



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 a psychologie

Diplomová práce

# Hodnocení žáka učitelem v předmětech český a anglický jazyk

Vypracovala: Lada Šťastná

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hodnocení žáka učitelem na 2. stupni ZŠ v předmětech český a anglický jazyk vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury a internetových zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním svého 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, záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu své kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 28. 4. 2014

.....  
(podpis)

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá tématem školního hodnocení žáků na základních školách. Teoretická část je zaměřená zejména na charakteristiku základních pojmů hodnocení, tedy na jeho funkce, typy, formy, významy a současné problémy. Dále popisuje hodnocené aktivity v předmětech český a anglický jazyk a způsoby hodnocení těchto aktivit. Pro výzkumnou sondu praktické části práce byla použita metoda řízených rozhovorů pro zjištění různých způsobů a forem hodnocení, jež používají konkrétní učitelé českého a anglického jazyka na ZŠ. Cílem praktické části této práce bylo prozkoumat postoje učitelů k hodnocení žáků na ZŠ v předmětech český a anglický jazyk.

Klíčová slova: školní hodnocení, funkce hodnocení, formy hodnocení, současné problémy hodnocení, hodnocené aktivity v českém a anglickém jazyce, způsoby hodnocení v českém a anglickém jazyce

## **Abstract**

This thesis deals with a topic of evaluation of pupils in the elementary schools. The theoretical part is focused on the characteristics of basic concepts of evaluation namely its functions, types, forms, values and current problems. It also describes evaluated activities in the school subjects Czech and English language and the ways of evaluation of these activities. For explorational probe of practical part of thesis was used a method of controlled conversations that explored different ways and forms of evaluation that are used by particular teachers of Czech and English language in the elementary schools. The goal of practical part was to explore the attitudes to evaluation of pupils in the elementary schools in the subjects of Czech and English language.

Key words: school evaluation, functions of school evaluation, forms of school evaluation, current problems of school evaluation, evaluated activities in the subjects of czech and english language, ways of evaluation in the subjects of czech and english language

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Luboši Krninskému za trpělivou spolupráci, odborné vedení mé diplomové práce, za jeho cenné rady a ochotu po celou dobu naší spolupráce.

Dále bych chtěla poděkovat pedagogům, se kterými jsem prováděla rozhovory, za jejich ochotu.

## Obsah

<b>I.</b>	<b>Úvod</b> .....	9
<b>II.</b>	<b>Praktická část</b> .....	10
1.	Specifikace hodnocení žáků ve vyučování .....	10
1.1.	Hodnocení obecně .....	10
1.2.	Vymezení pojmu školní hodnocení .....	11
1.3.	Cíle hodnocení.....	12
1.4.	Typy hodnocení .....	13
1.5.	Funkce hodnocení.....	16
2.	Formy hodnocení .....	19
2.1.	Kvalitativní hodnocení – slovní hodnocení.....	19
2.1.1.	Načasování slovního hodnocení.....	19
2.1.2.	Způsoby správného slovního hodnocení.....	19
2.1.3.	Slovní hodnocení jako zdroj nálepkování .....	20
2.2.	Forma kvantitativního hodnocení.....	21
2.2.1.	Klasifikace.....	21
2.3.	Další formy hodnocení .....	24
3.	Hodnocení a klasifikace českého jazyka.....	25
3.1.1.	Hodnocení jazykové složky českého jazyka .....	25
3.1.2.	Hodnocení slohové složky českého jazyka .....	28

3.1.3.	Literární složka českého jazyka .....	30
4.	Hodnocení anglického jazyka .....	32
4.1.	Anglický jazyk jako náročný a těžko hodnotitelný vyučovací předmět .....	32
4.2.	Způsoby získávání podkladů pro hodnocení žáků v anglickém jazyce.....	32
4.3.	Bodování jednotlivých úloh anglického jazyka .....	36
4.4.	Hodnocení jednotlivých typů úloh anglického jazyka .....	37
4.5.	Hodnocení jazykových dovedností anglického jazyka.....	37
4.5.1.	Hodnocení mluvnice .....	37
4.5.2.	Hodnocení slovní zásoby .....	39
4.5.3.	Hodnocení poslechu .....	39
4.5.4.	Hodnocení čteného projevu.....	40
4.5.5.	Hodnocení písemného projevu.....	41
4.5.6.	Hodnocení mluveného projevu .....	43
5.	Současné problémy v oblasti školního hodnocení .....	44
5.1.	Objektivita školního hodnocení.....	44
5.2.	Validita hodnocení .....	45
5.3.	Reliabilita hodnocení.....	45
5.4.	Pozitivní a negativní hodnocení .....	46
5.4.1.	Odměny a tresty ve školní praxi.....	47
<b>III.</b>	<b>Empirická část</b> .....	<b>49</b>
6.	Východiska pro výzkum .....	49

6.1.	Výzkumný problém .....	49
6.2.	Cíle výzkumného šetření .....	49
6.3.	Výzkumné otázky .....	50
6.4.	Popis zkoumaného souboru .....	52
6.5.	Metoda sběru dat .....	53
7.	Vyhodnocení výzkumu .....	55
7.1.	Výzkum obecné problematiky hodnocení učitelů .....	55
7.2.	Výzkum problematiky hodnocení anglického jazyka .....	72
7.3.	Výzkum problematiky hodnocení českého jazyka .....	82
8.	Diskuse .....	91
<b>IV.</b>	<b>Závěr</b> .....	<b>96</b>
<b>V.</b>	<b>Seznam použité literatury</b> .....	<b>97</b>
<b>VI.</b>	<b>Seznam tabulek</b> .....	<b>100</b>
<b>VII.</b>	<b>Seznam příloh</b> .....	<b>100</b>



# I. ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala hodnocení žáků učiteli, a to v předmětech anglický a český jazyk, které studuji.

Prvním impulsem pro vybrání tohoto tématu, byl můj zájem dozvědět se co nejvíce informací o hodnocení žáků v předmětech český a anglický jazyk z pohledu začínajících učitelů, ale i učitelů s víceletou pedagogickou zkušeností. Jako začínající pedagog jsem chtěla nahlédnout do oblasti, která je považovaná nejen odbornou literaturou, ale i učiteli za jednu z nejnáročnějších a nejproblematictějších pedagogických činností.

V teoretické části se snažím blíže vymezit terminologii hodnocení. Na základě prostudované literatury zmiňuji cíle, funkce, typy a metody hodnocení v souvislosti s předměty český a anglický jazyk.

Praktická část je výzkumného rázu a má za úkol zjistit a zachytit názory učitelů na hodnocení žáků v rámci českého a anglického jazyka. Hlavním cílem bylo dozvědět se bližší informace o účelech, formách a způsobech hodnocení učitelů různého věku a délky praxe. Dále jak jednotliví učitelé hodnocení vnímají, zda jsou spokojeni v jednotlivých sférách hodnotící činnosti v českých školách a jakým způsobem se s hodnocením vyrovnávají.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Specifikace hodnocení žáků ve vyučování

#### 1.1. Hodnocení obecně

Hodnocení je běžnou součástí našeho života a výrazně ovlivňuje každé jednání člověka. Aniž bychom si to uvědomovali, často hodnotíme vše kolem sebe. Ať už jsou to projevy politiků, způsoby chování našich spolupracovníků, jednání rodičů, změny počasí, nové trendy oblékání apod.

J. Slavík (1999, s. 15) charakterizuje hodnocení jako „*porovnávání něčeho s něčím, přičemž rozlišujeme lepší od horšího*“. Tato charakteristika se snaží uvést hlavní podstatu hodnocení a jeho úlohu v dnešní době.

Je důležité si uvědomit, že každý jedinec, ať už učitel, rodič, politik nebo samotný žák, hodnotí na základě svých subjektivních soudů, zájmů, či přesvědčení. Na základě této subjektivity hodnocení jedince se setkáváme s faktem, že ne vždycky se nám tyto soudy, zájmy či přesvědčení hodnotitele líbí. Bohužel ale zaujatost člověka v procesu hodnocení vždycky byla, je a také bude nedílnou součástí problematiky hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 12-15).

Často bývá hodnocení kritizováno za to, že je nepřesné, nespolehlivé a neobjektivní. Přesto se bez něho učitelé ani společnost nejsou schopni obejít (Petty, 1993, s. 343).

Jan Slavík (1999, s. 22) uvádí hodnocení jako: „*Dovednost, kterou člověk může, ale nemusí dobře zvládat. Tato dovednost je intelektuálně vysoce náročná a 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.*“

## 1.2. Vymezení pojmu školní hodnocení

Pojem školní hodnocení je velmi široký, a proto je dnes velmi obtížné uvést přesnou definici, která by plně vystihovala a shrnula všechny aktivity, které se školního hodnocení týkají. V minulosti se školním hodnocením zabývala celá řada autorů, kteří se snažili co nejvýstižněji tento termín vyjádřit. Odborná literatura tedy uvádí více definic, které pohlízejí na školní hodnocení z několika perspektiv:

J. Slavík (1999, s. 23-24) považuje za školní hodnocení *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“*. Klade důraz na srovnávání a rozlišování mezi lepším a horším ve školní výuce a ve všem dění, jež se jí bezprostředně víceméně týká (např. v rodinách žáků). Takto široké pojetí školního hodnocení má být poukazem na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a na její výsledky.

Podle J. Skalkové (1971, s. 95) můžeme hodnocení chápat jako *„zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“*.

Z. Kalhous, O. Obst a kol. (2002, s. 404) v užším slova smyslu vymezují pedagogické hodnocení jako *„systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků“*.

Tuto systematickosti vysvětluje Z. Kolář a R. Šikulová (2005, s. 18) jako *„činnost, kterou učitel připravuje, cílevědomě organizuje, provádí ji pravidelně v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány s danými normami. Je dána tím, že při vyučování učitel pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy i v jiných dokumentech (např. v Rámcovém programu pro základní vzdělávání). Tyto standardy vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí, a mohou ovlivňovat i to, jak se hodnotí“*.

Ze všech těchto definic není jednoduché vybrat jednu, která by plně vystihovala a nastínila celou problematiku a všechna úskalí spjatá se školním hodnocením. Názory autorů se prolínají a doplňují. Přesto se tato práce bude nejvíce opírat o definici Jarmily Skalkové, která na školní hodnocení pohlíží v užším slova smyslu jako na hodnocení výkonů studentů, které může mít v praxi více forem.

### **1.3.Cíle hodnocení**

Nejčastější otázka týkající se hodnocení je tato: „*Za jakým účelem se provádí hodnotící činnost?*“ Smyslem hodnocení není žáky stresovat, ponižovat nebo jim připomínat neúspěch, jak se bohužel někteří žáci nesprávně domnívají, ale právě naopak se učitelé snaží vytvářet takové hodnotící přístupy ke studentům, které budou podporovat jejich vzdělávací aktivitu a zároveň budou prohlubovat jejich vývoj osobnosti. Žáci i rodiče by měli být vždycky plně informováni o tom, co se bude hodnotit, tedy jaké jsou stanovené požadavky hodnocení a zda se dosáhlo předpokládaných cílů. Rodič dostává informace o výsledcích učení i chování žáka a učitel se informuje o účinnosti zvolených postupů a metod. Zároveň vede k hlubšímu poznávání žáků a umožňuje zdokonalování pedagogické práce (Skalková, 1971, s. 194).

Hodnocení může sloužit řadě různých cílů. V první a nejdůležitější řadě má být zpětnou vazbou pro žáky, učitele a rodiče o prospěchu žáků. Žáci by měli mít přehled o tom, v čem uspěli nebo naopak v čem by se měli zlepšit. V další řadě má hodnocení sloužit jako motivace k dalšímu učení. Pokud chce být žák dobře ohodnocen, musí si dobře zorganizovat svou práci a naučit se tomu, co se po něm žádá. Každý učitel si musí vést záznamový arch o prospěchu a vývoji jednotlivého žáka. Ten lze použít jako podklad pro rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách každého jednotlivce nebo také pro komunikaci s rodiči, kteří se zajímají o momentální prospívání svého dítěte. V neposlední řadě hodnocení umožňuje posoudit připravenost studenta pro další učení. Zda si osvojil, či neosvojil předchozí učivo nebo zda se u některého jednotlivce projeví určité učební potíže (Kyriacou, 1996, s. 121-122).

## **1.4. Typy hodnocení**

V současné škole existuje mnoho typů, forem a metod hodnocení. Každý typ hodnocení má svůj smysl a význam a umožňuje získávat informace o zvládnutí učiva žáků z více pohledů. Pedagog by se měl vždy snažit zvolit takový postup hodnocení, který bude co nejvíce odpovídat cílům a záměrům ať už konkrétní výuky předmětu nebo v souvislosti s konkrétním žákem. Žádný typ nebývá dobrý nebo špatný sám o sobě, ale vždycky záleží na způsobu jeho pedagogického využití (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32).

### **Formativní a sumativní hodnocení**

Formativní hodnocení se volně překládá jako zpětnovazební hodnocení. Hlavním jeho smyslem je průběžně informovat žáky o pokrocích, které v učení dělají, kde se na cestě k cílům výuky nachází a jak mají postupovat dál. Snahou tohoto hodnocení není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 407).

Cílem formativního hodnocení je napomoci k odstranění potíží žáka ve výuce a vést ho k tomu, aby své obavy neskrýval, ale vyjádřil se k problému. Často se ovšem v praxi stává, že má žák strach z odhalení svých chyb před svými spolužáky a pak je složité mu pomoci (Slavík, 1999, s. 39).

Hlavním smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech žáků. Proto se mu také někdy říká finální hodnocení. Na rozdíl od formativního hodnocení je jeho cílem vyjádřit se k dosaženým znalostem na konci určitého časového období. Typickým příkladem sumativního hodnocení je vysvědčení, které žáci dostávají v pololetí a na závěr školního roku za účelem prokázání svých znalostí nebo chování za určité časové období. Dále se k sumativnímu hodnocení řadí také školní zkoušení, písemné práce, desetiminutovky aj., kde žáci ukazují, co se naučili (Slavík, 1999, s. 37-39).

## **Normativní a kriteriální hodnocení**

Rozdíl mezi normativním a kriteriálním hodnocením se týká hodnotícího měřítka, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího. U normativního hodnocení se tímto měřítkem stává sociální norma, podle které se hodnotí výkon jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška relativního výkonu. Žákův výkon je hodnocen na základě porovnávání výkonu s ostatními účastníky. Uplatňuje se například u zkoušek na některé vysoké nebo střední školy nebo u přijímacích pohovorů při vstupu do zaměstnání. Jsou přijati pouze ti, kdo se umístí na prvních místech, i když ostatní také mohli podat dobrý výkon (Slavík, 1999, s. 40).

Geoffrey Petty (1996, s. 343) upozorňuje, že se toto hodnocení může jevit jako nespravedlivé, neboť žáci mohou být jednou lepší a jednou horší.

Na rozdíl od normativního hodnocení se měřítkem kriteriálního hodnocení stává splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními. Jde o tzv. zkoušku absolutního výkonu, přičemž lze použít při hodnocení pouze dva stupně rozhodnutí: vyhověl/nevyhověl nebo zvládl/nezvládl (Slavík, 1999, s. 40).

Geoffrey Petty (1996, s. 344) upozorňuje na to, že výsledek hodnocení je závislý čistě na žákovi samotném, a proto musí být kritéria hodnocení pečlivě určena, aby nedošlo k nepříjemným situacím.

## **Interní a externí hodnocení**

Dalšími typy, které tvoří vzájemnou dvojici, jsou hodnocení interní (vnitřní) a externí (vnější). Vnitřní hodnocení je prováděno učiteli přímo ve třídě, při vnějším provádějí hodnotící činnost osoby mimo školu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

## **Formální a neformální hodnocení**

Hodnocení lze provádět i z hlediska formální stránky. Neformální hodnocení je založeno na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě. Na rozdíl od něho následuje formální hodnocení až po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žáci mají možnost se učivo předem naučit a připravit se na hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 34).

## **Bezděčné a záměrné hodnocení**

J. Slavík (1999, s. 34-35) zdůrazňuje vliv bezděčného hodnocení ve výuce. Žáci vnímají při výuce i projevy učitelů, které jsou spontánní a citové, například pokývnutí hlavou, úsměv, odmítavé gesto atd. Daniel Goleman (1997, in Slavík, 1999, s. 34) upozorňuje na emoční inteligenci učitele. Pokud totiž učitel hodnotí záměrně negativně, bývá to většinou signálem jeho vyčerpání obtížnou pedagogickou praxí, které se nazývá „*syndrom vyhoření*“. Na druhé straně záměrné hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a lze jej dobře analyzovat.

## **Autentické hodnocení**

Autentické hodnocení hodnotí práci skutečně vypracovanou žákem a nikým jiným. Typickými příklady takového hodnocení je zkoušení u tabule nebo písemná práce, během níž žáci nesmí mít na lavici ani pod lavicí žádné školní nebo mimoškolní věci. Jan Slavík poukazuje na příklad neautentické práce, ve které žák opíše domácí úkol těsně před hodinou od svého spolužáka, který si na úkolu dal doma záležet (Slavík, 1999, s. 104-105).

## **Sebehodnocení žáků**

V poslední době učitelé pracují na sebehodnocení žáků, které může žákům pomáhat zlepšovat proces učení. Z didaktického hlediska je možné chápat sebehodnocení jako kompetenci, která podporuje samostatnost a nezávislost žáků na učiteli. Žáci mohou tento proces vnímat jako zpětnou kontrolu, která je vede:

- *„k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech,*
- *k znovu vybavení si toho, co se stalo,*
- *k vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl,*
- *k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl, co mu chybí ke splnění úkolu“.*

Je důležité, aby každé hodnocení bylo informativní a aby je žák přijal jako poučení pro hodnocení sebe sama. Zapojení žáků do procesu hodnocení jim pomáhá rozvíjet schopnosti hodnotit druhé a hodnotit sebe sama. Proto je důležité realizovat

sebehodnotící dovednosti žáků již od prvních let školní docházky a odnášet si schopnost kvalitního sebehodnocení ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život (Kolář, Vališová, 2009, s. 151-156).

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků se řídí § 51 až § 53 školského zákona č. 561/2004 Sb. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) klade důraz na to, aby bylo hodnocení uskutečňováno pomocí sebehodnocení rozhodující školy a průzkumů českého školního inspektorátu. Sebehodnocení škol se má stát základem pro sestavení každoroční zprávy o činnostech školy. V jeho kompetenci je ustanovit rámcovou strukturu, pravidla a uzávěrky pro sebehodnocení uskutečňované školami.

### **1.5.Funkce hodnocení**

Při hodnocení žáků je velmi důležité, aby se rozlišovaly různé funkce hodnocení, které mohou mít rozdílný dopad na psychiku žáka. Za důležité funkce by se měly považovat ty, které se týkají řízení učební činnosti žáků a rozvoje žákovy osobnosti. Právě o tyto funkce se zajímají Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 45) a následovně je klasifikují.

#### **Motivační funkce hodnocení**

Hodnocení má být žákovi účinnou a hodnotnou pobídkou k dalším učebním výkonům se zájmem být úspěšný a pochválený. Na jedné straně učitel může na základě příznivého výkonu žáka docílit zvýšení motivace v jeho učební činnosti, ale na straně druhé může být žák demotivován ze svého nedostatečného výkonu v rukou netaktního učitele. Je důležité si také uvědomit, že motivační funkci neplní hodnocení automaticky, ale vychází z podněcování a usměrňování učební činnosti žáků učitelem ve smyslu pozitivní motivace (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46).



### **Informativní funkce hodnocení**

Učitel prostřednictvím hodnocení předává informace o tom, jak se žák přiblížil k cílové normě a na jaké úrovni je jeho učební výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků. Tato zpětná informace se stává impulsem k dalším aktivitám žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48).

### **Regulativní funkce hodnocení**

Cílem hodnocení je regulace učební činnosti žáka. Žák se řídí tím, co jednotliví učitelé hodnotí a jak náročně hodnotí. V zájmu učitele je na základě hodnocení regulovat tempo i směr výuky žáků. V jeho kompetenci je žákovy nedostatky rozebrat, zjistit jejich příčinu a navrhnout způsob jejich odstranění.

Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 50) poukazují na příklad, ve kterém se učitelka vrací k zapomenutému učivu kvůli zopakování učiva a vyhnutí se nedostatečnému hodnocení.

### **Výchovná funkce hodnocení**

Ať učitel chce nebo nechce, školní hodnocení vždy působí na žákovu osobnost. Pozitivní hodnocení významně posiluje žákovu sebevědomí a utváří celkově žákovu osobnost. V opačném případě může nevhodně zvolené nebo negativní hodnocení vyvolat v žákovi pocit méněcennosti a silně narušit některé oblasti v žákově osobnosti (Kolář, Šikulová, 2009, s. 52).

### **Prognostická funkce hodnocení**

Podstatou prognostické funkce hodnocení je předpověď další žakovy budoucí perspektivy. Na základě dlouhodobého pozorování žakových výkonů lze rozpoznat jeho možnosti a umožnit mu pomoc při rozhodování ve volbě jeho budoucího povolání nebo dalšího studia. V tomto směru je tato funkce velmi cenná, neboť může zabránit pozdějším neúspěchům a zklamání (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53).

## **Diferenciační funkce hodnocení**

Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 54) se vyjadřují ve své publikaci o této funkci následovně: *„Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých stejnorodých výkonnostních skupin. Tyto skupiny se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, nadáním apod. Ve školní praxi nemusí být tato funkce vždy využívána pozitivně. Typickým příkladem je schematické typizování či tzv. „škatulkování“, „nálepkování“ žáků“. Jeden takový příklad negativního škatulkování a nálepkování žáků uvádí Zdeněk Helus (1982, in Kolář, Šikulová, 2009, s. 54): „Je to typický dvojkař. Je vynikající sportovec. Je to šikovný žák. Z něj nikdy dobrý matematik nebude.“*

## **2. Formy hodnocení**

Formy hodnocení jsou všechny způsoby, jakými učitelé vyjadřují výsledky hodnocení. Nejčastějšími způsoby bývají jednoduchá verbální sdělení, kvantitativní hodnocení vyjádřené známkou, plusy, minusy nebo počtem bodů, obsahové analýzy výkonu či mimoverbální projevy. Je podstatné, aby učitel uměl využívat různých forem hodnocení a jejich prostřednictvím zvyšoval efektivitu učební činnosti žáků.

### **2.1. Kvalitativní hodnocení – slovní hodnocení**

Hana Andrášová (2006, s. 1-6) popisuje slovní hodnocení jako výpověď o činnosti, výsledcích učení nebo o chování žáka. V žádném případě by se nemělo týkat jeho osoby a vlastností. V dnešní době někdy i poměrně krátké slovní hodnocení vystihne žákův výkon mnohem důkladněji než známka.

#### **2.1.1. Načasování slovního hodnocení**

Schimunek (1994, s. 31) se zabývá slovním hodnocením velice intenzivně a na otázku „kdy hodnotit“ odpovídá jednoduše: „ *Ihned nebo tak rychle, jak to jen jde.*“ Bohužel je v praxi nutné hodnotit výkony až v době volna (např. písemné práce). Přesto by měli být žáci informováni o svých výkonech co nejdříve, protože výchovná účinnost hodnocení dosahovaných výkonů s narůstajícím časovým odstupem značně klesá.

#### **2.1.2. Způsoby správného slovního hodnocení**

Často se klade důraz na to, že účinnost hodnocení závisí kromě výše zmíněného správného načasování i na struktuře osobnosti dítěte. Je dokázáno, že extrovertní dítě snáší lépe, pokud dostane „co proto“, ba naopak introvertní dítě má výraznější potřebu chvály. Důležitým faktorem hodnocení se stává i publikum. Zesměšnění či pokárání před celou třídou by mohlo mít negativní následky na káraného žáka, ale i pochvala může vést žáka například k nafoukanosti, aroganci a povrchnosti. Průzkumy v bývalé Německé demokratické republice ukázaly, že se na základních školách příliš málo chválilo nebo byla pochvala spojená s pokáráním: „*To, jak Simona dneska*

*spolupracovala, bylo příkladné, velmi se mi to líbilo. Martin ovšem zase nic neřekl.*“ Vyučování bylo vedené direktivně za účelem dosáhnout určitých cílů a žáci přitom byli často komandováni. Dnes se spíše zdůrazňuje, že nadměrné kárání zpomaluje aktivitu žáků. Na kvalitní učitele se klade spousta nároků, co se týče jejich povahových vlastností. Nejdůležitější z nich je samozřejmě vrchovatá míra trpělivosti a asertivity. Učitelé by neměli být ukvapení ve svém vyjadřování a předcházet afektivním reakcím. Učitelé by měli využívat při hodnocení svoji fantazii a v průběhu své pedagogické praxe stále měnit formu hodnocení. To souvisí s tím, že se mění i děti a často se začínají bránit, aby se s nimi jednalo jako s malými. Děti se na druhém stupni základních škol nacházejí ve velmi citlivém období svého života. Jsou velmi zranitelní, a proto si musí učitelé dávat pozor, jakým způsobem s nimi hovoří a hodnotí je. Většina dětí například nepochopí ironii a sarkasmus jako určitý druh humoru a v souvislosti s hodnocením to mohou považovat za diskriminaci spíše než pochvalu (Schimunek, 1994, 32-35).

Hana Andrášová (2006, s. 8-9) navíc dodává, že by slovní hodnocení nemělo srovnávat výkony žáků s ostatními žáky a vymezuje některé srovnávací výrazy učitelů, které by se ve slovním hodnocení neměly vyskytovat: *„Patříš k výborným žákům naší třídy, v matematice patříš mezi nejpohotovější a nejbystřejší, nebo dokonce - Jsi trochu pomalejší, než ostatní děti.*“ Dobré či nadprůměrné schopnosti žáků se dají vyjádřit i bez srovnávání. Stejně jako srovnávání na žáky působí negativně rozkazovací způsob. Na některé žáky působí příkaz spíše pasivně a někteří naschvál neuposlechnou příkaz kvůli samé podstatě toho, že něco musí. Učitelé by se měli také vyvarovat častých pochval žáků. Pochvaly totiž mohou vyvolat v žácích vnější motivaci a učí se proto, aby získali pochvalu nebo se zavděčili druhým.

### **2.1.3. Slovní hodnocení jako zdroj nálepkování**

Jan Slavík (1999, s. 146) ve své práci poznamenává, že školní hodnocení často hraje roli nálepky, podle které je člověk klasifikován jako celá osobnost. Výkony žáků nejsou posuzovány podle úspěchů a neúspěchů jednotlivých žáků, ale na základě výroků jejich vlastních schopností. V důsledku toho se žáci často podceňují a vnímají neúspěch jako svoji vlastní chybu, že jsou nemožní, nešikovní a hloupí, což často vede k úplné rezignaci. Nálepky nevznikají z ničeho nic, ale předchází jim opakované chování

určitého žáka. Například nepořádnost. Je velmi snadné si utvořit nálepkou o dítěti, které je nepořádné, a na základě tohoto vědomí ho také hodnotit. Je nesmírně těžké se takové nálepky zbavit. Skutečnost, že nepořádník uklidí, vyvolává pocit, že je to pouze náhoda a ne snaha se polepšit. Nálepky však nemusí být pouze negativního charakteru, ale také pozitivního. Někteří hodní, zodpovědní, šikovní a vzorní žáci vnímají tyto nálepky spíše jako určitou zátěž a břemeno, aby tuto nálepkou neztratili nebo v opačném smyslu, aby se jim spolužáci neposmívali za stále pozitivní hodnocení. Nálepky se vyjadřují nejčastěji formou přídavných a podstatných jmen, což je posuzováno jako nevhodné. Učitelé by se jich měli vyvarovat a snažit se je nahradit za pomoci popisu pozorovatelného chování žáků: „*Domácí úkoly jsi měl vždy v pořádku, nestalo se, že bys nedodržel dohodu.*“

RVP nabízí slovní hodnocení jako jednu z dalších možností kromě stále nejběžnější formy klasifikace, která se bohužel často uděluje žákům subjektivně. Mnoho učitelů se však možnosti hodnotit slovně vyhýbá z toho důvodu, že neví, jak na to. Zde mohou krásně posloužit kritéria hodnocení a deskriptivy z Evropského referenčního rámce (Markéta Bilancová, Eva Lorencovičová a Jan Netolička, 2009, s. 49).

## **2.2. Forma kvantitativního hodnocení**

Nejčastější způsob kvantitativního hodnocení je vyjádření výkonu žáka známkou podle klasifikační stupnice, případně používání plusů a minusů, které se stává mezi učiteli stále častějším hodnocením. Známkou by měl učitel předávat žákům i s jasným odůvodněním. S klasifikační stupnicí je svázáno i vyjádření hodnocení počtem bodů, přičemž bodový systém může mít různou povahu. Výkony se mohou posuzovat i na základě procentuálního výpočtu nebo výpočtem dobře splněných úkolů a výpočtem chyb (Kolář, Vališová, 2009, s. 93).

### **2.2.1. Klasifikace**

Na počátku 90. let 20. století začaly probíhat časté diskuse o neblahých účincích a dopadech známkování na psychiku žáků. Hlavními argumenty byly úzkost, strach ze školy, psychické napětí žáků, které vedly ke snižování jejich výkonu, morální deformaci

(např. vyhnutí se špatné známce, užívání podvodů k získání dobré známky) nebo negativním postojům ke vzdělávání jako takovému (Kolář, Vališová, 2009, s. 79).

Často je známka kritizována za to, že přináší negativní atributy do školství. Šalva Alexandrovič Amonašvili (1987, in Kolář, Vališová, 2009) uvádí na základě své praxe, že pokud děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, vracejí se k nim málokdy zpět, aby je doplnily, zdokonalily nebo upřesnily. Děti projevují tendence „učit se kvůli známám“ již od třetí třídy a tento přístup k učení se mění až ve vyšších ročnících.

Podle Wilfrieda Helmse (1996, s. 68) známky nesdělují žádné absolutní pravdy. Ten, kdo má špatné výsledky v angličtině, se může naprosto bez problému dorozumět v cizí zemi. Zámka neříká jednoznačně, co žák v daném předmětu umí, protože se může hůře soustředit a vědomosti, které doma uměl výborně, se mu při písemné práci mohou vytratit, což je vyvolané strachem ze selhání. Zámky jsou velmi subjektivním způsobem hodnocení. Při hodnocení známkami je podstatné, v které třídě či škole se jednotlivý žák ocitá. Některé děti mohou mít tu smůlu, že se ocitnou ve výkonnostně velmi silné škole nebo třídě, přitom jinde by se stejnými výsledky mohly mít známky lepší. Může také dojít k situacím, kdy žák sice napíše dobrou práci, ale učitel ji nepovažuje za nejlepší ve třídě a ohodnotí ji nižším klasifikačním stupněm.

Zámka je číslice, která zaznamenává určitou informaci o podaném žákově výkonu. Žádnou jinou informaci nepodává a v tom spočívá její velká slabina, ale zároveň síla. Ve skutečnosti je známka jednou z nejjednodušších forem ohodnocení vypovídající o tom, kde se žák podle výsledků testu ve vztahu k výkonu nachází (Slavík, 1996, 124).

Renata Otépková (2006, s. 30-31) ve své diplomové práci zmiňuje analytické a globální známkování: „Při analytickém známkování se uskuteční podrobná analýza výsledků žáka. Výsledky učení se rozdělí na jasně rozlišitelné prvky, které se hodnotí. Příkladem analytického hodnocení může být diktát. Při hodnocení výkonu žáka učitel v diktátě zkontroluje celý text a určí počet pravopisných chyb. Podle známkovacího klíče, který si předem stanovil, přiděluje známku.“

Tab. 1: Příklad známkovacího klíče

Počet chyb	Známka
1 – 2	1
3 – 6	2
7 – 9	3
10 – 15	4
nad 15	5

Zdroj: Renata Otépková, 2006, s. 31

*„Tímto způsobem se známkuje i výsledky v matematice, písemné práce slovní zásoby v cizím jazyce nebo testy vědomostí a zručnosti. Opakem je globální známkování, při kterém se hodnotí výkon jako celek, přičemž učitel neopomíjí sledovat menší úseky výkonu. Globálně se hodnotí například ústní zkoušení žáka, kresba, projekty apod. Ve srovnání s analytickým známkováním je náročnější na přesnost. Učitelé musí být velice pozorní a vysoce kvalifikovaní profesionálové. Analytické známkování je náročnější na přípravu.“*

Jarmila Skalková (1995, s. 198) upozorňuje na to, že známky dnes bývají zneužívány jako nátlak, forma zajišťování kázně a pořádku, a dokonce jako prostředek trestu. Působí negativně i tzv. „známkovací mánie“, která může vést ke snižování hodnoty známek.

Hana Andrášová (2006, s. 7) uvádí závažná rizika, která známkování v dnešní době přináší:

- „vyjadřují velice chudě jen jeden dílčí aspekt procesu vzdělávání,
- známky by měly sice vyjadřovat pouze úroveň zvládnutí jednotné normy, jsou však zatíženy různými chybami – do hodnocení výkonu se promítá chování žáka

*(jeho pílě, soustředěnost, „zlobení“), složení třídy, osobní vztahy, ohled na výkony v jiných předmětech atd., což jejich výpovědní hodnotu značně snižuje,*

- *vedou k třídění dětí a tím i k jejich nálepkování, což má efekt 'sebenaplňující se předpovědi',*
- *stávají se samy o sobě cílem snažení, samotný proces učení je degradován na pouhý prostředek k získání známky – jinými slovy přesouvají učení z vnitřní motivace do oblasti motivace vnější, se známým efektem – když to není na známku, není důvod se snažit,*
- *jsou zdrojem stresu“.*

### **2.3. Další formy hodnocení**

Kromě známkování a slovního hodnocení se díky objevování nových trendů a humanizace vyučování objevuje celé bohatství forem hodnocení. Mezi jednoduché mimoverbální hodnocení patří úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se, gesto vyjadřující potěšení nebo zamítnutí, dotyk učitele (pohlázení, podání ruky, poklepaní na rameni). Některé děti v určitém věku pocítují tyto formy hodnocení intenzivněji a emocionálněji než jiné a je důležité, aby je učitelé používali velmi opatrně (Kolář, Vališová, 2009, s. 93-94).

Další formou hodnocení je jednoduché verbální hodnocení. Například: *„ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima nebo kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...)“*. Velmi oblíbená forma hodnocení k označení žáků podle výkonnosti či chování je lokace, která zahrnuje i dobře známou tzv. „oslovskou lavici“. Do této lavice si učitel usazuje žáky, které považuje za slabší nebo si neposlušného žáka naopak může posadit blíž k tabuli (Kolář, Vališová, 2009, s. 93-94).



### 3. Hodnocení a klasifikace českého jazyka

Od 1. 9. 2013 je platný upravený RVP pro základní vzdělávání. Je vydáván v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., kterým se řídí i hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) klade důraz na to, aby bylo hodnocení uskutečňováno skrz sebehodnocení rozhodující školy a průzkumů českého školního inspektorátu. Sebehodnocení škol se má stát základem pro sestavení každoroční zprávy o činnostech školy. V jeho kompetenci je ustanovit rámcovou strukturu, pravidla a uzávěrky pro sebehodnocení uskutečňované školami. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí, z nichž jednou je právě jazyk a jazyková komunikace, které se realizují ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, cizí jazyk a od 1. 9. 2013 nově další jazyk (MŠMT, s. 15).

Vzdělávací obsah oboru český jazyk a literatura má komplexní charakter a pro přehlednost je rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Ve výuce se jednotlivé složky vzájemně prolínají.

#### 3.1.1. Hodnocení jazykové složky českého jazyka

Při klasifikaci v jazykovém vyučování hodnotí učitel míru schopnosti vyjadřování, především vyjadřovat se výstižně a správně ve spisovném jazyce (Čechová, Styblík, 1989, s. 61-62).

Jiří Kostečka (1993, s. 47) v jazykové složce českého jazyka hodnotí tyto dílčí aspekty: *„Spisovné vyjadřování, komunikativnost, výstižnost, přesnost, jazykovou vhodnost a správnost, stupeň uvědomělosti při ovládnutí učiva, faktografické znalosti jazykového systému a schopnosti a dovednosti aplikovat je na jazykovou praxi a při řešení produkčních úkolů, soustavnost a aktivitu v práci, zájem o předmět a jazykový talent.“*

Písemné zkoušení je v českém jazyce nejpřirozenější způsob hodnotící činnosti. Nejčastěji se jedná o slohové práce a diktáty, ale používají se i jiné formy jako jsou testy nebo určování jazykových jevů. Písemné zkoušky bývají hromadné, dávají tedy

možnost výkony žáků porovnat a ukazují, jak žáci učivo zvládají a co jim dělá naopak potíže. Jsou důležité stejně jako zkoušení ústní, které nesmí být opomíjeno. Při ústním zkoušení si učitel může ověřit skutečnou míru ovládnutí učiva i s myšlenkovými pochody, schopnost pohotově reagovat a zároveň může přihlížet k vyjadřovacím schopnostem, které jsou s českým jazykem spjaty.

Na konci klasifikačního období mají žáci obvykle více známek z českého jazyka než z jiných předmětů. Tyto známky se týkají různých složek českého jazyka, mají rozdílnou váhu pro vyučujícího, a tudíž z nich nelze vypočítat aritmetický průměr. Často se výsledky žáků v českém jazyce liší, stejně jako tomu může být i v jiných předmětech. Příčiny zaostávání mohou být různé. Žáci nepracují se stejným úsilím a zájmem jako ostatní, někdy se projevují nedostatky žáků z nižších tříd, zdravotní stav žáka, nesoulad v rodině nebo negativní vztah žáka k učiteli. V zájmu učitele je tyto zábrany a nedostatky žáků odstraňovat a v každém případě se snažit vyjádřit, že ho neúspěchy žáků mrzí a naopak každý úspěch těší.

Marie Čechová a Vlastimil Styblík (1989, s. 64) rozlišují hodnocení a klasifikaci jazykové složky českého jazyka následovně:

- *„kvalita vyjadřování: výstižnost, přesnost a jazyková správnost; mluvený projev: plynulost a jistota vyjadřování; zachovávání spisovné výslovnosti celkové kultivovanosti v projevech mluvených; dodržování pravopisné kodifikace v projevech psaných,*
- *znalost předepsaného učiva a stupeň uvědomělosti v jeho ovládnutí; úroveň jazykového myšlení a povědomí,*
- *dovednost aplikovat znalosti v praxi, stupeň samostatnosti v řešení úkolů,*
- *soustavnost a aktivita v práci, projevovaný zájem o předmět“.*

### **Klasifikace pravopisu a diktátů**

V současné době se stále větší pozornost přikládá pravopisné stránce jazyka. Učitelé by neměli své úsilí zaměřovat jen na zlepšení pravopisné úrovně žáků a neměli by odsuzovat žáky, kterým činí pravopis značné potíže. Často se může jednat o dyslektiky a dysgrafiky. S přeceňováním pravopisu souvisí také klasifikace slohové práce podle

počtu pravopisných chyb nebo neúměrně přísná klasifikace diktátů. Učitelé často snižují známku za každou chybu o jeden klasifikační stupeň dolů. Na základě tohoto faktu se stále více ozývají požadavky, aby byla přesně stanovena tabulka pro klasifikaci diktátů, což znamená určit počet chyb, dle kterých má učitel známkovat daným klasifikačním stupněm. Tento návrh se stává tématem k diskusi, protože není jednoduché utvořit takto mechanickou tabulku. Hlavním důvodem je především to, že diktáty se mohou lišit svojí náročností, a proto je nesmyslné vycházet z přesně definovaných kritérií. Podstata správného hodnocení pravopisu záleží také na správném připravení žáků na testování, a na tom, zda nebyly opomenuty nějaké typy pravopisných jevů. Prověřování pravopisu je samostatným problémem hodnocení. Je těžké rozhodnout, zda jeho význam přeceňovat nebo podceňovat. Má-li žák všechny zásadní pravopisné jevy probrány, je užitečné prověřovat jejich znalost cílenými diktáty, tj. diktáty specializovanými na jistý omezený soubor jevů. Tímto způsobem je možné oprášit všechny nejobtížnější pasáže českého pravopisu. Na závěr se zadává diktát souhrnný „na všechno“, který má ověřit účinnost celého pravopisu (Kostečka, 1993, s. 52-53).

Pokud mají žáci problémy v pravopise, je nutné, aby se jim stále vštěpovaly potřebné mluvnické vědomosti a dovednosti. V první řadě by měli ovládnout tvoření slov, základní učivo z tvarosloví (např. bezpečně poznat slovní druhy) a základní skladbu věty (např. bezpečně poznat, co je ve větě podmět a co přísudek). Je důležité, aby žáci věděli, jak každý pravopisný jev správně odůvodnit (např. proč napsat tvrdé nebo měkké i/y). Žáci by měli dospět k automatizaci pravopisu, tj. k takové zběhlosti v psaní, kdy grafické zaznamenávání projevu zbytečně neodvádí jejich myšlení od věcné stránky projevu. Proto je důležité průběžné opakování pravopisu např. pravopisnými rozbory nebo diktáty v učebnicích. V neposlední řadě je nezbytné věnovat pozornost opravování pravopisných chyb. Je třeba zajistit, aby žáci provedli opravu tak, aby z ní měli užitek, což znamená, že musí přesně vědět, proč má být provedena a jakým způsobem (Čechová, Styblík, 1989, s. 159-166).

Klasifikace diktátů by měla být diferenciována podle nasycenosti jevů (tj. podle toho, zda jde o diktát cílený, v němž se jevy kumulují, nebo o diktát nespecializovaný). Je nutno vzít v úvahu, zda byl chybný jev již dříve probrán a procvičen. Za velké chyby je považován nesprávný pravopis v těchto jevech: „*Jakékoli i/y, bě/pě/mě/vě a jejich*

*varianty, velká písmena, předpony a předložky s/z, skupiny souhlásek (-nn-, aj.), asimilace a neutralizace, ú/ů, interpunkční znaménka (zejména interpunkční čárka).“ Za menší chyby jsou považovány ostatní „omyly“: „Vynechané diakritické znaménko, přesmyk hlásek, vynechané či zjevně nepozorností zaměněné písmeno apod.“ Pokud učitel klasifikuje diktát specializovaný (tj. s cíleně vybíranými jevy), je možné známkovat následujícím způsobem:*

Tab. 2: Klasifikace specializovaného diktátu

1 velká chyba + 1 malá chyba	Výborně
2 velké chyby + 1 malá chyba	Chvalitebně
3 velké chyby + 1 malá chyba	Dobře
4 velké chyby + 1 malá chyba	Dostatečně
5 velkých chyb + 1 malá chyba	Nedostatečně

Zdroj: Čechová, Styblík, 1989, s. 160

Pokud učitel sáhne k diktátu nespécializovanému (a tedy méně nasycenému pravopisnými jevy), za jednu velkou chybu se klasifikuje o stupeň dolů (Kostečka, 1993, s. 58-59).

### 3.1.2. Hodnocení slohové složky českého jazyka

Hodnocení slohové složky českého jazyka je považováno za nejnáročnější pedagogickou činnost v rámci českého jazyka vůbec. Její obtížnost vyplývá z komplexní povahy posuzování pracovního výkonu. Na rozdíl od hodnocení diktátů slohové práce nelze hodnotit způsobem správně nebo špatně. Učitel musí eliminovat svůj intuitivní subjektivní přístup a zvolit analytický postup hodnocení. Nejdříve posuzuje učitel obsahovou stránku slohového útvaru, kde hodnotí vztah žákova obsahu práce k vymezenému tématu. Zaměřuje se na to, co se skrývá za vnější podobou žákova vyjádření. Všimá si úrovně žáka, jeho citění a volní stránky písemné práce, jaké stanovisko zaujímá, zda stojí za svým názorem a jakou k tomu využívá argumentaci. Na druhém místě učitel hodnotí slohovou složku práce. Podstatou tohoto kritéria je vztah k záměru projevu a jazykovému ztvárnění. Témata slohových prací lze zpracovat pomocí různých forem. Nejznámějšími jsou například vypravování, popis, líčení, reportáž, výklad aj. Při hodnocení se posuzuje výstavba textu jako celku i jeho částí,

koherence textu, dodržování plynulé linie textu, výstavba souvětí a vět. Důležité je, aby pisatel správně vystihl myšlenkové procesy a nedošlo k posunu ve významu textu vlivem nevhodně zvolené stavby vět nebo výběru slov. Úplně nakonec se v rámci slohové práce hodnotí i stránka jazyková v užším slova smyslu. Tato stránka zahrnuje lexikální, gramatickou a pravopisnou úroveň písemné slohové práce. Posuzuje se volba slov z hlediska významu a z hlediska slohové vhodnosti, stavba vět z hlediska gramatické správnosti (Čechová, Styblík, 1989, s. 238-240).

Jiným způsobem nahlíží na hodnocení žáků ve slohových pracích Jiří Kostečka (1993, s. 48). Vymezuje základní kritéria pro hodnocení slohové složky českého jazyka: „*Styl a stylistika, slohotvorní činitelé, funkční styly a jejich prolínání, slohové postupy, útvary a jejich prolínání, požadavky na kultivovaný projev, funkčnost.*“

Požadavky na kultivovaný projev zahrnují spisovnost a slohovou vytříbenost. Slohovou vytříbeností má Jiří Kostečka na mysli věcnou správnost, přehlednost a srozumitelnost. Co se týče klasifikace, ve slohové složce českého jazyka trápí češtináře zejména úniky od tématu a od slohového postupu, útvaru či funkčního stylu. Někteří učitelé za tyto nedostatky snižují známku až o tři klasifikační stupně, např. záměny úvahy a výkladu. Jiří Kostečka doporučuje nezadávat příliš často domácí slohovou práci, neboť žáci často opíší celou pasáž z knih, časopisů nebo internetu. Pokud jde o pravopis, klasifikace se řídí mírnějším posuzováním chyb, kdy malé chyby k velkým jsou v poměru 3:1, nikoli 2:1 jako u diktátu (Kostečka, 1993, s. 60-63).

Tab. 3: Klasifikace slohové stránky českého jazyka

Základní známka za myšlenkovou, jazykovou a stylistickou úroveň práce	Počet pravopisných chyb (velkých, tj. už po převodu malých na velké)					V Ý S L E D N Á
	0 1 2	3 4	5 6	7 8	9 a více	
1	1	1	1	1	1	
2	2	2	2	2	2	
3	3	3	3	3	3	
4	4	4	4	4	4	
5	5	5	5	5	5	

Zdroj: Jiří Kostečka, 1993, s. 63

Hodnocení písemných slohových prací bývá učiteli posuzováno jako poměrně obtížné. Hlavní úskalí spatřují učitelé v tom, že je vzniklý text přímo vybízí k tomu, aby byl hodnocen z několika hledisek, ale učitelé nejsou často dostatečně odborně připraveni na to, aby si stanovili základní kritéria, z nichž budou při hodnocení vycházet. Často chybují právě v tom, že hodnotí pouze pravopisnou stránku písemných slohových prací a jiná kritéria opomíjejí. Proto je velmi důležité řídit se při hodnocení slohových prací základními otázkami: *„Zvládl student daný slohový útvar? Jde vsutku o statický popis, výstižnou charakteristiku osoby, vypravování se zápletkou a gradací napětí? Zkonkretizoval žák vhodně zadané téma? Zvolil zajímavý, neotřelý příběh při zpracování vypravování na zadané téma? Je vzniklý text logicky členěn? Zahrnuje úvod, stat', závěr? Jaké jsou vyjadřovací a formulační schopnosti žáka? Je text srozumitelný? Objevují se alespoň náznaky postupně utvářeného individuálního stylu? Jak je bohatá žákova slovní zásoba? Jaká je pravopisná úroveň textu? Jaká je grafická úroveň textu? Nejde jen o úhlednost a úpravnost rukopisu, a s tím související čitelnost textu, ale hodnotí se i rozložení textu na ploše, vhodné vynechávání řádků, kombinace běžného písma s tiskacími literami aj.“* Pokud se ke každému kritériu přiřadí odpovídající známka na běžné škále 1 až 5, dojde se snáze k celkovému hodnocení. Každá známka může být navíc doplněna o slovní hodnocení a může poukazovat na nedostatky, kterých by se měl žák příště vyvarovat. Často se stává, že žákům není jasné, co se skrývá za udělenou známkou, např. co způsobilo, že práce, v níž není mnoho pravopisných chyb, je hodnocena jako dobrá, a že je stejně zhodnocena i práce, která se více „červená“ (Dokoupilová, Gejgušová, Pravdová, Tomášek, 2010, s. 48-49).

### **3.1.3. Literární složka českého jazyka**

Při hodnocení čteného literárního textu rozlišují Ján Jurčo a Viliam Obert (1984, s. 164-165) dvě úrovně. Nejprve je to úroveň obeznámení se s textem a pak úroveň porozumění a chápání literárního textu. V první úrovni učitelé hodnotí čtení textu se zřetelem na rychlost čtení a na chybné čtenářské výkony (např. počet chyb a jejich charakter, návyky při čtení, tréma, rychlost čtení, případná dyslexie, neuróza, pohodlnost, zrakové poruchy). Ve druhé úrovni porozumění textu by měl být žák schopen odpovídat na otázky, co si zapamatoval a jak si osvojil přečtený text. Otázky mohou směřovat k ději obsahu a základním vztahům textu. Učitelé si všímají

kvalitativní stránky vyprávění, bohatosti informací, které žák postřehl, hloubky porozumění aj.

Při hodnocení tvořených projevů žáků např. při přednesu nebo dramatickém ztvárnění literárního textu učitelé posuzují úroveň estetických znalostí z oblasti umění. Při recitaci dále berou v úvahu hlasovou intonaci, vyslovování hlásek, zachovávání pauz mezi slovy a větami nebo dramatickou gradaci textu (Jurčo, Obert, 1984, s. 165).

Hodnocení žákových aktivit při práci s literárním textem je poměrně složitá diagnostická činnost a vyžaduje dlouhodobé systematické pozorování. V průběhu pozorování učitelé zkoumají úroveň žáků v ovládnutí literárně-historických souvislostí a literárně-teoretického pojmosloví, úroveň abstraktního myšlení, nadání žáka při orientaci v politických a světonázorových postojích, úroveň vyjadřovacích schopností (např. stylizace, obratnost, zájem, zodpovědnost, názorové myšlení, míra abstrakce, logika procesu myšlení atd.), úroveň mimoverbálního projevu (např. mimika, gestikulace), hloubku žákových dojmů, temperament, zájem, úsilí, vnitřní disciplinovanost atd. (Jurčo, Obert, 1984, s. 165-166).

Do celkového hodnocení se často započítává úroveň čtenářské a literární aktivity žáků, tzn. zájem o čtení knih a děl umělecké literatury, dětských a mládežnických časopisů, vlastní literární tvořivost, zájem o kulturní dění a aktivní podíl žáků na uměleckém a kulturním životu ve škole a mimo něj (Jurčo, Obert, 1984, s. 166).

## **4. Hodnocení anglického jazyka**

### **4.1. Anglický jazyk jako náročný a těžko hodnotitelný vyučovací předmět**

Někteří žáci i učitelé by byli schopni uvést spoustu důvodů, proč jim připadá anglický jazyk příliš složitým vyučovacím předmětem ve školách. Jako nejčastější problémy uvádí, že se anglický jazyk jinak čte a jinak píše, maminka nebo tatínek žáků nemají talent na jazyky (tudíž se s nimi doma nemohou na tento předmět připravovat) nebo žákům připadají hodiny angličtiny nudné a hlavně jazyku nerozumí. Jestliže se žáci potýkají s takovými úskalími, je jasné, že se některá z nich odrazí i v jejich výsledcích. Mezi žáky nastávají v anglickém jazyce výrazné rozdíly a právě ty se odrážejí i do hodnocení žáků učiteli (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 17).

Pro většinu žáků hlavním motivačním charakterem stále zůstávají dobré výsledky a úspěch, který jim zvyšuje sebevědomí. Proto je důležité, aby učitelé motivovali i ty žáky, kteří nenašli v angličtině takové zalíbení a mají horší výsledky. Tito žáci nemají pro anglický jazyk předurčené vlohy a bez motivačního působení učitelů by byli hodnoceni stále špatnými známkami, což často mívá pro žáky demotivační charakter. Angličtina některé žáky sice nemusí zajímat, ale mohou si najít zalíbení v neobvyklých a zábavných činnostech, které pro ně učitel připraví a se kterými se v jiných předmětech třeba nesetkávají. Učitel tím u těchto žáků probudí aktivitu a zároveň může získat i lepší výsledky (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 18).

### **4.2. Způsoby získávání podkladů pro hodnocení žáků v anglickém jazyce**

V rámci anglického jazyka existuje spousta způsobů, kterými lze zjišťovat žádané informace či výkon po žácích. Na základě těchto způsobů učitelé následně žáky hodnotí.



### **Question and answer**

Jedná se o jednoduché otázky, které často následují text nebo jsou součástí interview. Mohou vyžadovat krátkou nebo dlouhou odpověď (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 38).

Např.: *What is the (family) relationship between David Copperfield and Mr Murdstone?*

### **True/False**

V tomto případě žáci vyjadřují stanovisko k danému sdělení správně/špatně. Tento způsob může mít také podobu otázek, přičemž je odpověď ano/ne (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 39).

Např.: *Addis Ababa is the capital of Egypt. Is Addis Ababa the capital of Egypt?*

### **Multiple-choice**

Otázka se skládá ze samotné věty (stem) a několika možností (options). Možnosti jsou většinou tři nebo čtyři, z nichž žák vybírá tu správnou (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 39).

Tento způsob je velmi jednoduchý na opravování a navíc může být používán pro testování izolovaných slov, slov ve větném kontextu nebo slov v celém textu. Na druhou stranu bývá kritizován, protože si žáci mohou vybrat odpověď eliminováním ostatních možností. Dále testuje pouze rozpoznání významu slova a ne schopnost tvořit slovo. Tento typ testu není tak jednoduchý na přípravu. Možnosti slov jsou vybírány na základě nějakého podnětu, např. synonym, matoucích slov, slov s podobným zvukem nebo podobným hláskoslovím (Thornbury, 2002, s. 132-133).

Např.: *A person who writes books is called...*

- a) *a booker*
- b) *an editor*
- c) *an author*
- d) *a publisher*

### **Gap-filling and completion**

Při tomto způsobu musí žák doplnit větu buď doplněním mezery, nebo dokončením věty. Mezera může, ale také nemusí být naznačena mezerou, pomlčkou nebo několika tečkami. Doplněvané slovo může být nabídnuto nebo k němu může být poskytnuta nápověda (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 39).

Např.:

- *They ... (go) to Australia in 1980.*
- *They ... to Australia in 1980. (go)*
- *A ... is someone who writes books.*
- *I've seen that film. (never)*

### **Matching**

Student má za úkol spojit k sobě dvě skupiny slov, frází nebo vět na základě vyhledání vhodného protějšku (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 39).

Slova mohou být spojována na základě významu, synonym, antonym nebo kolokací (Coombe, 2011, s. 118).

Např.:

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| • <i>Large</i>   | • <i>Small</i> |
| • <i>Unhappy</i> | • <i>Many</i>  |
| • <i>A lot</i>   | • <i>Big</i>   |
| • <i>Little</i>  | • <i>Sad</i>   |

### **Dictation**

Učitel diktuje žákům pasáž nebo výběr slov, které žáci zapisují (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 40).

## **Cloze**

Slova jsou v textu vynechaná v určitém intervalu (např. každé sedmé slovo). Žáci mají za úkol je vyplnit na základě významu. První dva řádky bývají už vyplněné pro pochopení situace (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 40).

Např.: *The family are all fine, though Leo had a bad bout of flu last week. He spent most of his time lying on the sofa watching ... when he wasn't sleeping! His exams ... in two weeks, so he is ... about missing school, but has managed to ... quite a lot in spite ... feeling ill.*

## **Transformation**

Žáci mají za úkol změnit původní větu podle daných instrukcí. Například převést větu v přítomném času prostém do minulého času prostého (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 40).

Např.: Put into the past tense: *I go to school by bus.*

## **Essay**

Žáci mají za úkol napsat esej na zadané téma (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 40).

## **Monologue**

Žáci mají za úkol minutu nebo dvě hovořit na dané téma (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 40).

## **Labeling**

Za jednu z nejpoužívanějších technik testování slovní zásoby se považuje nálepkování, při němž mají žáci za úkol písemně označit slovo, které je ilustrativně znázorněno na obrázku. Tato metoda testování slovní zásoby je značně omezena na konkrétní podstatná jména, která mohou být jednoznačně nakreslena (Hughes, 2003, s. 149).

## Definition

Jiným způsobem testování je samotná definice slova, která poskytuje širší škálu slovní zásoby na rozdíl od nálepkování, které je omezeno pouze na konkrétní anglické slovo. Ne všechna slova mohou být jedinečně identifikovaná na základě definování. Některé definice mohou být vyloučeny synonymy slov, běžnějšími nebo jednoduššími slovy (Hughes, 2003, s. 150).

### 4.3. Bodování jednotlivých úloh anglického jazyka

Je důležité pečlivě si připravit systém, jakým budou učitelé jednotlivé úlohy anglického jazyka hodnotit a jakou jim budou přiřkládat důležitost. To může být velmi složité.

Markéta Bilancová, Eva Lorencovičová a Jan Netolička (2009, s. 41-42) se zabývají způsoby hodnocení jednotlivých úloh a uvádějí následující konkrétní příklad hodnocení jednotlivých úloh: *„Například budete mít 10 vět multiple choice, 10 vět gap filling a 10 vět na překlad a rozhodnete se udělit body podle obtížnosti při tvorbě odpovědi, tedy 1 bod za multiple choice – student jen vybere z nabízených možností (celkem 10 bodů), 2 za gap filling – student musí sám vymyslet správnou možnost (celkem 20 bodů) a 3 za překlad – student musí znát všechna slova a výrazy, sestavit správně větu atp. (tedy celkem 30 bodů). To se může zdát spravedlivé, ale ve výsledku, kdy žák může získat maximálně 60 bodů, je z toho 50 % ze schopnosti překládat. Netvrdím zde, že je to za každých okolností špatně, ale vrátíme-li se k otázce validity – co jsem chtěl/a testovat – bylo to skutečně překládané (nebo například užití časů apod.)? Na druhé straně, pokud bych i větám na překlad dal/a jeden bod, jak budu pracovat s tím, když například student udělá pravopisnou chybu? Půl bodu dolů? A co když udělá jednu chybu pravopisnou a jednu v gramatice, která ale nezmění význam? Anebo dvě pravopisné a jednu gramatickou? Uvedené významy Vám měly ukázat, že nelze na test jen tak „mrknout“ a říct si „tak třeba pět bodů“. Vy, jako jeho autor, musíte vědět, co chcete testovat a co je pro Vás v testu důležité, a dále se pak rozhodnout podle toho, jak je úloha nejen obtížná, ale i v celkovém testu důležitá. Snad ještě na závěr – pokud připravíte test a bude se Vám zdát vyvážený, nevyplácí se ho upravovat, aby maximální počet byl například 50 místo 46 nebo 100 místo 97 a lépe se distribuovaly body.*

*Většinou to má za následek právě ztrátu vyváženosti. Studenti samozřejmě také mají právo vědět, jak jsou jednotlivé úlohy hodnoceny. Můžete bodovou váhu jednoduše napsat přímo do testu, buď za zadání, nebo za testovou úlohu.“*

#### **4.4. Hodnocení jednotlivých typů úloh anglického jazyka**

Je důležité, aby si každý učitel zvolil při hodnocení jazykových úloh přehledný způsob označování chyb, např. podtržení, kolečko apod., a místo, kam bude psát body za jednotlivé části a výsledné body. Pokud bude systém stále stejný, žáci si na něj rychle zvyknou a vyznají se v něm. Učitelé by se měli snažit opravit a vrátit žákům test co nejrychleji, dokud jej mají v živé paměti, nebo ztrácí zpětně-vazebnou funkci (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 43).

Úlohy, které mají krátkou uzavřenou odpověď, je lehké hodnotit pouze rozhodnutím dobře/špatně. U opravy je nutné žákovi odůvodnit, proč a jak měl dospět ke správné odpovědi. Jestliže například u čtení vybral špatnou odpověď v úloze multiple-choice, je důležité mu říci, jaká byla správná odpověď a proč, eventuálně mu vysvětlit, co ho vedlo k výběru chybné odpovědi (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 47).

Úlohy s širokou otevřenou odpovědí jsou často učiteli považovány za obávanou oblast. Učitelé se vždy snaží o to, aby byli objektivní a dokázali známku žákům vysvětlit, a proto je důležité stanovit si kritéria hodnocení, která studentům podají jasnější přehled o jejich výkonu (Bilancová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 47).

#### **4.5. Hodnocení jazykových dovedností anglického jazyka**

##### **4.5.1. Hodnocení mluvnice**

Ur Penny (1996, s. 83) poukazuje na to, že v mluvnici dostává mnoho studentů pěkné známky za mluvnická cvičení a testy, ale na druhou stranu chybují v téže mluvnici při jiných jazykových dovednostech, např. při mluveném projevu nebo písemné slohové práci. Tuto problematiku vysvětluje tak, že žáci mluvnickou látku ještě plně neovládají a stále závisejí na monitorování mluvnické struktury. Ur Penny rozlišuje různé typy mluvnických aktivit, které jsou později podnětem pro hodnocení.

### **Uvědomování (Awareness)**

Poté, co se žáci seznámí s novou mluvnickou látkou, dostávají příležitost k diskuzi, při níž se musí soustředit na mluvnickou formu a význam. Např. podtrhávají všechny příklady minulého času, které se vyskytují v úryvcích nějakého článku v novinách (Ur Penny, 1996, s. 84).

### **Řízený dril (Controlled drill)**

Při této aktivitě žáci vymýšlí příklady probírané mluvnické látky. Tyto vzory mohou a nemusí být předurčeny učitelem či školní učebnicí. Např. žáci písemně nebo ústně napodobují modelový příklad s jinou slovní zásobou (Ur Penny, 1996, s. 84).

### **Významový dril (Meaningful drill)**

Odpovědi žáků jsou stále řízené, ale žáci jsou omezováni užším výběrem. Např. při procvičování přítomného času prostého mají žáci za úkol vybrat si kamarády a napsat o nich pravdivá sdělení podle modelového vzoru (Ur Penny, 1996, s. 84).

### **Pomocná významová cvičení**

Žáci vytvářejí své vlastní věty dle daného mluvnického vzoru, ale výběr slovní zásoby, který přitom použijí, závisí na nich. Učitelé mohou žákům poskytnout vodítko a žáci pouze doplní zbytek věty. Např. při procvičování podmínkových vět: „If I had a million dollars, I would...“ (Ur Penny, 1996, s. 84).

### **Volná větná skladba (Free sentence composition)**

Při volné větné skladbě je žákům poskytnut vizuální či situační podnět, který je vybízí k vytvoření svých vlastních odpovědí. Přitom jsou stále naváděni používat daný mluvnický model. Např. žáci při popisu obrázku musí dodržovat vhodný slovesný čas (Ur Penny, 1996, s. 84).

### **Větná skladba při diskuzi (Discourse composition)**

Žáci jsou při diskuzi vedeni k tomu, aby dodržovali vybrané mluvnické zásady. Např. učitel určí nějakou problematickou situaci, na kterou žáci hledají řešení. Při řešení problematiky musí žáci používat určitý mluvnický model (Ur Penny, 1996, s. 84).

### **Volná diskuze (Free discourse)**

Žáci opět diskutují na dané téma, ale nejsou omezováni používáním určité mluvnické struktury. Učitelé však očekávají, že žáci při výpovědi uplatní své dosavadní mluvnické znalosti a budou některé probrané mluvnické struktury používat (Ur Penny, 1996, s. 84).

#### **4.5.2. Hodnocení slovní zásoby**

Podle Scotta Thornburryho (2002, s. 129) je s hodnocením slovní zásoby spojováno mnoho aspektů. Nejprve je důležité, aby si učitel určil, který aspekt slovní zásoby chce hodnotit. Slovní zásoba může být hodnocena formálně, neformálně, jako součást rozsáhlého testu nebo testu zaměřeného pouze na slovní zásobu, v kontextu nebo mimo text. Důležitým faktorem je také, zda je slovní zásoba pro žáky aktivní nebo pasivní, což znamená, zda je uživateli jazyka aktivně používána nebo je pouze uložena v žákově vědomí, ale žák ji téměř nevyužívá. Scott Thornburry se zabývá i problematikou testování slovní zásoby. Neformální testování slovní zásoby založené na pravidelném opakování považuje za nejlepší typ hodnocení. Zdůrazňuje, že slovní zásoba, která je vyučována na konci minulé hodiny, by měla být testovaná na začátku hodiny příští.

#### **4.5.3. Hodnocení poslechu**

Rámcový vzdělávací program (2013, s. 26) vymezuje očekávané výstupy, které by měl žák zvládat po dokončení druhého stupně ZŠ v rámci všech dovedností cizího jazyka. Co se týče poslechu, očekává se, že žák:

- *„rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a zřetelně,*

- *rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat.*“

Aktivity, které bývají při poslechu hodnoceny, jsou např. srovnávání s predikcí tématu, následování instrukcí, doplňování vynechaných míst, zaznamenávání rozdílů nebo chyb, zaškrťování správných či chybných odpovědí, parafrázování, seřazení informací do správného pořadí, vyhledávání jednotlivých informací, vyplňování chybějících slov, spojování položek se stejným významem. Poté, co žáci dokončí přímý poslech, zodpoví otázky, na kterých se prokáže, jak správně porozuměli. Otázky mohou být různé. Buď mohou žáci vybírat z více poskytnutých možností (multiple-choice questions) nebo ze dvou odpovědí (true-false questions). Žáci by měli zvládnout vyřešit na základě poslechu problém a celou zprávu by měli zvládnout shrnout (Hartaňská, Gadušová, 1995, s. 53-58).

#### **4.5.4. Hodnocení čteného projevu**

Podle Jany Hartaňské a Zdenky Gadušové (1995, s. 56-57) lze během hodnocení četby cizího jazyka používat následující strategie:

- *„přizpůsobit pozornost materiálu,*
- *číst celý text, pochopit kontext a srovnat si fakta do souvislosti,*
- *číst rychle a získat hlavní myšlenku textu,*
- *být schopen předvídat neznámá slova a dedukovat jejich význam,*
- *číst mezi řádky, najít skrytý význam textu,*
- *číst pomalu a získat specifickou informaci v textu*“.

Učitel by měl poskytnout žákům možnost číst nahlas i potichu. Pokud čtou žáci potichu, ve třídě musí být naprosté ticho. O významové stránce textu, či skrytém významu lze následně po četbě diskutovat ve skupinách nebo ve dvojicích (Hartaňská, Gadušová, s. 58).

Frank Serafini (2010, s. 24) sleduje během samotného čtení, jestli žáci vyjadřují okamžité emoční reakce (např. smích nebo pláč), zda si zapamatovali důležité pasáže textu, zda se při čtení zastavují, aby pochopili děj, zda čtou nahlas nebo potichu. Při



hodnocení učitelé posuzují plynulost a tempo čtení. Poté, co žáci přečtou text, by měli být žáci schopni parafrázovat či shrnout děj, a vědět, jak příběh skončil. Žáci by měli být schopni zodpovědět otázky o tom, co četli nebo mohou odpovídat i jiným způsobem (např. nakreslit obrázek, předvést scénku apod.).

#### 4.5.5. Hodnocení písemného projevu

Rámcový vzdělávací program (2013, s. 26) vymezuje očekávané výstupy žáka v oblasti dovednosti písemného projevu. Na žáka jsou kladeny v této oblasti tyto požadavky:

- „vyplní základní údaje o sobě ve formuláři,
- napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat,
- reaguje na jednoduché písemné sdělení“.

Z hlediska dovednosti psaní mohou být hodnoceny dvě podoby této dovednosti, a to reprodukce a produkce. Písemná reprodukce zahrnuje různé formy záznamů jako je opisování, pořizování výtahů z textu apod. Formou reprodukce bývá ve školských podmínkách pořizování slovníčků, což je považováno za mechanický způsob učení a pro vývoj jazyka škodlivý. Na druhé straně produkce je založena na vytváření vlastních záznamů (Choděra, 2006, s. 79).

Tyto vlastní produktivní záznamy nejlépe shrnuje Penny Ur (2009, s. 165-166): „Slohová práce na téma...(má oblíbená kniha, ideální škola, aj.), instrukce k přípravě jídel, slohová práce na základě obrázků, popis pohledu z okna, popis osoby, imaginární popis osob z fotografie, odpověď na dopis, žádost o práci, novinová zpráva o imaginární události, popis zápletky na základě hudby a dojmů z ní aj.“

Mezi prvotní kritéria, která učitelé zkoumají, patří, zda žák zahrnuje všechny elementy úkolu specifikované v pokynech psaného textu. Nadále se zabývají tím, zda žák sděluje své myšlenky zřetelně nebo vyvíjí nápor na čtenáře. Záleží i na tom, komu je text určen, např. školní časopis pro studenty, vyprávění nespécifikovaným čtenářům nebo obchodní dopis školní sekretářce. Je důležité dodržet vhodný styl a žánr. V každém typu textu je nutné dodržet pravidla textového rozvržení, ať je to klasický dopis, zpráva s dílčím

titulkem nebo esej shrnující konečné vyjádření. Pro jednodušší srozumitelnost se musí text rozčlenit na odstavce. Často se v písemném projevu hodnotí textová soudržnost, zda žáci plynule navazují na předchozí text nebo je text pouze sériemi nesouvislých vět. Žáci by měli adekvátně používat rozsáhlou škálu spojovacích prostředků, lexikálních prostředků, kolokací a jiných výrazů. Učitelé posuzují monotónnost textu a jestli se jednotlivé žánry od sebe dostatečně odlišují. Například zda je ve formálním dopisu vyžadující informace dostatek frází týkajících se žádosti apod. Učitelé zkoumají rozmanitost slovesných tvarů a větné skladby ve vztahu k žánru a žakově úrovni. Je zbytečné, aby učitelé přísně hodnotili úzkou škálu slovesného času, neboť to některé žánry nevyžadují, např. dopis poskytující instrukce. Naopak je důležité, aby žáci používali souřadná i podřadná souvětí, správné větné struktury po slovesech nebo závislých předložkách apod. Důraz se klade na chybování žáků v termínech kolokací, derivací, závislých předložkách a gramatických lexikálních prostředcích. Podstatnou otázkou je, jak dobře ovládají žáci gramatiku, např. slovesné tvary, větnou stavbu, užití determinantů, předložky, shoda podmětu s přísudkem, souvětí souřadné a podřadné apod. (Neghavati, 2013, s. 10-21).

Amin Neghavati (2013, s. 10-21) rozlišuje hodnotící škálu devíti bodů dle splnění jednotlivých žakových dovedností. Žák získává plný počet bodů, pokud stoprocentně splňuje všechny pokyny zadaného úkolu, dodržuje soudržnost textu a členění textu do odstavců. Obratně používá rozmanitou škálu slovní zásoby a přirozeně reguluje lexikální prostředky pouze s drobnými chybami, nazývanými v anglickém jazyce „slips“, v překladu přeréknutí. Žák užívá flexibilně a přesně širokou škálu gramatických struktur. Na druhé straně žáci, kteří stěží reagují na zadané pokyny dodržované při písemném projevu, nevyjadřují žádné osobní postoje nebo vlastní stanovisko, podávají sice určitou myšlenku, ale nedokáží ji rozvinout, jsou většinou ohodnoceni níže na bodové stupnici. Tito žáci nedodržují dějovou posloupnost textu, jejich slovní zásoba je omezena a nejsou schopni ovládat správnou pravopisnou formu textu.

Markéta Bilancová, Eva Lorencovičová a Jan Netolička (2009, s. 47-48) uvádějí konkrétní příklad způsobu bodového hodnocení eseje v anglickém jazyce: „*Například se rozhodnu, že chci u eseje hodnotit obsah, relevanci, délku, počet chyb a organizaci a každému kritériu dám maximální počet bodů tři. Maximální počet bodů za celou esej je*

*tedy 15 bodů a hodnotím každé kritérium zvlášť. Pokud tedy žák má 3 body za obsah a 1 bod za chyby, ví, že to bylo obsahově výborné, ale že si příště musí dát větší pozor na gramatiku a slovní zásobu. Po půl roce třeba zjistíte, že žáci mají pořád problém s organizací, proto ji budete pečlivě procvičovat a na určité období ji dáte v hodnocení dvojnásobnou váhu. To záleží na Vás a na Vašich cílech v dané době, zásadní ale je, že žáci mají toto hodnocení dopředu znát.“*

#### **4.5.6. Hodnocení mluveného projevu**

Na základě RVP (2013, s. 26) a jeho očekávaných výstupů v rámci mluvení v cizím jazyce žák 2. stupně ZŠ:

- *„zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích,*
- *mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech,*
- *vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života.“*

Učitelé hodnotí mluvený projev žáků podle předem stanovených kritérií. Při hodnocení zohledňují dovednost žáků používat správně a vhodně anglickou mluvnici a používat bohatou slovní zásobu, která se týká zadaného tematického celku. Žáci by měli být schopni vyjadřovat se bez většího zaváhání a umět si předem naplánovat, o čem chtějí mluvit v souvislém projevu. Učitelé dále hodnotí výslovnost jednotlivých anglických slov nebo hlásek se správným důrazem a intonací a přihlížejí k množství svého vynaloženého úsilí porozumět tomu, co žáci říkají. Podstatná je také komunikativní interakce, při níž učitelé sledují vývoj diskuse a flexibilitu žáků odpovídat na pokládané otázky. Celkové ohodnocení vyplývá z výkonů žáků v jednotlivých dovednostech při mluveném projevu (Cliff, 2008, s. 20).

## 5. Současné problémy v oblasti školního hodnocení

Z. Kolář, S. Navrátil a R. Šikulová (1998, s. 7) vnímají hodnocení jako situace často velmi nepříjemné, stresující i trapné a to nejen pro hodnocené žáky, ale i pro hodnotící učitele. Na druhé straně však poukazují i na situace veselé, na které se dlouho vzpomíná. Konkrétně se vyjadřují takto: *„Hodnocení přináší radost, uspokojení, ale i spoustu slz a smutků, přináší napětí, ale i motivuje. Vytváří vztahy neporozumění až nepřátelství mezi učiteli a žáky, ale na druhé straně i vztahy vzájemného hlubokého pochopení a sblížení. Vede žáky ke zvýšeným výkonům, ale i k demobilizaci, ba bohužel někdy i k pokusům o sebevraždu.“*

### 5.1. Objektivita školního hodnocení

V rámci problematiky školního hodnocení se neustále diskutuje o tom, zda může být školní hodnocení spravedlivé a ryze objektivní. Žádný člověk, tedy ani učitel, není neomylný a hodnotit vlastnosti a znalosti někoho jiného jen na základě kontaktu mezi žákem a učitelem ve škole není jednoduché. Proto se v každém procesu hodnocení objevuje příměš subjektivity, kterou přináší osobnost pedagoga.

Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 213) upozorňují na to, že se do procesu hodnocení prolínají sociální vztahy, což znamená chvilkové nebo dlouhodobé sympatie či antipatie učitele k žákovi, případně i učitele k rodičům. Může se jednat například o zevnějšek žáka, jeho chování, prospěch v ostatních předmětech, povahové vlastnosti žáka, ale třeba i sociální postavení rodičů, protekce atd.

J. Slavík (1999, s. 67) mluví o těchto případech spíše jako o neuvědomovaných vlivech, kterých si učitel není ve většině případů vědom, a proto by bylo nespravedlivé jej za toto zkreslené hodnocení vinit. Dále ale upozorňuje na to, že pokud žák nerozumí učitelovu hodnocení (sociální stránka hodnocení je mu skryta) a má pocit, že svůj výkon nemůže vlastním úsilím ovlivnit, dochází ze strany žáka ke ztrátě pozornosti (zlobení) nebo v horším případě k úplné rezignaci. Málokdy se stává, že se žáci k hodnocení svých výkonů (spravedlivému i nespravedlivému) vyjadřují, i přestože k tomu mají právo.

Zdeněk Kolář a Alena Vališová (2009, s. 101) upozorňují na to, že si žáci často spravedlivé hodnocení spojují s tzv. průměrem ze známek, které za určitou dobu od učitele získali. Žáci na základě průměru formulují různé prognózy o budoucím vysvědčení a nejsou schopni odhadnout závažnost jednotlivých známek. Z toho vznikají situace, kdy se žáci domnívají, že jsou nespravedlivě hodnoceni a někdy může docházet i k paradoxním situacím.

## **5.2. Validita hodnocení**

S objektivitou hodnocení velmi úzce souvisí pojem validita hodnocení. Pokud chceme, aby mělo hodnocení nějaký smysl a plnilo svůj účel, musí být zjištěné údaje co nejvíce platné neboli správné.

Nejlépe definoval termín „validita hodnocení“ J. Slavík (1999, s. 63) jako *„vlastnost hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje všechno to a jenom to, co se od něj očekává, a nic jiného“*.

M. Pasch a kol. (1998, s. 109) uvádí k validitě pěkný pedagogický recept: *„Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“* Jinak řečeno, učitel by nikdy neměl své žáky hodnotit za něco jiného, než co by bylo mezi ním a žáky domluveno a předem stanoveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.

## **5.3. Reliabilita hodnocení**

Nejstručněji a nejpřesněji charakterizuje reliabilitu hodnocení Geoffrey Petty (1993, s. 358) následovně: *„Při veřejných zkouškách by měli různí examínátoři ocenit stejnou práci stejnou známkou a určitý standard by měl být hodnocen v průběhu více let stále stejně.“*

Jinak a trochu podrobněji charakterizuje reliabilitu hodnocení McDaniel (1994, in Slavík, 1999, s. 66): *„Hodnocení určitého vyučovacího tematického celku by mělo poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo je používá. Ve skutečnosti tomu tak není, protože výsledky hodnocení jsou ovlivněny mnoha chybami, které*

*vyplývají například z momentálních změn psychického či fyzického stavu posuzovaného žáka nebo z charakteru hodnocené činnosti či ze zvláštností samotného hodnocení.“*

#### **5.4. Pozitivní a negativní hodnocení**

Školní hodnocení má bezesporu své kladné i své záporné důsledky. Může žáky podněcovat k práci, působit na zvýšení jejich aktivity, ale také může žáky znepokojovat, zúzkostňovat nebo snižovat jejich životní pohodu (Slavík, 1999, s. 142).

Zdeněk Kolář a Alena Vališová (2009, s. 179-181) zdůrazňují, že se každé hodnocení, ať pozitivní nebo negativní, velice intenzivně dotýká osobnosti každého žáka. Žáci prožívají hodnocení velmi intenzivně a jsou jím velice silně ovlivňováni ve vztahu ke škole, vyučování, učiteli, předmětu, ale i ke vzdělání vůbec. Vyučující by měl své osobní projevy pečlivě vážit z hlediska intenzity projevu a vztahu ke konkrétním žákům. Měl by vědět, kdy a na koho co platí a své chování a jednání by měl mít pedagogicky promyšlené.

Jarmila Skalková (1999, s. 162) popisuje pozitivní hodnocení následovně: *„Kladné hodnocení vyvolává kladné citové reakce, které podněcují k intenzivnější činnosti, vzbuzují pocit sebedůvěry, což je zvláště významné u těžkopádných nebo zakřiknutých žáků. Uspokojuje potřebu sociálního uznání, posiluje pocit jistoty a vyvolává pozitivní vztah žáků k požadavkům učitele při vyučování. Posiluje jejich zájem o plnění úkolů a motivuje jejich síly i schopnosti podat výkon ještě lepší.“*

Negativní hodnocení ve školách se dnes stává předmětem diskusí nejen mezi učiteli, ale i mezi rodiči a samotnými žáky. Negativní hodnocení velmi těsně souvisí s tresty, kázeňskými opatřeními a strategiemi.

Zdeněk Kolář a Alena Vališová (2009, s. 112) zdůrazňují, že negativní hodnocení žáků neznamená jen hodnocení nižší známkou klasifikační stupnice 4-5, ale navíc někdy bývá doprovázeno negativními emocionálními projevy učitele, rozčilením nebo posměchem. Právě toto hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků. Někteří žáci vzdorují, pocitují odpor k učiteli, zvyšuje se u nich nedůvěra k jakémukoliv

hodnocení nebo se cítí méněcenní. Často přijímají pocit neúspěšného a neschopného žáka, který se nemusí snažit, protože je to již předem ztraceno.

Stejně jako pozitivní hodnocení může mít negativní dopady na žáky, tak i negativní hodnocení může mít naopak pozitivní charakter. Cílem negativního hodnocení není vystresovat žáky, ale naopak je povzbudit, přimět je ke změně učební činnosti, která je spojována s využitím jiné metody práce, jiného stylu učení, zvýšení studijního úsilí aj. (Kolář, Vališová, 2009, s. 113).

Všichni účastníci hodnotícího procesu vnímají negativní hodnocení spíše jako to, co žák nezvládl, co neumí a v čem zklamal. Tyto neúspěchy je však nutné hodnotit jako přibližování se k cíli, individuální zdržení na cestě k plánovanému výstupu, které vyvolává potřebu zdokonalit činnost nebo jako určitou úroveň dosaženou na cestě k cíli (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 19).

#### **5.4.1. Odměny a tresty ve školní praxi**

Franc Peter Schimunek (1994, s. 33) charakterizuje pochvaly a tresty z hlediska toho jak by se měly sdělovat žákům: *„Chvála je nejpůsobivější, uděluje-li se jednotlivcům veřejně, tzn. před celou třídou, zatímco pokárání působí pozitivně tehdy, není-li veřejné, nýbrž osobní a zaměřené na jedince.“*

Robert Čapek (2008, s. 43-46) upozorňuje, že pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu nebo zpochybňující pochvalu. Zdůrazňuje, že odměny by neměly stavět studenty do nepříznivé situace a frekvence pochval by se měla postupně snižovat. Tuto zásadu uvádí na příkladu výcviku služebních psů: *„Štěně za odměnu dostává často piškoty. Ale nesmíme je překrmit, štěně se pak piškotů přecpe a nic neumí.“* Důležité je také rozdělovat intenzitu pochval k hodnotě činů, což opět ukazuje na příkladu výcviku služebních psů: *„Existuje slovní pochvala, podrbání za uchem, poplácání po plecích a nejvyšší odměna – dovolení olíznout tvář.“* Navíc upozorňuje na rychlé uskutečnění pochvaly za chválený skutek, aby se zabránilo ztrátě souvislostí. Opomenutí odměny bývá potom závažným nedostatkem učitelů.

Chris Kyriacou (1991, s. 110) upozorňuje na typy trestů, které lze používat při nekázní a vyrušování žáků. Učitelé nejčastěji používají písemné úkoly, které se mohou odrazit

v hodnocení žáků. Chris upozorňuje, že by se běžná školní práce nikdy neměla stát součástí učitelských trestů pro žáky. Často učitelé využívají různé typy zadržení (izolace po dobu přestávky, být po škole) a dalších způsobů jako jsou ztráty výhod, výhrůžky o vyloučení ze třídy, slovní varování nebo informování osob pro žáka významných (třídní učitelé, ředitelé, rodiče).



### III. EMPIRICKÁ ČÁST

#### 6. Východiska pro výzkum

V předchozí části jsem se zabývala teoretickými poznatky, které se týkají problematiky hodnocení v předmětech český a anglický jazyk. V jednotlivých kapitolách jsem narazila na nejrůznější problémy a otázky spjaté s hodnocením žáků, které v empirické části dále zkoumám a zodpovídám.

##### 6.1. Výzkumný problém

Ve svém výzkumu se zabývám problematickým tématem hodnocení žáků učiteli základních škol v předmětech český a anglický jazyk. Zaměřila jsem se přitom na učitele s různou délkou praxe a zkoumala jsem jejich názory a zkušenosti s hodnotící činností. Sama se ocitám na úplném začátku své profesní dráhy učitele, a právě proto jsem se rozhodla prozkoumat některou problematickou pedagogickou oblast, která je pro učitele náročná, což hodnocení žáků učiteli rozhodně je. Byla bych ráda, kdyby se výsledky tohoto výzkumného šetření na zkoumanou problematiku hodnocení staly přínosem nejen pro začínající učitele, ale i některé zkušenější učitele, kteří mají již léta zažité hodnotící postupy.

##### 6.2. Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem přistupují učitelé k hodnocení žáků na druhém stupni základních škol v předmětech český a anglický jazyk. Následně se pokusím jejich přístupy k hodnocení a klasifikaci rozebrat a porovnat z hlediska jejich pohlaví, délky praxe, věku, zkušeností. Prostřednictvím výzkumu se budu snažit zjistit odpovědi na další dílčí cíle. Např. za jakým účelem hodnotí ve školách, zda si uvědomují složitost této pedagogické činnosti, s jakými metodami hodnocení přistupují k jednotlivým žákům nebo jaké možnosti hodnocení v současné době žákům poskytují.

Mimo tyto dílčí cíle bych byla ráda, kdyby tato práce byla přínosem pro učitele, kteří se potýkají s řadou problémů při hodnocení žáků a vedla je k dalšímu vzdělávání.

### 6.3. Výzkumné otázky

Jelikož je hodnocení žáků učiteli na základních školách velice problematické a často diskutované téma, snažila jsem se nejprve volit otázky tak, aby byly dostatečně široké a pokryly veškerou problematiku objevující se v teoretické části. Po prvních dvou zkušebních rozhovorech s respondenty jsem však přehodnotila svůj pohled na celou situaci a otázky jsem více zkonkretizovala. Hlavním důvodem bylo především to, že respondenti neodpovídali na otázky dost konkrétně a obsáhle a sami se nedokázali (nebo nechtěli) k dané problematice hodnocení vyjádřit. Možná to souvisí právě s faktem, že je pro učitele školní hodnocení v dnešní době velmi choulostivé téma pro diskusi. Mezi pedagogy na pracovišti se totiž o školním hodnocení moc nemluví. Domnívám se, že mají někteří učitelé obavy nahlas projevit názor na své hodnotící metody, protože se mohou jevit vedení školské organizace jako špatné a mohou se stát terčem kritiky.

Základní otázkou této diplomové práce je: *Jakým způsobem hodnotí učitelé na ZŠ žáky v předmětech český a anglický jazyk?* Tuto otázku jsem v první řadě rozdělila na deset rozvádějících otázek týkajících se obecné problematiky hodnocení v těchto předmětech:

- Znamená pro učitele školní hodnocení složitou pedagogickou činnost?
- Za jakým účelem provádí učitelé hodnotící činnost?
- Byli by učitelé raději, kdyby ze škol vymizelo klasické známkování?
- Porovnávají učitelé při hodnocení žákovské výkony s výkony jejich spolužáků ve třídě?
- Dávají učitelé žákům prostor pro vlastní hodnocení? Jaké výhody a nevýhody vidí v této formě hodnocení?
- Jak pohlíží učitelé na klasifikaci žáků aritmetickým zprůměrováním? Používají tuto formu hodnocení?
- Používají učitelé slovní hodnocení žáků? Jaký názor mají na tuto formu hodnocení?

- Zkouší-li učitelé písemnou formou, oznamují termín žákům dopředu?
- Odráží se nekázeň a vyrušování některých žáků do hodnocení učitelů?
- Jakým způsobem se učitelé vyrovnávají s klasifikační stupnicí pěti známek? Používají při klasifikaci plusy a minusy?

Dalších sedm otázek bylo určeno pouze učitelům anglického jazyka:

- Je pro učitele složitější hodnotit anglický jazyk na rozdíl od jiných neязыkových předmětů?
- V jakém měřítku hodnotí učitelé všechny jazykové dovednosti anglického jazyka během jednoho pololetí?
- Za jaké jazykové aktivity v dílčích složkách anglického jazyka hodnotí učitelé své žáky?
- Jakými způsoby klasifikují učitelé dílčí jazykové dovednosti anglického jazyka?
- Kolik známek udělí učitelé za jedno pololetí z anglického jazyka?
- Jakými způsoby si ověřují učitelé znalosti žáků z anglického jazyka?
- Jaké faktory jsou pro učitele nejdůležitější při rozhodování o výsledné známce žáků na vysvědčení z anglického jazyka?

Posledních sedm otázek bylo určeno pouze učitelům českého jazyka:

- Za jaké aktivity hodnotíte žáky v mluvnici?
- Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity v mluvnici?
- Za jaké aktivity hodnotíte žáky ve slohu?
- Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity ve slohu?
- Za jaké aktivity udělujete známky v literární výchově?
- Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity v literární výchově?
- Co by podle Vás měli žáci zvládnout, abyste je ohodnotil/a nejvyšší známkou na vysvědčení?

## 6.4. Popis zkoumaného souboru

Celé výzkumné šetření proběhlo na čtyřech základních školách ve městech Havlíčkův Brod, Jihlava, Pacov a v jednom městyse Štoky. Respondenti byli učitelé anglického a českého jazyka na druhém stupni základních škol. Rozhovory jsem prováděla celkem s osmi učiteli druhého stupně základních škol. Snažila jsem se vybrat učitele s různou délkou praxe a různým pohlavím, přičemž se potvrdil fakt, že ve školství značně převažuje počet žen.

Tab. 4: Seznam respondentů zkoumaného souboru

Učitel	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Vyučované předměty
Anna	žena	26	1,5 roku	Anglický jazyk
Jana	žena	26	2 roky	Český jazyk a Zeměpis
Monika	žena	29	4 roky	Anglický jazyk a Přírodopis
Miroslava	žena	35	7 let	Český jazyk a Občanská výchova
Petra	žena	35	8 let	Anglický jazyk a Výtvarná výchova

Eva	žena	45	20 let	Český jazyk
Petr	muž	47	24 let	Německý jazyk a fyzika
Iveta	žena	50	21 let	Anglický jazyk a Český jazyk

Zdroj: Vlastní zpracování, 2014

## 6.5. Metoda sběru dat

V empirické části této diplomové práce byl použit kvalitativní výzkum, jehož nástrojem byl hloubkový rozhovor.

Jako metodu sběru dat jsem se rozhodla použít polostrukturovaný rozhovor, při němž bylo pořadí a znění otázek předem stanoveno. Jednotlivé odpovědi byly navíc doplňovány o další získané výpovědi jednotlivých respondentů. Na základě rozhovorů jsem měla možnost interpersonálního navázání kontaktu s jednotlivými respondenty a stala jsem se přímým pozorovatelem jejich reakcí. Rozhovory jsem spojila s metodou pozorování, neboť právě v kombinaci s rozhovorem mi pozorování umožnilo udělat si komplexní obrázek o daném prostředí, zkoumaných osobách a celé situaci.

Při každém rozhovoru jsem se vždy snažila uvést danou problematiku, seznámit respondenty s pravidly rozhovoru, motivovat je k odpovědím, porozumět výpovědím zkoumaných osob, jejich subjektivním názorům a zkušenostem a zachytit výpovědi ve své přirozené podobě.

Rozhovory byly uskutečněny s osmi učiteli druhého stupně základních škol v různých prostředích. Se čtyřmi z nich jsem se sešla přímo na pracovišti (v kabinetu, ve školní třídě nebo dokonce ve školní dílně) a se zbývajících čtyřmi jsem rozhovor provedla u nich doma. Měla jsem předem připravené otázky a konkrétní výpovědi jsem si ručně zapisovala do předem vytištěného zapisovacího archu, což se ukázalo jako dost

nepraktické z hlediska časové náročnosti a dalšího zpracování dat do PC. Délka rozhovorů trvala v rozmezí 40-90 minut.

## 7. Vyhodnocení výzkumu

Samotné vyhodnocení výzkumu je rozděleno podle toho, komu jsou otázky určené. Prvních deset otázek se týká obecné problematiky školního hodnocení učitelů českého i anglického jazyka. Dalších sedm otázek je určeno učitelům anglického jazyka a jsou zaměřené konkrétně na hodnocené aktivity a jejich způsoby hodnocení. Posledních sedm otázek, které jsou rovněž zaměřené na hodnocené aktivity a způsoby hodnocení, je určeno učitelům českého jazyka.

### 7.1. Výzkum obecné problematiky hodnocení učitelů

#### **Znamená pro Vás školní hodnocení složitou pedagogickou činnost?**

Na školní hodnocení žáků pohlíží většina učitelů jako na jednu z nejnáročnějších pedagogických činností. Představuje pro ně citlivou sféru v interakci mezi učiteli a žáky, ale také mezi učiteli a rodiči. V žádné odborné publikaci se nepíše, jak by měl učitel správně hodnotit každého jednotlivého žáka, a tudíž je hodnocení velice subjektivní záležitostí. Z jednotlivých výpovědí vyplývá, že se učitelé obávají nést veškerou odpovědnost za ohodnocení žáků. Proto se většina učitelů snaží hodnotit tak, aby si každé své hodnocení dokázali následně obhájit jak před žákem, rodiči, ale i vedením. Za nejčastější problém považují respondenti srovnávání žáků ve třídách a s většími problémy při hodnocení se potýkají spíše učitelé, kteří jsou mladší, což je často spojováno s nízkou autoritou u žáků.

Anna (26 let):

*„Problém vidím v rozdílech mezi žáky. Konkrétně v anglickém jazyce jsou velké rozdíly. Je veliký problém hodnotit žáky, kteří mají podezření na specifické dysfunkční poruchy, ale nemají na to žádné odborné vyšetření. Tyto žáky hodnotím stejně jako ostatní, neboť by neměli mít žádnou výjimku, jestliže nemají dosvědčenou žádnou specifickou poruchu v učení. Náročné je také hodnotit písemné domácí úkoly, protože si nemohu být jistá, zda žáci úkol někde neopsali.“*

Jana (26 let):

*„Pokud chce být učitel spravedlivý, pak je hodnocení velice náročná činnost. Především při ústním zkoušení je pro mě problematické zůstat objektivní a do hodnocení neprolínat svůj subjektivní vztah s individuálním žákem.“*

Monika (29 let):

*„Pokud si učitel předem připraví bodovou stupnici, hodnocení určitě složitě není. V jazyce je to ovšem mnohem složitější. Jsou obrovské rozdíly mezi žáky a jednotlivými třídami. Jednička v dobré třídě je úplně rozdílná od jedničky v průměrné třídě. Navíc do škály o 5 stupních nelze napasovat každé dítě. Při hodnocení je potřeba zvážit spoustu hledisek, hlavně jestli dochází u žáka v průběhu měsíců k nějakému zlepšení. Nejlepší by bylo mít pro každého žáka jinou známku, protože jsou dva žáci málokdy na stejné úrovni.“*

Miroslava (35 let):

*„Je náročné vyjádřit znalosti a dovednosti žáků známkou a následně nést veškerou odpovědnost za toto rozhodnutí.“*

Petra (35 let):

*„Největší problém vidím v klasifikaci studentů. Podle mého názoru by se nemělo brát známkování tak vážně, ale spíše s rezervou. Zároveň však musí zůstat známkování pro žáky motivací, žáci musí zůstat v tzv. zdravém napětí. V anglickém jazyce někdy může vyvolat negativní hodnocení v žácích blok a k cizímu jazyku si vytvoří odpor.“*

Eva (45 let):

*„Je náročné neustále žáky motivovat. Je velice úzká hranice, kdy jsou ještě žáci známkami motivováni a kdy jsou naopak demotivováni. Je náročné hodnotit tak, aby bylo hodnocení pro žáky i rodiče jasné a porozuměli mu. Velikým problémem je, že hodnocení není rovnocenné s ostatními učiteli, kteří mohou být v hodnocení přísnější nebo naopak mírnější.“*



Petr (47):

*„Hodnocení nevidím jako složitou pedagogickou činnost. Ani si nemyslím, že se při hodnocení potýkám s nějakými většími problémy. Je důležité předem si stanovit, co chci hodnotit a jak to chci hodnotit.“*

Iveta (50 let):

*„Největším problémem je pro mě srovnávání žáků v rámci jedné třídy. Někteří žáci mají totiž individuální schopnosti, které zaznamenávám během jednotlivých aktivit ve třídě, ale na druhé straně je již nemůžu dokázat na základě klasifikace. Naopak někteří žáci se dokáží slepě naučit látku s cílem dostat výborné hodnocení, ale při nárazové otázce během vyučovací hodiny neumí nic.“*

### **Za jakým účelem provádíte hodnotící činnost?**

V této části jsem se zajímala o to, za jakým účelem učitelé provádí hodnotící činnost ve vyučování. Došla jsem k závěru, že ve většině případů se učitelé shodují v názoru, že má hodnocení sloužit jako motivace k dalšímu učení a zpětná vazba jak pro učitele, tak pro žáky. Často také uváděli, že jim hodnocení slouží jako podklad pro rozhodování o klasifikaci žáků na vysvědčení. Líbil se mi názor jedné paní učitelky, která se snaží hodnocením eliminovat chybování žáků v konkrétním učivu do budoucna.

Anna (26 let):

*„Účelem hodnocení je pro mě zpětná vazba jak pro žáky, tak pro mě jako lektora. Zároveň považuji hodnocení jako nutnost klasifikovat žáky na vysvědčení.“*

Jana (26 let):

*„Hodnocení považuji jako zpětnou vazbu pro mě jako pro kantora i pro žáka, jak obstál, jak se naučil a kde má mezery, které je třeba doplnit.“*

Monika (29 let):

*„V dnešní době musí mít učitel minimálně dvě známky za čtvrtletí a bez známek by se děti vůbec neučily. Slovní hodnocení nebo pochvala dodá žákům motivaci a tolik*

*potřebné sebevědomí nebo poukáže na chyby, které si mohou vylepšit, pokud si díky učitelům uvědomí, že je dělají.“*

Miroslava (35 let):

*„Důležité je po každém vyučování zhodnotit celou vyučovací hodinu. Říct žákům co se jim povedlo a co by naopak měli zlepšit.“*

Petra (35 let):

*„Hodnotím za účelem motivovat žáky, vybědnout je k aktivitě a přimět je dávat ve vyučovacích hodinách pozor.“*

Eva (45 let):

*„Hodnotím žáky pro to, abych získala podklady pro hodnocení na vysvědčení, a snažím se eliminovat chyby u konkrétních žáků do budoucnosti.“*

Petr (47 let):

*„Chci zjistit úroveň dovedností žáků, popřípadě jejich pokrok v dovednostech od posledního zkoušení.“*

Iveta (50 let):

*„Hodnotím za účelem získat nutný měřitelný výstup každého jednotlivce ve třídě a motivovat žáky k učení.“*

### **Byl/a byste raději kdyby ze škol vymizelo klasické známkování?**

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že téměř většina učitelů je s klasifikací ve školách spokojena a rozhodně by ji nevykloučovala. Jednoznačně se shodují, že by muselo být stejně vždy stanovené nějaké měřítko, podle kterého by byli žáci řazeni na základě svého výkonu. Většina pedagogů si nedokáže představit používat namísto klasifikace třeba jenom hodnocení slovní. Klasifikace žáků znamená pro učitele nejjednodušší formu hodnocení žáků.

Anna (26 let):

*„Rozhodně si nepřeji, aby klasické známkování z českých škol vymizelo. Jsem s touto formou známkování spokojená.“*

Jana (26 let):

*„Klasické známkování bych nevyklučovala. Lépe se pak srovnává a na druhou stranu má pak každý žák pocit, že je hodnocen individuálně.“*

Monika (29 let):

*„Známkování bych neměnila. Například slovní hodnocení je často neobjektivní a zdlouhavé a žáky tolik nemotivuje ke zlepšení. Bez hodnocení by se žáci vůbec neučili.“*

Miroslava (35 let):

*„Ráda bych nahradila klasické známkování, ale bohužel se domnívám, že nelze nahradit jiným způsobem. Žáci potřebují mít nějaký cíl, motiv, kvůli kterému se učí.“*

Petra (35 let):

*„Každopádně nechci, aby se známkování vytratilo. Jestliže se však známkování v některých případech učitelů stává pouze podnětem hodnocení, někteří žáci se pak stávají obětí známky. Celkově si myslím, že známkování je něco, na co mohou být Češi pyšní. Pokud by se zrušilo, vyvolalo by to v českém školství naprostý chaos, a jak už bývá zvykem v Čechách, něco, co v České republice dobře funguje a zruší se to, se velmi těžko vrací zpět.“*

Eva (45 let):

*„Nakonec stejně musí být stanovené nějaké měřítko, podle kterého bychom řadili jednotlivé žáky na základě jejich výkonu. Navíc známkování je v České republice tradicí.“*

Petr (47 let):

*„Rozhodně si nemyslím, že by mělo klasické známkování ze škol vymizet. Žádný jiný způsob hodnocení by jednoduchou formu klasifikace nedokázal shrnout tak jasně a srozumitelně.“*

Iveta (50 let):

*„Nevidím nejmenší důvod, proč by mělo klasické známkování z českých škol vymizet. Mně tato forma hodnocení vyhovuje a hlavně už jsou na to učitelé zvyklí. Proč měnit něco, co již po mnoho staletí výborně funguje.“*

### **Porovnáváte při hodnocení žákovské výkony s výkony jejich spolužáků ve třídě?**

Při analýze odpovědí učitelů na to, zda porovnávají výkony žáků s výkony jejich vrstevníků ve třídě, jsem se setkala především s názorem, že učitelé své žáky z velké části porovnávají. Jinými slovy používají normativní typ hodnocení, který je právě na porovnávání založen. Celkově se učitelé k této problematice vyjadřovali tak, že je pro ně nesmírně náročné vyhnout se srovnávání žáků. Jejich cílem je hodnotit žáky spravedlivě a právě z toho důvodu je pro ně občas nevyhnutelné žáky navzájem porovnat.

Anna (26 let):

*„Ano, výkony žáků porovnávám navzájem. Při hodnocení písemných prací se snažím zastoupit celou hodnotící škálu pěti známk. Dále tuto formu hodnocení používám při skupinové práci.“*

Jana (26 let):

*„Asi bych lhala, kdybych řekla, že neporovnávám. Při rozhodování o známce na čtvrtletí musím odlišit „dvojkaře“ a „dvojkaře“, abych byla na konci pololetí v hodnocení spravedlivá.“*

Monika (29 let):

*„Tomu je těžké se vyhnout. Nelze dát jedničku výbornému žákovi a stejně tak slabšímu, který se sice snaží, ale nikdy nedosáhne úrovně toho nejlepšího.“*

Miroslava (35 let):

*„Snažím se neporovnávat žáky mezi sebou. Při výsledném rozhodování o známkách na vysvědčení porovnávám žáky navzájem pouze žáky na stejné úrovni v rámci stejného klasifikačního stupně.“*

Petra (35 let):

*„Porovnávám žáky mezi sebou proto, abych byla spravedlivá. Nejprve ohodnotím žákův výkon bodově a body převedu na procenta. Poté si určím procentuální stupnici, podle které se rozhodnu, na kolik procent chci, aby žák uměl na jedničku, na dvojku atd. Spíše než učitelé mají tendenci srovnávat se navzájem žáci. Při testech chvátají, aby měli co nejrychleji jedničku, ale většinou pak často udělají zbytečné chyby z nepozornosti. Proto se odvolávám na heslo „práce kvapná, málo platná“. Je důležité, aby žáci nechvátali a napsali spíše míň a dobře, než všechno a špatně.“*

Eva (45 let):

*„Ano, porovnávám. Především při rozhodování o známce u jednotlivých žáků na vysvědčení.“*

Petr (47 let):

*„Posiluji tím objektivitu hodnocení. Porovnávání má i motivační charakter, neboť podporuje horší žáky, aby se snažili být lepší než jejich spolužáci nebo se jim chtěli alespoň vyrovnat.“*

Iveta (50 let):

*„Spíše než porovnávám žáky mezi sebou, se snažím ohodnotit osobní pokrok a snahu. Je důležité každému žákovi hodnocení vysvětlit a adekvátně odůvodnit. Snažím se motivovat všechny žáky bez ohledu na jejich studijní úroveň.“*

**Dáváte žákům prostor pro vlastní hodnocení? Jaké výhody a nevýhody vidíte v této formě hodnocení?**

Na tuto otázku téměř všichni respondenti odpověděli, že tuto formu hodnocení používají, ale jejich zkušenosti se liší, což souvisí s délkou praxe u jednotlivých učitelů. Co se týče poměru výhod a nevýhod této formy hodnocení, učitelé se spíše přiklání k nevýhodám. Jako největší nevýhodu sebehodnocení považují pedagogové podhodnocování a nadhodnocování studentů. Žáci nedokáží adekvátně zhodnotit svůj výkon a objektivně vyjádřit kladné a záporné stránky svého výkonu.

Anna (26 let):

*„Často se žáků ptám, na kolik procent by ohodnotili svůj výkon. Tuto formu hodnocení používám při hlasitém přednesu četby v anglickém jazyce nebo při mluvním cvičení v českém jazyce. Žák má za úkol tři minuty mluvit na vybrané téma a pak má za úkol sám sebe ohodnotit. Tento způsob hodnocení se mi moc neosvědčil. Někteří žáci se stydí, mají tendenci se podhodnocovat a jiní naopak nemají problém svůj výkon nadhodnotit nad výkony ostatních.“*

Jana (26 let):

*„Pro žáky je sebehodnocení obecně těžké, protože na to nejsou zvyklí. Často mají dívky větší tendenci k podceňování než chlapci. Žáci na druhém stupni základních škol ještě nejsou schopni se objektivně posoudit.“*

Monika (29 let):

*„Toto jsem sama zažila na střední škole. Na otázku „Co by sis dal/a za svůj výkon?“ mi vždy naskočila husí kůže.“*

Miroslava (35 let):

*„Co se týče sebehodnocení žáků, dávám žákům dostatečný prostor pro sebehodnocení. Je důležité vést žáky k tomu, aby se nepodhodnocovali ani nenadhodnocovali. Celkově máme my Češi takovou povahu, že se neumíme adekvátně zhodnotit.“*

Petra (35 let):

*„Myslím si, že je sebehodnocení pro žáky velmi důležité. Naučí je totiž objektivitě. Někteří žáci mají sklony k podceňování a nevěří si. Snažím se vést žáky k tomu, aby se dokázali pochválit za jakoukoliv i mimoškolní činnost. Například pobízím žáky, aby doma překvapili maminku něčím hezkým a pak se za to mohli večer v posteli pochválit.“*

Eva (45 let):

*„Po ústním zkoušení dávám žákům prostor pro vyjádření jejich názoru na svůj výkon. Děti mají tendenci se spíše podhodnocovat. Adekvátně se dokážou zhodnotit až po čase. Velice záleží na kolektivu ve třídě.“*

Petr (47 let):

*„Sebehodnocení posiluje u dětí dojem učitelova spravedlivého hodnocení. Žáci by měli být schopni identifikovat své silné a slabé stránky naučených znalostí. Naopak nevýhodou je subjektivita sebehodnocení, protože mají žáci tendenci k podceňování a nadhodnocování.“*

Iveta (50 let):

*„Žákům poskytuji prostor pro sebehodnocení ihned po ústním výkonu. Jsem ochotna o známce argumentovat a někdy se nechám dokonce přesvědčit ostatními žáky o jiné známce, jestliže mají žáci adekvátní odůvodnění. Je náročné zachytit např. při ústním zkoušení v anglickém jazyce všechny dílčí dovednosti žáka, a proto mi ostatní žáci pomáhají tyto aktivity připomenout.“*

**Jak pohlížíte na klasifikaci žáků aritmetickým zprůměrováním? Používáte tuto formu hodnocení?**

Na aritmetický průměr hodnocení pohlízejí respondenti převážně negativně. Většina tázaných učitelů si myslí, že v anglickém a českém jazyce aritmetický průměr počítat nelze, protože mají jednotlivé známky různou úroveň. Někteří učitelé aritmetický průměr při hodnocení používají v případě, když nevědí jakou známku dát žákovi na vysvědčení.

Anna (26 let):

*„Aritmetický průměr spíše nepoužívám. Někteří žáci jsou aktivní v hodině, někomu vyhovuje ústní projev, někomu písemný projev. Proto se do výsledného hodnocení odráží i můj subjektivní dojem z celkové práce žáků během jednoho pololetí.“*

Jana (26 let):

*„V anglickém jazyce používám trochu složitější systém vyhodnocování aritmetickým průměrem. Rozlišuji několik úrovní známek: čtvrtletní práce, menší písemné práce, bonusové práce, domácí úkoly atd. Jednotlivé známky stejné úrovně průměruji a poté průměruji všechny známky celkově. Někdy je to na hlavu, ale jedině tak zajistím, aby i slabší jedinci měli šanci na vylepšení známky na vysvědčení.“*

Monika (29 let):

*„V hodnocení musí být zahrnuta i snaha žáka, práce v hodině, zlepšení nebo zhoršení v průběhu roku, plnění úkolů, aktivita, připravenost na hodinu apod..“*

Miroslava (35 let):

*„Ve škole máme přístup k elektronickému bodovému počítačovému systému. Při každé hodnocené aktivitě si určím bodovou váhu, např. deset bodů. Jiná aktivita ovšem může mít bodovou hranici nižší. Na konci pololetí spočítám váhový bodový průměr, který většinou odpovídá mé navrhované známce na vysvědčení.“*

Petra (35 let):

*„Používám tuto formu hodnocení pouze v případě, když si nejsem jistá, jak hodnotit žáka na vysvědčení a aritmetický průměr mi ukáže porovnání s ostatními žáky. Ve výuce jazyků se aritmetický průměr počítá těžko. Většinou přesně vím, jaký žák je na úrovni které známky. Kouknu a vidím.“*

Eva (45 let):

*„V českém jazyce nehodnotím pomocí výpočtu aritmetického průměru. Spíše využívám bodového systému.“*



Petr (47 let):

*„Při velkém počtu známek ve výuce jazyků se málokdy učitelé dostávají k extrémnímu hodnocení 1 nebo 5. Jestliže si učitelé stanoví hranici mezi známkami v průměru na 1,5; 2,5; 3,5; 4,5 většinou se při průměrném výpočtu 1,6 rozhodnou pro výslednou známku 2. Při tomto stanovení vychází průměrná hranice mezi 1 a 1,5 na hodnotu 0,5 a stejně tak mezi 4,5 a 5. Z toho vyplývá, že musejí žáci vynaložit obrovské úsilí pro to, aby mohli mít výslednou 1. Aby byl průměr mezi všemi pěti známkami objektivní, musí být stanoven hraniční průměr na 0,8 mezi všemi pěti známkami: 1-1,8; 1,8-2,6; 2,6-3,4; 3,4-4,2; 4,2-5.“*

Iveta (50 let):

*„Nehodnotím žáky aritmetickým zprůměrnováním. Každá známka má jinou hodnotu. V rámci jedné úrovně známky případně aritmetický průměr vypočítám, ale stává se mi to málokdy.“*

### **Používáte slovní hodnocení žáků? Jaký názor máte na tuto formu hodnocení?**

U slovního hodnocení žáků jsem se setkala se dvěma pohledy učitelů na tuto formu hodnocení. V první řadě se všichni respondenti shodli v tom, že se slovní hodnocení odráží v každé vyučovací hodině a je neoddelitelnou součástí vyučovacího procesu. Učitelé žáky chválí, motivují k aktivitě, upozorňují na časté chyby. K sumativnímu slovnímu hodnocení žáků odpovídali respondenti rozporuplně. Shodovali se v názorech, že je sumativní slovní hodnocení nejednoznačné, chybí při něm srovnávací kritéria, pro žáky je těžko pochopitelné a pro učitele náročné na vypracování písemného slovního hodnocení žáků na vysvědčení. Celkově vede k formalismu ustálených frází. Učitelé se shodují v názoru, že je to pouze náhrada známky, kterou by v první řadě žáci nepochopili, a ve druhé řadě by slovní hodnocení přidělalo další administrativní práci učitelům.

Anna (26 let):

*„Slovní hodnocení se promítá do klasifikace individuálních žáků. Znamky doplňuji slovní pochvalou nebo výtkou.“*

Jana (26 let):

*„Ano, používám slovní hodnocení v případě, kdy chci zdůraznit žákovy klady, ale i co musí žák dostudovat.“*

Monika (29 let):

*„Používám slovní hodnocení jako motivaci nebo dobře míněnou kritiku. Dodává žákům sebevědomí nebo si alespoň uvědomí hloupé chyby, kterých se dopouští.“*

Miroslava (35 let):

*„Používám pochvaly, ale i negativní hodnocení během vyučovací hodiny. Finální výstup slovního hodnocení mi sám o sobě dostatečně nevyhovuje, protože ho děti mnohdy ani nepochopí.“*

Petra (35 let):

*„Velmi často používám slovní hodnocení k doplnění známky a slovně hodnotím žáky během vyučovací hodiny, tedy i chování a úspěchy žáků. S finálním slovním hodnocením souhlasím u žáků s individuálním vzdělávacím plánem.“*

Eva (45 let):

*„Slovně hodnotím průběžné výkony žáků po zkoušení. Sumativní slovní hodnocení je pro mě velmi subjektivní. Myslím, že je to náročnější forma hodnocení jak pro učitele, tak pro žáky.“*

Petr (47 let):

*„Během vyučovací hodiny ani nevnímám, že bych žáky hodnotil slovně. Sumativní slovní hodnocení se mi jeví jako nejednoznačné. Chybí při něm jasná srovnávací kritéria. Při*

*číselném známkování si žáci, rodiče i učitelé jednoznačně představí úroveň dosažených znalostí.“*

Iveta (50 let):

*„Průběžně hodnotím žáky při vyučovací hodině např. pochvalou nebo pokáráním s cílem navést žáky ke zlepšení. Sumativní slovní hodnocení podle paní učitelky vede k formalizmu a opakování stejných nic-neříkajících formulací, které mnohdy nejsou jasné ani žákům, ani rodičům.“*

### **Zkoušíte-li písemnou formou, oznamujete termín žákům dopředu?**

Z odpovědí lze usoudit, že téměř všichni učitelé oznamují žákům termíny písemného zkoušení dopředu. Zbytečně nechtějí žáky stresovat a dosáhnout toho, aby měli žáci špatné známky. Také se ukázalo převážně u mladších učitelů s kratší délkou praxe, že sice termín písemného zkoušení dopředu oznamují, ale v případě nekázně žáků během vyučování trestají žáky neohlášenou písemnou prací. Vyskytla se však i reakce opačná u paní učitelky s delší pedagogickou praxí, která písemné zkoušení v zásadě nikdy neoznamuje.

Anna (26 let):

*„Vždy oznamuji termíny písemného zkoušení žákům předem. Jestliže žáci zlobí, písemnou práci dostanou za trest.“*

Jana (26 let):

*„Ano, oznamuji. Nečekané písemné práce dávám žákům zřídka, jen v případě když žáci zlobí.“*

Monika (29 let):

*„Ano, vždy. Nechci je stresovat a zbytečně by pak měli žáci špatné známky. Nejlepší je psát písemné práce skoro každou hodinu, učitel má hodně známek a žáci se musí připravovat průběžně.“*

Miroslava (35 let):

*„Vždycky oznamuji žákům termín písemného i ústního zkoušení předem.“*

Petra (35 let):

*„Ne vždy oznamuji termín písemného zkoušení. Ve výuce cizího jazyka by neměly být písemné práce ze slovní zásoby vždycky oznamované, protože žáci by měli například slovíčka z cizího jazyka znát pořad a ne pouze během jedné naplánované písemné práce.“*

Eva (45 let):

*„Ano, většinou oznamuji termín písemného zkoušení. Ústní zkoušení neoznamuji, žáci si zvyknou učit a připravovat se z hodiny na hodinu.“*

Petr (47 let):

*„Termín písemného zkoušení žákům ve většině případů oznamuji. Pouze o deseti až dvaceti procentech zkoušení žáci předem nevědí.“*

Iveta (50 let):

*„Vždy oznamuji termín písemné práce žákům dopředu. Je lepší, když se žáci mohou na písemnou práci připravit a dostat ze sebe maximum.“*

### **Odráží se nekázeň a vyrušování některých žáků do jejich hodnocení?**

Tato otázka částečně souvisí s předchozí otázkou, zda učitelé oznamují žákům termín písemného zkoušení předem. Jestliže totiž jednotliví žáci při vyučování vyrušují, často je učitelé potrestají právě nenaplánovaným testem. Z celkové analýzy výpovědí na tuto otázku vyplynulo, že se nekázeň a vyrušování v hodnocení žáků neodráží. Tyto odpovědi se shodovaly u učitelů s delší pedagogickou praxí. Naopak mladší učitelé s kratší pedagogickou činností přiznali, že se vyrušování a nezodpovědné chování žáků do jejich hodnocení nepřímo odráží.

Anna (26 let):

*„Snažím se, aby se nekázeň a vyrušování žáků do hodnocení neodráželo, ale občas se tomu nelze vyhnout. Za dvě napomenutí během vyučovací hodiny píšeme písemnou práci za trest. Písemná práce je postavena tak, aby nikdo nedostal jedničku a aby pro žáky znamenala skutečně trest. Tyto písemné práce opravím a o známkuji, ale žádný žák známku nedostane do žákovské knihy. Teprve ti žáci, kteří vyrušují opětovně další vyučovací hodiny, si tuto známku zapíší do žákovské knihy, tudíž je platná.“*

Jana (26 let):

*„Snažím se zachovat klidnou hlavu. Někdy se daří a žákům domluvím. Obecně problémy s kázní nemám, žáky si dokážu srovnat. Někdy je účinnější jen ztichnout a pak pohrozit nastavením hodiny. V hodnocení se nekázeň žáků rozhodně neodráží, když opravuji písemné práce, jméno mám vždy zakryté.“*

Monika (29 let):

*„Občas je to náročné, někteří žáci učitelům narušují vyučující hodinu. Je potřeba děti motivovat a zabavit, což není u všech složek anglického jazyka snadné. Výuka nové mluvnice není tak zábavná jako hra se slovní zásobou. Nejlepší je psát malé písemné práce každou hodinu, aby měl učitel hodně známek a žáci se museli učit průběžně.“*

Miroslava (35 let):

*„Pokud žáci vyrušují, vyhrožuji písemnou prací, ale nakonec se žádná nekoná. Snažím se o to, aby se nekázeň žáků při hodnocení neodrážela. Vyrušování a nekázeň žáků při vyučování často souvisí s charakterem učitele. Nejdůležitější je, aby žáci znali hraniční mez, kterou by neměli překročit. Každý vyučující si musí stanovit pravidla, která se musí dodržovat a snažit se vést žáky ke slušnosti. Jestliže to splní, nemusí nadále řešit trestání žáků na základě jejich pracovní morálky při vyučovací hodině.“*

Petra (35 let):

*„Pokud se setkávám s hlučnější třídou, projevuje se v mém hodnocení neverbální chování, což jsou výhružné obličejové gesta apod. Také vyhrožuji. Žáci by měli vědět, kdy*

*překročili hranici, a proto by výhrůžky neměly být tak časté, aby si vyučující zachoval svoji autoritu. Jestliže se rozčilím, na druhou stranu pak musím odlehčit atmosféru nějakou komickou historkou. Učitel by měl být podle mého názoru i tak trochu komik.“*

Eva (45 let):

*„Spíše než nekázeň se do hodnocení odráží časté zapominání žáků.“*

Petr (47 let):

*„Nemám problémy s vyrušováním a nekázní žáků při vyučování, tudíž nemusím řešit s tím spojené hodnocení. Je důležité dávat si pozor na nadržování či potápění individuálních žáků a být spravedlivý.“*

Iveta (50 let):

*„Pokud někteří žáci při vyučovací hodině vyrušují, vyzkouším si je ústně před tabulí.“*

**Jakým způsobem se vyrovnáváte s klasifikační stupnicí pěti známek? Používáte při klasifikaci plusy a minusy?**

Výpovědi a názory respondentů se na problematiku klasifikační stupnice pěti známek značně odlišovaly. Více jak polovina respondentů odpověděla s jistotou, že jim klasifikační stupnice pěti známek vyhovuje. Svá tvrzení učitelé často odůvodňovali faktem, že i kdyby měli k dispozici širší klasifikační škálu známek, nestačila by jim. Z ostatních odpovědí učitelů jsem se dozvěděla, že daným učitelům pětistupňová klasifikační škála nestačí. Tito učitelé navrhují jiná řešení, z nichž nejčastější je právě desetistupňová klasifikační škála. Co se týče plusů a minusů většina učitelů používá tato znaménka k odlišení jednoho klasifikačního stupně velmi ráda a často. V jednom případě jsem se setkala s opačným názorem. Tázaný respondent se domnívá, že je klasifikační škála pěti známek jednotná pro všechny učitele a ti by měli být kompetentní se s ní při hodnocení vyrovnat i bez používání plusů a minusů.

Anna (26 let):

*„Klasifikační škála pěti známek mi vyhovuje a plusy i minusy při klasifikaci používám.“*

Jana (26 let):

*„Jestliže mám ve třídě 25 žáků, potřebuji tedy 25 známek. Pro odlišení výkonů jednotlivých žáků používám plusy a minusy.“*

Monika (29 let):

*„Lepší by byla klasifikační škála deseti známek. Nelze rozdělit např. dvacet žáků do pěti známek, spíše do čtyř tak, aby bylo hodnocení objektivní pro všechny.“*

Miroslava (35 let):

*„Pětistupňová klasifikační škála mi vyhovuje. Používám znaménka plusy i minusy a navíc žáci dostávají dílčí malé jedničky za aktivitu. Za aktivitu se snažím žáky hodnotit pozitivně pro další motivaci.“*

Petra (35 let):

*„Pětistupňová klasifikační stupnice mi vyhovuje, ale používám plusy a minusy. Za jednodušší aktivity používám malé jedničky. Za tři malé známky dostávají žáci jednu velkou známku do žákovské knihy.“*

Eva (45 let):

*„Pětistupňová klasifikační škála mi sice nestačí, ale přesto zastávám názor, aby se neměnila. Pokud by se změnila, někteří učitelé by stále měli problémy se do této hodnotící škály vejít.“*

Petr (47 let):

*„S klasifikační stupnicí pěti známek se vyrovnávám naprosto bez problémů. Škála je pro všechny učitele jednotná a všichni učitelé by měli být schopni se s ní vyrovnat.“*

Iveta (50 let):

*„Navrhuji desetistupňovou klasifikační škálu. S pěti známkami se vyrovnávám špatně. Pro odlišení různé váhy jedné známky u rozdílných žáků používám plusy, minusy a někdy dokonce i tečky.“*

## 7.2. Výzkum problematiky hodnocení anglického jazyka

Nyní přicházejí na řadu otázky, které se týkají vyučujících anglického jazyka. Počet otázek je osm. Dotazovaných respondentů je celkem pět. Z toho čtyři učitelé vyučují anglický jazyk a jeden pan učitel vyučuje jazyk německý. Přidávám jeho odpovědi k ostatním čtyřem, protože se hodnocení v rámci jazyků neliší tak zásadně na rozdíl od nejazykových předmětů.

### **Je pro Vás složitější hodnotit anglický jazyk na rozdíl od jiných nejazykových předmětů?**

Odpovědi na tuto otázku značně souvisely s tím, jaký druhý předmět učitelé vyučují a také s délkou jejich praxe. Překvapilo mě, že se někteří učitelé shodli, že je pro ně hodnocení anglického jazyka naopak snazší na rozdíl od jiných předmětů. Svá tvrzení odůvodnili tím, že jim právě cizí jazyk umožňuje získat daleko více známek pro porovnání znalostí mezi žáky než v jiných předmětech. Problém vidí někteří učitelé v tom, že se v cizím jazyce objevují značné rozdíly v úrovni žáků na rozdíl od jiných předmětů. Jedna respondentka bohužel nemohla porovnat hodnocení s jinými nejazykovými předměty, ale považuje za náročné stihnout za jedno pololetí zhodnotit všechny složky anglického jazyka, kterých je na rozdíl od jiných nejazykových předmětů daleko víc.

Anna (26 let):

*„Bohužel nemám zkušenosti s vyučováním jiných nejazykových předmětů. Přesto mohu konstatovat, že je pro mě hodnocení anglického jazyka náročnou pedagogickou činností. Je náročné stihnout ohodnotit všechny dílčí dovednosti jazyka během jednoho školního pololetí a následně je skloubit do jedné výsledné známky na vysvědčení.“*

Monika (29 let):

*„Při hodnocení cizího jazyka musím pohlížet na snahu jednotlivých žáků a zlepšení jazykových dovedností v průběhu roku. Písemné testy v cizím jazyce jsou neobjektivní, protože neobsáhnou celou škálu dovedností v cizím jazyce.“*



Petra (35 let):

*„Myslím si, že je právě hodnocení jazykových předmětů jednodušší, protože z nich mám více známek z průběžného hodnocení než z jiných předmětů.“*

Petr (47 let):

*„Je podstatné si předem stanovit kritéria a měřítko, podle nichž je lépe stanovitelná výsledná známka. Pokládám jazyk za lépe hodnotitelný než např. předmět fyziky.“*

Iveta (50 let):

*„Ve třídě se objevují velké jazykové rozdíly mezi žáky. Někteří žáci jsou výborní na mluvní aktivity, ale neobstojí v mluvnici či slovní zásobě. Na druhé straně ti žáci, kteří mluvnici a slovní zásobu zvládají, často naprosto vyhoří v projevu ústním, který pokládám postupem času za čím dál víc důležitý.“*

### **V jakém měřítku hodnotíte všechny jazykové dovednosti anglického jazyka během jednoho pololetí?**

V této otázce mě zajímalo, v jakém měřítku hodnotí učitelé jednotlivé složky anglického jazyka. Zda učitelé hodnotí všechny jazykové dovednosti nebo jenom některé. Mohu zkonstatovat, že se učitelé při svých odpovědích se svými názory neztotožňovali a každý z nich měl naprosto odlišný pohled na to, na jaké dovednosti anglického jazyka by se měl klást při hodnocení největší důraz a na které naopak nejmenší. Na základě různých odpovědí učitelů stojí na vyšším místě v hierarchii hodnocených dovedností mluvený projev, mluvnice a slovní zásoba, přičemž mluvnice a slovní zásoba se často stávají součástí ostatních jazykových dovedností. Všichni respondenti se shodli na tom, že nehodnotí jazykový poslech, kterému je věnována větší pozornost až na středních školách.

Anna (26 let):

*„Nejčastěji hodnotím slovní zásobu. Té přikládám největší důraz, protože se od ní odvíjí všechny ostatní jazykové dovednosti. Bez znalosti slovíček by žáci nemohli ani číst, ani psát, ani poslouchat. Stejně často hodnotím písemný projev, mluvní projev a mluvnici a*

*nejmenší důraz přikládám čtenému projevu. Poslech se žáky pouze procvičuji, ale nehodnotím.“*

Monika (29 let):

*„Psané projevy hodnotím pouze jako součást čtvrtletní práce. Co se týče mluvených projevů, snažím se, aby žáci mluvili často, ale i bez klasifikačního ohodnocení. Při mluvených projevech jsou žáci motivováni spíše verbálním hodnocením. Slovní zásobu a mluvnici považují za důležité dovednosti, a proto je hodnotím velmi často.“*

Petra (35 let):

*„Největší pozornost věnuji při hodnocení žáků mluvenému projevu, při němž získám informace o tom, jak si jednotliví žáci vedou v mluvnici, slovní zásobě, popřípadě v poslechu. Snažím se o to, aby studenti při vyučovací hodině mluvili, proto uděluji dílčí známky za aktivitu v hodině. Tím získávám na rozdíl od ostatních dovedností největší počet známek právě z mluveného projevu.“*

Petr (47 let):

*„Na druhém stupni základních škol se snažím hodnotit psané aktivity, mluvené aktivity, mluvnici a slovní zásobu stejným měřítkem. Čtené aktivity hodnotím v rámci ostatních jazykových dovedností, především v mluvnici nebo slovní zásobě.“*

Iveta (50 let):

*„Nejčastěji hodnotím v anglickém jazyce slovní zásobu a mluvnici. Mimo tyto dovednosti přikládám důraz také mluvenému projevu, při němž zahrnuji do hodnocení i čtení a práci s textem a navíc žádám po studentech vysvětlení nějakého gramatického jevu v textu.“*

### **Za jaké jazykové aktivity v dílčích složkách anglického jazyka hodnotíte žáky?**

Za pravidelně používaný způsob hodnocení anglické mluvnice uváděli učitelé písemné zkoušení po probrání většího množství gramatických jevů. Setkala jsem se i s názory učitelů, že jestliže je probírána nová a náročnější mluvnice, učitelé testují žáky na toto

učivo písemně častěji. Někteří učitelé preferují zkoušení mluvnice na PC pomocí výukových PC programů. Výhodu tohoto testování vidí ve vyšší časové efektivnosti.

Za nejčastější formu hodnocení slovní zásoby používají učitelé písemnou formu zkoušení na základě větných ekvivalentů, spíše než holého překladu jednotlivých slovíček. Jiní učitelé zkouší slovní zásobu ústní formou. Menší část respondentů preferuje zkoušení slovní zásoby na PC formou testů.

Co se týče forem hodnocení čtení cizího jazyka, přesně polovina respondentů uváděla, že je pro ně nejdůležitější, aby žáci textu porozuměli. Druhá polovina učitelů zkouší, zda žáci dokáží přečíst nějaký text nahlas bez chyb a dokáží ho správně přeložit do českého jazyka.

Ústní projev považuje více než polovina dotazovaných respondentů za nejdůležitější složku cizího jazyka. Nejčastěji učitelé hodnotí interview s individuálním žákem na určité téma. Za prioritu považují, aby studenti rozuměli otázkám a dokázali na ně srozumitelně odpovědět. Kromě toho hodnotí někteří učitelé dramatické scénky nebo dialogy žáků, což je pro žáky zábavnější forma zkoušení.

Písemné aktivity žáků hodnotí téměř většina respondentů formou domácích úkolů. Nejčastěji mají žáci za úkol napsat slohové cvičení na dané téma a přitom dodržet určitý slohový útvar, např. popis obrázku. Hodnocení domácích slohových úkolů záleží na náročnosti slohového útvaru. Malá část respondentů nechává žáky vypracovávat společný školní projekt.

Anna (26 let):

*„V písemném projevu hodnotím vypracovaný školní projekt na určenou problematiku nebo slohové cvičení na vybrané téma, přičemž musí dodržet zadaný slohový útvar, např. popis obrázku. V mluveném projevu hodnotím dramatickou scénku. Žáci jsou hodnoceni za výslovnost, plynulost, bohatost slovní zásoby, gramatické chyby. Kromě dramatické scénky hodnotím navíc konverzaci s individuálním žákem na vybrané téma. Do hodnocení těchto rozhovorů se prolínají adekvátní reakce žáků. Slovní zásobu hodnotím pouze písemnou formou. Žáci dostanou osm slovíček, které mají za úkol přeložit do anglického jazyka. Mluvnici hodnotím vždy na konci probrané lekce. Je*

*zahrnutá v písemné práci, která se skládá z různých typů cvičení. Pokud je však probírána nová náročnější mluvnická látka, píšou žáci další písemné práce během probírání jedné lekce.“*

Petra (35 let):

*„Při čtení cizího textu je pro mě nejdůležitější, aby žáci textu porozuměli. Samotné čtení nezkouším na známky, ale porozumění ano. Co se týče gramatiky, studenti mají ve třídách vystavenou tabulku, která shrnuje přehled veškerých časů anglického jazyka. Studenti mají možnost se na tuto tabulku dívat i při písemné práci. Slovní zásobu zkouším nejčastěji ústně. Jestliže žák dané slovíčko neví, zohledňuji žákovu dovednost dané slovíčko vysvětlit jiným způsobem. Právě s takovou situací se v životě bude setkávat, a proto je důležité vést žáky k tomu, aby si uměli poradit v jakékoliv situaci a nebát se mluvit. Při ústním projevu mě zajímá, zda žáci rozumějí položeným otázkám a dokáží na ně srozumitelně odpovědět.“*

Petr (47 let):

*„Při psaných aktivitách kladu důraz na obsah sdělení, stavbu vět, pochopitelnost, smysluplnost a úroveň celkového vyjádření. Gramatickou správnost a pravopis v psaném projevu hodnotím mírněji. Do mluvených aktivit zahrnuji cílené konverzační zkoušení a dramatické scénky. Při konverzaci hodnotím především schopnost adekvátních odpovědí, skladbu, reakce a gramatickou správnost ve větší míře. Mluvnici jako samostatnou jazykovou dovednost často zkouším na PC pomocí výukových počítačových programů. Výhodou tohoto testování je rychlost a větší množství procvičení jazykových jevů. Slovní zásobu často zkouším ústně nebo opět na PC formou testů.“*

Iveta (50 let):

*„Písemné slohové práce na zadaný tematický celek hodnotím jako domácí úkol. Při ústním projevu hodnotím volný překlad textu a porozumění textu, které zjišťuji na základě otevřených otázek a odpovědí. Slovní zásobu hodnotím spíše na základě větných ekvivalentů. Po probrání většího množství gramatických jevů naplánuji obecnější souhrnný test.“*

## **Jakým způsobem klasifikujete dílčí jazykové dovednosti anglického jazyka?**

Na tuto otázku se dotazovaní při odpovědích shodli, že je při klasifikaci jednotlivých složek cizího jazyka důležité stanovit si kritéria na kolik procent by měli žáci splnit zadané úkoly. Při hodnocení některých složek cizího jazyka někdy samotné procentuální kritérium nestačí. Proto je někteří respondenti doplňují o další formy hodnocení. Z odpovědí vyplynulo, že je pro mnoho učitelů náročné zařadit každého jednotlivce do škatulky jedné známky a většina z nich využívá kromě běžné klasifikace ještě další znaménka. Nejčastěji plusy a minusy.

Anna (26 let):

*„V písemně vypracovaných školních projektech hodnotím gramatiku, nápad, celkový dojem, rozsah práce. Projekty hodnotím procentuálně porovnávací metodou mezi studenty. Při konverzacích žáků hodnotím gramatiku, výslovnost, reakce žáků, snahu a vtip. Za jednu vyučovací hodinu jsou ohodnoceni všichni žáci. Při konverzacích si vedu poznámky a opět žáky porovnávám. Při čtení hodnotím výslovnost a plynulost a opírám se o klasifikační tabulku. Ve slovní zásobě hodnotím za každé špatně zodpovězené slovíčko o půl stupně níž. Gramatiku hodnotím vždy na konci lekce v testu, který má celkem čtyřicet bodů. Většinou se do testu promítne slovní zásoba, gramatika, porozumění textu v rámci čtení. Z celkového počtu čtyřiceti bodů si musím stanovit, za kolik bodů ještě dostanou žáci jedničku, dvojku atd. „*

Petra (35 let):

*„Vždy záleží na více hodnotících aspektech. V písemných slohových pracích jsou to např. gramatické jevy, slovní zásoba, příběh aj., za které žáci dostávají body na základě bodové tabulky. Body si převedu na procenta a známky určím podle procentuálního kritéria: 100-90 % 1, 90-80 % 2, 80-70 % 3, 70-60 % 4, 60 % 5. Podle tohoto kritéria postupuji i u hodnocení ostatních složek anglického jazyka.“*

Petr (47 let):

*„Při hodnocení mluvnice nebo slovní zásoby písemnou formou je důležité stanovit si kritéria, na kolik procent by měli žáci splnit písemnou práci na jedničku, na dvojku atd.*

*Písemné slohové práce jsou subjektivnější na hodnocení. Proto se hodnotí lépe formou porovnávací metody s ostatními výkony.“*

Iveta (50 let):

*„Jestliže zkouším slovní zásobu nebo gramatiku, nadiktuji žákům několik jazykových jevů, které chci, aby převedli do cizího jazyka. Za jednu chybu hodnotím o stupeň níž.“*

### **Kolik známek udělíte za jedno pololetí z anglického jazyka?**

Zde jsem se zajímala, kolik známek mají učitelé z dílčích jazykových dovedností během jednoho pololetí u konkrétního žáka. Odpovědi na tuto otázku se poměrně lišily a rozmezí počtu známek z anglického jazyka bylo od třinácti do třiceti známek za celé pololetí. Na rozdíl od ostatních nejazykových předmětů je počet známek v anglickém jazyce podstatně vyšší. Učitelé se shodovali v názoru, že pro ně hodnocení cizího jazyka znamená širší hodnotící oblast. Mohou hodnotit více dovedností různými formami hodnocení, a proto mívají z anglického jazyka žáci větší počet známek než z jiných nejazykových předmětů. Zaujal mě názor pana učitele, podle kterého nelze přesně stanovit konkrétní počet známek za jedno pololetí, protože je každá třída na úplně jiné úrovni a v kompetenci učitele by mělo být, aby zvládl své hodnocení přizpůsobit celé třídě.

Anna (26 let):

*„Z anglického jazyka mívám průměrně kolem dvaceti známek za jedno pololetí. Z velké části je to dáno tím, že se v cizím jazyce objevuje více dílčích aspektů, které je potřeba hodnotit. Nejvíce známek mívám ze slovní zásoby a z gramatiky.“*

Monika (29 let):

*„Každou dovednost anglického jazyka se snažím ohodnotit minimálně třemi známkami. Více oznámkovaných dovedností mám z mluveného projevu, slovní zásoby a gramatiky.“*

Petra (35 let):

*„Mám spoustu známek. Odhaduji kolem třiceti. Známkováním chci žáky motivovat, aby se naučili mít cizí jazyk rádi. Proto ode mne žáci dostávají spoustu jedniček i za menší aktivity.“*

Petr (47 let):

*„Počet známek za celé pololetí se u mě rok od roku mění. Záleží na počtu žáků ve třídě, na úrovni třídy a dalších aspektech, které se mohou do klasifikace promítnout. V kompetenci každého učitele je, aby dokázal přizpůsobit své hodnocení všem aspektům souvisejícím s konkrétní třídou.“*

Iveta (50 let):

*„Pravidelně mívám z anglického jazyka přibližně kolem třinácti známek. Tímto počtem se snažím pokrýt celou škálu dovedností anglického jazyka.“*

### **Jakými způsoby si ověřujete naučené znalosti žáků z anglického jazyka?**

Za nejvíce používané formy ověřování znalostí žáků učitelé označovali ústní a písemnou formu zkoušení. Někteří učitelé navíc rozlišují ústní formu zkoušení u tabule a v lavicích. Vedle písemného a ústního zkoušení je u respondentů oblíbené zjišťovat si znalosti žáků průběžně během vyučovacích hodin, což souvisí s jejich aktivitou. Za méně časté způsoby ověřování naučených znalostí uváděli respondenti školní projekty, dramatické scénky, PC testování a různé hry. Právě tyto aktivity patří u žáků k těm nejoblíbenějším, ale učitelé se při nich většinou o žakovských výkonech nedozví tolik informací.

Anna (26 let):

*„Dosažené znalosti si ověřuji průběžně během vyučovacích hodin.“*

Monika (29 let):

*„Znalosti si ověřuji především prostřednictvím písemných testů a ústního zkoušení. Dalšími způsoby ověřování jsou pak poslechová cvičení, básničky a hry.“*

Petra (35 let):

*„Snažím se získávat informace o žákovských výkonech co nejvíce průběžně. Během vyučovacích hodin se snažím klást co nejvíce otázek, na které žáci odpovídají. Je dobré, aby žáci zůstali během celé vyučovací hodiny v pozornosti a byli kdykoliv připraveni odpovědět. Některé z otázek se neustále opakují, a proto mohou pěknou známku dostat i ti žáci, kteří jsou sice slabší, ale odpověď se naučí nazpaměť. V tomto případě uznávám, že žáci při hodině projevují aktivitu.“*

Petr (47 let):

*„Dosažené znalosti žáků si během vyučovacích hodin zjišťuji ústní formou zkoušení u tabule, ale i ústním zkoušením žáků v lavicích, které naučí studenty připravovat se z jedné vyučovací hodiny na další a navíc mi poskytuje zpětnou vazbu o znalostech jednotlivých žáků. Dále si ověřuji znalosti klasickou formou písemných prací, na PC nebo ve skupinové práci při sehrávání dramatické scénky, což má spíše motivační charakter.“*

Iveta (50 let):

*„Nejčastěji si ověřuji znalosti žáků písemnou nebo ústní formou zkoušení. Do hodnocení promítám i aktivitu žáků, za kterou uděluji žákům plusy. Za tři plusy ode mne žák dostává jedničku do žákovské knížky. K této známce přihlížím vždy při rozhodování o výsledné známce žákovi na vysvědčení.“*

**Jaké faktory jsou pro Vás nejdůležitější při rozhodování o výsledné známce žákovi na vysvědčení z anglického jazyka?**

V této části jsem se zabývala tím, jaké faktory považují učitelé při rozhodování o výsledné známce žákovi na vysvědčení za ty nejdůležitější. Došla jsem k závěru, že většina učitelů přihlíží z velké části kromě záměrně hodnocených aktivit na snahu a aktivitu jednotlivých žáků při vyučovací hodině, ať je to při mluveném projevu nebo při písemné práci. Někteří učitelé považují za nejdůležitější faktor, zda se žáci naučili během stanovené doby to, co si učitelé určili za závazné, že budou umět. Někteří učitelé



do známky promítají schopnost obecné orientace v cizím jazyce bez ohledu na dílčí jazykové dovednosti.

Anna (26 let):

*„Nejdůležitějším faktorem při rozhodování o výsledné známce žákovi na vysvědčení je pro mě snaha. Někdo bohužel nemá přirozený talent pro cizí jazyk, ale snaží se a to dokážu ocenit.“*

Monika (29 let):

*„Do výsledné známky žáků na vysvědčení se promítne kromě výsledků ze záměrného hodnocení i snaha žáků, práce v hodině, zlepšení nebo zhoršení v průběhu roku, plnění úkolů, aktivita a připravenost na hodinu.“*

Petra (35 let):

*„Za nejdůležitější faktor považuji v anglickém jazyce mluvený projev, který pro mě představuje největší váhu z celé výsledné známky. Proto si velmi cením aktivity, kterou žáci projevují během vyučovacích hodin. Snažím se, aby si žáci dokázali poradit a domluvit se v cizím jazyce bez zábran i s chybami. Pokud začnou mluvit, chyby při neustálém opakování a opravování žáků vymizí, ale pokud budou mlčet, žádný pokrok u nich nenastane.“*

Petr (47 let):

*„Nejdůležitějším faktorem pro mě je, do jaké míry splnili žáci to, co jsem si na začátku stanovil za závazné. Jinými slovy, co by měl žák po jednom pololetí umět.“*

Iveta (50 let):

*„Za nejdůležitější považuji při osvojování anglického jazyka obecnou schopnost orientovat se a porozumět souvislostem. To jsou podle mého názoru při studiu cizího jazyka dva nejcennější a v dnešní době nedoceňované aspekty.“*

### 7.3. Výzkum problematiky hodnocení českého jazyka

V této části přicházejí na řadu otázky pro respondenty, kteří vyučují český jazyk. Respondentky byly celkem čtyři ženy.

#### **Za jaké aktivity hodnotíte žáky v mluvnici?**

Respondenti hodnotí mluvnici českého jazyka nejčastěji písemnou formou a téměř nezkouší žáky ústně. Aktivity, které učitelé hodnotí v hodinách českého jazyka nejvíce, jsou převážně diktáty, pravopisná a doplňovací cvičení, korekturní cvičení a všestranné jazykové rozbory. Menší počet učitelů navíc kromě písemného testování zkouší žáky ústní formou, která je založená převážně na teoretickém zdůvodňování jevů v českém jazyce, jako jsou např. mluvnické kategorie nebo slovní druhy.

Jana (26 let):

*„V mluvnici hodnotím převážně písemnou formou, a to diktáty nebo doplňujícím cvičením. Ústně zkouším pouze ty děti, které mají nerozhodnou známku na vysvědčení. Do ústního zkoušení se odráží převážně pravopis, ale také odůvodňování mluvnických jevů.“*

Miroslava (35 let):

*„V mluvnici hodnotím diktáty, doplňovací cvičení v pracovních sešitech, písemné práce na vysvětlování vybrané mluvnické teorie (např. slovní druhy nebo druhy zájmen, aj.).“*

Eva (45 let):

*„V mluvnici hodnotím nejčastěji diktáty, pravopisná a doplňovací cvičení, korekturní cvičení, syntax, lexikální a stylistická cvičení, cvičení na PC, domácí úkoly, všestranné jazykové rozbory a čtenářskou gramotnost. V rámci evropských strukturálních fondů (ESF) jsem vypracovala celkem čtyřicet digitálních učebních materiálů (DUMŮ). Tyto materiály mají podobu pracovních listů a používám je k procvičování konkrétních jazykových činností, které se taktéž odrážejí do hodnocení.“*

Iveta (50 let):

*„Během celého pololetí z mluvnice získávám od jednotlivých žáků alespoň deset známek z písemných prací, které předem ohlašuji. V rámci mluvnice hodnotím převážně diktáty, které jsou založené buď na jednom pravopisném jevu (např. velká písmena) nebo hodnotím diktáty všeobecné. Dále známky získávám z jazykových rozborů nebo z ústního zkoušení, které je založeno spíše na teoretickém zdůvodňování češtinářských jevů. Během jednoho pololetí takto vyzkouším u tabule všechny žáky jednou až dvakrát.“*

### **Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity v mluvnici?**

Je zvláštní, že jakmile učitelé usednou za psací stůl a začnou opravovat sešity z mluvnice, opravují a známkují naprosto automaticky. Přitom zodpovědět konkrétní otázku, jakým způsobem hodnotí dílčí mluvnické aktivity, dělalo učitelům značné problémy. Z toho nakonec vyplývá, že na hodnocení této složky českého jazyka mají jednotliví respondenti naprosto odlišné názory. Mnozí učitelé se rozcházejí v názorech na hodnocení diktátů, přičemž má každý učitel stanovené jiné hodnotící kritérium. Z odpovědí respondentů vyplývá, že učitelé spíše hodnotí diktáty za jednu hrubou chybu o půl stupně nižší známkou, čímž jsou v hodnocení diktátů mírnější na rozdíl od jiných respondentů, kteří hodnotí za jednu až dvě hrubé chyby o celý stupeň nižší známkou. Přitom se učitelé shodují, že je důležité, zda se jedná o specializovaný nebo všeobecný diktát.

Jana (26 let):

*„Na rozdíl od ostatních učitelů hodnotím žáky v diktátech mírněji. Za jednu hrubou chybu ještě nesnižuji známku a za dvě hrubé chyby teprve snížím známku o půl stupně.“*

Miroslava (35 let):

*„Diktáty hodnotím za jednu chybu o půl stupně nižší známkou, jestliže se jedná o diktáty na pravopisné jevy, které už byly probrány. Pokud se v diktátě objeví nové mluvnické jevy, ty žákům při diktování objasním a řeknu, jaký správný mluvnický jev mají napsat. Jednotlivá pravopisná cvičení známkují v pracovním sešitě zvlášť. Poté*

*oznámkuji celou stranu jednou velkou známkou. Kromě toho píšeme také písemné práce na mluvnickou teorii, např. na slovní druhy nebo druhy zájmen.“*

Eva (45 let):

*„Diktáty hodnotím po půl stupni dolů za jednu chybu. Diktáty dělím na speciální v rámci jednoho pravopisného jevu (např. velká písmena) a všeobecné, ve kterých se odráží vše, co se žáci naučili. Jazykové rozbory hodnotím až ve vyšších ročnících ZŠ, zejména v 8. a 9. třídě. Hodnotím i čtenářskou gramotnost, jestli žáci umí pracovat s textem a se zadáním.“*

Iveta (50 let):

*„Co se týče diktátů, hodnotím jednu až dvě hrubé chyby o stupeň dolů. Tři malé chyby (interpunkce, diakritická znaménka aj.) považuji za jednu velkou hrubou chybu. Navíc diktáty rozlišuji na diktáty zaměřené pouze na jeden mluvnický jev nebo všeobecné, kde se objevují všechny doposud probrané mluvnické jevy. V delším všeobecném diktátu hodnotím za jednu hrubou chybu ještě známkou výbornou. Jazykové rozbory hodnotím pomocí bodové tabulky, kterou si stanovím dle množství získaných bodů. Při ústním zkoušení se ptám žáků na čtyři otázky a zjišťuji, na kolik procent žáci zodpověděli každou z nich.“*

### **Za jaké aktivity hodnotíte žáky ve slohu?**

V této otázce mě zajímalo, za jaké aktivity hodnotí učitelé své žáky ve slohové složce českého jazyka. Nejčastěji učitelé v této složce českého jazyka hodnotí slohové písemné práce. Někteří učitelé vedou žáky k ústní interpretaci slohových prací. Setkala jsem se s více názory, že je objektivnější hodnotit slohové práce ve skupině s žáky pro větší objektivitu při hodnocení.

Jana (26 let):

*„V rámci vyučovacích hodin slohu se snažím tři hodiny procvičovat nový slohový útvar. Žáci si zkouší slohová cvičení nanečisto buď písemně, nebo ústně. Další čtvrtou hodinu píší žáci slohové cvičení na známky. Žádné jiné aktivity v rámci slohu nehodnotím, na základní škole věnuji větší pozornost mluvnici.“*

Miroslava (35 let):

*„Ve slohu hodnotím především slohová cvičení. Většinou se snažím, aby každý týden žáci napsali alespoň jeden slohový útvar buď ve škole během vyučovací hodiny, nebo za domácí úkol.“*

Eva (45 let):

*„Ve slohu hodnotím často aktivity založené na domácích úkolech (lexikálně-stylistická cvičení, opravy textu se slohovými nedostatky, slohová písemná práce na vybraný slohový postup). Ve škole v rámci vyučovací hodiny hodnotím konverzační cvičení, za které žáky nehodnotím známkou. Při těchto cvičení vyžaduji, aby žáci mluvili plynule, navazovali na předchozí informace a dodržovali téma zadané pro konkrétní mluvní cvičení. Tyto jednotlivé výstupy si zhodnotíme v rámci celé třídy ve skupině. Celkově se snažím dodržovat, aby si veškeré slohové útvary žáci navzájem četli a hodnotili si je navzájem.“*

Iveta (50 let):

*„Ve slohové složce českého jazyka hodnotím písemné slohové práce, dílčí aktivitu v hodinách (např. písemný slohový útvar napsaný během krátkého časového úseku) nebo verbální projev žáků před tabulí.“*

### **Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity ve slohu?**

Při klasifikaci slohových cvičení se respondenti shodli na tom, že neradi hodnotí slohové práce, protože je těžké vyhnout se při hodnocení subjektivnímu přístupu k žákům. Aby se takovému hodnocení vyhnuli, někteří učitelé se nechávají ovlivnit i názory ostatních žáků na slohový výkon. Proto může být pro učitele výhodné číst všechny slohové práce žáků ve třídě nahlas. Poprvé jsem se setkala s učitelem, kteří hodnotí písemné slohové práce dvěma známkami a připadá mi to jako velmi efektivní způsob hodnocení. Jednou známkou hodnotí učitelé pravopis a druhou slohové ztvárnění.

Jana (26 let):

*„Ze slohu žáci dostávají dvě známky. Jedna známka je za pravopis (pouze za to, co mají umět) a ta druhá známka je za sloh. Jestliže je slohové cvičení smysluplné a logické a žáci splnili zadaný slohový postup a neodbočili od tématu, dostávají jedničku.“*

Miroslava (35 let):

*„Jednotlivá slohová cvičení hodnotím samolepkami do sešitů. Za tři nálepky ohodnotím jednotlivé žáky jedničkou do žákovské knížky. Slohové práce hodnotíme společně ve třídě, přičemž si řekneme s žáky chyby, kterých by se jednotliví žáci měli do budoucna vyvarovat a pochválíme si navzájem kladné stránky vytvořených textů.“*

Eva (45 let):

*„Veškeré slohové útvary si čteme a rozebíráme s žáky společně ve třídě. Při diskusi mají žáci možnost pro sebevyjádření, což je také jeden z důležitých aspektů ve vyučovací hodině slohu. Až po rozebrání celého slohového výkonu se žáky se rozhodnu pro výslednou známku, abych se oprostila od subjektivního hodnocení. Velké slohové písemné práce píší žáci dvakrát za pololetí a tyto práce hodnotím dvěma známkami. Jedna známka je za pravopis a druhá známka za slohové ztvárnění.“*

Iveta (50 let):

*„Hodnocení slohových písemných prací považuji za nejnáročnější činnost při klasifikování žáků. Je těžké zachovat při hodnocení slohových prací jednotlivých žáků objektivní postoj a nezahrnovat do hodnocení sympatie či antipatie k individuálním žákům. V rámci slohové práce hodnotím stylistiku, pravopis a také úpravu.“*

### **Za jaké aktivity hodnotíte žáky v literární výchově?**

V rámci hodnocených aktivit v literární výchově se respondenti shodli a za nejčastější hodnocené aktivity v literární složce českého jazyka považují jednoduché čtení textu, práce s textem, čtenářské deníky, písemné práce na literární teorii, přednes textu z hlediska paměťového zvládnutí, ale i kvality přednesu. Za druhořadé hodnocené

literární aktivity považují respondenti dramatické ztvárnění role nebo písemné práce na základě zhlédnutí filmu.

Jana (26 let):

*„V rámci literatury hodnotím recitaci (přednes básničky), hlasité čtení a porozumění textu. Velmi oblíbené je u žáků také představení knihy, přičemž mají žáci za úkol napsat pár řádků o autorovi, ilustrátorovi, obsahu a uvést úryvek textu, který se žákům nejvíc líbil. Každý měsíc vyžaduji od žáků odevzdávání čtenářského deníku, ve kterém píšou o své oblíbené knize, kterou četli.“*

Miroslava (35 let):

*„V literatuře hodnotím přednášené básničky a recitaci čteného textu. Snažím se vést žáky k tomu, aby uměli daný text přečíst a zároveň mu rozuměli, což jsou pro mě dva nejdůležitější aspekty pro hodnocení této složky českého jazyka.“*

Eva (45 let):

*„V dnešní době se neustále snižuje čtenářská gramotnost českých dětí. Čtení u mladší generace má čistě sestupnou tendenci. Právě proto se snažím věnovat dostatek času pouze jednoduchému čtení textu. Teprve poté, co žáci umí přečíst text, se mohou učit s textem pracovat. Kromě samotného čtení do hodnocení literatury promítám písemné práce na literární teorii, přednes textu (paměťové zvládnutí textu a kvalita přednesu), dramatické ztvárnění role. Čtyřikrát za školní rok, tedy dvakrát za pololetí chci požádat žáky, aby přinesli čtenářský deník. O přečtených knihách rozvíjíme společně ve třídě diskusní besedu, přičemž žáci tu svou knihu propagují ostatním žákům, aby si ji měli chuť přečíst také. Protože se v dnešní době žáci čím dál tím častěji obrací spíše ke zfilmovaným verzím knih, dávám žákům písemné práce s otázkami ke zhlédnutému filmu, ale navíc žáci musejí srovnávat film s knižní předlohou filmu.“*

Iveta (50 let):

*„Při hodinách literatury s žáky čteme. Četbu hodnotím především slovně než na známky. Během pololetí získávám známky z literární teorie a žáci musejí odevzdat celkem čtyři čtenářské deníky, ve kterých musí zmínit informace o autorovi, obsahu*

*knihy a názorech na knihu. Často se do hodnocení literatury promítne i hlasitý přednes básničky, kterou mají žáci naučenou z paměti. Jiné aktivity v hodinách literatury nehodnotím.“*

### **Jakými způsoby klasifikujete dílčí aktivity v literární výchově?**

Na základě uvedených aktivit v otázce č. 6 jsou nejčastějšími aktivitami, které učitelé klasifikují čtenářské deníky a písemné práce na literární teorii a historii. Literární teorii většina učitelů klasifikuje na základě procentuálního kritéria a dle procent sestaví bodovou tabulku. Čtenářské deníky hodnotí respondenti mírněji, pouze výborně nebo chvalitebně. Z toho chvalitebnou známku dostávají většinou jen ti žáci, kteří nedodrželi přímé zadání nebo nezodpověděli vše, na co byli tázáni v předem požadovaných úkolech.

Jana (26 let):

*„V literatuře klasifikuji hlasité čtení žáků před třídou. Zaznamenávám si počet chybně přečtených slov, plynulost textu, zda žáci dodržují pauzy na konci vět nebo zda je žákům dobře rozumět. Následně spolu s žáky prodiskutujeme, jakou adekvátní známku by si žák zasloužil. Většinou nehodnotím horší známku než za tři. Za představení knihy získávají všichni žáci jedničky. Zajímá mě obsahová stránka, jak žáci čtenářské dílo pochopili.“*

Miroslava (35 let):

*„Ti nejlepší by v literatuře měli umět číst bez žádných větších záseků a zároveň vědět o čem čtou. Spíše než bych známkovala jednotlivé dílčí aktivity, známky se odvíjí od aktivity žáků v hodině. Jestliže v hodině čteme nějaký text, následně se ihned žáků ptám na otázky k textu. Na základě toho jsou žáci hodnoceni neustále a já mám pak z dílčích hodin literatury, kterých je na základní škole opravdu málo, více zámeč.“*

Eva (45 let):

*„V rámci literatury klasifikuji písemné práce na literární teorii a literární historii. Tyto písemné práce hodnotím procentuálně a na základě procent si sestavím bodovou tabulku. Čtenářské deníky hodnotím pouze známkami jedna a dvě, přičemž chvalitebnou známku dostanou ti žáci, kteří nedodrželi přímé zadání a neodpověděli na vše, na co*



*jsem se v jednotlivých otázkách ptala. Tato nepozornost opět souvisí s dovedností umět správně přečíst a pochopit zadání.“*

Iveta (50 let):

*„Během pololetí získávám známky z literární teorie, kterou klasifikuji na základě bodového výčtu. Čtenářské deníky hodnotím mírněji než literární teorii. Jestliže někteří žáci při hodinách vyrušují, musí se naučit básničku, kterou známkuji celou pětistupňovou klasifikační škálou.*

**Co by podle Vás měli žáci zvládnout, abyste je ohodnotil/a nejvyšší známkou na vysvědčení?**

Tato otázka do jisté míry vypovídá také o tom, jaká kritéria jsou pro učitele nejdůležitější z hlediska toho, jaké znalosti by si žáci měli odnést ze základní školy v rámci českého jazyka. Respondenti se shodli na tom, že by měli na základní škole co nejvíce pozornosti věnovat bezchybnému pravopisu a kvalitnímu jazykovému vyjadřování.

Jana (26 let):

*„Nejdůležitější pro mě je, aby žáci zvládli základní pravopis, který učím v konkrétní třídě, a zvládali se jednoduše a konkrétně vyjádřit.“*

Miroslava (35 let):

*„Abych žáky mohla ohodnotit nejvyšší klasifikační známkou, měli by být schopni nepsat s pravopisnými chybami a umět se stručně a zajímavě vyjádřit písemnou i ústní formou, což bohužel větší část žáků neumí. Základní škola by měla být zaměřena nejvíc na mluvnici a v rámci mluvnice konkrétně na pravopis, protože na střední škole se pozornost klade na druhé dvě složky českého jazyka. Většina pedagogů už počítá s tím, že žáci pravopis zvládají ze základní školy.“*

Eva (45 let):

*„Žáci by měli být na základní škole co nejvíce vedeni ke čtenářské gramotnosti, aby nepracovali pouze s rutinou, ale rozvíjeli své kompetence v rámci různých typů textu. Snažím se převádět text do praktického života žáků, abych jim ho co nejvíce přiblížila.“*

Iveta (50 let):

*„Nejdůležitější pro mě je, aby žáci dokázali psát bez chyb v mluvnických jevech, které jsme se s konkrétní třídou učili.“*

## 8. Diskuse

Tato práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část mi posloužila k tomu, abych získala dostatečný náhled do tématu, o který jsem se mohla při výzkumném šetření následně opírat. Kompletní náhled a proniknutí do dané problematiky tématu mi však umožnila až samotná realizace průzkumu v terénu prostřednictvím hloubkových rozhovorů s učiteli českého a anglického jazyka.

Porovnání obou částí této diplomové práce dopadlo následovně:

Celkově by se dalo říci, že přestože je v odborné literatuře uváděno spoustu problémů spjatých se školním hodnocením, jako je například objektivita, validita, reliabilita, nadměrně pozitivní či negativní hodnocení, učitelé za nejzávažnější problém považují srovnávání žáků na podobné či odlišné výkonnostní úrovni, což souvisí právě s objektivitou hodnocení. K problému negativního hodnocení se žádný z učitelů nevyjádřil, s čímž souvisí fakt, že je hodnocení mnohdy často neuvědomovaný proces učitelů (Slavík, 1999).

Ve druhé otázce jsem zkoumala účel hodnocení. Dotazovaní učitelé se shodovali v tom, že nejčastěji hodnotí za účelem motivovat žáky a získat zpětnou vazbu o jejich pokrocích. To se shoduje s motivační a informativní funkcí, o kterých se vyjadřují ve své publikaci Kolář a Šikulová (2009).

Na otázku, zda by učitelé zrušili klasické známkování, vybraní učitelé jednoznačně odpověděli, že by klasické známkování v českém školství ponechali. Z této výpovědi vyplývá, že učitelé pohlížejí na klasifikaci spíše pozitivně, čímž se shodují s názorem Jana Slavíka (1999), že je známka jednou z nejjednodušších forem hodnocení podávající informaci o žákově výkonu, v čemž spočívá její největší výhoda. Všichni autoři odborných publikací však na známkování nepohlíží pouze pozitivně. Wilfried Helms (1996) upozorňuje, že známka neříká jednoznačně, co žák v daném předmětu umí, protože se může hůře soustředit a vědomosti, které doma uměl výborně, se mu při písemné práci mohou vytratit.

K porovnávání žákovských výkonů s výkony jejich vrstevníků při hodnocení se vybraní učitelé vyjádřili tak, že ve většině případů své žáky porovnávají za účelem zůstat při hodnocení spravedliví. Tento způsob hodnocení se podle odborné literatury nazývá normativní. Co se týče spravedlnosti, Geoffrey Petty (1996) upozorňuje na to, že se normativní typ hodnocení nemusí vždy jevit jako spravedlivý, neboť žáci mohou být jednou lepší a jednou horší.

Podle celkového výčtu odpovědí respondentů všichni učitelé dávají žákům prostor pro vlastní hodnocení. Co se týče poměru výhod a nevýhod tohoto typu hodnocení, výpovědi respondentů se s odbornými publikacemi liší. Učitelé uvádějí, že se jim sebehodnocení moc neosvědčilo, nýbrž je spjaté s nevýhodou podhodnocování a nadhodnocování individuálních žáků. Tyto mé výsledky se však rozcházejí s náhledy Koláře a Šikulové (2009), kteří se domnívají, že hodnocení sebe sama pomáhá rozvíjet individuální schopnosti. Je pro ně důležité realizovat sebehodnotící dovednosti žáků již od prvních let školní docházky a odnášet si schopnost kvalitního sebehodnocení ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život. Žádné nevýhody neuvádějí.

Na šestou otázku týkající se hodnocení dle aritmetického průměru učitelé odpovídali spíše negativně a tuto formu hodnocení používají pouze v případě, když si nejsou jistí jak jednotlivé žáky hodnotit na vysvědčení. Jejich výpovědi se shodovaly s názory Koláře a Šikulové (2009), kteří upozorňují na to, že ne vždy jsou žáci schopni odhadnout závažnost jednotlivých známek v zápisníku učitele a ve svých žákovských knížkách. Na tomto základě pak začnou hovořit o nespravedlivém hodnocení ze strany učitele.

Sedmá otázka pojednává o slovním hodnocení žáků. Zpovídání učitelé se v první řadě shodli, že slovně hodnotí v každé vyučovací hodině za účelem pochvaly, motivace nebo upozornění žáků na časté chyby. Tyto názory se shodují s názorem Schimunka (1994), který navíc zdůrazňuje, že by měli být žáci slovně informováni o svých výkonech co nejdříve, protože účinnost hodnocení dosahovaných výkonů s narůstajícím časovým odstupem značně klesá. Naopak žádný z učitelů nepřiznal, že by se slovní hodnocení na žácích nějakým způsobem odráželo i negativně. Jan Slavík (1999) totiž poznamenává, že slovní hodnocení může hrát roli nálepky. To znamená, že nejsou výkony žáků vždy

posuzovány jen podle úspěchů a neúspěchů, ale na základě jejich vlastních schopností, které se v hodnocení mohou odrážet.

K nekázní a vyrušování žáků se mnou vybraní učitelé vyjádřili tak, že se takové chování žáků do hodnocení spíše neodráží, kromě učitelů mladšího věku. Tito učitelé se s nekázní vyrovnávají především potrestáním žáků náročným nenaplánovaným testem. V tomto pedagogickém postupu se shodují s Chrisem Kyriacou (1991), který popisuje ve své publikaci různé užívání trestů při nekázní žáků, mezi kterými jsou i písemné úkoly.

Co se týče posuzovací klasifikační stupnice pěti známek, učitelé se vyjadřovali odlišně. Ti učitelé, kteří se vyrovnávají s pětistupňovou škálou známek hůře, používají znaménka plusů a minusů, čímž si rozpětí známek výrazně rozšiřují. Tuto rozšiřující formu hodnocení uvádí téměř každá odborná literatura zaměřená na hodnocení žáků. V své diplomové práci na ni odkazují prostřednictvím Koláře a Vališové (2009).

Na otázku, zda učitelé považují anglický jazyk za složitější hodnotitelný vyučující předmět, se mnou tázaní učitelé anglického jazyka shodují s autory odborné literatury Bilancovou, Lorencovičovou a Netoličkou (2009) v názoru, že v anglickém jazyce nastávají výrazné rozdíly v úrovni mezi žáky a tyto rozdíly se často odrážejí i do jejich hodnocení.

Jednotliví vyučující anglického jazyka se také vyjadřovali k otázce, v jakém měřítku hodnotí dílčí jazykové dovednosti anglického jazyka. Odborná literatura hovoří o všech dílčích složkách anglického jazyka jako o stejně důležitých jazykových činnostech, kdežto názory učitelů se značně odlišovaly a nejčastěji hodnotí mluvený projev, mluvnici a slovní zásobu.

Z hlediska dílčích složek anglického jazyka se ve slovní zásobě shodovali učitelé s názory Scotta Thornburryho (2002), že může být hodnocena jako součást rozsáhlého textu nebo v testu zaměřeném pouze na slovní zásobu.

Mluvnici hodnotí všichni dotazovaní učitelé písemnou formou, což se opírá o fakta, která se uvádí téměř v každé didaktické učebnici.

I když Choděra (2006) ve své publikaci zmiňuje, že by měl učitel poskytnout žákům možnost číst nahlas i potichu, větší pozornost se při hodnocení čtení ve školách věnuje spíše významové stránce textu. Hlasité čtení hodnotí učitelé spíše okrajově.

V rámci písemného projevu nastává při porovnávání shoda mezi výpověďmi učitelů a naučné literatury, že se učitelé zaměřují na hodnocení spíše produktivních vlastních textů, které nejlépe shrnuje Penny Ur (1996).

Na hodnocení mluveného projevu kladou učitelé větší důraz, než se zdá být uváděno v odborné literatuře. Dotazovaní učitelé považují za prioritu, aby studenti rozuměli otázkám a dokázali na ně srozumitelně odpovědět, v čemž se shodují s názorem Clifffa (2008), který popisuje mluvený projev jako základní komunikativní interakci, při níž sleduje diskusi a flexibilitu žáků odpovídat na pokládané otázky.

Vybraní učitelé si vědomosti žáků z anglického jazyka ověřují nejčastěji formativním způsobem hodnocení, což je tak zásadní typ hodnocení, že by měl být uváděn téměř v každé odborné didaktické literatuře zaměřené na hodnotící činnost učitelů.

Z odpovědí jednotlivých respondentů vyplynulo, že učitelé českého jazyka hodnotí mluvnici nejčastěji písemně, což se shoduje s tvrzením odborné literatury. Jedná se nejčastěji o diktáty a pravopisná cvičení, která hodnotí učitelé buď za jednu hrubou chybu o půl stupně nižší známkou, nebo za jednu hrubou chybu o celý stupeň nižší známkou. Druhý způsob zmíněného hodnocení se shoduje s tvrzením Kostečky (1993), že učitelé často snižují známku o jeden klasifikační stupeň dolů.

V rámci písemného slohového útvaru uvádějí Čechová a Styblík (1989), že hlavní podstatou hodnocení je vztah záměru projevu a jazykového ztvárnění. S tím se shodují někteří respondenti, kteří ve slohové práci hodnotí jednou známkou pravopis a druhou známkou slohové ztvárnění.

Stejně jako tomu bylo v anglickém jazyce, tak i v českém jazyce lze hodnotit čtení ze dvou úrovní, o které se opírají Jurčo a Obert ve své publikaci (1984). První úroveň je hodnocení čteného textu se zřetelem na rychlost a chybně přečtené výroky, druhou úroveň je porozumění samotnému textu. Obě tyto aktivity hodnotí dotazovaní učitelé ve stejném poměru. Kromě toho se s Jurčem a Obertem shodují v hodnocení

literárně-historických souvislostí a pojmosloví, úrovni vyjadřovacích schopností a navíc čtenářských dovednostech žáků ve volném čase.

Nakonec mě zajímalo, na co by se podle soudů jednotlivých učitelů mělo přikládat při hodnocení českého jazyka na ZŠ největší důraz. Podle odpovědí jednotlivých respondentů by se měla největší pozornost klást na zvládnutí pravopisu. O tento názor se učitelé shodují s názory Čechové a Styblíka (1989), podle nichž by měli žáci dospět na základní škole k automatizaci pravopisu.

Přestože existuje celá řada forem a metod, jakými mohou učitelé hodnotit své žáky, někteří učitelé stereotypně používají pouze své zažité a vyzkoušené způsoby. Právě proto pro mě bylo potěšující setkání s učiteli, kteří se stále snaží hledat a používat způsoby nové. Například byla zajímavá výpověď jedné respondentky, která se snaží vést žáky k sebehodnocení takovým způsobem, aby o tom sami žáci nevěděli. Podle mého názoru je velmi důležité si uvědomit, kdy je vhodné zařadit do výuky konkrétní formu hodnocení. Někteří učitelé si tento fakt neuvědomují, a právě proto mohou mít s některými metodami hodnocení negativní zkušenosti, což vede k tomu, že je bohužel přestanou používat úplně.

Velmi zajímavé názory jsem se dozvěděla, když jsem se ptala učitelů, jak pohlížejí na klasifikaci aritmetickým zprůměrnováním. Zaujal mě názor jediného respondenta mužského pohlaví, který vnímá aritmetický průměr jinak, než ostatní učitelé. Stanovuje si hraniční průměr mezi známkami na 0,8 namísto 0,5. Tím se žákům dostává větší šance získat nejvyšší známku klasifikační stupnice, a to jedničku. Na druhou stranu mě pobavil názor paní učitelky, která aritmetický průměr nepočítá vůbec, ale dá na svoji intuici. Někdy se hold každý učitel setká se situací, kdy nemusí počítat u jednotlivého žáka žádný aritmetický průměr, ani využívat spoustu jiných forem hodnocení a přesto přesně ví, jakou klasifikační známkou žáka ohodnotit.

## IV. ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problematickou a současně velice často diskutovanou oblastí v českém školství, a to hodnocením žáků, které jsem specifikovala pouze na hodnocení předmětů český a anglický jazyk.

V teoretické části diplomové práce jsem uvedla a projednala základní otázky pojmů školního hodnocení, základních typů, funkcí a forem hodnocení.

Praktická část se snažila zmapovat současnou situaci hodnocení žáků ve vyučování. Pomocí řízených rozhovorů jsem měla možnost zjistit názory učitelů s rozdílnou délkou praxe na hodnotící pedagogickou činnost.

Z vyhodnocení výsledků v praktické části vyplynulo, že je hodnocení rozporuplné. Mou snahou bylo prozkoumat, zda by si učitelé přáli na zavedeném hodnocení v českých školách něco změnit. Přitom se potvrdil fakt, že většina učitelů je s hodnocením spokojena. Nechtějí měnit ani klasickou klasifikaci žáků, poněvadž je to jedna z nejjednodušších forem hodnocení. Z toho také vyplývá, že je forma známkování stále nejpoužívanějším prostředkem, jak učitelé mohou vyjádřit žákův prospěch. Z výstupů jsem se dozvěděla, že by si učitelé naopak přáli rozšířit klasifikační pětistupňovou škálu minimálně na deset stupňů, což by jim umožnilo lépe vyjádřit odchylky mezi jednotlivými výkony žáků.

Potvrdil se také fakt, že učitelé při hodnocení oceňují nejen vědomosti žáků, ale také jejich snahu, práci v hodině, zlepšení nebo zhoršení v průběhu roku, plnění úkolů, aktivita či připravenost na hodinu.

Závěrem bych chtěla dodat, že problematika hodnocení není jednoduchá, a proto je důležité, aby učitelé pracovali v systému hodnocení citlivě. Učitelé nejsou nadarmo přezdívaní „*manažeři dětských duší*“. Takových učitelů, kteří dokážou hodnotit žáky citlivě a příliš je nestresovat, je mnoho, ale zajisté, což vyplývá i z výsledků výzkumu, se najdou i tací, kteří využívají známku jako prostředek k udržení kázně svých žáků.



## V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. PRAHA: Raabe, 2008. ISBN 80-86307-29-8

BILANCOVÁ, Markéta, LORENCOVIČOVÁ, Eva, NETOLIČKA Jan. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. Stupni ZŠ a SŠ z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínající učitele*. OSTRAVA: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-881-3

CLIFF, Petrina. *FCE Result Writing and speaking assessment booklet*. OXFORD: Oxford University Press, 2008. ISBN-0780-19-4800600

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. PRAHA: SPN, 1989. ISBN 80-04-22439-3

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. PRAHA: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0

DOKOUPILOVÁ, Lucie, GEJGUŠOVÁ, Ivana, PRAVDOVÁ, Blanka, TOMÁŠEK, Martin. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe. Náměty pro začínajícího učitele*. OSTRAVA: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-90-7368-883-7

HARTAŇSKÁ, Jana, GADUŠOVÁ, Zdenka. *Methodology of Teaching English As a Foreign Language*. NITRA:VA Print, 1995. ISBN 80-88738-43-1

HELMS, Wilfried. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat*. PRAHA: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1

HUGHES, Arthur. *Teaching for language teachers*. GLASGOW: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0529-27260-2

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. PRAHA: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3

JURČO, Ján, OBERT, Viliam. *Didaktika literatúry*. BRATISLAVA: SPN, 1984. ISBN není

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol.. *Školní didaktika*. PRAHA: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KOLÁŘ, Zdeněk, NAVRÁTIL, Stanislav, ŠIKULOVÁ Renata. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. ÚSTÍ NAD LABEM: Pedagogická fakulta UJEP, 1998. ISBN 80-7044-202-6

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. PRAHA: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6

KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ Alena. *Analýza vyučování*. PRAHA: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5

KOSTEČKA, Jiří. *Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. BRNO: Olympia, 1993. ISBN 80-85787-24-5

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. PRAHA: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. PRAHA: NÚV, 2013. ISSN 1802-4785

OTÉPKOVÁ, R., *Způsoby hodnocení žáků na 2. stupni ZŠ*. ZLÍN, 2006. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta aplikované informatiky.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. PRAHA: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. PRAHA: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. PRAHA: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X

SERAFINI, Frank. *Classroom reading assessments. More efficient ways to view and evaluate your readers*. PORTSMOUTH: Heinemann, 2010. ISBN 0-325-02712-9

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. PRAHA: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

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

SCHIMUNEK, Franc-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. PRAHA: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7

THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. HARLOW: Pearson Education Limited, 2002. ISBN 978-0-582-42966-6

UR, Penny. *A Course In Language Teaching*. CAMBRIDGE: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-44994-6

NAGHAVATI. Amin. Writing [online]. [c2013], [cit. 2014-04-15].

Dostupné z: <<http://www.slideshare.net/neghavati/how-to-assess-learners-writings>>

COOMBE. Christine. Assessing vocabulary in the language classroom [online]. [c2011], [cit. 2014-04-24].

Dostupné z: <<http://marifa.hct.ac.ae/files/2011/07/Assessing>>

## VI. SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Příklad známkovacího klíče

Tab. 2: Klasifikace specializovaného diktátu

Tab. 3: Klasifikace slohové stránky českého jazyka

Tab. 4: Seznam respondentů zkoumaného souboru

## VII. SEZNAM PŘÍLOH

PI Otázky určené obecné problematice hodnocení pro učitele anglického a českého jazyka

PII Otázky určené problematice hodnocení pro učitele anglického jazyka

PIII Otázky určené problematice hodnocení pro učitele českého jazyka

PIV Ukázka hodnocené písemné slohové práce v anglickém jazyce

PV Ukázka hodnocené slovní zásoby ve vyučovací hodině anglického jazyka

PVI Ukázka hodnocené písemné mluvnické práce v anglickém jazyce

PVII Ukázka hodnocené písemné slohové práce z českého jazyka

PVIII Ukázka hodnoceného čtenářského deníku v českém jazyce

PIX Ukázka hodnocení diktátu v českém jazyce

## **PŘÍLOHA I: Otázky určené obecné problematice hodnocení pro učitele anglického a českého jazyka**

---

### Obecné informace o respondentech:

- Muž/Žena:
  - Věk:
  - Délka praxe:
  - Vyučované předměty:
1. Znamená pro Vás hodnocení žáků složitou pedagogickou činnost?
  2. Za jakým účelem provádíte hodnotící činnost?
  3. Byl/a byste raději, kdyby ze škol zmizelo klasické známkování?
  4. Porovnáváte při hodnocení žakovské výkony s výkony jejich spolužáků ve třídě?
  5. Dáváte žákům prostor pro sebehodnocení? Jaké výhody a nevýhody vidíte v této formě hodnocení?
  6. Jak pohlížíte na klasifikování žáků aritmetickým zprůměrováním? Používáte tuto formu hodnocení?
  7. Používáte slovní hodnocení žáků? Jaký názor máte na tuto formu hodnocení?
  8. Zkoušíte-li písemnou formou, oznamujete termín žákům dopředu?
  9. Odráží se nekázeň a vyrušování některých žáků do jejich hodnocení?
  10. Jakým způsobem se vyrovnáváte s klasifikační stupnicí 5 známek? Navrhovali byste jiná řešení klasifikace?

## **PŘÍLOHA II: Otázky určené problematice hodnocení pro učitele anglického jazyka**

---

1. Je pro Vás složitější hodnotit anglický jazyk na rozdíl od jiných předmětů?
2. V jakém měřítku hodnotíte všechny jazykové dovednosti anglického jazyka během jednoho pololetí?
  - Writing
  - Speaking
  - Reading
  - Listening
  - Vocabulary
  - Grammar
3. Jakým způsobem hodnotíte všechny jazykové dovednosti v dílčích složkách anglického jazyka?
  - Writing
  - Speaking
  - Reading
  - Listening
  - Vocabulary
  - Grammar
4. Jakým způsobem klasifikujete dílčí jazykové dovednosti anglického jazyka?
  - Writing
  - Speaking
  - Reading
  - Listening
  - Vocabulary
  - Grammar
5. Kolik známek udělíte během jednoho pololetí z anglického jazyka?
6. Jakými způsoby si ověřujete naučené znalosti žáků z anglického jazyka?
7. Jaké faktory jsou pro Vás nejdůležitější při rozhodování o výsledné známce žákovi na vysvědčení?

### **PŘÍLOHA III: Otázky určené problematice hodnocení pro učitele českého jazyka**

---

1. Za jaké aktivity hodnotíte žáky v mluvnici?
2. Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity v mluvnici?
3. Za jaké aktivity hodnotíte žáky ve slohu?
4. Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity ve slohu?
5. Za jaké aktivity udělujete známky v literární výchově?
6. Jakým způsobem klasifikujete dílčí aktivity v literární výchově?
7. Co by podle Vás měli žáci zvládnout, abyste je ohodnotil/a nejvyšší známkou na vysvědčení?

PŘÍLOHA IV: Ukázka hodnocení písemné slohové práce v anglickém jazyce


London 12/6/13

Dear Anna,

I am writing from England's capital city (London). London is the biggest town I've ever seen. ~~It~~ Here is easy to get lost. But I am here with my family so we aren't lost. <sup>I can't be (lost)</sup> Yesterday we visited a lot of famous places. London eye was the best, because it's the ~~best~~ highest wheel in Europe. Then we ~~was~~ <sup>were</sup> in Buckingham palace, and saw Big Ben. We were seeing the Changing the Horses Guard in Whitehall. And tomorrow we are going to go to Hyde Park. Please answer! <sup>I am looking forward to your answer!</sup>

jarda (14)

94  
LONDON  
Matt Bolgrano  
Guardsman



ANNA DOČKALOVÁ  
PRAŽSKÁ 23  
NAVLÍČKOV BŘOD  
58001  
CZECH REPUBLIC

Printed in England by Fincom Holdings Ltd. tel: 01 850 000



**PŘÍLOHA V: Ukázka hodnocené písemné práce z mluvnice v anglickém jazyce**

**PRESENT SIMPLE AND PRESENT CONTINUOUS – EXERCISES**  
(přítomný čas prostý a průběhový – cvičení)

**1. Complete these sentences and use present simple or present continuous**

1. Dominic usually goes to the cinema on Friday. (go)
2. Jane likes film too. (like)
3. It's 7.30 – my parents are having breakfast. (have)
4. My father is working in the garden now. (work)
5. She listens to the radio every day. (listen)
6. My friends are sailing on the lake this time. (sail)
7. Do you know my new telephone number? (know)
8. Why do you looking at me? (look)

5/8

**2. Choose the right form**

1. I ..... jeans every day.  
a. wear ✓ b. am wearing c. wears
2. My sister ..... a new dress today.  
a. wears b. wear c. is wearing ✓
3. We ..... to the theatre every month.  
a. go ✓ b. are going c. is going
4. My brother ..... football.  
a. isn't play b. doesn't play ✓ c. playing
5. My friends ..... all the time.  
a. smiles b. is smiling c. are smiling ✓
6. I ..... pizza.  
a. doesn't like b. am not liking c. don't like ✓
7. They ..... their school work every day.  
a. are doing b. do ✓ c. doing
8. Jane and Sue ..... our dinner now.  
a. cooking b. are cooking ✓ c. look

8/8

3. Make sentences and use these words

- on my Sunday grandma visit I  
I visit my grandma on Sunday. ✓
- sport you usually what do play?  
What ~~do~~ sport do you do usually? ✓
- does father what do your?  
What does your father do? ✓
- year Christmas we tree decorate year every  
We decorate Christmas tree every year. ✓
- park they going the park aren't today to  
They aren't going to the park today. ✓

5/5

4. Translate these question and sentences:

- Mluvíš anglicky? Do you speak English? ✓
- Co teď děláš? What are you doing now? ✓
- Chodíme plavat každý den. We go swimming every day. ✓
- Kde bydlí tvoje sestra? <sup>Where</sup> ~~When~~ <sup>does</sup> do your sister live? ✓
- Nemám rád zmrzlinu. I don't like ice cream. ✓
- Právě teď jdeme ven. Pavel ~~don't~~ <sup>doesn't</sup> play hockey but plays football. ✓
- Pavel nehraje hokej, ale hraje fotbal.
- Obvykle vstávám v sedm hodin. I wake up at 7 o'clock. usually. <sup>got up</sup> ✓

\* 6. We are going outside now. ✓


5/8

$$\begin{aligned} 29 - 25 &= (1) \\ 24 - 19 &= (2) \\ 18 - 13 &= (3) \\ 12 - 7 &= (4) \\ 6 - 0 &= (5) \end{aligned}$$

celkem 23/29 (24)

**PŘÍLOHA VI: Ukázka hodnocení slovní zásoby ve vyučovací hodině anglického jazyka**


1. Vyber podle obrázku správnou předložku.

 The apple is \_\_\_\_\_ the plate.

(A) in  
(B) next to  
(C) under  
(D) between  
(E) on ✓

---


2. Vyber podle obrázku správnou předložku.

 The cup is \_\_\_\_\_ two apples.

(A) next to  
(B) around  
(C) under  
(D) between ✓  
(E) in

---

3. Vyber podle obrázku správnou předložku.

 The apple is \_\_\_\_\_ the cup.

(A) in ✓  
(B) on  
(C) under  
(D) next to  
(E) between

---

4. Vyber slovo, které k ostatním významově nepatří.

(A) Friday  
(B) Monday  
(C) February ✓  
(D) Wednesday  
(E) Saturday

---

5. Vyber slovo, které k ostatním významově nepatří.

(A) Music  
(B) Maths  
(C) Ruler  
(D) Art ✗  
(E) English

4/5 (2) ↑

PŘÍLOHA VII: Ukázka hodnocené písemné slohové práce z českého jazyka

14.3.74 Můj pokoj KOKEŠOVA

Můj pokoj je malý a musím se o něj dělit se svým bratrem. Nachází se na severní straně, takže je tam pořádná zima. Naproti pokoji je chodba, kde máme naše domácí maličky. Okna tím se spíjí k pokoji. Na přední stěně jsou tři okna se žaluziemi a náclonou. Nad nimi sloná malá plakát malobrova, piráti a fotbalisté a uprostřed jsou dveře s dřevěným rámem a ~~průhledným vnitřkem~~. V rohu nad ní stěny je ~~ocích~~ na oblécání a moje kytarou, na které se nepere ničím kříd, a o ~~se~~ ~~opí~~ ~~me~~ ~~fotbalové~~ ~~hráče~~. Levá stěna je kajimavější, to mi můžede říct. Klid u plakátu malobrova je velká špič, ve které je oblécání, na ní jsou kry a moje věci k vyřazení. Dole následuje police, kde mám u místnosti knížky, na ní mám květinář, květinou, která je ~~at~~ ~~příliš~~ ~~hna~~ ~~vyhovět~~, a ještě pohledničky, hubičky s ozdobami a hubičky a malobrova, které sam schovávat dáčky k ~~Domocim~~, když si hraje na jevišti. Ale ani mluh o těch dáčkách. Vedle knížek je černé rádio a cedíčky. Dvoj od police. Následuje můj stůl, u kterého trávim celkem dost času. O stěně jsou ~~u~~ ~~stěny~~ ~~u~~ ~~plakát~~ ~~a~~ ~~rozvrh~~; v rohu je lampička a o druhém rohu kytarou a ~~rovné~~ ~~práci~~ ~~potřebny~~. Ke stolu je ~~průhledný~~ ~~suplky~~ ~~plde~~ ~~mišm~~ časopisy, deníčky, šablak a matricečky. Dole stolu je místo pro látku. Napravo stojí ~~stůl~~, ale vysoká špič, která ~~je~~ ~~z~~ ~~nového~~ s mým oblécáním, a na ní mám dáčky, což jsem dostal k ~~Domocim~~. Ugly ~~novinářka~~ ~~moje~~ ~~pro~~ malou špič s učícím až ~~anglick~~ se smíchami. Vedle mě špič je stůl, u kterého se uči můj mladší bráška Jiřík. Je ~~prakticky~~ ~~slavný~~ ~~jako~~ ~~můj~~, ale na police má koga a vedle knížek není rádio, ale pohádky a diplomy, které ~~si~~ ~~řikal~~ ~~při~~ ~~fotbale~~. Tačku si medví pod stůl, ale vedle něj. Právou stěnu ~~prámo~~ ~~hlavňem~~. Je sam postel Jiříka a moje dřevěná podrožka. U násich poselí ale mi chytčí plakáty. Vlnou poslední věc na pravé straně je špič Jiříka. Na ní jsou další kry a hračky. Strop je bílý a je na něm navěšený kusky, který je ~~shleniny~~. Špičy jsou klubi, to je podle mě docela ve selsk ~~ho~~ ~~na~~ ~~podlaha~~ je ~~nový~~ ~~holbecem~~ s obrací, který ~~me~~ ~~z~~ ~~roz~~ ~~por~~ ~~na~~ ~~obně~~. No, holbec ~~je~~ ~~malý~~ ~~úsporný~~ ~~a~~ ~~ma~~ ~~š~~ ~~blá~~ ~~živých~~ ~~ber~~. Pohojček je pro mě místo, kde se citem ~~hono~~ ~~ni~~ ~~doma~~ a o klidu, než přijde Jiřík. \*Ostřiny je dlouhé lopami

Následím je postaven v šroublice, jeho číslo je 42.

42

1. umístění a rozměry
2. přední stěna
3. zadní stěna
4. levá stěna
5. pravá stěna
6. strop
7. podlaha
8. míj vztah k němu

odstavce!

části opakování "je", "přední", "stěny", "ne není", "ne má"

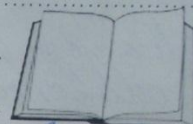
! Čárky !!

2/3

## PŘÍLOHA VIII: Ukázka hodnoceného čtenářského deníku v českém jazyce

### MOJE DALŠÍ PŘEČTENÁ KNIHA ☺

Název: *Hvězdy nám nepály*  
Autor: *John Green*  
Překlad: *Volkejnova / Vovanika*  
Ilustrace: *- (obálka navržena Emilem Krizkou)*  
Nakladatelství, místo a rok vydání: *Knizní klub, Praha 5, 2013*



Žánr knihy: *román ze života*

Proč jsem si ji vybral/-a, jak jsem k ní přišel/-la:

*Vybrala jsem si ji na základě kladných recenzí. Líbila se mi anotace. Proto jsem si ji ráda koupila.*

Hlavní postavy a jejich stručná charakteristika:

*Hazel Grace Lancasterová - hlavní hrdinka, klava od svých osmi let kvůli boj s rakovinou. Původně rakovina šlible klavír, nyní melastolie v plicích. Ráda čte (obozvlášt knihu *Císařský medvěk*).*

*Augustus Waters - kvůli osteosarkomu přišel o nohu. Miluje metafory a dřív měl rád basket. Má předivku Gus.*

*Jack - kamarád, který seznámí Guse a Hazel. Kvůli rakovině přijde o oči.*

Děj, kdy a kde se odehrává - stručný popis:

*Příběh je o Hazel a Augustovi, kteří se seznámí díky podivné skupině. Oba*

prodlávali rakovinné nemoci a kvůli metastázám na plících Hazel nosí kanyly, které jí přivádějí vzduch do plic. Hazel řada čte, neposle miluje knížku Cizvácký neduh, která je o Amélie a rakovině. Kniha končí nedokončenou větou. Hazel jí dá přečíst Quora a díky kapimazovému konci začínou pátrat po autorovi, který napíše v časopise, a Gus kvůli němu nechá splnit své přání, že "dostává" každé nemocné dítě od nadace. Autora najdou, jsou reklamanti. Po dlouhém boji nakonec Gus umře a Hazel je zdevota.

Citát /-y nebo úryvek/-ky z knihy, které mě zaujaly, a proč (strana...):

po celý zbytek skupiny už ani jeden z nás nic neřekl. Na konci jsme se všichni vzali za ruce a Patrik předřikával modlitbu, „Pane Ježíši Kriste, sešli jsme se tady ve tvém srdci, doslovně ve tvém srdci, jako lidé bojující s rakovinou. Ty a jen ty nás znáš tak, jak se známe my sami. V čase naší zkoušky nás veď k životu a ke světlu. Modlíme se za Izákovy oči, za Michaelovu a Jamieho krev, za Augustovy kosti, za Hazeliny plíce, za Jamesův krk. Modlíme se, abys nás uzdravil a abychom pocítili tvou lásku a tvůj mír, který přesahuje všechno poznání. A v srdcích chováme vzpomínku na ty, které jsme znali a měli rádi a kteří odešli za tebou: na Marii a Kade a Josepha a Haley a Abigail a Angelinu a Taylora a Gabriela a...“

Byl to dlouhý seznam. Na světě je spousta mrtvých lidí. Patrik monotónně četl jména z papíru, protože jich bylo příliš mnoho na to, aby se je naučil z paměti, a já jsem zavřela oči a snažila se o nábožné myšlenky, jenže většinou jsem si představovala, jak jednou na ten seznam přibude i moje jméno, až někam na konec, kdy už nikdo neposlouchá.

str. 19

úryvek z konce podívočné skupiny

Jak a proč se mi kniha líbila:

Knihka se mi moc líbila. Byla smutná a vtipná zároveň. Líbil se mi postoj, který Hazel k nemoci měla. Byla neuvěřitelně stabilní. Knížka se mi líbila natolik, že ji čtu podruhé.

Pokud se mi nelíbila, proč:

Jaké pocity ve mně kniha vyvolala:

\* Kniha ve mě vyvolala smutek a nikdy jsem se i nasmála.

Co a kde jsem zjistil/-a o autorovi:

John Green získal mnoho ocenění a jeho knihy se hodně drží na špičce bestsellerů. Spolu se svým bratrem tvoří videoprojekt (na youtube.com/vlogbrothers). John žije se svou manželkou a synem v Indianapolisu (stát Indiana, USA), kde se věnuje své práci.

Zdroje:

obálka knihy

Na co mi nezbylo místo, co bych chtěl/-a ještě dodat:

Knihka je fika.

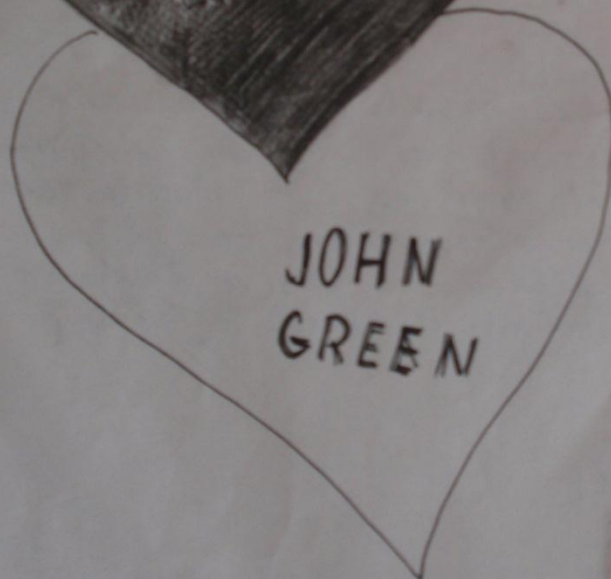


Ilustrace / symbol charakterizující knihu:

10 Čerku



o Americe a lot



Podpis: *[Signature]*  
Datum: 5. 11. 2013

*[Signature]*

Podpis: *[Signature]*

PŘÍLOHA IX: Ukázka hodnocení diktátu v českém jazyce

114.

① Alois Jirásek

Česká próza druhé poloviny 19. století je do značné míry ve znamení národní historie. Přírodní místo mezi autory <sup>tělo</sup> doty nepochybně patří Aloisu Jiráskovi. Rodák z východočeského Hronova vystudoval Pražskou univerzitu. Pak učil jako profesor na gymnáziích v Litomyšli a později v Praze. Zároveň začal psát, nejprve verše, později hlavně prózu, ale i dramata a také historické studie. Ve svých uměleckých pracích zachycuje dějiny našeho národa od nabytých dob, až po svou současnost, z proudu historie, avšak výrazně vystupují období Jiráskovi nejbližší: husitské, pobělohorské a doba Národního Obrození. Dokonale zvládl různé způsoby umělecké práce a z jeho pera vyšla i čtyřlístá románová pásma - kroniky, které jsou zvláštností jeho literární ~~postavy~~ tvorby. Ve svých mározech na českou historii se v mnohém opíral o historika Františka Palackého.

N: litě, pražskou, ... až po svou současnost, ...  
národního obrození