

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

**Zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy
k občanství**

Diplomová práce

Autor: Kristýna Ježková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výchova k občanství
Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.
Oponent práce: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Kristýna Ježková
Studium:	P17P0271
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
Název diplomové práce:	Zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství
Název diplomové práce AJ:	Instructional Feedback in Czech Language and Civics

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou ve výuce v českém jazyce a ve výchově k občanství. Zpětná vazba je prezentována jako důležitý prvek pedagogické komunikace. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se diplomová práce zabývá základními poznatky o pedagogické komunikaci a vymezením pojmu zpětná vazba. Dále je pozornost věnována cílům, funkcím, typům zpětné vazby, práci s chybou. Empirická část je prezentací zjištění z vybrané základní školy. Hlavní výzkumné metody: obsahová analýza, komparace, porovnání, rozhovor, dotazník.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 19. 4. 2022

.....

Kristýna Ježková

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 19. 4. 2022

Podpis studenta:

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Daniele Vrabcové, Ph.D. za odborné rady a cenné připomínky, které mi jako vedoucí práce poskytla. Dále bych ráda poděkovala vyučujícím a žákům základní školy, bez kterých by nebylo možné provést empirické šetření. V neposlední řadě patří velké díky rodině, která mě podporovala.

Anotace

JEŽKOVÁ, Kristýna. *Zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 103 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství. Zpětná vazba je prezentována jako důležitý prvek pedagogické komunikace. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se diplomová práce zabývá základními poznatky o pedagogické komunikaci a vymezením pojmu zpětné vazby. Dále je pozornost věnována cílům, funkcím a typům zpětné vazby, práci s chybou. Empirická část je prezentací zjištění z vybrané základní školy. Hlavní výzkumné metody: obsahová analýza, komparace, porovnání, rozhovor, dotazník.

Klíčová slova: zpětná vazba, český jazyk, výchova k občanství, dotazník, rozhovor.

Annotation

JEŽKOVÁ, Kristýna. *Instructional Feedback in Czech Language and Civics*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 103 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with feedback in Czech Language and Civics teaching. Feedback is presented as an important element of pedagogical communication. The thesis is divided into the theoretical and empirical part. The theoretical part deals with basic knowledge about pedagogical communication and the definition of the term feedback. Furthermore, attention is paid to the goals, functions and types of feedback as well as work with errors. The empirical part is a presentation of findings from a selected basic school. Main research methods: content analysis, comparison, interview, questionnaire.

Key words: feedback, Czech language, Civics, questionnaire, interview.

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Komunikace	11
1.1 Pedagogická komunikace.....	12
1.1.1 Účastníci pedagogické komunikace	13
1.1.2 Funkce pedagogické komunikace.....	14
1.1.3 Pravidla pedagogické komunikace	15
1.2 Sociální komunikace	15
1.3 Výuková komunikace	16
1.4 Verbální komunikace	17
1.5 Neverbální komunikace	19
2 Zpětná vazba.....	21
2.1 Pojem zpětná vazba.....	21
2.2 Cíle zpětné vazby	24
2.3 Funkce zpětné vazby	24
2.4 Typy zpětné vazby	25
2.4.1 Typologie – Peter Gavora.....	25
2.4.2 Typologie – J. Mareš a J. Křivohlavý.....	26
2.4.3 Verifikační a elaborační zpětná vazba.....	28
2.4.4 Typologie s ohledem na zaměření zpětné vazby	29
2.5 Zpětná vazba jako součást hodnocení	30
3 Práce s chybou.....	33
3.1 Definice chyby	33
3.2 Druhy chyb.....	34
3.3 Způsob práce s chybou.....	36
EMPIRICKÁ ČÁST	37
4 Metodologické aspekty šetření.....	37
4.1 Výzkumné cíle, výzkumné otázky, předpoklady	37
4.2 Struktura rozhovorů a dotazníků.....	38
4.3 Charakteristika školy, výzkumného vzorku a sběru dat	39
4.3.1 Charakteristika školy	40
4.3.2 Výzkumný vzorek – dotazníky pro žáky	41

4.3.3	Třídy dle vzorku dle známek	42
4.3.4	Výzkumný vzorek – rozhovory s vyučujícími	43
5	Analýza a interpretace dat z rozhovorů	45
5.1	Ročníky a pravidla organizace práce	45
5.2	Zpětná vazba	46
5.3	Aktivita žáků	48
5.4	Práce s chybou	50
5.5	Hodnocení	51
5.6	Shrnutí hlavních zjištění z rozhovorů s vyučujícími	52
6	Analýza a interpretace dat dotazníků	53
6.1	Vztah žáků k českému jazyku a výchově k občanství	53
6.2	Aktivita žáků	58
6.3	Zpětná vazba z pohledu žáků	65
6.4	Práce s chybou	71
6.5	Hodnocení	75
6.6	Shrnutí hlavních zjištění z dotazníkového šetření	79
7	Závěr	81
	Seznam použité literatury:	84
	Seznam použitých online zdrojů:	86
	Seznam grafů a tabulek	87
	Seznam příloh	89

Úvod

Zpětná vazba je dle mého názoru stále aktuální téma, proto jsem se rozhodla jí zabývat ve své diplomové práci.

Každý učitel by si měl dávat za cíl poskytovat kvalitní zpětnou vazbu. Žáci potřebují mít povědomí o svém výkonu, aby věděli, v čem jsou dobří a v čem by se měli naopak zlepšit. Pokud získají kvalitní zpětnou vazbu, mají možnost se lépe dál rozvíjet. Většina učitelů používá podobné typy zpětné vazby, ale jinak je formulují. Proto jsem se rozhodla zjistit, jak probíhá zpětná vazba na vybrané základní škole v rámci předmětů český jazyk a výchova k občanství, což jsou i mé aprobační předměty.

Teoretická část se zabývá základními poznatky o pedagogické komunikaci, vymezením pojmu zpětná vazba a práci s chybou. První kapitola se zaměřuje na pojem komunikace, až poté konkrétně na pedagogickou komunikaci, kde jsou rozebrány i účastníci, funkce a pravidla. Zmínka je zde také o sociální a výchovné komunikaci. Při dorozumívání používáme nejen hlas, ale záleží také na pohybu těla, a jak se tváříme, proto jsou zde vysvětleny pojmy verbální a neverbální komunikace. Druhá kapitola seznamuje s pojmem zpětná vazba, která se zabývá vysvětlením tohoto termínu, dále se věnuje cílům, funkcím, a typům. Za pozornost stojí i školní hodnocení, které je součástí zpětné vazby. Třetí kapitola pojednává o práci s chybou, která úzce souvisí se zpětnou vazbou, proto je zde vymezena definice chyby, druhy chyb a způsob, jak s ní pracovat.

Empirická část je prezentací zjištění z jedné nejmenované základní školy. V této části jsou prezentována data, která objasňují, jak probíhá zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství na dané základní škole. Jako klíčové výzkumné metody jsou použity: obsahová analýza, komparace, porovnání, rozhovor, dotazník. Nejprve je představena metodologie výzkumu, dále stanovené cíle, hlavní výzkumné otázky a předpoklady. Následuje představení struktury rozhovorů a dotazníků. Uvedena je též charakteristika školy, výzkumného vzorku a sběru dat. V posledních kapitolách jsou rozebrány jednotlivé výsledky na základě rozhovorů s vyučujícími a dotazníků vyplněných žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

Zpětná vazba je důležitý prvek pedagogické komunikace, která je podmnožinou komunikace. První kapitola se věnuje definici komunikace, následně je představena pedagogická komunikace, její účastníci, funkce a pravidla. Další podkapitoly se zaměřují na sociální a výukovou komunikaci, ve kterých zpětná vazba dominuje, včetně verbální a neverbální komunikace. Ve druhé kapitole dochází k vysvětlení pojmu zpětná vazba a výrazů s ní spojených. A v neposlední řadě se třetí kapitola zabývá prací s chybou, konkrétně definicí samotné chyby, jejími druhy a jak s chybou pracovat.

1 Komunikace

Pojem komunikace má velké množství různorodých významů. Touto činností se zabývá oblast teorie komunikace. Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, což v překladu znamená informovat. Jak je zmíněno dále, existuje více definic komunikace. Gavora rozlišuje tři formulace. Jako první definici uvádí komunikaci jako dorozumívání. Toto slovo je odvozeno od slova dorozumění, které se dá přeložit jako pochopení či shoda myšlenek. Díky tomu následují podmínky komunikace, mezi něž patří: „*aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o jedné věci a dosáhli myšlenkového souladu.*“ Druhým vymezením je komunikace chápána jako sdělování. Jde především o informování, podávání poznatků, postojů, názorů či seznámení se svými pocity. Gavora zde zdůrazňuje vymezení komunikace. Potřeba je partner, který je adresátem. Třetí způsob komunikace je chápána jako výměna informací mezi lidmi. Gavora uvádí, že: „*Jeden komunikující vyšle informaci, druhý ji přijme, následně si vzájemně úlohy vymění, informaci vyšle druhý komunikující a první ji přijímá.*“ S tímto způsobem souvisí obousměrnost, která je pro komunikaci typická a objevuje se ve formě dialogu.¹

Gavora v knize *Učitel a žáci* píše, že s komunikací souvisí také pojem interakce. Jde o vzájemné působení či ovlivňování. Pozor komunikace s interakcí nejsou totožné. Komunikace interakci realizuje. Gavora vymezuje toto heslo následovně: „*Interakcí je již vzájemný pohled dvou lidí. Každý z nich totiž zanechává v tom druhém určitou informaci – jak vypadá, co dělá, jak se tváří. Tím na něj působí.*“²

¹ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 9-10.

² Tamtéž, s. 9-10.

Dle Průchy a kol. komunikace představuje sdělování informací, pocitů a myšlenek. Synonymem je slovo dorozumívání.³

1.1 Pedagogická komunikace

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou, která je důležitým prvkem pedagogické komunikace, proto je tento pojem blíže vysvětlen. Práce zmiňuje definice od více autorů. Zabývá se také účastníky, funkcemi a pravidly pedagogické komunikace.

Průcha a kol. v Pedagogickém slovníku definují pedagogickou komunikaci jako zvláštní případ sociální komunikace. To znamená, že prostřednictvím komunikace vychováváme a vzděláváme. Pedagogická komunikace se orientuje na získání pedagogických cílů, vymezuje obsah, sociální role účastníků, mívá stanovena pravidla. Zajímavostí je, že probíhá nejen ve škole, ale i v rodině, nebo ve sportovních či zájmových zařízeních.⁴

Gavora vysvětluje komunikaci učitel-žák takto: „*Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.*“ Komunikace většinou probíhá tak, že učitel vykládá látku a žáci mu naslouchají. Pak se role otočí. Hovoří jeden žák a učitel poslouchá spolu s ostatními žáky. Učitel a žáci používají nejen ústní, ale i písemnou podobu komunikace či nejazykové prostředky. Mezi ně patří gesta, pohyby rukou, hlavou či kreslení obrazců. Komunikace v pedagogice je nezbytnou podmínkou.⁵

Na komunikaci žáků a učitelů můžeme nahlížet různě. Gavora rozlišuje čtyři aspekty komunikace ve třídě.⁶

- 1. Komunikace a vyučování:** probíhá následovně, hovoří učitel a žáci ho poslouchají. Může hovořit žák a učitel s ostatními žáky mu naslouchají, někdy mluví i žáci mezi sebou. Učitel a žáci se mohou vyjadřovat ústně nebo písemně, dorozumívát se mohou i pomocí gest. Komunikace je podmínkou vyučování, bez ní by výchova a vzdělávání nemělo smysl.

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 130.

⁴ Tamtéž, s. 191.

⁵ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 25.

⁶ Tamtéž, s. 25-28.

2. **Vztahy mezi komunikujícími:** třída je považována za sociální skupinu, kde vystupují konkrétní lidé a ti vstupují do vztahů. Gavora rozlišuje asymetrické, symetrické a preferenční vztahy. Asymetrické vztahy jsou dány nadřazeností učitele a podřízeností žáků. Učitel rozhoduje, jak bude komunikace probíhat. Symetrické vztahy se vyznačují rovnocenností mezi žáky, mají stejná práva a možnosti. Preferenční vztahy znamenají upřednostňování - dám přednost jedné osobě a ignoruji druhou.
3. **Skryté kurikulum:** je nepsané a často neuvědomované. Jde o situace, které nejsou zapsané v učebních osnovách, např.: jak a kdy se hlásit, jak se žáci ve škole cítí, atd. Dáno je prostředky komunikace mezi žáky a učitelem.
4. **Sociální konstrukce života ve třídě:** učitel a žáci konstruují vzájemné porozumění, které se děje díky komunikaci. Učitel a žáci pozorují komunikaci ve třídě, interpretují ji a podle toho jednájí. Postupem času se tyto významy stanou společenským pravidlem.

Mareš a Křivohlavý pojmají pedagogickou komunikaci jako vzájemnou výměnu informací ve výchovně vzdělávacím procesu. Probíhá mezi účastníky a informace si předávají jazykovými i nejazykovými prostředky.⁷

1.1.1 Účastníci pedagogické komunikace

Mezi nejčastější účastníky pedagogické komunikace ve škole patří učitel – žák. Nelešovská ve své publikaci píše, že: „*Roli učitele zastává jednotlivec, dospělá osoba, která stojí proti zpravidla 20-30 žákům, nedospělým jedincům.*“ Vyučující vede komunikaci s třídou jako s celkem a ta nabývá charakteru masové komunikace.⁸

Pod pojmem učitel jsou zahrnuti všichni, kteří vychovávají ve vzdělávacím procesu, např. vychovatel, asistent, trenér. Pedagog nemůže vědět vše, ale ví, jak pracovat

⁷ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 24.

⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5, s. 28.

s poznáním. Tonucci píše, že: „*Učitel není ztělesněním vědění, ale jeho mediátorem: umí ho hledat tam, kde se nachází, za nejlepších možných podmínek.*“⁹

Pod pojem žák spadají všichni, kteří jsou vzděláváni ve výchovně-vzdělávacím prostředí, např. student, posluchač, sportovec. Komunikace probíhá nejen ve třídě, ale i v jiných zařízeních jako jsou dílny, klubovny, sportoviště. Podstatu v komunikaci hrají rodiče, jejich role se podobá roli učitele. Komunikace v prostředí domova splňuje výchovnou funkci. Takto představuje pojem žák Gavora.¹⁰

Skalková říká, že: „*Ve struktuře vyučovacího procesu hraje významnou roli vztah učitele a žáků.*“ Role učitele spočívá v předávání učiva žákům, zatímco žák je v pozici pasivního přijímacího činitele.¹¹

1.1.2 Funkce pedagogické komunikace

Mareš s Křivohlavým zmiňují šest funkcí pedagogické komunikace:¹²

1. zprostředkovává společnou činnost účastníků,
2. zajišťuje vzájemné působení aktérů včetně výměny informací, ale i postojů a emocí,
3. zajišťuje zprostředkování osobních a neosobních vztahů,
4. utváří zejména osobnost žáků,
5. je nástrojem k realizaci výchovy a vzdělání,
6. konstituuje výchovně-vzdělávací systém, kterého je součástí, zabezpečuje jeho fungování (včetně vývoje a dynamiky).

Nelešovská popisuje funkce pedagogické komunikace následovně: „*Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání. Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace – učitelem a žákem, žáky navzájem.*“¹³

⁹ TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Přeložil Stanislav ŠTECH. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991, 65 s. Informační bulletin. Supplementum. ISBN 80-238-4203-X, s. 21.

¹⁰ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 29.

¹¹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7, s. 130.

¹² MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 25-26

¹³ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1, s. 28.

1.1.3 Pravidla pedagogické komunikace

Pravidlem rozumíme předpis či normu pro určitou činnost. Funguje tedy jako usměrňovatel činnosti osoby nebo skupiny lidí. Pravidla tak určují pravomoci učitele a žáka během komunikace. Pravidla jsou podstatná pro organizaci práce ve třídě. Především slouží k zabezpečení dominantního postavení role učitele.¹⁴

Ve školní didaktice Kalhous a Obst píše, že: „*Komunikace ve vyučovací hodině se řídí určitými základními pravidly. Platí pro nejběžněji uplatňovanou frontální podobu výuky a zdůrazňují odlišné možnosti učitelů a žáků při komunikaci.*“¹⁵

Nelešovská uvádí, že škola většinou pravidla formuluje ve školním řádu. Problémem pravidel je, že obsahují velké množství povinností, které si žáci nechtějí a ani nemají šanci všechny zapamatovat. Složitý vývoj mají pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky.¹⁶

Nelešovská vymezuje tři způsoby, jak tvořit pravidla:¹⁷

1. vyučující určí pravidla,
2. samotní žáci mohou stanovovat pravidla,
3. pravidla tvoří učitel s žáky společně.

Nelešovská říká, že dle většiny učitelů je nejlepší vytvářet pravidla společně s žáky, protože žáci budou spíše dodržovat ta pravidla, která si sami zvolili. Učitelé by měli mít na paměti, že vysoký počet pravidel ztrácí svou funkčnost. Menší počet pravidel se snadněji zapamatuje.¹⁸

1.2 Sociální komunikace

Z pedagogického pohledu je podstatná sociální komunikace. Uskutečňuje se pomocí mluvené řeči, psané a tištěné podoby nebo gest. Mívá formu přímého

¹⁴ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 33-35.

¹⁵ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80- 7178-253-X, s. 253.

¹⁶ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1, s. 30.

¹⁷ Tamtéž, s. 31.

¹⁸ Tamtéž, s. 31.

mezilidského styku, ale i zprostředkovaného sdělování, např. pomocí technického sdělení.¹⁹

Více informací o sociální komunikaci nám poskytne kniha *Komunikace ve škole* od Mareše a Křivohlavého. Pojetí sociální komunikace v češtině označujeme termínem sdílení, odpovídá tomu i latinský ekvivalent *communicare est multum dare* – komunikovat znamená mnoho dát. Mareš s Křivohlavým rozlišují definice sociální komunikace na užší a širší pojetí. V prvním pojetí vymezují sociální komunikaci podstatným jménem a tím je sdělování neboli výměna informací. Autoři spíše tíhnou k širšímu pojetí, kam patří nejen informace, ale i představy, ideje, nálady či pocity, které si lidé během komunikace předávají. Mareš s Křivohlavým ve své knize uvádí: „*Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.*“²⁰

1.3 Výuková komunikace

Tato podkapitola přibližuje komunikaci výukovou na základě definic několika autorů. Výuková komunikace je určitou částí pedagogické komunikace a odlišuje se od ní svým zaměřením. Jak už ze samotného názvu vyplývá, výuková komunikace se zaměřuje pouze na školní prostředí.

Šedřová, Švaříček a Šalamounová definují výukovou komunikaci takto: „*Výukovou komunikaci tedy chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.*“ To znamená, že sledujeme komunikaci pouze během vyučování mezi učitelem a žákem, nikoli o přestávkách, i když i tam může docházet k výchovně-vzdělávacímu cíli. *Ve výukové komunikaci přichází zpětná vazba bezprostředně po tom, co žák podá nějaký výkon (např. odpoví na otázku učitele).*²¹

Průcha a kol. vysvětlují výukovou komunikaci následovně: „*Komunikace, která probíhá při výuce. Odehrává se zpravidla ve škol. třídě, ale také v laboratoři, dílně, tělocvičně. Obvykle se jí rozumí komunikace mezi učitelem a třídou, učitelem a skupinou žáků, učitelem a jedním žákem. Patří sem také komunikace mezi žáky navzájem (žák-žák,*

¹⁹PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 130.

²⁰MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 15.

²¹ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7, s. 19-20, 111.

*žák-skupina, žák-třída, skupina-skupina apod.). Výuková komunikace nemusí být vedena jen živým učitelem, jeho činnost může být zpředmětněna v počítačovém programu, televizním záznamu, studijním materiálu.*²²

Při komunikaci závisí také na pohybu těla, a jak se tváříme, proto je následující podkapitola věnována verbální a neverbální komunikaci.

1.4 Verbální komunikace

V Pedagogickém slovníku Průcha a kol. tento typ komunikace definují následovně: „*Slovní sdělování. S verbální interakcí má společný důraz na slovní podobu stylu, liší se však tím, že nemusí jít o oboustranné, vzájemné sdělování.*“²³ Zjednodušeně řečeno při verbální komunikaci používáme slova.

Mareš s Křivohlavým formulují verbální komunikaci takto: „*Verbální sociální komunikace tedy zahrnuje jak zvukovou, tak písemnou formu řeči. Řeč je nejuniverzálnějším prostředkem komunikace, neboť při přenosu informací řeči se nejméně ztrácí smysl sdělení.*“ V této komunikaci rozlišujeme autora mluvené nebo psané řeči a příjemce sdělení. Může jít například o posluchače či čtenáře.²⁴

Dle Gavory se verbální komunikace odehrává za pomoci jazyka. Ten je ve školním prostředí základem ústní a písemné komunikace. Jazyk je nejen nástrojem výměny a zapamatování informací, ale díky němu učitel a žáci chápou své jednání a rozumí situacím. Učitel s žáky vytvoří společnou interpretaci, aby si porozuměli. Předávají si společné významy a navzájem se akceptují.²⁵

„*Ve vyučovací hodině má mluvené slovo dominantní postavení. Výhodou je informační přesnost. Pro žáka je slovo, slovní komunikace základním prostředkem k získání nových poznatků.*“ Díky slovu můžeme hovořit, jak o budoucnosti, tak o

²² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 357.

²³ Tamtéž, s. 338.

²⁴ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 57.

²⁵ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 53.

minulosti. Učitel toto může využívat například při zpětném hodnocení výsledků. Tímto způsobem popisuje Mešková verbální komunikaci.²⁶

Za zmínku stojí i popis verbální komunikace v knize *Pedagogická komunikace*. Nelešovská píše, že: „*Základní jednotkou je slovo, proto hovoříme o slovní – verbální komunikaci.*“ Rozlišuje určité fáze: první je záměr učitele sdělit něco žákovi. Poté následuje vlastní sdělení určeno, buď žákovi, nebo skupině žáků, nebo celé třídě. Poslední fázi představuje dekodování sdělení, příjemce se o něho snaží a díky tomu odhalí jeho smysl. Jak specifikovat smysl, k tomu nám pomůže jeden z prostředků a tím je rozhovor nebo dialog.²⁷

Nelešovská vysvětluje, že: „*Základem verbální pedagogické komunikace je kladení otázek učitelem a odpovídání žáka.*“ Otázka je používána ve smyslu úkolu, který musí být vyřešen. Odpověď je nejčastěji replika, ta reaguje na danou otázku. Otázka by měla splňovat určité požadavky:²⁸

- **Přiměřenost** – při sestavování otázek by měl učitel vycházet z věku i úrovně vědomostí žáků. Nemůžeme žákům dát obtížnou otázku, kterou nejsou schopni pochopit, natož na ni odpovědět.
- **Srozumitelnost a stručnost** – učitel by měl používat vhodnou slovní zásobu, opět přiměřenou věku žáků. Měl by se vyjadřovat stručně, aby žáci neztráceli smysl a podstatu kladené otázky.
- **Jednoznačnost** – dána položením jedné otázky, na kterou je správná pouze jedna odpověď. Pokud existuje více správných odpovědí, učitel by měl respektovat každou z nich.
- **Věcná správnost a přesnost** – nesprávné označení vede žáky k tomu, že to pokládají za nedůležité. Učitel by měl dodržovat odbornost.
- **Jazyková správnost** – Učitel by neměl zapomínat na spisovnost.

²⁶ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4, s. 16.

²⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5, s. 43.

²⁸ Tamtéž, s. 44-45.

Otázky by měly být sestavovány na základě zkušeností žáků. Tím žáky podpoříme k motivaci, aby se o dané učivo zajímali. Právě otázky jsou nejen impulsem k aktivitě, ale jsou klíčem k poskytnutí zpětné vazby. Otázky žáků jsou méně časté, ale pokud přijdou, je to známka toho, že žák se o výuku zajímá.²⁹

1.5 Neverbální komunikace

Průcha a kol. neverbální komunikaci definují takto: „*Mimoslovní sdělování, vývojově starší než slovní komunikace. Neverbální komunikace doprovází, zpřesňuje, doplňuje verbální komunikaci. Slouží ke sdělování emocí, zájmů, postojů, záměrů, k přesvědčování lidí.*“³⁰

V publikaci *Pedagogická komunikace* Nelešovská píše, že: „*Označení nonverbální komunikace znamená mimoslovní komunikaci. Nejde však, jak si většina lidí myslí, jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla. Taková řeč těla je daleko upřímnější než slova.*“ Neverbální komunikace má různé podoby:³¹

- výrazy obličeje – mimika,
- pohledy – neboli řeč očí, zrakový kontakt,
- gesta – pohyby těla, znaková řeč,
- haptika – kontakt hmatem nebo dotykem,
- proxemika – komunikace prostřednictvím vzdálenosti,
- tón řeči.

Nelešovská upřesňuje, že mimoslovně si sdělujeme převážně pocity, nálady. Snažíme se o sblížení, či vytvoření dojmu o tom, kdo jsem já.³²

Mareš a Křivohlavý vysvětlují neverbální komunikaci následovně: „*Označení nonverbální (tedy mimoslovní) sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob*

²⁹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5, s. 44-45.

³⁰ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 171.

³¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5, s. 47-48.

³²Tamtéž, s. 47-48.

komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací.“ Rozlišujeme několik mimoslovních prostředků: mimika, gesta, doteky, pohyby, přiblížení či oddálení, úprava zevnějšku a životního prostředí. Těmito způsoby se sdělují převážně emoce. Co se sdělit mimoslovněmi způsoby nedá, jsou dilema nebo nutnost volby. „*Beze slov se dá říci velmi srozumitelně, co je nám příjemné a co nepříjemné.*“³³

Mešková vysvětluje, že: „*Neverbální komunikace je vývojově starší než komunikace verbální neboli slovní. Neverbální komunikaci ne vždy dokážeme vyjadřovat myšlenky srozumitelně a přesně. Zpravidla vypovídá o momentálním prožívání člověka více než samotná slovní komunikace.*“ Někdy stačí pouhý pohled a příjemce pochopí, zda s ním souhlasíme či nikoliv. Díky neverbální komunikaci můžeme zkrátit čas a tím zefektivníme komunikační proces.³⁴

Gavora shrnuje poznatky takto: „*Nonverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy. Mimikou, gestikulací či tónem hlasu může učitel dávat najevo svoji radost, spokojenost, sympatie nebo naopak nesympatie, hněv, nepřátelství. Podobné nonverbální signály může vysílat také žák směrem k učiteli a ke spolužákům.*“ Nonverbální projevy jsou během vyučování podstatnou součástí komunikace. Kdyby nebyla přítomna tato podstata, komunikace by připomínala dorozumívání se strojem. Nonverbální chování je důležitým znakem obrazu žáka. Pokud ho učitel odhalí, může mu pomoci při působení na žáka.³⁵

³³ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 106.

³⁴ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4, s. 18-19.

³⁵ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 99.

2 Zpětná vazba

Zpětná vazba je důležitou součástí pedagogické komunikace. Jedná se o informaci, kterou vyučující předává žákovi. Daná informace se týká žákova učení. Většinou si každý myslí, že zpětnou vazbu poskytuje pouze učitel směrem k žákům, ale není tomu tak. Žáci též přináší zpětnou vazbu učiteli. Učitel by neměl zpětnou vazbu zanedbávat, protože díky ní může žákům pomoci ve škole zlepšovat jejich výsledky.

V této kapitole je vymezen pojem zpětná vazba na základě několika publikací od různých autorů, jelikož každý uvádí různé definice tohoto termínu. Jednotlivé podkapitoly se zabývají cíli, funkcemi a typy zpětné vazby. Za pozornost stojí i školní hodnocení, které je součástí zpětné vazby.

2.1 Pojem zpětná vazba

Zpětná vazba je považována za nejdůležitější element v řízení rozmanitých systémů. Autoři Pedagogického slovníku vysvětlují zpětnou vazbu následovně: „*Pokud žák dostane hodnocení kvality své práce, dostává zpětnovazební informaci o tom, jak kvalitně se učí, příp. co by si měl ještě doplnit, aby vyhověl požadavkům učitele.*“ Na základě toho může učitel přizpůsobit výklad daným problémům a zaměřit se konkrétně na ty obtíže, kterým žáci nerozumí. Zpětnou vazbu učitel poskytuje ihned po žakově výkonu, nebo ji může odložit. Bez účinné zpětné vazby by hrozilo, že žáci nebudou pracovat v hodinách adekvátně. Proto by si každý učitel měl klást za cíl, zpětnou vazbu poskytovat a vyhledávat.³⁶

Starý, Laufková a kol. uvádí následující definici: „*Zpětná vazba je informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon. Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit.*“³⁷

V odborném článku Inventář znaků rozvojetvorného učení se dozvídáme, že: „*Zpětná vazba je přirozeným mechanismem pro osvojení si schopnosti učit se.*“ Kryrkorková zpětnou vazbu pojímá jako informaci, která nám předkládá obraz vnějších i vnitřních projevů chování. Například, když žáci kývají nebo vrtí hlavou, dávají tak

³⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 386.

³⁷ STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6, s. 60.

vyučujícímu najevo, zda téma pochopili či naopak. Pedagog tak získává neverbální informaci o tom, jak žáci látce porozuměli.³⁸

„Zpětná vazba je součástí výchovy v nejšířším slova smyslu, je procesem, přes který se pedagog snaží na základě nějakého záměru působit na chování svých žáků. Vede pedagoga k nahlédnutí do sebe samého a lepšímu porozumění chování, poznávání a učení žáků.“ To jsou slova autorky odborného článku Krykorkové.³⁹

V publikaci *Komunikace ve škole* autoři Mareš a Křivohlavý sdělují, že: *„V pedagogické psychologii už bylo překonáno zjednodušující pojetí zpětné vazby jako koncového článku řetězce: učitelův podnět – žákova reakce – učitelovo zpevnění žákovy reakce.“* Jedná se o složitější proces, nemůže zde vládnout jedno tvrzení, že odměna za správnou reakci či trest za chybnou reakci zrychlí učení žáka. Dnes je spíše zpětná vazba chápána jako korekční informace. Člověku, kterému je korekční informace předložena, chce porozumět tomu, jak probíhá proces, na kterém má své zásluhy a zajímá ho.⁴⁰

Reitmayerová a Broumová definují zpětnou vazbu jako informaci, která nás varuje před chováním určitého systému, zda je nebo není na správné cestě. Zjednodušeně jde o informaci, která nám umožňuje náhled nejen na vnější projevy živých bytostí. Lidé si zpětnovazební informace svěřují verbálně i neverbálně. Předávají si informace, ale chtějí i slyšet reakce na své jednání. Zpětná vazba je nezbytná pro náš vývoj. Informace získané od okolí nám umožňují pochopit roli mezi ostatními. Autorky knihy *Cílená zpětná vazba* píší, že: *„Zpětná vazba v širším slova smyslu je nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy.“*⁴¹

Gavora uvádí, že: *„V tradičním vyučování učitel téměř vždy reaguje na repliku žáka. Většinou odpověď žáka potvrdí nebo zamítne. Reakce učitele může mít formu verbální (Dobře; Výborně; Mhm) nebo nonverbální (přikývnutí, mávnutí, aby si žák sedl).“* Žák očekává zpětnou vazbu od učitele, a pokud se mu jí nedostane, necítí se ve

³⁸ KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení - Zpětná vazba. *Metodický portál / Odborné články* [online]. ©2011 [cit. 2021-10-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14437/INVENTAR-ZNAKU%02ROZVOJETVORNEHOUCENI---ZPETNA-VAZBA.html>

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 95-96.

⁴¹ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8, s. 9-10.

své kůži. Zpětná vazba je pro žáky podstatná, protože podle ní poznají, zda jejich odpověď koresponduje s odpovědí učitele.⁴²

Ve správně vedené vyučovací hodině se vyjadřují k odpovědi žáků i ostatní spolužáci a ne pouze učitel. Vyučující by si měl dát za úkol přivádět žáky nejen k sebehodnocení, ale i hodnocení spolužáků. Žáci by se neměli bát říct svůj názor na odpověď, projevit svůj souhlas či nesouhlas s výrokem. Reflexe nemusí nutně probíhat každou hodinu. Avšak vyučující by měl v nějaké pravidelnosti do hodin zapojovat hodnocení žáků.⁴³

Zpětná vazba je součástí i dalších pojetí. Reitmayerová a Broumová se ve své knize zabývají pojmem cílená zpětná vazba, tu definují jako: „*Označení procesu, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé*“. Autorky upozorňují, že zpětná vazba prochází od psychologie přes pedagogiku až po volnočasové aktivity, je tak vnímána jako víceoborový nástroj. Proto se setkáváme s různým pojmenováním. V našem prostředí můžeme narazit na následující pojmy: debriefing, reflexe, review, sharing. Tyto pojmy vysvětlují Reimaetová a Broumová následovně:⁴⁴

- **Debriefing** – k řízenému vyhotovení předešlého zážitku nám dopomohou otázky. Nutné je vyřešit aktuální situaci.
- **Reflexe** – výraz je spojován převážně se zážitkovou pedagogikou. Jedná se o hodnocení aktivity, která čerpá informace ze zpětné vazby k nalézání širších kontextů. Můžeme se s ní setkat i v rámci obecné psychologie, kde představuje druh sebepoznání. Právě nevýhodou tohoto výrazu je víceznačnost.
- **Review** – používá se opět v zážitkové pedagogice. Jde o první, popisovou část zpětnovazebního procesu.

⁴² GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 86.

⁴³ Tamtéž, s. 86.

⁴⁴ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8, s. 11-12.

- **Sharing** – jedná se o sdílení či odhalení emocí, které jsou spojeny s předchozím zážitkem.

V knize Cílená zpětná vazba se dozvídáme i o samotném pojmu zpětná vazba, který je nejčastěji vnímám jako součást procesu supervize. „*Nástroj, který s pomocí supervizora nebo supervizní skupiny, umožňuje pracovníkovi naplňovat a rozvíjet jeho odborné kompetence na pracovišti a v pracovních vztazích.*“ Podpůrnou funkcí, která se vztahuje k supervizi je „očišťování“ od emocí, které si až nevědomě pracovník přináší z práce do svého osobního volna.⁴⁵

2.2 Cíle zpětné vazby

Cílem zpětné vazby je učit se ze svých chyb. Jen tak můžeme opakovat své úspěchy. Především hlavním cílem zpětné vazby by mělo být informování žáka o svém procesu učení, jak si vedl a co by mohl zlepšit. Díky tomu si žák může stanovovat další cíle, kterých chce během studia dosáhnout.⁴⁶

Důležité je, aby učitelé poskytovali zpětnou vazbu žákům. Jen tak žáci poznají, jak na tom se svými znalostmi jsou, co mají zlepšit nebo naopak čeho se mají držet. Podání zpětné vazby má mnohem větší vliv na studijní výkon žáků. Zpětná vazba bude efektivnější, pokud zpětnou vazbu zaměříme na tipy, které žákovi pomohou v dosažení úspěchu.⁴⁷

Za cíl zpětné vazby považujeme i motivaci. Díky našemu přesvědčení, že žák má na víc, ho motivujeme, aby se nevzdával a dělal pokroky.

2.3 Funkce zpětné vazby

Mareš a Křivohlavý formulují čtyři funkce zpětné vazby:⁴⁸

1. **Funkce regulativní** - řídí žakovu činnost podle určité strategie, která využívá data na začátku, v průběhu i na konci procesu.

⁴⁵ REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8, s. 12-13.

⁴⁶ Tamtéž, s. 10.

⁴⁷ Tamtéž, s. 10.

⁴⁸ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 96.

2. **Funkce sociální** - dochází zde k ujasňování vztahů, postojů a očekávání mezi učitelem a žákem.
3. **Funkce poznávací** - vyučující má možnost lépe poznat žáka. Také žák poznává učitele, ale i učivo a dokonce i sám sebe.
4. **Funkce rozvojová** - žák se učí používat zpětnou vazbu. Na základě ní se vzdělává, vychovává sám sebe, tedy se rozvíjí.

Za jednu z funkcí zpětné vazby může být považována i její motivační úloha. „*Žáci budou jednat v reakci na zpětnou vazbu pouze tehdy, pokud věří, že se mohou zlepšit.*“ Pedagogové by měli žáky motivovat k víře ve zlepšení.⁴⁹

2.4 Typy zpětné vazby

Zpětnou vazbu členíme na různé typy, které jsou rozmanité. V následujících podkapitolách jsou jednotlivé typologie popsány na základě publikací *Učitel a žáci v komunikaci* od Gavory a *Komunikace ve škole* od autorů Mareš a Křivohlavý.

2.4.1 Typologie – Peter Gavora

Gavora ve své knize píše o typologii reakcí učitele na správnou odpověď žáka. Vyučující má možnost projevit reakci na správnou odpověď více způsoby. Nejvíce se používá.⁵⁰

- **Akceptace odpovědi žáka** – vyučující uzná odpověď žáka, reaguje stručně. Nejčastěji využívá výrazy: *Ano; Mhm; V pořádku.*
- **Echo odpovědi** – vyučující buď přesně zopakuje odpověď žáka, nebo použije parafrázi a tím potvrdí správnost odpovědi. Například: „*Ž: Toto dílo napsal Seifert. U: Ano, byl to Seifert.*“
- **Elaborace odpovědi žáka** – odpověď žáka učitel více doplní a jinak rozvine. „*U: Proč chováme ryby a proč je chytáme? Ž: Protože mají dobré maso a jsou výživné. U: Ano. Například mají mnoho vitamínů, výživných látek, ...*“

⁴⁹ HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-335-4, s. 25.

⁵⁰ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 86-87.

- **Pochvala žáka** – žákova odpověď je oceněna učitelem, to má na žáky více pozitivní vliv než jen potvrzení správnosti odpovědi. Například: „*U: Děkuji, Velmi hezky jsi odpověděla na všechny položené otázky. Jednička.*“

Podstatnější jsou reakce učitele, kterými podtrhne vlastní názor či přínos žáka. Taková pochvala je motivací. Žák si je vědom, že jeho názory jsou významné, důležité pro učitele. Často se v hodinách můžeme setkat s výrazy: *Dobře; Výborně*. Řekli bychom, že jde o pochvalu, ale není tomu tak. Jde o lehký hodnotící náboj, konkrétně o akceptaci odpovědi žáka. Aby šlo o pochvalu, musí učitel přidat více slov.⁵¹

Gavora pojednává také o typologii reakcí učitele na chybu žáka, převzal ji od Mareše a Křivohlavého. Vysvětlení způsobů reagování je zmíněno až u typologie právě autorů Mareše a Křivohlavého.

Gavora se spíše zabývá tím: „*Proč žák neumí odpovědět na otázku učitele, resp. proč odpověděl špatně.*“ Většinou uvádí neznalost učiva, ale existují i další důvody. Například žák neslyšel otázku, kvůli tomu, že učitel mluvil potichu, nebo naopak rychle. Nebo měl žák málo času na zformulování odpovědi. Neodpoví-li žák na otázku, má učitel několik možností: zopakování otázky, přeformulování otázky, odpoví na otázku sám či vyvolá někoho jiného.⁵²

Učitel může reagovat různými způsoby na chybu. Měl by se samozřejmě řídit situací ve třídě. Někdy stačí na chybu upozornit a žák si ji sám opraví. Jindy je zase potřeba přesně vymezit, kde se chyby nachází.⁵³

2.4.2 Typologie – J. Mareš a J. Křivohlavý

Dále je představena typologie od Mareše a Křivohlavého, kteří dělí zpětnou vazbu na přímou a nepřímou. Některé typy jsou obohaceny o konkrétní příklady z českých a slovenských škol.⁵⁴

⁵¹ GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9, s. 87.

⁵² Tamtéž, s. 88.

⁵³ Tamtéž, s. 89.

⁵⁴ MAREŠ, Jiří a JARO KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 96-98.

Typy přímé zpětné vazby:

- **Souhlas, pochvala** – *Výborně. Správně. Vidiš, jak ti to pěkně jde.*
- **Nesouhlas, výtko** – *Ne. Počkej, počkej!; Ale prosím tě! Pozor!*
- **Částečný souhlas, částečný nesouhlas** – *To je sice pravda, ale ... Ano, je to radon, ale značka není Ra.*
- **Jednoduchá pozitivní odpověď** - vyučující buď přesně zopakuje odpověď žáka, nebo použije parafrázi a tím potvrdí správnost odpovědi.
- **Jednoduchá negativní odpověď** – učitel zopakuje chybu, či řekne správnou odpověď.
- **Částečně pozitivní, částečně negativní odpověď** – *„Je od vás ohromně hezké, že mi přejete do nového roku hodně zdraví, ale to bych u vás nesměl učit matematiku.“*
- **Pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením** – *Výborně. Hezky jsi nám to vysvětlila. Sice za mé pomoci, ale vím, že je to velice těžké.*
- **Negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením** – *Ž: Musíme si nejdříve vypočítat obvod. U: Obvod už máme, je to sto třicet pět.*

Typy nepřímé zpětné vazby:

- **Doplnění původní odpovědi rozvedením.**
- **Doplnění původní odpovědi zpřesněním, zúžením.**
- **Vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ** – *U: Čím projevujeme radost, že jsme svobodní? Ž: Oslavami. U: Jen oslavami? Čím ještě?...*
- **Vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy.**
- **Přechod k jinému tématu** – *U: Které ovoce nám dává jablko? Ž: Jablko nám dává jablko. U: Co nám dává hrušeň?...*

- **Smíšená zpětná vazba.**

Mareš a Křivohlavý dochází k závěru, že:⁵⁵

- 1) vyučující nepoužívá verbální zpětnou vazbu pravidelně po každé odpovědi žáka, může využívat i neverbálních prostředků,
- 2) jednotlivé typy zpětné vazby učitelé spojují do celků,
- 3) učitelé využívají zřídka zpětnovazebních postupů. Přitom by mohly žákovy pomoci v učení.

Nabízí se otázka, zda žáci potřebují neustále poskytovat zpětnou vazbu. Zdá se, že nikoli. Například pokud jde o snadnější úkoly nebo v případě, kdy žák je zkušenější a dokáže se rozhodnout sám. Na druhou stranu může docházet k situacím, kdy žákovi je poskytnuta zpětná vazba, ale on ji nevyužije. Měli bychom žáka naučit správně vnímat zpětnou vazbu a „číst“ to, co se mu sděluje slovně, písemně, nebo třeba pauzou v komunikaci. Zde se objevují problémy, někteří žáci třeba neslyší rozdíl mezi výslovností cizího jazyka a výslovností vzorovou. Důvodem může být, že žák si neuvědomuje chybu, protože mu nepřipadá jako velká. Existují i opačné případy, kdy je žák neustále chválen i za lehké úkoly. Neustálá pochvala ho neuspokojuje a přestává reagovat na zpětnou vazbu.⁵⁶

Wiliam a Leahyová sdělují doporučení. „*Používejte zpětnou vazbu buď k tomu, abyste žákům poradili, jak zlepšit jejich práci, nebo abyste jim sdělili, jak dobrá jejich práce je. Nesnažte se dělat obojí najednou.*“⁵⁷

2.4.3 Verifikační a elaborační zpětná vazba

Mezi velmi obecné členění patří typologie Kulhavého a Stocka, kteří rozlišují verifikační a elaborační zpětnou vazbu.⁵⁸

- **Verifikační** zpětná vazba poskytuje informaci o tom, zda je odpověď v pořádku či ne.

⁵⁵ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 98.

⁵⁶ Tamtéž, s. 98-99.

⁵⁷ WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKAČNÍ LABORATOŘ, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2, s. 125.

⁵⁸ ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7, s. 113.

- **Elaborační** zpětná vazba poskytuje žákovi novou informaci nebo vodítko, které vede ke správnému řešení.

2.4.4 Typologie s ohledem na zaměření zpětné vazby

Jako poslední členění jsou zmíněny typy zpětné vazby s ohledem na její zaměření dle Hattie a Timperleyové. Zpětnou vazbu s ohledem na zaměření dělí na:⁵⁹

- Zpětnou vazbu zaměřenou na **úkol nebo výsledek** – dochází k vyhodnocení, zda žákův výkon je správný či ne. Od žáka můžeme vyžadovat, aby práci doplnil nebo opravil. Tento typ se používá nejčastěji.
- Zpětnou vazbu zaměřenou na **proces** – tento proces napomáhá žákům zvládnout zadaný úkol. Žáci mohou upravovat postup svého řešení. Důležité je, aby žáci vynakládali námahu na dosažení cíle.
- Zpětnou vazbu zaměřenou na **seberegulaci** – jde tu o sebehodnocení žáků, které je dále motivuje, aby zvládli dané úkoly.
- Zpětnou vazbu zaměřenou na **osobnost** – obsahuje hodnocení osobnosti žáků. Považována autory za nejméně efektivní.

Na základě metaanalýzy řady výzkumů zdůrazňují Hattie a Timperleyová, že různé typy zpětné vazby mohou být rozmanitě efektní. Vyzdvihují zpětnou vazbu zaměřenou na proces, protože tím žák prohlubuje porozumění učivu.⁶⁰

Typů zpětné vazby máme několik. V podkapitole 2.4.1 byla představena typologie Gavory, který zpětnou vazbu dělí na pozitivní a negativní. Jako podstatné bylo zmíněno, že Gavora se věnuje také příčině chybné odpovědi. Například uvádí neznalost učiva nebo vyjmenovává důvody, které způsobí chybu. V podkapitole 2.4.2 Mareš a Křivohlavý dělí zpětnou vazbu na přímou a nepřímou. Navíc zmiňují příklady u některých podtypů zpětné vazby. Podkapitola 2.4.3 shrnula typologii Kulhavého a Stocka, kteří popisují verifikační

⁵⁹ HATTIE, John a Helen TIMPERLEY. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* [online]. 2007, **77**(1), 81-112 [cit. 2021-11-04]. ISSN 0034-6543. Dostupné z: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

⁶⁰ Tamtéž.

a elaborační zpětnou vazbu. Podkapitola 2.4.4 zmiňuje typy zpětné vazby s ohledem na zaměření podle Hattie a Timperleyové.

Krykorková píše, že: „*Mnoho pedagogů vyučuje s představou zpětné vazby jakožto předávání hodnocení v podobě známky. Nepochybně i toto hodnocení poskytuje žákům zpětnou vazbu ohledně jejich úrovní dovedností v určité oblasti.*“ Na základě známky žák mnohdy neví, v čem přesně chyboval. Oproti tomu je zpětná vazba motivací do dalšího učení a vede nejen žáky, ale i učitele ke zkvalitnění výuky.⁶¹

2.5 Zpětná vazba jako součást hodnocení

Důležitým pojítkem zpětné vazby je hodnocení, které je podle Slavíka „...*součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby, která vede k nápravě (korekci) chybných (nepřijatelných nebo málo efektivních) výkonů a zabraňuje nakupení omylů.*“ Díky kvalitnímu hodnocení se žák poučí a učitelé pomáhá zvládat jeho pedagogickou práci.⁶²

Slavík popisuje školní hodnocení následujícím způsobem: „*Všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ Zároveň píše o školním hodnocení jako o zpětné vazbě, která informuje, zda práce ve škole plní zadané cíle. Jedná se o informaci, jak úspěšně probíhá výuka a jakých výsledků dosáhla. Slavík píše, že: „*Školní hodnocení, ať již jsou to známky nebo slovní hodnocení, obecně patří k nejčastěji vyměňovaným informacím mezi učiteli, žáky, rodiči i dalšími účastníky školního dění – např. ředitelem školy, inspektory.*“⁶³

Podobným způsobem pojímají školní hodnocení také Kolář a Šikulová dle nich: „*Školní hodnocení tedy poskytuje informace o tom, jak úspěšně pobíhá výuka a jaké jsou její výsledky.*“ Ve školním prostředí narážíme na hodnocení v podobě zpětné vazby, v podstatě jde o neustálou hodnotící aktivitu učitele. Především vyučování a zpětná vazba se snaží dosáhnout k zdokonalování učební činnosti žáků. „*Žáci se ve škole učí především učit se.*“⁶⁴

⁶¹ KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení - Zpětná vazba. *Metodický portál / Odborné články* [online]. ©2011 [cit. 2021-10-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14437/INVENTAR-ZNAKU%02ROZVOJETVORNEHOUCENI---ZPETNA-VAZBA.html>

⁶² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9, s. 21.

⁶³ Tamtéž, s. 14-15, 23.

⁶⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6, s. 18-19.

Hodnocení pro učitele předkládá informace o pedagogické práci vyučujícího, která může být ovlivněna např. charakterem vyučovaného předmětu nebo vlivem ředitele dané školy. Žákům má hodnocení poskytovat zpětnou vazbu o jejich výkonu, která musí být brzká a v souladu s kritérii hodnocení. Jedná se např. o informace týkající se typu chyby a způsobu její opravy.⁶⁵

Nejčastěji se setkáváme s pojmy sumativní a formativní hodnocení.

Výraz sumativní pochází z lat. *summa*, což znamená hlavní obsah či celek. Slavík uvádí, že jeho cílem je: „*získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.)*“. Sumativní hodnocení je zpravidla finální, konečné. Nejčastějším příkladem tohoto hodnocení je známka za delší časový úsek, např. vysvědčení. Toto hodnocení může mít také slovní formu, např. slovní shrnující charakteristiky.⁶⁶

Formativní hodnocení pochází z lat. *formo*, neboli upravuji, přetvářím. V dnešní době se považuje za velmi důležitou součást vyučovacího a učebního procesu. Probíhá během učení a slouží primárně žákovi. Formativní hodnocení se zaměřuje na odhalování chyb a nedostatků v práci žáka, zároveň nabízí poučení či radu, jak se zlepšit do budoucna. Typickým příkladem jsou připomínky učitele a oprava v průběhu práce žáka. Pro řízení učení žáků se formativní hodnocení jeví jako nezbytné.⁶⁷

Wiliam definuje formativní hodnocení jako popis procesu, ve kterém dochází k pravidelnému hodnocení žáků a učitelé sledují výsledky, aby zkontrolovali, zda žáci dosahují pokroků.⁶⁸

Wiliam zmiňuje, že někdy se též formativní hodnocení nazývá hodnocením pro učení. Avšak autor vysvětluje, že mezi těmito pojmy existují rozdíly. Termín hodnocení

⁶⁵ MRÁZKOVÁ, Jana. Formativní a sumativní hodnocení žáků – DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. ©2016 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11163>

⁶⁶ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9, s. 37-38.

⁶⁷ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X, s. 404-405.

⁶⁸ WILIAM, Dylan. *Creating the schools our children need : why what we're doing right now won't work (and what we can do instead)*. West Palm Beach : Learning Sciences International, 2018. ISBN 978-1-943920-33-4, s. 166.

pro učení vypovídá o účelu hodnocení, kdežto formativní hodnocení hovoří o funkci, kterou skutečně plní.⁶⁹

⁶⁹ WILIAM, Dylan. *Assessment for learning: why, what, and how?*. London: University of London, Institute of Education, 2009. ISBN 978-0-85473-788-8, s. 8-9.

3 Práce s chybou

Se zpětnou vazbou souvisí také pojem chyba. Tomuto tématu je věnována následující kapitola.

Ve výuce žáci a učitelé narazí na chybu v podobě chybné odpovědi, chybného postupu či chybného rozhodnutí. Chybu si vysvětlíme dvojím způsobem. Za prvé jde o něco nepatřičného, co by se nemělo objevit. Pokud se vyskytne, tak to značí nepozornost či nepřipravenost žáka. Za druhé jde o běžnou součást každé lidské činnosti, kde jedinec se snaží zvládnout to, co dosud neznal. I když žákům necháváme více samostatnosti ve zvládání jejich žákovských činností, zvyšuje se tím možnost výskytu chyb. Za možných podmínek má chyba poznávací a výchovnou funkci. Ale musí jít o přijatelnou a ne nesmyslnou chybu. „*Chyba neohroží žákovo učení za čtyř podmínek: musí být jako chyba odhalena, musí být určeno místo jejího výskytu, musí být vysvětlena a nakonec opravena.*“⁷⁰

3.1 Definice chyby

Tato podkapitola popisuje význam chyby na základě několika autorů.

Hartl a Hartlová považují chybu za nesprávnost. Jako příklady uvádí reakce, odpovědi, řešení problémů a výtvary, které se odklonili od cíle. Ale na druhou stranu ji považují za přínos, protože může k učení přispět.⁷¹

Kosíková přesně nedefinuje chybu. Pokládá si však otázky a zamýšlí se nad nimi: „*Co je to chyba? Kdy je možno označit žákův výkon za chybný?*“ Jak ze strany žáka, tak ze strany pedagoga, může být práce s chybou chápána jako problém. Kosíková upozorňuje, že: „*Správný pohled na chybu znamená dívat se na ni jako na přirozenou součást procesu učení (zvláště na počátku učení). Jde o to, jak naučit žáka s chybou pracovat a tento jev využít v žákův prospěch.*“⁷²

⁷⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 99-100.

⁷¹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1, s. 218.

⁷² KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1, s. 137-139.

Podle Slavíka je chyba: „*Nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“).*“ Chyba může být vnímána i jako informace, která nabádá ke korekci či nápravě chyby.⁷³

Kulič definuje chybu takto: „...*výkon, který se odchyľuje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k danému cíli, nebo takové, které k němu vede oklikou, s příliš velkými ztrátami.*“ Takové odpovědi, reakce, výkony označujeme jako chybu. Pojem chyba je brán spíš negativně jako odchýlení se od toho, co požaduje učitel.⁷⁴

3.2 Druhy chyb

Existuje několik druhů chyb a je zapotřebí je rozlišovat. Když uděláme chybu, považujeme to za něco špatného.

Autor článku Radek Hanuš rozeznává pět druhů chyb:⁷⁵

- 1. Chyby z nadsazení** – „...*pokoušíme se rozšířit znalosti nad rámec našich současných schopností.*“ Pokud řešíme úkol, jehož úroveň je na nás vysoká, je pravděpodobné, že budeme chybovat. Proto bychom měli zvolit méně náročnou úroveň, abychom dosáhli zvoleného cíle.
- 2. Chyba z neznalosti** – „...*dosáhneme stanoveného cíle, a pak zjistíme, že námi dosažené řešení bylo z nedostatku znalostí nesprávné.*“ Po nějaké době si uvědomíme příčinu chyby.
- 3. Chyba z malé dovednosti a zkušenosti** – k chybě dochází na základě malé zkušenosti. Po teoretické stránce člověk vše splňuje a v praktické zátěži se ztratí a udělá chybu.

⁷³ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9, s. 71.

⁷⁴ Kulič, Václav. *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 5-6.

⁷⁵ HANUŠ, Radek. *Práce s chybou, aneb o tom, že chyby jsou motorem inovací* : Česká cesta. *Česká cesta* [online]. ©2021 Česká cesta, spol. s.r.o. [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <https://ceskacesta.cz/prace-s-chybou-aneb-o-tom-ze-chyby-jsou-motorem-inovaci/>

4. **Lajdácké chyby** – „...vznikající při vykonávání činnosti, kterou již ovládáme.“ Snažíme si ulehčit práci, ztratíme pozornost či nezáměr z neustálého opakování.
5. **Rozhodné chyby** – jde o situace, v nichž může mít chyba vážné následky. Měli bychom rozeznávat situace, kdy riskovat a kdy ne a spíše se držet ověřených znalostí a postupů. V některých situacích se riskovat nevyplácí (např. přijímací zkoušky – rozhodné testování).

Jak je vidět, některým chybám můžeme předcházet a některé pro nás mohou mít poučující charakter. Pokud k chybě dojde, jakýmkoli způsobem ač z nepozornosti či nevědomosti, měli bychom se snažit o její vyřešení.

Kolář a Šikulová zdůrazňují, že chybu ve výuce lze chápat dvojím způsobem:⁷⁶

1. Jako **nepatříčný, nežádoucí jev**, kdy chybu způsobuje žákova nepřipravenost, nepozornost či nezáměr.
2. Jako **pozitivní jev**, kdy chyba je součástí každé lidské činnosti. Žák se pokouší osvojit si poznatky, které jsou pro něho nové. Během samostatné práce může chybovat.

Chybu nemusíme vnímat jen v negativním smyslu, za následek může mít i poznávací a výchovný význam. Jde o to, aby žáci sami našli chyby (ve své, tak i v cizí práci), snažili se nalézt správné řešení a hledali cestu k nápravě těchto chyb.⁷⁷

Slavík dělí chyby na:⁷⁸

- **Objektivní chyby** – mají jednoznačnou platnost. Může být o nich veden racionální spor s možností se odvolat na jednoznačné důkazy. Vyskytují se v přesně stanovených pravidel, norem, algoritmů. Příkladem může být porušení pravidel stanovených na základě třídního parlamentu.

⁷⁶ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6, s. 115.

⁷⁷Tamtéž, s. 115.

⁷⁸ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9, s. 71-73.

- **Relativní chyby** – mají pouze omezenou platnost, protože závisí na jedinečném osobním prožitku. Příkladem jsou tvůrčí symbolické projevy. Ve školní praxi se můžeme setkat s relativními chybami např. na hodinách slohu, kde učitel přijde slohová práce žáka nedostačující. Ale přesto bychom měli brát ohled na žákovu tvůrčí schopnost a kreativitu. „*Relativní chyby nelze dokázat, lze na ně jenom poukazovat prostřednictvím kritiky (kritiku zde chápeme i v kladném smyslu, tj. jako zviditelňování a oceňování toho, co je dobré).*“

3.3 Způsob práce s chybou

Jakým způsobem lze pracovat s chybou, to popisují ve své publikaci Mareš s Křivohlavým. Způsob práce s chybou rozdělují do čtyř skupin.⁷⁹

1. **Detekce chyby** – chyba je zaznamenána, upozornit žáka na chybu může buď učitel, nebo rodič. Většinou se detekce chyby objevuje ve dvouhodnotové úrovni: ano – ne, správně – chybně. Chyba není přesně určena.
2. **Identifikace chyby** – jde o přesnější informaci, v čem žák udělal chybu a kde se chyba nachází.
3. **Interpretace chyby** – dochází k vysvětlení, proč žák udělal chybu. Učitel by si měl uvědomit, zda chybí jen jedinec například z nepozornosti, nebo větší míra žáků, pak by to nasvědčovalo tomu, že učitel špatně vyložil učivo.
4. **Korekce chyby** – neboli opravení chyby, pozor chyba musí být správně identifikovaná, jinak by si žák mohl zapamatovat špatné řešení.

Tyto čtyři způsoby práce s chybou na sebe nemusí nutně navazovat popořadě. Záleží na učiteli, zda nechá žáka samotného nalézt chybu, nebo zda mu ukáže, kde chybu najde. Učitel by měl zvážit, co je v možnostech žáka, zda se sám posune až k vysvětlení a opravě chyby. Případně jestli mu vyučující pomůže projít všemi fázemi společně. Chybami se člověk učí, dělají je všichni, nejen žáci, ale i učitelé. Neměli bychom se za ně stydět, protože chybovat je lidské a jen díky nim se dokážeme poučit.

⁷⁹MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3, s. 100-101.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologické aspekty šetření

Výzkum v rámci empirické části byl proveden ve dvou fázích, tudíž má jak kvalitativní, tak kvantitativní charakter. Jako výzkumné metody byly použity rozhovory pro učitele a dotazníky pro žáky.

V první části byl použit kvalitativní výzkum v podobě rozhovorů s vyučujícími. Zde nejde o vyvození obecně platných závěrů nýbrž o poukázání na realitu práce učitele se zpětnou vazbou v rámci předmětů český jazyk a výchova k občanství na druhém stupni základní školy. Struktura rozhovorů je totožná až na první otázku, která je odlišně formulována kvůli zkoumaným předmětům. Jeden rozhovor se týká zpětné vazby ve výuce českého jazyka a druhý je zaměřený na zpětnou vazbu ve výuce výchovy k občanství. Tudíž vyučující zodpověděly otázky na rozhovor pouze pro svůj obor.

Ve druhé části byl zvolen kvantitativní výzkum s použitím dotazníků, aby bylo získáno větší množství dat. Vytvořeny byly dva identické dotazníky, přičemž jeden je zaměřený na zpětnou vazbu ve výuce českého jazyka a druhý na zpětnou vazbu ve výuce výchovy k občanství. Dotazníky byly předloženy k vyplnění žákům druhého stupně tedy ročníkům 6. až 9. na jedné nejmenované základní škole. Žáci vyplnili dotazníky anonymně. Konkrétněji odpovídali žáci pouze na dvě první otázky, které zjišťují pohlaví a ročník, který v daném roce navštěvují.

4.1 Výzkumné cíle, výzkumné otázky, předpoklady

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, *jak probíhá zpětná vazba na druhém stupni základní školy v rámci předmětů český jazyk a výchova k občanství.*

Výsledky rozhovorů zjišťují, jaké podoby zpětné vazby používají učitelé v rámci zkoumaných předmětů, jak vnímají aktivitu žáků a jakými způsoby pracují s chybou a hodnotí výkony žáků. Proto se otázky rozhovorů zaměřují na porovnání poskytování zpětné vazby v rámci českého jazyka a výchovy k občanství, jelikož každý učitel používá zpětnou vazbu různě.

Výsledky dotazníků ukazují, jaké podoby má zpětná vazba ve výuce zkoumaných předmětů a jak žáci vnímají zpětnou vazbu poskytovanou od učitelů českého jazyka a

výchovy k občanství. Co žákům vyhovuje a motivuje je k práci v hodinách daných předmětů.

Na základě stanoveného cíle jsou vymezeny následující výzkumné otázky:

- Otázka č. 1: *Jaké podoby má zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství?*
- Otázka č. 2: *Jak žáci vnímají zpětnou vazbu poskytovanou učiteli v rámci českého jazyka a výchovy k občanství?*

Stanoveny byly tyto předpoklady:

- Předpoklad č. 1: *Více, jak 70 % žáků nedokáže vysvětlit pojem zpětná vazba.*
- Předpoklad č. 2: *Vyučující v hodinách daných předmětů nedávají prostor k zhodnocení svých hodin a raději se ve větší míře věnují probíranému učivu.*

Přínosem výzkumného šetření je zjistit pohled obou stran (žáků-vyučujících) na zpětnou vazbu probíhající v rámci českého jazyka a výchovy k občanství, který může pomoci v případném zlepšení v jejich vztahu.

4.2 Struktura rozhovorů a dotazníků

V rámci rozhovorů byly dvěma vyučujícím pokládány stejné otázky (kromě první – lišilo se znění z důvodu odlišných pracovních funkcí učitelek) ohledně výuky českého jazyka a výchovy k občanství. Tedy jeden rozhovor byl veden s vyučující českého jazyka a druhý s vyučující výchovy k občanství. Cílem rozhovorů bylo zjistit a porovnat odpovědi vyučujících, zda se shodují, nebo v čem se liší zpětná vazba v rámci zkoumaných předmětů.

Zvolen byl polostrukturovaný rozhovor, který připadl v úvahu jako nejvhodněji zvolená metoda, protože jsou získány názory, vlastní poznatky a zkušenosti dotazovaných. Rozhovory probíhaly po předchozí dohodě individuálně v domluvený čas. Délka rozhovoru trvala průměrně hodinu. Před samotným rozhovorem proběhlo krátké představení a byla vysvětlena podstata výzkumu.

Otázky rozhovorů jsou rozděleny na dvě části (viz přílohy A, B). První část zahrnuje 8 identifikačních otázek, které jsou zpracovány v podkapitole 4.3.4. Druhá část se zaměřuje na 16 hlavních otázek rozhovoru, které jsou rozebrány v kapitole 5. První dvě otázky rozhovoru zjišťují, ve kterých ročnících vyučující předměty učí a zda mají určená pravidla organizace práce. Následují otázky rozdělené do podkapitol: zpětná vazba, aktivita žáků, práce s chybou a hodnocení. Některé otázky byly průběžně doplňovány dalšími podotázkami, což vyplynulo z kontextu rozhovoru. Výpovědi učitelek byly zaznamenány do notebooku a byl proveden jejich přepis (viz přílohy E, F). Poté následovala transkripce textu a výběr podstatných částí. Následovalo kódování, což pomohlo k lepší orientaci v textu a jeho analýze.

Dotazníky pro žáky 2. stupně jsou totožné a skládají se z 19 otázek (viz přílohy C, D). Žáci vyplňovali dva dotazníky se stejnými otázkami ohledně výuky českého jazyka a výchovy k občanství. Kromě otázek, obsahují dotazníky také úvodní formulí, která se skládá z oslovení, představení se respondentovi a základních pokynů pro vyplnění. Dotazníky byly anonymní, respondenti uvedli pouze pohlaví a ročník, do kterého ve školním roce 2021/2022 dochází. V dotaznících jsou použity uzavřené otázky, kdy má respondent možnost vybrat jednu z nabízených variant. Dále jsou využity otevřené otázky, kdy odpověď záleží na respondentovi. Také se v dotaznících nacházejí tabulky s výčtem odpovědí, kde respondenti zaškrtovali míru opakování. Pokud jim ve výčtu chyběla nějaká varianta, měli možnost doplnit vlastní odpověď.

První otázky dotazníků zjišťují pohlaví respondenta a ročník, do kterého v daném školním roce dochází. Následující otázky se zaměřují na vztah žáků k daným předmětům, tedy zda jsou předměty žáky oblíbené či neoblíbené, aktivitu žáků, zpětnou vazbu, práci s chybou a hodnocení. Odpovědi žáků jsou zpracovány v kapitole 6 do sloupcových grafů a excelových tabulek, na základě kterých jsou porovnány, zda se shodují či liší odpovědi žáků v rámci obou předmětů.

4.3 Charakteristika školy, výzkumného vzorku a sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo na nejmenované větší vesnické škole. Vybrala jsem si tuto základní školu, protože jsem ji absolvovala a vykonávala jsem zde i pedagogické praxe. Kvantitativní výzkum v podobě dotazníkové metody byl proveden na druhém stupni tedy v 6. až 9. ročníku. Dotazníky byly vyplněny celkem 75 žáky. Kvalitativní výzkum v podobě rozhovorů byl veden s vyučující českého jazyka a s vyučující výchovy

k občanství na dané základní škole. Veškerá data byla sesbírána během jednoho týdne. Níže uvedené informace k charakteristice základní školy jsou čerpány ze školních webových stránek, které jsou přístupné veřejnosti a jsou zařazeny do seznamu online zdrojů na konci diplomové práce.

4.3.1 Charakteristika školy

Budova školy byla postavena v roce 1935, avšak její prostory jsou nadčasové a plně vyhovující současnému vyučování. Škola je plně vybavena moderní technikou a splňuje požadavky žáků i vyučujících. V roce 2015 byla provedena rekonstrukce školy, která spočívala ve výměně oken a nové fasády. Ve školním roce 2019/20 proběhla velká půdní přestavba, přičemž vznikly nové učebny: jazyková, environmentální a fyzikální. Díky těmto učebnám mají žáci i pedagogové další možnosti pro moderní vyučování.

Základní škola se nachází ve větší vesnici, kterou navštěvuje zhruba 250 žáků. Ve škole pracuje celkem 33 zaměstnanců. Mezi ně patří učitelé, školní vychovatelky, asistenti pedagogů, kuchařky, školník, uklízečky a hospodářka školy. Škola poskytuje základní vzdělávání, zabezpečuje rozumovou výchovu a podporuje zájmovou činnost žáků. Snaží se vytvářet rodinné klima a dobrou spolupráci s rodiči.

V budově školy se nachází třídy pro první i druhý stupeň, školní družina, školní jídelna, tělocvična i školní dílna. V druhé části budovy škola poskytla třídy pro předškolní oddělení dětí z mateřské školy. Děti se tak postupně seznamují s prostředím základní školy a při nástupu do první třídy se cítí dobře. Základní škola má velký spádový obvod, téměř polovina žáků dojíždí z okolních vesnic. Za školou se nachází rozsáhlý školní pozemek, na kterém byl vytvořen atletický ovál s hřištěm pro různé míčové hry. Toto místo se využívá při tělesné výchově a sportovních akcích. Dětské hřiště využívá také školní družina i mateřská školka.

Škola poskytuje žákům velké množství zájmových kroužků, kde mohou trávit svůj volný čas po vyučování. Žáci mají možnost navštěvovat seminář z českého jazyka nebo matematiky, dále i kroužek dopravní, hudební, výtvarný a florbalový. Semináře a kroužky probíhají pravidelně vždy v daném termínu a čase od října do května příslušného školního roku. Každý nabízený kroužek je otevřen, pokud se na něj přihlásí minimálně 5 dětí. Ve většině případů je vede vyučující školy.

Aktuální ŠVP dané základní školy je platný od 1. září. 2013 a byl aktualizován 6. září 2019. Školní vzdělávací program je vytvářen pedagogickými zaměstnanci a je schvalován a vydáván ředitelem školy. Cílem ŠVP je, aby spokojené děti učili spokojení učitelé, aby děti ze školy odcházely připravené do dalšího života a uměly si v něm poradit.

Na dané základní škole dominuje hodnocení ve formě klasifikace. Výuka probíhá klasicky, tedy vyučovací hodina má 45 minut. Třídy na druhém stupni, na které se empirické šetření zaměřuje, mají v průměru kolem 20 žáků. Může se to zdát jako nízký počet, ale na vesnické škole je to normální a pro učitele vyhovující počet. Výuka českého jazyka probíhá pravidelně s časovou dotací 4 hodin týdně. Z toho 2 hodiny jsou věnovány mluvnici, hodina literatury a hodina slohu. Výchova k občanství je vyučována v ročnících 6. až 9. a to s časovou dotací 1 hodina týdně. Výuka probíhá převážně v kmenové třídě. K organizačním formám patří exkurze, besedy a přednášky.

4.3.2 Výzkumný vzorek – dotazníky pro žáky

Dotazníky byly anonymně vyplněny celkem 75 žáky druhého stupně. Žáci odpovídali celkem na dva dotazníky. Jeden byl zaměřen na zpětnou vazbu ve výuce českého jazyka (též ČJ) a druhý na zpětnou vazbu ve výuce výchovy k občanství (též VKO). Dotazníky byly připraveny v papírové podobě a žáci je vyplňovali během jedné vyučovací hodiny.

Na základě odevzdaných odpovědí vyplývá, že dotazník vyplnilo 36 dívek a 39 chlapců. Konkrétně z šestého ročníku odpovědělo 11 dívek a 8 chlapců, ze sedmého ročníku 8 dívek a 10 chlapců, z osmé třídy 8 dívek a 11 chlapců a z deváté třídy 9 dívek a 10 chlapců. Zajímavé je, že žáků je poměrně málo a jedná se o jednu třídu daného ročníku, kde max. počet nepřesáhl 20. Třídy 6. 8. a 9. mají stejný počet žáků tedy 19, sedmý ročník má jen o jednoho žáka méně tedy 18. Pro přehlednost jsou údaje zpracovány do následující tabulky 1.

Tab. 1 - Charakteristika výzkumného vzorku – žáků

Základní škola	Ročník								Celkový počet žáků
	6.		7.		8.		9.		
	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	
Nejmenovaná	11	8	8	10	8	11	9	10	75

4.3.3 Třídy dle vzorku dle známek

V rámci charakteristiky přístupu učitelek k známám následující tabulka 2 zobrazuje počet známek za měsíc a jejich průměr v jednotlivých ročnících v obou zkoumaných předmětech. Právě známky mohou mít vliv na oblibu či neoblibu předmětů.

Tab. 2 – Počet známek za měsíc a jejich průměr v jednotlivých ročnících zkoumaných předmětů

Ročníky	Český jazyk		Výchova k občanství	
	počet známek za měsíc	průměr známek	počet známek za měsíc	průměr známek
6.	12	2,1	2	1,5
7.	17	2,9	2	1,5
8.	9	3,1	1	1,0
9.	8	2,8	1	2,0

Z tabulky je zřejmé, že žáci získávají větší počet známek na hodinách českého jazyka, kde obdrží známky za diktáty, cvičení s přípravou, referáty, ústní zkoušení, kontrolní práce, pravopisné cvičení. Ve výchově k občanství získávají známky za prezentace aktualit či referáty a testy. Je patrné, že žáci 8. třídy jsou horší v hodinách ČJ s průměrem známek 3,1. Avšak v hodinách VKO mají nejlepší průměr 1,0 ze všech tříd druhého stupně. Jasně je, že všechny ročníky si vedou na základě průměru známek lépe ve výchově k občanství.

4.3.4 Výzkumný vzorek – rozhovory s vyučujícími

Rozhovory byly určeny záměrně dvěma vyučujícími, které učí jeden ze sledovaných předmětů (1 vyučující – český jazyka x 1 vyučující výchova k občanství). Obě paní učitelky pracují na druhém stupni a učí minimálně jednu hodinu českého jazyka, nebo výchovy k občanství. Vyučující českého jazyka bude v diplomové práci uváděna jako vyučující 1, vyučující výchovy k občanství jako vyučující 2.

Vyučující 1: Žena ve věku 49 let s praxí 21 let. Na dané základní škole pracuje od roku 1996, mezitím byla 5 let na mateřské dovolené. Pochází z učitelké rodiny, velký vliv na ni měl její otec, který ji vedl ke čtení. Vystudovala pedagogickou fakultu v Hradci Králové, mezi její aprobované předměty patří český jazyk a literatura + společenské vědy. V současné době má pouze český jazyk na celém druhém stupni kromě 7. B. Za týden odučí 32 hodin českého jazyka včetně doučování v každé třídě, pedagogické intervence a přípravy k přijímacím zkouškám. Dříve vyučovala také dějepis, který patří mezi její záliby. Zároveň je třídní učitelkou v 8. třídě. Třídnictví vyžaduje více práce, ale vidí v něm tu výhodu, že se s dětmi lépe pozná a dělají jí radost.

Vyučující 2: Žena ve věku 47 let s praxí 19 let. Na základní škole pracuje od roku 1996, kde nejprve pracovala jako vychovatelka ve školní družině. Na druhém stupni začala učit od roku 1998. Mezitím byla též na mateřské dovolené 5 let. Už od mala chtěla být paní učitelkou, proto se rozhodla jít směrem tohoto povolání. Na Univerzitě v Hradci Králové studovala bakalářský obor – přírodopis s vychovatelstvím, kde si také dodělala dálkovým studiem magistra. Druhou aprobaci výchovu ke zdraví studovala v Praze. V současné době učí výchovu k občanství, výchovu ke zdraví, dějepis, pracovní činnosti – pěstitelské práce, přírodopis. Zároveň je také metodikem prevence a třídní učitelkou v 9. třídě. Za výhodu třídnictví považuje, že se s dětmi pozná osobněji, zná jejich rodiny a mnohdy i problémy v rodině.

Pro lepší přehled jsou základní charakteristiky vyučujících uvedeny v tabulce 3.

Tab. 3 - Charakteristika výzkumného vzorku - vyučujících

Základní škola	Český jazyk				Výchova k občanství			
	Vyučující 1				Vyučující 2			
	pohlaví	věk (v letech)	délka praxe (v letech)	aprobace	pohlaví	věk (v letech)	délka praxe (v letech)	aprobace
Nejménovaná	žena	49	21	Český jazyk, Společenské vědy	žena	47	19	Přírodopis a Vychovatelství, Výchova ke zdraví

Z charakteristiky vyučujících je patrné, že mají dlouholetou praxi ve svém oboru. V současné době učí každá jeden předmět ze své aprobace, ale jsou i roky, kdy učí neaprobované předměty. Tyto dvě vyučující jsou vybrány do výzkumného šetření, protože je dobře znám. Učily mě a poskytly mi možnost udělat si v jejich hodinách souvislou praxi.

5 Analýza a interpretace dat z rozhovorů

Tato kapitola se zabývá zjištěními vyplývajícími z rozhovorů s vyučujícími se zaměřením na poskytování zpětné vazby ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství. Kapitola je členěna na několik podkapitol dle tematických okruhů otázek kvůli přehlednosti. Konkrétně se otázky týkají ročníků výuky daných předmětů a pravidel organizace práce, dále poskytování a podob zpětné vazby, aktivity žáků, práce s chybou a hodnocení. Pro snazší orientaci v textu jsou použity u některých otázek sloupcové grafy a excelové tabulky.

5.1 Ročníky a pravidla organizace práce

Do této podkapitoly jsou zařazeny otázky č. 1 a 2 zjišťující, ve kterých ročnících vyučující předměty učí a zda mají určená pravidla organizace práce.

Pouze první otázka rozhovorů se liší formulací. Češtinářce byla položena otázka: „**Z jakého důvodu učíte český jazyk na 2. stupni pouze vy?**“ Vyučující 1 říká: „*Učí i kolegyně v 7. B, ale z větší části působí na 1. stupni, kde je třídní. Já mám hodiny ve zbylých třídách, ale celkem mi to vyhovuje, protože se věnuji tomu, co mám ráda.*“ Vyučující 2 na otázku: „**V jakých ročnících vyučujete výchovu k občanství?**“ odpověděla následovně: „*Tento školní rok je to pouze v 9. ročníku a každý školní rok se to mění.*“

Z prvních otázek pro vyučující vyplývá, že český jazyk učí vyučující 1 ve všech třídách druhého stupně kromě jedné. Kdežto vyučující 2 vyučuje výchovu k občanství v letošním školním roce pouze v 9. třídě.

Následoval dotaz týkající se pravidel organizace práce: „**Jaká máte s žáky určená pravidla organizace práce, kritéria hodnocení a zpětné vazby?**“ Vyučující 1 vyžaduje přípravu na hodinu a k hodnocení písemných prací používá tabulku dle Cermatu. „*Žáci musí mít připravené věci na hodinu, pokud něco zapomněli, musí se omluvit. V případě opakovaného zapominání pomůcek na hodinu, dostávají za 5 a poznámku do Bakalářů. V rámci hodnocení kontrolních prací mám známkovací tabulku dle Cermatu, kterou se řídím.*“ Oproti tomu vyučující 2 vyžaduje vedení sešitu a hodnocení probíhá na základě připravených aktualit a písemných prací. „*Po žácích vyžadují vedení sešitu, kam si zapisují základní údaje. Opakování látky volím písemnou*

formou a termín jim říkám vždy dopředu. V hodinách pracují žáci občas ve skupinách, diskutují a obhajují svůj názor. Také si slovně připravují aktuality a dění ve světě, kde říkají svůj názor k daným tématům, za daný výkon jsou hodnoceni.“

Lze konstatovat, že každá vyučující ve svém předmětu preferuje odlišná pravidla organizace práce, kritéria hodnocení a zpětné vazby.

5.2 Zpětná vazba

Následující podkapitola zpracovává otázky č. 3 až 9, které se týkají pojmu zpětné vazby.

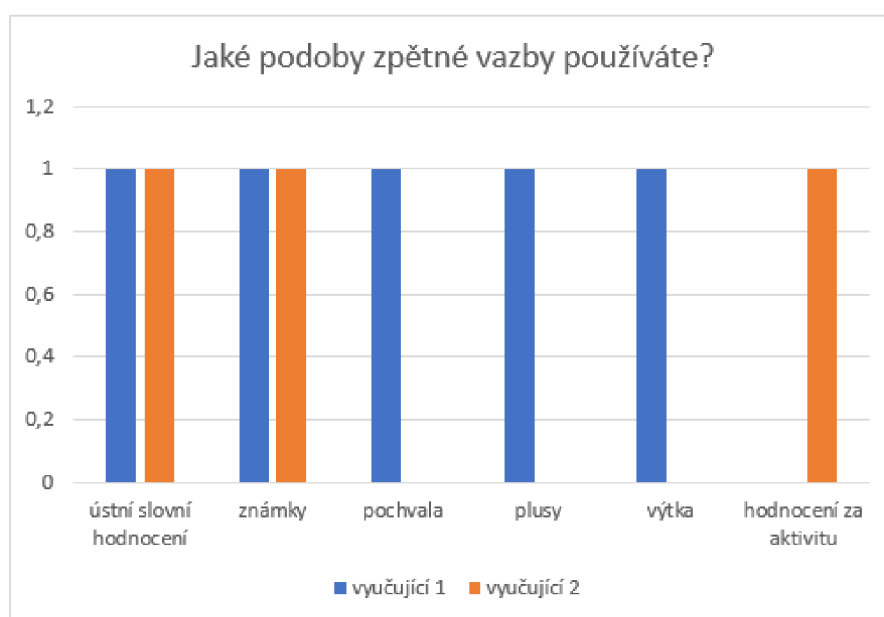
Vyučujícím byla položena otázka: „**Co si představujete pod pojmem zpětná vazba pro žáky?**“ Vyučující 1 odpověděla: „*Žáci by měli vědět, když se jim něco povede.*“ Zde má vyučující na mysli informovat žáka o jeho procesu učení a pochválit ho za jeho dobře odvedený výkon. Oproti tomu vyučující 2 chápe zpětnou vazbu pro žáky jako motivaci a zájem o téma. „*Pro žáky to znamená motivaci a vytvoření zájmu o některá témata.*“

Po zamyšlení nad pojmem zpětná vazba bylo na místě položit dotaz: „**V čem vidíte vy osobně smysl zpětné vazby pro žáky? V čem vidíte rizika a nevýhody zpětné vazby pro žáky?**“ Vyučující 1 vidí smysl v tom, že se žák musí poučit z chyb, které dělá. Naopak jako rizika vidí chování učitele, které by snadno mohlo žáka urážet a ponižovat za to, že chybje. „*Žák, aby se mohl zlepšit, musí vědět, v čem dělá chybu, a chtít se z ní poučit. Učitel musí být taktní a žáka nesmí urážet ani ponižovat, nebudovat v něm komplex. Žák musí vědět, že každý má právo mýlit se a chybovat, ale měl by mít snahu se z chyb poučit a eliminovat je.*“ Oproti tomu vyučující 2 považuje motivaci za smysl zpětné vazby, avšak převažují rizika a nevýhody v podobě nezájmu žáků. „*Velký význam má pro ně ta motivace. Bohužel mezi ta rizika a nevýhody patří často nezájem žáků a jejich názor: „je mi to jedno“ „nevím...“*

Na dotaz: „**S jakým záměrem zpětnou vazbu předáváte?**“ odpovídá vyučující 1 stručně, ale výstižně: „*Se záměrem prospět žákovi.*“ Kdežto vyučující 2 se snaží v žácích probudit vlastní názory a směřovat je k cílům potřebným v životě. „*Aby se o něco zajímali, měli nějaký cíl v životě nebo názor na to, co je baví. Nechci po nich, aby všechno uměli, ale aby se nad něčím zamysleli a vytvořili si svůj názor.*“

Konkrétně k podobám zpětné vazby v předmětech český jazyk a výchova k občanství na druhém stupni se dostáváme v otázce č. 6: „**Jaké podoby zpětné vazby používáte?**“ Vyučující 1 uvádí: „*Určitě používám ústní hodnocení. Odměním je pochvalou, známkou či +. Když nepracují, jak by měli, napomenu je.*“ Vyučující 2 se ve větší míře shoduje s vyučující 1: „*Nejčastěji asi slovní hodnocení a známky, také hodnocení za aktivitu.*“

Z grafu 1 je patrné, že se paní učitelky shodly na ústním slovním hodnocení a známkách. Vyučující 1 ještě doplňuje pochvalu, plusy a v případě nekázně výtku. Vyučující 2 zmínila navíc hodnocení za aktivitu.



Graf 1 – Jaké podoby zpětné vazby používáte?

Otázky č. 7 se zabývá reakcí vyučující na správnou odpověď a je doplněna podotázkou: „**Jakými způsoby reagujete na správnou odpověď?**“ Zde se odpovědi obou učitelek liší. Vyučující 1: „*Snažím se žáka ocenit, dám mu malou jedničku.*“ Oproti tomu vyučující 2: „*Dávám plusové body.*“ Obě vyučující se shodují svými odpověďmi na položenou podotázku: „**Chválíte?**“ Vyučující 1: „*Ano, často.*“ Vyučující 2: „*Snažím se chválit.*“ Ať už vyučující reagují různými způsoby na správnou odpověď, pochvala je vždy na místě.

Na tuto otázku navazuje otázka č. 8: „**Jakými způsoby reagujete na chybnou odpověď?**“ Zde se obě vyučující shodují v tom, že se snaží žáka navést na správnou odpověď, pokud neví, vyvolají jiného žáka. Vyučující 1: „*Řeknu mu, ať se zkusí ještě zamyslet, a snažím se mu naznačit, v čem je problém. Případně vyzvu někoho jiného, ať řekne svůj názor a podá vysvětlení.*“ Vyučující 2: „*Samozřejmě žáka opravím, nebo se znovu zeptám s malou nápovědou, když neví, vyvolám dalšího.*“ Opět je otázka doplněna o podotázku: „**Káráte?**“ I zde se jednoznačně paní učitelky shodly. Vyučující 1: „*Ne, snažím se žáka navést na správnou odpověď.*“ Vyučující 2: „*Nekárám.*“

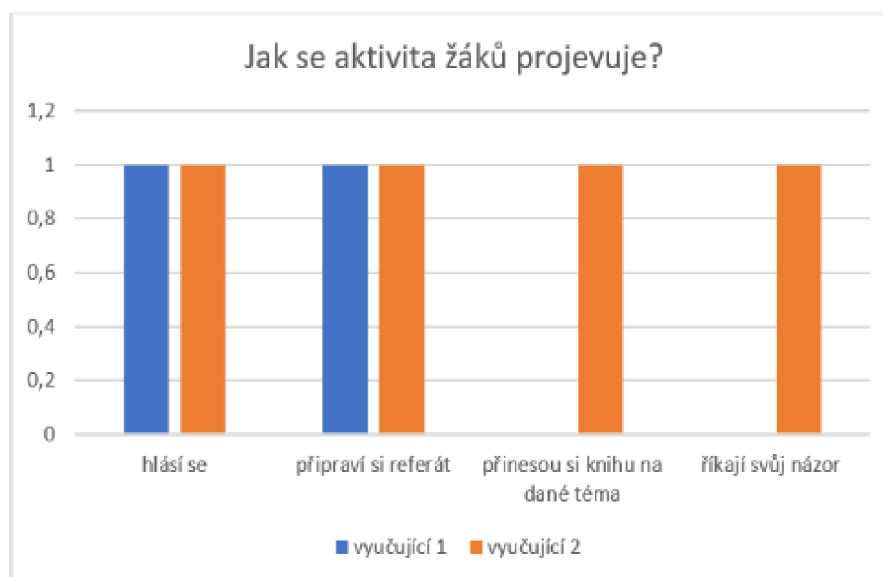
V okruhu zpětná vazba poslední otázka č. 9 řeší: „**Do jaké míry jste spokojená se zpětnou vazbou od žáků?**“ Vyučující 1: „*Myslím, že dnešní děti dají najevo, pokud se jim něco nelíbí.*“ Vyučující 2: „*Slovně se žáci snaží odpovídat a říkat svůj názor. Ovšem když mají něco napsat, tak se jim moc nechce.*“ Z odpovědí vyučujících vyplývá, že do určité míry jsou spokojené se zpětnou vazbou od žáků, ale nějaké mezery se tam objevují.

5.3 Aktivita žáků

V této podkapitole jsou uvedeny výsledky k otázkám č. 10 až 12, které zjišťují, jak učitelky vnímají aktivitu žáků během hodin českého jazyka a výchovy k občanství.

Na dotaz: „**Jak vnímáte aktivitu žáků během hodin českého jazyka/výchovy k občanství?**“ se odpovědi obou učitelek shodují. Vyučující 1: „*Někdo se aktivně zapojuje a někdo se raději nevyjadřuje, protože nemá názor, nebo neumí argumentovat.*“ Vyučující 2: „*Záleží na daném tématu, samozřejmě jsou ve třídě žáci aktivnější, ti reagují často a celkem na všechna témata. Bohužel jsou ve třídě i pasivní žáci a těm se pracovat a komunikovat nechce.*“ Z odpovědí vyplývá, že na jedné straně jsou aktivní žáci, kteří se často zapojují do hodin, rádi diskutují a říkají své názory. Na druhé straně jsou pasivní žáci, kteří buď nevědí, nebo se nechtějí do výuky zapojovat.

Na tento dotaz navazuje otázka č. 11: „**Jak se aktivita žáků projevuje?**“ Vyučující 1: „*Nejčastěji se hlásí. Občas si někdo připraví referát na literaturu.*“ Podobně je na tom s odpovědí vyučující 2: „*V hodinách se hlásí, projevují svůj názor, dělají si referáty, přinesou nějakou knížku apod.*“ Odpovědi vyučujících se shodují ve dvou případech. Avšak vyučující 2 navíc uvádí ještě dva způsoby, což naznačuje i graf 2.



Graf 2 – Jak se aktivita žáků projevuje?

Tuto podkapitolu uzavírá otázka č. 12: „**Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?**“ Vyučující 1: „*Zařazuji otázky k vyhledání, k zamyšlení, kdy odpovědi žáci zasílají na email, pak mají +. Některá cvičení v pracovním sešitě si mohou dopředu připravit a jsou z nich v hodinách zkoušeni, snadno tak získají dobré známky.*“ Vyučující 2 se shoduje s jednou odpovědí vyučující 1, ale přidává navíc i jiné způsoby. „*Plusovými body a malými jedničkami, které pořád fungují jako silná motivace. Určitě není na škodu někdy do hodin zařadit hru, osvědčilo se mi také řešení tajenek na rychlost.*“ Jednotlivé způsoby používané v předmětech představuje graf 3, viz níže.

Z grafu 3 je patrné, že vyučující ve svých hodinách se snaží využívat různé způsoby k aktivitě a motivaci žáků. Je vidět, že způsoby se v obou předmětech liší až na plusové body, které žáci získávají za aktivitu či připravené samostatné práce. Za určitý počet získaných plusů dostanou jedničku, což je dobrá motivace. Ve výuce výchovy k občanství vyučující 2 využívá i malé jedničky a metody ke zpestření hodin jako jsou hra a tajenky.



Graf 3 - Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?

5.4 Práce s chybou

V této podkapitole jsou uvedeny výsledky odpovědí vyučujících na otázku č. 13, která se zaměřuje na práci s chybou v hodinách daných předmětů.

Na otázku: „**Jakými způsoby pracujete s chybou u žáků?**“ odpovídá vyučující 1 následovně: „*V diktátech a pravopisných cvičeních si procházíme nejčastější jevy, kde chybovali, zároveň si do sešitu žáci provádí opravu.*“ Podobně je na tom s odpovědí i vyučující 2: „*Při hodnocení písemek a pracovních listů si řekneme správné odpovědi, upozorním je na časté chyby.*“ Z odpovědí obou učitelek vychází, že žáky upozorňují na chyby, které se nejčastěji v testech vyskytují. V českém jazyce si navíc žáci provádí rovnou opravu do daného sešitu (sešit na diktáty, školní sešit).

5.5 Hodnocení

Poslední podkapitola se zabývá výsledky odpovědí na otázky č. 14 až 16 týkající se hodnocení.

Na otázku č. 14: „**Jak hodnotíte výkony žáků, které obdržíte?**“ odpovídali vyučující odlišně. Vyučující 1 uvádí konkrétní bodovou škálu hodnocení: „*V diktátech 1 hrubá chyba = 1-, 2 h. chyby = 2, 3 h. chyby = 2-, 4-5 h. chyb = 3, 6-8 h. chyb = 4, 9 a více h. chyb = 5. U pravopisných cvičení, jež jsou zaměřená na sledovaný jev, jsem přísnější. V případě kontrolek používám tabulku hodnocení od Cermatu.*“ Vyučující 2 vyjmenovává způsoby hodnocení písemek, referátů, aktivity. „*Písemky hodnotím známkou, testy boduji a dám známkou, za aktivitu plusové body, za referát známkou. Pokud se žáci účastní nějakého projektu na škole, pomáhají s přípravou, vymýšlejí program, soutěže, uděluji pochvalu do Bakalářů.*“ Zajímavé je, že vyučující 1 využívá tabulku hodnocení od Cermatu, kdežto vyučující 2 si bodovou škálu stanovuje sama.

Od konkrétních způsobů hodnocení výkonů navazuje otázka č. 15, která se zaměřuje na sebehodnocení: „**Jakými způsoby vedete žáky k sebehodnocení?**“ Vyučující 1: „*Obvykle se na konci hodiny zeptám, co se jim dnes povedlo, či v čem by měli přidat.*“ Vyučující 2 odpovídá podobně, ale přidává navíc hodnocení spolužáků. „*Aby řekli, kolik času a námahy jim dala zadaná práce a jakou by si dali známkou. Někdy také požádám ostatní žáky ve třídě, jak by zhodnotili práci spolužáka.*“ Zajímavá je odpověď vyučující 2, která se zabývá nejen sebehodnocením žáků, ale i hodnocením spolužáků navzájem.

Poslední otázka rozhovoru zní: „**Jakým způsobem dáváte žákům prostor, aby zhodnotili vaše hodiny?**“ Vyučující 1 říká: „*To asi moc nedělám, protože se snažím věnovat spíše upevnění učiva. Ale vždy mám radost, když jsou děti aktivní, nebojí se otevřít a v hodinách spolupracují.*“ Podobně odpovídá i vyučující 2: „*Na to často nezbyvá moc času. Na konci si shrneme, co si zapamatovali a co je důležité.*“ Obě se shodují, že prostor ke zhodnocení svých hodin žákům neposkytují a raději se věnují shrnutí učiva.

5.6 Shrnutí hlavních zjištění z rozhovorů s vyučujícími

Na základě rozhovorů s vyučující českého jazyka a vyučující výchovy k občanství vyplynulo, že používají stejné podoby zpětné vazby ve svých předmětech. Konkrétně nejčastěji používají ústní slovní hodnocení a známky.

Ve vnímání aktivity žáků se vyučující taktéž shodují. Obě uvádí, že se v jejich hodinách objevují dva typy aktivity žáků - aktivní a pasivní. Na jedné straně jsou žáci, kteří se aktivně zapojují do hodin, diskutují a říkají své názory na dané téma. Na druhé straně se objevují pasivní žáci, kteří nevědí, nebo se nechtějí do hodin zapojovat.

I v případě práce s chybou se v obou předmětech nenachází odlišnosti. Z výsledků rozhovorů vychází, že vyučující s žáky prochází společně písemné práce a upozorňují je na chyby, které se nejčastěji opakovaly.

Menší odlišnost nastává v hodnocení výkonů žáků. Ve výuce českého jazyka vyučující používá tabulku hodnocení od Cermatu, kdežto ve výuce výchovy k občanství si vyučující bodovou škálu určuje sama.

V případě sebehodnocení žáků se vyučující opět shodují. Z výsledků vyplývá, že na konci hodin se učitelky ptají, jak by žáci zhodnotili svůj výkon. Na hodinách výchovy k občanství občas dojde i k hodnocení spolužáků.

V rámci zhodnocení hodin vyučující nedávají žákům prostor k vyjádření a většinou se místo toho věnují upevnění učiva. Takový byl i předpoklad, který se naplnil.

Z výsledků rozhovorů s vyučujícími lze konstatovat, že ve větší míře je zpětná vazba podávána žákům druhého stupně v rámci obou zkoumaných předmětů podobně.

6 Analýza a interpretace dat dotazníků

V této kapitole jsou prezentována hlavní zjištění dotazníkového šetření zaměřená na zpětnou vazbu ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství z pohledu žáků druhého stupně základní školy.

První dvě otázky dotazníků zaměřující se na pohlaví a ročníky, do kterých žáci v tomto školním roce dochází, jsou zpracovány v tabulce 1. Tato tabulka se nachází v podkapitole 4.3.2.

Následující otázky dotazníků jsou rozebrány v této kapitole. Pro lepší orientaci je tato kapitola rozdělena na několik podkapitol sledujících vztah žáků ke zkoumaným předmětům, aktivitu žáků, zpětnou vazbu, práci s chybou a hodnocení. Otázky jsou doplněny o sloupcové grafy a excelové tabulky. Data z tabulek jsou zpracována na základě nejvyššího počtu odpovědí u daných frekvencí. Uvedené příklady žáků jsou psány kurzívou.

6.1 Vztah žáků k českému jazyku a výchově k občanství

V této podkapitole jsou uvedeny výsledky týkající se vztahu žáků k daným předmětům. Cílem bylo zjistit, do jaké míry jsou zkoumané předměty mezi žáky druhého stupně oblíbené či neoblíbené a z jakých důvodů jsou oblíbené či nikoli. Zkoumají to otázky č. 3 až 5.

Otázka č. 3 zkoumá oblibu předmětů. Žáci měli na výběr ze čtyř frekvencí (vždy-často-občas-nikdy). Výsledky jsou přehledně zapracovány do grafů 4 a 5.

U českého jazyka zvolili frekvenci „vždy“ pouze 2 žáci (3 %), „často“ 10 žáků (13 %), nejvíce zvolilo variantu „občas“ 51 žáků (68 %) a variantu „nikdy“ 12 žáků (16 %). Ve výchově k občanství uvedlo variantu „vždy“ 9 žáků (12 %), největší zastoupení oproti českému jazyku měla varianta „často“ zvolena 36 žáky (48 %), „vždy“ označilo 25 žáků (33 %), „nikdy“ 5 žáků (7 %).

Z grafů 4 a 5 vyplývá, že žáci v ČJ nejvíce volili frekvenci „občas“, oproti výchově k občanství, kde žáci označili frekvenci „často“.

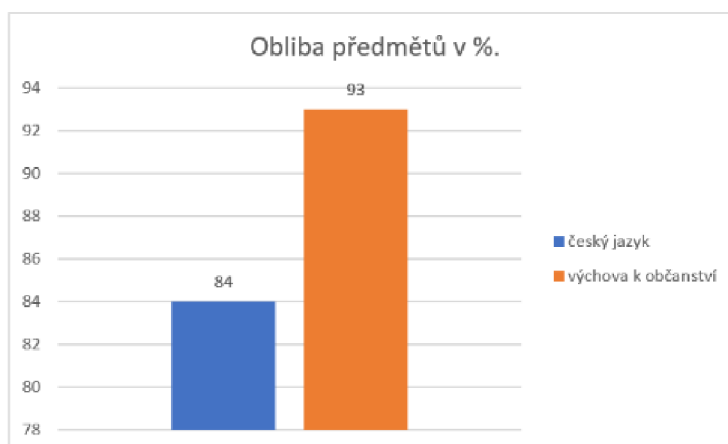


Graf 4 – Baví tě hodiny českého jazyka?



Graf 5 – Baví tě hodiny výchovy k občanství?

Graf 6 zohledňuje do oblíbenosti předmětů frekvence vždy, často a občas. Z grafu je patrné, že 63 žáků (84 %) baví hodiny českého jazyka. Výchovu k občanství má v oblíbenosti 70 žáků (93 %)



Graf 6 – Obliba předmětů v %.

Tabulka 4 znázorňuje oblíbenost obou předmětů v jednotlivých třídách. Je zřejmé, že v rámci ČJ se všichni žáci shodli na frekvenci „občas“. Oproti tomu ve VKO uvádí 6. a 8. ročník frekvenci „často“ a zbylé ročníky frekvenci „občas“ jako je to u ČJ.

Tab. 4 – Baví tě hodiny ČJ/VKO?

Ročník	Český jazyk				Výchova k občanství			
	vždy	často	občas	nikdy	vždy	často	občas	nikdy
6.	1	6	11	1	3	13	3	0
7.	0	1	13	4	0	6	10	2
8.	0	1	18	0	5	14	0	0
9.	1	1	14	3	1	3	12	3

Otázka č. 4 se zabývá důvody, proč jsou mezi žáky zkoumané předměty oblíbené. Žáci vypisovali velké množství odpovědí, proto byly vytvořeny čtyři skupiny významově podobných odpovědí (nevím, iniciativa žáka, osobnost vyučující, průběh hodiny). Tyto skupiny jsou rozebrány níže.

U českého jazyka celkem 23 žáků (31 %) odpovědělo na důvod oblíbenosti předmětu „nevím“. Dalších 35 žáků (47 %), což je největší zastoupení uvedlo jako důvod oblíbenosti vlastní iniciativu. Jednalo se o názory, že je český jazyk baví, protože se naučí něco nového a mají rádi literaturu. Pouze 3 žáci (4 %) uvedli jako důvod oblíbenosti osobnost vyučující, jelikož oceňují její pozitivní vlastnosti a přístup k žákům. Zbylých 19 žáků

(18 %) uvádí jako důvod oblíbenosti průběh hodiny. Hodiny je baví, protože jsou zábavné, znají učivo, baví je číst, zajímají je určitá témata. U výchovy k občanství 12 žáků (16 %) uvedlo výraz „nevím“. Pouhých 6 žáků (8 %) je zařazeno do skupiny iniciativa žáka, kde uvádí, že se rádi naučí něco nového. Dalších 8 žáků (10 %) uvedlo jako důvod osobnost vyučující, jelikož oceňují její kladné vlastnosti. Zbýlých 49 žáků (66 %) zmiňuje jako důvod oblíbenosti předmětu průběh hodiny. Především píše, že hodiny jsou zábavné, znají učivo, pracují ve skupinách, vyučující jim pouští videa, diskutují, či je zajímají určitá témata.

Z grafů 7 a 8 je patrné, že důvody oblíbenosti se v rámci zkoumaných předmětů liší. U českého jazyka převládá jako důvod oblíbenosti iniciativa žáka ve formě získání nových vědomostí a oblíbenosti literatury. Naopak u výchovy k občanství převládá jako důvod oblíbenosti průběh hodiny, konkrétně žáci oceňují zábavnost hodin, práci ve skupinách, diskusi nad tématy a zájem o daná témata.



Graf 7 – Proč myslíš, že tě baví hodiny českého jazyka?



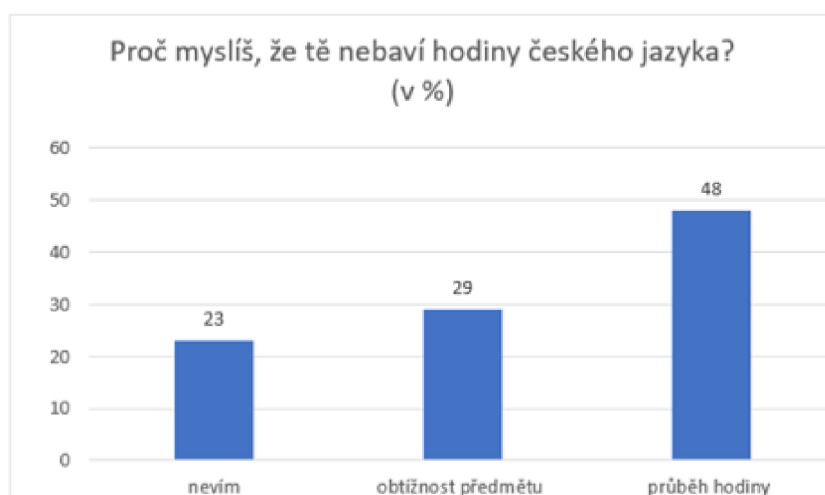
Graf 8 – Proč myslíš, že tě baví hodiny výchovy k občanství?

Otázka č. 5 navazuje na tu předchozí a týká se důvodů, proč jsou zkoumané předměty mezi žáky neoblíbené. Žáci uváděli větší množství příkladů, proto jsou podobné odpovědi rozřazeny do tří významově podobných skupin (nevím, obtížnost předmětu, průběh hodiny).

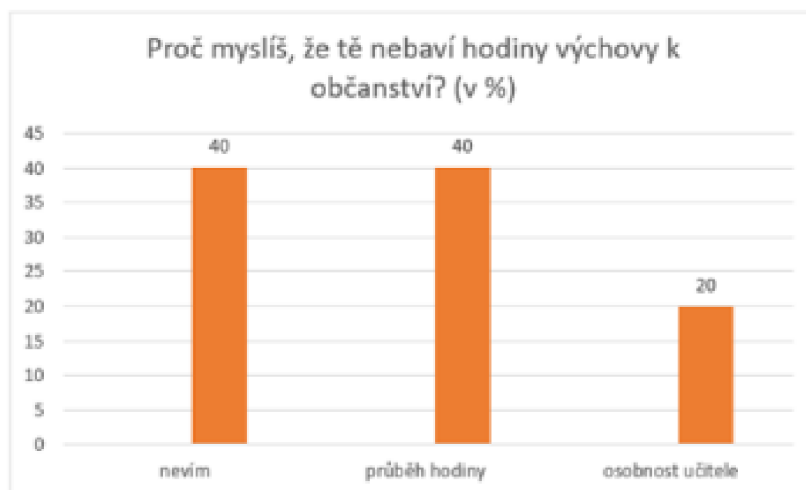
Celkem 17 žáků (23 %) v rámci českého jazyka odpovědělo na důvod neoblíby předmětu „nevím“. 22 žáků (29 %) uvedlo jako důvod neoblíby obtížnost předmětu. Zde to specifikují, že nerozumí některým tématům nebo je pro ně látka náročná. Nejvíce 36 žáků (48 %) píše jako důvod neoblíby průběh vyučovací hodiny. Odpovídají, že se o hodinách českého jazyka nudí, píšou dlouhé zápisy, písemky a jsou často zkoušeni.

V rámci výchovy k občanství odpovědělo dokonce 30 žáků (40 %), že nevědí, co je v hodinách nebaví. Jako důvod „obtížnost předmětu“ neuvedl žádný žák, zde je patrné, že výchova k občanství není tolik náročná jako český jazyk. Celkem 30 žáků (40 %) uvádí jako důvod neoblíby průběh vyučovací hodiny. Konkrétně žáci píšou, že se v hodinách často nudí a nebaví je to. 15 žáků (20 %) navíc zmiňuje jako důvod neoblíby osobnost učitelky, nejvíce jim vadí styl výuky vyučující (neustálá práce s učebnicí).

Z porovnání výsledků (viz grafy 9 a 10) lze konstatovat, že neoblíba žáků v rámci zkoumaných předmětů je podobná. Žáci často uvádí jako důvod neoblíby průběh vyučovací hodiny. Naopak obtížnost předmětu odrazuje pouze žáky v hodinách českého jazyka a naopak osobnost učitele odrazuje žáky v hodinách výchovy k občanství. Za zmínku stojí i důvod „nevím“, který je ve výchově k občanství vyšší než v českém jazyce.



Graf 9 – Proč myslíš, že tě nebaví hodiny českého jazyka?



Graf 10 – Proč myslíš, že tě nebaví hodiny výchovy k občanství?

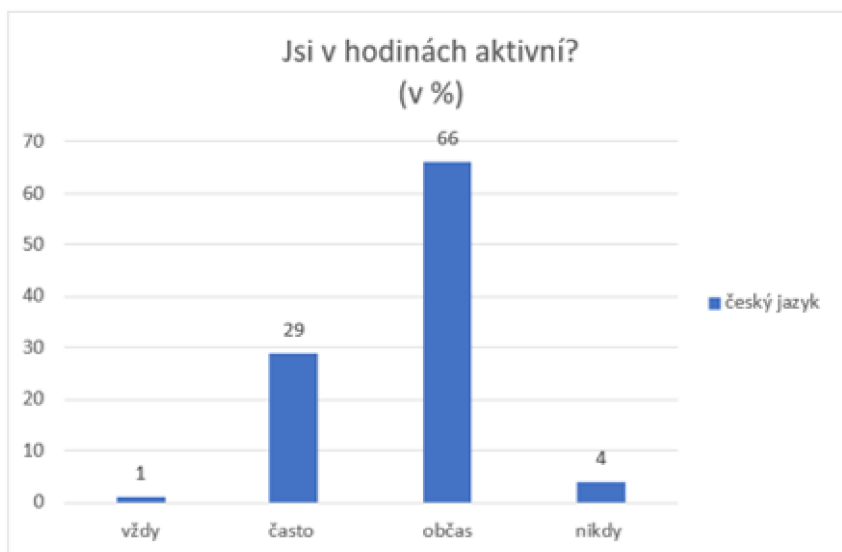
6.2 Aktivita žáků

V této podkapitole jsou sepsány výsledky týkající se aktivity žáků, konkrétně se jimi zabývají otázky č. 6 až 10. Žáci se snaží sami posoudit, do jaké míry jsou aktivní, co je motivuje k aktivitě, jakými způsoby se zapojují do hodin a jak je jejich aktivita oceněna.

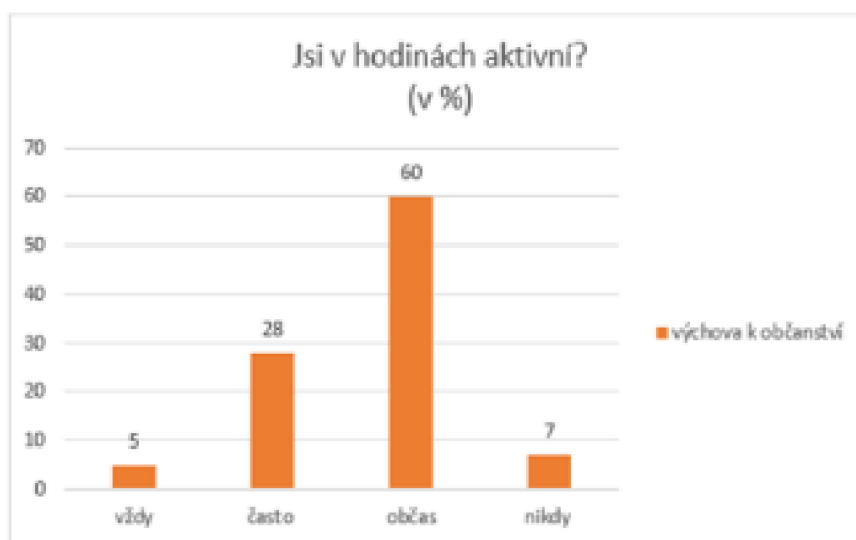
Otázka č. 6 se zaměřuje na zamyšlení, do jaké míry jsou žáci aktivní. Žáci měli na výběr ze čtyř frekvencí (vždy-často-občas-nikdy). V českém jazyce variantu „vždy“ zvolil pouze 1 žák (1 %), „často“ zaškrtnulo 22 žáků (29 %), největší zastoupení měla varianta „občas“, kterou zvolilo 49 žáků (66 %), zbylí 3 žáci (4 %) uvedli možnost „nikdy“.

V případě výchovy k občanství se jedná o podobné hodnoty jako u českého jazyka. Frekvenci „vždy“ označili pouze 4 žáci (5 %), „často“ 21 žáků (28 %), opět největší zastoupení měla frekvence „občas“, kterou uvedlo 45 žáků (60 %), pouze 5 žáků (7 %) vybralo „nikdy“.

Z grafů 11 a 12 je patrné, že více, jak polovina žáků je v rámci obou zkoumaných předmětů aktivní „občas“.



Graf 11 – Jsi v hodinách aktivní?



Graf 12 – Jsi v hodinách aktivní?

Tabulka 5 představuje aktivitu žáků v jednotlivých ročnících. V českém jazyce v 6. třídě 12 žáků (16 %) uvádí frekvenci „často“ jako nejvíce zastoupenou. Ostatní ročníky se shodují na frekvenci „občas“, v 7. třídě tak uvedlo 16 žáků (21 %), v 8. třídě 18 žáků (24 %) a v 9. třídě 9 žáků (12 %). Podobně je na tom i výchova k občanství, kde se všechny ročníky shodly na frekvenci „občas“, v 6. třídě to uvedlo 9 žáků (12 %), v 7. třídě 15 žáků (20 %), v 8. a 9. třídě 11 žáků (15 %).

Tab. 5 – Jsi v hodinách aktivní?

Ročník	Český jazyk				Výchova k občanství			
	vždy	často	občas	nikdy	vždy	často	občas	nikdy
6.	0	12	7	0	3	7	9	0
7.	0	1	16	1	0	2	15	1
8.	0	1	18	0	1	6	11	1
9.	1	8	9	1	0	5	11	3

Co žáky motivuje k aktivitě v hodinách zkoumaných předmětů, na to se ptá otázka č. 7. U otázky byla uvedena tabulka s výčtem odpovědí a ke každé možnosti žáci zatrhávali míru opakování (vždy-často-občas-nikdy).

V českém jazyce se žáci shodli u vybraných možností označit v nejvyšším počtu frekvenci „občas“, největší zastoupení v počtu 40 žáků (53 %) měla možnost „zájem o probírané téma“. „Vždy“ označilo nejvíce 18 žáků (24 %) u možnosti „jednička za aktivitu“, frekvenci „často“ uvedlo nejvíce 30 žáků (40 %) u možnosti „znalost tématu“. Možnost „práce ve skupině, ve dvojici“ uvedlo 14 žáků (19 %) jako nemotivující. V případě vlastního doplnění pouze jeden žák (1 %) napsal jako další možnost motivace referáty.

V porovnání s výchovou k občanství jsou si výsledky podobné. Žáci nejčastěji označovali frekvence „často“ a „občas“. Stejně jako u českého jazyka uvedl nejvyšší počet 34 žáků (45 %) možnost „zájem o probírané téma“. Podobné je to v případě vlastního doplnění možnosti, kde pouze 2 žáci (2 %) napsali jako možnost motivace referáty.

Z tabulek 6 a 7 je patrné, že v obou zkoumaných předmětech žáky nejčastěji motivuje „zájem o probírané téma“ s nejvíce zastoupenou frekvencí „občas“. V ČJ tak uvedlo 40 žáků (53 %) a ve VKO 34 žáků (45 %).

Tab. 6 – Co tě motivuje k aktivitě v hodinách českého jazyka?

Co tě motivuje k aktivitě v hodinách českého jazyka?				
	vždy	často	občas	nikdy
jednička za aktivitu	18	21	31	5
zájem o probírané téma	3	20	40	12
znalost tématu	6	30	33	6
práce ve skupině, ve dvojici	17	17	27	14
jiné (dopiš): referáty	-	1	-	-

Tab. 7 – Co tě motivuje k aktivitě v hodinách výchovy k občanství?

Co tě motivuje k aktivitě v hodinách výchovy k občanství?				
	vždy	často	občas	nikdy
jednička za aktivitu	13	27	23	12
zájem o probírané téma	9	26	34	6
znalost tématu	9	30	27	9
práce ve skupině, ve dvojici	19	21	30	5
jiné (dopiš): referáty	-	2	-	-

Otázka č. 8 se zaměřuje na nejčastější způsoby zapojení do hodin zkoumaných předmětů.

V českém jazyce 25 žáků (33 %) odpovídá, že se nejčastěji hlásí, 15 žáků (20 %) odpovídá na otázky. 12 žáků (17 %) přiznává, že se do hodin vůbec nezapojuje. Ostatní uvádí jako další způsoby zapojení: čtení, dobrovolné zkoušení a referáty. 8 žáků (11 %) odpovědělo „nevím“.

Ve výchově k občanství se 27 žáků (36 %) též shoduje, že se hlásí. 14 žáků (18 %) se přiznává, že se do hodin nijak nezapojuje. 12 žáků (17 %) odpovídá na otázky a stejný počet zpracovává referáty. Pouze 3 žáci (4 %) uvedli, že nevědí, jakými způsoby se zapojují do hodin.

Lze konstatovat na základě grafů 13 a 14, že větší míra žáků se v obou předmětech zapojuje do hodin hlášením a odpovídáním na otázky. Shodují se také v přiznání, že se do hodin nijak nezapojují. Odlišnost je zřetelná v tvorbě a prezentaci referátů, zde je více upřednostňují žáci na hodinách výchovy k občanství.



Graf 13 – Jakými způsoby se podle tebe nejčastěji zapojuješ do hodin českého jazyka?



Graf 14 – Jakými způsoby se podle tebe nejčastěji zapojuješ do hodin výchovy k občanství?

Otázka č. 9 zjišťuje způsoby ocenění aktivity v hodinách zkoumaných předmětů. U otázky byla uvedena tabulka s výčtem odpovědí a ke každé možnosti žáci zatrhávali frekvenci (vždy-často-občas-nikdy). Pro lepší orientaci jsou výsledky uvedené v následujících tabulkách 8 a 9.

V obou předmětech se žáci shodují, že „občas“ je jejich aktivita oceněna „jedničkou“, v případě českého jazyka to označilo 48 žáků (64 %), ve výchově k občanství 36 žáků (48 %). Žáci se také shodují v obou předmětech, že jejich aktivita není „nikdy“ oceněna „smajlíky“, v obou případech to uvádí 71 žáků (95 %). Žáci v případě vlastního doplnění možnosti doplnili „pochvala“ do kolonky „často“, v českém jazyce tak učinili 3 žáci (4 %), ve výchově k občanství dokonce 6 žáků (8 %).

Jako druhý nejčastější způsob se objevují v českém jazyce „plusy“, označilo to tak 39 žáků (52 %) do kolonky „občas“. Naopak ve výchově k občanství uvádí 32 žáků (43 %) na druhém místě možnost „nijak“, tedy že jejich aktivita není „občas“ nikdy oceněna.

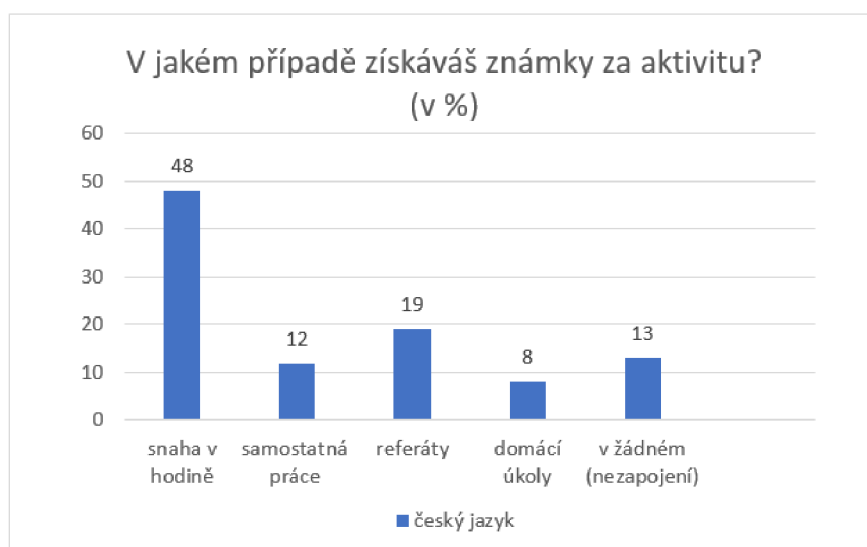
Tab. 8 – Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách českého jazyka oceněna?

Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách českého jazyka oceněna?				
	vždy	často	občas	nikdy
jednička	6	8	48	13
plusy	6	12	39	18
smajlíky	0	1	3	71
nijak	7	13	30	25
jiné (dopiš): pochvala	-	3	-	-

Tab. 9 – Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách výchovy k občanství oceněna?

Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách výchovy k občanství oceněna?				
	vždy	často	občas	nikdy
jednička	6	15	36	18
plusy	3	20	25	27
smajlíky	0	1	3	71
nijak	4	16	32	23
jiné (dopiš): pochvala	-	6	-	-

Otázka č. 10 zjišťuje, v jakém případě dostávají žáci známky za aktivitu. Výsledky jsou zobrazeny v následujících grafech 15 a 16.



Graf 15 – V jakém případě získáváš známky za aktivitu?



Graf 16 – V jakém případě získáváš známky za aktivitu?

Z údajů v grafech 15 a 16 je zřejmé, že v rámci obou zkoumaných předmětů žáci získávají nejčastěji známky za aktivitu v případě „snahy v hodině“, když se často hlásí a odpovídají na otázky. V českém jazyce tak učinilo 36 žáků (48 %), ve výchově k občanství dokonce více, jak polovina, tedy 38 žáků (51 %).

V českém jazyce 14 žáků (19 %) uvedlo jako druhý nejčastější případ „referáty“. Ve výchově k občanství tuto možnost napsalo pouze 6 žáků (8 %). V obou zkoumaných předmětech se žáci shodují také na získávání známky za „samostatnou práci“. V českém

jazyce to potvrdilo 9 žáků (12 %), ve výchově k občanství 5 žáků (7 %). V českém jazyce navíc 6 žáků (8 %) píše jako případ získání známky za aktivitu „domácí úkoly“. Tuto možnost žáci ve výchově k občanství nenapsali, naopak zbytek žáků uvedlo „aktuality“, dále přípravu „prezentace“, a také „vedení sešitu“. V českém jazyce 10 žáků (13 %) psalo, že se do hodin nijak nezapojují, a proto známky nezískávají. Oproti tomu ve výchově k občanství se 15 žáků (18 %) přiznalo k nezapojení do hodin.

6.3 Zpětná vazba z pohledu žáků

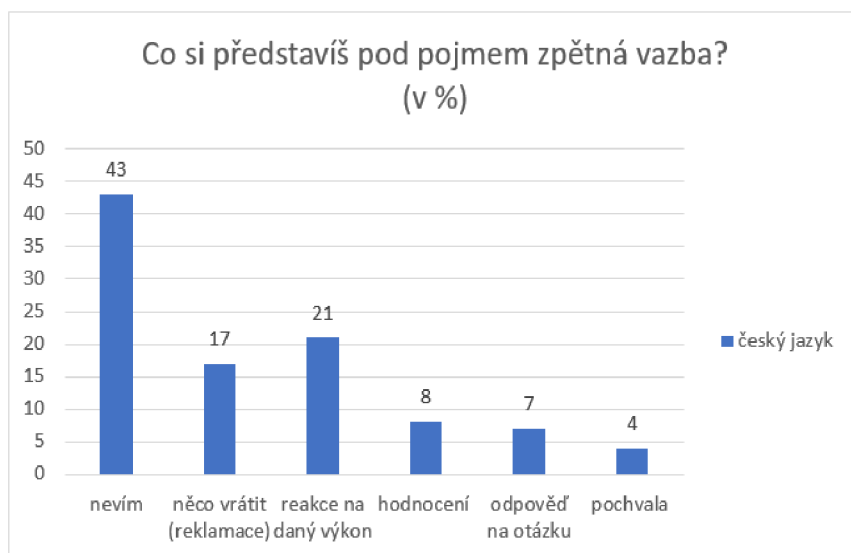
Tato podkapitola se týká pohledu žáků na průběh zpětné vazby v předmětech český jazyk a výchova k občanství. Zabývají se tím otázky č. 11 až 14.

Otázka č. 11 se týká zamyšlení žáků, co si představí pod pojmem zpětná vazba. V obou zkoumaných předmětech žáci nejčastěji psali, že netuší, co tento pojem znamená. V českém jazyce tak uvedlo 32 žáků (43 %), ve výchově k občanství dokonce až 39 žáků (52 %). Dále se žáci shodli v obou předmětech, že se jedná o „reakci na daný výkon“. Psali, že jim vyučující opraví písemky, informuje je o známkách či jim sdělí, v čem chybovali. Pro představu je uvedena odpověď jednoho respondenta. „*Napišu test, učitelka mi ho opraví a dá mi ho, vidím chyby a mám zpětnou vazbu.*“. V ČJ tuto možnost psalo 16 žáků (21 %), ve VKO též stejný počet.

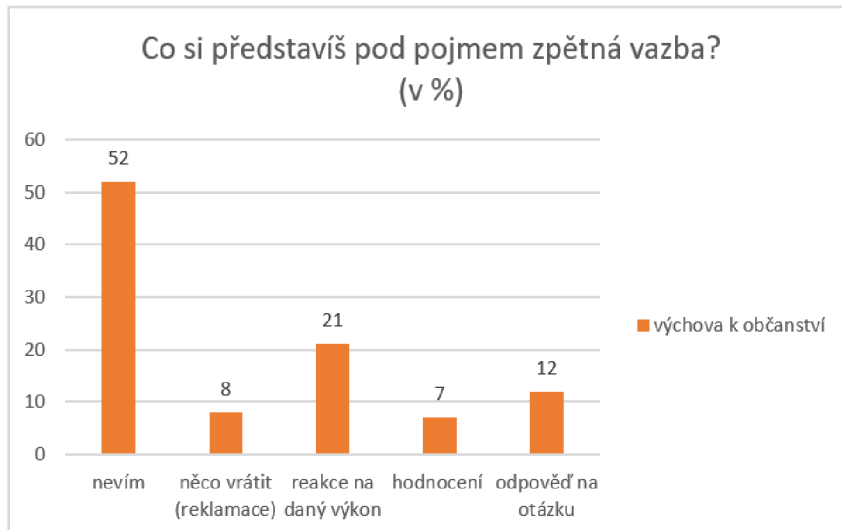
V českém jazyce 13 žáků (17 %) zpětnou vazbu přiřazovalo k „reklamací“, tedy když chtějí něco vrátit. Jedna z mála odpovědí vypadala následovně: „*To že si třeba koupím knížku a pak zjistím, že tam je špatně vytisklá stránka, tak ji vrátím.*“. Ve výchově k občanství tuto možnost napsalo 6 žáků (8 %).

V obou předmětech se žáci shodli i nad tím, že zpětnou vazbu chápou jako „hodnocení“, především v podobě známek. V ČJ tak uvedlo 6 žáků (8 %), ve VKO 5 žáků (7 %). Žáci se také shodli, že jde o „odpověď na otázku“, v ČJ si to myslí 5 žáků (7 %), ve VKO 9 žáků (12 %). V českém jazyce navíc 3 žáci (4 %) psali, že se jedná o „pochvalu“.

Z grafů 17 a 18 je patrné, že skoro polovina žáků v obou předmětech netuší, co zpětná vazba představuje. Objevují se však i jedince v obou předmětech, co správně uvažují nad tímto pojmem, když píší, že se jedná o reakci učitele na žákův výkon, hodnocení, pochvalu či odpověď na otázku.



Graf 17 – Co si představíš pod pojmem zpětná vazba?



Graf 18 – Co si představíš pod pojmem zpětná vazba?

Otázka č. 12 se zabývá reakcí vyučující na správnou odpověď žáka. U této otázky byla připravena tabulka s možnostmi reakcí, u každé varianty žáci zatrhávali míru opakování (vždy-často-občas-nikdy). Výsledky jsou pro lepší přehlednost zahrnuty v tabulkách 10 a 11.

Tab. 10 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď? (v hodinách ČJ)

Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď?				
	vždy	často	občas	nikdy
pochválí tě slovně	12	40	23	0
kývne hlavou	7	22	36	10
usměje se	5	19	33	18
zopakuje tvou odpověď	6	23	38	8
nijak nereaguje	1	2	18	54
dostaneš známku	2	6	51	16
jiné (dopiš):	-	-	-	-

Tab. 11 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď? (v hodinách VKO)

Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď?				
	vždy	často	občas	nikdy
pochválí tě slovně	12	30	24	9
kývne hlavou	6	31	34	4
usměje se	6	19	27	23
zopakuje tvou odpověď	8	22	36	9
nijak nereaguje	1	2	21	51
dostaneš známku	1	4	43	27
jiné (dopiš): <i>dostanu plus</i>	0	0	5	0

Nejvyšší podíl respondentů v tabulkách se v obou předmětech shoduje, že paní učitelky reagují na jejich správnou odpověď tím, že jim dají známku. V ČJ tak uvedlo 51 žáků (68 %) a ve VKO 43 žáků (57 %). Shodují se také, že „občas“ paní učitelka „kývne hlavou“, „usměje se“, a „zopakuje tvou odpověď“. Také se shodují, že se „nikdy“ nestává, aby paní učitelka nijak nereagovala. Ve výchově k občanství uvedli navíc jako další možnost reakce paní učitelky na správnou odpověď „*dostanu plus*“. To žáci v českém jazyce tuto kolonku nevyplnili.

Následující tabulka 12 vyhodnocuje, který způsob reakce na správnou odpověď je nejčastěji v jednotlivých třídách zastoupen v rámci zkoumaných předmětů. Uvedené hodnoty jsou součtem frekvencí (vždy, často, občas).

Tab. 12 – Jaký způsob reakce na správnou odpověď je nejčastěji zastoupen v jednotlivých ročnících?

	Český jazyka				Výchova k občanství			
	6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
pochválí tě slovně	19	18	19	19	15	16	17	15
kývne hlavou	15	16	16	18	19	16	18	19
usměje se	15	12	17	13	11	10	15	11
zopakuje tvou odpověď	16	18	18	15	17	15	17	17
nijak nereaguje	6	4	4	7	7	8	6	7
dostaneš známku	16	12	17	15	9	12	10	9
jiné (dopiš): dostanu plus	-	-	-	-	0	0	0	4

Na první pohled je jasné, že se způsoby reakce v jednotlivých třídách v předmětech liší. V českém jazyce se všechny ročníky shodují na způsobu reakce na správnou odpověď „pochválí tě slovně“. V 6., 8. a 9. třídě tak uvedlo 19 žáků (25 %), v 7. třídě 18 žáků (24 %). Ve výchově k občanství žáci nejčastěji zaškrtovali „kývne hlavou“. V 6. a 9. třídě tak volí 19 žáků (25 %). V 7. třídě to uvedlo 16 žáků (21 %), se stejným počtem uvádí navíc reakci „pochválí tě slovně“. V 8. třídě 18 žáků (24 %).

Otázka č. 13 naopak zjišťuje reakci vyučující na chybnou odpověď žáka. U této otázky byla opět připravena tabulka s možnostmi reakcí, u každé varianty žáci zatrhávali míru opakování (vždy-často-občas-nikdy). Výsledky jsou zahrnuty do tabulek 13 a 14.

Tab. 13 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď (v hodinách ČJ)?

Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď?				
	vždy	často	občas	nikdy
pokárá tě slovně	3	8	29	35
řekne: „ne“, „to je špatně“	10	29	34	2
opraví tě	17	37	19	2
zeptá se jiného žáka	13	34	27	1
nijak nereaguje	1	0	10	64
dostaneš známku	2	8	18	47
zavrtí hlavou	2	22	42	9
jiné (dopiš): zkus se zamyslet	-	1	-	-

Tab. 14 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď (v hodinách VKO)

Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď?				
	vždy	často	občas	nikdy
pokárá tě slovně	1	7	26	41
řekne: „ne“, „to je špatně“	11	22	34	8
opraví tě	20	29	23	3
zeptá se jiného žáka	13	39	19	4
nijak nereaguje	0	2	11	62
dostaneš známku	1	4	20	50
zavrtí hlavou	6	20	38	11
jiné (dopiš): <i>zkus se zamyslet</i>	-	-	2	-

V českém jazyce nejvíce 42 žáků (56 %) uvádí, že „občas“ vyučující „zavrtí hlavou“. Kdežto ve výchově k občanství 39 žáků (52 %) nejvíce označilo u frekvence „často“, že se vyučující „zeptá jiného žáka“ na správnou odpověď. V českém jazyce 35 žáků (47 %) a ve výchově k občanství 41 žáků (55 %) uvádí, že se „nikdy“ nestává, že by je vyučující „pokárala slovně“. Stejný počet žáků 34 (45 %) v obou předmětech zadrželo, že „občas“ vyučující použije výrazy „ne“, „to je špatně“. Žáci se také shodují, že je „často“ vyučující opraví, či se zeptá někoho jiného. Shoda je i v možnostech, že se „nikdy“ nestává, že by vyučující nereagovala, nebo by žákům dala známku. V českém jazyce 1 žák napsal jako další možnost „*zkus se zamyslet*“., ve výchově k občanství 2 žáci napsali také tuto možnost.

Následující tabulka 15 vyhodnocuje, který způsob reakce na chybnou odpověď je nejčastěji v jednotlivých třídách zastoupen v rámci zkoumaných předmětů. Uvedené hodnoty jsou součtem frekvencí (vždy, často, občas). Na hodinách ČJ v 6. třídě nejčastěji 19 žáků (25 %) uvádí způsob reakce „zeptá se jiného žáka“. V 7. třídě 18 žáků (24 %) se shoduje na třech způsobech reakce: „řekne: „ne“, „to je špatně“, „opraví tě“, „zeptá se jiného žáka“, navíc 1 žák (1%) dopsal reakci „*zkus se zamyslet*“. V 8. třídě 19 žáků (25 %) nejčastěji zaškrtnulo způsob reakce „opraví tě“. 9 třída uvádí stejné způsoby reakce jako 7. ročník, akorát tak uvedlo 19 žáků (25 %). Ve VKO 6. ročník 19 žáků (25 %) volí nejčastěji „opraví tě“. V 7. třídě 18 žáků (24 %) volí způsob: „řekne: „ne“, „to je špatně“. V 8. třídě se 18 žáků (24 %) shoduje na způsobu reakce „zeptá se jiného žáka“. V 9 třídě 19 žáků (25 %) nejčastěji značí: „řekne: „ne“, „to je špatně“ a „opraví tě“, navíc 2 žáci (3 %) dopsali reakci „*zkus se zamyslet*“.

Tab. 15 – Jaký způsob reakce na chybnou odpověď je nejčastěji zastoupen v jednotlivých ročnících?

	Český jazyka				Výchova k občanství			
	6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
pokárá tě slovně	8	6	13	13	11	10	6	7
řekne: „ne“, „to je špatně“	18	18	18	19	15	18	15	19
opraví tě	18	18	19	19	19	17	17	19
zeptá se jiného žáka	19	18	18	19	18	16	18	18
nijak nereaguje	3	2	2	4	3	4	2	4
dostaneš známku	8	4	5	11	9	9	4	3
zavrtí hlavou	18	15	17	16	16	16	16	16
jiné (dopiš): <i>zkus se zamyslet</i>	0	1	0	0	0	0	0	2

Otázka č. 14 se zabývá způsoby pokárání, které paní učitelka použije v případě, že se žáci během hodin chovají špatně. Opět byla vytvořena tabulka s výběrem možností a mírou opakování (vždy-často-občas-nikdy). Výsledky jsou znázorněny v tabulkách 16 a 17.

Tab. 16 – Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá? (v hodinách ČJ)

Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá?				
	vždy	často	občas	nikdy
napomene tě	18	38	18	1
upozorní tě na nesprávný postup	6	28	21	20
dostaneš pětku	0	0	11	64
vyvolá tě k tabuli	6	16	39	14
nijak nereaguje	1	0	14	60
napíše ti poznámku	3	5	30	37
jiné (dopiš):	-	-	-	-

Tab. 17 – Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá? (v hodinách VKO)

Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá?				
	vždy	často	občas	nikdy
napomene tě	30	27	17	1
upozorní tě na nesprávný postup	10	24	30	11
dostaneš pětku	1	1	10	63
vyvolá tě k tabuli	1	11	25	38
nijak nereaguje	0	1	12	62
napíše ti poznámku	3	6	22	44
jiné (dopiš):	-	-	-	-

V obou předmětech se žáci shodují, že se nestává, že by za špatné chování dostali pětku. V ČJ to uvádí 64 žáků (85 %), ve VKO 63 žáků (84 %).

V českém jazyce jsou žáci za špatné chování vyvoláni k tabuli, což uvedlo 39 žáků (52 %). Oproti tomu ve výchově k občanství 30 žáků (40 %) uvádí, že pokud se během hodin ČJ špatně chovají, paní učitelka je napomene, anebo upozorní na nesprávný postup. Nejvyšší počet respondentů v obou předmětech je zastoupen u možnosti „dostaneš pětku“, což znamená, že vyučující nepoužívá tento způsob pokárání. V ČJ tak uvedlo 64 žáků 85 % a ve VKO 63 žáků (84 %).

6.4 Práce s chybou

V této podkapitole jsou rozebrány výsledky otázek 15 a 16, jak z pohledu žáků probíhá v hodinách zkoumaných předmětu práce s chybou a co dělají, v případě, když si nevědí rady, aby zbytečně nechybovali. Výsledky jsou zpracovány v tabulkách 18 a 19.

Tab. 18 – Jak pracujete s chybou? (v hodinách ČJ)

Jak pracujete s chybou?				
	vždy	často	občas	nikdy
společná oprava	7	30	37	1
každý si opraví chyby sám	6	21	40	8
výměna sešitů se spolužákem – vzájemná oprava	0	10	45	20
opravuje pouze vyučující	10	23	34	8
jiné (dopiš):	-	-	-	-

Tab. 19 – Jak pracujete s chybou? (v hodinách VKO)

Jak pracujete s chybou?				
	vždy	často	občas	nikdy
společná oprava	5	19	44	7
každý si opraví chyby sám	3	20	37	15
výměna sešitů se spolužákem – vzájemná oprava	0	5	40	30
opravuje pouze vyučující	13	33	27	2
jiné (dopiš):	-	-	-	-

V českém jazyce označilo nejvíce 45 žáků (60 %), že si vyměňují sešit se spolužákem. Oproti tomu ve výchově k občanství 44 žáků (58 %) uvádí, že chyby si

opravují společně. V ČJ ve variantě „opravuje pouze vyučující“ 34 žáků (45 %) zahrlo frekvenci „občas“. Kdežto ve VKO nejvíce 33 žáků (43 %) označilo frekvenci „často“. V obou předmětech žáci nevyužili možnost doplnit další variantu práce s chybou.

Následující tabulka 20 vyhodnocuje, který způsob práce s chybou je nejčastěji v jednotlivých třídách zastoupen v rámci zkoumaných předmětů. Uvedené hodnoty jsou součtem frekvencí (vždy, často, občas).

Tab. 20 – Jaký způsob práce s chybou je nejčastěji zastoupen v jednotlivých ročnících?

	Český jazyka				Výchova k občanství			
	6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
společná oprava	19	17	19	17	18	15	16	19
každý si opraví chyby sám	17	15	17	18	15	14	13	18
výměna sešitů se spolužákem – vzájemná oprava	19	15	15	6	17	14	8	6
opravuje pouze vyučující	12	18	19	18	18	18	19	18
jiné (dopiš):	-	-	-	-	-	-	-	-

V hodinách ČJ v 6. třídě 19 žáků (25 %) nejčastěji označuje dva způsoby: „společná oprava“ a „výměna sešitů se spolužákem – vzájemná oprava“. V 7. třídě 18 žáků (24 %) uvádí způsob „opravuje pouze vyučující“. V 8. třídě 19 žáků (25 %) značí dva způsoby: „společná oprava“ a „opravuje pouze vyučující“. V 9. ročníku 18 žáků (24 %) uvádí též dva způsoby: „každý si opraví chyby sám“ a „opravuje pouze vyučující“.

Na hodinách VKO v 6. třídě 18 žáků (24 %) volí mezi nejčastější způsoby práce s chybou „společná oprava“ a „opravuje pouze vyučující“. V 7. třídě 18 žáků (24 %) a v 8. třídě 19 žáků (25 %) se shodují na způsobu „opravuje pouze vyučující“. V 9. třídě 19 žáků (25 %) uvádí jako nejčastější způsob „společná oprava“.

V jednotlivých ročnících se žáci nejčastěji shodují na možnosti „opravuje pouze vyučující, a to v rámci obou předmětů.

V pořadí 16. otázka se týká možnosti, co žáci dělají, když si nevědí rady s probíraným učivem. Opět byla vytvořena tabulka s výčtem odpovědí a mírou opakování.

Z tabulek 21 a 22 je patrné, že se žáci v obou předmětech shodli, že pokud si s učivem nevědí rady, tak se na prvním místě zeptají paní učitelky, poté spolužáka a nakonec rodičů. Naopak v nejvyšším počtu se „nikdy“ nezeptají sourozence, v ČJ i ve VKO tak volí 40 žáků (53 %).

Tab. 21 – Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš? (v hodinách ČJ)

Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš?				
	vždy	často	občas	nikdy
zeptám se paní učitelky	10	18	37	10
zeptám se spolužáka	11	32	28	4
zeptám se rodičů	15	19	28	13
zeptám se sourozence	5	11	19	40
nic, neřeším učivo	1	6	26	33
hledám na internetu	8	22	35	42
jiné (dopiš): <i>snažím se na to přijít sama/sám</i>	-	1	-	-

Tab. 22 – Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš? (v hodinách VKO)

Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš?				
	vždy	často	občas	nikdy
zeptám se paní učitelky	9	22	32	12
zeptám se spolužáka	18	22	28	7
zeptám se rodičů	16	16	27	16
zeptám se sourozence	3	16	16	40
nic, neřeším učivo	2	5	29	36
hledám na internetu	9	28	26	39
jiné (dopiš): <i>snažím se na to přijít sama/sám</i>	-	2	-	-

V případě první varianty „zeptám se paní učitelky“ označené mírou „občas“ připouští tuto možnost v ČJ 37 žáků (49 %) a ve VKO 32 žáků (43 %). Žáci se dále shodují na možnosti „zeptám se spolužáka“, v ČJ tak uvedlo 32 žáků (43 %) a ve VKO

28 žáků (37 %). Dále nejčastěji určovali možnost „zeptám se rodičů“, kde v ČJ 28 žáků (37 %) a ve VKO 27 žáků (36 %) označilo míru „občas“. Ke shodě dochází i v následujících variantách, kde se žáci obou předmětů shodují, že „nikdy“ se neptají sourozence, nehledají na internetu a nestává se, že by neřešili učivo. Žáci uvedli i další možnost „snažím se na to přijít sám/sama“. V ČJ tuto variantu doplnil 1 žák (1 %) a ve VKO 2 žáci (3 %) a všichni se shodli na míře „často“.

Tabulka 23 vyhodnocuje, co žáci dělají nejčastěji v případě, když si nevědí rady s probíraným učivem v jednotlivých třídách v rámci zkoumaných předmětů. Uvedené hodnoty jsou součtem frekvencí (vždy, často, občas).

V ČJ v 6. třídě 19 žáků (25 %) uvádí „zeptám se paní učitelky“. V 7. třídě 17 žáků (23 %) značí tři možnosti se stejným počtem: „zeptám se spolužáka“, „zeptám se rodičů“, „hledám na internetu“. V 8. třídě 19 žáků (25 %) volí možnost „zeptám se spolužáka“. V 9. ročníku 18 žáků (24 %) značí dva způsoby reakce: „zeptám se spolužáka“ a „hledám na internetu“, navíc 1 žák (1 %) dopsal možnost „snažím se na to přijít sám/sama“. Ve VKO v 6. třídě 18 žáků (24 %) uvádí dvě možnosti: „zeptám se paní učitelky“ a „zeptám se spolužáka“. V 7. třídě 16 žáků (21 %) označilo jako nejčastější možnosti „zeptám se spolužáka“ a „zeptám se rodičů“. V 8. třídě 15 žáků (20 %) a v 9. třídě 19 žáků (25 %) se shodují na možnosti „zeptám se spolužáka“. Pouze v 9. třídě navíc 2 žáci (3 %) dopsali možnost „snažím se na to přijít sám/sama“.

Tab. 23 – Co žáci dělají nejčastěji, když si nevědí rady s probíraným učivem?

	Český jazyka				Výchova k občanství			
	6.	7.	8.	9.	6.	7.	8.	9.
zeptám se paní učitelky	19	14	15	17	18	14	13	18
zeptám se spolužáka	17	17	19	18	18	16	15	19
zeptám se rodičů	17	17	14	14	16	16	13	14
zeptám se sourozence	10	11	9	5	10	11	8	6
nic, neřeším učivo	3	11	11	8	4	11	10	11
hledám na internetu	14	17	16	18	14	15	10	17
jiné (dopiš): snažím se na to přijít sám/sama	0	0	0	1	0	0	0	2

V jednotlivých ročnících se žáci shodují na možnosti „zeptám se spolužáka, a to v rámci obou předmětů.

6.5 Hodnocení

V této podkapitole jsou rozebrány výsledky otázek 17 až 19. Otázky se zaměřují na způsob hodnocení, který je žákům nejbližší, na to zda probíhá v hodinách sebehodnocení a zda žáci vyjadřují hodnocení svým spolužákům či vzájemně.

V 17. otázce se žáci vyjadřují ke způsobu hodnocení, který má pro ně větší význam. K otázce je připojena tabulka s výčtem možností a frekvencí opakování (vždy-často-občas-nikdy). U každé varianty žáci ztrhávali četnost opakování. Výsledky jsou zpracovány v tabulkách 24 a 25.

Tab. 24 – Jaké hodnocení má pro tebe větší význam? (v hodinách ČJ)

Jaké hodnocení má pro tebe větší význam?				
	vždy	často	občas	nikdy
klasifikace známkou	43	25	6	1
písemné slovní hodnocení	7	22	33	13
ústní slovní hodnocení	8	18	39	10
jiné (dopiš): <i>plusy</i>	-	1	-	-

Tab. 25 – Jaké hodnocení má pro tebe větší význam? (v hodinách VKO)

Jaké hodnocení má pro tebe větší význam?				
	vždy	často	občas	nikdy
klasifikace známkou	50	10	13	2
písemné slovní hodnocení	8	21	40	6
ústní slovní hodnocení	10	12	34	19
jiné (dopiš): <i>plusy</i>	-	1	-	-

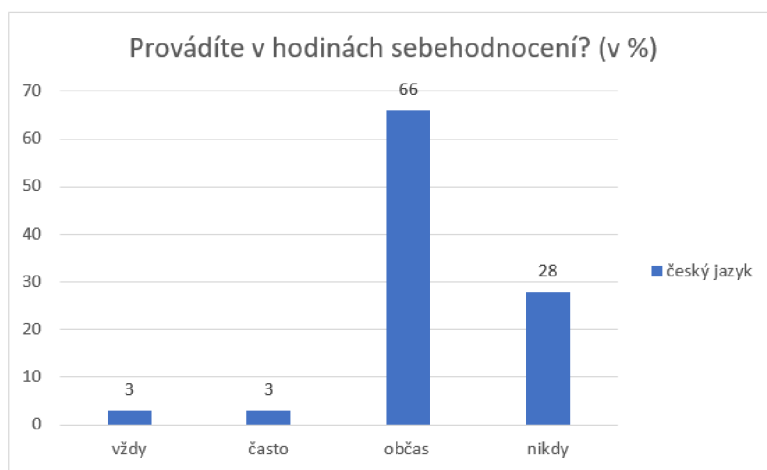
V rámci obou zkoumaných předmětů se žáci shodují, že dávají „vždy“ přednost „klasifikaci známkou“. V českém jazyce tuto možnost označilo 43 žáků (57 %) a ve výchově k občanství 50 žáků (67 %). Přeci jen jsou pro žáky známky velkou motivací.

U druhé možnosti „písemné slovní hodnocení“ v českém jazyce odpovědělo 33 žáků (44 %), že ho „občas“ preferují. Se stejnou frekvencí opakování toto potvrdilo ve výchově k občanství dokonce 40 žáků (53 %).

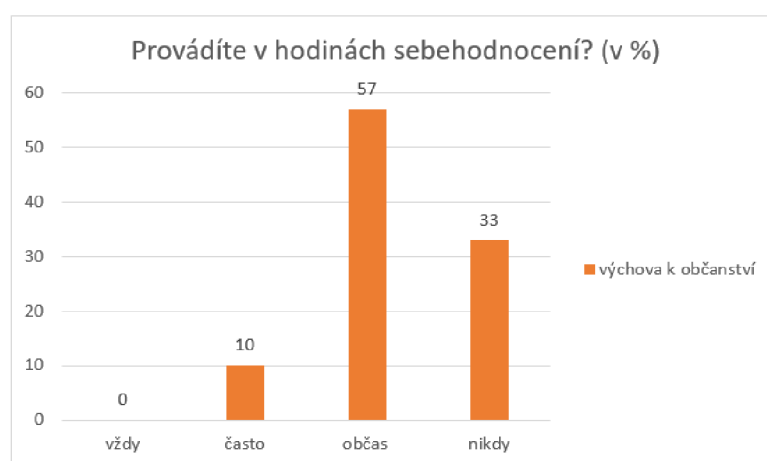
Frekvenci „občas“ uvedli žáci i u třetí varianty nejčastěji, v ČJ tak označilo 39 žáků (52 %) a ve VKO 34 žáků (45 %). Pouze jeden žák dopsal možnost „plusy“, které pro něho mají „často“ větší význam v obou předmětech.

Otázka č. 18 se týká sebehodnocení, konkrétně zda ho žáci v hodinách provádí. Žáci měli možnost vybrat si odpověď ze čtyř variant (vždy-často-občas-nikdy).

Z grafů 19 a 20 je zřejmé, že se žáci v obou zkoumaných předmětech shodují na frekvenci „občas“. V českém jazyce tak označilo 50 žáků (66 %), ve výchově k občanství jich je méně tedy 43 žáků (57 %). Druhá nejčastěji zastoupení odpověď je, že žáci „nikdy“ neprovádí sebehodnocení v hodinách. V ČJ tuto variantu uvedlo 21 žáků (28 %), ve VKO 25 žáků (33 %).



Graf 19 – Provádíte v hodinách sebehodnocení?



Graf 20 – Provádíte v hodinách sebehodnocení?

U zbývajících možností jsou vidět odlišnosti. Frekvenci „často“ označili v ČJ pouze 2 žáci (3 %), ve VKO o něco více, konkrétně 7 žáků (10 %). Protiklad je vidět u

frekvence „vždy“. V případě českého jazyka, tuto možnost označili pouze 2 žáci (3 %), kdežto ve výchově k občanství nikdo. Po součtu frekvencí (vždy-často-občas) je zřejmé, že v rámci obou předmětů je sebehodnocení ve větší míře žáky prováděno. V ČJ tak uvedlo 72 % žáků ve VKO 67 % žáků.

Tabulka 26 uvádí, do jaké míry je prováděno sebehodnocení v jednotlivých ročnících. Na základě tabulky je jasné, že oba předměty se shodují na frekvenci „občas“, jakožto to bylo i v předešlých grafech. Nejvyšší počet této frekvence je zastoupen v ČJ v 8 ročníku 15 žáky (20 %), oproti tomu ve VKO je to v 6. ročníku 14 žáků (19 %).

Tab. 26 – Provádíte v hodinách sebehodnocení?

Ročník	Český jazyk				Výchova k občanství			
	vždy	často	občas	nikdy	vždy	často	občas	nikdy
6.	1	1	13	4	0	2	14	3
7.	0	0	12	6	0	1	9	8
8.	1	1	15	2	0	4	10	5
9.	0	0	10	9	0	0	10	9

Otázka č. 19 se zaměřuje na to, zda žáci vyjadřují v hodinách zkoumaných předmětů hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, či zda se hodnotí i vzájemně. K otázce je připojena tabulka s výčtem možností a frekvencí opakování (vždy-často-občas-nikdy). U každé varianty žáci zatrhávali četnost opakování. Z tabulek 27 a 28 je jasné, že se žáci v rámci obou zkoumaných předmětů shodují na frekvenci opakování „občas“, ale na druhém místě je dohání frekvence „nikdy“.

Tab. 27 - Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně? (v hodinách ČJ)

Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně?				
	vždy	často	občas	nikdy
hodnotím spolužáky/spolužačky	0	3	37	35
hodnotíme se vzájemně	2	14	38	21

Tab. 28 - Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně? (v hodinách VKO)

Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně?				
	vždy	často	občas	nikdy
hodnotím spolužáky/spolužačky	0	8	36	31
hodnotíme se vzájemně	2	15	30	28

V českém jazyce u varianty „hodnotím spolužáky/spolužačky“ 37 žáků (49 %) označilo frekvenci „občas“ oproti tomu 35 žáků (46 %) označilo „nikdy“. Podobné je to i ve výchově k občanství, tam 36 žáků (48 %) označilo frekvenci „občas“, oproti tomu 31 žáků (41 %) označilo „nikdy“. Podobné je to u možnosti „hodnotíme se vzájemně, kde v českém jazyce míru „občas“ označilo 38 žáků (51 %) a vedle toho možnost „nikdy“ označilo 21 žáků (28 %). Zde je vidět větší rozdíl v počtu označení. Kdežto ve výchově k občanství míru „občas“ zaškrtnulo 30 žáků (40 %) a „nikdy“ zaškrtnulo 28 žáků (37 %). Z tabulek je patrné, že žáci jsou rozděleni na dvě skupiny a v obou zkoumaných předmětech. Jedna tvrdí, že hodnotí spolužáky/spolužačky a hodnotí se i vzájemně. Naopak z druhé skupiny vyplývá, že hodnocení svým spolužákům/spolužačkám nevyjadřují, ani se vzájemně nehodnotí. Z porovnání dat z tabulek 27 a 28 je zřejmé, že o něco více v ČJ žáci vyjadřují hodnocení svým spolužákům/spolužačkám a hodnotí se i vzájemně, než je tomu ve VKO.

6.6 Shrnutí hlavních zjištění z dotazníkového šetření

V této podkapitole jsou shrnuty výsledky plynoucí z dotazníkového šetření. Otázky položené v dotaznících se zaměřovaly na pohled žáků, jak vnímají zpětnou vazbu a jaké podoby zpětné vazby jsou používány ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství.

Z výsledků je patrné, že oba výzkumné předměty jsou žáky oblíbeny. Hodiny českého jazyka baví 63 žáků (84 %). Výchovu k občanství má v oblíbě 70 žáků (93 %). Za důvod oblíbenosti v ČJ je brána „iniciativa žáka“, kde žáci oceňují, že se naučí něco nového a baví je literatura. Za důvod oblíbenosti žáků ve VKO je považován „průběh hodiny“, kde žáky hodiny baví, protože jsou zábavné a pracují ve skupinách. Mezi důvody neoblíbenosti v obou předmětech žáci řadí „průběh hodiny“. Často uvádí, že se v hodinách nudí. V ČJ takto odpovědělo 36 žáků (48 %), ve VKO 30 žáků (40 %).

V případě aktivity žáků při výuce lze konstatovat, že žáci se do výuky zapojují ve větší míře „občas“. V ČJ odpovědělo 49 žáků (66 %), za VKO 45 žáků (60 %). Nejčastěji žáky v obou předmětech motivuje k aktivitě zájem o probírané téma. Větší míra žáků se v obou předmětech zapojuje do hodin hlášením a odpovídáním na otázky. Shodují se také v přiznání, že se do hodin nijak nezapojují. Za aktivitu jsou žáci v hodinách zkoumaných předmětů nejčastěji oceňováni jedničkou a plusem. Též se žáci shodují, že známky za aktivitu získávají z důvodu snahy v hodině, v ČJ to potvrzuje 48 % žáků, ve VKO dokonce 51 % žáků.

Co se týče pohledu žáků na zpětnou vazbu. V obou zkoumaných předmětech žáci nejčastěji píšou, že netuší, co tento pojem znamená. V ČJ takto odpovídá 32 žáků (43 %) a ve VKO 39 žáků (52 %). I přesto se našly i výjimky, co správně řadí zpětnou vazbu k reakci učitele na výkon žáka. V obou předmětech, tak uvedlo 16 žáků (21 %).

Nejvyšší podíl respondentů se v obou předmětech shoduje, že paní učitelky reagují na jejich správnou odpověď tím, že jim dají známku. V ČJ tak uvedlo 51 žáků (68 %) a ve VKO 43 žáků (57 %). V případě reakce paní učitelky na chybnou odpověď se skoro polovina žáků shoduje, že je vyučující nekárá slovně. V českém jazyce 42 žáků (56 %) uvádí, že „občas“ vyučující „zavrtí hlavou“. Ve výchově k občanství 39 žáků (52 %) odpovídá, že se vyučující „často“ „zeptá jiného žáka“ na správnou odpověď. Pokud jde o způsoby pokárání v případě nevhodného chování žáka, víc jak polovina, 39 žáků (52%)

uvádí, že pokud se během hodin ČJ špatně chovají, „občas“ je paní učitelka „vyvolá k tabuli“. Ve VKO 30 žáků (40 %) označuje, že je vyučují „vždy“ „napomene“, anebo „občas“ „upozorní na nesprávný postup“. V obou předmětech se žáci s nejvyšším počtem odpovědí shodují, že se nestává, že by za špatné chování dostali pětku. V ČJ to uvádí 64 žáků (85 %), ve VKO 63 žáků (84 %).

Jak respondenti pracují s chybou? V českém jazyce označilo nejvíce 45 žáků (60 %), že si vyměňují sešit se spolužákem. Oproti tomu ve výchově k občanství 44 žáků (58 %) uvádí, že chyby si opravují společně.

Pokud si žáci nevědí rady s probíraným učivem, shodují se v obou předmětech, že na prvním místě se nejprve zeptají paní učitelky. V ČJ tak volí 37 žáků (49 %) a ve VKO 32 žáků (43 %). Až poté se ptají spolužáka a nakonec rodičů. Žáci dopsali i další možnost, a to „snažím se na to přijít sám/sama“. V ČJ tuto variantu doplnil 1 žák (1 %) a ve VKO 2 žáci (3 %) a všichni se shodli na míře „často“.

Co se týče pohledu žáků na hodnocení v rámci obou zkoumaných předmětů, žáci oceňují nejvíce klasifikaci známkou, a to v zastoupení v ČJ 43 žáků (57 %) a ve VKO 50 žáků (67 %).

V případě sebehodnocení se žáci obou zkoumaných předmětů shodují na frekvenci „občas“. V českém jazyce tuto možnost označilo 50 žáků (66 %), ve výchově k občanství 43 žáků (57 %). Po součtu frekvencí (vždy-často-občas) je zřejmé, že v rámci obou předmětů je ve větší míře v hodinách sebehodnocení žáky prováděno. V ČJ tak uvedlo 72 % žáků ve VKO 67 % žáků. Patrné je, že v hodinách ČJ probíhá sebehodnocení o trochu více než v hodinách VKO.

Poslední otázka se zaměřuje na to, zda žáci vyjadřují v hodinách zkoumaných předmětů hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě a zda se hodnotí i vzájemně. V ČJ 37 žáků (49 %) „občas“ hodnotí spolužáky/spolužačky a 38 žáků (50 %) se hodnotí vzájemně. Ve VKO první možnost volí 36 žáků (48 %) a druhou možnost 30 žáků (40 %). Z porovnání dat z tabulek 27 a 28 je zřejmé, že o něco více respondentů v ČJ vyjadřuje hodnocení svým spolužákům/spolužačkám a hodnotí se i vzájemně, než je tomu ve VKO.

7 Závěr

Diplomová práce se zabývá zpětnou vazbou ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství konkrétně na druhém stupni základní školy. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak probíhá zpětná vazba na druhém stupni základní školy v rámci předmětů český jazyk a výchova k občanství. Na základě výzkumného šetření se tento cíl podařilo naplnit.

Teoretická část shrnuje základní poznatky o zpětné vazbě a pojmu s ní spojených. První kapitola seznamuje s charakteristikou komunikace jako takové, dále představuje pedagogickou, sociální, výukovou, verbální a neverbální komunikaci. Druhá kapitola je zaměřena na vymezení pojmu zpětná vazba. Dále je pozornost věnována cílům, funkcím a typům zpětné vazby. Třetí kapitola shrnuje poznatky o definici chyby, jejích druzích a práci s chybou.

Empirická část se zaměřuje na zpětnou vazbu jak z pohledu učitelů, tak z pohledu žáků v rámci předmětů český jazyk a výchova k občanství. Čtvrtá kapitola představuje metodologii výzkumu, kde je stanoven cíl, výzkumné otázky a předpoklady. Pátá kapitola rozebírá data zjištěná na základě rozhovorů s vyučujícími, z nichž jeden rozhovor byl veden s vyučující českého jazyka a druhý s vyučující výchovy k občanství. Šestá kapitola analyzuje data získaná z dotazníků od žáků. Žáci vyplňovali dva dotazníky se stejnými otázkami. Jeden dotazník je zaměřený na zpětnou vazbu ve výuce českého jazyka a druhý na zpětnou vazbu ve výuce výchovy k občanství

Na základě výzkumného šetření jsou zjištěny odpovědi na výzkumné otázky. První výzkumná otázka zní: ***Jaké podoby má zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství?*** Z výsledků rozhovorů s vyučujícími lze konstatovat, že ve větší míře je zpětná vazba podávána žákům druhého stupně v rámci obou předmětů podobně. V obou zkoumaných předmětech se objevují stejné podoby zpětné vazby. Nejčastěji vyučující používají ústní slovní hodnocení a známky. Vyučující 1 dále zmiňuje pochvalu, plusy a v případě nekázně výtku. Vyučující 2 uvedla navíc hodnocení za aktivitu.

Druhá výzkumná otázka zní: ***Jak žáci vnímají zpětnou vazbu poskytovanou učiteli v rámci českého jazyka a výchovy k občanství?*** Ze zjištění dotazníkového šetření vyplývá, že žáky je zpětná vazba v rámci zkoumaných předmětů vnímána různě. U žáků jsou oba předměty oblíbeny. Český jazyk žáky baví, protože se naučí něco nového. Naopak výchova k občanství je žáky oblíbena z důvodu zábavného vyučování. Nejčastěji

žáky v obou předmětech motivuje k aktivitě zájem o probírané téma a do hodin se nejčastěji zapojují hlášením a odpovídáním na otázky. V případě vysvětlení pojmu zpětná vazba se žáci v obou předmětech shodují ve větší míře, že nevědí, jak mají tento termín vysvětlit. V českém jazyce i ve výchově k občanství nejčastěji žáci uvádí, že v případě správné odpovědi učitelka reaguje tak, že jim dá známku. Zlom nastává v pohledu žáků na způsoby reakce paní učitelky na chybnou odpověď. V českém jazyce žáci uvádí, že „občas“ vyučující „zavrtí hlavou“, kdežto ve výchově k občanství se vyučující „často“ „zeptá jiného žáka“ na správnou odpověď. Během hodin českého jazyka se žáci zmiňují, že pokud se špatně chovají, „občas“ je paní učitelka „vyvolá k tabuli“. Oproti tomu ve výchově k občanství označují žáci reakci, že je vyučují „vždy“ „napomene“, anebo „občas“ „upozorní na nesprávný postup“. Práci s chybou vnímají žáci v rámci předmětů odlišně. V českém jazyce si žáci opravují chyby nejčastěji výměnou sešitů se spolužákem. Oproti tomu ve výchově k občanství pracují s chybou na základě společné opravy. V případě, že si žáci nevědí rady s probíraným učivem, shodují se, že v rámci ČJ i VKO se zeptají nejprve paní učitelky. Sebehodnocení v hodinách českého jazyka i výchovy k občanství provádí nejvíce žáků v míře „občas“. V případě, zda žáci vyjadřují v hodinách zkoumaných předmětů hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě a zda se hodnotí i vzájemně dochází k těmto způsobům hodnocení o něco více v hodinách českého jazyka.

Prvním stanoveným předpokladem bylo tvrzení, že **více jak 70 % žáků nedokáže vysvětlit pojem zpětná vazba**. Tento předpoklad byl vyvrácen, jelikož v rámci zkoumaných předmětů stejný počet, tedy 40 % žáků dokázalo tento pojem vysvětlit. Můžeme to vidět v grafech 17 a 18.

Druhý předpoklad zněl tak, že **vyučující v hodinách daných předmětů nedávají prostor k zhodnocení svých hodin a raději se ve větší míře věnují probíranému učivu**. Tento předpoklad byl potvrzen. Z odpovědí vyučujících, které jsou k nahlédnutí v podkapitole 5.5, vyplývá, že prostor ke zhodnocení svých hodin žákům neposkytují. Pokud jim v hodině zbyde čas, věnují ho shrnutí učiva.

Na základě rozhovorů s vyučujícími plyne, že zpětná vazba je žákům ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství podávána dostatečně a podobným způsobem. Cílem je motivace do dalších hodin, ocenění aktivity a snahy, upozornění na chyby a jejich následné oprava. Oproti tomu z dotazníků pro žáky vyplývá, že zpětnou vazbu

v rámci zkoumaných předmětů žáci vnímají různě. V některých případech se shodují a v některých liší.

Přínosem výzkumného šetření jsou zjištěné bližší informace o tom, jak probíhá zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství na nejmenované základní škole. Toto zjištění by mohlo být obohacující pro vedení dané základní školy. Též by výzkumné šetření mohlo být přínosné pro budoucí výzkumy vedené na toto téma.

Seznam použité literatury:

- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-335-4.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
- Kulič, Václav. *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

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

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Přeložil Stanislav ŠTECH. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991, 65 s. Informační bulletin. Supplementum. ISBN 80-238-4203-X.

WILIAM, Dylan. *Assessment for learning: why, what, and how?*. London: University of London, Institute of Education, 2009. ISBN 978-0-85473-788-8.

WILIAM, Dylan. *Creating the schools our children need : why what we're doing right now won't work (and what we can do instead)*. West Palm Beach : Learning Sciences International, 2018. ISBN 978-1-943920-33-4.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. [Praha]: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABORatoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.

Seznam použitých online zdrojů:

HANUŠ, Radek. Práce s chybou, aneb o tom, že chyby jsou motorem inovací : Česká cesta. *Česká cesta* [online]. ©2021 Česká cesta, spol. s.r.o. [cit. 2021-11-09].

Dostupné z: <https://ceskacesta.cz/prace-s-chybou-aneb-o-tom-ze-chyby-jsou-motorem-inovaci/>

HATTIE, John a Helen TIMPERLEY. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* [online]. 2007, 77(1), 81-112 [cit. 2021-11-04]. ISSN 0034-6543. Dostupné z: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>

KRYKORKOVÁ, Hana. Inventář znaků rozvojetvorného učení - Zpětná vazba. *Metodický portál / Odborné články* [online]. ©2011 [cit. 2021-10-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14437/INVENTAR-ZNAKU%02ROZVOJETVORNEHOUCENI---ZPETNA-VAZBA.html>

MRÁZKOVÁ, Jana. Formativní a sumativní hodnocení žáků – DIGIFOLIO. *Domů - DIGIFOLIO* [online]. ©2016 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11163>

Základní škola, České Meziříčí, okres Rychnov nad Kněžnou [online]. České Meziříčí: ©2016 [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: <http://www.zscm.cz/>

Seznam grafů a tabulek

Graf 1 – Jaké podoby zpětné vazby používáte?

Graf 2 – Jak se aktivita žáků projevuje?

Graf 3 – Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?

Graf 4 – Baví tě hodiny českého jazyka?

Graf 5 – Baví tě hodiny výchovy k občanství?

Graf 6 – Obliba předmětů v %.

Graf 7 – Proč myslíš, že tě baví hodiny českého jazyka?

Graf 8 – Proč myslíš, že tě baví hodiny výchovy k občanství?

Graf 9 – Proč myslíš, že tě nebaví hodiny českého jazyka?

Graf 10 – Proč myslíš, že tě nebaví hodiny výchovy k občanství?

Graf 11 – Jsi v hodinách aktivní?

Graf 12 – Jsi v hodinách aktivní?

Graf 13 – Jakými způsoby se podle tebe nejčastěji zapojuješ do hodin českého jazyka?

Graf 14 – Jakými způsoby se podle tebe nejčastěji zapojuješ do hodin výchovy k občanství?

Graf 15 – V jakém případě získáváš známky za aktivitu?

Graf 16 – V jakém případě získáváš známky za aktivitu?

Graf 17 – Co si představíš pod pojmem zpětná vazba?

Graf 18 – Co si představíš pod pojmem zpětná vazba?

Graf 18 – Provádíte v hodinách sebehodnocení?

Graf 19 – Provádíte v hodinách sebehodnocení?

Tab. 1 – Charakteristika výzkumného vzorku – žáků.

Tab. 2 – Počet známek za měsíc a jejich průměr v jednotlivých ročnících zkoumaných předmětů.

Tab. 3 – Charakteristika výzkumného vzorku – vyučujících.

Tab. 4 – Baví tě hodiny ČJ/VKO?

Tab. 5 – Jsi v hodinách aktivní?

- Tab. 6 – Co tě motivuje k aktivitě v hodinách českého jazyka?
- Tab. 7 – Co tě motivuje k aktivitě v hodinách výchovy k občanství?
- Tab. 8 – Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách českého jazyka oceněna?
- Tab. 9 – Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách výchovy k občanství oceněna?
- Tab. 10 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď? (v hodinách ČJ)
- Tab. 11 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď? (v hodinách VKO)
- Tab. 12 – Jaký způsob reakce na správnou odpověď je nejčastěji zastoupen v jednotlivých ročnících?
- Tab. 13 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď (v hodinách ČJ)
- Tab. 14 – Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď (v hodinách VKO)
- Tab. 15 – Jaký způsob reakce na chybnou odpověď je nejčastěji zastoupen v jednotlivých ročnících?
- Tab. 16 – Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá? (v hodinách ČJ)
- Tab. 17 – Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá? (v hodinách VKO)
- Tab. 18 – Jak pracujete s chybou? (v hodinách ČJ)
- Tab. 19 – Jak pracujete s chybou? (v hodinách VKO)
- Tab. 20 – Jaký způsob práce s chybou je nejčastěji zastoupen v jednotlivých ročnících?
- Tab. 21 – Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš? (v hodinách ČJ)
- Tab. 22 – Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš? (v hodinách VKO)
- Tab. 23 – Co žáci dělají nejčastěji, když si nevědí rady s probíraným učivem?
- Tab. 24 – Jaké hodnocení má pro tebe větší význam? (v hodinách ČJ)
- Tab. 25 – Jaké hodnocení má pro tebe větší význam? (v hodinách VKO)
- Tab. 26 – Provádíte v hodinách sebehodnocení?
- Tab. 27 – Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně? (v hodinách ČJ)
- Tab. 28 – Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně? (v hodinách VKO)

Seznam příloh

Příloha A: Otázky k rozhovoru s vyučující - Zpětná vazba ve výuce českého jazyka

Příloha B: Otázky k rozhovoru s vyučující - Zpětná vazba ve výuce výchovy k občanství

Příloha C: Dotazník pro žáky – Zpětná vazba ve výuce českého jazyka

Příloha D: Dotazník pro žáky – Zpětná vazba ve výuce výchovy k občanství

Příloha E: Přepis rozhovorů – Zpětná vazba ve výuce českého jazyka

Příloha F: Přepis rozhovorů – Zpětná vazba ve výuce výchovy k občanství

Příloha A: Otázky k rozhovoru s vyučující - Zpětná vazba ve výuce českého jazyka

Dobrý den, přišla jsem ohledně rozhovoru k mé diplomové práci.

Jak už jsem vás stačila informovat, rozhovor se bude týkat tématu zpětná vazba, kterou poskytnete svým žákům během výuky českého jazyka.

Rozhovor je anonymní, údaje použiji pouze ke zpracování empirické části diplomové práce *Zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství*.

Identifikační otázky:

1. Proč jste se rozhodla vykonávat toto povolání?
2. Jaké školy jste studovala? Mám na mysli SŠ a VŠ.
3. Jakou aprobaci máte vystudovanou?
4. Učíte pouze své aprobované předměty?
5. Kolik Vám je let?
6. Jak dlouhou máte praxi?
7. Jak dlouho zde pracujete jako vyučující?
8. Jste třídní učitelkou? Vidíte v tom výhodu?

Hlavní otázky rozhovoru:

1. Z jakého důvodu učíte český jazyk na 2. stupni pouze vy?
2. Jaká máte s žáky určená pravidla organizace práce, kritéria hodnocení a zpětné vazby?
3. Co si představujete pod pojmem zpětná vazba pro žáky?
4. V čem vidíte vy osobně smysl zpětné vazby pro žáky? V čem vidíte rizika a nevýhody zpětné vazby pro žáky?
5. S jakým záměrem zpětnou vazbu předáváte?
6. Jaké podoby zpětné vazby používáte?
7. Jakými způsoby reagujete na správnou odpověď? Chválíte?
8. Jakými způsoby reagujete na chybnou odpověď? Káráte?
9. Do jaké míry jste spokojená se zpětnou vazbou od žáků?
10. Jak vnímáte aktivitu žáků během hodin výchovy k občanství?
11. Jak se aktivita žáků projevuje?
12. Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?
13. Jakými způsoby pracujete s chybou u žáků?
14. Jak hodnotíte výkony žáků, které obdržíte?
15. Jakými způsoby vedete žáky k sebehodnocení?
16. Jakým způsobem dáváte žákům prostor, aby zhodnotili vaše hodiny?

Příloha B: Otázky k rozhovoru s vyučující - Zpětná vazba ve výuce výchovy k občanství

Dobrý den, přišla jsem ohledně rozhovoru k mé diplomové práci.

Jak už jsem Vás stačila informovat, rozhovor se bude týkat tématu zpětné vazby, kterou poskytnete svým žákům během výuky ve výchově k občanství.

Rozhovor je anonymní, údaje použijí pouze ke zpracování empirické části diplomové práce *Zpětná vazba ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství*.

Identifikační otázky:

1. Proč jste se rozhodla vykonávat toto povolání?
2. Jaké školy jste studovala? Mám na mysli SŠ a VŠ.
3. Jakou aprobaci máte vystudovanou?
4. Z jakého důvodu učíte Výchovu k občanství? Víím, že to není vaše aprobace.
5. Kolik Vám je let?
6. Jak dlouhou máte praxi?
7. Jak dlouho zde pracujete jako vyučující?
8. Jste třídní učitelkou? Vidíte v tom výhodu?

Hlavní otázky rozhovoru:

1. V jakých ročnících vyučujete výchovu k občanství?
2. Jaká máte s žáky určená pravidla organizace práce, kritéria hodnocení a zpětné vazby?
3. Co si představujete pod pojmem zpětná vazba pro žáky?
4. V čem vidíte vy osobně smysl zpětné vazby pro žáky? V čem vidíte rizika a nevýhody zpětné vazby pro žáky?
5. S jakým záměrem zpětnou vazbu předáváte?
6. Jaké podoby zpětné vazby používáte?
7. Jakými způsoby reagujete na správnou odpověď? Chválíte?
8. Jakými způsoby reagujete na chybnou odpověď? Káráte?
9. Do jaké míry jste spokojená se zpětnou vazbou od žáků?
10. Jak vnímáte aktivitu žáků během hodin výchovy k občanství?
11. Jak se aktivita žáků projevuje?
12. Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?
13. Jakými způsoby pracujete s chybou u žáků?
14. Jak hodnotíte výkony žáků, které obdržíte?
15. Jakými způsoby vedete žáky k sebehodnocení?
16. Jakým způsobem dáváte žákům prostor, aby zhodnotili vaše hodiny?

Příloha C: Dotazník pro žáky – Zpětná vazba ve výuce českého jazyka

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Ježková, studuji český jazyk a výchovu k občanství na Univerzitě Hradec Králové. Několikrát jsem na Vaší základní škole absolvovala praxi. Nyní Vás chci poprosit o několik minut Vašeho času k vyplnění následujícího dotazníku. Výsledky dotazníku zahrnu do své diplomové práce, která se týká *Zpětné vazby ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství*. Dotazník je anonymní, uveďte jen své pohlaví a ročník, do kterého ve školním roce 2021/2022 docházíte. U otázek lze vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí. Pokud je u otázky pouze prázdný prostor, slovy vypište odpověď na otázku. Až narazíte na výčet odpovědí v tabulkách, u každé odpovědi zatrhněte míru opakování. Pokud Vám ve výčtu chybí nějaká varianta, můžete doplnit vlastní odpověď do kolonky „jiné (dopiš)“.

Předem děkuji za spolupráci.

1. Jakého jsi pohlaví?
 - dívka
 - chlapec

2. Do jakého ročníku chodíš?

3. Baví tě hodiny českého jazyka?
 - vždy
 - často
 - občas
 - nikdy

4. Proč myslíš, že tě baví hodiny českého jazyka?

5. Proč myslíš, že tě nebaví hodiny českého jazyka?

6. Jsi v hodinách aktivní?
 - vždy
 - často
 - občas
 - nikdy

7. Co tě motivuje k aktivitě v hodinách českého jazyka?

	vždy	často	občas	nikdy
jednička za aktivitu				
zájem o probírané téma				
znalost tématu				
práce ve skupině, ve dvojici				
jiné (dopiš):				

8. Jakými způsoby se podle tebe nejčastěji zapojuješ do hodin českého jazyka?

9. Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách českého jazyka oceněna?

	vždy	často	občas	nikdy
jednička				
plusy				
smajlíky				
nijak				
jiné (dopiš):				

10. V jakém případě získáváš známky za aktivitu?

11. Co si představíš pod pojmem zpětná vazba?

12. Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď?

	vždy	často	občas	nikdy
počválí tě slovně				
kývne hlavou				
usměje se				
zopakuje tvou odpověď				
nijak nereaguje				
dostaneš známku				
jiné (dopiš)				

13. Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď?

	vždy	často	občas	nikdy
pokárá tě slovně				
řekne: „ne“, „to je špatně“				
opraví tě				
zeptá se jiného žáka				
nijak nereaguje				
dostaneš známku				
zavrtí hlavou				
jiné (dopiš):				

14. Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá?

	vždy	často	občas	nikdy
napomene tě				
upozorní tě na nesprávný postup				
dostaneš pětku				
vyvolá tě k tabuli				
nijak nereaguje				
napiše ti poznámku				
jiné (dopiš):				

15. Jak pracujete s chybou?

	vždy	často	občas	nikdy
společná oprava				
každý si opraví chyby sám				
výměna sešitů se spolužákem – vzájemná oprava				
opravuje pouze vyučující				
jiné (dopiš):				

16. Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš?

	vždy	často	občas	nikdy
zeptám se paní učitelky				
zeptám se spolužáka				
zeptám se rodičů				
zeptám se sourozence				
nic, neřeším učivo				
hledám na internetu				
jiné (dopiš):				

17. Jaké hodnocení má pro tebe větší význam?

	vždy	často	občas	nikdy
klasifikace známkou				
písemné slovní hodnocení				
ústní slovní hodnocení				
jiné (dopiš):				

18. Provádíte v hodinách sebehodnocení?

- vždy
- často
- občas
- nikdy

19. Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně?

	vždy	často	občas	nikdy
hodnotím spolužáky/spolužačky				
hodnotíme se vzájemně				

Příloha D: Dotazník pro žáky – Zpětná vazba ve výuce výchovy k občanství

Dobrý den,

jmenuji se Kristýna Ježková, studuji český jazyk a výchovu k občanství na Univerzitě Hradec Králové. Několikrát jsem na Vaší základní škole absolvovala praxi. Nyní Vás chci poprosit o několik minut Vašeho času k vyplnění následujícího dotazníku. Výsledky dotazníku zahrnu do své diplomové práce, která se týká *Zpětné vazby ve výuce českého jazyka a výchovy k občanství*. Dotazník je anonymní, uveďte jen své pohlaví a ročník, do kterého ve školním roce 2021/2022 docházíte. U otázek lze vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí. Pokud je u otázky pouze prázdný prostor, slovy vypište odpověď na otázku. Až narazíte na výčet odpovědí v tabulkách, u každé možnosti zatrhněte míru opakování. Pokud Vám ve výčtu chybí nějaká varianta, můžete doplnit vlastní odpověď do kolonky „jiné (dopíš)“.

Předem děkuji za spolupráci.

1. Jakého jsi pohlaví?

- dívka
- chlapec

2. Do jakého ročníku chodíš?

3. Baví tě hodiny výchovy k občanství?

- vždy
- často
- občas
- nikdy

4. Proč myslíš, že tě baví hodiny výchovy k občanství?

5. Proč myslíš, že tě nebaví hodiny výchovy k občanství?

6. Jsi v hodinách aktivní?

- vždy
- často
- občas
- nikdy

7. Co tě motivuje k aktivitě v hodinách výchovy k občanství?

	vždy	často	občas	nikdy
jednička za aktivitu				
zájem o probírané téma				
znalost tématu				
práce ve skupině, ve dvojici				
jiné (dopiš):				

8. Jakými způsoby se podle tebe nejčastěji zapojuješ do hodin výchovy k občanství?

9. Jakými způsoby je tvoje aktivita v hodinách výchovy k občanství oceněna?

	vždy	často	občas	nikdy
jednička				
plusy				
smajlíky				
nijak				
jiné (dopiš):				

10. V jakém případě získáváš známky za aktivitu?

11. Co si představíš pod pojmem zpětná vazba?

12. Jak reaguje paní učitelka na tvoji správnou odpověď?

	vždy	často	občas	nikdy
pochválí tě slovně				
kývne hlavou				
usměje se				
zopakuje tvou odpověď				
nijak nereaguje				
dostaneš známku				
jiné (dopiš):				

13. Jak reaguje paní učitelka na tvoji chybnou odpověď:

	vždy	často	občas	nikdy
pokárá tě slovně				
řekne: „ne“, „to je špatně“				
opraví tě				
zeptá se jiného žáka				
nijak nereaguje				
dostaneš známku				
zavrtí hlavou				
jiné (dopiš):				

14. Když uděláš během hodin něco špatně (chování), jak tě paní učitelka pokárá?

	vždy	často	občas	nikdy
napomene tě				
upozorní tě na nesprávný postup				
dostaneš pětku				
vyvolá tě k tabuli				
nijak nereaguje				
napiše ti poznámku				
jiné (dopiš):				

15. Jak pracujete s chybou?

	vždy	často	občas	nikdy
společná oprava				
každý si opraví chyby sám				
výměna sešitů se spolužákem – vzájemná oprava				
opravuje pouze vyučující				
jiné (dopiš):				

16. Když si nevíš rady s probíraným učivem, co děláš?

	vždy	často	občas	nikdy
zeptám se paní učitelky				
zeptám se spolužáka				
zeptám se rodičů				
zeptám se sourozence				
nic, neřeším učivo				
hledám na internetu				
jiné (dopiš):				

17. Jaké hodnocení má pro tebe větší význam?

	vždy	často	občas	nikdy
klasifikace známkou				
písemné slovní hodnocení				
ústní slovní hodnocení				
jiné (dopiš):				

18. Provádíte v hodinách sebehodnocení?

- vždy
- často
- občas
- nikdy

19. Vyjadřujete v hodinách hodnocení svým spolužákům/spolužačkám ve třídě, hodnotíte se i vzájemně?

	vždy	často	občas	nikdy
hodnotím spolužáky/spolužačky				
hodnotíme se vzájemně				

Příloha E: Přepis rozhovorů – Zpětná vazba ve výuce českého jazyka

Identifikační otázky:

1. **Proč jste se rozhodla vykonávat toto povolání?** „Už jako malá jsem si hrála na školu. Později jsem doučovala své spolužáky. Velkou roli jistě sehrálo to, že jsem z učitelské rodiny (děda, teta, tatínek i strejda byli učitelé). Tatínek měl na mě velký vliv. Od malička mě vedl ke čtení. On sám nejen knížky četl, ale i psal.“
2. **Jaké školy jste studovala? Mám na mysli SŠ a VŠ.** „Studovala jsem Gymnázium v Dobrušce a pak VŠ pedagogickou v Hradci Králové.“
3. **Jakou aprobaci máte vystudovanou?** „Český jazyk a literatura a společenské vědy.“
4. **Učíte pouze své aprobované předměty?** „V současné době ano, dříve i dějepis.“
5. **Kolik Vám je let?** „Je mi 49.“
6. **Jak dlouhou máte praxi?** „Učím od roku 1996 z toho 2 a 3 roky jsem byla na mateřské dovolené.“
7. **Jak dlouho zde pracujete jako vyučující?** „Od roku 1996.“
8. **Jste třídní učitelkou? Vidíte v tom výhodu?** „Ano, v 8. třídě. Je to více práce, ale když se sejdou fajn děti, je to i radost.“

Hlavní otázky rozhovoru:

1. **Z jakého důvodu učíte český jazyk na 2. stupni pouze vy?** „Učí i kolegyně v 7. B, ale z větší části působí na I. stupni, kde je třídní. Já mám více hodin, ale celkem mi to vyhovuje, protože se věnuji tomu, co mám ráda.“
2. **Jaká máte s žáky určená pravidla organizace práce, kritéria hodnocení a zpětné vazby?** „Žáci musí mít připravené věci na hodinu, pokud něco zapoměli, musí se omluvit. V případě opakovaného zapominání pomůcek na hodinu, dostávají za 5 a poznámku do Bakalářů. V rámci hodnocení kontrolních prací mám známkovací tabulku dle Cermatu, kterou se řídím.“
3. **Co si představujete pod pojmem zpětná vazba pro žáky?** „Žáci by měli vědět, když se jim něco povede.“
4. **V čem vidíte vy osobně smysl zpětné vazby pro žáky? V čem vidíte rizika a nevýhody zpětné vazby pro žáky?** „Žák, aby se mohl zlepšit, musí vědět, v čem dělá chybu, a chtít se z ní poučit. Učitel musí být taktní a žáka nesmí urážet ani ponižovat, nebudovat v něm komplex. Žák musí vědět, že každý má právo mýlit se a chybovat, ale měl by mít snahu se z chyb poučit a eliminovat je.“
5. **S jakým záměrem zpětnou vazbu předáváme?** „Se záměrem prospět žákovi.“
6. **Jaké podoby zpětné vazby používáte?** „Určitě používám ústní hodnocení. Odměním je pochvalou, známkou či +. Když nepracují, jak by měli, napomenu je.“

- 7. Jakými způsoby reagujete na správnou odpověď?** „Snažím se žáka ocenit, dám mu malou jedničku.“ **Chválíte?** „Ano, často.“
- 8. Jakými způsoby reagujete na chybnou odpověď?** „Řeknu mu, ať se zkusí ještě zamyslet, a snažím se mu naznačit, v čem je problém. Případně vyzvu někoho jiného, ať řekne svůj názor a podá vysvětlení.“ **Káráte?** „Ne, snažím se žáka navést na správnou odpověď.“
- 9. Do jaké míry jste spokojená se zpětnou vazbou od žáků?** „Myslím, že dnešní děti dají najevo, pokud se jim něco nelíbí.“
- 10. Jak vnímáte aktivitu žáků během hodin výchovy k občanství?** „Někdo se aktivně zapojuje a někdo se raději nevyjadřuje, protože nemá názor, nebo neumí argumentovat.“
- 11. Jak se aktivita žáků projevuje?** „Nejčastěji se hlásí. Občas si někdo připraví referát na literaturu.“
- 12. Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?** „Zařazuji otázky k vyhledání, k zamyšlení, kdy odpovědi žáci zasílají na email, pak mají +. Některá cvičení v pracovním sešitě si mohou dopředu připravit a jsou z nich v hodinách zkoušení, snadno tak získají dobré známky.“
- 13. Jakými způsoby pracujete s chybou u žáků?** „V diktátech a pravopisných cvičeních si procházíme nejčastější jevy, kde chybovali, zároveň si do sešitu žáci provádí opravu.“
- 14. Jak hodnotíte výkony žáků, které obdržíte?** „V diktátech 1 hrubá chyba 1-, 2 h. chyby = 2, 3 h. chyby = 2-, 4-5 h. chyb = 3, 6-8 h. chyb = 4, 9 a více h. chyb = 5. U pravopisných cvičení, jež jsou zaměřena na sledovaný jev, jsem přísnější. V případě kontrolek používám tabulku hodnocení od Cermatu.“
- 15. Jakými způsoby vedete žáky k sebehodnocení?** „Obvykle se na konci hodiny zeptám, co se jim dnes povedlo, či v čem by měli přidat.“
- 16. Jakým způsobem dáváte žákům prostor, aby zhodnotili vaše hodiny?** „To asi moc nedělám, protože se snažím věnovat spíše upevnění učiva. Ale vždy mám radost, když jsou děti aktivní, nebojí se otevřít a v hodinách spolupracují.“

Příloha F: Přepis rozhovorů – Zpětná vazba ve výuce výchovy k občanství

Identifikační otázky:

- 1. Proč jste se rozhodla vykonávat toto povolání?** „Už od malička, asi na I. stupni, jsem chtěla být paní učitelkou.“
- 2. Jaké školy jste studovala? Mám na mysli SŠ a VŠ.** „Studovala jsem gymnázium Boženy Němcové v HK a Pedagogickou fakultu HK a Pedagogickou fakultu v Praze.“
- 3. Jakou aprobaci máte vystudovanou?** „V Hradci Králové jsem studovala bakalářský obor -přírodopis s vychovatelstvím a dodělala jsem si magistra, na další aprobaci jsem studovala v Praze – výchova ke zdraví.“
- 4. Z jakého důvodu učíte Výchovu k občanství? Víte, že to není vaše aprobace.** „Mám aprobaci přírodopis a výchova ke zdraví. Většinou tento předmět učí třídní.“
- 5. Kolik Vám je let?** „Je mi 47 let.“
- 6. Jak dlouhou máte praxi?** „Nejprve jsem nastoupila v roce 1996 do školní družiny jako vychovatelka a pak jsem začala učit na II. stupni od r. 1998, mezi tím jsem také byla 5 let na mateřské dovolené. Takže, když to sečtu 21 let (bez mateřské).“
- 7. Jak dlouho zde pracujete jako vyučující?** „Učím na II. stupni 19 let.“
- 8. Jste třídní učitelkou? Vidíte v tom výhodu?** „Jsem třídní učitelkou a také metodikem prevence, každý z vyučujících má ještě další funkce např. vedoucí metodické komise, vedoucí knihovny, objednávání učebnic a tak dále. Takže všichni máme na starost mnoho další práce a nejen ten svůj předmět. Práce třídního má tu výhodu, že můžu poznat děti osobněji, znám jejich rodinu a mnohdy i problémy v rodině. Je také ale vždy vyčerpávající, když musím řešit ve třídě kázeňské problémy, to zabírá opravdu dost času a nervů.“

Hlavní otázky rozhovoru:

- 1. V jakých ročnících vyučujete výchovu k občanství?** „Tento školní rok je to pouze v 9. ročníku a každý školní rok se to mění.“
- 2. Jaká máte s žáky určená pravidla organizace práce, kritéria hodnocení a zpětné vazby?** „Po žácích vyžaduji vedení sešitu, kam si zapisují základní údaje. Opakování látky volím písemnou formou a termín jim říkám vždy dopředu. V hodinách pracují žáci občas ve skupinách, diskutují a obhajují svůj názor. Také si slovně připravují aktuality a dění ve světě, kde říkají svůj názor k daným tématům, za daný výkon jsou hodnoceni.“
- 3. Co si představujete pod pojmem zpětná vazba pro žáky?** „Pro žáky to znamená motivaci a vytvoření zájmu o některá témata.“
- 4. V čem vidíte vy osobně smysl zpětné vazby pro žáky? V čem vidíte rizika a nevýhody zpětné vazby pro žáky?** „Velký význam má pro ně ta motivace. Bohužel mezi ta rizika a nevýhody patří často nezájem žáků a jejich názor: „je mi to jedno“ „nevím...“
- 5. S jakým záměrem zpětnou vazbu předáváte?** „Aby se o něco zajímali, měli nějaký cíl v životě nebo názor na to, co je baví. Nechci po nich, aby všechno uměli, ale aby se nad něčím zamysleli a vytvořili si svůj názor.“
- 6. Jaké podoby zpětné vazby používáte?** „Nejčastěji asi slovní hodnocení a známky, také hodnocení za aktivitu.“

7. **Jakými způsoby reagujete na správnou odpověď?** „Dávám plusové body.“ **Chválíte?** „Snažím se chválit.“
8. **Jakými způsoby reagujete na chybnou odpověď?** „Samozřejmě žáka opravím, nebo se znovu zeptám s malou nápovědou, když neví, vyvolám dalšího.“ **Káráte?** „Nekárám.“
9. **Do jaké míry jste spokojená se zpětnou vazbou od žáků?** „Slovně se žáci snaží odpovídat a říkat svůj názor. Ovšem když mají něco napsat, tak se jim moc nechce.“
10. **Jak vnímáte aktivitu žáků během hodin výchovy k občanství?** „Záleží na daném tématu, samozřejmě jsou ve třídě žáci aktivnější, ti reagují často a celkem na všechna témata. Bohužel jsou ve třídě i pasivní žáci a těm se pracovat a komunikovat nechce.“
11. **Jak se aktivita žáků projevuje?** „V hodinách se hlásí, projevují svůj názor, dělají si referáty, přinesou nějakou knížku apod.“
12. **Jakými způsoby se snažíte žáky zaktivizovat, motivovat?** „Plusovými body a malými jedničkami, které pořád fungují jako silná motivace. Určitě není na škodu někdy do hodin zařadit hru, osvědčilo se mi také řešení tajenek na rychlost.“
13. **Jakými způsoby pracujete s chybou u žáků?** „Při hodnocení písemek a pracovních listů si řekneme správné odpovědi, upozorním je na časté chyby.“
14. **Jak hodnotíte výkony žáků, které obdržíte?** „Písemky hodnotím známkou, testy boduji a dám známku, za aktivitu plusové body, za referát známku. Pokud se žáci účastní nějakého projektu na škole, pomáhají s přípravou, vymýšlejí program, soutěže, uděluji pochvalu do Bakalářů.“
15. **Jakými způsoby vedete žáky k sebehodnocení?** „Aby řekli, kolik času a námahy jim dala zadaná práce a jakou by si dali známku. Někdy také požádám ostatní žáky ve třídě, jak by zhodnotili práci spolužáka.“
16. **Jakým způsobem dáváte žákům prostor, aby zhodnotili vaše hodiny?** „Na to často nezbývá moc času. Na konci si shrneme, co si zapamatovali a co je důležité.“