

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2016-2018

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Renáta Prokopová

**Vliv diagnostické a evaluační činnosti učitele cizího jazyka
na výkonnost a motivaci žáka**

Praha 2018

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2016-2018

DIPLOMA THESIS

Renáta Prokopová

**The Impact of the Foreign Language Teacher's Diagnostic
and Evaluation Activities on the Performance and Motivation
of Pupils**

Prague 2018

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 16.5.2018

Renáta Prokopová

Poděkování

V první řadě děkuji panu PhDr. Milanu Demjanenkovi, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za jeho trpělivost, cenné rady a čas, který konzultacím a vedení mé práce věnoval.

Taktéž bych ráda poděkovala za spolupráci a ochotu pedagogům a studentům, kteří mi poskytli cenný materiál pro empirickou část diplomové práce, a vedení škol za svolení a podporu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem diagnostikování, evaluace a hodnocení žáků v hodinách cizího jazyka na základní škole. Teoretická část práce seznamuje s poměrně obsáhlou problematikou pedagogické diagnostiky a evaluace, s jejich terminologií, vymezením, historií, vývojem, typy a metodami, přičemž závěr teoretické části je věnován problematice hodnocení a klasifikace žáků přímo v hodinách cizího jazyka.

Pro praktickou část diplomové práce byla zvolena metoda pozorování a dotazníků, které měly zjistit, jak ve vybraných školách učitelé přistupují k diagnostikování a hodnocení žáků, a jak tuto činnost svých pedagogů hodnotí žáci. Cílem práce je ověřit, do jaké míry se přístupy učitelů ve vybraných školách shodují s teorií a moderními trendy, a co z hodnotících činností učitele nejvíce žáky ovlivňuje.

Klíčová slova

diagnostická kompetence, evaluace, formativní hodnocení, hodnocení, klasifikace, klíčové kompetence, kompetence, pedagogická diagnostika, pedagogická evaluace

Annotation

The subject of the diploma thesis is the diagnostics, evaluation and assessment of students in foreign language lessons at primary school. The theoretical part of the thesis deals with the considerably extensive topic of pedagogical diagnostics and evaluation, their terminology, definition, history, development, types and methods; in the end, it focuses on the assessment and marking of students directly in foreign language lessons.

For the empirical part, the method of observation and open questionnaires was chosen. The aim was to find out how teachers at the schools in question approach the diagnostics and assessment of students and, how these teachers' activities are seen by the students. The goal of the thesis is to determine to what extent the teachers' attitudes correspond with the theory and today's trends, as well as which of the evaluation activities influence students the most at these schools.

Keywords

assessment, competence, diagnostic competence, evaluation, formative assessment, key competences, marking, pedagogical diagnostics, pedagogical evaluation

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 POJEM PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A EVALUACE.....	13
2 PEDAGOGICKÁ EVALUACE	16
3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA – ZÁKLADNÍ POJMY	17
3.1 Pedagogická a pedagogicko-psychologická diagnostika	19
3.2 Objekt a subjekt pedagogické diagnostiky	20
4 TYPY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	24
5 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	30
6 PEDAGOGICKÁ AUTOEVALUACE.....	38
7 KOMPETENCE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE	43
7.1 Klíčové pedagogické kompetence	44
7.2 Diagnostická kompetence učitele	45
8 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE	46
8.1 Funkce hodnocení	48
9 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA.....	51
9.1 Specifika hodnocení žáků v hodinách anglického jazyka	53
9.2 Práce s chybou	55
9.3 Typy hodnocení podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky	57
PRAKTICKÁ ČÁST	59
10 VÝZKUMNÉ METODY	59
11 STANOVENÍ HYPOTÉZ	61
12 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	63
13 HOSPITACE V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA.....	65
13.1 Hospitace č.1	66

13.2	Hospitace č. 2.....	67
13.3	Hospitace č. 3.....	69
13.4	Hospitace č. 4.....	70
13.5	Hospitace č. 5.....	71
13.6	Hospitace č. 6.....	72
13.7	Hospitace č. 7.....	73
13.8	Hospitace č. 8.....	74
13.9	Hospitace č. 9.....	75
14	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	79
14.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření: žáci	82
15	VYHODNOCENÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	94
15.1	Vyhodnocení hypotéz	98
	ZÁVĚR	100
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	103
	SEZNAM ZKRATEK	106
	SEZNAM GRAFŮ	107
	SEZNAM PŘÍLOH.....	108

ÚVOD

Profese učitele je provázena po celá staletí mnohými úskalími, ale snad ještě nikdy nebyla učitelská práce tolik náročná na teoretickou přípravu a znalosti z mnoha oblastí lidského vědění, a zároveň tak málo oceňovaná a uznávaná jako dnes. Navzdory statistikám a sociologickým průzkumům, podle kterých se učitelské povolání v České republice těší poměrně vysoké prestiži, není postavení českých učitelů v očích veřejnosti příliš lichotivé. Mnozí rodiče berou učitele jako někoho, kdo je tu proto, aby za ně převzal odpovědnost za výchovu a vzdělání jejich dětí, když oni, pro přílišné pracovní vytížení a hektické životní tempo, na výchovu nemají čas. K ne zrovna příznivému postavení učitelů v naší společnosti přispívá i jejich nedostatečné finanční ohodnocení. Dle zprávy, kterou pravidelně zveřejňuje OECD, byli ještě nedávno čeští učitelé, v porovnání s učiteli z dalších třiceti čtyř sledovaných zemí, nejhůře placeni ve srovnání s průměrným výdělkem obdobně vzdělaných lidí. Údaje zveřejněné v poměrně nedávné době hovořily dokonce o pouhých padesáti procentech výdělku ostatních vysokoškolsky vzdělaných lidí v České republice. To lze považovat za alarmující zjištění a je načase se začít ptát, jak co nejrychleji situaci zlepšit. Učitelé sbory stárnou, mladí pedagogové často odcházejí na lépe placená místa a na školách začíná být nouze o zkušené a pro svoji práci zapálené učitele.

Pedagog 21. století disponuje širokou škálou vědomostí a dovedností. Vedle odborných znalostí, které by měly být samozřejmostí, by měl být každý učitel vybaven celou řadou dalších kompetencí. Problematice kompetencí učitele je v odborné literatuře věnováno mnoho prostoru a každý autor se vypořádává s výčtem nezbytných kompetencí po svém. Švec například považuje za zásadní kompetence založené na dovednostech, a dělí je na:

- ✓ psycho-pedagogickou kompetenci – např. schopnost analyzovat učivo, formulovat cíle, organizovat učební činnost, reagovat na nepředvídané situace v průběhu vyučování atd.;
- ✓ komunikativní kompetenci – dovednost komunikovat s žáky i jejich rodiči;
- ✓ diagnostickou kompetenci – schopnost analyzovat výkon žáka, klima ve třídě atd.;
- ✓ osobnostní kompetenci – empatie, tolerance, trpělivost, důslednost atd.;

- ✓ rozvíjející kompetenci – schopnost dále se vzdělávat, reflektovat změny, inovace, schopnost využívat informační technologie atd.¹

Vašutová zmiňuje sedm základních oblastí kompetencí, které se později staly východiskem pro model profesního standardu učitelů. Jde o následující kompetence:

- ✓ předmětová,
- ✓ didaktická / psycho-didaktická,
- ✓ pedagogická,
- ✓ diagnostická a intervenční,
- ✓ sociální, psychosociální a komunikativní,
- ✓ manažerská a normativní,
- ✓ profesně a osobnostně kultivující.²

Kyriacou považuje za základní pedagogické dovednosti:

- ✓ plánování a přípravu,
- ✓ realizaci vyučovací hodiny,
- ✓ řízení vyučovací hodiny,
- ✓ klima třídy,
- ✓ kázeň,
- ✓ hodnocení prospěchu žáků,
- ✓ reflexi a sebehodnocení (evaluaci) vlastní práce.³

Jak je z předcházejícího výčtu zřejmé, ať je pohled jednotlivých autorů jakkoli rozmanitý, v žádném výčtu potřebných učitelských dovedností nechybí dovednosti diagnostické, evaluační či hodnotící. Tato kompetenční oblast patří mezi zásadní pedagogické kompetence. Žádný zodpovědný učitel by neměl podceňovat význam diagnostiky a

¹ ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, s. 34–36. ISBN 80-85931-70-2.

² VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007, s. 34. ISBN 978-80-7290-325-2.

³ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012, s. 24-26. ISBN 978-80-262-0052-9.

hodnocení v průběhu vyučovacího procesu i mimo něj, protože vhodné nebo naopak nevhodné použití diagnostických metod a hodnotících přístupů či jejich nedostatečnost nebo absence může zásadně ovlivnit žákovu sebevědomí, jeho vztah k předmětu, učení, ale i jeho úspěšnost ve škole a později v dalším životě. Ačkoli diagnostická kompetence je pouze jedním z mnoha faktorů, které se podílejí na formování žákovy osobnosti, zaslouží si stejnou pozornost jako všechny ostatní.

V průběhu let se pohled na význam diagnostiky měnil. Zatímco dříve se kladl důraz zejména na hodnocení a následné známkování po vyučovacím procesu, a mnohem méně se věnovala pozornost diagnostice žáka či skupiny v průběhu vyučování nebo dokonce před ním, dnes je situace jiná. Mnohem více je kladen důraz na diagnostiku před samotným vyučováním. V této souvislosti se zvyšují nároky na učitele a vzrůstá význam diagnostické kompetence současných pedagogů.⁴

Cílem diplomové práce je představit poměrně nové, ale významné pedagogické disciplíny, kterými pedagogická diagnostika a evaluace bezesporu jsou, a pohlédnout na ně očima učitele a studenta cizího jazyka, a na základě tohoto pohledu posoudit míru vlivu diagnostiky a hodnocení na výkon žáka, na jeho motivaci a výsledky.

V teoretické části diplomové práce je věnován prostor základní terminologii z oblasti pedagogické diagnostiky a evaluace, historii obou oborů, metodám, cíli a procesu diagnostikování. Vzhledem k faktu, že hranice mezi pojmy pedagogická diagnostika a evaluace bývá často značně nejasná, vágní a pojmy pedagogická evaluace a diagnostika bývají často zaměňovány či slučovány v jedno, seznámí diplomová práce čtenáře s pohledem na obě disciplíny a dále se bude věnovat hlavně oblasti diagnostiky a hodnocení žáků v hodinách cizího, respektive anglického jazyka.

V praktické části se diplomová práce zaměřuje na činnost jednotlivých učitelů v průběhu hodiny, jejich postoj k žákům, k jejich diagnostikování a hodnocení. Práce se věnuje i otázce autoevaluace, a to jak učitele, tak žáka, a zároveň postojem žáků k hodnocení.

⁴ KRYKORKOVÁ, H. *Pedagogická psychologie*. Přednáška. Praha: FF UK, 2014.

V rámci empirické části je představeno několik konkrétních pozorování učitelské práce v oblasti výuky cizího jazyka. Formou dotazníku bylo osloveno několik kantorů, žáků a studentů, kteří se vyjadřují k otázce hodnocení a diagnostiky na základě svých zkušeností a svého pohledu na danou problematiku. Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jak se realita v prostředí běžné základní školy v oblasti pedagogické diagnostiky liší od teorie, do jaké míry se učitelé cizího jazyka zabývají individuálními zvláštnostmi dětí, jak používají jednotlivé diagnostické nástroje a jak vnímají hodnocení a testování samotní žáci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJEM PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A EVALUACE

Mezi odbornou veřejností neexistuje absolutní shoda v zařazení pojmu pedagogická evaluace a diagnostika. Některá pojetí tyto dva pojmy striktně oddělují, jiná je považují za totožné. Např. v *Mezinárodní encyklopedii pedagogické evaluace* soudí američtí odborníci, že diagnostikování (*assessment*), testování a veškeré hodnocení žáků je součástí pedagogické evaluace (*educational evaluation*), nikoli samostatnou pedagogickou disciplínou.⁵ Nesourodosti v pojetí daných pojmů odpovídá i rozdíl v terminologii. Ve většině evropských jazyků se shodně používá pojem diagnostika a diagnostikování, zatímco v angličtině je pojem „*diagnostics*“ používán spíše pro oblast speciální pedagogiky a tam, kde se jedná o zjišťování a popisování nějakých poruch, nezpůsobilostí apod. Termín diagnostika je v angličtině běžně nahrazován již zmíněným výrazem „*assessment*“, což v překladu znamená hodnocení či posudek.⁶

Stejně tak Mertin nebo Gillernová nerozlišují úplně striktně termíny evaluace a diagnostika. Mertin v úvodu své knihy hovoří o nezbytnosti diagnostické kompetence každého učitele. Argumentuje tím, že bez znalosti učebních předpokladů žáka, aktuální úrovně jeho znalostí, ale ani bez znalosti jeho osobnostní charakteristiky a vztahů ve třídě či rodinných souvislostí nemůže být jeho edukační činnost dostatečně efektivní. Učitel musí všechny tyto informace získat vlastní aktivitou, pro kterou uvádí Mertin řadu pojmů, jako měření, testování, diagnostika či evaluace. Sám pak preferuje termín diagnostika, který mu připadá nejvýstižnější pro současný komplexní a kontextuální pohled. Dle Mertina je termín měření či testování příliš úzký a nevystihuje celkový pohled, a evaluace zase představuje spíše hodnocení žáka a jeho výsledků nebo celkové hodnocení školy

⁵ WALBERG, H. a J. HAERTEL In: PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál 2006, s.133. ISBN 80-7178-944-5.

⁶ GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 10. ISBN 978-80-89132-91-1.

apod. Naproti tomu diagnostika je prováděna s cílem zajistit dostatek informací pro další práci. Nicméně i on uvádí, že pojmy jsou někdy užívány jako synonyma.⁷

Gillernová hovoří o evaluaci žáků, učitelů, třídy či školy jakožto o nezbytné součásti fungování celé instituce a o nutnosti řádného diagnostikování, bez kterého by byl výchovně vzdělávací proces neefektivní a postrádal by smysl.⁸

Gavora, na rozdíl od předchozího pojetí, striktně oba pojmy rozděluje. Dle něj je pedagogická evaluace nadřazena pedagogické diagnostice, neboť se zabývá problematikou ze širšího pohledu. Nezajímá ji jednotlivec, ale zkoumá edukační realitu jako celek, zatímco pedagogická diagnostika hodnotí konkrétní případy – žáky nebo třídy. V případě pedagogické evaluace jde o vyhodnocování stavu, kvality a efektivnosti celého vzdělávacího systému. Může postihovat celý systém, stejně jako jednotlivé kraje či školy. Uplatňuje se tedy jak na celostátní, ev. mezinárodní úrovni, tak i na úrovni regionální nebo lokální. Pedagogickou evaluaci lze dle Gavory považovat tedy za nástroj vzdělávací politiky. Uskutečňují ji specializovaní odborníci a zpravidla se její výsledky, na rozdíl od výsledků pedagogického diagnostikování, nedostanou k žákům a rodičům. Žák je v tomto případě pouze jedním z mnoha prvků ve zkoumané „množině“.⁹

Oba termíny rozděluje i Průcha, který se zabývá oběma disciplínami odděleně, ačkoli uznává, že pedagogická diagnostika i pedagogická evaluace jsou si velice blízké a často používají i stejné metody. Rozdíl vidí Průcha spíše v základním přístupu. Zatímco pedagogická evaluace se zabývá hodnocením jevů a procesů edukační reality, a to převážně z širšího a systémového pohledu, zkoumané jevy se snaží uchopit spíše kvantitativně, ve velkých populacích a z výsledků vyvozuje zobecňující závěry, pedagogická diagnostika nejen hodnotí, ale také mapuje stav jevů a procesů, jejich vlastnosti, odchylky a příčiny odchylek a zaměřuje se na jednotlivého žáka, třídu či školu.

⁷ MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2. dopl. a aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s. 19. ISBN 978-80-7552-014-2.

⁸ MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2. dopl. a aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s. 288. ISBN 978-80-7552-014-2.

⁹ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 26–27. ISBN 978-80-89132-91-1.

Její poznatky poskytují informace pro konkrétní edukační činnost a zpravidla je nelze zobecnit a použít v širším měřítku. Nicméně i Průcha uvádí, že neexistuje ostrá hranice mezi oběma přístupy, což se projevuje často i v odborných pedagogických textech, kde se můžeme setkat s termínem diagnóza nebo diagnostikování i v případech kdy se jedná o jevy hromadné a zobecňující.¹⁰

Diplomová práce se pokusí představit obě disciplíny jako dva samostatné obory, nicméně se ve svém textu občas nevyhne prolínání obou termínů. V práci budou představena základní fakta z teorie obou disciplín, přičemž, jak již bylo řečeno v úvodu, pozornost bude zaměřena zejména na pedagogickou diagnostiku, a to s ohledem na práci učitele cizího jazyka.

¹⁰ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 132-134. ISBN 80-7178-944-5.

2 PEDAGOGICKÁ EVALUACE

Termín **evaluace** má původ v anglickém slově *evaluation*, jehož ekvivalentem je taktéž výraz *assessment*. Oba výrazy překládáme jako hodnocení. Obecně se tedy tento termín často používá ve smyslu hodnocení žáka, jeho známkování. Nicméně se vstupem ekonomických úvah do takových odvětví jako je pedagogika nebo andragogika, se termín evaluace začal stále častěji vyskytovat v souvislosti s vědeckým pojetím hodnocení. Zde je pak pojem evaluace chápán jakožto hodnocení, které pomocí exaktních metod stanovuje úroveň či kvalitu zkoumaného jevu.

V posledních desetiletích došlo k masivnímu rozvoji teorie a metodologie evaluace, a to zejména v edukačním prostředí, což vedlo k tomu, že **pedagogická evaluace** dnes představuje samostatnou vědeckou disciplínu. Konkrétně jde o hodnocení, které je prováděno přesnými metodami a vede k objektivním a ověřitelným výsledkům. Pedagogická evaluace se zaměřuje na zjišťování, srovnávání a objasňování dat, která charakterizují aktuální stav, výsledky i celé fungování vzdělávacího systému. Jde např. o hodnocení jednotlivých škol či škol jednotlivých stupňů, učitelů, výukových materiálů, ale i o hodnocení celých vzdělávacích procesů a jejich výsledků. Tato zjištění pak slouží pro další plánování vzdělávacího systému, ale také pro účely objasnění zkoumaných jevů pro účely pedagogické či andragogické teorie.

Pedagogická evaluace se opírá o vlastní metodologii měření, která se nazývá **edukometrie**. Ta je detailně rozpracovaná zejména v oblasti měření a následném porovnávání edukačních výsledků (např. projekt PISA) a pracuje zejména se speciálně konstruovanými testy, kterými se zjišťují faktory ovlivňující tyto výsledky. V andragogice zatím není evaluace příliš rozpracovaná, mnohé jevy ve vzdělávání dospělých nejsou hodnoceny vůbec nebo jsou hodnoceny hodně nedostatečně. Na poli evaluace čeká andragogy ještě hodně práce.¹¹

¹¹ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 95, 105, 208. ISBN 978-80-247-4748-4.

3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA – ZÁKLADNÍ POJMY

Stejně jako neexistuje ostrá hranice mezi pedagogickou diagnostikou a pedagogickou evaluací a dělení obou disciplín je často značně vágní, tak i nahlížení na pedagogickou diagnostiku jako na samostatnou vědní disciplínu se různí. Stále ještě mezi některými odborníky panuje názor, že pedagogická diagnostika není samostatným pedagogickým odvětvím. Průcha nicméně řadí pedagogickou diagnostiku mezi samostatné vědecké disciplíny, neboť je to obor mající vlastní teorii, metodologii, výzkum i strukturu.¹²

Diagnostika je termín vyskytující se primárně v medicíně. Odtud jej postupně převzaly další vědní obory, jako je pedagogika, psychologie nebo technické disciplíny. Zelinková definuje pedagogickou diagnostiku jako komplexní proces, jehož cílem je poznání, posouzení a hodnocení celého vzdělávacího procesu i jeho účastníků a dělí diagnostiku na dvě základní složky: složku obsahovou, která zjišťuje dosaženou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, a složku procesuální, která se zabývá způsobem, jakým výchova a vzdělávání probíhají. Vše je doplněno posouzením emocionálně-sociální úrovně žáků, úrovní psychických funkcí a komplexní anamnézou dítěte. Nedílnou součástí diagnostiky by měla být i diagnóza práce učitele a jeho metodických postupů, stejně jako **hodnocení a klasifikace**.

Pojem pedagogická diagnostika je pojmem poměrně mladým, stejně jako vědní obor nesoucí stejný název. V českých poměrech se v pedagogice termín diagnostika začal objevovat na počátku 20. století v dílech J.V. Klímy, C. Stejskala a především V. Příhody, kterého lze považovat za zakladatele kvantitativních metod hodnocení.¹³ Gavora na toto téma uvádí, že termín pedagogická diagnostika se poprvé objevil již v roce 1910 u německého pedagoga a spisovatele K. Ingenkampa.¹⁴ Po roce 1948 vývoj pedagogické

¹² PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2., aktual. vyd. Praha: Portál, 2006, s. 132. ISBN 80-7178-944-5.

¹³ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 10–12. ISBN 978-80-262-0044-4.

¹⁴ KOMPOLT, P. In: GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma, 2015, s. 10. ISBN 978-80-89132-91-1.

diagnostice v Československu příliš nepřál. Diferenciace nebyla žádoucí, školy potřebovaly průměrné žáky. Testování a používání diagnostických metod bylo nepopulární. Výběr a umístování žáků se často stávalo politickým rozhodnutím a rozvoj mladé disciplíny byl násilně přerušen. Renesanci v oboru přinesla až šedesátá léta minulého století, kdy nastala změny ve školském systému a začalo se rozvíjet pedagogické poradenství. Termín pedagogická diagnostika se začínal poměrně rychle šířit a nabývat na významu. Určitý útlum zaznamenal obor ještě v době normalizace, kdy byla patrná izolace od zahraniční literatury, vědy a výzkumu. Nicméně i navzdory překážkám bylo od sedmdesátých let možné zaznamenat významný rozvoj speciálně-pedagogické diagnostiky, jakožto oboru, který významně rozšířil oblast diagnostiky běžné populace. Již v té době byl položen základ požadavku na diagnostickou kompetenci vybavené učitele.¹⁵ V současnosti patří diagnostická kompetence učitelů mezi stěžejní dovednosti. Nicméně pedagogická diagnostika, jakožto předmět zkoumání, má v českých zemích mnohem hlubší tradici. Její historii bychom mohli vystopovat již u Jana Amose Komenského, který ve svém díle vyzdvihoval nutnost poznávání, kontroly a hodnocení žáků. Např. v *Informatoriu školy mateřské* v kapitole „*Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovati sluší*“ se zabýval otázkou, kdy je dítě zralé na opuštění předškolního zařízení a nástup do školy. Komenský vyzdvihoval nutnost individuálního přístupu k posuzování zralosti dětí. Na jedné straně radil neposílat děti do školy před šestým rokem, tento věk nazývá „*příliš dětinským*“, na druhou stranu nedoporučoval ani čekat dlouho po šestém roce věku. Dle Komenského, otálení s nástupem do školy mohlo vést k zahálce. Kritérium pro vstup do školy definoval Komenský dvěma body. Prvním bodem bylo zvládnutí všeho, co se v mateřské škole zvládnout mělo, druhým bodem schopnost adekvátně svému věku zodpovídat otázky.¹⁶

Pedagogická diagnostika je, dle Gavory, zjišťováním, identifikací, charakterizováním a hodnocením úrovně žákova vývoje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Prostřednictvím diagnostiky pedagog zjišťuje, v jaké fázi se žák nachází, zda jeho výkon je v souladu

¹⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 10-11. ISBN 978-80-262-0044-4.

¹⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1975, s. 41-43. Č: 54-39-01.

s očekáváními či nikoli, a na základě těchto zjištění pak vytyčuje následné kroky, které by měly vést k dalšímu rozvoji žáka.¹⁷

Při stanovování diagnózy žáka je třeba mít na paměti, že přístup musí být maximálně citlivý. Diagnostikování či testování se rozhodně nesmí stát „nálepkováním“, které může následně negativně ovlivnit další žákův vývoj. V ideálním školském systému by se diagnostikování provádět mělo, nicméně není nezbytně nutné stanovovat diagnózu. Zelinková v této souvislosti uvádí např. školy M. Montessori, kde stanovení diagnózy pro další postup není třeba, neboť děti zde postupují naprosto přirozeně, v souladu se svými schopnostmi a založením. Z hlediska dítěte, ale i rodiny a školy, může mít dokonce stanovení diagnózy přesně opačné důsledky. Zatímco v některých případech nastoupí po zjištění přesné diagnózy úleva, jinde může diagnóza sloužit jako výmluva, a zejména u dětí mladšího školního věku může naopak hrozit riziko identifikace s diagnózou, což může vést k sebepodceňování, k nedůvěře v sebe sama a své schopnosti, a tím k horším výsledkům nebo dokonce k psychickým problémům.¹⁸

3.1 Pedagogická a pedagogicko-psychologická diagnostika

V odborné terminologii lze narazit na určité nesrovnalosti a často prolínání termínů pedagogická a pedagogicko-psychologická diagnostika. Hrabal vidí základní rozdíl mezi oběma disciplínami jednak v subjektu diagnostiky, tedy v tom, zda diagnostiku provádí pedagog či psycholog, tak v obsahu šetření.

Pedagogicko-psychologická diagnostika je chápána jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností osobnosti vychovávaného se zaměřením na další prognózu a optimalizaci rozvoje. Provádí ji učitel, vychovatel nebo psycholog a její smysl je hlavně poradenský.

¹⁷ GAVORA, P. In: ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 12. ISBN 978-80-262-0044-4.

¹⁸ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 12-14. ISBN 978-80-262-0044-4.

Naproti tomu, za jádro pedagogické diagnostiky pokládá Hrabal porovnávání činnosti a výkonu žáka s určitou pedagogickou normou, analýzu žakových předností a nedostatků a porovnání dosažené úrovně s úrovní cílovou. Pedagogická diagnostika je prováděna pedagogem a nesleduje poradenský záměr, nýbrž jí jde o aktuální zhodnocení žakových kompetencí.¹⁹

Při školním vzdělávání je třeba mít na mysli, že je nutné provádět diagnostiku ve dvou úrovních, a to diagnostiku „učení“ a diagnostiku „pro učení“. První jmenovaná se týká toho, jak se žák vypořádal s požadavkem na plnění obecně platných norem čili porovnáváme jeho výsledky se standardy nebo výsledky ostatních žáků, ve druhém případě hledáme nejvhodnější postup učení, v tomto případě nám jde více o žáka a jeho pokrok než o standardizované výsledky.²⁰

3.2 Objekt a subjekt pedagogické diagnostiky

Objektem pedagogické diagnostiky může být jednotlivý žák, stejně jako celá třída či dokonce celá vzdělávací instituce nebo vzdělávací systém jako celek. Z pohledu vyučujícího, je předmětem diagnostikování zejména dítě, žák. Nelze přehlížet jeho výpovědi, jeho vnímání situace. Zapojení dítěte do diagnostického procesu je pro správný průběh diagnostiky i pro dosažení výsledků výchovně-vzdělávacího procesu nezbytné. Dítě by mělo cítit spoluzodpovědnost za výsledek svého snažení. Zelinková uvádí několik hlavních otázek, na které by se diagnostikující pedagog měl zejména ptát:

1. **Jak dítě vnímá sebe samo?** – tj. co rádo dělá, v čem je úspěšné, jaké má potíže, zda je již řešilo, s kým, jak, s jakým výsledkem ...

¹⁹ HRABAL, V. *Diagnostika*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2004, s. 11–15. ISBN 80-246-0319-5.

²⁰ MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2. dopl. a aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s. 26. ISBN 978-80-7552-014-2.

2. **Jak dítě vnímá své postavení v rodině a pohled rodičů na jeho problémy** – zjišťujeme, zda se dítě nemusí bát se svými problémy doma svěřit, zda bývá trestáno, komu se raději svěřuje ...
3. **Jak dítě hodnotí svůj zdravotní stav** – zda má pocit, že bývá nemocno více nebo méně než spolužáci, zda se bojí nemoci ...
4. **Jaká je úroveň a způsob domácí přípravy z pohledu dítěte** – zajímá nás, kolik času dítě domácí přípravě věnuje, zda mu někdo pomáhá, zda má pocit, že se učí více nebo méně než spolužáci ...²¹

Subjektem pedagogické diagnostiky je učitel. Jeho diagnostická činnost probíhá v několika úrovních. Základem každého kontaktu mezi učitelem a žákem je spontánní a často neuvědomělé poznávání a hodnocení žáka a jeho chování. Na základě opakované informace, ať už kladné nebo záporné, si pak učitel vytváří obraz žáka. Tato **přirozená diagnostika** s sebou nese ovšem jistá rizika. Ani sebelépe připravený profesionál se nevyhne působení takových efektů jako např. zobecňování na základě prvního dojmu, haló efektu, kauzálních atribucí atd. Přirozená diagnostika by měla být jakýmsi stavebním kamenem, který je významným výchozím zdrojem informací, musí být ale následně doplněna další kritickou analýzou a odbornými postupy.

Učitel v pedagogickém procesu zakládá svoji diagnostickou činnost taktéž na úrovni **porovnávání výkonu žáka s předem stanovenými kritérii**. Ve vyučování to znamená různé podoby zkoušení, testování, ověřování a na základě toho **hodnocení a klasifikace**.

Neméně důležitou součástí diagnostiky žáka je i **autodiagnostika učitele**, která patří k nejnáročnějším diagnostickým disciplínám.²² Pedagog by měl cítit odpovědnost za úspěch, ale i neúspěch svých žáků. V této souvislosti stojí za zmínku výsledky výzkumu Mareše, Skalské a Kantorkové z roku 1994, kteří hledali odpověď na otázky týkající se pocitu zodpovědnosti za prospěch žáka, zda a jak pocit zodpovědnosti souvisí s pohlavím učitele, s délkou jeho praxe, se stupněm školy, na kterém vyučují atd. Velice

²¹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 24. ISBN 978-80-262-0044-4.

²² HRABAL, V. *Diagnostika*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2004, s. 32–34. ISBN 80-246-0319-5.

zjednodušeně lze z výsledků odvodit, že je rozdíl, jak učitelé vnímají svoji odpovědnost za úspěchy a neúspěchy. Pokud je žák úspěšný, mají učitelé tendenci připisovat zásluhy sobě, pokud je neúspěšný, učitel připisuje vinu spíše žákovi. Tato tendence je znatelnější u žen učitelek a u pedagogů s delší praxí.²³ Průcha v souvislosti s tímto výzkumem zmiňuje práci Langové, která se pokusila v rámci výzkumné sondy pojmenovat příčiny školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáků, kromě jiného, v rámci tzv. **teorie kauzálních atribucí**. Oslovila skupinu učitelek v jedné pražské základní škole a zjišťovala, co ony považují za příčinu úspěchu u žáků s dobrým prospěchem a neúspěchu u žáků se špatným prospěchem. Výzkum potvrdil již dříve zjištěný fakt, že učitelé chápou příčiny v závislosti na obraze, jaký si o konkrétních žácích vytvořili a jaká očekávání na základě tohoto dojmu mají:

- u žáků s dobrým prospěchem spatřují učitelé příčinu ve vnitřních, stabilních příčinách (schopnosti, píli, nadání...), zatímco neúspěchům přikládají náhodné příčiny;
- u žáků se špatným prospěchem spatřují naopak příčiny úspěchu v náhodě a příčiny neúspěchu ve vnitřních a stabilních příčinách (nedostatek schopností, píle...).

Tyto výsledky by měly být varující a učitelé by si měli uvědomovat rizika, která s sebou přináší vytváření si obrazu o dětech na základě prvního dojmu či prvních nebo zprostředkovaných informací, neboť v důsledku těchto zkreslení může dojít k zásadnímu ovlivnění výstupů edukačních procesů.²⁴

V souvislosti s tím, jak učitelé vnímají a hodnotí sami sebe, stojí za zmínku ještě jeden výzkum, a to výzkum australského pedagoga Gordona MacLeoda z roku 1988, který se pokusil popsat kritéria, jež učitelé používají pro hodnocení vlastní úspěšnosti. Výzkumu se účastnili učitelé mateřských a základních škol a studenti učitelství. Respondenti odpovídali na dvě základní otázky:

²³ MAREŠ, J., H. SKALSKÁ a H. KANTORKOVÁ. In: PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktual. a dop. vyd. Praha: Portál 2013, s. 197. ISBN 978-80-262-0456-5.

²⁴ LANGOVÁ, M., M. KODÝM a kol. In: PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál 2013, s. 198. ISBN 978-80-262-0456-5.

- Na základě čeho, hodnotíte, že se vám povedla skutečně dobrá hodina?
- Jak hodnotíte svou celkovou úspěšnost jakožto učitel (učitelka)?

Jak se dalo předpokládat, o úspěšnosti hodiny se zkušený pedagogové přesvědčují již v jejím průběhu na základě reakcí dětí, míře jejich zájmu, zapojení a aktivity. U školních dětí měly pochopitelně vyšší vypovídající hodnotu také výsledky následného opakování a testů. Zástupci všech skupin se shodli na tom, že některá kritéria nedokáží definovat čili jde o určité vlastní vnitřní pocity. Ty byly nejvíce zastoupeny u učitelů žáků druhého stupně základní školy.

Na druhou otázku zkušený učitelé uváděli jako nejfrekventovanější kritérium to, které vypovídá o vzdělávacích výsledcích žáků. Jako další kritérium uvádějí zpětnou vazbu od rodičů a, na rozdíl od první otázky, nepovažují v tomto případě vlastní úsilí a pocity za příliš relevantní při hodnocení vlastní profesní úspěšnosti. Z výzkumu je tedy patrné, že při krátkodobém a dlouhodobém hodnocení vlastní úspěšnosti používají učitelé rozdílná kritéria.²⁵

²⁵ MACLEOD, G. *Teacher Self-evaluation*. IN: PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál 2013, s. 199-200. ISBN 978-80-262-0456-5.

4 TYPY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Gavora dělí diagnostiku žáka na diagnostiku **vstupní**, která bývá jak spontánní i formální, **a dále na diagnostiku formativní a sumativní**. Když učitel začne vyučovat v nové třídě, nejprve žáka nebo žáky podrobí vstupní diagnostice. Potřebuje své žáky nejdříve poznat. Po prvních třech až čtyřech týdnech si zpravidla vytvoří představu o schopnostech žáků a třídy, o vztazích ve třídě a zjistí některá fakta z rodinného prostředí. V průběhu školního roku pak své představy rozšiřuje a upravuje.

Kromě **spontánního vstupního diagnostikování** se žák často podrobuje také **vstupnímu formálnímu diagnostikování**, které je předem připravené a žáci vědí, že jsou diagnostikováni. Formální diagnostikování má formu testu, zkoušky či pohovoru. Do této kategorie patří např. nejrůznější přijímací zkoušky, vstupní testy atd.

Dalším druhem diagnostikování je diagnostikování neboli hodnocení **formativní**. Jde o poměrně nový, ale v poslední době hodně diskutovaný pojem. Termín *formativní* pochází z angličtiny, nicméně základ slova bychom pravděpodobně našli již v latině. Latinský výraz „*formo*“ znamená utvářet či tvarovat a vede k termínu *formace* či *formování*, a to ve smyslu formování či utváření hodnotových postojů člověka. Pojem formativní hodnocení tudíž směřuje k tomu, aby se hodnocení stalo prostředkem k celkovému rozvoji člověka, aby pedagogové nehodnotili pouze ve smyslu umíš, neumíš, ale aby k hodnocení a klasifikaci přistupovali otevřeně a zodpovědně a dovedli žákovi sdělit, kde se aktuálně nachází úroveň jeho vědomostí, jaké jsou jeho slabiny i silné stránky, jak postupovat dále, co zlepšit a na co se zaměřit. Formativní hodnocení by tedy mělo být prostředkem k dalšímu rozvoji žáka, nikoli pouhou odměnou či naopak trestem za neúspěch.²⁶

Gavora k tématu formativního hodnocení uvádí, že k úspěšnému výkonu své práce musí učitel předběžně žáky diagnostikovat, aby si udělal obrázek o tom, jak zvládají učivo. Na

²⁶ STARÝ, K., V. LAUFKOVÁ a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vyd. Praha: Portál 2016, s. 11–12. ISBN 978-80-262-1001-6

základě výsledného zjištění pak může plánovat další postup. Takovému průběžné diagnostikování pomáhá učitel při „formování“ žáků. Učitel si klade otázky typu:

- Jak jde žákům učivo?
- Kolik žáků zvládá učivo dobře a kolik hůře?
- Kterým žákům jde učení dobře, kterým špatně?
- V čem vynikají dobří žáci?
- Jaké konkrétní nedostatky mají slabí žáci?

- Kolik učiva se žáci naučili?
- Které konkrétní prvky se naučili?
- Jak dobře se je naučili?
- Jak dobře je dokázali propojit s předcházejícím učivem?

- Jak ovlivňuje způsob vyučování učení žáků?
- Co mám změnit na způsobu vyučování?
- Co mám změnit mimo vyučování?

Nejfrekventovanějším druhem formativního diagnostikování ve škole je **diagnostikování krátkodobé**, okamžité, které probíhá v průběhu vyučovací hodiny. Učitel reaguje na bezprostřední situaci. Gavora tento typ diagnostiky označuje jako **mikrodiagnostikování**. Učitel je v neustálé interakci se svými žáky, průběžně je sleduje, vyhodnocuje jejich práci a na základě toho volí další kroky.²⁷

V současné době lze vysledovat změnu ve vnímání pedagogické diagnostiky ve smyslu jejího využití v zájmu zkvalitnění edukace jednotlivých žáků. Dochází zde k postupné změně v pohledu na vzdělávání žáka. Zatímco dříve měly odpovědnost za své studijní výsledky výhradně děti samy, dnes se pohled na věc zásadně mění, a, zejména u menších dětí, se přesouvá odpovědnost částečně na dospělé (učitele a rodiče).

²⁷ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 31–34. ISBN 978-80-89132-91-1.

V souvislosti s touto problematikou nelze nezmínit nové přístupy, kdy diagnostika směřuje více do budoucnosti dítěte a na základě konkrétních výsledků formuje jeho rozvoj. Je to mnohem efektivnější přístup než zařazení škatulkování a zařazování dítěte do určité kategorie, jeho porovnávání s ostatními dětmi a jejich výsledky. Každé dítě je jedinečné. Kde jinde, než právě v pedagogice, by měl být respekt k individuálním zvláštěm a jedinečnosti každého dítěte tak zásadní? Nové přístupy mají jeden důležitý společný rys – jde o diagnostikování, které vychází z konkrétní činnosti žáka, tj. z průběžného sledování vývoje žáka, z jeho diagnostiky ve škole, z analýzy chování atd. V zahraniční odborné literatuře je tento typ diagnostiky označován jako *performance-based assessment (PBA)* nebo pouze *performance assessment (PA)*.

PBA je metodou, kdy je po žákovi požadováno, aby vytvořil určité samostatné a komplexní dílo a tím doložil svoji znalost problematiky. Může jít o provedení experimentu, sepsání rozsáhlejší písemné práce, realizace uměleckého díla, divadelního představení či matematických výpočtů. Děti se mají formou analogické činnosti naučit řešit reálné životní situace. Ruku v ruce s rozvojem nových metod jde přesvědčení o zastarání a nevhodnosti tradičních testů, které umí postihnout pouze část učební kompetence a nevypovídají tak vůbec o schopnosti žáka řešit problémy komplexně.

Věrohodný obrázek o edukační úrovni dítěte získá pedagog prostřednictvím různých metod, které vycházejí zejména z reálných činností a projevů konkrétního dítěte, z jeho přirozených výkonů, a to hlavně ve školním prostředí. Společným rysem moderního přístupu je, že ačkoli zásadní roli v těchto diagnostických postupech hraje učitel, významně při nich participují i děti a jejich rodiče.

Nové směry ve formativní diagnostice mají velikou výhodu oproti tradičním testům v tom, že učitel může volně kombinovat jednotlivé prvky či způsoby. Standardní testové metody mají tu nevýhodu, že jsou neměnné, nelze je snadno modifikovat, nelze při nich brát ohled na konkrétního jedince, protože by ztratily přesnost, spolehlivost, porovnatelnost s ostatními dětmi v různém místě a čase. Problémem je také, že pokud žákovi nevyhovuje forma testu nebo nějaký úkol, může to zásadním způsobem ovlivnit jeho výkon. Zatím co **autentická diagnostika**, která je součástí nového přístupu, požaduje po žákovi, aby aplikoval své schopnosti a dovednosti na řešení situací, které vycházejí z reálného života nebo dokonce řeší skutečně reálné situace. Autentická

diagnostika umožňuje dítěti předvést, co se naučilo v konkrétní situaci. Učitel má možnost upravit postupy na míru konkrétnímu žákovi či skupině žáků. Může se zde objevit i určitý podíl rodičů. Zejména u menších žáků je autentická diagnostika bližší jejich psychickým možnostem. Je vhodná pro zjišťování komplexních dovedností, vytváří obrázek o kompetenci žáka z různorodých zdrojů, zatímco tradiční metody zjišťují spíše jednotlivé a specifické dovednosti a jejich zdroje jsou omezené.

Vedle autentické diagnostiky používá PBA také **diagnostiku vycházející z vyučování** (*curriculum-based assessment – CBA*). Ta napomáhá žákům, rodičům a učitelům získat přesný obrázek o aktuálních znalostech a dovednostech dětí. Je propojena s kurikulem a vyučováním, pokroky žáka se posuzují na základě pokroků v klíčových bodech vycházejících z kurikula. CBA odpovídá na otázky typu: co žák zná, jak přemýšlí, jak přistupuje k obtížnějším úkolům, jak se bude dále postupovat? CBA se zaměřuje více na dílčí dovednosti, na rozdíl od obecnější PBA, která vyžaduje integraci znalostí a dovedností z řady různých oblastí.²⁸

Hovoříme-li o nových metodách a přístupech, nelze nezpomenout amerického pedagoga Johna Deweye, který již v první polovině dvacátého století odmítal formální způsoby učení, a naopak prosazoval učení činností, konáním. Jeho projektová metoda až příliš připomíná ideu výše zmíněné PBA. Pokud bychom šli ještě hlouběji do minulosti, dostali bychom se např. k učení hrou Jana Amose Komenského nebo jezuitského školství, kdy se děti učily prostřednictvím ucelených divadelních her.

Mezi další typy pedagogické diagnostiky patří **diagnostika sumativní**, která probíhá na závěr určitého úseku studia. Může to být např. na konci probraného tematického celku, na konci pololetí nebo školního roku.²⁹

Diagnostika normativní srovnává výsledek jedince s výsledky reprezentativního vzorku populace. Tento typ diagnostiky slouží spíše k potřebám společnosti. Je využívána

²⁸ MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2.dop. a aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer 2016, s. 117. ISBN 978-80-7552-014-2.

²⁹ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 31–34. ISBN 978-80-89132-91-1.

k posuzování možností studia, k přechodu na jinou školu a obecně všude tam, kde je nutné porovnávat výkon žáka s obecně platnými normami.

Diagnostika kriteriální slouží k určení úrovně, na které se dítě nachází. Jde o srovnání s vnějšími měřítky, kritérii, zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti. To znamená, že všichni žáci, kteří splní kritéria, budou hodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na výsledky ostatních. Typickým příkladem jsou např. testy ve sportu nebo kvalifikační testy při studiu cizích jazyků.

Diagnostika individualizovaná, na rozdíl od dvou předchozích, které porovnávaly jedince s vrstevníky, směřuje k hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samotnému, bez porovnávání s ostatními. Sleduje pouze postup a dosaženou úroveň daného dítěte za určitý časový úsek. Používá se u dětí neúspěšných, handicapovaných nebo u takových, u kterých došlo ke ztrátě motivace. Zatímco diagnostika normativní a kriteriální dítě upozorní na jeho nedostatky, diagnostika individualizovaná jej naopak může upozornit na jeho pokrok v porovnání s dřívějšími výsledky a pozitivně jej motivovat.

Diagnostika diferenciální slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale jiné příčiny. Např. nekázeň a zvýšená aktivita mohou být způsobeny nesprávným výchovným vedením nebo mohou být projevem ADHD.³⁰

Diagnostika interní je prováděna učiteli, kteří ve třídě učí, často je součástí vyučovacího plánu.

Diagnostika externí je naopak prováděna zvnějšku, osobami mimo školu. Někdy jí může provádět kmenový učitel, který potom ale vyhodnocení předkládá kontrole zvnějšku.

Diagnostika formální následuje po předchozím upozornění. Žáci předem vědí, že budou hodnoceni, z jaké látky a mohou se předem připravit.

³⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 14-15. ISBN 978-80-262-0044-4.

Diagnostika neformální je založena na pozorování žáků v průběhu běžných činností ve třídě.

Diagnostika průběžná vychází z průběžných hodnocení, která učitel získává v průběhu delšího časového úseku a na jejich základě pak vytváří hodnocení konečné.

Diagnostika objektivní představuje hodnotící činnosti a metody známkování, které vykazují vysokou shodu ve známkování bez ohledu na to, který učitel právě zkouší a hodnotí. Typickým příkladem objektivní diagnostiky jsou testy, ve kterých žák vybírá z nabízených odpovědí.

Diagnostika průběhu (procesu) je založena na přímém pozorování výkonů. Hodnotí právě probíhající činnosti, např. provádění pokusu, přednesu básně atd.

Diagnostika výsledku je založená na hmatatelném výsledku práce, jako je např. kresba, písemná práce, projekt atd.

Členění diagnostických postupů nemusí být vždy přesné, jednotlivé typy hodnocení se mohou často prolínat. Např. v případě závěrečného vysvědčení, které je především hodnocením sumativním, můžeme nalézt i mnoho připomínek a údajů, které patří spíše do formativní diagnostiky. Přílišné lpění na čistotě metody a přesném zařazení hodnotícího postupu může být zavádějící a nepřinese očekávaný užitek.³¹

³¹ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012, s. 125-127. ISBN 978-80-262-0052-9.

5 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Pedagogická diagnostika přebírá celou řadu metod z psychologie. Kromě toho ale používá i své vlastní metody. Diagnostika obecně používá metody standardizované a nestandardizované. Učitel používá zpravidla nestandardizované metody. Nicméně i v případě nestandardizovaných metod musí pedagog postupovat systematicky a dodržovat určitá pravidla, aby výpovědní hodnota metody nepozbyla důvěryhodnosti.

U standardizovaných testů se jedná o striktně stanovené podmínky administrace. Je přesně stanoven čas, který je na test vymezen, je stanoven počet opakování otázek, kvalita testového materiálu, jsou přesně daná kritéria hodnocení atd. Při takovémto způsobu administrace bývá pouze velice omezený prostor pro subjektivní hodnocení, což zvyšuje objektivitu testování, nicméně v některých případech totéž může být naopak nevýhodou. Učitel může chápat žákovy důvody pro zvolení určité odpovědi, která je hodnocena jako chybná, přesto nemůže hodnotit jinak, než mu dovolují předem daná kritéria. Mezi zásadní náležitosti standardizovaných diagnostických metod patří validita a reliabilita.

Pro učitele v praxi jsou proto mnohem vhodnější metody nestandardizované, které mu dovolují přihlédnout k okolnostem a k situaci. U nestandardizovaných metod ale zároveň hrozí větší riziko neobjektivnosti a subjektivního pohledu. Následující řádky obsahují výčet nejvíce používaných metod.

Pozorování je jednou ze zásadních metod pedagogické diagnostiky. Jde o proces systematického sledování dítěte a průběžného zaznamenávání jeho projevů s cílem nastavit optimální postup a vedení dítěte. Učitel vnímá dítě v průběhu celého dne, týdne i školního roku. Často má možnost sledovat dítě a jeho vývoj, úspěchy i neúspěchy dlouhodobě. Dle délky pozorování rozlišujeme pozorování **krátkodobé a dlouhodobé**. Krátkodobé pozorování může dát vzniknout pozorování dlouhodobému. Např. zpozoruje-li učitel nějaký konflikt mezi žáky, může se pak dlouhodoběji zaměřit na vztah a vzájemné chování žáků, na postavení dotyčného žáka v kolektivu atd. Pozorování je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet a nějakým způsobem měřit.

Pozorování může být **náhodné** (příležitostné) nebo **systematické**. Systematické pozorování vyžaduje přesnost, vytvoření přehledů, plánů, škál atd. Náhodné pozorování

má oproti systematickému více signální charakter, upozorňuje na nějaký jev, ale nelze z něho vyvozovat zásadní závěry.

Pozorování má tu výhodu, že může probíhat všude, kde dochází k interakci mezi dětmi a mezi dětmi a učiteli, není tedy omezeno striktně pouze na prostředí školní třídy. Nevýhodou pozorování jakožto diagnostické metody je, že nelze přímo sledovat psychické procesy. Pozorováním umíme sledovat takové projevy, které lze slyšet, vidět a nějakým způsobem měřit. Některé rysy psychiky pak umíme vyvodit na základě pozorovaného chování. V chování dítěte se odráží jeho psychické rysy, jeho prožívání i postoje. Na základě takového pozorování vyvozuje zkušený pozorovatel soudy, které jsou tím objektivnější a přesnější, čím je pozorovatel zkušenější a připravenější. Přesnost závěrů je také daná frekvencí cílených pozorování. Teprve na základě opakovaného pozorování můžeme vyvodit přesnější a objektivnější závěry a zvolit další postupy.³²

Rozhovor je diagnostickou metodou, která může učiteli výrazně pomoci při stanovení závěrů a dalších cílů a postupů. Zejména rozhovor s rodiči by měl mít v pedagogické diagnostice nezastupitelnou úlohu.

Rozhovor může být **strukturovaný**, kdy má tazatel předem připravené otázky. Je dáno pořadí otázek, alternativy odpovědí a celé interview probíhá dle předem stanoveného scénáře. Nepřipouští odchylky. Strukturovaný rozhovor připomíná dotazník. **Polostrukturovaný** rozhovor již tolik nelpí na předem stanoveném scénáři, má pouze připravené klíčové otázky a další průběh nechává vyplynout ze situace. Nejvolnější je **nestrukturovaný** rozhovor, který již vůbec nesvazuje ruce ani tazateli ani dotazovanému. Otázky vznikají spontánně. Takové interview umožňuje otevřené a uvolněné komunikování se žákem nebo rodiči.

Zejména v případě rozhovoru se žákem je nezbytně nutné, aby vše probíhalo v uvolněné, důvěryhodné a přátelské atmosféře. Pouze tak se žák otevře a bude schopen hovořit o svých problémech upřímně a bez obav, že jeho zpověď nebude pochopena, nebude brána vážně nebo dokonce bude zneužita či použita proti němu. Při vedení diagnostického

³² ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 28-30. ISBN 978-80-262-0044-4

rozhovoru se žáky je třeba mít na paměti, že je nezbytně nutné vyvarovat se jakéhokoli mentorování.

Specifickou formou diagnostického rozhovoru je rozhovor skupinový. Ve školních podmínkách probíhá skupinový rozhovor často v rámci třídnických hodin, kdy se žáci cítí uvolněněji než v běžné hodině. Jsou tak otevřenější a ochotnější upřímněji vyjádřit své názory a diskutovat o problémech. Je třeba, aby pedagog bral žáky jako rovnocenné partnery, aby bral vážně jejich názory a byl schopný otevřeně s nimi o jejich problémech hovořit.³³

Anamnéza je diagnostická metoda, která umožňuje získat o žákovi komplexnější informace. Pomůže zmapovat žákovu minulost, jeho rodinné poměry i vztahy a situaci mimo rodinu. Anamnézu dělíme na anamnézu osobní, rodinnou a školní neboli sociální. Anamnéza nepatří mezi metody běžné v každodenní praxi učitele, její využívání náleží spíše školním psychologům, proto následuje pouze stručné seznámení s jednotlivými druhy anamnézy.

Osobní anamnéza přináší poznatky o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte, o jeho dalším vývoji v období předškolním či uplynulém školním. Diagnostik zjišťuje vývoj dítěte v oblasti motorické, řečové, zajímá se o zdravotní stav dítěte, o jeho zájmy a o vývoj obtíží. Osobní anamnéza může přinést odpovědi na zásadní otázky. Pokud např. zjistíme opoždění v motorickém vývoji, ihned se nám objasní neobratnost dítěte, jeho potíže s kreslením, nechut' k tělesným cvičením atd. Pozdější nástup řeči nám zase napoví, proč má dítě problémy se čtením a psaním. Častá onemocnění a užívání léků mohou vést k oslabení organismu, zpomalení vývoje, únavě, poruchám spánku apod.

Rodinná anamnéza je již bližší práci učitele a může mu pomoci pochopit dítě a příčiny jeho neúspěchu. Informuje o poměrech v rodině, o způsobu výchovy, vlivu členů úzké i

³³ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 123–124. ISBN 978-80-89132-91-1.

širší rodiny. Při rodinné anamnéze se zjišťuje, kdo si s dítětem hraje, kdo s ním dělá úkoly, jak dlouho se dítě připravuje na vyučování, jaký má vztah k sourozencům, ke komu má dítě větší důvěru, zda a jak často rodiče dítě chválí, jak ho trestají, jaké výchovné potíže rodiče pozorují, s čím si nevědí rady apod. Např. matku, která hovoří jen o tom, kolik času tráví učením se s dítětem, je dobré upozornit, že příprava do školy by neměla být jedinou společnou činností, že rodičovské kompetence nelze měřit pouze počtem hodin strávených nad úkoly. Rodičům, kteří jsou zklamaní z neúspěchu svého dítěte a místo chválení je ještě srážejí, je třeba připomenout, že pochvala a pozitivní motivace zmůžou více než kárání. Úzkostní rodiče, kteří se již předem bojí neúspěchu svých dětí, na ně zase svoji nejistotu a úzkost přenášejí. Tyto rodiče je třeba upozornit na negativní důsledek jejich konání. Rodiče mohou taktéž podceňovat nebo naopak přeceňovat potíže svých dětí. Stejně tak neblahý vliv může mít vyzdvihování staršího sourozence coby vzoru. Takové jednání může vést k pocitům méněcennosti nebo k negativnímu vztahu mezi sourozenci.

Školní anamnéza je důležitou součástí pedagogické diagnostiky, zejména v souvislosti s řešením konkrétních školních problémů. V rámci školní anamnézy zjišťujeme, zda dítě navštěvovalo mateřskou školu, jak se tam adaptovalo, jaké byly jeho počáteční zkušenosti se základní školou, zda se do školy těšilo, jak se adaptovalo, jak přistupovalo k plnění školních povinností, jaký mělo vztah k ostatním dětem, k učitelkám v mateřské škole a později v základní škole, jak se zapojilo do kolektivu, jaký zájem rodiče projevovali o školní výsledky, jak spolupracovali se školou, jaký byl postoj učitelů... V případě konkrétních obtíží zjišťujeme, kdy začaly, jak se projevovaly, jak na ně reagovali rodiče i učitelé, jaká opatření byla přijata a s jakým výsledkem.

Školní anamnéza obsahuje hodnocení všemi, kdo s dítětem přišli do styku, tj. nejen třídním učitelem, ale i vychovatelkami školní družiny, učiteli, kteří dítě učí, vedoucími zájmových kroužků atd. Školní anamnéza může přinést informace o příčinách školního neúspěchu, obtíží s adaptací či negativního chování. Např. pokud dítě mělo problémy s adaptací již v předškolním věku a později i při nástupu do základní školy, je pravděpodobné, že potřebuje delší dobu při jakékoli změně. První neúspěch, který přinese kárání ze strany učitele i rodičů, případně posměch spolužáků, může dítě poznamenat na dlouhou dobu, ne-li na celý život. Stejně tak trestání a kárání ze strany rodičů a učitelů,

aniž by bylo vykompenzováno pochvalou a povzbuzením, může vyústit v negativní chování dítěte.

Dotazník je diagnostická metoda, která také není příliš využitelná pro učitele v rámci každodenní pedagogické diagnostiky. Pokud je již využívána, tak spíše u dětí druhého stupně a starších. Děti musejí být schopny objektivně zaznamenat údaje, tudíž jejich řeč a čtení musejí být již na poměrně rozvinuté úrovni. Občas jsou používány dotazníky, které vyžadují určitý způsob sebehodnocení, zdroje uvádějí, že tyto dotazníky lze používat přibližně od deseti let.

Zásadní metodou pro učitele je **test**, tj. zkouška, která zjišťuje úroveň či pokrok v konkrétní oblasti. Pedagogické testování se provádí v institucích, kde je poskytováno formální vzdělávání a výsledky testů se používají např. k posouzení aktuálního stavu, pokroku, schopností a vědomostí dosažených jedincem nebo skupinou žáků. Zatímco testování jednotlivce slouží k odhalení aktuálního stavu, posouzení úrovně a pokroku konkrétního žáka, a na základě toho k sestavení individuálního plánu nebo stanovení dalšího postupu, testování skupiny slouží spíše k posouzení kvality vzdělávacích programů, metod atd.

Z pohledu učitele cizího jazyka jsou důležitější **testy vědomostí a dovedností**, které ověřují dosaženou úroveň žáka a jsou nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu a pedagogického působení učitele.³⁴ V pedagogické literatuře je často tento typ testu označován jako didaktický test. Andragogický slovník uvádí, že didaktický test je nástrojem pro objektivní zjišťování dosažené úrovně ve zvládnutí učiva. Bývá zpravidla standardizovaný, neboť musí být spolehlivý a splňovat kritéria takového testování, tj. validitu a reliabilitu. Standardizované testy vyžadují znalost a odpovědný přístup, neboť jsou velice náročné na zpracování a hodnocení.³⁵

³⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 39. ISBN 978-80-262-0044-4.

³⁵ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 81. ISBN 978-80-247-4748-4.

Z hlediska každodenní pedagogické praxe jsou nejdůležitější a pro každého pedagoga nejpřístupnější **metody ověřování vědomostí a dovedností**, tj. testování a ověřování aktuálních vědomostí a dovedností v průběhu běžných hodin. Takové testování probíhá v praxi buď ústně nebo písemnou formou.

Ústní zkoušení má tu výhodu, že aktivizuje slovní projev dítěte, umožňuje dítěti přesnější vyjádření či určitou nápovědu nebo navedení v případě žákovy nejistoty. Na druhou stranu může být ale nevýhodou pro děti bojácné, plaché nebo pro děti s opožděným vývojem řeči. Učitel by tedy měl k ústnímu zkoušení přistupovat zodpovědně a zohlednit individuální potřeby každého žáka.

Písemné zkoušení může být příjemnější pro introvertní jedince, je ale většinou mnohem méně vypovídající, zpravidla jde o krátké testy či pětiminutovky, které nevyovědí nic o komplexní připravenosti žáka. Zároveň mohou být stresující pro děti pomalejší či pro děti s dysgrafií a dyslexií, které potřebují více času a soustředí se pak více na to, aby úkol včas dokončili než na jeho kvalitu.³⁶

Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů jsou diagnostické metody, které mají v pedagogické diagnostice nepřehlédnutelné místo. Analýza výsledků činnosti se zabývá rozborem hotových prací dítěte. Učitel v rámci této metody hodnotí výrobky z pracovního vyučování, výtvarné výchovy, výsledky různých experimentů a laboratorních prací, ale i různé písemné práce a diktáty, což při správném uchopení této metody může vést k posílení motivace a sebevědomí slabších žáků.

Analýza úkolu znamená rozdělit úkol na dílčí kroky, které, krok po kroku musí dítě zvládnout. Analýza úkolu umožňuje individuální přístup. Zatímco nadanému žáku stačí minimum kroků, žákům slabším nebo žákům se specifickými vzdělávacími potřebami je třeba úkol rozdělit do více kroků. Jako příklad uvádí Zelinková³⁷ osvojování vyjmenovaných sloves: nadanému žáku stačí látku jednou vysvětlit a on si je ve druhém

³⁶ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 44-45. ISBN 978-80-262-0044-4.

³⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 44-45. ISBN 978-80-262-0044-4

kroku osvojí. Průměrnému žákovi je třeba rozdělit další kroky do vyjmenovaných slov, příbuzných slov a konečného zvládnutí učiva. A žák se specifickými potřebami, který má potíže již se samotným čtením, se musí nejprve slova naučit číst, pak se vyjmenovaná slova musí učit ústně, následně písemně, poté dojde na příbuzná slova a teprve postupně k zvládnutí vyjmenovaných slov jako celku.

Pedagogická dokumentace zahrnuje veškeré materiály a písemnosti, které souvisejí s chodem instituce a vlastní prací dítěte. Patří sem veškeré doklady o činnosti školy, učební plány, osnovy, metodické pokyny, přípravy na výuku, záznamy o žácích.

Důležitou součástí pedagogické dokumentace je **portfolio**. Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka a výsledků jeho činnosti, který poskytuje informace o individuálním vývoji žáka a jeho pracovních výsledcích. Součástí portfolio mohou být žákovy písemné a výtvarné práce, ale i různé komentáře atd.

Diagnostický přínos portfolio je nezanedbatelný. Učitelé by měli ke svým žákům přistupovat individuálně, měli by zohledňovat jejich individuální zvláštnosti, což pro učitele cizího jazyka je úkol náročný, vzhledem k tomu, že denně projde několika třídami a vyučuje několik desítek žáků. Průběžná evidence výsledků práce žáků ve formě portfolio pomáhá pedagogům vytáhnout v případě potřeby důležité informace a zvolit odpovídající postup či podat objektivní zprávu.

Významnou funkci plní portfolio při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se stává významnou součástí diagnostiky a umožňuje vytvořit žákovi odpovídající individuální studijní plán.

Velice účinné a prospěšné může být využití portfolio přímo ve třídě. Žáky tak můžeme vést k uvědomění si vlastního pokroku nebo nedostatků. Zároveň je učíme **autodiagnostice** a rozvíjíme u nich schopnost **sebereflexe**. Zkušenosti z praxe ukazují, že uvědomění si vlastních pokroků může být pro žáky velice významné. Zjistí, co se naučili, a to je motivuje k další práci.³⁸

³⁸ MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2.dop. a aktual. vyd. Praha: Wolters Kluwer 2016, s. 126-129. ISBN 978-80-7552-014-2.

Při osvojování nových vědomostí a dovedností dochází zákonitě k chybám. Chyba je běžnou součástí učení, prostřednictvím chyb se člověk učí. **Práce s chybou** je součástí pedagogické diagnostiky. Analyzujeme příčiny chyb, zjišťujeme, které oblasti žákovy osobnosti jsou za chyby odpovědné a práce s chybami žáků by se měla stát pro pedagoga i určitým ukazatelem jeho kvalit. Pokud chybí polovina třídy ve stejné látce, pak zodpovědný učitel začne hledat chybu i v sobě, ne pouze v žácích. Práce s chybou je tedy důležitou součástí jak pedagogické diagnostiky, tak i **pedagogické autoevaluace**.³⁹

³⁹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 44-45. ISBN 978-80-262-0044-4.

6 PEDAGOGICKÁ AUTOEVALUACE

Samostatnou kapitolu z oblasti pedagogické diagnostiky a evaluace představuje pedagogická autoevaluace a sebereflexe. Jde o činnost, kdy původce evaluačních činností hodnotí sám sebe. A nezáleží na tom, zda sám sebe hodnotí učitel nebo vychází ze zpětné vazby od žáka, kolegů nebo školy. V případě učitelské profese je hodnocení a reflexe vlastní práce její nedílnou součástí. Jednotliví učitelé se liší v tom, jak k sebehodnocení přistupují a jak jej provádějí.

Každá sebehodnotící činnost by měla začít zodpovězením dvou okruhů otázek. Jednak, které oblasti mé práce je třeba hodnotit a posléze, jak postupovat, abych se právě v této oblasti zlepšoval. Kyriacou⁴⁰ uvádí seznam kontrolních otázek, nad kterými by se učitelé v rámci sebehodnocení měli zamyslet a pravdivě je zodpovědět, a zároveň poskytuje dvě možnosti vhodných odpovědí, ve kterých učitel vyjádří buď svoji spokojenost v dané oblasti práce nebo naopak přizná, že ve zmíněné oblasti má jisté rezervy a měl by se jí více zabývat. Učitel by se měl sám sebe ptát zda:

- dobře plánuje hodiny, dokáže stanovit jasné cíle, obsah a strukturu hodiny;
- si včas připravuje pomůcky na výuku;
- jeho pokyny dětem jsou jasné a srozumitelné;
- klade otázky celé třídě, a ne pouze vybraným dětem, zda otázky správně formuluje;
- využívá v hodině všechny možnosti pro své pedagogické působení;
- připravuje hodiny s ohledem na rozdílnou úroveň dětí, tak aby se mohli zapojit všichni žáci;
- je schopný udržet ve třídě kázeň a pořádek potřebný pro zdárný průběh vyučovacího procesu;
- je schopný sledovat všechny žáky a průběžně pomáhat těm, co pomoc potřebují;

⁴⁰ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012, s. 146-148. ISBN 978-80-262-0052-9.

- známkuje děti spravedlivě, důsledně, konstruktivně a včas;
- jeho vztahy s žáky jsou založené na vzájemném respektu;
- jeho znalost předmětu, který vyučuje je dostatečná a odpovídající požadavkům.

Existuje mnoho různých způsobů, jak učitel může zjistit, zda jeho činnost pedagoga je efektivní a přináší očekávané výsledky. Je také pravděpodobné, že každý učitel má své metody a ověřené postupy, jak otestovat, zda se jeho úsilí setkává s očekávaným výsledkem. Mezi nejfrekventovanější evaluační metody patří dotazník žákům, hospitace, rozhovory s žáky a s rodiči, porovnávání zkušeností s ostatními kolegy, analýza písemností, prací dětí, dokumentace, analýza různých zpětnovazebních informací od rodičů a veřejnosti, tj. pochval, ale i stížností, analýza různých srovnávacích testů, ev. deník žáka nebo učitele, což je ale metoda zastoupená poměrně řídko.

Pedagog, který si klade otázky ohledně své připravenosti a kompetentnosti, který se ptá sám sebe, jakých cílů chce dosáhnout, jak k nim chce děti přivést, jakými formami a metodami, jak žáky motivovat a jak následně objektivně zjistit, co se žák naučil, dost často provádí reflexi a sebehodnocení intuitivně. K objektivní sebekontrolě a reflexi pak slouží **různé metody**, jejichž stručný výčet následuje.

Vedení deníku žákem je metoda, která může přinést učiteli mnoho důležitých informací. Deník nemusí být nutně veden formou knihy či sešitu, ale může mít formu e-mailových zpráv či nahrávek. Deník může mít pro učitele zásadní zpětnovazební význam, nahrazuje pravidelnou verbální komunikaci, na kterou není ve třídách o velkém počtu žáků čas, může přispět k uvolnění napjatých vztahů, k vyřešení konfliktů apod. Pokud učitel plánuje použít tuto metodu ve své třídě, měl by začít zároveň se začátkem školního roku a měl by děti vést k pravidelnému doplňování deníku. Je jisté, že ne všechny děti budou ochotně spolupracovat a vést deník. V takovém případě je vhodné pojmout psaní deníku jako povinnost a stanovit minimální rozsah, který by měly splnit všechny děti. Nevýhodou vedení deníku je poměrně velká časová náročnost této metody. Není pravděpodobně v silách učitele vést a kontrolovat deníky všech svých žáků. Je tedy na místě zvážit použití této metody pouze v menších třídách či u vybrané skupiny dětí.

Deník vedený samotným učitelem je obměnou žákova deníku. Učitel si zaznamenává své postřehy a nápady a analyzuje průběh jednotlivých hodin. Tyto záznamy mu pak pomáhají uvědomit si a pojmenovat problémy a zamyslet se nad dalším postupem.

Vlastní analýza práce je nejpřirozenější auto-evaluační metodou, která většinou probíhá neplánovaně a nesystematicky. Vždy je třeba být schopen podívat se na sebe a svoji práci s určitým nadhledem. Nesmí chybět zamyšlení nad tím, co se osvědčilo, co bylo pro žáky přínosné, a co naopak nebylo vhodně zvoleným postupem či metodou. Užitečnou pomůckou mohou být průběžné poznámky a analýza toho, co se povedlo a co méně. Písemné zpracování zkušeností a pozorování může být východiskem pro další plánování a zlepšování.

Hospitace je jednou z nejstarších a nejzákladnějších metod evaluace a sebehodnocení učitele. Hospitaci může provádět nejen nadřízený, ale i kolega, metodik či předseda předmětové komise. Vzájemné hospitace v hodinách by neměly chybět v žádné škole, neboť přinášejí významná obohacení práce jednotlivých pedagogů. Ani observace nadřízeným by neměla být pouhou kontrolou a zdrojem stresu učitele, ale naopak by měla přinést do práce učitele nové pohledy a nápady.

K vlastní sebereflexi a sebehodnocení se učitel dostane po hospitaci v rámci pohospitačního rozhovoru. Při něm by se učiteli mělo dostat podnětné a inspirativní zpětné vazby, měl by mu pomoci odhalit jeho slabé a silné stránky a nalézt způsob, jak odstranit nedostatky a zlepšit a zefektivnit svoji práci. Zpětnovazební informace by měla být pouze deskriptivní, nikoli hodnotící. Hodnotit by měl pouze spolehlivý a kvalifikovaný pozorovatel, který je schopný hodnotit spravedlivě, objektivně a povzbudivě. Kyriacou⁴¹ uvádí, že mnozí učitelé přiznávají, že se o své práci dověděli mnohem více, když hospitovali u svých kolegů, než když někdo pozoroval je. Hospitace,

⁴¹ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012, s. 146-148. ISBN 978-80-262-0052-9.

mají-li mít určitou vypovídající hodnotu, musejí být pravidelně opakovány. Závěry z ojedinelé hospitace mohou být zavádějící. Práci učitele může ovlivnit atmosféra ve třídě, zdravotní stav či psychické rozpoložení učitele nebo žáků atd.

Dotazník žákovi představuje další často používanou metodu sebehodnocení. Jde vlastně o rozhovor v písemné formě. Na rozdíl od rozhovoru lze v dotazníku zachovat anonymitu žáka, a tudíž získat pravdivější informace. Nevýhodou může být absence osobního kontaktu a možnosti objasnit nesrovnalosti a také fakt, že je vhodný spíše pro starší děti, které jsou již schopné otázky pochopit a pravdivě zodpovědět. Pro děti mladšího školního věku se dotazníková metoda nedoporučuje.

Učitel by měl věnovat dostatečnou pozornost znění otázek. Ty musejí být jasně formulované, srozumitelné, musí směřovat k problému, který chce učitel řešit. Otázky nesmějí být sugestivní, mohou být uzavřené, polouzavřené nebo otevřené.

Rozhovor se žáky a s kolegy je další běžnou sebehodnotící metodou. Pro mnohé učitele je to jediná používaná metoda. Často lze pozorovat neochotu učitelů získávat zpětnou vazbu zejména od svých žáků. Důvodem bývá obava, že by utrpěla jejich autorita.⁴² Vzhledem k tomu, že jde o metodu slovní, je třeba odpovědi vždy nějakým způsobem zaznamenat. Optimální je zaznamenávat průběh rozhovoru okamžitě, aby nebylo nic podstatného zapomenuto. Zde nastupuje otázka, zda používat nahrávací zařízení či metodu průběžných poznámek, zda zaznamenávat odpovědi skrytě nebo otevřeně. Učitel by měl mít rozhovor předem připravený. Může používat strukturovaný rozhovor, kdy jsou přesně dané otázky i odpovědi, pak se jedná o mluvenou obdobu dotazníku. Vhodnější je v tomto případě ale rozhovor nestrukturovaný, který umožňuje žákům odpovídat volně a otevřeně a je tudíž pro učitelovu sebereflexi mnohem přínosnější.⁴³ Pro rozhovor je, více než jindy, zásadní osobnost tazatele, v tomto případě učitele. Žák by měl mít k tazateli důvěru, rozhovor by se měl odehrávat v otevřené, klidné a vstřícné atmosféře, tazatel by měl projevovat respekt k tázanému a měl by zůstat v každém případě nestranný.

⁴² KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012, s. 146-148. ISBN 978-80-262-0052-9.

⁴³ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada 2014, s. 120-121. ISBN 978-80-247-5232-7.

Rozhovor s kolegy má své neodmyslitelné místo v učitelské praxi. Učitelé vzájemně konzultují své postupy a zkušenosti s jednotlivými žáky a třídami, vzájemně si hospitují v hodinách a tyto hospitace pak konzultují. Rozhovory probíhají buď náhodně mezi dvěma či více učiteli nebo jsou součástí různých pedagogických porad. Zásadní význam má rozhovor s kolegou pro začínajícího učitele. Tomu je zpravidla k dispozici zkušený pedagog, se kterým začínající kantor může diskutovat všechny nejasnosti.

7 KOMPETENCE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Pojem **kompetence** je v poslední době v oblasti vzdělávání jednoznačně upřednostňován před dříve používanými termíny jako: dovednosti, schopnosti, vědomosti atd. Důvodem je jednak kompatibilita pojmů v mezinárodním měřítku a zároveň i skutečnost, že jako jediný zahrnuje tento termín vše, od dovedností, vědomostí a schopností až po postoje a hodnoty. Kompetenci můžeme definovat jako schopnost člověka rozhodovat, s úspěchem jednat, přebírat za své jednání zodpovědnost a zároveň nadále pracovat na svém rozvoji. Dalším důvodem pro rozšíření termínu je fakt, že v české odborné společnosti se tento termín ujal a postupně začal vstupovat i do povědomí široké veřejnosti, a to zejména v souvislosti s formálním vzděláváním, které termín kompetence používá ve svých kurikulárních dokumentech.

V anglickém jazyce má slovo kompetence dvě podoby: „*competence a competency*“. Významy obou výrazů se zásadně liší. „*Competence*“ znamená způsobilost, kompetentnost, jakousi neformální kvalifikaci, zatímco pojem „*competency*“ znamená soubor lidských kvalit neboli těch vědomostí, dovedností, návyků, ale i postojů a hodnot, které jsou potřebné ke kompetentnímu výkonu. Označuje tedy míru schopnosti jedince zvládnout určitou situaci.

Zejména kvůli výše uvedeným nejasnostem v terminologii docházelo zpočátku k jistým nedorozuměním, nevoli a obavám. To, že jde o označení souboru konkrétních cílů, bylo na svém počátku přijímáno se značnou nedůvěrou. Prvotní obavy ale brzy pominuly a dnes si již nikdo neumí představit jakýkoli kurikulární dokument bez termínu kompetence či klíčové kompetence.

Klíčové kompetence představují finální soubor vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, kterých by žák měl dosáhnout v závěru určitého edukačního období nebo po zvládnutí určitého tematického či předmětového celku.⁴⁴

⁴⁴ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 152, 157. ISBN 978-80-247-4748-4.

7.1 Klíčové pedagogické kompetence

Kyriacou definuje pedagogické kompetence jako jednotlivé, ale spolu související činnosti pedagoga, které vedou žáka k získání vědomostí, dovedností a návyků. Pedagogické dovednosti dělí do tří důležitých oblastí:

- **vědomosti**, které zahrnují soubor učitelových poznatků z oboru, který vyučuje, ale i znalost žáků, kurikula, didaktických metod a všeho, co souvisí s jeho odbornou pedagogickou činností,
- **rozhodování** při přípravě na vyučování, během něho i po něm,
- **jednání**, které se projevuje chováním učitele.

Definovat klíčové pedagogické kompetence bývá velice nesnadné, neboť zahrnují dovednosti od velmi obecných až k velmi konkrétním, a zároveň se jednotlivé dovednosti prolínají a překrývají. Obecně se ale většina autorů shodne na následujícím vymezení pedagogických kompetenci:

- **plánování a příprava** – schopnost zvolit výukový cíl, definovat výstupy a zvolit vhodné metody a prostředky, které žáka dovedou k dosažení vytyčeného cíle,
- **realizace vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k organizaci a řízení hodiny, schopnost upoutat a udržet pozornost žáka, vzbudit v žácích zájem a aktivitu,
- **řízení vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k organizaci hodiny, udržení kázně a pozornosti žáků, jejich zájmu a aktivity,
- **klima třídy** – dovednosti potřebné pro nastolení a udržení příjemné, podnětné a motivující atmosféry ve třídě,
- **kázeň** – schopnost udržet kázeň, disciplínu, řešit konflikty a projevy nežádoucího chování,
- **hodnocení prospěchu žáků** – dovednosti potřebné pro objektivní ohodnocení a klasifikování žákovských výkonů,
- **reflexe vlastní práce a sebehodnocení** – schopnost zhodnotit vlastní práci, poučit se z vlastních chyb a využít autoevaluaci k neustálému zkvalitňování vlastní práce.

Všechny jmenované skupiny dovedností spolu úzce souvisejí a vzájemně se prolínají. Např. kázeň ve třídě nelze udržet, pokud je hodina špatně připravena, učitel neumí látku podat, jeho projev je nevýrazný a monotónní. Stejně tak hodnocení prospěchu žáků a reflexe a sebehodnocení je úzce propojeno s ostatními učitelovými dovednostmi.⁴⁵

7.2 Diagnostická kompetence učitele

Diagnostická kompetence učitele představuje soubor vědomostí a dovedností, které každý pedagog potřebuje pro vykonávání efektivní hodnotící a diagnostické činnosti. Týká se všech fází procesu hodnocení a diagnostikování, tj. plánování, přípravy, vlastního diagnostikování, stejně jako vyhodnocení, určení diagnózy a následné vytyčení dalšího postupu. Gavora⁴⁶ jmenuje jedenáct dovedností, které všechny dohromady poskládají diagnostickou kompetenci učitele:

1. plánování – kdy budeme diagnostikovat, jak často, proč, jakým způsobem,
2. volba vhodné diagnostické formy,
3. volba způsobu diagnostikování,
4. stanovení diagnostické hypotézy,
5. vlastní diagnostikování,
6. interpretace diagnostických údajů a stanovení diagnózy,
7. komunikační dovednosti – umět diagnózu sdělit, prodiskutovat,
8. uskutečnění post-diagnostických rozhodnutí,
9. komunikační dovednosti – umět sdělit prognózu žákovi,
10. další studium diagnostiky,
11. diagnostická sebereflexe.

⁴⁵ KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012, s. 18-26. ISBN 978-80-262-0052-9.

⁴⁶ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 22-24. ISBN 978-80-89132-91-1.

8 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

Hodnocení a klasifikace žáků jsou nedílnou součástí celého výchovně-vzdělávacího procesu. Poskytují žákovi zpětnou vazbu a informují žáka i učitele o úrovni pochopení či osvojení látky. Hodnocení není tvořeno pouze známkami, ale představuje všechny formy diagnostikování, ocenění a klasifikace. Hodnocení žáků by nemělo být chápáno jako pouhá povinnost učitele, ale jako neodmyslitelná součást rozvoje žáka, jeho motivace, poznání a sebereflexe. Hodnocení se netýká pouze učitelů, ale i žáků samotných, kteří se mohou hodnotit navzájem, mohou hodnotit sami sebe nebo mohou hodnotit práci svého učitele. Primárně slouží tedy hodnocení žákovi k vytvoření si představy o svých schopnostech, kvalitě své práce a o svém pokroku, a učiteli dopomáhá k vytvoření a zaznamenání souhrnu dosažených výsledků práce jeho studentů. Sekundárně potom hodnocení slouží i rodičům, kteří jsou informováni o studijních výsledcích svých dětí.⁴⁷

Hodnocení a klasifikování žáků může být, zejména pro začínající učitele, tvrdým oříškem. Začínající kantor mívá zpočátku zkreslené představy o možnostech žáků, často nasazuje „vysokou laťku“ a klade na své studenty přehnané nároky nebo má naopak tendenci žáky podceňovat a zadávat úkoly příliš snadné. Obě situace mohou působit demotivačně. Teprve na základě zkušenosti dokáže učitel správně odhadnout úroveň obtížnosti požadavků kladených na žáka, naučí se správně se tázat a rozlišovat mezi svými studenty.⁴⁸

Termín klasifikace se používá pro číselné nebo písmenné vyjádření hodnocení. Hodnocení i klasifikace mají složku motivační a informativní, a to jak ve vztahu k žákovi, tak ve vztahu k učiteli a rodičům. V optimálním případě by obě složky měly být vyvážené, neboť přecenění či podcenění jedné z nich může negativně ovlivnit další práci dítěte. Lepší klasifikace, např. s cílem dítě motivovat, která ale neodpovídá skutečným výsledkům a vynaložené námaze, může vést k demotivaci a snižování snahy dítěte. A naopak, opakované negativní hodnocení nebude dítě motivovat k lepším výsledkům, ale

⁴⁷ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 22-24. ISBN 978-80-89132-91-1.

⁴⁸ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007, s. 59. ISBN 978-80-7290-325-2.

povede ke ztrátě motivace. U některých rodičů i učitelů často přetrvává představa, že horší známka přiměje dítě ke zvýšenému úsilí. To většinou platí pouze pro úspěšné a ctižádostivé děti. Ve většině ostatních případů vede negativní hodnocení spíše k pocitům méněcennosti a ke snižování motivace.⁴⁹

Hodnocení a klasifikace jsou dvě rozdílné věci a nelze je zaměňovat. **Klasifikace** neboli známkování je přiřazování určitého znaku ke stupni pokroku žáka. Zámka je tedy vlastně jakýmsi finálním produktem hodnocení. Při známkování je žákův výkon porovnáván se stanovenými kritérii. Zámka má silnou vypovídající hodnotu. Často jediný znak vyjádří celkové žákovo úsilí. Zámka je dítěti udělována jak za krátké období či jednotlivý úkol, tak i za dlouhý časový úsek, skončenou etapu či téma. Proto se nelze divit, že známám dítěte přisuzují rodiče velikou váhu. Zámka na vysvědčení může rozhodnout o žákově budoucnosti. Zámky slouží ale také k posuzování kvality učitele či celé školy, což může být ukazatel poněkud zavádějící.

Zámka často zahrnuje různá hlediska. Učitel do známky promítá jak úroveň vědomostí, tak i žákovu píli a motivaci. Výsledná známka se pak může jevit jako neobjektivní, nepravdivá či nespravedlivá. Z tohoto důvodu hovoří Gavora⁵⁰ o tzv. **podvojném známkování**, které by tento problém mohlo odstranit. Při podvojně klasifikaci dostane žák za každý výkon dvě známky, jednu za úroveň vědomostí, druhou za zájem a píli.

Žáka lze také klasifikovat buď za aktuální úroveň vědomostí nebo za přírůstek výkonu, tj. za to, oč se žák zlepšil od posledního hodnocení. Tento způsob hodnocení může žáky, a to zejména žáky slabší a méně výkonné, více motivovat k dalšímu zlepšování. Nevýhodou tohoto způsobu hodnocení je, že jej nelze promítnout do finální klasifikace.

Podle Gavory existují dva základní přístupy ke klasifikaci: analytický a globální. Při **analytickém známkování** učitel podrobuje výsledek žáka důkladné analýze. Rozdělí jej

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 41. ISBN 978-80-262-0044-4.

⁵⁰ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 22-24. ISBN 978-80-89132-91-1.

na jednotlivé části, které hodnotí jednotlivě, většinou formou bodů. Vhodným příkladem pro analytické hodnocení je např. diktát, kdy si učitel předem stanoví kolik chyb odpovídá které známce. Analyticky se také dobře hodnotí učení se slovíček v cizím jazyce.⁵¹ Výhodou analytického klasifikování je jeho vyšší objektivnost, nevýhodou je zaměření na chyby bez ohledu na to, co žák zvládl a jak k výsledku dospěl. Výrazně negativně může tento způsob známkování působit na děti méně úspěšné. Ty pak často znají pouze známku čtyři nebo pět. Po určitém čase se může objevit strach z předmětu, nezájem o něj, což postupně může vést ke kázeňským problémům či úplné apatii. Pokud se učitel, zejména na prvním stupni základní školy, omezuje pouze na počítání chyb a udělování známek dle tohoto ukazatele, svědčí to o jeho nedostatečné diagnostické kompetenci. Zvýšená chybovost může mít mnohdy zcela jiné příčiny, které by měla odhalit právě pedagogická diagnostika.⁵²

Při **globálním známkování** se naopak výsledek hodnotí jako celek. Takto lze hodnotit např. ústní zkoušení, různé slohové práce či projekty nebo výtvarné projevy žáka. Nevýhodou globálního hodnocení je nebezpečí subjektivního pohledu učitele. Objektivnost je při tomto typu hodnocení prokazatelně nižší než u klasifikace analytické.

Hodnocení je obsažené v každé komunikaci učitele se žákem. Učitel na žákův výkon reaguje nějakým komentářem, pochvalou nebo kritikou. Za hodnocení lze považovat i reakci neverbální jako např. úsměv, zamračení, přikývnutí apod.⁵³

8.1 Funkce hodnocení

Každý učitel by se měl zamyslet nad tím, proč hodnotí, co od hodnocení očekává, co by hodnocení mělo přinést žákům a jak hodnotit, aby přínos pro žáky byl co nejvyšší a nejefektivnější.

⁵¹ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 153. ISBN 978-80-89132-91-1.

⁵² ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011, s. 41-42. ISBN 978-80-262-0044-4.

⁵³ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 153. ISBN 978-80-89132-91-1.

Školní hodnocení plní různé funkce:

- **Funkce poznávací či informativní** podává žákovi informaci o kvalitě jeho práce, o tom, zda splnil daná kritéria. Zároveň informuje rodiče o prospěchu jejich dětí. Při informování žáků nebo rodičů by učitel měl umět zdůvodnit proč udělil dané hodnocení či známku a zároveň by měl žákovi a rodičům pomoci nastolit další postup. Informativní funkce spočívá i v informování vedení školy, ostatních učitelů, ale především učitele, který hodnocení provádí a může tak přizpůsobit svoji další práci a naplánovat další postup.
- **O funkci korektivně-konativní** hovoříme tehdy, pokud očekáváme, že se žák z hodnocení poučí a na jeho základě opraví své chyby a změní své chování.⁵⁴
- **Funkce motivační** navazuje na funkci předchozí a lze ji považovat za funkci nejdůležitější. Pokud totiž žák nejen opraví své chyby, ale je díky hodnocení motivován k další práci a zlepšování se, je funkce hodnocení vrchovatě naplněna. Motivační funkce je úzce propojena s emocionální stránkou žákovy osobnosti. Hodnocení může žáka motivovat jak v kladném, tak i záporném smyslu. Zkušený učitel by měl umět odhadnout, kdy a jakým způsobem může žákovi i špatný výsledek posloužit jako pozitivní motivace.
- **Funkce výchovná** spočívá v průběžném formování osobnosti, žák poznává sám sebe, své možnosti, vlastnosti a schopnosti. Hodnocení motivuje žáka k píli, k zodpovědnému přístupu k povinnostem, má vliv na utváření sebevědomí žáka. V žádném případě by se hodnocení nemělo stát nástrojem trestání žáka.
- **Funkce regulativní** řídí nebo reguluje další činnost žáků a zároveň, podle dosažených výsledků, řídí následnou činnost učitele, který dle nich plánuje další postup.
- **Funkcí diferenciační** rozumíme možnost učitele rozdělit si žáky dle výsledků, fakticky nebo pomyslně, do různých skupin a lépe tak plánovat další postup. K faktickému dělení musí učitel přistupovat velice citlivě. V minulosti

⁵⁴ KOŠŤÁLOVÁ, H, Š. MIKOVÁ a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 45. ISBN 978-80-262-0220-2.

časté dělení na např. studijní a nestudijní či lepší a horší části tříd bylo dost nešťastné a často působilo kontraproduktivně. Diferenciační funkce může souviset s **funkcí prognostickou**, kdy na základě dlouhodobějšího pozorování a hodnocení dětí je učitel schopen předpovědět žákův budoucí vývoj. Nicméně vždy by měl počítat i s možnými odchylkami a změnami v žákově životě, které pak mohou stanovenou prognózu výrazně narušit.⁵⁵

⁵⁵ KOLÁŘ, Z a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005, s.46. ISBN 80-247-0885-X.

9 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Každý vyučovací proces je třeba rozdělit na několik částí, které na sebe navazují v přesně daném sledu. Někdy mohou následovat jedna druhou, někdy se mohou prolínat, ale nikdy nelze některou z nich vynechat. Každý učitel by měl tuto skutečnost respektovat, pečlivě promýšlet obsah jednotlivých částí a žádnou z nich by neměl podcenit. Všechny mají ve vyučovací hodině či vyučovacím procesu své místo. Není nezbytně nutné, a většinou ani nelze, realizovat všechny složky v jedné vyučovací hodině, na to je čtyřicet pět minut příliš krátkých. Základních fází vyučovacího procesu je pět, a jsou to:

1. **Fáze stimulačně motivační** – v této fázi je třeba žáky motivovat, zaujmout, seznámit s problémem, který budeme probírat.
2. **Fáze expoziční** – v této fázi již žáky učitel seznamuje s novým obsahem a novými poznatky. Má zde otevřené pole působnosti, zdůrazňován je aktivní přístup žáka – pokud je učitelův výklad doplněn o žákovo objevování a jeho vlastní práci, má učitel několikanásobně větší šanci na úspěch a učení je mnohem rychlejší a efektivnější.
3. **Fáze fixační** – ve fixační fázi si žák fixuje, upevňuje nově nabyté poznatky, tj. prostřednictvím horizontálních nebo vertikálních asociací si nové informace ukládá a propojuje s již dříve uloženými vědomostmi. Dochází tak k jakési soustavné systematizaci vědomostí a poznatků.
4. **Fáze aplikační** – je okamžikem, kdy žák nově nabyté poznatky zkouší aplikovat v reálné situaci či v praktických činnostech.
5. **Fáze diagnostická** zahrnuje různé druhy zkoušení a testování nově nabytých poznatků a dovedností. Učitel v této fázi žáky zkouší, prověřuje jejich znalosti, ale také hodnotí a klasifikuje, a na základě výstupů z kontroly a hodnocení pak identifikuje případné příčiny potíží či neúspěchu a hledá cesty k nápravě.⁵⁶

⁵⁶ HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2, přeprac. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 56–64. ISBN 978-80-86723-75-4.

V případě výuky cizího jazyka by diagnostická fáze a hodnocení žáků mělo být zaměřeno hlavně na to, zda a jak je žák schopen použít jazyk v praktických situacích. Hodnocení a klasifikace v těchto hodinách má svoje specifika a může mnohem více než v jiných předmětech podléhat individuálnímu a subjektivnímu pohledu kantora.

Hodnocení v hodinách cizího jazyka by mělo vycházet z požadavků moderních trendů na komplexní a přirozené osvojování jazyka. Již od útlého dětství by si děti měly osvojovat cizí jazyk naprosto přirozeně, stejným způsobem, jako si malé dítě osvojuje jazyk mateřský. Stejně jako v jiných předmětech, i v osvojování cizího jazyka je zásadním momentem zapojení tolika smyslů, kolik je možné. Děti se mnohem snadněji a rychleji naučí nová slovíčka, pokud si je rovnou spojí ve smysluplné větné spojení a představí si tak konkrétní situaci, pokud je nábivka nové slovní zásoby doprovázen obrázky či reálnými předměty a situacemi. Nezbytnou součástí každé jazykové výuky je poslech. Již J.A. Komenský věděl, že čím variabilnějším množstvím cest informace k žákovi doputuje, tím si ji lépe zapamatuje, protože si jí mozek uloží na více místech.⁵⁷ Na to by učitel cizího jazyka neměl zapomínat a měl by tyto poznatky využívat jak ve výuce samotné, tak i při kontrole a hodnocení.

V současné době jsou žáci základních škol přetěžováni množstvím gramatiky, kterou nemají čas vstřebat a pochopit, a na druhou stranu jim je dáván poměrně malý prostor k procvičování jazyka v praxi. Děti se učí izolovaná slovíčka, vkládají gramatické jevy do předpřipravených cvičení, ale pokud mají samostatně utvořit souvislou větu nebo pohovořit na určité téma, dostávají se do „úzkých“ často i „jedničkáři“. Tento fakt svědčí o nedokonalé koncepci ve výuce cizího jazyka u nás a o nepřipravenosti učitelů cizího jazyka sledovat současné trendy a změnit svůj přístup.

⁵⁷ BELZ, H. a M. SIEGRIEST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál 2015, s. 74. ISBN 978-80-262-0846-4.

9.1 Specifika hodnocení žáků v hodinách anglického jazyka

Hodnocení v hodinách anglického jazyka vychází ze specifických strategií učení cizímu jazyku, kterých uvádí odborná literatura velké množství. Strategie odborníci třídí a klasifikují podle různých kritérií, např. klasifikace podle cíle, podle řečových dovedností nebo podle funkce v procesu zpracování nabytých informací.

Pro účely hodnocení nás zajímá hlavně **strategie podle řečových dovedností**. Na rozdíl od jiných předmětů, při hodinách anglického jazyka učitel zpravidla hodnotí jednotlivé složky osvojovaných dovedností odděleně. Teprve na základě jednotlivě sledovaných dovedností potom učitel složí výsledné hodnocení či známku.⁵⁸

Cohen a Weaver definují tyto strategie jako metody osvojování si jazyka vztahující se k jednotlivým jazykovým kompetencím, a rozdělují je na jednotlivé strategie, tj. na strategie, které podporují čtení, psaní, poslech, mluvení, rozvoj slovní zásoby, gramatických jevů a překládání.⁵⁹ Názvy jednotlivých strategií nejsou v českém jazyce přesně dané, proto se v praxi můžeme setkat s různým označením. Nicméně jednotlivé hodnocené disciplíny se ve svém obsahu shodují. Učitelé cizího jazyka hodnotí v rámci hodin zvlášť poslech, čtení, psaní, slovní zásobu, osvojení a použití gramatických jevů a schopnost v cizím jazyce mluvit. Toto dílčí formativní hodnocení pak většinou vyústí v konečné či závěrečné hodnocení neboli klasifikaci.

Choděra uvádí jako základní formu hodnocení v hodinách cizího jazyka hodnocení průběžné, tj. během každé vyučovací hodiny, a dává tomuto způsobu hodnocení prioritu před hodnocením závěrečným, ať již na konci hodiny nebo závěrem čtvrtletí, pololetí či školního roku. I on uvádí, že pro hodnocení míry žákova pokroku v osvojování cizojazyčných dovedností je často doporučováno nebo žádáno, aby byly přednostně hodnoceny jednotlivé sekundární dovednosti, které jsou ale poté obsaženy v cíli celého procesu. Z toho vyplývá, že preference hodnocení nesleduje konečný cíl, ale spíše

⁵⁸ LOJOVÁ, G. a K. VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. 1.vyd. Praha: Portál, 2011, s.167. ISBN 978-80-7367-876-0.

⁵⁹ COHEN, A. D. a S. J. WEAVER. *Styles and Strategies - Based Instruction: a teachers guide*. Minneapolis: University of Minnesota, 2006, s.41. ISBN 0-9722545-4-4.

prostředky, kterými učitel žáka k cíli vede. Dle Choděry je chybou klasifikovat žáka na základě otrockého porovnávání s kurikulem. Učitel by se měl snažit kurikulu co nejvíce přiblížit, ale musí brát zřetel na žakovu individualitu. Žáka je třeba hodnotit podle obsahu svého vyučování. Je nemorální klasifikovat žáka na základě toho, co neumí. Hodnocení má být nástrojem, který má žákovi pomáhat v jeho cestě za cílem, ne ho zastrašovat a demotivovat. Sekundární dovednosti jsou, dle Choděry, obtížně hodnotitelné. Chce-li učitel hodnotit, jak žák píše, mluví a rozumí, musí tyto jednotlivé „disciplíny“ nejdříve rozložit a hodnotit po částech, a teprve následně je složit v konečný výsledek.⁶⁰

Hendrichovo pojetí kontroly spočívá v rozdělení diagnostické fáze výuky na:

- **první kontrolu** již v průběhu osvojování nové látky, v tuto chvíli bez formálního hodnocení a známkování, učitel pouze zjišťuje, zda děti výklad chápou, a pokud hodnotí, tak pouze formou pochvaly, cílem je děti motivovat k další práci, ne je odradit;
- **druhou kontrolu** naučené látky formou samostatné práce, např. formou domácího úkolu, stále ještě děti neznámkuje;
- **třetí kontrolu** formou opakování v následující hodině učitel zjišťuje, co děti nepochopily nebo pochopily špatně a snaží se případné nedostatky odstranit, v této fázi se již může hodnocení vyskytovat, ale stále ještě by mělo být pouze slovní;
- **čtvrtou kontrolu**, která je průběžná, učitel prověřuje znalosti dětí frontálně, nejlépe krátkými otázkami celé třídy, zde již učitel může hodnotit a známkovat, doporučováno je hodnotit zpočátku pouze ty, kteří učivo ovládají;
- a konečně **pátou kontrolu**, kdy dochází již k individuálnímu zkoušení a klasifikaci.

Učitel by měl při hodnocení respektovat individuální zvláštnosti každého žáka. Zejména ústní projev žáka může být zásadním způsobem ovlivněn jeho založením. Pokud se žák například i v rodném jazyce vyjadřuje pomalu, váhavě či přemýšlivě,

⁶⁰ CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 2.vyd. Praha: Academia, 2013, s.160–161. ISBN 978-80-200-2274-5.

nelze předpokládat, že při ústním zkoušení v hodině anglického jazyka tomu bude jinak.⁶¹

9.2 Práce s chybou

Při jazykové výuce má specifické postavení i práce s chybou. Ta je standardně považována za běžnou a funkční součást pedagogické diagnostiky a zejména pedagogické autoevaluace. V případě verbálního učení je situace ale trochu odlišná. Zde je chyba považována spíše za negativní element. Chyby v cizojazyčném vyučování se překonávají a odstraňují mnohem hůře než v jiných předmětech.

Choděra dělí chyby podle závažnosti, jazykového statusu a příčin. V případě závažnosti chyby uvádí zejména chybování v oblasti didaktiky, a to chyby velké, střední a malé. Velké chyby se vztahují k učivu, které bylo již důkladně probrané, zatímco menší chyby se týkají učiva probraného pouze letmo. Choděra hovoří ještě o chybách týkajících se učiva dosud neprobraného, ty učitel opravuje, ale v žádném případě neklasifikuje.⁶²

Poměrně hodně nejasností se diskutuje ohledně závažnosti chyb. Hendrich považuje za základní kritérium v cizojazyčné výuce míru narušení **komunikace**. Zde je ale třeba přistupovat k hodnocení se zvýšenou opatrností. Komunikace může být ovlivněna situačním a jazykovým kontextem. Např. žák či student může být poměrně úspěšný v komunikaci, respektive v porozumění, v příbuzném jazyce, aniž má nějaké zásadní znalosti tohoto jazyka. Za chybu může být považována i doba, kterou potřebuje žák k reakci nebo řeč málo plynulá, pomalá či nepřirozená. A nezáleží na tom, že student komunikuje bez chyby. I zde je třeba zvýšená opatrnost. Měli bychom brát v úvahu žákovu povahu, je možné, že jistá pomalost či rozvážnost je mu vlastní a projevuje se i

⁶¹ HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 377.

⁶² CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 2.vyd. Praha: Academia, 2013, s.160–163. ISBN: 978-80-200-2274-5.

v mateřském jazyce. Pak by bylo velikým omylem takový projev klasifikovat jako chybu.⁶³

Z hlediska jazykového hovoří Choděra o chybách **lexikálních, gramatických, pravopisných či fonetických**, tj. chybách z **lingvistického pohledu**. Pokud zkoumáme **příčiny** chyb, pak se dostáváme do oblasti **psychologie**. Chyby mohou být způsobené nepozorností, únavou, stresem, neznalostí, ale také chybnou interpretací, generalizací, analogií atd.

Vedle jasných chyb hovoříme ještě o tzv. **kvazi** neboli **pseudochybách**. Těmi se může stát např. „únik“, pokud se vyhneme výrazu, který neznáme a nahradíme jej jiným. Zde je ovšem velice obtížné určit, zda jde o chybu či naopak přednost. I v mateřském jazyce si někdy nemůžeme vzpomenout na určitý výraz a nahrazujeme jej jiným. A v případě jazykového vzdělávání je dokonce schopnost tzv. **kompensačního vyjadřování** často žádoucí a známkou určité jazykové dovednosti. Proto rozhodnout, zda jde o chybu z neznalosti nebo naopak o oceněnitelný pokus o kompenzaci, je velice těžké a pravděpodobně hodně subjektivní.

Práce s chybou by měla probíhat v předem daných fázích:

- detekce chyby – chybu zaznamenáme,
- identifikace chyby – rozhodneme, zda jde o chybu gramatického, fonetického či jiného charakteru,
- interpretace příčin chyby – snažíme se nalézt a interpretovat příčinu (nepozornost, chybná analogie, únava atd.),
- korekce chyb – opravujeme chyby, procvičujeme problémové jevy,
- prevence chyb – lepší je vždy prevence než následné odstraňování chyb, tj. snažíme se chybám předcházet.

Zvýšenou pozornost je třeba v jazykové výuce věnovat předposlednímu bodu, tj. korekci chyb. Náhodné neboli performanční chyby mohou a měly by být opravovány průběžně,

⁶³ HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 377.

zatímco s kompetenčními čili znalostními chybami bychom měli zacházet výrazně opatrněji. Např. zasahování do souvislého mluveného projevu je nežádoucí, žákovi naruší sled myšlenek a znesnadní mu dokončení úkolu, učitel zkomplikuje hodnocení. Ideální přístup je, psát si průběžné poznámky a teprve po skončení projevu jej s žákem podrobně rozebrat a na chyby upozornit.

Vyučující, a to nejen cizích jazyků, by měli přistupovat k chybování žáků s pochopením a uvědoměním, že žákova chyba je i známkou neúspěchu učitele. Humanizační pedagogika nabádá k citlivému a opatrnému nakládání s chybou. Je zřejmé, že studentu, který je pozitivně motivován se bude dařit odstranit či eliminovat své chyby mnohem lépe než tomu, který je na základě svých chyb špatně hodnocen či dokonce vystavován určitému posměchu či hanbě. Takový žák ztrácí motivaci a chuť do další práce a zpravidla se propadá do problémů ještě hlouběji.⁶⁴

9.3 Typy hodnocení podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky dělí hodnocení dle mnoha různých kritérií a ukazatelů. Zároveň ale upozorňuje, že výčet je pouze orientační a v žádném případě není konečný. Můžeme v něm najít například následující kritéria:

- didaktické hodnocení x hodnocení způsobilosti (úrovně ovládnání),
- normativní hodnocení x kritériální hodnocení,
- kritériální hodnocení zvládacího učení x kontinuální kritériální hodnocení,
- průběžné hodnocení x hodnocení ve stanovených termínech,
- formativní hodnocení x sumativní hodnocení,
- přímé hodnocení x nepřímé hodnocení,

⁶⁴ CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 2.vyd. Praha: Academia, 2013, s.160–163-165. ISBN: 978-80-200-2274-5.

- výkonové hodnocení x hodnocení znalostí,
- subjektivní hodnocení x objektivní hodnocení,
- hodnocení pomocí kontrolního seznamu x celkové hodnocení výkonu,
- hodnocení na základě dojmu x hodnocení na základě řízeného úsudku,
- holistické hodnocení x analytické hodnocení
- hodnocení souborné x hodnocení kategoriální,
- hodnocení jinou osobou x sebehodnocení.

Didaktické hodnocení nám říká, zda a v jaké kvalitě bylo dosaženo cíle výuky, zatímco hodnocení způsobilosti určuje schopnost studenta aplikovat poznatky v praxi. Normativní hodnocení porovnává studenty dle jejich výsledků a kriteriální je dělí na studenty, kteří učivo zvládli a nezvládli. Kontinuální kriteriální hodnocení srovnává schopnosti žáka s předem danou posloupností dovedností v testované oblasti. Formativní hodnocení shromažďuje průběžně informace o úrovni žákových vědomostí a sumativní hodnocení hodnotí celý kurz, provádí se na konci určitého časového úseku nebo obsahového celku. Přímé hodnocení je prováděno přímo učitelem, nepřímé probíhá formou testu. Výkonové hodnocení se zaměřuje na praktické předvedení jazykových dovedností studentem, zatímco při hodnocení znalostí student odpovídá na otázky. Hodnocení podle kontrolního seznamu hodnotí studenta podle předem daných položek a celkové hodnocení řadí studenta do určitého stupně či úrovně. Holistické hodnocení posuzuje výkon jako celek, a naopak analytické hodnocení hodnotí různé složky výkonu žáka odděleně. Souborné hodnocení hodnotí soubor jednotlivých úkolů a kategoriální posuzuje jednotlivé kategorie.⁶⁵

⁶⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Poslední aktualizace: 6.5.2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

PRAKTICKÁ ČÁST

10 VÝZKUMNÉ METODY

Empirická část diplomové práce bezprostředně navazuje na první teoretickou část. Klíčovým bodem praktické části diplomové práce bylo výzkumné šetření na dvou základních školách. Cílem šetření bylo zjistit, jak se ve vybraných školách staví učitelé cizího jazyka k hodnocení a diagnostice žáků v hodinách anglického jazyka, jaké metody využívají a jak se jejich práce shoduje či rozchází s výše uvedenou teorií. Zároveň s učiteli byli v rámci šetření osloveni také žáci několika škol, kteří se k problematice testování, hodnocení a klasifikace vyjadřovali z úhlu svého pohledu.

Výzkumná část diplomové práce byla zpracovaná **metodou smíšeného výzkumu**. Jako výzkumný nástroj či metoda posloužilo **pozorování a dotazník**. **Pozorování** bylo uskutečněno dohromady v deseti hodinách anglického jazyka. Bylo nestrukturované, nebylo předem známo, jak přesně bude výuka v jednotlivých třídách probíhat. Průběh hodin byl zaznamenáván písemně během hospitace, pozorování bylo zaměřeno na používání hodnotících, evaluačních a auto-evaluačních metod. Hospitační část výzkumu byla posléze doplněna krátkými rozhovory s vyučujícími a **dotazníkovým šetřením**. V dotazníku byla použita kombinace uzavřených a otevřených otázek. Respondenti měli možnost se ke každé otázce volně vyjádřit, neboť cílem šetření bylo proniknout do hloubky zkoumaného jevu.

Smíšený výzkum představuje použití kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod v jednom šetření. Smíšený výzkum probíhá zpravidla tak, že formou kvantitativního šetření se identifikují vlastnosti velkého výzkumného souboru, a na základě dat se potom zkoumá detailněji určitá skupina osob či jevů, tentokrát z kvalitativního pohledu. Ke smíšenému výzkumu se přistupuje taktéž z důvodu požadavku na co nejvyšší validitu.⁶⁶

⁶⁶ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016, s. 245. ISBN 978-80-262-1026-9.

Smišený výzkum byl v případě popisovaného šetření zvolen záměrně, neboť byla snaha postihnout problém co nejvíce do hloubky. Postupováno bylo opačně. Východiskem se stalo pozorování a krátké rozhovory s učiteli, ty byly následně doplněny výsledky z dotazníkového šetření. Cílem bylo prozkoumat podrobněji problematiku hodnocení a evaluace v hodinách anglického jazyka. Metoda **pozorování, tj. metoda kvalitativní** se jevila v tomto případě jako nejúčinnější. Bylo třeba postihnout pozorovaný jev v jeho celé šíři. **Kvalitativní výzkum zkoumá** jevy s cílem je popsat, vysvětlit, odhalit jedinečné prvky a prozkoumat je do hloubky. Nevytváří hypotézy předem, ty často vyplynou až v průběhu šetření. Kvalitativní výzkum nepostihuje rozsáhlé soubory jevů, ale naopak pracuje s jednotlivými případy, zato však se je snaží prozkoumat a objasnit velmi podrobně. **Výhodou kvalitativního výzkumu** je možnost proniknout hluboko do problematiky zkoumaného jevu, možnost zkoumat procesy v jejich průběhu, formulovat a měnit teorie během výzkumu a výhodou je i skutečnost, že respondenti jsou zpravidla zkoumáni ve svém přirozeném prostředí. **Naopak nevýhodou kvalitativního výzkumu** je časová náročnost, častá neochota respondentů ke spolupráci, nebezpečí ovlivnitelnosti výsledků subjektivním přístupem, nejednoznačností sebraných dat a nemožností data kvantifikovat a na jejich základě zobecňovat na jiné jevy či subjekty

Na rozdíl od kvalitativního výzkumu **kvantitativní šetření** je objektivnější a směřuje k co největší přesnosti. Pracuje s čísly a údaji, které lze přesně změřit a zaznamenat. Prostřednictvím empirických metod ověřuje předem stanovené hypotézy. V rámci kvantitativního šetření byl ve výzkumné části práce použit dotazník, který měl doplnit kvalitativní výzkum. Z toho důvodu byla zvolena kombinace otevřených a uzavřených otázek, cílem bylo umožnit respondentům vyjádřit vlastní názor na dotazovanou problematiku.⁶⁷

⁶⁷ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 106-107. ISBN: 978-80-247-5232-7.

11 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Výzkum směřoval k postižení problému do hloubky a ve všech detailech, zároveň byly předem stanoveny hypotézy, na které výzkum hledal odpověď.

Hypotéza č. 1: Přístup učitelů k vedení hodin angličtiny a hodnocení nezávisí na jejich vzdělání.

Tato hypotéza byla stanovena na základě přesvědčení, že učitelé, kteří již dlouho vykonávají svoje povolání, často sklouzávají do rutiny, mají svůj repertoár aktivit a ztrácejí schopnost vymýšlet nové činnosti a přicházet s novými nápady. Hypotéza předpokládá, že mladí učitelé, kteří začínají učit, vstupují do pracovního procesu s tvořivostí, otevřeností k novým metodám a nápadům, a nejsou zatíženi a sešroubovaní pravidly a metodikou.

Hypotéza č. 2: Učitelé anglického jazyka se pravidelně vzdělávají v oblasti metodiky a diagnostiky.

Hypotéza vychází ze specifických cílů vzdělávací politiky, která vyzdvihuje význam dalšího vzdělávání pro jednotlivce, a to zejména pro jeho osobní rozvoj a zvyšování možností uplatnění a seberealizace. Staví na přesvědčení, že soustavné sebevzdělávání je pro učitele nutností. Je třeba neustále doplňovat informace z oboru, rozšiřovat a aktualizovat vědomosti a dovednosti.⁶⁸ Profesní rozvoj pedagoga mohou dostatečně zajistit v rámci „dalšího profesního vzdělávání“ různé krátkodobé studijní formy v podobě seminářů, kurzů, workshopů a školení, které jsou cílené na konkrétní potřeby pedagoga a jeho oboru.⁶⁹

⁶⁸ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 36. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁶⁹ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2017, s.35-36. ISBN 978-80-271-0051-4.

Hypotéza č. 3: Dílčí hodnocení v hodinách přispívá k motivaci žáků.

Hypotéza vychází z teorií krátkodobého diagnostikování a mikrodiagnostikování a z předpokladu, že děti potřebují být stále v centru dění a vtahovány do činností v hodině. Jedině prostřednictvím neustálého udržování v napětí a pocitu uspokojení z pozitivního ohodnocení a zájmu ze strany učitele jsou děti po celou hodinu udržovány v aktivitě a zájmu o předmět.

Hypotéza č. 4: Výkonnost žáků je ovlivněna způsobem a metodami hodnocení.

Hypotéza vychází z teorií individualizované diagnostiky a předpokladu, že každý žák je jiný a na každého platí něco jiného. Nelze tedy stanovit univerzálně platnou metodu testování a hodnocení. Co funguje u jednoho studenta, u druhého neplatí. O tomto problému hovoří např. americký vývojový psycholog Howard Gardner, který identifikoval sedm druhů inteligence, a to vizuálně-prostorovou, tělesně-pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální, lingvistickou a logicky-matematickou. Dle této teorie by učitelé měli přihlížet k založení dětí, protože neexistuje jeden univerzální způsob, jak dosáhnout stejných výsledků u všech dětí stejným způsobem, stejnými metodami a totožnými způsoby hodnocení.⁷⁰

⁷⁰ GARDNER, H. In: WATTS, S. *Teaching Manual – A Guide to the Wattsenglish Method*. Manchester, M3 6BZ England: 2013, s. 12-14. ISBN 978-80-905575-8-1.

12 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

V rámci empirického výzkumu byli osloveni učitelé ze dvou základních škol a děti z vybraných základních škol a jednoho víceletého gymnázia. Byly jimi: Základní škola a mateřská škola Chodov v Praze 11, Základní škola Ke Kateřinkám v Praze 4 a Gymnázium Opatov, taktéž v Praze 11.

Základní škola a mateřská škola Chodov je situována do dvou budov, historické budovy základní školy a budovy mateřské školy. Základní školu Chodov navštěvuje v 473 žáků, kteří chodí dohromady do devatenácti tříd. Součástí Základní školy a mateřské školy Chodov je mateřská škola, kterou ve třech třídách navštěvuje celkem 84 dětí. Ve čtvrtém, původně školkovém oddělení, jsou v současnosti umístěny dvě školní třídy a v odpoledních hodinách tyto prostory využívá školní družina.

Základní škola Ke Kateřinkám v Praze 4 je školou nezvykle velikou. Vznikla sloučením dvou základních škol, zaujímá celkovou plochu 12 630 m², jejich šedesát tři učeben, spolu se třemi tělocvičnami a dvěma jídelnami, je umístěno ve dvanácti pavilónech. Školu navštěvuje 824 žáků.

Gymnázium Opatov, taktéž sídlící v Praze 11, je víceleté gymnázium, které nabízí svým studentům buď čtyřleté nebo osmileté denní studium. Ve dvaceti třídách jej navštěvuje 578 studentů.

Výzkumný vzorek pro empirickou část diplomové práce představovali učitelé anglického jazyka a žáci a studenti výše jmenovaných škol. Na obou základních školách byly provedeny hospitace v několika hodinách anglického jazyka, a poté byly učitelům a studentům rozdány dotazníky, ve kterých se oslovení respondenti vyjadřovali ke zkoumané problematice.

Oslovení učitelé se lišili jak délkou praxe, tak vzděláním a kvalifikací. Z jedenácti oslovených učitelů a učitelek pouze pět kantorů bylo plně kvalifikovaných pro práci angličtináře. Ostatní učitelé měli jinou kvalifikaci či aprobaci a pro povolání učitele angličtiny je předurčovala pouze znalost jazyka. Dva z oslovených pedagogů byli ještě studenty a na učitelské povolání se teprve připravovali.

Oslovení žáci, kteří byli ve věku od 10 do 17 let, byli studenty jak základní školy, tak gymnázia. Žáci se vyjadřovali k problematice výuky anglického jazyka ve škole, a to zejména k otázce testování, hodnocení a známkování.

Přehled oslovených respondentů je znázorněn v tabulkách, viz příloha C a D. Dotazník byl anonymní, jednotliví učitelé jsou tedy označeni čísly. Pro účely šetření byl zajímavý údaj, který zjišťoval vzdělání a kvalifikaci jednotlivých učitelů, proto tento údaj je do tabulky zařazen. Oslovených žáků a studentů bylo celkem sedmdesát tři. Přehled respondentů z řad studentů je rozdělen pouze dle věku a ročníků, u jednotlivých kategorií je udáno množství respondentů.

Dotazníky byly distribuovány osobně, návratnost u dotazníků učitelům byla 37 %. Rozdáno bylo po deseti dotaznicích do každé školy. Celkem se vrátilo jedenáct dotazníků. Návratnost dotazníků studentům byla 73 %. Ze sta rozdaných dotazníků se jich vrátilo sedmdesát tři.

13 HOSPITACE V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Jak již bylo řečeno v úvodu, na dvou základních školách byly v rámci šetření provedeny hospitace v hodinách anglického jazyka. Při hospitacích bylo sledováno zejména používání metod a forem hodnocení v návaznosti na výše uvedenou teorii.

Hospitace byly provedeny na prvním i druhém stupni uvedených škol. V základní škole Chodov probíhá výuka anglického jazyka od druhé třídy. Ve druhé třídě mají děti dvě hodiny týdně, od třetí třídy hodinová dotace na cizí jazyk činí tři hodiny týdně. Od třetí třídy jsou děti na angličtinu dělené do menších skupin.

V Základní škole Ke Kateřinkám se děti učí angličtinu již od první třídy. V první a druhé třídě mají výuku nedělenou a hodinová dotace činí jednu hodinu týdně. Od třetí třídy se děti dělí do menších skupin a hodinová dotace dělá tři hodiny týdně.

V obou školách bylo možné pozorovat určité problémy způsobené nedostatečnými finančními prostředky, se kterými jednotlivé školy mohou disponovat. Učebnice byly zastaralé, audio a video nahrávky neodpovídaly aktuálnímu stavu v pracovních sešitech dětí. Několikrát tak došlo k situaci, že děti měly ve svých pracovních sešitech jiný text, než jim byl v hodině přehráván.

Ani jedna škola nebyla vybavena jazykovými laboratořemi. V obou školách byly ve všech třídách k dispozici počítače a data projektory, interaktivními tabulemi bylo vybaveno pouze několik tříd. Pokud učitelé používali CD přehrávače, v několika případech se stalo, že nebyly zcela funkční. Problémem se ukázaly být i počítače, jejichž fungování také nebylo zcela bez závad. Další komponenty, které obsahuje každá řada moderních výukových materiálů pro děti, jako například tzv. „*flash cards*“ chyběly úplně. O to více obdivu patří vyučujícím, kteří si doplňují výuku vlastnoručně vyrobenými pomůckami a materiály.

13.1 Hospitace č.1

Učitelka: č. 11

Třída: třetí, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 13

Učebna: menší, lavice rozmístěny do tvaru písmene U

Hodina byla zahájena krátkým testem, zaměřeným na poslech, psaní a čtení. Paní učitelka dětem česky vysvětlila, co budou v testu dělat a potom již děti pracovaly samostatně. Pokud někdo něco nevěděl, přihlásil se a paní učitelku mu individuálně dotaz zodpověděla. V průběhu psaní paní učitelka sebrala nedokončený test dvěma žákům, kteří ani po opakovaném napomenutí nepřestali mluvit a opisovat. Svoji nespokojenost vyjádřila dosti výrazným zamračením a gesty. Provinilci dostali pětku, která jim zatím nebyla zapsána do žákovské knížky a kterou budou mít možnost si opravit v další hodině ve formě náhradního testu nebo zkoušení. Po dopsání testu paní učitelka ještě zkoušela děti ze slovíček u tabule. Vždy je pochválila, většinou anglicky, a ihned zapsala známku. Pokud některé dítě více chybovalo, snažila se ho povzbudit a pomoci mu a výslednou známku vždy vysvětlila. V druhé polovině hodiny děti pracovaly s učebnicí. Zařazený byl poslech rozhovoru na téma oblečení a popis osoby. Paní učitelka následně požádala jedno dítě, aby vysvětlilo, oč se v rozhovoru jedná. Potom si děti rozhovor četly ve dvojicích, a nakonec si připravily vlastní dialog na dané téma, který mohly předvést před tabulí. Každý pokus byl vždy oceněn slovní pochvalou, a zvláště povedené rozhovory byly ohodnoceny malou jedničkou.

Analýza hospitace č. 1

Paní učitelka v hodině využila v rámci testování znalostí metodu ústního i písemného zkoušení a jako formu hodnocení volila v největší míře hodnocení slovní a slovní hodnocení spojené s klasifikací. V rámci slovního hodnocení a pochvaly paní učitelka používala nejvíce výrazy jako „*Good job*“, „*Perfect*“ a „*Well done*“. V průběhu rozhovoru děti neopravovala, ale dělala si průběžné poznámky a chyby s dětmi shrnula po skončení jejich vystoupení. Při čtení opravovala děti průběžně. Vhodným motivačním prvkem byla možnost opravit si špatnou známku v příští hodině, kdy po opravě je špatná známka smazána. Za rozhovory před tabulí děti dostávaly „malé“ jedničky, po nasbírání

určitého počtu „malých“ jedniček za práci v hodině děti následně dostávají „velkou“ a plnohodnotnou jedničku do žákovské knížky. Systém malých jedniček se zdál být taktéž vhodným motivačním nástrojem.

Celkově by se dala hodina klasifikovat jako průměrná. Byla hodně statická a bez nápadu. V průběhu hodiny bylo dost prostojů, kdy se děti nudily a měly prostor k vyrušování. Zkoušení izolovaných slovíček zcela neodpovídá novým trendům výuky cizího jazyka. Jazyková kompetence paní učitelky byla průměrná, několikrát během hodiny se dopustila docela zásadní chyby ve výslovnosti či ve slovní zásobě. V této hodině převažovalo písemné hodnocení nad slovním. V hodině úplně chyběl prvek sebehodnocení. Přístup dětí k práci byl neutrální, neprojevovaly ani příliš velký zájem, ale ani výrazně negativní emoce.

13.2 Hospitace č. 2

Učitelka: č. 6

Třída: třetí, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 8

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

Hodinu zahájila paní učitelka krátkou jazykovou rozcvičkou, kdy dětem kladla otázky typu „*What's your name?*“, „*How are you?*“, „*How old are you?*“. Bylo vidět, že děti jsou na podobné zahájení hodiny zvyklé, protože moc pěkně reagovaly. Paní učitelka je pokaždé ohodnotila přikývnutím, úsměvem, ev. pochvalou. Po rozcvičce děti pracovaly ve dvojicích, u tabule procvičovaly otázky a odpovědi, šlo o procvičování starší látky formou rozhovoru. Po úspěšně splněném úkolu paní učitelka rozdávala dětem obrázky medvídků. Dle slov paní učitelky se jí tato forma motivace osvědčila. Děti sbírají „medvídky“ a pokud jich mají pět, dostanou do žákovské knížky jedničku.

Poté děti opakovaly předložky, měly obrázek kočky Flossy a podle pokynů paní učitelky kočku umísťovaly do obrázku a odpovídaly na otázky: „*Where is Flossy?*“ – „*She is on/in/under the cupboard...*“. Paní učitelka děti opět okamžitě hodnotila, a to jednak slovně pochvalou, jednak opět rozdáváním medvídků. Následně děti na dané téma

vypracovávaly krátké cvičení v pracovním sešitě. Zde paní učitelka využila prvku vzájemného hodnocení – děti si vyměnily sešity a při společné kontrole ohodnotily práci souseda, dostaly k dispozici obrázek pejska a měly rozhodnout, zda si kamarád obrázek zaslouží. Pokud děti byly ve svém hodnocení nespravedlivé, pak paní učitelka zasáhla a hodnocení zkorigovala.

Následovalo poslechové cvičení, děti poslouchaly příběh z učebnice a zároveň jej sledovaly na videu. Příběh se žáci snažili reprodukovat v angličtině, neznáme pasáže si společně překládali. Po poslechové části hodiny děti psaly krátký test v pracovním sešitě. Tento test využila paní učitelka k autoevaluaci – děti si dle společné kontroly označily chyby a samy sebe ohodnotily. Za práci dostaly do sešitu „smajlíka“.

V závěru hodiny chtěla paní učitelka po dětech, aby zhodnotily právě proběhlou hodinu. Ptala se jich, co je v hodině nejvíce bavilo a co nového se naučily. Vyvolané děti se k hodině vyjadřovaly samostatně, docela výstižně postihly obsah hodiny.

Analýza hospitace č. 2

Paní učitelka velice pěkně pracovala s doplňkovými metodami hodnocení a motivace. Metoda sbírání obrázků fungovala a děti se velice snažily, aby si zasloužily další obrázek s medvídkem. V průběhu hodiny paní učitelka děti neustále chválila a slovně povzbuzovala. Velice pěkně pracovala s hlasem, mimikou a gesty a zručně využívala momentu překvapení, takže děti byly vtaženy do činností a práce je bavila. V hodině převládalo slovní hodnocení nad klasifikací. V hodině nechyběl ani moment sebehodnocení a vzájemného hodnocení dětí. I přes drobné nedostatky v oblasti jazykové kompetence paní učitelky, zejména v oblasti výslovnosti, šlo o jednu z nejlepších hodin. Děti si hodinu užily a určitě si z ní odnesly mnohem více než děti z předchozí hodiny.

13.3 Hospitace č. 3

Učitelka: č. 5

Třída: čtvrtá, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 12

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

Vyučovací hodinu zahájila paní učitelka pozdravením v angličtině: „*Good morning children*“, děti odpověděly: „*Good morning Mrs. teacher*“. Cílem hodiny bylo seznámit děti s novou slovní zásobou, téma – televizní pořady. Nejprve děti poslouchaly několik ukázek a hádaly, o jaký pořad jde (předpověď počasí, seriál, dokumentární pořad ...) – „*Listen and point.*“ Po poslechu si děti novou slovní zásobu vysvětlovaly a překládaly, čemu nerozuměly. V tento okamžik paní učitelka zapojila prvky autoevaluace. Ptala se dětí, kdo uhodl napoprvé, kdo se netrefil, proč se spletl a co ho zmýlilo. Po identifikování zvuků žáci poslouchali další text, poté si jej četli, překládali, pracovali s novými slovíčky a opakovali stěžejní fráze. Na základě poslechu děti nacvičovaly rozhovor na téma: „*What's your favourite TV programme?*“ Nejprve prováděly rozhovor na základě vzoru v učebnici, pak nacvičily rozhovor vlastní, kde mohly otázky měnit dle sebe, při zachování tématu. Paní učitelka chodila po třídě, poslouchala, kontrolovala a opravovala. Dobrou práci hodnotila slovy „*Yes*“, „*Good*“, ale i česky „*Výborně*“. Práce děti příliš nezaujala, v průběhu hodiny se bavily česky a evidentně se nudily. Během aktivity chybělo výraznější dílčí hodnocení.

Poté žáci vypracovávali cvičení v pracovním sešitě. Cvičení bylo založené na poslechu. Součástí práce bylo také autoevaluační cvičení, kde si děti dle vlastního ohodnocení sebe sama vybarvily příslušný počet hvězdiček. Měly možnost vybarvit jednu, dvě nebo tři hvězdičky. Kdo měl tři, mohl si nakreslit do sešitu „smajlíka“. V závěru hodiny děti měly možnost ohodnotit hodinu rozpětím paží, komu se hodina líbila trochu, více a nejvíce.

Analýza hospitace č. 3

Celkově šlo o jednu z nejhůře vedených hodin. Paní učitelka téměř celou hodinu seděla za stolem. Dokonce nevstala od stolu ani v situaci, kdy dětem objasňovala nový výraz, který poté, co jej vyhledala ve slovníku, dětem diktovala od stolu, místo, aby jej napsala

na tabuli. Nové slovíčko dětem navíc nenadiktovala formou anglického „*spellingu*“, ale vyhláskovala je česky. Děti se nudily, v hodině vznikaly velké prostoje. V procvičování nové látky a slovní zásoby byly velké mezery, paní učitelka nevyužila žádné pohybové aktivity ani interaktivní metody, děti se za celou hodinu nezvedly z lavic. Hodnocení bylo v hodině minimum. Kromě pár hodnotících slov v průběhu rozhovoru a několika prvků autoevaluace a ohodnocení hodiny se během výuky téměř žádné další hodnocení nevyskytlo. Klasifikace v hodině neproběhla žádná, děti nebyly za svoji práci oceněny ani žádnými body či malými jedničkami, slovního hodnocení bylo minimum. Jazyková kompetence paní učitelky byla spíše průměrná, bohužel detailněji těžko ohodnotitelná, neboť paní učitelka využívala angličtiny v hodině minimálně.

13.4 Hospitace č. 4

Učitelka: č. 7

Třída: pátá, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 11

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

Paní učitelka zahájila hodinu přivítáním v angličtině. Poté děti pracovaly s učebnicí, kde měly složit z přeházených obrázků a přeházeného textu pohádku, kterou v češtině známe pod názvem „Císařovy nové šaty“. Protože děti si s úkolem nevěděly příliš rady, paní učitelka jim pomohla tím, že jim pohádku převyprávěla v češtině. Děti poté příběh úspěšně poskládaly a společně si jej přečetly. Následně měly do sešitu příběh převyprávět vlastními slovy. Paní učitelka napsala na tabuli první větu příběhu, a pak již bylo na žácích, jak příběh pojmu. Děti mohly k práci použít slovníky. Tato činnost jim vydržela celou hodinu, dokončení dostaly za domácí úkol.

Analýza hospitace č. 4

Hodina postrádala jakoukoli strukturu a byla jednotvárná. Paní učitelka mluvila téměř celou hodinu česky, v hodině chyběly jednotlivé fáze výuky, nebyl zde úvod ani závěr, nebylo zařazeno opakování probrané látky ani nové téma. Úkol byl pro děti této věkové kategorie poměrně náročný a moc si s ním nevěděly rady. Vzhledem k tomu, že paní

učitelka byla začátečnickem ve své profesi, lze předpokládat, že nedostatky byly způsobené nedostatečnou zkušeností. Během hodiny nebyly zaznamenány téměř žádné diagnostické prvky, pouze v úvodu hodiny, když děti četly poskládaný příběh, paní učitelka slovně děti povzbudila nebo pochválila. Za dokončený příběh slíbila paní učitelka dětem jedničku, nicméně během hodiny nikdo práci nedokončil. Děti strávily celou hodinu psaním, práce je nebavila a nudily se. Ačkoli jazyková výbava paní učitelky byla na vysoké úrovni, bylo znát, že má za sebou pobyt v anglicky mluvící zemi, hodina byla klasifikována jako jedna z nejhorších.

13.5 Hospitace č. 5

Učitelka: č. 4

Třída: pátá, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 13

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

Paní učitelka zahájila výuku pozdravením v angličtině a rozcvičkou s plyšovým medvídkem. Děti v lavicích stály, chytaly medvídka a odpovídaly na otázky nebo překládaly slovní spojení jako: „*vstávat, snídat, chodit plavat, hrát na kytaru*“. Ukázalo se, že jde o opakování na test, který děti čekal. V druhé fázi procvičování paní učitelka zařadila prvky vzájemného hodnocení. Nejprve si děti za pomoci interaktivní tabule zopakovaly slovíčka, které mohou použít při pochvale. Byla to slova jako např. „*Great!*“, „*Excellent!*“, „*Perfect!*“, „*Very good!*“, „*Good job!*“, „*Nice!*“, „*Well done!*“ atd. Potom vždy jedno dítě zodpovědělo otázku a druhé je pochválilo za použití jednoho z pochvalných výrazů. Dále děti procvičovaly již delší spojení a věty, a to jak kladné, tak záporné. Ačkoli šlo o náročnou látku, děti odpovídaly většinou bezchybně. Následně dostaly k překladu dvě poměrně složité věty. Po provedené kontrole vyzvala paní učitelka žáky, aby si sami svůj výkon zhodnotili a posoudili, zda si zaslouží razítko za odměnu. Následně děti psaly krátký test z procvičované látky. Žáci, kteří byli s testem hotoví, dostali práci v pracovním sešitě. Hotové cvičení donesli ke kontrole paní učitelce, kdo je měl dobře, dostal jedničku. V závěru hodiny děti použily autoevaluační stránku v pracovním sešitě a ohodnotily svůj výkon počtem vybarvených hvězdiček.

Analýza hospitace č. 5

Paní učitelka hovořila po celou dobu na děti anglicky, hodina byla pestrá a měla přesně promyšlenou strukturu. Děti byly neustále udržovány v aktivitě a pozornosti, v hodině nevznikaly žádné prostoje a děti neměly čas se nudit a vyrušovat. Během vyučování byly použity všechny formy a metody testování a hodnocení. Paní učitelka zařadila testování ústní i písemné a hodnocení slovní i formou klasifikace. Nechyběly ani prvky autoevaluace. Tato hodina je klasifikována jako jedna z nejlepších. Kvalita práce paní učitelky, její zkušenost, zodpovědný přístup k přípravě a jazykové kompetence na vysoké úrovni byly znát i na výsledcích dětí. Děti látku uměly a ve srovnání s jinými třídami byla jejich jazyková úroveň mnohem vyšší.

13.6 Hospitace č. 6

Učitelka: č. 1

Třída: třetí, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 11

Učebna: menší třída, lavice rozmístěné proti sobě

Hodina byla zahájena pozdravením v angličtině. Poté děti celou hodinu pracovaly s učebnicí. Nejdříve poslouchaly příběh, pak jej četly a překládaly. Následně kontrolovaly domácí úkol a pracovaly na dalších cvičeních. V průběhu práce paní učitelka chodila mezi dětmi, pomáhala, radila a povzbuzovala, a za správně splněný úkol děti nezapomněla pochválit. Na závěr si žáci opět v rámci autoevaluace vybarvili hvězdičky v pracovním sešitě. K tomuto účelu slouží v učebnicích stránka na konci každé lekce. Děti zde mají možnost ohodnotit svůj výkon a úroveň zvládnutého učiva příslušným počtem hvězdiček. Na konci hodiny děti hrály pohybovou hru na opakování slovíček. Šlo o soutěž, vítěz dostal jedničku.

Analýza hospitace č. 6

Tato hodina byla zařazena k těm horším. Paní učitelka působila velice nevýrazně, na děti mluvila téměř výhradně česky, hovořila potichu a monotónně. Hodina působila

nepřipraveně, mezi jednotlivými činnostmi a pokyny vznikaly velké prostoje. Jazyková vybavenost paní učitelky neodpovídala očekávané úrovni. Pokud paní učitelka vůbec hovořila anglicky, pak v průběhu hodiny byly zaznamenány chyby jak lexikální a gramatické, tak ve výslovnosti. Co se týká kontrolní a hodnotící činnosti, paní učitelka používala hodnocení slovní, škoda, že děti chválila a povzbuzovala česky. Byl zařazen prvek autoevaluace, kdy děti vybarvovaly hvězdičky v rámci sebehodnotícího archu v učebnici. V závěru hodiny bylo zařazeno i slovní hodnocení s klasifikací.

13.7 Hospitace č. 7

Učitelka: č. 2

Třída: třetí, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 9

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

Hodinu zahájila paní učitelka pozdravením a rozcvičkou v angličtině. Dětem pokládala různé otázky typu: „*How are you today?*“, „*Who is not at school today?*“, „*How many children are here today?*“ atd. Bylo vidět, že děti jsou na podobnou činnost zvyklé, protože moc pěkně reagovaly. V průběhu aktivity paní učitelka děti chválila a povzbuzovala. Poté děti opakovaly učivo z minulé hodiny. Šlo o slovní zásobu z oblasti popisu osoby a využití přídavných jmen jako např.: „*young, old, tall, short ...*“ Paní učitelka měla připravené nakreslené obrázky na tabuli – děti chodily k tabuli, obrázky pojmenovávaly, ukazovaly podle diktátu atd. Paní učitelka neopomněla každé dítě pochválit. Potom dávala dětem hádanky – vždy popsala nějaké dítě ve třídě a ostatní žáci museli hádat, o koho jde. Dalším cvičením bylo tvoření opaků.

Po úvodní opakovací a velice pestré části děti kontrolovaly domácí úkol – měly za úkol nakreslit „*monster*“ (příšerku) a popsat. Žáci předváděli své příšerky a popisovali je před tabulí. U každého předváděného obrázku se paní učitelka ptala ostatních: „*Do you like it?*“ Další opakovací činností byla soutěž na slovíčka. Kdo nevěděl, sedl si. Poslední stojící dítě se stalo vítězem a ostatní mu zatleskali. V další části hodiny děti pracovaly

s učebnicí. Četly, překládaly, ve dvojicích vypracovávaly cvičení. Po dokončení úkolu paní učitelka s žáky cvičení zkontrolovala a práci ohodnotila razítkem.

Analýza hospitace č. 7

Hodina byla velice pestrá a promyšlená. Paní učitelka mluvila na děti po celou dobu anglicky. Děti se ani chvíli nenudily a bylo vidět, že je práce baví. Co se týká kontrolní a hodnotící činnosti, paní učitelka používala v průběhu hodiny slovní hodnocení, využila potlesk, jako ocenění výkonu jednotlivce a razítko, jako hodnotící a motivační prvek. V hodině chyběl prvek autoevaluace a klasifikace. Jazyková kompetence paní učitelky byla odpovídající, i když bylo zaznamenáno pár drobných chyb, zejména ve výslovnosti. Přesto byla hodina ohodnocena jako jedna z nejlepších.

13.8 Hospitace č. 8

Učitelka: č. 9

Třída: třetí, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 12

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

Hodinu zahájila paní učitelka rozcvíčkou v angličtině. Pokládala dětem otázky typu: „*How old are you?*“, „*Have you got any pets?*“, „*What colour is your pencil case?*“, „*Do you like snakes?*“ Po dětech požadovala gramaticky správné odpovědi, děti pěkně reagovaly. Kdo odpověděl správně, posadil se a byl pochválen slovy „*Great!*“, „*Good job!*“ nebo „*Well done!*“

Potom děti poslouchaly písničku a zároveň ji zpívaly. Bylo vidět, že text znají. V písničce se vyskytovala slovíčka, která byla předmětem hodiny. Šlo o přídavná jména „*tall x short, fat x thin, old x young ...*“. Děti zapisovaly slova na tabuli a doplňovaly k nim opaky. Poté danou látku procvičovaly v pracovním sešitě. Následoval poslech příběhu a čtení. V průběhu čtení paní učitelka žáky opravovala, důsledně dbala na správnou výslovnost, pokud dítěti čtení nešlo, muselo číst danou pasáž znova. Pěknou práci oceňovala paní učitelka slovně. Látku poté děti procvičily praktickým cvičením – popisovaly své

spolužáky. Práce jim šla, bylo znát, že na podobný způsob práce jsou zvyklé. Na závěr hodiny děti hrály hru – každý dostal jeden obrázek, pak chodily po třídě, ptaly se ostatních a hledaly své „dvojče“. Pokud se dvojice našly, dostalo se jim ocenění v podobě pochvaly či zvednutého palce a všichni se na závěr odměnili potleskem.

Analýza hospitace číslo 8

V průběhu celé hodiny paní učitelka používala slovní hodnocení i „*classroom language*“ v angličtině, děti za dobrou práci navíc odměnila úsměvem, uznalým pokývnutím či zvednutým palcem. V rámci hodnocení využila paní učitelka potlesku jako ohodnocení dobrého výkonu. V hodině chyběl prvek klasifikace a autoevaluace. I přesto šlo o jednu z nejlepších hodin. Hodina byla pestrá, plná aktivit, jedna činnost střídala druhou a děti neměly ani chvíli čas na nudu a prostoje. Velice pěkně paní učitelka zařadila aktivitu s hledáním dvojčete, děti jednak procvičily probíranou slovní zásobu, jednak schopnost plynulé konverzace a tvoření otázek. Zároveň po čase stráveném u stolu měly možnost se projít a protáhnout. Jazykové kompetence paní učitelky byly, až na pár malých výslovnostních prohřešků, odpovídající.

13.9 Hospitace č. 9

Učitelka: č. 8

Třída: sedmá, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 11

Učebna: menší, lavice rozmístěné v dlouhých řadách

Hodinu zahájila paní učitelka přivítáním a jazykovou rozcvičkou v angličtině. Každou odpověď slovně ocenila. Opět používala výrazy jako: „*Great!*“, „*Good job!*“, „*Well done!*“ apod. Cílem hodiny bylo opakování předložek. Paní učitelka rozdělila děti do třech týmů. Každý tým měl svoji „mapu“, paní učitelka vždy dala pokyn, jaký obrázek mají najít, zaškrtnout a očíslovat. Děti běhaly k mapě po jednom a plnily úkoly. Šlo o výrazy jako: „*over*“, „*past*“, „*on the corner*“ atd. Po skončení soutěže žáci zkontrolovali své výsledky a ohodnotili svůj výkon.

V další části hodiny děti vypracovávaly cvičení v pracovním sešitě. Mohly pracovat ve dvojicích. V průběhu práce chtěla paní učitelka od dětí vědět, zda úkol byl pro ně „*easy*“ nebo „*difficult*“. Děti tak měly možnost zhodnotit náročnost cvičení a svůj výkon. Poté pracovaly ve dvojicích s mapou a vzájemně se navigovaly z bodu A do bodu B. Následovalo sledování výukového videa – jednalo se o interaktivní video, ve kterém žáci doplňovali předložky. Za správnou odpověď byly oceněny příslušným zvukem přímo ve videu. Závěr hodiny patřil hře „*hot chair*“, kdy děti pracovaly ve dvojicích. Jeden z dvojice byl vždy otočený zády k tabuli, druhý na tabuli viděl obrázek a ten popsal partnerovi, který jej podle popisu kreslil. Děti byly za úspěšně splněný úkol ohodnoceny pochvalou.

Analýza hospitace číslo 9

Hodina byla moc pěkně připravená, měla detailně promyšlenou strukturu a jedna zajímavá aktivita střídala druhou. Paní učitelka mluvila na děti po celou dobu anglicky. Délka každé činnosti byla načasovaná přesně tak, aby děti neztratily pozornost. Paní učitelka měla velice pečlivě připravené pomůcky a materiály. Děti neměly ani chvilku čas na nudu a proustoje. Bylo vidět, že si činnosti děti užívají, práce je bavila. Moc pěkně reagovaly, uměly se plynule vyjadřovat, bylo zřejmé, že na způsob práce jsou zvyklé. Co se týká kontrolní a hodnotící činnosti, paní učitelka hodnotila děti slovně v průběhu celé hodiny, děti měly možnost zhodnotit svůj výkon formou autoevaluace. V hodině chyběla klasifikace. Přesto tato hodina byla jednoznačně zařazena mezi nejlepší. Jazyková kompetence paní učitelky byla výborná.

Hospitace číslo 10

Učitelka: č. 4

Třída: osmá, děti dělené do dvou skupin

Počet přítomných žáků: 12

Učebna: běžná třída, běžné rozmístění lavic

V případě této hodiny nešlo o zcela standardní hodinu. V rámci této observace byla navštívena hodina anglické konverzace. Paní učitelka zahájila hodinu rozcvičkou – dětem kladla různé otázky a děti odpovídaly. Poté dvě děti vystoupily s připravenou aktualitou. Na téma přednesených aktualit děti potom s paní učitelkou diskutovaly. Pokud nevěděly, jak se vyjádřit, paní učitelka jim pomáhala a snažila se je navést. Šlo o hodinu konverzace, proto se snažila děti motivovat k plynulému slovnímu projevu. Následně žáci dostali různé články z anglických časopisů, jejich úkolem bylo text ve dvojicích prostudovat a krátce pak s obsahem textu seznámit ostatní. Na závěr hodiny děti dostaly obrázky, z kterých měly sestavit krátký příběh. Opět pracovaly ve dvojicích nebo v malých skupinách. Hotový příběh byl ohodnocen jedničkou. Zároveň žáci dostali možnost ohodnotit si sami svoji práci a také ohodnotit práci ostatních. Vzájemně si navrhovali počet bodů za jednotlivé příběhy, na paní učitelce pak bylo, aby návrhy zkorigovala. V průběhu celé hodiny paní učitelka děti hodnotila slově a zapisovala jim body a v závěru hodiny výkon každého žáka ohodnotila procentuální klasifikací.

Analýza hospitace č. 10

Zajímavostí této hodiny byl přístup paní učitelky k hodnocení. Protože nešlo o zcela standardní hodinu, paní učitelka se uchýlila k bodovému, respektive procentuálnímu hodnocení. Za jednotlivé výkony v hodině děti sbíraly body a koncem hodiny či na závěr tématu byly ohodnoceny ne známkou, ale procenty. Tento způsob hodnocení se zdál být velice příznivý zejména pro slabší žáky. Děti mnohem lépe viděly svůj pokrok, což jim běžná klasifikace neumožňuje. Výsledná známka pak taktéž vychází z procentuálního skóre, které má své přesné hodnoty a ekvivalenty k běžným známkám. Kromě bodového a procentuálního hodnocení paní učitelka v průběhu celé hodiny používala slovní hodnocení a zařadila i prvky vzájemného hodnocení, autoevaluace a standardní klasifikace.

Hodina byla zařazena mezi nejlépe vedené hodiny. Paní učitelka byla zkušená, kreativní, její hodina byla předem pečlivě připravená a měla přesnou strukturu. Práce děti bavila, v hodině byly aktivní a měly radost z každého, i sebemenšího, úspěchu. Jazyková kompetence paní učitelka byla na výborné úrovni. Po celou dobu mluvila na děti výhradně anglicky.

14 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V dotazníkovém šetření byli osloveni učitelé anglického jazyka a žáci a studenti několika škol. Učitelé zodpovídali otázky týkající se jejich přístupu k výuce anglického jazyka, testování, hodnocení a klasifikace žáků. Otázky byly otevřené, vždy s možností uplatnění vlastního komentáře. Dotazník byl anonymní, jednotliví respondenti z řad učitelů jsou proto označeni čísly. Ukázka autentických odpovědí jednotlivých učitelů jsou k dispozici v příloze E. Shrnutí jejich výpovědí následuje.

Otázka č. 1: Zamýšlíte se pravidelně nad kvalitou právě proběhlé hodiny?

Z odpovědí vyplývá, že učitelé si uvědomují, že výkon žáků není závislý pouze na žákovi samotném, ale ve velké míře právě na učitelově práci, na jeho přístupu, volbě metod a forem výuky. Prvky autoevaluace používají všichni učitelé jako běžnou součást každodenní práce.

Otázka č. 2: Podle čeho považujete právě odučenou hodinu za úspěšnou? Seřad'te od nejdůležitějších ukazatelů po nejméně důležité (mám z hodiny dobrý pocit, děti byly v hodině aktivní a práce je bavila, žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni, cíl hodiny byl splněn):

Na tuto otázku odpovídali oslovení učitelé rozdílně. Tři z jedenácti dotázaných učitelů považovali za nejzásadnější ukazatel to, že děti byly v hodině aktivní, tři učitelé postavili na stejnou úroveň aktivitu dětí a fakt, že děti uměly látku, jeden učitel považoval za nejdůležitější vlastní dobrý pocit a aktivitu a zájem dětí, dva učitelé považovali za nejdůležitější fakt, že děti uměly a byly kladně hodnoceny a pro dva byl nejdůležitější splněný cíl hodiny.

Otázka č. 3: Ovlivňuje Vás v hodnocení a postoji k žákovi jeho pověst, předchozí prospěch, zkušenost kolegů...?

Na tuto otázku vesměs učitelé odpovídali, že se ovlivnit třetí stranou nenechají, dva přiznali, že občas je ovlivní předchozí zkušenost se žákem a jeden učitel uvedl, že občas se subjektivnímu pohledu neubrání. Pozitivní je, že všichni učitelé si uvědomují nutnost snažit se být objektivní a nenechat se ovlivnit subjektivními pocity či zprostředkovanými

informacemi. Otázkou zůstává, jak moc se předsevzetí učitelů odrážejí v praxi. Na to jednorázový výzkum přesnou odpověď dát neumí, musela by následovat další pozorování.

Otázka č. 4: V případě špatného prospěchu žáka zajímáte se o možné příčiny (rodinné prostředí, zájem či nezájem rodičů, demotivace žáka, nízké sebevědomí...)?

Z odpovědí učitelů je zřejmé, že učitelé si uvědomují, že příčiny neúspěchu žáků mohou být různé. Učitelé uvádějí, že v případě výrazně špatného prospěchu se snaží zamýšlet nad příčinou. Nicméně spíše se zaměřují na to, co se děje v hodinách angličtiny a snaží se příčinu potíží nejprve hledat tam. Bohužel v případě této otázky učitelé příliš sdílní nebyli, na základě dodatečného rozhovoru s několika z nich bylo upřesněno, že v rámci hodin angličtiny není na přílišné šetření a zabývání se jednotlivými žáky čas.

Otázka č. 5: Snažíte se v případě výrazně prospěchově problémového žáka hledat řešení (nabídnete doučování, řešíte problém s třídním učitelem, vedením školy, rodiči, doporučíte návštěvu odborníka...)?

Učitelé se většinou snaží řešit výrazně prospěchově problémové děti. Je pravda, že z pozice učitele angličtiny, který vidí děti tři hodiny týdně, není na žádná zásadní šetření čas. Učitelé většinou, pokud problémy vůbec řeší, je konzultují s třídními učiteli a případně s rodiči. Jeden učitel uvedl, že pokud děti jeho snahy ignorují, ztrácí motivaci pro další řešení.

Otázka č. 6: Máte-li ve třídě silně demotivované dítě, jakým způsobem se ho snažíte motivovat?

Motivace dětí úzce souvisí s hodnocením a klasifikací. V moci zkušeného kantora je namotivovat většinu dětí. Jedna učitelka uvedla, že nemá mezi dětmi nemotivované dítě a nikdy se zřejmě s takovým dítětem nesetkala. Ostatní učitelé většinou uvádějí, že demotivované děti lze motivovat snadnějšími úkoly, dostupnějšími cíli a následným pozitivním hodnocením a častým chválením. Jedna učitelka uvedla, že se snaží najít příčinu a přizpůsobit přístup potřebám dítěte.

Otázka č. 7: Jaké způsoby testování používáte? Seřad'te podle priorit: ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším ústně u tabule, děti zkouším písemně:

Prioritu u oslovených učitelů tvoří písemné testování. Čtyři z jedenácti učitelů považují písemné zkoušení za nejdůležitější. Na druhém místě se umístilo průběžné testování a hodnocení během hodin angličtiny. Nejméně preferované je mezi učiteli ústní zkoušení, čtyři učitelé dokonce uvádějí, že ústní zkoušení vůbec nepraktikují. Jedna učitelka uvedla, že používá kombinaci všeho.

Otázka č. 8: Jaký způsob testování je dle Vašich zkušeností nejefektivnější z hlediska osvojení nových znalostí a dovedností?

Jako nejfrekventovanější způsob zkoušení se jeví písemné testy, ať už krátké pěti nebo desetiminutovky či velké opakovací testy. Tento způsob testování považují učitelé také za nejefektivnější. Velký význam přikládají učitelé průběžnému testování a hodnocení v průběhu hodin. Příliš prostoru nedávají ústnímu testování.

Otázka č. 9: Jaké způsoby hodnocení ve svých hodinách používáte?

K otázce ohledně způsobu testování se učitelé příliš obsáhle nevyjádřili. Někteří ale uvedli, že vedle běžného známkování a slovního hodnocení používají i motivační hodnocení v podobě razítek, obrázků, bodů či procent.

Otázka č. 10: Jaká známka, dle vašeho názoru, žáky více motivuje – dobrá nebo špatná. Vysvětlete proč:

Učitelé většinou odpovídali, že v případě motivace záleží na situaci a konkrétním dítěti. Při správném použití i špatná známka může přispět k motivaci žáka. Vesměs ale učitelé myslí, že větší motivační potenciál má známka dobrá.

Otázka č. 11: Využíváte ve svých hodinách prvky sebehodnocení žáků? Máte pocit, že žáci dovedou objektivně zhodnotit svůj výkon?

Na tuto otázku odpovědělo devět učitelů, že se snaží prvky sebehodnocení žáků v hodinách využívat. Pouze dva učitelé odpověděli, že sebehodnocení spíše nepoužívají.

Většina učitelů má pocit, že žáci nejsou schopni objektivního sebehodnocení. Pouze dvě učitelky myslí, že žáci jsou schopni se objektivně ohodnotit a jedna učitelka uvádí, že při pravidelném používání jsou žáci schopni se sebehodnocení naučit.

Otázka č. 12: Vzděláváte se pravidelně v oblasti jazykové výuky?

Na otázku ohledně dalšího sebevzdělávání učitelé příliš pozitivně neodpovídají. Rozhodně z odpovědí nevyplývá, že by se učitelé vzdělávali pravidelně a systematicky. Toto zjištění je v rozporu s trendem celoživotního učení a vzdělávání a poměrně zásadním změnám v teorii výuky cizího jazyka. Někteří učitelé sice uvádějí, že navštěvují různé semináře, další vzdělávání je ale spíše nahodilé a nesystematické.

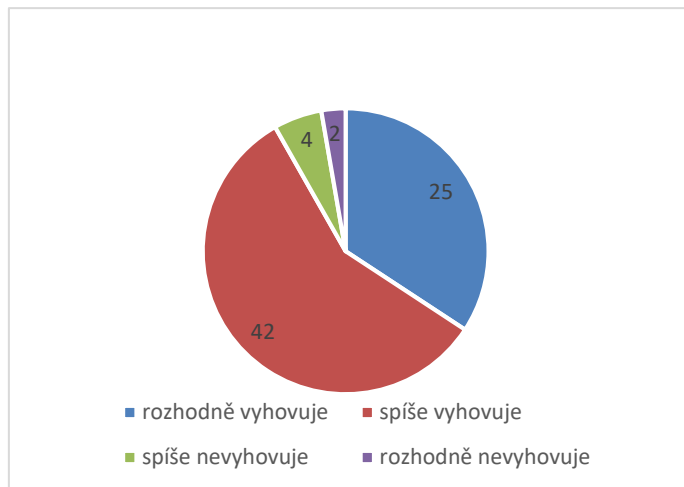
14.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření: žáci

Dotazníky bylo osloveno celkem sedmdesát tři žáků a studentů z vybraných pražských základních škol a jednoho víceletého gymnázia. Oslovení žáci byli ve věku od deseti do sedmnácti let. Respondenti odpovídali celkem na třináct otázek týkajících se jejich názoru na výuku anglického jazyka ve škole, kterou navštěvují, zejména na testování, hodnocení a známkování ve školních hodinách angličtiny:

Otázka č. 1: Vyhovuje mi hodnocení známkami v hodinách Aj (rozhodně vyhovuje, spíše vyhovuje, spíše nevyhovuje, rozhodně nevyhovuje):

Ve věkové kategorii jedenáct až sedmnáct let je názor na hodnocení celkem vyrovnaný a příliš se neliší ani v závislosti na pohlaví nebo věku respondentů. Hodnocení známkami rozhodně vyhovuje dvaceti pěti respondentům, spíše vyhovuje čtyřiceti dvěma dotazovaným, spíše nevyhovuje čtyřem studentům a rozhodně nevyhovuje dvěma žákům. Jedna žákyně uvedla, že má od začátku školního roku již třetího vyučujícího a každý je jiný a přistupuje k hodnocení jinak. Co se týká pohlaví, o něco kritičtěji se ke známkování staví děvčata, ve dvou případech uvedla, že jim hodnocení známkami rozhodně nevyhovuje a ve třech případech spíše nevyhovuje, zatímco mezi chlapci byl pouze jeden nespokojený student. Na druhou stranu spokojenost se známkováním hodnotí jak chlapci, tak děvčata přibližně stejně.

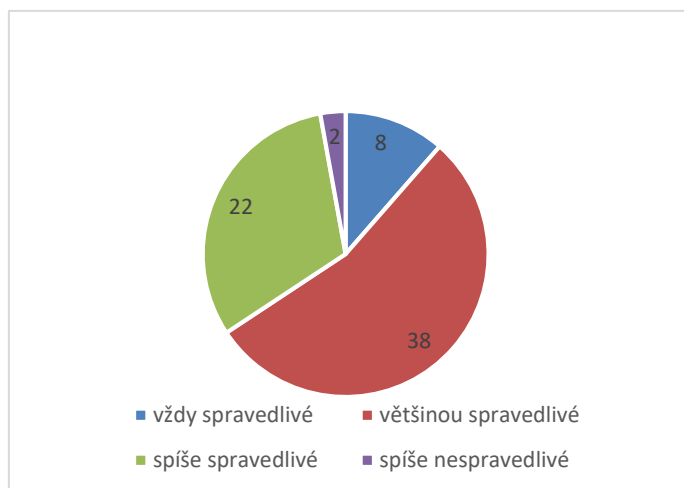
Graf 1: Hodnocení známkami:



Otázka č. 2: Hodnocení považuji za (vždy spravedlivé, většinou spravedlivé, spíše spravedlivé, spíše nespravedlivé, většinou nespravedlivé, vždy nespravedlivé):

Hodnocení považuje většina studentů za víceméně spravedlivé: osm studentů za vždy spravedlivé, třicet osm žáků jej považuje za většinou spravedlivé, dvacet dva za spíše spravedlivé. Pouze pět žáků považuje hodnocení za spíše nespravedlivé

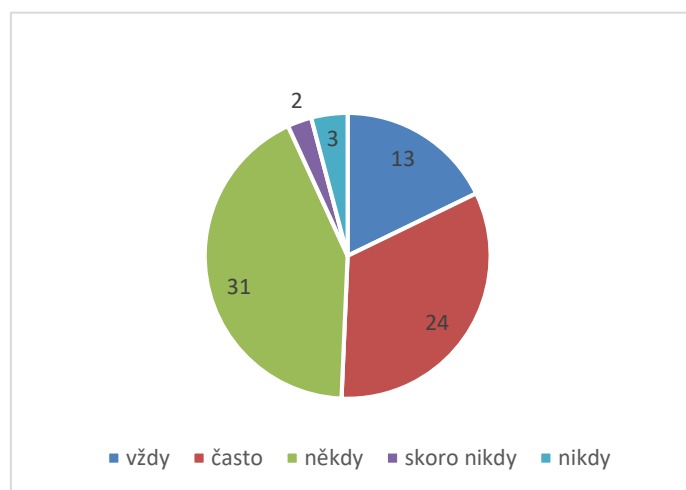
Graf 2: Hodnocení považuji za:



Otázka č. 3: Dobrá známka pro mne znamená motivaci pro další učení (vždy, často, někdy, skoro nikdy, nikdy):

Děti považují dobrou známku za poměrně silnou motivaci. V tomto bodě se názor žáků a učitelů docela shoduje. Vždy považuje dobrou známku za motivaci pouze třináct studentů, z toho devět dívek a pouze čtyři chlapci. Často dobrá známka motivuje dvacet čtyři žáků, někdy třicet jedna studentů. Dva žáci uvedli, že dobrá známka je nemotivuje skoro nikdy a nikdy odpověděli tři žáci. Názor mezi žáky základních škol a gymnázií či středních škol se příliš neliší.

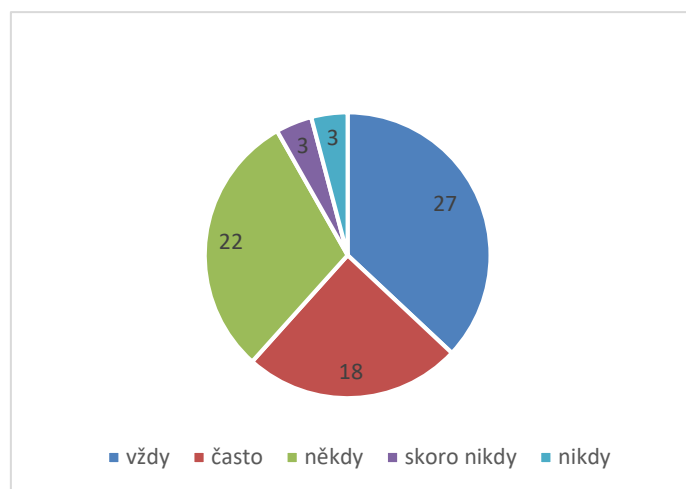
Graf 3: Dobrá známka mne motivuje



Otázka č. 4: Špatná známka pro mne znamená motivaci pro další učení (vždy, často, někdy, skoro nikdy, nikdy):

Špatnou známku za motivující považuje většina dětí. Vždy špatná známka motivuje dvacet sedm žáků, z toho osmnáct respondentů bylo starších třinácti let. Často špatná známka povzbudí osmnáct studentů a někdy dvacet dva respondentů. Špatná známka nemotivuje pouze minimum dětí – skoro nikdy tři děti a nikdy také tři žáky.

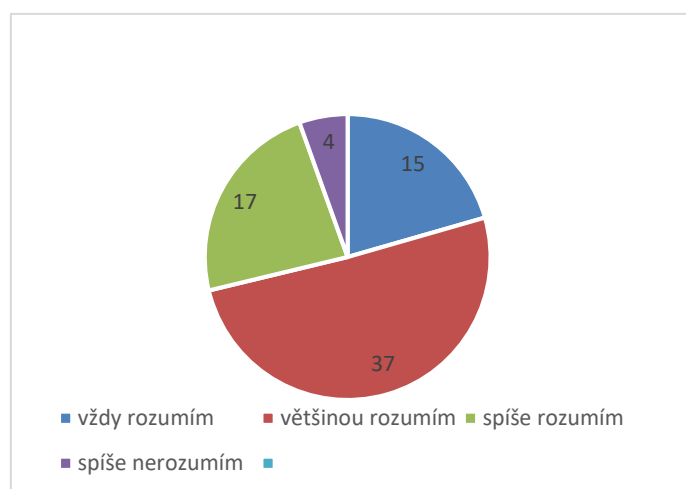
Graf 4: Špatná známka mne motivuje:



Otázka ř. 5: Hodnocení / Klasifikaci (vřdy rozumím, řetřinou rozumím, spíše rozumím, spíše nerozumím, řetřinou nerozumím, nikdy nerozumím):

Hodnocení a klasifikaci řeti řetřinou rozumějí. Patnřacet respondentů rozumí vřdy, třicet sedm řetřinou rozumí, sedmnřacet spíše rozumí a pouze řtyři studenti uvedli, ře hodnocení spíše nerozumí.

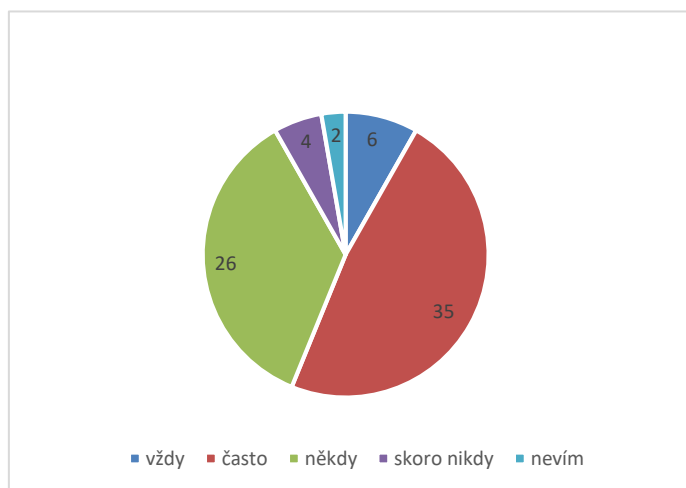
Graf 5: Hodnocení rozumím:



Otázka č. 6: Myslím si, že dovedu sám / sama své vědomosti a dovednosti objektivně ohodnotit (vždy, často, někdy, skoro nikdy, nikdy):

V této oblasti se názory studentů rozcházejí s názory učitelů, kteří byli většinou přesvědčeni, že žáci nejsou schopni své výsledky objektivně ohodnotit. Šest žáků si myslí, že je schopno objektivně ohodnotit své vědomosti vždy, třicet pět dětí často, dvacet šest někdy a pouze čtyři studenti uvedli, že skoro nikdy nebo nikdy nedovedou objektivně ohodnotit své vědomosti. Dva respondenti odpověděli, že nevědí.

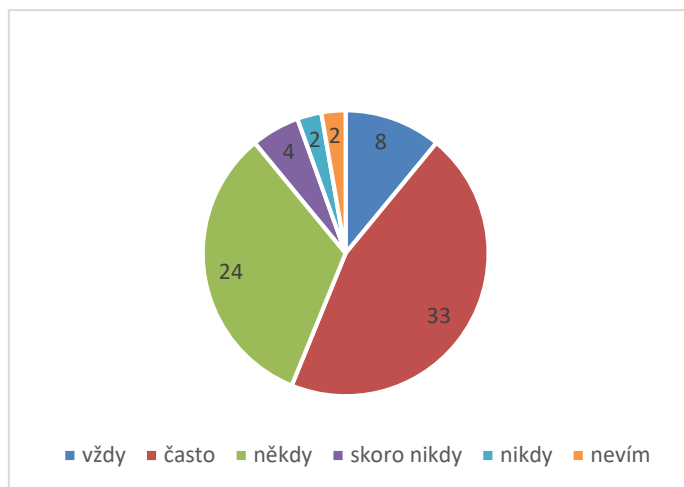
Graf 6: Svě vědomosti dovedu objektivně hodnotit:



Otázka č. 7: Mé vlastní hodnocení se shoduje s hodnocením vyučujícího (vždy, často, někdy, skoro nikdy, nikdy):

Většina dětí uvedla, že jejich sebehodnocení se více či méně shoduje s hodnocením vyučujícího, a to v osmi případech vždy, ve třiceti třech případech často, ve dvaceti čtyřech případech někdy. Pouze čtyři studenti napsali, že jejich vlastní hodnocení se neshoduje skoro nikdy a dva dokonce nikdy. Dva studenti odpověděli, že nevědí.

Graf 7: Mé hodnocení se shoduje s hodnocením učitele:



Na následující dvě otázky odpovídaly děti volně, dle svého názoru a zkušenosti, proto chybí grafické vyjádření.

Otázka č. 8: Jak by podle tebe měla vypadat hodina angličtiny, aby ses co nejvíce naučil/la?

„Když hrajeme hry, podle kterých si rychleji zapamatuji nová slovíčka, a když píšeme zápisy, podle kterých se mohu učit.“ (žák ZŠ, 11 let)

„V hodině by mělo být osm a méně lidí, aby se učitel mohl věnovat každému podle potřeb, hodiny by měly být rozděleny podle vědomostí či době učení (od kolika let).“ (studentka gymnázia, 16 let)

„Během hodiny by se mělo vystřídat více aktivit, aby se každý mohl projevit a vyjádřit.“ (studentka SŠ, 17 let)

„Řekla bych, že by nás ta hodina měla co nejvíce zaujmout, protože opisovat si jenom zápisky nikoho nic nenaučí. A samé hry také ne. Pro mne je asi nejlepší práce ve skupinách.“ (studentka víceletého gymnázia, 13 let)

„Učitelka by na nás měla co nejvíce mluvit anglicky, když to nebudeme umět přeložit, musí nám to říct česky. A musí být v hodině klid.“ (žák ZŠ, 12 let)

„Mělo by být v hodině ticho (což u nás občas není), a taky aby na nás učitelka mluvila co nejvíce anglicky.“ (žák ZŠ, 12 let)

„Tak to nevím. Ostatní jsou pozadu a já se nudím. Možná by ti lepší měli dělat napřed a s ostatními by to probírala učitelka.“ (žákyně ZŠ, 10 let)

Otázku číslo osm dva žáci nezodpověděli, osm uvedlo, že neví a tři by nic neměnili. Z odpovědí studentů je zřejmé, že v mnohých školách panuje v hodinách hluk a nekázeň, děti požadují ticho, klid na práci a menší skupiny. Studenti si představují ideální hodinu angličtiny pestrou, přejí si, aby učitel zařazoval více hravých aktivit, více skupinové práce, aby mluvil výhradně anglicky a do češtiny přešel pouze v případě, že její žáci nepochopí. Efektivní výuku vidí respondenti v hodinách, kdy je mnohem větší prostor věnován mluvení, konverzaci a ústnímu zkoušení a jedno téma či gramatický jev se probírá a opakuje více hodin, aby studenti měli čas látku „zažít“. Někteří studenti zmínili problém heterogenních skupin, kdy se rychlejší a pokročilejší žáci nudí, zatímco učitel přizpůsobuje výuku slabším, proto navrhuje rozdělení do menších a homogennějších skupin. Starší žáci vidí přínos i ve sledování filmů a častějším procvičování poslechu. Taktéž zazněl požadavek na konverzaci s rodilým mluvčím a z některých odpovědí vyplývá, že žákům chybí přehledné zápisy v sešitech, podle kterých by se mohli učit.

Otázka č. 9: Co se ti na způsobu hodnocení a klasifikace v hodinách angličtiny ve tvé škole nelíbí?

„Mně se nelíbí, že jsme pozadu, málo se toho naučíme a skoro nikoho to nebaví!“ (žák ZŠ, 11 let)

„Většinu hodiny jen sedíme, ani si nepovídáme, jediný, kdo mluví, je učitel.“ (studentka 2.ročníku SŠ, 17 let)

„Nelíbí se mi, že když se píše jen slovíčka, test ze slovíček, člověk, který se naučí jen je a nic jiného, má lepší známku než ten, co opravdu umí. Učitelé často ani nevědí, jak na tom kdo je, nevnímají žáky, ale pouze jejich testy.“ (studentka 2.ročníku gymnázia, 17 let)

„Nelíbí se mi, že ať se snažím sebevíc, vždy dostanu blbé známky. Škola je stresující sama o sobě.“ (studentka víceletého gymnázia, 13 let)

„Klasifikace je velmi stresující, člověk se jí bojí.“ (studentka víceletého gymnázia, 13 let)

Z dotázaných sedmdesáti tří studentů odpovědělo třicet tři, že jsou se systémem hodnocení a klasifikace ve své škole celkem spokojeni a nic by neměnili. Celkem spokojeni jsou dva žáci, pouze se jim zdá, že testů by mohlo být méně. Poměrně dost žáků zmiňuje své zkušenosti s neobjektivním či nespravedlivým hodnocením. Učitele se často dopouštějí chyb typu Golem či Pygmalion efektu, nadržují lepším žákům či naopak přilepšují těm horším. Známkování vidí studenti občas problematické i v případě větších testů, kdy výsledná známka vychází z bodového hodnocení a je často stejná pro žáky, kteří dosáhli výrazně rozdílného počtu bodů.

Některým studentům vadí, že se známkují převážně slovíčka, ale v rámci hodnocení chybí více konverzace a celkově praktických dovedností. Někteří žáci kritizují přístup učitelů k hodnocení testů, kdy učitel přistupuje k vyhodnocení dle daného klíče a nezohledňuje žákův úsudek, i když občas může mít úkol i více řešení. Žáci oceňují, pokud jim učitelé dají možnost opravit si špatnou známku, dají jim vědět předem o testu, jasně formulují zadání a je dostatek času na přípravu. Někteří žáci si stěžují na příliš přísné hodnocení nebo přílišné drilování a zkoušení izolovaných slovíček, která se sice děti na test naučí, ale potom je v praxi neumějí využít. Jeden žák na otázku neodpověděl, tři napsali, že nevědí a dva, že se jim způsob školního hodnocení nelíbí jako celek.

Otázka č. 10: Jaký způsob zkoušení je a testování v hodině angličtiny je pro tebe nejvíce stresující (ústní, písemné, desetiminutovky, velký test...)?

„Ústní, ale to většinou nemáme. Takže asi jakýkoli písemný test, až na slovíčka.“ (studentka víceletého gymnázia, 13 let)

„Ústní před tabulí a velké testy. U ústního zkoušení mi vadí, že na mě všichni koukají.“ (žákyně ZŠ, 10 let)

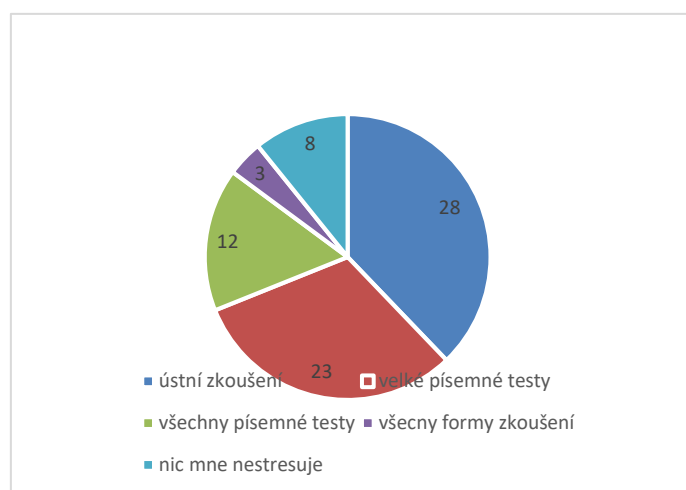
„Velké testy, protože často rozhodují, jakou známku dostanu.“ (žák ZŠ, 14 let)

„Velký test, jelikož se nedokážu soustředit tak dlouho, tak je to problém.“ (studentka gymnázia, 17 let)

„Uřitě ústní zkoušení a slohové práce, protože nemám dostatečný čas na rozmyšlení.“
(studentka víceletého gymnázia, 14 let)

Na otázku odpovědělo všech sedmdesát tři respondentů. Děti většinou stresuje jak ústní, tak písemné zkoušení. Ústní zkoušení uvedlo dvacet osm dětí, písemné zkoušení formou velkého testu považuje za stresující třicet pět žáků, a to zejména proto, že výsledek často ovlivňuje výslednou známku na vysvědčení. Dvanáct žáků zároveň s velkými testy stresují i ostatní písemné práce a desetiminutovky. Pro tři žáky jsou stresující všechny formy zkoušení a pro sedm studentů není naopak stresující nic.

Graf 8: Nejvíce mne stresuje:



Otázka č. 11: Jaký způsob zkoušení a testování v hodině angličtiny je, podle tebe, pro tvůj pokrok v osvojení cizího jazyka nejvíce přínosný?

„Asi ústní, protože tím si osvojím výslovnost, i když mi to nejde.“ (studentka víceletého gymnázia, 13 let)

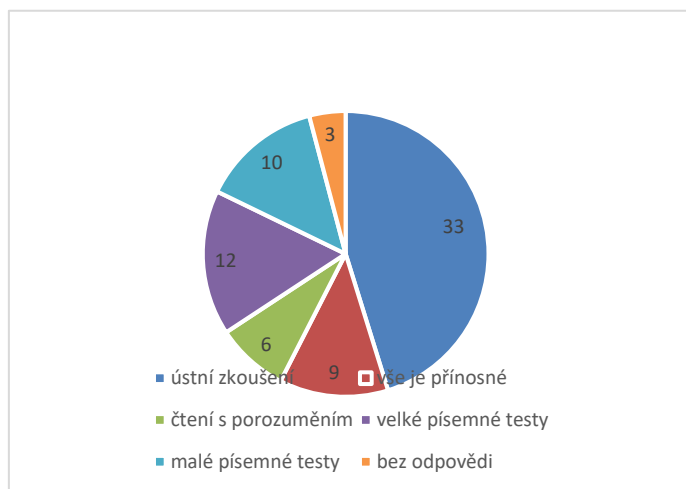
„Ústní nebo psát »slohovky«. Prostě něco, kde by se mluvilo.“ (žákyně ZŠ, 14 let)

„Ústní. Písemky jsou také důležité, ale když odcestujeme, tak se musíme domluvit, ale písmo téměř nevyužijeme.“ (žákyně ZŠ, 11 let)

„Když hrajeme hry, podle kterých si rychleji zapamatuji nová slovíčka, a když píšeme zápisy, podle kterých se učím.“ (žák ZŠ, 11 let)

Studenti vesměs pokládají za hodně přínosné ústní zkoušení, zároveň ale uvádějí, že to právě ve školách chybí. Ústní zkoušení preferovalo celkem třicet tři žáků. Devět žáků uvedlo, že potřebné je hodnocení všech dovedností, včetně porozumění textu, poslechu, mluvení i písemného projevu a gramatiky. Pro šest studentů je důležité čtení a porozumění textu. Písemné testování preferuje většina žáků, velké testy pokládá za přínosné dvanáct žáků, drobné testy na slovíčka a gramatiku jsou důležité pro deset studentů, přičemž čtyři z nich preferují časté zkoušení slovíček, které může být jak ústní, tak písemné. Na otázku neodpověděli celkem tři respondenti. Několik žáků taktéž uvedlo, že zkoušení by občas mohlo probíhat i formou hry a zábavnějších činností než pouhým strohým testem.

Graf 9: Nejvíce přínosné pro mne je:



Otázka č. 12: Jaký způsob zkoušení a testování v hodině angličtiny je, podle tebe, pro tvůj pokrok v osvojení cizího jazyka nejméně přínosný?

„Když píšeme »slohovky« se slovníkem na čas, také když pracujeme sami v pracovním sešitě a já nerozumím zadání.“ (studentka gymnázia, 17 let)

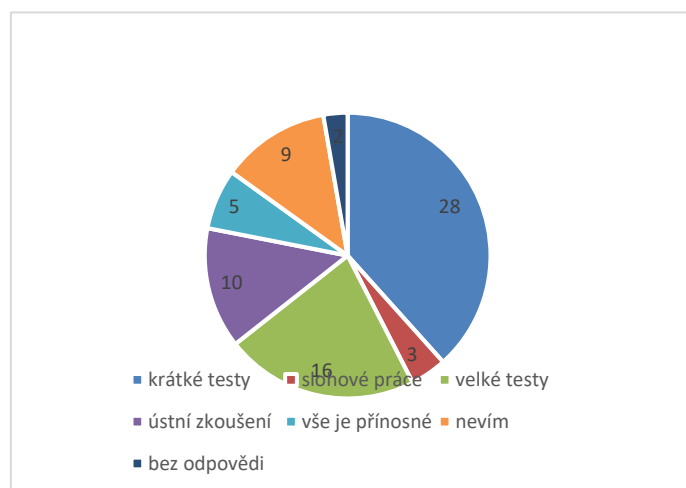
„Velké testy (z »unitů«) – tam se nejvíce stresuji a pak vše na konci zapomínám.“ (žákyně ZŠ, 13 let)

„Nejméně přínosný typ zkoušení jsou pro mne velké testy.“ (student víceletého gymnázia, 14 let)

„Všechno v něčem pomáhá. Nemůžu určit.“ (žákyně ZŠ, 11 let)

Děti považují za nejméně přínosné pro svůj pokrok písemné testy, dvacet osm dětí označilo za nejméně přínosné testy ze slovíček, různé desetiminutovky a jiné kratší testy, tři děti mají problém se slohovými pracemi, šestnáct dětí jmenovalo velké opakovací testy. Deset dětí považuje za méně přínosné ústní zkoušení a čtení. Pět dětí odpovědělo, že jako přínosné vidí všechny formy zkoušení. Dvě děti neodpověděly a devět dětí uvedlo, že neví.

Graf 10: Nejméně přínosné pro mne je:



Na následující otázku odpovídali studenti opět vlastními slovy:

Otázka č. 13: Jaký způsob hodnocení je pro tebe nejvíce nebo naopak nejméně motivující (průběžně v hodinách formou různých malých jedniček, bodů atd. nebo pouze na základě písemných testů, pochvala ...). **Popiš vlastními slovy:**

„Motivovaly by mne malé jedničky nebo plus během hodiny, ale učitel nedává plus, pouze mínus. Byl bych rád, kdyby učitel v hodině hodnotil i pozitivně.“ (student gymnázia, 12 let.)

„Podle mého jsou dobré malé jedničky a malé pětky.“ (žákyně ZŠ, 11 let)

„Nejméně motivující je pro mě celkově známkování. Nejvíce naopak ústní či písemná pochvala nebo zhodnocení mých výsledků slovy nikoli čísly od 1 do 5.“ (studentka víceletého gymnázia, 13 let)

„Nejméně mne motivuje způsob známek jen z testů. Nejvíce i nějaké malé známky (»pluska«) v hodině.“ (student víceletého gymnázia, 12 let)

Jako motivující děti uvádějí známky, ať již dobré nebo špatné. Hodně dětí oceňuje udělování malých jedniček, bodů, razítek či plusů během hodiny, pokud vedou k udělení plnohodnotné známky. Nicméně i drobná pochvala během hodiny povzbudí a může motivovat. Pochvala by dle dětí měla následovat i po méně vydařeném výkonu a učitel by měl žákovi vysvětlit, kde chyboval a jak chybu napravit. Děti k dalšímu úsilí motivuje možnost opravit si špatnou známku. Drobné pochvaly a odměny během hodiny oceňují spíše mladší děti, zatímco ti starší uvádějí za více motivující známky z velkých testů a zkoušení. Někteří starší studenti dokonce uvádějí, že drobné pochvaly během hodiny pro ně motivační nejsou. Vesměs všichni žáci by ocenili více slovního hodnocení, ať již ústně v průběhu hodiny nebo písemně. U známek žáci postrádají komentář, chybí jim odůvodnění, vysvětlení, návrh dalšího řešení. Osm dětí se k této otázce nevyjádřilo, dalších patnáct uvedlo, že neví.

15 VYHODNOCENÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Z výsledků hospitací v hodinách anglického jazyka a dotazníkového šetření je zřejmé, že minimálně v oslovených školách není úroveň výuky cizího jazyka na odpovídající úrovni. Školám chybí technické vybavení i kvalifikovaní učitelé. Kantoři, kteří učí angličtinu jsou často nejen nekvalifikovaní, ale hlavně nevybavení dostatečnou jazykovou kompetencí. A naopak učitelé, kteří cizí jazyk ovládají na profesionální úrovni, zase nemají dostatečně zvládnutou metodiku a didaktiku.

Dle vyjádření žáků je zřejmé, že sami studenti pocítují jako velký nedostatek přílišný hluk v hodinách a nekázeň spolužáků. Žáci touží po výuce v klidné atmosféře. Vadí jim také, že v hodinách anglického jazyka učitelé mluví vesměs česky. Jako negativum pocítují práci ve výrazně úrovněově heterogenních skupinách. Sami studenti by spíše preferovali práci v homogennějších skupinách, kde budou všechny děti na přibližně stejné úrovni. V současném systému se lepší žáci nudí, vadí jim, že se v hodinách postupuje pomalu a že tempo se přizpůsobuje slabším.

Co se týká názorů na testování, hodnocení a známkování, studenti většinou akceptují hodnocení formou klasické klasifikace. Nicméně by uvítali, zejména mladší žáci, více i dílčích hodnocení v průběhu hodin. Děti jsou rády oceňovány za svůj výkon „malými“ jedničkami, obrázky, razítka apod. Více se potom snaží, práce je pro ně zajímavější a mají zároveň pocit, že se učitel o ně více zajímá. Starší studenti by uvítali více zkoušení ústní formou, testování pouze písemnými testy nepovažují pro svůj pokrok za příliš efektivní. V této oblasti pocítují studenti celkově určitý deficit, chybí jim více konverzace, více interaktivních aktivit a zábavných činností, stejně jako kontakt s rodilými mluvčími a vedení hodin v angličtině.

Hodnocení považují překvapivě žáci většinou za spravedlivé a taktéž uvádějí, že mu většinou rozumějí. Co se týká známek, děti více motivují horší známky. U dobrých známek není motivace k dalšímu učení tak výrazná. Na rozdíl od učitelů si většina žáků myslí, že jsou schopní objektivního sebehodnocení a rovněž mají pocit, že se jejich hodnocení sama sebe více méně shoduje s hodnocením učitelů. Žáci často poukazují na, z jejich pohledu, nespravedlivé či neobjektivní hodnocení. Vadí jim např. u velkých opakovacích testů bodový systém, kdy i při velkém bodovém rozpětí mají děti stejné

známky. Některé děti upozorňují na skutečnost, že učitelé „neměří všem stejným metrem“, a taktéž na fakt, že učitelé často hodnotí děti na základě známky z nic nevyovídajících slovíček a písemných testů, a přitom vůbec nezohledňují žákovy skutečné dovednosti. Žáci naopak oceňují, pokud je učitel ochotný vysvětlit studentům, na jakém základě ohodnotil žákův výkon právě takovou známkou, jakou žák obdržel, a v případě špatného výsledku umožní špatnou známku opravit.

Studenti, ačkoli na jedné straně postrádají více konverzace a ústního testování, na straně druhé přiznávají, že ústní zkoušení je stresuje. Vedle ústního zkoušení jsou pro děti nejvíce stresující velké písemné testy, a to zejména kvůli tomu, že výsledek těchto testů často rozhoduje o výsledné známce na vysvědčení.

Co se týká učitelů, z šetření nevyznívá zcela přesvědčivě, že by se učitelé věnovali s dostatečnou péčí svému dalšímu sebevzdělávání. Metodika výuky cizího jazyka prochází v posledních letech velkými změnami a další vzdělávání by tudíž mělo být samozřejmě součástí učitelského profesí. Žádný učitel si nevystačí, pokud chce odvádět svoji práci zodpovědně, s výstupy z formálního vzdělávání, které získal na vysoké škole. Učitelské povolání klade na pedagogy stále vyšší nároky a bez soustavného doplňování a prohlubování znalostí a dovedností, ať již z oblasti metodiky, oboru či informačních a komunikačních technologií, nemůže být učitel schopný stačit současným trendům.

Mezi oslovenými učiteli byly velké rozdíly, někteří měli pečlivě připravenou strukturu hodiny, jiným naopak jakákoli struktura chyběla. Ačkoli by se dalo čekat, že mladí učitelé přinesou do výuky více invence a nápadů, ukázalo se, že v případě učitelské profesí, alespoň v rámci zkoumaného vzorku, rozhoduje skutečně hlavně délka praxe a pedagogické vzdělání.

Za zcela zásadní nedostatek lze považovat absenci angličtiny v hodinách. Hodiny angličtiny by měly probíhat převážně v angličtině, učitel by měl představovat pro žáky jazykový vzor. Není třeba zcela odmítat mateřský jazyk, ale např. na otázku česky položenou může učitel odpovědět anglicky. Každý „jazykář“ by se měl maximálně snažit využít gest, mimiky, ale i obrázků, kreseb atd., aby použití mateřského jazyka snížil na

nezbytně nutnou míru.⁷¹ Scott a Ytreberg doporučují např. používat v hodinách tzv. „*classroom language*“, tj. veškeré běžné pokyny, dotazy a součásti pravidelné komunikace, co nejvíce v angličtině. Zároveň upozorňují, že je nutné používat celé věty a fráze.⁷² Čím mladší děti jsou, tím je pro ně „přeskakování“ z jednoho jazyka do druhého více matoucí. Děti, zejména ty mladší, mají mimořádnou schopnost vstřebávat jazyk naprosto přirozeným způsobem, je ovšem třeba, aby jim byl také přirozenou cestou předkládán. Koncept přirozeného osvojování jazyka nebyl v některých navštívených hodinách zcela naplněn. Některé učitelky mluvily česky, nepoužívaly „*classroom language*“ nebo nevhodně přeskakovaly z češtiny do angličtiny a naopak.

V rámci observací byl veliký rozdíl i v přístupu učitelů k hodnocení. Pouze několik kantorů používalo v průběhu hodin dílčí hodnocení či bodování. Minimum učitelů využívalo prvků autoevaluace, a pokud ano, vesměs ji použili pouze v rámci hodnotících archů v učebnicích. V rámci hospitací někteří učitelé, kromě běžného slovního či nonverbálního hodnocení v podobě pochvaly, povzbuzení, gesta či mimiky, příliš hodnotící a diagnostickou činnost neprezentovali. U některých z nich lze tudíž usuzovat pouze z jejich vyplněných dotazníků.

Překvapivě nápadité a účinné se jevílo hodnocení formou procentuálního ocenění žákova výkonu, které v hodinách konverzace použila jedna z učitelek. Protože skupina byla výrazně heterogenní a rozdíly mezi jednotlivými žáky byly veliké, žáci mnohem lépe reagovali na klasifikaci formou procent. I ti výrazně slabší měli možnost se pomalu zlepšovat a zejména pozorovat vývoj své výkonnosti. Což běžná klasifikace známkami tak dobře neumožňuje. Děti byly mnohem více motivované a bylo vidět, že mají radost z každého, i sebemenšího zvýšení svého „skóre“. Tato metoda vychází z Gavorova

⁷¹ SLATTERY, M. a J. R. WILLIS. *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press, 2001, s. 112. ISBN: 0-19-437563-3.

⁷² SCOTT, W. A. a L. H. YTREBERG. *Teaching English to children*. Harlow: Longman, 1991, s. 89. ISBN: 058274606x.

hodnocení „přirůstku výkonu“⁷³ nebo Choděraovy průběžné formy hodnocení.⁷⁴ Děti mohou průběžně vidět, jak se jejich výkonnost mění. Paní učitelka potvrdila, že tímto způsobem se jí podařilo motivovat i studenty, kteří zpočátku nejevili žádný zájem o předmět. Po zavedení metody hodnocení procenty se i tito nemotivovaní žáci začali snažit a projevovali zájem o práci. Pro určení výsledné známky na vysvědčení pak paní učitelka použila přesně danou stupnici, kdy:

- známce 1 odpovídá výsledek v rozmezí 91 – 100 %,
- známce 2 odpovídá výsledek v rozmezí 75 – 90 %,
- známce 3 odpovídá výsledek v rozmezí 50 – 74 %,
- známce 4 odpovídá výsledek v rozmezí 25 – 49 %,
- známce 5 odpovídá výsledek v rozmezí 0 – 24 %.

Stejný efekt jako hodnocení procenty může mít např. bodování. Opět je ale třeba, aby učitel disponoval předem danou stupnicí.

Moc pěkné dílčí hodnocení použila i paní učitelka, která za drobné výkony v hodině rozdávala dětem kartičky s obrázkem medvídky. Děti se předháněly v aktivitě, všechny chtěly odpovědět správně, aby získaly další obrázek. „Medvídky“ děti sbíraly a v okamžiku, kdy jich měly pět je s paní učitelkou „vyměnily“ za jedničku. Díky této metodě byly děti celou hodinu velice aktivní, dávaly pozor a bylo vidět, že je práce baví. Stejný účel mohou splnit různé samolepky, razítka, body apod. Na základě tohoto konkrétního příkladu lze usoudit, že zejména mladší děti může podobné dílčí hodnocení velice motivovat a zároveň jim zpestřit a oživit hodinu.

Co se týká otázky autoevaluace žáků, zde se učitelé neshodli se žáky. Učitelé si vesměs mysleli, že žáci nejsou schopni objektivního sebehodnocení, zatímco žáci uváděli pravý opak. Schopnost sebereflexe by přitom měla být východiskem pro růst a rozvoj každého

⁷³ GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 153. ISBN: 978-80-89132-91-1.

⁷⁴ CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru.* 2.vyd. Praha: Academia, 2013, s.160–161. ISBN: 978-80-200-2274-5.

člověka, nejen dětí. Pokud se autoevaluace zařazuje do hodin pravidelně a učitel má vytvořený systém, na který si děti zvyknou, lze předpokládat, že se děti sebehodnocení celkem úspěšně naučí. Otázkou spíše zůstává, zda budou ochotné svoje závěry prezentovat před třídou. Pokud chce učitel od žáků objektivní sebereflexi, pravděpodobně by tato činnost měla probíhat spíše písemně či nějakou jinou diskrétní formou.

Ohledně sebereflexe a sebehodnocení učitelů lze z dotazníků usuzovat, že všichni učitelé se zamýšlejí nad proběhlou hodinou, uvědomují si, že neúspěch žáků či ne zcela vydařená hodina není vinou pouze žáků, ale je zejména výsledkem jejich práce. Je otázkou, jak v praxi učitelé skutečně analyzují nedostatky a hledají řešení, protože z deseti provedených hospitací byly čtyři hodiny vedené zcela nevyhovujícím způsobem.

Co se týká specifik, která zmiňuje kapitola o hodnocení v hodinách cizího jazyka, je třeba poukázat na chyby některých učitelek, které opravovaly žáky v průběhu slovního projevu či je zastavovaly při čtení textu a nechávaly děti opakovat slovo i několikrát po sobě. Žáci tak často přišli o kontext a ztráceli se v textu. Jedna paní učitelka uváděla, že hodnotí žáky pouze na základě písemných testů, protože písemný projev pokládá za nejdůležitější. Tato teorie opět příliš nekoresponduje s moderními trendy přirozeného osvojování jazyka, stejně jako zkoušení dětí z izolovaných slovíček bez kontextu a kladení přespříliš velkého důrazu na gramatickou a hláskovou správnost psaného textu. Je velká škoda, že učitelé nepoužívají ve větší míře ústní metody zkoušení a prověřování znalostí žáků, neboť zejména v cizím jazyce by mluvený projev měl být jednou ze základních dovedností, které si žáci osvojí.

15.1 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Přístup učitelů k vedení hodin angličtiny a hodnocení nezávisí na jejich vzdělání.

Mezi oslovenými učiteli byly velké rozdíly, někteří měli pečlivě připravenou strukturu hodiny, jiným naopak jakákoli struktura chyběla. Ačkoli by se dalo čekat, že mladí učitelé přinesou do výuky více invence a nápadů, ukázalo se, že v případě učitelské profese, alespoň v rámci zkoumaného vzorku, rozhoduje skutečně hlavně délka praxe a

pedagogické vzdělání. Hodiny, které byly vyhodnoceny jako jedny z nejlepších byly vždy vedeny učitelkami s praxí a pedagogickým vzděláním. Hypotéza číslo 1 se v případě zkoumaného vzorku nepotvrdila.

Hypotéza č. 2: Učitelé anglického jazyka se pravidelně vzdělávají v oblasti metodiky a diagnostiky.

Hypotéza vycházela z přesvědčení, že soustavné sebevzdělávání je pro učitele nutností a pedagog potřebuje své profesní kompetence stále rozšiřovat a prohlubovat, aby mohl být prospěšný své škole, žákům i sobě.⁷⁵ Šetření však ukázalo, že ve sledovaných školách se učitelé účastní občas různých seminářů, spíše ale náhodně a bez koncepce. Hypotéza číslo 2 se v případě zkoumaného vzorku nepotvrdila.

Hypotéza č. 3: Dílčí hodnocení v hodinách přispívá k motivaci žáků.

Hypotéza vycházela z teorie krátkodobého diagnostikování a předpokladu, že děti potřebují být stále v centru dění a vtahovány do činností v hodině. Dle vyjádření žáků a studentů, zejména těch mladších, je zřejmé, že dílčí a průběžné hodnocení v hodinách žáky motivuje k aktivitě a lepším výsledkům. Děti vítají hodnocení různými body, procenty, mladší děti obrázky, razítka atd. Hypotéza číslo 3 se v případě zkoumaného vzorku potvrdila.

Hypotéza č. 4: Výkonnost žáků je ovlivněna způsobem a metodami hodnocení.

Hypotéza vycházela z teorie individualizované diagnostiky a z předpokladu, že každý žák je jiný a na každého platí něco jiného. Nelze tedy stanovit univerzálně platnou metodu testování a hodnocení. Co funguje u jednoho studenta, u druhého neplatí. Studenti potvrdili, že na každého platí jiný přístup. Některým dětem lépe vyhovuje ústní testování i klasifikace, jiné preferují písemný způsob zkoušení. Někteří žáci vítají spíše více dílčích testů a známek, jiné více motivují známky z velkých testů. Hypotéza číslo 4 se v případě zkoumaného vzorku potvrdila.

⁷⁵ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, s. 17 a 30. ISBN 80-7357-045-9.

ZÁVĚR

Diagnostika, hodnocení a klasifikace žáků je nedílnou a důležitou součástí práce každého pedagoga. Učitel potřebuje na počátku vzdělávacího procesu žáky poznat a diagnostikovat případné potíže či odchylky. Na jejich základě pak volí další postup a plánuje obsah hodin, metody a formy výuky. Hodnocení a klasifikace je součástí každé vyučovací jednotky. Hodnocení podává učiteli informaci nejen o výkonu a pílí žáka, ale i o jeho vlastní práci. Neúspěch žáka znamená vždy i neúspěch učitele. Pro žáka je hodnocení informací o tom, zda je jeho výkon dostatečný nebo zda musí v něčem přidat. Informativní význam má klasifikace a hodnocení také pro rodiče žáků, kteří díky známám či jiné formě klasifikace dostávají informaci o prospěchu svých dětí.

Hodnocení, zejména hodně diskutované formativní hodnocení, by mělo být prostředkem k dalšímu formování a rozvoji studenta, ne pouhou odměnou nebo trestem. Hodnocení by se mělo stát přirozeným nástrojem, který bude žákovi pomáhat na jeho cestě za vzděláním. V žádném případě by nemělo být zdrojem strachu a demotivace. Učitelé by měli také více přihlížet i k individuálním zvláštnostem dětí v duchu individualizované diagnostiky a zařazovat do výuky více reálných situací a konkrétních činností. Příliš „akademicky“ vedené hodiny nejsou pro dětské studenty vhodné, je třeba vést děti k samostatnému řešení úkolů a k praktickému využívání nabytých vědomostí a získaných dovedností.

Vzhledem k výsledkům výzkumného šetření, ale i různým statistickým údajům a zprostředkovaným zkušenostem, lze předpokládat, že úroveň jazykového vzdělávání v českých školách není na takové výši, jak bychom očekávali. Kontrolní a diagnostická činnost je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Úroveň vyučování vypovídá tudíž i o úrovni diagnostické a evaluační činnosti během vyučování.

Pochopitelně nelze zobecňovat. Tak jako v každém oboru, i v učitelské profesi existují školy, kde je kvalita výuky anglického či jiného jazyka na vysoké úrovni, stejně jako školy, kde kvalita v nějakém ohledu pokulhává. Nejen školy s rozšířenou výukou jazyků kladou zvýšený důraz na výběr pedagogů a úroveň jejich práce.

I v učitelském oboru hraje roli lidský faktor. Na každé škole se najdou učitelé různých kvalit a nejsou výjimkou učitelé excelentní, kteří do své práce dávají maximum. Je pouze na vedení školy, zda dokáže ty opravdu schopné pedagogy identifikovat a udržet si je. Je překvapivé, že pro některé školy se takoví kantoři mohou stát v určitém smyslu „nepohodlnými“. Ke své škodě se pak vedení školy zbavuje právě těch učitelů, které by si mělo „hýčkat“. Tito učitelé se vymykají svým přístupem, svými dovednostmi, znají svoji cenu, nechtějí odvádět průměrnou práci, a to jim někdy přináší problémy jak s vedením školy, tak i s ostatními kolegy. Zejména v oblasti jazykové výuky je velká škoda, když si škola nechá „utéct“ takového pedagoga. „Jazykářů“ je málo, kdo ovládá dobře jazyk, často hledá uplatnění jinde, a to jak z finančních, tak i jiných důvodů. Ačkoli se to možná na první pohled nezdá a veřejnost má často pocit, že práce učitele není nic náročného, opak je pravdou. Práce učitele je velice zodpovědná a psychicky vyčerpávající. Učitel by měl být vybaven celou řadou vlastností a dovedností. Měl by být kreativní, tvořivý, empatický, trpělivý, důsledný, soustavný, pečlivý, energický a měl by disponovat určitou dávkou hereckého nadání. Rozhodně ne každý, kdo ovládá dobře jazyk, je předurčen k tomu být také dobrým učitelem.

Školy by si měly uvědomovat, že jejich síla, bohatství a konkurenceschopnost spočívá v jejich zaměstnancích, zejména učitelích, a měly by se snažit investovat do jejich vzdělávání maximum. Vložené investice se jim bohatě vrátí. Obecně je velká škoda, pokud učitelé nevěnují svému dalšímu sebevzdělávání větší pozornost. Teorie výuky cizího jazyka prochází velkými změnami a z výzkumného šetření se nezdá, že by, minimálně ve sledovaných školách, nové trendy a metody učitele v nějaké významné míře zasáhly. Přitom další vzdělávání by mělo být samozřejmou součástí každé profese, zvláště v podmínkách naší společnosti, která staví na celoživotním vzdělávání a učení. Vzdělávání by mělo být pro každého člověka nepřetržitým procesem. Již dávno není učení spojováno pouze s dětstvím a mládím a povinnou školní docházkou. Klasická triáda „škola – práce – důchod“, jak ji zmiňuje Palán⁷⁶ již dávno neplatí. Jednotlivé etapy života, které dříve člověk prožíval jednu po druhé se nyní prolínají. Společnost, ve které žijeme,

⁷⁶ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s.81-82. ISBN 978-80-86723-58-7.

je založena na znalostech, jsou na nás kladeny stále vyšší nároky a ani pedagogové nejsou výjimkou a nemohou vystačit s kompetencemi získanými v rámci počátečního formálního vzdělávání. Pedagog potřebuje své kompetence neustále aktualizovat a doplňovat, aby mohl být prospěšný své škole, svým studentům i sobě.

Ačkoli finanční ohodnocení učitelů se v poslední době výrazně zlepšilo, stále nedosahuje výše, kterou by si toto náročné a zodpovědné povolání zasloužilo. Možná, kdybychom uměli své pedagogy dostatečně ocenit a adekvátně ohodnotit, přibylo by na školách učitelů, kteří dělají svou práci skutečně s nadšením a berou ji jako poslání, a ubylo by potíží, jak s kázní a disciplínou, tak s kvalitou výuky a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Ne nadarmo se říká, že děti jsou naše budoucnost. Jaké děti si každá společnost vzdělá a vychová, takoví z nich za pár let budou lidé. Pouze vzdělaný člověk se může stát platným občanem svého státu a být ku prospěchu jak sobě a svým blízkým, tak i celé společnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BELZ, H. a M. SIEGRIEST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha: Portál 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filosofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

HRABAL, V. *Diagnostika*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2004. ISBN 80-246-0319-5.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 2.vyd. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

KOLÁŘ, Z a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., 1975. Č: 54-39-01.

KOŠTÁLOVÁ, H, Š. MIKOVÁ a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

KRYKORKOVÁ, H. *Pedagogická psychologie*. Přednáška. Praha: FF UK, 2014.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 4. vyd. Praha: Portál 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LOJOVÁ, G. a K. VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0.

MERTIN, V., L. KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. 2.dopl. a aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

STARÝ, K., V. LAUFKOVÁ a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vyd. Praha: Portál 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

COHEN, A. D. a S. J. WEAVER. *Styles and Strategies - Based Instruction: a teachers guide*. Minneapolis: University of Minnesota, 2006. ISBN 0-9722545-4-4.

GAVORA, P. *Aki sú moji žiaci?* 4. vyd. Nitra: Enigma 2015, s. 153. ISBN 978-80-89132-91-1.

SCOTT, W. A. a L. H. YTREBERG. *Teaching English to children*. Harlow: Longman, 1991. ISBN 058274606x.

SLATTERY, M. a J. R. WILLIS. *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0-19-437563-3.

WATTS, S. *Teaching Manual – A Guide to the Wattsenglish Method*. Manchester, M3 6BZ England: 2013. ISBN 978-80-905575-8-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Poslední aktualizace: 6.5.2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

SEZNAM ZKRATEK

- ADHD - Porucha pozornosti s hyperaktivitou
(Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
- CBA - *Curriculum-based assessment*
Diagnostická metoda, která vychází z vyučování. Podává informaci o aktuálních znalostech a dovednostech žáků na základě indikátorů vycházejících z kurikula.
- OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
(Organisation for Economic Cooperation and Development)
- PA - *Performance assessment*
Diagnostická metoda založená na autentické diagnostice, vychází z žákových autentických děl, kterými žák dokládá své znalosti a dovednosti.
- PBA - *Performance-based assessment*
Diagnostická metoda založená na autentické diagnostice, vychází z žákových autentických děl, kterými žák dokládá své znalosti a dovednosti.
- PISA - *Programme for International Student Assessment*
Program pro mezinárodní šetření v oblasti měření a srovnávání výsledků vzdělávání.

SEZNAM GRAFŮ

Seznam grafů

Graf 1: Hodnocení známkami:.....	83
Graf 2: Hodnocení považuji za:.....	83
Graf 3: Dobrá známka mne motivuje	84
Graf 4: Špatná známka mne motivuje:	85
Graf 5: Hodnocení rozumím:.....	85
Graf 6: Svě vědomosti dovedu objektivně hodnotit:	86
Graf 7: Mé hodnocení se shoduje s hodnocením učitele:	87
Graf 8: Nejvíce mne stresuje:.....	90
Graf 9: Nejvíce přínosné pro mne je:.....	91
Graf 10: Nejméně přínosné pro mne je:.....	92

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník – učitelé.....	I
Příloha B – Dotazník – studenti	IV
Příloha C – Seznam respondentů (učitelů/učitelek).....	VII
Příloha D – Seznam respondentů (žáků/studentů).....	VIII
Příloha E – Ukázka autentických odpovědí učitelů v dotazníkovém šetření.....	IX

Příloha A – Dotazník – učitelé

Milí kolegové, milé kolegyně,

ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a Vaše pravdivé odpovědi poslouží jako cenný materiál pro zpracování mé diplomové práce, která je zaměřena na hodnocení a diagnostiku žáků v hodinách anglického jazyka.

V úvodu prosím o vyplnění následujících údajů:

Jsem: Muž / žena

Vzdělání (uveďte VŠ, obor, ev. i další kurzy a studium v oblasti jazykového vzdělávání):

.....

Délka praxe (celkem):

Z toho angličtinu vyučuji: **let.**

1. Zamýšlíte se pravidelně nad kvalitou právě proběhlé hodiny?

- ANO / NE

Vlastní komentář:

.....

.....

2. Podle čeho považujete právě odučenou hodinu za úspěšnou (pokud zvolíte více možností očíslovte je dle priority):

- mám z hodiny dobrý pocit
- děti byly v hodině aktivní, práce je bavila
- žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni
- cíl hodiny byl splněn
- jiné:

.....

.....

3. Ovlivňuje Vás v hodnocení a postoji k žákovi jeho pověst, předchozí prospěch, zkušenost kolegů...?

ANO / NE

Vlastní komentář:

.....
.....

4. V případě špatného prospěchu žáka zajímáte se o možné příčiny (rodinné prostředí, zájem či nezájem rodičů, demotivace žáka, nízké sebevědomí...)?

ANO / NE

Vlastní komentář:

.....
.....

5. Snažíte se v případě výrazně prospěchově problémového žáka hledat řešení? (nabídnete doučování, řešíte problém s třídním učitelem, vedením školy, rodiči, doporučíte návštěvu odborníka ...)

ANO / NE

Vlastní komentář:

.....
.....

6. Máte-li ve třídě silně demotivované dítě, jakým způsobem se ho snažíte motivovat?

.....
.....

7. Jaké způsoby testování znalostí dětí používáte? Seřad'te dle priorit:

- ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině
- děti zkouším ústně u tabule
- děti zkouším písemně

Vlastní komentář:

.....
.....

8. Jaký způsob testování je dle Vašich zkušeností nejefektivnější z hlediska osvojení nových znalostí a dovedností?

.....
.....

9. Jaké způsoby hodnocení ve svých hodinách používáte?

.....
.....

**10. Jaká známka, dle Vašeho názoru, žáky více motivuje – dobrá nebo špatná?
Vysvětlete proč:**

.....
.....

11. Využíváte ve svých hodinách prvky sebehodnocení žáků? Máte pocit, že žáci dovedou objektivně zhodnotit svůj výkon?

.....
.....

12. Vzděláváte se pravidelně v oblasti jazykové výuky?

ANO / NE

Pokud ano, specifikujte:

.....
.....

**Děkuji za Vaši spolupráci a přeji Vám hodně spokojenosti a úspěchů ve Vaší práci.
Bc. Renáta Prokopová.**

Příloha B – Dotazník – studenti

Milí studenti, milé studentky,

ráda bych Vás požádala o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a Vaše pravdivé odpovědi poslouží jako cenný materiál pro zpracování diplomové práce, která je zaměřena na hodnocení a diagnostiku žáků v hodinách anglického jazyka.

V úvodu prosím o vyplnění následujících údajů:

Jsem: student - studentka

Věk:

Škola: ZŠ - Gymnázium - SŠ

Ročník / třída:

- **Vyhovuje mi hodnocení známkami v hodinách Aj:**

a/ rozhodně vyhovuje

b/ spíše vyhovuje

c/ spíše nevyhovuje

d/ rozhodně nevyhovuje

- **Hodnocení považuji za:**

a/ vždy spravedlivé

b/ většinou spravedlivé

c/ spíše spravedlivé

d/ spíše nespravedlivé

e/ většinou nespravedlivé

f/ vždy nespravedlivé

- **Dobrá známka pro mne znamená motivaci pro další učení**

a/ vždy

b/ často

c/ někdy

d/ skoro nikdy

- e/ nikdy
- **Špatná známka pro mne znamená motivaci pro další učení**
 - a/ vždy
 - b/ často
 - c/ někdy
 - d/ skoro nikdy
 - e/ nikdy

- **Hodnocení / Klasifikaci**
 - a/ vždy rozumím
 - b/ většinou rozumím
 - c/ spíše rozumím
 - d/ spíše nerozumím
 - e/ většinou nerozumím
 - f/ nikdy nerozumím

- **Myslím si, že dovedu sám / sama své vědomosti a dovednosti objektivně ohodnotit**
 - a/ vždy
 - b/ často
 - b/ někdy
 - c/ skoro nikdy
 - d/ nikdy

- **Mé vlastní hodnocení se shoduje s hodnocením vyučujícího**
 - a/ vždy
 - b/ často
 - c/ někdy
 - d/ skoro nikdy
 - e/ nikdy

Na následující otázky odpovězte vlastními slovy:

- **Jak by podle tebe měla vypadat hodina angličtiny, aby ses co nejvíce naučil/la?**
.....
.....

- **Co se ti na způsobu hodnocení a klasifikace v hodinách angličtiny ve tvé škole nelíbí?**
.....
.....

- **Jaký způsob zkoušení a testování v hodinách angličtiny je pro tebe nejvíce stresující? (ústní, písemné, desetiminutovky, velký test ...)**
.....
.....

- **Jaký způsob zkoušení a testování v hodině angličtiny je, podle tebe, pro tvůj pokrok v osvojení cizího jazyka nejvíce přínosný?**
.....
.....

- **Jaký způsob zkoušení a testování v hodině angličtiny je, podle tebe, pro tvůj pokrok v osvojení cizího jazyka nejméně přínosný?**
.....
.....

- **Jaký způsob hodnocení je pro tebe nejvíce nebo naopak nejméně motivující (průběžné v hodinách formou různých malých jedniček, bodů atd. nebo pouze na základě písemných testů, pochvala...).** **Popiš vlastními slovy:**
.....
.....

Děkuji za Vaši spolupráci a přeji Vám hodně studijních úspěchů. Renáta Prokopová.

Příloha C – Seznam respondentů (učitelů/učitelek)

Učitel/Učitelka	Pohlaví	Délka praxe	Vzdělání
Učitelka 1	žena	4 roky	VŠ aprobace: RJ a dějepis; zkouška z Aj - FCE
Učitelka 2	žena	14 let	VŠ anglofonní studia; Cambridgeská zkouška z Aj v UK
Učitel 3	muž	1 rok	VŠ Bc: obor: specializace ve vzdělávání, aktuálně studium na Ped. fakultě UK, aprobace: Aj a M
Učitelka 4	žena	13 let	VŠ Pedagogická fakulta a další akreditované kurzy
Učitelka 5	žena	9 let	VŠ ped. fakulta UK, specializace: 1.stupeň ZŠ a aprobace: Hv a Aj
Učitelka 6	žena	15 let	SŠ obor vychovatelství, Bc. speciální pedagogika a vychovatelství
Učitelka 7	žena	1 rok	Kurzy Aj, aktuálně studium na Ped. fakultě UK – specializace ve vzdělávání
Učitelka 8	žena	7 let	VŠ Filozofická a pedagogická fakulta UK
Učitelka 9	žena	16 let	VŠ Filozofická a Pedagogická fakulta UK, aprobace: Pedagogika a Aj; jazykové zkoušky FCE a CAE
Učitelka 10	žena	25 let	VŠ – Pedagogická fakulta
Učitelka 11	žena	4 roky	VŠ – specializace ve vzdělávání, FCE zkouška

Příloha D – Seznam respondentů (žáků/studentů)

Věk	Pohlaví	Škola	Třída/ročník	Počet
10-11 let	žena	ZŠ	5.	14
10-11 let	muž	ZŠ	5.	14
11-12 let	žena	ZŠ	6.	6
11-12 let	muž	ZŠ	6.	8
11-12 let	žena	Gymnázium	Prima	1
11-12 let	muž	Gymnázium	Prima	3
12-13 let	žena	ZŠ	7.	3
12-13 let	muž	ZŠ	7.	3
12-13 let	žena	Gymnázium	Sekunda	2
13-14 let	žena	ZŠ	8.	7
13-14 let	muž	ZŠ	8.	2
13-14 let	muž	Gymnázium	Sekunda	1
13-14 let	muž	Gymnázium	Tercie	1
14-15 let	žena	ZŠ	9.	2
14-15 let	žena	Gymnázium	Tercie	2
14-15 let	žena	Gymnázium	Kvarta	1
16-17 let	žena	SŠ	2.ročník	3

Příloha E – Ukázka autentických odpovědí učitelů v dotazníkovém šetření

Otázka č. 1: Zamýšlíte se pravidelně nad kvalitou právě proběhlé hodiny?

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Ano, vždy přemýšlím o proběhlé hodině*“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Ano, zajímá mne, zda hodina byla pro žáky prospěšná a co si z ní odnesli.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Ano, snažím se hlídat střídání činností a rozvíjení všech dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení), snažím se o metodicky správné postupy.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Ano, reakce dětí mi napoví, jak látce rozumí, kde jsou mezery a nedostatky.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Ano, vždy. A ne vždy jsem spokojena, často beru neúspěch na sebe, ale ovlivňují to i děti a jejich momentální rozpoložení plus další aspekty.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Ano, zamýšlím se nad strukturou a tempem a zařazením aktivit.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Samozřejmě, vždy si sama pro sebe hodnotím průběh uplynulých hodin. Bez toho bych nebyla schopná zodpovědně připravit další lekci.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Ano, zamýšlím se. Každá hodina je jiná a často jsem sama překvapena, jak se vše vyvinulo úplně jinak, než jsem očekávala.*“

Otázka č. 2: Podle čeho považujete právě odučenou hodinu za úspěšnou? Seřad'te od nejdůležitějších ukazatelů po nejméně důležité (mám z hodiny dobrý pocit, děti byly v hodině aktivní a práce je bavila, žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni, cíl hodiny byl splněn):

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Podle toho, zda žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni, cíl hodiny byl splněn, děti byly aktivní, práce je bavila, mám z hodiny dobrý pocit.*“

Učitelka 2 (14 let praxe): „*Podle toho, zda děti byly v hodině aktivní, práce je bavila, uměly a byly kladně hodnoceny.*“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Podle toho zda cíl hodiny byl splněn, děti byly v hodině aktivní a práce je bavila, mám z hodiny dobrý pocit, žáci uměli a byli kladně hodnoceni.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Podle toho, zda děti byly aktivní a práce je bavila, mám z hodiny dobrý pocit a cíl hodiny byl splněn.*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Podle toho, zda děti byly aktivní a práce je bavila, mám z hodiny dobrý pocit, cíl hodiny byl splněn, žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Podle toho, zda děti byly aktivní a práce je bavila, mám z hodiny dobrý pocit a žáci učivu rozumí.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Podle toho, zda cíl hodiny byl splněn, děti byly v hodině aktivní a práce je bavila, žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni a mám z hodiny dobrý pocit.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Podle toho, zda mám z hodiny dobrý pocit a děti byly v hodině aktivní a práce je bavila, žáci uměli a byli v hodině kladně hodnoceni, cíl hodiny byl splněn.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Podle toho, zda děti byly v hodině aktivní, práce je bavila, uměly a byly kladně hodnoceny, mám z hodiny dobrý pocit a cíl hodiny byl splněn.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Pro mne je vždy ukazatelem povedené hodiny zájem a aktivita dětí, a pochopitelně když vidím, že děti látku pochopily. Potom je důležitý můj pocit z hodiny, to, že děti mohly být kladně hodnoceny a cíl hodiny byl splněn.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Určitě podle toho, zda děti látku uměly a mohly být kladně hodnoceny, pak určitě jejich aktivita, můj pocit z hodiny a splněný cíl.*“

Otázka č. 3: Ovlivňuje Vás v hodnocení a postoji k žákovi jeho pověst, předchozí prospěch, zkušenost kolegů...?

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Ne. Občas mne ale ovlivní má předchozí zkušenost se žákem v přístupu k němu. Snažím se, aby se to neprojevalo na hodnocení.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Ne. Důležité jsou znalosti a přístup žáka v hodině k probíranému učivu. Důležité jsou předchozí zkušenosti, pak se dá stavět a rozšiřovat.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Ne, mám svou vlastní hlavu.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Snažím se jimi nenechat ovlivnit, ale asi to vždy nejde.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Snažím se přistupovat k dětem vždy neutrálně a nenechat se ovlivnit, ale vždy to úplně nejde. Ale i když mám o dětech určité informace, snažím si vždy vytvořit vlastní obrázek.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Občas jsou informace od kolegů užitečné, ale vždy se snažím dítě poznat sama.*“

Otázka č. 4: V případě špatného prospěchu žáka zajímáte se o možné příčiny (rodinné prostředí, zájem či nezájem rodičů, demotivace žáka, nízké sebevědomí...)?

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Ano, ale v rámci hodin angličtiny není většinou času nazbyt.*“

Učitelka 2 (14 let praxe): „*Ano, pokud jde o nějaký zásadní problém, ale jinak, pokud člověk učí ve třídě pouze angličtinu, nemá příliš času na zabývání se jedním žákem.*“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Ano. Spíš se zaměřuji na věci, které se odehrávají ve škole. Jak dával žák pozor v hodině, jak se zapojoval, případně se zajímám, jestli není chyba na mé straně. V případě špatného prospěchu většiny třídy se k problematickým věcem vracím.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Ano, nejprve ale vystřídám různé přístupy a metody. Pokud to nezabere, pak se zajímám. Ale rodinné prostředí nám v hodnocení figurovat nemůže, bohužel.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Ano, špatný prospěch není jen tak – důvodů může být mnoho (rodinné prostředí, zájem či nezájem rodičů, nízká úroveň kognitivních schopností, nezájem žáka, žák je ovlivňován okolím – rodina, sourozenci, spolužáci).*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Snažím se, ale v rámci pouhých hodin angličtiny není příliš času.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Ano, snažím se vždy zjistit o žákovi více, pokud se jedná o nějaký výraznější problém. Jinak to ani nejde. Bez poznání pozadí potíží těžko můžeme pracovat na jejich odstranění.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Ano, snažím se, většinou potíže konzultuji s třídním učitelem*“

Otázka č. 5: Snažíte se v případě výrazně prospěchově problémového žáka hledat řešení (nabídnete doučování, řešíte problém s třídním učitelem, vedením školy, rodiči, doporučíte návštěvu odborníka...)?

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Ano. Ale u některých žáků, kteří mé snahy opakovaně ignorují už to neřeším.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Ano, posíláme do poradny a pak se řídíme IVP, informujeme rodiče.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Ano, řeším problémy s třídním učitelem, s rodiči, doporučím návštěvu odborníka, doporučím doučování.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Ano, zkouším všechny možnosti výše uvedené.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Ano, pokud řeším problém jako pouhý angličtinář, spíše se radím s třídním učitelem.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Ano, snažím se, většinou potíže konzultuji s třídním učitelem*“

Otázka č. 6: Máte-li ve třídě silně demotivované dítě, jakým způsobem se ho snažíte motivovat?

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Nemám*“.

Učitelka 2 (14 let praxe): „*To je individuální, záleží na situaci, podpořit ho, provázat Aj s jeho zálibami.*“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Snažím se mu ukázat, že i ono je schopné dosáhnout dobrého výsledku a dávám mu prostor v lehkých věcech, které zvládne bez problémů.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Častým vyvoláváním, chválením, prací ve dvojicích.*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Spoluprací s rodiči, volbou vhodných úkolů, formativním hodnocením.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Zadávám dílčí úkoly, chválím za drobné pokroky, zadávám menší a jednodušší úkoly, průběžně radím, navádím při řešení.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Snažím se takové dítě chválit i za maličkosti.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Zkouším najít příčinu, pokud můžu ovlivnit, udělám to. Pokud potřebuje jiný styl, tempo práce, snažím se tomu přizpůsobit. Snažím se najít situaci, ve které by mohlo uspět.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Postupně mu kladu vyšší cíle, začínáme od nízkých. Ukazují důležitost v praxi.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Ideální je, pokud se mi podaří najít něco, co dítě baví začne. Může to být zaujetí určitým tématem nebo zájem o konkrétní činnost a metodu. Dítě, které je otrávené akademickým způsobem výuky, má problém se čtením nebo psaním, se může nadchnout pro soutěž a hru. Samozřejmě je třeba najít vždy něco, za co lze dítě pochválit.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Ano, snažím se dítě chválit a dávat mu úkoly, které vím, že dokáže splnit.*“

Otázka č. 7: Jaké způsoby testování používáte? Seřad'te podle priorit: ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším ústně u tabule, děti zkouším písemně:

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Děti zkouším písemně, ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, méně často děti zkouším ústně u tabule.*“

Učitelka 2 (14 let praxe): „*Děti zkouším písemně, ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, pochvala.*“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším písemně, děti zkouším ústně u tabule.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Kombinace všeho, i skupinové práce, opakované zkoušení – pokud je známka 3–5, mohou si opravit.*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším písemně, děti zkouším ústně v lavicích.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším písemně.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Děti zkouším písemně, ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, méně často zkouším děti ústně.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším písemně, ústně u tabule děti nezkouším.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Ověřuji a hodnotím znalosti dětí průběžně během práce v hodině, děti zkouším písemně, ústně zkouším, pokud se děti učí něco zpaměti, např. básničky.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Pro mne jsou asi důležité všechny tři složky stejně. Pouze ústní zkoušení neprobíhá vždy u tabule, ale třeba v průběhu hodin v lavici, kdy děti mají možnost odpovídat na otázky, předvést různé rozhovory atd.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Děti zkouším převážně písemně, formou krátkých desetimínutovek i dlouhých testů.*“

Otázka č. 8: Jaký způsob testování je dle Vašich zkušeností nejefektivnější z hlediska osvojení nových znalostí a dovedností?

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Testy, písemky, zkoušení, zkoušení v hodinách – neplánované, tzv. trestní testy (za zlobení, nepřipravenost)*“.

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Ideální je, podle mého názoru, kombinovat různé formy testování.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Dril slovní zásoby (časté opakování). Časté čtení, psaní, soutěže, kdo přečte všechno správně, bodování – minule jsi měla tři body, teď máš již čtyři body, učení se pomocí kartiček.*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Ústní i písemné.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Průběžně v hodině – malé testy na slovíčka, doplňování probraných jevů, skládání větných celků, překlad, vytváření vlastních vět. Zařazuji všechny dovednosti – poslech – reakce na dané pokyny, gramatika, psaní – skládání vět, slovních spojení, slovíček, překlad.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Písemné zkoušení.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Děti bohužel nejpilněji pracují stále pod hrozbou testu a známky, což mi nevyhovuje, ale v současném školním systému je to takto nastaveno. Snažím se i pomocí volených aktivit ukázat, proč je dobré jazyk umět. Také, když děti zažijí úspěch, mají lepší motivaci.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Slovíčka, doplňování, spojování a pak celá slova, testy.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Za nejefektivnější považuji průběžné zkoušení v hodině, kdy děti musejí reagovat na otázky, ev. se sami k něčemu vyjádřit. Je třeba opakovat stále i starší učivo, pouze tak si žáci látku zafixují. Jednorázové učení na test velký efekt nemá, pokud se pak děti k problematice již nevrátí.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Pravděpodobně časté písemné testy.*“

Otázka č. 9: Jaké způsoby hodnocení ve svých hodinách používáte?

Učitelka 1 (4 roky praxe): „*Známky a slovní hodnocení*“.

Učitelka 2 (14 let praxe): „*Ústní, známky, razítka.*“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Hodnotím známkami, případně slovně, avšak toto hodnocení používám spíše pro »speaking a writing«.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Razítka, slovní hodnocení, známky, procenta (u starších žáků).*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Formativní i sumativní.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Průběžně v hodině, za drobné úspěchy a splnění úkolu děti dostávají kartičku s obrázkem medvídky, za pět kartiček pak dítě dostane jedničku. Používám sumativní i formativní hodnocení. Pokud se něco opravdu povede, připišu ke známce smajlíka nebo srdíčko, ev. doplním slovní komentář.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Písemné.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Pochvala a klasické známky.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Známky, slovní.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Hodnotím děti v průběhu hodin malými jedničkami či body, které se jim sčítají a za určitý počet pak dostanou velkou jedničku. Děti v hodinách chválím, někdy používám hodnotící archy, buď pro jednotlivé děti nebo pro předem zvolené týmy – zde děti na konci hodiny samy navrhnou počet bodů (vybarvených políček atd.).*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Pochvala, známky, slovní hodnocení.*“

Otázka č. 10: Jaká známka, dle vašeho názoru, žáky více motivuje – dobrá nebo špatná.

Vysvětlete proč:

Učitelka 1 (4 roky praxe): „Záleží na žákovi a situaci, někdy motivuje dobrá známka a někdy spíše povzbudí špatná známka, protože vyburcuje žáka k lepším výkonům“.

Učitelka 2 (14 let praxe): „Jednoznačně dobrá. Snazší je si známku udržet, než ji zlepšit nebo získat.“

Učitel 3 (1 rok praxe): „Záleží vždy na konkrétním žákovi.“

Učitelka 4 (13 let praxe): „Obě, záleží na situaci a konkrétním dítěti. Pokud si může špatnou známku opravit nebo ji dostane s motivačním komentářem, ve 100% případech si děti opravdu chtějí známku opravit.“

Učitelka 5 (9 let praxe): „Dobrá – pozitivně formuje k dobrým výkonům a pokrokům v učení.“

Učitelka 6 (15 let praxe): „Jak u koho a jak kdy. Raději dávám lepší známky. Pokud se nepovede, raději dám druhou šanci, ale také záleží na přístupu daného žáka.“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „Jak u koho, myslím, že je to tak 50% na 50%.“

Učitelka 8 (7 let praxe): „Jak u koho. Radši jsem, když chtějí být dobří, ale některé děti lze motivovat opravdu těžko, pak na ně spíše platí riziko špatné známky.“

Učitelka 9 (16 let praxe): „Dobrá, chce si udržet stejnou úroveň.“

Učitelka 10 (25 let praxe): „Dle mého názoru spíše ta dobrá, ale záleží na situaci a dítěti. Pokud jedničkář dostane nečekaně špatnou známku, určitě ho vyburcuje k okamžité pili a opravení známky. Pokud špatný žák dostává špatné známky denně, pravděpodobně ho další špatná známka k lepším výkonům nevybudí.“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „Asi spíše ta špatná, protože si jí potom chce opravit.“

Otázka č. 11: Využíváte ve svých hodinách prvky sebehodnocení žáků? Máte pocit, že žáci dovedou objektivně zhodnotit svůj výkon?

Učitelka 1 (4 roky praxe): „Velmi zřídka“.

Učitelka 2 (14 let praxe): „Ano, využívám. Myslím si, že děti v naprosté většině dovedou objektivně zhodnotit svůj výkon“

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Snažím se jim k tomu dávat prostor, ale žáci to neumí a dělají to neradi.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Ano, využívám. Žáci většinou neumí objektivně zhodnotit svůj výkon nebo nevědí.*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Ano, používám. Při pravidelném zařazování se žáci sebehodnocení naučí.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*Sebehodnocení využívám. Záleží, koho hodnotí, někdy by se mohli chtít zavděčit.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Ano, prvky sebehodnocení žáků používám. Žáci jsou schopni objektivně zhodnotit své výkony.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Příliš nepoužívám, máme kousek sebehodnocení v každé lekci. Část dětí je velmi sebekritická, někteří si věří příliš, obecně si myslím, že nedokáží být moc objektivní.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Ano, na konci lekce vyplňují hodnocení této lekce. Děti objektivně zhodnotit svůj výkon neumějí, vždy se cítí být na tom lépe, než je skutečnost.*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Prvky sebehodnocení využívám v hodinách průběžně. Děti se vyjadřují ke svým výkonům, mohou mít připomínky a dotazy k udělené známce. Taktéž učebnice obsahují na konci lekce vždy sebehodnotící stranu. Objektivněji jsou schopné samy sebe hodnotit spíše starší studenti.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Ano, snažím se. Děti se mají možnost vyjádřit ke svému výkonu, někdy si společně kontrolujeme cvičení a žáci si potom navrhnou sami známku. Sebehodnocení obsahují i učebnice.*“

Otázka č. 12: Vzděláváte se pravidelně v oblasti jazykové výuky?

Učitel 3 (1 rok praxe): „*Momentálně ne, protože dopisuji diplomovou práci, ale rád bych se dále vzdělával v budoucnu.*“

Učitelka 4 (13 let praxe): „*Ano, navštěvuji doplňující metodické kurzy nebo kurzy zaměřené na určité části výuky (práce s textem) atd.*“

Učitelka 5 (9 let praxe): „*Ano, vzdělávám se stále. Např. školení Oxford, náslechy a konzultace s kolegy, zahraniční cesty – metodologické kurzy.*“

Učitelka 6 (15 let praxe): „*V současné době studuji, doplňuji si vzdělání, takže po pedagogické stránce se vzdělávám, jazyk v současné době zanedbávám.*“

Učitelka 7 (1 rok praxe): „*Ano, studuji na VŠ.*“

Učitelka 8 (7 let praxe): „*Ano, nepravidelně navštěvuji různé semináře.*“

Učitelka 9 (16 let praxe): „*Ano, navštěvuji odborné semináře (Oxford, Decartes, Cambridge)*“

Učitelka 10 (25 let praxe): „*Ano, navštěvuji různé odborné semináře a čtu odbornou literaturu.*“

Učitelka 11 (4 roky praxe): „*Ano, ale nepravidelně. Snažím se navštěvovat odborné semináře.*“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Renáta Prokopová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Vliv diagnostické a evaluační činnosti učitele cizího jazyka na výkonnost a motivaci žáka

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 94

Celkový počet stran příloh: 18

Počet titulů českých použitých zdrojů: 24

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 5

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.