



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Hodnocení žáků při výuce Výchovy k občanství na druhém stupni základních škol

Vypracovala: Bc. Denisa Matoušková
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci s názvem vypracovala samostatně pouze použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....
Denisa Matoušková

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, její rady a připomínky, a také učitelů a žákům mnou vybraných základních škol a gymnázií, kteří se ochotně podíleli na výzkumném šetření této práce.

Hodnocení žáků při výuce Výchovy k občanství na druhém stupni základních škol

Abstrakt

Diplomová práce s názvem Hodnocení žáků při výuce Výchovy k občanství na druhém stupni základních škol je zaměřena na současný pohled na způsoby hodnocení v hodinách občanské výchovy, které je v různých školách odlišné. Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se práce zabývá vymezením pojmu hodnocení, jeho význam, cíle a faktory, které ho ovlivňují. Dále se věnuje typům a formám hodnocení, kritériím hodnocení a v neposlední řadě Výchovou k občanství jako vyučovacímu předmětu na základní škole. Cílem praktické části diplomové práce bylo získat informace o tom, jak učitelé Výchovy k občanství přistupují k hodnocení žáků v tomto předmětu, v rámci různých základních škol v Jihočeském kraji, a zároveň o tom, jaký postoj mají žáci těchto vybraných škol k hodnocení ve Výchově k občanství. Pro sběr dat byl využit kvalitativní a kvantitativní výzkum. Kvalitativní výzkum byl proveden pomocí rozhovoru s učiteli Výchovy k občanství a kvantitativní výzkum pomocí dotazníku, který byl určen pro žáky 2. stupně vybraných základních škol. Výsledky z dotazníkové šetření jsou znázorněny v tabulkách.

Klíčová slova: hodnocení; typy hodnocení; formy hodnocení; školní hodnocení; občanská výchova

Assessment of pupils during the teaching of Citizenship Education at the second level of basic education

Abstract

The diploma thesis named Assessment of pupils during the teaching of Citizenship Education at the second level of basic education focuses on the current view on the methods of evaluation in civic education classes that vary in different schools. The diploma thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with the definition of the concept of evaluation, its meaning, goals and factors that influence it. It also deals with types and forms of assessment, assessment criteria and, last but not least, Citizenship Education as a teaching subject in primary schools. The aim of the practical part of the diploma thesis was to obtain information about how the teachers of Citizenship Education approach the assessment of pupils in this subject within the framework of various primary schools in the South Bohemian Region, and at the same time, about the attitude of the pupils of these selected schools towards the assessment in Education citizenship. Qualitative and quantitative research was used for data collection. Qualitative research was conducted using an interview with Citizenship Education teachers, and quantitative research was conducted using a questionnaire intended for pupils of the 2nd level of selected primary schools. The results of the questionnaire survey are shown in the tables.

Key words: evaluation; types of evaluation; forms of evaluation; school evaluation; civic education

Obsah

Úvod.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Hodnocení.....	10
1.1.1 Školní hodnocení a jeho cíle	10
1.1.2 Cíle a funkce hodnocení	15
1.2 Typy hodnocení	17
1.2.1 Formativní hodnocení.....	17
1.2.2 Sumativní hodnocení	18
1.2.3 Normativní a kriteriální hodnocení	19
1.2.4 Další typy hodnocení	20
1.3 Formy a metody hodnocení	22
1.3.1 Klasifikace	23
1.3.2 Slovní hodnocení	25
1.3.3 Metody hodnocení	28
Ústní zkoušení.....	28
Písemné zkoušení	28
Didaktické testy	29
Hodnocení složitých výkonů žáka	29
Domácí úkol	30
1.4 Výchova k občanství	30
Aktivity při hodinách Výchovy k občanství	32
2 PRAKTICKÁ ČÁST	34
2.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	34
2.1.1 Cíl práce	34

2.1.2 Výzkumné otázky.....	34
2.2 Metodika.....	35
2.2.1 Výzkumný soubor	35
2.3 VÝSLEDKY	37
2.3.1 Výsledky kvalitativního výzkumu.....	37
Vyhodnocení výzkumu-učitel č. 1.....	37
Vyhodnocení výzkumu-učitel č. 2.....	38
Vyhodnocení výzkumu-učitel č. 3.....	39
Vyhodnocení výzkumu-učitel č. 4.....	40
Vyhodnocení výzkumu-učitel č. 5.....	41
Vyhodnocení výzkumu-učitel č. 6.....	42
Shrnutí	43
2.3.2 Výsledky kvantitativního výzkumu	44
1. Jak vnímáš hodiny Výchovy k občanství ve škole?.....	44
2. Patří Výchova k občanství mezi Tvé oblíbené předměty?.....	45
3. Odůvodni svou odpověď k otázce č. 2.....	46
4. Co váš učitel Výchovy k občanství při hodinách hodnotí?	47
5. Čemu dáváš z těchto možností raději přednost?	48
6. Hodnotí učitel ve Výchově k občanství i vaši kreativitu a originalitu např. Při různých projektech, referátech apod.?	49
7. Jsi spokojený/á se způsobem hodnocení Tvých znalostí a dovedností ve Výchově k občanství?.....	50
8. Proč jsi/nejsi spokojený/a s tímto způsobem hodnocením? Odůvodni.....	50
9. Měl by být váš učitel podle Tebe v hodnocení Výchovy k občanství přísnější?.....	51
10. Jaký způsob hodnocení by váš učitel měl ve Výchovy k občanství podle Tebe využívat?	52

11. Jaké klady a zápory shledáváš ve způsobu hodnocení, které jsi zvolil/a v předchozí otázce?	52
12. Co je podle Tebe špatná známka ve Výchově k občanství?	55
13. Dokážeš si představit, že bys byl/a hodnocen/a jen slovně (nebyly by žádné známky)?	56
14. Motivuje tě hodnocení k něčemu? Pokud ano, k čemu konkrétně?	57
15. Má podle Tebe smysl hodnotit Výchovu k občanství?	58
16. Pokud bys mohl zvolit, chtěl/a bys, aby se ve Výchově k občanství vůbec hodnotilo?	58
Shrnutí	59
2.4 Diskuze	61
3 ZÁVĚR	66
4 SEZNAM LITERATURY	69
5 INTERNETOVÉ ZDROJE	71
6 SEZNAM PŘÍLOH	72
Příloha č. 1: Dotazník pro žáky	73
Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učitelem Výchovy k občanství	77
Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s učitelem č. 1	78
Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s učitelem č. 2	81
Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s učitelem č. 3	83
Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s učitelem č. 4	85
Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s učitelem č. 5	87
Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s učitelem č. 6	89

Úvod

Pro psaní diplomové práce jsem zvolila téma Hodnocení žáků při výuce Výchovy k občanství na druhém stupni základních škol. Hodnocení ve výuce je velmi diskutabilním tématem a pohlíží na něj spousta autorů, především pedagogických děl. Hodnocení přináší žákům zpětnou vazbu, která je pro ně velmi důležitá. Diskutabilní podle autorů je ale způsob hodnocení, který učitel ve svých hodinách využívá. Pro zkoumání pojmu hodnocení ve výuce jsem si zvolila hodiny Výchovy k občanství. K té totiž různé školy a jejich učitelé přistupují také odlišně, ať už náplní a metodami ve výuce, tak právě hodnocením žáků učitelem.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část obsahuje 4 části. V první kapitole je vymezen pojem hodnocení a jeho funkce, druhá kapitola se soustředí na typy hodnocení. Třetí kapitola nás vnese do v současné době diskutovaného tématu forem hodnocení a také se bude zabírat metodami hodnocení. Čtvrtá kapitola diplomové práce se poté zaměřuje na vybraný školní předmět, kterým je Výchova k občanství.

Praktická část této diplomové práce se bude věnovat samotnému výzkumu. Pro tento výzkum jsem zvolila dvě metody, rozhovor s vybranými učiteli Výchovy k občanství, a to proto, abych zjistila, jak své žáky v tomto předmětu hodnotí, jakými formami a metodami hodnocení, co všechno hodnotí ve svém předmětu. Dále jsem ve výzkumné části využila dotazník, pro žáky těchto učitelů. Dotazníkového šetření bylo realizováno v 6. až 9. ročnících základních škol a cílem tohoto šetření bylo zjistit, jak žáci vnímají hodnocení svého učitele ve Výchově k občanství. V této části bych také ráda poukázala na možné rozdíly, a to mezi jednotlivými ročníky nebo mezi tím, jak své hodnocení vnímají chlapci a jak dívky.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části tato diplomová práce pojednává o hodnocení, jako pojmu, jeho významu, co je to školní hodnocení. Jaké má hodnocení cíle, funkce a kritéria. Dále přibližuje typy a formy hodnocení z pohledu různých autorů, především pedagogických děl. Nakonec teoretická část popíše předmět Výchova k občanství, jak je zakotven v RVP a popsán v další odborné literatuře.

1.1 Hodnocení

V odborné literatuře najdeme spoustu definic hodnocení. Dalo by se jednoduše říci, že hodnocení je součástí našeho každodenního života. Když hodnotíme, vyjadřujeme nějaký náš postoj k určitým jevům, činnostem, které sledujeme. Hodnocení je jakousi motivací a úzce souvisí s cíli, které si nastavujeme. A proto je důležité i ve školní praxi hodnotit žáky a tím je motivovat a vést k dosáhnutí nastaveného cíle.

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

Na Slavíkovu definici navazují ve svém díle Kolář a Vališová (2009), kteří vnímají hodnocení jako nedílnou součást našeho každodenního života, protože hodnotíme nastavené cíle činnosti, kterou budeme vykonávat, hodnotíme, zda k této činnosti máme příznivé nebo naopak nepříznivé podmínky. Dále jestli prostředky, které jsme k činnosti využili, jsou vhodné, účelné a smysluplné. Hodnotíme také své kroky při dané činnosti, a především tedy naše výsledky. K hodnocení neodmyslitelně patří rozhodování, musíme se přeci neustále o něčem rozhodovat a při tomto rozhodování vlastně hodnotíme (Kolář, Vališová, 2009).

1.1.1 Školní hodnocení a jeho cíle

Čapek (2015) ve svém díle připomíná pojem hodnocení v rámci Bloomovy taxonomie. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů vznikla díky několika autorům v čele s B. S. Bloomem v 50. letech minulého století. Její autoři se snažili sjednotit

terminologii, kterou používali při komunikaci s jinými odborníky, a proto vytvořili taxonomie kognitivních, afektivních a motorických vzdělávacích cílů. L. W. Anderson a D. R. Krathwohl pak v roce 2001 přišli s revizí Bloomovy taxonomie. V Bloomově taxonomii najdeme 6 úrovní, které jsou hierarchicky uspořádány. Patří sem:

- znalost,
- porozumění,
- aplikace,
- analýza,
- syntéza
- a hodnocení (Čapek, 2015).

Častěji se ale setkáváme s revidovanou Bloomovou taxonomií. Ta už nezahrnuje 3 roviny cílů-kognitivní, afektivní a psychomotorickou, ale zaměřuje se pouze na kognitivní rovinu. Revidovaná taxonomie má dvě dimenze, a to dimenzi znalostní a dimenzi kognitivního procesu. Znalostní dimenze obsahuje 4 kategorie – faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní. Do druhé dimenze, dimenze kognitivního procesu řadíme 6 kategorií, podobně jako v původní Bloomově taxonomii – zapamatovat, rozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit (Čapek, 2015).

Na Bloomovu taxonomii kognitivních cílů se odvolávají také ve své knize Kolář a Vališová (2009), kteří poukazují na hierarchii vzpomenutých úrovní. Píší, že „hodnocení je považováno za vysoký stupeň rozvoje kognitivních schopností“ (Kolář, Vališová, 2009, s. 189).

Dvořáková (1992, s. 122) definuje pojem hodnocení jako „vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli.“

Kolář a Vališová (2009) předkládají ve své práci také několik fází hodnotícího procesu:

- 1) zadání úlohy – pochopení, přijetí úlohy, kdy žák úlohu nějakým způsobem přijímá a snaží se ji vyřešit. Učitel může úlohu zadat různými způsoby, je mnoho typů zadání. V podobě zadání úlohy by se mělo odrážet vyjádření důvěry vůči žákovi a povzbuzení, rozhodně ne naopak např. ironie, podceňování nebo nedůvěra k žákovi.

- 2) Expozice výkonu – průběžná analýza výkonu, kterou učitel provádí během žákovy práce na úkolu, který mu byl zadán. Učitel sleduje žákův výkon krok po kroku a vstupuje do jeho práce, ať už v podobě opravení chyby, ale také oceňuje správnost řešení. Průběžná analýza výkonu slouží ke kvalitnější závěrečné analýze. Učitel pak žákovi vysvětluje, co v jeho výkonu bylo dobře, kde udělal chybu a nabídne mu řešení, jak tuto chybu napravit a příště se jí vyhnout.
- 3) Ukončení výkonu žáka – žákovo očekávání – zpětné promítání výkonu. Zde žák v konečné fázi svého výkonu si kontroluje svůj postup, co a jak udělal, a učitel zrekapituluje žákův výkon, zastaví se u klíčových momentů a porovná dosažený cíl výkonu žáka s cílem, kterého mělo být dosaženo. Objevují se 2 typy hodnocení, a to hodnocení učitele a zároveň sebehodnocení žáka samotného, jak se mu jeho práce dařila. Žák uvažuje o svém hodnocení i z hlediska toho, jakou má pozici ve třídě nebo ve vztahu k učiteli, zda má tendenci dosáhnout úspěch za každou cenu či se naopak vyhnout neúspěchu. Žáci také často znají tzv. hodnotící taktiky svého učitele, obecně ví, který učitel je přísný a který naopak v hodnocení mírný, což může ovlivňovat i kvalitu žákovy expozice.
- 4) Závěrečná analýza – rozhodnutí, které učitel musí udělat ve velmi krátkém čase a mnohdy u ústních projevech před celou třídou, která hodnotí učitelův způsob hodnocení. Učitel rozhodnutí vyjadřuje co nejpřesněji, buď známkou, a to s odůvodněním, nebo slovní analýzou se závěrečnou pochvalou, nebo ještě také zamítnutím s odůvodněním a radou, co by se žák měl doučit. Učitel může do svého rozhodnutí zapojit i ostatní žáky, kterým položí velmi konkrétní otázky ohledně výkonu zkoušeného žáka, tím konfrontuje svůj názor s názorem ostatních žáků.
- 5) Vynesení posudku – přijetí, či nepřijetí posudku. Učitel zde vyjadřuje výsledek žákova výkonu, přičemž srovnává tento výkon s dříve nastavenými cíli, předchozími výsledky žáka a s výkony ostatních žáků. Posudek by učitel měl vyjadřovat jednoznačně, tímto posudkem s odůvodněním nepřímo sděluje

žákům i kritéria, která při hodnocení použil. Je důležité, aby žáci tato kritéria znali, protože jsou to podklady pro jejich sebehodnocení. Jako hlavní kritérium je brána norma, která je daná vzdělávacím programem.

- 6) A poslední fází je učitelovo uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka. Zamýšlí se nad tím, jestli např. motivuje žáky ke kvalitnější činnosti, jestli hodnocením posiluje nebo naopak snižuje žákovo sebevědomí. Uvažuje také o sobě, zda uvažuje v širším kontextu nebo se jeho úvahy omezují na nějakou konkrétní situaci. Pokládá si otázky, nebo by alespoň měl, co s žákem jeho hodnocení udělalo, jak ho vnímá (Kolář, Vališová, 2009).

Někteří autoři se v rámci hodnocení ve vyučování zabývají také otázkou, V čem role hodnocení spočívá? Hodnocení je totiž důležité nejen pro žáky, ale neméně pro učitele a rodiče. Hodnocení žákovi poskytuje informace, jak zvládá požadavky, které jsou v daných předmětech určeny, informuje ho o dosaženém stavu, v čem by se případně mohl zlepšit a také ho motivuje k další práci a posiluje jeho sebedůvěru. Podobně informuje i rodiče, poskytuje mu údaje o tom, jak si žák ve škole vede, jaké má výsledky a také jak se chová. Učitelům pak hodnocení ukazuje účinnost postupů a metod, které zvolil, a tím mu umožňuje svou práci analyzovat, případně ji zlepšovat, ale zároveň ho hodnocení vede k hlubšímu poznávání svých žáků (Skalková, 1999).

K tomuto tématu Čapek (2015, s. 495) poukazuje na možnou záměnu nebo spíše benevolenci v používání termínů hodnocení a evaluace. Rozdíl mezi těmito pojmy vysvětluje tak, že „hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukace, přináší informace, zpětnou vazbu“, je to vlastně všechno to, co se odehrává ve třídě, kdy učitel hodnotí žáky, žáci se hodnotí navzájem a k další práci je toto hodnocení nějakým způsobem motivuje. Evaluaci představuje jako „složitější proces, ve kterém učitel zkoumá své působení ve třídě.“ Učitel zpětně hodnotí výukovou metodu, kterou na danou hodinu zvolil, efektivnost projektu či činnosti, a to, co při této evaluaci zjistí, vede k možnému zlepšení jeho další činnosti (Čapek, 2015).

V publikacích najdeme také jakési doporučení, jaké by hodnocení žáků mělo být. Např. Jedlička, Koťa a Slavík ve své knize předkládají, že by hodnocení mělo být:

- didakticky informativní, tedy hodnocení přináší informace, které žáka motivují,

- pedagogicky zdůvodněné, kdy má učitel své hodnocení opřené o systém kritérií, které jsou vztaženy k cílům výuky,
- profesionálně korektní, tedy říkají, že hodnocení uznává současná odborná pravidla, která se vztahují k získávání, zpracování a výkladu údajů o žácích a jejich pracích,
- kontrolovatelné, přístupné a srozumitelné pro žáky a jejich rodiče
- a komunikačně otevřené, tedy znamená to, že hodnocení je prvořadé téma v komunikaci mezi učiteli, žáky a rodiči, ale také mezi učiteli ve škole (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018).

Kritéria hodnocení

Kritéria hodnocení jsou podle odborné literatury analytické pojmy, díky kterým se v hodnotícím postupu vyčleňuje určitá složka. Změny této složky, ke kterým postupem času dochází, směřují ke zlepšování nebo zhoršení žákova výkonu, který je hodnocen, kritéria poměřují kvalitu žákovy práce nebo i chování a vyjadřují kompetence, kterých žák může ve výuce dosáhnout, nebo naopak mu může chybět. Jsou to důležitý pojmy, které každý učitel musí znát a ovládat, aby se orientoval ve svém hodnocení a postupně způsoby a postupy svého hodnocení přibližovat žákům. Hodnotící kritéria tedy slouží k tomu, aby vyčleňovaly a posuzovaly dílčí stránky hodnocené činnosti prostřednictvím analytického hodnocení, vztahuje se zejména k formativnímu hodnocení, kterému se budou věnovat další kapitoly (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018; Slavík, 1999).

Řekněme, že pro praxi je jednodušší, pokud máme kritéria stanovená konkrétněji, protože obecnější kritéria jsou sice na dosah širší a dlouhodobější, ale pro praxi těžké se s nimi vyrovnávat, je to totiž otázka mnoho let práce a nelze tak snadno prověřit, zda bylo dosaženo stanoveného cíle výuky. Jako příklad si dovolím vzít gramatickou správnost v českém jazyce, to je obecnější kritérium, na kterém se musí dlouhodobě pracovat, naopak v rámci tématu konkrétním kritériem pak může být gramatická správnost psaní i/y po souhlásce b. V Každém případě toto hodnocení se nazývá kriteriální hodnocení, kde učitel celý žákův výkon rozdělí na několik částí, kterým se pak věnuje zvlášť a každou zvlášť hodnotí, a výsledkem je většinou aritmetický průměr

těchto zhodnocených složek. Kriteriaální hodnocení slouží hlavně jako velmi zřetelná zpětná vazba k žákovi (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018; Čapek, 2015).

1.1.2 Cíle a funkce hodnocení

Proč je hodnocení, nejen ve škole, tak důležité? Tuto otázku si pokládá např. Slavík (1999), který se zamýšlí také nad tím, do jaké míry má hodnocení vliv na kvalitu výuky. Přichází s myšlenkou, že hodnocení je vlastně jakýmsi komunikačním pojítkem mezi školním prostředím a rodinou žáků. Je to informace, kterou si vyměňují učitelé se žáky, rodiči, ale i dalšími účastníky, kterými jsou ředitelé škol, školní inspektoři a jiní. Slavík (1999, s. 15) říká, že je to „informace o tom, nakolik úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky.“ Hodnocení je tedy pro žáka zpětná vazba, jež říká, zda jeho práce dosahuje nastavených cílů výuky. Tato činnost má vliv na celý proces výuky, podílí se totiž na tom, do jaké míry bude výuka pro žáky příjemná a prospěšná. Aby učitel zajistil, že bude výuka pro jeho žáky příjemná, musí učitelovo hodnocení vést k dobrému a příjemnému klimatu ve třídě i ve škole. V jedné z kapitol své knihy poukazuje na myšlenku, že učitel by měl rozumět svému hodnocení a dokázat ho bez obtíží před žáky vysvětlit, obhájit, protože tím své žáky také dobře hodnotit (Slavík, 1999).

Hodnocení ovlivňují žákovy zájmy, kam se budou ubírat, zda se pro něj daný předmět stane oblíbeným, nebo také může určovat postavení žáka ve třídě (Skalková, 1999).

Jak už bylo zmíněno, hodnocení plní funkci nejen informace, ale také má vliv na žákovu motivaci a sebepojetí, proto by učitelé měli důkladně přemýšlet, jaké způsoby hodnocení zvolí. Žádný způsob není buď dobrý, nebo špatný, záleží také na okolnostech, které můžeme rozdělit do 3 okruhů. Jedlička, Koťa a Slavík (2018) k tomuto tématu přikládají pojem pravidla SIR, které zahrnuje právě 3 okruhy základních pedagogických podmínek pro hodnocení. Toto pravidlo učitelům slouží k nějakému orientačnímu posuzování toho, jakou formu a metodu hodnocení má v jaké situaci zvolit. Tento výběr způsobu hodnocení se váže k sociálnímu klimatu, a to ve třídě, ale i v rodinném prostředí, dále pak závisí na informativnosti hodnocení a reflektivitě žáka i učitele, kdy by obě strany měly o daném hodnocení společně hovořit (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018).

Funkce hodnocení

Hodnocení v životě každého z nás i ve společnosti plní několik funkcí. Ve škole by učitel měl mezi těmito funkcemi hodnocení dělat rozdíl a na základě toho, popřípadě upravovat svůj postup hodnocení, protože tyto funkce mohou mít v určitých kontextech na žáky různé dopady, respektive na jejich psychiku (Slavík, 1999).

V různých pedagogických publikacích, které se zabývají hodnocením, nalezneme několik funkcí hodnocení. Jednak můžeme hovořit o funkci informativní, kde hodnocení informuje o výsledku, kterého žák dosáhnul, zde najdeme skrytu i funkci kontrolní, která vypovídá o tom, jak a zda bylo dosaženo cíle vyučování, a jednak funkce formativní. Znamená to, že hodnocení neplní funkci jen nějaké informace, ale také je podstatným podnětem rozvoje žáka (Dvořáková, 1992).

Slavík (1999) pak funkce hodnocení dále rozvíjí a odlišuje 3 funkce:

- Funkci motivační, která se váže především k emocionální stránce hodnocení a zasahuje do osobní roviny, ať už daný člověk hodnotí, nebo je hodnocen. V obou případech se týká citů člověka a jeho prožitků a není snadné s touto v praxi zacházet. V praxi využíváme osobní otázky typu Proč se ti to líbí/nelíbí?
- Další funkcí je funkce poznávací, ta poskytuje člověku možnost proniknout k významu a důležitosti toho, co ho obklopuje. Souvisí s rozumovou stránkou hodnocení, ve výuce sílí na rozlišování hodnot, významů a ukazuje jejich souvislosti. Týká se objektu hodnocení, a proto využíváme analytických otázek jako Co se ti na tom nelíbí? Jak to spolu souvisí? apod.
- Poslední funkcí, kterou v této publikaci najdeme je funkce konativní, která se váže hlavně na vůli člověka k činu, ptáme se na aktivitu. Ve výuce tato funkce vybízí k podněcování k činnému dosazování nebo udržování hodnot, upevňuje znalosti a žák dokáže díky tomu hodnotit svůj výkon (Slavík, 1999).

1.2 Typy hodnocení

Odborná literatura a odborné články v současnosti přináší různé typy, formy nebo metody, kterými můžeme hodnotit, hlavně ve školní praxi. V této kapitole přiblížím 2 pojmy, 2 typy hodnocení a těmi jsou hodnocení formativní a hodnocení sumativní, neboli finální.

1.2.1 Formativní hodnocení

Jedlička, Koťa a Slavík (2018, s. 277) definují formativní hodnocení jako „informaci, která provází žákovské řešení učebních úloh s cílem přivádět žáka k porozumění těm vlastnostem hodnoceného objektu nebo činnosti, které jsou podstatné pro hodnotné řešení daného typu úloh.“ Je to tedy taková zpráva o žákově práci, která poskytuje tomu danému žákovi, učiteli nebo ostatním žákům možnost lépe se rozhodnout, jaký postup učení nebo vyučování příště zvolí. Toto hodnocení se považuje za nejúčelnější hodnotící nástroj ve školní praxi (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018).

Formativní hodnocení Slavík (1999) také popisuje jako korektivní nebo zpětnovazební hodnocení, které poskytuje zpětnou vazbu v tu chvíli, kdy lze žákův výkon ještě zlepšit. Cílem je „poukázat na klady, resp. Nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti.“ Jsou jimi hlavně připomínky učitele při té dané žákově práci (Slavík, 1999, s. 39).

Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 407) píšou ve své publikaci, že „smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře.“ Formativní hodnocení jsou takové formy hodnocení, které jsou důležité k tomu, aby žák rozvíjel klíčové kompetence (Kalhous, Obst a kol., 2002; Starý, 2006).

V odborném článku Karla Starého najdeme 6 klíčových oblastí výuky, které, jak píše, je potřeba zajistit k tomu, aby formativní hodnocení bylo efektivní. Patří sem vytvoření podporujícího prostředí, stanovení učebních cílů a kritérií, používání různých výukových strategií a hodnotících postupů, dále aktivní učen žáků, při kterém učitel

hraje roli průvodce, poskytuje podporu a pomoc, a především zpětná vazba (Starý, 2006).

Žlábková a Rokos (2013) ve svém článku zmiňují o závěrech zprávy OECD o vzdělávání, která se zaměřuje na hodnocení vzdělávání v českých školách. Formativní hodnocení by podle autorů mělo sloužit jako nejčastější nástroj výchovy. Průzkumy ale ukázaly, že formativní hodnocení není na našich školách tolik prováděno. Školy nastavují obecná kritéria pro hodnocení žáků a učitelé se svými individuálními kritérii pro udělení určitých známek žáky neseznamují dostatečně. Takovou zpětnou vazbu, která je mezi hlavními body efektivního formativního hodnocení, považují české školy spíše jako součást sumativního, finálního hodnocení, které se využívá častěji. Ve zprávě se objevují 3 hlavní doporučení pro hodnocení ve výuce a těmi jsou posílení kompetence učitele k formativnímu i sumativnímu hodnocení žáků, dále vědomě uplatňovat formativní hodnocení jakožto informaci o tom, jak se má žák lépe učit, a nakonec vypracování metodických pokynů pro hodnocení dle vzdělávacích cílů, které povedou ke snížení rozdílů v hodnocení žáků mezi jednotlivými učiteli, při čemž tyto metodické pokyny budou uplatněny obecně v rámci celé země (Slavík, 1999; Žlábková, Rokos, 2013).

1.2.2 Sumativní hodnocení

Oproti tomu stojí pak sumativní hodnocení, to neslouží primárně žákovi, ale především někomu jinému. Úkolem tohoto hodnocení je získat celkový a finální přehled o výkonech žáka. Nemá žáka vést, ale zařadit ho, diagnostikovat, informovat ho o tom, jak byl úspěšný po nějakém delším úseku práce. Přináší konečné hodnocení (Slavík, 1999; Starý, 2006).

Sumativní hodnocení nese název od latinského Summa a znamená obsah nebo celek. Kolář a Šikulová (2009) toto hodnocení označují za finální nebo také shrnující. Přiřazujeme ho k termínu hodnocení učení, jeho výsledků. Vypovídá o tom, v jaké míře žák zvládl dané učivo, obsah. Ve většině případech tuto míru zvládnutí učiva vyjadřujeme číselnými znaky, školní známkou – tedy kvantitativně. Tento způsob – známkování – je v dnešní době více kritizován a to proto, že jeho informativnost a objektivita je nízká a snižuje u žáků motivaci k dalšímu vzdělávání. Tématu

známkování se v práci samozřejmě ještě vrátím v dalších kapitolách. Ale sumativní hodnocení, ač používá častěji formu známkování, lze ho vyjádřit i slovně (Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999; Slavík, 2018).

Takovým příkladem sumativního hodnocení mohou být třeba přijímací zkoušky na vysoké školy či testy při konkurzech na nové pracovní místo. Slouží totiž k tomu, aby posoudily jednotlivé uchazeče a vybraly jedince, kteří byli posouzeni lépe, a odmítly ty, kteří v posouzení dopadli hůře. Dalším příkladem je hodnocení na konci určitého úseku, období, např. v pololetí nebo v závěru školního roku. Hodnocení pak posuzuje žáky, co e v průběhu roku naučili nebo také posuzuje jejich chování ve škole. Sumativnímu hodnocení se nemůžeme vyhnout ani ho nahradit nějakou alternativou. Hlavní myšlenkou je, že má navazovat na dlouhodobé a promyšlené hodnocení formativní (Slavík, 1999).

1.2.3 Normativní a kriteriální hodnocení

Slavík (1999) ve své publikace upozorňuje ještě na normativní a kriteriální hodnocení, mezi nimiž je rozdíl, který se týká především měřítka, které určuje, zda je výkon posouzen jako lepší nebo horší. Normativní hodnocení je stanovena určitá sociální norma, a to vzhledem k určité sociální skupině žáků v našem případě školního hodnocení. Poměříme vlastně výkon nějakého žáka s výkonem žáka jiného, přičemž plní stejný úkol. Jeden žák ale v tomto případě může být hodnocen jako neúspěšný. Naopak v kriteriálním hodnocení má šanci být za každých okolností úspěšný, bez ohledu na to, zda daný úkol splnil sám nebo ho splnili všichni ve skupině. Neporovnává daného žáka při plnění úkolu s ostatními jedinci při úkolu stejném. Tato metoda musí mít ovšem dobře a jasně nastavená kritéria. V opačné situaci je totiž výsledek závislý na posuzovateli, ten by se opíral o normu, která ale nemůže zajistit, že budou všichni žáci hodnoceni podle stejného měřítka, kritéria. Kriteriální hodnocení, jak píše Čapek (2015), v praxi neznamená, že učitel žákům snižuje známku za nesplněné kritérium o stupeň. Má to za neadekvátní používání kritérií a říká, že učitel může žákům určit kritéria, kterými podmíní přijetí zadaného úkolu (Čapek, 2015; Slavík, 1999).

1.2.4 Další typy hodnocení

V různých publikacích můžeme objevit i další rozdělení hodnocení, a to hodnocení bezděčné, záměrné, vnitřní a vnější, formální a neformální, hodnocení autentické nebo portfoliové, které se v současné době používá čím dál více častěji.

Bezděčné a záměrné hodnocení

Slavík (1999) připomíná i pedagogickou psychologii, která uvádí, že žák může jako formu hodnocení brát i učitelovy bezděčné projevy. Tím máme na mysli např. úsměv, pokývnutí hlavou nebo nějak odmítavé gesto. Je to spontánní a citové hodnocení, je to holistické hodnocení, což znamená, že ho můžeme vyjádřit slovy líbí nebo naopak nelíbí. Převažují zde hlavně emoce. Učitel ale může částečně, při kontrole svých emocí, hodnocení analyzovat a proměnit ho na záměrné. Ovšem mezi hodnocením záměrným a bezděčným není taková velká hranice. Záměrné hodnocení tedy probíhá pod určitou kontrolou učitele nad svými emocemi, můžeme ho formovat a analyzovat. Analytickým hodnocením neposuzujeme zadaný úkol či práci jako celek, ale jeho dílčí vlastnosti (Slavík, 1999).

Interní a externí hodnocení

Kolář a Šikulová (2009) ukazují další typ hodnocení, např. interní neboli vnitřní a externí, také vnější. Rozdíl mezi těmito dvěma typy hodnocení spočívá v tom, že interní hodnocení provádí učitel, který v dané třídě běžně vyučuje. Naopak externě žáky hodnotí osoby, které působí mimo školu (Kolář, Šikulová, 2009).

Formální a neformální hodnocení

Pokud žák bude informován předem, že bude hodnocen, hovoříme o hodnocení formálním. Žák má tedy možnost se dopředu učivo zopakovat a na hodnocení se připravit. V případě neformálního hodnocení jako učitelé pozorujeme žáka při jeho výkonu, který provádí v rámci běžných činností ve škole, ve třídě (Kolář, Šikulová, 2009).

Autentické hodnocení

Slavík (1999) přináší i jiné alternativy hodnocení, které se v našem systému mohou vyskytovat. Jedním z takových přístupů je právě hodnocení autentické. Znamená,

že zjišťujeme znalosti a dovednosti žáků c situacích, které se přibližuje situacím v reálném životě. Soustředíme se tedy na činnosti, které jsou důležité pro praktický život, jako jsou např. modely, grafy, experimenty, deníky, umělecké projekty. Mezi činnosti, které takto můžeme hodnotit řadíme i dramatické scénky, debatu, rétorická vystoupení nebo hudební ukázky (Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999).

Portfoliové hodnocení

V pedagogickém prostředí se pojmem portfolio označuje jakýsi "uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka" (Archalbold, Newmann, 1988, s. 29).

Takovou novější alternativou hodnotíme žáka na základě jím připravených různých prací, produktů. Patří sem různé výrobky, exponáty, testy a písemné práce, pracovní listy, projekty, záznamy z laboratorních prací, žákova umělecká díla a spousta dalšího. Cílem je, aby učitel poskytl žákovi i jeho okolí výstižný obraz o tom, jak se žák učí, přemýšlí a uvažuje a vytváří různé předměty a také, jak se chová a jedná s jinými lidmi. Hodnotí se tedy celoroční práce žáka. Z článku Jančaříkové (2006), který se zaměřuje na portfolio jako alternativu hodnocení, ovšem při domácím vzdělávání, se dozvídáme o přínosech portfoliového hodnocení, i o některých úskalích, která by při této možnosti hodnocení mohla nastat. Píše, že „portfolio umožňuje zachytit dovednosti, zážitky a zkušenosti mimoškolní a umožňuje globální náhled na žákovu osobnost“ (Jančaříková, 2006).

Úskalím této alternativy může být otázka financování. I přesto, že portfolio není nijak nákladná, přeci jen se do něj investovat musí, zakládáme do něj totiž papíry, které jsou často kopírované, fotografie apod. Otázkou tedy potom je, zda škola bude ochotna a schopna pořídit takové portfolio všem žákům, nebo si žáci, respektive rodiče budou portfolio financovat sami. Dalším problémem může být prostor, kde se budou taková portfolia žáků uskladňovat a zda jejich rodiče vůbec tuto myšlenku hodnocení jejich dětí podpoří (Archalbold, Newmann, 1988; Jančaříková, 2006; Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999).

Mastery learning

Další kriteriální hodnocení, které svým názvem znamená zvládající učení. Poprvé tuto teorii přinesl ve své knize americký pedagog Benjamin S. Bloom. Vychází z toho, že žáci mají možnost dosáhnout úspěšně všech daných cílů. K tomu potřebují, aby jim od učitele byly poskytnuty určité podmínky, především by žákům měl poskytnout dostatek času, popřípadě určitou pomoc. Pracuje s žákovou chybou, respektive uvědomění si jí na základě nějakých předchozích znalostí. Žák se dokáže sám opravit v chybě, pokud ví, v jakém učebním kroku ji udělal a ví, jak tuto chybu opravit (Čapek, 2015; Kolář, Šikulová, 2009; Průcha, 1997).

1.3 Formy a metody hodnocení

Formy hodnocení jsou „vnějším projevem probíhajícího hodnotícího projevu“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 77). Formou vyjadřujeme hodnotící posudek, to, jakou formu učitel použije, rozhoduje konkrétní situace v procesu výuky. Máme několik druhů forem hodnocení, které se v průběhu doby proměňovaly. Mezi 2 hlavní formy hodnocení patří slovní hodnocení a klasifikace (Kolář, Šikulová, 2009).

Dozvídáme se, že dříve se více využívala forma slovního hodnocení. To platilo do 16. století, o čemž píše Velikanič (1973). V době velkého rozvoje škol, tedy od 16. století, postupně začala slovní hodnocení nahrazovat klasifikace neboli známky, a ta umožňovala žáky třídit podle určitých kritérií (Velikanič, 1973).

V současné době se vedou různé debaty a píšou nejrůznější práce právě o tom, zda je pro žáky lepší variantou slovní hodnocení nebo v našem systému už tak vžitá klasifikace. Najdou se školy, které výhradně v dnešní době využívají klasifikace, další, které využívají převážně slovně hodnocení, anebo školy, jež tyto dvě formy kombinují. Klasifikace a slovní hodnocení jsou často stavěny proti sobě, jako vylučující se varianty hodnocení. Přitom by se ideálně měly doplňovat. Proto si v této kapitole více obě formy hodnocení rozebereme (Kolář, Šikulová, 2009).

1.3.1 Klasifikace

Klasifikace je forma hodnocení, která je vyjádřena známkou, klasifikačním stupněm. Ve školním prostředí je známkování tou častější a využívanější formou, zejména asi pro jednoduchost a časovou nenáročnost. Skalková (1999) poukazuje právě na tradičnost známek a zmiňuje ve své publikaci obecné zásady známkování. Píše, že by klasifikace měla být v první řadě objektivní a pro žáky především srozumitelná a spravedlivá, aby je motivovala k dalšímu výkonu a vynaložení potřebného úsilí. Stejně jako to píše Ziegenspeck (2002) ve svém díle: „Informace prostřednictvím známky má z hlediska žáka naplňovat obzvláště funkci zpětné vazby, má ho podněcovat k zintenzivnění úsilí nebo k udržení výkonů.“ (Ziegenspeck, 2002, s. 34). V klasifikaci jsou žáci „třídění“ tedy hodnoceni podle klasifikačních stupňů. Tyto stupně jsou v souladu se školským řádem a vyhláškami nebo pokyny, které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Skalková, 1999; Ziegenspeck, 2002).

V dílech spousta autorů najdeme vyjmenována úskalí, která provází klasifikaci. Tuto formu hodnocení, známkování, mají autoři a odborníci pohybující se v pedagogickém prostředí výhrady a to dlouhodobě. Např. Čapek (2015) vidí hlavní nedostatky v těchto skutečnostech:

- Učitelé sami neví, co vlastně daná známka má hodnotit. Nemůže si být jist, zda v jeho známce, kterou žákovi udělil, za určitou činnost v jeho předmětu, je obsaženo spoustu jiných věcí. Nepozná, zda žák opravdu učivu porozuměl, nebo zda se látku jen naučil zpaměti.
- Problémem také je fakt, že si někteří učitelé nepřipustí, že jejich známky nevyovídají o cílech vzdělávání, které si nastavil, které jsou důležité pro žáka. Pro učitele je často důležité, aby měl známky za pololetí z různých úkolů, ústního zkoušení, testu apod., ale už ho nezajímá, zda žák má k danému předmětu a látce vytvořený kladný vztah a své postoje.
- Na známky se klade čím dál větší důraz. Na tento bod je poukazováno stále. Učitelé klasifikačními stupni třídí žáky na lepší a horší v daném předmětu.
- Znamky mohou také žáky trestat za jejich chyby, učitelé při opravě testů koukají hlavně na to, kolik mají žáci chyb.

- Čapek také ve svých názorech upozorňuje, že učitelé nejsou při známkování až tak objektivní a nedodržují svá nastavená kritéria, ale dají při známkování určitých žáků na své vlastní pocity a názory.
- Ve školní praxi funguje spíše hodnocení formální, kdy žák od učitele ví, kdy bude psát test nebo bude zkoušen ústně, a tedy kdy bude hodnocen za svůj výkon. Tento fakt vede k tomu, že žáci jindy na svém vzdělávání nepracují. Nebo alespoň ne tak intenzivně jako před předem sděleným hodnocením.
- Učitelé podle Čapka kladou také na své žáky vysoké nároky. Vede to k tomu, že v daných třídách mohou být dobré známky a dobré hodnocení spíše vzácností.
- Za nejzávažnější pochybení Čapek (2015, str. 499) ve své publikaci považuje to, že „učitelé nevnímají, že porovnávat výkony u žáků je nesmyslné, nepatřičné a popírající princip individuálního přístupu k nim“ a že „učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků“ (Čapek, 2015; Skalková, 1999).

Pozitiva a negativa klasifikace

Kolář a Šikulová (2009) tuto formu kvantitativního hodnocení popisují také. Vycházejí z různých publikací a článků napříč autory a uvádějí ke klasifikaci negativa, ale především vyzdvihují i pozitiva, na rozdíl od jiných knih s touto tematikou. První se ale v této knize zabývají tím negativním na známkování (Kolář, Šikulová, 2009).

Negativa vidí v tom, že známky neinformují o sociální kvalifikaci žáka, což znamená o jeho snaze a péči vy vyučování nebo i domácí přípravě, kreativitě, anebo trpělivosti při učení. Znamky jsou spíše v rovině kognitivní, co žáci ví než na rovině sociální. Dále zjišťujeme, že mezi klasifikací a efektivitou na učení žáka není zas tak výrazný vztah. Spíše je klasifikace o stylu učení daného učitele, jeho kritériích a požadavcích na žáky. Poukazují také na vlastnosti klasifikace. Těmito vlastnostmi je nízká objektivita, reliabilita, to že nám nezaručí nějakou stálost hodnocení vzhledem k času a hodnotiteli, a validita, jakási správnost a platnost hodnocení, nezajišťuje tedy to, co se od hodnocení obecně očekává. Taková klasifikace a její systém může děti posunout spíš k tomu, že si zvyknou na určitý systém hodnocení a začnou si vytvářet

vlastní prostředky, které učitelům nejsou známé, některým tedy ze začátku, proto, aby dosahovali těch požadovaných známek. Důsledkem takového hodnocení může být to, že se dítě smíří a ztotožní se špatným výsledkem, i přesto, že pracuje svědomitě v rámci svých možností (Kolář, Šikulová, 2009).

Každá skutečnost má svá negativa, ale také pozitiva, která často musíme ale hledat. I klasifikace má svoje pozitiva. Klasifikace je forma, která posuzuje a informuje o výkonu žáka, a je to forma hodnocení, která je kodifikovaná. Znamky slouží dětem také jako určitá motivace. I když odborníci tu kvalitu a výhody klasifikace nevidí, vidí je rodiče. Děti a jejich rodiče jsou na známky zvyklí a ten odraz kvality výkonů žáků v nich vidí. Znamky usnadňují i práci učitele, poskytují možnost srovnávání výkonů žáků i jejich chování. A jak píše Hrabal (1988, str. 51): „Znamka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu“ (Hrabal, 1988; Kolář, Šikulová, 2009).

„Zrušení známek samo o sobě nic neznamena, neboť známka je součástí celého systému hodnocení...“ (Slavík, 1999, str. 123). Na to existuje spousta studií a průzkumů. V současné době se na téma zrušení klasifikace zaměřuje mnoho debat mezi odborníky i učiteli z praxe. V každém případě je klasifikace záležitostí nejen vžitou, ale především složitou, a pouhé odmítnutí známek celou situaci neřeší. Co se také objevuje, je možnost známky nahradit body. Články některých pedagogů informují o tom, že v praxi někteří učitelé si ve svých předmětech tento bodový systém nastavili. Tento systém bodování funguje pouze v průběžném hodnocení. Učitel je stejně naším školským systémem donucen nasbírané body žáků převést nějakým způsobem na známky. V každém případě, jak zmiňují Kolář a Šikulová (2009), názory na klasifikaci jsou často jednostranné, buď se hledají jen negativa, nebo naopak jen pozitiva (Kolář, Šikulová, 2009; Slavík, 1999; Suchoradský, 2007).

1.3.2 Slovní hodnocení

Proti klasifikace, jak už bylo výše zmíněno, se staví do opozice slovní hodnocení. V současné době požadavek na školy, aby tuto kvalitativní formu hodnocení používaly, více roste. Klade se důraz na to, aby od klasifikace se opouštělo především v nižších ročnících základních škol. Slovní hodnocení je právě spjato s novými pojetími výuky (Skalková, 1999).

Slovním hodnocením rozumíme hodnocení ne známkami, ale výroky. Mělo by překonat některé nedostatky známek a podpořit žáky ve procesu výuky. Takovou podporou myslíme pozitivní vedení žáka při jeho rozvoji místo tlaku na výkon, zdůraznění jakési spolupráce, a ne konkurence a mělo by vést k individuální podpoře žáka. Je to forma verbální, a tudíž bude obsáhlejší a výstižnější než známky, i když i ta je mnohdy vyjádřena slova, např. výborně, chvalitebně apod. Jak píše Čapek (2015, str. 504), slovní hodnocení „umožňuje vyzdvihnout přednost žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat.“ (Čapek, 2015; Skalková, 1999)

Čapek (2015) uvádí několik principů a poznatků, čemu by se učitelé měli při slovním hodnocení vyhýbat:

- v první řadě nekonstruktivním výrazům jako neumíš, nedovedeš, nemůžeš,
- učitelé by neměli kritizovat žákovy nedostatky, naopak by se měli o ně zajímat a poskytovat pomoc,
- neměli by zaměňovat hodnocení žákovy práce za hodnocení jeho samotného, hodnotíme, jaká je práce, jak žák pracuje, ne jaký je,
- vyhýbají se srovnávání žáka s ostatními žáky,
- jejich hodnocení by mělo být pro žáky důvěryhodné, nezveličují ani nepřehánějí,
- a v neposlední řadě nevyslovují formulace jako *no to je pro tebe typické*, *to jsi celý ty*, protože tyto výroky žáky demotivují (Čapek, 2015).

Kolář a Šikulová (2009) stejně jako u klasifikace přibližují pozitiva a negativa tohoto hodnocení. Výhody vidí v tom, že slovní hodnocení spočívá také ve formě nějakého dialogu mezi hodnotícím a hodnoceným, tedy učitelem a žákem. Odborníci popisují ze svých výzkumů a předpokládají, že hodnocení slovy žáky tolik nestresuje jako známkování, povzbuzuje ho, protože často obsahuje pozitiva, které učitel vidí na žákově práci a také nějaké doporučení, kterého se žák může držet a zapracovat na zlepšení. Žák má tedy i možnost pozorovat, čeho si učitel na jeho práci všímá (Kolář, Šikulová, 2009).

Samozřejmě i tady se najdou některá úskalí, a to především v případě, že učitel slovní hodnocení správně nepochopí, a tedy i nesprávně užívá v praxi. Proto Kolář a Šikulová

(2009) poukazují na možné problémy. Učitelé často, jak už jsem zmínila výše, převádí známku na slovní vyjádření, tedy výborně, chvalitebně apod. V tomto případě slovní hodnocení nesplňuje charakter zpětné vazby pro žáka. Pro učitele je tento způsob hodnocení náročný co do času, musí totiž dobře odpozorovat žákovu úroveň vědomostí, dovedností, schopností a v neposlední řadě zájmů. Jak už naznačil Čapek (2015) učitelé mohou v hodnocení sklouznout k hodnocení žáka, jakožto jeho osobnosti, jaký on je, a nehodnotí jeho výkon a práci. Slovní hodnocení by také nemělo být srovnáním žáka s jinými žáky nebo také dávat žákům rozkazy, co měl udělat a co udělá. Problém může být i v pochvalách. Učitelé si to nemusí uvědomovat, ale pochvalou typu udělal si mi radost za... dítě vlastně manipuluje a dítě se pak snaží ne kvůli sobě, ale kvůli tomu, aby učiteli či rodičům udělal radost, zavedl se jim (Čapek, 2015; Kolář, Šikulová, 2009).

Slovní hodnocení lze využívat jako průběžné hodnocení, a to formou ústní, kdy učitel hodnotí žáka přímo při hodině nebo během konzultací, pak formou písemnou, např. do zavedených notýsků na hodnocení nebo komentáři k písemným pracím. V hodnocení závěrečném se slovní hodnocení uplatňuje také, ale řidčeji než klasifikace (Kolář, Šikulová, 2009).

Odborníkům jde o to, aby nějakým způsobem slovním hodnocením zhumanizovali školská zařízení, aby pro žáky škola nebyla něčím, co v nich vyvolává strach a stres (Skalková, 1999).

Na závěr této kapitoly bych shrnula několik myšlenek, na které upozorňuje Čapek (2015), jak by tedy mělo slovní hodnocení správně vypadat a co by mělo obsahovat:

- uznává dítě,
- nepředstavuje pro žáky ohrožení jako je např. posměch, diskriminace apod.,
- má zajistit všem žákům pocit úspěchu,
- informuje žáka o chybách, obsahuje analýzu chyb a doporučení, jak je napravit,
- je jasné, srozumitelné a jednoznačné pro žáky, jejich rodiče nebo i další pedagogy,
- podporuje žákův zájem, aby úplně zvládnul dané činnosti,
- pomáhá rozvíjet emotivní a racionální složky žákovy osobnosti

- a rozvíjí jeho seberealizaci (Čapek, 2015).

1.3.3 Metody hodnocení

Metody hodnocení úzce souvisí s formami. Metodami a formami jako učitelé didakticky posuzujeme žáky. Zkoumají a posuzují průběh proces vyučování a výsledky žáků, které z tohoto procesu vychází. Mezi tyto metody patří např. ústní zkoušení, zkoušení písemné, didaktické testy, hodnotíme složitější výkony žáka, domácí úkoly, nebo můžeme žáka systematicky pozorovat. Při hodnocení můžeme tyto metody i kombinovat.

Ústní zkoušení

Dle Skalkové (1999) je ústní zkoušení často využívanou metodou. Má určitou podobu rozhovoru mezi učitel, který pokládá otázky, a žákem, který na tyto otázky odpovídá. Ústní zkoušení může být dvojího typu, buď ústní zkoušení orientační, které není klasifikováno, nebo pak složitější ústní zkoušení, které má učiteli prozradit, jaký celkový přehled žák o tématu má, a na konci je žák klasifikován. Učitelovy otázky by měly být především jasné, pro žáka srozumitelné, jednoznačné. Učitel by při takovém zkoušení se měl vyhýbat navádění takové atmosféry, která by v žákovi vyvolávala strach nebo stres, žák je pak při odpovídání aktivnější. Žák se při ústním zkoušení učí zodpovídat položené otázky, správně a srozumitelně se vyjadřovat a formulovat své myšlenky (Skalková, 1999).

Písemné zkoušení

Další hojně využívanou metodou hodnocení je zkoušení písemné. Tato metoda poskytuje možnost vyzkoušet větší počet žáků za poměrně krátký časový úsek. Pro učitele je příprava písemného zkoušení časově náročnější, musí zformulovat přesně svá kritéria, podle kterých bude všechny žáky hodnotit. Oproti ústnímu zkoušení, které je do jisté míry subjektivní záležitostí. Tato forma zkoušení je náročná i pro žáky, protože po žácích požaduje jejich samostatnost a nemohou se opírat o kontakt s učitelem, jako tomu je při zkoušení ústním, při rozhovoru. Učitelé písemné zkoušení umožňuje zmapovat, co žáci z učiva ovládají, jaká je úroveň pochopení dané látky, ale i některé vlastnosti žáka, např. jak dokáže sám

přemýšlet a formulovat myšlenky do vět, jak je při testu pečlivý a přesný (Skalková, 1999).

Didaktické testy

Jedna z možností písemného zkoušení jsou didaktické testy. Čapek (2015) uvádí, že didaktické testy nám říkají, jak žáci zvládají dané učivo. Takový didaktický test se od běžného písemného zkoušení liší v tom, že je navrhovaný, ověřovaný a hodnocený podle předem daných kritérií, pravidel. Testy by měly být spolehlivé, jinými slovy je vyžadována jejich reliabilita, spolehlivost, měří tedy to, co měřit mají, a při opakovaném provádění testu budou výsledky za určitých předpokladů pořád stejné. Dalším důležitým kritériem je validita, platnost, která představuje stupeň přesnosti. Zkoumáme, jak moc se obsah takového testu shoduje s cílem a obsahem vyučování (Čapek, 2015; Skalková, 1999).

Hodnocení složitých výkonů žáka

Takovými složitými výkony rozumíme podle Skalkové (1999) čtení, zpracování referátů, slohových prací, v přírodovědných předmětech zpracování protokolů k pokusům, dále výtvarné práce nebo výkony žáka v tělesné výchově. Většina z těchto výkonů se časem u žáka zlepšuje. Nesledujeme zde jen to, co jsou žáci schopni se naučit, ale uplatňují své logické myšlení, kreativitu, jejich estetické cítění, fantazii a v neposlední řadě i jejich případný zájem o danou věc. Učitel si při těchto aktivitách musí vždy se žáky ujasnit kritéria, podle kterých bude hodnotit. Žáci pak mohou i naopak v průběhu těchto aktivit hodnotit sami sebe (Skalková, 1999).

Jednou z těchto činností jsou referáty žáků, o kterých se zmiňuje i Čapek (2015). Učitel by měl dbát na to, aby žáci nejen si odprezentovali svojí práci a dál nic, ale měl by je při přednesu vést k tomu, aby udržovali pozornost ostatních svou řečí těla, očním kontaktem a kladli důraz na důležité informace. Cílem není přednes všech informací o tématu, ale vybrání nejdůležitějších faktů, které žáci najdou v různých zdrojích a které přednesou vlastními slovy. Dobré podle autora, a dle mého názorů i jiných odborníků a pedagogů, je využít obrázkových materiálů, map, objasnit cizí slova, kterým ne každý žák rozumí, a na závěr celý referát shrnout. Žák může dát prostor

i ostatním žákům, pokud by se chtěli na něco zeptat nebo na nějakou část referátu reagovat (Čapek, 2015).

Domácí úkol

Ošemetným tématem je téma domácích úkolů. Otázkou pro všechny pedagogy a odborníky je, zda domácí úkoly žákům zadávat či ne, a pokud ano, v jaké podobě. Na tuto otázku přináší ve své knize jistý názor i Čapek (2015, str. 167), který píše, že domácí úkol je „konkrétní práci, přesně stanovenou, kterou učitel dětem zadal při vyučování.“ Čapek (2015) píše hlavně o tom, že názory na zadávání domácích úkolů jsou různé. Nabízí ale jakousi charakteristiku domácího úkolu, jak by měl být zadán. Takový domácí úkol především přináší pro žáka užitek, měl by být zajímavý, zábavný, nenáročný. Měl by stimulovat myšlení, žákovi by neměl zabrat mnoho času a neměl by být zadáván každou hodinu. Ideální domácí úkol podle autora je domácí úkol, který žák může, ale nemusí splnit, má otevřené řešení, tudíž žák pracuje se svou kreativitou, a žák za jeho splnění dostane od učitele nějakou formu odměny (Čapek, 2015).

1.4 Výchova k občanství

Výchovu k občanství najdeme v rámci RVP ZV jako vzdělávací obor, jenž patří do vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Do této vzdělávací oblasti mimo jiné patří i Dějepis, který se s Výchovou k občanství poměrně dost prolíná. Výchova k občanství utváří a podporuje u žáků jejich zájem k současnosti i historii svého národa (MŠMT, 2021).

Výchova k občanství se řadí ve škole ke společenskovedním předmětům, stejně jako např. dějepis, dějiny umění a další humanitní disciplíny. Mají, jak píše Homerová (2013, str. 1), za úkol formovat „socio-politickou identitu občanů na národní úrovni, dnes i na úrovni evropské a mezinárodní.“ Je to obor, který se specializuje na vytváření žákových kvalit souvisejících s jejich rozhledem ve společenské, sociální rovině, a se začleněním žáků do určitých sociálních skupin a vztahů. Dále tento obor vede žáky k realistickému sebepoznání a poznávání jiných osob, také vede žáky k tomu, aby sebe

sami pochopili, své jednání, a zároveň pochopili jednání druhých lidí (Homerová, 2013, MŠMT, 2021).

V rámci RVP ZV je tento obor dále pospán jako obor, který má také žáky seznamovat se vztahy v rodině, společnosti. Dále s hospodářským životem, kdy má rozvíjet žákův smysl pro orientaci ve finančním světě. Měl by žákům přiblížit funkce politických institucí a orgánů u nás, včetně úlohy armády. Žákům samozřejmě ukazuje, jak se oni sami mohou podílet na občanském, společenském životě. Mezi témata najdeme i mravní principy a pravidla života v dané společnosti, žáky by měl učit k tomu, jak tyto zásady a principy respektovat a uplatňovat v praxi. Žáci se učí, jak převzít zodpovědnost za své názory, své chování a jednání a také za jejich důsledky. Výchova k občanství by především měla vést žáky k rozvoji občanského a právního vědomí, posilovat jejich smysl pro zodpovědnost a měla by motivovat žáky, aby se aktivně podíleli na společenském životě, respektive životě v demokratické společnosti (MŠMT, 2021).

Pavličíková (2014) se k tématu Výchovy k občanství a jeho zasazení v rámci RVP ZV věnuje i klíčovými kompetencím, které by tento konkrétní obor měl u žáků rozvíjet. Mezi tyto kompetence patří kompetence občanské a sociální. Dle literatury jsou takovými kompetencemi znalosti pojmů jako např. demokracie, rovnost, spravedlnost, občanská práva a kde a za jakých okolností se mohou uplatnit. Dále pak s tím souvisí schopnost občanů se sdružovat a tvořit skupiny, a s nimi se společně zapojovat do veřejného dění. K tomu je potřeba u žáků rozvíjet jejich kritické myšlení, tvůrčí myšlení a přemýšlení nad dalšími aktivitami, které je motivuje k budoucím občanským právům a povinnostem, např. jít k volbám (Pavličíková, Zbudilová a kol., 2014).

Kritické myšlení v odborné literatuře pracuje s třífázovým modelem neboli modelem EUR, který se ve školní praxi často uplatňuje. E jako evokace je první fází tohoto modelu, kdy žáci si vybaví to, co už o tématu ví. V této fázi nejfunkčnějšími metodami různé diskuzní aktivity. Druhou fází je uvědomění. Žáci probírají nové téma, dozví se nové informace o něm a uvědomí si, proč toho téma probírají, proč je důležité. Často se pracuje s textem, filmem, ke kterým žáci vytvářejí otázky,

analyzují a hodnotí své odpovědi, a to z různých úhlů pohledu. Reflexe je třetí fáze, kde pak žáci mění své názory a postoje k dané věci. Tato fáze slouží také jako shrnutí toho, co si žáci z hodiny o tématu odnesli (Činčera, Klápště, Maier, 2005).

Homerová (2013) píše ve svém díle o tom, jak mohou učitelé ve své výuce Výchovy k občanství podpořit rozvoj písemné a ústní formy komunikace u žáků. Při Výchově k občanství máme spoustu příležitostí, kdy je schopnost komunikace využívána. Pracujeme s paměťmi, životopisy osobností, s historickými dokumenty apod. Žáky vedeme k tomu, aby dokázali textům, často didakticky upraveným, porozumět, správně interpretovat a formulovat své postoje (Homerová, 2013).

Dále u žáků rozvíjíme občanskou gramotnost, která by měla zahrnovat tyto aspekty:

- právní vědomí,
- schopnost klást hlubší otázky k tématům,
- vedení k hodnotám lidské existence a soužití a vycházení s různými skupinami lidí,
- orientace na trhu práce,
- tolerance ke společenským skupinám, rasám a vírám,
- pocit spoluzodpovědnosti za dění a vývoj v určité komunitě lidí (Pavličíková, Zbudilová a kol., 2014).

Aktivity při hodinách Výchovy k občanství

Každý učitel své hodiny pojímá trochu jinak. Uvedeme několik možných aktivit a alternativ práce v hodině, které můžeme jako učitelé s žáky při hodinách Výchovy k občanství dělat.

V pedagogických dílech najdeme spoustu možností, na jakých aktivitách mohou žáci s učitelem pracovat při svých hodinách. Nejrozšířenější metodou či aktivitou do hodiny Výchovy k občanství je přednáška a výklad učitele, učitel může připravit na dané téma prezentaci, která slouží jako podklad k jeho výkladu, dále diskuze nad tématem, řízená debata apod., žáci často pracují s učebnicemi, popř. pracovním sešitem, pokud ho mají. Učitelé také hojně využívají práci s textem. Jak už bylo zmíněno výše v kapitole, učitelé často najdou text, může to být i nějaká paměť, životopis, historické dílo apod., učitel

tento text upraví didakticky tak, aby byl žákům srozumitelný. Žáci pak s textem pracují, analyzují, vytváří k němu otázky, odpovídají na ně a diskutují z různých úhlů pohledu. Oblíbená je dle mého práce s filmem, který učitel s žáky posléze rozebere nebo opět mohou nejen debatovat, ale vytvářet otázky a odpovídat na ně. Možné je zpracovat a využít pracovní listy, kde budou mít žáci úkoly doplnit, vyhledat, spojit atd. Mimo filmy, mohou žáci pracovat s obrázky k tématu, pozorovat, co vidí, popisovat je (Čapek, 2015, Homerová, 2013).

Vedle typických aktivit, které uvádí Homerová (2013), ani ona, ani další pedagogicky zaměřené literatury neopomíjejí také význam her, které jsou pečlivě naplánované. Na hru kladl důraz už Komenský. Čapek (2012) považuje hru za aktivitu v hodině, která žáky aktivně zapojí do hodiny, motivuje, a také má kladný dopad na psychiku. Má se podle něj zapojovat do všech předmětů, protože přispívá k dobrému klimatu třídy i školy. Hry, které autoři často v pedagogických textech a didaktických textech uvádějí, jsou např. hry nebo aktivity simulační nebo scénické. Žáci si při těchto aktivitách vyzkoušejí zahrát různé role, vyřešit situaci nebo případ (Čapek, 2010; Čapek, 2015; Homerová, 2013).

Kromě her a výuky ve třídách, můžeme uplatnit i výuku mimo školu. Tomu se rozumí tak, že učitel vezme žáky do muzea, exkurzi, poznávací výlet, který jim prakticky přiblíží probírané téma. Možné je využít práci na projektech, krátkodobých i dlouhodobých. Takové projekty mají školy často vedeny i v ŠVP (Homerová, 2013).

Na začátku této části diplomové práce bylo zmíněno hodnocení, jak hodnotit, co, jakou formou. To, jak učitelé a za co budou žáky v hodinách Výchovy k občanství hodnotit, je individuální záležitostí. Záleží na systému školy, ŠVP, které si zpracují, a systému konkrétního učitele.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl práce a výzkumné otázky

2.1.1 Cíl práce

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak učitelé Výchovy k občanství a jejich žáci na 2. stupni základních škol v Jihočeském kraji vnímají obecně předmět Výchovy k občanství a co a jak v tomto předmětu hodnotí. Diplomová práce tedy ukáže dva pohledy, první pohled bude učitelů Výchovy k občanství, kteří mi v rozhovorech prozradili své metody, co se žáky při hodinách dělají, jak s nimi pracují a za co své žáky hodnotí a také jakou formou, zda slovně, známkami nebo kombinací obou. Druhý pohled na věc mi poskytl žáci těchto učitelů. Ti v mnou připraveném dotazníku odpovídali na otázky, které mají zmapovat, jak žáci Výchovu k občanství vnímají, jaký mají názor na hodnocení v tomto předmětu obecně a na hodnocení svého učitele. Výzkum se také bude věnovat rozdílům vnímání této problematiky mezi děvčaty a chlapci.

2.1.2 Výzkumné otázky

V diplomové práci jsem položila 2 hlavní výzkumné otázky. Výzkumné otázky zahrnují několik podotázek. První výzkumná otázka se zaměřuje na učitele Výchovy k občanství a zjišťuje, jakým způsobem hodnotí své žáky. K odpovědi na tuto výzkumnou otázku byla použita metoda rozhovoru s jednotlivými podotázkami, které mají objasnit způsob hodnocení dotazovaných učitelů. Druhá výzkumná otázka se věnuje jejich žákům a tomu, jak žáci vnímají Výchovu k občanství jako předmět a jak jsou či nejsou spokojeni s hodnocením svého učitele. K této výzkumné otázce byl použit dotazník s 16 podotázkami, které mi postoj žáků pomohou zmapovat.

VO1: Jakým způsobem učitelé Výchovy k občanství hodnotí své žáky?

VO2: Jaký postoj mají žáci ke svému hodnocení ve Výchově k občanství?

2.2 Metodika

Pro získání dat jsem se rozhodla použít metodu kvantitativního výzkumu v kombinaci s výzkumem kvalitativním. Jak uvádí Olecká a Ivanová (2010), metoda kvantitativního výzkumu se zaměřuje na velké množství respondentů a umožňuje reprezentativní šetření vzorku, které lze zobecnit na populaci. Pro sběr dat je v této metodě využívána forma dotazníků, rozhovorů a pozorování. Výhodou kvantitativního výzkumu je relativně rychlý sběr dat a jejich rychlá analýza. Výsledky tohoto výzkumu jsou však spíše obecné, a proto nemohou daný problém popsat do hloubky. Kvalitativní výzkum je pak metoda, která se s výzkumem kvantitativním nevyklučuje, ale naopak. Hendl (2005) poukazuje na fakt, že pokud použijeme při šetření obě výzkumné metody, získáme informace, které se vzájemně doplňují. Při kvalitativním výzkumu využíváme obecně pro zjištění dat formu pozorování, rozhovoru či videozáznamu (nebo audiozáznamu) a rozbory a analýzy textů či dokumentů (Gavora, 2010; Hendl, 2005; Olecká, Ivanová, 2010).

K vypracování výzkumné části jsem použila formu rozhovoru s učiteli a dotazníku. Rozhovor a dotazník mi při výzkumu pomůže k testování předem stanovených hypotéz. Dotazník je anonymní. V úvodní části jsem se respondentům představila a vysvětlila, k jakému záměru dotazník a jejich odpovědi v něm poslouží. Dotazník tvoří 16 otázek většinou v uzavřené formě. Objevují se i otázky ve formě polouzavřené, ty mají doplňovat některé odpovědi na uzavřené otázky či uvádět jiné odpovědi respondentů, než dotazník nabízí.

2.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor kvalitativní části výzkumu tvoří 6 učitelů, respektive 1 učitele a 5 učitelek Výchovy k občanství. Požádala jsem vyučující základních škol napříč Jihočeským krajem. Rozhovor se mnou byl ochoten udělat pan učitel ze základní školy v okrese Strakonice, u kterého jsem byla na souvislé praxi a kterého v současné době ve škole zastupují kvůli jeho dlouhodobé nepřítomnosti. Dále zodpovědět několik otázek bylo ochotno 5 učitelek ze základních škol v Českém Krumlově, Českých Budějovicích a Táboře. Rozhovor s učiteli byl proveden po domluvě

v rámci jejich volného času, buď osobně, nebo online prostřednictvím počítačových platforem určených k videohovorům, např. MS Teams.

Kvantitativní část výzkumu byla pak provedena na žácích vybraných vyučujících Výchovy k občanství, tedy na žácích 6. až 9. ročníků základních škol. Celkem dotazník vyplnilo 136 žáků. Dotazník jim byl pomocí jejich učitelů zaslán v elektronické podobě.

Před celým výzkumem jsem své otázky pro rozhovor s učiteli zkonzultovala s paní zástupkyní základní školy, na které v současné době působím jako zástup za nemoc. Ochotně mi zodpověděla otázky týkající se hodnocení v jejím předmětu a upravily jsme společně znění některých otázek.

Stejně tak jsem postupovala i s dotazníkovým šetřením. Mnou vytvořené dotazníky jsem předložila k vyplnění 5 žákům 6. ročníku, abych zjistila, zda všem otázkám rozumí a jsou schopni je zodpovědět.

2.3 VÝSLEDKY

Do této části práce předkládám mnou získaná data z kvalitativního výzkumu, která jsem získala pomocí metody rozhovoru, a kvantitativního výzkumu, z dotazníkového šetření. Na dotazníkovém šetření se podílelo 136 žáků 2. stupně základních škol v rámci Jihočeského kraje. V jednotlivých výsledcích dotazníkového šetření se zaměřím zvláště na chlapce a dívky v jednotlivých třídách 2. stupně základní školy.

2.3.1 Výsledky kvalitativního výzkumu

Na kvalitativním výzkumu se podílelo 6 učitelů Výchovy k občanství, a to z okresů České Budějovice, Český Krumlov, Tábor a Strakonice. Dále se ve výsledcích zaměřím na odpovědi v rozhovoru jednotlivých učitelů.

Vyhodnocení výzkumu – učitel č. 1

První dotazovaný učitel, byl učitel ze základní školy v Česticích z okresu Strakonice, u kterého jsem byla na souvislé praxi v rámci mého studia. Ve své praxi učitele je 24 let, a kromě Občanské výchovy učí ještě Dějepis, Zeměpis, Výchovu ke zdraví a Tělesnou výchovu.

Všechny tyto předměty se snaží propojit, pokud je to možné, a proto je vidí jako podobně důležité, i když jako důležitější vidí jiné předměty, např. Český jazyk. Tvrdí, že by žáci měli mít přehled o fungování např. našeho státu teď, v minulosti, nebo jak to funguje ve světě. Protože předměty učí delší dobu a snaží se jejich témata propojovat, přípravy mu nezaberou tolik času jako dříve.

Občanskou výchovu považuje za spíše oblíbený předmět u svých žáků, přestože žáci vnímají hodiny jako odpočinkové. Učitel se snaží hodiny ozvláštnit hrou nebo kvízy, které žáky baví.

Žáky hodnotí převážně známkami, které doplňuje komentáři o tom, co se žákům povedlo nebo v čem by udělali chybu a příště se ji vyhnout. Znamky jsou zavedeným systémem na škole, proto je používá. Ve slovním hodnocení vidí tu nevýhodu,

že by zabralo spoustu času, než by každého svého žáka ohodnotil slovně tak, aby to bylo dostatečně a kvalitně.

Učitel žáky známkuje za znalosti, které prokážou v testech na daná témata, dále hodnotí jejich aktivitu při práci na projektech, ve skupinách nebo při diskuzích. Domácí úkoly zadává pouze dobrovolné a hodnotí je při splnění jedničkami. Žákům dává také možnost ústního zkoušení v rámci opravy testu, pokud žáci chtějí být radši vyzkoušeni ústně než písemně.

Ve svých hodinách pracuje se skupinovými aktivitami, při projektech, diskuzích nebo při hrách. Žáci se např. rozdělují do skupin, které potom mezi sebou soutěží, nebo ve kterých předvádí scénky. Takové aktivity hodnotí kladně.

Jak už bylo uvedeno, učitel říká, že si spíše nedovede představit hodnocení pouze slovy, při počtu žáků ve třídách. Slovní hodnocení by nadále využíval v podobě komentářů a odůvodnění známek.

Vyhodnocení výzkumu – učitel č. 2

Další z učitelů, které jsem oslovila, je učitelka z Českého Krumlova. Tato učitelka má čtyřicetiletou učitelskou praxi a učí kromě Výchovy k občanství také Dějepis. V obou těchto předmětech, i ostatních předmětech, vidí určitou důležitost a není podle jejího názoru lehké je mezi sebou porovnávat. Vzhledem ke své dlouholeté praxi, jak jsem z rozhovoru usoudila, nemá problém s přípravou svých předmětů. Přípravám výuky věnuje 1 až 2 hodiny denně.

Podle názoru učitelky patří Výchova k občanství mezi oblíbené předměty jejích žáků, protože na žáky, dle jejích slov, nemá přílišné nároky, co se týká známek a množství teoretických poznatků. Učitelka se soustředí spíše na praktické dovednosti, kterým by se žáci měli také učit, a diskuzi na daná témata, která v hodinách probírají. Diskuzí se žáci učí vyjadřovat svůj názor a formulovat své myšlenky.

K hodnocení svých žáků používá známkování jako formu hodnocení. Jak uvedla už v předchozí otázce, známkování nepřikládá tak velký důraz. Žáky známkuje za jejich přípravu referátů či prezentací a zpravidla dostávají jedničky.

Kromě těchto úkolů učitelka hodnotí také aktivitu v hodinách a zájem žáků o daná témata.

K tématu skupinových prací, které vedou k rozvoji žákových dovedností spolupracovat a rozvíjet svou kreativitu a fantazii, se učitelka vyjádřila tak, že používá skupinové činnosti, ale méně často, zpravidla pokud se jí to hodí k probíranému tématu. Ovšem např. dramatické hry nebo scénky ve výuce nevyužívá.

Na závěr rozhovoru jsem se zeptala, zda by si dokázala představit hodnotit žáky slovně a jaké v této formě hodnocení vidí klady či zápory. Odpověď byla kladná. Ačkoliv učitelka slovní hodnocení nepoužívá, ve své praxi si ho jeho používání jako formu hodnocení dovede představit a myslí si, že právě ve výchovách jako Výchova k občanství nebo jiné je tato forma adekvátní.

Vyhodnocení výzkumu – učitel č. 3

Ze stejné školy jako je druhá učitelka jsem si dovolila oslovit její kolegyni, která je čerstvou absolventkou vysoké školy. Tato škola je její úplně první působení v praxi, tedy učí teprve 7 měsíců. Mezi její další předměty patří ještě Rodinná výchova, Výtvarná výchova, Dějepis, Český jazyk a Informatika.

Výchovu k občanství řadí mezi spíše důležité předměty, které mají žákům předat něco do života, ale ve srovnání s Českým jazykem vidí Výchovu k občanství spíše jako méně důležitý. Přípravě každého předmětu věnuje 30 až 60 minut.

Výchovu k občanství v oblíbenosti vidí spíše jako průměrný předmět, žáci jsou k tomuto předmětu neutrální, ani nevidí nějaké nadšení, ale ani vyložený odpor.

Učitelka využívá kombinaci známek a slovního hodnocení. Tedy oznámkuje žákovi až finální práci a slovně ohodnotí dílčí práci. Domnívá se, že takové hodnocení žákům řekne více než jen známka. Touto formou hodnotí ve svých hodinách především projekty, referáty a různé skupinové práce. Ve skupinách se snaží ohodnotit, zda se všichni žáci aktivně zapojují nebo hodnotí pozitivně jejich aktivitu při diskuzích na daná témata.

Při projektech využívá nejen práci ve skupinách, ale propojuje Výchovu k občanství s výtvarnou kreativitou žáků, která je dle jejích slov baví. Dramatické hry, na které jsem se doptávala využívá spíše zřídka a pouze s jednou z jejích tříd, protože někteří žáci jsou stydliví nebo projevují k těmto aktivitám odpor.

Ačkoliv využívá slovní hodnocení jako formu hodnocení v kombinaci se známkami, v čemž vidí klady, nedovede si představit, že by své žáky hodnotila pouze slovně. Myslí si, že by v tom žáci neviděli takovou motivaci jako ve známkách.

Vyhodnocení výzkumu – učitel č. 4

Dalším dotazovaným byla pro můj výzkum učitelka z jedné základních škol v Táboře. Svou profesi vykonává 11 let, a kromě Výchovy k občanství vyučuje ještě Německý jazyk. Výchovu k občanství vnímá jako důležitou pro budoucí život svých žáků, ale oproti svému druhému předmětu, který má roli druhého jazyka, je důležitější pro žáky se spíše v této době učit jazyky. Tento postoj se projevuje i v času věnovanému přípravě těchto hodin.

Své hodiny Výchovy k občanství řadí spíše mezi méně oblíbený předmět ve škole, z hlediska zájmů žáků. Ti ho berou spíše jako odpočinkovou hodinu.

Učitelka jako formu hodnocení používá klasifikaci a pomocí slovního hodnocení se snaží žákům svoje rozhodnutí na udělení známek zdůvodnit. Vzhledem k tomu, že kromě občasných testů a domácích úkolů hodnotí i zadané referáty, tam spíše využívá slovního hodnocení, kdy žákům přiblíží, co se jim povedlo, kde měli chybu apod.

Každopádně pro tuto učitelku je jednodušší využívat známky, protože na této škole, stejně jako na jiných, mají klasifikaci zasetou. V rozhovoru se paní učitelka zmínila i o tom, že žáci dostávají malé jedničky za aktivitu v hodině, shrnutí předešlé hodiny nebo za splnění krátkých domácích úkolů. Za ty v případě ale neodevzdání dostanou i malou pětku.

Práci ve skupinách ve svých hodinách užívá občas, záleží na tématu, které zrovna při hodině probírají. Takovou práci skupin, pokud je zvlášť vydařená, či více aktivní než ostatních skupinek, hodnotí kladně, a to opět nějakou jedničkou za aktivitu

v hodině. Dramatických her, na které jsem se v souvislosti s kreativitou a fantazií doptávala, nevyužívá, protože ne všichni žáci jsou průbojní, spíše se stydí.

V závěru rozhovoru jsme se s dotazovanou učitelkou vrátily k tématu slovního hodnocení a jejímu názoru na něj. Paní učitelka si není jistá, zda si dovede představit, že by žáky hodnotila pouze slovně. Vidí v něm jak klady, kdy slovní hodnocení by žákům kolikrát řeklo více než známka, ale tak i zápory, protože slovní hodnocení považuje za záležitost velmi časově náročnou.

Vyhodnocení výzkumu – učitel č. 5

Stejně jako u jedné ze základních škol v Českém Krumlově, kde jsem oslovila dvě kolegyně. I zde jsem se setkala s ochotou další vyučující Výchovy k občanství, která neměla problém se vyjádřit a sdělit mi své postoje na dané otázky. Také díky odkázání předešlé dotazované učitelky.

Druhá kolegyně z táborské základní školy je v praxi 33 let, a kromě Výchovy k občanství vyučuje Tělesnou výchovu, Výtvarnou výchovu a Pracovní činnosti.

Oproti ostatním předmětům ve škole považuje Výchovu k občanství za méně důležitou, ale přesto je názoru, že by žáci měli být informováni o fungování politiky a demokracie a jaká práva a svobody člověk má. Dle jejích slov je důležité, aby člověk měl všeobecný přehled, nejen o dění u nás ve státě, ale i ve světě.

Přípravám na své předměty nevěnuje tolik času, protože za svou dlouholetou praxi má hodiny, které jí fungují, připravené. Ovšem na co se připravuje neustále, jsou informace o aktuálním dění a novinkách v předmětu.

V žebříčku oblíbenosti Občanskou výchovu u žáků vidí spíše někde dole a usuzuje tak z reakcí a aktivity žáků při hodinách. Ti ji považují za spíše odpočinkovou hodinu, ale záleží na probíraném tématu. Myslím, že každý žák si v tématech najde něco, co ho zaujme, alespoň trochu.

Stejně jako její kolegyně využívá klasifikaci, kterou následně se snaží žákům okomentovat a odůvodnit svá rozhodnutí o známkách. Znamky využívá, protože to mají na škole takto zavedené, stejně jako na většině jiných škol. Znamkuje žákům hlavně testy, kde žáci prokazují své znalosti. Mají následně možnost opravy,

a to ústní zkouškou. Dále učitelka hodnotí zadané referáty. Naopak neprovádí ani nehodnotí domácí úkoly nebo jiné projekty, protože projekty jsou záležitostí delšího času, a tu časovou dotaci k tomu nemá k dispozici.

Skupinové práce využívá minimálně a pokud, tak takové aktivity hodnotí jedničkou za aktivitu v hodině. Dramatických her a scének nevyužívá z časových důvodů, i z důvodů nezájmu žáků o ně.

Představa pouze hodnocení žáků slovy není pro tuto učitelku realizovatelná. Jak už zmínila u formy hodnocení, kterou používá, slovní hodnocení je časově náročné a při takovém počtu žáků, které má ve třídách, není uskutečnitelné kvalitně a dostatečně hodnotit žáky slovně. I přesto ale vidí ve slovním hodnocení klady, a to hlavně v konkrétnosti, které tím žákům sděluje, v čem se zlepšují nebo by se ještě zlepšit měli.

Vyhodnocení výzkumu – učitel č. 6

Posledním dotazovaným učitelem OV byla má kolegyně z fakulty, která působí už druhým rokem na jedné ze základních škol v Českých Budějovicích. Kromě Výchovy k občanství vyučuje ještě Dějepis a oběma předmětům, respektive jejich přípravám věnuje stejně času.

Výchovu k občanství považuje za důležitý předmět jako každý jiný, protože právě v tomto předmětu se žáci dozívají podstatné informace, které jim pomáhají v orientaci v naší současné společnosti. A protože její žáci dle jejího názoru mají Výchovu k občanství rádi, protože je spíše odpočinkovým a zábavným předmětem, snaží se i používat takové formy výuky, právě aby byly pro žáky zábavné a nenásilné a zároveň žákům předaly důležité informace a zkušenosti.

Kolegyně stejně jako ostatní dotazovaní používá k hodnocení svých žáků klasifikaci. Pro tuto školu je klasifikace také běžná. Paní učitelka se snaží podávat žákům i formativní hodnocení, pokud je to potřeba. Žáky hodnotí za jejich znalosti v testech, aktuality, které si žáci připravují na hodiny, dále dobrovolné referát a úkoly, projekty nebo práci v hodině, u které hodnotí zapojení a snahu žáků, přístup k práci, hodnotí

spíše proces než výsledek práce. Jako práci v hodině hodnotí učitelka např. dramatické hry a scénky, které se snaží do výuky zařadit alespoň jednou měsíčně.

Na otázku, zda si umí představit, že by své žáky hodnotila pouze slovně, jsem se dočkala kladné odpovědi. Stejně jako u některých dalších dotazovaných učitelů, si tato učitelka myslí, že právě Výchova k občanství je vhodný předmět, kde se dá uplatnit slovní hodnocení. Právě referáty a projekty, práce v hodině jsou dle jejích slov vhodné, aby byly hodnoceny slovně, žákům by slovní hodnocení řeklo o jejich výkonu více než známka.

Klady slovního hodnocení vidí v tom, že má větší vypovídající hodnotu směrem k žákům, zaměřuje se na konkrétní znalosti a dovednosti žáků a také jím může žákům lépe popsat, v čem by se příště měli zlepšit a na co si dát pozor. Ovšem zmiňuje na druhou stranu problém v tom, že žáci jsou zvyklí pouze na známky a nemusí slovnímu hodnocení dávat takovou hodnotu jako známám. Dále je jako ostatní učitelé za to, že slovní hodnocení je časově náročné a také uvádí, že by rodiče nemuseli takové hodnocení pochopit, těch rodičů, kteří jsou orientováni na výkon svého dítěte.

Shrnutí

Dotazovaní učitelé se v tomto mém výzkumu se ve většině základních myšlenek a problémů shodli. Ať už jsou v praxi několik let nebo jsou začínajícími učiteli, vidí Výchovu k občanství jako důležitý předmět, který dává žákům potřebné informace k lepší orientaci ve společnosti a problémech s ní spojených. Stejně tak se shodli v otázce oblíbenosti tohoto předmětu u jejich žáků, předpokládají, občanská výchova je pro žáky nejen předmětem, kde se dozví důležité informace potřebné do života, ale také je pro žáky oddychovou a zábavnou hodinou.

Těmito rozhovory jsem dostala odpověď na mou první výzkumnou otázku, jakým způsobem učitelé Výchovy k občanství hodnotí své žáky. Ve většině případech se setkáváme s tím, že učitelé hodnotí své žáky spíše než v testech a znalostech v jejich práci při hodině nebo zpracování různých projektů či referátů. Za tyto aktivity jsou žáci převážně od svých učitelů hodnoceni kladně, jedničkami. Shodu máme také ve formě hodnocení, učitelé využívají hlavně klasifikaci, a to nejen proto, že je ve školách běžné

používání známek, ale také uvádí, že klady vidí v tom, že známkování je podle určitých kritérií a není tak časově náročné.

K otázce slovního hodnocení se už vyjadřovali trochu rozlišně. Někteří dotazovaní učitelé používají slovního hodnocení jako doplnění a vysvětlení udělených známek, někteří slovní hodnocení nepoužívají vůbec. Shodli se ale přesto na tom, že si nedovedou pořad ještě představit pouze hodnotit slovně. Jako nevýhodu vidí přílišnou časovou náročnost, hlavně když učí tolik dětí, kolik ve třídách mají.

2.3.2 Výsledky kvantitativního výzkumu

Na dotazníkovém šetření se podílelo 136 žáků 2. stupně základních škol napříč Jihočeským krajem. Konkrétně se jedná o základní školy v okrese České Budějovice, Český Krumlov, Tábor a Strakonice. V jednotlivých výsledcích dotazníkového šetření se zaměřím zvláště na chlapce a dívky v jednotlivých ročnících 2. stupně základních škol.

Tabulka 1: Rozdělení respondentů

	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Dívky	12	24	11	19
Chlapci	15	23	7	25
Celkem	27	47	18	44

Zdroj: Dotazník, 2023

1. Jak vnímáš hodiny Výchovy k občanství ve škole?

Tabulka 2: Důležitost Výchovy k občanství z pohledu žáků

	6. ročník		7. ročník		8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Jako důležitý předmět	6	3	5	8	0	1	8	4

Jako méně důležitý předmět	6	10	18	13	9	3	10	16
Jako nedůležitý předmět	0	2	1	2	2	3	1	3

Zdroj: Dotazník, 2023

Z výše uvedené tabulky 2, která zaznamenává, jak vnímají žáci předmět Výchovy k občanství. Žáci ve většině případů řadí Výchovu k občanství mezi méně důležité předměty, přesně tedy 85 ze 136 žáků. Jen ojediněle v jednotlivých třídách někteří vnímají tento předmět jako nedůležitý. Toto si myslí pouze 14 ze 136 žáků. Důležitost předmětu si uvědomuje 35 ze 136 žáků. V 6. a 9. ročníku si důležitost předmětu uvědomují spíše dívky, v 7. a 8. ročníku si ji uvědomují naopak spíše chlapci. Dívky ze 6. ročníku překvapivě nevnímají předmět jako zbytečný. Naopak např. v 8. ročníku žádná dívka neoznačila Výchovu k občanství jako důležitou.

2. Patří Výchova k občanství mezi Tvé oblíbené předměty?

Tabulka 3: Oblíbenost Výchovy k občanství u žáků

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	11	12	14	9	1	4	17	17
Ne	1	3	10	14	10	3	2	8

Zdroj: Dotazník, 2021

Žáci se ve 2. otázce mého dotazníku svěřili, zda je Výchova k občanství mezi jejich oblíbenými předměty. Z tabulky 3 vidíme, že oblíbenost předmětu je zastoupená ve větší míře než neoblíbenost. 85 ze 136 žáků zařadilo Výchovu k občanství mezi své oblíbené předměty. Jako oblíbený tento předmět neshledává 51 ze 136 žáků. Oblíbená je u žáků ze 6. a 9. ročníků. V rámci rozdělení na dívky a chlapce, v 6., 7. a 9. třídě můžeme z tabulky vyčíst, že oblíbenost předmětu mezi chlapci a dívky je vyrovnaná. Největší rozdíl je u dívek z 8. ročníku, ty až na 1 respondentku uvedly,

že Výchova k občanství mezi oblíbené předměty u nich nepatří. Žáci 7. ročníku a chlapci z 8. ročníku jsou rozděleni v oblíbenosti předmětu přesně na půl. 27 žáků z těchto skupin uvedlo, že je Výchova k občanství oblíbený předmět, a 27 žáků, že není oblíbeným předmětem.

3. Odůvodni svou odpověď k otázce č. 2.

K předchozí otázce oblíbenosti Výchovy k občanství se váže i tato otázka, kdy žáci měli zdůvodnit, proč tento předmět řadí mezi své oblíbené nebo naopak ne tak oblíbené předměty. Nejčastějším důvodem oblíbenosti Výchovy k občanství patří zajímavá témata, která se v těchto hodinách probírají. Žáci také mají předmět v oblíbenosti, protože je to spíše odpočinková hodina, jak uvádějí, a nemusí vynaložit tolik úsilí jako při matematice nebo v českém jazyce. Oblíbenost stoupá také díky hrám a aktivitám, které učitelé zařazují do hodin, aby hodiny udělali pro žáky atraktivnějšími. Žáky tyto aktivity baví, protože v jiných předmětech je dle jejich slov učitelé nemají prostor využívat. Mezi důvody se objevila i odpověď, která potěší určitě učitele těchto žáků. Někteří žáci totiž uváděli, že výchova k občanství je oblíbený předmět proto, že je učí jejich oblíbený učitel. Mezi odpověďmi se objevilo např. že mají rádi občanskou výchovu, protože jejich učitel má zajímavou metodu, která jim vyhovuje, nebo že je s učitelem legrace při diskuzích a debatách nad tématy. Několik žáků uvedlo také, že ve Výchově k občanství nemusí psát tolik poznámek jako v jiných předmětech a jejich učitel právě zařazuje aktivity a hry, které jim nenásilně vštěpí důležité informace a z těchto aktivit si pamatují víc a nemusí se na test připravovat ze zápisů v sešitech. Žáci tedy vnímají Výchovu k občanství také jako jednodušší předmět, na který se nemusí tolik připravovat. Nakonec jsem si nechala důvod oblíbenosti jednoho z žáků 7. třídy, který v dotazníku uvedl, že je z vesnice a baví ho občanka, protože je pro něj poměrně zábavné učit se městské zvyky.

Naopak neoblíbenost, která byla v tomto případě o něco menší než oblíbenost, spočívá v tom, že žáci nemají zájem o témata, která se ve Výchově k občanství probírají. To, co někteří žáci vidí jako výhodu v předmětu, a to, co je baví, některé žáky naopak otravuje. Žáci uváděli, že je to spíše odpočinková hodina ve smyslu, že nic nedělají, a to je nebaví. Většina důvodů, kdy žáci mají předmět za neoblíbený,

je spíše charakteru probíraných témat. Žáci daná témata vnímají jako nezáživná také proto, že se o nich učí v každém ročníku, ve více předmětech, a vnímají to jako probrané. Uváděli, že o daných tématech už vědí nejen z předchozích ročníků nebo jiných předmětů, ale znají je také ze života nebo od rodičů. Dále se objevil i důvod, že je více baví spíše jazyky nebo Tělesná výchova.

4. Co váš učitel Výchovy k občanství při hodinách hodnotí?

Tabulka 4: Hodnocené výkony žáků ve Výchově k občanství

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Testy	7	13	11	17	6	4	16	20
Ústní zkoušení	0	3	3	4	0	1	5	7
Referáty	7	12	9	8	6	4	14	21
Projekty	7	11	3	6	5	2	11	15
Samostatnou práci	4	4	8	7	8	2	2	4
Domácí úkoly	3	5	1	1	1	0	3	3
Aktivitu v hodinách	11	13	17	7	10	5	13	19
Jiné	0	1	4	1	0	1	0	0

Zdroj: Dotazník, 2023

Ve 4. otázce dotazníku měli žáci vybrat z možností to, za co je jejich učitel ve Výchově k občanství hodnotí. Žáci mohli vybrat více možností. Nejvíce žáci uváděli, že jsou hodnoceni za aktivitu v hodinách, za znalosti, které prokážou v testech, a za zpracování referátů. Konkrétně 95 ze 136 žáků je hodnoceno za aktivitu v hodinách, 94 ze 136 žáků je hodnoceno za své znalosti, které prokazují v testech, a 81/136 žáků za zpracování referátů na vybraná témata. Nejméně žáků,

17 ze 136 žáků, je hodnoceno za domácí úkoly. Dále ústně zkoušeno z probrané látky je 27 ze 136 žáků, 39 ze 136 žáků uvedlo, že učitel hodnotí jejich samostatnou práci a 60 ze 136 žáků je hodnoceno za práci na projektech. 7 ze 136 uvedlo možnost „jiné“. Za takovou jinou aktivitu uvedli např. skupinové práce v hodinách nebo aktuality, které si připravují na začátek hodin.

5. Čemu dáváš z těchto možností raději přednost?

Tabulka 5: Možnosti zkoušení žáků ve Výchově k občanství

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ústní zkoušení	2	3	6	10	1	1	6	5
Písemné zkoušení	10	12	17	12	10	6	12	18
Jiná forma	0	0	1	1	0	0	1	2

Zdroj: Dotazník, 2023

Žáci ve velké míře preferují písemné zkoušení než ústní zkoušení. Vyplyvá to z tabulky 5, která byla zhotovena na základě otázky v dotazníku, kdy jsem se žáků ptala, jaké formě zkoušení dávají přednost. Písemné zkoušení preferuje 97 ze 136 žáků, ústnímu zkoušení pak dává přednost 34 ze 136 žáků a 5 ze 136 žáků uvedlo jinou formu. Jako příklad tyto žáci uváděli, že preferují, aby byli hodnoceni za aktivity v hodinách, samostatné nebo skupinové práce či za zpracování referátů a projektů. Tuto možnost vidíme v tabulce u žáků 7. a 9. ročníku. Vyrovnané odpovědi vidíme v tabulce u chlapců v 7. třídě, větší polovina z nich preferuje ústní zkoušení, druhá o 2 žáky menší polovina zkoušení písemné. V 8. ročníku najdeme pouze 1 dívku a 1 chlapce, kteří preferují spíše ústní zkoušení před písemným.

6. Hodnotí učitel ve Výchově k občanství i vaši kreativitu a originalitu např. Při různých projektech, referátech apod.?

Tabulka 6: Hodnocení kreativity žáků ve Výchově k občanství

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	12	14	15	16	11	4	16	20
Ne	0	1	9	7	0	3	3	5

Zdroj: Dotazník, 2023

V dotazníku mě dále zajímalo, zda učitelé Výchovy k občanství, když hodnotí žáky za referáty, projekty apod., přihlížejí ke kreativitě žáků při zpracování těchto úkolů, k originalitě těchto úkolů. V tabulce 6 jsou zaznamenány odpovědi žáků k této otázce. Žáci ve většině případů odpovídali kladně. 108 ze 136 žáků tvrdí, že učitel hodnotí i jejich kreativitu a originalitu jejich prací. Naopak kreativitu učitel nehodnotí u 28 ze 136 žáků. Dívky z 6. a 8. ročníku se shodly na tom, že učitel jejich kreativitu a originalitu jejich prací hodnotí, žádná z nich nevedla, že by to bylo naopak. Nejméně hodnotí kreativitu učitelé u 7. ročníku.

7. Jsi spokojený/á se způsobem hodnocení Tvých znalostí a dovedností ve Výchově k občanství?

Tabulka 7: Spokojenost žáků se svým hodnocením ve Výchově k občanství

	6.třída		7.třída		8.třída		9.třída	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	7	8	10	14	5	1	11	11
Spíše ano	5	6	13	8	5	6	8	12
Spíše ne	0	1	1	1	1	0	0	2
Ne	0	0	0	0	0	0	0	0

Zdroj: Dotazník, 2023

8. Proč jsi/nejsi spokojený/a s tímto způsobem hodnocením? Odůvodni.

K této otázce žáci psali svá odůvodnění a postoje, proč jsou nebo nejsou spokojeni s hodnocením svých znalostí a dovedností. Většina žáků odpověděla, jak vidíme z předchozí otázky a k ní vytvořené tabulky 7 s výsledky, že spokojeni jsou nebo vnímají, že spíše jsou spokojeni. Jako odůvodnění psali nejčastěji, že jejich učitel je v hodnocení spravedlivý či že jejich hodnocení odpovídá tomu, jak se např. připravili na test nebo jak precizně zpracovali referát. Jsou spokojeni, protože učitelé nejsou v hodnocení ani příliš benevolentní, ani příliš přísní. V případě nespokojenosti žáci uváděli, že jejich učitel spíše přihlíží v hodnocení k formě, jakou je to napsané či řečené v případě ústního zkoušení spíš než k tomu, co žák řekne za informaci.

9. Měl by být váš učitel podle Tebe v hodnocení Výchovy k občanství přísnější?

Tabulka 8: Větší přísnost učitele Výchovy k občanství v hodnocení

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	0	0	3	4	0	2	0	1
Ne	12	15	21	19	11	5	19	24

Zdroj: Dotazník, 2023

Do dotazníku jsem zařadila otázku, zda si žáci myslí, že by jejich učitel Výchovy k občanství měl být v hodnocení přísnější. Tabulka 8 nám ukazuje, že velká část žáků si myslí, že by učitel neměl být přísnější, než byl doposud. Tuto odpověď označilo 126 ze 136 žáků. Pouze 10 ze 136 žáků by uvítalo, kdyby jejich učitel hodnotil přísněji. Aby byl učitel přísnější by si přálo z toho nejvíce žáků z 7. ročníku. Tuto odpověď ojediněle nalezneme i u chlapců z 8. a 9. ročníku. Naopak žáci 6. ročníku si myslí, že by jejich učitel v hodnocení toho, za co všechno žáky hodnotí, přísnější být neměl. Spokojeny s přísností učitele v hodnocení výchovy k občanství jsou i dívky z 8. a 9. ročníku.

10. Jaký způsob hodnocení by váš učitel měl ve Výchově k občanství podle Tebe využívat?

Tabulka 9: Představa žáků o způsobu hodnocení ve Výchově k občanství

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Známky	6	8	7	12	6	2	6	12
Slovní hodnocení	1	0	3	4	1	0	1	0
Kombinaci obou	5	7	14	7	4	5	12	13

Zdroj: Dotazník, 2023

Tabulka 9 nám ukazuje výsledky mé 10. otázky v dotazníku, určeném žákům. Žáci měli odpovídat na to, jaký způsob by jejich učitel podle nich měl využívat. Otázka se týká formy hodnocení, tedy klasifikace a slovního hodnocení. Rozdíl mezi používáním známek a kombinací známek a slovního hodnocení nebyl tak velký. Známky by uvítalo 59 ze 136 dotazovaných žáků, 67 ze 136 žáků by chtělo být hodnoceno kombinací známek a slovního hodnocení. Pouze 10 ze 136 dotazovaných žáků uvedlo, že by bylo za používání pouze slovního hodnocení. Možnost slovního hodnocení uvedlo nejvíce žáků ze 7. ročníku. Naopak ani jeden chlapec z 6., 8. a 9. ročníku možnost slovního hodnocení neoznačil. V každém z těchto ročníků se našla pouze 1 dívka, která by měla zájem o hodnocení slovy.

11. Jaké klady a zápory shledáváš ve způsobu hodnocení, které jsi zvolil/a v předchozí otázce?

Jak jsem uvedla u předchozí otázky, 67 ze 136 žáků si myslí, že by jejich učitel měl používat jako formu hodnocení kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. 59 ze 136 dotazovaných by pak chtělo být hodnoceno tradičně známkami a pouze 10 ze 136 žáků by uvítalo u Výchovy k občanství, aby je učitel hodnotil slovně. Žáci měli

k této otázce uvést důvody, proč zvolili jednu z nabízených variant, jaká v ní shledávají pozitiva anebo negativa.

Když jsem procházela dotazníky, bylo vidět, že žáci jsou schopni vybrat jednu z forem hodnocení, ale už jen část z nich uměla vysvětlit proč, jaké ty klady a zápory daná forma hodnocení podle nich má. Ale přece jen se našli tací, kteří mají přehled a vypsali své názory na klasifikaci a slovní hodnocení.

Co se týká klasifikace, žáci jsou na ni zvyklí. Jsou si vědomi ale jak kladů, tak záporů hodnocení známkami. Jako pozitiva uváděli nejčastěji vůbec nastavený systém hodnocení, kdy dostávají známky na vysvědčení, proto jsou za známky, aby věděli, na čem jsou, jaké mají známky a jaká finální známka jim v pololetí či na konci školního roku vyjde na vysvědčení. Vidí ve známkách způsob hodnocení, který si lépe zapamatují, než kdyby byli hodnoceni pořád jen slovy. V jednom z dotazníků se objevila odpověď, kdy žák známky bere jako jednodušší způsob, jak poznamenat, matematika je pro něj lehká a ovládá čísla od 1 do 5. Známky žáci považují také jako motivaci se více učit a připravit na test. Jedním z důvodů žáci také uváděli možnost opravy špatné známky nebo že rodiče přesně neví, co žáci pokazili, vidí jen jednoduše špatnou či dobrou známku, a ne přesně co pokazili.

Negativa klasifikace shledávají hlavně v tom, že stejnou známku může dostat několik žáků i přesto, že neměli stejné chyby, nebo stejný počet chyb. Na což, dle jejich slov, přihlížejí rodiče, kteří chtějí, aby si známky opravili, něco jim zakážou za špatné známky. Mezi zápory žáci našli také to, že známky jim sice dají výslednou známku na vysvědčení, ale neřeknou jim konkrétně v čem by se měli zlepšit, na co si dát pozor apod. Několikrát se v dotaznících objevila odpověď, že známky, především ty špatné, žáky mohou více stresovat. Hlavně představa, že právě špatnou známku dostanou.

S tím právě souvisí názory žáků, kteří by preferovali slovní hodnocení nebo alespoň kombinaci známek a hodnocení slovy. Tito dotazovaní žáci sice mají známku, ale nevidí v ní už co přesně udělali špatně, co jim v testu nešlo, nepovedlo se, na co by si měli dát příště pozor. Proto by chtěli, aby jim takové informace podal učitel právě slovy. Mezi nejčastějšími názory také byl fakt, že by slovní hodnocení žákům nekazilo průměr. Neberou si s sebou domů známku, ale v hlavě mají, na co se příště mají dát pozor,

na co se mají ještě lépe připravit apod. Tedy domu neodchází se známkou, ale s kvalitnější zpětnou vazbou. Žáci vnímají také slovní hodnocení jako individuální, jako hodnocení čistě jen pro ně. Slovní hodnocení je podle nich nesrovnává s ostatními žáky ve třídě, jako tomu je u známek. Mají díky němu ucelenější přehled o svých znalostech a dovednostech.

Záporů k slovnímu hodnocení jsem v dotaznících nenašla moc. Snad jen, když žáci uváděli výhody známkování. Jsou, jak už jsem uvedla v předchozích odstavcích, na známky zvyklí, školy mají takto nastavený systém hodnocení. Proto jsou někteří žáci raději hodnoceni známkami, protože právě známky potřebují na vysvědčení nebo dál k přijímacím zkouškám, na rozdíl od slovního hodnocení. To uváděli, že na střední školy nepotřebují. Také jeden z žáků vidí větší motivaci ve špatné známce, slovní hodnocení vnímá jako něco, co ho vede k větší nesoustředěnosti, neví, co si ze slovního hodnocení všechno odnést, je pro něj složitější.

Spoustu žáků také nevědělo, co k této otázce, která má zdůvodnit a přiblížit nám, proč by preferovali zrovna ten zvolený způsob hodnocení, jak má zdůvodnit, co k této otázce napsat. Žáci do dotazníků psali, že jim tolik nezáleží, jakou formou budou hodnoceni. Vnímají u obou variant hodnocení pozitiva i negativa. Problém vidí spíš u sebe, jak se žáci dokážou připravit nebo ne. V obou variantách někteří žáci shledávají formu pomoci, k tomu, aby žák dával pozor a soustředil se na hodiny. Podle jedné dotazované žákyně spíš záleží na učiteli, zda je schopen jim informace, které po nich pak v testech chce, podat a vysvětlit při hodinách nebo zda jim dá jen napsané poznámky, které se mají do testu naučit sami doma.

12. Co je podle Tebe špatná známka ve Výchově k občanství?

Tabulka 10: Špatná známka z Výchovy k občanství podle žáků

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
1	0	2	0	0	0	0	0	0
2	0	0	8	2	0	0	0	2
3	4	7	7	10	3	1	12	14
4	6	3	4	5	3	3	5	3
5	1	3	5	6	5	3	2	5
Žádná známka není špatná	1	0	0	0	0	0	0	1

Zdroj: Dotazník, 2023

Otázka č. 12 z dotazníku pro žáky se věnovala jejich vnímání toho, co je už špatná známka z Výchovy k občanství. V tabulce 10, která k této otázce ukazuje výsledky, které vyšly z odpovědí žáků, najdeme, že ve většině případech žáci vnímají jako špatnou známku z Výchovy k občanství od známky 3 výše, tedy když dostanou 3, 4 nebo 5. 3 za špatnou známku z Výchovy k občanství uvedlo celkem 58 ze 136 žáků. Dále žáci uváděli jako špatnou známku 4, tu uvedlo 32 ze 136 dotazovaných žáků a 5 považuje za špatnou známku 30 ze 136 žáků. K mému překvapení se mezi špatnými známkami z Výchovy k občanství u 2 ze 136 řadí i 1, tuto odpověď uvedli chlapci ze 6. ročníku. Dále už 2 považují za špatnou známku 12 ze 136 dotazovaných žáků. Tuto možnost vidíme podle tabulky především u žáků z 7. ročníku, který je v mém výzkumu nejpočetnější a kteří podle jiných otázek jsou zvyklí dostávat z tohoto předmětu jedničky. V 9. ročníku se žáci shodli, že pro ně špatná známka je 3.

2 ze 136 žáků označili možnost, že žádná známka pro ně není špatná. Tuto odpověď najdeme v tabulce u žákyně 6. ročníku a jednoho žáka z 9. ročníku.

13. Dokážeš si představit, že bys byl/a hodnocen/a jen slovně (nebyly by žádné známky)?

Tabulka 11: Představa žáků o používání jen slovního hodnocení

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	4	2	8	15	8	2	12	9
Ne	8	13	16	8	3	5	7	16

Zdroj: Dotazník, 2023

Vzhledem k debatovanému tématu slovního hodnocení, které je ve společnosti v současné době aktuální, jsem zařadila do dotazníku pro žáky, zda si dovedou představit, že by byli hodnoceni pouze slovně, nebyli by hodnoceni známkami. K mému překvapení mezi odpověďmi není až tak velký rozdíl, jak ukazuje tabulka 11. 60 ze 136 dotazovaných žáků 2. stupně základních škol si dovede představit, že by nebyli známkováni, ale hodnoceni slovně. O něco málo víc žáků, přesněji 76 ze 136 dotazovaných, si hodnocení bez známek představí jen těžko. Rozdíly pak vidíme mezi dívkami a chlapci. V 7., 8. a 9. ročníku najdeme rozdílné odpovědi mezi dívkami a chlapci. V 7. a 9. ročníku si hodnocení slovy dokážou představit spíše chlapci, naopak je tomu v 8. ročníku. Tam i přes menší počet respondentů vidíme, že slovní hodnocení a žádné známkování si umí představit spíše dívky. Jediné v 6. ročníku se na této otázce děvčata i chlapci shodli, tito by si ponechali raději známky.

14. Motivuje tě hodnocení k něčemu? Pokud ano, k čemu konkrétně?

Tabulka 12: Motivace žáků

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	12	14	12	16	11	5	19	19
Ne	0	1	12	7	0	2	0	6

Zdroj: Dotazník, 2023

Z výše uvedené tabulky 12 vyplývají výsledky k otázce č. 14, která se věnuje motivaci žáků po hodnocení. Ve velké míře dotazovaní žáci uváděli, že je hodnocení k něčemu motivuje. Takto odpovědělo 108 ze 136 žáků. Naopak pouze 28 ze 136 žáků uvedlo, že je hodnocení k ničemu nemotivuje. Nemotivovaní hodnocením se nejvíce cítí žáci 7. ročníku, dále pak několik chlapců 9., 8. ročníku a 1 chlapec ze 6. ročníku. Naopak z těchto ročníků, ať už 6., 8. nebo 9., žádná dívka neuvedla, že by je hodnocení k ničemu nemotivovalo. Velmi vyrovnané odpovědi vidíme u dívek 7. ročníku. Tam se dívky rozdělily přesně na 2 půlky, 12 žákyň je hodnocením motivováno, 12 nikoli.

K této otázce ti žáci, kteří zvolili odpověď, že je hodnocení k něčemu motivuje, měli napsat, k čemu konkrétně je může hodnocení motivovat a motivuje. Dotazovaní žáci nejčastěji uváděli jako motivaci to, že když dostanou špatnou známku, motivuje je ke zlepšení ať už známky, nebo k jejich výkonu. Žáci psali, že když vidí chybu a špatnou známku, motivuje je to k nějakému zamyšlení se nad sebou, uvědomění si chyby a k intenzivnější přípravě na další test či zkoušení. Hodnocení je tedy motivuje k větší snaze ve škole. Spoustu žáků, hlavně z 9. ročníku uvádělo jako motivaci dostat se na vysněnou střední školu, ke které potřebují určitý průměr známek nebo se přihlíží ke známkách z některých předmětů, orientovaných na obor, který chtějí dál studovat. A posléze i dělat vysněnou práci. Ojedinele se objevovaly i odpovědi, kdy žáci,

kterí dostanou dobrou známku z nějakého testu na dané téma, motivuje je to k většímu zájmu o téma, že je nejen látka, ale daný předmět či učení více baví. To, že žáci chtějí být lepší, k tomu je nemotivují jen špatné známky. Dobré známky vedou žáky, aby si tyto známky udrželi, mají ze sebe lepší pocit, větší sebevědomí, když se jim povede test.

15. Má podle Tebe smysl hodnotit Výchovu k občanství?

Tabulka 13: Smysl hodnocení ve Výchově k občanství dle žáků

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	10	12	16	14	2	4	17	12
Ne	2	3	8	9	9	3	2	13

Zdroj: Dotazník, 2023

Další otázkou v dotazníku jsem chtěla zjistit, zda žáci 2. stupně vidí smysl v tom, že je Výchova k občanství vůbec hodnocena. A ano, většina respondentů v hodnocení tohoto předmětu smysl vidí. 87 ze 136 žáků si myslí, že má smysl Výchovu k občanství hodnotit. Naopak si to nemyslí 49 ze 136 dotazovaných žáků. Největší smysl v hodnocení předmětu vidí žáci 6.ročníku, dále také dívky z 9. ročníku. Naopak v tabulce 13 vidíme, že dívky 8. ročníku tento postoj nesdílí, ty smysl v hodnocení Výchovy k občanství až na 2 žákyně nevidí. Rozdílné názory vidíme u chlapců 8. a 9. ročníku, ti jsou rozděleni svým názorem na 2 opačné skupiny.

16. Pokud bys mohl zvolit, chtěl/a bys, aby se ve Výchově k občanství vůbec hodnotilo?

Tabulka 14: Hodnocení ve Výchově k občanství dle žáků

	6.ročník		7.ročník		8.ročník		9.ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ano	10	12	12	11	2	2	14	12

Ne	2	3	12	12	9	5	5	13
----	---	---	----	----	---	---	---	----

Zdroj: Dotazník, 2023

K předchozí otázce se vztahuje i poslední otázka dotazníku, a to názor žáků na hodnocení vůbec tohoto předmětu. Kdyby se mohli rozhodnout, zda tento předmět hodnotit, jaký by byl jejich postoj. A to ukazuje poslední tabulka 14. Čekalo by se, že počty žáků u jednotlivých odpovědí budou zde stejné jako u předchozí otázky. Přece jen když si žáci myslí, že nemá smysl tento předmět hodnotit, předpokládalo by se, že kdyby měli možnosti zvolit, zda se bude hodnotit, byli by proti hodnocení tohoto předmětu. Tabulka 14 nám ale ukazuje určité odlišnosti. 75 ze 136 žáků by zachovalo hodnocení Výchovy k občanství. Naopak by se rozhodlo 61 ze 136 žáků. Zde tedy vidíme, že 12 ze 136 žáků sice vidí smysl v hodnocení Výchovy k občanství, ale kdyby mohli rozhodnout, nehodnotili by v ní. Když srovnáme tabulku 14 a předchozí tabulku 13 vidíme, že takto se rozhodlo odpovídat ve 2 případech chlapci 8. ročníku, 3 dívky z 9. ročníku a nejvíce žáků ze 7. ročníku, 4 dívky a 3 chlapci. Jak vidíme v tabulce 14, v zachování hodnocení v tomto předmětu se shodli opět žáci 6. ročníku, opačný názor mají žáci 8. ročníku. Rozdílné názory mají chlapci 9. ročníku, ti se dělí na 2 pomyslné skupiny, a stejně tak dívky i chlapci, kteří navštěvují 7. ročník.

Shrnutí

Žáci různých ročníků i škol si uvědomují ve větší míře důležitost předmětu Výchovy k občanství, bohužel co se týká oblíbenosti tohoto předmětu mezi žáky, tam už se žáci rozdělili na 2 téměř vyrovnané skupiny s odlišným postojem. I tak je u větší části žáků Výchova k občanství oblíbeným předmětem, hlavně díky učitelům, kteří dělají tento předmět zábavnější formou než jiné předměty. Je to pro ně spíše odpočinkový předmět.

V odpovědích žáků v dotaznících nalézám tedy zodpovězení druhé výzkumné otázky, která se zabývá tím, jaký postoj mají žáci ke svému hodnocení ve Výchově k občanství. Žáci jsou spokojeni nebo spíše spokojeni s tím, jak je učitel ve Výchově k občanství hodnotí. Jsou totiž hodnoceni za prokázání svých znalostí v testech, což shledávají jako jim komfortnější formu zkoušení. Dále jsou hodnoceni za práci v hodině, v případě

že prokážou nějakou aktivitu, či za zpracování referátů a projektů, které když projeví v těchto pracích svou kreativitu a tyto práce jsou originální, učitelé je za to náležitě ohodnotí. Za ústní zkoušení jsou žáci hodnoceni jen v malé míře.

Žáci by při hodnocení zachovali klasifikaci nebo alespoň ji zkombinovali se slovním hodnocením ve formě jakýchsi komentářů a odůvodnění daných známek. Za špatnou známku ve většině případů pokládají známku 3. Formu hodnocení, kterou by zvolili v hodnocení Výchovu k občanství, odůvodnili hlavně argumenty, že známky jsou zažité, ale potřebovali by k ní nějaké komentář, který by jim známku zdůvodnil anebo který jim řekne, co přesně vypracovali špatně a jak tuto chybu napravit, na co si dát příště pozor. Ovšem pouze slovní hodnocení by nezvolili. K výhodám známek a nevýhodám slovního hodnocení, pokud se v dotazníku vyjádřili, řadí hlavně systém, protože k přihláškám na střední školy nebo na vysvědčení potřebují známky, a ne hodnocení slovy.

Dále mě zajímalo, zda je jejich hodnocení vůbec k něčemu motivuje, a dostalo se mi kladných závěrů. Žáky hodnocení motivuje hlavně k lepším výkonům, k intenzivnějšímu učení se na testy apod., a hlavně k možnosti si vybrat a dostat se na střední školu, ve které se přihlíží na známky z určitých předmětů.

Hodnocení ve Výchově k občanství jim nepříjde zbytečné a pokud by mělo být na nich a mohli by rozhodnout, zda se bude Výchova k občanství hodnotit, její hodnocení by zachovali.

2.4 Diskuze

V této části diplomové práce budou okomentovány výsledky kvalitativního a kvantitativního výzkumu, který byl proveden pomocí rozhovoru s učiteli Výchovy k občanství a také pomocí dotazníku určeného pro žáky těchto učitelů.

Jak už jsem psala v předchozí části, žáci převážně vnímají Výchovu k občanství jako důležitý předmět. Stejně tak Výchovu k občanství vnímají i jejich učitelé, kteří jim nenásilnou, hravou formou chtějí předat co nejvíce informací, které povedou k žákovu ucelenému pohledu o současné společnosti. Přesně tak, jak je Výchova k občanství ukotvena v RVP, jak uvádím v teoretické části. V RVP je Výchova k občanství propojena s Dějepisem, tvoří spolu vzdělávací oblast Člověk a společnost a spoustou věcí na sebe navazují. V praxi z výsledků kvalitativního výzkumu vidíme, že většina dotazovaných učitelů právě učí Výchovu k občanství právě také v kombinaci s Dějepisem a z rozhovoru víme, že se předměty, které vyučují, snaží co nejvíce propojit.

V oblíbenosti předmětů se postoje a názory žáků a učitelů shodují. Ti učitelé, kteří v rozhovoru uváděli, že si myslí, že Výchova k občanství je u žáků oblíbená, měli i pravdu. Jejich žáci opravdu ve většině případů vnímají jejich hodiny jako zajímavé a jsou pro ně spíše oblíbeným předmětem. Dvě paní učitelky z tábořské základní školy se v rozhovoru svěřily, že vnímají nezájem žáků o tento předmět, protože berou Výchovu k občanství jako hodinu odpočinkovou a ve které nemusí nic dělat. Jejich žáci tento postoj sdílí.

Podle mého názoru, jak ukazuje i výzkum, oblíbeným předmětem je Výchova k občanství tam, kde učitelé zařazují do hodin různé hry a aktivity, které žáky baví. Ty Čapek (2012) považuje aktivity v hodině, které žáky aktivně zapojí do hodiny, motivují je, a také mají dobrý dopad na psychiku žáků. Hry by se podle něj měly zapojovat do všech předmětů, protože nejen že žáky baví, ale i přispívají k dobrému klimatu třídy i školy.

Učitelé i žáci se shodli na tom, za co jsou žáci v hodinách Výchovy k občanství hodnoceni. Nejčastější formou je zkoušení písemné, ve formě nějakých testů z probrané látky, a právě díky aktivitám v hodině, které učitelé zařazují, jsou žáci hojně

hodnocení i za ně. Ústní zkoušení sice učitelé v rozhovorech uváděli, že nezařazují, přesto se u několika případů v dotazníku objevila i odpověď ústního zkoušení, za které jsou žáci prý hodnoceni. Přitom podle Skalkové (1999) je ústní zkoušení častou využívanou metodou, která má podobu rozhovoru, ve kterém učitel klade jednoduché a srozumitelné otázky a žák na ně odpovídá. Jak se ale můžeme dočíst ve výsledcích z kvalitativního výzkumu, ústné zkoušení ve Výchově k občanství není zas tolik využívanou metodou. Učitelé sice v rozhovoru uvedli, že ústně žáky nezkouší, ale pokud by žák přišel se zájmem o ústní zkoušení, protože je mu příjemnější než písemné, a jednalo by se o opravu známky, učitelé jsou ochotni žáky vyzkoušet i pomocí rozhovoru.

Jak už jsem zmínila, žáci jsou svými učiteli ve Výchově k občanství hodnoceni za zpracování různých projektů či referátů. Žáci se při zpracování těchto úkolů snaží, protože ví, že když budou mít projekt pěkně a originálně zpracovaný, nebo např. i referát, učitel kladně ohodnotí nejen snahu, ale i žákovu kreativitu, kterou při zpracování projeví. Učitelé přiznali, že takové práce hodnotí většinou jedničkami, ale když vidí u někoho větší snahu nebo právě projevení kreativity, ohodnotí žáka za aktivitu v hodině. Většina učitelů přiznala, že pokud se ale nějaký projekt nepovede tak jak má, nehodnotí ho, než aby žák dostal špatnou známku.

S tím, jak učitelé hodnotí své žáky a za co konkrétně je hodnotí, je velká část žáků spokojena. Právě dobré známky za aktivitu, kterou žáci v hodinách projeví, tomu napomáhá. Pokud samozřejmě žák dostane špatnou známku, většina přiznala, že je stejně spokojená s hodnocením, protože jsou si vědomi toho, jak se na např. test připravili a berou hodnocení učitele za jejich výkon jako spravedlivé, protože odpovídá jejich úsilí při přípravě.

Žáci jsou hodnoceni převážně formou klasifikace, nebo alespoň v kombinaci se slovním hodnocením. Slovní hodnocení je u učitelů i žáků vnímáno jako doplnění známky, jakýsi komentář k žákovu výkonu, vyjádření, co se žákovi povedlo, co ne, jak chybu napravit a na co si příště dát pozor. Učitelé tedy slovní hodnocení využívají jako komentář k dané práci žáka, který by ho měl posunout. Jak píše Čapek (2015,

str. 504), slovní hodnocení „umožňuje vyzdvihnout přednost žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat.“

Učitelé argumentují, že používají klasifikaci proto, že je na jejich škole zavedena, a je pro ně jednodušší formou hodnocení než slovní hodnocení při takovém počtu žáků, které by museli ohodnotit slovně. Znamky slouží dětem také jako určitá motivace a jak píše Hrabal (1988, str. 51): „Znamka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu.“ Přesně tak vidí známkování i žáci, kteří v dotazníku přiznali, že tuto formu hodnocení by zachovali. Právě proto, že jsou na takové hodnocení zvyklí, známka jim řekne v tuto chvíli víc, je to pro ně jednodušší informace o jejich výkonu při hodinách než slovní hodnocení, které by museli, jak tvrdí, držet v hlavě celé.

Kolář a Šikulová (2009) popisují a předpokládají, že hodnocení slovy žáky tolik nestresuje jako známkování, povzbuzuje ho, protože často obsahuje pozitiva, které učitel vidí na žákově práci a také nějaké doporučení, kterého se žák může držet a zapracovat na zlepšení. Žák má tedy i možnost pozorovat, čeho si učitel na jeho práci všímá. V tomto vidí výhody i žáci, kteří v dotazníku zvolili, že by uvítali ve Výchově k občanství, aby je učitel hodnotil slovně. Znamky podle nich stresují a doma rodičům pak nemohou vysvětlit, že někdo dostal stejnou špatnou známku, ale měl tam více chyb. Ve slovním hodnocení vidí možnost se posunout v učení tím směrem, který je jim zapotřebí.

Učitelé tyto výhody slovního hodnocení vnímají také, ale v praxi už si to přestavit nedovedou. Zejména kvůli velkému počtu žáků ve třídách, které učí a počtu předmětů, které vůbec vyučují.

Slovní hodnocení možná není tak dobře uchopeno a vysvětlováno, co se týká praxi. Sama jsem se setkala nejen při předvýzkumu, ale i při vyplňování dotazníků. Vzhledem k tomu, že jsem na záskoku právě za dotazovaného pana učitele, dotazníky jsem jeho žákům z čestické základní školy dala já. Ve všech třídách jsem se setkala s tím, že se mě žáci ptali, co přesně je slovní hodnocení. Někteří žáci si pod pojmem slovní hodnocení představili např. to, když jim učitel řekne, že jeho odpověď na otázku je správná, super anebo že má malé bezvýznamné plus. Pak si také žáci doptávali, zda slovní hodnocení je slovy řečena známka, jako např. chvalitebně, dostatečně apod.

Tudíž jsem žákům musela vysvětlit, co slovní hodnocení je. Možná proto, že žáci neví, co si pod tímto pojmem představit, nezvolili by slovní hodnocení jako formu hodnocení ve škole, nejen v tomto předmětu, a proto zvolili známky, na které jsou zvyklí. Nedovedou si tedy slovní hodnocení představit v praxi.

Jako nejpříznivější variantu hodnocení, nebo formu hodnocení, tento výzkum z odpovědí žáků i učitelů vyhodnotil kombinaci slovního hodnocení a klasifikaci. Učitelé přidělují známky, podle určitých kritérií a okomentují žákům svá rozhodnutí. Žáci pak ví, na co se mají více zaměřit, co napsali či udělali dobře a co ne, kde mají chybu a jak ji napravit.

Jak jsem uvedla výše v jednom odstavci a v teoretické části, známky jsou pro žáky určitou motivací, a proto jsem se právě na motivaci v dotazníku žáků ptala. Žáci měli odpovědět, zda je hodnocení motivuje či ne, a pokud ano, k čemu konkrétně. Rozdílly byly nejen mezi odpověďmi ano a ne, ale především mezi děvčaty a chlapci a mezi jednotlivými ročníky. A to, o čem jsem psala v rámci výhod klasifikace v teoretické části, se potvrdilo i v praktické ve výzkumu. Žáci v dotazníku uváděli, že pokud je hodnocení motivuje je to právě známka, většinou špatná známka, díky které se lépe připraví na další test, protože si špatnou známku chtějí opravit. Hodnocení je motivuje k lepším výkonům ve škole, ve výuce, ale i v nich probouzí zájem o daná témata, ze kterých třeba dostali dobrou známku.

Žáci vnímají důležitost předmětu, alespoň částečně, a hodnocení ve Výchově k občanství pokládají za důležité, nebo spíše nepokládají ho za zcela zbytečné. Ovšem kdyby se měli rozhodnout, zda by ve Výchově k občanství se vůbec mělo hodnotit, jsou rozděleni na 2 tábory. Možná je to právě tím, jak vnímají důležitost Výchovy k občanství a jak moc je to pro něj oblíbený předmět. Žáci pořád mají Výchovu k občanství jako spíše odpočinkovou hodinu, při které hrají hry, ale nevíme, zda jim dochází, proč zrovna hrají takové hry nebo využívají jiných aktivit.

Z kvalitativního i kvantitativního výzkumu se dozvídáme, kdybych to měla shrnout, že učitelé Výchovy k občanství hodnotí své žáky nejen podle znalostí, které prokážou v testech, popř. v opravách ve formě rozhovoru s učitelem, ale i podle snahy a zapojení se do výuky, do různých her a aktivit jako jsou diskuze na probíraná témata,

které učitelé zařazují, nebo hodnotí žáky za zpracování referátů, projektů a aktualit. Přičemž převážně hodnotí tyto aktivity a práce žáků v hodině kladně.

Žáci jsou s tímto hodnocením svých učitelů ve velké míře spokojeni, přijde jim spravedlivě, ani mírné, ani přísné, a adekvátní k tomu, jak se v hodinách snaží nebo jak se připraví na test. Kdyby ovšem měli na výběr, někteří by uvítali více slovní hodnocení, které jim řekne víc o jejich práci než jen známka, a posune je. Znamky ale žáci potřebují také, a to jako určitou motivaci k lepším výkonům v případě známek horších, které si chtějí opravit, a v případě známek kladných, kterých chtějí dosáhnout, aby si nezhoršili průměr a něco dokázali.

3 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelé Výchovy k občanství hodnotí své žáky. Dále pak také zjistit, jaký postoj k tomuto hodnocení ve Výchově k občanství mají jejich žáci. Předmětem výzkumného šetření byli učitelé Výchovy k občanství a jejich žáci, chlapci a dívky ze šestého až devátého ročníku základních škol v okrese České Budějovice, Český Krumlov, Tábor a Strakonice.

Na začátek jsem se v teoretické části zabývala pojmem hodnocení, jeho funkce ve škole, dále jsem popsala typy hodnocení, formy hodnocení, které jsou v současné době neustále diskutovaným tématem, a v neposlední řadě metody hodnocení jako je např. písemné nebo ústní zkoušení. V této části jsem charakterizovala podle odborné literatury a RVP i samotný předmět Výchova k občanství, jehož hodnocení se v celé práci věnuji.

V praktické části jsem si zvolila se věnovala zpracování a vyhodnocení výsledků nejprve rozhovorů s učiteli Výchovy k občanství, poté zpracování a vyhodnocení dotazníků z výzkumu provedeného na vybraných základních školách. Vyhodnotila jsem všech 6 učitelů zvlášť a poté shrnula nejdůležitější myšlenky z celého kvalitativního výzkumu, a dále jsem vyhodnotila dotazníkové šetření, zvlášť potom chlapce a dívky, i jednotlivé ročníky.

Ve výsledcích se ukázalo, že žáci i učitelé Výchovy k občanství ve vybraných základních školách mají podobný názor na tento předmět v rámci žebříčku důležitosti tohoto předmětu a jeho oblíbenosti. K tomu, zda je předmět u žáků oblíben, přispívají i náplň výuky jednotlivých učitelů. Žáci, jejichž učitel Výchovy k občanství do výuky zařazuje zajímavé aktivity a hry, které žáky upoutají, motivují a baví, řadí Výchovu k občanství mezi své oblíbené a oddychové hodiny. Žáci, kteří v těchto hodinách nemusí projevovat jakoukoli aktivitu, vnímají tento předmět spíše jako odpočinkový, až nudný, protože je probíraná témata nezajímají, u těch je Výchova k občanství neoblíbená.

V cíli praktické části jsem si zvolila 2 výzkumné otázky, na které jsem pomocí rozhovoru s učiteli Výchovy k občanství a pomocí dotazníkového šetření na jejich žácích hledala odpovědi.

První výzkumná otázka se zaměřuje na hodnocení učitelů Výchovy k občanství. Jakým způsobem hodnotí své žáky. Z rozhovorů vyšlo, že učitelé hodnotí své žáky a vůbec přistupují k tomuto předmětu podle toho, jak důležitý tento předmět shledávají. Většina učitelů vnímá Výchovu k občanství za méně důležitý předmět v porovnání s hlavními předměty jako Český jazyk, Matematika nebo cizí jazyky. Proto nekladou takový důraz na hodnocení. Žáky hodnotí za testy, ale především za aktivitu v hodinách nebo za zpracování referátů a projektů k probíraným tématům. Témata vnímají jako důležitá pro žákovu povědomí o tom, jak funguje dnešní společnost, ale v rámci školních předmětů se řadí v žebříčku spíše níže. Vzhledem k tomu, že ve vybraných školách je zavedena klasifikace, učitelé své žáky hodnotí známkami. Snaží se ale doprovodit známku nějakým slovním komentářem nebo odůvodněním, protože jsou si vědomi, že žákům jen známka nic neřekne, neposune je tolik, jako když jim učitel řekne, co bylo špatně, co se žákovi povedlo nebo na co by si měl dát příště pozor. Ovšem kdyby měli hodnotit pouze slovně, vidí to všichni dotazovaní učitelé jako přítěž, zejména časovou. Známkové hodnocení je jednodušší, a ne tak časově náročné, při takovém počtu dětí ve třídách, které vyučují.

Druhá výzkumná otázka se týká postoje žáků těchto vybraných učitelů k tomu, jak je jejich učitel Výchovy k občanství hodnotí. Žáci, jelikož v rámci důležitosti a oblíbenosti shledávají Výchovu k občanství stejně jako jejich učitelé, jsou s jejich hodnocením spokojeni nebo alespoň spíše spokojeni. Hodnocení svých výkonů ve Výchově k občanství, tedy hodnocení za prokázání určitých znalostí v testech, za prokázání zájmu a aktivity v hodinách nebo za zpracování jiných úkolů a prací, jako jsou referáty nebo projekty, které v některých případech dělají v rámci skupinových prací, jim přijde spravedlivé, ani mírné, ani přísné, a adekvátní k tomu, jak se v hodinách snaží nebo jak se připraví na test. Kdyby ovšem měli vybrat formu hodnocení, tedy zda budou hodnoceni svým učitelem známkami nebo slovním hodnocením, vybrali by hodnocení známkami nebo v kombinaci se slovním hodnocením. Někteří by se ale nebránili slovnímu hodnocení, které jim řekne víc o jejich práci než jen známka, a posune je. Známkové hodnocení ale žáci potřebují také, a to jako určitou motivaci k lepším výkonům v případě známek horších, které si chtějí

opravit, a v případě známek kladných, kterých chtějí dosáhnout, aby si nezhoršili průměr a něco dokázali.

Také bych chtěla podotknout, že bychom jako učitelé Výchovy k občanství měli přihlížet k současným trendům a zájmům žáků, výuky a témat. Z vlastní zkušenosti vím, že na některých školách se tematické plány tohoto předmětu věnují tématům, která ani nenajdeme ve výstupech v RVP, ale školy je zařazují z jakéhosi zvyku, protože na tato témata byla kdysi škola zaměřena. Jak je vidět i ve výzkumu této práce, žáci více baví hodiny Výchovy k občanství, do kterých učitel zařazuje i aktivity, hry, různé kvízy a zajímavá aktuální témata. Žáci poté mají úplně jiný postoj k tomuto předmětu.

Závěrem bych chtěla upozornit na problematiku hodnocení, respektive formy hodnocení. Vzhledem k nástupu nového systému hodnocení, který se v současné době čím dál víc diskutuje, školy by mohly některé postoje ke slovnímu hodnocení zaujmout, alespoň v rámci formativního hodnocení. Žáci v některých případech neví, co si pod pojmem slovní hodnocení představit, proto preferují známky, které jsou zažité.

4 SEZNAM LITERATURY

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

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

ČINČERA, Jan, Petr KLÁPŠTĚ a Karel MAIER. *Hry a výchova k občanské společnosti*. Praha: BEZK, 2005. ISBN 80-239-5144-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOMEROVÁ, Marie. *Výchova k občanství ve výuce společenských věd: Metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha, 2013.

HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 80-7178-253-X.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika. 1. vyd.* Praha: Portál, 2002.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

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

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 9788087240335.

PAVLIČÍKOVÁ, Helena a Helena ZBUDILOVÁ. *Aktuální otázky výchovy k občanství*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2014. ISBN 978-80-7394-477-3.

Pedagogika pro učitele: (aktuální otázky pedagogiky konce 20. století) ; [sestavil] kolektiv autorů. [Plzeň]: Západočeská univerzita, 1992. ISBN 80-7043-055-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

ZIEGENSPECK , W. J. *K problému známkování ve škole*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2002

5 INTERNETOVÉ ZDROJE

ARCHBALD, D. A. a F. M. NEWMANN. *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in secondary school* [online]. Reston, VA, National association of Secondary School Principals, 1988 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301587.pdf>

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Portfoliové hodnocení v domácím vzdělávání. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2006 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/969/PORTFOLIOVE-HODNOCENI-V-DOMACIM-VZDELAVANI.html>

ROKOS, Lukáš a Iva ŽLÁBKOVÁ. *POHLEDY NA FORMATIVNÍ A SUMATIVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKA V ČESKÝCH PUBLIKACÍCH* [online]. 2013, 336-341 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: [file:///C:/Users/denis/Downloads/P_2013_3_04_Pohledy_328_354%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/denis/Downloads/P_2013_3_04_Pohledy_328_354%20(1).pdf)

STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2006 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNIA-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>

SUCHORADSKÝ, Oldřich. Místo známek body. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2007 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/1509/MISTO-ZNAMEK-BODY.html>

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru s učitelem Výchovy k občanství

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s učitelem č. 1

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s učitelem č. 2

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s učitelem č. 3

Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s učitelem č. 4

Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s učitelem č. 5

Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s učitelem č. 6

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Dotazník: Hodnocení v hodinách občanské výchovy

Vážený žáci,

Jmenuji se Denisa Matoušková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Chtěla bych vás poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který se zabývá tématem hodnocení žáků v hodinách občanské výchovy. Tento dotazník a vaše odpovědi mi pomohou k vypracování praktické části mé diplomové práce na téma Hodnocení žáků v hodinách Výchovy k občanství. Pomůže mi zmapovat, jak jako žáci vnímáte hodiny Občanské výchovy a jaký postoj máte k hodnocení v tomto předmětu. Dotazník je anonymní.

Děkuji za vaši spolupráci a ochotu.

Jsem:

- A) Chlapec
- B) Dívka

Navštěvuji:

- A) 6. ročník
- B) 7. ročník
- C) 8. ročník
- D) 9. ročník

1. Jak vnímáš hodiny Výchovy k občanství ve škole?

- A) Jako důležitý předmět
- B) Jako méně důležitý předmět
- C) Jako nedůležitý předmět

2. Patří Výchova k občanství mezi Tvé oblíbené předměty?

A) Ano

B) Ne

3. Odůvodni svou odpověď k otázce č. 2.

.....

4. Co váš učitel Výchovy k občanství při hodinách hodnotí? – Možnost více odpovědí.

A) Testy

B) Ústní zkoušení

C) Referáty

D) Projekty

E) Samostatnou práci

F) Domácí úkoly

G) Jiné (vypiš)

5. Čemu dáváš z těchto možností raději přednost?

A) Ústní zkoušení

B) Písemné zkoušení

C) Jiná forma.....

6. Hodnotí učitel ve Výchově k občanství i Vaši kreativitu a originalitu např. při různých projektech, referátech apod.?

A) Ano

B) Ne

7. Jsi spokojený/á se způsobem hodnocením Tvých znalostí a dovedností z Výchovy k občanství?

A) Ano

B) Ne

8. Proč jsi/nejsi spokojený/a s tímto způsobem hodnocením? Odůvodni.

.....

9. Měl by být váš učitel podle Tebe v hodnocení Výchovy k občanství přísnější?

- A) Ano
- B) Ne

10. Jaký způsob hodnocení by váš učitel měl ve Výchovy k občanství podle Tebe využívat?

- A) Znamky
- B) Slovní hodnocení
- C) Kombinace

11. Jaké klady a zápory shledáváš ve způsobu hodnocení, které jsi zvolil/a v předchozí otázce?

.....
.....
.....

Co je podle Tebe špatná známka ve Výchově k občanství?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4
- E) 5
- F) Žádná známka není špatná

13. Dokážeš si představit, že bys byl/a hodnocen/a jen slovně (nebyly by žádné známky)?

- A) Ano
- B) Ne

14. Motivuje tě hodnocení k něčemu? Pokud ano, k čemu konkrétně?

- A) Ano

B) Ne

15. Má podle Tebe smysl hodnotit Výchovu k občanství?

A) Ano

B) Ne

16. Pokud bys mohl zvolit, chtěl/a bys, aby se ve Výchově k občanství vůbec hodnotilo?

A) Ano

B) Ne

Rozhovor s učitelem – otázky

- 1.** Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?
- 2.** Jaké další předměty vyučujete?
- 3.** Považujete OV za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete?
Kolik času věnujete přípravě hodin OV a svých dalších předmětů?
- 4.** Jak myslíte, že je Váš předmět (OV) oblíbený mezi žáky?
- 5.** Jakou formu hodnocení používáte? – klasifikace X slovní hodnocení X kombinaci
A z jakého důvodu právě tuto formu? Jaké v tomto způsobu hodnocení vidíte klady a zápory?
- 6.** Co všechno při hodinách OV u žáků hodnotíte? (Testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly...)
- 7.** Používáte v OV i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost?
Např. dramatické hry. Jak často? Proč, ne? Hodnotíte tyto činnosti? Jak?
- 8.** Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně?
Proč ano/ne? Jaký v tom vidíte klady/zápory?

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru s učitelem č. 1

Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?

24 let.

Jaké další předměty vyučujete?

Tělesnou výchovu, Dějepis, Zeměpis, Výchovu ke zdraví.

Považujete občanku za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete?

Občanku považuju za důležitou pro život žáků, aby věděli, jak co funguje, ať už v našem státě nebo ve světě. Řekla bych, že všechny moje předměty spolu dost souvisejí, ale oproti třeba českému jazyku jsou spíš druhořadé.

Kolik času věnujete přípravě hodin na své předměty?

Už nevěnuju tolik času jako na začátku praxe. Jak jsem říkala, moje předměty spolu souvisí, takže se snažím jednotlivá témata nějak propojovat, tak nemusím dělat tolik příprav.

Jak myslíte, že je Výchova k občanství oblíbeným předmětem mezi žáky? Zdůvodněte svoji odpověď, prosím.

Myslím si, že děti občanku berou jako spíš odpočinkovou hodinu, takže k ní mají takový neutrální postoj. Samozřejmě každý si tam najde to svoje téma, které ho zaujme. Ale ve finále si myslím, že je spíš oblíbená.

Jakou formu hodnocení používáte? Klasifikace, slovní hodnocení nebo jejich kombinaci?

Používám klasifikaci, protože je to na škole zavedené, ale snažím se i doplnit známky nějakým komentářem, vysvětlením, proč jsem dala takovou a takovou známku.

Z jakého důvodu právě tuto formu?

Ono je to pro nás jako učitele i jednodušší než každého žáka hodnotit slovně při každé práci.

Co všechno při občance u žáků hodnotíte? Např. testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly apod.

S žáky píšeme občas testy na daná témata, takže hodnotím ty, potom děláme hodně projekty nebo krátké referáty. Hodnotím taky aktivitu v hodině, když někdo opravdu odpovídá na moje otázky, zajímá se o téma, nebo dobrovolné domácí úkoly, ty hodnotím většinou jedničkami.

Co naopak nehodnotíte, nepoužíváte a proč?

Děti nevyvolávám například k ústnímu zkoušení při občance, radši se snažím s nimi hrát hry nebo projekty a diskutujeme. Ústní zkoušení nabízím jako formu opravy nějakého testu, pokud by někdo měl zájem, protože se mu radši povídá, než píše. Ale s tím jsem se setkala opravdu ojediněle.

Používáte v hodinách i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost?

Skupinové práce používám, buď formou diskuze ve skupinkách na nějaké téma, nebo v rámci zpracování projektů. Snažím se třeba žáky rozdělovat do skupin a v nich soutěží, když už máme nějaké téma probrané, nebo na úvodní hodiny, co vůbec o tématu ví, jaké znají a neznají pojmy atd.

Mezi takové aktivity patří např. dramatické hry, používáte je? Jak často nebo proč naopak ne?

Dramatické hry používám, ale záleží na dané třídě, jestli k tomu ta třída je nebo není. Pokud je využijeme, předvádí právě ve skupinách jako tým a každý má nějakou svou roli.

Hodnotíte tyto činnosti? Jak?

Většinou je hodnotím právě tou jedničkou za aktivitu, pokud se žáci opravdu snaží, nebo jí se a předvedou danou věc pěkně.

8. Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně? Popř. proč ano nebo ne? Jaké v tom vidíte klady a zápory?

Já slovní hodnocení používám ve formě nějakých komentářů ke známám z testů, k vyplnění pracovních listů z hodiny a podobně. Žák aspoň ví, co udělal za chybu,

poradím, co zlepšit příště. Ale pouze slovní hodnocení si asi nedovedu představit v praxi. Za mě je to spousta času stráveného nad tím, co každému žákovi zvlášť napíšu. Při počtu žáků v jednotlivých třídách a počtu hodin, které kolikrát jako učitelé učíme, si to moc představit nedovedu.

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s učitelem č. 2

Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?

Učím 40 let.

Jaké další předměty vyučujete?

Český jazyk a Dějepis.

Považujete občanku za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete?

Všechny předměty mají svou důležitost, takže je těžko porovnávat.

Kolik času věnujete přípravě hodin svých předmětů?

Přípravě na hodiny věnuji tak 1 až 2 hodiny denně.

Jak myslíte, že je občanka oblíbená mezi žáky? Zdůvodněte svoji odpověď, prosím.

Domnívám se, že ano. Nekladu v něm důraz na známky a přílišné množství teoretických znalostí, ale především na praktické dovednosti a diskuzi na dané téma.

Jakou formu hodnocení používáte? Zda klasifikace, slovní hodnocení nebo jejich kombinaci? Z jakého důvodu právě tuto formu?

Používám formu hodnocení známkami. Přijde mi to jednodušší než hodnotit každého slovy. Ale zpravidla mají všichni žáci ode mě z občanky jedničku.

Co všechno při občance u žáků hodnotíte? Např. testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly apod.

Hodnotím aktivitu, zájem o probírané téma, prezentace, referáty.

Co naopak nehodnotíte, nepoužíváte a proč?

Nehodnotím testy, ty moc nepíšeme a děti nezkouším ani ústně. Ve výchovách je to zbytečné, to píšu testy třeba v dějepis, kde máme spoustu témat a nemám tolik času se věnovat diskuzím, prezentacím na dané témata nebo těm referátům.

Používáte v hodinách i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost?

Skupinově pracujeme občas podle možností.

Používáte třeba dramatické hry ve svých hodinách?

Dramatické hry nevyužívám, moji žáci, si myslím, na to moc nejsou. Spíš diskutujeme nad tématy.

**Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně? Popř. proč ano nebo ne?
Jaké v tom vidíte klady a zápory?**

Slovní hodnocení si dokážu představit zvláště v tomto typu předmětu, ve výchovách. Přejde mi zbytečné je známkovat.

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s učitelem č. 3

Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?

Učím krátce, pouze 7 měsíců. Nastoupila jsem po studiu teprve v září.

Jaké další předměty vyučujete?

Český jazyk, Německý jazyk, Výtvarnou výchovu, Rodinnou výchovu, Dějepis a Informatiku.

Považujete občanku za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete?

Důležitější, než např. Český jazyk, mi nepřipadá, ale jako nedůležitý předmět bych občanku neoznačila.

Kolik času věnujete přípravě hodin svých předmětů?

Přípravě věnuju většinou kolem 30–60 minut na předmět.

Jak myslíte, že je Váš předmět (občanka) oblíbený mezi žáky? Zdůvodněte svoji odpověď, prosím.

Myslím, že občanka je takový průměr. Nemám pocit, že by se žáci vysloveně těšili, zároveň však odpor k předmětu taky nemají. OV bych označila jako neutrální předmět v jejich žebříčku oblíbenosti.

Jakou formu hodnocení používáte? Zda klasifikace, slovní hodnocení či jejich kombinaci? Z jakého důvodu právě tuto formu?

Používám kombinovanou formu. Známkou hodnotím jejich práci, nikoliv znalosti. Hodnotím tedy výsledek známkou, ale slovně zhodnotím, proč zrovna takhle, co bylo správně, co by šlo případně zlepšit, nebo co bylo chybně.

Co všechno při hodinách občanky u žáků hodnotíte? Např. testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly apod.

Hodnotím hlavně aktivitu v hodině. Občanka je podle mě předmět hlavně o diskuzi než o memorování, proto se snažím, aby v hodině byli zapojeni všichni žáci. Bavíme se teda

o aktualitách v zemi, ve světě, tvoříme projekty, referáty, různé skupinové práce, a tudíž pak hodnotím, zda ve skupině pracovali všichni, nebo se někdo nezapojoval.

Co naopak nehodnotíte, nepoužíváte a proč?

Nehodnotím třeba ústně, to si nechávám na jiné předměty, které si myslím, že jsou důležitější a je tam větší prostor k tomu všechny ve třídě aspoň jednou za pololetí vyzkoušet, ale to spíš v těch vyšších třídách.

Používáte při hodinách i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost?

Hodnotíte je?

Co se kreativní stránky týká, využíváme spíše formu výtvarnou. Ta žáky baví dá se říct asi v každém předmětu. Tyhle aktivity hodnotím většinou jedničkou, když daná skupina má opravdu povedený projekt.

Používáte např. dramatické hry? Popřípadě proč?

Dramatické hry nemůžu bohužel použít v každé třídě, někde jsou totiž děti bohužel více zdrženlivé, stydlivé či mají přímo odmítavý přístup. Občas je ale taky využiju.

Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně? Proč ano nebo ne?

Jaké v tom vidíte klady a zápory?

Jen slovně asi přímo ne, myslím si, že by v tom neviděli žádnou motivaci. I když si myslím, že jim to řekne víc než kolikrát známka.

Příloha č. 6: Přepis rozhovoru s učitelem č. 4

Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?

Učím 11 let.

Jaké další předměty vyučujete?

Německý jazyk.

Považujete občanku za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete?

Občanskou výchovu považuju za důležitý předmět, který má dát dětem všeobecný přehled v mnoha ohledech. Oproti němčině ho považuji za méně důležitý, protože se přece jenom jedná o druhý jazyk, který je v této době velmi potřebný.

Kolik času věnujete přípravě hodin svých předmětů?

Občance věnuji oproti němčině v ohledu příprav méně času, protože řadu z příprav mám již hotovou a informace si pak jen doplňuji o ty aktuální. Maximálně to mohou být tak dvě hodiny týdně.

Jak myslíte, že je Váš předmět (občanka) oblíbený mezi žáky? Zdůvodněte svoji odpověď, prosím.

Zde hodně záleží na tématu, které zrovna bereme, ale většinou bych ho zařadila mezi ty méně oblíbené. Žáci ho často berou jako volnou hodinu a nemají motivaci v něm něco dělat.

Jakou formu hodnocení používáte? Klasifikace, slovní hodnocení či jejich kombinaci? Z jakého důvodu právě tuto formu?

Používám převážně kvalifikaci a pomocí slovního hodnocení jim známku zdůvodňuji. V průběhu referátů jim vlastně dávám zpětnou vazbu také v kombinaci a často slovně vyzdvíhuju, co se jim povedlo, jak práci zpracovali a tak.

Jaké v tomto způsobu hodnocení vidíte klady a zápory a proč nepoužíváte třeba jinou formu hodnocení?

Je to jednotné, žáci i rodiče jsou na to zvyklí a pro mě je to prostě jednodušší a časově méně náročné. Slovní hodnocení je pro mě časově náročné a při velkém množství žáků bych si řadu věcí musela během hodiny zapisovat, což mi nepřijde jako vhodné a obíralo by mi mě to o čas.

Co všechno při hodinách občanky u žáků hodnotíte? Např. testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly apod.

Kvůli málo hodinám se žáky píši pouze testy, a to několikrát za pololetí. Dále jsou jim zadávány referáty a domácí úkoly, které hodnotím převážně jedničkou. Pokud domácí úkol nedonesou, tak dostávají i malé pětky. Pokud je nějaký žák v hodině aktivní nebo třeba shrne minulou hodinu dostane ode mě také jedničku za aktivitu v hodině.

Co naopak nehodnotíte, nepoužíváte a proč?

Nezkouším žáky třeba ústně z nějaké látky. Většina z nich o to nemá zájem a ani nemám při hodině tolik prostoru, abych třeba zkoušela ústně každého žáka za pololetí nebo tak. Ústní projev mají při referátech.

Používáte v hodinách i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost? Např. dramatické hry?

Občas se o to snažím, ale pouze pokud mám čas ji více promyslet a taky se to dost odvíjí od tématu hodiny.

Hodnotíte takovou práci a aktivitu?

Pokud nějaká skupina zpracuje práci velmi pečlivě či vyčnívá oproti ostatním, tak jim ve většině případech dává jedničku za aktivitu v hodině.

Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně? Popř. proč ano či ne? Jaké v tom vidíte klady a zápory?

Na jednu stranu ano, ale na druhou stranu vůbec. Podle je to velmi časově náročná činnost, na kterou bych jinak musela mít vyčleněný v rozvrhu čas. Oproti tomu si myslím, že by slovní hodnocení v mnoha případech žáků řeklo mnohem víc než pouze obyčejná známka.

Příloha č. 7: Přepis rozhovoru s učitelem č. 5

Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?

V praxi jsem 33 let.

Jaké další předměty vyučujete?

Učím ještě Tělesnou výchovu, Pracovní činnosti, Výtvarnou výchovu.

Považujete občanku za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete?

Oproti hlavním předmětům občanku považuju za méně důležitý. Na druhou stranu děti potřebují vědět, jak funguje politika a demokracie a má člověk hodnoty, práva a svobody. Podle mě je tento předmět důležitý pro všeobecný přehled a těm dětem do fungování společnosti a světa dost dát.

Kolik času věnujete přípravě hodin svých předmětů?

Připravám v současné době věnuji již minimum času, protože je po těch letech již mám všechny připravené a vždy se snažím zjistit si aktuální informace. Za všechny předměty bych uvedla tak maximálně jednu hodinu týdně.

Jak myslíte, že je Váš předmět (občanka) oblíbený mezi žáky? Zdůvodněte svoji odpověď, prosím.

Podle mě je to taková odpočinková hodina, ale podle reakcí občanku moc rádi nemají. Dost to závisí na tématu, které zrovna probíráme.

Jakou formu hodnocení používáte? Klasifikace, slovní hodnocení či jejich kombinaci?

Nejčastěji používám klasickou klasifikaci známkami, ale současně jim jejich výkon během referátu či zkoušení okomentuji i slovně. Podle mě jsou známky srozumitelný pro všechny žáky.

Jaké v tomto způsobu hodnocení vidíte klady a zápory?

Podle mě jsou známky srozumitelný pro všechny žáky. Slovní hodnocení mi zas pomůže známku odůvodnit a případně vysvětlit její úroveň. Za mě je slovní hodnocení rozhodně pro méně vytížené učitele, které neučí denně sedm hodin.

Co všechno při hodinách občansky u žáků hodnotíte? Např. testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly apod.

Žákům hodnotím především testy, které píšeme dva až tři za pololetí. Ústním zkoušení si mají možnost opravit známku z testu. Potom je hodnotím za zpracování aktuality, což by šlo brát jako referát.

Co naopak nehodnotíte, nepoužíváte a proč?

Třeba projekty. Ty sice děláme ale nehodnotím je. Klidně bych je i hodnotila, ale s jednou hodinou týdně je nemám čas realizovat. Pak taky žákům nezadávám domácí úkoly, nemám čas je s nimi ani kontrolovat a přijde mi zbytečné jejich domácí práci hodnotit.

Používáte v hodinách i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost? Např. dramatické hry. Hodnotíte takové činnosti?

Používám je minimálně a když už je realizuji, tak občas nejrychlejší či nejpečlivější skupinu hodnotím jedničkou za aktivitu v hodině.

Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně? Proč?

V mém věku, při tomto velkém počtu žáků a odučených hodin už si to představit nedokážu. Bylo by to časově náročné.

Jaké v tom vidíte klady/zápory?

Klady vidím hlavně v té konkrétnosti a v odůvodnění žákova pokroku či oslabení. Hlavní zápor je v té časové náročnosti a velkém počtu žáků, pro které bych slovní hodnocení musela sepsat.

Příloha č. 8: Přepis rozhovoru s učitelem č. 6

Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?

Druhým rokem.

Jaké další předměty vyučujete?

Dějepis.

Považujete občanku za důležitý předmět proti ostatním předmětům, které vyučujete? Kolik času věnujete přípravě hodin OV a svých dalších předmětů?

Předmět považuji za stejně důležitý jako ostatní předměty. Jeho náplň je podstatná pro orientaci v současné společnosti.

Kolik času věnujete přípravě hodin svých předmětů?

Občance i Dějepis věnuju tak stejně času, tak hodinu až dvě. Ještě dokončuju studium, takže je to náročné, snažím se to skloubit, co se dá.

Jak myslíte, že je Váš předmět (občanka) oblíbený mezi žáky? Zdůvodněte svoji odpověď, prosím.

Myslím, že je předmět oblíbený. Žáci předmět berou jako odpočinkový, v tom se jim snažím jít naproti, přesto jim ale hravou či „odpočinkovou“ formou předávám podstatné informace a dovednosti. Právě to, že to mnohdy ani nepostřehnout způsobuje oblíbenost předmětu. Žáci mají také v tomto předmětu více prostoru pro vyžití a zapojení se.

Jakou formu hodnocení používáte? Klasifikace, slovní hodnocení či jejich kombinaci? Z jakého důvodu právě tuto formu?

Používám klasifikaci. Pro naši školu je to běžné. Poskytuju ale také formativní hodnocení, pokud je potřeba.

Jaké v tomto způsobu hodnocení vidíte klady a zápory?

Jako klady bych řekla asi jednoduchost, časová nenáročnost, přehlednost. Naopak ale mnohdy známka nevyovídá tu hodnotu, pro žáky někdy nicneříkající. Slouží pro ně jako vnější motivace.

Co všechno při hodinách OV u žáků hodnotíte? Např. testy, ústní zkoušení, projekty, referáty, domácí úkoly apod.

Hodnotím testy, zpracované aktuality, práci v hodině, dobrovolné referáty a úkoly, projekty.

Používáte v hodinách i skupinové práce, které rozvíjí žákovu fantazii a tvořivost? Např. dramatické hry?

Ano, snažím se alespoň jednou měsíčně, takže cca každá třetí hodina.

Hodnotíte tyto činnosti? Jak?

Tyto činnosti hodím jako práci v hodině. Hodnotím zapojení a snahu žáků, jejich vlastní přístup k práci. Ale co se týká hodnocení, tak se nezaměřuju tolik na úspěšný výsledek, ale spíš ten proces.

Dokážete si představit hodnotit žáky pouze slovně? Proč ano/ne? Jaké v tom vidíte klady/zápory?

V občanské výchově ano, jelikož testy jako způsob hodnocení využívám minimálně. Referáty, projekty a práce v hodině jsou pro slovní hodnocení vhodné, může žákům poskytnout komplexní zpětnou vazbu a mít pro ně větší přínos než známka.

Jako klad myslím, že je větší vypovídající hodnota, zaměření se na konkrétní znalosti a schopnosti žáka, popsání návrhů na zlepšení.

Mezi zápory patří asi to, žáci na tento způsob většinou nejsou zvyklí, nemusí tohle hodnocení brát vážně. Pak taky časová náročnost a možná i nepochopení rodičů, kteří jsou orientovaní na výkon svého dítěte.