Teoretická část shrnuje poznatky o školním hodnocení (jednotlivé kapitoly se zabývají funkcemi hodnocení, jeho typy, formami a sebehodnocením) a jeho vlivu na úspěšnost žáka, dále přináší pohled do historie vysvědčení na území České republiky a shrnuje zákonem dané předpisy pro psaní vysvědčení. V závěru teoretické části je pojednáno o vztahu rodičů k hodnocení.

Praktická část obsahuje popis a analýzu vybraných závěrečných zpráv ze zahraničí a výsledky kvantitativně - kvalitativního výzkumu, který byl uskutečněn metodou dotazníku určeného především rodičům dětí na základní škole a učitelům. Cílem dotazníku bylo zjistit názory veřejnosti, především rodičů a učitelů na současnou podobu vysvědčení v České republice a zjistit, jakou podobu závěrečné zprávy (z nabídky zahraničních a českých závěrečných zpráv) by upřednostnili, kdyby měli možnost volby.

Annotation

The diploma thesis is focused on school assessment. In the theoretical part school assessment (functions, types, forms and self-assessment) and its influence on pupil's school success are discussed. In the following chapters the history of school assessment and final report cards in the Czech Republic as well as contemporary final evaluation requirements in the Czech Republic are recapitulated. Attention is also paid on parents' attitudes towards school assessment and research findings about this topic.

The practical part of the thesis includes description and analysis of school report cards for summative assessment that were collected and chosen for the research questionnaire needs. The following text contains results of quantitative-qualitative

research that was made by the questionnaire method. Target respondents for the questionnaire were mainly parents of elementary school pupils and teachers. The aim of the research was to find out public opinions on current form of the school report cards for summative assessment in the Czech Republic and also to find out which form of the school report cards for summative assessment would be preferred (from the offered foreign report cards) in case of choice opportunity.

Klíčová slova

školní hodnocení, sumativní hodnocení, školní úspěšnost žáka, klasifikace, slovní hodnocení, sebehodnocení, vysvědčení

Keywords

School assessment, summative assessment, pupil's school success, classification, verbal assessment, self-assessment, school report cards for summative assessment

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze 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“.

V Brně dne 14. 4. 2014

.....
Markéta Tomanová

Poděkování

V úvodu své práce bych chtěla upřímně poděkovat paní Mgr. Janě Kratochvílové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost, konzultace a cenné připomínky při vypracování této diplomové práce.

Poděkování patří také mým blízkým za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovali.

Obsah

Úvod.....	8
1. Vliv hodnocení na vnímanou osobní zdatnost žáka.....	10
1.1. Možnosti ovlivňování vnímané osobní zdatnosti ve škole.....	12
2. Školní hodnocení.....	16
2.1. Funkce hodnocení.....	19
2.2. Typy hodnocení.....	21
2.3. Formy hodnocení.....	23
2.3.1. Klasifikace.....	24
2.3.2. Slovní hodnocení.....	26
2.3.3. Kombinované hodnocení.....	27
2.4. Sebehodnocení.....	28
2.5. Jazyk hodnocení.....	32
3. Historie vysvědčení.....	34
3.1. Počátky hodnocení a vysvědčení na našem území.....	34
3.2. Ustálený systém hodnocení po roce 1905.....	37
3.3. Systém hodnocení v době protektorátu.....	38
3.4. Systém hodnocení po roce 1948.....	39
3.5. Systém hodnocení po roce 1989.....	39
4. Současné legislativní zakotvení školního hodnocení.....	40
5. Rodiče a hodnocení.....	42
6. Úvod k praktické části.....	47
7. Analýza vybraných závěrečných zpráv.....	48
7.1. Vysvědčení v České republice.....	49
7.1.1. Vysvědčení v ČR – forma klasifikace.....	49
7.1.2. Vysvědčení v ČR – forma slovního hodnocení.....	49
7.1.3. Vysvědčení v ČR – kombinovaná forma.....	50
7.2. Vysvědčení v Irsku.....	50
7.3. Vysvědčení v Austrálii – teritoriu hlavního města.....	52
7.4. Vysvědčení v Austrálii – provincie Victoria.....	52
7.5. Vysvědčení na Novém Zélandu – příklad vysvědčení z Kakapo Bush.....	53
7.6. Vysvědčení na Maltě.....	54

8. Výzkumné šetření.....	57
8.1. Výzkumný problém	57
8.2. Cíl výzkumného šetření	57
8.3. Výsledky a jejich interpretace	59
Závěr	77
Použitá literatura	81
Seznam příloh	87

Úvod

Školní hodnocení tvoří nedílnou součást výchovně vzdělávacího procesu. S hodnocením se setkáváme celý život, nejprve v rodině, poté ve škole a následně pak i v životě. Nejsilnější vliv na člověka má hodnocení právě v raném věku. Proto mají rodiče a učitelé a jejich hodnocení podstatný vliv na utváření žákova sebevědomí, sebepojetí a zdravého sebehodnocení. Vzhledem k tak výraznému vlivu hodnocení na žákovu osobnost je potřeba s ním pracovat promyšleně. Hodnocení by tedy nemělo být žákům odcizené, ale měli by mu rozumět. Žáci by měli vždy chápat, co se učí, proč se to učí a co se od nich očekává, tedy jaká jsou kritéria hodnocení.

Hodnocení by mělo tvořit ucelený systém. Sumativní (tedy závěrečné shrnující hodnocení) by mělo navazovat na formativní hodnocení (průběžné s možností pozitivní změny). Pro zpracování své diplomové práce jsem si zvolila téma závěrečného sumativního hodnocení a postojů rodičů k němu, neboť kromě samotných žáků a učitelů jsou to také rodiče, kteří významně ovlivňují proces vzdělávání, a proto je dobré znát také jejich názor na věc. Netvrdím, že hodnocení a podoba vysvědčení je ze všeho nejdůležitější, velmi záleží na osobnosti učitele, metodách a formách výuky, které užívá, ale může značně ovlivnit celý výukový proces, žákovu motivaci a výkon, proto je důležité nad ním přemýšlet.

Cílem mé diplomové práce je zjistit názory veřejnosti, především rodičů a učitelů na současnou podobu vysvědčení v České republice a také zjistit, co rodiče, učitelé a veřejnost na vysvědčení postrádají.

Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se skládá z pěti kapitol. První kapitola pojednává o vnímané osobní zdatnosti žáka a jejím vlivu na školní úspěšnost a výkon žáka, kterou můžeme hodnocením značně ovlivnit. Druhá, nejrozsáhlejší kapitola, shrnuje poznatky o školním hodnocení. V podkapitolách představuji jednotlivé funkce, typy a formy školního hodnocení, uvádím výhody a nevýhody jak slovního hodnocení, tak klasifikace. V této kapitole pojednávám také o sebehodnocení, které s hodnocením učitele úzce souvisí. V neposlední řadě se zde zabývám také správným hodnotícím jazykem. V dalších kapitolách shrnuji historii hodnocení, a to především vysvědčení, na území České republiky. Navazuji kapitolou shrnující současné

požadavky na hodnocení v České republice dané legislativou. Závěrečná kapitola teoretické části se soustředí na vztah rodičů k hodnocení. Uvádím zde souhrn výzkumných poznatků z této oblasti.

V praktické části pak uvádím popis a analýzu zahraničních školních zpráv pro sumativní hodnocení. Zprávy byly vybrány tak, aby odpovídaly potřebám výzkumu, který tvoří druhou polovinu praktické části. Výzkum jsem realizovala použitím metody dotazníku. Jeho cílem bylo zjistit, jak veřejnost, a to zvláště rodiče a učitelé dětí na základní škole, pohlíží na současnou podobu vysvědčení v České republice. Zajímalo mě, co respondenti na vysvědčení postrádají a také, jakou podobu vysvědčení z nabídnutých českých a zahraničních školních zpráv pro sumativní hodnocení by preferovali, kdyby měli možnost volby.

1. Vliv hodnocení na vnímanou osobní zdatnost žáka

Mareš (2012, str. 16) definuje vnímanou osobní zdatnost žáka jako „žákovo přesvědčení o své zdatnosti učit se, plnit zadané úkoly na určité úrovni obtížnosti, a to v měnících se situacích učení a vyučování. Toto přesvědčení se zakládá na žákově subjektivním hodnocení vlastních schopností a dovedností, na jeho dosavadních znalostech a zkušenostech, na hodnocení svých osobních vlastností a výkonových možností, které převzal od druhých lidí, na pozorování a srovnávání, jak si v úkolových situacích vedou ostatní lidé, zejména jeho vrstevníci. Žákovo přesvědčení vychází z toho, co žák o sobě ví z minulosti, jak si vede v současnosti a je orientováno do budoucnosti. Vyjadřuje jeho očekávání, jak si povede v dalších úkolových situacích; míru jeho sebedůvěry v to, co je schopen dokázat.“ Vnímaná osobní zdatnost žáka úzce souvisí s jeho sebehodnocením, a to nejen hodnocením svého výsledku v oblasti kognitivní, ale i posouzením svého úsilí, vůle a vytrvalosti. Předpokladem úspěchu je zdravé sebehodnocení. Kohoutek (1997) jej popisuje jako takové hodnocení sebe sama, které je přiměřené a v podstatě odpovídá skutečným kvalitám osobnosti člověka. Ve škole bychom proto měli žáky vést k systematickému sebehodnocení. Touto problematikou se podrobněji zabývají autorky Kratochvílová (2011, 2012) a Košťálová (2008), kteří navrhuji postupy, jak žáka vést k systematickému sebehodnocení (více viz kapitola o sebehodnocení).

Z definice vnímané osobní zdatnosti vidíme, že tedy kromě objektivního pohledu na výkon žáka zvnějšku (z pohledu učitele), existuje ještě pohled subjektivní, který si vytvořil žák sám na sebe. Tyto dva pohledy se můžou značně odlišovat.

Vnímaná osobní zdatnost hraje podle Mareše významnou roli při výběru úkolů, tedy ovlivňuje to, jak obtížný úkol se žák odváží splnit. Dále ovlivňuje míru snažení žáka, jeho vytrvalost a kvalitu výkonu. Přístup k učení a jeho průběh bude rozdílný u žáka, který o sobě nemá pochybnosti a u žáka, který svým schopnostem nevěří.

Podle Bandury (2009) si jedinec vytváří mínění o své vnímané osobní zdatnosti ze čtyř zdrojů:

- 1) Podstatným zdrojem je zkušenost jedince se svými výkony, úspěchy a neúspěchy. Můžeme říci, že úspěchy, pokud se opakují, zvyšují vnímanou

osobní zdatnost, opačný účinek pak mají opakované neúspěchy. Bandura dále upozorňuje na to, že pokud člověk k dosažení úspěchu nemusí překonávat žádné překážky, zvykne si na očekávání rychlého úspěchu a případný neúspěch jej lehce odradí. K vytvoření silné vnímané osobní zdatnosti je ale potřeba mít zkušenost s překonáváním překážek, které vyžadují vytrvalejší úsilí. Po takové zkušenosti se jedinec nenechá odradit nepříznivými okolnostmi, vytrvá ve svém úsilí a tím dosáhne úspěchu.

- 2) Dalším zdrojem informace o vnímané osobní zdatnosti je zástupné učení, jedinec se tedy konfrontuje s vypozerovaným jednáním druhých lidí (často vrstevníků), s jejich úspěchy a neúspěchy. Pokud jedinec vidí, že jemu podobný člověk je díky vytrvalému úsilí úspěšný, nabyde přesvědčení, že úspěchu v úkolu může také dosáhnout, naopak když vypozeruje, že jemu podobní lidé jsou přes velké úsilí neúspěšní, je jeho přesvědčení o schopnosti dosáhnout úspěchu negativně ovlivněno. Jeho vnímaná osobní zdatnost se tedy snižuje. To, jak silně ovlivní úspěchy a neúspěchy jiných lidí vnímanou osobní zdatnost jedince značně závisí na tom, do jaké míry je přesvědčen o své podobnosti se vzorem.
- 3) Dále vnímanou osobní zdatnost ovlivňuje hodnocení druhých lidí. Lidé, kteří jsou slovně přesvědčováni, že mají dostatek schopností splnit daný úkol, spíše vynaloží úsilí a nepoleví v něm, dokud nedosáhnou úspěchu, než ti, kteří v okamžiku výskytu problémů začnou o sobě pochybovat. Lidé, kterým bylo vštěpováno, že nemají dostatek schopností, spíše inklinují k vyhýbání se náročnějším úkolům, a když narazí na obtíže, rychle se vzdávají. Hodnocení druhými lidmi Slavík (2003) nazývá heteronomním hodnocením. Ve školním prostředí se jedná o situaci, kdy žák podá nějaký výkon, který je učitelem ohodnocen a na základě učitelského hodnocení je předpokládána změna žákova výkonu. Hodnocení se tedy stává prostředkem učení a jeho hlavním aktérem je učitel jako organizátor žákova učení. Odlišné pojetí zaznamenává autonomní hodnocení, které chápe hodnocení jako jeden z cílů učení. Klíčovou roli v něm hraje samotný žák, který se sám stává organizátorem vlastního učení za nutné pomoci učitele. Schéma autonomního hodnocení pak vypadá následovně: žák podá nějaký výkon, který následně reflektuje a hodnotí, učitel pak hodnocení

s žákem rozebere a případně jej doplní, načež se předpokládá změna žákova výkonu a současné vyšší porozumění samotné hodnocené činnosti. Autonomní hodnocení vede k rozvoji metakognice, tedy k reflexi svých vlastních myšlenkových a učebních procesů, a tak výrazně napomáhá autoregulaci žákova učení. Obě pojetí heteronomní a autonomní není možné posuzovat samy o sobě jako kladné nebo záporné, jde o jejich vzájemnou vyváženost. Jak autor poznamenává, důležité je, aby se hodnocení žákovi neodcizilo. Tedy aby nebylo pouze izolovanou záležitostí pedagoga, která je pro žáka zdánlivě odtržená od jeho vlastní práce a do které nemá možnost zasahovat. Takové počínání může mít totiž vážný důsledek, a to ten, že žák se přestane zajímat o učební činnost a začne vyhledávat především odměnu za ni, tedy hodnocení ze strany vyučujícího.

- 4) Na hodnocení vnímané osobní zdatnosti má vliv také vnitřní prožívání úspěchů a neúspěchů jedincem.

Mareš (2012) podotýká, že vnímaná osobní zdatnost je dobrým předpokladem úspěchu v konkrétních úkolech. Stejně tak může ovlivnit zlepšení žákova výkonu ve škole a snížit jeho úzkost z obtížnějších úkolů.

1.1. Možnosti ovlivňování vnímané osobní zdatnosti ve škole

Bandura (1997, cit. dle Mareše 2012) upozorňuje na to, že v průběhu výuky učitel přímo i nepřímo hodnotí výkony svých žáků, které porovnává se standardy a výkony ostatních žáků. Zároveň hledá možné příčiny úspěchů a neúspěchů. Učitelovo hodnocení může mít dopad na žákovo vnímání osobní zdatnosti a tím ovlivnit jeho školní výkon. Mareš (2012) ale poznamenává, že mnozí učitelé pracují s touto školní vnímanou zdatností spíše neuvědoměle.

F. Pajares (2007) shrnuje dosavadní výzkumné poznatky a učitelům nabízí cenné rady, jak budovat a rozvíjet vnímanou osobní zdatnost ve škole. Některé z nich, především ty, co se bezprostředně týkají hodnocení, zde uvádíme.

a) Naučme děti nebát se dílčích neúspěchů

Dospělí často chybují v tom, že za každou cenu usilují o to, aby své děti uchránili před neúspěchem. Neúspěchy hrají ale spíše roli důležitých kroků, které nakonec vedou k úspěchu. Proto je důležitější naučit žáky správně zpracovat nevyhnutelný neúspěch. Dobrý učitel by měl tedy chyby žáků vnímat pozitivně a naučit své žáky vnímat je jako věci, které napomáhají dosažení úspěchu. Dítě se také mnoho učí nápodobou sociálních vzorů autorit. Od autorit se dítě může učit také způsobu, jak se vypořádat se svými chybami. Je tedy důležité, aby autority – rodiče, učitelé, uměli přiznat svou chybu. To dětem pomáhá pochopit, že dílčím neúspěchům se nedá zcela vyhnout, ale že se dají překonat. Naopak dospělí, kteří nedokážou přiznat chybu, budují v dítěti přesvědčení, že dopouštět se chyb je špatné a dělají je jen hloupí lidé.

b) Snažme se vyvarovat srovnávání žáků

Srovnávání výsledků dětí s vrstevníky (tzv. normativní hodnocení) jim spíše škodí, než pomáhá. Těžko zabráníme tomu, aby se žáci mezi sebou vůbec nesrovnávali. Většina dětí se přirozeně srovnává se svými kamarády, spolužáky, vrstevníky. Podstatné ale je naučit děti používat svá vlastní kritéria hodnocení výsledků. Obtížnější ale už je vybudovat u dětí takové nároky na sebe sama, aby byly přiměřené, tedy ne příliš nízké, ale také ne příliš vysoké. Bohužel se často výuka a hodnocení zakládá na srovnávání, žáci jsou škatulkováni podle svých schopností. Znamky se pak stávají předmětem soutěžení, žáci jsou nabádáni, aby své výsledky srovnávali s ostatními. Takové praktiky mohou z důvěry ve vlastní schopnosti učinit pochyby o sobě samém. Mareš (2012) k tomuto dodává, že namísto sociální normy je výhodné naučit žáky hodnotit vlastní výkony na základě normy kriteriální, kdy je žák přesně seznámen s kritérii hodnocení úkolu. Sám si potom může kontrolovat, jak si vzhledem ke stanovenému úkolu stojí a kolik je toho ještě potřeba udělat. Doporučuje používat také hodnocení dle individuální vztahové normy, tedy srovnávání výkonu žáka s jeho vlastním předešlým výkonem. Mareš takové hodnocení považuje za výhodné hlavně u slabších nebo naopak talentovaných žáků, my si však myslíme, že jej s úspěchem jde využívat u všech žáků.

c) Stanovujeme spíše bližší cíle než vzdálené

Kolář a Šikulová (2009) uvádějí, že hodnocení vždy nutně souvisí se stanovenými cíli vyučování. Konkrétní formulace cílů výuky umožňuje dobré naplánování, úspěšnou realizaci a efektivní zhodnocení, zda žáci stanovených cílů dosáhli. Aby byla výuka pro žáka přínosná, je potřeba hlubšího zamyšlení učitele, k jakým cílům by měl žák dospět. Žák pak musí být s cíli seznámen a přesně jim rozumět. Zároveň by se žáci měli spolupodílet na stanovení těchto cílů. Pajares (2007) konstatuje, že ačkoliv je pro člověka určitě důležité mít dlouhodobé cíle, blízké cíle jsou pro něj přijatelnější a jeví se jako splnitelnější. Posilují víru ve zvládnutelnost celého úkolu a častá zpětná vazba může vést k pocitu ovládnutí nějaké dovednosti. Proto bližší, dílčí cíle motivují žáka k dalšímu úsilí. Zároveň je důležité naučit žáky stanovovat si své vlastní krátkodobé cíle. Krátkodobé cíle jsou také snáze kontrolovatelné a hodnotitelné. Při posilování vnímané osobní zdatnosti pak hraje velkou roli častá a okamžitá zpětná vazba. Zpětná vazba by měla být vyjádřena popisným jazykem (viz kapitola o jazyce hodnocení), aby naplňovala informativní a korektivně-konativní funkci (viz též kapitola o funkcích hodnocení).

d) Snažme se rozpoznat způsoby, kterými se jedinec záměrně znevýhodňuje

Pod vlivem strachu z neúspěchu a jeho následného hodnocení vrstevníky, učiteli, rodiči se žák může uchýlit ke strategiím, kterými se snaží snížit nebezpečí zpochybnění jeho kvalit a školních schopností. Žák může rovněž o sobě pochybovat, což by mohlo vést k horšímu sebehodnocení. Žák proto předem připraví své okolí a také sebe na neúspěch. Tím, že poukazuje na překážky a špatné podmínky, které mu brání v dosažení úspěchu, se zbavuje zodpovědnosti za své případné selhání. Snaží se tak v sobě a okolí vyvolat pocit, že se mu něco nepodařilo kvůli nepříznivým podmínkám, že když bude chtít, tak úspěchu dosáhne, ale momentálně na tom netrvá. Helus (2001, str. 181 - 183) hovoří o kauzální autoatribuci, což znamená, že si žák začne vykládat příčiny vlastních úspěchů a neúspěchů podle toho, jak si myslí, že si je vysvětlují druzí. Autor rozlišuje *šťastnou, ofenzivní atribuci*, kdy žák úspěch přisuzuje svým dobrým schopnostem a správné míře vynaloženého úsilí. V případě neúspěchu pak jako jeho příčiny chápe proměnlivé podmínky jako nedostatečnou píli či nešťastnou náhodu. Uvědomuje si, že je v jeho silách úspěchu dosáhnout. *Nešťastná, defenzivní atribuce* má opačné projevy.

Neúspěch je přisuzován stálým příčinám jako je nedostatek schopností, úspěch pak žák naopak připisuje vnějším faktorům – mimořádné snadnosti úkolu či šťastné náhodě. Žák získává pocit, že úspěchu nemůže vlastním přičiněním dosáhnout, což ho vede k rezignaci. Od kvality atribuce se odvíjí, jestli bude žák aktivní či nikoliv, což v důsledku ovlivňuje jeho školní výkon. Kvalita atribuce je výsledkem socializace. Jako učitelé ji tedy u žáků můžeme ovlivnit. Zajímavým se jeví tzv. *pygmalion efekt*. Znamená, že když učitel nabude přesvědčení, že žák dosud špatně prospívající má výborné předpoklady pro studium, s velkou pravděpodobností se jeho prospěch zlepší a dojde k pozitivní změně také v oblasti inteligence, postojů a podobně. Pozitivní změny jsou zapříčiněny především tím, že učitel změnil své přesvědčení začne za neúspěchem žáka spatřovat nedostatečnou píli a více ho proto povzbuzuje a motivuje. Žák změnu v učitelově postoji zaregistruje a začne vyvíjet větší úsilí. Za podpory učitele si tak osvojuje *šťastnou, ofenzivní autoatribuci*, která vede ke zlepšení autoregulace ovlivňující školní výkon. Učitelé mohou podporovat a motivovat žáka mimo jiné také promyšleným hodnocením.

e) Zamezme sebepodceňování žáků a pokud možno k němu sami nepřispíváme

Mareš (2012), který vychází z doporučení Pajarese (2007) k tomuto konstatuje, že žák si názor na sebe vytváří také z učitelova hodnocení. Protože hodnocení často slyší celá třída, působí také na jeho spolužáky. Pokud takové hodnocení útočí na žáka, zaznívá v něm ironie, zesměšňuje, je zde riziko, že jej převezme celá třída. Žák pak musí čelit dalšímu negativnímu hodnocení. Zde jsou příklady nevhodného učitelova hodnocení:

„Koláčku, kdyby byla olympiáda v blbosti, tak bys tam nemusel vůbec jezdit. Ty bys byl jasný vítěz, tebe by vyhlásili bez boje! (Richter, cit. dle Mareš, 2012, str. 22)“

„Všechno, co ti říkám, jde jedním uchem tam a druhým ven. Asi proto, že uprostřed se slova nemají o co zachytit (Mrkosová, Richter, cit. dle Mareš, 2012, str. 22)“

Jak jsme si ukázali, také učitelovo hodnocení může mít vliv na to, jaké úkoly si bude žák vybírat, jak si v nich bude věřit. Může tak ovlivnit žakovu úspěšnost ve škole, jako i v budoucím životě. V následující kapitole se na hodnocení podíváme zblízka, popíšeme, jaké jsou jeho funkce, typy, formy včetně jejich výhod a nevýhod, rozebereme také, jaký jazyk by měl hodnotitel používat.

2. Školní hodnocení

Školní hodnocení informuje žáky, učitele i rodiče jak úspěšně výuka probíhá, jaké jsou její výsledky ve vztahu k danému žákovi. Výsledky výuky můžeme definovat jako „vědomosti, dovednosti, návyky, navyklé techniky zvládání zátěže, získané motivy, zájmy, postoje a hodnotové orientace, souhrnně předpoklady či dispozice získané učním (Čáp, 2007).“ Školní hodnocení podává zpětnou vazbu k procesu výuky, vypovídá o tom, do jaké míry práce ve škole naplňuje předpokládané cíle. Je důležitou složkou komunikace jak mezi učitelem a žákem, tak mezi učitelem a rodiči (srov. Kratochvílová 2011 a Kolář, Šikulová 2009). Podívejme se, jak pojem školní hodnocení definují někteří autoři:

„Za školní hodnocení považujeme všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ (Slavík, 1999, str. 23).

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

Komplexně definuje hodnocení Kratochvílová (2011, str. 21) jako „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.“ Kromě toho uvádí koncept komplexního rozvíjejícího hodnocení, v němž hraje významnou roli žák. Toto komplexní rozvíjející hodnocení předpokládá partnerský vztah mezi učitelem a žákem.

Na hodnocení by se tak ve vyváženém poměru měl podílet učitel i žák. Nezbytné je tedy sebehodnocení žáka, který se tak učí řídit své vlastní učení a přebírat za výsledky svého učení zodpovědnost.

Jak uvádějí autoři Kolář a Šikulová (2009) specifickým školního hodnocení je, že je jako jediné hodnocení v životě systematické – učitel hodnocení připravuje, v určitých časových mezích jej provádí a výsledky žáků porovnává se zvolenými normami. Školní hodnocení by mělo být zaměřeno nejen na výsledek provedené činnosti, ale také na její průběh (kvalita průběhu učení), neboť předně by se měli žáci ve škole naučit učit se.

Školní hodnocení je ve škole nezbytné, což prokazují výsledky některých ve světě i u nás realizovaných experimentů. Jedním z takových experimentů byl pokus E.G.Hurlockové (podle Skalkové, 2007). Ta v několikadenním pokusu rozdělila žáky čtvrtých a šestých tříd do čtyř skupin. První skupinu tvořili žáci, kteří byli individuálně vyvoláváni a veřejně před třídou pozitivně hodnoceni, ve druhé skupině byli žáci, které učitelka za slabý výkon před ostatními spolužáky kárala. Třetí skupinu tvořili ignorovaní žáci, kteří však byli s káranými i chválenými v jedné třídě. Čtvrtá skupina byla zcela izolovaně v jiné třídě, o dění u ostatních skupin neměla tušení, učitelem nebyla ani chválena ani kárána. Největšího pokroku v učení dosáhli žáci, kteří byli pozitivně hodnoceni, asi poloviční pokrok byl zjištěn i v případě negativního hodnocení, důležité ale je, že u žáků, kteří nebyli učitelem vůbec hodnoceni, nedošlo k žádnému pokroku nebo byl zaznamenán zanedbatelný pokrok (u třetí skupiny) nebo došlo ke zhoršení výkonu (u zcela izolované skupiny, která nebyla ani kárána ani chválena, ani nepřihlížela hodnocení ostatních).

Důležitou vlastností hodnocení je, že je úzce propojeno s učitelovým pojetím výuky, tedy jeho představou o tom, jak by měla výuka vypadat. S tím úzce souvisí také učitelova představa úspěšného žáka, se kterou učitelé vědomě či podvědomě konkrétního žáka srovnávají. Toto učitelovo pojetí výuky a úspěšného žáka se pak odráží v jeho pedagogické práci, kladených požadavcích na žáky, kritériích hodnocení a očekáváních určitých výkonů a chování od svých žáků.

Hodnocení se ale neodvívá pouze od učitelova pojetí konkrétního žáka a výuky, ale vychází z celkové koncepce školy a pojetí vzdělávání ve společnosti. V pojetí školy a výuky došlo v posledních letech k významné změně. Zatímco v minulých letech převažovala tradiční koncepce školy, která kladla důraz především na přenesení hotových poznatků z učitele na žáka (transmise poznatků), dnes je spíše upřednostňován konstruktivistický přístup. Důraz je kladen na zkušenosti žáka, žák je vnímán nejen jako objekt vzdělávacího procesu, ale také jako jeho subjekt. Taková koncepce podporuje partnerský vztah mezi učitelem a žákem, nikoliv vztah mocenský, jak tomu bylo v tradiční škole. Tomu odpovídá i hodnocení. V tradiční škole, kde šlo o přenos hotových poznatků, mělo hodnocení za úkol posoudit, jestli byl přenos úspěšný a žáci jsou schopni reprodukce poznatků, které byly prohlášeny za důležité. Hodnocení tedy plnilo převážně kontrolní funkci, nenapomáhalo žákovu učení, neboť přicházelo až po něm. Pozornost byla zaměřena na vyhledávání chyb a srovnávání žáků mezi sebou. Takový systém vedl rodiče k tomu, aby žádali spravedlivost a objektivitu hodnocení, protože důsledky hodnocení někdy výrazně ovlivňovaly žákovu životní dráhu. Objektivita však vyžaduje měření všech stejným metrem, bez ohledu na kontext učení a životních podmínek.

Dnešní škola se soustředí hlavně na rozvíjení žákových individuálních schopností. Současná společnost klade na žáky požadavek schopnosti samostatného učení, práce a řešení problémů. Cílem vyučování již tedy není pouhé ukládání hotových poznatků do paměti, ale právě jejich využití a aplikace v situacích významných pro život žáka. Dochází k posunu hodnocení. Ze sumativního hodnocení učení se přesouvá důraz na formativní hodnocení, tedy hodnocení pro učení. Hodnocení tedy „není jen prostředkem, ale je současně i cílem, dovedností, které pomáhá žákovi identifikovat výsledky svého výkonu i procesu učení, aby byl schopen dalšího rozvoje (Kratochvílová 2011, str. 21).“ Hodnocení by mělo ústít v žákovu schopnost sebereflexe a realistického sebehodnocení, která je pro další život žáka, jeho celoživotní učení, velmi důležitá. To vyžaduje, aby učitelé záměrně a pravidelně zapojovali žáky do posouzení svých výsledků a tímto rozvíjeli jejich dovednost sebehodnocení. Zapojení žáka do hodnocení jej rovněž vede k zodpovědnosti za vlastní učení a podporuje žákovu samostatnost (srov. Kratochvílová 2011, Košťálová 2008).

2.1. Funkce hodnocení

Odborníci zabývající se hodnocením popisují řadu jeho funkcí, terminologicky však nejsou zcela jednotní. Hlavní funkce hodnocení, ačkoliv rozdílně pojmenované se však v mnohém shodují (viz Kratochvílová 2011, Kolář, Šikulová 2009, Slavík 1999, Košťálová a kol. 2008, Obst in Kalhous 2002). Ve své práci se snažím postihnout hlavní funkce hodnocení, které pod různými názvy uvádí většina autorů, to jsou zejména funkce motivační, regulativní a výchovná, přidala jsem ještě prognostickou funkci dle Koláře a Šikulové (2009), protože mi připadá rovněž podstatná. V terminologii se shoduji s Kolářem a Šikulovou, ale v závorkách uvádím také názvy jiných autorů postihující dle mého názoru stejné funkce hodnocení.

a) Motivační funkce hodnocení

Hodnocením můžeme žáka povzbudit a tím zvýšit jeho motivaci k další práci a dalšímu učení, stejně tak mu ale můžeme nepromyšleným hodnocením učební proces znechutit a demotivovat jej k další činnosti (Kolář, Šikulová, 2009, str. 46).

Jak uvádí Slavík (1999) motivační funkce hodnocení pracuje hlavně s emocionální stránkou hodnocení. Přímo se týká citů a prožitků hodnoceného či hodnotícího člověka. Je proto poměrně obtížné s ní v pedagogické praxi zacházet.

Tato funkce je nejfrekventovanější a nejvíce využívanou funkcí hodnocení. Často bohužel dochází k jejímu přeceňování a zneužívání jako prostředku k udržení kázně ve třídě. Bohužel se v praxi nezdálo setkávat s tím, že je „celý komplex motivů k učení nahrazován jenom hodnocením, tj. že jsou žáci ve vyučování motivováni především prostřednictvím hodnocení“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 47).

b) Informativní (poznávací) funkce hodnocení

Hodnocení by mělo žákovi podávat kvalitní zpětnou vazbu. Učitel by se měl snažit, aby co nejpřesněji, nejkonkrétněji a nejsrozumitelněji prostřednictvím hodnocení poskytl žákovi informaci o jeho výsledcích v učební činnosti vzhledem ke stanoveným cílům. Taková zpětná informace pak funguje jako impuls k žakovým dalším aktivitám. Hodnocení by se mělo především zaměřovat na silné stránky žakova výkonu.

Hodnocení podává informaci nejen žákovi, ale i jeho rodičům a v neposlední řadě také učiteli. Tomu pomáhá posoudit, jestli použité metody a učební strategie

opravdu vedou ke stanovenému cíli či zda je potřeba jejich přehodnocení a změny (Kratochvílová 2011, Kolář, Šikulová 2009).

c) Regulativní (korektivně-konativní) funkce hodnocení

Podle autorů Kratochvílové (2011) a Koláře a Šikulové (2009) hodnocení řídí další žákovu učební činnost, je hlavním prostředkem k její regulaci. Pomáhá žákovi hledat cestu ke zlepšení, volit správné postupy a strategie k dosažení žádoucího stavu. Tuto funkci plní hodnocení jen tehdy, pokud je žákův výkon podrobněji rozebrán a hodnocení se zaměřuje také na žákovy učební metody a doporučení, jaké postupy pro další učení zvolit.

Důležitým cílem hodnocení je autoregulace žákova učení. Podle Mareše (2013) zahrnuje autoregulace učení dovednosti vytyčit si cíle učení, používat vhodné postupy, správně si zorganizovat čas, najít v učivu podstatné informace k zapamatování, průběžně pozorovat své učení, efektivně využít čas a jiné. Autoregulace učení je procesem celoživotním a je třeba se mu postupně učit. Tomu může velmi napomoci promyšlená práce s hodnocením a sebehodnocením.

d) Výchovná (osobnostně-vývojová, rozvíjející) funkce hodnocení

Kratochvílová (2011) a Kolář se Šikulovou (2009) píší, že hodnocení ovlivňuje celkový rozvoj žákovy osobnosti. Vhodné hodnocení tedy napomáhá k formování pozitivních vlastností a postojů žáků, vede je k odpovědnosti, vytrvalosti a svědomitosti. Také může výrazně ovlivňovat žákovy hodnoty. Kvalitním hodnocením podporujeme utváření žákova sebepojetí, jeho sebeobrazu a schopnosti sebehodnocení, které je pro jeho další působení v životě nezbytné. Vhodně formulovaným hodnocením může učitel rozvíjet žádoucí stránky žákovy osobnosti, avšak je třeba rovněž pamatovat na to, že nevhodným a nepromyšleným hodnocením může učitel také narušovat jeho zdravý rozvoj.

e) Prognostická funkce hodnocení

Tato funkce nám napomáhá na základě dlouhodoběji prováděného hodnocení s jistou pravděpodobností předpokládat žákovu další studijní perspektivu. Důležitost funkce vyplývá na povrch převážně v době, kdy se má žák rozhodnout o svém dalším vzdělávání (tj. hlavně volba dalšího stupně školy), „může pomoci žákovi vyvarovat se budoucích zklamání, deziluzí atd.“ (Kolář, Šikulová 2009, str. 53).

2.2. Typy hodnocení

Hodnocení rozdělují autoři (Kratochvílová, 2011, Kolář a kol., 2009, Kalhous a kol. 2009, Slavík 1999) dle různých hledisek na mnoho typů. Přičemž jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 32) „každý z typů hodnocení má ve škole svůj smysl a učitel ho volí záměrně a promyšleně ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, ve vztahu k předpokládaným důsledkům hodnocení apod.“

Z hlediska cílů mé diplomové práce je významné vymezit si následující typy hodnocení:

a) Formativní hodnocení

Hodnocení, které podává žákovi zpětnou vazbu v době, kdy může ještě svůj výkon zlepšit. Je důležitým nástrojem pro žáka i učitele, pomáhá v hledání účinných cest k dosažení cíle. Většinou odborníků je považováno za pedagogicky nejefektivnější nástroj k hodnocení práce ve škole. Mělo by převažovat nad sumativním hodnocením (Slavík 1999; Kratochvílová 2011).

b) Sumativní (finální, shrnující) hodnocení

Jedná se o hodnocení prováděné na konci určitého období výuky. Jeho cílem je shrnout, co se žák za dané období ve škole naučil, respektive jak se choval. Používá se převážně k oficiálnímu vyjádření o žákových výkonech, které pak slouží jako podklad k postupu do vyššího ročníku, přestupu do jiné školy či k přijímacímu řízení do vyššího stupně vzdělávání a v neposlední řadě k informování rodičů o celkových výsledcích žáka (Kratochvílová 2011, str. 29). Košťálová a kol. (2008) upozorňuje na to, že by sumativní hodnocení mělo vycházet z informací získaných z mnoha zdrojů. Učitel by proto při závěrečném hodnocení neměl vycházet jen z výsledků testů a zkoušení, měl by také stavět na systematickém pozorování žáků při práci ve skupinách, při prezentaci jeho vlastních výtvorů, dále by měl analyzovat jeho sebehodnotící listy a různé písemné úvahy. Sumativní hodnocení může být vyjádřeno jak známkou na vysvědčení či v žákovské knížce, tak shrnujícím slovním popisem. Sumativní hodnocení nemůžeme vynechat ani ho nahradit ale „jde o to, aby navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením“ (Slavík 1999, str. 38).

Jak uvádí Kratochvílová (2011) současným trendem v evropských školách je sumativně hodnotit pomocí kombinace forem, tedy klasifikační škálou doplněnou o slovní komentář.

Hodnocení můžeme dle Kratochvílové (2011) dále dělit z hlediska vztahové normy na:

c) Normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, hodnocení dle sociální vztahové normy)

Hodnocení, které používá stejného měřítka pro hodnocení všech žáků, čímž jednotlivé výkony žáků mezi sebou srovnává. Podmínkou takového hodnocení je zadávání stejných úloh, které žáci ve stejném čase řeší. Žák se takto dostává do role soutěžícího a na základě srovnání s ostatními se pak zařazuje na určitou pozici v žebříčku úspěšnosti. Normativní hodnocení může působit objektivně, ale ve skutečnosti vede k tomu, že část žáků stále zažívá úspěch, zatímco ti „slabší“ jsou téměř vždy neúspěšní. (Kolář, Šikulová 2009, str. 32). Takový způsob hodnocení může být nebezpečný, neboť často kvůli němu dochází ke zraňování žáků a jejich demotivaci k další činnosti. Bohužel se v praxi běžně objevuje ve formě různých nástěnek využívajících řazení např. fotografií žáků podle toho, jak se žáci chovali a podobně (Kratochvílová 2011, str. 30).

d) Kriteriaální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)

Hodnocení, ve kterém se hodnotí výkon žáka vzhledem ke stanovenému kritériu, případně sadě kritérií. Tato kritéria může určit učitel, žáci, případně učitel ve spolupráci s žáky nebo můžou být definována autoritativně (např. školou, závaznými dokumenty). Podle Kratochvílové (2011) a Obsta (in Kalhous, Obst, 2009) kriteriaální hodnocení nesrovnává žáky mezi sebou, sleduje pouze, jestli bylo stanovené kritérium splněno či nikoliv.

e) Hodnocení dle individuální vztahové normy

Hodnocení, které porovnává žákův výkon s jeho předešlými výkony. Jeho velkým pozitivem je, že umožňuje i „slabším“ žákům zažít úspěch (Kovář, Šikulová 2009). Kratochvílová (2011) konstatuje, že takové hodnocení napomáhá prosazování individualizace ve výuce.

Alternativní typy hodnocení

Slavík (1999) popisuje alternativní přístup k hodnocení:

Autentické hodnocení – jde o zjišťování a posuzování výkonu žáka v podmínkách, které se blíží reálné situaci. Zastánci takového hodnocení považují testové hodnocení za nevhodné, protože se uskutečňuje v uměle vytvořených podmínkách. Pasch a kol. (citováno dle Slavíka, 1999) zdůrazňuje, že učební látka by měla mít pro žáka smysluplné využití, měla by přesahovat do reálného světa. Pod pojmem autentické hodnocení pak namísto hodnocení uměle zkonstruovaných testových úloh rozumí hodnocení praktického žákova výrobku, jako např. místo hodnocení testu z počtů hodnotíme, jak si žák poradil se stanovením rozpočtu na školní výlet a podobně.

Autenticky hodnotit nám může pomoci používání žákovských portfolio. Portfolio představuje jakousi sbírku žákovských prací sesbíranou za určité časové období. Portfolio tedy může obsahovat různé žakovy písemné a výtvarné práce, produkty projektů, různé záznamy žakových pozorování a podobně. Obsahem portfolio nemusí být nutně jen práce žáka, ale mohou být do něj vloženy také různé poznámky učitele, případně žakových rodičů. Slavík (1999) vymezuje nezbytné podmínky pro portfoliové hodnocení:

- 1) Vymezení cílů a kritérií hodnocení
- 2) Určení, co se má do portfolio ukládat, kým (žákem, učitelem, rodiči, v kombinacích) a jak často
- 3) Použití kritérií hodnocení ke komplexnímu posouzení žákova tvůrčího chování

Hodnocení na základě portfolio tak podporuje hodnocení dle individuální vztahové normy a pomáhá k tomu, aby i žáci, kteří jsou znevýhodněni např. vývojovými poruchami učení, mohli zažívat úspěch.

2.3. Formy hodnocení

Kolář a Šikulová (2009, str. 95) definují formy hodnocení jako „způsoby, jakým učitelé sdělují svým žákům výsledky hodnocení jejich práce.“ Hodnocení můžeme vyjádřit různými formami, jejich užití závisí na celém kontextu pedagogické situace.

Jak se shodují autoři (Kratochvílová, 2011; Kolář, Šikulová, 2009) žádná z forem není sama o sobě špatná, pokud plní funkce hodnocení a jejich volba sleduje stanovený cíl. Klasifikace forem hodnocení není v odborné literatuře zcela jednotná. Autoři Kolář a Šikulová (2009) rozdělují formy hodnocení na dvě základní větve – klasifikaci jako kvantitativní formu hodnocení a slovní hodnocení jako kvalitativní formu hodnocení. Pro kvantifikaci hodnocení existují různé možnosti. Na analyzovaných světových vysvědčeních je využívána kvantifikace číslicemi (známkami, body, procenty), písmeny, různými obrázky („smajlíky“, hvězdičkami), případně jednoslovnými popisy (výborně, dobře apod.). Používají se stupnice o různém počtu stupňů.

Autoři Kolář a Šikulová uvádějí také mnoho dalších forem hodnocení užívaných ve škole, ve své práci se omezím ale pouze na klasifikaci, slovní hodnocení a na jejich kombinaci, neboť jsou pro sumativní závěrečné hodnocení stěžejní.

Často diskutovanou otázkou je, zdali klasifikovat nebo hodnotit slovně. Názory odborníků se velice různí a odpověď na otázku je složitá a vlastně na ni jednoznačná odpověď neexistuje. Klasifikace, jako i slovní hodnocení mají svá pozitiva i negativa.

2.3.1. Klasifikace

Pozitiva klasifikace dle Kratochvílové (2011)

- Klasifikace je přehledná.
- Umožňuje porovnání současného stavu se stavem minulým.
- Je časově úsporná.
- Pro výborné žáky působí motivačně – často se žáci ale jen honí za známkou, motivace k učení tedy může být jen zdánlivá.

Negativa klasifikace jak je uvádějí různí autoři (Kolář, Šikulová 2009, Kratochvílová 2011, Dvořáková in Kasíková 2007, Nováčková in Stará 2006)

- Často se v praxi stává, že získáním známky končí veškerá snaha žáků o doplnění, zdokonalení a upřesnění svých znalostí, dovedností či návyků.
- Pedagog může známce přikládat jiný význam než rodič, známka se odděluje od hodnocení.
- Způsobuje morální deformaci – tj. žák je ochoten přistoupit k různým podvodům, aby získal dobrou známku.

- Některé žáky klasifikace frustruje, vyvolává v nich stres a úzkosti.
- Svádí žáka k tomu učit se kvůli známce, nikoliv kvůli osobnímu rozvoji.
- Zámka je zjednodušená a příliš shrnující, nemá tedy dostatečnou výpovědní hodnotu.
- Zámka hodnotí především znalosti.
- Pokud nejsou přesně určena kritéria pro hodnocení, není známka objektivní. Často je zatížena chybami, můžou se do ní promítat osobní vztahy, zohlednění výkonu v jiných předmětech a podobně.
- Může mít nežádoucí důsledky, co se týče sociálních vztahů ve třídě.
- Výzkumy zaměřené na hodnocení ukázaly, že různí učitelé hodnotí stejnou žákovu práci s rozdílem až několika stupňů a že dokonce tentýž učitel hodnotí s odstupem času stejnou práci jinak.

Rizika známky jako odměny

Když se zamyslíme nad tím, co je to známka, dojdeme k tomu, že je to vlastně forma odměny, nebo trestu. Říkáme si, že odměna je přece dobrá věc. Podíváme-li se ale na důsledky odměn zblízka, dost možná změním názor. Jak říká Kopřiva a kol. (Kopřiva a kol. 2008 str. 157) hlavní vlastností odměny totiž je, že „vyjadřuje nerovnocenný vztah dvou lidí“. Odměnou tedy přimějeme druhého k věci, kterou by sám od sebe nejspíše nedělal.

Odměna má výrazně manipulativní účinky. Ve škole jsou odměny často používány a to převážně s dobrým záměrem a přesvědčením, že odměnou zvýšíme zájem dítěte o věc. Bohužel je tomu právě naopak. Odměna vnitřní zájem nezvyšuje, ale snižuje. Nese v sobě totiž skryté sdělení, že vyžadovaná činnost nemá dost velkou hodnotu, musí být tedy odměněna. Když něco činíme kvůli odměně, děláme většinou přesně tolik, kolik musíme, abychom odměnu získali. Dítě honí se ve škole za známkami chce uspět co nejčastěji a nejrychleji, a to někdy i cestami různých podvodů.

Dítě ale nepotřebuje proto, aby se učilo, odměnu. Potřeba učit se je totiž jednou ze základních biologických potřeb, dítě se od malička učí samo od sebe, nepotřebuje, abychom ho nutili učit se chodit, mluvit a podobně, učení je přirozený proces. Bez učení by člověk nepřežil, proto vyvinula příroda mechanismy, které stimulují učení. Je to uvolňování endorfinů způsobujících příznivé pocity do krve v okamžiku, kdy člověk

dojde k poznání, pochopení nějaké věci. Mylná představa potřeby odměny u učitelů však vede k tomu, že od počátku začnou děti ve škole odměňovat různými razítky, hvězdičkami a nakonec známkami. To vše se záměrem zvýšit motivaci žáků. Pro kvalitní učení není potřebná známka, nutná je však zpětná vazba, to je informace, která usměrňuje naši další činnost, na rozdíl od známky nás netrestá a ani neodměňuje. Během krátkého času se pak z nadšených dětí prahnoucích po poznání stanou lovci známek. Přitom tím, co opravdu posiluje vnitřní motivaci žáků k učení je smysluplnost toho, co se učíme. Proto nejpodstatnějším konáním je změna v přístupu k učení, skladba učiva a výuky tak, aby odpovídala věku dětí, byla přiměřena jejich myšlení, měla pro ně smysl. Zamyšlení nad odměnami ve škole a správným přístupem k výuce uzavřu myšlenkou Nováčkové (2008, str. 6), že „dětí ve škole nepotřebují zábavu a hru, jak se často mylně chápou alternativní přístupy: klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.“

2.3.2. Slovní hodnocení

„Slovní hodnocení znamená zcela konkrétní popisné hodnocení na základě obsahu vyučování, kterým se vyjádří splnění daných cílů“ (Dvořáková in Kasíková a kol., 2007, str. 247). Jak upozorňuje Nováčková (in Stará, 2006, str. 1): „zásadou je, že by mělo být jen výpovědí (popisem) o činnosti (průběh učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by nemělo být hodnocením žáka (jeho osoby, vlastností)“ (viz také popisný jazyk). S autorkou souhlasím také v tom, že adresátem slovního hodnocení měl být žák sám, čímž bychom mu ukázali, že jeho učení je jeho vlastní záležitostí a on sám za něj nese zodpovědnost. Pokud učitel zvolí neosobní tón slovního hodnocení a snaží se o co největší objektivitu, je to také v pořádku. Nebezpečným se ale stává takové hodnocení, ve kterém učitel vyjadřuje, jak velkou mu žák dělá radost. Tady vyvstává riziko záměny motivace. Dítě se přece učí pro sebe ne proto, aby dělalo radost někomu jinému.

Pozitiva slovního hodnocení podle Dvořákové (in Kasíková, 2007), Koláře a Šikulové (2009) a Nováčkové (in Stará, 2006) jsou následující:

- Respektuje individualitu každého žáka.
- Umožňuje hodnocení dle individuální vztahové normy.

- Klade důraz na pozitivní výsledky, tedy nestresuje žáka
- Poskytuje žákovi rady, jak jeho výkon zlepšit
- Podporuje vytvoření vnitřní motivace žáků k práci
- Nespornou výhodou slovního hodnocení je, že umožňuje oddělení informací o žákově výkonu a informací o průběhu učení a chování žáka
- Psané slovo má pro žáka často větší váhu, dítě se k němu může opětovně vracet
- Pokud jsou žákovy potíže psány empaticky a chápavě, může slovní hodnocení pozitivně působit na vztahy mezi učitelem a žákem

Nováčková (in Stará 2006) spatřuje tyto nevýhody a rizika slovního hodnocení

- Slovní hodnocení je pro učitele značně časově náročné a pracné
- I když zdánlivě nehrozí, že by se žáci honili za slovním hodnocením (jako se často honí za známkami), může se přihodit, že pokud nebude učitel slovní hodnocení psát výhradně popisnou formou a nebude šetřit pochvalami, snadno se stane, že se dítě bude snažit hlavně za účelem získání pochval.
- U slovního hodnocení hrozí nálepkování. Nálepka je jakési zobecněné vyjádření určité vlastnosti člověka, která se nám zdá být poměrně stálá. Nálepka pak může velice ovlivnit další chování žáka, když jej například označíme za nepořádného, bude se podle toho nadále chovat. Stejná rizika nese pozitivní nálepkování. Pozitivní nálepky mohou značně zatěžovat žáka strachem, aby své okolí nezklamal.
- Učitelé ve slovním hodnocení mohou sklouznout k nežádoucímu srovnávání žáků. Srovnávání žáků nalezneme např. ve formulaci: *V českém jazyce jsi jedním z nejlepších žáků ve třídě.*

Kovář a Šikulová (2009) dále doplňují, že:

- Slovní hodnocení může sklouznout k pouhému převyprávění známek.
- Je u něj riziko, že učitel sklouzne k užívání prázdných formálních frází.

2.3.3. Kombinované hodnocení

Kombinované hodnocení je možností, jak spojit na vysvědčení výhody obou forem, tedy klasifikace a slovního hodnocení a promyšleným skombinováním alespoň částečně předejít jejich nevýhodám. Kratochvílová (2011) píše, že obecným trendem

vysvědčení v různých státech Evropy je vyjádření závěrečného sumativního hodnocení právě kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Rovněž na světových závěrečných zprávách v této práci analyzovaných se s kombinací klasifikace a slovního hodnocení často setkáváme (viz praktická část). „Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ povoluje hodnocení klasifikací, slovně i kombinací těchto forem. Rozhodnutí o způsobu hodnocení je v kompetenci ředitele školy, který jej stanoví se souhlasem školské rady (Zákon 561/2004 Sb.).

Závěrem této kapitoly bych zmínila názor Košťálové a kol. (2008, str. 79) že ačkoliv bývá slovní hodnocení často považováno za protiklad známky, „rozdíl není v podobě hodnocení, ale v účelu, který jedna nebo druhá forma plní.“ Rovněž známka může být sdělná a ztratit charakter srovnávací nálepky, jestliže je v souladu s konkrétním popisem očekávaného výkonu, který je podle našeho uvážení známce úměrný. Vodítkem ke správnému hodnocení, které nesrovnává a má potřebnou výpovědní hodnotu, nám mohou být pečlivě promyšlená kritéria hodnocení zcela konkrétní učební činnosti. Nesmíme také zapomínat na skutečnost, že „výuka a hodnocení jsou spojené nádoby“, tzn. chceme-li změnit způsob hodnocení, musíme změnit výuku a naopak (Nováčková in Stará, 2006, str. 1)

2.4. Sebehodnocení

Dle Dvořákové (in Kasíková a kol., 2007) je sebehodnocení nejvyšší formou hodnocení. Kratochvílová (2011) uvádí, že je to hodnocení, prostřednictvím něhož samotný žák posuzuje svůj výkon vzhledem k vytyčenému cíli. Takové porovnávání s žádoucím stavem je pro něj důležité proto, aby mohl s úspěchem ovlivňovat své další učení. Pro sebehodnocení je nezbytné poznání sebe sama, důležitým východiskem je také hodnocení učitelem a ostatními žáky. Pokud žák aktivně spolupracuje s učitelem při stanovení osobních cílů a svůj pokrok vzhledem k nim sám hodnotí, zvýší se jeho píle a kvalita práce (Kolář, Šikulová, 2009). Sebehodnocení vede žáka k zodpovědnosti za své učení (Kratochvílová, 2012).

Sebehodnocení je stanoveno zákonem. Vyhláška 48/2005 Sb. stanovuje, že by měla být pravidla a zásady pro sebehodnocení žáků součástí školního řádu. Přesto se ve školní praxi setkáváme spíše s nahodilým a nepravidelným užíváním sebehodnocení,

a to především v ústní formě. Sebehodnocení by ale mělo být také písemné, mělo by být pravidelné, cílené a systematické (Kratochvílová, 2012).

Nelze se domnívat, že by žák byl schopen sebehodnocení hned, bez pomoci pedagoga. Úkolem učitelů je sebehodnocení u žáků postupně rozvíjet. K tomu je nezbytné dle Kratochvílové (2011) zajistit:

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

Musí být zajištěny takové podmínky, aby se dítě cítilo bezpečně a mohlo svobodně vyjádřit svůj názor na dosažené výsledky beze strachu z výsměchu svých spolužáků. V praxi se učitelé můžou setkat s tím, že se dítě příliš podhodnocuje nebo nadhodnocuje. Pak je úkolem učitele odhalit příčiny těchto postojů. Podhodnocování může způsobovat nízké sebepojetí žáka a vysoké požadavky na jeho výkon (ať už to jsou požadavky žáka, učitele nebo rodiče). Sebehodnocení může být také ovlivněno zdarem či naopak nezdarem v poslední činnosti. Pokud je ale mezi učitelovým hodnocením a žakovým sebehodnocením výrazný rozdíl, je úlohou učitele hledat společně se žákem možné příčiny.

Čas

Učitelé v praxi často bojují s časem. Sebehodnocení realizují nepravidelně a nahodile. Rozvíjení sebehodnocení se nevěnují v plné míře, protože mají pocit, že by to bylo na úkor některého z předmětů. Je ale důležité si uvědomit, že cílené a systematické sebehodnocení, které je v harmonii s hodnocením učitele podporuje učební proces žáka, rozvíjí kompetence k učení, pracovní a občanské, čímž čas vlastně šetří.

Vhodné nástroje

Aby sebehodnocení probíhalo úspěšně, je potřeba, aby žáci rozuměli vytyčeným cílům, aby jim tedy byly srozumitelně sděleny, dále je potřeba správně pracovat s kritérii a indikátory hodnocení (kritéria by měla vzniknout součinností s žáky a měla by být pro ně vždy viditelná), postupně zkvalitňovat sebehodnotící kompetence žáků (vést je k přesnějším formulacím), vést žáky k pozitivnímu přístupu k hodnocení, používat pestré formy hodnocení.

Informování rodičů o významu sebehodnocení a jeho realizaci ve třídě

Rodiče mohou být k sebehodnocení nedůvěřiví, protože s rozvíjením sebehodnocení nemají z minulosti zkušenost. Je proto nutné jim význam sebehodnocení dobře vysvětlit. K tomu mohou učitelé využít třídních schůzek, informačních tabulí ve třídě, odkazů na literaturu, internetové stránky a podobně.

Jako vhodný nástroj k rozvíjení sebehodnocení u žáků může sloužit knížka *Hodnocení a sebehodnocení*, kterou postupně vyvinul učitelský sbor školy v Ivančicích – Řeznovicích. Knižka je určena také k distribuci do jiných škol. Obsahuje dvě části. První je informačního charakteru (lze v ní najít informace o žákovi, konaných akcích, termínech prázdnin a podobně). Ve druhé vzdělávací části najdeme jednak vysvětlení podstaty a významu hodnocení a sebehodnocení pro rodiče, na dalších stránkách je pak prostor pro pravidelné týdenní a měsíční sebehodnocení žáka stejně jako pro měsíční formativní a sumativní hodnocení učitele. Knižka tak může být významným zdrojem pro diagnostiku. (Kratochvílová, 2011)

Košťálová a kol. (2008) se rovněž zabývá sebehodnocením žáka. Navrhuje následující postupy cíleného rozvíjení sebehodnocení ve škole:

Nácvik sebehodnocení vyjádřeného pohybem nebo využívajícího různých symbolů

Pokud se žák s cíleným rozvíjením sebehodnocení ještě nesetkal, vedeme je k tomu, že má možnost se ke své práci vyjádřit. Zpočátku volíme pouhou sumarizaci žákova výkonu, žák zatím nemusí své stanovisko zdůvodňovat. K sumarizaci nám mohou dobře posloužit pohyby (např. pokud žáci hodnotí míru svého vynaloženého úsilí, zvednou paži vysoko, nechají ji ve střední úrovni, nebo ji dají dolů podle toho, jak své úsilí hodnotí. Podobně lze využít vytažení na špičky, podřepů a dřepů, polohu palce aj.). Obdobně mohou zaujmout pozici na pomyslné úsečce, jejíž okraje znamenají nízké, respektive vysoké hodnocení sledované kvality. Žáci se rovněž mohou dle svého posouzení stavět ke grafickým symbolům rozmístěným po třídě (např. „smajlíky“). Grafické symboly lze též zakreslovat do pracovních sešitů či sebehodnotících listů (autoři doporučují používat škálu o sudém počtu grafických symbolů, aby se žák naučil rozhodnout, jestli jeho úsilí / výkon aj. byl spíše nižší nebo vyšší a neměl tendenci hodnotit se „někde mezi“).

Nácvik zdůvodňování

Již zpočátku by měl být žák veden ke zdůvodňování svého stanoviska. Učitel by měl správně kladenými postupnými návodnými otázkami žákovi připomenout, co bylo cílem činnosti a směřovat jej k tomu, na co by se mělo jeho hodnocení zaměřit. Jednou z možností rozvoje zdůvodňování je, že učitel rozmístí různé grafické symboly po třídě. S ohledem na dílčí cíle vykonané činnosti pak postupně pokládá otázky, v případě nácviku dovednosti správného psaní to mohou být otázky jako: „*Napsal jsi všechna písmena na řádku? Byla všechna písmenka správně skloněná? Byla všechna „a“ nahoře uzavřená? Byly nad všemi „i“ tečky?*“ (Košťálová a kol., 2008, str. 68). Žák se podle toho, jak hodnotí kvalitu dílčího cíle, přesunuje k odpovídajícímu grafickému symbolu. Na jednom symbolu se tak může sejít více dětí, které mají možnost svou práci porovnat (jedná-li se o konkrétní práci na papíře či žákův výrobek). Tímto se žáci učí stručně sumativně hodnotit a zároveň popsat svůj výkon. Uvědomí si, že práce se může skládat z několika složek, jejichž kvalita provedení se může lišit.

Nácvik zpětné vazby

Dále by se měli žáci naučit přijímat a poskytovat zpětnou vazbu. Dovednost poskytnout zpětnou vazbu lze s žáky procvičovat výhradně na konkrétní činnosti školní výuky. Žáci se například učí dovednosti shrnout text. Nejprve je důležité, aby učitel dovednost modeloval, tedy aby ukázal žákům, jak postupovat a pomocí hlasitého přemýšlení vypíchnul, jaké jsou důležité charakteristiky dobře shrnutého textu. Následně někteří dobrovolníci shrnují další text. Učitel jim dává popisnou zpětnou vazbu, tzn. nesumarizuje, ale konkrétně se vyjadřuje ke zdařilým aspektům shrnutého textu. To může vypadat takhle: *Z textu jsi vybral důležité informace, a to.....(výčet informací), vyjadřoval ses svými slovy, informace jsi logicky uspořádal.* Pokud se žákovi něco nezdařilo, nevyjadřuje to učitel v popisné zpětné vazbě, ale k nezdařené části formuluje otázku, která žáka navede k zamyšlení nad problémem.

Následně si dovednost poskytnout zpětnou vazbu procvičují žáci. Učitel hlídá, aby výkon spolužáka popisovali, ne sumarizovali. Později se můžou žáci v dovednosti dále cvičit ve skupinkách. Takto se žáci učí průběžné reflexi své práce v souvislosti s vytčenými cíli. Jednoduše lze umění poskytovat a přijímat zpětnou vazbu rozvíjet tzv.

technikou uznání a otázky. Nejlépe se uplatňuje po prezentaci konkrétního žáka. Ostatní se k jeho výkonu vyjadřují, konkrétně ocení, co se jim na prezentaci líbilo. Nedostatky žákovi nevytykají, ale položí mu otázku, která žákovi pomůže uvědomit si chybu. Výhodné je, když si žáci ocenění a otázky napíší na malý kousek papíru. Žák, který nic neocení, by také neměl klást otázku. Všechny lístky pak zůstanou prezentujícímu žákovi, kterému slouží ke zlepšení jeho práce v dalších činnostech.

2.5. Jazyk hodnocení

Aby naše hodnocení naplňovalo výše popsané funkce, musíme promyšleně zacházet s jazykem, kterým hodnotíme. V praxi se velmi často stává, že učitelé „nálepkují“, tzn. nehodnotí konkrétně žakovu práci, ale jeho osobnost jako celek. Používají výroky typu „ty jsi ale šikovný“, „jsi rozený matematik“ a podobně. Takový hodnotící jazyk nazýváme jazykem posuzujícím a jeho používání ve škole je nežádoucí. Přesto se s ním v praxi setkáváme až příliš často (Kasíková a kol., 2007). Jak se shodují autoři (Košťálová a kol., 2008, Kratochvílová, 2011, Dvořáková in Kasíková a kol., 2007) posuzující jazyk neposkytuje žákovi potřebné informace, které by mu naznačili další cestu, nesplňuje proto informativní (poznávací) ani regulativní (korektivně-konativní) funkci hodnocení. Co se týče splnění funkce motivační, tak sice můžeme říci, že pochvala žáky motivuje, ale hodnocení posuzujícím jazykem může vést také k falešnému pocitu žáka, že už vše umí a nemá se co učit, nemotivuje jej tedy k další činnosti. Podobně to platí i v opačném případě negativního hodnocení, žák si např. řekne: „Proč bych se měl učit, když ze mě stejně nikdy matematik nebude.“ Hodnocení posuzujícím jazykem má negativní vliv na vytváření žakova sebepojetí. Negativní nálepkování vede u žáka k vytvoření negativního sebepojetí a nízké úrovně sebeúcty. Dítěti pak schází sebedůvěra pro další práci a samo sebe si neváží. Nežádoucí důsledek má ale i pozitivní nálepkování, dítě si vytvoří nerealistické sebehodnocení a přehnanou sebedůvěru. Spokojí se pak např. s tím, že je „jedničkář“ a není motivován ke zlepšování svého osobního maxima, což omezuje jeho vývoj. Košťálová a kol. (2008) též uvádí, že nálepkování vede často ke srovnávání žáků, což může mít negativní vliv na vytváření vztahů mezi dětmi a důsledkem může být až vyčlenění žáka z kolektivu.

Naproti tomu existuje popisující jazyk, který podává žákovi co nejkonkrétnější a nejpodrobnější informace o jeho výkonu, hodnocení se vztahuje k činnosti, nikoliv k posuzování žákovy osoby. Takové hodnocení dává žákovi dostatečné informace, poskytuje mu tolik potřebnou zpětnou vazbu. Žák má pak „odrazový můstek“, ví, co mu jde a také co a jak ještě musí zlepšit. Pokud se hodnocení popisujícím jazykem především zaměřuje na silné stránky žákova výkonu, výrazně přispívá k posílení vnitřní motivace žáka k dalšímu učení a zlepšování se. Hodnocení popisujícím jazykem tedy splňuje jak funkci informativní (poznávací), tak regulativní (korektivně-konativní) a motivační (Košťálová a kol., 2008, Dvořáková in Kasíková a kol., 2007).

Pro ilustraci cituji krátké příklady závěrečného hodnocení.

Příklad posuzujícího jazyka: „Jsi dobrá matematicka, máš logické myšlení (Košťálová a kol., 2008, str. 51).“

Příklad popisujícího jazyka: „V matematice se ti dobře daří porozumět novým úlohám, logicky nad nimi uvažovat a tvůrčím způsobem hledat jejich řešení. Také pracuješ systematictěji – využíváš postupy a pracuješ lépe podle pokynů, a proto nyní i méně chybuješ. K tomu, aby se ti dařilo ještě více, by bylo potřeba zpřehlednit zápisy ke slovním úlohám (Košťálová a kol., 2008, str. 51).“

V této kapitole jsme se blíže seznámili se školním hodnocením, vymezili jsme si jeho funkce, typy, formy včetně jejich pozitiv a negativ, ukázali jsme také, jaký hodnotící jazyk by měli učitelé užívat. Průběžné hodnocení je velmi úzce spjato s hodnocením závěrečným, sumativním, zejména s hodnocením v pololetí a na konci školního roku, které je v naší republice spojeno se zprávou v podobě vysvědčení. V následující kapitole se podíváme do historie hodnocení, především vysvědčení, neboť považuji za důležité vědět, jak se k hodnocení stavěli naši předkové. Umožňuje nám to srovnat, nakolik se podoba vysvědčení na našem území lišila od současné koncepce a pochopit kořeny tradičního vysvědčení.

3. Historie vysvědčení

3.1. Počátky hodnocení a vysvědčení na našem území

Ucelený pohled do historie vysvědčení přináší publikace Bartošové (2011) a Velikaniče (1973), z nichž tato kapitola čerpá. Bartošová (2011) datuje počátek vydávání vysvědčení na našem území do roku 1774, kdy byl císařovnou Marií Terezií vydán *Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy*. **Triviální školy** měly být dle zmíněného všeobecného školního řádu zřizovány v menších městech, městysech a na vesnicích, všude tam, kde se nacházel farní kostel. Disponovaly jednou nebo dvěma třídami a žáci se v nich učili náboženství, triviu (tedy čtení, psaní, počítání) a základům hospodaření. V každém okrese, čtvrti nebo obvodu měla být dle řádu alespoň jedna **škola hlavní**, ve které působili tři až čtyři učitelé (včetně ředitele) a katecheta. Probíhala zde rozšířená výuka náboženství a předmětů zavedených ve školách triviálních. Kromě toho se zde vyučovalo předmětům, které byly k užitku těm, kteří se chtěli věnovat vojenskému stavu, či se podílet na rozvoji řemesel, zemědělství a jiných oborů. Dále si zde žáci osvojovali základy latiny, slohu, kreslení, zeměměřictví, zásady vedení domácího hospodářství, zeměpis a dějepis. V každé provincii, a to v místě sídla školské komise, měla být založena **škola normální** (od norma = vzor), která měla dávat vzor všem zemským školám. Ve škole působil ředitel se čtyřmi až pěti učiteli, včetně katechety. Vyučovalo se v nich náboženství, obdobným předmětům jako v triviálních a hlavních školách, zásadám hospodaření, přírodopisu, kreslení s kružítkem a pravítkem, počátkům zeměměřictví, stavitelství, mechanice, historii umění a různým speciálním předmětům pro ty, co se chtěli stát lékárníky či ranhojiči. Kromě mládeže se zde vzdělávali také budoucí učitelé (Všeobecný školní řád z roku 1774, cit. dle Váňová a kol., 1997).

Jak jsme již zmínili, počátky vysvědčení se datují do roku vydání všeobecného školního řádu (1774), hodnocení jako takové má ale mnohem starší historii. Bartošová (2011) uvádí, že již Quintilianus (1. století př. n. l.), učitel rétoriky a první teoretik pedagogiky Římské říše, se zmiňuje o takzvaných *lokacích*. Šlo o to, že žákům bylo ve třídě přiděleno místo podle jejich dosahovaných výsledků. Nejúspěšnější žáci seděli v předních lavicích, zadní lavice pak byly určeny žákům nejhorším. Přípomínkou *lokací*

byly tzv. oslovské lavice, které se udržely až do 20. století. Ve středověku se také hojně používaly takzvané *signy* – různá označení, která nosili především špatní žáci. Byly to například slaměný věnec, čepice s oslíma ušima, znak osla a podobně. Později se *signami* označovali též premianti třídy.

Velikanič (1973) uvádí, že známky se začaly používat od 16. století, kdy se v souvislosti s rozvojem řemesel, obchodu a začátky průmyslové výroby začaly progresivně rozvíjet také školy. Do této doby byla písemná hodnocení psaná převážně slovně. Jednalo se o stručné hodnotící zprávy, které dostávali žáci až na konci školní docházky.

V průběhu 17. století se používání klasifikačních stupňů upevňovalo. Školní hodnocení však nebylo nikde jednotně uzákoněno. Používání klasifikace si můžeme ilustrovat na výňatku školního řádu jezuitských škol: „Na začátku školního roku ať učitel odevzdá prefektovi abecední seznam žáků a v průběhu roku ať jich občas prohlédne, aby učinil potřebné změny, to ať učiní co nejpresněji, když se blíží všeobecná zkouška žáků. Ať rozlišuje pokud možno mnoho stupňů žáků, totiž nejlepších, dobrých, středních, kolísavých, nedostatečných (opakujících) a určených na úplné vyloučení. Tyto stupně je možné vyjádřit čísly od jedné do šesti (Velikanič, 1973, str. 164).“

Nový všeobecný školní řád z roku 1774 ustanovoval, že by se na všech školách mělo dvakrát ročně, tedy v každém pololetí konat zkoušení žáků za přítomnosti učitele, faráře a panských úředníků. Pilní a nadaní žáci, stejně jako zbožní a nejposlušnější žáci byli pak po zásluze odměňováni knihami, pomůckami či odznaky (Bartošová, 2011). Školní řád doporučoval šestiletou školní docházku, která tedy nebyla zcela povinnou (Pánková, 2009). Po vchození školy obdržel žák vysvědčení o jeho znalostech.

Dochovaných vysvědčení triviálních škol vydaných před rokem 1805 je velmi málo (celkem dva exempláře jsou v evidenci muzea Komenského v Přerově). Oba nasvědčují tomu, že jednotlivé předměty nebyly zvlášť klasifikovány, jak bylo zvykem po roce 1805, ale žák byl pouze souhrnně hodnocen. Vysvědčení hlavních škol bylo o něco podrobnější - žáci dostávali zvlášť známku za píli, mravy a prospěch. Žáci

hlavních škol, stejně jako gymnazisté obdrželi vysvědčení na rozdíl od žáků triviálních škol dvakrát do roka (Bartošová, 2011).

V průběhu 19. století a první poloviny 20. století se ustálilo rozlišení na tři typy vysvědčení. Byly to vysvědčení propouštěcí, vysvědčení na odchodnou ze školy a frekventační vysvědčení. Propouštěcí vysvědčení dostávali žáci, kteří dovršili věk školou povinný a osvojili si potřebné znalosti trivia a náboženství. Vysvědčení na odchodnou ze školy obdrželi žáci, kteří měli věk na opuštění školy, ale nedosáhli potřebných vědomostí a také se u nich jejich dosažení neočekávalo. Rozdíl mezi zmíněnými druhy vysvědčení přibližuje § 100 *řádu školního a vyučovacího pro školy obecné a měšťanské* z roku 1905: „Jestliže však duševní nebo tělesný stav dítěte do školy chodícího podle úsudku učitelské konference již nedá očekávat, že by dítě nabylo nejpotřebnějších vědomostí pro obecnou školu předepsaných, budiž mu, když dovrší věk školou povinný, s odvoláním na tento paragraf školního a vyučovacího řádu vydáno vysvědčení na odchodnou (Nejdůležitější zákony o školství obecném pro Království české, 1922, str. 94).“ Na takovém vysvědčení nebyli žáci klasifikováni. Frekventační vysvědčení dostávali žáci při přechodu na střední školu, zpravidla byly uvedeny známky z náboženství, vyučovacího jazyka a matematiky.

Roku 1855 připadla plná moc nad rakouským školstvím církvi. Roku 1866 pak došlo k uznání českého a německého jazyka za rovnocenné. Zákon předepisoval zvolení jednoho z jazyků za vyučovací, druhý měli žáci možnost navštěvovat jako nepovinný předmět až od 3. ročníku. Roku 1868 se vydaným říšským zákonem přesunula správa a řízení škol na stát. 14. května 1869 byl vydán takzvaný *Hasnerův zákon*, který upravoval elementární školství v Rakousku. Zákon ustanovil povinnou školní docházku na osm let (Pánková, 2011) a zřídil obecné osmileté školy a osmileté měšťanské školy. Měšťanské školy mohly být pouze tříleté, a to v případě, že navazovaly na nižší stupeň obecné školy, který byl pětiletý (Kasper, 2008). Na Hasnerův zákon (podle Bartošové, 2011) navazoval *Školní a vyučovací řád pro školy obecné* z roku 1870, který zavedl vydávání školní zprávy na konci každého čtvrtletí školního roku. Zpráva byla poslána rodičům k podpisu a na konci školního roku byla ponechána žákům. Nová stupnice hodnotila čtyřmi stupni návštěvu školy, třemi stupni chování, čtyřmi stupni prospěch

a pilnost. Žáci škol měšťanských a gymnázií byli hodnoceni sedmistupňovou klasifikační škálou a dostávali místo školních zpráv vysvědčení.

V roce 1882 bylo ministerským výnosem nařízeno používání jednotného papíru k tisku vysvědčení a školních zpráv, který byl podtištěn císařským znakem. Až do této doby se podoba vysvědčení velmi různila od prostých rukopisů až k velmi zdobným tištěným formulářům.

V roce 1884 došlo ke sjednocení klasifikace na obecných a měšťanských školách. Zavedlo se hodnocení chování čtyřmi stupni, prospěch se začal hodnotit pětistupňovou škálou, zachovalo se hodnocení píle čtyřstupňovou škálou.

Od roku 1903 se na měšťanských školách namísto školních zpráv začalo vydávat vysvědčení a to dvakrát ročně. Školní zprávy obdrželi žáci jen na konci prvního a třetího čtvrtletí, hodnocení na nich byli slovně (Bartošová, 2011).

3.2. Ustálený systém hodnocení po roce 1905

Systém hodnocení byl ustálen 29. září 1905 *Definitivním řádem školním a vyučovacím pro školy obecné a měšťanské*. Tímto řádem se sjednotila klasifikace pro školní zprávy a vysvědčení. Pro školy obecné zůstalo hodnocení stupni *velmi dobrý, dobrý, dostatečný, sotva dostatečný a nedostatečný*, pro měšťanské školy byla zavedena nám již dobře známá stupnice *výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný*. Hodnocení mravů, pilnosti a vnější úpravy písemných prací bylo pro obecné i měšťanské školy stejné – vše bylo hodnoceno pětistupňovými škálami. Mravy se hodnotily stupni *chvalitebné, uspokojivé, zákonné, méně zákonné a nezákonné*, pilnost se hodnotila jako *vytrvalá, náležitá, dostatečná, nestálá a nepatrná*, vnější úprava písemných prací byla hodnocena stupni *velmi úhledná, úhledná, méně úhledná, neúhledná, nedbalá*. Vnější úprava písemných prací byla klasifikována od čtvrté třídy. Docházka se již zvlášť neklasifikovala, na vysvědčení byl pouze uveden počet zameškaných školních půldnů, jako dnes rozdělených na půldny omluvené a neomluvené. Žáci první třídy prvního čtvrtletí byli klasifikováni jedinou souhrnnou známkou. Školní zprávy byly vydávány i nadále čtyřikrát ročně. O postupu dítěte do vyšší třídy rozhodovala učitelská konference (Nejdůležitější zákony o školství obecném pro Království české, 1922).

Na měšťanských školách se již vydávalo pouze vysvědčení a to jako dnes na konci každého pololetí. Klasifikační řád blíže neurčoval kritéria pro získání jednotlivých známek z předmětů, pilnosti či mravů, rozhodnutí bylo tedy ponecháno na samotném učiteli.

I přes celkové kladné hodnocení klasifikace určené zákonem z roku 1905 byl tento systém hodnocení nejdříve kritizován. Např. František Pražák vystupoval proti známkování s tím, že žáci mu nerozumějí a známky pro ně vlastně nic neznamenaají, stejně jako rodiče se málo kdy podívají, co vlastně která známka znamená (Bartošová, 2011).

Velikanič (1973) uvádí, že v této podobě platil klasifikační řád v podstatě celé meziválečné období. Drobnou změnou bylo v roce 1935 zrušení známkování pilnosti, a to hlavně pro častou kritiku toho, že se známkování pilnosti příliš nelišilo od známkování prospěchu, tedy výborně prospívající žáci byli většinou výborně klasifikováni i v pilnosti, stejně jako prospěchově slabí žáci byli negativně hodnoceni i v pilnosti, ačkoliv známka často neodpovídala.

V roce 1937 Ministerstvo školství a národní osvěty vydalo *Školní a vyučovací řád pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy) pomocné*, kterým se sjednotila klasifikace na těchto školách, zavedla se klasifikace, která se dosud uplatňovala na školách měšťanských. Prospěch a chování byly klasifikovány stejnou stupnicí, jaká se používá dodnes, zachovalo se známkování úpravy písemných prací. Školní zprávy obdržely děti dvakrát během školního roku, na konci každého pololetí. Řád ani teď neuváděl kritéria pro hodnocení jednotlivými stupni, neobjektivita známek byla předmětem kritiky mnoha odborníků a učitelů.

3.3. Systém hodnocení v době protektorátu

V době Protektorátu byl ministerským výnosem dne 28. 5. 1943 změněn klasifikační řád, zavedla se šestistupňová stupnice pro hodnocení prospěchu v předmětech a čtyřstupňová stupnice hodnocení chování. Vysvědčení se psala oboujazyčně. Cílem změny klasifikačního řádu bylo prokázat malé schopnosti českých žáků pro studium. Jednou ze změn bylo nařízení, které předepisovalo, že pouze jediný žák ve třídě může prospívat s vyznamenáním a rovněž nejlepší známku v předmětu

můžou dostat nejvýše dva žáci ve třídě (Morkes, 2005). Tento klasifikační řád ale neměl dlouhého trvání. Ministerským výnosem z roku 1945 se navrátil do podoby před válkou, stupnice hodnocení chování však zůstala čtyřstupňová, jako byla zavedena v roce 1943 na středních školách.

3.4. Systém hodnocení po roce 1948

Po únoru 1948 byla organizace školství ovlivněna sovětskou pedagogikou. Byl zaveden zákon o jednotné škole a v platnost vstoupil 1. února 1951 nový školní řád. Nový řád zachovával dosavadní hodnotící stupnice chování a prospěchu, nově však specifikoval kritéria pro získání jednotlivých známek. Žáci všech tří stupňů škol měli dostávat na konci každého pololetí vysvědčení, přestal se tedy užívat léty zaběhlý název školní zpráva. Novinkou byly žákovské knížky. V roce 1963 se Klasifikačním řádem pro základní devítileté školy snížila stupnice hodnocení chování o jeden stupeň. Žáci prvního ročníku byli v prvním pololetí nadále hodnoceni pouze jedinou shrnující známkou. Celkový prospěch v prvním až čtvrtém ročníku byl hodnocen stupni *prospěl*, *neprospěl*, na vyšším stupni se pak používala stupnice *prospěl s vyznamenáním*, *prospěl*, *neprospěl*.

V sedmdesátých letech se ministerstvo pokusilo o změnu hodnocení tím, že prosazovalo zrušení klasifikace dětí v prvním pololetí prvního ročníku. Zrušení se však nezdařilo, neboť se setkalo se značným odporem učitelů i rodičů. Drobné změny nastaly se zavedením klasifikačního řádu v roce 1984, který opět rozšířil stupnici hodnocení chování na čtyři stupně a také celkový prospěch na druhém stupni ZŠ se začal hodnotit čtyřmi stupni. Změny neměly dlouhého trvání, v roce 1991 se opět učitelé vrátili k třístupňovému hodnocení chování i celkového prospěchu (Bartošová, 2011).

3.5. Systém hodnocení po roce 1989

Bartošová dále píše, že v roce 1989 se opět začalo diskutovat nad nahrazením klasifikace slovním hodnocením. V roce 1990 začaly první experimentální školy užívat pro hodnocení žáků na základě povolení Ministerstva školství ČR slovní hodnocení. Na společném setkání zástupců těchto škol za účelem výměny zkušeností v roce 1993 tito zástupci potvrdili skutečnost, že výuka s hodnocením jsou v úzkém vzájemném vztahu, tedy že když chceme změnit přístup k učení, musíme změnit také přístup k hodnocení a naopak (Stará a kol., 2006).

Možnost slovně hodnotit byla ustanovena za rovnocennou až se schválením nového školského zákona. Školský zákon z roku 2004 připouští „hodnocení klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy za souhlasu školské rady (Zákon 561/2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).“

Změnu ve vysvědčení prvňáčků přináší rok 2005. Ti od tohoto roku nejsou již na svém prvním vysvědčení hodnoceni souhrnnou známkou, ale pro každý předmět obdrží zvláštní známku (Bartošová, 2011).

V předchozím textu jsme nahlédli do historie hodnocení a vysvědčení. V následující kapitole se podíváme, nakolik rozdílné jsou zákonem stanovené předpisy pro psaní vysvědčení v současnosti.

4. Současné legislativní zakotvení školního hodnocení

Pravidla pro psaní vysvědčení jsou dána školským zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláškou č. 48/2005 Sb. Zákon stanovuje, že každý žák musí obdržet vysvědčení dvakrát během školního roku, tedy na konci každého pololetí. Na konci prvního pololetí stačí, když žák obdrží výpis z vysvědčení. Na základě rozhodnutí ředitele školy se souhlasem školské rady je žák hodnocen jedním ze tří způsobů, a to klasifikací, slovně nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Pokud žák přechází na jinou školu, kde se hodnotí odlišným způsobem, musí být žákovi na žádost nové školy či zákonného zástupce žáka převedeno hodnocení do odpovídajícího způsobu hodnocení. Při přechodu žáka do středního vzdělávání jsou slovně hodnotící školy rovněž povinny převést toto hodnocení na klasifikaci.

§ 14 vyhlášky 48/2005 Sb. stanoví povinnost zahrnout pravidla pro hodnocení žáků do školního řádu. Tato by měla zahrnovat zásady a pravidla pro hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání, chování a sebehodnocení žáků. V případě, že škola používá pro hodnocení žáka klasifikaci, měla by být součástí těchto pravidel charakteristika jednotlivých klasifikačních stupňů včetně předem daných kritérií pro jejich získání. Pokud škola hodnotí slovně, měly by být ve školním řádu formulovány zásady a kritéria pro tento způsob hodnocení, obdobně je to také v případě používání

kombinace klasifikace a slovního hodnocení. Školní řád by měl rovněž upřesňovat pravidla pro získávání podkladů pro hodnocení a způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti mají podle školského zákona právo být hodnoceni slovně na základě žádosti jejich zákonných zástupců. Hodnocení by mělo posuzovat míru dosažení očekávaných výstupů jednotlivých předmětů určených školním vzdělávacím programem. Mělo by být srozumitelné, srovnatelné se stanovenými kritérii, věcné a všestranné.

Pokud je žák na vysvědčení hodnocen klasifikací, používá se pro hodnocení prospěchu v jednotlivých předmětech pětistupňové klasifikační stupnice (výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný a nedostatečný), pro hodnocení chování třístupňové stupnice (velmi dobré, uspokojivé, neuspokojivé). Stupně jsou na prvním stupni vyjadřovány číslicemi jedna až pět, na druhém stupni pak odpovídajícími slovy. Klasifikace by měla zahrnovat píli žáka a jeho přístup ke vzdělávání.

Žáci jsou na vysvědčení také celkově hodnoceni a to stupni prospěl(a) s vyznamenáním, prospěl(a), nebo neprospěl(a). V případě slovního hodnocení či kombinace klasifikace a slovního hodnocení se celkové hodnocení žáků řídí pravidly pro celkové hodnocení ustanovenými školním řádem příslušné školy.

Pokud je žák na vysvědčení hodnocen slovně, měla by být z jeho hodnocení zřejmá úroveň jeho vzdělání ve vztahu ke školním řádem stanoveným očekávaným výstupům, k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení by mělo také obsahovat hodnocení píle a přístupu žáka ke vzdělávání, mělo by rovněž naznačovat další rozvoj žáka a doporučení, jak se vyvarovat případných neúspěchů.

Ještě do nedávna bylo školským zákonem stanoveno, že by měl žák v posledním ročníku povinné školní docházky, případně v pátém nebo sedmém ročníku, pokud se hlásí na víceletou střední školu, obdržet výstupní hodnocení. Toto výstupní hodnocení se žákovi dle vyhlášky 48/2005 Sb. vydávalo vždy na konci prvního pololetí daného ročníku. Výstupní hodnocení mělo především obsahovat vyjádření o dosažené úrovni vzdělání vzhledem ke stanoveným očekávaným výstupům v rámcovém vzdělávacím programu, dále mělo poukazovat na možnosti a nadání žáka, posoudit jeho předpoklady pro další učení či profesní uplatnění, celkově zhodnotit jeho chování během školní

docházky, případně informovat o dalších významných skutečnostech jeho vzdělávání. Zákon 472/2011 Sb., kterým se mění zákon 561/2004 Sb. však povinnost škol vydávat žákovi výstupní hodnocení ruší. Střední školy již tedy nemohou požadovat výstupní hodnocení jako součást přihlášky ke středoškolskému studiu.

V této kapitole jsme shrnuli uzákoněné předpisy pro psaní vysvědčení v České republice. Hodnocení je důležité nejen pro žáka, ale také pro rodiče. Následující kapitola se tedy bude zabývat tím, jak k hodnocení a vysvědčení přistupují rodiče, jestli jim v současné podobě vysvědčení vyhovuje nebo by upřednostnili něco jiného (jinou formu hodnocení a podobně).

5. Rodiče a hodnocení

Hodnocení žáka je jednou z hlavních součástí komunikace mezi školou a rodinou. Jak uvádí Kratochvílová (2011): „Podle toho, jak jsou děti hodnoceny, jak jsou ve škole úspěšné a jak toto hodnocení koresponduje s míněním rodičů, rodiče školu posuzují.“ Rodiče nejčastěji zajímají výsledky vzdělávání dítěte, tedy sumativní hodnocení, v našich podmínkách jde rodičům převážně o známky. Známky (podle Slavíka, 1999) se rodičům zamlouvají zejména proto, že podávají přehlednou informaci o tom, jak si žák ve škole stojí. „Známka je pro rodiče signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat z předpokládaných cílů (Slavík, 1999, str. 125).“ Rodiče často mají svou představu o tom, jak by známky jejich dítěte měly vypadat, a pokud známky s těmito očekáváním nekorrespondují, přisuzují rodiče často vinu učiteli nebo se uchýlí k použití různých trestů často směřovaných proti dítěti (Ziegenspeck, 2002). Čapek (2005) o smyslu hodnocení pro rodiče píše, že vedle *informační funkce* výrazně plní *sociální funkci*, neboť zařazuje dítě do určitých sociálních struktur a má podstatný vliv na utváření představ rodiny o perspektivách dítěte. Čapek rovněž konstatuje, že se rodiče ani tak nezajímají o to, co se dítě ve škole naučilo a jak mu to šlo, ale ptají se na známky, za kterými vidí budoucí uplatnění svého dítěte. Souhlasím však s názorem Nováčkové (2001), že jedině tak, že rodiče nebudou klást důraz na známky, ale naopak se budou zajímat o to, jak se dítě ve škole cítilo, čemu se naučilo a jaké má k nově naučenému postoje, ukážou rodiče dítěti důležitou hodnotu poznávání v lidském životě. Čapek se k problematice vyjadřuje takto: „Pokud

by rodiče zajímal skutečně výkon žáka, začali by se dožadovat podrobnějšího slovního hodnocení, zajímali by se o příčiny nedostatků a možnosti jejich odstranění (Čapek, 2005, str. 5).“

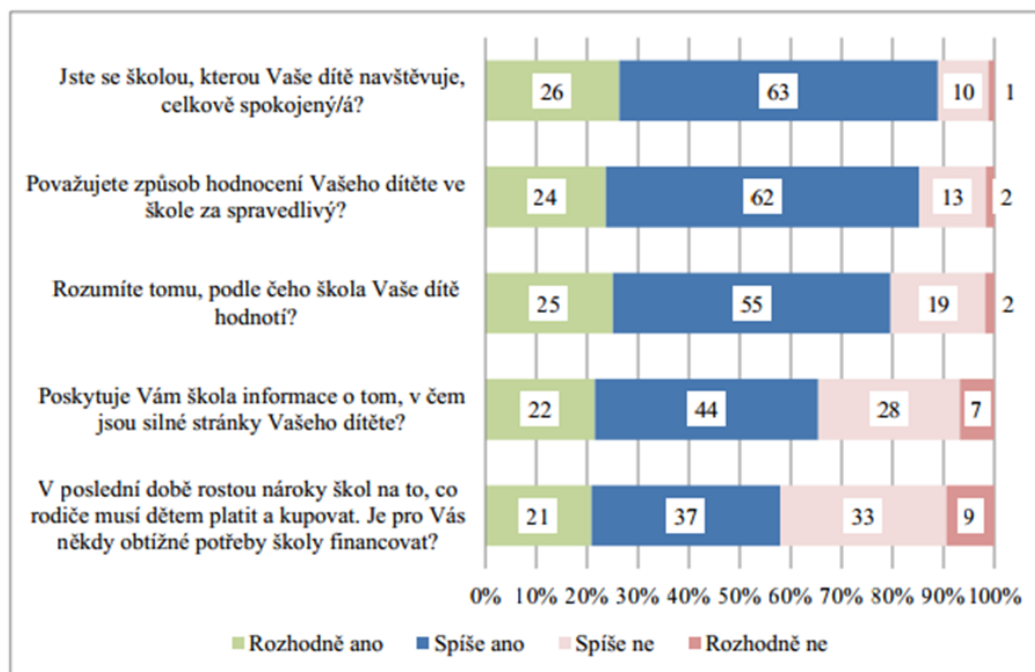
Častým jevem je ztotožňování rodičů s výkony svých dětí. Vkládají do svých dětí naději v uskutečnění svých vlastních snů. Proto někdy od svých dětí očekávají nespelnitelné, což má na psychiku dítěte většinou negativní vliv. Rodiče se pak uchylují k používání odměn a trestů v souvislosti s hodnocením, rozdílně reagují na úspěch a neúspěch svého dítěte. To může vyvolat v dětech pocit, že jejich osobní hodnota je závislá na jejich úspěších ve škole (Čapek, 2005). Ve svém výzkumném šetření se Čapek zabýval reakcemi rodičů na dobré respektive špatné známky. Dotazoval se žáků 4. a 5. tříd (celkem 92 respondentů) ve dvou základních školách v Hradci Králové. Zjistil, že na dobré známky reagují rodiče nejčastěji pochvalou, dále projevují radost a v některých případech děti nějakým způsobem odmění. Z konfrontací výpovědí obou ročníků také vyplynulo, že starší děti jsou rodiči chváleny méně, ačkoliv jsou pro ně známky stejně důležité. To, jak říká Čapek, může být dáno snahou rodičů vést děti k zodpovědnosti za školní výsledky.

Dále se Čapek zajímal o reakce rodičů na špatné známky, které jak uvádí, mohou mít pro některé žáky ještě větší důležitost. Asi 35 % rodičů dle žáků reaguje agresivním chováním (vzteky, zákazy, výčitky a nadávky, řídce též fyzické tresty). Dalšími reakcemi jsou domluvy a různá upozornění spojená s očekáváním snahy žáka o doučení učiva a opravu známky. Asi 20 % rodičů dle žáků reaguje hostilným chováním (tj. smutkem, nespokojeností, mrzutostí, zklamáním). Asi desetina rodičů dotazovaných žáků své děti při získání špatné známky povzbuzuje a snaží se neúspěch zlehčit. Jen v 5 % případů nabízejí rodiče svým dětem pomoc (Čapek, 2008). Také Macanová (2013) se ve své diplomové práci zabývala reakcemi rodičů na negativní respektive pozitivní hodnocení. Podle výsledků jejího výzkumu špatná známka dítěte vyvolává v rodičích nejčastěji pocity, že se dítěti musí více věnovat, dále často prožívají smutek, rozmrzelost a znepokojení, podobné procento dotazovaných rodičů ale v případě negativního hodnocení neprožívá žádné emoce, k čemuž dodávají, že zase bude líp. Na špatnou známku pak rodiče nejčastěji reagují tím, že věnují více času na společnou přípravu do školy (zjištění Čapka je poněkud rozdílné, rodiče jen v malém

procentu svému dítěti nabízejí pomoc), často si s ním také o problému promluví. Více než polovina dotazovaných rodičů uvedla, že své dítě nijak za špatné hodnocení netrestá, pokud rodiče uplatňují nějaké tresty, nejčastěji se jedná o zákaz oblíbené činnosti (hlavně trávení času u počítače a televize). Pozitivní hodnocení, stejně jako zjistil Čapek, pak v rodičích vyvolává především pocit radosti. Nejčastěji dítě za pozitivní hodnocení slovně pochválí, někteří rodiče se snaží udělat svému dítěti něčím radost.

Hodnocení je stěžejní složkou komunikace mezi školou a rodinou. Mělo by proto být dostatečně informativní. Podává však opravdu dostatek informací? V uplynulém roce 2013 proběhlo šetření české školní inspekce, které zkoumalo postoje rodičů žáků 5. ročníku k otázkám spravedlivého přístupu ke vzdělávání a překonávání školního neúspěchu. Reprezentativní vzorek tvořilo 605 rodičů žáků 5. ročníku. Výsledky poukazují na to, že „za nejvýznamnější faktor spokojenosti rodičů se školou lze označit spravedlivost školního hodnocení. S tím je spojen i další uváděný významný faktor, tj. zda rodič rozumí tomu, podle čeho je dítě ve škole hodnoceno.“ Celých 85 % dotazovaných rodičů bylo toho názoru, že hodnocení je spravedlivé. Třetina rodičů však na otázku, zda jim škola poskytuje dostatek informací o silných a slabých stránkách dítěte, uvedla negativní odpověď, což podle hodnotitelů výzkumu „poukazuje na nedostatky ve způsobu hodnocení žáků a v komunikaci s rodiči na některých školách“. Vyhodnocení jedné z otázek tohoto výzkumu můžete vidět na grafu č. 1.

Graf 1: Spokojenost rodičů se školou (údaje jsou uvedeny v procentech) (Česká školní inspekce, 2013).



Macanová (2013) rovněž zjišťovala, nakolik rodiče posuzují hodnocení jako dostatečně informativní. Zjistila, že většině dotazovaných rodičů poskytují vyučujícím používané způsoby hodnocení dostatek informací o výsledcích dítěte, avšak v nadpoloviční většině by preferovali hodnocení kombinací klasifikace a slovního hodnocení (rodiče měli většinou zkušenost s hodnocením formou klasifikace).

V současné době mají školy dle školského zákona možnost hodnotit na vysvědčení také slovně nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Jak se rodiče stavějí k těmto způsobům hodnocení, zkoumala ve své diplomové práci Jarošová, která výsledky svého výzkumu následně publikovala v Učitelských novinách (Jarošová, 2004). V rámci svého šetření zjistila, že rodiče dětí hodnocených klasifikací nemají o problematice slovního hodnocení dost informací, více než polovina dotazovaných se s formou slovního hodnocení nikdy nesetkala a zároveň stejná část si nepřála, aby byly jejich děti slovně hodnoceny.

Dotazovaní rodiče dětí slovně hodnocených vyjádřili spokojenost se slovním hodnocením. Zastávali názor, že vysvědčení podává spoustu užitečných informací nejen co se prospěchu, znalostí a vědomostí týče, nýbrž dokáže také postihnout přístup žáka

ke školní práci i k jednotlivým předmětům. Rodiče těchto dětí také často oceňovali skutečnost, že slovním hodnocením může být dítěti nenásilně sděleno, co ještě zcela neovládá a v čem je třeba se zlepšit. Pozitivním aspektem slovního hodnocení dle rodičů také bylo, že může dobře postihnout individuální pokrok dítěte.

6. Úvod k praktické části

Vysvědčení na našem území má, co se týče jeho formy, obsahu i způsobu hodnocení dlouholetou tradici. Dá se říci, že současná legislativa¹ tuto tradici ctí tím, že klade důraz pouze na hodnocení výstupů jednotlivých předmětů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako závazný kurikulární dokument ale požaduje, aby kromě osvojování si vědomostí a dovedností v jednotlivých předmětech byly rozvíjeny klíčové kompetence. RVP ZV tyto kompetence definuje jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, str. 14)“. Legislativou ale není závazně stanoven požadavek na hodnocení klíčových kompetencí, ty je možné hodnotit slovně pouze přílohou vysvědčení na formuláři B, nebo prostřednictvím slovního hodnocení. Z uvedeného vyplývá, že naše závěrečné vysvědčení již neodpovídá zcela požadavkům, které na školní výuku RVP ZV klade.

Uvědomujeme si, jak důležitá je spolupráce školy s rodiči při hodnocení vzdělávacích výsledků žáků i při jejich interpretaci. Hodnocení jako významná složka výchovně – vzdělávacího procesu by mělo vyhovovat všem účastníkům vzdělávacího procesu, tedy učitelům, žákům i jejich rodičům. Otázkou tedy je, zda vyhovět tradicím a ponechat současnou podobu vysvědčení, nebo hledat jinou podobu vysvědčení, kterou by přijali rodiče i učitelé.

Naším výzkumným problémem proto byly názory veřejnosti, především rodičů a učitelů, na současnou podobu závěrečné zprávy (vysvědčení na 1. stupni ZŠ) v České republice. Zajímalo nás, jak je česká veřejnost spokojena se současnou podobou vysvědčení a jakou formu vysvědčení by upřednostnila v budoucnu. K tomu jsme využili některých závěrečných zpráv ze zahraničí a nabídli je rodičům v původní podobě, ale s českým textem. Na následujících stranách nabízíme nejprve ukázky vybraných závěrečných zpráv, které jsou zde popsány a analyzovány.

¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

7. Analýza vybraných závěrečných zpráv

Abychom porovnali přístupy k závěrečnému sumativnímu hodnocení v jiných státech světa, pokusili jsme se některé z nich analyzovat. Získali jsme závěrečné zprávy z Kanady, Nového Zélandu, USA, Austrálie, Irska, Malty, Nizozemí, ale také z bližších států jako jsou Německo, Polsko, Slovensko. Všechny závěrečné zprávy jsme podrobně analyzovali.

Obecným trendem většiny těchto zpráv je využívání kombinovaného hodnocení, tedy slovního hodnocení a klasifikace. Poměrně často jsou hlavní hodnocené předměty (především mateřský jazyk, matematika a cizí jazyk) rozděleny do jednotlivých hodnotících oblastí (např. v případě jazyka to bylo rozdělení na poslech, mluvenou řeč, čtení a psaný projev). Pro vyjádření míry dosaženého stupně vzdělávacích výsledků jsou používány různé symboly – číslice, písmena, piktogramy („smajlíky“). Používá se stupnic o různých počtech stupňů (čtyři až deset). Na závěrečných zprávách se objevuje především hodnocení vzdělávacích výsledků za jednotlivé předměty, popřípadě jejich oblasti, některé z nich uvádějí také hodnocení chování a kompetencí (např. Kentucky, Německo, Holandsko, Kanada-Ontario, Irsko). Některá vysvědčení (Irsko, Malta) též obsahují další inovativní prvky jako výsledky standardizovaných testů.

Považujeme za zajímavé, že země, které mají dle našeho názoru propracovanější závěrečné zprávy (Irsko, Kanada, Austrálie, Nový Zéland) pro sumativní hodnocení dosáhly také celkově lepších výsledků v mezinárodním šetření PISA². Také v průzkumu (v rámci PISA) jak šťastní jsou žáci ve škole, dosáhly tyto země nadprůměrných či průměrných výsledků, na rozdíl od Polska, České a Slovenské republiky (jejich závěrečné zprávy se značně podobají), které patří dle průzkumu k zemím, kde jsou žáci ve školách nejméně šťastní.

Z analyzovaných závěrečných zpráv jsme dále vybrali osm, jejichž ukázkou uvádíme v přílohách a které dále popisujeme a uvádíme jejich podrobnou analýzu (viz tabulka č. 1). Zprávy jsme vybírali s úmyslem nabídnout jejich ukázkou respondentům v dotazníku. Proto jsme vybrali vysvědčení, která se od sebe výrazněji lišila, abychom

² Výsledky dostupné na <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-III.pdf>
a <http://www.csicr.cz/getattachment/283eb9f5-b30a-4467-927c-533ae347b621>

z jejich ohodnocení rodiči mohli posoudit, jaká závěrečná zpráva by rodičům nejvíce vyhovovala.

Aby se zprávami rodiče mohli pracovat, přeložili jsme je do jazyka českého. Formální podobu zprávy jsme ponechali jako v originále. Nyní si vybrané závěrečné zprávy blíže charakterizujeme.

7.1. Vysvědčení v České republice

Vysvědčení v České republice má státem předepsanou podobu. Povinností školy je prostřednictvím vysvědčení informovat rodiče o výsledcích žáka dvakrát ročně, tedy na konci každého pololetí. Na základě rozhodnutí ředitele a školské rady mohou být žáci hodnoceni klasifikací, slovně nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení.

7.1.1. Vysvědčení v ČR – forma klasifikace

Dokument má dvě strany. Na vysvědčení se hodnotí prospěch v jednotlivých předmětech a chování. Žák je na vysvědčení také celkově hodnocen. Mezi hodnocené předměty patří český jazyk, matematika, cizí jazyk, prvouka/přírodověda, vlastivěda (nebo jiný povolený název), hudební, výtvarná, tělesná a informační výchova. Na zadní straně je pak ponechán prostor pro hodnocení nepovinných předmětů. Prospěch v jednotlivých předmětech je hodnocen formou klasifikace, v tomto případě čísla od jedné do pěti (jednotlivým stupňům odpovídají výrazy *výborný*, *chvalitebný*, *dobrý*, *dostatečný*, *nedostatečný*). Chování je hodnoceno třemi stupni (*výborné*, *uspokojivé*, *neuspokojivé*). Celkové hodnocení se vyjadřuje třemi stupni (*prospěl(a)* s vyznamenáním, *prospěl(a)*, *neprospěl(a)*). Na zadní straně najdeme také prostor pro psaní pochval, případně jiných ocenění. Kromě informací o zameškaných omluvených a neomluvených hodinách se zde také dozvíme, podle jakého školního vzdělávacího programu byl žák vzděláván.

7.1.2. Vysvědčení v ČR – forma slovního hodnocení

Formulář je v podstatě stejný jako pro hodnocení formou klasifikace s tím rozdílem, že na první straně je ponechán souvislý prostor pro slovní hodnocení předmětů a chování. Na druhé straně jsou rovněž hodnoceny nepovinné předměty. Žák je na vysvědčení mimo slovního hodnocení hodnocen také celkově a to stupni *prospěl(a)* s vyznamenáním, *prospěl(a)*, *neprospěl(a)*.

7.1.3. Vysvědčení v ČR – kombinovaná forma

Pro kombinované hodnocení se používá stejný formulář jako pro hodnocení formou klasifikace (list A). Jeho nedílnou součástí je pak list B, který vlastně vypadá obdobně jako vysvědčení pro slovní hodnocení. Ze zákona 561/2004 Sb. slouží příloha B především k hodnocení klíčových kompetencí, avšak v ČR neexistuje povinnost klíčové kompetence hodnotit.

7.2. Vysvědčení v Irsku

Vysvědčení v Irsku má státem předepsanou podobu, škole je však ponechána možnost výběru mezi devíti vzory vysvědčení, které navrhla NCCA (Národní rada pro kurikulum a hodnocení) ve spolupráci s celkem 49 školami. Vzory se liší využívanými formami hodnocení a různými klasifikačními symboly. Školy si tak mají možnost vybrat, jestli budou hodnotit pouze klasifikací, a to známkami, symboly, nebo stručným slovním popisem známky (případně jejich kombinací) nebo jen slovním hodnocením či kombinací klasifikace a slovního hodnocení. V tomto případě si školy mohou rovněž zvolit, jestli chtějí kombinací forem hodnotit jen kompetence, nebo kompetence i prospěch v jednotlivých předmětech, případně jen prospěch v předmětech.

Školy mají ze zákona povinnost formálně informovat rodiče o prospěchu žáka dvakrát ročně, a to v polovině školního roku a před jeho koncem. Průběžné formální hodnocení v polovině školního roku může být realizováno pouze formou schůzky nebo schůzky nad psaným vysvědčením. Na konci školního roku obdrží všichni žáci psané vysvědčení. Školy mají povinnost rozdat je žákům s dostatečným předstihem, aby měli rodiče možnost domluvit si pohovor s ředitelem školy či učitelem ještě před uzavřením školy na prázdniny.

Pro účely této práce jsem si vybrala jeden z výše uvedených devíti vzorů (konkrétně vzor číslo 9, viz přílohy). Tento budu dále popisovat. Dokument má dvě strany. První stránka je u všech vzorů stejná, obsahuje prostor pro logo školy a její základní popis. Druhá stránka je více informativního charakteru, obsahuje všechny informace o žákovi. Na vysvědčení se hodnotí prospěch v jednotlivých předmětech a také klíčové kompetence.

Hodnocené předměty: anglický jazyk, galský jazyk, matematika, životní prostředí, věda a společnost (zahrnuje historii, zeměpis, přírodovědu), umění (hudební, dramatická a výtvarná výchova), tělesná výchova, osobnostní a zdravotní výchova a náboženství/etnická výchova. Hlavní předměty, tj. oba jazyky a matematika, jsou rozepsány do hodnotících oblastí. Pro ilustraci použiji příklad matematiky, ve které je zvlášť hodnoceno porozumění, použití matematických operací, zdůvodňování a řešení problémů a dovednost vysvětlování a komunikace.

Hodnocené kompetence jsou rozděleny do dvou oddílů. První z nich nese název „Vaše dítě jako žák“ a hodnotí se v něm zájem o učení, dovednost pozorného naslouchání, samostatnost práce, dovednost spolupráce s ostatními dětmi, vytrvalost při obtížnějších úkolech, úroveň domácí práce, dovednost prezentace vlastní práce. Druhý oddíl se jmenuje „Osobnostní a sociální rozvoj vašeho dítěte“ a zahrnuje spokojenost ve škole, chování, dovednost vycházet dobře s ostatními dětmi, empatie, chování na hřišti, dovednost vyjadřovat své pocity.

Prospěch v předmětech je na tomto vysvědčení hodnocen kombinací slovního hodnocení a klasifikace s tím, že oběma formami jsou hodnoceny stěžejní předměty (jazyky, matematika), ostatní předměty jsou hodnoceny pouze klasifikací. Výkon v jednotlivých předmětech je hodnocen pěti klasifikačními stupni, a to známkami od 5 do 1, tzn. nejlepší výkon je hodnocen známkou 5. Kompetence jsou hodnoceny čtyřmi stupni vyjádřenými symboly „smajlíků“.

Vysvědčení obsahuje rovněž oddíl určený pro rodiče s názvem „jak můžete dítě v učení podpořit“, kde mohou učitelé nastínit další kroky ve vzdělávání dítěte, sdělit rodičům užitečné rady, jak a v čem dítěti doma pomáhat, čímž je realizována nejen informativní, ale i motivační a korektivní funkce hodnocení. Oddíl je rovněž určen k případnému sebehodnocení dítěte a nastolení jeho dalších osobních cílů. Na vysvědčení jsou také uvedeny výsledky všech standardizovaných testů, které dítě podstoupilo. Poslední oddíl „komentáře“ má pak několikerou roli. Učitel v něm může vyzdvihnout speciální úspěchy žáka, upozornit na konkrétní aspekty žákova učení a rozvoje, poradit rodičům, jak dítě podpořit v konkrétních oblastech kurikula nebo navrhnout schůzku s rodiči zaměřenou na strategie žákova rozvoje.

7.3. Vysvědčení v Austrálii – teritoriu hlavního města

Vysvědčení má státem předepsanou podobu (tj. pro teritorium hlavního města). Školy mají povinnost jej vydávat dvakrát během školního roku, a to na konci prvního a druhého pololetí.

Vysvědčení má jednu stranu. Hodnotí pouze prospěch v jednotlivých předmětech, kterými jsou anglický jazyk, matematika, přírodověda, vlastivěda, umění, zdravotní a tělesná výchova, technologie a cizí jazyk. Předměty jsou hodnoceny pouze celkově kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Prospěch žáka v předmětech je hodnocen pětistupňovou stupnicí od A po E, kde A znamená vynikající výsledky a E velmi omezené znalosti a dovednosti. Na vysvědčení je dále uveden počet žáků, kteří v daném ročníku dostali jednotlivé známky (normativní hodnocení). Hodnocení má tedy komparativní charakter. Vedle klasifikace je u každého předmětu ponechán prostor pro slovní komentář učitele.

Vedle výše popsaného „*summary report*“ musí být k vysvědčení připojena psaná zpráva, kde učitel zhodnotí žákovy silné stránky, nastíní další kroky a strategie v učení žáka a zhodnotí žákův sociální vývoj, míru zapojení do školních aktivit a jeho postoj k učení. Hodnocení tedy plní informativní, motivační i regulativní (korektivně-konativní) funkci. Ve zprávě by měla být také informace o žákově docházce. Formát této zprávy je záležitostí školy.

Na písemnou žádost rodičů nemusí být dítě hodnoceno klasifikační škálou A- E. Rodiče i žáci musí mít příležitost zkontrolovat své hodnocení na vysvědčení s učitelem.

7.4. Vysvědčení v Austrálii – provincie Victoria

Vysvědčení má státem (v případě Austrálie teritoriem) předepsanou formu. Školy mají ze zákona povinnost vydávat jej dvakrát během školního roku a to na konci prvního a druhého pololetí.

Dokument má čtyři strany (počet stran se může lišit, forma vysvědčení však zůstává stejná, jde jen o délku textu, v němž je žák slovně hodnocen). Na vysvědčení se hodnotí prospěch v jednotlivých předmětech i klíčové kompetence. Mezi hodnocené předměty patří zdravotní a tělesná výchova, umění, anglický jazyk, matematika, věda,

informační a komunikační technologie, design, kreativita a technika. Hlavní předměty jsou rozepsány do hodnotících oblastí (mateřský jazyk a matematika). Z hodnocených kompetencí jsou to interpersonální vývoj, osobnostní rozvoj. Dále se hodnotí snaha a chování ve třídě.

Prospěch i kompetence jsou na vysvědčení hodnoceny jak klasifikací, tak slovně. Ke klasifikaci se používá pětistupňová škála od A po E, kde hodnocení písmenem A znamená prospěch velmi nadstandardní a E prospěch velmi podprůměrný. Chování ve třídě a snaha jsou hodnoceny pouze čtyřmi stupni – od *nepřijatelného* (potřebujícího zvýšenou pozornost), přes *přijatelné* a *velmi dobré* až k *vynikajícímu*. Kromě známek je prospěch žáka a jeho individuální pokrok ještě graficky vyjádřen (hodnocení dle individuální vztahové normy). Žlutou barvou je zde naznačena očekávaná úroveň všech žáků v daném ročníku. Bílým kroužkem je určen stav žáka před rokem a plným modrým kroužkem pak jeho nynější stav.

Slovní hodnocení není uvedeno přímo u hodnocených předmětů, ale je mu věnována další strana. Toto hodnocení je rozděleno do dvou oddílů s názvy „*čeho žák dosáhl*“ (naplňuje motivační a informativní funkci) a „*v čem se ještě potřebuje zlepšit*“ (regulativní (korektivně-konativní) funkce hodnocení). V těchto oddílech se učitel vyjádří ke každému předmětu a také ke kompetencím. Další oddíl se nazývá „škola žáka podpoří následujícím způsobem“ a učitel zde naznačí, jak bude s žákem ve škole dále pracovat, aby došlo k jeho zlepšení v konkrétních předmětech případně kompetencích. Vyskytuje se zde také část nesoucí název „jak můžete žáka podpořit doma“, kde učitel radí rodičům, co a jak s žákem trénovat. Na dalších stranách je pak ponechán prostor k sebehodnocení žáka s názvem „*komentář žáka*“. Zde žák napíše, co se mu daří a v čem se ještě potřebuje a chce zlepšit. Pod komentářem žáka je volné místo pro komentář rodičů, kde se rodiče vyjádří k žakově práci a navrhnou, jak mu dopomohou ke zlepšení v konkrétních oblastech vzdělávání.

7.5. Vysvědčení na Novém Zélandu – příklad vysvědčení z Kakapo Bush

Vysvědčení na Novém Zélandu nemá státem předepsanou formu, znamená to tedy, že každá škola má své vlastní vysvědčení, je ale uzákoněné, že dokument musí obsahovat hodnocení základních předmětů – čtení, psaní a matematiky. Školy mají

povinnost jej vydávat minimálně dvakrát ročně. Přestože formát dokumentu si volí komunita školy sama, existují jistá doporučení, co by mělo vysvědčení obsahovat. Jsou to informace o žákových cílech a jeho pokroku vůči nim, žákův prospěch a pokrok vzhledem k národním standardům, nástin toho, jakým způsobem škola žáka bude podporovat a doporučení pro rodiče, jak mohou žáka podpořit doma. Pro účely této práce jsem si vybrala jedno ze vzorových vysvědčení, které bylo jako příklad uvedeno na stránkách Ministerstva školství Nového Zélandu.

Vysvědčení je dvoustranné. Hodnotí se na něm prospěch ve třech základních předmětech, a to ve čtení, psaní a matematice. Žák je na vysvědčení hodnocen pouze slovně. Učitel by měl dbát na to, aby nejdříve zmínil žákovy silné stránky a úspěchy a až ve druhé řadě oblasti, které mohou být ještě problematické. K tomuto slouží rozdělení slovního hodnocení na tři části. V první z nich učitel zhodnotí, čeho žák/žákyně dosáhla (informativní a motivační funkce), druhá část je věnována stanovení dalších cílů a strategií, jak k nim dospět (regulativní funkce), poslední dává rady rodičům, co a jak s žákem/žákyní procvičovat.

Na vysvědčení je také jasně vyjádřena úroveň žáka vzhledem k národním standardům a očekávaným výstupům daného ročníku a také jeho osobní pokrok (hodnocení dle individuální vztahové normy). To je v dokumentu vyobrazeno na „časové ose“. Zde můžeme vidět, na jaké úrovni se žák pohyboval před rokem, v minulém pololetí a jak je na tom teď. Na ose je také kolečkem vyznačena očekávaná úroveň vzhledem k národním standardům.

Druhá strana vysvědčení je pro všechny školy stejná, obsahuje jakýsi sebereflekující dotazník pro učitele, kde vyučující reflektuje a zkontroluje si, jestli je vysvědčení vyjádřeno jasně, jestli obsahuje informace, které by obsahovat mělo a podobně.

7.6. Vysvědčení na Maltě

Maltské vysvědčení má státem standardizovanou podobu (to platí pro státní školy, soukromé školy mají své vlastní předpisy). Školy mají ze zákona povinnost vydávat jej dvakrát během školního roku, a to na přelomu února a března a v červenci.

Dokument má pouze jednu stranu. Hodnotí se prospěch v jednotlivých předmětech a chování. Hodnocenými předměty jsou maltský a anglický jazyk, matematika, náboženství a sociální studia. Jazyky a matematika jsou rozepsány do hodnotících oblastí. Pro jazyky jsou to mluvený projev, poslech, čtení a psaní, pro matematiku pak písemné a pamětné počítání.

Prospěch v předmětech je na vysvědčení vyjádřen formou výsledků testů a zkoušek. Je zde uveden počet bodů, kterých žák ve zkoušce dosáhl (nechybí samozřejmě informace o maximálním dosažitelném počtu bodů v dané zkoušce). V předmětech, které jsou rozepsány do hodnotících oblastí, je uveden také celkový počet bodů z předmětu. Na vysvědčení je také prostor pro hodnocení učitelem. Toto hodnocení je uskutečněno formou klasifikace. Klasifikační škála je stejná pro hodnocení prospěchu v předmětech i chování, je čtyřstupňová, vyjádřena slovně jako *vynikající, dobrý, docela dobrý a potřebující zlepšení*. Kromě tohoto hodnocení je zde ponechán prostor pro slovní vyjádření učitele, případně ředitele k práci žáka ve škole.

V následující tabulce nabízíme přehlednou analýzu všech vybraných vysvědčení.

Tab. 1: Výsledek analýzy vybraných závěrečných zpráv

	Malta	Austrálie - CT	Austrálie - Victoria	Nový Zéland	Irsko	ČR - klasifikace	ČR - slovní
Verze	státní	teritoriální	teritoriální	školní	státní (9 typů)	státní	státní
Počet stran	1	1	4	2	2	2	2
Frekvence	2 krát	2 krát	2 krát	2 krát	1 krát	2 krát	2 krát
Počet typů hodnotících škál	1 typ	1 typ	2 typy	-	2 typy	3 typy	1 typ
Počet stupňů hodnocení předmětů	4	5	5	-	5	5	-
Počet stupňů hodnocení chování	4	-	4	-	-	3	-
Počet stupňů hodnocení kompetencí	-	-	-	-	4	-	-
Počet stupňů celkového hodnocení	-	-	-	-	-	3	3
Symbole škál -předměty	slovní výrazy	písmena A - E	písmena A - E	-	číslice 5 -1	číslice 1 - 5	-
Symbole škál - chování/kompetence	slovní výrazy	-	slovní výrazy	-	„smajlíky“	číslice 1 - 3	-
Symbole škál celkové hodnocení	-	-	-	-	-	slovní výrazy	slovní výrazy
Obsah hodnocení	předměty	předměty	předměty	předměty	předměty	předměty	předměty
	chování	-	snaha, chování, kompetence	-	kompetence	chování	chování
Hlavní předměty jsou rozepsány do hodnotících oblastí	ano	ne	ano	ne	ano	ne	ne
Výkon v předmětu je v případě rozepsání do hodnotících oblastí také celkově hodnocen	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Forma hodnocení	kombinace	kombinace	kombinace	slovní	kombinace	klasifikace	slovní
Do závěrečného hodnocení vstupuje žák	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ne
Vysvědčení obsahuje vyjádření rodičů	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ne
Vysvědčení obsahuje normativní hodnocení	ne	ano	ne	ne	ne	ne	ne
Vysvědčení obsahuje hodnocení dle individuální vztahové normy	ne	ne	ano	ano	ne	ne	nelze říci
Vysvědčení je směřováno spíše	rodičům	rodičům	rodičům	rodičům	rodičům	rodičům	nelze říci
Obsahuje rady pro rodiče jak podpořit dítě	ne	ne	ano	ano	ano	ne	nelze říci
Obsahuje výsledky standardizovaných testů	ano	ne	ne	ne	ano	ne	ne
Obsahuje strategie učitele pro další rozvoj	ne	ne	ano	ano	ne	ne	ne

8. Výzkumné šetření

8.1. Výzkumný problém

Za výzkumný problém jsme si zvolili názory veřejnosti, především rodičů a učitelů na současnou podobu závěrečné zprávy (vysvědčení na 1. stupni ZŠ) v České republice.

8.2. Cíl výzkumného šetření

Základním cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory veřejnosti (především rodičů a učitelů) na podobu závěrečných zpráv pro sumativní hodnocení na prvním stupni základní školy v České republice a zjistit, které z nabízených vysvědčení by sami upřednostnili

Stanovili jsme si následující výzkumné otázky.

Výzkumné otázky a hypotézy

K výzkumnému problému a cíli výzkumu jsme si formulovali výzkumné otázky:

- 1) Jak jsou v současnosti respondenti spokojeni s vizuální podobou závěrečného hodnocení?
- 2) Jak jsou respondenti spokojeni se způsobem (formou hodnocení) na vysvědčení?
- 3) Je pro respondenty vysvědčení v jeho současné podobě dostatečně informativní?
- 4) Jaký způsob (formu) hodnocení by respondenti na vysvědčení upřednostnili, pokud by si mohli zvolit?
- 5) Co respondenti na současném vysvědčení v České republice postrádají?
- 6) Pokud by si respondenti mohli vybrat, které vysvědčení (z nabízených) by upřednostnili a z jakých důvodů?

V návaznosti na výzkumné otázky jsme si formulovali následující hypotézy:

H1: Rodiče dětí, které jsou hodnoceny slovně či kombinací slovního hodnocení a klasifikace, budou spokojenější s formou hodnocení než rodiče dětí, které jsou hodnoceny klasifikací.

H2: Rodiče, kteří jsou spokojeni se způsobem (formou) hodnocení, by v případě možnosti volby volili stejný způsob (formu) hodnocení.

H3: Rodiče dětí, které jsou hodnoceny slovně či kombinací slovního hodnocení a klasifikace budou spíše toho názoru, že vysvědčení poskytuje dostatek informací o výsledcích dítěte než rodiče dětí hodnocených klasifikací.

H4: Mezi spokojeností rodičů s formou hodnocení a názory na jeho informativní hodnotu existuje pozitivní vztah.

H5: Rodiče dětí na prvním stupni ZŠ budou spíše upřednostňovat hodnocení slovní nebo kombinaci klasifikace a slovního hodnocení než rodiče dětí na vyšším stupni škol.

H6: Učitelé upřednostňují klasifikaci více než rodiče.

H7: Učitelé upřednostňují ze všech možných forem hodnocení nejvíce klasifikaci.

Metodologie výzkumu

Data byla sesbírána pomocí dotazníku vlastní konstrukce, který byl určen k online vyplnění na stránkách portálu www.vyplnto.cz v období od 25. 6. 2013 do 15. 10. 2013 (viz příloha č. 1). Ačkoliv původním záměrem bylo získat názory na české vysvědčení především od rodičů majících dítě na základní škole a učitelů základních škol, dotazník mohl vyplnit každý, ke komu se informace o něm dostala. Dotazník byl propagován převážně prostřednictvím e-mailové komunikace s řediteli základních škol v České republice a také na úvodní stránce portálu www.vyplnto.cz.

Úvodní text dotazníku seznamoval rodiče s tématem mé diplomové práce a cílem výzkumného šetření. Dotazník obsahoval celkem 11 položek (celkem devět uzavřených a dvě otevřené otázky). Úvodní uzavřené otázky sloužily k získání osobních dat sloužících k upřesnění výzkumného vzorku. V dalších uzavřených otázkách pak respondenti vyjadřovali svůj názor na celkovou podobu vysvědčení (vizuální podobu, formu hodnocení, informativnost vysvědčení). Většina položek směřovala k získání odpovědí na výzkumné otázky 1-5. Pro odpověď na výzkumnou otázku 6 jsme do dotazníku začlenili ukázky českých a vybraných zahraničních vysvědčení, mezi kterými respondenti volili nejvíce žádoucí vysvědčení a určovali pořadí od nejvíce preferovaných po nejméně preferované. V otevřených otázkách pak měli respondenti možnost vyjádřit, co na současném českém vysvědčení postrádají a také uvést důvody, proč se jim zamlouvá jimi preferované vysvědčení z nabídky.

Stanovené výše uvedené hypotézy jsme ověřovali pomocí čtyřpolní tabulky a testu dobré shody (chí-kvadrát test).

Výzkumný vzorek

Dotazník vyplnilo celkem 563 respondentů, z nichž 434 respondentů (77%) tvořily ženy a 129 respondentů (23%) muži. Z respondentů bylo 185 (33%) široké veřejnosti, tedy ani rodičů, ani učitelů, 184 (32%) pouze rodičů, 100 (18%) rodičů a učitelů v jedné osobě a 94 (17%) pouze učitelů.

Výzkumný vzorek dále charakterizujeme:

Stupeň školy, který navštěvovaly děti respondentů - rodičů

Z celkového počtu 563 respondentů bylo 284 (tedy 50%) odpovídajících z řad rodičů. 128 rodičů (45%) mělo v době vyplňování dotazníku dítě na prvním stupni ZŠ, 39 (14%) na druhém stupni ZŠ (tedy na základní škole mělo děti 167 respondentů), 42 (15%) na učilišti nebo střední škole, 40 (14 %) na vysoké škole a 35 (12%) na žádném z výše uvedených stupňů škol (jedná se nejspíše o rodiče, jejichž děti ještě do školy nechodí nebo naopak již pracují).

Způsob hodnocení dětí respondentů (jejichž dítě v době vyplňování dotazníku navštěvovalo ZŠ nebo SŠ) na vysvědčení

209 odpovídajících mělo dítě, které v době vyplňování dotazníku dostávalo vysvědčení. 168 (80%) těchto žáků či studentů bylo hodnoceno pouze klasifikací, 25 (12%) pouze slovním hodnocením a 16 (8%) kombinací těchto dvou způsobů.

8.3. Výsledky a jejich interpretace

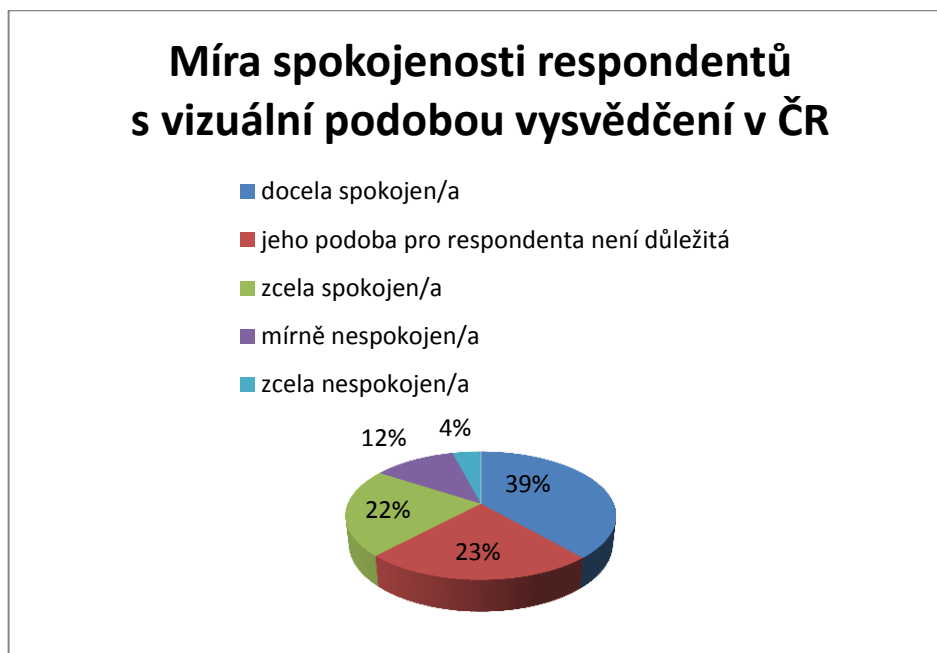
Výzkumná otázka č. 1: Jak jsou v současnosti respondenti spokojeni s vizuální podobou závěrečného hodnocení svých dětí?

61% respondentů se k vizuální podobě vysvědčení v ČR vyjádřilo v kladném smyslu, tedy většina respondentů je s jeho vizuální podobou docela nebo zcela spokojena, i když zcela spokojeno je pouze 22%. Více než pětina respondentů se vyjádřila, že vizuální podoba vysvědčení pro ně není důležitá.

Tab. 2: Míra spokojenosti respondentů s vizuální podobou vysvědčení v ČR

Stupně hodnocení	N	Relativní četnost %
zcela spokojen/a	125	22
docela spokojen/a	217	39
jeho podoba pro respondenta není důležitá	132	23
mírně nespokojen/a	66	12
zcela nespokojen/a	23	4

Graf 2: Míra spokojenosti respondentů s vizuální podobou vysvědčení v ČR



Výzkumná otázka č. 2: Jak jsou respondenti spokojeni se způsobem (formou) hodnocení na vysvědčení?

H1: Rodiče dětí, které jsou hodnoceny slovně či kombinací slovního hodnocení a klasifikace, budou spokojenější s formou hodnocení než rodiče dětí, které jsou hodnoceny klasifikací.

H2: Rodiče, kteří jsou spokojeni se způsobem (formou) hodnocení, by v případě volby volili stejný způsob (formu) hodnocení.

Jak můžeme vidět z tabulky a grafu, více než dvě třetiny respondentů jsou se způsobem hodnocení žáků na vysvědčení spíše spokojeni (zcela spokojeni a docela spokojeni). Zcela spokojeno je však pouze 25%. Dále můžeme usuzovat, že je způsob hodnocení pro respondenty podstatný, neboť jen 33 (6%) respondentů uvedlo, že způsob hodnocení na vysvědčení pro ně není důležitý. Nespokojenost se způsobem hodnocení na vysvědčení vykazuje pouze 5% respondentů.

Tab. 3: Míra spokojenosti respondentů se způsobem hodnocení na vysvědčení v ČR

Stupně hodnocení	N	%
zcela spokojen/a	140	25
docela spokojen/a	247	44
způsob hodnocení pro respondenta není důležitý	33	6
mírně nespokojen/a	116	20
zcela nespokojen/a	27	5

Graf 3: Míra spokojenosti respondentů se způsobem hodnocení na vysvědčení v ČR



Hypotézu 1 nemůžeme potvrdit. Rozdíl mezi spokojeností se způsobem hodnocení u rodičů dětí hodnocených slovním hodnocením respektive kombinací forem a spokojeností rodičů dětí hodnocených klasifikací sice činil 15%, ale z důvodu nízkého

počtu rodičů dětí hodnocených slovně či kombinací forem je možné, že je rozdíl způsoben pouze statistickou chybou (čemuž nasvědčuje výsledek chí-kvadrát testu).

Tab. 4: Výsledky analýzy hypotézy 1

	Rodiče, kteří jsou spokojeni se stávajícím hodnocením svého dítěte	Rodiče, kteří nejsou spokojeni se stávajícím hodnocením svého dítěte	celkem
Rodiče dětí hodnocených slovně nebo kombinací forem	33	8	41
Rodiče dětí hodnocených klasifikací	119	49	168
celkem	152	57	209

Chí-kvadrát = 1,55

Hypotézu 2 nelze potvrdit. Celkově stejnou formu upřednostňovalo 49% rodičů, kteří byli s formou hodnocení svého dítěte zcela nebo spíše spokojeni a jejichž děti v době vyplňování dotazníku dostávaly vysvědčení. To znamená skoro přesně polovina. Zdá se však, že by stejnou formu hodnocení upřednostnili spíše ti rodiče, jejichž dítě bylo hodnoceno slovně nebo kombinací forem. Zatímco klasifikaci by volilo 44% rodičů, jejichž dítě je touto formou hodnoceno a kteří jsou s ní spokojeni, v případě slovního hodnocení je to 62% a kombinace forem 73%. Pro malý počet rodičů, jejichž dítě bylo hodnoceno slovně nebo kombinací forem ale nemůžeme tyto výsledky považovat za rozhodující.

Tab. 5: Výsledky analýzy hypotézy 2

	Upřednostnili by stejnou formu hodnocení	Volili by jinou formu hodnocení	celkem
Rodiče dětí hodnocených klasifikací, kteří jsou s touto formou spokojeni	53	66	119
Rodiče dětí hodnocených slovně, kteří jsou s touto formou spokojeni	13	8	21
Rodiče dětí hodnocených kombinací forem, kteří jsou s touto formou spokojeni	8	3	11
celkem	74	77	151

$\chi^2 = 4,83$

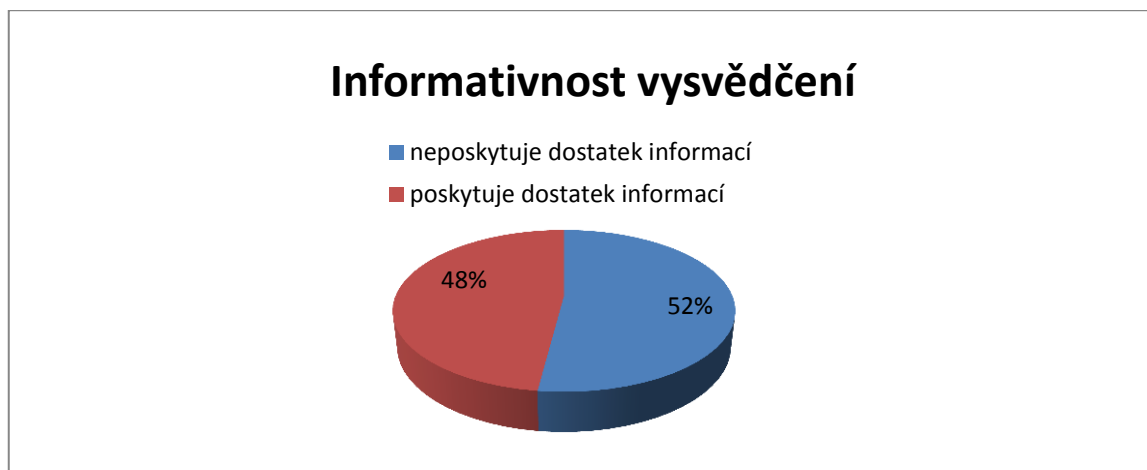
Výzkumná otázka č. 3: Je pro rodiče vysvědčení v jeho současné podobě dostatečně informativní?

H3: Rodiče dětí, které jsou hodnoceny slovně či kombinací slovního hodnocení a klasifikace budou spíše toho názoru, že vysvědčení poskytuje dostatek informací o výsledcích dítěte než rodiče dětí hodnocených klasifikací.

H4: Mezi spokojeností rodičů s formou hodnocení a názory na jeho informativní hodnotu existuje pozitivní vztah.

Na otázku jestli vysvědčení poskytuje dostatek informací o výsledcích žáka, byly odpovědi ve velmi vyrovnaném poměru. Vidíme, že asi polovina respondentů si myslí, že vysvědčení podává dostatek informací o výsledcích žáka, druhá polovina zase soudí, že vysvědčení dostatek informací nepodává. Mírně převažuje názor respondentů, že vysvědčení neposkytuje dostatek informací.

Graf 4: Názory respondentů na to, jestli současné vysvědčení podává dostatek informací o žákovi či nikoliv



Hypotézu 3 v tomto případě potvrzujeme. Zatímco pouze 44% rodičů, jejichž dítě je hodnoceno klasifikací, si myslí, že vysvědčení poskytuje dostatek informací o výsledcích dítěte, v případě rodičů, které mají dítě hodnoceno slovně nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení zastává názor, že vysvědčení poskytuje dostatek informací o výsledcích dítěte 75% těchto rodičů.

Tab. 6: Výsledky analýzy hypotézy 3

	Vysvědčení je dle rodiče dostatečně informativní	Vysvědčení není dle rodiče dostatečně informativní	celkem
Rodiče dětí hodnocených klasifikací	74	94	168
Rodiče dětí hodnocených slovně nebo kombinací forem	31	10	41
celkem	105	104	209

Chí-kvadrát = 13,13

Hypotézu 4 můžeme potvrdit. V 70% odpovědí se ukázalo, že míra spokojenosti s formou hodnocení opravdu souvisí s názorem rodičů, že je vysvědčení informativní.

Tab. 7: Výsledky analýzy hypotézy 4

	Vysvědčení je dle respondenta dostatečně informativní	Vysvědčení není dle respondenta dostatečně informativní	celkem
Respondenti spokojeni s formou hodnocení	243	144	387
Respondenti nespokojeni s formou hodnocení	27	149	176
celkem	270	293	563

$\chi^2 = 109,14$

Výzkumná otázka č. 4: Jaký způsob (formu) hodnocení by respondenti na vysvědčení upřednostnili?

H5: Rodiče dětí na prvním stupni ZŠ budou spíše upřednostňovat hodnocení slovní nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení než rodiče dětí na vyšším stupni škol.

H6: Učitelé upřednostňují klasifikaci více než rodiče.

H7: Učitelé upřednostňují ze všech možných forem hodnocení nejvíce klasifikaci.

Přestože byli respondenti spíše spokojeni se způsobem hodnocení žáků na vysvědčení, více než polovina odpovídajících (58%) by dala přednost kombinovanému způsobu hodnocení. Z grafu též vidíme, že poměrně velká část (téměř jedna třetina) respondentů upřednostňuje též v ČR tradiční a nejčastější způsob hodnocení, tedy klasifikaci. Samotné slovní hodnocení není až tak žádané, uvítalo by jej jen 13% respondentů.

Tab. 8: Upřednostňovaný způsob hodnocení na vysvědčení

Upřednostňovaný způsob hodnocení	N	%
klasifikace	162	29
slovní hodnocení	76	13
kombinace klasifikace a slovního hodnocení	325	58

Graf 5: Jaký způsob závěrečného sumativního hodnocení by respondenti upřednostnili, kdyby měli možnost volby



Hypotézu 5 vyvracíme. Rodiče dětí na 1. stupni ZŠ nepreferují více slovní hodnocení nebo kombinované hodnocení než rodiče dětí na 2. stupni ZŠ nebo na učilišti, respektive střední škole.

Tab. 9: Výsledky analýzy hypotézy 5

	Rodiče, kteří by upřednostnili hodnocení slovně nebo kombinací forem	Rodiče, kteří by upřednostnili klasifikaci	celkem
Rodiče dětí navštěvujících 1. stupeň ZŠ	92	36	128
Rodiče dětí navštěvujících 2. stupeň ZŠ nebo střední školu, resp. učiliště	59	22	81
celkem	151	58	209

$\chi^2 = 0,02$

Hypotézu 6 můžeme potvrdit. Učitelé opravdu preferovali klasifikaci více než rodiče, a to o 17%.

Hypotézu 7 vyvracíme. Pouze 41 % učitelů preferovalo klasifikaci, zbytek učitelů by upřednostnilo jiné formy hodnocení, tedy kombinaci forem nebo slovní hodnocení.

Tab. 10: Výsledky analýzy hypotéz 6 a 7³

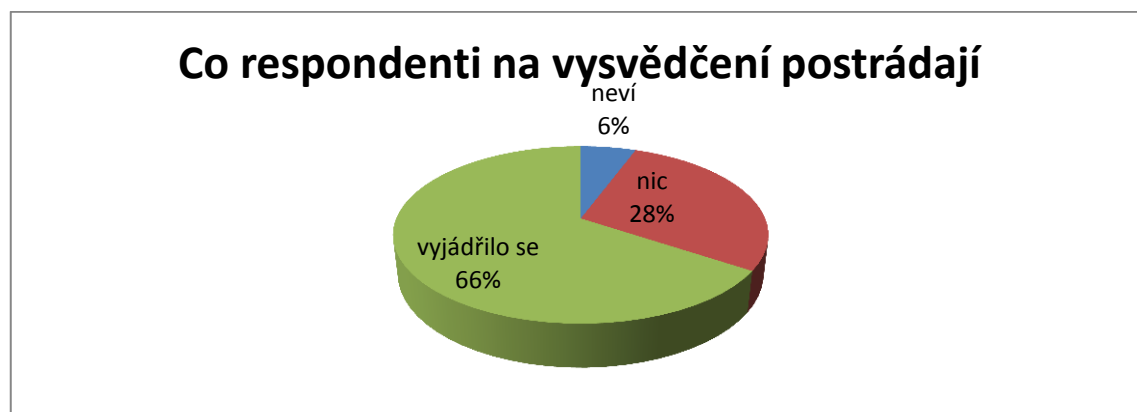
	Upřednostňovaná forma - klasifikace	Upřednostňovaná forma - slovní hodnocení či kombinace forem	celkem
Učitelé	39	55	94
Rodiče, jejichž děti v době vyplňování dotazníku ještě dostávaly vysvědčení	36	112	148
celkem	75	167	242

$\chi^2 = 7,92$

Výzkumná otázka č. 5: Co respondenti na vysvědčení postrádají?

Na otázku „Co na vysvědčení postrádáte?“ 32 respondentů neodpovědělo nebo napsalo, že neví, 161 respondentů nepostrádá nic, z nich šest uvedlo, že vysvědčení není jedinou formou komunikace mezi rodičem a učitelem (potřebné informace se mohou dozvědět na třídních schůzkách, individuálních konzultacích s učitelem a podobně). V následujícím grafu můžeme vidět, jak velká část respondentů se k otázce vyjádřila.

Graf 6: Co respondenti na vysvědčení postrádají (vyjadřující celkově, jaké procento respondentů se k otázce blíže vyjádřilo)



Odpovědi respondentů, kteří se k otázce více vyjádřili, jsme zpracovali obsahovou analýzou textu. Zjištěné položky jsme se dále pokusili kvantifikovat do kategorií.

³ Do analýzy jsou zahrnuty odpovědi jen těch respondentů, kteří uvedli, že jsou buď pouze rodiče, nebo pouze učitelé. Nezahrnovala jsem skupinu respondentů, kteří uvedli, že jsou učitelé a rodiče zároveň, neboť nebylo jasné, zda při odpovědi na otázku odpovídali spíše jako rodiče nebo spíše jako učitelé.

Respondenti, kteří se k otázce vyjádřili, na vysvědčení postrádali:

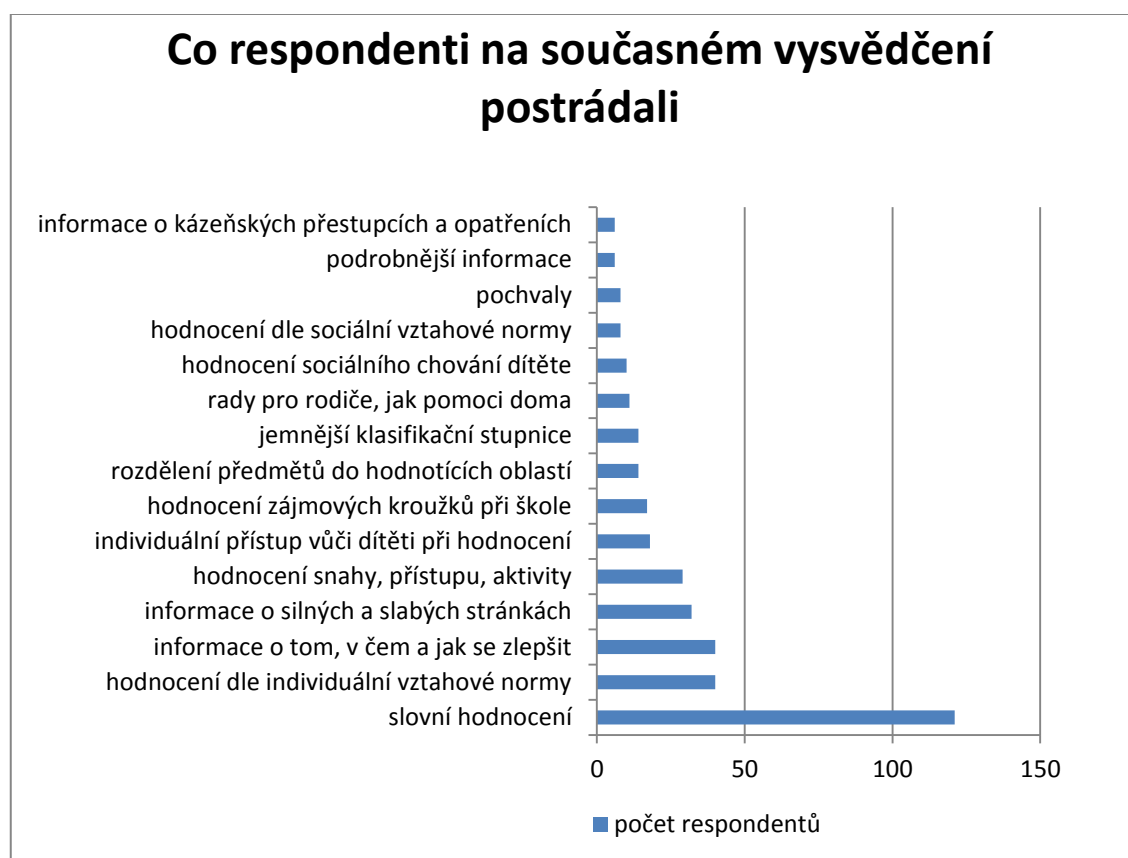
- Slovní hodnocení - explicitně na jeho nedostatek upozornilo 121 odpovídajících.
- Hodnocení individuálního pokroku žáka (hodnocení dle individuální vztahové normy) a podrobnější informace o tom, ve kterých oblastech se mají žáci zlepšit a jakým způsobem zlepšení dosáhnout (regulativní funkce hodnocení). V odpovědích respondentů se každý z požadavků objevil asi 40krát.
- Informace o silných a slabých stránkách žákova výkonu (informativní funkce hodnocení, celkem 32krát)
- Hodnocení snahy, přístupu a aktivity v předmětech (celkem 29).

V menší míře pak byly zastoupeny požadavky na individuální přístup vůči dítěti při hodnocení (celkem 18), hodnocení zájmových kroužků při škole (celkem 17), rozdělení předmětů do hodnotících oblastí (např. český jazyk na čtení, pravopis, sloh apod.), potřeba jemnější klasifikační stupnice (celkem 14), rady pro rodiče jak pomoci doma (celkem 11), 10krát respondenti postrádali hodnocení sociálního chování dítěte (jako poskytování pomoci ostatním, spolupráce ve skupině, vztahy se spolužáky a podobně). Osmi respondentům chybělo srovnání s ostatními a udělování pochval, šest respondentů by chtělo, aby se na vysvědčení objevila informace o kázeňských přestupcích a opatřeních (důtky a podobně) a aby bylo vysvědčení více podrobné. Zbylé odpovědi nebyly zastoupeny více než pětkrát, proto nepovažujeme za nutné je zde zmiňovat.

Z odpovědí je vidět, že hodnocení jen známkou již rodičům nestačí. Rodiče chtějí konkrétnější informace o svém dítěti, vyžadují individuální přístup a s tím spojené hodnocení dle individuální vztahové normy.

Jednotlivé aspekty, které rodiče na vysvědčení postrádali, přehledně zobrazuje graf.

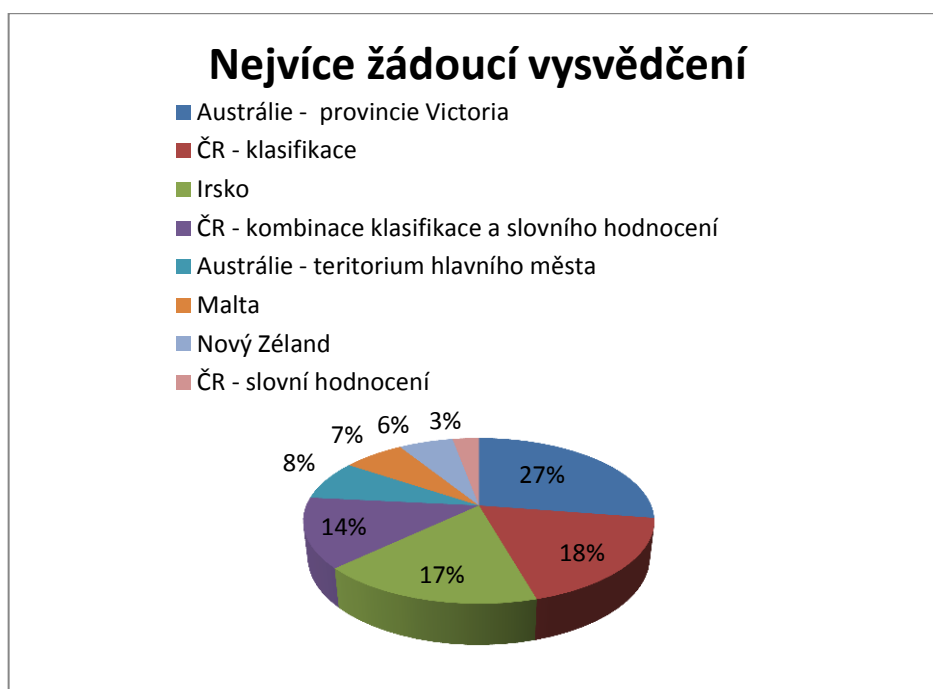
Graf 7: Aspekty, které respondenti na současném vysvědčení postrádali



Výzkumná otázka č. 6: Pokud by si respondenti mohli vybrat, které vysvědčení (z nabízených) by upřednostnili?

Nejvíce respondentů hlasovalo pro vysvědčení z Austrálie – provincie Victoria. Toto vysvědčení zvolilo celkem 151 respondentů, to znamená téměř třetina všech dotazovaných. Na druhém místě se umístilo vysvědčení z České republiky, konkrétně jeho klasifikační forma, volilo jej celkem 100 respondentů. Hned za ním, s rozdílem pouhých čtyř hlasů se umístilo vysvědčení z Irska (obě vysvědčení obdržela tedy asi pětinu hlasů). Jako čtvrté nejlepší vysvědčení zvolili dotazovaní české vysvědčení, jeho kombinovanou formu (celkem 75 hlasů). Za ním se umístilo vysvědčení z Austrálie – teritoria hlavního města (celkem 43 hlasů). O pouhých šest hlasů méně obdrželo vysvědčení z Malty (37 hlasů), podobně se umístilo také vysvědčení z Nového Zélandu (33 hlasů). Úplně nejméně často volili respondenti slovní formu českého vysvědčení (16 hlasů).

Graf 8: Vysvědčení, které by si respondenti vybrali, kdyby měli možnost volby (z nabízeného výběru)



Důvody, proč respondenti zvolili jednotlivá vysvědčení

V otázce měli respondenti za úkol vyjádřit důvody, proč by preferovali právě zvolené vysvědčení. Volné odpovědi jsme zpracovali obsahovou analýzou textu. Důvody jsme kategorizovali a kvantifikovali. Důvody zvolení prvních třech vysvědčení jsme pro přehlednost zpracovali také do grafů.

Vysvědčení Austrálie – provincie Victoria

Nejvíce se respondentům zamlouvalo vysvědčení z Austrálie – provincie Victoria. Hlasovalo pro něj celkem 151 respondentů.

Asi třetině respondentů, kteří pro vysvědčení hlasovali, se nejvíce líbilo, protože:

- Viditelně a jasně vyjadřuje individuální pokrok žáka (hodnocení dle individuální vztahové normy)
- Poskytuje informace o tom, v čem je potřeba se zlepšit a nabízí kroky, jak tohoto zlepšení dosáhnout

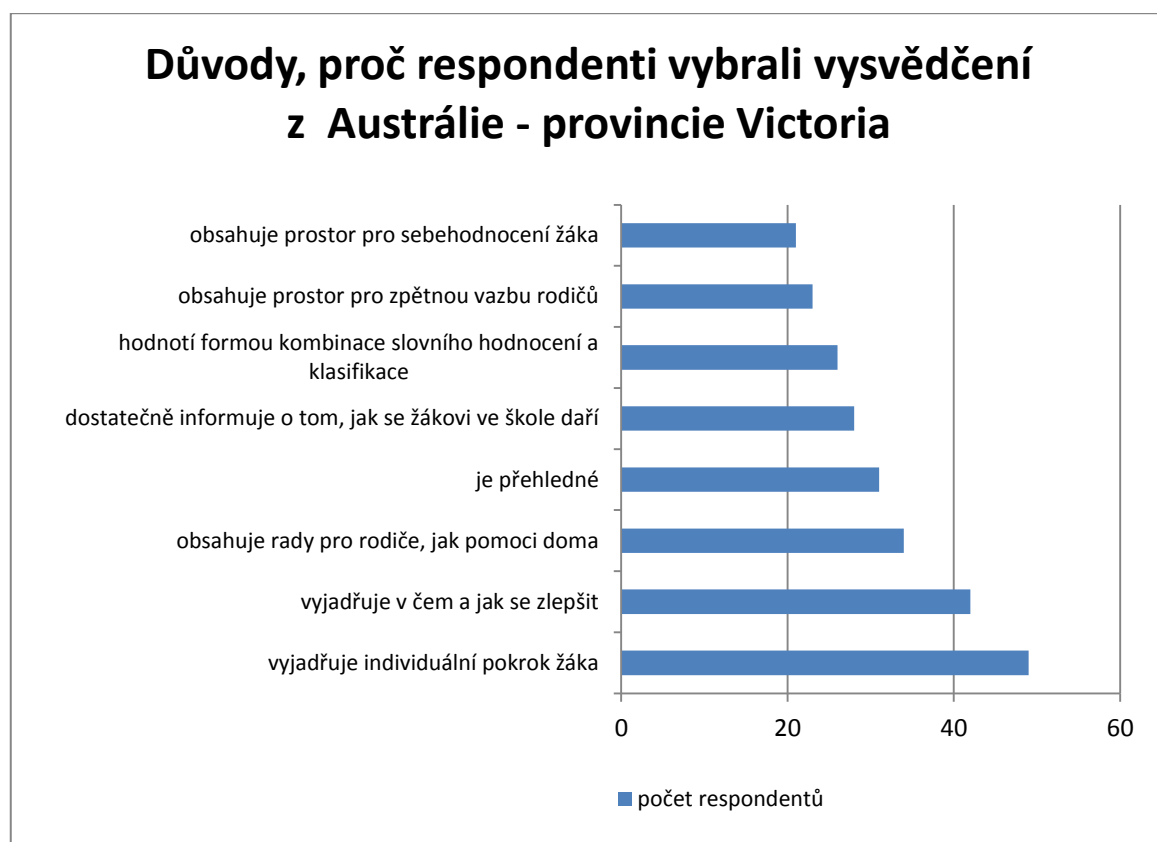
Pětina respondentů (hlasujících pro toto vysvědčení) dále jako důvody uváděla, že:

- Obsahuje rady pro rodiče, jak žákovi pomoci doma
- Je přehledné
- Poskytuje dostatek informací o tom, jak se žákovi ve škole daří
- Žák je hodnocen kombinací slovního hodnocení a klasifikace
- Vysvědčení podporuje díky zpětné vazbě od rodičů spolupráci s rodiči

Přibližně jedna sedmina těchto respondentů ocenila, že je na vysvědčení prostor pro sebehodnocení žáka. Méně pak byly zastoupeny také důvody jako, že vysvědčení se vyjadřuje k silným a slabým stránkám výkonu žáka, poskytuje informaci o tom, čeho žák dosáhl, jsou na něm rozděleny hlavní předměty do hodnotících oblastí.

Důvody, proč respondenti preferovali australské vysvědčení, přehledně ukazuje graf.

Graf 9: Důvody, kvůli kterým respondenti vybrali jako nejvíce žádoucí vysvědčení z Austrálie – provincie Victoria



Vysvědčení Česká republika - klasifikace

Celkem 100 respondentům se nejvíce zamlouvalo naše vysvědčení, konkrétně jeho klasická forma klasifikace. Jako nečastější důvody byly uvedeny tyto:

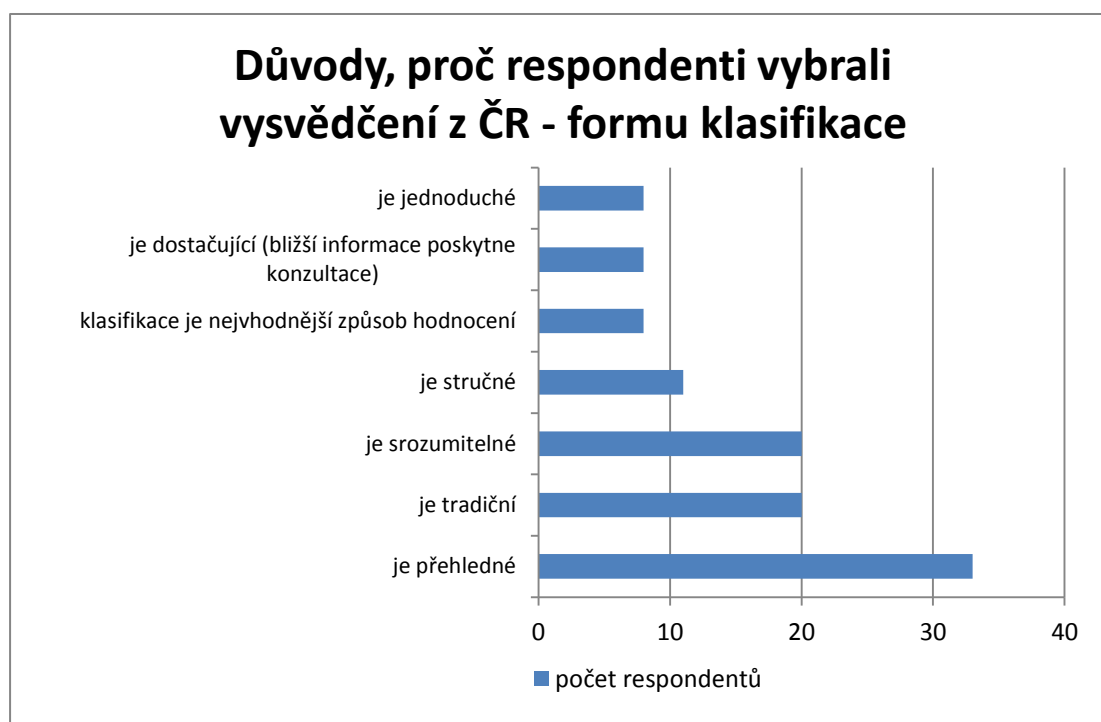
- Vysvědčení je přehledné – uvedla asi třetina těchto respondentů
- Je srozumitelné a tradiční, respondenti jsou na něj zvyklí – myslí si pětina respondentů volících toto vysvědčení

Přibližně desetina respondentů volících tohle vysvědčení uvedla, že:

- Je stručné (celkem 11x)
- Klasifikace je nejvhodnějším způsobem hodnocení (celkem 8x)
- Vysvědčení je dostačující, pro bližší informace slouží individuální konzultace s učitelem (celkem 8x)
- Je jednoduché (8x)

Důvody, proč respondenti preferovali tradiční české vysvědčení (formu klasifikace), přehledně znázorňuje graf.

Graf 10: Důvody, kvůli kterým respondenti vybrali jako nejvíce žádoucí vysvědčení z ČR – formu klasifikace



Vysvědčení Irsko

Irské vysvědčení zvolilo jako nejlepší vysvědčení celkem 96 respondentů. Důvody pro tuto volbu byly následující:

- Nejvíce (více než třetina respondentů, kteří zvolili toto vysvědčení) bylo oceněno to, že na vysvědčení není hodnocen pouze prospěch v jednotlivých předmětech, ale má komplexnější ráz, hodnotí také snahu žáků, jejich schopnost spolupráce, samostatnost, vůli a schopnost prezentace své práce.

Více než pětina respondentů dále uvedla jako důvod, že:

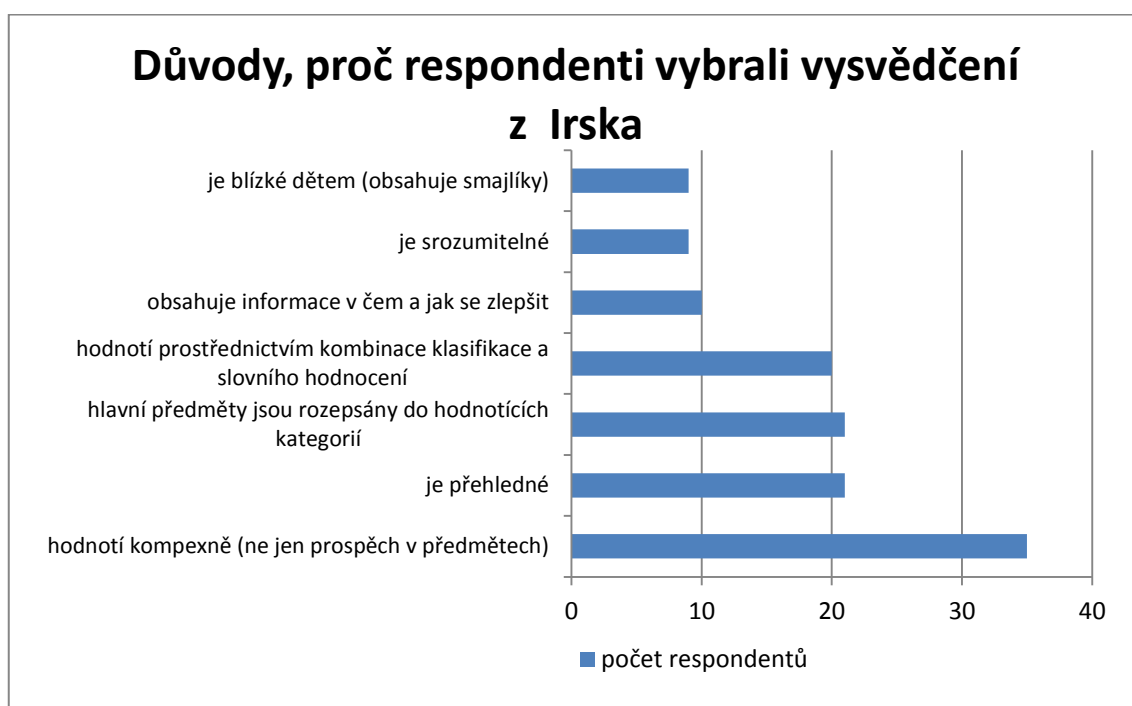
- Vysvědčení je přehledné
- Hlavní předměty jsou rozděleny do hodnotících oblastí
- Žáci jsou hodnoceni kombinací slovního hodnocení a klasifikace

Asi desetina respondentů dále oceňovala, že:

- Poskytuje informace o tom, v čem je potřeba se zlepšit a nabízí kroky, jak tohoto zlepšení dosáhnout
- Vysvědčení je srozumitelné a výstižné
- Vysvědčení je blízké dětem (hodnocení „smajlíky“)

Důvody, proč respondenti preferovali irské vysvědčení přehledně, ukazuje graf.

Graf 11: Důvody, kvůli kterým respondenti vybrali jako nejvíce žádoucí vysvědčení z Irska



Vysvědčení Česká republika – kombinace klasifikace a slovního hodnocení

České vysvědčení, konkrétně jeho formu kombinující klasifikaci a slovní hodnocení, vybralo jako nejvíce žádoucí 75 respondentů. Uváděli tyto důvody:

- Žáci jsou hodnoceni kombinací slovního hodnocení a klasifikace – často se vyjadřovali, že je tento způsob nevíce vyhovující, protože se obě formy vhodně doplňují, zmiňovali, že známka neřekne vše, stejně jako slovní hodnocení jim nepřijde dostatečné.
- Vysvědčení je přehledné, podává dostatek informací o žákovi, je srozumitelné a respondenti jsou na něj zvyklí

Vysvědčení Austrálie – provincie hlavního města

Vysvědčení z Austrálie – provincie hlavního města vybralo jako nejvíce žádoucí 43 respondentů. Uvedené důvody byly následující:

- Nejvíce zaujalo srovnání s ostatními žáky (uvedla jej více než polovina respondentů, kteří toto vysvědčení zvolili)
- Asi čtvrtina těchto respondentů dále ocenila hodnocení kombinací klasifikace a slovního hodnocení a přehlednost

Vysvědčení Malta

Maltské vysvědčení jako nejpřípustnější zvolilo 37 respondentů, a to hlavně proto, že:

- Je přehledné
- Obsahuje hodnocení na základě výsledků testů, výkon žáka je hodnocen body, což je dle respondentů výstižnější než známka
- Hlavní předměty jsou rozepsány do hodnotících oblastí

Maltské vysvědčení nesklidilo příliš velký ohlas, to si můžeme vysvětlit projevením tradice. Česká veřejnost je dlouhodobě zvyklá na určitou podobu vysvědčení, která se od maltského vysvědčení dost liší. Maltské vysvědčení obsahuje řadu nových prvků jako je hodnocení body, uvádění výsledků testů na vysvědčení, na něž není česká veřejnost připravena.

Vysvědčení Nový Zéland

Pro vysvědčení Nového Zélandu hlasovalo jako pro nejlepší 33 respondentů. Vysvědčení se jim líbilo především proto, že:

- Přesně vyjadřuje, v čem se může žák zlepšit a jakým způsobem a doporučuje rodičům, jak své dítě doma podpořit (uvedla téměř polovina respondentů hlasujících pro toto vysvědčení)
- Žáci jsou hodnoceni jen slovně

- na vysvědčení je graficky znázorněn pokrok žáka (hodnocení dle individuální vztahové normy)
- vysvědčení je přehledné

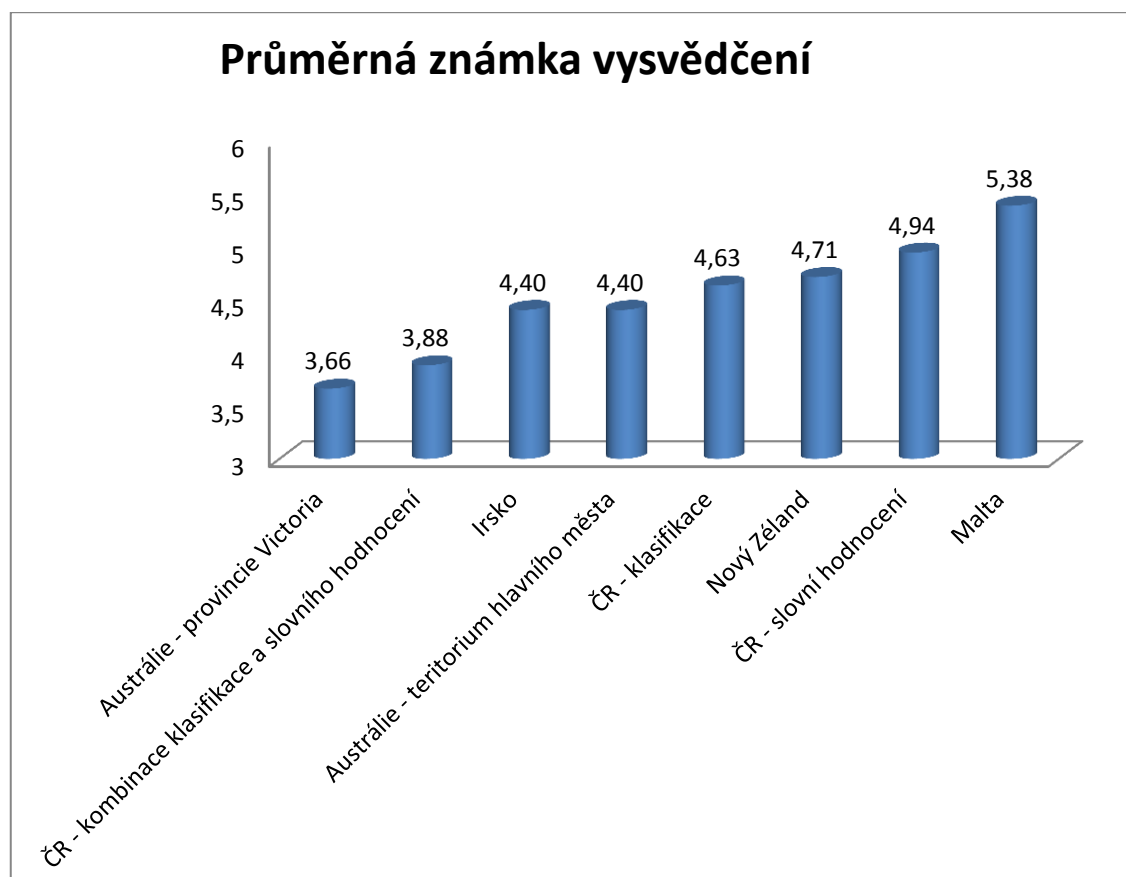
Vysvědčení Česká republika – slovní hodnocení

Slovní formu českého vysvědčení označilo jako nejvíce žádoucí jen 16 respondentů. Respondenti uváděli jako důvody, že slovní hodnocení přesněji vystihuje žákovy schopnosti, podává informaci o tom, co dítě zvládlo a v čem je potřeba se zlepšit. Umožňuje hodnotit také přístup žáka k výuce. Vzhledem k malému počtu respondentů nebylo však možné postihnout výraznější důvody, proč respondenti zvolili právě toto vysvědčení.

Pořadí jednotlivých vysvědčení od nejvíce žádoucího k nejméně vhodnému

V otázce měli respondenti za úkol přiřadit jednotlivým vysvědčením jasné pořadí čísla od jedné do osmi. Nejvíce vhodným se zdá zhodnocení průměrného pořadí vysvědčení. Celkově nejlepší hodnocení dostalo vysvědčení z Austrálie – provincie Victoria (toto vysvědčení bylo nejčastěji zvoleno i v otázce, kdy měli respondenti vybrat jen jediné dle jejich názoru nejvhodnější vysvědčení). Na druhém místě se umístilo české vysvědčení, a to jeho kombinovaná forma (můžeme si všimnout, že v předešlých otázkách bylo až na čtvrtém místě). Jako třetí až čtvrté průměrně nejvíce žádoucí vysvědčení bylo vyhodnoceno vysvědčení z Irska a Austrálie – teritoria hlavního města. Zde si všimněme, že vysvědčení z Austrálie – teritoria hlavního města se umístilo v otázce, kde měli respondenti vybrat jediné nejlepší vysvědčení až na pátém místě a irské vysvědčení dostalo v této otázce více než dvakrát tolik hlasů. Jako páté průměrně nejlepší vysvědčení hodnotili respondenti klasifikační formu českého vysvědčení, které se v předešlé otázce umístilo hned na druhém místě. Za ním se umístilo vysvědčení z Nového Zélandu, na předposledním místě bylo české slovní hodnocení a na posledním místě pak skončilo maltské vysvědčení.

Graf 12: Průměrná známka jednotlivých vysvědčení podle volby respondentů (nižší známka znamená lepší ohodnocení)



Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory veřejnosti, především rodičů a učitelů na současnou podobu závěrečných zpráv pro sumativní hodnocení v České republice a zjistit, které z nabízených vysvědčení by sami upřednostnili. Myslím si, že cíle bylo prostřednictvím dat získaných z dotazníku dosaženo.

Většina respondentů byla spokojena s vizuální podobou současného vysvědčení. Také s formou hodnocení na vysvědčení projevovali respondenti většinou spokojenost. Přestože jsme předpokládali, že rodiče, jejichž děti jsou hodnoceny kombinací forem nebo slovně budou spíše spokojenější s formou hodnocení než rodiče, jejichž děti jsou na vysvědčení pouze klasifikovány, náš předpoklad se nepotvrdil. Ačkoliv byla většina respondentů s formou hodnocení převážně spokojena, více než polovina z nich vyjádřila

názor, že vysvědčení neposkytuje dostatek informací o výsledcích žáka a většina z nich (včetně spokojených rodičů) by upřednostnila hodnocení využitím kombinace slovního hodnocení a klasifikace. Předpokládali jsme také, že učitelé budou z možných forem hodnocení preferovat klasifikaci, a to především z důvodu poměrné jednoduchosti a časové nenáročnosti, tento předpoklad se však nepotvrdil. Potvrdila se ale naše hypotéza, že učitelé preferují klasifikaci více než rodiče.

Výše zmíněné preference se projeví také ve volbě nejvíce žádoucí závěrečné zprávy (z nabízených zahraničních i českých závěrečných zpráv). Nejvíce respondentů volilo závěrečnou zprávu z Austrálie – provincie Victoria (která hodnotí právě kombinací forem), a to zejména proto, že hodnotí žáka spíše dle individuální vztahové normy, podává dostatek informací o tom, co žákovi jde, ale i nejde a naznačuje oblasti, ve kterých by se žák měl zlepšit a také kroky, které mu pomůžou zlepšení dosáhnout (hodnocení zde tedy plnilo informativní a regulativní funkci). Ukázku uvedené závěrečné zprávy si můžete prohlédnout v příloze č. 4, její analýzu a popis uvádíme výše v kap. 7.4. V odpovědích na otevřenou otázku, co respondenti na současném vysvědčení postrádají, se většinou objevovaly podobné charakteristiky, které respondenti oceňovali na australské závěrečné zprávě. Nejvíce respondentů postrádalo slovní hodnocení, dále pak informace o tom, v čem a jakým způsobem se zlepšit, stejně jako hodnocení dle individuální vztahové normy. V neposlední řadě postrádali informace o silných a slabých stránkách žákova výkonu. Z nabízených závěrečných zpráv, u kterých měli respondenti určit jednoznačné pořadí dle svých preferencí, nejlepší známku dostalo již zmíněné australské vysvědčení (provincie Victoria). Hned za ním se umístilo české vysvědčení, konkrétně jeho kombinovaná forma, třetí nejpreferovanější závěrečnou zprávou byla závěrečná zpráva používaná v Irsku, ve které jsou žáci komplexněji hodnoceni, tedy není zde hodnocen pouze prospěch v předmětech, ale také žákovo úsilí a všeobecné kompetence. Všechny tři zprávy hodnotí žáka kombinovaně.

K přesnějším výsledkům výzkumu by přispělo vyrovnanější zastoupení skupin respondentů. Ideální by bylo, kdyby mezi respondenty odpovídalo více rodičů, jejichž dítě je na vysvědčení hodnoceno slovně nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Takové respondenty je ale obtížné získat, neboť škol alternativně hodnotících není mnoho. Vhodné by rovněž bylo upravit otázky v úvodní části

dotazníku tak, aby poskytovaly prostor pro alternativy, které jsem si při tvorbě dotazníku neuvědomila (např. že rodič může mít více dětí, každé na různém stupni škol nebo že rodič, který je zároveň také učitel se musel v některých otázkách rozhodnout, z jakého pohledu se bude na věc dívat, jestli z pohledu učitele nebo rodiče, což v důsledku způsobilo komplikace při vyhodnocování dotazníku). Nicméně i přes tyto nedostatky si myslím, že výzkum přinesl zajímavé informace. V návaznosti na zjištěné poznatky by bylo zajímavé výzkumně zpracovat téma názorů žáků na současnou podobu vysvědčení v České republice, neboť jsou to právě žáci, kteří hrají v procesu vzdělávání hlavní roli.

Myslím si, že vyplňování dotazníku bylo přínosem i pro respondenty, kteří se měli možnost nad naší závěrečnou zprávou více zamyslet a porovnat ji s jinými zprávami.

Pro tvůrce vzdělávací politiky mohou být tyto výsledky výzvou ke změně podoby závěrečné zprávy v České republice, která by odpovídala současným vzdělávacím trendům i požadavkům veřejnosti.

Resumé

Práce se zabývá tématem školního hodnocení, zejména pak závěrečného sumativního hodnocení. Jejím cílem bylo zjistit, jaký názor má veřejnost, především rodiče a učitelé na současnou podobu vysvědčení v České republice a zjistit, jakou podobu závěrečné zprávy pro sumativní hodnocení by respondenti z nabízených zahraničních zpráv upřednostnili. Pro tyto účely byly sbírány, analyzovány a následně vybrány závěrečné zprávy pro sumativní hodnocení ze zahraničí, jejichž popis a analýza jsou uvedeny v praktické části (všechny formuláře pro tyto zprávy jsou uvedeny v přílohách). Z výzkumného šetření vyplynulo, že je veřejnost se současnou podobou vysvědčení v ČR vcelku spokojena, ale většina respondentů by volila kombinovaný způsob hodnocení. Respondenti také nejvíce upřednostňovali závěrečnou zprávu z Austrálie, provincie Victoria, která hodnotí žáky na základě individuální vztahové normy, používá kombinované hodnocení, poskytuje podrobnější informace o žákových silných a slabých stránkách a radí rodičům, jakým způsobem dítě podpořit.

Resume

The thesis is focused on school assessment, especially final summative assessment. The aim of the thesis was to find out public opinions (mainly parents' and teachers' opinions) on current form of the school report cards for summative assessment in the Czech Republic and also to find out which form of the school report cards for summative assessment would be preferred (from the offered foreign report cards) in case of choice opportunity. For these reasons foreign report cards were collected and analysed as a constituent of practical part of the thesis (all the analysed forms are presented in appendix). The main result of the research is that parents are quite satisfied with current report cards used in the Czech Republic, but the majority of respondents would prefer combined assessment (classification and verbal assessment). The most preferable was Australian report card (Victoria territory), that assesses pupils on the base of individual norm, uses combined assessment, provides more detailed information about pupil's strengths and weaknesses and advises parents how to support their child.

Použitá literatura

1. BARTOŠOVÁ, Jana, FRYČ, Jindřich. *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2011, 164 s. ISBN 978-80-86935-18-8.
2. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
3. ČAPEK, Robert. *Hodnocení: klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče? Moderní vyučování*, 2005, roč. 11, č. 2, s. 5.
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 8085931796.
5. HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 194 s. ISBN 8072900544.
6. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 807178253x.
7. KASÍKOVÁ Hana, VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 9788024717340.
8. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 9788024724294.
9. KOHOUTEK, Rudolf. *Sebepoznání, sebehodnocení a sebevýchova*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 1997, 32 s. ISBN 8072040391.
10. KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 9788024728346.
11. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 9788090403000.
12. KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 9788073673147.

13. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno: MSD, 2011, 153 s. ISBN 9788073921699.
14. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy*. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HAVEL, Jiří. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum - teorie - praxe - profesní příprava: sborník z konference s mezinárodní účastí = Evaluation and self-evaluation of pupils in primary education - current issues, perspectives and challenges : research - theory - practice - training*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 28-39.
15. MACANOVÁ, Anna. *Přístup rodičů ke studijním výsledkům dítěte: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická, 2013. 99 l., 18 l. příl. Vedoucí diplomové práce Jana Kratochvílová
16. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
17. MAREŠ, Jiří. *Může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnost žáků?* In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HAVEL, Jiří. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum - teorie - praxe - profesní příprava: sborník z konference s mezinárodní účastí = Evaluation and self-evaluation of pupils in primary education - current issues, perspectives and challenges : research - theory - practice - training*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 11-27.
18. MORKES, František. *Československé školy v letech 2. světové války*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, 35 s. ISBN 80-901461-8-x.
19. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 3. aktualiz. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 48 s. ISBN 8090187382.
20. *Nejdůležitější zákony o školství obecném pro království české: vydáno z nařízení ministerstva kultu a vyučování: nezměnný otisk vydání z roku 1912*. Praha: Státní nakladatelství, 1922, 274 s.
21. PÁNKOVÁ, Markéta. *Odkaz J. A. Komenského - tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě: malý katalog expozice o dějinách školství*. Praha:

- Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2009, 79 s. ISBN 978-80-86935-09-6.
22. PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998, 416 s. ISBN 8071781274.
23. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 9788024718217.
24. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 8071782629.
25. SLAVÍK, Jan. *Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe*. *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, č. 1, s. 5 – 21.
26. STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006, 79 s. ISBN 80-86307-28-x.
27. ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 9788073673130
28. VÁŇOVÁ, Růžena. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, 261 s. ISBN 8086039293.
29. VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. 320 s.
30. ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: EFFE, 2002, 122 s. ISBN 8071944025.

Elektronické zdroje

31. BANDURA, Albert. *Vnímaná vlastní účinnost*. [online]. 2009. Cit. [28. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://self-efficacy.webnode.cz/clanky/>>
32. ČAPEK, Robert. *Vztah žáků a rodičů ke klasifikaci na základní škole*. [online]. 2008. Cit. [8. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2167/vztah-zaku-a-rodicu-ke-klasifikaci-na-zakladni-skole.html/%3E/>>
33. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Zpráva o výsledcích výzkumu postojů rodičů žáků 5. ročníku k otázkám spravedlivého přístupu ke vzdělávání a překonávání školního neúspěchu*. [online]. 2013. Cit. [9. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/getattachment/1e0fd0dc-0583-4530-85c0-fa7b9f4aa55d>>

34. JAROŠOVÁ, Zuzana. *Známka nebo slovní hodnocení? Učitelské noviny* [online]. 2004, č. 26. Cit. [8. 1. 2014]. <Dostupný z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2962&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>>
35. PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012. Česká školní inspekce* [online]. 2013. Cit. [9. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/getattachment/283eb9f5-b30a-4467-927c-533ae347b621>>
36. PAJARES, Frank. *Self-efficacy během dětství a adolescence. Doporučení pro učitele a rodiče* (přel. Tomáš Mertin). [online]. 2007. Cit. [28. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://self-efficacy.webnode.cz/clanky/>>
37. PISA 2012. *Results: Ready to Learn*. [online]. 2013. Cit. [10. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-III.pdf>>
38. *Principles of good reporting*. [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://assessment.tki.org.nz/Reporting-to-families-whanau/Guidelines-for-reporting/Reporting-principles>>
39. *Progress towards National Standards reports*. [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://assessment.tki.org.nz/Reporting-to-families-whanau/Examples-and-templates/Progress-towards-National-Standards-reports>>
40. *Report Card Templates*. [online]. Cit. [9. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/Assessment/Report_Card_Templates/>
41. *Reporting how your child is doing*. [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.minedu.govt.nz/Parents/YourChild/ProgressAndAchievement/NationalStandards/ReportingHowChildDoing.aspx>>
42. *Reporting on students achievement and progress to students and parents*. [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: http://www.det.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0020/19505/StudentReportingPolicy.pdf>

43. *Reporting Requirements*. [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/reportingreqs.aspx>>
44. *Sample Report Cards*. [online]. Cit. [14. 4. 2013]. <Dostupné z WWW: <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/reportcards.aspx#1>>
45. *The context for reporting*. [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://assessment.tki.org.nz/Reporting-to-families-whanau/Guidelines-for-reporting/The-context-for-reporting>>
46. Vyhláška č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. [online]. Cit. [15. 1. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>>
47. Vyhláška č. 86/2013 Sb. a nové formuláře některých vysvědčení (edice 2013). [online]. Cit. [12. 2. 2014]. <Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vyhlaska-c-86-2013-sb-a-nove-formulare-nekterych-vysvedceni>>
48. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném
49. vzdělávání (školský zákon). [online]. Cit. [15. 1. 2014]. <Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>
50. Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon. [online]. Cit. [15. 1. 2014]. <Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>>

Seznam tabulek a grafů

Tab. 1: Výsledek analýzy vybraných závěrečných zpráv (str. 56)

Tab. 2: Míra spokojenosti respondentů s vizuální podobou vysvědčení v ČR (str. 60)

Tab. 3: Míra spokojenosti respondentů se způsobem hodnocení na vysvědčení (str. 61)

Tab. 4: Výsledky analýzy hypotézy 1 (str. 62)

Tab. 5: Výsledky analýzy hypotézy 2 (str. 63)

Tab. 6: Výsledky analýzy hypotézy 3 (str. 64)

Tab. 7: Výsledky analýzy hypotézy 4 (str. 65)

Tab. 8: Upřednostňovaný způsob hodnocení na vysvědčení (str. 65)

Tab. 9: Výsledky analýzy hypotézy 5 (str. 66)

Tab. 10: Výsledky analýzy hypotézy 6 a 7 (str. 67)

Graf 1: Spokojenost rodičů se školou (str. 45)

Graf 2: Míra spokojenosti respondentů s vizuální podobou vysvědčení v ČR (str. 60)

Graf 3: Míra spokojenosti respondentů se způsobem hodnocení na vysvědčení v ČR (str. 61)

Graf 4: Názory respondentů na to, jestli současné vysvědčení podává dostatek informací o žákovi či nikoliv (str. 64)

Graf 5: Jaký způsob závěrečného sumativního hodnocení by respondenti upřednostnili, kdyby měli možnost volby (str. 66)

Graf 6: Co respondenti na vysvědčení postrádají (vyjadřující celkově, jaké procento respondentů se k otázce blíže vyjádřilo) (str. 67)

Graf 7: Aspekty, které respondenti na současném vysvědčení postrádali (str. 69)

Graf 8: Vysvědčení, které by si respondenti vybrali, kdyby měli možnost volby (z nabízeného výběru) (str. 70)

Graf 9: Důvody, kvůli kterým respondenti vybrali jako nejvíce žádoucí vysvědčení z Austrálie – provincie Victoria (str. 72)

Graf 10: Důvody, kvůli kterým respondenti vybrali jako nejvíce žádoucí vysvědčení z ČR – formu klasifikace (str. 73)

Graf 11: Důvody, kvůli kterým respondenti vybrali jako nejvíce žádoucí vysvědčení z Irska (str. 74)

Graf 12: Průměrná známka jednotlivých vysvědčení podle volby respondentů (nižší známka znamená lepší ohodnocení) (str. 77)

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Závěrečná zpráva – Irsko

Příloha č. 3 – Závěrečná zpráva – Austrálie – teritorium hlavního města

Příloha č. 4 – Závěrečná zpráva Austrálie – provincie Victoria

Příloha č. 5 – Závěrečná zpráva Nový Zéland

Příloha č. 6 – Závěrečná zpráva Malta

Příloha č. 1 - Dotazník

Vážení rodiče a učitelé,

jmenuji se Markéta Tomanová a jsem studentkou oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Ve své diplomové práci se zabývám názory rodičů na současnou podobu vysvědčení. Dovoluji si vás tedy oslovit k tomuto tématu. Školy se v mnohém za posledních dvacet let změnily, vysvědčení zůstává však téměř stejné. Zajímalo by mě tedy, jestli vám vysvědčení v jeho nynější podobě poskytuje dostatečné informace o vašem dítěti a jeho počínání ve škole, nebo byste uvítali jinou formu závěrečného hodnocení. Díky této anketě se nad způsobem hodnocení u nás můžete zamyslet. Třeba vaše názory ovlivní podobu vysvědčení do budoucna.

Dovolte mi tedy poprosit vás o vyplnění krátkého dotazníku. Ten obsahuje kromě několika otázek také ukázky vysvědčení používaných v jiných státech světa. Přeložila jsem je do češtiny, ale ponechala jejich formální podobu. Vy máte možnost seřadit nabídnuté typy vysvědčení od nejlepšího až po to nejméně žádoucí (dle vašeho názoru). Vyplnění dotazníku vám zabere asi 10 minut.

Děkuji za váš čas a spolupráci.

- 1) Pohlaví: žena – muž
- 2) Vaše děti navštěvují:
 1. stupeň ZŠ
 2. stupeň ZŠ
 - učiliště či střední školu
 - vysokou školu
 - nenavštěvují žádný z výše uvedených typů škol

- 3) Vaše dítě je na vysvědčení hodnoceno⁴:
klasifikací (známkami)
slovně
kombinací slovního hodnocení a klasifikace
- 4) S vizuální podobou vysvědčení v České republice jsem:
Zcela spokojen/a
Docela spokojen/a
Jeho podoba pro mě není důležitá
Mírně nespokojen/a
Zcela nespokojen/a
- 5) Se způsobem hodnocení na vysvědčení (známky, slovní hodnocení, kombinace známek a slovního) jsem:
Zcela spokojen/a
Docela spokojen/a
Způsob hodnocení pro mě není důležitý
Mírně nespokojen/a
Zcela nespokojen/a
- 6) Upřednostnil/a bych hodnocení:
Známkami
Slovně
Kombinací klasifikace a slovního hodnocení
- 7) Vysvědčení poskytuje dle mého dostatek informací o výsledcích dítěte:
ano
ne
- 8) Na vysvědčení postrádám:

⁴ Na otázku odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli, že jejich dítě navštěvuje základní školu nebo učiliště resp. střední školu

- 9) Z následujících ukázek vyberte jednu, která se vám nejvíce zamlouvá⁵.
- 10) Toto vysvědčení se mi nejvíce zamlouvá, protože⁶:
- 11) Seřad'te od nejlepšího k nejhoršímu ukázky vysvědčení z otázky číslo 13 (nejlepšímu vysvědčení podle vás přiřad'te číslo 1, nejhoršímu pak číslo 8)⁷.

⁵ Otázka byla uvedena tímto textem: Nyní vám nabízíme několik příkladů vysvědčení, používaných v zahraničí. Pozorně si je prohlédněte (vysvědčení zobrazíte ve formátu pdf kliknutím na odkaz pod názvem státu, ze kterého vysvědčení pochází). Aby pro vás byly ukázky čitelnější, použijte prosím lupu (současné zmáčknutí klávesy Ctrl a symbolu plus).

⁶ Otázka byla uvedena textem: Nyní prosím napište důvod, proč se vám vysvědčení, které jste vybrali v předchozí otázce, nejvíce zamlouvá.

⁷ Otázka byla uvedena textem: Nyní se prosím znovu podívejte na ukázky vysvědčení z otázky číslo 13. Pokuste se posoudit, která se vám zamlouvají více a která méně.

Příloha č. 2 - Závěrečná zpráva - Irsko

Jméno: _____		Třída: _____	
☺ zřídka ☹ někdy ☺ většinou ☹ vždy			
Vaše dítě jako žák			
	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
zájem o učení	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
pozornost poslouchání	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
pracuje samostatně	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
zvládá spolupráci s dětmi	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
je vytrvalý i při obtížných úkolech	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
domácí práce je na vysoké úrovni	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
svou práci obstojně prezentuje	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
Osobnostní a sociální rozvoj vašeho dítěte			
	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
je spokojený ve škole	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
dobře se chová	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
dobře vychází s ostatními dětmi	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
je empatický	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
dobře se chová na hřišti	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
dokáže vyladit své pocity	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
Prospěch Vašeho žáka během roku			
1. zvládá jen s velkým obtížem 2. zvládá s obtížemi 3. pohodlně zvládá 4. v učivu je způsobit a kompetentní 5. v učivu je výsoka způsobit a kompetentní			
	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
Angličtina	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
poslech	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
mluvení	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
čtení	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		
písaně vyjádření	☺ ☹ ☺ ☹ ☺		

Příloha č. 3 - Závěrečná zpráva – Austrálie – teritorium hlavního města

Template B

	Primary School Year 5 Summary Report: Semester 1, 2006	
Student: _____	Roll Group: _____	

Vysvědčení vypovídá o prospěchu žáka v tomto pololetí. Vydává se dvakrát do roka a je jednou z cest, jak škola komunikuje s rodinou ohledně žákova prospěchu. Vysvědčení hraje klíčovou roli v budování vztahů rodičů se školou za účelem podpory žáka. Rodičům se doporučuje diskutovat nad vysvědčením s třídním učitelem jejich dítěte.

Vzdělávací oblast	Znamka	Počet žáků, kteří dosáhli známky					Komentář:
		A	B	C	D	E	
Anglický jazyk							
Matematika							
Věda							
Společenská a environmentální studia							
Umění							
Zdravotní a tělesná výchova							
Technologie							
Cizí jazyk							

Prospěch ve vzdělávací oblasti

A - Vynikající prospěch Vaše dítě prokázalo nadprůměrné znalosti a dovednosti vzhledem k očekávanému standardu

B - Výborný prospěch Vaše dítě prokázalo výborné znalosti a dovednosti vzhledem k očekávanému standardu

C - Uspokojivý prospěch Znalosti a dovednosti vašeho dítěte odpovídají očekávanému standardu

D - Podprůměrný prospěch Znalosti a dovednosti vašeho dítěte jsou omezené vzhledem k očekávanému standardu

E - Značně podprůměrný Znalosti a dovednosti vašeho dítěte jsou velmi omezené vzhledem k očekávanému

prospěch standardu

S - Status: Vaše dítě z nevyhnutelných důvodů nebylo hodnoceno

Prospěch vzhledem k ostatním žákům v ročníku

Srovnáním známky vašeho dítěte a počtů známek, které dosahují ostatní žáci v ročníku na dané škole můžete porovnat úroveň vašeho dítěte vzhledem k ostatním žákům.

Třídní učitel: _____ Ředitel: _____ Datum: _____

Toto vysvědčení odpovídá požadavkům Školského zákona z roku 2004

Příloha č. 4 - Závěrečná zpráva - Austrálie – provincie Victoria

Semaphore College



ATTACHMENT A – Page 1
Summary Report

JMÉNO A PŘÍJMENÍ

VSN: 200912345

Ročník: 3., 1. pololetí

Vzdělávací oblast	známka	1. rok	2. rok	3. rok	4. rok	5. rok
Zdravotní a tělesná výchova	B					
Mezilidské vztahy	D					
Osobní rozvoj	C					
Umění	B					
Angličtina čtení	C					
psaní	C					
mluvení a poslech	C					
Matematika čísla	A					
prostor	B					
měření	C					
matematické myšlení	C					
Věda	A					
Informační a komunikační technologie	A					
Design, tvořivost, technika	C					

Pracovní návyky

	nedostatečné	přijatelné	velmi dobré	výborné
Snaha				
Chování ve třídě				

Známky:

- A velmi nad průměrným očekávaným standardem
- B nad průměrným očekávaným standardem
- C dosahuje průměrného očekávaného standardu
- D pod průměrným očekávaným standardem
- E hluboko pod průměrným očekávaným standardem

Legenda:

- úroveň vašeho dítěte před rokem
- úroveň vašeho dítěte tento rok
- pokrok vašeho dítěte od minulého roku
- očekávaná úroveň v ročníku

Čeho Steven dosáhl

Steven s nadšením čte a dokáže vysvětlit hlavní myšlenky čtených knih stejně jako předvídat, co se v knize dále udá. Při jeho ústním referátu na téma rodina ukázal, že umí mluvit srozumitelně a udržet si pozornost publika. V psaní používá různé druhy vět s přesnější interpunkcí.

Steven se velmi zlepšil v matematice, hlavně v početních operacích. Už umí sčítat a odčítat dvoumístná čísla a také sčítat a odčítat jednoduché zlomky.

V prvouce Steven dovede používat různé měřicí přístroje a dovede přesně formulovat závěry pozorování. Steven je nadprůměrný v informačních a komunikačních technologiích. Dokáže použít vhodné nástroje pro pokročilé vyhledávání informací na internetu a rychle tyto informace najít.

Ve vlastivědě vyrobil plakát, kterým ukázal, že jasně rozumí, proč je důležité chránit naše životní prostředí.

Steven dokáže dobře spolupracovat ve skupině při řešení problémů, zdůvodňuje své nápady, umí naslouchat druhým. Steven úspěšně vedl malý žákovský tým ke stanovení cílů a postupů ke zlepšení našeho učebního prostředí.

Oblasti, ve kterých se Steven potřebuje zlepšit

Steven se musí ještě zlepšit v psaní interpunkce a v užívání časů, a tak si rozšířit spektrum větných konstrukcí, které používá.

Ve výtvarné výchově by se Steven měl zaměřit na plánování práce dříve, než začne pracovat. Měl by také více přemýšlet, jak může kreativně využít daný materiál. Tak by si měl dávat pozor, aby odevzdával své práce včas.

V tělesné výchově potřebuje Steven trénovat základní pohybové dovednosti, zejména držení rovnováhy, skákání a kotmelce. Díky větší pohybové aktivitě si Steven také zlepšil fyziku.

Škola Stevena podpoří následujícím způsobem

Steven bude číst texty, které obsahují širokou škálu druhů větných konstrukcí, a tyto bude používat pro své vlastní psaní.

Ve výtvarné výchově bude mít Steven možnost zapojit se do rozličných aktivit, které ho podpoří v tvořivé práci s různými materiály.

V tělesné výchově mu bude partner pomáhat v udržování rovnováhy, skákacích aktivitách a kotmelcích.

Jak můžete Stevena podpořit doma

Podporujte Stevena, aby hovořil o svých uměleckých výtvorech, které domů přinese. Pokud možno, pokuste se u Stevena o větší mimoškolní pohybovou aktivitu, např. ho zapíšte do nějakého sportovního klubu.

JMÉNO A PŘÍJMENÍ

Year 3 Semester 1

Komentář žáka

Opravdu rád používám ve škole počítače a učím se mnoho cest vyhledávání informací k projektům. Zlepšil jsem se v pokročilém vyhledávání informací.

Nejsem moc dobrý ve sportu a v umění. Pokusím se psát tak dobře, jako čtu a mluvím.

Docházka: Steven v tomto pololetí chyběl 4 dny.

Učitel:

Červen 2006

JMÉNO A PŘÍJMENÍ

Year 3 Semester 1

Komentář rodičů

Máme radost ze Stevenovy letošní práce ve škole. Uvědomujeme si, že má problémy se svou motorickou koordinací. Promluvili jsme si s ním o tom. Pokusíme se najít pro něj sportovní kroužek, který mu pomůže jeho koordinaci zlepšit. Steven má velmi rád počítače a často tráví čas na internetu hledáním různých informací do školy. Nadšeně nám vyprávěl o věcech, které ho ve škole zaujaly. Již se těší na příští rok.

Rodič:

Datum: Červen 2006

Příloha č. 5 - Závěrečná zpráva – Nový Zéland

Kākāpō Bush School Report

Rok: Prosinec 2012

Ročník: 2

Ročník: Lilia ve škole dokončila 2. ročník

ČTENÍ		Pokrok a úspěch x konec roku 2011 J červenec 2012 D prosinec 2012 ● předpokládaná úroveň
	Národní standardy: po 1 roce po 2 letech po 3 letech po 4 letech po 5 letech po 6 letech po 7 letech po 8 letech	Lílía udělala ve čtení pokrok a v národních standardech dosáhla úrovně svého ročníku. Během roku začala hlouběji přemýšlet, o čem čte. Je schopná rozumět hlavním myšlenkám textu, zápletku a jedno duše charakterizovat hrdiny textu. Dokáže vyhledat myšlenky a informace, které jsou v textu přímo obsaženy. Vybírá si vhodné texty pro samostatnou četbu a dělí se o své dojmy z přečteného s ostatními.
	Další postup: Příští rok se bude Lílía učit vyhledávat informace, které nejsou v textu přímo vyjádřeny, se zaměřením na naučné texty pro práci v ostatních předmětech, jako je prvouka a zdravotní a tělesná výchova. Tento rok dosáhla pokroku v rychlém hledání klíčových slov v textu, tuto dovednost se pokusí dále zlepšovat.	Jak můžete pomoci doma: Pokračujte v předčítání Lílíi a vyžadujte také, aby ona četla vám. Pomozte jí hledat spojitost mezi tím, co čte a jejími zážitky a zkušenostmi. Např. Ten příběh o Naně je ale vtipný. Co dělá Nana tak vtipného, že se tomu směješ?

PSANÍ	Národní standardy: po 1 roce po 2 letech po 3 letech po 4 letech po 5 letech po 6 letech po 7 letech po 8 letech Pokrok a úspěch X konec roku 2011 J červenec 2012 D prosinec 2012 ⓧ předpokládaná úroveň
	Líla pracovala velmi dobře a směřuje k dosažení předpokládané úrovně jejího ročníku v národních standardech. Dokáže napsat příběhy a další druhy písemných prací jako návody, vysvětlení a jednoduchý popis. Ráda si posílá psaníčka se svými spolužačkami a s nadšením využívá poštovní schránky, kterou zde ve škole máme. Umí správně užívat otazník, tečku a velká písmena a zvládá pravopis ji známých slov. Při psaní neznámých slov používá znalosti o grafickém znázornění hlásek a základních pravopisných pravidel. Např. přípona ing změni slovo jump v jumping.

MATEMATIKA									Pokrok a úspěch x konec roku 2011 J červenec 2012 D prosinec 2012 ● předpokládaná úroveň
	Národní standardy: po 1 roce, po 2 letech, po 3 letech, po 4 letech, po 5 letech, po 6 letech, po 7 letech, po 8 letech								
	V matematice je Lílja nadprůměrná. Dokáže pamětně počítat i odčítat. Například dokáže spočítat $18+5$ tak, že k číslu 18 přičte číslo 2 a dostane 20 a dále přičte číslo 3 a má výsledek tj. 23. Umí také určit zlomkem část celku. Velmi ji zajímala naše současná práce, tedy měření. Prokázala schopnost přesně změnit délku na centimetry při porovnávání velikosti nohou žáků ve třídě.								
	Další postup: Lílja je připravená učit se násobilku. Je úspěšná v měření délky, dalším krokem bude umět používat jednotky litr a gram.				Jak můžete pomoci doma Pomozte Líli s násobilkou 2, 5 a 10. V obchodě ji můžete žádat o přinesení různých potravin, např. 2 litry mléka, 500g sýra. To ji pomůže porozumět jednotkám měření.				

Příloha č. 6 - Závěrečná zpráva - Malta

Jméno školy:



Vysvědčení o prospěchu
Pololetní vysvědčení
2012/2013

Jméno:

ID:

Třída: P5.1

Předmět	Zkouška	Hodnocení učitele			
Maltský jazyk		výborný	dobrý	docela dobrý	potřebuje zlepšení
ústní projev (20 bodů)	18		✓		
poslech (20 bodů)	16		✓		
čtení a psaní (60 bodů)	48			✓	
Celkem	82				
Anglický jazyk					
ústní projev (20 bodů)	15			✓	
poslech (20 bodů)	19	✓			
čtení a psaní (60 bodů)	47		✓		
Celkem	81				
Mathematics					
pamětné počítání (20 bodů)	13			✓	
počítání na papíře (80 bodů)	47		✓		
Celkem	60				
Náboženství (100 bodů)	90	✓			
Společenské vědy (100 bodů)	84		✓		
Docházka		✓			
Chování		✓			

Abs=Absent

M=Medical

E=Exempted

Doplňující informace

Třídní učitel

Ředitel školy