

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Slovní hodnocení v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ pohledem
učitelů**

Kristýna Dokoupilová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce Mgr. Veroniky Krejčí, a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci, dne 12. dubna 2024

Podpis: *Kristýna Doloupilová*

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala paní Mgr. Veronice Krejčí za odborné vedení práce, cenné rady a trpělivost v průběhu jejího zpracování. Srdečné poděkování za podporu a trpělivost patří také rodině.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Dokoupilová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Krejčí
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Slovní hodnocení v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ pohledem učitelů
Název v angličtině:	Verbal-based assessment in the Czech language lessons at lower secondary school from a teacher's point of view
Zvolený typ práce	Bakalářská práce
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá slovním hodnocením, jeho používáním v hodinách Českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Teoretická část práce se zabývá podstatnými informacemi o hodnocení, jeho specifikách, funkcích, formách a typech. Zaměřuje se také na slovní hodnocení, jeho používání v hodinách Českého jazyka. Empirická část se věnuje zkušenostem učitelů Českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé Českého jazyka na 2. stupni ZŠ se slovním hodnocením. Předmětem zkoumání byla podpora slovního hodnocení vedením školy, využívaný druh hodnocení u vybraných aktivit v hodinách Českého jazyka, parametry slovního hodnocení a výhody a nevýhody slovního hodnocení. Ke splnění dílčích cílů využívá práce kvantitativní metodu – dotazník</p>

	pro učitele Českého jazyka na 2. stupni ZŠ.
Klíčová slova:	hodnocení, slovní hodnocení, 2. stupeň ZŠ, český jazyk
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with verbal-based assessment, its use in Czech language classes at the lower secondary school. The theoretical part of the thesis covers essential information about assessment, its specifics, functions, forms and types. It also focuses on verbal-based assessment and its use in Czech language classes. The empirical part examines the experiences of Czech language teachers at the lower secondary school have with verbal-based assessment. The research subject was the support of verbal-based assessment by school management, the type of assessment used in selected activities in Czech language classes, parameters of verbal-based assessment. To meet the partial goals, the work uses a quantitative method – a questionnaire for Czech language teachers at the lower secondary school.
Klíčová slova v angličtině:	assessment, verbal-based assessment, lower secondary school, Czech language
Přílohy vázané v práci:	Přílohy – dotazník
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	český

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 HODNOCENÍ.....	9
2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	10
2.1 Specifika školního hodnocení.....	11
3 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	13
4 TYPY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ.....	16
4.1 Typy hodnocení z hlediska zaměřenosti a připravenosti.....	16
4.2 Typy hodnocení z hlediska procesu učení	16
4.3 Typy hodnocení z hlediska času	17
4.4 Typy hodnocení z hlediska vztahové normy	17
4.5 Typy hodnocení z hlediska hodnotitele	18
4.6 Typy hodnocení podle diagnostického postupu a nástroje.....	19
5 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	20
5.1 Číselné formy hodnocení.....	20
5.2 Verbální formy hodnocení.....	22
5.3 Nonverbální formy hodnocení.....	22
5.4 Grafické formy hodnocení.....	22
6 SLOVNÍ HODNOCENÍ	23
6.1 Obecná charakteristika slovního hodnocení	23
6.2 Formy slovního hodnocení	23
6.3 Typy slovního hodnocení	24
6.4 Požadavky na slovní hodnocení	24
6.5 Formulace a sdělování slovního hodnocení.....	25
6.6 Slovní hodnocení jako vysvědčení	27
6.7 Slovní hodnocení nebo známky?.....	28

6.7.1	Výhody a nevýhody slovního hodnocení	29
6.7.2	Výhody a nevýhody známek	31
6.8	Slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury se zaměřením na jazykovou a komunikační a slohovou výchovu na 2. stupni ZŠ	32
EMPIRICKÁ ČÁST		35
7	METODOLOGIE VÝZKUMU	35
7.1	Cíle výzkumu.....	35
7.2	Výzkumné otázky	35
7.3	Předpoklady	36
7.4	Výzkumné metody.....	37
7.5	Výzkumný soubor.....	37
8	INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
9	ZÁVĚR VÝZKUMU.....	67
9.1	Potvrzení předpokladů.....	67
9.2	Zodpovězení výzkumných otázek	69
ZÁVĚR.....		72
ZDROJE.....		75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		77
SEZNAM GRAFŮ.....		78
SEZNAM PŘÍLOH.....		80

ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje slovnímu hodnocení žáků v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Toto téma je už delší dobu pro učitele, žáky, ale i rodiče aktuální. Stále je rozebíráno, zda je slovní hodnocení prospěšné tak moc, aby nahradilo známkování, zda je lepší držet se klasického známkování nebo zda vytvořit kompromis mezi těmito hodnoceními a kombinovat je.

Hlavním cílem mé práce je popsat problematiku slovního hodnocení. Pokusím se nastínit, jaké funkce a specifika má hodnocení. Budu se snažit zmapovat typy a formy hodnocení. Především je mým cílem popsat slovní hodnocení, zaměřit se na jeho typy a formy a popsat jeho výhody a nevýhody.

Teoretická část se bude věnovat nejdříve hodnocení obecně a školnímu hodnocení. V rámci první kapitoly budou představena specifika školního hodnocení. Následující kapitoly se pak budou podrobněji věnovat funkcím školního hodnocení, jeho typům a formám. V neposlední řadě se bude práce věnovat právě slovnímu hodnocení. Zaměří se na jeho charakteristiku, formy, typy. Rozebere, jaké jsou požadavky na slovní hodnocení, jak by mělo být takové hodnocení formulováno a sdělováno, také jak by mělo vypadat slovní hodnocení na vysvědčení. Detailněji se bude práce zabývat rozdílem mezi slovním hodnocením a známkováním, bude popisovat, jaké jsou výhody a nevýhody obou hodnocení, rozebere historický vývoj pohledů na tato hodnocení. Poslední kapitola bude věnovaná samostatnému používání slovního hodnocení přímo v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ.

Empirická část se bude zabývat zkušenostmi učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ se slovním hodnocením. Cílovou skupinou budou tedy učitelé, kteří vyučují český jazyk a literaturu na 2. stupni ZŠ. Výzkum bude realizován prostřednictvím dotazníku on-line formou. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ se slovním hodnocením. Dílčími cíli je zjistit, zda je slovní hodnocení podporováno vedením školy. Dále pak při kterých aktivitách v jazykové výchově využívají učitelé v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ slovní hodnocení, také získat informace o tom, jakým způsobem učitelé hodnotí slohové práce a co do hodnocení slohových prací zahrnují. Dalším dílčím cílem je zjištění, jaké parametry má slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a jaké výhody a jaké nevýhody spatřují učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ ve slovním hodnocení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ

Každý člověk, který provádí nějakou činnost, má stanovený cíl, ke kterému by chtěl dojít. Chce něčeho docílit, ať už v jeho prospěch, nebo v prospěch někoho jiného. Při dosažení cíle procházíme na počátku etapou, kdy máme **přání, potřebu nebo představu**, která vede ke stanovení cíle. Další etapou je **zmapování podmínek**, za kterých se náš cíl bude vykonávat. Provádění lidských činností je ovlivňováno podmínkami, jak vnějšími, tak vnitřními. Mezi vnější řadíme např. přírodní podmínky, rozmístění obyvatelstva nebo sociální komunikaci. Vnitřní podmínky vychází z vědomostí a dovedností člověka, emočně-motivačních a volných vlastností a z úrovně poznávacích procesů. Další fází je **plánování činnosti**, při které si volíme prostředky, př. jednotlivé postupy, pomůcky, jež nám pomáhají k cíli dospět. Následuje etapa **zrealizování činnosti** a poté **vyhodnocení výsledku činnosti**, kam řadíme hodnocení, které zde představuje porovnání výsledku s představou o cíli. (Kolář a Šikulová, 2009)

Hodnocení je chápáno jako ocenění jevu, který musí být do hloubky zanalyzovaný a u kterého musí být chápána jeho funkčnost pro dané situace a řešení. J. Mareš (1991) definuje hodnocení jako složitou aktivitu, „*kteřá obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 10, 11) Hodnocení je společně s rozhodováním chápáno jako organická část lidského jednání.

Jestliže se na výchovně-vzdělávací práci díváme jako na záměrné lidské jednání, pak je hodnocení součástí výchovně-vzdělávacích činností. V této činnosti se hodnotí nejen výsledek, ale i proces výchovy, vychovatel a vychovávaný. (Kolář a Šikulová, 2009)

2 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

J. Slavík chápe školní hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ (Slavík, 1999, s. 23) J. Velikanič ve své definici tvrdí, že hodnocení má vystihnout ocenění všech prací, na kterých se žák podílí, a zároveň mu ukázat směr, jak případně napravit jeho nedostatky. (Slavík, 1999) „*Hodnocení chápeme jako proces poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úroveň, pracovní a učební činnosti, jejich projevy a výsledky.*“ (Velikanič, 1973, s. 157) Obst (in Kalhous a Obst, 2009) objasňuje pedagogické hodnocení v užším smyslu a popisuje je jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.*“ (Kalhous a Obst, 2009, s. 404) Hodnocení má žákovi poskytnout pomoc při dosažení nejlepšího výsledku učení. Způsob hodnocení má dovést žáky k sebehodnocení a k tomu, aby měli zájem učit se celoživotně. (Košťálová, Straková, 2008)

Podstata hodnocení ve školách spočívá podle Obsta (in Kalhous a Obst, 2009) v porovnávání skutečnosti s domnělým stavem neboli cílem výuky. Učitel tvoří hodnotící úsudky na základě toho, jaké zjistil získané kompetence u žáků. Důležité jsou pak učitelovy znalosti teorie výukových cílů, učebních úloh a jejich následné správné využití při vedení výuky. (Kalhous a Obst, 2009) S Obstem se shoduje v podstatě hodnocení Dvořáková (in Vališová, Kasíková a kol., 2011), přičemž dodává, že hodnocení odráží celkovou povahu vyučování, typ cílů a také typ sociálních vztahů ve výuce. Vyučování, které klade důraz na získávání znalostí, se zaměřuje na výkon žáka. Zatímco vyučování směřující k rozvoji osobnosti žáka vede k hodnocení činnosti žáka a jeho úsilí. (Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Školní hodnocení můžeme pozorovat v různých formách. Učitelé hodnotí žáky slovně, pomocí čísel, ale také pokývnutím, gestem či úsměvem. Dochází však také k hodnocení ze strany žáků, kteří hodnotí sami sebe, své učitele i spolužáky. Spadá sem také přemýšlení učitelů nad svojí výukou, jejich postupy a výsledky. (Slavík, 1999)

Velikanič (1973) zařazuje školní hodnocení mezi neúčinnější prostředky, díky kterým můžeme dosáhnout stanovených výchovných a vzdělávacích cílů. Je důležité, aby žáci pochopili, že požadavky, které jsou na ně ze strany učitele a školy kladeny, jsou především požadavky společnosti. Mezi primární požadavek patří to, aby žáci pracovali systematicky, cílevědomě a pravidelně. Učitel se hodnocením dotýká žáka ve velmi citlivé oblasti, především oblasti utvářejícího se sebevědomí.

Na základě hodnocení žáka se vytváří vztahy mezi učitelem a žákem, žákem a školou, ale hlavně i mezi školou a rodiči. (Velikanič, 1973) Hodnocení je nejsilnější spojení mezi těmito účastníky školního dění. Poskytuje informace o tom, jak velká je úspěšnost výuky a jaké jsou její výsledky. Školní hodnocení je tedy zpětná vazba, která ukazuje, jestli práce ve škole dosáhla domnělého cíle. Má také vliv na to, jak moc bude výuka pro žáka prospěšná a do jaké míry bude jak pro učitele, tak pro žáka příjemná. Výuky, která je pro žáka prospěšná, dosáhneme tím, že hodnocení bude co nejlépe podporovat procesy žákova učení. Děti ve škole tráví hodně času, proto musí hodnocení přispívat k dobrému klimatu školy a třídy, jelikož to vede k výuce, která je pro žáka příjemná. (Slavík, 1999)

2.1 Specifika školního hodnocení

Hodnocení žáků ve výuce je jediné hodnocení, které je systematické. **Systematičnost** spočívá v tom, že učitel tuto aktivitu připravuje, organizuje, vykonává ji pravidelně a výsledky porovnává s normami. Systematičnost hodnocení je dána tím, že ve výuce učitel používá tzv. vzdělávací standardy, které jsou sepsány ve vzdělávacím programu školy a i např. v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Standardy podávají informace o tom, co se hodnotí, ovlivňují i to, jakým způsobem se hodnotí. (Kolář a Šikulová, 2005)

Specifičnost hodnocení ve škole spočívá také v tom, **co hodnotíme a kdy hodnocení probíhá**. U velkého množství činností hodnotíme dosažený nebo nedosažený výsledek. U školního hodnocení jde jak o hodnocení výsledků, které se týkají osvojování si vlastností, tak o posuzování kvality průběhu učení. Hodnotí se tedy to, zda je žák samostatný, má promyšlené své postupy, chápe učivo, zda pracuje rychle s chybami nebo pomalu a bez chyb. V kvalitě učebních výsledků se zrcadlí i projevy vlastností žáka, jeho vztah ke vzdělání, k předmětu, k učiteli, schopnost žáka spolupracovat či vyřešit problém.

Další specifickou vlastností hodnocení ve škole je **potřebnost a nezbytnost**. Má velký vliv na aktivitu žáka ve škole. Experimenty prokázaly, že pokud je žák hodnocen pozitivně, jeho aktivita v hodinách stoupá. To platí i u žáka, který byl hodnocen negativně, u něj však je nárůst aktivity menší. Pokud však učitel žáky ignoruje, nehodnotí je, zhoršuje se jejich činnost v hodinách a také jejich výsledky.

Školní hodnocení má **významný podíl na utváření osobnosti žáka**. Dotýká se totiž sebevědomí žáka, jeho vědomí „já“, sebehodnocení a motivace. Má vliv na vztahy s ostatními a také na možnost prorazit ve světě.

Hodnocení pomáhá žákům sledovat jejich zlepšení, srovnávat výsledky, prožívat úspěchy i neúspěchy. Díky hodnocení jsou uspokojovány potřeby žáka. Například **potřeba být úspěšný nebo potřeba podávat uspokojující výkony**, která se rozvíjí díky předcházejícím zkušenostem a výkonům, pomocí kterých si žák stanoví své budoucí cíle. Pro žáky je důležité, aby byli hodnoceni autoritami, tedy učiteli, rodiči, vrstevníky. Jejich kladný výsledek zaručí žákovi pozitivní přijetí ve skupině. Pokud není kladně přijat, není možné, aby kladně přijal sám sebe. Jeho sebehodnocení je tedy podstatně zničeno.

Dalším specifikem je **souvislost hodnocení s učitelovým pojetím výuky**, které ovlivňuje jeho styl vyučování a podílí se na průběhu a výsledcích výuky. Je to představa o tom, jak by mělo vyučování probíhat. Učitel usiluje o realizování této představy pomocí plánování, organizování, řízení učebních aktivit žáků a jejich hodnocení.

Poslední specifíčností je fakt, že díky hodnocení žáků **učitel hodnotí i kvalitu své pedagogické práce**. Úroveň kvality znalostí žáků je hodnocena spolutvůrcem této kvality. To platí tehdy, když nahlížíme na vyučování jako na kooperaci žáka a učitele při získávání určitých kvalit žáků. (Kolář a Šikulová, 2009)

3 FUNKCE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Funkcí školního hodnocení existuje široká škála. Většinou také dochází k tomu, že pro pojmenování jedné funkce se používá více výrazů. Nejčastěji se můžeme setkat se čtyřmi základními funkcemi, tj. informační, motivační, diferenciační a prognostická. (Kolář a Šikulová, 2009)

Kosíková (2011) uvádí, že hodnocení má sedm funkcí:

- funkce informativní,
- funkce regulativní,
- funkce výchovná,
- funkce sociální,
- funkce prognostická,
- funkce motivační,
- funkce diagnostická.

Kolář a Šikulová (2009) přidávají k funkcím, které zmiňuje Kosíková (2011), funkci diferenciační. Košťálová, Miková a Stang (2012) se zmiňují o funkci poznávací, korektivně-konativní a osobnostně-vývojové.

Funkce informativní

Ve vyučování je důležitá zpětná vazba, která podává informace o aktivitě, výkonu a vynaloženém úsilí žáka. Učitel informuje žáky o tom, jaká je úroveň a kvalita jejich učební činnosti, chování a jednání, znalostí a dovedností. Informace jsou hodnocením předávány nejen žákům, ale i rodičům. Zpětná vazba by měla žáky dovést k dalším aktivitám.

Formy hodnocení mají různou kvalitu informační funkce. Menší kvalitu spatřujeme v hodnocení známkou bez přidaného slovního doplnění, které by žákovi přiblížilo, proč mu byla udělena taková známka. Hodnocení, které má vysokou informační hodnotu, je to, kdy učitel provedl „obsahovou analýzu výkonu“. Obsahová analýza výkonu spočívá v tom, že učitel předá žákovi zprávu o tom, co umí, co se naučil, s jakou námahou či s jakou pomocí to zvládl. Zahrnuje také vysvětlení toho, co žák udělal špatně, jak má dále postupovat, případně co má vylepšit. (Kolář a Šikulová, 2009)

Informativní funkce je často nazývána funkcí kontrolní. Slouží jako zpětná vazba pro učitele, kdy výsledky, které žáci získají, mají vliv na regulaci učitelovy činnosti. (Kosíková, 2011)

Funkce regulativní

Učitel reguluje učební činnost žáků tím, že je hodnotí. Regulace učení závisí nejen na tom, jak učitel vede učební činnost žáků, ale také na sebekontrolě žáků. (Kolář a Šikulová, 2009) Prostřednictvím hodnocení je žákům umožňováno postihnout úroveň jejich učební aktivity a učitelům úroveň jejich působení ve vyučování. Hodnocení tedy slouží jako důležitý regulační nástroj při práci ve škole a také jako podklad pro zaznamenávání prospěchu žáka, který vede k rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. (Kosíková, 2011)

Funkce výchovná

Výchovná funkce je založená na tom, že učitel odkrývá přednosti svých žáků a na druhou stranu upozorňuje na jejich chyby a nedostatky. Hodnocení má mít vždy výchovný účinek. Pozitivní hodnocení má žáky v učení podporovat a negativní hodnocení má upozornit na nedostatky. (Velikanič, 1973)

Zároveň by hodnocení mělo směřovat k utváření pozitivních vlastností a postojů žáka. Učitel hodnocením ovlivňuje žákovo sebevědomí, snahu, postoje k sobě samému, druhým lidem a pomáhá mu utvářet obraz o své osobnosti. (Kolář a Šikulová, 2009)

Funkce sociální

Poznávání recipročních vztahů mezi žáky je významnou složkou hodnotícího procesu. Jednání a chování žáků je často ovlivněno tím, jaké má jednotlivec postavení v dané třídě nebo jak je přijímán svými spolužáky. Učitel by měl znát vztahy mezi žáky, aby lépe pochopil jejich jednání. (Kosíková, 2011)

Funkce prognostická

Funkce prognostická je založena na tom, že učitel prostřednictvím poznávání schopností žáků a hodnocení jejich výkonů dokáže předvídat jejich následující studijní výsledky. Kolář a Šikulová (2009) uvádí, že je tato funkce důležitá i při výběru dalšího stupně školy, jelikož může žákovi pomoci vyhnout se následnému zklamání a deziluzím. (Kolář a Šikulová, 2009)

Funkce motivační

Hodnocením můžeme u žáků zvýšit, ale i snížit motivaci v jejich učební činnosti. (Kolář a Šikulová, 2009). Každého žáka, ať už úspěšného nebo neúspěšného, můžeme pochválit, podpořit ho ve snažení nebo vyzdvihnout jeho pokroky. Hodnocení, které dokáže motivovat, vychází z principu pozitivního hodnocení, tzn. vyzdvihování pozitivního výkonu žáka. Tohle hodnocení vede k uspokojení žákovy potřeby uznání a k tomu, že žák přijde na to, že to, co dělá, má smysl. Tím je rozvíjena žákova aspirační úroveň a upevněn kladný vztah ke škole. (Kosíková, 2011)

Funkce diagnostická

Kosíková (2011) uvádí, že diagnostická funkce podporuje žáka v odhalování příčin jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti. Hodnocení je pak v tomto případě prostředkem seberegulace. Diagnostikování žáka je podstatné jak pro žáka, tak pro učitele a rodiče. K tomu, aby učitel úspěšně vedl pedagogický proces, musí vnímat vývoj žáka v porovnání se vzdělávacími cíli. Také je podstatné, aby sledoval vývoj žáka v kontextu s jeho nadáním v oblasti kognitivních a mimokognitivních schopností, a mohlo tak dojít k zabezpečení jeho optimálního vývoje. (Kosíková, 2011)

Funkce diferenciační

Tato funkce souvisí s funkcí prognostickou. Hodnocení umožňuje rozdělovat žáky do skupin podle jejich výkonů. Skupiny se liší podle tempa žáků, jejich znalostí nebo úrovně osvojení učiva. Učitel pak ve vyučování využívá roztrídění žáků k tomu, aby si připravil různě náročné úkoly, které žáci budou řešit. (Kolář a Šikulová, 2009)

Funkce korektivně-konativní

Funkce korektivně-konativní spočívá v tom, že se žák z hodnocení ponaučí. Dozví se, jak má svoji práci vylepšit, opravit či jak má změnit své chování.

Funkce osobnostně-vývojová

Funkce osobnostně-vývojová vyplývá z toho, že se žák díky hodnocení učí porozumět sám sobě, hodnotit se a utvářet si pozitivní sebeobraz. (Košťálová, Míková a Stang, 2012)

4 TYPY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

O. Obst a Z. Kalhous (2009) uvádí, že existuje spousta typů hodnocení. Kratochvílová (2011) rozlišuje typy z hlediska zaměřenosti a připravenosti, z hlediska procesu učení, z hlediska času a z hlediska vztahové normy. Kolář a Šikulová (2009) typy od Kratochvílové rozšiřují. Ty můžeme zařadit do dalších dvou skupin: typy z hlediska hodnotitele a typy podle diagnostického postupu a nástroje.

4.1 Typy hodnocení z hlediska zaměřenosti a připravenosti

Jednotlivé typy jsou zde odlišovány podle toho, zda je učitel použil s nějakým záměrem či nikoliv. Rozlišuje se, zda učitel hodnotil z toho důvodu, aby žáka informoval o tom, jak moc se mu daří či nedaří, anebo zda učitel spontánně reagoval na určitou práci, která ho např. zaujala.

Hodnocení bezděčné

Hodnocení bezděčné je takové, které je spontánní, citové. Často je doprovázeno gesty a mimikou. Učitel dává najevo svůj dojem z předmětu hodnocení. Využívá při tom výrazy jako „líbí“, „nelíbí“, „výborně“, „to je pěkný obrázek“. Takové hodnocení výrazně ovlivňuje pocity a sebepojetí žáka.

Hodnocení záměrné

Jde o hodnocení, které je uplatňováno v okamžité situaci. Učitel hodnotí s úmyslem sdělit dítěti, co jej na jeho práci či výsledku zaujalo a co nikoliv. Svědčí tedy o tom, co žák skvěle ovládá, co musí zlepšit, nebo o tom, jaké části jeho práce jsou hodnotné, kvalitní. Záměrné hodnocení může být také formalizované. To znamená, že je přetvořeno do formy, ve které se zaznamenává, uchovává a můžeme s ním dále pracovat, př. známkování. (Kratochvílová, 2011)

4.2 Typy hodnocení z hlediska procesu učení

Co se týče hodnocení z hlediska procesu učení, rozlišujeme sumativní a formativní hodnocení. Toto rozdělení se zakládá na tom, zda učitel hodnotí žáka v průběhu jeho procesu učení nebo až na jeho úplném konci, kdy se ověřuje, zda byl žák v procesu učení úspěšný či nikoliv. Starý a Laufková (2016) vidí velice podstatný rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením v účelu hodnocení a v dalším využití výsledků hodnocení. U formativního hodnocení se zjišťuje, co žáci vědí a čemu rozumějí, zatímco sumativní hodnocení vyjadřuje informaci o tom, zda žáci vědí či učivu rozumějí. (Starý a Laufková, 2016)

Hodnocení formativní

Hodnocení formativní poskytuje žákovi zpětnou vazbu v situaci, kdy je ještě možné jeho výkon zlepšit. Řadíme sem učitelovy poznámky k práci jeho žáků, připomínky k řešení jednotlivých příkladů nebo ke spolupráci ve skupině. (Slavík, 1999) Formativní hodnocení popisuje to, co žák umí, kam směřuje nebo jak se mu daří v jednotlivých fázích procesu učení. Takové hodnocení bývá většinou poskytováno verbální formou, protože pokud chce pedagog sdělit žákovi rozšířené informace o jeho výkonu nebo ho chce nasměrovat určitým směrem, pouhá známka mu k tomu nestačí. (Starý a Laufková, 2016) V případě, že je toto hodnocení kvalitní, je dost pravděpodobné, že žák je více motivován k dosažení daného cíle. Formativní hodnocení nepomáhá v procesu učení pouze žákovi, ale také učiteli, který má díky tomu zpětnou vazbu k celkovému procesu, může pozorovat rozvoj dítěte a případně pozměnit strategie vyučování. (Kratochvílová, 2011)

Hodnocení sumativní

Cílem sumativního hodnocení je udělit žákovi hodnocení na konci procesu jeho učení. Umožňuje porovnání s ostatními žáky, jelikož v tomto případě dochází k udělování hodnocení např. pomocí známek. Učitel pomocí tohoto hodnocení hodnotí žákovo učení, tedy měří úroveň informací, které si v celém procesu učení osvojil. (Starý a Laufková, 2016)

4.3 Typy hodnocení z hlediska času

Rozdělení z hlediska času spočívá v tom, v jaké časové etapě je udělováno. Jednotlivé typy závisí na tom, zda se výkon žáka hodnotí na úplném začátku, v průběhu nebo na úplném závěru určitého období. **Vstupní hodnocení** je důležité pro určení cílů a metod výuky prostřednictvím získaných informací o žákovi na začátku určité etapy. **Průběžné hodnocení** se provádí v průběhu určitého období, kdy dochází k testování kompetencí a ke korekci metod ve vyučování a učebních postupů žáka. **Hodnocení závěrečné** je zprostředkováváno na konci určitého časového období, kdy je podstatný celkový přehled o výkonech žáka. Slouží jako informace pro rodiče, jak si jejich dítě v daném období vedlo, a zároveň jako podklad pro přechod žáka do vyššího ročníku, na vyšší stupeň či jinou školu. Hodnocení závěrečné je v evropských školách poskytováno dvakrát za rok. (Kratochvílová, 2011)

4.4 Typy hodnocení z hlediska vztahové normy

Z hlediska vztahové normy dělíme hodnocení na normativní, kritériální a podle individuální vztahové normy. Toto rozdělení spočívá v tom, podle čeho je výkon žáka

hodnocen. Zda je výsledek žáka srovnáván s výsledkem svých spolužáků, s vlastním výsledkem z předcházejícího období nebo jsou hodnoceni pouze podle stanovených kritérií.

Hodnocení normativní

Normativní hodnocení neboli hodnocení relativního výkonu je takové, kdy se výsledek, výkon či práce žáka porovnává s výkony druhých žáků. (Kolář a Šikulová, 2009) Měřítka u normativního hodnocení představuje sociální norma, která je vytyčená pro určitou skupinu žáků. (Slavík, 1999) Dochází k tomu, že si učitelé vytvoří žebříček, kde jsou žáci seřazeni podle jejich výkonu. Žebříček říká, kdo je první nebo kdo se umístil na posledním místě. Tohle hodnocení je pro žáky výrazně demotivující, psychicky je zraňuje a omezuje vývoj jejich sebeúcty. (Kratochvílová, 2011)

Hodnocení kriteriální

Hodnocení kriteriální, také hodnocení absolutního výkonu, spočívá v tom, že žáci jsou hodnoceni podle stanovených kritérií učitelem, žáky či autoritativně, tedy školou či určitým závazným dokumentem. (Kratochvílová, 2011) Slavík (1999) uvádí, že za měřítko kriteriálního hodnocení se považuje splnění úkolu, přičemž není zohledňováno to, zda žák dosáhl lepšího či horšího výsledky než ostatní. Často se využívají dva stupně hodnocení, tj. vyhověl – nevyhověl.

Příkladem je zkouška na řidičský průkaz, kdy žadatel uspěje nebo neuspěje na základě ovládní řízení a pravidel silničního provozu. (Slavík, 1999)

Hodnocení podle individuální vztahové normy

U hodnocení podle individuální vztahové normy se výkon žáka posuzuje s jeho předcházejícími výsledky. Díky takovému hodnocení je rozvíjena motivační rozvíjející funkce. (Kratochvílová, 2011)

4.5 Typy hodnocení z hlediska hodnotitele

Hodnocení dále můžeme dělit podle toho, kdo žákům hodnocení poskytuje. U **vnějšího hodnocení** leží zdroj hodnocení objektu mimo. Žáky tedy hodnotí jiná osoba, nehodnotí se oni sami. Zatímco u **vnitřního** je zdrojem objekt sám. **Vnitřní hodnocení** tedy můžeme považovat za sebehodnocení, žák zhodnotí sám sebe a svoji práci. Dalším typem je **hodnocení interní**, které provádí učitel, jenž ve třídě předměty vyučuje. (Kolář a Šikulová, 2009) **Hodnocení externí** je navrhováno osobami mimo školu. Vyhodnocení můžou udělat

i interní učitelé, kteří jsou ale pověřeni zvnějšku kvůli namátkové kontrole. Příkladem externího hodnocení u nás je použití testů Kalibro. (Kalhous a Obst, 2009)

4.6 Typy hodnocení podle diagnostického postupu a nástroje

Podle diagnostické postupu a nástroje dělíme hodnocení na neformální, formální a diagnostické. **Hodnocení neformální** spočívá v tom, že žák na ně není upozorněn a je hodnocený při vykonávání běžných činností. Do neformálního hodnocení může patřit například pochvala žáka za pomoc svým spolužákům, za chování v určité situaci, za procvičování učiva u tabule. Na **hodnocení formální** se žák může připravit, jelikož je na něj upozorněn. Do hodnocení formálního tedy můžeme zařadit testy, úkoly, ústní zkoušení, které učitel žákům naplánuje a poté je vyhodnocuje. **Diagnostické hodnocení** se u žáků specializuje na odhalení problémů s učením. (Kolář a Šikulová, 2009)

5 FORMY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ

Podle J. Velikaniče (1973) jsou formy školního hodnocení znaky či symboly vyjadřující kvantitu a kvalitu objektu, který byl hodnocený. „*Jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.*“ (Kolář a Šikulová, 2009, str. 77)

V rámci historie došlo k prvnímu hodnocení už v době starověku, kdy působil Quintilianus. Za nejstarší formu hodnocení se považují lokace, což byla místa, do kterých byli žáci rozřazeni podle výsledků. Žáci, kteří byli nejlepší, seděli v prvních lavicích, naopak horším žákům patřila místa v zadní části třídy. Také se používaly signy, což byly symboly, kterými byli žáci označováni. Horší žáci nosili např. znak osla nebo slaměný věnec, lepší žáci dostávali odznaky za snaživost. Do 16. století byli žáci hodnoceni spíše slovně. Při odchodu ze školy žáci dostávali formou zprávy shrnutí výsledků za celou školní docházku. V 16. století nastal převrat, kdy se začalo ustupovat od hodnocení slovního a do popředí se dostaly známky, protože klasifikační stupně napomohly k rozřazení žáků podle jistých kritérií. Hodnocení žáků pomocí známek je stále nejpoužívanější hodnotící formou. (Kolář a Šikulová, 2009)

Kratochvílová (2011) rozděluje formy hodnocení na číselné, verbální, nonverbální a grafické.

5.1 Číselné formy hodnocení

Hodnocení pomocí známek

Klasifikační hodnocení, které se opírá o hodnocení pomocí známek, je založeno na rozřazování žáků pomocí určitých stupňů. Jednotlivé stupně můžeme vyjádřit jak slovně, tak písemně, např. 1 – výborný. Mezi kritéria, podle kterých se žák řadí do určitého stupně, patří porozumění, jazykový projev, schopnost užití a rozsah zvládnutí poznatků. (Pařízek a Scholfronk, 1996) Kolář (in Kolář, Šikulová, 2009) uvádí, že klasifikace neboli hodnocení známkami je formou kvantitativního hodnocení. I přesto, že ve školách stále převažuje, dochází u této formy k zobecňování různých charakteristik žáků. Při klasifikaci učitel do hodnocení řadí žakovy vědomosti, dovednosti, chování, pracovní a morální návyky, ale i jeho vztah k žákovi. (Kolář a Šikulová, 2009)

Velikanič (1973) uvádí, že se prospěch hodnotí podle zavedené pětistupňové klasifikační stupnice:

- 1. stupeň – výborný (1),

- 2. stupeň – chvalitebný (2),
- 3. stupeň – dobrý (3),
- 4. stupeň – dostatečný (4),
- 5. stupeň – nedostatečný (5).

Chování je hodnoceno pomocí třístupňové klasifikační stupnice:

- 1. stupeň – velmi dobré (1),
- 2. stupeň – uspokojivé (2),
- 3. stupeň – neuspokojivé (3). (Velikanič, 1973)

Učitelé si často hodnocení rozšiřují pomocí minusů a plusů, které používají při průběžném hodnocení, avšak na konci klasifikačního období se musí držet pěti stupňů. (Solfronk, 1996)

Hodnocení pomocí bodové stupnice

V tomto případě není práce žáků hodnocena pomocí klasifikačního stupně, ale pomocí počtu bodů. Při takovém hodnocení musí žáci za klasifikačního období získat tolik bodů, kolik je potřeba pro obdržení výsledné známky. Učitel musí rozhodnout, kolik bodů bude stačit na jakou známku, a zároveň musí stanovit, kolik bodů bude udělovat za testy, desetiminutovky, zkoušení či aktivitu. Koncem klasifikačního období učitel musí převést body na známku. Výhoda spočívá hlavně v tom, že pokud se žákovi nepovede nějaký test, může body získat při zkoušení. Další výhodou je například to, že žáci nejsou demotivováni známkami, a i to, že učitel není svazován pouhými pěti klasifikačními stupni při hodnocení žáků. Nevýhodu často spatřujeme v tom, že žáci takový systém málokdy pochopí, neboť je složitý. (Čapek, 2015)

Hodnocení pomocí procent

Hodnocení pomocí procent poskytuje učitelovi až sto možností, pomocí kterých může žáky hodnotit. Tato forma však není pro hodnocení příliš dobrá, jelikož vede ke srovnávání výkonů mezi žáky ještě více, než jak k tomu dochází u klasifikace. Neboť pokud jeden žák splní úkol na 80 % a druhý na 20 %, tak už je čtyřikrát horší.

Hodnocení pomocí bodů a procent

Tento způsob hodnocení je průsečíkem mezi hodnocením pomocí bodů a hodnocením pomocí procent. Žáci jsou předem seznámeni s tím, jaké aktivity musí splnit a jak potom budou hodnoceni. Aktivitou může být ústní zkoušení, testy, projekty či další aktivity

umožňující hodnocení. Procentuální známka se vypočítá jako podíl získaného počtu bodů a maximálního počtu bodů za splněné aktivity. Maximální počet bodů je každému žákovi vypočítán podle toho, jakých aktivit se zúčastnil. Pokud žák nedosáhl minimálního počtu bodů u některé z aktivit, musí si ji doplnit ke konci školního roku. (Čapek, 2015)

5.2 Verbální formy hodnocení

Verbální formou hodnocení se myslí hodnocení slovní. Jedná se o formu kvalitativního hodnocení, kdy je žák posuzován prostřednictvím slovní zprávy. Učitel pomocí slov vystihne dosaženou úroveň vědomostí a chování žáka. (Kolář a Šikulová, 2009) Slovnímu hodnocení bude věnována samostatná kapitola v této práci.

5.3 Nonverbální formy hodnocení

Do nonverbálních forem hodnocení patří mimika, gesta a pohyb. Žáci dokáží z učitelova výrazu vyčíst mnoho. Učitelé si to často neuvědomují, ale jejich výrazy nebo gesta mohou žáky velice zranit či je naopak motivovat. (Kratochvílová, 2011)

5.4 Grafické formy hodnocení

Hodnocení pomocí grafických znaků je velice pestré. Řadíme sem symboly, obrazy, barvy či grafy. Důležité u této formy je to, aby symboly byly vyjadřovány srozumitelně, tedy aby byly pro žáky přínosné. (Kratochvílová, 2011) Myslím si, že se takové hodnocení uplatňuje především u žáků z nižších ročníků, zejména v prvním a druhém ročníku, jelikož je to pro malé žáky často přínosnější než ohodnocení známkou.

6 SLOVNÍ HODNOCENÍ

V této kapitole se budu věnovat slovnímu hodnocení, jeho formám, typům, požadavkům na jeho tvorbu. Zaměřím se také na jeho formulaci a jeho sdělování. Následně v této kapitole popíšu, jak vypadá slovní hodnocení na vysvědčení, rozeberu rozdíly mezi slovním hodnocení a klasifikací a zaměřím se na slovní hodnocení v jazykové a komunikační a slohové výchově na 2. stupni ZŠ.

6.1 Obecná charakteristika slovního hodnocení

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možností žáka“. (Červenka a kol., s. 12) Pomocí slovního hodnocení učitel posuzuje vývoj žáka, žáka ve vztahu k minulosti a naznačuje, jakým směrem se bude žák pravděpodobně dále vyvíjet. Toto hodnocení označuje Dvořáková (in Červenka a kol., 1994) za komplexní hodnocení, jenž rozvíjí osobnost žáka. Zahrnuje totiž celkový proces vyučování a učení, rozvoj osobnosti, vlastnosti, sociální vztahy či úroveň spolupráce. (Červenka a kol., 1994) Zde se rozchází Dvořáková (in Červenka a kol., 1994) s Nováčkovou (in Andrášová, 2006), která uvádí, že by se v žádném případě neměla hodnotit osobnost žáka a jeho vlastnosti.

Dvořáková (in Vališová, Kasíková a kol., 2011) uvádí, že slovní hodnocení spočívá v poznávání žáka v nejrůznějších činnostech, které souvisí s analýzou jeho prací. Sleduje jeho úspěchy a předkládá mu doporučení k překonání obtíží v procesu učení. Může být součástí hodnocení pomocí známek, ale jedná se spíše o vnitřní myšlenky učitele, na základě kterých uděluje známku. Učitel jej může použít také jako ústní odůvodnění známky. (Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Slovní hodnocení je nejznámější formou alternativního hodnocení, jež se začala objevovat od roku 1990, kdy školy, které se snažily o změnu školství, požádaly ministerstvo o povolení experimentu. V další etapě se stalo slovní hodnocení povolenou alternativní možností ke známkování v 1. – 3. ročníku, ale jen v případě souhlasu rodičů. Od 1. 1. 2005 se díky novému školskému zákonu stává rovnocenné s klasifikací pro všechny ročníky základní školy. (Andrášová, 2004)

6.2 Formy slovního hodnocení

Markéta Dvořáková (in Vališová, Kasíková a kol., 2011) rozlišuje slovní hodnocení formativní a sumativní. Formativní hodnocení probíhá:

- ústně – na třídních schůzkách, na domluvených konzultacích, ve vyučovacích jednotkách, kde učitel hodnotí žáky, ale i žáci se hodnotí navzájem a vyjadřují se k vyučovacímu procesu,
- písemně – do notýsků či speciálních žákovských knížek.

Sumativním hodnocením pak rozumíme písemnou formu slovního hodnocení na závěr určitého tématu nebo na vysvědčení. (Vališová, Kasíková a kol., 2011) Podoba takového vysvědčení je rozebrána v kapitole 6.6, která se nachází níže.

6.3 Typy slovního hodnocení

Podle Číhalové a Mayera (1997) se slovní hodnocení dělí do pěti skupin:

- běžná poznámka při výkonu práce,
- slovní hodnocení práce nebo činnosti, kterou již žák dokončil,
- písemná či ústní informace, která je předávána rodičům,
- pololetní či výroční hodnocení, které je předáváno formou vysvědčení žákovi a rodičům prostřednictvím dopisu nebo neosobního popisu znalostí, dovedností a práce určitého žáka,
- diagnostické hodnocení, které využívá učitel jako důvěrný materiál. (Číhalová a Mayer, 1997)

6.4 Požadavky na slovní hodnocení

„Slovní hodnocení musí být v souladu s obecnými podmínkami rozvoje dítěte i s podmínkami podporujícími učení. Slovní hodnocení musí podporovat rozvoj vlastních názorů, postojů a kompetencí dítěte s mimořádným důrazem na postoje a kompetence společenské, rozvíjející v dítěti demokratické občanství.“ (Číhalová a Mayer, 1997, s. 28)

Číhalová a Mayer (1997) tyto požadavky ve své publikaci dále specifikují. Podle nich slovní hodnocení musí:

- bezprostředně zahrnovat uznání dítěte,
- se vyvarovat diskriminaci, segregaci, posměchu a trestu,
- znázorňovat hluboké porozumění dítěti,
- vést ke spolupráci mezi dětmi navzájem, ve skupinkách, ve dvojicích,
- zajistit všem žákům pozitivní prožitek z dobře vykonané práce,
- vytvářet podmínky pro zrod prostředí, které je naplněné láskou a pochopením,

- obsahovat stručnou, jasnou a jednoznačnou informaci, které rozumí dítě, rodič i jiný učitel,
- obsahovat analýzu příčin neúspěchů žáka a případné doporučení k odstranění těchto příčin,
- rozvíjet seberealizaci dítěte,
- podporovat touhu dítěte po skvěle odvedené práci,
- pomáhat v rozvoji emotivních a racionálních složek osobnosti,
- obsáhnout velké množství oblastí, ze kterých se skládá cíl našeho školního konání, nesmí být tedy omezeno na hodnocení míry a kvality osvojených informací. (Číhalová a Mayer, 1997)

6.5 Formulace a sdělování slovního hodnocení

Žáci mají právo na informace týkající se jejich výsledků, pohledu učitele na jejich práci a výsledky. Nejideálněji by měli být žáci hodnoceni ihned, popřípadě tak rychle, jak jen je to možné. I v případě vyhodnocování písemných prací, kterým se učitel věnuje ve svém volnu, by neměli žáci dlouho čekat na výsledek. „*Psychologické výzkumy prokázaly, že výchovná účinnost hodnocení dosahovaných výkonů s narůstajícím časovým odstupem značně klesá.*“ (Schimunek, 1994, s. 32)

Slovní hodnocení by mělo být použito tak, aby podporovalo rozvoj a aktivitu všech dětí. Tady je to velice individuální, jelikož u každého žáka podporuje jejich vývoj jiná míra hodnocení či úspěchu. Chvála či kárání působí jinak na různé osobnosti. To se týká především extrovertních a introvertních dětí. Extroverti lépe snášejí kritiku, naopak introverti více vyžadují pochvaly. Důležité je zmínit to, že je potřeba docílit toho, aby i děti, které nezvládnou veškeré požadavky napoprvé, byly pochváleny, jelikož to přispívá k jejich aktivitě, která je základem učení.

Schimunek (1994) se ve své publikaci podrobně věnuje formulaci slovního hodnocení. Podle něj by měl učitel nejdříve uvádět úspěchy žáků a až následně jejich nedostatky, mezery, u kterých rozvede jejich příčiny, a sdělí informace o tom, co má udělat pro zlepšení. Při tvoření je nutné používat popisný jazyk, nikoli jazyk posuzující, při kterém dochází ke škatulkování žáků. Popisný jazyk však učitel užívá k zobrazení konkrétního chování, výsledků, situací, učebních úloh a umožní mu obsáhnout více informací. Žák se tedy dozví konkrétní informace o tom, v čem si vedl dobře, v čem naopak ne a jak by to mohl napravit. U formulací je podstatná také jednoznačnost, jasnost a dostatečná informativnost.

Ve sdělování hodnocení by měl učitel uplatnit vynalézavost a umožnit dětem být úspěšné. Zároveň by se měl vyvarovat sarkasmu a ironii, jelikož děti takovému humoru často nerozumí a můžeme je tím zranit více než pouhým zvýšením hlasu. (Schimunek, 1994)

6.6 Slovní hodnocení jako vysvědčení

Obsah vysvědčení

Markéta Dvořáková (in Červenka a kol., 1994) uvádí, co by mělo vysvědčení ve formě slovního hodnocení obsahovat. Zmiňuje, že je důležité do vysvědčení zařadit charakteristiku výsledků žáka ve všech předmětech, jeho celkové chování, vlastnosti, ale také vlivy, které působily na výsledky žáka. „*Neomezuje se jen na konstatování výsledku, ale naznačuje i jeho vývoj, zhodnocení snahy žáka, naznačuje cestu nápravy, dalšího rozvoje.*“ (Červenka a kol., 1994, s. 14) Schimunek (1994) tvrdí, že do hodnocení vývoje žáka na vysvědčení, patří tyto oblasti:

- informace o chování při učení – žákův způsob dosahování výsledků, projevování duševních schopností, připravenost a postoj k učení,
- informace o sociálním chování – žákovo soužití se spolužáky a dospělými, jeho schopnost spolupráce, kontaktu, jeho ochota pomáhat třídě,
- informace o individuálních zvláštностech – informace o tělesném a zdravotním stavu, emocionální stavy a nálady žáka. (Schimunek, 1994)

Dále by učitelé v takovém vysvědčení měli vyjadřovat podporu při zdolávání překážek a chyb, úctu a respekt k osobnosti žáků. Z vysvědčení by měla být zřetelná atmosféra co nejširší spolupráce např. pomocí vět: „Věřím, že to dokážeme.“, „Když si dáme pozor, vyvarujeme se chyb, které děláš.“, „Určitě to spolu zvládneme.“ (Červenka a kol., 1994)

Formulace a podoba slovního hodnocení na vysvědčení

Učitel má být s formulacemi na vysvědčení velice pečlivý. Vždy by informace měly vyjadřovat učitelův nestranný a spravedlivý přístup k žákovi. „*Formulace na vysvědčení musí být věcné a dobře podložené.*“ (Schimunek, 1994, str. 39) Je na místě naučit se dobře vykládat fakt a mít přesvědčivé podklady, abychom se při stížnostech rodičů měli čím obhajovat. Podstatné je popisovat pouze skutečnosti, které se týkají školy. Jako poslední, za mě velice podstatnou zásadu pro tvorbu vysvědčení, Schimunek (1994) uvádí tvorbu převážně kladných informací. U některých žáků je to obtížné, ale popisy se dají alespoň zmírnit dodatky jako: „často“, „nežrídka“, „většinou“. Tyto dodatky pomáhají k oslabení výpovědi učitelem, nepůsobí tak absolutně a tím pádem jsou méně napadnutelné. (Schimunek, 1994)

Dvořáková (in Červenka a kol., 1994) uvádí, že vysvědčení, které má podobu slovního hodnocení, bývá většinou směřováno k žákovi, tudíž je psáno v druhé osobě. Nejlepší by

podle ní byla kombinace druhé a třetí osoby, jelikož je vysvědčení směřováno jak žákovi, tak rodičům a jiným učitelům. K vysvědčení můžou být přidávány ukázky práce dítěte jako jsou např. slohové práce, výrobky, různá cvičení. Vysvědčení také může být doplněno o sebehodnocení. (Červenka a kol., 1994)

6.7 Slovní hodnocení nebo známky?

Kolář a Šikulová (2009) se ve své publikaci zabývali vývojem přístupu ke klasifikaci a slovnímu hodnocení. Zmiňují, že hodnocení pomocí známek bylo kritizováno už počátkem 20. století. Tuto kritiku projevil L. N. Tolstoj, který odmítal zkoušení jako vstup pro hodnocení, ale také poručnický postoj učitele k žákovi, který vede ke zkoušení. Další vlna kritiky, která byla zaměřená především na tradiční způsob hodnocení a subjektivitu známkování, přišla ve 20. a 30. letech 20. století od reformních pedagogů, mezi kterými byl například Václav Příhoda. I přesto zůstalo známkování nejužívanější formou hodnocení ve školách.

V 90. letech 20. století byla zahájena transformace školského systému, což vyžadovalo i změnu v hodnocení žáků. Pedagogové a psychologové většinou prosazovali využívání širšího slovního hodnocení a zatracovali hodnocení žáků pomocí známek. Mezi argumenty, které stály proti známkování, patřila úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků, negativní postoj žáka k sobě samému, ke škole či vzdělávání. Pedagogické inovační proudy přikládají známám menší roli, popřípadě známkování v nejnižších ročnících opouštějí. Tímto přístupem obhajují nutnost humanizace školy. (Kolář a Šikulová, 2009)

Přestože někteří autoři, jako například Číhalová a Mayer (1997), proti sobě staví klasifikaci a slovní hodnocení jako dvě formy, které se vylučují. Kolář a Šikulová (2009) zdůrazňují, že v praxi nejde o hledání a formulování protikladů či přistupování ke slovnímu hodnocení jako k nadějně alternativě, ale o hledání funkční formy mezi způsoby hodnocení. Nahrazení jednoho způsobu hodnocení za druhý není podle Koláře a Šikulové (2009) cesta ke kvalitnímu fungování hodnocení ve školách.

Novým školským zákonem č. 561/2004 Sb. došlo kromě jiných i ke změně používání termínu hodnocení, jenž zahrnuje klasifikaci i slovní hodnocení. Mezi slovním hodnocením a klasifikací je tedy rovnocennost a ředitelé škol rozhodují o používání forem hodnocení, přičemž mají možnost využívat slovní hodnocení ve všech ročnících. Pravidla hodnocení žáků jsou uvedena ve školním řádu. Najdeme zde například zásady hodnocení průběhu i výsledků vzdělávání a chování ve škole, stupně hodnocení prospěchu a chování, charakteristiku stupňů

klasifikace, zásady pro použití slovního hodnocení. (Kolář a Šikulová, 2009) Dle mého názoru je možnost výběru ředitele mezi slovním hodnocením a klasifikací správnou cestou. Myslím si, že stále více převažuje klasifikace, která je jednodušší a jsou na ni všichni zvyklí. I přesto, že se ředitel nerozhodne pro slovní hodnocení, si myslím, že by učitelé měli slovní hodnocení zařazovat do výuky z vlastní iniciativy, při nejmenším informovat žáky o tom, na co by se měli více zaměřit, v čem mají mezery apod.

Dvořáková (in Vališová a Kasíková, 2011) považuje za důležité to, aby společnost dopěla k tomu, že neznámkování bude vnímat jako možnost, která je škole umožněna a která může vést ke změně tradičního pedagogického myšlení. Může vést také ke smysluplnějšímu vyučování, kdy se žáci neučí jen proto, aby dostali dobrou známku, ale aby rozvíjeli své poznání z vlastního přesvědčení. (Vališová a Kasíková, 2011)

6.7.1 Výhody a nevýhody slovního hodnocení

Slovní hodnocení má svá negativa, ale i svá pozitiva. Dle mého názoru převažují pozitiva, ale je dost možné, že nabude více problému v případě, kdy se slovní hodnocení začne ještě více na základních školách užívat. Největší výhodou slovního hodnocení spatřuji v tom, že žáci získávají přesné informace o tom, jak jsou na tom se svými znalostmi, co by měli zlepšit apod.

Dvořáková (in Červenka a kol., 1994) uvádí důvody, proč bychom měli slovně hodnotit. Hlavní důvod je ten, že by vyučování mělo přispět k objevení schopností a talentu žáka. Žák by se měl snažit pracovat na maximální hranici svých možností a jelikož má každý žák svoji hranici možností jinde, je vhodné využívat slovní hodnocení, neboť v něm porovnáváme žáka se sebou samým. Srovnává se pouze to, zda byl žák lepší v jednom období, jak v druhém. Nedochozí při tom ke srovnávání žáků mezi sebou, k tomu dochází při hodnocení známkami, i přesto, že to není jejich primární funkce. S Dvořákovou v tomhle souhlasí PhDr. Jana Nováčková, CSc. (in Červenka a kol., 1994), která je také zastánkyně toho, že by slovní hodnocení mělo spočívat ve zhodnocení pokroku žáka vzhledem k předchozím výkonům, což je obrovskou výhodou oproti známkování. Další důvod, který Dvořáková (in Červenka a kol., 1994) uvádí, je ten, že slovní hodnocení nehodnotí jen závěrečný výkon, ale také to, jak si žák vedl při dosažení tohoto výkonu. Žák je pomocí slovního hodnocení veden k tomu, aby pochopil, proč a co se učí. Mění se jeho přístup ke vzdělávání, jelikož ví, že se neučí pro známku, ale pro poznání. Kromě toho je slovní hodnocení vynikajícím prostředkem k budování žákova sebehodnocení, což by mělo být

cílem jakéhokoli procesu hodnocení. (Červenka a kol., 1994) Kolář a Šikulová (2009) vidí další pozitiva slovního hodnocení. Slovní hodnocení tolik nestresuje žáka, může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu. Také rozvíjí vnitřní motivaci žáka. Pomocí něj může učitel přesně říct, co žák umí, neumí, v čem má mezery. (Kolář a Šikulová, 2009)

Úplné využívání slovního hodnocení podporuje Ondřej Šteffl, zakladatel ScioŠkol. Jeho vybízení škol začalo v době koronavirové krize, kdy mu tento způsob hodnocení v takové době přišel ještě více důležitější než kdy jindy. Šteffl popisuje, že se ve ScioŠkolách slovní hodnocení čím dál více osvědčuje. U žáků dochází k pochopení, že nejsou s nikým srovnáváni, a k motivaci nadále pracovat a zdokonalovat se. Kladně to hodnotí i rodiče i žáci ScioŠkol. Žák Eduard do článku přispěl svůj názor *„Ze slovního hodnocení lépe poznám, co se mi povedlo, v čem a jak jsem se zlepšil, co bych ještě zlepšit měl a také lépe rozumím tomu, co, proč a jak učitel hodnotí.“*¹

Jedním z problémů může být pro některé učitele ten, že dokonale neznají své žáky, tím pádem nedokáží rozpoznat malé rozdíly v jejich vývoji. Podle Obsta (2017) je to důležité kritérium pro slovní hodnocení společně s tím, že učitel musí mít rozsáhlý pojmový aparát, kterému rozumí jak žáci, tak rodiče. Nerozsáhlé spektrum pojmů či dostatečné množství pojmů, kterému rodiče a žáci nerozumí, je jedním z dalších problémů takového hodnocení. Hlavní problém Obst (2017) spatřuje v diagnostice, protože učitel na 1. stupni ZŠ má možnost své žáky více poznat, to nejde říci o učitelé na 2. stupni ZŠ nebo na střední škole, jelikož se s žáky potká pouze v předmětech, které jsou jednohodinové či dvouhodinové. Z tohoto důvodu je slovní hodnocení pouze formální a nicneříkající. Další potíží na základních školách, kde se slovně hodnotí, jsou přijímací zkoušky na střední školu, kdy je požadována i klasifikace, aby mohlo dojít k lepšímu srovnávání žáků. (Obst, 2017)

Solfronk (1996) považuje slovní hodnocení za velice pracné. Podle něj u většího počtu žáků dochází k *„formulaci ustálených slovních klišé, které působí stejně formálně jako známka při klasifikaci.“* (Solfronk, 1996, s. 30) Uvádí tedy, že se slovní hodnocení uplatnilo tam, kde učitel zná dobře své žáky a jejich počet není tak vysoký. (Solfronk, 1996) Podle mého názoru se Solfronk shoduje s Obstem, kterého jsem zmiňovala v předchozím odstavci.

¹ Učitelské listy: „Vyzkoušejte slovní hodnocení místo známek“ vybízí Ondřej Šteffl, zakladatel ScioŠkol. [online]. In: *ucitelske-listy.cz* 14.5.2020. [cit. 12.11.2023]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2020/05/vyzkouste-slovni-hodnoceni-misto.html>

Ten tvrdil, že je nutné žáky dokonale poznat, a to se podaří málokterému učiteli, který učí větší skupinu žáků.

6.7.2 Výhody a nevýhody známek

Jak bylo zmiňováno už na začátku této kapitoly, tak známky byly kritizovány už od 20. století. V dnešní době se stále najdou příznivci i kritici takového hodnocení. I když v předchozí podkapitole bylo v některých částech srovnáno slovní hodnocení se známkami, tak bych v této podkapitole i přesto rozebrala hlavní výhody a nevýhody známek.

Robert Čapek (2014) ve své publikaci vysvětluje, že není odpůrcem známek, naopak toto hodnocení podporuje, ale klade důraz na to, že učitel musí umět známky udělovat tak, aby sloužily dobře jemu i žákům. Hlavní nedostatky tradiční klasifikace vidí v několika bodech:

- učitelé často neumějí postihnout, co známka hodnotí,
- na známky je kladen velký důraz,
- žáci jsou známkami nemístným způsobem trestáni,
- na žáky jsou kladeny velmi vysoké nároky,
- učitelé využívají k hodnocení pouze formální příležitosti, jindy žáky nehodnotí,
- učitelé si při známkování dávají do popředí svůj vlastní názor,
- učitelé si nepřipustí, že známkami neřeknou nic o cílech vzdělávání,
- učitelé nedokážou udržet kontinuitu vlastního hodnocení, natož pak v pedagogickém sboru,
- učitelé často nedokážou známky použít tak, aby byly ve prospěch žáků,
- učitelé nevnímají nesmyslnost vzájemného porovnávání žáků a nemají zájem individuálního přístupu k žákům.

Čapek (2014) vysvětluje, že většinou je to tak, že jak se žáci zapíší, tak jsou hodnoceni. „*Dobré karty přece padají jen několika stále stejným hráčům.*“ (Čapek, 2014, str. 112) Celé to autor shrnul tak, že obvyklé hodnocení má tolik nedostatků, že se nikdo nemůže divit úspěšnosti, s jakou vrhá žáky do nezájmu o vzdělávání. Je tedy příznivcem známek, ale předkládá nutnost změny přístupu k takovému hodnocení ze strany učitelů. (Čapek, 2014)

Velice podrobně rozebrali rysy, kvůli kterým jsou známky kritizovány, Kolář a Šikulová (2009). Za hlavní nevýhodu známek považují to, že sice podávají informace o vědomostech žáka, nikoli však o jeho socializaci, spolupráci, snaze, tvořivosti apod. Vidí

problém i v objektivitě tohoto hodnocení, jelikož klasifikační údaje učitele ukazují jeho vlastní klasifikační měřítko žáků. Každý učitel má jiné nároky a požadavky na své žáky. Tedy ten žák, který je v očích jednoho učitele velice úspěšný, může být u druhého neúspěšný. Další nevýhodou spatřují v tom, že když žáci dostanou za určité znalosti či dovednosti známku, málokdy se k nim vracejí. U žáků často můžeme pozorovat tendence učení se kvůli známkám, někteří žáci si naopak vytvářejí tajné způsoby, jakými dosáhnout přijatelných známek. Dalším negativním rysem známek je jejich nízká informační hodnota. Zámka nerozvádí informace o tom, jak si dítě vedlo, co zvládlo, na čem je třeba pracovat. Informuje pouze o umístění žáka mezi ostatními žáky. (Kolář a Šikulová, 2009) Za mě velkým a často řešeným problémem je úzkost ze známek projevující se u žáků v jakémkoli věku, známky tedy často nemají dobrý vliv na psychický stav dětí. Nováčková (in Červenka a kol., 1994) také uvádí, že systém známkování vyvolává strach a úzkosti, které jsou velkými nepřáteli kvalitního učení.

Kolář a Šikulová (2009) považují za nejdůležitější pozitivní atribut to, že je klasifikace kodifikovanou formou posouzení výkonu žáka. Zámky jsou považovány za důležité údaje o žákovi, jeho rozvoji a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy. Dobrá známka je ve školách považována jako úspěch a často vede k motivaci žáků. Velkou výhodou známek oproti slovnímu hodnocení je ta, že společnost je na takové hodnocení zvyklá a považuje je za velice kvalitní. (Kolář a Šikulová, 2009)

6.8 Slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury se zaměřením na jazykovou a komunikační a slohovou výchovu na 2. stupni ZŠ

Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu věnují problematice slovního hodnocení v jazykové a komunikační a slohové výchově, je tato kapitola zaměřena právě na tyto dvě složky. Z tohoto důvodu se zde nevěnují výchově literární.

Slovní hodnocení v hodinách českého jazyka je velice časté, jelikož učitelé tohoto oboru by měli nejlépe formulovat hodnotící výroky. Učitel slovním hodnocením minimálně doplňuje známku z písemné slohové práce.

Komplexní slovní hodnocení, tedy pololetní a závěrečné vysvědčení, je u žáků 2. stupně zatím velice ojedinělé. Pokud má učitel takové hodnocení předepsáno nebo se k němu rozhodne, musí respektovat řadu doporučení, které se týkají:

- cílů výuky ČJL,
- složek předmětu ČJL,

- komunikační dovednosti jako základního cíle výuky ČJL,
- skutečnosti, které známka z ČJL mnohdy nepostihuje.

Za vedoucí cíl se považuje cíl komunikační, proto je důležité, aby popis komunikačních dovedností byl velice důkladný. Kromě toho by se měly hodnotit vědomosti o učivu, které přísluší danému ročníku, dovednosti využívání vědomostí v komunikační praxi, dále pak soustavnost, aktivita žáka nebo schopnost pracovat v kolektivu.

Český jazyk a literatura má mnoho složek – jazyková výchova, komunikační a slohová výchova, literární výchova. I přesto, že se na 2. stupni ZŠ považuje za zásadní složka jazyková, je doporučováno složku komunikační a slohovou zohlednit kvantitativně ve stejné míře. Literární složka by však měla hodnocení ovlivnit nejméně. Výsledné hodnocení by mělo být komplexní, proto slovní hodnocení řeší problém, který je způsoben známkami. „*Mnohdy je obtížné stanovit jednu známku, jelikož víme, že žák ovládající kompetence příslušné převážně jedné složce, nemusí nutně ovládat kompetence složek dalších.*“ (Andrášová, 2006, s. 22)

Pomocí slovního hodnocení je možné v ČJL zhodnotit i skutečnosti, které často nejsou postihnuty pomocí známky, ale jsou velice důležité pro dosažení kompetencí, které spadají do oblasti ČJL. Mezi tyto skutečnosti můžeme zařadit učební strategie, motivaci, úroveň myšlenkových operací, přístup k řešení problému nebo schopnost analyzovat výsledky práce a zhodnotit je. Žákovi by hodnocení těchto skutečností mělo poskytnout, v čem exceluje a jak může zaplnit mezery pomocí kompetencí, které si osvojuje nejen v ČJL.

Při hodnocení by měl učitel u žáků věnovat pozornost:

- vědomostem o jazykovém systému,
- dovednosti pracovat s odborným textem a informacemi,
- dovednosti rozlišovat fakt od názorů a mínění, odhalit manipulaci,
- dovednosti zareagovat na slyšené i čtené texty, diskutovat,
- dovednosti rozumět promluvám a textům druhých lidí,
- dovednosti zformulovat vlastní myšlenky a názory v mluveném i psaném projevu.

Učitelé mají spoustu možností k popisu úrovně zvládnutí kompetencí v ČJL. Co se produkce týče, mohou využívat např. **vypráví, popisuje, porovnává, vyjadřuje vlastní názory, komunikační záměr, komunikuje souvisle, plynule, se správnou výslovností, se**

správným pravopisem apod. Při popisu recepce mohou použít např. **dělá si poznámky, soustředí se, orientuje se v textu, rozumí frazémům, rozlišuje podstatné od méně podstatného, opraví chyby, rozezná komunikační záměr** apod. To, jak konkrétní učitel ve svém hodnocení bude, je zcela na něm. V nějakých oblastech může být konkrétnější, v jiných zase nemusí jít úplně do hloubky. Hodnocení však používá tak, aby vyjádřil individualitu a specifika určitého žáka. (Andrášová, 2006)

EMPIRICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem empirické části této bakalářské práce je prozkoumání toho, jaké mají učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy zkušenosti se slovním hodnocením. Cílem práce bylo zjistit, zda je slovní hodnocení ve školách podporováno vedením školy. Dalším cílem bylo prozkoumat, zda učitelé využívají slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury, při vyhodnocování kterých aktivit jazykové a komunikační a slohové výchovy využívají slovní hodnocení. Dále pak jaké parametry má slovní hodnocení a v neposlední řadě jaké výhody a nevýhody učitelé spatřují ve slovním hodnocení. V kapitolách výše jsme se mohli seznámit s různými druhy hodnocení, formami hodnocení, se samotným slovním hodnocením, s jeho výhodami a nevýhodami, se slovním hodnocením v jazykové výchově a se slovním hodnocením v komunikační a slohové výchově.

7.1 Cíle výzkumu

Před tím, než byla zahájena empirická část, byly stanoveny výzkumné cíle a předpoklady.

Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké mají učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ zkušenosti se slovním hodnocením.

Dílčí cíle výzkumu

Dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, zda je slovní hodnocení podporováno vedením školy. Dále pak při kterých aktivitách v jazykové výchově využívají učitelé v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ slovní hodnocení, také získat informace o tom, jakým způsobem učitelé hodnotí slohové práce a co do hodnocení slohových prací zahrnují. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jaké parametry má slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ a jaké výhody a jaké nevýhody spatřují učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ ve slovním hodnocení.

7.2 Výzkumné otázky

S ohledem na cíl práce, byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Které hodnocení je vedením školy preferováno?

- Který druh hodnocení využívají učitelé u vybraných aktivit v jazykové výchově na 2. stupni ZŠ?
- Které formy slovního hodnocení využívají učitelé u jednotlivých aktivit v jazykové výchově na 2. stupni ZŠ?
- Který druh hodnocení využívají učitelé při hodnocení slohových prací v komunikační a slohové výchově na 2. stupni ZŠ?
- Co zahrnují učitelé ČJL na 2. stupni ZŠ do hodnocení slohových prací?
- Jaké parametry má slovní hodnocení ve výuce ČJL na 2. stupni ZŠ?
- S kterými nevýhodami slovního hodnocení se setkávají učitelé ČJL 2. stupně ZŠ?
- S kterými výhodami slovního hodnocení se setkávají učitelé ČJL 2. stupně ZŠ?

7.3 Předpoklady

S ohledem na cíle výzkumu, byly stanoveny následující předpoklady:

- **P01:** U 30 % a více učitelů je vedením školy preferováno slovní hodnocení.
- **P02:** 30 % a více učitelů preferuje při posuzování diktátů pouze slovní hodnocení.
- **P03:** 10 % a více učitelů preferuje při posuzování doplňovacích cvičení pouze slovní hodnocení.
- **P04:** 30 % a více učitelů preferuje při posuzování syntaktických rozborů věty pouze slovní hodnocení.
- **P05:** 20 % a více učitelů preferuje při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí pouze slovní hodnocení.
- **P06:** 20 % a více učitelů preferuje při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět pouze slovní hodnocení.
- **P07:** 60 % a více učitelů preferuje při posuzování slohových prací pouze slovní hodnocení.
- **P08:** 60 % a více učitelů využívají písemnou formu slovního hodnocení u slohových prací.
- **P09:** Učitelé nejčastěji u slohových prací hodnotí pravopis a naplnění slohového útvaru.
- **P10:** Do slovního hodnocení učitelé nejčastěji zahrnují vyzdvihování předností svých žáků.

- **P11:** Učitelé nejčastěji uvádějí jako nevýhodu slovního hodnocení časovou náročnost zpracování slovního hodnocení a absenci kritérií, šablon a generátorů pro slovní hodnocení.
- **P12:** Učitelé nejčastěji uvádějí jako výhodu slovního hodnocení odbourávání strachu z hodnocení, poskytování přesnější zpětné vazby a poskytování vodítek k nápravě chyb.

7.4 Výzkumné metody

K dosažení výzkumných cílů byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, který pracuje s číselnými údaji. Provádí analýzu množství, rozsahu a četnosti výskytu jevů, resp. jejich míru, které lze matematicky vyhodnotit na základě numerických dat. V kvantitativním výzkumu se výzkumník snaží udržovat určitou vzdálenost od zkoumaných jevů, což přispívá k zachování objektivity pohledu. Záměrem výzkumníka je klasifikace dat a vysvětlení faktorů, které ovlivňují výskyt nebo změny jevů. Přesné údaje umožňují formulovat obecné závěry a prognózy týkající se těchto jevů. Důležité pro kvantitativní výzkum je výběr zkoumaných osob. Je nutné vybírat jedince zkoumané populace tak, aby co nejlépe reprezentovali celou skupinu. Nejlepší postup je provádět výběr náhodně, což odpovídá principům matematické pravděpodobnosti. Správný výběr jedinců umožňuje zobecnění výsledků na celou populaci. (Gavora, 2010)

Pro empirickou část své bakalářské práce jsem zvolila dotazník. P. Gavora definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (Gavora, 2010, s. 121) Jedná se o nejčastěji používanou metodu sběru dat. Dotazník je primárně zaměřen na hromadné získávání dat, což znamená sběr informací od velkého množství respondentů. (Gavora, 2010) „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chráška, 2016)

Dotazníky byly stanoveny pro učitele, kteří vyučují český jazyk a literaturu na 2. stupni ZŠ. V dotazníku byly použity uzavřené a polouzavřené otázky především z důvodu nižší časové náročnosti.

7.5 Výzkumný soubor

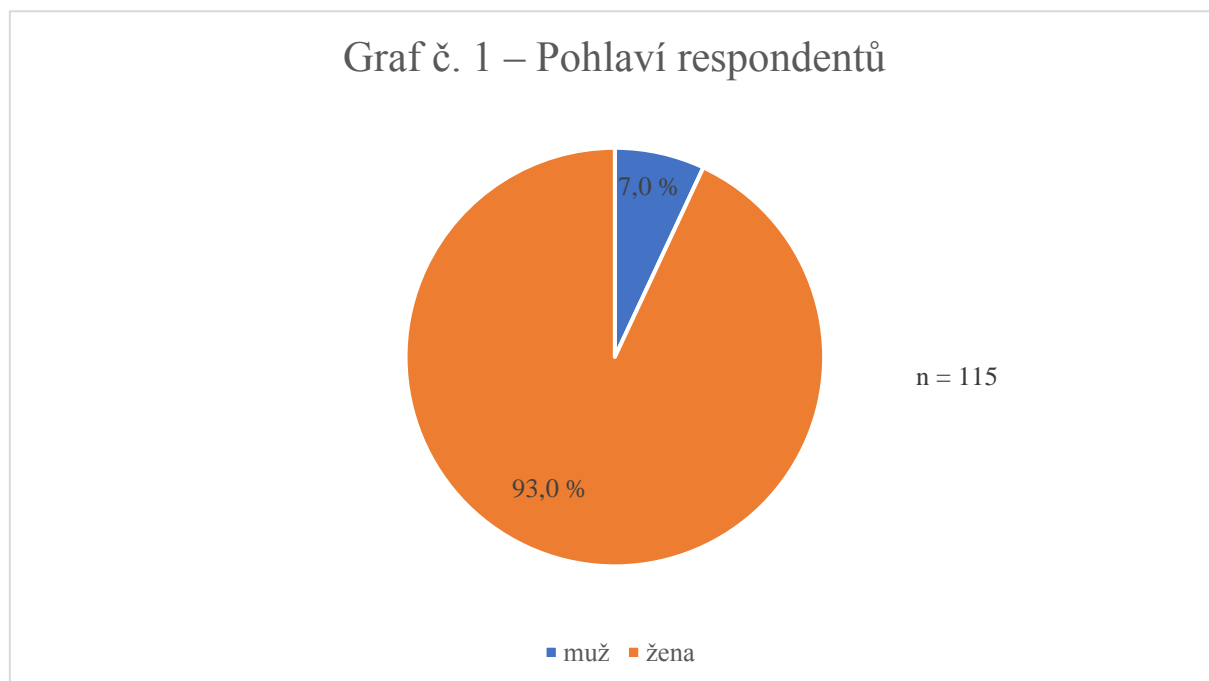
Podle Gavory (2010) se výzkum zabývá různými jevy jako jsou lidé, věci nebo procesy. Pro účely jednoduchosti dochází k zaměření pouze na lidi, kteří jsou často nazýváni subjekty výzkumu. Celá skupina lidí, na kterou je výzkum zaměřen, tvoří základní soubor

nebo populaci. Výzkumník pečlivě vybírá tento základní soubor tak, aby odpovídal účelu jeho studie. Všechny informace získané v rámci výzkumu platí pouze pro tento konkrétní základní soubor a nelze je aplikovat na jiné soubory, protože každý z nich může mít odlišné vlastnosti. (Gavora, 2010)

Dotazník byl určen pro učitele českého jazyka a literatury, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ. Dotazník byl vytvořen a zveřejněn na platformě Google Forms. Poté byl sdílen prostřednictvím sociální sítě Facebook a rozeslán emailem do základních škol. Online formu dotazníku jsem zvolila z toho důvodu, že se výzkumu mohli zúčastnit učitelé, kteří vyučují český jazyk a literaturu na 2. stupni ZŠ z celé České republiky.

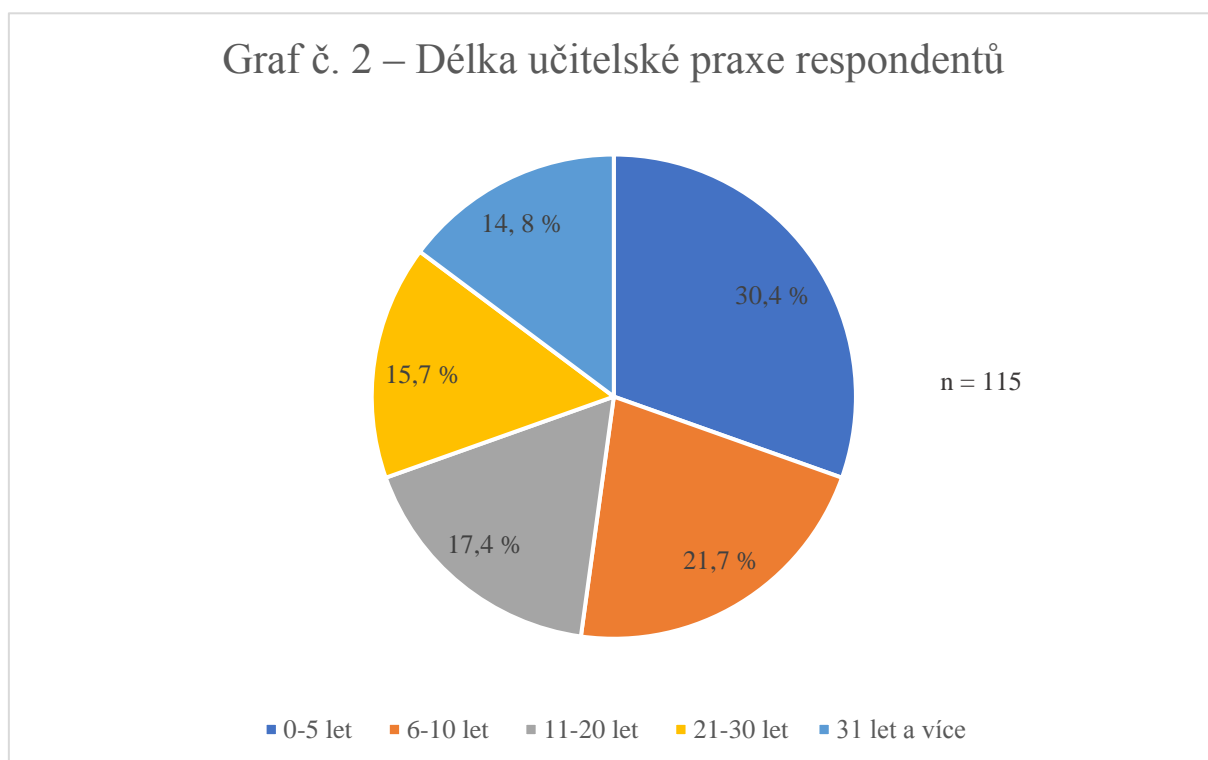
Cílem bylo získat minimálně 100 vyplněných dotazníků. Sběr dotazníků trval 1 týden a vyplněných dotazníků se vrátilo 115. Mezi respondenty bylo 107 žen (93,0 %) a 8 mužů (7,0 %). Délka praxe respondentů byla různá. Učitelů, kteří dotazník zodpověděli a měli praxi 0–5 let, bylo 35 (30,4 %). Počet učitelů s praxí trvající 6–10 let byl 25 (21,7 %). Praxi 11–20 let mělo 20 učitelů (17,4 %), 21–30 let 18 učitelů (15,7 %) a praxi v délce 31 let a více mělo 17 učitelů (14,8 %).

Pohlaví respondentů zobrazuje graf č. 1



Graf 1 – Pohlaví respondentů

Délku učitelství praxe respondentů zobrazuje graf č. 2

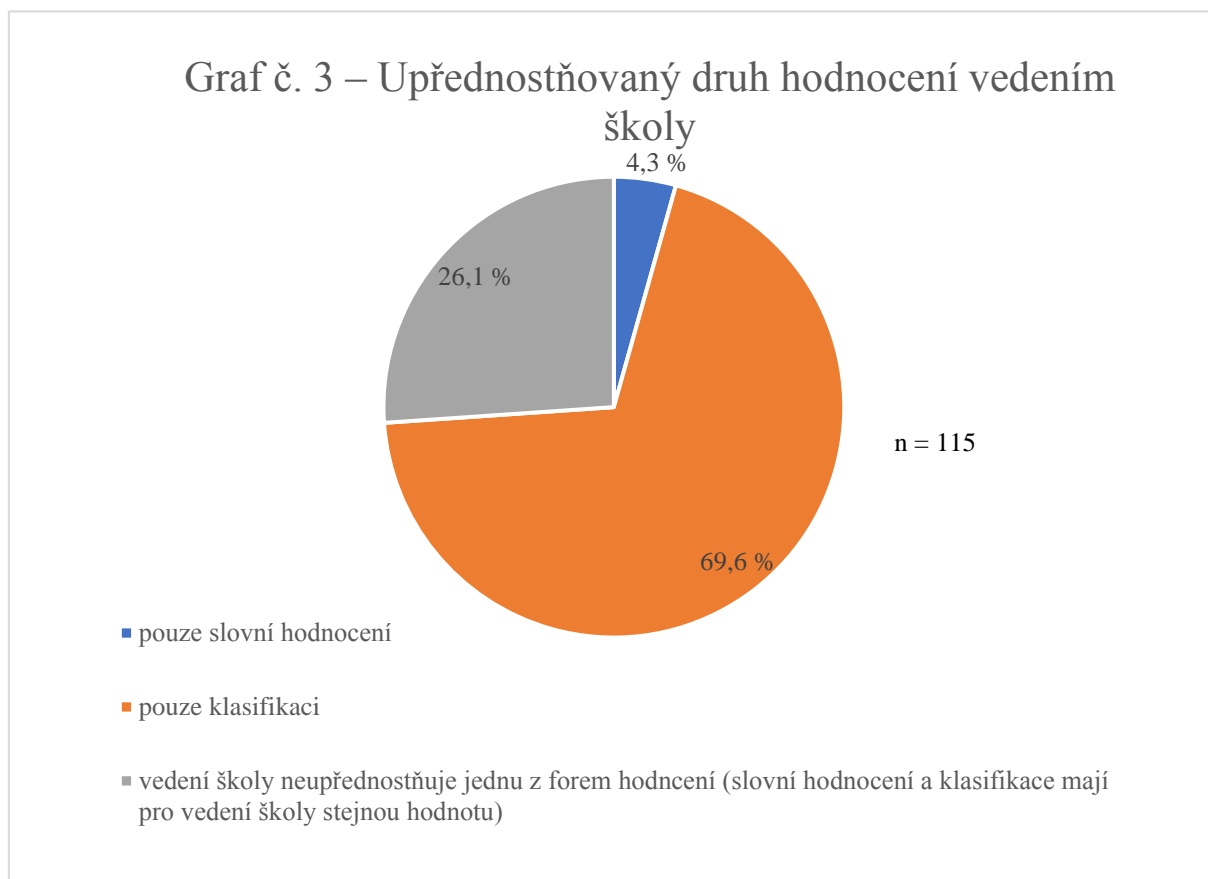


Graf 2 – Délka učitelství praxe respondentů

8 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola se zabývá interpretací výsledků výzkumu. Intepretace bude rozdělena do několika podkapitol, ve kterých budou komentovány jednotlivé dotazníkové otázky.

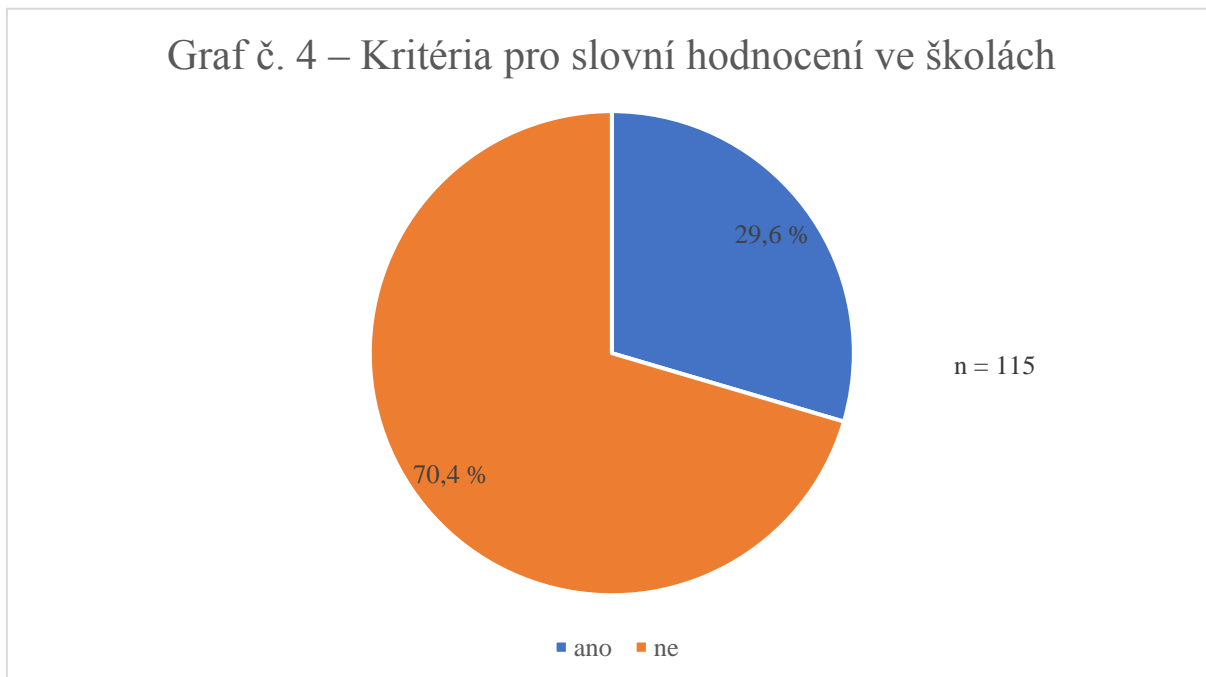
Interpretace dotazníkové otázky č. 3: Který druh hodnocení vedení školy, na které působíte, upřednostňuje?



Graf 3 – Upřednostňovaný druh hodnocení vedením školy

Z výsledků výzkumu lze vyvodit, že vedení škol upřednostňují pouze slovní hodnocení jen velmi málo. Dohromady 5 učitelů (4,3 %) z celkového počtu 115 odpovědělo, že jejich vedení školy upřednostňuje pouze slovní hodnocení. Dále pak 80 učitelů (69,6 %) uvedlo, že na škole, kde působí, je upřednostňována pouze klasifikace. U 30 učitelů (26,1 %) vedení školy neupřednostňuje jednu z forem hodnocení (slovní hodnocení a klasifikace mají pro vedení školy stejnou hodnotu).

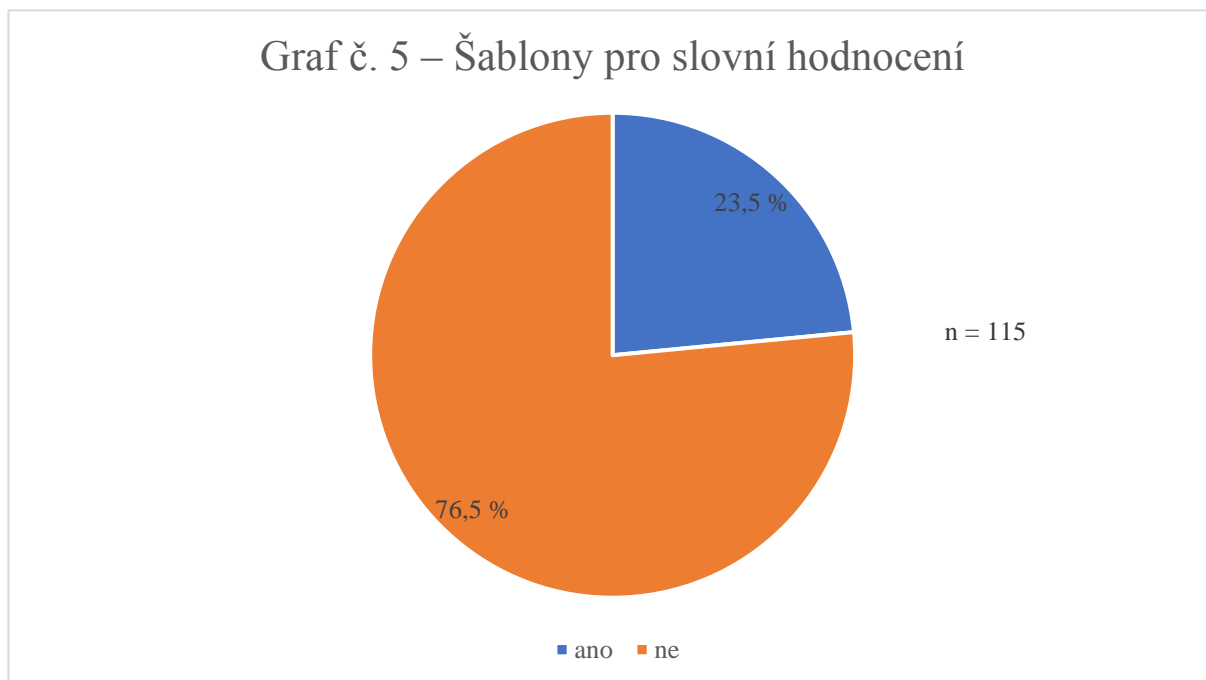
Interpretace dotazníkové otázky č. 4: Má Vaše škola stanovená kritéria pro slovní hodnocení, kterými se musíte řídit?



Graf 4 – Kritéria pro slovní hodnocení ve školách

Touto otázkou bylo zjišťováno, zda mají učitelé ve školách stanovená kritéria pro slovní hodnocení, kterých se musí při jeho tvorbě a používání držet. Stanovená kritéria vedením školy mohou vést k správné tvorbě slovního hodnocení a mohou snižovat výskyt nicneříkajícího hodnocení. Z výzkumu je patrné, že 81 učitelů (70,4 %) působí na škole, kde kritéria pro slovní hodnocení stanovená nejsou. Celkem 34 učitelů (29,6 %) se musí řídit kritérii stanovenými vedením školy.

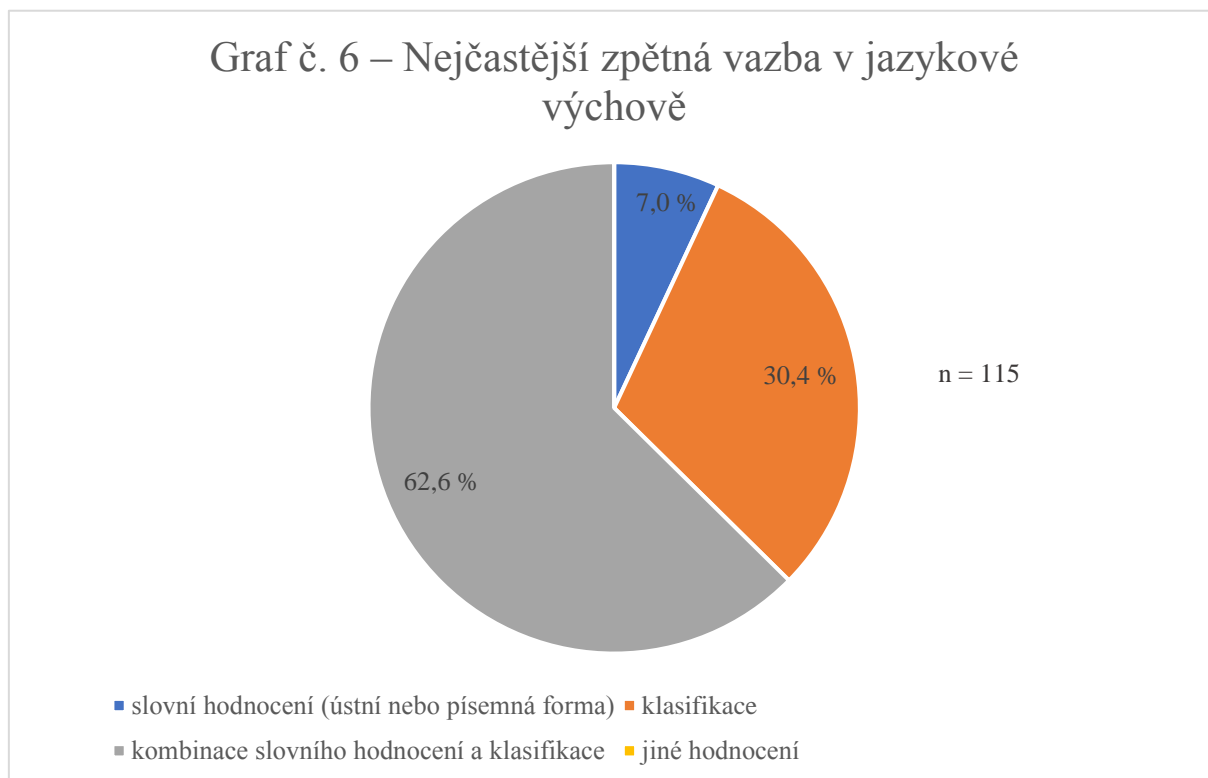
Interpretace dotazníkové otázky č. 5: Máte předpřipravené šablony pro slovní hodnocení?



Graf 5 – Šablony pro slovní hodnocení

Dle mého názoru je důležitou možností podpory slovního hodnocení u učitelů obdržení šablon pro tvorbu slovního hodnocení, kde přímo mohou učitelé svoje hodnocení tvořit. Myslím si, že spousta učitelů by to ocenila kvůli tomu, že by se tím ušetřila velká spousta času a tím pádem by to mohlo vést k častějšímu slovnímu hodnocení. Předpřipravené šablony pro slovní hodnocení má dle výzkumu pouze 27 učitelů (23,5 %). 88 učitelů (76,5 %) odpovědělo na tuto otázku, že nemají předpřipravené šablony.

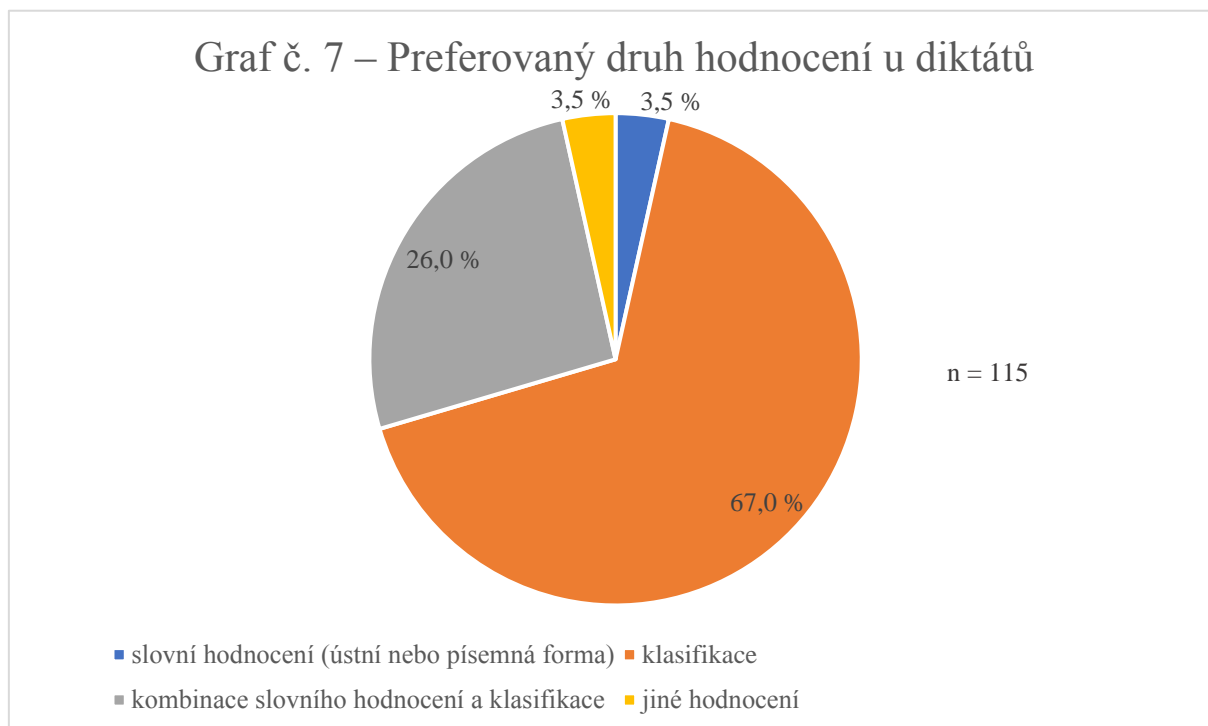
Interpretace dotazníkové otázky č. 6: Které druhy hodnocení nejčastěji používáte při poskytování zpětné vazby žákům v jazykové výchově?



Graf 6 – Nejčastější zpětná vazba v jazykové výchově

Tato otázka zjišťovala, který druh hodnocení je učiteli v jazykové výchově v hodinách ČJL na 2. stupni ZŠ nejčastěji používaný pro zpětnou vazbu žákům. Nejvíce učitelů využívá nejčastěji jako zpětnou vazbu kombinaci slovního hodnocení a klasifikace, dohromady jich tak odpovědělo 72 (62,6 %). 35 učitelů (30,4 %) hodnotí nejčastěji klasifikací, pouhých 8 učitelů (7,0 %) odpovědělo, že jejich nejčastější zpětná vazba v jazykové výchově je slovní hodnocení. Možnost „jiné hodnocení“ ne zvolil ani jeden respondent.

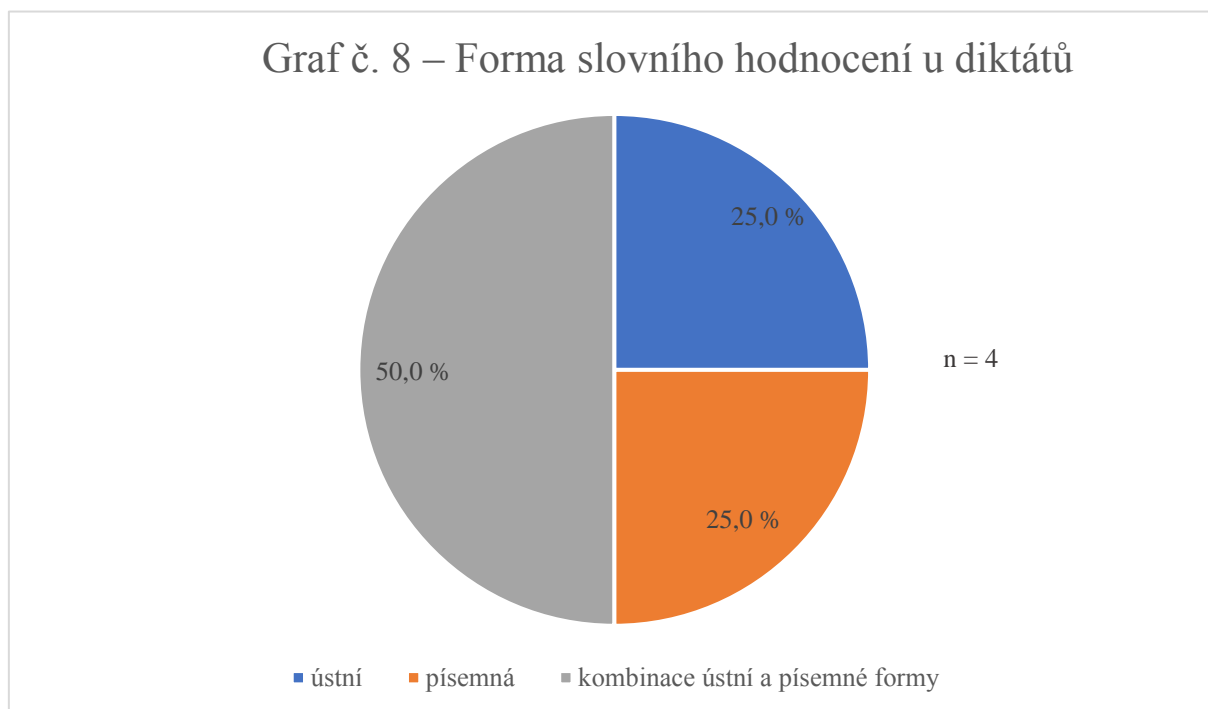
Interpretace dotazníkové otázky č. 7: Který druh hodnocení preferujete při posuzování diktátů?



Graf 7 – Preferovaný druh hodnocení u diktátů

U 7. otázky učitelé uváděli, který druh hodnocení preferují při poskytování zpětné vazby žákům u diktátů. Většina učitelů uvedla, že preferují při posuzování diktátů klasifikaci, takhle odpovědělo přesně 77 učitelů (67,0 %). Tento výsledek byl pro mě překvapující, jelikož si myslím, že v diktátu je spousta jevů, které je možné hodnotit a k tomu ohodnocení známkou podle mě nestačí. Celkem 30 učitelů (26,0 %) preferuje u diktátů kombinaci slovního hodnocení a klasifikace, což je za mě ideální způsob hodnocení této aktivity. Samotné slovní hodnocení však preferují pouze 4 učitelé (3,5 %) a zbylí 4 (3,5 %) učitelé odpověděli, že používají jiné hodnocení.

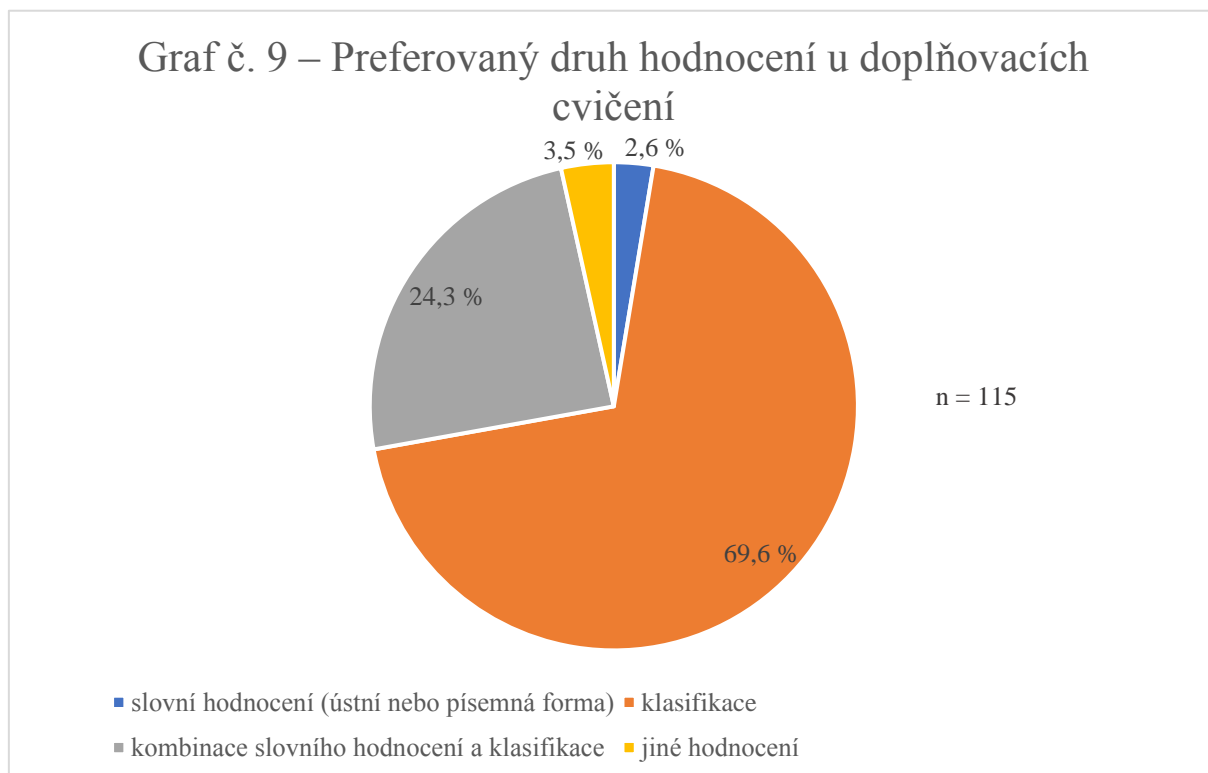
Interpretace dotazníkové otázky č. 8: V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou formu slovního hodnocení využíváte při posuzování diktátů nejčastěji?



Graf 8 – Forma slovního hodnocení u diktátů

Jelikož tato otázka navazuje na předchozí otázku č. 7, odpovídali na ni pouze 4 učitelé. Zaměřuje se pouze na ty učitelé, kteří v předchozí otázce uvedli, že při posuzování diktátů preferují slovní hodnocení. Polovina těchto učitelů (50,0 %) využívá kombinaci ústní a písemné formy, poté 1 učitel (25,0 %) hodnotí diktát ústní formou slovního hodnocení a 1 učitel (25,0 %) písemnou formou slovního hodnocení.

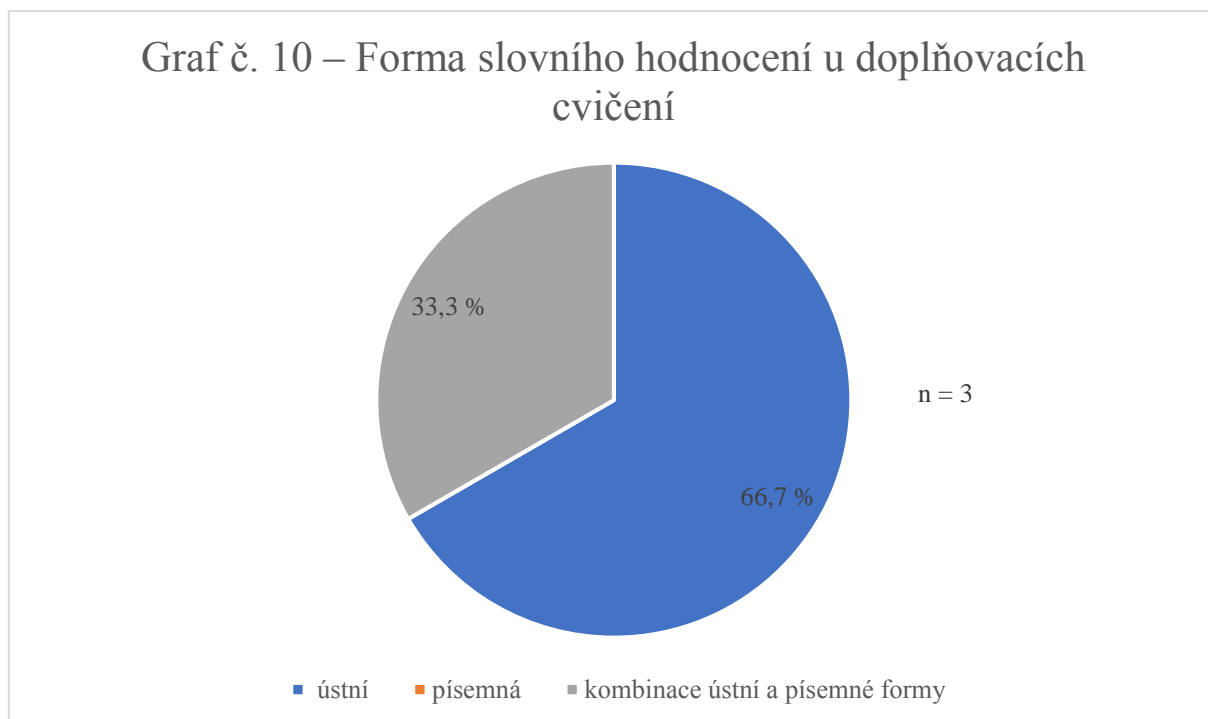
Interpretace dotazníkové otázky č. 9: Který druh hodnocení preferujete při posuzování doplňovacích cvičení?



Graf 9 – Preferovaný druh hodnocení u doplňovacích cvičení

Z výsledků výzkumu lze vyvodit, že nejvíce preferovaným druhem hodnocením při posuzování doplňovacích cvičení je klasifikace. Tu preferuje celkem 80 učitelů (69,6 %). 28 učitelů (24,3 %) upřednostňuje kombinaci slovního hodnocení a klasifikace, 4 učitelé (3,5 %) využívají nejvíce jiné hodnocení a pouze 3 učitelé (2,6 %) preferují slovní hodnocení při posuzování doplňovacích cvičení.

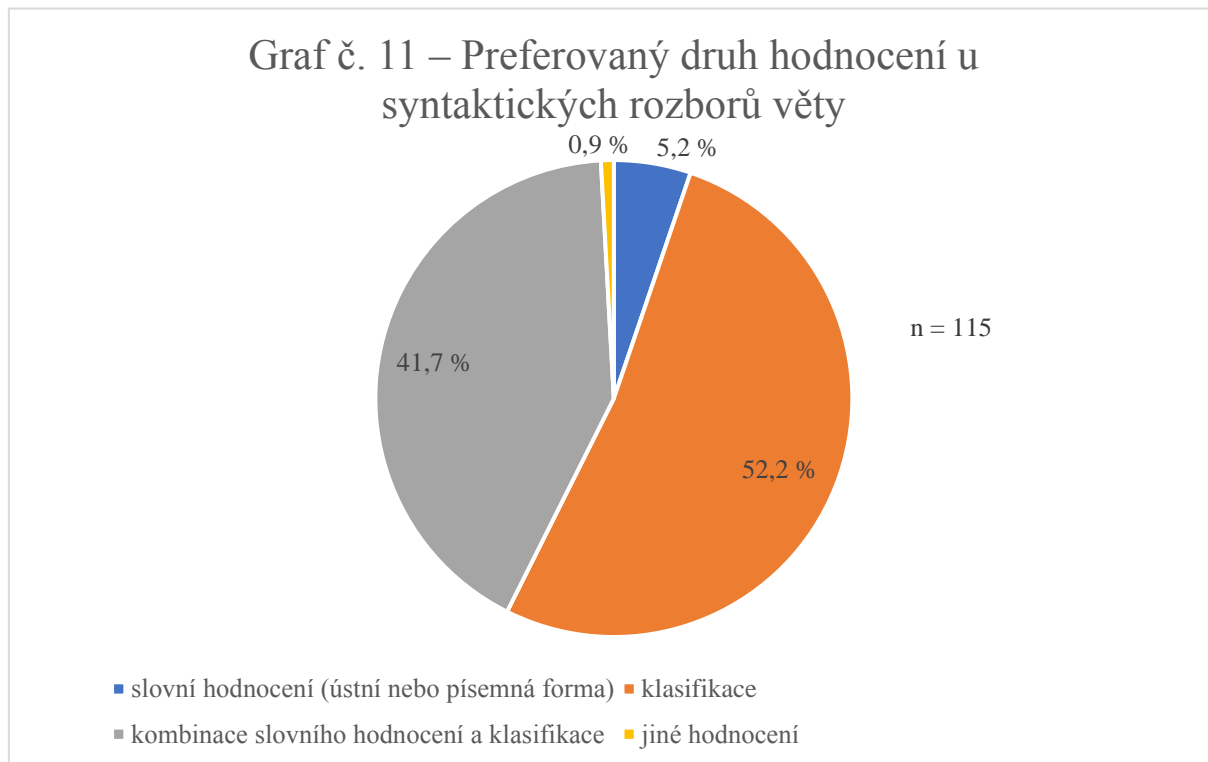
Interpretace dotazníkové otázky č. 10: V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou formu slovního hodnocení využíváte při posuzování doplňovacích cvičení nejčastěji?



Graf 10 – Forma slovního hodnocení u doplňovacích cvičení

Otázka č. 10 navazuje na předchozí, jelikož na tuto otázku odpovídali pouze ti, kteří v předchozí otázce zvolili odpověď slovní hodnocení. Učitelé, kteří preferují slovní hodnocení při posuzování doplňovacích cvičení, byli 3. Z toho 2 (66,7 %) v této otázce zvolili, že nejčastěji při hodnocení doplňovacích cvičení využívají ústní formu slovního hodnocení a 1 učitel (33,3 %) využívá kombinaci ústní a písemné formy. Písemnou formu slovního hodnocení u doplňovacích cvičení nevyužívá ani jeden učitel.

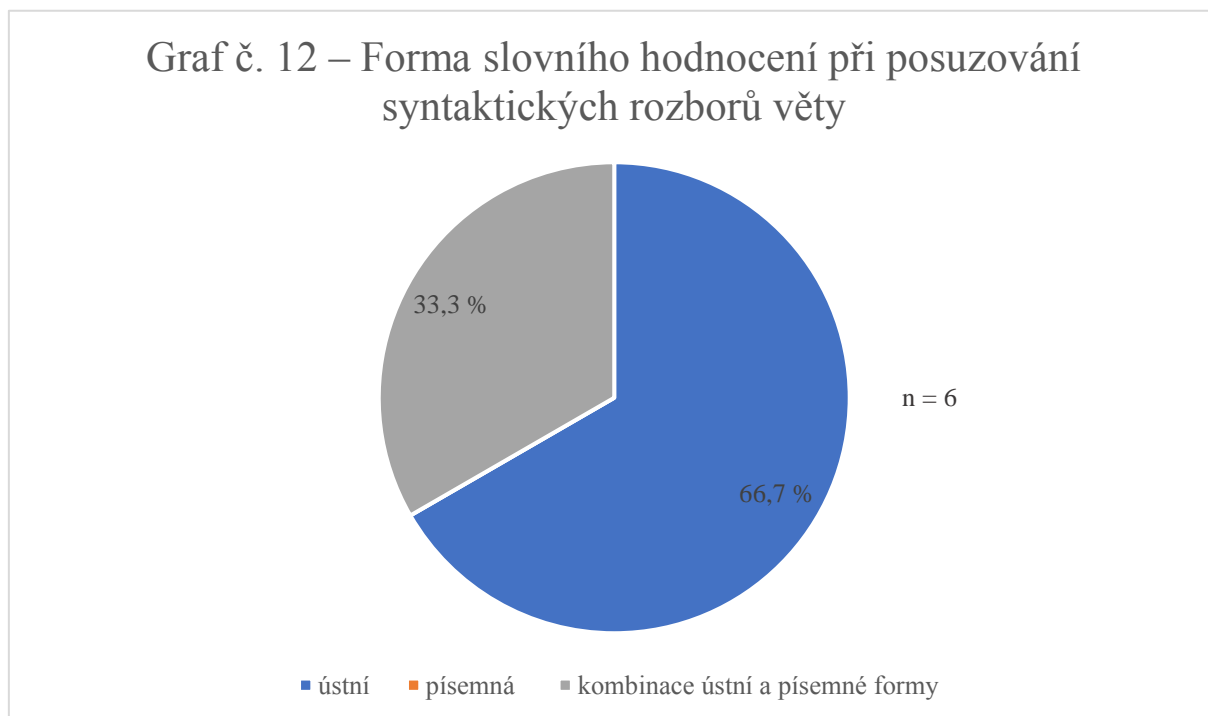
Interpretace dotazníkové otázky č. 11: Který druh hodnocení preferujete při posuzování syntaktických rozborů věty (určování větných členů)?



Graf 11 – Preferovaný druh hodnocení u syntaktických rozborů věty

Touto otázkou bylo zjišťováno, který druh hodnocení učitelé preferují při posuzování syntaktických rozborů věty. I při této aktivitě převládá upřednostňování klasifikace, tuto odpověď zvolilo 60 učitelů (52,2 %). Překvapivý je počet učitelů, kteří preferují kombinaci slovního hodnocení a klasifikace. Těchto učitelů je 48 (41,7 %), což je výrazně více než v předchozích aktivitách (u diktátů a doplňovacích cvičení). Slovní hodnocení u posuzování syntaktických rozborů věty preferuje 6 učitelů (5,2 %) a 1 učitel (0,9 %) upřednostňuje jiné hodnocení.

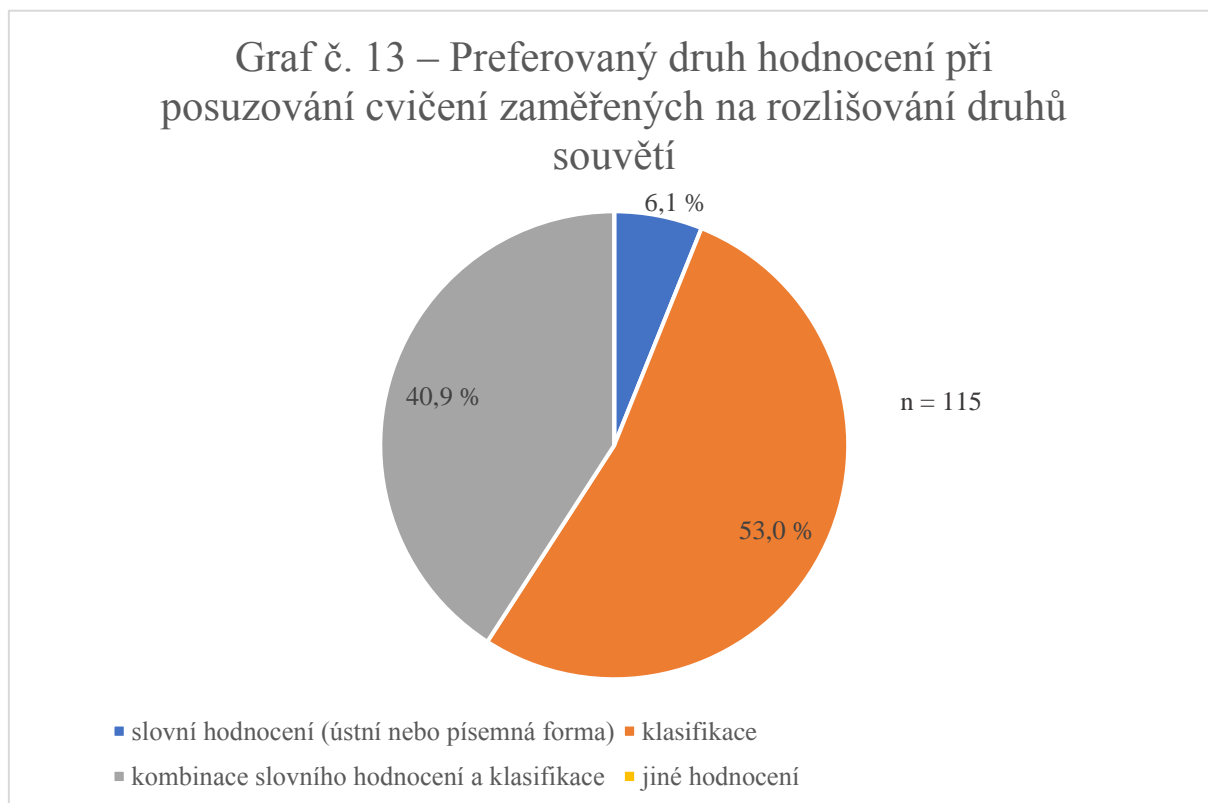
Interpretace dotazníkové otázky č. 12: V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou formu slovního hodnocení využíváte při posuzování syntaktických rozborů věty (určování větných členů) nejčastěji?



Graf 12 – Forma slovního hodnocení při posuzování syntaktických rozborů věty

Dvanáctá otázka navazuje na předchozí otázku a odpovídali na ni pouze učitelé, kteří zvolili, že při posuzování syntaktických rozborů věty preferují slovní hodnocení. Těchto učitelů bylo 6, z toho 4 (66,7 %) nejčastěji využívají ústní formu slovního hodnocení a zbylí 2 (33,3 %) zvolili, že nejčastěji hodnotí syntaktické rozborů věty prostřednictvím kombinace ústní a písemné formy slovního hodnocení. Odpověď „písemná“ neoznačil ani jeden respondent.

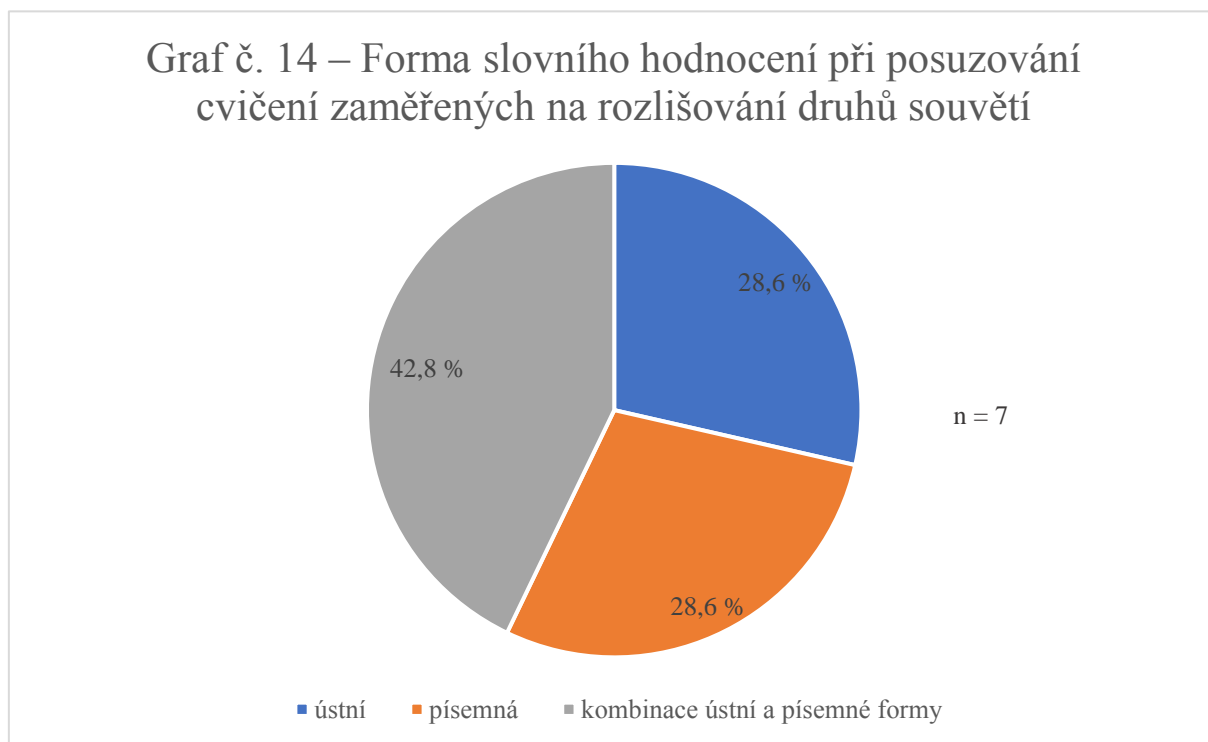
Interpretace dotazníkové otázky č. 13: Který druh hodnocení preferujete při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí (souvětí podřadné, souvětí souřadné)?



Graf 13 – Preferovaný druh hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí

Mezi další aktivitu, u které byla zjišťována preference druhu hodnocení při jejím posuzování, patří cvičení zaměřené na rozlišování druhů souvětí. Z celkového počtu 115 učitelů více jak polovina odpověděla, že v tomto případě upřednostňuje klasifikace. Počet těchto učitelů byl 61 (53,0 %). Velmi početnou skupinu tvořili také učitelé, kteří zvolili odpověď „kombinace slovního hodnocení a klasifikace“. Do této skupiny se řadí 47 učitelů (40,9 %). Dále pak 7 učitelů (6,1 %) preferuje při posuzování těchto cvičení slovní hodnocení. Žádný učitel nepreferuje jiné hodnocení, než je klasifikace, slovní hodnocení či kombinace slovního hodnocení a klasifikace.

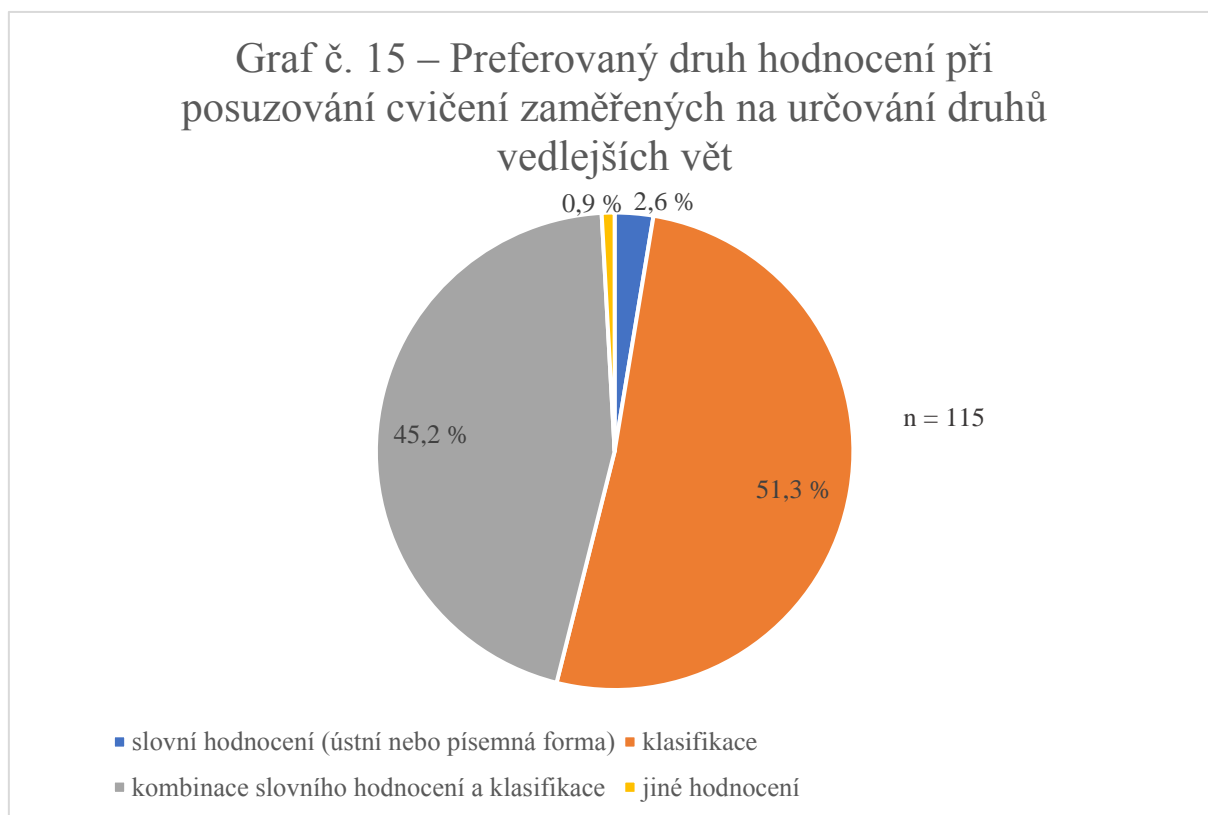
Interpretace dotazníkové otázky č. 14: V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou formu slovního hodnocení využíváte při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí (souvětí podřadné, souvětí souřadné) nejčastěji?



Graf 14 – Forma slovního hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí

Tato otázka navazuje na otázku předchozí a odpovídali na ni pouze ti respondenti, kteří odpověděli, že preferují slovní hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí. Nejvíce učitelů z celkového počtu 7 zvolilo, že nejčastěji využívají kombinaci ústní a písemné formy. Tito učitelé byli 3 (42,8 %). Dále pak 2 učitelé (28,6 %) nejčastěji při posuzování používají ústní formu a zbylí 2 učitelé (28,6 %) hodnotí písemnou formou slovního hodnocení. Písemná forma slovního hodnocení v jazykové výchově je tedy nejvíce užívaná při posuzování této aktivity.

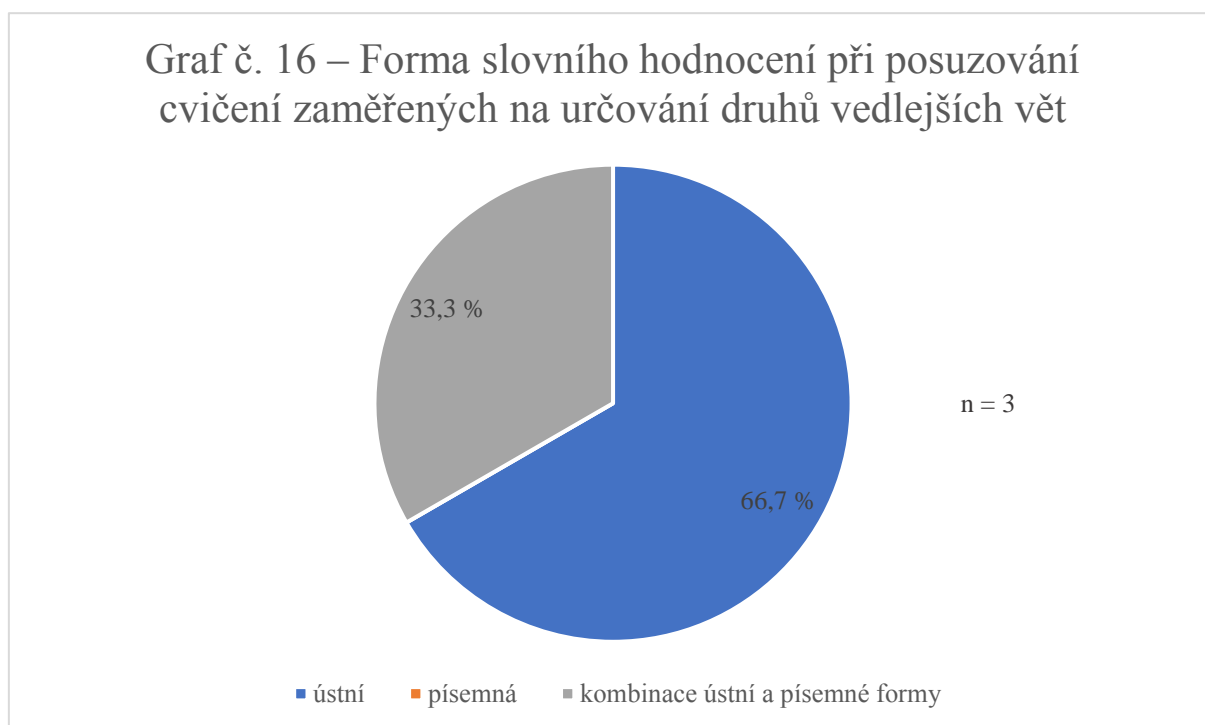
Interpretace dotazníkové otázky č. 15: Který druh hodnocení preferujete při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět?



Graf 15 – Preferovaný druh hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět

Jako poslední aktivita, u které byl zkoumán preferovaný druh hodnocení učiteli při jejím posuzování, byla zvolena cvičení zaměřená na určování druhů vedlejších vět. Tady byl velice překvapivý výsledek, jelikož je zde oproti jiným aktivitám výrazně menší množství učitelů, kteří hodnotí klasifikací. Těchto učitelů je 59 (51,3 %). Naopak preference kombinace slovního hodnocení a klasifikace je zde v porovnání s předchozími aktivitami nejvyšší, dohromady tuto odpověď zvolilo 53 respondentů (45,2 %). Preference slovního hodnocení u těchto cvičení je velmi nízká stejně jako to bylo u doplňovacích cvičení. Tito učitelé, kteří preferují slovní hodnocení, jsou 3 (2,6 %). Dále pak 1 respondent (0,9 %) zvolil, že v tomto případě preferuje úplně jiné hodnocení.

Interpretace dotazníkové otázky č. 16: V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou formu slovního hodnocení využíváte při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí (souvětí podřadné, souvětí souřadné) nejčastěji?

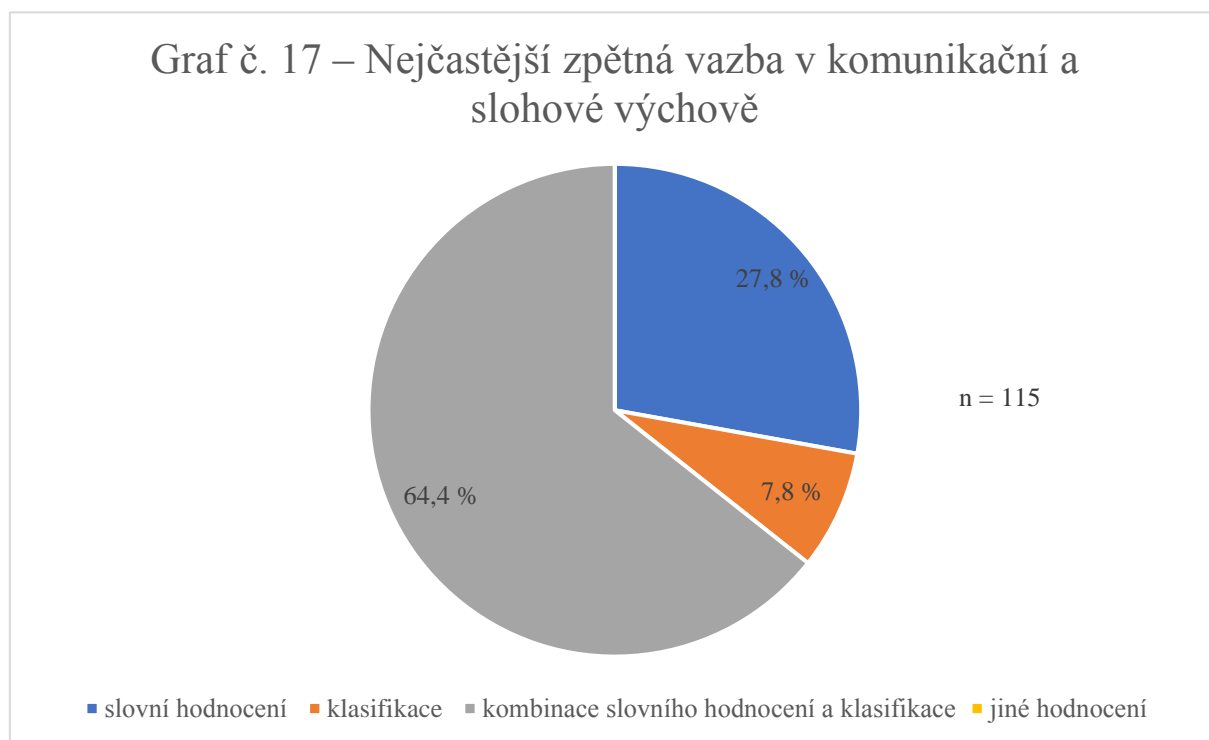


Graf 16 – Forma slovního hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět

Na otázku č. 16 odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce zvolili možnost slovní hodnocení. Celkový počet těchto respondentů byl 3. Z tohoto celkové počtu 2 učitelé (66,7 %) nejčastěji při těchto cvičení využívají ústní formu slovního hodnocení a 1 učitel (33,3 %) zvolil odpověď „kombinace ústní a písemné formy slovního hodnocení“. Žádný učitel nepoužívá písemnou formu slovního hodnocení nejčastěji.

Interpretace dotazníkové otázky č. 17: Který druh hodnocení nejčastěji používáte při poskytování zpětné vazby žákům v komunikační a slohové výchově?

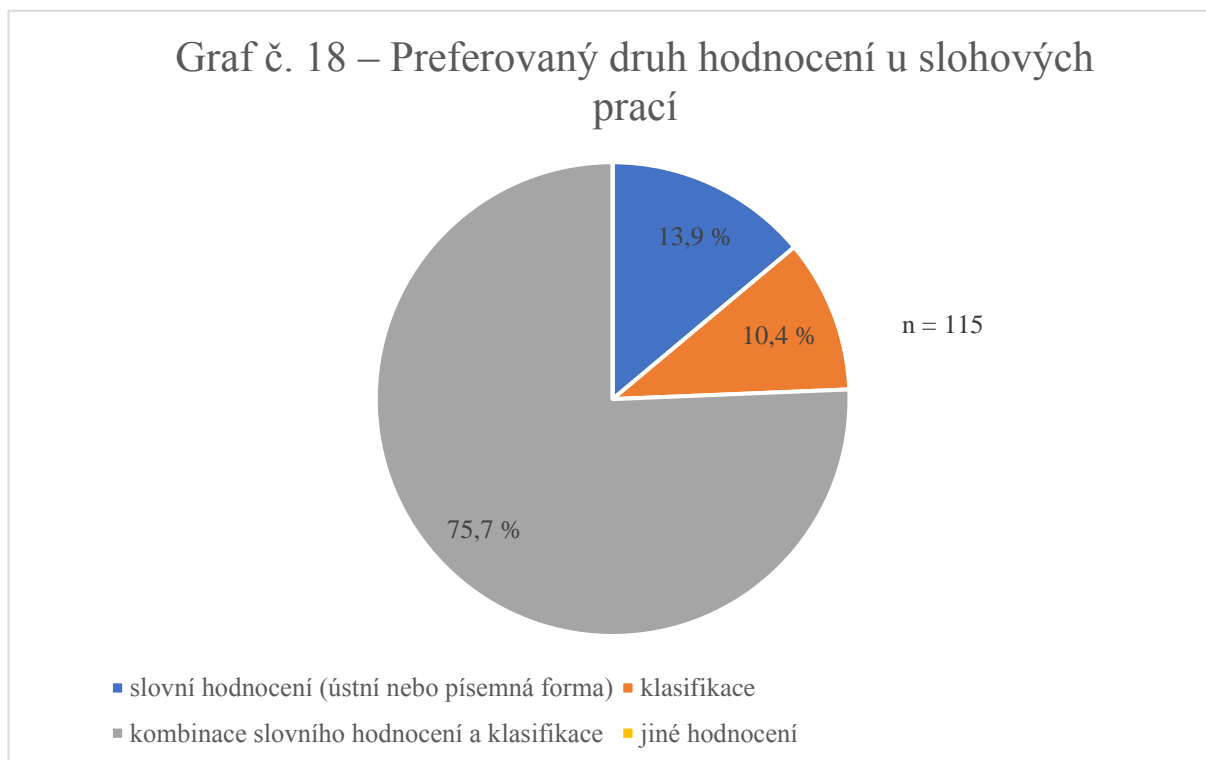
Tato otázka se společně s následujícími třemi otázkami zaměřuje na komunikační a slohovou výchovu. Podle mého názoru je především v této výchově velice důležité, aby byli žáci hodnoceni slovně, případně kombinací slovního hodnocení a klasifikace. Považuji slovní hodnocení za nezbytné, zejména u slohových prací, protože je v nich spousta jevů, které se dají posuzovat. Některý žák nemusí vynikat v dodržování pravopisných pravidel nebo v členění textu na odstavce, ale za to může mít skvělou fantazii a může vymyslet originální práci, kterou zase jiný žák s těžší vymyslí. Slohové práce jsou natolik rozmanité, že je dle mého názoru při jejich posuzování potřeba vyzdvihnout u žáků všechny jejich přednosti, které v jejich slohové práci spatřujeme. Každá práce může být kvalitní v jiné oblasti a každá kvalita by měla být oceněna.



Graf 17 – Nejčastější zpětná vazba v komunikační a slohové výchově

Z výsledků výzkumu nám vyplývá, že nejčastěji učitelé v komunikační a slohové výchově poskytují zpětnou vazbu žákům prostřednictvím kombinace slovního hodnocení a klasifikace, a to ve 74 případech (64,4 %). 32 respondentů (27,8 %) zodpovědělo, že v této výchově využívají nejčastěji slovní hodnocení a 9 respondentů (7,8 %) nejčastěji používá klasifikaci. Žádný respondent nezvolil možnost „jiné hodnocení“.

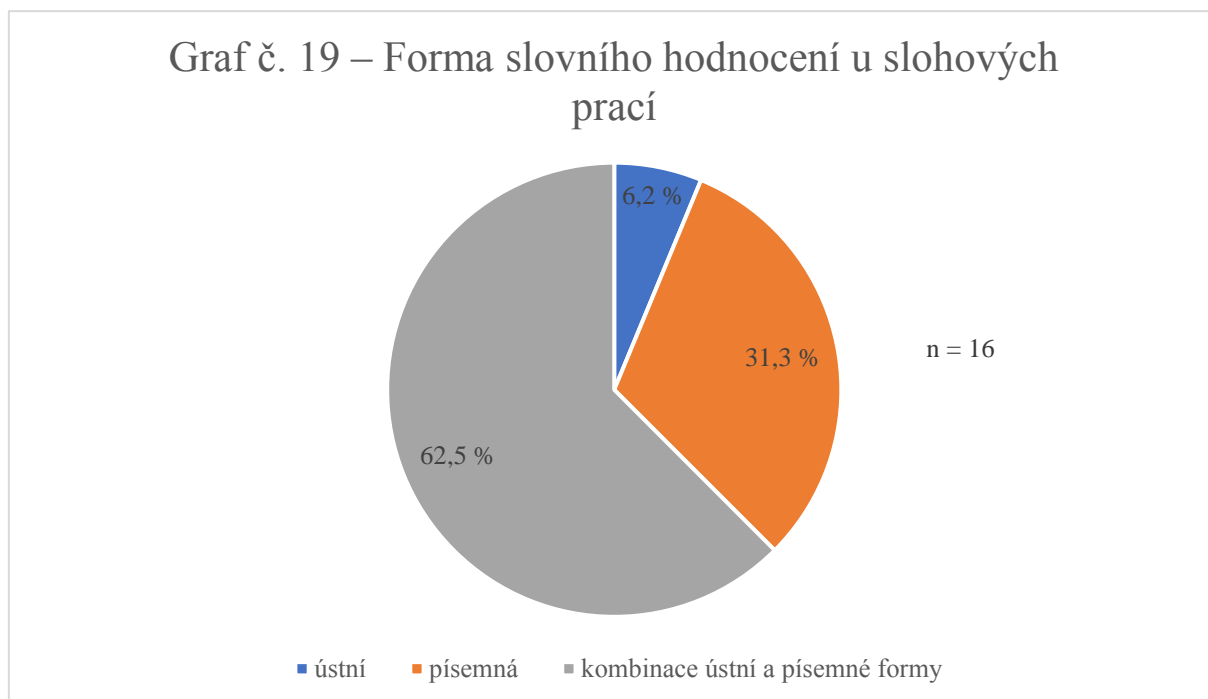
Interpretace dotazníkové otázky č. 18: Který druh hodnocení preferujete při posuzování slohových prací?



Graf 18 – Preferovaný druh hodnocení u slohových prací

Navzdory velkému množství aktivit v komunikační a slohové výchově jsem pro svůj výzkum zvolila pouze slohovou práci. Hlavním důvodem je to, že považuji slohovou práci za nejvíce hodnocenou aktivitu v této výchově a za aktivitu vhodnou pro hodnocení mnoha jevů. Otázka č. 18 mého výzkumu se zaměřovala na preferovaný druh hodnocení učitelů ČJL při hodnocení slohových prací. U slohových prací slovní hodnocení preferuje pouze 16 učitelů (13,9 %). Největší zastoupení mají učitelé, kteří preferují kombinaci slovního hodnocení a klasifikace, je jich 87 (75,7 %). Dále 12 učitelů (10,4 %) dává přednost hodnocení známkou u slohových prací. Ani jeden učitel nezvolil odpověď „jiné hodnocení“.

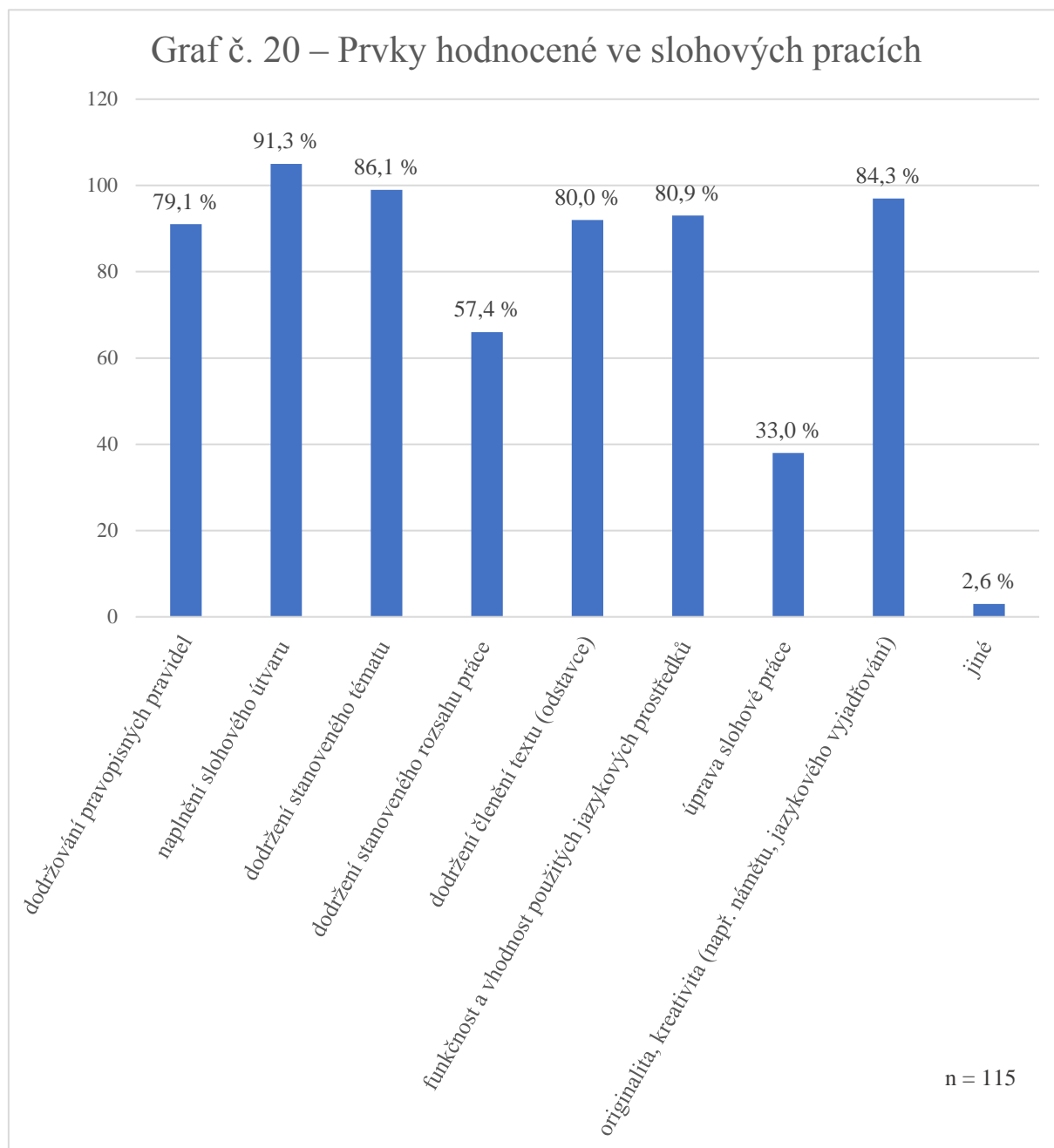
Interpretace dotazníkové otázky č. 19: V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou formu slovního hodnocení využíváte při posuzování slohových prací?



Graf 19 – Forma slovního hodnocení u slohových prací

Devatenáctá otázka vyplňovali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce uvedli, že při posuzování slohových prací preferují slovní hodnocení. Celkem 16 respondentů odpovědělo na tuto otázku. Z tohoto počtu 10 respondentů (62,5 %) uvedlo, že preferují kombinaci ústní a písemné formy slovního hodnocení při hodnocení slohových prací. Dalších 5 učitelů (31,3 %) nejčastěji používá při hodnocení písemnou formu slovního hodnocení a 1 učitel (6,2 %) vybral odpověď „ústní forma“.

Interpretace dotazníkové otázky č. 20: Vyberte z následujících možností, co zahrnujete do hodnocení slohových prací.



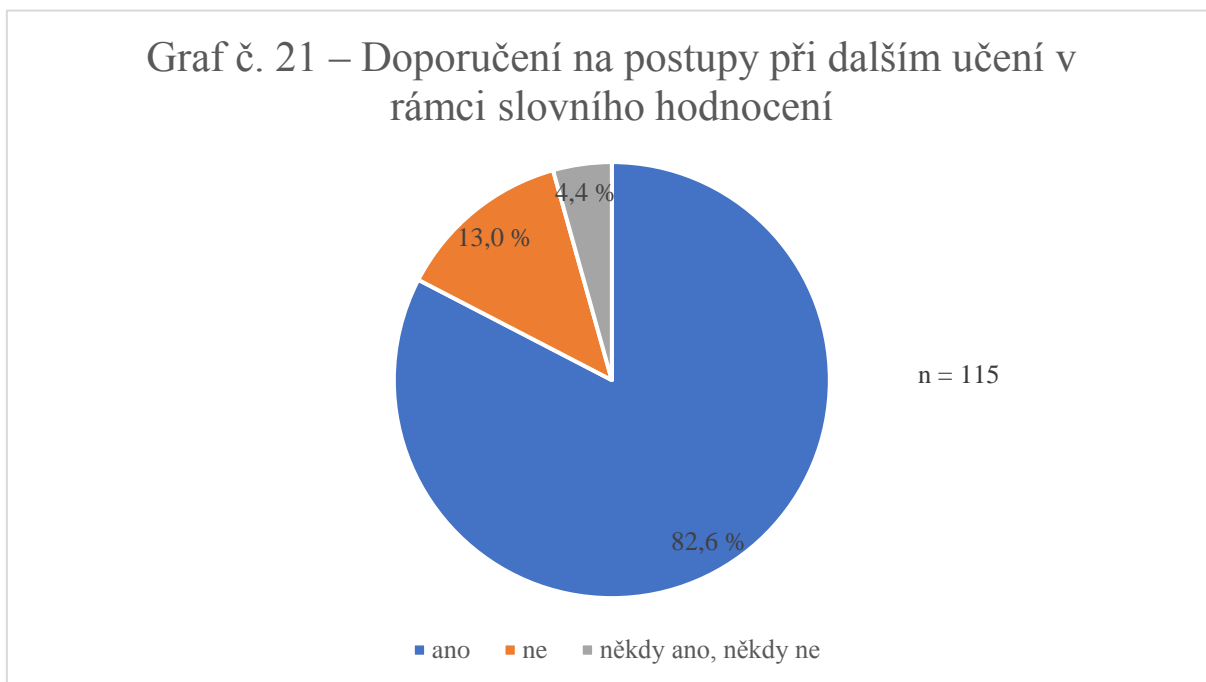
Graf 20 – Prvky hodnocené ve slohových pracích

Dotazníková otázka č. 20 mapovala to, co učitelé zahrnují do hodnocení slohových prací. Respondenti nejvíce hodnotí, zda žáci naplnili slohový útvar. Tuto možnost zvolilo 105 učitelů (91,3 %). O pár respondentů méně odhlasovalo, že u slohových prací hodnotí dodržení stanoveného tématu, těchto respondentů je 99 (86,1 %). 97 učitelů (84,3 %) hodnotí originalitu a kreativitu žáků. Pro odpověď „funkčnost a vhodnost použitých jazykových prostředků“ hlasovalo 96 respondentů (80,9 %). Dále pak 92 učitelů (80,0 %) hodnotí

dodržení členění textu. K odpovědi „dodržování pravopisných pravidel“ se přihlásilo 91 respondentů (79,1 %). Pro další možnosti hlasoval výrazně menší počet respondentů. Jedná se o tyto možnosti: dodržení stanoveného rozsahu práce (66 učitelů – 57,4 %), úprava slohové práce (38 učitelů – 33,0 %). V možnosti „jiné“ se objevily tyto odpovědi: osnova, dále smysluplnost vět, správné pořadí slov ve větě, řazení vět v textu, opakování slov, osnova a rozmanitost slovní zásoby, používání rozvitých větných konstrukcí.

Interpretace dotazníkové otázky č. 21: Obsahuje Vaše slovní hodnocení doporučení na postupy při dalším učení?

Tato otázka a následující tři zkoumají to, co slovní hodnocení od učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ obsahují.



Graf 21 – Doporučení na postupy při dalším učení v rámci slovního hodnocení

Z výzkumu lze vyvodit, že 95 učitelů (82,6 %) zahrnuje do slovního hodnocení doporučení na postupy při dalším učení ve slovním hodnocení. Pouze 5 učitelů (4,4 %) zvolilo odpověď „někdy ano, někdy ne“. A zbylých 15 učitelů (13,0 %) odpovědělo, že doporučení na postupy při dalším učení do slovního hodnocení nezahrnují.

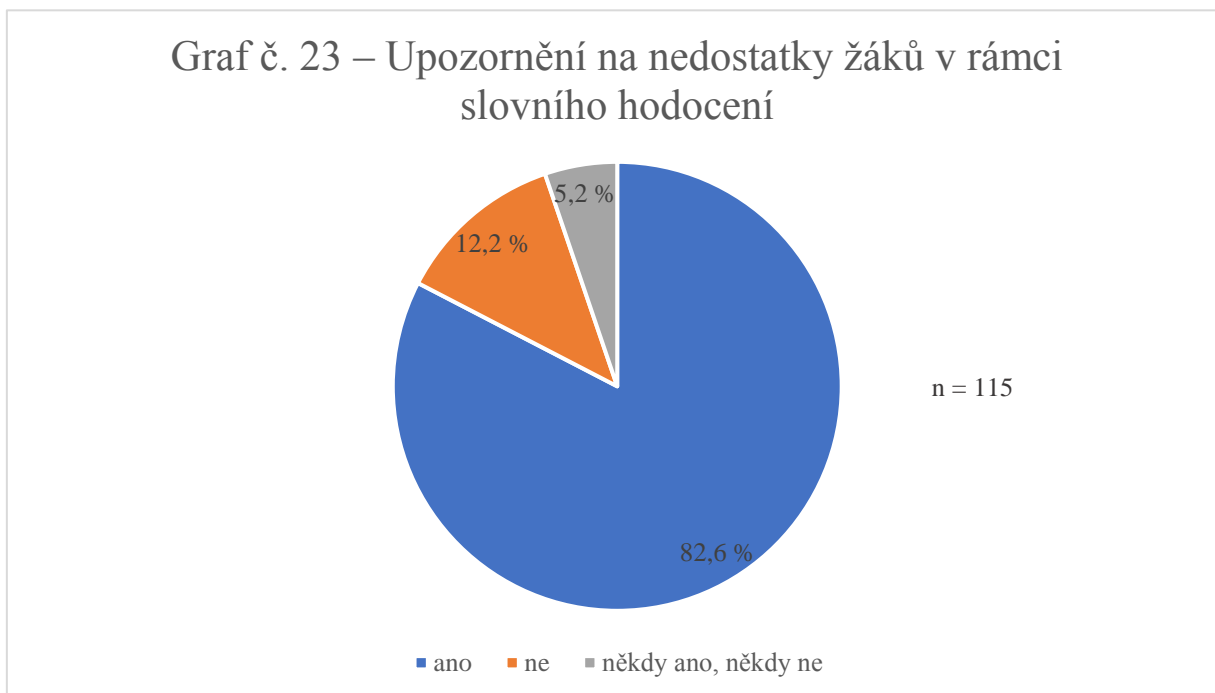
Interpretace dotazníkové otázky č. 22: Vyzdvihujete ve slovním hodnocení přednosti svých žáků?



Graf 22 – Vyzdvihování předností žáků v rámci slovního hodnocení

Tato otázka se zaměřovala na to, zda učitelé ve slovním hodnocení vyzdvihují přednosti svých žáků. 106 učitelů (92,2 %) odpovědělo, že vyzdvihují přednosti svých žáků, 9 učitelů (7,8 %) nikoliv. Ani jeden učitel ne zvolil odpověď „někdy ano, někdy ne“.

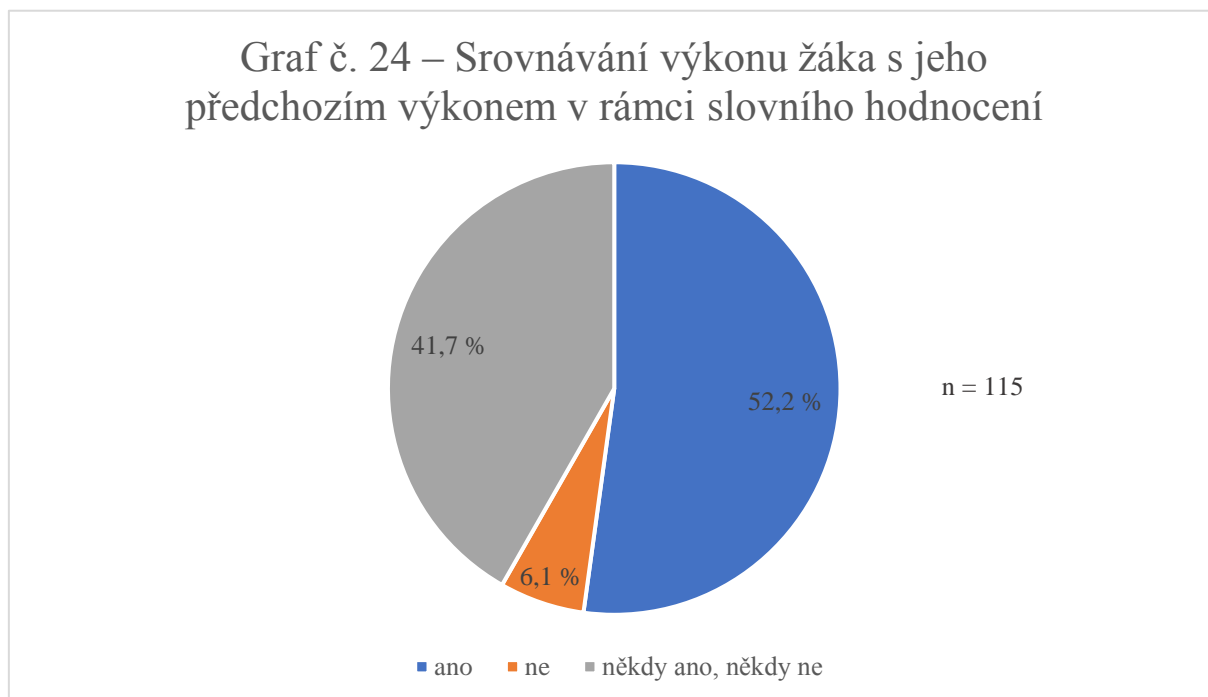
Interpretace dotazníkové otázky č. 23: Upozorňujete ve slovním hodnocení na nedostatky svých žáků?



Graf 23 – Upozornění na nedostatky žáků v rámci slovního hodnocení

Otázka č. 23 zkoumala, zda učitelé ve svém slovním hodnocení upozorňují na nedostatky žáků. Z výsledků této otázky vyplývá, že většina učitelů ve slovním hodnocení poukazuje na nedostatky svých žáků, takových učitelů je 95 (82,6 %). Naopak 14 učitelů (12,2 %) nezmiňuje nedostatky žáků ve svém slovním hodnocení a 6 učitelů (5,2 %) uvedlo, že to dělají pouze občas.

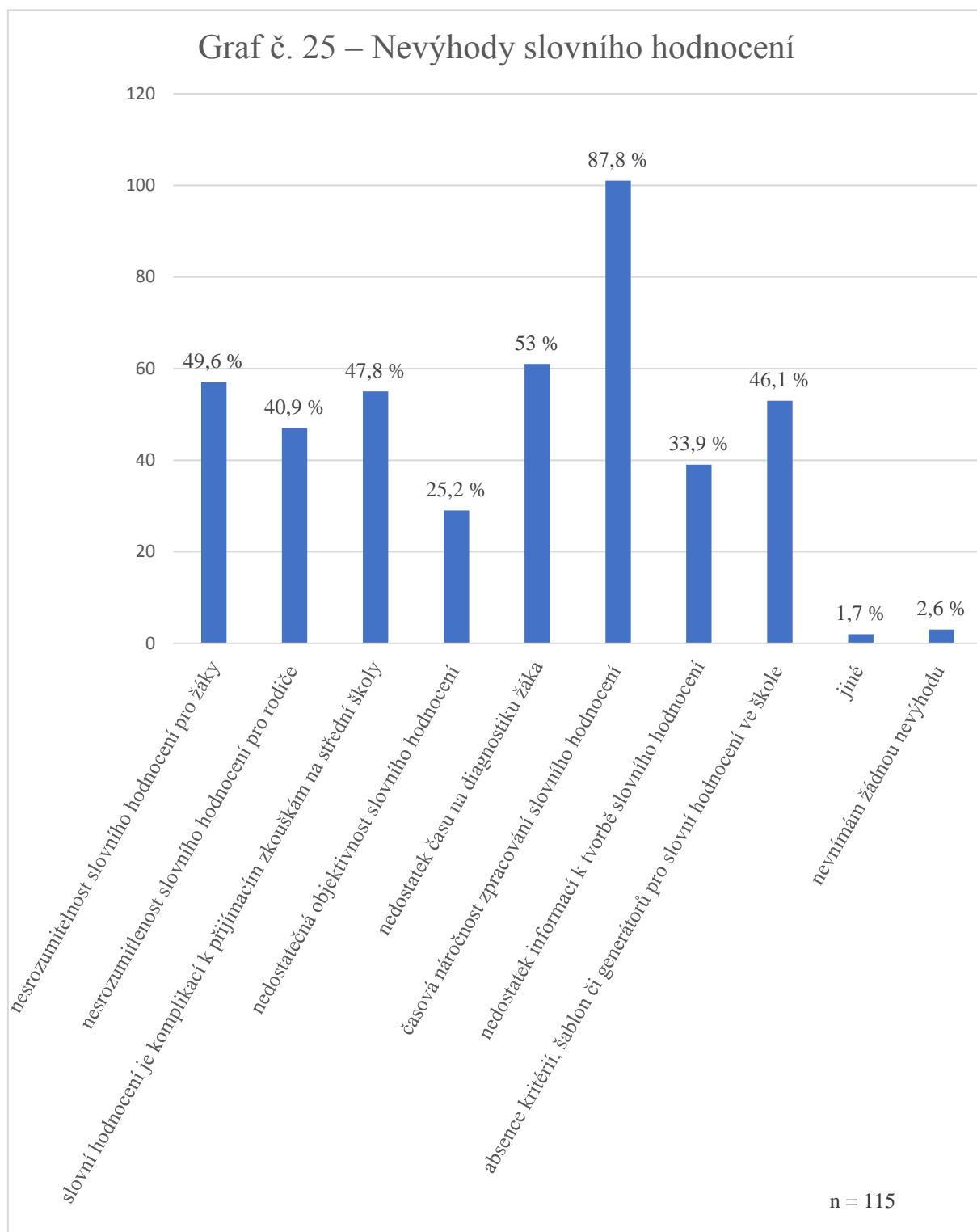
Interpretace dotazníkové otázky č. 24: Srovnáváte ve slovním hodnocení výkon žáka s jeho předchozím výkonem?



Graf 24 – Srovnávání výkonu žáka s jeho předchozím výkonem v rámci slovního hodnocení

Poslední otázka, která se zabývala obsahem slovního hodnocení učitelů ČJL, zkoumala, jestli učitelé srovnávají výkon žáka s jeho předchozím výkonem. Z výsledků této otázky můžeme vyvodit, že 60 učitelů (52,2 %) zařazuje do svého slovního hodnocení srovnání výkonu žáků s jejich předchozím výkonem, zatímco 7 učitelů (6,1 %) to dělá pouze občas. 48 učitelů (41,7 %) do svého slovního hodnocení srovnání výkonů vůbec nezařazuje.

Interpretace dotazníkové otázky č. 25: Vyberte z následujících možností, které nevýhody spatřujete v užívání slovního hodnocení?

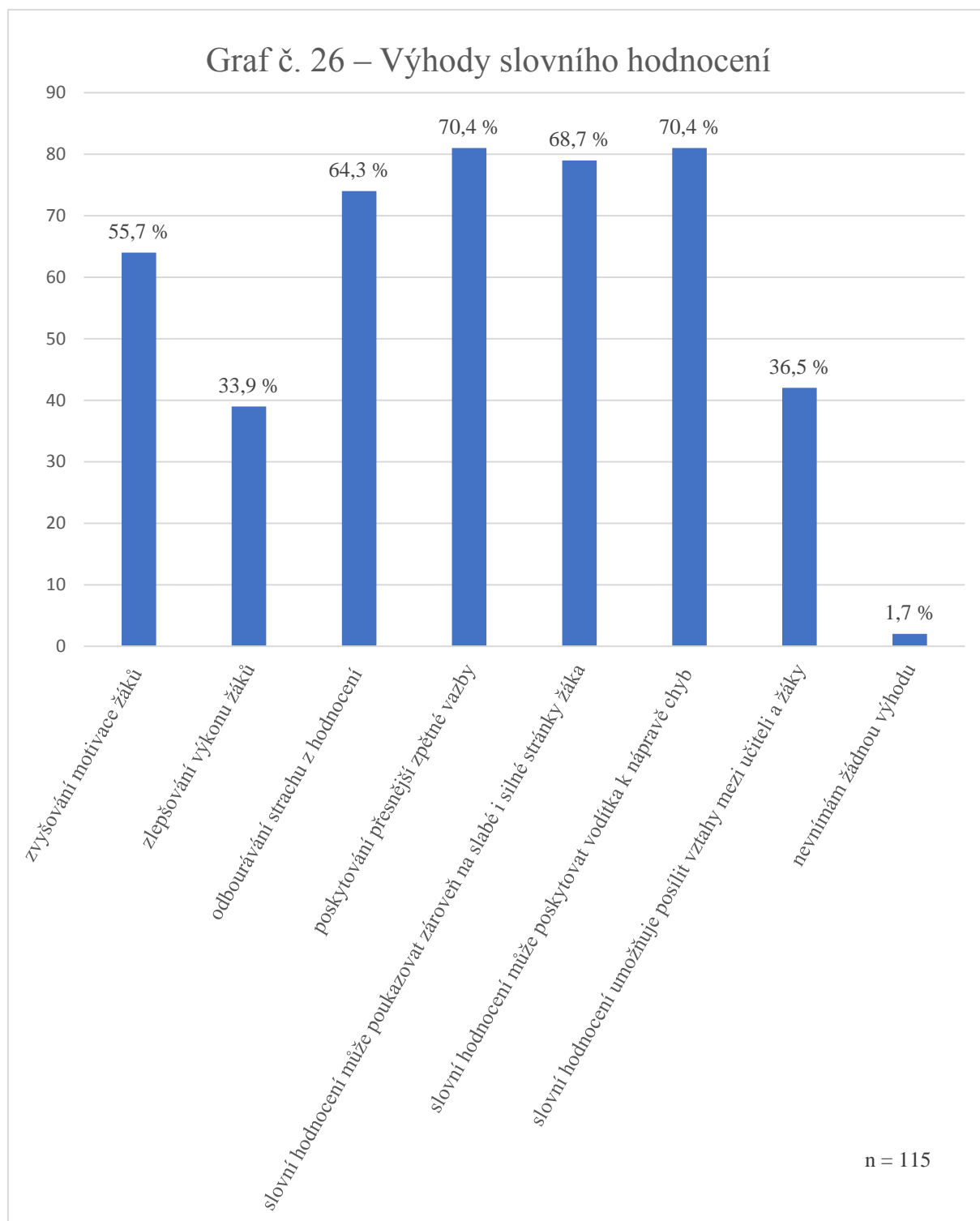


Graf 25 – Nevýhody slovního hodnocení

Dotazníková otázka č. 25 se zaměřovala na to, jaké nevýhody vnímají u slovního hodnocení učitelé ČJL. Respondenti vnímají nejčastěji jako nevýhodu časovou náročnost

zpracování slovního hodnocení. Ze vzorku (n = 115) tuto odpověď zvolilo 101 učitelů (87,8 %). Ostatní možnosti již neměli tak výrazné zastoupení. 61 učitelů (53,0 %) vnímá jako nevýhodu nedostatek času na diagnostiku žáka, 57 učitelů (49,6 %) nesrozumitelnost slovního hodnocení pro žáky, 55 učitelů (47,8 %) spatřuje nevýhodu v tom, že slovní hodnocení je komplikací k přijímacím zkouškám na střední školy. Absence kritérií, šablon či generátorů pro slovní hodnocení ve škole je považováno 54 učiteli (46,1 %) za nevýhodu. 47 respondentů (40,9 %) se přihlásilo k odpovědi „nesrozumitelnost slovního hodnocení pro rodiče“. Další odpovědi neměly takové procentuální zastoupení. Jsou to odpovědi: nedostatek informací k tvorbě slovního hodnocení (39 učitelů - 33,9 %), nedostatečná objektivnost slovního hodnocení (29 učitelů - 25,2 %). 3 učitelé (2,6 %) nespátřují žádnou nevýhodu ve slovním hodnocení. V možnosti „jiné“ se vyjádřili 2 učitelé (1,7 %). Toto jsou jejich odpovědi: demotivace talentu a rodiče nechtějí slyšet slovní hodnocení kvůli tomu, že obsahuje i z jejich pohledu negativní stránky práce žáka.

Interpretace dotazníkové otázky č. 26: Vyberte z následujících možností, které výhody spatřujete v užívání slovního hodnocení?



Graf 26 – Výhody slovního hodnocení

Otázka č. 26 zkoumala, co učitelé považují za výhody slovního hodnocení. Nejčastěji učitelé spatřují výhodu v poskytování přesnější zpětné vazby a v tom, že slovní hodnocení může poskytovat vodítka k nápravě chyb. K těmto možnostem se přihlásil stejný počet

respondentů, bylo jich 81 (70,4 %). K časté odpovědi patřilo také to, že slovní hodnocení může poukazovat zároveň na silné a slabé stránky žáka. Tato odpověď byla zvolena 79 učiteli (68,7 %). 74 respondentů (64,3 %) uvedlo, že spatřují výhodu v odbourávání strachu z hodnocení, 64 učitelů (55,7 %) považují za výhodu slovního hodnocení zvyšování motivace žáků. Pro další odpovědi hlasovala méně jak polovina respondentů. 42 respondentů (36,5 %) hlasovalo pro to, že slovní hodnocení umožňuje posílit vztahy mezi učiteli a žáky, a 39 respondentů (33,9 %) pro možnost „zlepšování výkonu žáků“. 2 učitelé (1,7 %) uvedli, že ve slovním hodnocení nespátřují žádnou výhodu. Odpověď „jiné“ nebyla využita ani jedním respondentem.

9 ZÁVĚR VÝZKUMU

9.1 Potvrzení předpokladů

Předpoklad č. 1: U 30 % a více učitelů je vedením školy preferováno slovní hodnocení.

Předpoklad č. 1 vycházel z dotazníkové otázky č. 3. V téhle položce 4,3 % učitelů uvedlo, že je v jejich škole upřednostňováno pouze slovní hodnocení. Předpoklad č. 1 se tím pádem nepotvrdil.

Předpoklad č. 2: 30 % a více učitelů preferuje při posuzování diktátů pouze slovní hodnocení.

Při ověřování tohoto předpokladu se vycházelo z dotazníkové otázky č. 7. Z výzkumu vyplývá, že slovní hodnocení při posuzování diktátů preferuje 3,5 % respondentů. Předpoklad č. 2 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 3: 10 % a více učitelů preferuje při posuzování doplňovacích cvičení pouze slovní hodnocení.

Předpoklad č. 3 vycházel z dotazníkové otázky č. 9. Pouze 2,6 % respondentů odpovědělo, že při posuzování doplňovacích cvičení preferují slovní hodnocení. Předpoklad č. 3 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 4: 30 % a více učitelů preferuje při posuzování syntaktických rozborů věty pouze slovní hodnocení.

Vycházelo se z dotazníkové otázky č. 11. Celkem 5,6 % učitelů uvedlo, že preferují při posuzování syntaktických rozborů věty slovní hodnocení. Předpoklad č. 4 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 5: 20 % a více učitelů preferuje při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí pouze slovní hodnocení.

Předpoklad č. 5 byl ověřován v dotazníkové otázce č. 13. Z výsledků výzkumu lze vyvodit, že 6,1 % učitelů preferuje slovní hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí. Předpoklad č. 5 se nepotvrdil.

Předpoklad č. 6: 20 % a více učitelů preferuje při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět pouze slovní hodnocení.

Při ověřování předpokladu č. 6 se vycházelo z dotazníkové otázky č. 15. Tento předpoklad se nepotvrdil, jelikož pouze 2,6 % učitelů odpovědělo, že preferují při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět slovní hodnocení.

Předpoklad č. 7: 60 % a více učitelů preferuje při posuzování slohových prací pouze slovní hodnocení.

Tento předpoklad vycházel z dotazníkové otázky č. 18. Předpoklad č. 7 nebyl potvrzen, pouze 13,9 % učitelů uvedlo, že preferují při posuzování slohových prací slovní hodnocení.

Předpoklad č. 8: 60 % a více učitelů využívají písemnou formu slovního hodnocení u slohových prací.

Předpoklad byl ověřován dotazníkovou otázkou č. 19. V téhle otázce 31,3 % učitelů z celkového počtu 16 odpovědělo, že nejčastěji u slohových prací využívají písemnou formu slovního hodnocení. Tento předpoklad nebyl potvrzen.

Předpoklad č. 9: Učitelé nejčastěji u slohových prací hodnotí pravopis a naplnění slohového útvaru.

Předpoklad č. 9 vycházel z dotazníkové otázky č. 20. Tento předpoklad nebyl potvrzen, jelikož učitelé nejčastěji u slohových prací hodnotí naplnění slohového útvaru a dodržení stanoveného tématu.

Předpoklad č. 10: Do slovního hodnocení učitelé nejčastěji zahrnují vyzdvihování předností svých žáků.

Tento předpoklad vycházel z dotazníkových otázek č. 21, 22, 23 a 24. Předpoklad se potvrdil, jelikož nejvíce učitelů zahrnuje do svého slovní hodnocení vyzdvihování předností svých žáků (92,2 %).

Předpoklad č. 11: Učitelé nejčastěji uvádějí jako nevýhodu slovního hodnocení časovou náročnost zpracování slovního hodnocení a absenci kritérií, šablon a generátorů pro slovní hodnocení.

Předpoklad č. 11 se vztahoval k otázce č. 25. Předpoklad č. 11 se nepotvrdil, jelikož učitelé nejčastěji uvádějí jako nevýhodu slovního hodnocení časovou náročnost zpracování slovního hodnocení a nedostatek času na diagnostiku žáka.

Předpoklad č. 12: Učitelé nejčastěji uvádějí jako výhodu slovního hodnocení odbourávání strachu z hodnocení, poskytování přesnější zpětné vazby a poskytování vodítek k nápravě chyb.

Při ověřování předpokladu č. 12 se vycházelo z dotazníkové otázky č. 26. Učitelé v této otázce nejčastěji uváděli jako výhodu slovního hodnocení poskytování přesnější zpětné vazby, poskytování vodítek k nápravě chyb a poukazování zároveň na slabé i silné stránky žáka. Předpoklad č. 12 se tedy nepotvrdil.

9.2 Zodpovězení výzkumných otázek

V01: Které hodnocení je vedením školy preferováno?

Výsledek není překvapující. Pouze u 4,3 % učitelů je v jejich školách upřednostňováno pouze slovní hodnocení. U 69,6 % je upřednostňovaná klasifikace. To, že slovní hodnocení ve školách není upřednostňováno, dokazuje i to, že 70,4 % učitelů nemá vedením školy stanovená kritéria pro slovní hodnocení a 76,5 % učitelů nemá předpřipravené šablony pro slovní hodnocení. Z toho nám tedy vyplývá, že na velkém množství škol je stále upřednostňovaná klasifikace a spousta škol nemá snahu slovní hodnocení prosazovat.

V02: Který druh hodnocení využívají učitelé u vybraných aktivit v jazykové výchově na 2. stupni ZŠ?

U všech vybraných aktivit v jazykové výchově převažuje hodnocení klasifikací. Učitelé nejvíce používají klasifikaci u doplňovacích cvičení (69,6 %), poté u diktátu (67,0 %). Kombinaci slovního hodnocení a klasifikace učitelé nejvíce preferují při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět (45,2 %), syntaktických rozborů věty (41,7 %), cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí (40,9 %). Slovní hodnocení je preferované nejméně. Nejpoužívanější je však u cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí, tuto možnost u této aktivity zvolilo 6,1 % učitelů. Nejvyšší procentuální zastoupení jiných druhů

hodnocení než těch, které byly zmíněny výše, bylo zaznamenáno při diktátech a doplňovacích cvičeních, kde je upřednostňuje 3,4 % učitelů.

V03: Které formy slovního hodnocení využívají učitelé u jednotlivých aktivit v jazykové výchově na 2. stupni ZŠ?

Nejčastěji využívaná forma slovního hodnocení u vybraných aktivit v jazykové výchově je ústní. Ústní forma slovního hodnocení je nejvíce užívaná u doplňovacích cvičení, syntaktických rozborů věty a u cvičení zaměřených na rozlišování druhů vedlejších vět. U těchto aktivit ústní formu využívá 66,7 % respondentů z celkového počtu, který byl stanoven na základě toho, zda učitelé danou aktivitu posuzují slovním hodnocením. U diktátu a u cvičení zaměřeného na rozlišování druhů souvětí učitelé nejčastěji volí kombinaci ústní a písemné formy slovního hodnocení. Písemná forma slovního hodnocení je v jazykové výchově učiteli ČJL nejméně používaná. Učitelé ji využívají pouze u diktátů a u cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí, a to v malém procentuálním zastoupení.

V04: Který druh hodnocení využívají učitelé při hodnocení slohových prací v komunikační a slohové výchově na 2. stupni ZŠ?

Učitelé ČJL v komunikační a slohové výchově na 2. stupni ZŠ nejčastěji slohové práce hodnotí kombinací slovního hodnocení a klasifikace, těchto učitelů je více než tři čtvrtiny (75,7 %). Slovní hodnocení využívá 13,9 % učitelů a nejvíce z nich volí kombinaci ústní a písemné formy. Nejméně využívaná je při posuzování slohových prací klasifikace.

V05: Co zahrnují učitelé ČJL na 2. stupni ZŠ do hodnocení slohových prací?

Učitelé ČJL na 2. stupni ZŠ zahrnují do hodnocení slohových prací nejvíce naplnění slohového útvaru (91,3 %), poté dodržení stanoveného tématu (86,1 %), originalitu a kreativitu (84,3 %). Spousta učitelů tam zařazuje i funkčnost a vhodnost použitých jazykových prostředků (80,9 %), dodržení členění textu (80,0 %) a dodržování pravopisných pravidel (79,1 %).

V06: Jaké parametry má slovní hodnocení ve výuce ČJL na 2. stupni ZŠ?

Výsledek této výzkumné otázky není překvapující. U většiny učitelů převažuje v obsahu slovního hodnocení zdůrazňování předností žáků (92,2 %). Ve stejném procentuálním zastoupení zapojují učitelé do slovního hodnocení doporučení na postupy při dalším učení (82,6 %) a upozornění na nedostatky žáků (82,6 %). Naopak nejméně často se do slovního hodnocení zahrnuje srovnávání výkonu žáka s jejich předchozím výkonem.

V07: S kterými nevýhodami slovního hodnocení se setkávají učitelé ČJL 2. stupně ZŠ?

Největší nevýhodou je rozhodně časová náročnost zpracování slovního hodnocení (87,8 %). Pro učitele je určitě méně časově náročné jakékoliv práce ohodnotit známkou než k tomu vytvářet podrobné slovní komentáře. Další nevýhody, na kterých se shodl větší počet učitelů, byly: nedostatek času na diagnostiku žáka, nesrozumitelnost slovního hodnocení pro žáky, slovní hodnocení je komplikací k přijímacím zkouškám na střední školy a absence kritérií, šablon či generátorů pro slovní hodnocení ve škole.

V08: S kterými výhodami slovního hodnocení se setkávají učitelé ČJL 2. stupně ZŠ?

Výhody slovního hodnocení byly více vyrovnané. Žádná počtem učitelů nepřevažovala tak, jak to bylo u nevýhod. Mezi nejčastější výhody slovního hodnocení učitelé ČJL řadí poskytování přesnější zpětné vazby, poskytování vodítek k nápravě chyb, poukazování zároveň na slabé i silné stránky žáka, odbourávání strachu z hodnocení a zvyšování motivace žáků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala slovnímu hodnocení a jeho využívání v hodinách ČJL na 2. stupni ZŠ. Cílem teoretické části bylo vystihnout informace týkající se hodnocení, jeho specifika, funkce, formy a typy a podrobněji popsat vše podstatné ohledně slovního hodnocení. Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ s používáním slovního hodnocení.

Teoretická část byla rozdělená do šesti kapitol. První kapitola se věnovala obecným informacím o hodnocení, druhá školnímu hodnocení a jeho specifikům, třetí rozebírala funkce školního hodnocení, čtvrtá kapitola řešila typy školního hodnocení a pátá kapitola jeho formy. Poslední kapitola byla nejpodstatnější, jelikož byla věnovaná slovnímu hodnocení. V této kapitole bylo popsáno slovní hodnocení, jeho typy, formy, požadavky na slovní hodnocení, jeho formulace a sdělování, dále pak vysvědčení v podobě slovního hodnocení. Také v této kapitole došlo k porovnání slovního hodnocení a klasifikace, uvedení jejich výhod i nevýhod. V neposlední řadě je součástí této kapitoly podkapitola, která rozebírala slovní hodnocení v hodinách českého jazyka a literatury se zaměřením na jazykovou a komunikační a slohovou výchovu na 2. stupni ZŠ.

Empirická část se zabývala zkušenostmi učitelů ČJL vyučujících na 2. stupni ZŠ se slovním hodnocením. Výzkum proběhl pomocí kvantitativního dotazníku, který vyplňovali učitelé ČJL působící na 2. stupni ZŠ, a jeho výsledky byly v empirické části interpretovány. Výsledky výzkumu však nebyly moc příznivé, jelikož se zjistilo, že slovní hodnocení není mezi těmito učiteli populární i přesto, že v něm učitelé spatřují mnoho výhod. Z výsledků výzkumu lze vyvodit, že podpora ze strany školy je nedostatečná a pouze malý podíl respondentů využívá slovní hodnocení při posuzování vybraných aktivit v hodinách ČJL. Hlavní cíl výzkumu bakalářské práce se tedy podařilo naplnit, neboť výzkum ukázal, že učitelé vyučující ČJL na 2. stupni ZŠ mají málo zkušeností s používáním slovního hodnocení.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, zda je slovní hodnocení podporováno vedením školy. Pouze 4,3 % učitelů uvedlo, že je ve školách upřednostňováno slovní hodnocení, zatímco u 69,6 % učitelů je upřednostňována klasifikace, zbylá část respondentů uvedla, že vedení školy neupřednostňuje jednu z forem hodnocení. Většina učitelů nemá ve školách stanovená kritéria pro slovní hodnocení ani předpřipravené šablony pro slovní hodnocení. První dílčí cíl se tedy podařilo naplnit. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, při kterých aktivitách v jazykové výchově využívají učitelé v hodinách ČJL na 2. stupni ZŠ slovní hodnocení. Zjistilo se, že

slovní hodnocení se využívá u všech vybraných aktivit, avšak pouze malé procento všech respondentů aktivity takhle hodnotí. Při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí má slovní hodnocení výrazně vyšší zastoupení respondentů (6,1 %) než v jiných aktivitách. Nejvíce u vybraných aktivit převažuje hodnocení klasifikací. Tento cíl byl tedy opět naplněn. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí slohové práce a co do hodnocení slohových prací zahrnují. Co se týče slohových prací, zde byly výsledky příznivější, jelikož učitelé nejčastěji slohové práce hodnotí kombinací slovního hodnocení a klasifikace. Což znamená, že známku doplňují o slovní komentář. Učitelů, kteří hodnotí slohové práce pouze slovním hodnocením (13,9 %), je více než učitelů, kteří je hodnotí klasifikací (10,4 %). Toto je také velice přívětivý výsledek. Bylo zjištěno, že učitelé ve slohových pracích nejčastěji hodnotí naplnění slohového útvaru, dodržení stanoveného tématu a originalitu a kreativitu. Tento cíl se podařilo splnit. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jaké parametry má slovní hodnocení v hodinách ČJL na 2. stupni ZŠ. Učitelé nejčastěji do svého slovního hodnocení zapojují vyzdvihování předností svých žáků, upozorňování na nedostatky svých žáků a doporučení na postupy při dalším učení. Tento dílčí cíl byl naplněn. Posledním cílem bylo zjistit, jaké výhody a jaké nevýhody spatřují učitelé ČJL na 2. stupni ZŠ ve slovním hodnocení. Učitelé nejčastěji spatřují nevýhodu v časové náročnosti zpracování slovního hodnocení (87,8 %), dále pak např. v nedostatku času na diagnostiku žáka, v nesrozumitelnosti slovního hodnocení pro žáky, v tom, že je slovní hodnocení komplikací k přijímacím zkouškám na střední školy, a v absenci kritérií, šablon či generátorů pro slovní hodnocení ve škole. Nejčastěji uváděné výhody byly: poskytování přesnější zpětné vazby, slovní hodnocení může poskytovat vodítka k nápravě chyb, slovní hodnocení může poukazovat zároveň na slabé i silné stránky žáka, odbourávání strachu z hodnocení a zvyšování motivace žáků. Tento cíl se opět podařilo splnit.

Co se předpokladů týče, potvrdil se pouze jeden. Tento předpoklad se týkal parametrů slovního hodnocení. V něm jsem předpokládala, že učitelé do slovního hodnocení nejčastěji zahrnují vyzdvihování předností svých žáků a upozornění na nedostatky svých žáků. Ostatní předpoklady, které se nepotvrdily, se týkaly např. preference slovního hodnocení vedením školy, preference druhů hodnocení při posuzování vybraných aktivit v jazykové výchově, preference druhů hodnocení při posuzování slohových prací, prvků hodnocených ve slohových pracích, výhod a nevýhod slovního hodnocení.

Slovní hodnocení je druh hodnocení, který umožňuje učitelům vyjádřit se k celé osobnosti žáka, k jeho cestě při osvojování si učiva. Pomáhá jim přímo se vyjádřit

k jednotlivým problémům, se kterými se žák potýká, a zároveň jej pochválit za to, co mu problém nedělá. Slovním hodnocením mohou učitelé žáky navést na správnou cestu a doporučit jim, jak mají postupovat při dalším učení. Zejména pro žáky na 2. stupni ZŠ je na místě využívat slovní hodnocení, může to snížit jejich úzkost z hodnocení, zvýšit jejich motivaci, zlepšit jejich vztah ke škole nebo třeba i zvýšit jejich sebevědomí. Je důležité, aby každý žák byl pochválen, ať už za vědomosti nebo za snahu. Tohle však pouhá známka nevystihne. Samotní respondenti ve slovním hodnocení vidí spoustu výhod, proto by byla velká škoda, kdyby se slovní hodnocení v hodinách ČJL nevyužívalo častěji.

ZDROJE

ODBORNÁ LITERATURA

ANDRÁŠOVÁ, Hana. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČERVENKA, Stanislav a kol. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA, 1994.

ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-85282-91-7.

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

SOLFRONK, Jan. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.

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

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Učitel'ské listy: „Vyzkoušejte slovní hodnocení místo známek“ vybíží Ondřej Stefl, zakladatel ScioŠkol. [online]. In: *ucitelske-listy.cz* 14.5.2020. [cit. 12.11.2023]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2020/05/vyzkousejte-slovni-hodnoceni-misto.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
ČJL	český jazyk a literatura
např.	například
př.	příklad
s.	strana
tzv.	takzvaně
ZŠ	základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Pohlaví respondentů

Graf 2 – Délka učitelské praxe respondentů

Graf 3 – Upřednostňovaný druh hodnocení vedením školy

Graf 4 – Kritéria pro slovní hodnocení ve školách

Graf 5 – Šablony pro slovní hodnocení

Graf 6 – Nejčastější zpětná vazba v jazykové výchově

Graf 7 – Preferovaný druh hodnocení u diktátů

Graf 8 – Forma slovního hodnocení u diktátů

Graf 9 – Preferovaný druh hodnocení u doplňovacích cvičení

Graf 10 – Forma slovního hodnocení u doplňovacích cvičení

Graf 11 – Preferovaný druh hodnocení u syntaktických rozborů věty

Graf 12 – Forma slovního hodnocení při posuzování syntaktických rozborů věty

Graf 13 – Preferovaný druh hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí

Graf 14 – Forma slovního hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na rozlišování druhů souvětí

Graf 15 – Preferovaný druh hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět

Graf 16 – Forma slovního hodnocení při posuzování cvičení zaměřených na určování druhů vedlejších vět

Graf 17 – Nejčastější zpětná vazba v komunikační a slohové výchově

Graf 18 – Preferovaný druh hodnocení u slohových prací

Graf 19 – Forma slovního hodnocení u slohových prací

Graf 20 – Prvky hodnocené ve slohových pracích

Graf 21 – doporučení na postupy při dalším učení v rámci slovního hodnocení

Graf 22 – Vyzdvihování předností žáků v rámci slovního hodnocení

Graf 23 – Upozornění na nedostatky žáků v rámci slovního hodnocení

Graf 24 – Srovnávání výkonu žáka s jeho předchozím výkonem v rámci slovního hodnocení

Graf 25 – Nevýhody slovního hodnocení

Graf 26 – Výhody slovního hodnocení

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník – Slovní hodnocení v hodinách ČJL na 2. stupni ZŠ pohledem učitelů

Příloha č. 1

Dotazník – Slovní hodnocení v hodinách ČJL na 2. stupni ZŠ pohledem učitelů

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Kristýna Dokoupilová a studuji obor Český jazyk a Výchova ke zdraví se zaměřením na vzdělávání na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro bakalářskou práci na téma "Slovní hodnocení v hodinách českého jazyka na 2. stupni ZŠ pohledem učitelů".

Účast na výzkumu je zcela anonymní a dobrovolná. Chtěla bych Vás poprosit o co nejpresnější a nejpravdivější odpovědi.

Moc Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Kristýna Dokoupilová

1) Jaké je Vaše pohlaví?

- muž
- žena

2) Jaká je délka Vaší praxe?

- 0–5 let
- 6–10 let
- 11–20 let
- 21–30 let
- 31 let a více

3) Kterou formu hodnocení vedení školy, na které působíte, upřednostňuje?

- pouze slovní hodnocení
- pouze klasifikace
- vedení školy neupřednostňuje jednu z forem hodnocení (slovní hodnocení a klasifikace mají pro vedení školy stejnou hodnotu)

4) Má Vaše škola stanovená kritéria pro slovní hodnocení, kterými se musíte řídit?

- ano
- ne

- 5) Máte předpřipravené šablony pro slovní hodnocení?
- ano
 - ne
- 6) Které **druhy** hodnocení nejčastěji používáte u žáků při poskytování zpětné vazby v jazykové výchově?
- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
 - klasifikace
 - kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - jiné
- 7) Který **druh** hodnocení preferujete při posuzování **diktátů**?
- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
 - klasifikace
 - kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - jiné hodnocení
- 8) V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou **formu slovního hodnocení** využíváte při posuzování **diktátů** nejčastěji?
- ústní
 - písemná
 - kombinace ústní a písemné formy
- 9) Který **druh** hodnocení preferujete při posuzování **doplňovacích cvičení**?
- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
 - klasifikace
 - kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - jiné hodnocení
- 10) V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, jakou **formu slovního hodnocení** využíváte při posuzování **doplňovacích cvičení** nejčastěji?
- ústní
 - písemná
 - kombinace ústní a písemné formy
- 11) Který **druh** hodnocení preferujete při posuzování **syntaktických rozborů věty** (určování větných členů)?
- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
 - klasifikace

- kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - jiné hodnocení
- 12) V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou **formu slovního hodnocení** využíváte při posuzování **syntaktických rozborů věty** (určování větných členů) nejčastěji?
- ústní
 - písemná
 - kombinace ústní a písemné formy
- 13) Který **druh** hodnocení preferujete při posuzování **cvičení zaměřená na rozlišování druhů souvětí (souvětí podřadné, souvětí souřadné)**?
- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
 - klasifikace
 - kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - jiné hodnocení
- 14) V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou **formu slovního hodnocení** využíváte při posuzování **cvičení zaměřená na rozlišování druhů souvětí (souvětí podřadné, souvětí souřadné)** nejčastěji?
- ústní
 - písemná
 - kombinace ústní a písemné formy
- 15) Který **druh** hodnocení preferujete při posuzování **cvičení zaměřená na určování druhů vedlejších vět**?
- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
 - klasifikace
 - kombinace slovního hodnocení a klasifikace
 - jiné hodnocení
- 16) V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou **formu slovního hodnocení** využíváte při posuzování **cvičení zaměřená na určování druhů vedlejších vět** nejčastěji?
- ústní
 - písemná
 - kombinace ústní a písemné formy
- 17) Které **druhy** hodnocení nejčastěji používáte u žáků při poskytování zpětné vazby **v komunikační a slohové výchově**?

- slovní hodnocení
- klasifikace
- kombinace slovního hodnocení a klasifikace
- jiné

18) Který **druh** hodnocení preferujete při posuzování **slohových prací**?

- slovní hodnocení (ústní nebo písemná forma)
- klasifikace
- kombinace slovního hodnocení a klasifikace
- jiné hodnocení

19) V případě, že jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď „slovní hodnocení“, kterou **formu slovního hodnocení** využíváte při posuzování **slohových prací**?

- ústní
- písemná
- kombinace ústní a písemné formy

20) Vyberte z následujících možností, co zahrnujete do hodnocení slohových prací.

- dodržování pravopisných pravidel
- naplnění slohového útvaru
- dodržení stanoveného tématu
- dodržení stanoveného rozsahu textu
- dodržení členění textu (odstavce)
- funkčnost a vhodnost použitých jazykových prostředků
- úprava slohové práce
- originalita, kreativita (např. námětu, jazykového vyjadřování)
- jiné

21) Obsahuje Vaše slovní hodnocení doporučení na postupy při dalším učení?

- ano
- ne
- někdy ano, někdy ne

22) Vyzdvihujete ve slovním hodnocení přednosti svých žáků?

- ano
- ne
- někdy ano, někdy ne

23) Upozorňujete ve slovním hodnocení na nedostatky svých žáků?

- ano

- ne
- někdy ano, někdy ne

24) Srovnáváte ve slovním hodnocení výkon žáka s jeho předchozím výkonem?

- ano
- ne
- někdy ano, někdy ne

25) Vyberte z následujících možností, které **nevýhody** spatřujete v užívání slovního hodnocení.

- nesrozumitelnost slovního hodnocení pro žáky
- nesrozumitelnost slovního hodnocení pro rodiče
- slovní hodnocení je komplikací k přijímacím zkouškám na střední školy
- nedostatečná objektivnost slovního hodnocení
- nedostatek času na diagnostiku žáka (sběr podkladů pro vypovídající hodnocení trvá dlouho)
- časová náročnost zpracování slovního hodnocení
- nedostatek informací k tvorbě slovního hodnocení (např. jak postupovat při slovním hodnocení, jak formulovat slovní hodnocení)
- absence kritérií, šablon či generátorů pro slovní hodnocení ve škole
- jiné
- nevnímám žádnou nevýhodu

26) Vyberte z následujících možností, které **výhody** spatřujete v užívání slovního hodnocení.

- zvyšování motivace žáků
- zlepšování výkonu žáků
- odbourávání strachu z hodnocení
- poskytování přesnější zpětné vazby (slovním hodnocením lze zachytit celou osobnost dítěte – jeho vědomosti, snahu, přístup k učení apod.)
- slovní hodnocení může poukazovat zároveň na slabé i silné stránky žáka
- slovní hodnocení může poskytovat vodítka k nápravě chyb
- slovní hodnocení umožňuje posílit vztahy mezi učiteli a žáky
- jiné
- nevnímám žádnou výhodu