

Univerzita Karlova

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Učitelství geografie pro střední školy

Učitelství geografie pro střední školy – Učitelství biologie pro střední školy



Bc. Hana Janoušková

**HODNOCENÍ VÝKONŮ ŽÁKŮ V ZEMĚPISE NA
ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

**EVALUATION OF PUPILS PERFORMANCE IN
GEOGRAPHY AT PRIMARY SCHOOLS**

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Praha 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne

.....

Bc. Hana Janoušková

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce, paní doc. RNDr. Daně Řezníčkové Ph.D., která mi po celou dobu dávala cenné rady, doporučení a motivovala mě k práci. Dále bych ráda poděkovala své rodině a nejbližším přátelům za trpělivost a podporu při psaní práce i v průběhu celého studia.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem hodnocení ve výuce zeměpisu z pohledu učitele. První část práce je zaměřena na teoretické zarámování zkoumané problematiky. Hlavními řešenými koncepty jsou profesní přesvědčení učitele, procesy a výsledky vyučování, předmět hodnocení a funkce a způsoby pedagogického hodnocení. Pro praktickou část práce bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření v podobě polostrukturovaného rozhovoru se 14 učiteli zeměpisu základních škol. Sledovali jsme, jaký je odborný pojmový aparát učitelů zeměpisu v ústní komunikaci zaměřené na hodnocení vyučování. Byla sledována jednak četnost předem stanovených základních pojmů a jednak četnost pojmů, které byly řečeny nad rámec námi stanovených pojmů. Bylo nalezeno pět základních pojmů, se kterými operují všichni respondenti, a to *známka*, *test*, *znalost*, *prezentace* a *zpaměti*. Nejvyšší četnost zaujímá pojem *známka*. Následně byla vytvořena typologie učitelů podle jejich přístupů k hodnocení vyučování (učitel stagnující, učitel přešlapující, učitel poučený a učitel pokročilý). Výzkum podává ucelený přehled o hodnocení výkonů žáků učiteli zeměpisu na základních školách a může být tak přínosem, jelikož doposud nebyly v Česku ani v zahraničí nalezeny žádné podobné studie zabývající se konkrétními podobami hodnocení v zeměpisu.

Klíčová slova: profesní přesvědčení učitele, procesy a výsledky vyučování, předmět hodnocení, funkce a způsoby pedagogického hodnocení, zeměpis, základní škola

Abstract

The diploma thesis deals with the topic of evaluation in teaching geography from the teacher's point of view. The first part of the work is focused on the theoretical framing of the researched issues. The main concepts addressed are the professional beliefs of the teacher, the processes and results of teaching, the subject of evaluation and the functions and methods of pedagogical evaluation. For the practical part of the work, a qualitative research survey was conducted in the form of a semi-structured interview with 14 geography teachers in primary schools. We observed the professional conceptual apparatus of geography teachers in oral communication focused on teaching evaluation. The frequency of pre-established basic terms and the frequency of terms that were said beyond the terms set by us were monitored. Five basic terms were found, with which all respondents operate, namely *mark*, *test*, *knowledge*, *presentation* and *by rote*. The term *mark* has the highest frequency. Subsequently, a typology of teachers was created according to their approaches to teaching evaluation (stagnant teacher, overstepping teacher, instructed teacher and advanced teacher). The research provides a comprehensive overview of the evaluation of pupils' performance by geography teachers in primary schools and can thus be beneficial, as no similar studies have been found in the Czech Republic or abroad dealing with specific forms of evaluation in geography.

Keywords: teacher's professional beliefs, teaching processes and results, subject of evaluation, functions and methods of pedagogical evaluation, geography, primary school

OBSAH

SEZNAM RÁMEČKŮ	12
SEZNAM TABULEK.....	12
SEZNAM OBRÁZKŮ	12
SEZNAM GRAFŮ	13
SEZNAM PŘÍLOH	13
1 ÚVOD	15
2 OBECNÁ VÝCHODISKA.....	19
2.1 Funkce a způsoby hodnocení: výchozí předpoklady.....	22
3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	28
3.1 Výzkumná metoda.....	28
3.2 Realizace výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku.....	29
3.3 Způsob analýzy dat.....	31
4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	35
4.1 Odborný pojmový aparát učitelů.....	35
4.2 Typologie učitelů dle jejich přístupů k hodnocení vyučování.....	45
4.3 Výpovědi respondentů u nezařazených otázek	68
5 DISKUZE VÝSLEDKŮ	72
6 ZÁVĚR	80
7 SEZNAM LITERATURY.....	84
Odborné publikace a články	84
Dokumenty a další zdroje.....	89
PŘÍLOHY	90
Příloha 1: Polostrukturovaný rozhovor.....	90
Příloha 2: Přepisy rozhovorů.....	93
Rozhovor č. 1 (<i>Tereza</i>)	93
Rozhovor č. 2 (<i>Jana</i>).....	99

Rozhovor č. 3 (<i>Veronika</i>)	105
Rozhovor č. 4 (<i>Tomáš</i>)	111
Rozhovor č. 5 (<i>Petr</i>)	117
Rozhovor č. 6 (<i>Marek</i>)	124
Rozhovor č. 7 (<i>Filip</i>)	131
Rozhovor č. 8 (<i>Lukáš</i>)	136
Rozhovor č. 9 (<i>Lenka</i>)	142
Rozhovor č. 10 (<i>Markéta</i>)	148
Rozhovor č. 11 (<i>Ondřej</i>)	154
Rozhovor č. 12 (<i>Alena</i>)	159
Rozhovor č. 13 (<i>Marie</i>)	164
Rozhovor č. 14 (<i>David</i>)	169
Příloha 3: Ukázka kódování rozhovoru	175

SEZNAM RÁMEČKŮ

Rámeček 1: Obecné funkce pedagogického hodnocení	23
Rámeček 2: Doporučení pro hodnocení výkonů žáků v zeměpise.....	27

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní identifikační údaje respondentů	31
Tabulka 2: Uspořádání základních pojmů do kategorií pro první výzkumnou otázku ..	32
Tabulka 3: Stanovené kategorie pro druhou výzkumnou otázku.....	34
Tabulka 4: Další pojmy použité jedním respondentem	42
Tabulka 5: Typologie učitelů dle jejich přístupů k hodnocení vyučování.....	46

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Pojmový aparát Lukáše.....	38
Obrázek 2: Pojmový aparát Aleny	38
Obrázek 3: Přehled četnosti jednotlivých základních pojmů za všechny respondenty ..	40
Obrázek 4: Další pojmy použité alespoň dvěma respondenty	44
Obrázek 5: Seřazené kartičky geografických dovedností (Tereza).....	94
Obrázek 6: Seřazené kartičky geografických dovedností (Jana)	101
Obrázek 7: Seřazené kartičky geografických dovedností (Veronika).....	107
Obrázek 8: Seřazené kartičky geografických dovedností (Tomáš).....	113
Obrázek 9: Seřazené kartičky geografických dovedností (Petr).....	119
Obrázek 10: Seřazené kartičky geografických dovedností (Marek)	126
Obrázek 11: Seřazené kartičky geografických dovedností (Filip).....	132
Obrázek 12: Seřazené kartičky geografických dovedností (Lukáš).....	138
Obrázek 13: Seřazené kartičky geografických dovedností (Lenka).....	144
Obrázek 14: Seřazené kartičky geografických dovedností (Markéta)	149
Obrázek 15: Seřazené kartičky geografických dovedností (Ondřej).....	155
Obrázek 16: Seřazené kartičky geografických dovedností (Alena)	160
Obrázek 17: Seřazené kartičky geografických dovedností (Marie).....	165
Obrázek 18: Seřazené kartičky geografických dovedností (David).....	170

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Využívání základních pojmů jednotlivými respondenty	36
Graf 2: Počet použitých základních pojmů jednotlivými respondenty	37
Graf 3: Celková četnost jednotlivých základních pojmů za všechny respondenty	39
Graf 4: Četnost nejzastoupenějších pojmů mezi respondenty	41
Graf 5: Četnost dalších pojmů použitých alespoň dvěma respondenty	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Polostrukturovaný rozhovor	90
Příloha 2: Přepisy rozhovorů	93
Příloha 3: Ukázka kódování rozhovoru	175

1 ÚVOD

Každý člověk neustále něco hodnotí, vynáší posudky a oceňuje, aniž si to uvědomuje – např. gesty, mimikou (Kolář, Šikulová 2009). Ne všichni však hodnotíme uvážlivě a věcně správně. Je to dáno tím, že hodnocení představuje vysoce intelektuálně náročnou dovednost, „*kteřa 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*“ (Slavík, 1999, s. 22).

Středem pozornosti této práce je hodnocení ve výuce zeměpisu z pohledu učitele. Je to velmi důležitá profesní dovednost učitele, kterou uplatňuje neustále nejen prostřednictvím ústního zkoušení či písemných testů ale i způsobem, který si učitel ani neuvědomí (např. úsměv, pokývnutí hlavou) (Kolář, Šikulová 2009).

Základní principy školního hodnocení jsou legislativně dány ve Školském zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který byl doplněn vyhláškou č. 48/2005 Sb. Z těchto dokumentů vyplývá, že hodnocení zahrnuje jak klasifikaci, tak slovní hodnocení, které má již rovnocenné postavení ve všech ročnících jako klasifikace. Školy mají možnost využívat obě formy hodnocení. Pravidla hodnocení konkrétní školy musí být součástí jejího školního řádu (např. v podobě klasifikačního řádu). Zmíněný legislativní rámec i školní klasifikační řády na jednotlivých školách učitelům umožňují v rámci daných pravidel různé způsoby hodnocení.

Řada prací metodického charakteru konkretizuje podstatu pedagogického hodnocení a jeho jednotlivé přístupy. Některé z těchto prací nahlíží na pedagogické hodnocení souhrnnějším způsobem (napříč školními předměty), jiné se zabývají hlouběji určitým hodnotícím aspektem či přístupem. Příkladem prvního okruhu studií jsou například práce autorů Slavík (1999), Kolář a Šikulová (2009), Starý a Laufková (2016) nebo Košťálová, Miková a Stang (2008) a jiné. Souhrnný pohled na hodnocení ve výuce zeměpisu vyústěný do konkrétních doporučení podává studie *A Road Map for 21st Century Geography Education* (2013), která je výsledkem spolupráce *National Geographic Society, Association of American Geographers, National Council for Geographic Education a American Geographical Society*.

Druhý okruh prací metodického charakteru cílí na určitý hodnotící aspekt či přístup. Příkladem jsou práce autorů Black a William (1998a, 1998b), které podnítily odbornou diskusi k formativnímu hodnocení a jeho vlivu na učení žáků napříč školními předměty.

Do školního hodnocení se navíc promítá osobnost učitele a je tedy ovlivněno subjektivními prvky, i když to tak sám učitel nechce. Odborné práce (Slavík, 1999; Kolář, Šikulová, 2009) proto upozorňují, že objektivní hodnocení ve školním prostředí nelze uplatnit. Takové hodnocení by bylo neosobní a postrádalo by řadu svých funkcí. Je proto zapotřebí počítat s tím, že každé hodnocení bude subjektivně zabarveno (Kolář, Šikulová, 2009), můžeme jen usilovat o to, abychom se jako učitelé vyhnuli chybám a omylům v hodnocení, které by mohly žákovi ublížit (Slavík, 1999). Odborníci upozorňují na to, že mezi jednotlivými učiteli existují velké rozdíly v jejich přístupech hodnocení. Velkou variabilitu lze nalézt i v rámci jedné školy, kdy jednoho žáka hodnotí různí učitelé různými způsoby (Starý, Laufková, 2016).

Možná i proto mnozí učitelé na 2. stupni základních škol dle Bendlova výzkumu (1997 in Slavík, 1999) považují hodnocení za jednu z pěti nejobtížnějších složek vzdělávacího procesu. Velký problém pak činí hodnocení zejména začínajícím učitelům.

Nutno podotknout, že citovaný výzkum je starý pětadvacet let. Za tu dobu se pedagogické hodnocení nestalo v Česku frekventovaným výzkumným tématem. Straková a Slavík (2013, str. 280 in Laufková, Novotná, 2014) upozorňují například na to, že: „*čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech*“. Výjimkou z posledních let je např. výzkum Starého a Laufkové (2016), který zjišťoval míru zapojení formativního hodnocení do výuky na českých školách ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Dalším příkladem jsou výzkumné nálezy České školní inspekce (dále jen ČŠI) (ČŠI, 2017/2018; ČŠI, 2018), které mapují různé způsoby hodnocení napříč školními předměty (slovní hodnocení a klasifikace, formativní a sumativní hodnocení, ústní a písemné zkoušení, vrstevnické hodnocení a sebehodnocení) a podávají doporučení pro hodnocení a rozvíjení klíčových kompetencí. Příkladem dílčí výzkumné sondy ve výuce zeměpisu je práce Řezníčkové a kol. (2013), zabývající se pedagogickým hodnocením geografických dovedností.

Z řad zahraničních prací výzkumného charakteru velká část z nich představuje a ověřuje způsoby a nástroje hodnocení výkonů žáků ve výuce zeměpisu. Tzv. SOLO taxonomii (z angl. *Structure of the Observed Learning Outcomes*) vyvinutou Biggsem a Collisem (1982) uvádí Bennetts (2005a, 2005b). Atherton (2011) ve své práci představuje tzv. řízené hodnocení (z angl. *controlled assessment*). Studie od Suhendra,

Sugandi a Ruhimata (2021) z Metro City v Indonésii se zabývala tzv. *HOTS-Oriented Assessment*. Jo a Bednarz (2009) se zabývali vytvořením taxonomie pro hodnocení dovedností prostorového myšlení, v roce 2012 se pak Lee a Bednarz (2012) vyvinuli standardizovaný test, který by sloužil jako nástroj pro hodnocení prostorového myšlení. Tento test v upravené verzi ověřovali Tomaszewski, Vodacek, Parody a Holt (2015). Leat a Nichols (2000) uvádějí jako jeden z možných nástrojů hodnocení v zeměpisu tzv. „*mysteries*“. Strategií aktivního učení (z angl. *Active Learning Strategies*) se zabýval Klein (2003). Výzkum věnovaný vnímání a vytváření testů učiteli zeměpisu v Nizozemsku provedli Bijsterbosch, Van der Schee, Kuiper a Béneker (2016). Møller (2005) zkoumal jaké způsoby hodnocení jsou na školách v Dánsku využívány, jak učitelé hodnocení vnímají a jaké s ním mají problémy.

V roce 2019 publikovali Rod Lane a Terri Bourke review, která shrnuje dosavadní práce a výzkumy pojednávající o hodnocení v zeměpise. Autoři provedli rešerši celkem 30 prací a studií a v celém souboru dat identifikovali 8 témat. Formativním hodnocením se zabývali např. Baldwin (2003), Davies, Durbin, Clarke a Dale (2004) nebo Tiknaz a Sutton (2006). Studii zkoumající metodu „překrytí mapy“ (z angl. *map overlay*) jako nástroj pro geoprostorové myšlení provedli Battersby, Colledge a Marsh (2006). Vytvořením standardizovaných testů ze zeměpisu se zabývali Bijsterbosch, van der Schee a Kuiper (2017) a Wertheim a kol. (2013). Známkováním pak studie, které provedli Crisp (2008) a Panadero, Tapia a Huertas (2012). Obsahové analýzy položek hodnocení v učebnicích byly provedeny v Číně (Yang, 2013), v Turecku (Yasar, 2009) a v Indii (Mishra, 2015). Testováním žáků v zeměpise na mezinárodní úrovni se zabývali Van der Shee a Kolkman (2010). Konkrétními strategiemi hodnocení pak např. Andrews, Tressler a Mintzes (2008) a Wehry, Monroe-Ossi, Cobb a Fountain (2012), kteří zkoumali pojmové mapy jako nástroj pro porozumění pojmům v zeměpise. Využití psaní esejí a metodu volného psaní jako nástroj hodnocení geografického porozumění zkoumali Budke, Schiefele a Uhlenwinkel (2010) a Munowenyu (2007), využití testu slovní asociace (z angl. *free word association test*) pak zkoumal Atasoy (2009). Harwood a Rawlings (2001) ve své studii zkoumali kresbu mapy světa od ruky žáky bez pomoci učitele jakožto diagnostický nástroj.

V závěru review autoři zmiňují, že výzkumy provedené v oblasti hodnocení neposkytují důkazy o dopadu hodnocení na výsledky učení, většina studií je provedena v malém měřítku a jsou použity různé metody výzkumu, protože není vyvinut dostatečný validační nástroj pro výzkum hodnocení. Review tak potvrdila nedostatek výzkumu

v oblasti hodnocení (Lane, Bourke, 2019). Na absenci empirických důkazů o postupech hodnocení v zeměpise upozorňuje i Bijsterbosch (2018).

V review jsou zmíněny pouze dva příspěvky, které se týkají hodnocení žáků v zeměpise v národní praxi, a to studie, které provedli Pinar (2011) a Butt, Weeden, Chubb a Srokoszc (2006). Tyto dvě studie poskytly názory pedagogů na hodnocení v příslušných zemích – v Turecku a Velké Británii.

Ze závěrů českých i zahraničních výzkumů tedy vyplývá, že nemáme dostatek informací o průběhu hodnocení výkonů žáků v zeměpise na základních školách, proto je toto téma hlavním zaměřením naší práce.

Hlavním cílem diplomové práce je získat hlubší poznání profesního přesvědčení učitelů zeměpisu základních škol v Česku, které se týkají funkcí a způsobů hodnocení procesů a výsledků vyučování. **Výzkumné otázky**, které pomáhají tento cíl naplnit, jsou:

- 1) Jaký odborný pojmový aparát používají učitelé v ústní komunikaci zaměřené na hodnocení procesu a výsledku vyučování zeměpisu?**

- 2) Jaké typy přístupů k hodnocení vyučování jsou zřejmé u učitelů zeměpisu?**

První část práce je zaměřena na teoretické zarámování zkoumané problematiky (*kapitola 2: Obecná východiska*). Za klíčové koncepty považujeme profesní přesvědčení učitele, procesy a výsledky vyučování, předmět hodnocení a funkce a způsoby pedagogického hodnocení. Pro praktickou část práce bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření v podobě polostrukturovaného rozhovoru se 14 učiteli zeměpisu základních škol, jejichž průběh a realizace je podrobněji popsán v *kapitole 3: Metodologie výzkumného šetření*. Výsledky výzkumného šetření jsou obsahem *kapitoly 4: Výsledky šetření* a jejich zhodnocení a konfrontace s teorií a jinými studiiemi je obsahem *kapitoly 5: Diskuze výsledků*.

2 OBECNÁ VÝCHODISKA

Problematika hodnocení procesů a výsledků geografického vzdělávání je poměrně široká a mezioborová. Je proto zúžena volbou výše zmíněného hlavního cíle práce, resp. výzkumnými otázkami. Jejich teoretické zarámování má podobu diskuse a operacionalizace **hlavních klíčových konceptů**, které vyplývají z cílového zaměření práce. Na tyto koncepty jsou následně navázány otázky v rozhovoru a způsob interpretace výsledků výzkumu.

Plánovaný výzkum je zaměřen **na názory** učitelů týkající se hodnocení. Mezi klíčové teoretické koncepty proto řadíme sousloví **profesní přesvědčení učitele**. Podle Ševčíkové, a Plischke (2020) jde o poměrně frekventovaný pojem, který ale v české odborné pedagogické literatuře není jednotně zakotven. Nejčastěji bývá prezentován jako soubor několika na sobě nezávislých přesvědčení a jako soubor postojů formovaných vědomostmi, dovednostmi, prožitky a zkušenostmi učitele.

Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák a Simonová (2014) rovněž konstatují, že terminologie spojená s výzkumem profesního přesvědčení učitele je nejasná. Podle citovaných autorů v české terminologii jsou jádrem tzv. profesního „já“ zejména pedagogické myšlení (z angl. *teacher thinking*) a učitelovo pojetí výuky. Profesní přesvědčení učitele (z angl. *beliefs*) je pak významnou součástí jednak učitelova pojetí výuky, a jednak i jeho myšlení, které zásadně ovlivňuje jeho rozhodování. Přesvědčení učitele se pak odráží v každé jeho interakci ve vztahu ke škole, žákům, kolegům, ale i k sobě samotnému a hraje významnou roli v jeho chování. Pro lepší pochopení problematiky to autoři přirovnávají k výroku „*Vše, co děláte, je odrazem toho, v co věříte.*“

V souladu s názorem Kafkové a Řezníčkové (2020) je vhodné ještě poznamenat, že profesní přesvědčení učitele a jeho osobní teorie je důležitou složkou **PŘÍSTUPŮ UČITELE**, které se promítají do preferencí v jeho obecné koncepci vyučování včetně způsobu hodnocení výkonů žáků. Přístup učitele je primárně založen na získaných odborných znalostech, dovednostech, jeho profesním přesvědčení a dalších oblastech (např. znalost žáka). Důležité je proto zabývat se otázkami jako co učitelé vědí, čemu věří, co si myslí a o čem pochybují. Právě profesní přesvědčení učitele a učitelovo uchopení odpovědnosti za učení žáků má největší vzdělávací dopad a významně

ovlivňuje celkový učitelův přístup. Citované autorky považují profesní přesvědčení učitele za důležitou součást profesního vědění, které může, ale nemusí, být motorem jeho jednání. Celkový přístup učitele pak významně ovlivňuje jeho konečné jednání. Výsledky naznačují, že významnou roli hraje skutečnost, nakolik je přesvědčení v souladu s jednáním učitele.

Ve vztahu k hodnocení to znamená, že přesvědčení učitelů se ne vždy promítá do jejich jednání. Je totiž možné, že učitelé v roli respondenta při výzkumném šetření cítí potřebu reagovat podle očekávání. Tomuto pak nasvědčují např. nejisté formulace jejich odpovědí či určitá protirečení (Kafková, Řezníčková, 2020; Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák a Simonová, 2014).

Společným jmenovatelem všech dílčích hodnotících přístupů pedagoga je to, že se vždy váží k jeho zvnitřněným hodnotám. Tyto hodnoty spolu s profesními znalostmi a zkušenostmi, resp. profesním přesvědčením, se promítají do cílů vyučování, i když si to sami učitelé mnohdy neuvědomují. Jinými slovy řečeno, co a jakým způsobem učitelé hodnotí u svých žáků dokládá jejich reálné cíle výuky. Znamená to, že se od těch deklarovaných (např. v ŠVP) mohou lišit.

Druhým klíčovým konceptem je sousloví **procesy a výsledky vyučování**. Které procesy a výsledky máme na mysli, se odvíjí od obsahového vymezení pojmu **vyučování**. Vycházíme při tom z definice uvedené v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 288), kde je pojem *vyučování* definován jako „*to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny*.“ Didaktické teorie (např. Kalhous, Obst a kol., 2002; Průcha, 1997; Skalková, 1999) tento pojem definují jako druh lidské činnosti, který spočívá v interakci učitele a žáků, kdy základem je záměrné působení učitele na žáky takovým způsobem, aby u žáků docházelo k **učení**. V našem výzkumu proto akcent klademe na učitelův způsob hodnocení takových procesů a výsledků vyučování zeměpisu, které podporují a diagnostikují učení žáků.

Nutno ještě poznamenat, že výraz *vyučování* může mít určitá synonyma (*vyučovací proces, výuka, výchovně vzdělávací proces nebo výchovný proces*), která nejsou v odborné literatuře shodně vymežována. Dochází tak podle Průchy (1997) k pojmovému zmatku. V této práci operujeme s pojmem **výuka** jako synonymem ke slovu *vyučování* (obdobně např. Průcha, 1997; Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Skalková, 2007). Zároveň jsme si vědomi toho, že někteří odborníci či respondenti našeho výzkumu mohou chápat pojem **výuka** v obecném významu i jako spojení *vyučování*

a *učení*. Teorie obecné didaktiky taktéž termín *výuka* vnímají širěji než samotné *vyučování* (např. Kalhous, Obst a kol., 2002). Podle těchto teorií *výuka* zahrnuje jak samotný *proces vyučování*, tak i cíle, obsah, prostředky, typy a výsledky výuky. Čáp a Mareš (2001) *učení* chápou jako proces, který probíhá u žáka a *vyučování* je spojováno výhradně s činností učitele. Pojem *výuka* pak dle autorů znamená výslednou interakci mezi žákem (třídou) a učitelem.

V naší diplomové práci tím tedy zaměřujeme pozornost na hodnocení nejen výkonů žáků, ale i na samotný proces vyučování a učení.

Další dva koncepty cílí na samotnou podstatu pedagogického hodnocení. První z nich (předmět hodnocení) sleduje obsahovou a druhý (formy a způsoby hodnocení) procesuální stránku této profesní dovednosti učitele.

PŘEDMĚT HODNOCENÍ má v našem výzkumu podobu znalostí, dovedností, postojů a hodnot požadovaných učitelem ve výuce zeměpisu. I když nároky učitelů jsou do určité míry limitovány závaznými kurikulárními dokumenty (RVP ZV, Školní vzdělávací program – dále jen ŠVP), učitelé mají poměrně široký rámec pro uplatnění osobního pojetí výuky včetně hodnocení.

Odborná literatura průběžně diskutuje vzdělávací potenciál zeměpisu i výběr „základního učiva“ (např. Marada a kol., 2017), v zahraniční anglicky psané literatuře je tato výzva v posledních letech spojována s pojmy *powerful knowledge and capabilities* (Béneker, Palings, 2017; Maude, 2018; Roberts, 2014).

Do základního učiva nepatří pouze znalosti žáků (určitá látka, téma), ale i oborové geografické dovednosti. V česky psané literatuře se jejich specifikací a kategorizací zabývala např. Řezníčková (2003), do jaké míry jsou procvičovány a hodnoceny zjišťoval výzkum Řezníčkové a kol. (2013). V zahraniční literatuře se geografickým dovednostem věnuje řada prací metodického (ve smyslu, jak procvičovat a hodnotit dovednosti) či výzkumného charakteru. Například tabulku geografických dovedností s kritérii jejich hodnocení (tzv. *Geographic Skills Scoring Guide*) vytvořila Jody Marcello (2009). Pomocí tabulky si mohou žáci kontrolovat míru naplnění dané dovednosti.

V souvislosti s náplní učiva mají učitelé v Česku podle závazných kurikulárních dokumentů ještě jednu povinnost, a to kromě oborových znalostí a dovedností ve výuce zeměpisu procvičovat a hodnotit i tzv. klíčové kompetence. Jsou to zejména sociální, komunikativní, personální a pracovní mezioborové dovednosti (podrobněji Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dále jen RVP ZV).

Další koncept vyjadřujeme souslovím **FUNKCE A ZPŮSOBY PEDAGOGICKÉHO HODNOCENÍ**. Zjednodušeně řečeno, dává odpověď na otázku, JAK učitel hodnotí. Tento koncept považujeme za důležité podrobněji představit, protože se váže k výzkumné otázce, která sleduje pojmový aparát učitelů.

Všechny tyto studie mají pro učitele základních škol doporučující charakter a je otázkou, zda je nejen znají ale také, zda myšlenky z těchto studií chtějí a dokážou implementovat do školní praxe.

Společným jmenovatelem všech dílčích hodnotících přístupů pedagoga je to, že se vždy váží k jeho zvnitřněným hodnotám. Tyto hodnoty se spolu s profesními znalostmi a zkušenostmi promítají do cílů vyučování, i když si to sami učitelé mnohdy neuvědomují. Jinými slovy řečeno, co a jakým způsobem učitelé hodnotí u svých žáků dokládá jejich reálné cíle výuky. Znamená to, že se od těch deklarovaných (např. ve Školním vzdělávacím programu) mohou lišit.

2.1 Funkce a způsoby hodnocení: výchozí předpoklady

V odborné literatuře došlo v posledních letech k určitým paradigmatickým změnám, které ovlivnily samotné vymezení pojmu *hodnocení* a následně i specifikaci funkcí a způsobů hodnocení. Postupný vývoj pojmu dle Starého a Laufkové (2016) je za pomoci šipek znázorněn níže.

Assessment of learning = **hodnocení učení** – učitel hodnotí žákův výkon vzhledem k cílům a standardům, žáci jsou mezi sebou porovnáváni



Assessment for learning = **hodnocení pro učení** – učitel hodnotí znalosti a dovednosti a dává žákovi rady, jak se zlepšit, učitel poskytuje zpětnou vazbu



Assessment as learning = **hodnocení jako učení** – žák je součástí procesu hodnocení, žák provádí sebehodnocení, sleduje svůj pokrok a je hlavní hodnotitel, učitel poskytuje zpětnou vazbu

Funkce a způsoby hodnocení jsou dvě vzájemně provázané kategorie. Jinými slovy řečeno, lze předpokládat, že respektuje-li učitel různé **funkce hodnocení** (podrobněji *Rámeček 1*), operuje s některými z těchto pojmů či jejich „opisů“, jež zastupují způsoby hodnocení: **formativní, sumativní, normativní, kriteriální, vrstevnické a sebehodnocení**, případně dále pojmy jako jsou **klasifikace** nebo **slovní hodnocení**. Jednotlivé způsoby hodnocení jsou vysvětleny dále v textu.

Rámeček 1: Obecné funkce pedagogického hodnocení

Hodnocením můžeme žáka jednak motivovat, ale i demotivovat, hodnocení má proto **funkci motivační**. Když žák prožije úspěch, je uspokojována jeho potřeba být úspěšný, pochválený nebo splnit očekávání (např. rodiny) a žák tak získá motivaci pro své další výkony. Je to funkce, která je v hodnocení nejvyužívanější a nejsilnější, jelikož se dotýká emocí žáka.

Další významnou funkcí hodnocení je **funkce informativní**. V této funkci zastává klíčovou roli zpětná vazba, která slouží žákovi (i rodiči) jako informace o procesu učení žáka. Učitel může využívat celou řadu nástrojů.

Účelem **funkce regulativní** je regulace tempa a směru výuky učitelem. Učitel svými hodnotícími komentáři reguluje činnost žáka a směřuje ho k lepšímu výkonu. Hodnocení učitele může ale regulovat i žáky v jejich učení.

Mezi další funkce hodnocení patří **funkce výchovná**. Hodnocení by mělo u žáka formovat kladné vlastnosti a postoje – např. odpovědnost, svědomitost a vytrvalost. Negativní důsledky může způsobit hodnocení, které je využíváno jako kázeňský prostředek.

Hodnocení má dále **funkci prognostickou, diferenciací a selektivní**. **Prognostická funkce** pomáhá žákovi v rozhodování se o dalším stupni školy a učitel odhaduje jeho možnou perspektivu. **Diferenční funkce** hodnocení umožňuje žáky rozdělit do homogenních skupin na základě jejich výkonů. Pomocí **selektivní funkce** můžeme žáky rozdělit na úspěšné a neúspěšné. Moderní didaktika se snaží tuto selekci omezovat, ale současná škola to prozatím neumožňuje.

Zdroj: Upraveno podle Kolář, Šikulová, 2009

V odborné literatuře je zmiňována celá řada **způsobů hodnocení** od různých autorů, terminologie u nás i ve světě však není ustálená. Jednotlivé pojmy se mnohdy překrývají, někdy dokonce i zaměňují. Většinou českých autorů (např. Slavík, 1999, Kolář a Šikulová, 2009) jsou zmiňovány následující základní čtyři způsoby hodnocení, a to **hodnocení formativní, sumativní, normativní a kriteriální**. V rámci hodnocení formativního pak někteří autoři (např. Starý a Laufková, 2016) uvádějí **hodnocení vrstevnické, portfoliové a sebehodnocení**. Sousedním **formy hodnocení** pak rozumíme hodnocení za pomoci **klasifikace, slovního hodnocení** nebo jejich **kombinaci**.

Ve shodě s názorem Koláře a Šikulové (2009) za **formativní hodnocení** považujeme takové hodnocení, které efektivně podporuje další učení a jeho jádrem je okamžitá **zpětná vazba**. Ta žákovi slouží jako zdroj informací pro budoucnost, odhaluje chyby a nedostatky, a zároveň nabízí radu, vedení a poučení, aby došlo ke zlepšení budoucích výkonů.

Za **sumativní** – neboli finální a shrnující hodnocení – považujeme takové hodnocení, které ověřuje úroveň dosažených znalostí v konkrétním časovém okamžiku – např. na konci nějakého časového období. Jedná se například o známku z písemné práce nebo na vysvědčení (Kolář, Šikulová 2009). Dle Slavíka (1999) je cílem sumativního hodnocení změřit žákův výkon – tedy ověřit jeho znalosti a ohodnotit ho známkou. Sumativní hodnocení ale může být vyjádřeno i slovně (např. přijat / nepřijat) – jde o to, že žák bude zařazen na nějakou pozici v žebříčku.

Starý a Laufková (2016) uvádějí, že sumativní hodnocení je informace zejména pro rodiče či k přijímacím zkouškám. Oproti tomu hodnocení formativní by mělo být určeno zejména žákovi. Oba typy hodnocení tak mají ve školním prostředí své místo, avšak jejich účel je rozdílný. **Dichotomický vztah** mezi formativním a sumativním hodnocením popisují ve své práci Harlen a James (1997). Na dichotomii upozorňuje i Sze Lau (2016), podle které tuto dichotomii vytvořila starší literatura (např. Black a William, 1998a, 1998b) a současná literatura se snaží o jejich opětovné spojení – tedy synergii. **Synergický vztah** pak podporují ve své novější práci Black a William (2018) nebo Bennet (2011). Podle nich by neměla být tak ostrá hranice mezi sumativním a formativním hodnocením, mělo by spíše jít o jejich spolupráci, přesto tomu v učitelské praxi tak povětšinou není, a naopak bývají uváděny jako protiklady a vzniká tak mezi nimi napětí. Spolupráci formativního a sumativního hodnocení zmiňují i Dixson a Worrel (2016), kdy formativní hodnocení by se dle nich mělo využívat v průběhu výuky a měl by být hodnocen proces učení, hodnocení sumativní by pak mělo být souhrnné hodnocení toho, co se žáci naučili.

Na **normativní hodnocení** pohlížíme jako na hodnocení **relativního výkonu**, kdy je posuzován výkon žáka ve vztahu k ostatním. Např. jedničku dostane nejlepších 10 % žáků bez ohledu na to, jak byly jejich výkony dobré nebo špatné (Kolář, Šikulová, 2009). To znamená, že i kdyby byl jeden žák jen o trochu horší než všichni ostatní, i tak bude hodnocen jako neúspěšný, protože nedosáhl na úroveň normy (Slavík, 1999).

Kriteriálním hodnocením rozumíme hodnocení **absolutního výkonu**, kdy jsou hodnoceny jednotlivé výkony podle toho, jestli byl požadavek (= hodnotící kritéria)

splněn nebo ne. Jestliže všichni žáci požadavek splní, dostanou příslušnou známku bez ohledu na výkony ostatních spolužáků (Kolář, Šikulová, 2009).

S kritériálním hodnocením souvisí **kritéria hodnocení**. Dle Slavíka (1999) je kritérium název pro vlastnost, která se vyskytuje u více různých objektů, ale u každého nabývá různé hodnoty – tedy buď danou vlastnost objekt má, nemá, nebo ji má jen v určité míře a podle toho je objekt hodnocen. Učitel by měl kritéria hodnocení stanovit jasně, stručně a srozumitelně a měl by s nimi seznámit i žáky ještě předtím, než začnou pracovat, popřípadě se mohou podílet na jejich tvorbě (Dvořáková in Kasíková, Vališová, 2010). Je nutné, aby kritéria byla pro žáka funkční. Kritéria pro referát, jako jsou např. věcná správnost nebo obsažnost, žákovi sama o sobě nic neřeknou. Žák si při vyhodnocování neví rady a nezná vhodnou míru jednotlivých kritérií (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Pro spoluúčast žáka ve výuce a pro zlepšení třídního klimatu je cenné **tzv. vrstevnické hodnocení**. Při takovém hodnocení je u žáka rozvíjena dovednost přijmout názor ostatních spolužáků a možnost sdělit jim svůj názor (Čapek, 2015). Žáci obecně lépe přijímají hodnocení od vrstevníků a z výzkumů plyne (např. Black a kol., 2004 in Starý, Laufková, 2016; Rakoušová, 2008 in Starý, Laufková, 2016), že se zapojují i ti žáci, kteří jsou obvykle spíše pasivní. Na vrstevnickém hodnocení žáci oceňují nejvíce to, že je sděleno jazykem, kterému oni rozumí (William, 2011 in Starý, Laufková, 2016). Takové hodnocení je tedy přínosné pro žákův sociální a osobnostní rozvoj, kdy se učí navzájem komunikovat se spolužáky. To, že žáci uslyší názor od svých vrstevníků, jim pomůže se nad svým výkonem lépe zamyslet. Vrstevnické hodnocení by mělo být prováděno spíše ve třídách s dobrým sociálním klimatem, které by měl svým pozitivním přístupem učitel podporovat (Kolář, Šikulová, 2009) a měl by vystupovat zejména jako moderátor a pokud to není nutné, tak on sám nehodnotí (Čapek, 2015). Je zapotřebí si ve třídě nastolit pravidla – slušnost a ohleduplnost (Kolář, Šikulová, 2009).

Současná škola by měla žáka vybavit dovednostmi se sebevzdělávat, hodnotit svou práci, hledat, analyzovat a aplikovat poznatky a vést k samostatnosti, zodpovědnosti a samostatnému rozhodování. Žák by měl být schopen uvědomit si, kde dělá chyby a následně dle toho řídit samostatně svůj učební proces. Cílem celého procesu vyučování je naučit žáky hodnocení a **sebehodnocení** (Dvořáková in Kasíková, Vališová, 2010). Když si žák umí zhodnotit svou práci sám, jediné tak si uvědomí, co dělá, co se mu povedlo, co se mu nepovedlo, čím to bylo způsobeno a uvědomí si, jaké postupy práce mu vyhovují (Kolář, Šikulová, 2009).

Forma hodnocení je způsob, jakým učitel vyjadřuje žákovi výsledek hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009). V současné době má učitel možnost využít jednak **klasifikaci** (tj. zhodnocení výkonu žáka známkou), a jednak **slovní hodnocení**, případně **kombinaci obojího**.

Literatura (např. Kolář, Šikulová, 2009) zmiňuje i **další způsoby hodnocení**, resp. popisuje hodnocení podle různých hledisek (např. **interní, externí; neformální, formální; průběžné a závěrečné**). K četnějším pojmům patří i tzv. **autentické hodnocení**, které nastává tehdy, když jsou ověřovány znalosti a dovednosti žáků v situacích podobných reálnému životu.

V neposlední řadě je nutno zmínit slovní spojení **NÁSTROJE HODNOCENÍ**. Tímto souslovím rozumíme to, pomocí čeho a jak si učitel ověřuje znalosti a dovednosti žáků. V literatuře toto spojení není jasně definováno a mezi autory není terminologie jednoznačně vymezená. Kolář a Šikulová (2009) v tomto smyslu hovoří současně o nástrojích a prostředcích hodnocení. Pro účel naší práce jsme zvolili termín nástroje hodnocení, stejně jako např. Starý a Laufková (2016). Jednotlivé nástroje hodnocení jsou autory nejčastěji zmiňovány prostřednictvím představování jednotlivých způsobů a forem hodnocení.

Učitel může k ověřování žákových znalostí a dovedností využívat následující nástroje hodnocení: písemná práce, test, ústní zkoušení, zpracování referátu, úprava sešitu, samostatná aktivita, aktivita ve vyučovací hodině, domácí úkol, pracovní list, zhotovení výrobku, zhotovení modelu, projekt, skupinová práce nebo soustavné diagnostické pozorování žáka. Další nástroje hodnocení si učitel zpravidla volí dle aktuálních potřeb žáků, dle forem výuky a požadovaných výstupů. Starý a Laufková (2016) zmiňují celou řadu nástrojů formativního hodnocení. Jsou to např. diagnostické formuláře, učební zprávy, učební deníky, žákovské týdenní plány nebo portfolia.

Žákovské portfolio je soubor produktů žáka – např. pracovní listy, písemné práce a testy, hodnotící a sebehodnotící dotazníky nebo týdenní plány (Čapek, 2015). Produkty mohou být shromažďovány po určité období v deskách, šanonu nebo v krabici (Slavík, 1999). Pomocí portfolia mohou být žákovy dovednosti posuzovány dlouhodobě a lze pomocí něho získat podrobný obrázek o slabých a silných stránkách žáka. Žák je aktivně zapojen do procesu učení a je na něho přenesena zodpovědnost za jeho vlastní vzdělávání, což u něho zvyšuje motivaci (Čapek, 2015) a naučí se ocenit kvalitu své práce (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Řada zahraničních autorů zmiňuje konkrétní nástroje hodnocení žáků v zeměpise, jsou to např.: SOLO taxonomie (Bennetts, 2005a, 2005b; Bijsterbosch, Van der Schee a Kuiper (2017), standardizovaný test pro ověřování prostorového myšlení (Lee a Bednarz, 2012), myšlenková mapa (Wehry, Monroe-Ossi, Cobb a Fountain, 2012; Andrews, Tressler a Mintzes, 2008), „mysteries“ (Leat, Nichols, 2000), metoda „překrytí mapy“ (z angl. *map overlay*) (Battersby, Colledge a Marsh, 2006), psaní esejí a metoda volného psaní (Budke, Schiefele a Uhlenwinkel, 2010; Munowenyu, 2007).

Výše diskutované odborné pojmy dokládají určitou širší možných forem a způsobů hodnocení ve všech školních předmětech. Každý předmět má i určitá specifika, která by se měla promítnout i do pedagogického hodnocení. *Rámeček 2* obsahuje doporučení prezentovaná v projektu *A Road Map for 21st Century Geography Education*, který vznikl v roce 2013 za spolupráce *National Geographic Society, Association of American Geographers, National Council for Geographic Education* a *American Geographical Society*.

Rámeček 2: Doporučení pro hodnocení výkonů žáků v zeměpise

Dobře navržené hodnocení pomůže žákům učit se geografické postupy a principy, které dále dokáží aplikovat na zodpovězení geografických otázek a řešení geografických problémů. Hodnocení by mělo vyžadovat pozorování, interpretaci dat, vysvětlení prostorových a časových trendů a shromáždění geografických důkazů na podporu argumentu. Zároveň by mělo sloužit jako podpora pro rozvoj kompetencí, mělo by se odvíjet od vzdělávacích cílů a mělo by být sladěno s kritérii hodnocení. Žák by si měl tedy být schopen položit geografickou otázku, získat a uspořádat si geografické informace, analyzovat je a na závěr si na otázku odpovědět a navrhnout řešení. Autoři zdůrazňují, že učitelé by se neměli zaměřovat pouze na otázku „*Kde?*“, ale měli by rozvíjet geografické myšlení i prostřednictvím otázky „*Proč?*“.

Dle autorů projektu je při navrhování hodnocení důležité dodržet **čtyři klíčové kroky** – **stanovení vzdělávacích cílů**, **charakteristika hodnocení** (např. typy úloh, bodovací systém), **kvalita** (reliabilita, validita, objektivita) a **čas** (kolik času je zapotřebí na vytvoření a poskytnutí hodnocení).

Práce nabízí rámec pro hodnocení jak geografických znalostí, tak geografických postupů – tzv. *21st Century Assessment Framework for the Geographical Sciences* (zkratka *AFGS21*). Jedná se o matici (šablonu) pro hodnocení, která pomáhá vytvářet testové položky, ve kterých je rovnováha mezi znalostí, porozuměním a aplikací. Dále podává návrhy, jak hodnocení v zeměpise vylepšit, a to vybudovat techniky hodnocení na základě výzkumu, vypracovat soubor sdílených rámců a forem hodnocení a rozvoj učitelů pomocí rozvojových programů a školení na využívání trendů v hodnocení.

Zdroj: Upraveno podle Edelson, Shavelson, Wertheim (Eds.), 2013

3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

3.1 Výzkumná metoda

Vzhledem k tomu, že sledujeme dosud málo probádané téma, zvolili jsme pro náš výzkum kvalitativní šetření formou polostrukturovaného rozhovoru.

Respondenty se stali učitelé zeměpisu vyučující na 2. stupni základních škol, kteří byli vybíráni z evidence fakultních učitelů Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a následně z řad učitelů spolupracujících s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy. Pomocí rozhovoru byli učitelé postupně vedeni od obecnějších otázek po otázky konkrétnější, které jsme měli předem připraveny. Metoda polostrukturovaného rozhovoru zároveň tazateli nabízí flexibilně reagovat na odpovědi respondenta doplňujícími otázkami.

Samotný vznik otázek do rozhovoru probíhal postupnou cestou v řádu asi 3 měsíců (červenec až září 2021). Na základě rešerše prostudované literatury byl stanoven hlavní cíl práce, výzkumné otázky a klíčové koncepty sledované problematiky. Následně byly formulovány okruhy otázek, které zastupují klíčové koncepty „předmět hodnocení“ a „formy a způsoby hodnocení“, a tím umožňují odpovědět na stanovené dvě výzkumné otázky (přepis otázek rozhovoru viz *Příloha 1* této práce).

Rozhovor byl strukturován od témat obecnějších po témata konkrétní. V úvodu rozhovoru bylo respondentovi představeno téma práce, které bylo následováno otázkami zaměřenými na základní identifikační údaje o respondentovi. Poté byly respondentovi pokládány obecné otázky týkající se jeho profesního přesvědčení o funkcích a způsobech jeho hodnocení. Následovaly dva podrobnější okruhy otázek zaměřené na předmět jejich hodnocení. První z nich cílil na hodnocení vybraných dovedností žáků (práce s kartičkami geografických dovedností), druhý okruh otázek se týkal určitých témat výuky. Poslední fáze rozhovoru obsahovala otázky zaměřené na sebevzdělávání učitele v oblasti hodnocení.

Při konstrukci rozhovoru jsme vycházeli zčásti z již uskutečněných výzkumů, přičemž poznatky z jednotlivých výzkumů jsme museli vzájemně kombinovat, neboť se nám nepodařilo nalézt výzkum, který by pokryl všechny námi sledované aspekty.

Pro tvorbu rozhovoru byly klíčové a výchozí zejména studie, které realizovali Pinar (2011), Butt, Weeden, Chubb a Srokosz (2006) a Møller (2005). Na jejich základě

byly v rozhovoru rozpracovány konkrétnější otázky z okruhu týkajícího se obecného pojetí pedagogického hodnocení konkrétního učitele, jeho pedagogického přesvědčení, zapojení vrstevnického hodnocení a sebehodnocení učitelem do procesu výuky a vlastní sebevzdělání učitele v oblasti hodnocení.

Otázky týkající se hodnocení dovedností vycházely zejména z reflektované absence a opomíjení hodnocení dovedností výroční zprávou ČŠI (2017/2018) nebo textem od Řezníčkové a kol. (2013). Konkrétní dovednosti byly námi vybrány a následně upraveny podle Řezníčkové (2003).

Okruh otázek, který se týkal hodnocení výkonů žáků ve výuce konkrétních témat, byl začleněn se záměrem ověřit dovednost respondentů implementovat jimi zmíněné obecné principy hodnocení v první části rozhovoru. Vybrali jsme takové okruhy témat (tj. kraje Česka, místopis), které se vyučují na všech základních školách v Česku. Zároveň předpokládáme, že způsob výuky těchto témat a následně i způsob hodnocení výkonů žáků může být odlišný.

3.2 Realizace výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku

Před samotnou realizací rozhovorů s učiteli byl dne 18. 9. 2021 proveden pilotní rozhovor. Pilotní rozhovor byl proveden s jedním respondentem z řad studentů pregraduálního studia geografie učitelského zaměření Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, který zároveň již vyučuje na základní škole. Jeho účelem bylo odhalit případné nedostatky ve formální stránce rozhovoru (zejména jednoznačnost otázek) a ověření jeho časové náročnosti.

Po definitivním dokončení obsahu a struktury rozhovoru jsme v období od 30. 9. 2021 do 15. 10. 2021 započali s oslovováním respondentů. Respondenti byli pro rozhovory vybíráni formou dostupného výběru, konkrétně zejména z evidence fakultních učitelů Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a následně z řad učitelů spolupracujících s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy. Tito učitelé byli osloveni z toho důvodu, že jsme předpokládali jejich větší aktivitu a ochotu rozhovor poskytnout.

Vybíráni byli učitelé zeměpisu 2. stupně základních škol a při jejich výběru jsme se soustředili i na to, aby byli relativně rovnoměrně zastoupeni muži a ženy, a jednak učitelé pražských základních škol, a jednak i učitelé mimopražských základních škol. Učitelé byli osloveni prostřednictvím e-mailu, popřípadě osobně. Respondentovi byl, s ohledem

na situaci spojenou s koronavirem, nabídnut jak rozhovor online formou, tak formou osobního setkání a záleželo na preferencích konkrétního učitele. Pro případ online rozhovoru byly kartičky s geografickými dovednostmi pro respondenty připraveny v aplikaci Jamboard. Pro případ osobního setkání byly geografické dovednosti připraveny ve formě papírových kartiček. V e-mailu byli učitelé dále požádáni o udělení souhlasu k pořízení nahrávky z rozhovoru. Rozhovory byly realizovány s ohledem na rychlost odpovědi respondenta a na rychlost vzájemné domluvy na termínu rozhovoru. Realizace rozhovorů proběhla v období 2 týdnů – od 4. 10. 2021 do 15. 10. 2021.

V seznamu fakultních učitelů jsme měli k dispozici k oslovení celkem 12 učitelů zeměpisu z celkem 11 základních škol. Z tohoto seznamu byli v prvním kole osloveni všichni učitelé a z nich nám rozhovor poskytlo celkem 9 učitelů z 8 základních škol (celkem 6 žen a 3 muži). Následně jsme se rozhodli ještě pro druhé kolo oslovení dalších respondentů, pro které jsme využili seznam učitelů spolupracujících s fakultou. Tento seznam nám poskytl celkem 17 nových kontaktů, ze kterých jsme oslovili celkem 7 dalších učitelů. Učitelé byli vybíráni opět zacíleně, tentokrát s důrazem na učitele mimopražské a převážně mužského pohlaví. Z celkem 7 oslovených učitelů jich rozhovor poskytlo celkem 5 (z toho 4 muži a 1 žena).

Celkem jsme realizovali rozhovory se 14 učiteli zeměpisu s různou délkou praxe z celkem 13 základních škol. Se čtyřmi učiteli proběhly rozhovory osobní formou v jejich škole. Zbýlých 10 rozhovorů bylo realizováno online formou prostřednictvím platformy Google Meet. Všichni učitelé souhlasili s pořízením nahrávky z rozhovoru. Z celkem 14 učitelů jsou rovnoměrně zastoupeni muži i ženy v počtu 7 respondentů. Z celkového počtu 13 škol je zastoupeno celkem 7 škol pražských a 6 škol mimopražských.

Po realizaci jednotlivých rozhovorů probíhalo postupně jejich doslovné přepisování v období od 11. 10. 2021 do 27. 10. 2021. Rozhovory byly s jednotlivými učiteli různě dlouhé, jejich délka se pohybovala od 23 minut do 48 minut. Délka průměrného rozhovoru tak byla 35 minut.

Identifikační údaje z úvodní části rozhovoru jsou uvedeny v následující tabulce (*Tabulka 1*). Pro větší přehlednost práce byla respondentům přidělena náhodná jména. Jednotlivé přepisy rozhovorů jsou uvedeny v *Příloze 2* této práce. Součástí této přílohy jsou taktéž fotografie / printsreeny seřazených kartiček s geografickými dovednostmi.

Tabulka 1: Základní identifikační údaje respondentů

respondent	pohlaví	aprobace*	bližší obor*	praxe (zeměpis, roky)	učitelů zeměpisu na škole	škola
Tereza	žena	Z, Př	Z	4,5	1	mimopražská
Jana	žena	Z, Tv	Tv	7-8	2	pražská
Veronika	žena	Z, Př	Z	25	2	
Tomáš	muž	Z, D	Z	15	4	mimopražská
Petr	muž	Z, D (studuje)	Z	6	1	pražská
Marek	muž	Z, M, Fy	Z	6	1	pražská
Filip	muž	Z, M	oba	5	1	mimopražská
Lukáš	muž	Z, Aj, Ov	Z	8	2	pražská
Lenka	žena	Z, Př	Př	4,5	2	pražská
Markéta	žena	Z, Př	dříve Př, nyní Z	8	2	pražská
Ondřej	muž	Z, Tv	dříve Tv, nyní Z	11	3	mimopražská
Alena	žena	Z, M	oba	9	6-7	pražská
Marie	žena	Z + různé	M, Z	5	4	mimopražská
David	muž	Z, Tv	oba	10	3	mimopražská

*Vysvětlivky ke zkratkám předmětů: Z (zeměpis), Př (přírodopis), Tv (tělesná výchova), D (dějepis), M (matematika), Fy (fyzika), Aj (anglický jazyk), Ov (občanská výchova)

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

3.3 Způsob analýzy dat

Stanovené výzkumné otázky ovlivnily způsob analýzy odpovědi respondentů. První výzkumná otázka vyžadovala identifikaci pojmového aparátu respondentů, který jsme následně porovnávali s přehledem základních pojmů získaných z odborné literatury (viz kapitola 2 a Tabulka 2). Vyznačovány byly odborné pojmy napříč celým rozhovorem, které respondenti řekli přímo nebo je popsali opisem. Vynechány byly pouze pasáže, kdy respondent předčítal geografické dovednosti z námi předložených kartiček. Geografické dovednosti byly započítány pouze tehdy, řekl-li je respondent ještě před otázkami na práci s kartičkami. V rámci tohoto šetření byly v přepsaném rozhovoru zaznamenány námi stanovené pojmy i v tom případě, hovoří-li o nich respondent

v negativním slova smyslu nebo že např. daný nástroj hodnocení nepoužívá, jelikož v první výzkumné otázce jsme sledovali pouze jeho pojmový aparát – tedy zda s danými pojmy týkajícími se hodnocení v ústní komunikaci operuje či nikoliv.

Stanovené základní pojmy byly uspořádány do čtyř obecnějších kategorií (způsoby pedagogického hodnocení, nástroje hodnocení, předmět hodnocení výkonů žáků a přístupy k hodnocení), aby bylo možné následně podávat obecnější výsledky práce. Uspořádání pojmů do příslušných kategorií je uvedeno taktéž v *Tabulce 2*.

Napříč celým rozhovorem byly vyznačovány i další pojmy (nejen pojmy z *Tabulky 2*) týkající se problematiky hodnocení, které respondent v průběhu rozhovoru použil alespoň jednou, neboť dle Hendla (2005) lze v rámci kódování přistupovat k textu s již existujícím seznamem předem stanovených kódů a postupně je doplňovat o kódy nové.

Tabulka 2: Uspořádání základních pojmů do kategorií pro první výzkumnou otázku

kategorie	základní pojmy
způsoby pedagogického hodnocení	formativní hodnocení, sumativní hodnocení, kritéria hodnocení, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, známka, slovní hodnocení, zpětná vazba
nástroje hodnocení	domácí úkol, esej, metoda volného psaní, portfolio, pracovní list, práce v hodině, prezentace, projekt, referát, skupinová práce, slepá mapa, test, úprava sešitu, ústní zkoušení
předmět hodnocení výkonů žáků	dovednost, klíčové kompetence, znalost, z paměti
přístupy k hodnocení	cíl, chyba, školské dokumenty, individualizace, subjektivita, funkce hodnocení (např. motivační)

Zdroj: vlastní tvorba

Po vyznačení pojmů přímo v přepisu rozhovoru jsme jednotlivé pojmy pro jednotlivé respondenty pro větší přehlednost zaznamenávali do programu Excel. Tento program byl zvolen z toho důvodu, že z dat lze následně jednoduše vytvořit grafy, případně z něho lze data přímo exportovat do editoru, pomocí kterého jsme tvořili tzv. *word clouds* (v českém překladu jako „slovní mraky“ nebo „mrak slov“). Pomocí této metody lze přehledně graficky vyjádřit četnost jednotlivých pojmů, které respondent během rozhovoru

využíval. Četnost pojmů je ve výsledném *word cloudu* rozlišena jednak barevně (podle námi zvolené barevné škály) a jednak velikostně (čím více respondent pojem využívá, tím větším písmem je na *word cloudu* pojem znázorněn). Pro tvorbu *word clouds* jsme využili online dostupný editor *WordItOut*. Tento editor byl zvolen zejména z důvodů, že podporuje češtinu, resp. formát českých slov (tzn. psaní háčeků a čárek), umožňuje export dat přímo z tabulky z Excelu a nabízí možnost řazení slov pouze v horizontálním směru.

Při řešení druhé výzkumné otázky jsme použili určité prvky **tzv. zakotvené teorie** (Strauss a Glaser, 1967; Strauss a Corbinová, 1990 in Hendl, 2005), a to otevřené kódování a typologii respondentů vytvořenou s pomocí hlavních kategorií pojmů. Na základě otevřeného kódování jsme identifikovali v přepsaném rozhovoru určité odborné pojmy (viz výzkumná otázka 1) a následně jsme je přiřazovali do stanovených kategorií, které se zároveň staly podkladem pro tvorbu typologie respondentů.

U otevřeného kódování jsou dle Hendl (2005) lokalizována jednotlivá témata v textu a k nim přiřazena příslušná označení. Výzkumník tedy pomalu prochází přepisy rozhovorů, všímá si kritických pasáží a rozkrývá v datech jednotlivá témata, která se vztahují k položeným výzkumným otázkám a teoretickým konceptům práce. Cílem otevřeného kódování rozhovorů je identifikovat obecnější kategorie. V rámci otevřeného kódování jsme psali k opakujícím se pasážím v odpovědích respondenta komentáře s poznámkami v podobě stanovených kategorií, případně jsme některé pasáže barevně odlišili od zbytku textu. Ukázka kódování rozhovoru je v *Příloze 3* této práce.

Dle Hendl (2005) si často při prezentaci kvalitativních dat pomáháme tím, že organizujeme fenomény a na jejich základě vytváříme typologie. Jedná o „*klasifikační systém, který rozděluje definovanou kategorii fenoménů do podkategorií*“ (Hendl, 2005, s. 212). Při tvorbě typologie je důležité si stanovit jednotlivé kategorie, které slouží k fixaci jednotlivých typů. Dále je nutné pomocí kategorií definovat typy a následně vyznačit mezi těmito typy podstatné rozdíly.

Pro druhou výzkumnou otázku jsme si stanovili kategorie, které vycházejí z kategorií pro první výzkumnou otázku a detailněji se na ně zaměřují. Přehled kategorií pro druhou výzkumnou otázku je uveden v *Tabulce 3*. Pro vytvoření typologie jsme si v rámci jednotlivých kategorií pokládali otázky, které jsou uvedeny taktéž v *Tabulce 3*.

Tabulka 3: Stanovené kategorie pro druhou výzkumnou otázku

způsoby pedagogického hodnocení	kategorie 1: hodnocení versus klasifikace <i>Vnímá respondent pojem hodnocení jako synonymum ke známkování nebo klasifikaci?</i>
	kategorie 2: formativní hodnocení <i>Hovoří respondent o formativním hodnocení? Jsou v jeho hodnocení patrné prvky formativního hodnocení či tak vyloženě vědomě hodnotí?</i>
	kategorie 3: sebehodnocení a vrstevnické hodnocení <i>Jak respondent hovoří o sebehodnocení a vrstevnickém hodnocení? Používá tyto způsoby hodnocení? Pokud ano, jak a jak často?</i>
nástroje hodnocení	kategorie 4: nástroje hodnocení <i>Jaké nástroje hodnocení respondent nejčastěji pro hodnocení výkonů žáků využívá?</i>
předmět hodnocení výkonů žáků	kategorie 5: znalosti <i>Preferuje respondent znalosti žáků? Vyžaduje pamětní učení a / i / nebo aplikaci znalostí?</i>
	kategorie 6: dovednosti <i>Požaduje respondent po žácích určité dovednosti? Které konkrétně? Specifikuje způsob jejich hodnocení?</i>
	kategorie 7: klíčové kompetence <i>Je respondent ztotožněn s klíčovými kompetencemi a chápe jejich podstatu?</i>
přístupy k hodnocení	kategorie 8: přístupy k hodnocení <i>Hodnotí respondent v souladu s filozofií jeho školy a v kontextu cílů vlastního vyučování? Klade respondent důraz na individuální přístup k žákům? Uvědomuje si limity svého hodnocení (např. subjektivitu)?</i>

Zdroj: vlastní tvorba

Během analýzy dat dochází dle Milese a Hubermana (1984, 1994, in Hendl, 2005) k **redukci dat**, nejlépe ale takovým způsobem, aby data nebyla zbavena jejich kontextu. Dle autorů (1984, 1994, in Hendl, 2005, s. 207) je pro názornou organizaci informací v kvalitativní analýze přínosným prostředkem **zobrazení dat** (např. pomocí tabulek), „protože kvalitativní data jsou objemná a postrádají strukturu“. Redukce a zobrazení dat jsou základem pro následné vyvození závěrů a interpretaci. Proto jsme si pro druhou výzkumnou otázku vytvořili tabulku pro každého respondenta, která sledovala stanovené kategorie. Tabulky nám posloužili k vytvoření jedné komplexní tabulky, která sledovala jednotlivé kategorie u všech respondentů zároveň ve větším stupni redukce (např. respondent klade důraz spíše na znalosti = políčko bylo vyznačeno *červeně* / respondent klade důraz spíše na dovednosti = *zeleně*). Na základě tohoto barevného rozlišení u jednotlivých kategorií byli pak mezi sebou respondenti porovnání a bylo možné vytvořit typologii učitelů dle jejich přístupů k hodnocení vyučování.

4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Následující kapitola je členěna do dvou podkapitol, kdy první podkapitola shrnuje odpovědi na první výzkumnou otázku, druhá podkapitola pak odpovědi na druhou výzkumnou otázku.

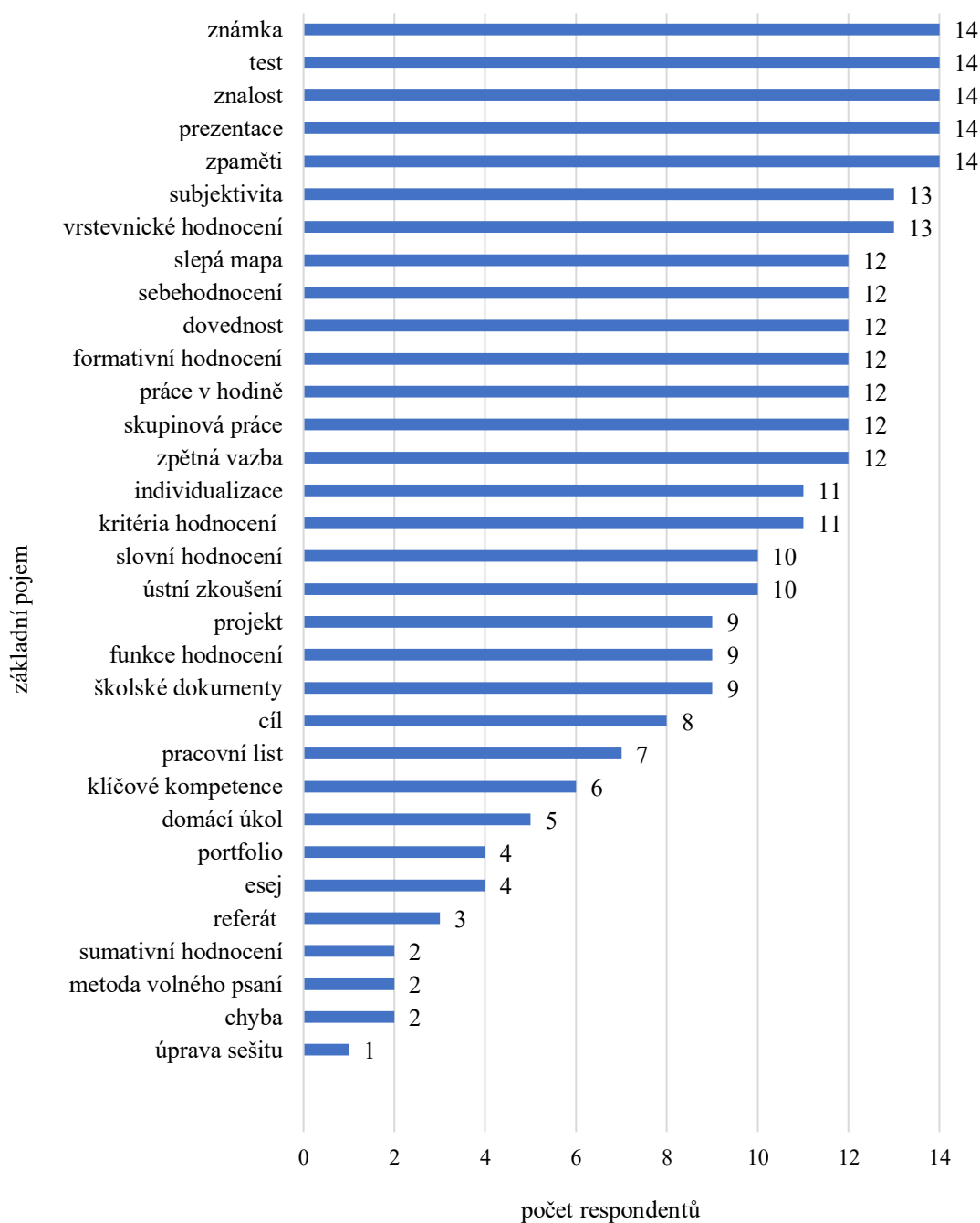
4.1 Odborný pojmový aparát učitelů

V rámci této podkapitoly jsou představeny výsledky výzkumného šetření, které se týkají naší první výzkumné otázky. Sledovali jsme, jak „bohatý“ odborný pojmový aparát používají učitelé v ústní komunikaci zaměřené na hodnocení procesu a výsledku vyučování v zeměpisu.

Z námi stanovených základních pojmů (viz *Tabulka 2* v kapitole *Metodologie výzkumného šetření*) byly všechny pojmy zmíněny minimálně jednou alespoň jedním respondentem.

Pouze jednou byl použit pojem *úprava sešitu*. „...*Takže jsou to různé pracovní listy, jsou to projekty, vedení si sešitů, malování obrázků, dělání nějakých plakátů, i ty znalosti...*“ (Veronika). Naopak všemi respondenty byly během rozhovoru použity pojmy *známka, test, znalost, prezentace* a *zpaměti*. Využívání stanovených základních pojmů jednotlivými respondenty během rozhovoru je podrobněji uvedeno v *Grafu 1* níže.

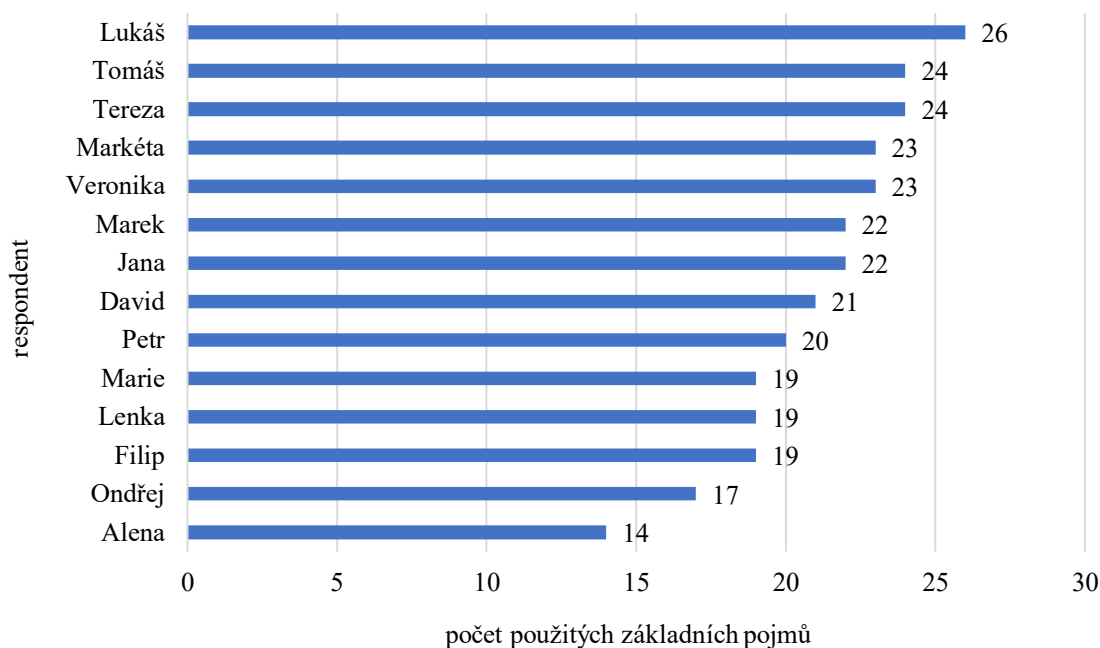
Graf 1: Využívání základních pojmů jednotlivými respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Z celkového počtu 32 základních pojmů, které jsme si stanovili, ani jeden respondent během rozhovoru neoperoval se všemi pojmy. Počet použitých základních pojmů jednotlivými respondenty během rozhovoru je podrobněji uveden v *Grafu 2* níže.

Graf 2: Počet použitých základních pojmů jednotlivými respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

S nejvíce pojmy operoval Lukáš, který v průběhu rozhovoru použil celkem 26 základních pojmů, které jsme si stanovili. U Lukáše je zároveň i nejvyšší četnost všech pojmů ze všech respondentů po jejich sečtení, a to celkem 175. Naopak s nejméně pojmy operovala Alena, která v průběhu rozhovoru použila 14 základních pojmů. U Aleny je pak četnost všech pojmů po jejich sečtení naopak nejnižší ze všech respondentů, a to celkem 52.

Přehled pojmů, se kterými Lukáš a Alena operují, jsou graficky znázorněny pomocí *word cloudů* níže (Obrázek 1, Obrázek 2). Z Obrázku 1 je patrné, že Lukáš v průběhu rozhovoru nejvíce operuje s pojmy *známka* (četnost 17), *sebehodnocení* (četnost 17) a *individualizace* (četnost 14). Naopak nejméně operuje s pojmy *pracovní list* (četnost 1), *školské dokumenty* (četnost 1) a *cíl* (četnost 2).

Obrázek 1: Pojmový aparát Lukáše



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Z Obrázku 2 je patrné, že Alena v průběhu rozhovoru nejvíce operuje s pojmy *známka* (četnost 14), *formativní hodnocení* (četnost 7) a *projekt* (četnost 6). Naopak nejméně operuje s pojmy *cíl* (četnost 1), *domácí úkol* (četnost 1) a *slovní hodnocení* (četnost 1).

Obrázek 2: Pojmový aparát Aleny

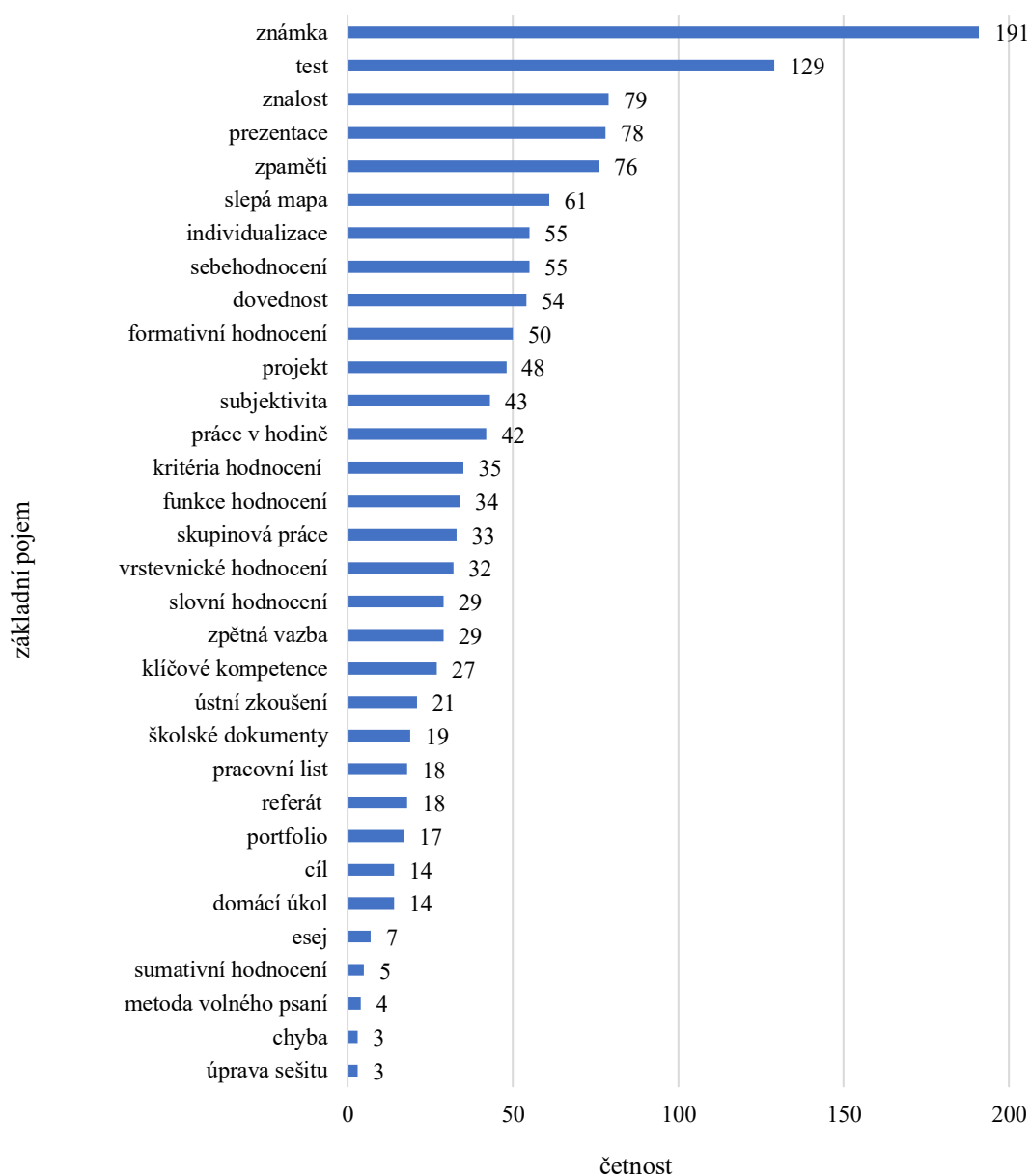


Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pro přehled celkové četnosti jednotlivých stanovených základních pojmů napříč všemi rozhovory byl vytvořen *Graf 3*, ze kterého je patrné, že respondenti nejvíce operují s následujícími pojmy: *známka* (četnost 191), *test* (četnost 129), *znalost* (četnost 79), *prezentace* (četnost 78) a *z paměti* (četnost 76).

Nejméně naopak operují s pojmy *úprava sešitu* (četnost 3), *chyba* (četnost 3), *metoda volného psaní* (četnost 4) a *sumativní hodnocení* (četnost 5). Pojem *úprava sešitu* byl zmíněn jedním respondentem. Pojmy *chyba*, *metoda volného psaní* a *sumativní hodnocení* byly zmíněny každý dvěma respondenty.

Graf 3: Celková četnost jednotlivých základních pojmů za všechny respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Celkový grafický přehled četnosti jednotlivých základních pojmů za všechny respondenty je pak znázorněn i za pomoci *word cloudu* (Obrázek 3).

Obrázek 3: Přehled četnosti jednotlivých základních pojmů za všechny respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

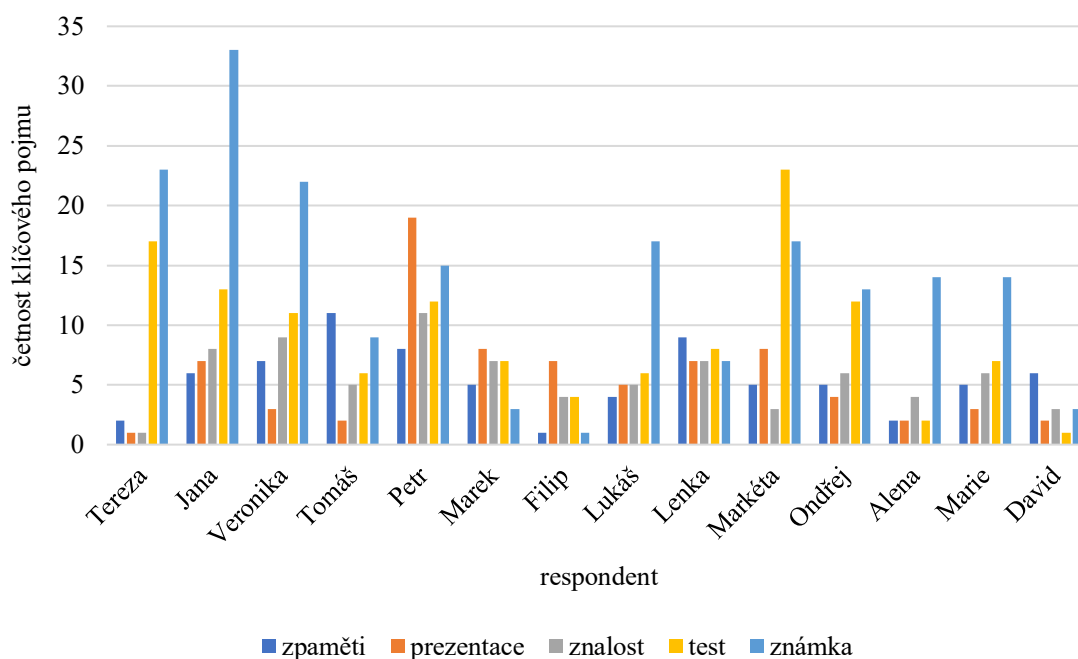
Co se týče četnosti jednotlivých základních pojmů v jednotlivých kategoriích, které jsme si stanovili (viz *Tabulka 2 v kapitole 3 Metodologie výzkumného šetření*), nejvyšší četnost zauímají kategorie s nejvyšším počtem stanovených základních slov, a to kategorie **nástroje hodnocení** (celková četnost 493) a kategorie **způsoby pedagogického hodnocení** (celková četnost 426). V rámci kategorie nástroje hodnocení je pak s nejvyšší četností zastoupen pojem *test* (129), nejmenší četnost má pak pojem *úprava sešitu* (3). V kategorii způsoby pedagogického hodnocení je nejčetnějším pojmem pojem *známka* (191), naopak nejmenší četnost má pojem *sumativní hodnocení* (5).

Ačkoliv je kategorie **přístupy k hodnocení** zastoupena větším počtem pojmů než kategorie **předmět hodnocení výkonů žáků**, v souhrnu zastává tato kategorie nejnižší četnost (celková četnost 168). Nejvyšší četnost v rámci této kategorie pak má pojem *individualizace* (55), naopak nejnižší četnost zaujímá pojem *chyba* (3). Celková četnost kategorie předmět hodnocení výkonů žáků je 236. V této kategorii je s nejvyšší četností zastoupen pojem *znalost* (79), nejmenší četnost má pojem *klíčové kompetence* (27).

Prvních pět pojmů, které jsou napříč rozhovory zastoupeny nejvyšší četností jsou zároveň i jediné pojmy, které byly zmíněny všemi čtrnácti respondenty. Četnost těchto pojmů u jednotlivých respondentů je znázorněna za pomoci *Grafu 4*. Dvěma pojmy jsou

zastoupeny kategorie **nástroje hodnocení** (*prezentace, test*) a kategorie **předmět hodnocení výkonů žáků** (*znalost, z paměti*). Jedním pojmem je pak zastoupena kategorie **způsoby pedagogického hodnocení** (*známka*) a žádný z pěti pojmů s nejvyšší četností nenáleží do kategorie **přístupy k hodnocení**.

Graf 4: Četnost nejzastoupenějších pojmů mezi respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Z grafu je zřejmé, že četnost pojmu *známka* je nejvíce patrná u Jany (četnost 33), nejméně pojem zmiňuje Filip (četnost 1). „...každou věc, která se ve třídě děje by učitel nějakým způsobem hodnotit měl, ale ne nutně známkou...“ (Filip). Četnost pojmu *test* je nejvíce patrná u Markéty (četnost 23), nejméně pojem zmiňuje David (četnost 1). „...v podstatě nepoužívám nějaký jako písemky, téměř vůbec...“ (David). S pojmem *znalost* nejvíce operuje Petr (četnost 11), nejméně Tereza (četnost 1). „...opravdu za jakýkoliv jako nějaký viditelnější posun, a ne jenom znalostní, ale i dovednostní...“ (Tereza). Pojem *prezentace* je nejvíce zastoupen v rozhovoru s Petrem (četnost 19), nejméně pak v rozhovoru s Terezou (četnost 1). „...A potom jsou to třeba nějaké prezentace, které si připravují...“ (Tereza). Četnost pojmu *z paměti* je nejvyšší u Tomáše (četnost 11), nejmenší je u Filipa (četnost 1). V součtu četností pěti nejzastoupenějších pojmů pro jednotlivé respondenty je nejvyšší četnost pojmů patrná u Jany (četnost 67) a Petra (četnost 65). Nejmenší četnost je pak v součtu u Davida (četnost 15) a Filipa (četnost 17).

V rámci první výzkumné otázky jsme v rozhovorech hledali i další pojmy, které nebyly v našem seznamu a měly podstatnou souvislost či se týkaly hodnocení procesu a výsledku vyučování v zeměpisu. Celkem jsme ve všech rozhovorech zaznamenali 57 nových pojmů. Nejvíce těchto pojmů uvedli David (celkem 16), Marek (celkem 13), Lukáš (celkem 9) a Marie (celkem 9). Naopak nejméně dalších pojmů zaznělo od Lenky (celkem 1), Terezy (celkem 1) a Petra (celkem 2).

Pojmy jsme si následně rozdělili na dvě skupiny. První skupina jsou pojmy, které byly použity jen jedním konkrétním respondentem (tyto pojmy pro přehled uvádíme v *Tabulce 4*) a jejich celkový počet činí 39. Druhou skupinou jsou pojmy, které byly řečeny dvěma a více respondenty, těchto pojmů jsme v rozhovorech zaznamenali celkem 18.

Tabulka 4: Další pojmy použité jedním respondentem

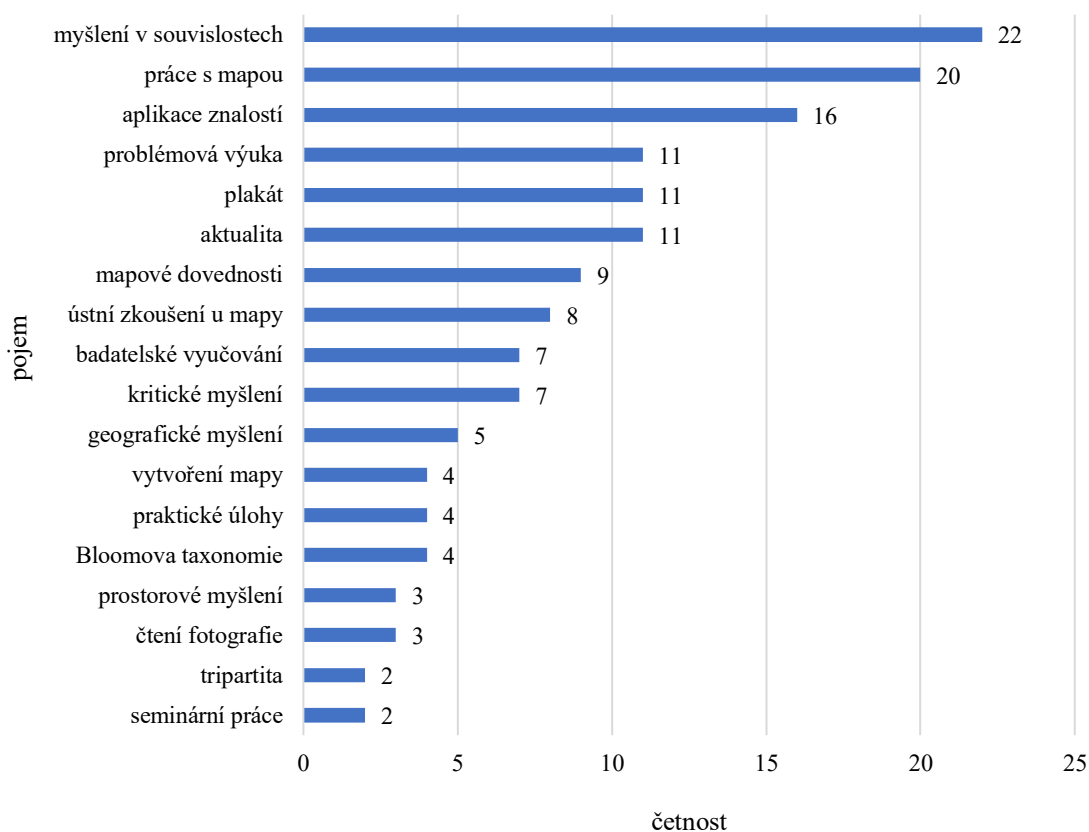
bodové hodnocení	křížovka	samostatné výstupy
cestovatelský deník	kvíz	soutěž
červenáček ¹	malování obrázků	terénní cvičení
didaktický test	možnost volby	trimestr
dotazník	novinový článek	trimestrální zpráva
dovednost hodnotit	plánování výletu	únikové hry
exkurze	pohledová mapa	vedení výpravy
hledání vhodného řešení	práce s daty	video
hodnotící zpráva	práce s textem	vyjádřit svůj názor
individuální vztahová norma	projektová výuka	výstupy
itinerář cesty	reklama	vztah a láska k planetě Zemi
Kahoot	ročníková práce	zajímavost
kompetenční model	rozhovor	zpracování informací

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

¹ „...my máme ještě červenáčka, což je takovej měsíční bonus, takže když dostanou z toho špatnou známku, tak vlastně můžou dát červenáčka ... to znamená, že ta známka se jim nepočítá do toho hodnocení. Na každý měsíc mají jenom jednu možnost, že všech předmětů...“ (Jana)

Další pojmy s jejich četnostmi, které byly uvedeny alespoň dvěma respondenty, jsou uvedeny v *Grafu 5*.

Graf 5: Četnost dalších pojmů použitých alespoň dvěma respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Nejvyšší četnost byla zaznamenána u pojmu *myšlení v souvislostech* (četnost 22). Tento pojem byl řečen celkem čtyřmi respondenty: Markem, Alenou, Marií a Davidem. Pro ukázkou uvádíme příklad z rozhovoru s Markem: „...to jsou náročnější věci na logiku, na myšlení v souvislostech, propojování jako nějakých těch informací... a to využívám ať už na práci s mapou, kdy prostě mají hledat třeba souvislosti v rámci map...“.

Druhým nejčetnějším pojmem byl pojem *práce s mapou* (četnost 20), který byl uveden pěti respondenty: Janou, Veronikou, Markem, Lenkou a Ondřejem. Pro ukázkou uvádíme příklad z rozhovoru s Ondřejem: „...že jsou schopni se prostě třeba i orientovat v tom atlase, že jsou schopni najít vhodnou mapu a využít ji pro ten úkol, co potřebují. Já se snažím hodně třeba pracovat i s těmi atlasy právě, aby, že jim zadávám vysloveně úkoly tak, aby hledali vhodné mapy, jo. Takže není to, jestli najdou úplně to správný řešení na konec toho úkolu, ale že jsou schopni třeba vybrat tu vhodnou mapu...“.

Třetím nejčetnějším pojmem byl v rozhovorech zaznamenán pojem *aplikace znalostí* (četnost 16), který byl uveden pěti respondenty, a to Veronikou, Lukášem, Tomášem, Markem a Filipem. Pro ukázkou uvádíme příklad z rozhovoru s Tomášem: „...já bych tam třeba ještě dal jako aplikovatelnost – to znamená, jak ty děti umí ty své znalosti aplikovat, jak si je umí představovat v reálném životě a jak je umí do toho reálného života jako přenášet...“.

Naopak pojmy, které byly zmíněny pouze dvěma respondenty a mají nejmenší četnost jsou pojmy *seminární práce* (David: „...a ty výstupy u mě mají nejčastěji formu aktualit, prezentací, posterů, aktivit pro ostatní, můžou to být seminárky...“); *tripartita* (Tomáš: „...a zároveň součástí tady toho jsou i takzvané tripartity, kde teda za účasti rodičů a třídního je tady to jakože kontrolováno...“) a *čtení fotografie* (Alena: „...naučila jsem děti číst fotky, máme obrázky, máme fotky a oni to čtou a překvapivě dost dobře to čtou, ale chtělo to dva roky, než jsme se k tomu dopracovali...“).

Pro grafický přehled dalších pojmů řečených alespoň dvěma respondenty uvádíme tyto pojmy i v podobě *word cloudu* (Obrázek 4).

Obrázek 4: Další pojmy použité alespoň dvěma respondenty



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Z první výzkumné otázky vyplývá, že zjištěný přehled pojmů má omezenou vypovídací schopnost, protože identifikace dílčích izolovaných pojmů má své limity. Nepoznáme, v jakém smyslu byly pojmy respondenty použity. Vhodnější by pravděpodobně bylo používat sousloví (např. ne znalost, ale aplikace znalostí nebo znalosti z paměti apod.). Přehled dílčích izolovaných pojmů tak nenapovídá hodnotící preferenci učitelů. Aby měla první výzkumná otázka alespoň relativně větší vypovídací schopnost, byly pojmy rozřizeny do obecnějších kategorií, které reprezentují předmět, způsob, nástroje hodnocení a přístupy učitele k hodnocení

4.2 Typologie učitelů dle jejich přístupů k hodnocení vyučování

V rámci této podkapitoly jsou představeny výsledky výzkumného šetření, které se týkají druhé výzkumné otázky. Sledovali jsme, jaké typy přístupů k hodnocení vyučování jsou zřejmé u učitelů zeměpisu. Naší snahou bylo vytvořit typologii učitelů při jejíž tvorbě jsme vycházeli z **osmi kategorií** (viz *Tabulka 3 v kapitole 3 Metodologie výzkumného šetření*).

Na základě porovnání jednotlivých kategorií u jednotlivých respondentů byly stanoveny **čtyři typy učitelů**. Souhrnný přehled jednotlivých typů s jejich obecnou charakteristikou je uveden v *Tabulce 5*. Podrobnější charakteristika a popis podstatných znaků jednotlivých kategorií je uveden v následujícím textu. Jsme si vědomi toho, že jednotlivé typy učitelů nemají ostré hranice a může tak docházet k jejich určitému prolínání.

Tabulka 5: Typologie učitelů dle jejich přístupů k hodnocení vyučování

STAGNUJÍCÍ
<p>Nerozlišují mezi pojmy hodnocení a klasifikace. Nezmiňují pojem formativní hodnocení a vyznačují se rozporuplným postojem k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Je u nich patrná snaha o změnu, ale díky špatným zkušenostem a chybám při zavádění byli odrazeni a v přínos moc nevěří. Mezi nejčastější nástroje hodnocení patří test, prezentace a slepá mapa. Hovoří více o znalostech, kladou na ně u žáků větší důraz a požadují memorování. Nejsou ztotožnění s klíčovými kompetencemi nebo jim správně nerozumí, či se v souvislosti s nimi vyjadřují rozporuplně a nejistě. Hodnotí subjektivně a kladou důraz na individuální přístup k žákům. Nehodnotí v souladu se stanovenými cíli vyučování. Důraz je kladen na známky, které bývají využívány jako forma trestu či kázeňského prostředku a promítá se do nich často i zájem žáka o předmět či jeho povahové vlastnosti. Často je patrné protičeření si, jistá bezradnost a míjení se s otázkou. Jejich přesvědčení nejsou pevně usazená. Patrný je chudší pojmový aparát v oblasti hodnocení.</p>
PŘEŠLAPUJÍCÍ
<p>Rozlišují mezi pojmy hodnocení a klasifikace a nehovoří o nich jako o synonymech, v případě že ano, tento rozdíl si posléze uvědomují. Používají pojem formativní hodnocení, popřípadě zpětná vazba. U sebehodnocení a vrstevnického hodnocení vnímají jejich pozitiva, důležitost a určitá úskalí. Ve svých hodinách je využívají při konkrétních aktivitách. Nejčastějším nástrojem hodnocení je test, slepá mapa a prezentace. Převážně kladou důraz na znalosti, nicméně již zpravidla vnímají důležitost dovedností a sami o některých hovoří. Kladou menší důraz na memorování, nicméně v základu ho stále vyžadují. Zdůrazňují již dovednost umět si informace vyhledat a hledat souvislosti. Patrné je neztotožnění se s klíčovými kompetencemi či jejich nepochopení, případně zmiňují hodnocení jen některých klíčových kompetencí. Hodnotí subjektivně a někteří kladou důraz na individuální přístup k žákům. Nehodnotí v souladu se stanovenými cíli vyučování. Důraz je kladen na známky.</p>
POUČENÝ
<p>Většinou již rozlišují mezi pojmy hodnocení a klasifikace a nehovoří o nich jako o synonymech. Zmiňují opisem nebo doslova pojem formativní hodnocení a je patrná snaha (u některých vědomá) podle tohoto konceptu hodnotit. Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení vnímají pozitivně a vidí v nich velký přínos i možná úskalí. Ve svých hodinách je využívají při konkrétních aktivitách. Nejčastějším nástrojem hodnocení je test a pracovní list. Patrný je odklon od důrazu na znalosti směrem k většímu důrazu na dovednosti a uvědomění si jejich důležitosti, sami některé zmiňují. Důraz na znalosti je v malé míře stále patrný. Již nekladou takový důraz na memorování a zmiňují dovednost si informace umět vyhledat a správně je využít. S klíčovými kompetencemi se ztotožňují a chápou jejich význam, přínos a možná úskalí. Hodnotí subjektivně a kladou důraz na individuální přístup k žákům. Někteří hodnotí v souladu se stanovenými cíli vyučování. Nadále přetrvává důraz na známky. V souvislosti se známkami je často zmiňována jejich motivační funkce.</p>
POKROČILÝ
<p>Rozlišují mezi pojmy hodnocení a klasifikace a nehovoří o nich jako o synonymech. Zmiňují opisem nebo doslova pojem formativní hodnocení a je patrná snaha (u některých vědomá) podle tohoto konceptu hodnotit. Vnímají pozitiva formativního hodnocení, důležitost zpětné vazby a zmiňují kritéria hodnocení. Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení vnímají pozitivně, vidí v nich přínos i možná úskalí. Ve svých hodinách je využívají při konkrétních aktivitách. U některých je sebehodnocení zakotveno v rámci filozofie školy jako součást závěrečného hodnocení žáka. Nejčastějším nástrojem hodnocení je projekt, prezentace a samostatné výstupy. Primárně kladou důraz na dovednosti a uvědomují si jejich důležitost, sami některé zmiňují. Důraz na znalosti je již minimální. Nekladou žádný důraz na memorování a zmiňují dovednost si informace umět vyhledat a kriticky je zhodnotit. Rozcházejí se v názorech na klíčové kompetence – někteří se s nimi ztotožňují a chápou jejich význam, někteří se s nimi ne vždy ztotožňují. Hodnotí subjektivně, nicméně v souladu s filozofií své školy a kladou důraz na individuální přístup k žákům. Většina hodnotí v souladu se stanovenými cíli vyučování. Nepřetrvává důraz na známky – většina neznámkuje, ale slovně hodnotí. Patrný je velice bohatý pojmový aparát v oblasti hodnocení.</p>

Zdroj: vlastní tvorba

Typ 1: STAGNUJÍCÍ

Prvním typem naší typologie je **učitel stagnující**. V rámci našeho výzkumného šetření je tento typ zastoupen třemi respondenty, a to Janou, Veronikou a Petrem.

V rámci **kategorie 1** tento typ učitele při ústní komunikaci zaměřené na hodnocení nerozlišuje mezi pojmy hodnocení a klasifikace nebo známkování a hovoří o nich jako o synonymech. „...*to hodnocení, ta klasifikace je tam zanesena...*“ (Jana); „...*hodnotím prostě všechno možné ... aby každé dítě mělo aspoň nějakou dobrou známku...*“ (Veronika).

V **kategorii 2** respondenti nezmiňují pojem formativní hodnocení, pouze Petr zmiňuje pojem zpětná vazba v souvislosti se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením: „...*zpětná vazba by neměla být poskytována, si myslím, pouze ze strany učitele směrem k žákovi...*“ (Petr). Jana zmiňuje také pojem zpětná vazba, ale v souvislosti se známkováním: „...*ty děti tu zpětnou vazbu o tom, jak na tom jsou, tak vždycky mají. Ať už je to prostě ta známka, vyjadřuje taky jako toho hodně, akorát se holt prostě změnila doba (smích)...*“ (Jana). Veronika o zpětné vazbě hovoří ve smyslu: „...*chci od dětí zpětnou vazbu. Aby oni vyjadřovali svůj názor...*“ (Veronika).

Pro **kategorii 3** se Jana a Veronika vyznačují rozporuplným postojem k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Respondentky se snažily o změnu, ale díky špatným zkušenostem a chybám při zavádění byly odrazeny a v přínos moc nevěří: „...*Děti s tím maj obrovské problém a já mám problém z toho, že to neumím ... spatřuju, že to je dobrá myšlenka, ale prostě k realizaci na 2. stupni základní školy je to těžký, je to dlouhý proces a dlouhý boj ... ty děti vlastně v týhle fázi jsou trochu línější se k někomu vyjadřovat, není to úplně jednoduchý, aby byli objektivní a děti si totiž nic neodpustěj ... jako nevyhýbám se tomu, zkouším to, ale zatím to není s takovým výsledkem, jak bych si to představovala já (smích) ... mají vlastně samohodnocení v matematice, kdy vlastně hodnotěj za celý měsíc jako pokrok, co se jim povedlo a co ne a paní učitelka takhle pracuje dlouhodobě a vim, že to je jako pro ty žáky jako frustrující v tom, že prostě oni nevěděj, co maj o sobě jako napsat...*“ (Jana); „...*Je to určitě dobře, aby se děti naučily sami sebe hodnotit, ale je to velice těžké, protože to nedělaj a neuměj to ... tak mi přijde, že je jim to nějak úplně jedno. A třeba jsem ze začátku měla strach, když jsem tohleto dělala, že děti budou na sebe zlí a opak je pravdou – „Dáme všem jedničky, ať si nekomplikujeme život“...*“ (Veronika). Respondent Petr naopak o těchto způsobech hodnocení hovoří v pozitivním slova smyslu: „...*Rozvíjí to jednak ty ostatní žáky, aby*

uměli vyjádřit svůj názor na to, co vidí a slyší ... myslím si, že to otevírá prostor pro diskusi ... myslím si, že je to užitečné...“ (Petr). Tyto způsoby hodnocení pak nejčastěji využívají pro hodnocení prezentace, plakátu nebo skupinové práce: „... Využívám to, když je to jako v nějaký aktivitě dobrý. My často to využíváme při nějaký prezentaci, když ty děti prezentují, anebo tvořej nějaký plakáty...“ (Jana). „...Spíš to právě využívám v těch věcech, který jsou jako kolektivní...“ (Veronika).

V rámci **kategorie 4** patří mezi nejčastější nástroje hodnocení těchto učitelů zejména test, prezentace a slepá mapa. Veronika dále uvádí ještě například: „...Pak hodnotim aktivitu v hodinách ... hodnotim i zápisky do sešitu ... No a hodnotim referáty, hodnotim aktuality, hodnotim projekty, takže těch známek během roku je docela hodně...“ (Veronika). Petr uvádí navíc ještě portfolium, otázkou ale je, zda se jedná o portfolium v pravém slova smyslu. Petr totiž nehovoří o tom, jak s portfoliem s žáky pracuje, zda probíhá jeho reflexe, či sebehodnocení a uvádí jen, že si tam žáci zakládají materiály jako přípravu na test – v tomto případě by se tedy o portfolio nejednalo. „...v podstatě po nich chci, aby si tam to, co jim dám, za nějaké ty materiály vyplňovali jako přípravu na test a potom z toho mají jednu větší známku na konci pololetí...“ (Petr).

V **kategoriích 5 a 6** stagnující učitelé hovoří více o znalostech než o dovednostech a kladou na ně u žáků větší důraz. „...znalosti, co by to dítě mělo nějakým způsobem znát a vlastně takový ty výstupový prvky... je jako velmi důležitý, aby měli takovej ten prvotní nástřel, jako aby měli nějakou mentální mapu v té hlavě, prostě aby věděli, kde se ten region nachází, aby všeobecně i ty informace měli. Snažim se to i jako známkovat tohle... to gro prostě musej znát...“ (Jana). Respondentka Veronika si v tomto směru často velmi protirečí: „...Když budete testovat nebo zkoušet jenom znalosti, tak ty děti, které se neučí totálně propadnou ... když si vzpomenu, jak jsem učila a známkovala před třeba pětadvaceti lety, tak to šlo rapidně všechno dolů, jako ty znalosti ... každou druhou hodinu píšou test z pěti otázek z předcházející látky, aby ta doba byla krátká a aby vlastně se učili průběžně ... Tak určitě by žák měl mít představu o tom kraji – kde leží, kde je poloha kraje, jaké jsou typické znaky pro ten kraj ... aby ten kraj měli nějak charakterizovaný, jaké jsou přírodní podmínky...“ (Veronika). Jana a Petr požadují po žácích memorování informací. „...u toho Česka zejména, tam si myslím, že by měli to znát trošku detailněji ... a to je z paměti prostě umět místopis. No a ať už se jedná třeba o dálnice, řeky, města, ta největší, kraje a podobně, pohoří třeba, národní parky...“ (Petr). Veronika naopak vnímá problematiku memorování: „...velká diskuze, kolik toho ty děti maj umět z paměti a kolik si toho jsou schopny načíst...“ (Veronika). Ve smyslu umět něco z paměti pak

hovoří pouze u referátu: „...devítka ho bude vědět z paměti...“ (Veronika) a místopisné znalosti z paměti nevyžaduje: „...Takže třeba píšou slepou mapu a pak si to můžou zkontrolovat pomocí té svoji vlastní slepý mapy...“ (Veronika). Aplikaci znalostí zmiňuje jednou pouze Veronika: „...a potom aplikovat tuto problematiku a využívat těch znalostí...“ (Veronika). Jana a Veronika zmiňují pouze jednu dovednost, a to práci s mapou: „...třeba druhá polovina testu je práce s mapou...“ (Jana). Blíže však nespécifikují její způsob hodnocení.

Pro **kategorii 7** je v případě Jany a Petra patrné jednak neztotožnění se s klíčovými kompetencemi nebo jejich nepochopení, či rozporuplná a nejistá vyjádření. „...to si myslím, že to by mělo být jako součástí toho chování lidského a nemělo by se to podílet na té známce. Samozřejmě dost často se to jakoby podílí a je to zase zahrnutý, že ten člověk, který nedává vlastně pozor a nechová se kultivovaně, tak dost často má problémy se něco naučit...“ (Jana); „u těch „klíčových kompetencí z RVP – učit se učit“, byt' si myslím, že se velmi dobře pozná, kdo to umí a kdo ne ... když si měli třeba něco pročíst v učebnici, občas a něco si z toho vypsát a potom na konci hodiny třeba říct, co bylo obsahem, tak s tím někteří měli problém. A evidentní bylo, že je to něco systémového, ne jenom to, že by nedávali prostě tu hodinu pozor a vykašlali se na zadání ... takové ty fráze typu být občansky zodpovědný, tak v tom si každý může představit něco jiného ... nemyslím si, že je úplně jasné, co se tím myslí...“ (Petr). Veronika naopak klíčové kompetence řadí na vrchol diamantu a rozvíjí je za pomoci projektů a skupinové práce: „děláme takovou věc, že konkrétně v 6. třídě zeměpisná síť, hrozně těžké téma, orientace – jsou ale děti, který to velice rychle pochopí. Takže uděláte skupinky, kde je jedno dítě, který to umí, rozumí tomu a naučí to ty ostatní...“ (Veronika).

V rámci **kategorie 8** stagnující učitelé hodnotí subjektivně a kladou důraz na individuální přístup k žákům. „...mnohdy musíme přihlídnout i k tomu, jak to dítě jakoby funguje v té hodině. Máme tady vlastně spoustu integrovaných žáků ... Takže to už je potom na tom učiteli daným, jak vlastně to zhodnotí...“ (Jana); „V podstatě učitel by měl hodnotit různé stránky vzdělávání, protože každé dítě je úplně jiné a každé dítě je v něčem jiném dobrý. A je potřeba najít, v čem to dítě je dobré, aby vlastně zažilo úspěch...“ (Veronika); „...No, já si myslím, že je to z velké části individuální záležitost ... jakým způsobem to potom bude dotyčný učitel hodnotit, to už je asi hodně na něm a závisí na tom prostředí, ve kterém se pohybuje, co je to za žactvo...protože každý ten žák je jiný, máme na škole i několik cizinců, tam samozřejmě je to ještě obtížnější, protože jim je třeba špatně rozumět, i když oni se třeba snaží...“ (Petr). Žádný z respondentů tedy nehodnotí

v souladu s filozofií školy a není nijak pravidly hodnocení na dané škole ovlivněn – připouští tedy subjektivitu svého hodnocení: „...*školní řád a vlastně i školní vzdělávací plán, to jsou ty základní dokumenty, ale to, jak to má ten člověk nastavený, tak to je samozřejmě na něm...*“ (Jana); „...*Těhle otázce úplně nerozumím, jak může být školním řádem ovlivněna klasifikace? Máme nějaký klasifikační řád? Ve školním řádu je? To je takový to, že nosí nenosí pomůcky a podobně, že jo? Ne? Ne, nechci to vidět, evidentně se tím neřídím.* (otázky ke kolegyni v kabinetu, smích) ...“ (Veronika). U respondentů není patrné hodnocení v souladu se stanovenými cíli vyučování.

U respondentů typu stagnující je dále velmi často patrné určité **protiřečení** si a časté vyjadřování jisté bezradnosti. Domnívali jsme se proto, že jejich přesvědčení nejsou pevně usazená a že budou zastávat logicky rozporná stanoviska. Veronika si protiřečí v oblasti sebevzdělávání, kdy v úvodu rozhovoru zmiňuje, že: „...*další vzdělávání je, že se neustále účastním různých školení...*“ a následně na konci rozhovoru ohledně účasti na školení říká, že: „...*těch školení už je opravdu strašně moc ... V mém věku už se moc nevzdělávám, protože už jsme prostě přečerpaný téma možnostma, informacema a vzděláváním, že už to prostě fakt jako nedávám...*“. Podobně i u Petra ohledně důrazu na znalosti a memorování: „...*jsou věci ... které si myslím, že je dobré, aby každý znal, na druhou stranu nemyslím si, že je nutné, aby někdo věděl, kolik má přesně obyvatel ten který stát ... kdo je prezidentem toho a toho afrického státu ... tak nějak mít v kostce, co zhruba, jinými slovy představit si prostě ten atlas ... třeba to, že americký prezident se teďka jmenuje tak a tak, to asi by vědět měli třeba, nebo ruský ... u toho Česka zejména, tam si myslím, že by měli to znát trošku detailněji ... a to je z paměti prostě umět místopis. No a ať už se jedná třeba o dálnice, řeky, města, ta největší, kraje a podobně, pohoří třeba, národní parky...*“.

Dále respondenti v otázkách týkajících se kartiček s geografickými dovednostmi velmi často dovednosti jen komentují tím způsobem, že je do výuky zařazují a že jsou důležité, ale už nezmiňují, jak dané dovednosti hodnotí a jaký nástroj k ověřování používají: „...*„kultivované ústní písemné komunikace“*, hrozně důležité. „*Číst s porozuměním souvislý text*“, jasně, jsou tam cizí slova ... „*Pozorovat, interpretovat krajinu*“ – *popsat obrázky, dělám velice často...*“ (Veronika). Dovednosti, které známkuje Jana se odvíjí od toho, co má ona sama ráda: „...*„Orientovat se v terénu pomocí map“*, to je moje oblíbené, myslím si, že plánování výletů, to je i spojený třeba s tělocvikem že jo tady to, takže to já mám ráda ... A „*používat mapy jako zdroj*

informací“ zase, mám ráda mapy (smích) a tady ty věci, takže víceméně se to odráží to, co mám jako ráda, tak to používám i ke klasifikaci...“ (Jana).

Obecně je u respondentů tohoto typu **kladen důraz na známky**. Při propojení s první klíčovou otázkou vyšlo najevo, že pojem známka zazní v těchto třech rozhovorech 70x, což je nejvíce ze všech čtyř typů učitelů. Znamky vyzdvihuje Jana: „...*hezky se to poslouchá, když vám z ministerstva nařizují, že bysme měli vlastně nehodnotit známkami, ale nějakým slovním hodnocením, ale prostě podle mě to stejně sklouzne k tomu, že budeme mít jako věty napsané a budeme to tam jako dosazovat, že to bude jako podobný těm známkám a myslím si, že každý dítě dokáže jako na základě té známky se ohodnotit, co mu jako jde, nejde, ví, jak na tom je, protože ta známka jako o tom jako vypovídá...*“ (Jana). **Znamky** jsou tímto typem učitelů velice často využívány i **jakožto forma trestu či kázeňského prostředku**: „...*když se jim to nepovede, tak ty, co se na to vůbec nepodívali, tak jim dávám jako výstražnou pětku ... Takže je to taková jako moje motivace, abych je přinutila k tomu, aby se na to podívali a naučili se to...*“ (Jana); „...*když někdo prostě tam otravuje, tak se jde vypovídat k tabuli, dostane nějakou známku, obvykle nevalné kvality a odkráčí zpátky...*“ (Petr).

Při propojení s první výzkumnou otázkou vyšlo u stagnujícího typu učitele najevo, že **nejméně pojmů, které byly nad rámec námi stanovených pojmů, zaznělo právě od respondentů tohoto typu**. Z celkového počtu 18 slov řečených více než jedním respondentem byly pouze 4 pojmy řečeny stagnujícím typem učitele – *aplikace znalostí, práce s mapou, aktualita a plakát*. Přičemž Petr nezmínil žádný z těchto pojmů, Jana zmínila dva (*práce s mapou, plakát*) a Veronika všechny čtyři.

Jana se velice často ve svých odpovědích **míjí s otázkou a do známky často promítá zájem žáka o předmět či jeho povahové vlastnosti**: „...*kdo mě jako vyrušuje, tak jsem schopná prostě, když má nějakou známku mezi, nepřipravuje se, každou hodinu se mi omlouvaj, třeba ty šestáci ... takže určitě se to promítá do té známky...*“ (Jana).

U Petra je patrná tendence **hodnotit tak, jak hodnotili jeho učitelé**: „...*je to něco, co zná člověk ze své vlastní školní docházky a většinou pokud někdo něco zná a je to něco, co považoval už tehdy za dobré nebo za normální, tak v tom nějak tak pokračuje...*“ (Petr).

Typ 2: PŘEŠLAPUJÍCÍ

Druhým typem naší typologie je **učitel přešlapující**. V rámci našeho výzkumného šetření je tento typ zastoupen čtyřmi respondenty, a to Lenkou, Markétou, Alenou a Marií.

V rámci *kategorie 1* tento typ učitele nehovoří o hodnocení jako o synonymu ke klasifikaci a známkování (Lenka, Alena), popřípadě si v průběhu rozhovoru sám respondent tento rozdíl uvědomí (Markéta, Marie). „...já jsem teď, vlastně když jste začla mluvit o tom hodnocení, tak jsem si představila vlastně jenom to hodnocení známka a až teď mi dochází, že jsou hodnocení i tyhle, který i běžně třeba jsem používala nebo používám a teď se mi to nespojilo s tím hodnocením...“ (Marie).

Pro *kategorii 2* je u přešlapujícího učitele typické, že zná a používá pojem formativní hodnocení. Lenka, Markéta a Alena pojem zmiňují v souvislosti se školením a semináři v oblasti hodnocení: „...u nás tady ve škole teďko aktuálně je naplánované školení k formativnímu hodnocení...“ (Lenka); „...v září proběhl na fakultě seminář pro učitele zeměpisu ... a měla tam příspěvek paní kolegyně o formativním hodnocení a o kritériích...“ (Markéta); „...když jde člověk na přednášku formativního hodnocení, tak se tam v podstatě nic nedozví. A kolegyně tady chodí dva roky na kurz formativního hodnocení, a tak to bych řekla, že to má smysl...“ (Alena). Markéta uvádí pozitiva formativního hodnocení a zmiňuje, že v zeměpisu je na průběžné hodnocení prostor a ráda by se na něj do budoucna více zaměřila: „...v zeměpisu je prostor právě na průběžný hodnocení a na třeba hodnocení takových jako výstupů, jako jsou třeba portfolia nebo jako jsou různé, dejme tomu třeba výstupy, který žáci píšou, takže nějaký eseje a tak ... často se hodnotí podle třeba počtu chyb nebo známka je za to, že prostě tam žák nasekal nějaký chyby, ale důležitý je i umět ocenit i co naopak udělal dobře...“ (Markéta). Využívání zpětné vazby a průběžného hodnocení je z opisu patrné u Aleny a Marie: „...spíš to mám jako vypracuješ, nevypracuješ a když vypracujou a mají to hodně dobře, tak je za to pochválím nebo řeknu, že to mají dobře, spíš jakoby takový to slovní hodnocení k tomu než klasická známka... Já se s dětma snažim mluvit o tom, co prostě je, není zlepšit nebo když prostě si dokážou najít nějakou souvislost, tak je za to chválit, že to dokážou najít a oni pak jakoby ty souvislosti hledají sami. My to máme spíš jako takový kecací kroužek, ale museli jsme k tomu jakoby dozrát, děti k tomu taky museli dozrát...Musí bejt všechno přes známku ve finále ... takže já se opravdu jakoby snažim jim dělat nějaké ty dílčí aktivity a pak jeden dílčí projekt s tím, abychom nasbírali ty známky a úplně se mi to nelíbí, ale prostě to tak je“ (Alena); „...já děti jako často chválím

nebo jim prostě dám nějaké slovní hodnocení, zpětnou vazbu přímo v té hodině...“ (Marie).

V rámci **kategorie 3** je sebehodnocení a vrstevnické hodnocení vnímáno respondentkami pozitivně a využívají ho při konkrétních aktivitách (např. práce ve skupině). Všechny respondentky vnímají jeho důležitost, Lenka a Alena ale zmiňují, že je třeba na tyto způsoby klást důraz napříč všemi předměty a Lenka dokonce zmiňuje, že pro vrstevnické hodnocení jí chybí teoretický základ. Markéta zmiňuje že v zeměpise je na tyto způsoby hodnocení prostor a podněty k diskuzím. „...*To sebehodnocení sama sebe určitě, to mi přijde důležitý, a nejen v zeměpisu, ale tak nějak mi přijde, že by to mělo být proloženo všemi předměty ... třeba při nějaké práci ve skupině, aby mi zhodnotili, jako jak se jim pracovalo v té skupině ... nakolik přispěli té práci v té skupině, jaké jejich chování přispělo k dobrání se tomu cíli i co naopak nefungovalo... vrstevnické hodnocení musím říct, že až tolik často asi nepoužívám ... pro mě mi tam chybí trošku ten jako teoretickéj background, trošku si to jako načíst, jakými metodami to použít a tak...“ (Lenka). „...*Vidím v tom velkej smysl ... protože je to strašně těžký a stejně jako se musej naučit ten zeměpis, tak se musej naučit i tohleto, ale v tom zeměpise si myslím, že je třeba na to prostor, protože tam přeci jenom podněty k těm diskuzím, anebo k nějakým věcem, kterejm těm žákům můžem zadávat, tak je mnohem třeba víc, než někde jinde...“ (Markéta). „...*To nejde udělat v jednom předmětu, to musí udělat celá škola. Děti jsou k sobě strašně kritický, obzvláště sami k sobě, a pokud se na tom nepracuje ve všech předmětech, tak to vůbec nemá smysl...“ (Alena). „...*při některý hodině i víckrát za tu hodinu a v některý hodině možná na to nedojde, ale používám to často...“ (Marie).****

Pro **kategorii 4** je nejčastějším nástrojem hodnocení přešlapujícího typu učitele písemná práce, slepá mapa a prezentace. Dále respondentky uvádí například: „...*Potom určitě nějaké pracovní listy...“ (Lenka); „...zkoušení ... hodnocení nějakýho výstupu žáků, ať už projekt nebo prezentace...“ (Markéta); „...*pak máme nějaký dobrovolný věci. Máme různý, že si děti připraví sami pro ostatní třeba nějakéj kvíz, připraví si nějakou zajímavost...“ (Marie).**

V **kategoriích 5 a 6** jsou přešlapující učitelé na pomezí mezi důrazem na znalosti a dovednosti. Tento typ učitele převážně ještě klade důraz na znalosti, nicméně již zpravidla vnímá důležitost dovedností, sám o některých hovoří (např. mapové dovednosti, práce s atlasem), klade na ně důraz a blíže specifikuje způsob jejich hodnocení. „...*aby učitel hodnotil ty žáky nejen jakoby za to, jaký jsou jejich jako vědomosti a výsledky v testech, ale i třeba jakých postupně dosahují vlastně úspěchů*

při řešení nějakých třeba komplikovanějších úloh nebo úkolů. A líbí se mi takový to jako průběžný hodnocení ... to znamená není to jenom o testu, ale je to třeba i o nějaký spolupráci, o nějaký práci na projektu nebo o nějakých jako dovednostech, v kterých se ten žák posouvá, zejména hodně zmiňovaný jsou mapový dovednosti ... chtěla bych se na to víc zaměřit, protože jsme zatím hodnotili třeba opravdu jenom, dejme tomu testy nebo mapy...“ (Markéta).

Dále je pro typ učitele přešlapující patrný menší důraz na to, aby se žáci učili vše z paměti, nicméně v základě to tito učitelé stále vyžadují. Zdůrazňují ale již dovednost umět si informace vyhledat (např. v atlase) a hledat souvislosti. „...ač třeba vím, že spoustu učitelů třeba i s dětma nedělá slepý mapy, tak mně to přijde taky důležitý, aby aspoň trošku tušili, kde co leží ... písemky se většinou snažím potom postavit tak, aby hodně otázek odpověděli s pomocí atlasu, že to ani nemusí vědět z paměti, ale samozřejmě sem tam něco je, co z paměti vědět musí...“ (Lenka); „...zeměpis má bavit a nemá to být ... jak někteří učitelé prostě vyžadují, kde co leží úplně přesně ... z toho zeměpisu mi opravdu přijde, že by si měli odnést jakoby radost z poznání, a že dokážou najít souvislosti ... Jako musí znát pojmy základní, abychom se mohli bavit o věcech, nemůžeme bavit se jeden o koze, druhý o voze...“ (Alena); „...důležitější je pro mě, aby věděli, kde to najít, uměli ten zdroj si jakoby vybrat, vybrat i ty informace z toho a uměli je zpracovat. Nemusejí si to nutně prostě vybavit z paměti, rozhodně nechci, aby byli encyklopediema... to vnímám jako že je to strašně jednoduše testovatelný, proto to testují všichni, testuju to i já, možná že bych se na to měla do budoucna jako víc zaměřit...“ (Markéta). Markéta dále zmiňuje zajímavou formu ověřování místopisu: „...slepý mapy u mě často probíhali tak, že měli ... třeba Skandinávii a měli nějaký časovej limit a měli za tenhle ten časovej limit napsat třeba, dejme tomu, aspoň 20 pojmů do Skandinávie. A mohlo to být cokoliv. Nemuselo to být jako nutně město nebo řeka, ale mohlo to být cokoliv, co je napadlo, třeba i to, že na severu můžou spatřit polární záři ... což já vnímám trošku jako že by se tam dal zahrnout ten místopis, protože oni se na to měli připravit a jestli se naučili místopisný pojmy nebo jestli se naučili socio-ekonomický nějaký věci nebo zajímavosti, to už bylo na nich, ale částečně se tam vlastně hodnotil i ten místopis a nebyl jakoby vynucený...“ (Markéta).

V rámci **kategorie 7** je u přešlapujících učitelů stále patrné neztotožnění se s klíčovými kompetencemi či jejich nepochopení (Alena, Marie). Lenka a Markéta klíčové kompetence zmiňují v souvislosti s hodnocením prezentací žáků. „...„kultivovaně ústně i písemně komunikovat“, to mi navazuje přesně na ty

prezentace...“ (Lenka); „...třeba jako „spolupracovat“ nebo „kultivovaný ústní i písemný projev“ – tak tohleto ... si myslím, že hodnotím nebo dostanou z nich známku, když mají prezentovat...“ (Markéta); „...ano, moc hezký, ale to přece patří jako prostě k normálnímu stylu učení, že mají spolupracovat a není jako co na tom vypichovat...“ (Alena); „...nevím, nějak to pro mě bylo napsaný tak, že jsem si nedokázala představit, jak to takhle celý přímo hodnotím...“ (Marie).

V **kategorii 8** je u těchto učitelů patrná subjektivita. „...prostě si hodnotím tak, jak mně to přijde smysluplný, a tak nějak přiměřený, bych asi řekla...“ (Lenka). Individualizaci zmiňují jen Markéta a Marie: „...jak si nastaví právě ty kritéria hodnocení, tak to už záleží na něm ... ty kritéria jsou prostě hodně daný téma učitelama, takže ty jsem si třeba zadávala sama ... když chci žáka hodnotit na vysvědčení, tak často samozřejmě přemejšlim i nad dalšíma věcmi jak třeba i v hodinách pracuje ... i když třeba má průměr nerozhodný, tak tohle to je věc, ke který já pak přihlížím a řeknu si, že mu prostě dám na vysvědčení tu lepší známku, protože je v tomhle tom schopnej...“ (Markéta). Hodnocení v souladu s filozofií školy je zpočátku patrné u Marie, která to ale následně popírá a podle této filozofie nehodnotí, připouští tedy subjektivitu: „...No je to tak, že my vlastně do loňska jsme si tam mohli hodnotit, jak vlastně kdo chtěl a teď nějak se začlo pracovat na tom, aby se to trochu sjednotilo ... ale já jsem nepoužívala teď tohle nějaký to společný dohromady, já jsem si vytvořila svoje hodnocení, a to jsem používala vlastně celou tu dobu...“ (Marie). U respondentů není patrné hodnocení v souladu se stanovenými cíli vyučování.

Obecně je i u respondentů tohoto typu **kladen důraz na známky**. Při propojení s první klíčovou otázkou jsme zjistili, že pojem známka zazní v těchto čtyřech rozhovorech 52x.

Typ 3: **POUČENÝ**

Třetím typem naší typologie je **učitel poučený**. V rámci našeho výzkumného šetření je tento typ zastoupen třemi respondenty, a to Terezou, Lukášem a Ondřejem.

V rámci **kategorie 1** tento typ učitele nehovoří o hodnocení jako o synonymu ke klasifikaci a známkování (Lukáš, Ondřej), popřípadě ještě tyto pojmy občas zaměňuje (Tereza). „...*No tak asi těchletěch šest, co jsem přesunula doprava, tak ty jako hodnotim opravdu nějakou známkou nebo minimálně jakoby testuju a opravdu jako se na ně zaměřuju tak, abych je mohla ohodnotit...*“ (Tereza).

V **kategorii 2** je u tohoto typu učitele opisem často naznačován pojem formativní hodnocení a je patrná určitá snaha podle tohoto konceptu hodnotit. Tereza a Lukáš uvádějí nástroj formativního hodnocení – portfolio. „...*Já si myslím, že na tý základní škole je důležitý se snažit ty žáky hodnotit skoro za cokoliv – aby měli prostě ten pocit, že se jako někam posouvají, že něco zvládli. Ať už je to jenom jako slovně hodnotit, ve smyslu jako „jo super, zvládnul jsi to“ ... opravdu za jakýkoliv jako nějaký viditelnější posun ... myslím si, že by na to šlo třeba použít ... portfolio třeba těch prací, na kterých by to vlastně jako bylo vidět nějaký ten soustavný posun té dané dovednosti...*“ (Tereza); „...*dělával jsem také žákovské portfolio, v posledních letech to už nedělám ... protože není na to ten dostatek času...*“ (Lukáš). Samotný pojem formativní hodnocení zmiňuje pouze Lukáš, který toto hodnocení vědomě používá: „...*mám taková vytvořená jako svá kritéria ještě pro hodnocení například formou pochvaly, takže je to i formativní hodnocení není to jenom dle klasifikačního řádu ... je tam pochvala jenom nebo jim řeknu, co by se ještě měli doučit...*“ (Lukáš). Zpětnou vazbu zmiňuje Tereza: „...*je potřeba, abysme si dávali vzájemně tu zpětnou vazbu...*“ (Tereza).

Pro **kategorii 3** je sebehodnocení a vrstevnické hodnocení vnímáno respondenty pozitivně a vidí v nich velký přínos. Nicméně Tereza zmiňuje možná úskalí, se kterými se při používání těchto způsobů hodnocení setkala – zejména nutnost celoškolní spolupráce. Tereza byla zároveň po aplikování těchto způsobů odrazena a vnímá nutnost využití jiných přístupů. „...*Já si myslím, že je to strašně důležitý ... je to jedna z věcí, které asi neutáhneme jenom v zeměpise, tam je potřeba podle mě celoškolní spolupráce ... když já se to budu snažit urvat jenom v zeměpise, tak se mi to nepodaří ... nebo podaří, ale já budu nad tím muset strávit strašně moc času ... A už jsem to i zkoušela a je vidět, že to prostě sama neutáhnou a ty děti to neumí ... Neumějí jakoby vyargumentovat teda proč se jim to líbilo, proč se jim to nelíbilo ... myslím si, že je to jako hrozně důležitý i do*

života ... když jsem to zařadila, tak jsem se tím trošku jako spálila, takže mě to odradilo a teď zase budu muset znova jakoby si do toho asi najet, zkusit jiný přístup než ten, který jsem použila a víc to asi jako propracovat, promyslet...“ (Tereza). Respondenti zpravidla tyto způsoby hodnocení využívají při konkrétních aktivitách (např. referát, prezentace, skupinová práce, pracovní list): „...většinou to nechávám u referátu nebo prostě u nějakých jako vystoupení těch dětí vůči té třídě...“ (Tereza); „...snažím se to třeba při práci s těmi pracovními listy, co připravuju, tak z nich trošku aspoň takhle dostat, co pro ně bylo prostě problém...když pracujou ve skupinkách, tak i aby se zkusili ohodnotit i sami a navzájem teda...“ (Ondřej).

Ondřej vnímá tyto způsoby hodnocení taktéž pozitivně, nicméně úskalím může být časová náročnost při zavádění, je tedy nutná dlouhodobá soustavná práce s žáky. Jako další problém vnímá to, když jeden učitel neučí jednu třídu celé čtyři roky. „...myslim si, že to je takovej jakoby běh na dlouhou trať, protože je potřeba asi s těmi žáky pracovat jakoby dlouhodobě, že to nejde prostě „Teďka se zhodnoťte.“ ... prostě jim dávat něco opravdu jednoduchýho, jestli se to třeba i povedlo, nepovedlo ... pak tam asi závisí i na tom, aby třeba ten člověk s tou třídou jel třeba opravdu na tý základně třeba ty 4 roky ... Je to těžký, protože já jsem neměl vlastně žádnou třídu celý třeba 4 roky...“ (Ondřej).

Téměř v každé hodině využívá sebehodnocení Lukáš, který tento způsob hodnocení vyzdvihuje velice často napříč celým rozhovorem: „...sebehodnocení využívám, docela často, většinou v každý hodině, na konci hodiny probíhá nějaká autoevaluace. Já se většinou ptám, co si odnáší z hodiny, co nového se dozvěděli a s tím rovnou většinou teda využívám takový ten rychlý nástroj hlasování rukou ... Z toho, co se mi nejvíce osvědčuje pro ověřování nějakýho i posunu, postupu u žáků, tak je právě to sebehodnocení, protože to dovedou nejlíp zhodnotit oni...“. Lukáš zároveň v souvislosti s těmito způsoby hodnocení zmiňuje i kritéria hodnocení: „...Pak, co se žáky dělám, je stanovení kritérií pro konkrétní činnosti ... Děláme prezentaci a oni po prezentaci mají kritéria na to, jak se mají ohodnotit sami, jak se jim pracovalo, když je to ve skupině, jo, tak jaké role si rozdělili ... aby řekli, kdo byl přínosem v jaké oblasti...“ (Lukáš).

Pro **kategorii 4** je nejčastějším nástrojem hodnocení tohoto typu učitele zejména test a pracovní list. Respondenti dále zmiňují: „...potom jsou to třeba nějaké prezentace ... práce ve skupině nebo i nějaká jako aktivita, kdy jim zadám třeba pracovní list...“ (Tereza); „...mám orientaci té mapy, to je další známka, pak třeba i hodnotim práci s tím pracovním listem ... pak jsou třeba ty aktuality, nějaké krátké prezentace ... Pak se snažim i do té známky občas teda zahrnout trošku tu aktivitu v hodinách...“ (Ondřej).

V **kategoriích 5 a 6** se poučený učitel již začíná odklánět od důrazu na znalosti směrem k většímu důrazu na dovednosti a uvědomuje si jejich důležitost, klade na ně větší důraz, sám některé zmiňuje (např. práce s mapou / mapové dovednosti) a blíže specifikuje způsob jejich hodnocení. „...*Ne prostě jenom za ty testy nebo za nějaký referáty nebo zkoušení, ale opravdu za jakýkoliv jako nějaký viditelnější posun, a ne jenom znalostní, ale i dovednostní ... S mapou pracuju v podstatě neustále, je součástí každého testu, takže u mapy tam já testuju mapový dovednosti neustále...*“ (Tereza); „...*Schopnost propojovat poznatky s praxí ... využívat získané poznatky v běžném životě ... nějakým způsobem popsat svůj pokrok v rámci získaných dovedností nebo znalostí a přetavit je v dovednosti...*“ (Lukáš); „...*hodnotim i jaký maj jakoby takovej obecnej přehled, jo, že to není opravdu jenom o tý naučený látce, ale že jsou schopni se prostě třeba i orientovat v tom atlase, že jsou schopni najít vhodnou mapu a využít ji ... Takže není to, jestli najdou úplně to správný řešení na konec toho úkolu, ale že jsou schopni třeba vybrat tu vhodnou mapu na to, jo. Že to není úplně ten konečný výsledek, jestli ano, odpověděli na tu otázku úplně správně nebo ne, ale jestli jsou schopni i najít to vhodné pro to řešení...*“ (Ondřej). Nicméně stále je zde ještě v malé míře patrný důraz na znalosti: „...*tam to je třeba formou testů, prostě takové jako znalostní, takovej ten základ, co by asi podle mě měli znát, jo, bez toho prostě se nejde asi odvíjet jakoby dál, takže musí asi vědět, jaký vliv maj prostě pohoří na podnebí...*“ (Ondřej); „...*Vybavit si z paměti, no tak to jsou různé jakoby zkoušení, testy a další věci...*“ (Tereza).

Typ učitele poučený již neklade takový důraz na memorování a učení se z paměti a zmiňuje dovednost si informace umět vyhledat a správně je využít. „...*ke každému testu, kromě slepých map, můžou mít mapu, protože nepotřebuju, aby znali tyhle informace, které jsou obsažené v mapě, nazpaměť. Proto i právě takové to vybavování si z paměti mám na posledním místě. Protože si myslím, že v dnešní době to prostě důležité není. Během deseti vteřin, dvou kliků na tom mobilu si to dokážou všechno zjistit, je potřeba umět ty informace spíš využít, než si je pamatovat...*“ (Tereza); „...*mým cílem není, aby mi něco odverklíkovali...*“ (Lukáš); „...*Jen teďka trošku váhám nad tím „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech“, tam nějaký základ vždycky chci, ale není jako aby uměli jako z paměti úplně nějaké jako data ... spíš, aby to uměli popsat pomocí tý mapy... Necháám jim velmi často prostě tu mapu pro práci i při testech všechno, protože úplně nechci, aby uměli prostě spoustu věcí jakoby nazpaměť, ale aby je spíš uměli vyhledat... do slepé mapy vyznačím třeba, já nevím, dejme tomu deset, patnáct pojmů*

z toho seznamu celého a oni pomocí atlasu zase mají možnost hledat a zakreslit ten správný pojem ... Mají k dispozici atlas, není to úplně že z paměti... “ (Ondřej).

V rámci **kategorie 7** se tyto respondenti již s klíčovými kompetencemi ztotožňují a chápou jejich význam a přínos, ale i jejich možná úskalí, se kterými se při práci s nimi a jejich hodnocením setkávají. Tereza jako možný nástroj pro hodnocení klíčových kompetencí zmiňuje portfolio. „...oni jsou jako super, ale velmi těžko se dají nějak jako otestovat, aby se dali oznámkovat ... jsou jako součástí té práce, ale nevyhledávám přímo je proto, abych je hodnotila ... jsou takové jako neviditelné ... hlavně jako vim, že ty mapy dokážou rozvíjet spoustu právě třeba těch klíčovejch kompetencí ... myslím si, že by bylo super, kdybysme je uměli dobře teda jakoby odhalovat a zjišťovat ... myslím si, že by na to šlo třeba použít i nějaké ... portfolio třeba těch prací, na kterých by to jako bylo vidět nějaký ten soustavný posun té dané dovednosti ... když já bych si jednu tu kompetenci třeba vybrala a opravdu se na ní zaměřila, stejně tak jako já se třeba zaměřuju na mapový dovednosti, tak tam já si dokážu ohodnotit, kam se mi to dítě posunulo, protože jí mám poměrně jako zacílenou a strukturovanou ... “ (Tereza); „...mým úkolem ... je rozvíjet co nejvíce těch kompetencí, ať si oni z toho v tom najdou to, co je pro ně nejdůležitější do budoucího života. Pro mě, jako pro učitele zeměpisu, je to něco jiného ... Někdo z nich třeba bude dělat, nevím, prodavačku ... Pro architekta bude opět něco jiného nejdůležitějšího... “ (Lukáš).

Pro **kategorii 8** učitelé tohoto typu hodnotí subjektivně a kladou důraz na individuální přístup k žákům. „...Dělám si hodnocení sama ... já hodnotím i jako testy relativně subjektivně, nebo na základě toho, jaký je to konkrétní dítě. Prostě pokud mi vyjde třeba o bodík, o dva horší známka, ale vim, že je to dítě, pro který je to opravdu jako velký úspěch, tak mu prostě klidně dám tu lepší známku... “ (Tereza); „...každý se rozvíjí jinak, navíc máme inkluzi ... my máme ve škole poměrně hodně cizinců ... u nich jenom pokrok v tom, že nevím, třeba holka z Ukrajiny nebo z Venezuely, když pochopí nebo si uvědomí vlastně co je to pojem, například jezero, v češtině, tak i to je prostě jako super, to je ten její individuální posun ... zároveň to modifikuji na danou třídu, protože nejde v každé třídě to využívat stejně. Jsou třídy, kde prostě je tolik integrovaných žáků a žáků s poruchami chování a učení, že tam musím volit trochu jiné hodnocení – ubrat z něj, zároveň to doporučuje i poradna a my to musíme dodržet... “ (Lukáš); „...každému vyhovuje prostě trošku něco jinýho, dokáže reagovat jinak, vyhovuje mu třeba tady ta forma, tady ta forma, jo, ne všichni jsou na písemný testy, ne všichni jsou na ústní zkoušení, ne všichni jsou na to, aby vystupovali u tabule, takže se snažím prostě to nějak

rozptýlit, aby každý měl nějakou možnost ... já asi si myslím, že to je prostě hodně individuální, prostě, kdo je na jaké škole, jestli to je velká škola, malá škola ... zkušenost je, že to je i třída od třídy, jo, že to je jakoby těžký potom udělat jednotnou normu toho hodnocení a tu používat všude...“ (Ondřej). Hodnocení v souladu s filozofií školy zmiňuje zprvu Lukáš, nicméně připouští subjektivitu: „...mám taková vytvořená jako svá kritéria ještě pro hodnocení například, formou pochvaly ... My máme stanovený ty kritéria jako škola, každá škola je musí mít a poté máme ještě ty vlastní...“ (Lukáš). Hodnocení v souladu se stanovenými cíli vyučování je patrné pouze u Lukáše: „...tyto, které známkuju, tak jsou podle mě ty, které rozvíjí výchovně-vzdělávací cíle, a zároveň klíčové kompetence...“ (Lukáš).

Nadále i u tohoto typu přetrvává **důraz na známky**. Při propojení s první klíčovou otázkou jsme zjistili, že pojem známka zazní v těchto třech rozhovorech 53x. Lukáš zmiňuje, že: „...já dávám známku pomalu za všechno, i za takový věci jako jsou například, že mi řekne ... jakou rychlostí jezdí Šinkanzen a sice to jako nebylo k tomu tématu, ale viděl jsem ten zájem ... abych je nezazdil v tom, že zeměák by neměli mít rádi ... mně jde spíš o to, aby to byl pro ně blízký předmět a cítili se fajn a pohodově v tý hodině a věděli, že cokoliv přinesou do tý hodiny, tak ono v rámci zeměáku je vlastně pomalu všechno ze života, tam se to nedá přesně jako říct, že tohle sem nepatří. Tak já tak většinou nasbírám za pololetí 60 známek...“ (Lukáš).

V souvislosti se známkami často respondenti zmiňují jejich **motivační funkci**: „...dám lepší známku spíš jako z motivačních důvodů ... někdo to má jako mezi prvními hotové nebo to má opravdu jako výrazně lépe než třeba ostatní, tak nějaká jako motivační aktivita v té hodině...“ (Tereza); „...Pro mě v rámci základní školy je fajn hodnotit vlastně cokoliv a do toho vstupuje pak vlastně ta motivace, vlastně převádět tu vnější motivaci na tu vnitřní za pomoci hodnocení a sebehodnocení...“ (Lukáš).

U Ondřeje nám přijde důležité zmínit, že v rámci jeho předchozí praxe působil na škole, kde slovně hodnotil a využíval jiný systém hodnocení. V rámci jeho současného hodnocení tak na něho jeho předchozí praxe má zajisté vliv: „...na gymnáziu, co jsem dřív učil, tak tam jsme měli slovní hodnocení a bodové hodnocení ... když jsem přešel sem na základní školu, tak jsem musel přejít na to klasické ... známkování ... do jisté míry jsem si udělal ... takovou svojí stupnici, kterou jsem dokázal nakonec jakoby převést z toho bodového hodnocení i na ty známky ... jak jsem měl to slovní hodnocení, tak přeci jenom jsem si říkal, že to slovní hodnocení má takový jako větší význam... člověk do té známky prostě musí zahrnovat víc věcí...“ (Ondřej).

Typ 4: POKROČILÝ

Čtvrtým a posledním typem naší typologie je **učitel pokročilý**. V rámci našeho výzkumného šetření je tento typ zastoupen čtyřmi respondenty, a to Tomášem, Markem, Filipem a Davidem.

V rámci **kategorie 1** tento typ učitele nehovoří o hodnocení jako o synonymu ke klasifikaci a známkování (Marek, Filip a David). Respondent Tomáš tyto pojmy zaměňuje pouze jednou při otázce na práci se známkovanými geografickými dovednostmi: „...*tak jako do toho hodnocení zahrnuju všechno...*“ (Tomáš).

V **kategorii 2** je u tohoto typu učitele zpravidla opisem či doslovně zmiňován pojem formativní hodnocení a je zde patrné, že respondenti dle tohoto konceptu hodnotí či projevují snahu takto hodnotit. Respondenti vnímají pozitiva formativního hodnocení, důležitost zpětné vazby a zmiňují doslova (Tomáš) či opisem (Marek) pojem kritéria hodnocení. „...*hodnocení by nemělo být teda jenom formou toho sumativního hodnocení ... ale vždycky by k tomu hodnocení mělo být i teda jako přiloženo, co se pro to dá dělat, aby třeba se to zlepšovalo, udrželo a podobně ... aby toho žáka tím někam prostě posouval. Ať už teda, aby mu dával nějakou zpětnou vazbu, jak na tom tedy je, ale zároveň, aby mu prostě říkal, kudy vede ta cesta, aby na tom mohl být ještě líp ... Samozřejmě je to potřeba přenést do toho systému, takže je to hodnoceno tou sumativní známkou ... Takže hodnocení je sumativní, ale vycházející z nějakých norem, který jsou předem dány... jsou tam jasně daný kritéria dopředu, aby oni věděli, co bude na tom hodnocený...*“ (Tomáš); „...*každou věc, která se ve třídě děje by učitel nějakým způsobem hodnotit měl, ale ne nutně známkou, ne nutně jako nějakým sumativním způsobem, ale prostě jako průběžným informováním těch dotyčných ... když jako nevědí nějakou podstatnou informaci, tak by ode mě měli dostat zpětnou vazbu, že tohleto považují za tak důležitou informaci, že by to vědět měli...*“ (Filip); „...*zpětná vazba provází každou vyučovací hodinu ... jsem v projektu Formativní hodnocení ... formativní hodnocení jako takový je pro mě cesta...*“ (David).

Pro **kategorii 3** je sebehodnocení a vrstevnické hodnocení vnímáno respondenty pozitivně a oba tyto způsoby hodnocení využívají, nicméně zmiňují možná úskalí, se kterými se při jejich aplikování setkali – David uvádí například nutnost celoškolské spolupráce. Sebehodnocení, jakožto součást závěrečného hodnocení, které je zakotveno filozofií školy, využívají Tomáš a Marek. Aktivity, při kterých tyto způsoby hodnocení využívají, zmiňují Tomáš a Filip, a to například samostatné výstupy, skupinová práce,

terénní cvičení, badatelské vyučování a projektová výuka. „...*Ta autoevaluace je si myslím, něco, co těm žákům může poskytnout i vhléd sami do sebe, že prostě si sami můžou na spoustu věcí přijít ... Na druhou stranu, pokud je tady ten nástroj uchopen špatně, tak ty děti dost často pak nemaj prostě vůbec představu o tom, co nebo jak na sobě maj hodnotit nebo zlepšovat. Ono se to dost často třeba používá i třeba na tom 1. stupni, kdy teda ale ty děti v rámci toho vlastního sebehodnocení vidí jenom jako to dobré, aby byly motivovány, ale pak prostě nevidí i ty svoje rezervy a může to být svým způsobem pro ně zavádějící. To samé je vlastně i to vrstevnické hodnocení. Tam je otázka, do jaký míry do toho hodnocení vstupuje u nich třeba nějaká kolegiálnita, že se snaží prostě si vždycky poskytnout pěknou zpětnou vazbu ... Na druhou stranu, dost často v těch kolektivech do tady toho hodnocení vstupují i nějaké jako negativní vztahy ... je u nich velmi obtížný tady ty dvě věci jako oddělit – tu jejich roli v tom kolektivu a zároveň objektivitu ... je to vždycky provázáno s nějakým typem práce. To znamená, když ty děti dělají skupinovou práci ... terénní cvičení nebo nějaký badatelský vyučování, projektovou výuku ... u nás na škole je součástí každý žákovský knížky takový studentský diář, kde si děti dělají svoji vlastní SWOT analýzu a kde si dělají svoje vlastní hodnocení, vytyčují si určité cíle, které se snaží naplňovat a vlastně si sami dávají zpětnou vazbu jak se jim to daří, kam se posouvají a podobně a mají tam vlastně možnost to konzultovat s tím vyučujícím, aby jako jim třeba dal radu, proč to jako nedopadlo a podobně, a zároveň součástí tady toho jsou i takzvané tripartity, kde teda za účasti rodičů a třídního je tady to jakože kontrolováno ...“ (Tomáš); „...sebehodnocení, to máme pravidelně, u nás se žáci sebehodnotí na vysvědčení a tím pádem to, co zazní ve vysvědčení, tak je už z části tvořený jima ... s každým žákem já si sednu a máme třeba desetiminutovej rozhovor, kde on zhodnotí svoje silný, slabý stránky ... jako oni se učí prostě právě tu schopnost hodnotit, což je podle mě úplně to nejdůležitější, aby uměli...“ (Marek); „...považuju to za hodně nezbytné, myslím si, že by to vlastně mělo být obsaženo u každého výstupu, co někdo dělá, tak by vlastně vždycky dřív, než to hodnocení řekne vyučující, tak by měla proběhnout hodně jako krátká a věcná diskuze o tom, jakým způsobem tohle to vnímali ostatní. Jednak ten samotný aktér, a jednak posluchači ... A vždycky na konci pololetí jsem chtěl po každém, aby napsal krátké sebehodnocení, jakým způsobem pracoval celý ten půlrok...“ (Filip); „...Já bych to asi neomezoval na úplně jako zeměpis, myslím si, že to se týká všech předmětů celkem...“ (David).*

Pro **kategorii 4** respondenti nejčastěji jako nástroje hodnocení uvádějí projekty, prezentace či samostatné výstupy. Testy zmiňují jen Marek a Tomáš: „..., co se týče

nějakých teda testů, tak máme nějaký dva až tři do roka, tři do roka určitě a k tomu mají prostě různé projekty ... a pak tam mám prezentace a u starších ročníků se snažím začlenit eseje, úvahy. Ty prezentace můžou být formou třeba i, že si udělají nějaké novinové články ... můžou udělat animovaný video ... nechávám to na nich...“ (Marek). Respondenti dále zmiňují: „...hodnotím jejich dlouhodobý různé projekty ... domácí úkoly, že teda za tu přípravu dostávají různá razítka, která si pak můžou vyměnit za známku ... No a potom, když jsou řekněme ty jiné formy výuky, to znamená, že jdeme ven, nad něčím bádáme, děláme nějaký prostě veřejně prospěšný projekt ...“ (Tomáš); „...Nejčastěji to byly ty samostatné výstupy, prostě mít od nich nějaké podklady, kde jsem viděl, jakým způsobem jsou schopni samostatně pracovat, zpracovávat informace a dávat je do nějakých souvislostí a výstupů. Zajímaly mě potom jejich osobní prezentace, nějaké prezentace aktuálního dění a jejich konkrétní aktivita v hodinách. Při tom slovním hodnocení to byl jako samozřejmě důležitý podklad – vědět, jak kdo se v těch hodinách chová a pracuje. Myslím, že jsem dal jednu jedinou písemku za těch 5 let ... bylo to prostě takové celkové nastavení té školy, že písemky jsou taková jako volba z nouze a že máme hledat především jiné možnosti...“ (Filip).

V **kategoriích 5 a 6** se pokročilý učitel již naplno odklání od důrazu na znalosti a sám zmiňuje primárně důraz na dovednosti, uvědomuje si jejich důležitost, sám některé zmiňuje (např. práce s mapou; myšlení v souvislostech; aplikace znalostí; práce s daty, grafy a tabulkami; orientace v prostoru) a blíže specifikuje způsob jejich hodnocení. „...pro mě jsou důležitý primárně dovednosti ... dostávají náročnější testy, ale mohou používat svoje zápisky nebo klidně i Google ... jsou to náročnější věci na logiku, na myšlení v souvislostech ... běžně jako se hodnotí primárně vědomosti, což pro mě je důležitá aplikace těch vědomostí. No, a to využívám až už na práci s mapou ... práce s daty, grafy, tabulky ... nehodnotím nutně jakoby správnost, ale když tam mají odůvodnění, který dává smysl, tak to uznávám ... prostě hodnotím i to, že někdo se nad tou úlohou zamyslel ... pořád se řídím tím pravidlem, že většina věcí, který se naučí, zapomenou, ale když je naučím nějaký dovednosti, tak to většinou tam zůstává v té hlavě daleko lépe ... učím je dovednosti, který nebudou využívat jenom v zeměpise, ale v podstatě ve svém životě...“ (Marek); „...nehodnotil jsem vlastně úroveň znalostí, které si zapamatovali, ale v podstatě jako to, jestli ty informace, které jsme si jako říkali společně, jestli byli schopni nějakým způsobem použít ... nezaměřovat se nejen na znalosti, ale i na dovednosti...“ (Filip). Malý důraz na znalosti je nicméně stále ještě

patrný u Tomáše: „...a potom, bohužel, takový klasický starý prostě test, kde se ověřuji teda znalosti...“ (Tomáš).

Typ učitele pokročilý již neklade žádný důraz na memorování a učení se z paměti a v souvislosti s tím zmiňuje dovednost si informace spíše umět vyhledat, kriticky je zhodnotit a interpretovat. „...v dnešní době už není kladen takový důraz na ten encyklopedismus, ale spíš na ty formy, jak si to dohledat ... nikoliv, že bych jim prostě dal slepou mapu kontinentu, čísílka, a doplňujte mi, protože to je ... takový průtokový, že se to prostě naučí. Někteří se dokonce i naučí, který číslo je co, ale jako nejsou schopný potom to použít...“ (Tomáš); „...pro mě je důležitý, aby se naučili dovednosti, aby uměli znalosti využívat a já si myslím, že žijeme v době informační, kdy není problém najít si informace ... aby se naučili kriticky myslet ... aby uměli číst s porozuměním, aby uměli vyhodnocovat ty informace ... aby je uměli nějakým způsobem interpretovat. Když je naučím tohleto, potom oni dostanou otázku a není problém prostě do 10 vteřin najít odpověď na internetu a zároveň budou mít tuhleto schopnost kriticky myslet, jestli je informace dostatečná a jestli je v pořádku. Proto jako „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“ není pro mě až tak důležitý ... my máme tu výhodu, že máme malej kolektiv a můžeme využívat iPady, každý dítě má iPad, takže tím pádem technologii máme nonstop ... Nicméně místopis dělám v nějaký jednoduchý formě s tím, že pro mě je zase důležitý, aby uměli u toho využít třeba tu mapu ... dovednost je důležitější než to, že se na jeden den naučí prostě několik míst a zapomenou to během dalších 2 hodin (smích)...“ (Marek); „...Třeba „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, bylo dáno třeba i typem školy, na které jsem vyučoval, že vlastně tam jako nebyl kladen vůbec důraz na encyklopedické znalosti ... Myslím si, že jsem místopis nikdy nikde nehodnotil...“ (Filip); „...„vybavit si z paměti všeobecný přehled“ ... to je něco, co rozvíjíme na každý hodině, zároveň já po nich nechci, aby jako se něco drtili nazpaměť, já hodně používám to, aby znali souvislosti, aby se dokázali orientovat ... takže jestli si něco z paměti vybaví nebo nevybaví ... nechci po nich, aby si něco jako pamatovali a nehodnotím je z toho, jestli si něco pamatují ... místopis už nehodnotím, už dávám jenom zpětnou vazbu, bavíme se o smyslu a snažíme se společně tak nějak si nastavovat úroveň toho, co je dobrý vlastně znát. Dřív jsem to dělal ... nějak jsem to i hodnotil, pak jsem od toho ustoupil, protože pro ten druhý stupeň mi to přišlo příliš specifický a vlastně nedůležitý ... už to nehodnotím, už jsem jako o krok vejš, spokojím se s tím, že znaj ty větší města a pak tam řešíme nějaký jako zajímavější věci...“ (David).

V rámci **kategorie 7** se tito respondenti poměrně rozcházejí v jejich názorech na klíčové kompetence. Tomáš a Filip se s klíčovými kompetencemi ztotožňují a chápou jejich význam a přínos. „...*No a co se týče těch klíčových kompetencí ... to jsou třeba nějaké dlouhodobé projekty, kdy mají prostě za úkol sledovat nějaký řekněme třeba region a co se o tom regionu píše v různých novinách, v různých médiích a podobně...*“ (Tomáš); „...*ty klíčové kompetence, myslím si, že při tom slovním hodnocení tvořily velkou část, protože každé to slovní hodnocení zahrnovalo právě to, jakým způsobem je ten žák schopen spolupracovat ve skupince, jakým způsobem v té hodině reaguje, jestli si umí udržovat pořádek a přehled v tom, co dělá a vlastně jako já bych řekl, že to byl úplný základ toho mého hodnocení... obecně klíčové kompetence považuju za poměrně zdařilý koncept v tom RVP ... Ono obecně ty klíčové kompetence shrnují tolik jako dovedností ... takže to jako považuju za nějakou stříšku...*“ (Filip). Naopak Marek a David klíčové kompetence akceptují, nicméně ne vždy se s nimi ztotožňují. „...*Co je pro mě vždycky složitější, tak to jsou nějaký ty klíčové kompetence ... tak si myslím, že jako některý jsou hrozný sci-fi a prostě ani většina lidí to prostě není schopna jako být takovej člověk ... takže se třeba ne vždycky s tím ztotožním ... že to je až nereálný, jak by to dítě mělo vypadat v 9. třídě...*“ (Marek); „...*co se týče klíčovejch kompetencí, tak já spíš hodnotim nějaký jako vlastní dovednosti ... Mám spíš nějaký vlastní jako kompetence typu orientovat se v prostoru, umět používat atlas, mapu, vyznat se ve světě než takový to, že bych jako hodnotil čistě kompetenci učit se ... Mně se vždycky otvírá kudla v kapse, když čtu „klíčové kompetence RVP“, ale ono to tam vlastně jako patří...*“ (David).

Pro **kategorii 8** učitelé tohoto typu hodnotí subjektivně, nicméně v souladu s filozofií své školy, a kladou důraz na individuální přístup k žákům. „...*Tak na naší škole je na jednu stranu velmi striktní klasifikační řád ... na druhé straně si myslím, že každý učitel má možnost to pojmout a uchopit tak, aby se do těchto mantinelů prostě vešel...*“ (Tomáš); „...*No, tam je hlavně otázka jakoby na jaký škole vyloženě působí ten danej učitel, protože já jsem v tomhle specifičtější ... my máme poměrně docela důkladně udělanej seznam toho, co hodnotíme ... máme slovní hodnocení ... My tam máme pravidlo, že 60 % jsou právě dovednosti, vědomosti, 40 % je práce v hodině ... Na naší škole využíváme studijních plánů a v rámci studijního plánu oni tam mají vždycky nějakou jakoby jednu hlavní otázku ... máme menší kolektiv, tím pádem jako jsme se sjednotili celej druhej stupeň na tom, co chceme hodnotit, co hodnotíme, tím pádem žáci přesně vědí co a jak ... Důležitý je, aby měl individuální přístup k tomu ... Ústní zkoušení u nás je jenom v případě, že danýmu člověku to vyhovuje lépe, jsou takový lidi, který prostě se*

neumí na ten papír vyjádřit tak dobře...“ (Marek); „...na tu školu jsem nastoupil, když vznikala ... což znamená já jsem to spoluvytvářel, takže potom přirozeně i jsem se podle toho nějakým způsobem řídil ... u toho slovního hodnocení jako jednak teda vyučující má nějaké podklady ... zároveň u toho vždycky má nějaký jako pocit, se kterým chodí z těch hodin, toho dotyčného žáka zná ... a to se rozhodně v tom hodnocení jako vyskytne...“ (Filip); „...já ze svých zkušeností se snažím klást hodně důraz na individuální přístup. Já nejsem z úplně klasický školy, my máme těch žáků ve třídě méně, takže mám pro to lepší podmínky, takže v první řadě by to byla nějaká jako individuální vztahová norma, protože každý má nějaký jiný zázemí, jiné podmínky a může něčeho jiného dosáhnout a tak, takže to dělám hodně individuálně ... jsem na škole, o který se dá říct, že je alternativní nebo demokratická ... Máme slovní hodnocení, máme pravidelné konzultace i s rodičema i s těma žákama, takže dělám to v souladu s filozofií té školy ... máme takzvané výstupy. Výstup je něco, co ten žák musí splnit a ty výstupy můžou mít různou formu po dohodě s těma žákama ... nemáme pololetí, my máme takzvané trimestry... píšeme trimestrální zprávy, vysvědčení si děláme po svém, máme kompetenční model...“ (David).

Hodnocení v souladu se stanovenými cíli vyučování je patrné u Marka a Davida: „...pokud bychom se měli bavit, co je za mě jako cílem, jako hodin zeměpisu, tak jako tohle jsou přesně tyhle věci (poznámka směrem ke slovně hodnoceným dovednostem) ... Mým cílem je, aby žáci chápali svět, že jako, že všechno spolu nějakým způsobem souvisí a myslím si, že právě jako to, minimálně to „vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů“, je asi to pro mě vůbec nejdůležitější, možná přemýšlím, že bych to měl hodit jako speciálně ještě nahoru a rozhodně je to na první místě, to je takovej můj cíl, aby prostě porozuměli tomu světu kolem nich...“ (Marek); „...Já tu nejvyšší vnímám jako řekněme nějakou vyšší dovednost, jo, jestli znáte Bloomovu taxonomii, tak vlastně z tohohle důvodu, vnímám to jako, že, dejme tomu, pokud by to byla pyramida, tak jestliže znají ty nižší stupně ty pyramidy, nějak tím projdou, tak vlastně se můžou dostávat do těch vyšších pater ty „bloomovky“ a tak dále, takže tohle vnímám jako takovej vlastně cíl toho učiva, aby se nad tím jako takhle dokázali zamejšlet, a proto, aby to dokázali, tak v současné době vnímám jako velmi důležitý nějaký kritický myšlení a interpretaci vlastně zdrojů...“ (David).

U pokročilého typu učitele již **nepřetrvává důraz na známky**. Při propojení s první klíčovou otázkou jsme zjistili, že pojem známka zazní v těchto čtyřech rozhovorech jen 16x. Bude to pravděpodobně dáno tím, že Marek, Filip a David žáky neznámkují, ale slovně hodnotí. „...My máme slovní hodnocení, ale na známky si musíme

taky hrát...“ (Marek); „...vůbec nemáme známkování a tyhle věci. Máme slovní hodnocení...“ (David).

V souvislosti s hodnocením jeho **motivační funkci** zmiňuje jen Tomáš: *„...Tak hodnocení musí být hlavně motivační, si myslím, to je na prvním místě. Takže hodnocení je motivací nějakým způsobem pro toho žáka...“ (Tomáš).*

Při propojení s první výzkumnou otázkou vyšlo u pokročilého typu učitele najevo, že nejvíce klíčových pojmů, které byly řečeny nad rámec námi stanovených pojmů, zaznělo právě od respondentů tohoto typu. Z celkového počtu 39 slov řečených jedním respondentem jich 17 bylo řečeno pokročilým typem učitele, přičemž nejvíce slov zmínil David (např. individuální vztahová norma, kompetenční model, trimestrální zpráva, ...). U pojmů, které byly řečeny více než jedním respondentem jich z celkového počtu 18 pojmů zaznělo pokročilým typem učitele celkem 14, přičemž nejvíce pojmů zmínil David, a to celkem 9. Třemi respondenty, a to Tomášem, Markem a Davidem byl zmíněn pojem kritické myšlení; Tomášem, Markem a Filipem pak ještě aplikace znalostí.

4.3 Výpovědi respondentů u nezařazených otázek

Při tvorbě typologie učitelů nebyla do stanovených kategorií zahrnuta témata z rozhovoru týkající se **konkrétních témat výuky (tedy kraje Česka a místopis) a školení a sebevzdělávání učitelů v oblasti hodnocení**, jelikož v těchto tématech nebyla nalezena významná souvislost s vytvořenou typologií, či se výrazněji lišila pouze u jednoho typu.

V rámci krajů Česka je pouze u učitele typu pokročilý patrné, že neklade důraz na memorování informací, ale je u něho patrná snaha vést žáky k hledání informací, hledání odpovědí na problémové otázky, zaměření na aktuální témata a prostorové myšlení. Zbývající tři typy učitelů se zaměřují zejména na základní charakteristiky jednotlivých krajů. V rámci nástrojů hodnocení tématu kraje Česka nebyla taktéž nalezena souvislosti s vytvořenou typologií. Jako nejčastější nástroj hodnocení respondenti zmiňují např. prezentace, projekty nebo pracovní listy.

Pro místopis je pouze u učitele typu pokročilý patrné, že taktéž již neklade důraz na memorování informací. Místopis hodnotí formou ústní zpětné vazby, slepé mapy nepoužívá. Typ učitele pokročilý klade důraz spíše na aplikaci než učení z paměti, hledání souvislostí, vyhledávání v mapě a místopis procvičuje nenuceně. Ostatní tři typy učitelů považují místopis již z většiny za důležitý a jako nástroj pro jeho ověřování používají nejčastěji slepou mapu.

Obecně v otázkách zaměřených na konkrétní témata výuky většina učitelů popisovala, co a jak učí, popř. jaké úkoly / činnost realizují žáci a málokdo pak podrobněji popisoval, jak danou látku u žáků hodnotí.

V oblasti týkající se školení a sebevzdělávání učitelů v oblasti hodnocení taktéž nebyly nalezeny významné souvislosti s vytvořenou typologií učitelů.

V rámci otázky týkající se **možností učitelů se v Česku sebevzdělávat** se většina respondentů shodla na tom, že možností je dostatek: „...*Myslím si, že možností je dostatek... Je dostatek buď přes DVPP, ...nebo formou například supervizi, eventuelně intervizi. Pak je možnost zažádat o mentora ... Nebo takové to sdílení dobré praxe mezi kolegy, anebo i v rámci nějaké spolupráce s dalšími školami...*“ (Lukáš). Pouze Petr uvádí, že: „...*No, tak tam těch možností opravdu moc není...*“.

V oblasti týkající se již **absolvovaného školení** a dalšího školení nám celkem 7 respondentů odpovědělo, že školení týkající se hodnocení již někdy absolvovalo a celkem 7 respondentů zatím žádné školení týkající se problematiky hodnocení nemělo. Školení již absolvovali Tomáš, Markéta, Marek, David, Alena, Jana a Lukáš a zájem o další školení již nemají David, Jana a Lukáš. Zájem o další školení naopak mají Markéta, Marek, Alena a Tomáš: „...*O další zájem určitě mám, mně přijde, že v tom mám ještě jakoby mezery a vim, že je tam prostor pro zlepšování, takže ano, měla bych zájem...*“ (Markéta). Žádné školení prozatím neměli Ondřej, Petr, Filip, Lenka, Marie, Tereza a Veronika a zájem by o něho měli Ondřej, Filip, Lenka a Petr: „...*Musím říct, že by mě to zajímalo, byť jako nemám nějaké velké rozpory, ale zároveň musím říct, že občas i potom, co vlastně ten systém mám promyšlený, tak člověk se dostane třeba na vážky...*“ (Petr). Zájem o školení naopak nemají Marie, Tereza a Veronika: „...*těch školení už je opravdu strašně moc (smích) a ono to pak už sklouzává všechno do jednoho...*“ (Veronika).

V oblasti, která se týká **dalšího sebevzdělávání** celkem 11 respondentů odpovědělo, že se nadále aktivně v oblasti hodnocení sebevzdělávají: „...*musíme se vzdělávat v hodnocení nebo jako je to lepší se vzdělávat, protože si myslím, že nikdy není dobře, když člověk ustrne jenom na jenom místě a nemá otevřené oči a nevyzkouší si něco dalšího...*“ (Marek). Filip, Tereza a Veronika se v této oblasti sami nevzdělávají: „...*V mém věku už se moc nevzdělávám, protože už jsme prostě přečerpaný těma možnostma, informacema a vzděláváním, že už to prostě fakt jako nedávám...*“ (Veronika).

Prostředkem k sebevzdělávání respondentů jsou nejčastěji **knihy**: „...*mám nakoupené nějaké ty publikace. Kúpovala jsem si od EDULABU ... „Zavádění formativního hodnocení“ ...*“ (Lenka); **cizojazyčná literatura**: „...*Tak v případě mého vlastního sebevzdělávání to je zejména postavený na cizojazyčný literatuře, kdy se snažím dívat, jak to dělají jinde. Asi nejvíc mě inspiruje Britská geografická asociace, Geographical Association, která dělá takové jako kuchařky...*“ (Tomáš); **časopisy**: „...*snažím se odebírat nebo být v obraze z hlediska toho, co se děje – to znamená Geografické rozhledy...*“ (Petr); **metodické příručky**: „...*Ještě třeba i v metodických příručkách, třeba pan doktor Hanus napsal Mapový dovednosti ...*“ (Markéta); **sociální síť a internet**: „...*na Facebooku je učitelská skupina, tak tam ty příspěvky některý jsou velmi plodný...*“ (Jana); **diskuze s kolegy**: „...*máme velkou spolupráci v rámci školy s ostatníma kolegama, protože si v tom hodně jakože pomáháme a snažíme se nebejt jako*

*zabedněný v nějaký svý škatulce a vlastně se obohacujeme navzájem, jo. To znamená, že třeba já pravidelně kolegům představuju, jak v zeměpise hodnotim, oni mi říkaj, jak hodnotí v dějepise a v přírodopise a v jinejch a vlastně si to tak vzájemně do toho rejpem, jak by to šlo jako líp a sjednotit a tak...“ (David); **semináře/webináře/školení:** „...občas se teda účastním nějakých geografických setkání v rámci Přírodovědecké fakulty ...“ (Petr); **další pedagogické vzdělání:** „... dělám i poradenskýho pracovníka ve škole ... mám přípravu na koučink pro učitele, začínající učitele ... Tak díky tomu vlastně, ono to tak přišlo jako kdyby samo ... Někde jsme měli nějaký to školení na sebehodnocení, myslim, že během studia metodika prevence...“ (Lukáš) a **dlouhodobé vzdělávací projekty:** „...Já jsem v projektu Formativní hodnocení ... tam už jsem asi 5 let ...“ (David).*

V souvislosti s možnostmi se sebevzdělávat a účastnit se školení respondenti uvádějí možná úskalí, se kterými se potýkají, a to je zejména **kvalitu lektora, nedostatek času, malou podporu vedení školy a nízkou atraktivitu tématu hodnocení.**

Problematiku **kvality lektora, malou podporu vedení a nedostatek času** uvádějí například Tereza, Lenka a Filip: „...Myslím si, že by bylo docela užitečný, kdyby ty webináře vedli jako učitelé pro učitele, případně teda jako nějaký akademičtí pracovníci, ale ti jsou dost často jako odtrženi od té výukové reality ... těm učitelům tam jako chybí ten mezičlánek k té aplikaci ... Taky problém je v tom, že vás nechtějí uvolňovat z práce na to, abyste si mohli tyhle kurzy dělat, takže to pak děláte o víkendech, což samozřejmě zase jako je problém psychohygieny a času (Tereza); „...Sama prostě tu literaturu nakoupenou mám, ale ať už mi to doma leží třeba rok, tak jsem se k tomu zatím pořád nedostala... a samozřejmě by člověk měl i možnost najít si nějaký kurz sám a sám tam jít, ale tam zase třeba u nás ve škole narážím na problém s tím, že když by to bylo v době výuky, tak ne vždycky to vedení je prostě nakloněno tomu toho člověka uvolnit z jeho výuky, protože by se za něj muselo suplovat, takže to už je vždycky složitější...“ (Lenka). „...kdybych měl záruku, že bude kvalitní lektor, který jako opravdu to bude mít kvalitně zpracované, tak se toho velice rád zúčastním...“ (Filip).

Na **časovou náročnost** dalšího sebevzdělávání naráží i Alena: „...na učitele se hází strašně moc a neřekne se jim, co mají dělat nebo jak to mají dělat ... i když jde člověk na přednášku formativního hodnocení, tak se tam v podstatě nic nedozví. A kolegyně tady chodí dva roky na kurz formativního hodnocení, a tak to bych řekla, že to má smysl, ale je to dvouletý a má to každých 14 dní prostě jako po odpoledních a je to nehorázně časově náročné...“.

Malou atraktivitu tématu zmiňují Tereza a Marek: „...Ale myslím si, že jako málokterej učitel podle mě jako po tom touží. Když jsou nějaký školení, tak si myslím, že to není zas tak nejoblíbenější téma...“ (Marek); „...není to zrovna oblast, která by pro mě byla jako nejdůležitější, co se týká toho vzdělávání dalšího. Jsou pro mě jako témata nebo oblasti, který jsou pro mě jako palčivější ...“ (Tereza).

Nabízená školení považují za nedostatečná Marek a David: „...díky tomu, kolik my jsme už měli času věnovanýho tomu školení v rámci naší školy, tak já jsem se nedozvěděl nic novýho. Už prostě jsme se posunuli jako škola dál ... my se potřebujem vyvíjet v rámci naší školy, to je pro jako asi to nejdůležitější, no...“ (Marek); „...Pro nás je hodnocení velký téma ... Děláme to brutálně jinak než většina jako týhle země, takže my se tomu věnujeme každěj trimestr mockrát, ale jsou to jako interní věci, který si děláme sami, protože, když to řeknu namyšleně, tak běžný školení na hodnocení nám nic nedá, protože my jsme o dvě světelný, prostě, máme to jinak. Potřebujem to pro ty naše podmínky trošku jinak, no...“ (David).

5 DISKUZE VÝSLEDKŮ

V rámci této kapitoly budou diskutovány dílčí výsledky našeho výzkumného šetření, které obsahově souvisejí s již provedenými výzkumy a odbornou literaturou.

Již předchozí výzkumy ověřující profesní přesvědčení učitelů potvrdily (např. Kafková, Řezníčková, 2020; Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák a Simonová, 2014), že zjišťování názorů a přesvědčení učitelů je velmi obtížné, jelikož odpovědi bývají velmi často protichůdné a rozporuplné a postoje učitelů nejsou pevně ukotveny. Tato skutečnost se potvrdila i v našem výzkumu zejména u typu učitele stagnující. Učitelé tohoto typu si často protiřečí, je u nich patrná jistá bezradnost a často se mýjejí s otázkou (např. nehovoří o tom, jak hodnotí danou činnost či téma, ale popisují, jak téma vyučují). Aby se učitel ztotožnil s novými požadavky na hodnocení žáků, nejprve jim musí porozumět. V námi navržené typologii učitelé typu stagnující mají znalost často pouze povrchní a formální a ke skutečnému porozumění funkcím hodnocení u těchto učitelů příliš nedochází.

Hodnocení v Česku je obecně věnována velmi malá pozornost. Straková a Slavík (2013, str. 280, in Laufková, Novotná, 2014) doslova tvrdí, že „*čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech*“. Je to zejména z toho důvodu, že mezi jednotlivými učiteli existují velké rozdíly v jejich přístupech hodnocení. Velkou variabilitu lze nalézt i v rámci jedné školy, kdy jednoho žáka hodnotí různí učitelé různými způsoby (Starý, Laufková, 2016). Tuto skutečnost potvrdil i náš výzkum. Ačkoliv jsme vytvořily typologii učitelů, musíme konstatovat, že hodnocení učitelů i v rámci jednoho typu se od sebe odlišují a každý učitel je unikátní – používá například jiné nástroje hodnocení, klade důraz na jiné dovednosti apod. Výzkumem jsme dále potvrdili, že učitelé v rámci jedné školy hodnotí různými způsoby. V našem případě se jednalo o Janu a Veroniku. Jana například uvádí: „...*já teda tu samostatně vypracovanou mapu nehodnotim, ale vim, že kolegyně druhá ano...*“ (Jana).

Dle Bendlova výzkumu (1997 in Slavík, 1999) mezi učiteli na 2. stupni základních škol zaujalo hodnocení jednu z pěti nejobtížnějších složek vzdělávacího procesu a velký problém činí hodnocení zejména začínajícím učitelům. V rámci našeho výzkumného šetření nám tato skutečnost nevyšla najevo. Žádný z učitelů v rozhovoru nezmínil, že má s hodnocením žáků problém. Někteří z nich naopak tvrdili, že hodnocení zvládají:

„...mám pocit, že to jako není tak špatný se mnou (smích), že jako to celkem zvládám...“ (Tereza); „...nemám nějaké velké rozpory ... ten systém mám promyšlený...“ (Petr).

Dle Řezníčkové a kol. (2013) učitelé prosazují spíše dovednosti jako je kladení geografických otázek, získávání informací z primárních a sekundárních zdrojů a jejich následnou prezentaci. Za nejdůležitější zdroj pro rozvoj geografických dovedností je považována mapa. Menší důraz je pak kladen na řešení geografických problémů, které vyžadují matematické postupy, samostatnou tvůrčí činnost žáků nebo kritické zhodnocení získaných informací. Ve výsledném hodnocení žáka tvoří hodnocení dovedností malý podíl a převažuje hodnocení znalostí. Mezi nejnáročnější dovednosti, ve smyslu naučit tyto dovednosti žáky, dle učitelů patří analýza a zobecnění informací a kladení geografických otázek.

V našem výzkumu v otázce zaměřené na řazení známkových geografických dovedností vyšlo najevo, že největší váhu učitelé přikládají dovednosti „*používat mapy jako zdroj informací*“, kterou na první příčku umístilo sedm respondentů. Pět respondentů pak byly na první příčku umístěny dovednosti „*klíčové kompetence RVP*“ a „*vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení*“. Na spodní příčku byla šesti respondenty řazena dovednost „*orientovat se v terénu pomocí map*“ a pěti respondenty dovednost „*vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa*“.

Hodnocení znalostí dominuje u učitele typu stagnující a nadále ještě přetrvává u učitele typu přešlapující a poučený. Náročnost dovednosti „*samostatně klást relevantní geografické otázky*“ zmiňují pouze Veronika, Petr a Ondřej: „...*Klást relevantní geografické otázky, hrozně těžký ... je pro ně hrozně těžký položit otázku...*“ (Veronika); „...*s tím tak jako furt bojuju, totiž, když něco takového po nich chci, tak je to, když to jsou třeba potom ti deváťáci, tak je jich velmi málo, kteří jsou schopní vytvořit nějakou takovouhle otázku...*“ (Ondřej).

Jako dovednosti, které učitelé neznámkují, byla nejvíce respondenty zvolena dovednost „*využívat GIS a moderní technologie*“ (celkem 11), dále dovednost „*využívat letecké a družicové snímky jako zdroj informací*“ (celkem 9) a „*samostatně klást relevantní geografické otázky*“ (celkem 8). Žádným respondentem pak nebyla zmíněna dovednost „*používat mapy jako zdroj informací*“ – všichni respondenti ji tedy zahrnují do známkování.

Klíčové kompetence se učitelům mnohdy zdají příliš obecné, nesrozumitelné nebo v praxi obtížně aplikovatelné a hodnoceny jsou obvykle jen z vlastní iniciativy

jednotlivých škol a učitelů (ČŠI, 2018). V současné době se hodnocení zaměřuje spíše na hodnocení výsledků učení, zejména na znalosti, nikoli na rozvíjení kompetencí (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky – dále jen MŠMT, 2019). Na základě našeho výzkumu bylo u učitele typu stagnující potvrzeno, že není ztotožněn s klíčovými kompetencemi nebo jim správně nerozumí, či se v souvislosti s nimi vyjadřuje rozporuplně a nejistě. Podobná tendence nadále přetrvává i u učitele typu přešlapující. Pochopení a ztotožnění se s klíčovými kompetencemi je patrné u učitele typu poučený, nicméně stále není kladen důraz na jejich hodnocení. Do hodnocení (zejména slovního) klíčové kompetence zahrnuje zpravidla učitel typu pokročilý.

V takové škole, kde je označen známkou momentální žákův výkon, je hodnocení redukováno na klasifikaci. Tato forma hodnocení v našem školství silně převažuje (Dvořáková in Kasíková, Vališová, 2010). Podobně i výzkumem Starého a Laufkové (2016) bylo zjištěno, že na většině českých škol je zachováno tradiční známkování, některé školy ale známkování zrušily a nahradily ho hodnocením slovním. Z výroční zprávy ČŠI (2017/2018) vyplývá, že ve školním roce 2017/2018 byla většina žáků sledovaných škol hodnocena známkou. Nejčastější nástroje hodnocení jsou ústní a písemné zkoušení a testy a žáci nejsou vtahováni do procesu hodnocení. Náš výzkum tento poznatek taktéž potvrdil – u většiny učitelů (celkem 11) přetrvává klasifikace, malá část učitelů využívá slovní hodnocení (celkem 3) a nejčastějším nástrojem hodnocení je test / písemná práce. Téměř všichni učitelé zmínili, že vrstevnické hodnocení či sebehodnocení ve svých hodinách někdy využili či využívají, nicméně ne tak často, ale jen při konkrétních aktivitách (např. prezentace, skupinová práce).

Známám je přikládán velký důraz a špatnými známkami bývá často vyhrožováno a slouží jako nástroj trestu (Čapek, 2015). Tyto tendence náš výzkum potvrdil u učitelů typu stagnující, kteří známku využívají jako formu trestu či kázeňského prostředku a promítá se do ní často i zájem žáka o předmět či jeho povahové vlastnosti.

V souladu s názorem Koláře a Šikulové (2009) můžeme konstatovat, že obecně jsou názory na známkování v literatuře velmi různorodé. Někteří autoři vyzdvihují jen stránky negativní, někteří naopak ty pozitivní. Někteří autoři dokonce zastávají názor, že klasifikace = hodnocení. K podobné záměně pojmů často docházelo i u našich respondentů, mezi pojmy klasifikace a hodnocení vůbec nerozlišují učitelé typu stagnující. U dalších typů vždy alespoň jeden respondent alespoň jednou tyto pojmy zamění. Polovina respondentů ale tyto dva pojmy vůbec nezaměňuje.

V posledních letech jsou patrné tendence k přijímání a využívání nových forem a metod hodnocení – např. hodnocení formativní (Spilková, 2012 in Starý, Laufková 2016). Dle Alter (2000, in Spurná, 2019) se s formativním hodnocením v Česku setkáme jen zřídka, a když se vyskytne, tak ho nelze nazývat formativním v jeho plném významu. Náznaky formativního hodnocení jsou v našem výzkumu patrné u učitelů typu poučený a pokročilý, avšak vědomě ho používají jen David a Lukáš: „...jsem v projektu *Formativní hodnocení ... tam už jsem asi 5 let ... teď si spíš zpracovávám vlastně to jako co učím, proč to učím a postupně, až budu mít jednotlivé témata jako specifikovaný, tak se teprve dostanu k ... získávání důkazů o učení a vlastně i jak to potom hodnotit ... formativní hodnocení jako takový je pro mě cesta...*“ (David).

Starý (2006) uvádí, že překážkou k formativnímu hodnocení je pro učitele velký objem učiva. To potvrzují i zahraniční autoři Black a William (2018), kdy učitelé uvádějí, že prosazované postupy hodnocení jsou v praxi doslova nepoužitelné, protože jejich prioritou je předat žákům obsah. V rámci našeho výzkumu tuto problematiku zmiňuje Lukáš: „...dělával jsem také žakovské portfolio, v posledních letech to už nedělám ... protože není na to dostatek času ... v šestce je dotace časová 2 hodiny, v sedmičce 2 hodiny, ale v osmičce a v devítce jenom jednohodinová zeměpisu týdně ... nešlo absolutně vůbec stihnout odučit Evropu a Českou republiku v osmičce a v devítce probrat politický zeměpis a humánku...“ (Lukáš).

Bennet (2011) zmiňuje, že chceme-li dosáhnout maximálního užítku, je nutné pro učitele vypracovat metodiku s přístupy formativního hodnocení a poskytnou jim odbornou podporu. Učitelé navíc potřebují čas, aby se těmto dovednostem naučili, musí si je procvičovat a poté účelně používat. Podobné závěry uvádí i Spurná (2019), která navíc zmiňuje ještě nutnost mentoringu a posílení výuky metodologie hodnocení na fakultách zaměřených na učitelství. Problematiku časové náročnosti zmiňuje v našem výzkumu Alena: „...když jde člověk na přednášku formativního hodnocení, tak se tam v podstatě nic nedozví. A kolegyně tady chodí dva roky na kurz formativního hodnocení, a tak to bych řekla, že to má smysl, ale je to dvouletý a má to každých 14 dní ... je to nehorázně časově náročné...“ (Alena). Nedostatečnou přípravu ve vzdělávání budoucích učitelů zmiňuje Tereza: „...Myslím si, že přímo na hodnocení jsem školení žádný neměla, měla jsem na fakultě předmět, ale to byla docela bída...“ (Tereza).

Výzkum, jehož cílem bylo popsat míru zapojení formativního hodnocení do výuky na českých školách ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, provedli Starý a Laufková (2016). V oblasti sebehodnocení bylo zjištěno, že cesta k němu není

v českých školách systematická a zpravidla na něj není čas. Pro žáka je sebehodnocení zpočátku velmi obtížné, žáci k sobě často bývají velmi kritičtí a neumí být objektivní, proto je důležitá spolupráce s učitelem (Čapek, 2015). Učitelé ale často chtějí po žácích rovnou jejich sebehodnocení bez toho, aniž by je to naučili. Dle Kratochvílové (2012) již sebehodnocení v českých školách má své místo, ale chybí mu systematickosti – žáci často hodnotí výsledný produkt slovy *líbí / nelíbí* a nehodnotí samotný proces. Měli by se to tedy nejprve naučit, na to ale ve školách nebývá příliš čas, a proto učitelé často bývají zklamáni výsledkem.

V rámci našeho výzkumu jsme napříč všemi respondenty došli k podobným závěrům. Respondenti většinou vnímají pozitivní přínos sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Tyto způsoby hodnocení ale část respondentů využívá jen zřídka, většinou u konkrétních aktivit. Problémem bývá často nedostatek času v hodině: „...*občas prostě časově to nevyjde, takže potom bohužel nezbyvá, než aby to shrnul učitel, protože už zazvonilo a už nemáme čas...*“ (Petr). Nutná je dle Terezy, Aleny a Davida celoškolská spolupráce. Tereza a Jana byly po několika pokusech zklamány výsledkem a odradilo je to. Respondenti často zmiňují, že žáci to neumí (např. Tereza, Jana, Veronika). Potvrdilo se tedy, že učitelé od žáků ihned čekají nějaké výsledky, aniž by to žáky nejprve naučili. Jana, Tomáš a Alena zmiňují, že je pro žáky těžké být objektivní, často jsou kritičtí a nic si neodpustí a nese to tak s sebou velká rizika (např. v případě cizinců rasismus). Veronika zmiňuje, že se žáci hodnotí naopak jen pozitivně, v souvislosti s tím Tomáš uvádí, že pak nevidí své rezervy. Nutnost dalšího sebevzdělávání v oblasti vrstevnického hodnocení a sebehodnocení zmiňují Lenka a Markéta. Dle Ondřeje je nutná dlouhodobá práce s žáky a postupné budování dovednosti se sebehodnotit. Systematický přístup k sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení a jejich častější zařazování do vyučování je patrné u učitelů typu pokročilý (sebehodnocení na vysvědčení, SWOT analýza v žákovské knížce apod.).

Z výroční zprávy ČŠI (2017/2018) vyplývá, že výuka není individualizovaná. V rámci našeho výzkumu se toto nepotvrdilo. Naopak 11 učitelů zmiňuje nutnost individuálního přístupu k žákům.

V zahraničí je školnímu hodnocení věnován poněkud větší prostor a je zde vnímáno jako nástroj na podporu učení. Řada zahraničních prací představuje a provádí výzkumy různých způsobů a nástrojů hodnocení výkonů žáků ve výuce zeměpisu.

V roce 2019 publikovali Rod Lane a Terri Bourke review, která shrnuje dosavadní práce a výzkumy pojednávající o hodnocení v zeměpise. Autoři provedli rešerši celkem

30 prací a studií a v celém souboru dat identifikovali 8 témat: formativní hodnocení, prostorové myšlení, výkonnostní standardy, známkování, obsahová analýza položek hodnocení v souladu s požadavky národní politiky, mezinárodní hodnocení, další strategie hodnocení, případové studie a hodnocení v národní praxi.

Formativním hodnocením se zabývali např. Baldwin (2003), Davies, Durbin, Clarke a Dale (2004) nebo Tiknaz a Sutton (2006). Ze studie Suttona a Tiknazové (2006) vyplynulo, že učitelé ve Velké Británii na 2. stupni základních škol (konkrétně *Key Stage 3*) jsou k využívání sebehodnocení a vrstevnického hodnocení v zeměpise skeptičtí. Vrstevnické hodnocení využívají maximálně jednou až dvakrát za rok. V rámci našeho výzkumu jsme dospěli k závěru, že jsou patrné veliké rozdíly ve využívání těchto způsobů hodnocení mezi učiteli a žádný jednotný názor nepřevažuje. Celkem 4 respondenti využívají sebehodnocení a vrstevnické hodnocení zpravidla zřídka v souvislosti s konkrétní aktivitou (Marek zmiňuje 1-3x za pololetí). Častěji (průměrně 1-2x do měsíce) tyto způsoby hodnocení využívají taktéž 4 respondenti, opět ve spojení s konkrétní aktivitou. Nejčastěji (v polovině vyučovacích hodin, každou vyučovací hodinu nebo i vícekrát v rámci jedné vyučovací hodiny) využívají tyto způsoby hodnocení taktéž 4 respondenti. Skeptické jsou k těmto způsobům hodnocení Jana, Veronika a Alena.

V review jsou zmíněny pouze dva příspěvky, které se týkají hodnocení žáků v zeměpise v národní praxi, a to studie, které provedli Pinar (2011) a Butt, Weeden, Chubb a Srokosz (2006). Tyto dvě studie poskytly názory pedagogů na hodnocení v příslušných zemích – v Turecku a Velké Británii. Nutno podotknout, že od provedení obou studií uplynulo více než 10 let.

Výzkum na 2. stupni základních škol v Anglii, který poskytuje přehled praxe hodnocení v geografii, provedli Butt, Weeden, Chubb a Srokosz (2006). Dle výzkumu jsou žáci vystaveni velkému množství hodnocení převážně sumativního charakteru. Výzkumem bylo zjištěno, že jako nástroj hodnocení učitelé nejčastěji volí různé druhy testů, metodu volného psaní, prezentace nebo vypracování plakátu. Polovina škol projevila snahu o začlenění formativního hodnocení, některé školy již využívají sebehodnocení žáků, vrstevnické hodnocení, zpětnou vazbu a kritéria hodnocení. Autoři dospěli k závěru, že učitelům chybí komplexní pochopení významu formativního hodnocení.

V námi provedeném výzkumu bylo potvrzeno, že většina učitelů volí hodnocení převážně sumativního charakteru a nejvyužívanějším nástrojem hodnocení je

test / písemná práce. Metodu volného psaní zmínili pouze dva respondenti (Jana a David), použití prezentace zmiňuje všech 14 respondentů a plakát zmiňují čtyři respondenti (Jana, Veronika, Filip a David). Většina respondentů již někdy využila či aktivně využívá sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, zpětnou vazbu zmiňuje 12 respondentů a kritéria hodnocení 11 respondentů. Taktéž jsme ale dospěli k závěru, že učitelům chybí komplexní pochopení významu formativního hodnocení a nelze ho tak u většiny učitelů nazývat v jeho plném významu. V plném významu je formativní hodnocení zřejmé pouze u dvou učitelů, a to u Lukáše a Davida.

Ve studii Pinara (2011) bylo zkoumáno, jaké jsou názory učitelů na doporučené nástroje a metody hodnocení v učebních osnovách Turecka. Jednalo se o kvalitativní výzkum s 10 učiteli z různých škol a o následnou analýzu dokumentů. U učitelů bylo dále zjišťováno, odkud čerpají informace o nových způsobech a nástrojích hodnocení a jaký je jejich nejvíce využívaný způsob hodnocení. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé nemají o nových způsobech a nástrojích hodnocení dostatek informací, a proto je v praxi nevyužívají, někteří dokonce považují tyto nové přístupy za zbytečné. Tradičními přístupy v hodnocení jsou zejména písemné práce. Významně začalo být učiteli využíváno portfoliové a vrstevnické hodnocení a sebehodnocení.

V rámci našeho výzkumu je jistá skepse ohledně nových způsobů a nástrojů hodnocení patrná u Jany a Veroniky. Nedostatek informací či možností k dalšímu sebevzdělávání zmiňuje pouze Petr. Portfolio zmiňují 4 respondenti – Tereza a Markéta ho uvádějí jako možný nástroj hodnocení pro neznámkové geografické dovednosti. Petr portfolio využívá, avšak dle definice portfolio ho nelze nazývat portfolioem v pravém slova smyslu. Od portfolio z důvodu nedostatku času upustil Lukáš.

Ze studie (Pinar, 2011) vyplývá, že někteří učitelé znalosti o nových přístupech mají, ale je pro ně těžší je v praxi realizovat a uvítali by praktické školení, kde by si tyto přístupy vyzkoušeli pod dohledem lektora. Podobná školení ale často nejsou dostatečně efektivní a učitelům nestačí. Nutné je tedy spíše školení o tom, jak tyto metody v praxi využívat, nejen jejich interpretace. Další informace učitelé získávají komunikací s jinými kolegy, na webu, na geografických fórech nebo z pedagogických knih.

V našem výzkumu se většina respondentů shodla na tom, že možností pro další sebevzdělávání je dostatek. Na nutnost kvality lektora upozorňují Tereza a Filip. Tereza by uvítala praktické školení, které by bylo „...*učitelé pro učitele ... akademičtí pracovníci ... jsou dost často jako odtrženi od té výukové reality ... těm učitelům tam jako chybí ten mezičlánek k té aplikaci...*“ (Tereza). Náš výzkum tedy potvrdil, že učitelé by více uvítali

školení pod vedením kvalitního lektora o tom, jak nové způsoby hodnocení v praxi využívat. Podobná zjištění náš výzkum přinesl i v oblasti týkající se získávání dalších informací, kdy učitelé nejčastěji využívají knihy, cizojazyčnou literaturu, časopisy, metodické příručky, sociální sítě, internet, diskuzi s kolegy, semináře/webináře/školení, další pedagogické vzdělání nebo dlouhodobé vzdělávací projekty.

Møller (2005) zkoumal pomocí dotazníkového šetření, jaké způsoby hodnocení jsou na školách v Dánsku využívány, jak učitelé hodnocení vnímají a jaké s ním mají problémy. Dle výsledků učitelé nikdy nebyli v hodnocení vyškoleni, nevědí, co mají dělat a potřebují tedy podporu a pomoc. Nutnost školení v oblasti hodnocení zmiňuje i Libbee (2001). Pozitivně je učitelé vnímána tzv. vrstevnická zpětná vazba od kolegů, pomocí které je stimulován profesní růst učitele (Bijsterbosch, Kuiper, Bénéker, van der Schee, 2017a, 2017b, in Bijsterbosch, 2018).

Naším výzkumem bylo zjištěno, že školení týkající se hodnocení se již účastnilo 7 respondentů a 7 respondentů zatím žádné školení nemělo. Nelze tedy jednoznačně říci, že respondenti našeho výzkumu nikdy nebyli v hodnocení vyškoleni. O další školení ale nemá již zájem 6 respondentů, 8 respondentů by se rádo nějakého školení nadále zúčastnilo. Vrstevnickou zpětnou vazbu (resp. diskuze či spolupráce s kolegy) v našem výzkumu zmiňuje většina respondentů (Tereza, Jana, Tomáš, Marek, Filip, Lukáš, Marie a David).

Výzkum věnovaný vnímání a vytváření testů učiteli zeměpisu v Nizozemsku provedli Bijsterbosch, Van der Schee, Kuiper a Bénéker (2016). Za problematické autoři považují zjištění, že učitelé v rámci jedné školy mezi sebou své praktiky nesdílejí, praktiky kolegů ani neznají a většinou každý zastává rozdílné postupy v hodnocení.

V rámci našeho výzkumu musíme potvrdit, že i v rámci jedné školy učitelé často zastávají rozdílné postupy v hodnocení (např. Veronika a Jana), nicméně většina respondentů zmínila spolupráci a diskuzi s kolegy, tuto skutečnost tedy náš výzkum vyvrací.

6 ZÁVĚR

Středem pozornosti diplomové práce bylo hodnocení ve výuce zeměpisu z pohledu učitele. Jak již bylo řečeno v úvodu práce, ze závěrů českých i zahraničních výzkumů vyplynulo, že nemáme dostatek informací o průběhu hodnocení výkonů žáků v zeměpise na základních školách, proto bylo toto téma hlavním zaměřením práce.

Hlavním cílem diplomové práce bylo získat hlubší poznání profesního přesvědčení učitelů zeměpisu základních škol v Česku, které se týkají funkcí a způsobů hodnocení procesů a výsledků vyučování. Výzkumné otázky, které pomáhaly tento cíl naplnit, byly:

1) Jaký odborný pojmový aparát používají učitelé v ústní komunikaci zaměřené na hodnocení procesu a výsledku vyučování zeměpisu?

2) Jaké typy přístupů k hodnocení vyučování jsou zřejmé u učitelů zeměpisu?

Výzkum, který napomáhal zodpovědět na stanovené výzkumné otázky, byl proveden kvalitativní formou, a to za pomoci polostrukturovaného rozhovoru se 14 učiteli zeměpisu, kteří vyučují na základních školách. Cíl práce se pomocí tohoto typu výzkumu podařilo naplnit a jsme schopni zodpovědět na stanovené výzkumné otázky. Výzkum monitoruje „bohatost“ odborného pojmového aparátů učitelů zeměpisu na základních školách v oblasti hodnocení a představuje typy učitelů vzhledem k jejich přístupu k hodnocení vyučování.

V rámci **první výzkumné otázky** jsme sledovali, jaký je odborný pojmový aparát v ústní komunikaci s učiteli zaměřené na hodnocení vyučování. Sledovali jsme četnost předem stanovených základních pojmů a následně četnost pojmů, které byly řečeny nad rámec námi stanovených pojmů. Všechny pojmy, které jsme si stanovili, byly použity minimálně jednou alespoň jedním respondentem, ale žádný respondent neoperuje se všemi pojmy, které jsme si stanovili. Bylo nalezeno pět základních pojmů, se kterými operují všichni respondenti, a to *známka*, *test*, *znalost*, *prezentace* a *zpaměti*. Tyto pojmy pak mají i nejvyšší četnost v součtu všech rozhovorů. Nejvyšší četnost zaujímá pojem *známka*. Dvěma pojmy jsou zastoupeny kategorie nástroje hodnocení (*prezentace*, *test*)

a kategorie předmět hodnocení výkonů žáků (*znalost, z paměti*). Jedním pojmem je pak zastoupena kategorie způsoby pedagogického hodnocení (*známka*) a žádný z pěti pojmů s nejvyšší četností nenáleží do kategorie přístupy k hodnocení. Nejvyšší četnost v rámci námi zvolných kategorií zaujímá kategorie nástroje hodnocení a kategorie způsoby pedagogického hodnocení. V rámci kategorie nástroje hodnocení je pak s nejvyšší četností zastoupen pojem *test* a v kategorii způsoby pedagogického hodnocení je nejčastějším pojmem pojem *známka*. Kategorie přístupy k hodnocení zastává nejnižší četnost. Pojmy, které byly řečeny nad rámec námi stanovených pojmů a mají nejvyšší četnost mezi respondenty jsou např. *myšlení v souvislostech, práce s mapou a aplikace znalostí*.

Co se týče **druhé výzkumné otázky**, na základě porovnávání jednotlivých kategorií, které jsme si stanovili, byla vytvořena typologie učitelů. Celkem jsme byli schopni ve vzorku 14 učitelů rozlišit čtyři typy. Jednotlivé typy učitelů podle jejich přístupů k hodnocení vyučování jsou:

- 1) **učitel stagnující**
- 2) **učitel přešlapující**
- 3) **učitel poučený**
- 4) **učitel pokročilý.**

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci první výzkumné otázky zahrnovali do šetření i pojmy, o kterých respondent hovořil v negativním slova smyslu, výsledky první a druhé výzkumné otázky nelze propojit. Nicméně bylo možné porovnat „bohatost“ odborného pojmového aparátu týkající se hodnocení u prvního a posledního typu učitele. Vyšlo najevo, že odborný pojmový aparát týkající se hodnocení je u učitelů typu stagnují poměrně chudý a u učitelů typu pokročilý naopak bohatý a učitelé tohoto typu zároveň zmiňují i nejvíce dalších pojmů nad rámec námi stanovených základních pojmů.

V rámci rozhovoru byly začleněny otázky týkající se konkrétních témat výuky (tedy kraje Česka a místopis) a školení a dalšího sebevzdělávání učitelů. V souvislosti s těmito tématy nebyly nalezeny významné souvislosti s odborným pojmovým aparátem učitele a jeho zařazením v rámci námi vytvořené typologie. Rozdíl v hodnocení konkrétních témat výuky a místopisu byl patrný pouze u učitele typu pokročilý. Obecně v otázkách zaměřených na konkrétní témata výuky většina učitelů popisovala, co a jak

učí, popř. jaké úkoly / činnost realizují žáci a málokdo pak podrobněji popisoval, jak danou látku u žáků hodnotí.

V oblasti zaměřené na školení a další sebevzdělávání učitelů v oblasti hodnocení se většina respondentů shodla, že možností učitelů se v Česku sebevzdělávat, je dostatek a polovina respondentů již školení týkající se hodnocení absolvovala. Nicméně zároveň téměř polovina respondentů by neměla o školení (případně další školení) tohoto typu zájem. Skoro všichni respondenti se ale sami aktivně v oblasti hodnocení sebevzdělávají. Nejčastějším prostředkem k sebevzdělávání jsou knihy, cizojazyčná literatura, časopisy, metodické příručky, sociální sítě, internet, diskuze s kolegy, semináře/webináře/školení, další pedagogické vzdělání a dlouhodobé vzdělávací projekty. Učitelé se ale často potýkají s možnými problémy jako je nízká kvalita lektora, nedostatek času, malá podpora vedení školy a pro některé i nízká atraktivita samotného tématu hodnocení.

Mezi limity práce, které ovlivnily její výsledky patří zejména počáteční nulová zkušenost diplomantky s kvalitativním výzkumem – resp. s řízeným polostrukturovaným rozhovorem. Během realizace samotného rozhovoru se mnohdy nepodařilo uhlídat respondenta v tu chvíli, kdy odbíhal od položené otázky. Většina učitelů často popisovala, co a jak učí, popř. jaké úkoly / činnost realizují žáci a málokdo pak podrobněji popisoval, jak danou látku u žáků hodnotí. Nepodařilo se tedy respondenta správně zachytit a případně se ho dozeptat na jeho konkrétní kritéria hodnocení.

Limitem první výzkumné otázky, jak již bylo řečeno přímo v praktické části práce, je, že zjištěný přehled pojmů má omezenou vypovídací schopnost. Není patrné, v jakém smyslu byly pojmy respondenty použity a přehled dílčích izolovaných pojmů tak nenapovídá hodnotící preferenci učitelů. Vhodnější by pravděpodobně bylo používat sousloví (např. ne znalost, ale aplikace znalostí). Aby měla první výzkumná otázka relativně větší vypovídací schopnost, byly pojmy roztřizeny do obecnějších kategorií, které reprezentují předmět, způsob, nástroje hodnocení a přístupy učitele k hodnocení.

V rámci diplomové práce nebyly veškeré poznatky z rozhovoru zdaleka vyčerpány. Poměrně velká obsáhlost rozhovoru, která byla zvolena, byla stanovena zejména kvůli první výzkumné otázce, aby bylo možné zjistit, jaký je odborný pojmový aparát v ústní komunikaci s učitelem zaměřené na hodnocení vyučování. Existuje tedy další možný potenciál otázek z rozhovoru a odpovědí respondentů a lze je zajisté využít i při dalším výzkumu, který je již ale nad rámec diplomové práce a mimo stanovené cíle.

Vzhledem k relativně malé probádanosti sledované problematiky nabízí se více námětů pro další výzkum. Příkladem může být námět respondenta Tomáše, a to na sledování proměn přístupů učitelů zeměpisu k hodnocení v čase: „...*ten učitel se vyvíjí. On začne a většinou to hodnocení je hodně ovlivněný nějakou zkušeností ať z toho, co chodil do školy nebo co slyšel na fakultě a podobně. A on nějak zraje a on to nějak mění, tak si myslím, že by bylo zajímavý vidět nebo se zeptat těch učitelů, co v tom hodnocení jako dělali špatně, od čeho se odklonili někam ... od čeho kam se posunuli...*“ (Tomáš).

7 SEZNAM LITERATURY

Odborné publikace a články:

ANDREWS, K. E., TRESSLER, K. D., MINTZES, J. J. (2008): Assessing environmental understanding: an application of the concept mapping strategy. *Environmental Education Research*, 14(5), 519-536.

ATASOY, E. (2009): Eighth Grade Students' Associations of Geographical and Environmental Concepts (A Comparative Study between Turkey and Bulgaria). *New Educational Review*, 17(1), 102-124.

ATHERTON, R. (2011). Controlled assessment: Getting it right? *Teaching Geography*, 36(1), 26–27.

BALDWIN, R. (2003): Teachers' use of feedback comments to improve student achievement in standards-based assessment. *International Journal of Learning*, 10(1), 1197–1208.

BATTERSBY, S. E., GOLLEDGE, R. G., MARSH, M. J. (2006): Incidental Learning of Geospatial Concepts Across Grade Levels: Map Overlay. *Journal of Geography*, 105(4), 139-146.

BENDL, S. (1997): Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 47(1), 54-64. In: Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál, Praha.

BÉNEKER, T., PALINGS, H. (2017): Student teachers' ideas on (powerful) knowledge in geography education. *Geography*, 102(2), 79–85.

BENNETT, R. E. (2011): Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

BENNETTS, T. (2005a) The Links Between Understanding, Progression and Assessment in the Secondary Geography Curriculum. *Geography*, 90(2), 152-170.

BENNETTS, T. (2005b): Progression in Geographical Understanding. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(2), 112-132.

BIGGS, J. B., COLLIS, K. E. (1982): *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York, Academic. In: Bennetts, T.: *The Links Between Understanding, Progression and Assessment in the Secondary Geography Curriculum*. *Geography*, 90(2), 152-170.

BIJSTERBOSCH, E. et al. (2018): *Professional development of geography teachers with regard to summative assessment practices*. Ipskamp Printing.

BIJSTERBOSCH, E., VAN DER SCHEE, J., KUIPER, W. (2017): Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(1), 17-35.

BIJSTERBOSCH, H., KUIPER, W., BÉNEKER, T., VAN DER SCHEE, J. A. (2017a): Teacher professional growth in summative assessment and meaningful learning: A case study in pre-vocational geography education in the Netherlands. Submitted to *Teacher Development*. In: Bijsterbosch, E. et al.: *Professional development of geography teachers with regard to summative assessment practices*. Ipskamp Printing.

- BIJSTERBOSCH, H., KUIPER, W., BÉNEKER, T., VAN DER SCHEE, J. A. (2017b): Evaluation of a teacher professional development programme on assessment literacy: A case study of pre-vocational geography education in the Netherlands. Submitted to *The Teacher Educator*. In: Bijsterbosch, E. et al.: Professional development of geography teachers with regard to summative assessment practices. Ipskamp Printing.
- BIJSTERBOSCH, H., VAN DER SCHEE, J., KUIPER, W., BÉNEKER, T. (2016): Geography Teachers' Practices regarding Summative Assessment: A Study of Pre-Vocational Education in the Netherlands. *RIGEO*, 6(2), 118-134.
- BLACK, P., HARRISON, CH., LEE, C., MARSHALL, B., WILLIAM, D. (2004): Workign inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 80(1), 8-21. In: Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, Praha.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (2018): Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (1998a): Inside the Black Box. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-147.
- BLACK, P., WILLIAM, D. (1998b): Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practise*, 5(1), 7-74.
- BUDKE, A., SCHIEFELE, U., UHLENWINKEL, A. (2010): 'I think it's stupid' is no argument: investigating how students argue in writing. *Teaching Geography*, 35(2), 66-69.
- BUTT, G., WEEDEN, P., CHUBB, S., SROKOSZ, A. (2006): The State of Geography Education in English Secondary Schools: An Insight into Practice and Performance in Assessment, *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(2), 134-148.
- CRISP, V. (2008): Exploring the nature of examiner thinking during the process of examination marking. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 247-264.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001): *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha.
- ČAPEK, R. (2015): Hodnocení. In: Čapek, R.: *Moderní didaktika*. Grada Publishing, Praha, 495-572.
- DAVIES, P., DURBIN, C., CLARKE, J., DALE, J. (2004): Developing students' conceptions of quality in geography. *Curriculum Journal*, 15(1), 19-34.
- DIXSON, D. D., WORRELL, F. C. (2016): Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159.
- DVOŘÁKOVÁ, M. (2010): Hodnocení ve vyučování. In: Kasíková, H., Vališová, A.: *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing, Praha, 249-263.
- EDELSON, D. C., SHAVELSON, R. J., WERTHEIM, J. A. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Assessment (A report from the Assessment Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington, DC: National Geographic Society.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory*. Aldine, New York. In: Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, Praha.
- HARLEN, W., JAMES, M. (1997): Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.

- HARWOOD, D., RAWLINGS, K. (2001): Assessing Young Children's Freehand Sketch Maps of the World. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 20-45.
- HENDL, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, Praha.
- JO, I., BEDNARZ, S. W. (2009): Evaluating Geography Textbook Questions from a Spatial Perspective: Using Concepts of Space, Tools of Representation, and Cognitive Processes to Evaluate Spatiality. *Journal of Geography*, 108(1), 4-13.
- KAFKOVÁ, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2020): Reading assignments in geography instruction: a (non-) functional part of a teacher's approach. *AUC Geographica*, 55(2), 218-228.
- KALHOUS, Z., OBST, O. (2002): *Školní didaktika*. Portál, Praha.
- KLEIN, P. (2003): Active Learning Strategies and Assessment in World Geography Classes. *Journal of Geography*, 102(4), 146-157.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2009): *Hodnocení žáků*. Grada, Praha.
- Kolektiv autorů Alter (2000): Navrhované nové metodiky hodnocení žáků. Brožura. In: Spurná, M.: *Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí*. Podkladová studie. Národní ústav pro vzdělávání, Praha.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. (2008). Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Portál, Praha.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2012). Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Masarykova univerzita, Brno, 23-34.
- LANE, R., BOURKE, T. (2019) Assessment in geography education: a systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(1), 22-36.
- LAUFKOVÁ, V., NOVOTNÁ, K. (2014): Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8(1), 111-127.
- LEAT, D., NICHOLS, A. (2000): Brains on the Table: Diagnostic and formative assessment through observation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7(1), 103-121.
- LEE, J., BEDNARZ, R. (2012): Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, 111(1), 15-26.
- LIBBEE, M. (2001) Assessment issues in geographic education for the twenty-first century, *Journal of Geography*, 100(4), 171-174.
- MARCELLO, J. S. (2009) A Proposal for Assessment in Geography Education. *Journal of Geography*, 108(4-5), 226-232.
- MAUDE, A. (2018): Geography and powerful knowledge: A contribution to the debate. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(2), 179–190.
- MILES, M. B., HUBERMANN, A. M. (1984, 1994): *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage, Londýn. In: Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, Praha.

- MISHRA, R. K. (2015): Mapping the knowledge topography: a critical appraisal of geography textbook questions, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(2), 118-130.
- MØLLER, F. (2005): Evaluation, assessment and geographical education. In: K. Donert, P. Charzynski (Eds.): *Changing Horizons in Geography Education*. HERODOT Network & Association of Polish Adult Educators.
- MUNOWENYU, E. (2007): Assessing the Quality of Essays Using the SOLO Taxonomy: Effects of Field and Classroom-based Experiences by 'A' Level Geography Students. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 16(1), 21-43.
- PANADERO, E., TAPIA, J. A., HUERTAS, J. A. (2012): Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- PINAR, A. (2011). Geography teachers' views on the assessment and evaluation instruments and methods used in the renewed geography curriculum. *Educational Research and Reviews*, 6(3), 334-341.
- PRŮCHA, J. (1997): *Moderní pedagogika*. 1. vyd., Portál, Praha.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. 4. vyd., Portál, Praha.
- RAKOUŠOVÁ, A. (2008): Vzájemné hodnocení žáků málotřídní školy. Metodický portál VÚP v Praze. In: Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, Praha.
- ROBERTS, M. (2014): Powerful knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*, 25(2), 187-209.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. (2003): Geografické dovednosti, jejich specifikace a kategorizace. *Geografie*, 108(2), 146-163.
- ŘEZNÍČKOVÁ, D. a kol. (2013): *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Nakladatelství P3K s. r. o., Praha.
- SKALKOVÁ, J. (1999): *Obecná didaktika*. Praha, ISV. In: Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vyd., Portál, Praha.
- SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd., Grada Publishing, Praha.
- SLAVÍK, J. (1999): *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál, Praha.
- SPIPKOVÁ, V. (2012): Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In: Starý, K., Laufková, V. a kol.: *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, Praha.
- SPURNÁ, M. (2019): *Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí. Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání, Praha.
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. a kol. (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál, Praha.
- STRAKOVÁ, J., SLAVÍK, J. (2013): (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 53(3), 277-284. In: Laufková, V., Novotná, K.: *Školní hodnocení z pohledu žáků*. Orbis Scholae, 8(1), 111-127.

- STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., FRIEDLAENDEROVÁ, H., HANZÁK, T., SIMONOVÁ, J. (2014): Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. (1990): Basics of qualitative research. Sage, Londýn. In: Hendl, J.: Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Portál, Praha.
- SUHENDRO, S., SUGANDI, D., RUHIMAT, M. (2021): Geography Teachers' Skills in Developing HOTS-Oriented Assessment Instruments in Metro City. *International Journal of Applied Business and International Management*, 6(1), 123-130.
- SZE LAU, A. M. (2016): 'Formative good, summative bad?' – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509-525.
- ŠEVČÍKOVÁ, J., PLISCHKE, J. (2020): Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *E-Pedagogium*, 20(1), 7-15.
- TIKNAZ, Y., SUTTON, A. (2006): Exploring the role of assessment tasks to promote formative assessment in Key Stage 3 Geography: evidence from twelve teachers. *Assessment in Education*, 13(3), 327-343.
- TOMASZEWSKI, B., VODACEK, A., PARODY, R., HOLT, N. (2015): Spatial Thinking Ability Assessment in Rwandan Secondary Schools: Baseline Results. *Journal of Geography*, 114(2), 39-48.
- VAN DER SCHEE, J., KOLKMAN, R. (2010): Multimedia tests and geographical education: the 2008 International Geography Olympiad. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 283-293.
- WEHRY, S., MONROE-OSSI, H., COBB, S., FOUNTAIN, CH. (2012): Concept Mapping Strategies: Content, Tools and Assessment for Human Geography. *Journal of Geography*, 111(3), 83-92.
- WERTHEIM, J. A., EDELSON, D. C., THE ROAD MAP PROJECT ASSESSMENT COMMITTEE (2013): A Road Map for Improving Geography Assessment. *The Geography Teacher*, 10(1), 15-21.
- WILLIAM, D. (2011): Embedded formative assessment. Bloomington, IN, Solution Tree Press. In: Starý, K., Laufková, V. a kol. (2016): Formativní hodnocení ve výuce. Portál, Praha.
- YANG, D. (2013) Comparing Assessments Within Junior Geography Textbooks Used in Mainland China. *Journal of Geography*, 112(2), 58-67.
- YASAR, O. (2009): A Comparative Analysis of Assessment and Evaluation Exercises Included in Geography Textbooks Written According to the 2005 Secondary Education Geography Curriculum and Textbooks of the Former Curriculum in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 5(1), 45-68.

Dokumenty a další zdroje:

Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV. ČŠI, únor 2018.

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Pracovní verze ze dne 31. 10. určená k diskusi. MŠMT, 2019.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018 – výroční zpráva ČŠI. ČŠI, 2017/2018.

MARADA, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D., HANUS, M. a kol. (2017): Koncepce geografického vzdělávání. Certifikovaná metodika MŠMT, Praha. Dostupné z: <<https://www.egeografie.cz/>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT, Praha, leden 2021.

STARÝ, K. (2006): Sumativní a formativní hodnocení. Metodický portál RVP. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>>.

WordItOut: Dostupné z: <<https://worditout.com/word-cloud/create>>.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). MŠMT, únor 2021.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Polostrukturovaný rozhovor

Hlavním záměrem rozhovoru je hlouběji poznat způsob hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na základních školách, včetně širších souvislostí, které způsob hodnocení žáků ovlivňují.

ŽÁDOST O SVOLENÍ NAHRÁVÁNÍ ROZHOVORU

Ještě jednou prosím o vyjádření souhlasu s nahráváním rozhovoru. Výsledky budou zpracovány anonymním způsobem v rámci mé diplomové práce.

Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi.

Nejprve Vás však požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů.

IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE

muž / žena

Absolvoval/a jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? (NE / ANO – KDE?)

Jaká je Vaše vystudovaná aprobace?

Který z těchto probačních oborů je Vám bližší? (neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin)

Jak dlouho učíte zeměpis?

Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?

ZJIŠTĚNÍ PRVOTNÍ PŘEDSTAVY = obsahové přiblížení pojmu hodnocení, zejména zda respondent rozlišuje mezi hodnocením a „známkováním“/klasifikací

FORMÁLNÍ NÁLEŽITOSTI „HODNOCENÍ“ NA DANÉ ŠKOLE

Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme.

1. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.
2. Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?

3. Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

3.1. Pokud ano, jak často tyto způsoby hodnocení využíváte?
(téměř pokaždé / málo / zřídka)

4. Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základních škol – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.

pozorovat a interpretovat krajinu	samostatně klást relevantní geografické otázky	vyhledat a interpretovat informace různých webových portálů (grafů, tabulek aj.)	číst s porozuměním souvislý text (odborný, populárně naučný, novinové zprávy aj.)
dle zadání se vyjádřit písemně (souvislý text, PP prezentace aj.)	používat mapy jako zdroj informací	využívat letecké a družicové snímky jako zdroj informací	orientovat se v terénu pomocí map
vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení	vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa	využívat GIS a moderní technologie (pro vyhledání či prezentaci dat)	klíčové kompetence RVP (učit se učit, spolupracovat, být občansky zodpovědný, problémy řešit systematicky, kultivovaně ústně i písemně komunikovat)
jiné			

4.1. Proč zrovna tyto dovednosti známkujete a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

5. Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček.

5.1. Z jakého důvodu jste je vyřadil/a?

5.2. Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

Jestliže respondent tyto dovednosti hodnotí jinou formou než známkou →

- 5.3. Přihlížíte k neznámkovaným dovednostem při udělování výsledné známky?
- 5.4. Jakou pro Vás mají váhu tyto neznámkované dovednosti oproti těm, které známkuje?
- 5.5. Jaký je jejich poměr ve výsledné známce a proč?

6. A nyní vybrané kartičky s dovednostmi, které známkuje, seřad'te „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činnostem přisuzujete. Diamant může mít max. 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.

Jestliže respondent v otázce 5. vybral méně než 5 kartiček, zeptám se, jakou jim přisuzuje váhu, tedy jaký podíl tvoří ve známce. Diamant tedy neskládá.

- 6.1. Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístil/a na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.
7. Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

ZAMĚŘENÍ NA KONKRÉTNÍ TÉMATA

8. A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?
9. A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu kraje Česka) místopisné znalosti žáků?
10. Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?

SEBEVZDĚLÁVÁNÍ

Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“.

11. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?
12. Účastnil/a jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měl/a byste o něj zájem?
13. Vzděláváte se sám/a v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?

Poděkování za poskytnutí rozhovoru.

Příloha 2: Přepisy rozhovorů

Rozhovor č. 1 (Tereza)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve Vás však požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Ano, mám vystudovanou v podstatě to samé jako vy – biologie, geografie na přírodovědě UK.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Určitě je to geografie. A taky i jenom jí učím, biologii právě vůbec neučím.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Ted' je to nějakých čtyři, čtyři a půl roku.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *V současné době jsem jediná.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Já si myslím, že na tý základní škole je důležitý se snažit ty žáky hodnotit skoro za cokoliv – aby měli prostě ten pocit, že se jako někam posouvají, že něco zvládli. Ať už je to jenom jako slovně hodnotit, ve smyslu jako „jo super, zvládnul jsi to“ nebo i tou známkou za opravdu nějakou jako třeba aktivitu větší v tý hodině. Ne prostě jenom za ty testy nebo za nějaký referáty nebo zkoušení, ale opravdu za jakýkoliv jako nějaký viditelnější posun, a ne jenom znalostní, ale i dovednostní, aktivitní řekněme – prostě jako za cokoliv. Já jsem předtím učila na gymplu a opravdu je vidět, že ta základka to potřebuje jako daleko víc. Na tom gymplu ty děti nepotřebují tolik ujišťovat, že to zvládly, ale na tý základce to opravdu jako hodně potřebují. Takže opravdu za cokoliv.*

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *Dělám si hodnocení sama. V podstatě jsem se tím jako nijak nezabývala. Víím, že tam jako máme nějaký počty známek, který minimální jsou. Ale tak to je asi jasné, že nemůžu udělat pololetní známku ze dvou známek, ale že bych se tím nechávala nějak jako ovlivňovat, svazovat – ani se příznám nevím, jaký tam jsou konkrétní pravidla. Nijak jsem to nezkoumala a nikdy jsem se nedostala do problému, takže. Mám jako sama i vnitřně potom nastaveno, že chci třeba u žáků, aby jim nechyběl víc než jeden test za nějaké to období – většinou čtvrtletní – ale že bych se řídila nějakým jako školním závazným dokumentem, tak to ne, nenechávám se tím ovlivňovat.*

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

U: Já si myslím, že je to strašně důležité, že by se člověk měl umět zhodnotit sám sebe a teda i toho někoho jiného, případně i mě. Já si myslím, že je potřeba, abysme si dávali vzájemně tu zpětnou vazbu, ale je to jedna z věcí, které asi neutáhneme jenom v zeměpise, tam je potřeba podle mě celoškolní spolupráce, aby se to dělalo ve všech předmětech. Protože když já se to budu snažit urvat jenom v zeměpise, tak se mi to nepodaří, protože ty děti – nebo podaří, ale já budu nad tím muset strávit strašně moc času, který jako nemám samozřejmě. A už jsem to i zkoušela a je vidět, že to prostě sama neutáhnou a ty děti to neumí. Oni neumí ani ohodnotit, já nevím, třeba dokument, na který se mají podívat. Neumějí jakoby vyargumentovat teda proč se jim to líbilo, proč se jim to nelíbilo, neumějí to a myslím si, že je to jako hrozně důležitý i do života, protože pak se mi něco děje a já nedokážu vlastně říct, proč se mi to třeba nelíbí. Nebo proč je můj život takový, nedokážu sám sebe jako zhodnotit, myslím si, že je to důležitý prostě i pro jako štěstí v životě (smích). A možnost se někam v životě posunout, takže rozhodně jsem pro.

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: Spíš zřídka, většinou to nechávám u referátu nebo prostě u nějakých jako vystoupení těch dětí vůči té třídě. Ale asi bych to mohla spíš zařazovat víc, ale je pravda, že když jsem to zařadila, tak jsem se tím trošku jako spálila, takže mě to odradilo a teď zase budu muset znova jakoby si do toho asi najet, zkoušet jiný přístup než ten, který jsem použila a víc to asi jako propracovat, promyslet. Ale jako sama se to opravdu dělá těžko no.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.

Obrázek 5: Seřazené kartičky geografických dovedností (Tereza)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) No tak asi těchle šest, co jsem přesunula doprava, tak ty jako hodnotim opravdu nějakou známku nebo minimálně jakoby testuju a opravdu jako se na ně zaměřuju tak, abych je mohla ohodnotit. Tady ty ostatní – jako třeba je děláme, ale vysloveně nejsou předmětem mého hodnocení. Třeba letecké snímky, to skoro nevyužívám, do terénu se moc nedostaneme, krajinu taky jako moc nepozorujeme, anebo když je to, tak je to takový jenom nějaký zpestření, ne že bych to hodnotila. Ke „gisu“ jsme se taky

ještě nedostali. To „samostatně klást relevantní geografické otázky“ – tam jsem tak jako na vážkách – spíš asi ne teda. A ty „klíčové kompetence“ – no oni jsou jako super, ale velmi těžko se dají nějak jako otestovat, aby se dali oznámkovat, takže tady tyhle spíš ne – ne že bysme je nedělali, ale tady těch šest určitě jako známkuju v hodině.

T: Proč zrovna tyto dovednosti známkujete a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

U: S mapou pracuju v podstatě neustále, je součástí každého testu, takže u mapy tam já testuju mapový dovednosti neustále, takže to je gro mojí výuky (smích). „Vyhledávat a interpretovat informace různých webových portálů“, máte tady různé grafy, tabulky a tak, tak já jim je dávám taky do testu a mají s tím prostě pracovat, takže to je jako součástí testování, ale i nějaké práce v hodině, skupinové práce. „Vysvětlit podstatu“, tak to je klasický testování ve své podstatě. „Vyjádřit se písemně“, tam jsem jim dávala i třeba esej, na konci shrnout jakoby ten daný kontinent. Psali jsme třeba na Afriku, bylo to teda v době distanční výuky, ale já jsem to teď nakonec použila i ve škole. Mohli mít jakékoliv materiály, které shromáždili během toho, co jsme probírali ten daný kontinent a jenom tím úkolem bylo v podstatě je správně sesumírovat tak, aby to dávalo hlavu a patu a byl to souvislý text. Takže i vlastně takhle napsat jakoby esej, ne test, ale prostě aby se dokázali slovně teda vyjádřit. „Vybavit si z paměti“, no tak to jsou různé jakoby zkoušení, testy a další věci. No a „číst s porozuměním souvislý text“, tak to děláme hlavně v hodinách, kdy jim dám prostě kousek nějakého textu a chci, aby vybrali prostě nějaký počet třeba základních informací, těch nejdůležitějších informací nebo jim dám k textu konkrétní otázku, na které tam mají najít odpovědi a potom to případně si oznámkuju, když jakoby chci. Takže asi takhle.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadila?

U: Protože je ve výuce opravdu zařazuju minimálně, anebo v podstatě vůbec. Co se týká právě těch „leteckých snímků“, „pozorování krajiny“, „orientace v terénu“ a „gisů“, protože na to prostě nemám čas nebo úplně si v tom sama nejsem jistá, takže to nedělám. To „samostatně klást relevantní geografické otázky“ je relativně těžká věc, proto ji v podstatě minimálně jako hodnotím nebo hodnotím maximálně jako slovně, že jako řeknu „super“, vlastně „jsi jako položil dobrou otázku“. Ale spíš já jim ty otázky kladu a oni se na ně snaží hledat odpovědi, takže spíš je pro mě ten proces jako obrácený. Ale když jsem učila na gymnáziu, tak tam jsem to rozhodně jako dělala, že i sami měli ty otázky jakoby vytvářet, ale pro tu základku si myslím, že je to jako relativně jako obtížné. Nebo nekladu tímhle směrem jakoby tu práci. No a ty samotné „klíčové kompetence“ jsou pro mě prostě problematicky jako testovatelné. Oni jsou vlastně obsažené tady v tomhle tom všem, ale že bych je jako cíleně je vyhledávala a nějakým způsobem hodnotila, tak to určitě ne. Tam jde o to, že jsou jako součástí té práce, ale nevyhledávám přímo je proto, abych je hodnotila.

T: Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: No tak určitě ty jednotlivý jako „klíčové kompetence“. Tam si myslím, že by bylo super, kdybysme je uměli dobře teda jakoby odhalovat a zjišťovat, jestli ten žák jako je umí a myslím si, že by na to šlo třeba použít i nějaké jako, já nevím, portfolio třeba těch prací, na kterých by to vlastně jako bylo vidět nějaký ten soustavný posun té dané dovednosti. Já si myslím že, nebo té kompetence, že když já bych si jednu tu kompetenci třeba vybrala a opravdu se na ní zaměřila, stejně tak jako já se třeba zaměřuju na mapový dovednosti, tak tam já si dokážu ohodnotit, kam se mi to dítě posunulo, protože jí mám poměrně jako zacílenou a strukturovanou. Tak stejně tak kdybych si to brala nějakou tu kompetenci a šla vysloveně po ní a hodnocením třeba opravdu nějakého portfolia těch prací, tak se na to zaměřila a mohla bych jako vyhodnotit, jestli se to dítě někam posunulo. Podobně co se týká těch „geografických otázek“, kdyby si třeba, já nevím, na začátku a na konci každé hodiny měli napsat vždycky otázky k tomu danému tématu, které na začátku hodiny jako mají a na konci ještě třeba které nově jim jakoby vyvstaly, tak já potom vlastně rozbořím těch otázek třeba, které oni si takhle napíší můžu vidět, jestli se jim ty otázky vlastně posouvají do nějaké té kognitivně obtížnější oblasti. Jestli si opravdu kladou komplexnější ty otázky, a ne jenom jako

kde se něco nachází, ale jestli opravdu nad tím tématem jako víc a víc vlastně jakoby přemýšlejí. Co se týká té „práce v terénu“, tak jako mohla bych klidně udělat nějaký jako orientační běh a každý, kdo by jako doběhнул, tak dostane třeba medaili, no, něco takového (smích). To „pozorování krajiny“, to se přiznám, že sama jako tam asi moc netuším. To si myslím že je hodně takový jako subjektivní, to „pozorování krajiny“ a dalo by se třeba propojit možná s výtvarkou, kdyby potom jako nakreslili tu pozorovanou krajinu a nějaké jako vztyčné body, které tam vidí, podle kterých se orientují, něco takového. „Letecké snímky, družicové snímky“, jako dá se s nima určitě v hodině pracovat tak, aby to bylo vlastně hodnotitelné, jo. Může být nějaký pracovní list, myslím si, že se to dá v klidu zařadit i jako do testu, když s tím budou umět pracovat, takže tam jako nevidím problém v tom, jak by se to dalo hodnotit. No a „gisy“, tak tam taky, s tím něco vytvoří a já to můžu ohodnotit. Tam jde spíš o to jenom to jako do té výuky opravdu zařadit a věnovat tomu ten čas, dát tomu ten čas, protože ač jako žijeme v digitálním věku, tak ty děti na tom počítači umějí akorát používat sociální sítě, jinak nic víc jako prakticky opravdu používat neumí. Oni neumějí ani vyhledávat informace podle klíčových slov a podobně. Takže tam jedinou překážkou je podle mě jako čas, který tomu je potřeba věnovat, protože se musí začít jakoby úplně od základů a vybudovat tam tu dovednost, aby z toho dokázali opravdu vytvořit něco, co bude mít nějakou hodnotu a bude to vlastně hodnotitelné. Takže největší problém za mě jako s hodnocením je asi těch „klíčových kompetencí“, protože jsou takové jako neviditelné nebo špatně viditelné. A ty „relevantní geografické otázky“ taky. Tomu dítěti úplně do hlavy nevidím a je poměrně těžké z něj dostat jakoby ty otázky, které si třeba klade. Některé děti to třeba tolik nezajímá, takže skoro ani žádné otázky jako nekladou (smích), takže asi takhle.

T: *Přihlížíte k neznámkováným dovednostem při udělování výsledné známky?*

U: *Asi tak trošku spíš jako podvědomě, jestli, tak jako podvědomě. Protože vzhledem k množství dětí, které učím, tak se nejsem schopná dostat jako k nějakému slovnímu hodnocení, což znamená, že stejně tu konečnou známku dělám prostě na základě známek, které mám. Ale já hodnotím i jako testy relativně subjektivně, nebo na základě toho, jaký je to konkrétní dítě. Prostě pokud mi vyjde třeba o bodík, o dva horší známka, ale vím, že je to dítě, pro který je to opravdu jako velký úspěch, tak mu prostě klidně dám tu lepší známku, což se potom promítne vlastně do té celkové známky. Takže spíš asi jako tímto způsobem, než že bych ještě sledovala nějaké jako další věci. Samozřejmě jako ty kompetence tam jako člověk trošku cítí, třeba jestli to dítě se jako umí učit nebo jestli prostě je schopné i komunikovat, tak to rozhodně jako člověk vnímá, má to tak jako v tom podvědomí a promítá se to spíš i do toho jako průběžného hodnocení, které potom ovlivní to celkové hodnocení. Ale že bych potom na konci, když uzavírám známky, se jako dlouho zamýšlela nad tím, jestli tomu dítěti dám takovou nebo makovou známku, to jsou opravdu spíš jako individuální případy v malém množství, kdy dám lepší známku spíš jako z motivačních důvodů, než že bych si uvědomovala, že to dítě jako je v nějaké té kompetenci třeba jako napřed nebo podobně. Ale úplně že bych to dělala cíleně, tak to asi ne.*

T: *Jakou pro Vás mají váhu tyto neznámkované dovednosti oproti těm, které známkujete?*

U: *Tak 10-15 % bych řekla. Jako moc to nebude.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu) No asi takhle.*

T: *Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístila na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.*

U: *Já mám ty mapy prostě na vrcholu, je to jako můj obor zájmu (smích), takže je to z toho důvodu. A hlavně jako vím, že ty mapy jako dokážou rozvíjet jako spoustu právě třeba těch klíčových kompetencí a je to*

vlastně jako důležitý zdroj informací vedle třeba toho textu a myslím si, že je to gro toho zeměpisu. Pokud se mají naučit v zeměpise s nějakým zdrojem informací, tak by to měla být mapa. A zároveň prostě při tom můžou ty děti sami pracovat, můžou pracovat ve skupinách, takže ta aktivita je směřovaná primárně na ně, což mi právě vyhovuje, aby sami se vlastně učili a učí se z těch map, proto tu mapu využívám nejvíc a je pro mě teda nejdůležitější. Proto i taky ke každému testu, kromě slepých map, můžou mít mapu, protože nepotřebuju, aby znali tyhle informace, které jsou obsažené v mapě, nazpaměť. Proto i právě takové to vybavování si zpaměti mám na posledním místě. Protože si myslím, že v dnešní době to prostě důležité není. Během deseti vteřin, dvou kliků na tom mobilu si to dokážou všechno zjistit, je potřeba umět ty informace spíš využít, než si je pamatovat. Co se týká toho písemného textu nebo vyjádřit se písemně, tak to mi tam tak jako na to poslední místo, je to jakoby těžký dělat to jenom v zeměpisu, proto to jako nemám tak vysoko. Ne že by to nebylo důležité, ale není to pro mě jako gro toho zeměpisu. Myslím si, že gro by to mělo být v češtině a my to už potom jenom v tom zeměpise mohli využívat jako další prostředek, jako další řekněme metodu, jak se ty děti mají vyjadřovat. Ale pro mě, jako pro zeměpisáře, abych já se na to v hodinách zaměřovala, to tak důležité teda není, proto jsem to dala takhle dolů. Asi takhle.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: Že bych řekla, že chybí, tak to asi ne. Ale přiznám se, že některý mi přijdou jako až moc konkrétní oproti tomu, že jiný jsou jako hodně obecný. Třeba tady tohleto „pozorování a interpretování krajiny“ mi přijde jako hodně specifická dovednost, která moc jako nevím, co s ní. Nebo je pro mě taková hrozně do očí bijící, podobně jako ta „orientace v terénu“, je to hodně jakoby konkrétní, oproti jiným a pro mě teda taková neuchopitelná. Ale jinak že by mi vysloveně něco vadilo nebo chybělo, anebo že bych něco vyškrtla, že by to sem jako nepatřilo, tak to určitě ne.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní témata výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Kraje Česka jsou pro mě zrovna téma, který moc nemám ráda, takže ho většinou zadávám ve formě různých jako referátů nebo pracovních listů a podobně, které potom hodnotím známkou. Takže tam nechávám hodně na těch dětech, co je podle nich v tom kraji zajímavé, důležité, takže hodnotím vlastně jako výběr nějakých informací a potom vlastně to, že předávají ty informace někomu jinému, že je nějakým způsobem zpracovávali. Ale to je právě hrozně dáno tím tématem, které mě úplně nesedí, mně přijde prostě moc podrobný. Spíš jako porovnávám třeba některý jevy v rámci krajů, ale že bych se jako tři hodiny věnovala Středočeskému kraji mi prostě přijde úplně zbytečný, takže asi tak.

T: A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?

U: Tak jako pracujeme obecně s mapou strašně moc, takže oni si jako vyhledávají ty informace a pokud to jsou jenom vyhledávání toho jako, kde co leží, tak to slouží k tomu, aby si udělali nějaký základní jako přehled, tak to vysloveně nehodnotím. Ale vždycky píšeme nějakou slepou mapu, která má jasné zadání. Dostanou konkrétní mapu, dostanou konkrétní seznam pojmů, který je v podstatě na takové minimální úrovni, protože mi přijde opravdu zbytečné to přehánět, ale jako měli by tušit, prostě kde leží nějaké z největších států, kde leží největší pohoří světa, a to hodnotím potom. Ne že bych to hodnotila pak nějak jako u nástěnné mapy nebo tak, ale prostě si vždycky napíšeme takhle tu slepou mapu a ty, kteří s tím prostě mají problém nebo dostanou prostě horší známku, tak jdeme dál, protože je na tom nechci zbytečně trápit. Je to podle mě dovednost jako čisté lokalizace, je to dovednost učení se specifickým věcem, takže je potřeba ji podle mě dělat, ale ne v nějakém přehnaném množství, takže tomu kladu nějaký jako menší důraz než možná většina jiných učitelů, ale děláme to slepýma mapama.

T: Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?

U: Nejčastěji to jsou nějaké testíky různé, který mají jako velmi různé podoby, a právě k nim můžou používat atlas. V podstatě vždycky. A potom jsou to třeba nějaké prezentace, které si připravují nebo třeba i práce ve skupině nebo i nějaká jako aktivita, kdy jim zadám třeba pracovní list a někdo to má jako mezi prvními hotové nebo to má opravdu jako výrazně lépe než třeba ostatní, tak nějaká jako motivační aktivita v té hodině. Ale jako hlavní známky jsou samozřejmě z nějakých testů. Ústně vůbec nezkouším.

T: Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?

U: Já si myslím, že jako těch možností je poměrně dost, ale otázka je jejich kvalita. Ta nabídka je jako opravdu široká, myslím si, že se to v covidu ukázalo úplně krásně, kdy byla obrovská nabídka různých webinářů. Problém bývá právě ta kvalita toho, kdo ten webinář vede. Myslím si, že by bylo docela užitečný, kdyby ty webináře vedli jako učitelé pro učitele, případně teda jako nějaký akademičtí pracovníci, ale ti jsou dost často jako odtrženi od té výukové reality, takže oni mají nějaký svůj jako ideální model, který se snaží těm učitelům dát, jenomže těm učitelům tam jako chybí ten mezičlánek k té aplikaci. Ale myslím si, že ta nabídka tady jako je, jsou tady inspirativní učitelé, kteří se jako snaží, ale potom je problém třeba se na ty jejich kurzy dostat. Taky problém je v tom, že vás nechcejí uvolňovat z práce na to, abyste si mohli tyhle kurzy dělat, takže to pak děláte o víkendech, což samozřejmě zase jako je problém psychohygieny a času a všech těchhle věcí. Takže když se člověk jako chce opravdu sebevzdělávat, tak si myslím, že ty možnosti tady jsou, ale není to úplně jako nejjednodušší a člověku to prostě zabírá další čas, který prostě nemůže potom věnovat té přípravě té výuky a podobně.

T: Účastnila jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měla byste o něj zájem?

U: Myslím si, že přímo na hodnocení jsem školení žádný neměla, měla jsem na fakultě předmět, ale to byla docela bída. Ale myslím si, že přímo na hodnocení, hodnocení asi ne. Přiznám se, že možná jako něco jo, ale není to zrovna oblast, která by pro mě byla jako nejdůležitější, co se týká toho vzdělávání dalšího. Jsou pro mě jako témata nebo oblasti, který jsou pro mě jako palčivější, že bych chtěla víc se v nich vzdělat, jako je třeba teďka otázka třídnictví a dalších věcí než jako to hodnocení, tam mám pocit, že to jako není tak špatný se mnou (smích), že jako to celkem zvládám a když už tak jako se třeba jenom pobavím s nějakýma kolegama a že mi to jako stačí, než že bych vysloveně nutně potřebovala nějaký školení.

T: Vzděláváte se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?

U: Myslím si, že ne, že k tomu hodnocení vysloveně jsem si nic jako nezjišťovala a jako obecně když se vzdělávám, tak různé ty knížky, který jsou jako k dispozici, ale je toho tolik, že to úplně nestíhám, a hlavně se hodně věnuju tomu doktorátu, takže je možný, že v během doktorátu jako na něco narazím v rámci odborných článků, ale že bych jako se cíleně vzdělávala na hodnocení, tak to taky ne.

T: Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?

U: Jediný, co mě možná jako napadá, že každý učitel má z toho hodnocení jako jiný vnitřní pocit. Ve smyslu toho, že někteří z toho jako můžou mít stres a podobně, tak možná jako na tuhleto oblast se ještě jako zaměřit opravdu z psychologického hlediska, jak to ti učitelé vnímají, případně jak vnímají učitelé jako to vnímání těch dětí toho známkování, protože jsme se docela setkali s tím, že děti jako byli schopný se nechat známka tak jakoby psychicky vykolejit, že je odvažela sanitka s psychologickým záchvatem, jenom kvůli tomu, že prostě jim na těch známkách strašně záleží a možná mě ještě k tomu napadá jako hodnocení jako slovní a známkování klasický, jako ta diskuze nad tímhletem. Ale to se strašně dostávám jako do šířky, mně je to úplně jasný (smích). Takže tam jako by se to samozřejmě dalo zkoumat ještě jako z tý psychologický stránky

věci, ale to bych nechala možná psychologům nebo lidem jako vysloveně na pedagogický fakultě. Ale myslím si, že takhle to máte pěkný a že z toho budou zajímavý výsledky.

Rozhovor č. 2 (Jana)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Ano, vystudovala jsem Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy, nebo respektive FTVS, protože mám obor zeměpis tělocvik.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamena to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Jasně, je to tělocvik. (smích)*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Zeměpis učím takovejch 7 let. 7-8 let, tak nějak.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Dva.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Tak ono hodnocení vychází vlastně ze školního vzdělávacího plánu a ze školního řádu, kde vlastně je přímo jako to hodnocení, ta klasifikace je tam zanesena, takže asi doporučuju těm začínajícím pedagogům přečíst si tenhleto dokument, kterej je podle mě jako pro nás i závaznej a vlastně je tam návod, jak ty děti hodnotit. A je tam vlastně jak bodový třeba rozpětí, za kolik % je ještě jednička, tak je i tam i vlastně ale znalosti, co by to dítě mělo nějakým způsobem znát a vlastně takový ty výstupový prvky. My tam máme třeba v tom hodnocení taky zanesený. Takže to je asi takovej jako prvotní dokument, se kterým by si ty začínající učitelé měli seznámit a vlastně zeptat se i těch kantorů, jak to mají vlastně nastaveno, protože ne všechny školy to takhle mají.*

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *No, tak jako není ovlivněno, ale je to takový prvotní, na čem bysme se měli jako všichni učitelé jakoby shodnout a je to taková jako výstupový, co je pro nás vlastně závazný, ale to, jak my hodnotíme, tak mnohdy musíme přihlídnout i k tomu, jak to dítě jakoby funguje v té hodině. Máme tady vlastně spoustu integrovaných žáků, kdy se vlastně přihlíží na to, že buď maj jakoby delší čas vlastně na vypracování testu, anebo pokud je tam třeba stejný, dostanou stejný test, tak se třeba jakoby bodově ulevuje v rámci tady toho. Takže to už je potom na tom učiteli daným, jak vlastně to zhodnotí, jak vlastně ten žák udělal pokrok nebo jak na tom je z hlediska těch znalostí, co si vlastně odnesl z tý hodiny, takže myslím si, že jako to, co jsem mluvila ten školní řád a vlastně i školní vzdělávací plán, to jsou ty základní dokumenty, ale to, jak to má*

ten člověk nastavený, tak to je samozřejmě na něm. Ale vlastně závazný by mělo být ten školní klasifikační řád, který je zanesen v tom školním řádu a potažmo i výstupy v ŠVP.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

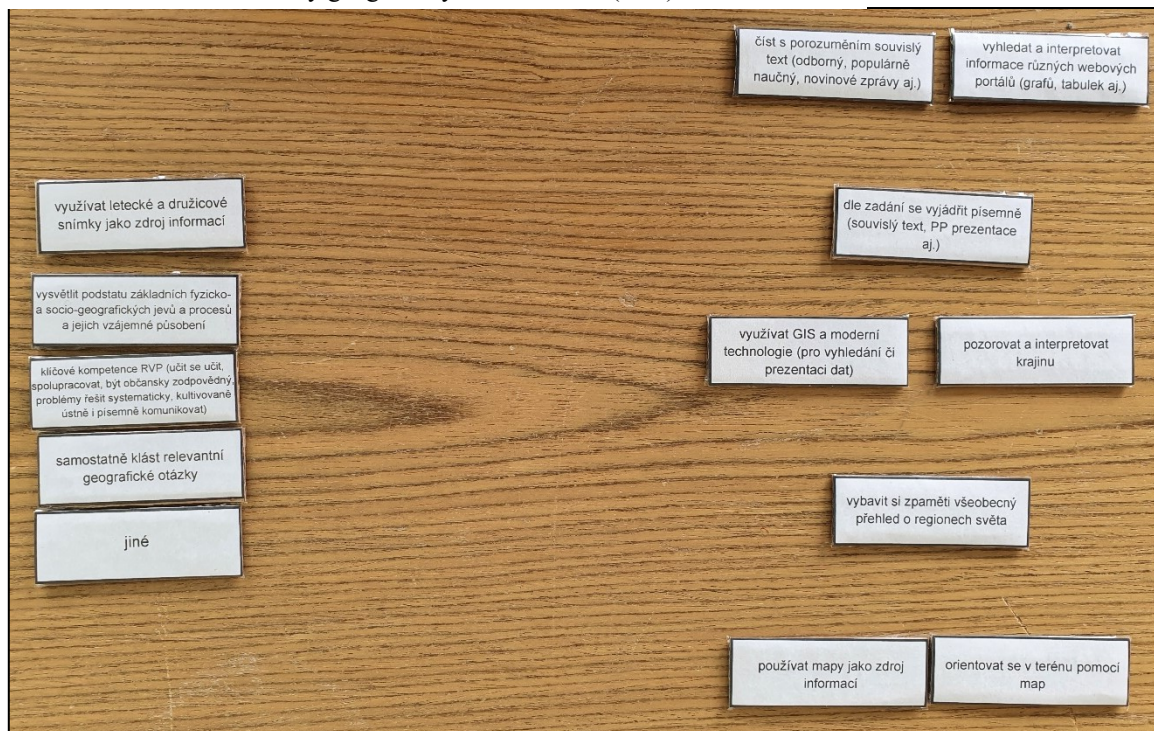
U: No je pravda, že já jsem se teď víc na to zaměřila, protože jsme absolvovali nějaký semináře tady v rámci toho hodnocení a musím říct, že to není úplně jednoduchý děti naučit. Děti s tím mají obrovský problém a já mám problém z toho, že to neumím. Nemám takovej náhled nebo neumím to jakoby předat tak, jak bych to asi chtěla a dělá mi to i samotnej problém v tomhle tom. Takže nicméně to spatřuju, že to je dobrá myšlenka, ale prostě k realizaci na 2. stupni základní školy je to těžký, je to dlouhej proces a dlouhej boj a myslím si, že pokud ty děti by to používali už od 1. stupně, tak v tom na tom 2. stupni by to bylo snazší. Nicméně vlastně ty děti vlastně v týhle fázi jsou trošku línější se k někomu vyjadřovat, není to úplně jednoduchý, aby byli objektivní a děti si totiž nic neodpustěj. Takže spatřuju v tom, že jsou v tom prostě velký rizika, ale jako nevyhýbám se tomu, zkouším to, ale zatím to není s takovým výsledkem, jak bych si to představovala já (smích), aby to k něčemu bylo. To že vlastně, třeba teď jsem zkoušela, aby popsali, vlastně měli prezentaci a měli ty žáky nějakým způsobem ohodnotit a říkala jsem jednu větu, aby napsali a do hodnocení napíšu „dobrej nadpis“, tak myslím si, že to není úplně to, co bych si od žáka devátý třídy představovala (smích). A není to jenom zeměpis, ale myslím si, že to používaj, myslím si, že mají zkušenost, jako ta moje třída nebo s tou třídou, se kterou jsem to dělala, tak mají vlastně samohodnocení v matematice, kdy vlastně hodnotěj za celý měsíc jako pokrok, co se jim povedlo a co ne a paní učitelka takhle pracuje dlouhodobě a vim, že to je jako pro ty žáky jako frustrující v tom, že prostě oni nevěděj, co mají o sobě jako napsat. Ale na druhou stranu vidím to hodnocení je super, protože vlastně my máme ve čtvrtletí a ve tříčtvrtletí, když jim píšeme známky, tak máme je i slovně komentovat a vim, že já si jako na tomhle dávám záležet, kdy vlastně já je mám sice jenom třeba, píšu to jako z pohledu třídního učitele na základě vlastně výsledků všech předmětů, kde já vidím ty známky a za dva vlastně předměty, který tam učim, tak to zkusim jako zhodnotit tu jeho práci, protože to dost často koresponduje a musím říct, že ty žáci jako rádi čtou tady ty jako hodnotící zprávy o sobě a myslím si, že to je dobrý vyjádření k tomu a to mě vždycky baví, že sice mi to zabere strašně moc času, ale prostě vidim, že se to odráží v těch dětech a že si to rádi přečtou o sobě. Ale na druhou stranu, oni sami sebe a spolužáky, sami sebe neuměj hodnotit a spolužáky jak kdy. Buď je to prostě v tom výrazně jako kladným, kdy mažou med kolem pusy, že to je úžasný, ty seš můj kamarád, tak jo, já ti to tam teda napíšu moc hezky, anebo je to právě ta opačná stránka toho, že prostě ty se se mnou nekamarádíš a seš nějakej, tak to je prostě jakoby vážný. Navíc tady máme i ještě spoustu cizinců, takže narážime na takový jako skoro rasistický věci, takže to není úplně příjemný, ty děti to moc neuměj no a jak z tohohle všeho vybruslit to je jako, no. Jako hezky se to poslouchá, když vám z ministerstva nařizujou, že bysme měli vlastně nehodnotit známkami, ale nějakým slovním hodnocením, ale prostě podle mě to stejně sklouzne k tomu, že budeme mít jako věty napsané a budeme to tam jako dosazovat, že to bude jako podobný těm známám a myslím si, že každý dítě dokáže jako na základě tý známky se ohodnotit, co mu jako jde, nejde, ví, jak na tom je, protože ta známka jako o tom jako vypovídá. Takže asi takhle (smích).

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: Využívám to, když je to jako v nějaký aktivitě dobrý. My často to využíváme při nějaký prezentaci, když ty děti prezentujou, anebo tvořej nějaký plakáty. To znamená, tohle je taková ta nejlepší cesta k tomu nějakýmu hodnocení, jakože kdy se nám to jako podaří a kdy ty děti vědí jako co mají ohodnotit. Anebo když je nějaký výstup, nějaký plakát a oni se k tomu mají jako vyjádřit. Takže spíš tady při tý činnosti, to bývá tak jednou do měsíce.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.

Obrázek 6: Seřazené kartičky geografických dovedností (Jana)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Asi takhle.

T: Proč zrovna tyto dovednosti známkujete a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

U: Tak já jsem první vybrala „dle zadání se vyjádřit písemně (souvislý test, PP prezentace)“ a to si myslím, že to je podstata vlastně známkování ve škole vlastně písemnými testy a prezentace, takže to používám vlastně ke známkování, to je vlastně jako můj výstup asi nejhlavnější. A určitě se snažím i zařazovat tady ty „gis a moderní technologie pro vyhledávání či prezentaci dat“, tohle jako myslím si že to je klíčový, aby to ty děti uměly a zvládaly to, aby to dokázaly vlastně z grafu, protože to je nejenom vlastně při přijímacím řízení, ale vlastně všude to využijou v práci, aby uměly popsat obrázek, anebo zhodnotit ty data. Potom „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, to myslím si, že je jako velmi důležitý, aby měli takovej ten prvotní nástřel, jako aby měli nějakou mentální mapu v té hlavě, prostě aby věděli, kde se ten region nachází, aby všeobecně i ty informace měli. Snažím se to i jako známkovat tohle, aby prostě to věděli, aby to nebylo jenom o hledání těch informací, protože, ale aby to uměli znát, protože já si myslím, že nějaký gro prostě musej znát. Nemůžou si to ty vlastně jenom vyhledávat, aby se dokázali vlastně i bez toho, aniž by si to vyhledali s někým bavit o tom daným regionu. Tak „vyhledat a interpretovat informace různých webových portálů“, tak to si myslím, že to je úplně stejný jako ty „moderní technologie“, to znamená grafy, tabulky a tak dále zpracovávat. Snažím se co jako to zařazovat do těch hodin, aby to uměli. Důležitý je i „pozorovat a interpretovat krajinu“, co se změnilo vlastně, jak se to dotýká člověka a jaký vliv to asi bude mít. To znamená, že to je přímo taková ta základní souvislost toho, jak člověk vlastně se pohybuje v té krajině a jak ten vlastně zeměpis, že to není jenom učení, že znám tady ty daný města, ale prostě ten zeměpis se dotýká vlastně veškerých sfér toho člověka, takže to není jenom o tom (smích), takže to využívám. „Orientovat se v terénu pomocí map“, to je moje oblíbené, myslím si, že plánování výletů, to je i spojený třeba s tělocvikem že jo tady to, takže to já mám ráda a myslím si, že to je důležitá dovednost, aby to uměli. Přece jenom někdy se stanou rodiči a budou zakládat rodinu a určitě nebudou sedět doma, tak aby aspoň takhle, budou cestovat, tak aby měli základní takovej jako nástřel tady o tom. „Číst s porozuměním souvislý text“, to myslím si, že je důležitý, protože děti vůbec nechtou a neuměj interpretovat, ta základní čtenářská gramotnost je velmi nízká, neuměj si ty jako zprávy dobře přečíst, dobře hodnotit, takže to taky zařazuju.

A „používat mapy jako zdroj informací“ zase, mám ráda mapy (smích) a tady ty věci, takže víceméně se to odráží to, co mám jako ráda, tak to používám i ke klasifikaci. Většinou jsou to nějaké testy, kdy já známkuju, ale jsou to všeobecně třeba i domácí úkoly, aby dokázali jako vyhledat tady ty věci, myslím si, že jako ta distanční výuka nám jako pomohla v tom objevit jako množství webových stránek a aplikací, který nám pomáhají jako vlastně s tou, aby to děti uměly najít. No, a co jsem ještě chtěla říct, no, tak asi takhle.

T: *Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadila?*

U: *Já si myslím, že ten první „vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení“ vlastně je trošku, jakoby zahrnuje tady vlastně i v těch, co jsem vybrala jako plusových, to znamená třeba „všeobecný přehled o regionech“, anebo „vyhledat, interpretovat ty data a nebo novinové články“, to vlastně je takovej a je to těžko jako hodnotitelný, protože je to nějaký vlastně většinou tohleto získáváte z nějaké diskuze se žáky a ta je dost často jako ovlivněna, že to berete, zaznamenáte to, ale přímo to já jako neznámkuju, jo, na mě je to jako dost málo, ale určitě vim, že ten člověk je aktivní a že se se mnou chce o tom bavit a jsem ráda, že když se se mnou baví, ale že bych to úplně jako vyhledávala, známkovala, to moc ne. Musí to být jako velmi výjimečná diskuze, abych to jako vyzdvihla. „Klíčové kompetence RVP (učit se, spolupracovat, být občansky zodpovědný, problémy řešit systematicky, kultivovaně, ústně i písemně)“ to si myslím, že to by mělo být jako součástí toho chování lidského a nemělo by se to podílet na té známce. Samozřejmě dost často se to jakoby podílí a je to zase zahrnutý, že ten člověk, který nedává vlastně pozor a nechová se kultivovaně, tak dost často má problémy se něco naučit, nebo neodnese si z těch hodin jako tolik, doma se potom na to nepodívá. Takže tohle to si myslím, že to by měly ty děti jako znát a mělo by to vlastně fungovat. Měli by být naučení, takže proto já to neklasifikuji, protože se mi to projeví vlastně potom do těch testů nebo do hodnocení samotného. „Samostatně klást relevantní geografické otázky“ to je super, někdy mě děti jako překvapí, ale že bych to jako musela známkovat, to ne jako. „Dobře ses zeptal a dávám ti jedničku“ (smích) nevím, jestli by to fungovalo no jako. Někdy mě překvapí, pochválím ho spíš jako ústně. Takže jako to velmi vždycky oceňuju, když něco takovýho se stane, ale zase známkově to nevyjadřuju. A „využívat letecké a družicové snímky jako zdroj informací“. (smích) Je těžké je získat někdy ty věci tady jako k tomu, takže myslím si, že to je jako takový hrozně specifický, že to je spíš tady pod tím „GIS, moderní technologie“ a tady to, že to je, že jsem to tak jako vybrala a že bych to mohla zahrnout i pod to. A „jiné“, jiné neznámkuju. (smích)*

T: *Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?*

U: *Jo, ale já to neumím. Jsou takové kolegyně, které jako jsou schopný jako vyvolat na začátku pět žáků a oplusovat je, já to neumím. Mně se to jako moc, nejsem asi dost systematická na to, aby se mi to dařilo (smích). Určitě ústní hodnocení jako když se dobře zeptá, tak jsem schopná to jako velmi ho pochválit, to si myslím, že to je dobrý. Jsem schopná, i když jako tam se mnou třeba diskutuje nad nějakými věcmi, tak jako jsem schopná jako mu dát po hodině známku, když je to jako relevantní, takže určitě. A „jiné“ se mi vybaví prostě jedna hodina, kdy prostě jsme se bavili o migraci a prostě kluk na konci mi řekl „To jsme se ale dneska nic nenaučili, co paní učitelko?“, protože my jsme fakt nic nenapsali, nic, jenom jsme si povídali prostě a celou hodinu jsme prokecali a já jsem mu říkala „Dneska jste se naučili toho úplně nejvíc.“ (smích) Takže, ale že bych jim za to musela dát známku, tak to ne, no.*

T: *Přihlížíte k neznámkovaným dovednostem při udělování výsledné známky?*

U: *Při nerozhodných známkách, určitě na to jako nahlížím. Jako určitě, jak se jakoby baví celkově, ale ono to dost často odpovídá jako že se to pokryje do těch známek, jo, takže jo, ale jo, určitě, kdo mě jako vyrušuje, tak jsem schopná prostě, když má nějakou známku mezi, nepřipravuje se, každou hodinu se mi omlouvaj, třeba ty šestáci. Já ne že bych si to zaznamenávala, ale prostě vim, jaký dítě se mi prostě pořád omlouvá a prostě vim, že jsem schopná mu to jako říct „Hele, ty to nemáš.“ Některý kolegyně to zapisujou jako že je „nepřipraven na hodinu“, tak si to píšou prostě do žákovské knížky a tam vlastně to je i pro rodiče zdroj toho „Nejseš pořád připraven, zapomněl sis..“, jo, takže to je prostě i to, že řešíme to „Ty sis na mě zasedla“*

nebo „Ona si na mě zasedla“, takže tohle to je jasnej důkaz i svým rodičům, takže určitě se to promítá do té známky.

T: Jakou pro Vás mají váhu tyto neznámkové dovednosti oproti těm, které známkuje?

U: No, já si myslím tak 20 % tam asi bude. (smích)

T: A nyní vybrané kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.

U: (sestavování diamantu) Asi takhle.

T: Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístila na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.

U: Takže nahoru jsem vybrala „číst s porozuměním souvislý text“ a „vyhledat a interpretovat informace různých webových portálů“. Tak si myslím si, že to jsou opravdu klíčové, to, co se setkají ty děti jako v běžném jako životě, aby prostě to uměly nějakým způsobem jako vyhodnotit tohle to, jestli to pravda je, jestli se tím mám opravdu řídit, jestli se mě to nějak jako dotkne, takže to je asi to nejdůležitější, co by měly podle mě. A pak mám tady „používat mapy jako zdroj informací“ a „orientace v terénu pomocí map“. To myslím si, že je taková jako jenom jeden díl té klíčové nějaké dovednosti a že ho nepoužívám v tom životě tak často a prostě, takže takhle. (smích)

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: Já se úplně neztotožňuju tady ty „letecký a družicový snímky“, to si myslím, že je úplně zbytečný tady mít tady v tom. (smích) Že to úplně jako nevím, kde bych to použila jako v rámci toho, protože si myslím, že to je prostě tady zahrnutý. Ale co bych tady já sama za sebe, možná mi taky chybí nějaká výuková videa, protože myslím si, že ta vizualizace učiva je jako a s tím, že kolik těch videí je na internetu, tak v tom videu je to mnohdy jako, tady ta část by mi chyběla.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Tak kraje Česka dělám asi tak, že prostě ty kraje jednotlivý si je žáci rozdělí podle toho, který je zajímaví, anebo kde mají jako k nim blíž. A na základě tady toho si připravují, zpracovávají prezentaci. A už jsem se, nenechávám jim volnou ruku, ale zadala jsem jim jednotlivé body, které jsou jako pro to klíčové, abychom ten kraj nějak zhodnotili ze všech úhlů pohledu. A potom vlastně na základě té prezentace si to ještě dovysvětlujeme, takže hodnotím, teda známkuju prezentaci vlastně a zahrnuju do toho i ten ústní projev a vlastně všechny náležitosti, jestli splnili vlastně ty kritéria, který ode mě dostali zadaný. A vlastně tady by se dalo využít i to hodnocení těmi dětmi, že jo, to já moc často nepoužívám, protože to dost často nestihnáme (smích) a potom vlastně píšeme test na základě toho, závěrečný a dělám ho po vlastně třech krajích, vlastně takový typický větší regiony jako si dám a z toho píšeme – většinou jsou to 2-3 kraje v jednom a potom máme nějaké závěrečné souvislé opakování, ale spíš je to jenom přiřazování pojmů k jednotlivým krajům a tak dále.

T: A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?

U: Tak píšeme určitě slepé mapy. Myslím si, že to je důležitá dovednost umět hledat a pátrat a nacházet a objevovat (smích). A dělám to vlastně formou, že si ty děti jako postupně připravuju, že jim zadám ty

pojmy, oni si je mají samostatně vypracovávat nebo to děláme společně, že si zakreslují do té slepé mapy. A vlastně potom to testujeme, já teda tu úplně samostatně tu vypracovanou mapu nehodnotím, ale vim, že kolegyně druhá ano a potom píšeme mini testíky. Začínáme jakoby téma nejdůležitějšíma pojmy, aby jich nebylo tolik, že je to jenom 10, většinou do 10 nebo do 5 na dvě skupiny a prvně je známka, která je jako dobrovolná nebo kterou, když se jim to povede, tak si jí můžou nechat tu známku zapsat, když se jim to nepovede, tak ty, co se na to vůbec nepodívali, tak jim dávám jako výstražnou pětku, ale s tím, že když budeme psát ten druhý mini testík, tak jim, pokud je ten výsledek jako jedničkovej, tak jim tu známku smažu z toho testu. Takže je to taková jako moje motivace, abych je přinutila k tomu, aby se na to podívali a naučili se to. A pak máme jeden velký test, jako nějaký souhrnný, aby těch pojmů bylo aspoň do dvaceti. Víc, jak dvacet pojmů, po nich nechci a většinou vybírají z, kolem čtyřiceti pojmů je těch maximum, takže asi polovinu ověřujeme. No a pokud se jim to povede jako v rámci procentuální nějaký jako úspěšnosti celý tý třídy, tak už se k tomu nevracím, ale pokud se jim to nepovede, tak vlastně píšeme ještě třeba náhradní test. Nebo ty, co vlastně už mají třeba třetí jedničku, protože se to naučili a šli od samýho začátku, tak ty už to nepišou, ale ty děti, který jako třeba nestihli nebo propásli ten začátek, no tak mají možnost ještě to dopsat jako nějaký závěrečný, že opravdu už se tomu pověnují, nechťjí mít tu špatnou známku, tak tam mají možnost. A samozřejmě my máme ještě červenáčka, což je takovej měsíční bonus, takže když dostanou z toho špatnou známku, tak vlastně můžou dát červenáčka tady na to, to znamená, že ta známka se jim nepočítá do toho hodnocení. Na každý měsíc mají jenom jednu možnost, že všech předmětů, takže záleží na nich, třeba když se nepřipraví, tak mají možnost třeba to použít kdykoliv. Takže to je taková jako jejich berlička trošku někdy (smích), záleží na tom, co píšou a nepíšou.

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *No já využívám písemné hodnocení, ale dost často ve formě jako různých obměn. Vlastně nedělám jednoduché testy, není to takový těch pět otázek, to opravdu, to já myslím si, že je úplně neprovedí, ale snažím se ty testy mít zaměřené na to, aby tam byla určitě dovednost s mapou, aby to uměli tu informaci najít, aby něco věděli – to znamená základ, že třeba i ten test si rozdělím na ty věci, který musím znát z paměti a pak jsou tam věci, třeba druhá polovina testu je práce s mapou. Anebo dva rozdílné testy, že vlastně někdy je jenom ověřuji ty znalosti, to znamená bez nějakého a ten druhý test je, že můžou využívat atlas, protože to si myslím si, že je důležitá dovednost. Používám metodu volného psaní (smích). To děti některý to mají rádi, některý to nesnášejí úplně a pomáhám jim tady u té metody volného psaní strukturou nějakou, jak by to asi měli, nějakou kostřičku jim napíšu vždycky na tabuli, na co jakoby, protože je to i vlastně svým způsobem jsou to i moje kritéria vlastně toho hodnocení, protože ta metoda volného psaní je dost těžká na hodnocení vlastně kantora, takže ty jednotlivé body, když jim to rozepíšu, tak vlastně je můžu i v rámci toho jako podle stupňů si to oznamovat, zahrnu si všechny, někde se zaseknu třeba jo, „Nestihl jsi všechno“ a tak dále, takže. Jsme třeba, hrozně se mi povedlo teď dopis z Austrálie jsme psali kamarádovi vlastně o Vánocích, že navštívili nebo jsou v Austrálii a měli vlastně porovnat na základě to rozdílného podnebí v Čechách a v Austrálii a zvířata, faunu, flóru, že jo, takže i ty životní podmínky, takže to je další, co dělám. Občas používám takový ty rychlovky Kahoot nebo další věci, že jo, a připravovala jsem jim v distanční výuce i únikový hry, takže ty chci jako dál teď jako jim připravovat, takže ta škála toho hodnocení je velká. A slepé mapy. To si myslím, že to asi takovej všeobecný základ. Ústní zkoušení je vždycky můj sen, chtěla bych ráda, aby to dítě bylo aspoň jednou za pololetí vyzkoušeno ústně, zatím to nerealizuju, ale je to moje předsevzetí na tenhle rok (smích). Ráda bych se k tomu jako nějakým způsobem dokopala. A pak vlastně hodnocení nějakých projektů a tyhle, ale tak to myslím si dělá asi každé.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?*

U: *No já jsem hodně aktivní jako v rámci těch seminářů nebo to, co nabízí Přírodovědecká fakulta, to je vlastně setkání učitelů zeměpisu a tady to, takže to je tady to a chodím plus na nějaký jakoby školení. Tady to hodnocení jsme měli třeba že jo teď v rámci toho setkání na univerzitě, a to je vždycky na začátku nebo*

na konci září. No a musím říct, že a já na to narážím nebo teď jsem si to jako sama vyhodnotila po tom jako semináři, že vlastně to, co já si jako, nepřijdu si na to sama, tak že se mi špatně jako aplikuje do těch hodin. A že to je moc hezký některý kostry a návody, že dostáváme a máme to jasně k dispozici, ale pokud to nemá ten člověk jako sám ze sebe zvnitřněný, tak se mu to těžko používá no, neumím to prostě asi, budu se to muset taky naučit. Ale myslím si, že jako spousta lidí nebo učitelů z nás hodnotí, ale prostě holt to nazýváme jinak a neklademe tomu takovou váhu, ale ty děti tu zpětnou vazbu o tom, jak na tom jsou, tak vždycky mají. Ať už je to prostě ta známka, vyjadřuje taky jako toho hodně, akorát se holt prostě změnila doba (smích) a potřebují to i nějak jako specifitěji, a to specifikovat tomu konkrétnímu dítěti. Taky nevím úplně, jestli na to máme sílu a čas (smích), ale třeba jednou je to naučíme a budou se hodnotit i sami.

T: Účastnili jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měla byste o něj zájem?

U: No já si pamatuju, že já už jsem byla na stejném, vlastně to školení, co jsme teď měli, tak ta Míša Spurná vlastně nám o tom vyprávěla, to byly nějaký Geografický dny v rámci Přírodovědy, jinak jako na hodnocení, že bych chodila někam jinam, tak to ne a o školení bych asi ani neměla zájem. (smích) Můj názor je to, že to musí vyjít z toho kantora, z toho pedagoga a pak teprve něco možná jako začínající pedagog by to asi ocenil, třeba na vysokých školách abyste se jako o to zajímali a vůbec těm studentům předali, aby třeba i oni to potom uměli jako lepší než my.

T: Vzděláváte se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?

U: Já si to teď nevzpomenu, ale na Facebooku je učitelská skupina, tak tam ty příspěvky některý jsou velmi plodný. A samozřejmě v rámci diskuze jako s kolegy, jako to, co se jim ověřilo, co třeba funguje a tak dále, tak jako zkoušíme.

T: Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?

U: Asi ne. (smích)

Rozhovor č. 3 (Veronika)

T: Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?

U: Tak moje první vzdělání je vysokoškolské na Vysoké škole zemědělské, dneska teda Univerzita zemědělská tady v Praze. Potom jsem si dodělávala v podstatě takové studium v rámci Vysoké školy zemědělské, pedagogické studium pro střední zemědělské školy. No a následně potom jsem si dodělávala pedagogické vzdělání na Univerzitě Karlově na Pedagogické fakultě – pedagogiku přírodovědných předmětů. A ještě další věc, další vzdělávání je, že se neustále účastním různých školení, které pořádá Přírodovědecká fakulta, jak tady v Praze, tak Masaryčka v Brně, takže toho já se účastním.

T: Jaká je Vaše vystudovaná aprobace?

U: Učím v podstatě hlavně zeměpis a doplňuju to přírodopisem.

T: *Který z těchto aporbačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Zeměpis.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Učím od roku 89 a 5, to je 94, pětadvacet let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Dva.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *V podstatě učitel by měl hodnotit různé stránky vzdělávání, protože každé dítě je úplně jiné a každé dítě je v něčem jiném dobré. A je potřeba najít, v čem to dítě je dobré, aby vlastně zažilo úspěch. Když budete testovat nebo zkoušet jenom znalosti, tak ty děti, které se neučí totálně propadnou. Pak jsou tady ty děti, kteří jsou naprosto rozdílné, jsou tady děti, který, děláme inkluzi, takže jsou tady děti s různými handicap, takže vždycky musíte najít něco, v čem to dítě najde úspěch. Takže jsou to různé pracovní listy, jsou to projekty, vedení si sešitů, malování obrázků, dělání nějakých plakátů, i ty znalosti. Takže vždycky je potřeba najít tu možnost, aby, takže hodnotim prostě všechno možné – referáty, aktuality, aby každé dítě mělo aspoň nějakou dobrou známku, aby prostě v něčem jako bylo dobré, aby to nebyly třeba jenom špatné známky, aby to nebylo jenom jednosměrný.*

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *Téhle otázce úplně nerozumím, jak může být školním řádem ovlivněna klasifikace? Máme nějakou klasifikační řád? Ve školním řádu je? To je takový to, že nosí nenesí pomůcky a podobně, že jo? Ne? Ne, nechci to vidět, evidentně se tím neřídím. (otázky ke kolegyni v kabinetu, smích) Ale máme to v ŠVP. V podstatě za těch pětadvacet let se strašně moc věcí změnilo, když si vzpomenu, jak jsem učila a známkovala před těma pětadvaceti lety, tak to šlo rapidně všechno dolů, jako ty znalosti a ty děti jsou naprosto nesamostatné. Takže ty známky jsou daleko mírnější, to je jedna věc a druhá věc je, že se zase musíme se neustále, řekla bych právně krýt, to je oblíbené slovíčko naší paní ředitelky. Takže třeba děti na začátku školního roku si do sešitů píšou, jaké jsou povinnosti žáka, aby byl úspěšný v zeměpise a mají to v sešitě, takže kdykoliv se na to můžu odvolat, že třeba si povedou zápisky nebo se budou podílet na projektech nebo budou dělat referáty, aby ty děti věděly, respektive jejich rodiče, jaké jsou požadavky na žákovi, z hlediska toho ročníku a zeměpisu.*

T: *Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?*

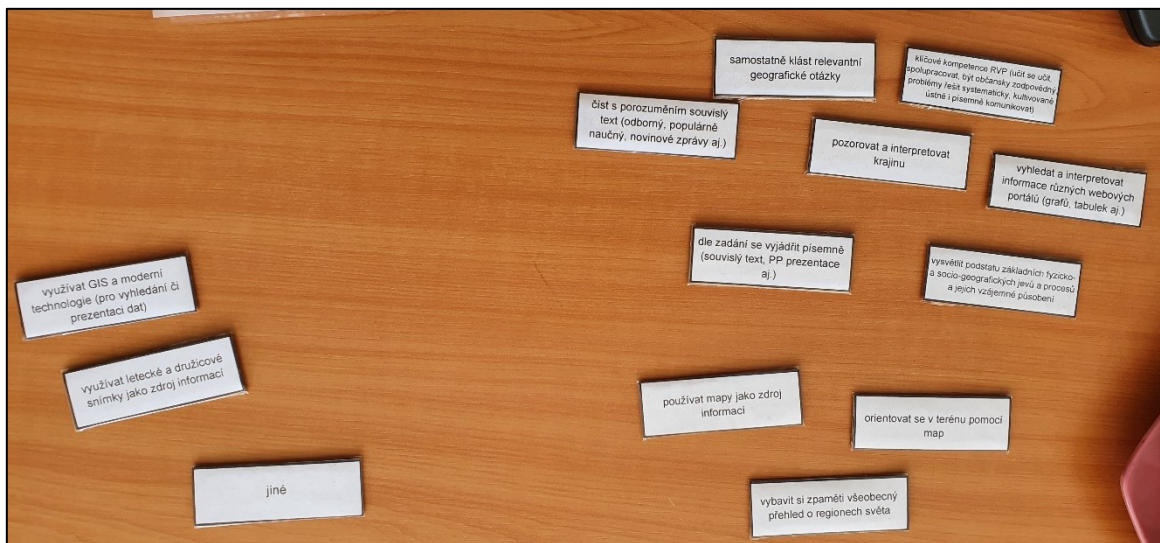
U: *Je to určitě dobře, aby se děti naučily sami sebe hodnotit, ale je to velice těžké, protože to nedělají a neumějí to. A přesto, že je to učíme neustále a vedeme je k tomu, tak mi přijde, že je jim to nějak úplně jedno. A třeba jsem ze začátku měla strach, když jsem tohleto dělala, že děti budou na sebe zlí a opak je pravdou – „Dáme všem jedničky, ať si nekomplikujeme život“ a když si, já to dělám při těch projektech, že vlastně udělají nějaký projekt, nějakou práci, udělají plakát, ten si pověsí a teď si řekneme, co by v tom plakátu mělo být a já třeba řeknu „Tohle tam chybí“ – „Ale to je jedno, maj to hezký, dejte jim jedničku“, takže to spíš vede k obrácenému trendu, ne že by si jako ubližovali, ale spíš to je jako nekomplikovat si život.*

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: Spíš to právě využívám v těchletěch věcech, který jsou jako kolektivní, že třeba i si můžou napsat, jestli třeba skupina čtyř dětí, a když řeknou že pracovali na tom jenom tři, tak toho čtvrtýho prostě můžou vyloučit a říct jako „On na tom nepracoval, dostane pětku“, takže i tohleto je vlastně taková ta zodpovědnost. Ale že bych třeba známkovala z hlediska, nebo hodnotila, jak si povídají nebo jak odpovídají na testy nebo něco, to ne, to nedělám.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkuje.

Obrázek 7: Seřazené kartičky geografických dovedností (Veronika)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) No, v podstatě všechno, kromě teda těch „gisů“, kterých já nejsem úplně příznivcem. Mám syna aťáká, tak trošku dochází k těm debatám na téma využívání gisů a informačních technologií. Já vždycky říkám, že to je spíš otázka prostředků, než cílů a je otázka, jak dalece využívat ty technologie. Protože třeba i v distanční výuce se ukázalo, že jsou obrovské rozdíly mezi schopnostmi dětí se orientovat v těchletěch věcech, využívání IT. Děti vám všichni řeknou, že je baví pracovat s počítačem, že to umějí a teď se právě ukázalo, že oni umějí hrát hry, ale to je tak všechno, víc neumějí. To znamená, že nějaký gisy, k tomu už se vůbec nedostáváme, tady se spíš snažím, aby se uměli vyjadřovat, aby uměli používat výrazy správné, používat mapy, hlavně používat texty, to je pro mě hrozně důležité, souvislosti, aby pochopili souvislosti mezi tím, co si povídáme. Proto taky třeba hodiny začínaj aktualitou, protože vlastně na tom si pak může stavět další věci, protože pro mě je hrozně důležité propojení se současným světem a s životem, to je pro mě hrozně důležité, takže v podstatě, no.

T: Proč zrovna tyto dovednosti známkuje a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

U: Pokud jde o tu klasifikaci, tak určitě „práce s mapou“, to určitě ano. „Power pointová prezentace“, to jako považuju za důležité, to je právě součástí toho referátu, kde vlastně oni zpracovávají prezentaci. A „pracovat s nějakým textem“. Taky v 8. třídě dělají takzvanou ročníkovou práci, kde zase je práce s textem, ho využívat, to znamená ne kopírovat text, ale porozumět, zpracovat ho. Tohle už je docela složité, z hlediska „fyzicko-geografické a socio-geografické jevy“, i když taky se jim věnujem potom v té devítce, právě tam už se zase věnujem tý politice a takový to propojení těch informací, co se naučili v rámci regionů a toho základního zeměpisu, tak to už tam samozřejmě je, tady jde spíš o komunikaci, říct svůj názor, umět

řít svůj názor, což je taky hodně těžký, zapojit se do debaty, obhájit si svůj názor. To je tady v podstatě taky – „kultivované ústní písemné komunikace“, hrozně důležitý. „Číst s porozuměním souvislý text“, jasně, jsou tam cizí slova, „Proč jsi tam tohle to slovo použil, co to znamená, rozumíš mu?“. To „z paměti vybavit si přehled o regionech světa“, to spíš beru tak jako, že když se řekne nějaký kraj, tak jim naskočí nějaký pojem nebo něco, ale zase velká diskuze, kolik toho ty děti mají umět z paměti a kolik si toho jsou schopny načíst. A na druhou stranu, když si jsou schopny načíst, co jim to vlastně dá, jestli jsou schopny to vlastně zpracovat potom ty informace. „Klíčové kompetence (učit se učit, spolupracovat, být občansky zodpovědný)“ – děláme takovou věc, že konkrétně v 6. třídě zeměpisná síť, hrozně těžké téma, orientace – jsou ale děti, který to velice rychle pochopí. Takže uděláte skupinky, kde je jedno dítě, který to umí, rozumí tomu a naučí to ty ostatní a vlastně pak hodnotíte celou skupinku podle toho, jestli to ta skupinka umí nebo neumí. Jasný, „základní fyzicko- a socio-geografické jevy“, to jsou v podstatě otázky do testů, to je jasný. „Webové portály, grafy, tabulky“, to je u těch devátáků, kde děláme, vlastně porovnáváme, momentálně probíráme obyvatelstvo, takže přírůstek obyvatelstva ve světadílech, zase výsledkem je nějaká prezentace společná, třeba. „Orientace v terénu pomocí map“, šestáci, chodíme do krajiny, dokonce jsme měli jednu projekt Geo-catching, takže děti v rámci školy hledali a zase to byla známka, jednička vlastně do klasifikace. „Číst“, to taky dáváme v podstatě, máme novinovou zprávu, otázka třeba Izraele, takže si přečtou, co se odehrává Palestina Izrael, a udělám si z toho nějaký závěr, pak to může být v testu vlastně. Nebo co jim to připomíná, co na to navazuje. Tohle jsem říkala, „z paměti vědecký přehled o regionech světa“, s tím mám trošku problém. „Pozorovat, interpretovat krajinu“ – popsat obrázky, dělám velice často, že používám fotografie do hodin a oni mají za úkol popsat, co na té fotografii vidí, co se třeba změnilo, co je překvapilo, jak se liší fotografie v času. „Klást relevantní geografické otázky“, hrozně těžký. Devátáci, naučte se ptát. Ale zase na druhou stranu třeba, to nejsou úplně relevantní, ale když se, u mě teda je to tak, že každou druhou hodinu píšou test z pěti otázek z předcházející látky, aby ta doba byla krátká a aby vlastně se učili průběžně. Takže vlastně říkám „Tak co myslíte, že by mohlo být v testu? Zkuste položit otázky z tohoto tématu.“, takže to je vlastně o tom, jak by ta otázka měla vypadat, i to je pro ně hrozně těžký položit otázku. Takže asi takhle, no. „Používat mapy jako zdroj informací“, určitě, naplánovat si školní výlet, jeden z projektů, který děláme, takže vlastně zase používat tu mapu, co můžem po cestě potkat, jaké hrad, jaké zámek, jaké zajímavosti a tak dále. No a tady to, to už jsem řekla, to jsou ty referáty, „prezentace“, že děti prostě hodnotim, ty referáty, aby tam nebyly stažené texty, aby tam bylo hodně obrázků, grafů – vědí přesně, zase mají zadáno, co by v tom referátu mělo být, šestka, sedmička ho ještě může číst, osmička, devítka ho bude vědět z paměti, v devítce by ještě měl být doplněn nějakou aktualitou, která se týká toho referátu.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadila?

U: Není na to čas. Ale na druhou stranu, pokud o tohle tom mám mluvit, tak protože se připravuje od příštího roku více hodin informatiky do základního vzdělávání a naopak bude ubývat hodin, tak už s kolegyní, která právě se věnuje IT se začínáme, snažíme tohle to vlastně do toho zapojit a vlastně chci trošku, když to tak řeknu vulgárně, ukrást hodiny IT pro ten zeměpis, a to si myslím právě, že bude výborný právě GIS a ty družicové snímky a tyhle ty, že vlastně tam to vlastně budeme moct jako využít. Takže to budou zeměpisno-IT hodiny, zatím na to není čas.

T: Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: Až na to bude čas, tak ano, určitě ano. No tak my si hlavně hodně povídáme, hodně si povídáme, to je pro mě jako stěžejní celá ta hodina, povídat si, chci od dětí zpětnou vazbu. Aby oni vyjadřovali svůj názor, aby mi o tom oni něco řekli, aby to nebylo jenom takový nevím nebo něco, ale aby řekli svůj názor a nějakým způsobem to obhájili. A ty známky, říkám, ty jsou z těch testů, těch je strašně moc, takže když jim nějaký test nevyjde, tak prostě se nic neděje, není to jako základní. Ale mají zase možnost udělat nějaký ten referát, kde můžou využít tady tyhle ty informace a z toho referátu je třeba hodně bodově ohodnocený, takže referáty já považuju taky zase za důležitý, aby uměli prodat, aby se uměli prezentovat, takže v tom to můžou využít.

T: A nyní vybrané kartičky seřadíte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.

U: (sestavování diamantu) Když to je hrozně těžký takhle to jako říct, ještě taky záleží právě na žákovi, vždycky se snažíte u každého toho žáka najít to, v čem on je dobrý a v tom ho vlastně podpořit, jo. No asi hrozně důležitý bude „umět klást otázky“, to jako si myslím, že je základ. „Komunikovat“, „číst s porozuměním“, „pozorovat“. Tohle už bych dala, to je takový jako spíš méně. „Interpretovat informace“. „Vyjádřit se písemně“, to je docela problém u dětí, psaní je velkej problém. Já budu ráda, když bude umět komunikovat, vyjadřovat se a říkat správně výrazy, pojmy. „Práce s mapou“, otázka je, jestli vůbec ještě mapa jako papírová forma má vůbec význam, zase velká diskuze na toto téma. Já jsem zastáncem klasické mapy, protože když si děti na něco můžou šáhnout, něco osahat, něco mají v ruce, tak to je úplně něco jinýho, než když to viděj virtuálně v tom počítači. Asi takhle bych to dala, no.

T: Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístila na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.

U: Takže „samostatně klást relevantní geografické otázky“, to znamená, že problému rozumí, když můžou klást otázky, protože položit správnou otázku je hrozně těžké, daleko jednodušší je odpovědět. A pak když vám někdo odpovídá, tak najednou jste překvapení, co vám odpovídá, protože si uvědomíte, že jste položila špatnou otázku. Takže to si myslím, že je hrozně důležité – ptát se. No a potom je to vlastně ta spolupráce, řešit problémy, komunikovat s ostatními, to je taky veliký problém. Děti prostě si jedou po svým a neuměj si vyměňovat, nebo neuměj spolupracovat. Když děláme ty projekty, tak vždycky je půlka třídy, která pracuje, získává spoustu dovedností tady v rámci těch projektů a jsou děti, který nespolupracujou a nedonutíte je vůbec ničím, ani špatnou známkou, no, takže to já jako považuju za důležité. No a ten „všeobecný přehled o regionech světa“ je důležitý, ale spíš ho beru z pohledu toho, ne „Vyjmenuj“, já nevím, „co se těží, jaký je tam průmysl“ a podobně, ale spíš z hlediska současnosti, kde se odehrává jaký problém, že si dneska budeme hodně povídat o Afghánistánu, že si budem povídat o migrantech, takže spíš to brát z tohoto pohledu současného světa.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: Ted' mě momentálně jako nenapadá žádná taková dovednost. Myslím si, že hrozně důležitý, a to je to nejtěžší vlastně, umět se ptát, umět si odpovídat a potom aplikovat tuto problematiku a využívat těch znalostí, to znamená, to je taky hrozně těžký, tohle to ty děti naučit. Oni pasivně přijímaj, pasivně odevzdávají a v čem taky vidíme problém v šesté třídě se souběžně probírá vesmír i v přírodě a v zeměpisu a nevidíte nikde žádnou tu spojitost mezi tím. Vůbec tak neviděj, že jako je to vesmír, probíráme planety, sluneční soustavu a jako kdyby to prostě byly dva předměty, který jsou úplně někde jinde, takže to mi chybí, takový to propojení, ale to tady je vyjádřený vlastně v těch klíčových kompetencích, takže myslím, že to jako obsahuje úplně všechno, co já hodnotim.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Tak určitě by žák měl mít představu o tom kraji – kde leží, kde je poloha kraje, jaké jsou typické znaky pro ten kraj, což taky považuju za důležité, aby ten kraj měli nějak charakterizovaný, jaké jsou přírodní podmínky, no a případně problematika toho kraje, čím je specifický zase oproti těm ostatním krajům a samozřejmě do toho zapojují i politiku, takže třeba i otázka volebních preferencí a jak to souvisí se zaměstnaností v té oblasti a tohle to všechno. Takže se snažim vlastně to brát globálně. Otázka je průmyslu a těhletých věcí, to se tak mění strašně rychle, že na tom moc zakládat nemůžete a připadá mi to trochu i nesmyslný, takže spíš to beru z toho pohledu toho kraje, prostě jaké jsou tam sociální problémy, ekonomické problémy, říkám než názvy firem, asi tak. Znalosti si ověřuju tím testem, případně referátem,

případně na konci školního roku děláme ty projekty, to probíráme jednotlivé ty kraje, kdy si ještě opakujeme, děláme revizi, už jenom takové to základní.

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Děláme slepé mapy, s tím, že potom si to můžou porovnávat se svojí vlastní slepou mapou. To je pro mě hrozně důležité, že děti dostávají slepou mapu jednotlivých oblastí, regionů, kterou si postupně doplňují. Považuju to za to, že si zakreslují pojmy do mapy, to je hrozně důležité, tam je propojení ruka, hlava a vizualizace a tak dále. Takže třeba píšou slepou mapu a pak si to můžou zkontrolovat pomocí té svojí vlastní slepé mapy a tím si i zkontroluju, že to vyplňují, takže to je jedna věc. No a samozřejmě potom, když je další, tak je to práce s mapou, to znamená, že mají vyhledat některé pojmy, zapsat, kde jsou, samozřejmě zeměpisné souřadnice, takže pracujeme s mapou. Není to o tom, že by jednoduše prostě měli umět zakreslit všechny pojmy bez nějakého dalšího podkladu. A opět zase známkuji známku.*

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení a ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *Už jsem říkala ty testy, nezkouším ústně, přijde mi to ztráta času a přijde mi to i znervózňování dětí u tabule, takové jako trošku shazování. Takže jsou to ty kratší testy, kde jsou ty hlavní pojmy, kde chci, aby se děti uměly dobře vyjadřovat jednoznačně, že to není takový to je, když a když a podobně, ale jsou to jasné. Pak hodnotím aktivitu v hodinách, to znamená, když mám dítě, který se mi hodně hlásí, takže to hodnotím. Hodnotím ty slepé mapy, hodnotím i zápisky do sešitu, ale ne proto, abych dávala pětky, že si nezapisují, ale abych takové ty děti, třeba takové ty slabší, že to že si vedou sešit, tak abych jim dala šanci získat nějakou dobrou známku. No a hodnotím referáty, hodnotím aktuality, hodnotím projekty, takže těch známek během roku je docela hodně.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?*

U: *Těch možností je strašně moc, zvlášť teď v době distanční výuky těch možností bylo obrovské množství. Naše škola se podílí na spoustě těchto školení a máme neustále nabídku různých školení. Ale faktem je, že i jiná věc je, že vy jste nějak postavená, nějak vnímáte to učení, ten vztah s těma dětma a každé člověk to má úplně jinak. Takže dát jako jednoznačně, jak to má vypadat nebo nemá vypadat, lámat si svojí duši tím, že vlastně děláte něco, co vám úplně nesedí, nepovažuju za úplně ideální. Takže chápu, že jsou kolegové, kteří radši hodnotí tohleto a někteří se rozhodli, že hodnotí tohleto. Dávat tomu prostě nějakou šablonu „takhle to dělejte“, to já nepovažuju za úplně ideální. Už mě nějak život naučil, že když se člověk snaží něco dělat podle nějakýho doporučení a nesedí mu to vyloženě, není to dobře. A děti to vycejtj.*

T: *Účastnila jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měla byste o něj zájem?*

U: *Neměla, protože těch školení už je opravdu strašně moc (smích). Já teď z hlavy vám neřeknu, ale těch školení jenom v době covidu jsme měli asi deset nebo pěti hodinový školení různý, ne jenom o hodnocení, a ono to pak už sklouzává všechno do jednoho. Mimochodem taky na Přírodovědecký fakultě jsou ty pátky takový, tak tam se taky tohleto řešilo. Takže jako těch možností je strašně moc. Ale říkám, taky je to škola od školy, jaká je atmosféra v tý škole, jaký tam máte děti v tý škole, takže úplně to sjednotit si myslím, že to není možný.*

T: *Vzděláváte se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *V mém věku už se moc nevzdělávám, protože už jsme prostě přečerpaný téma možnostma, informacema a vzděláváním, že už to prostě fakt jako nedávám.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *To je tak strašně těžká otázka, protože někdo říká, že je super slovní hodnocení a někdo vám řekne, že slovní hodnocení je k ničemu. V jedné třídě vám děti řeknou, že chtějí jedničky a dvojky a že to je jasný a druhý dítě vám zase řekne, že chce slovní hodnocení. Jedno dítě chce puntíky červený a někdo chce černý puntíky, někdo nechce vůbec žádný hodnocení. Někdo zase chce hodnocení, aby mělo nějakou zpětnou vazbu, to je tak strašně komplikovaný, i v rámci jako třídy, natož udělat z toho nějaký jako závěr, to prostě si myslím, že jako není. Myslím si, že, já to teda ze svého pohledu beru tak, že chci najít u těch dětí něco pozitivního, to znamená, že jim dávám, těm dětem, takový možnosti, aby aspoň v něčem prostě uspěli, aby to nebylo o tom, že budu teda děti ode mě budou odcházet s tím, že budou znát víc znalosti o regionech a já nevím co všechno, ale budou mít trojkaři, čtyřkaři a nevím, jestli dokážou být šťastní. Kdežto prostě když tam mám holčičku, která mi neodpoví ani jak se jmenuje, protože je úplně vystresovaná, ale povede si dobře mapy a slepý mapy, já jí můžu dát jedničku a budeme spokojený obě dvě. Asi tak, ono jako to zní jako zeměpis, tam je jasný, co se učíme, ale jsou to zase děti a vy jim musíte dát šanci, aby měli ten pocit úspěšnosti.*

Rozhovor č. 4 (Tomáš)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Tak absolvoval jsem učitelství geografie, historie na Přírodovědecké a na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamena to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Geografie.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Praxe, 15 let si myslím, že to je.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Aprobovaných učitelů máme nula. A neaprobovaných učitelů jsme 4, co učíme zeměpis, různě jako do úvazku a podobně.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Tak hodnocení musí být hlavně motivační, si myslím, to je na prvním místě. Takže hodnocení je motivací nějakým způsobem pro toho žáka. A to hodnocení by nemělo být teda jenom formou toho sumativního*

hodnocení, to znamená nějaká škála, ale vždycky by k tomu hodnocení mělo být i teda jako příložená, co se pro to dá dělat, aby třeba například se to zlepšovalo, udrželo a podobně. Jako pro začínajícího učitele bych opravdu jako doporučoval, aby prostě hodnotil tak, aby toho žáka tím někam tím hodnocením prostě posouval. Ať už teda, aby mu dával nějakou zpětnou vazbu, jak na tom tedy je, ale zároveň, aby mu prostě říkal, kudy vede ta cesta, aby na tom mohl být ještě líp.

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *Tak na naší škole je na jednu stranu velmi striktní klasifikační řád, který dává prostě přesný počet známek, který musí být a ty známky mají teda určité váhy, které jsou dány teda tím systémem, který ta škola používá, a zároveň jsou i daný bodový škály hodnocení v testech, to znamená, kolik % nebo kolik bodů je teda jaká známka, to je teda na jedné straně. Na druhé straně si myslím, že každý učitel má možnost to pojmout a uchopit tak, aby se do těchto mantinelů prostě vešel. Takže si myslím, že třeba pro začínajícího učitele je to svým způsobem dosti jako omezující nebo zase naopak, že mu to vede tu ručičku, jak to má dělat. Pro zkušenějšího učitele, který zase ví, jakým způsobem, prostě, nechci říct to obejít, ale prostě naplnit to, co ta škola vyžaduje, ale zároveň prostě těm žákům poskytnout nějaké objektivní a formující hodnocení, že to také jde. Osobně mě to neomezuje, ale věřím, že prostě někoho nezkušeného to omezovat může, ale zase zároveň mu to může pomoci.*

T: *Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?*

U: *Určitě je to mocný nástroj, to sebehodnocení. Ta autoevaluace je si myslím, něco, co těm žákům může poskytnout i vzhled sami do sebe, že prostě si sami můžou na spoustu věcí přijít, to určitě ano. Na druhou stranu, pokud je tady ten nástroj uchopen špatně, tak ty děti dost často pak nemají prostě vůbec představu o tom, co nebo jak na sobě mají hodnotit nebo zlepšovat. Ono se to dost často třeba používá i třeba na tom 1. stupni, kdy teda ale ty děti v rámci toho vlastního sebehodnocení vidí jenom jako to dobré, aby byly motivovány, ale pak prostě nevidí i ty svoje rezervy a může to být svým způsobem pro ně zavádějící. To samé je vlastně i to vrstevnické hodnocení. Tam je otázka, do jaké míry do toho hodnocení vstupuje u nich třeba nějaká kolegiálnost, že se snaží prostě si vždycky poskytnout pěknou zpětnou vazbu, to možná asi znáte, že když jste měla hodnotit něčí prezentaci nebo takhle, tak jste málokdy jako řekla něco negativního, vždycky jste se i na tom nejhorším snažila najít něco pozitivního, minimálně že „Jo, bylo to připravený, bylo to hezký“. Na druhou stranu, dost často v těch kolektivech do tady toho hodnocení vstupují i nějaké jako negativní vztahy, pozitivní vztahy, že ty děti, nechci je podceňovat, ale je u nich velmi obtížný tady ty dvě věci jako oddělit – tu jejich roli v tom kolektivu a zároveň objektivitu toho, co mají hodnotit, je to strašně těžký a já se obávám, že třeba naše školství, byť to teda třeba v jiných školských systémech funguje, si s tím úplně ještě jako neví rady. Čímž neříkám, že to je špatně, možná k tomu prostě musíme dojít a uzrát. Ještě tady k tomu mě napadá jedna věc, že u nás na škole je součástí každý žákovský knížky takový studentský diář, kde si děti dělají svoji vlastní SWOT analýzu a kde si dělají svoje vlastní hodnocení, vytyčují si určité cíle, které se snaží naplňovat a vlastně si sami dávají zpětnou vazbu jak se jim to daří, kam se posouvají a podobně a mají tam vlastně možnost to konzultovat s tím vyučujícím, aby jako jim třeba dal radu, proč to jako nedopadlo a podobně, a zároveň součástí tady toho jsou i takzvané tripartity, kde teda za účasti rodičů a třídního je tady to jakože kontrolováno. Takže takhle jak to vypadá v praxi.*

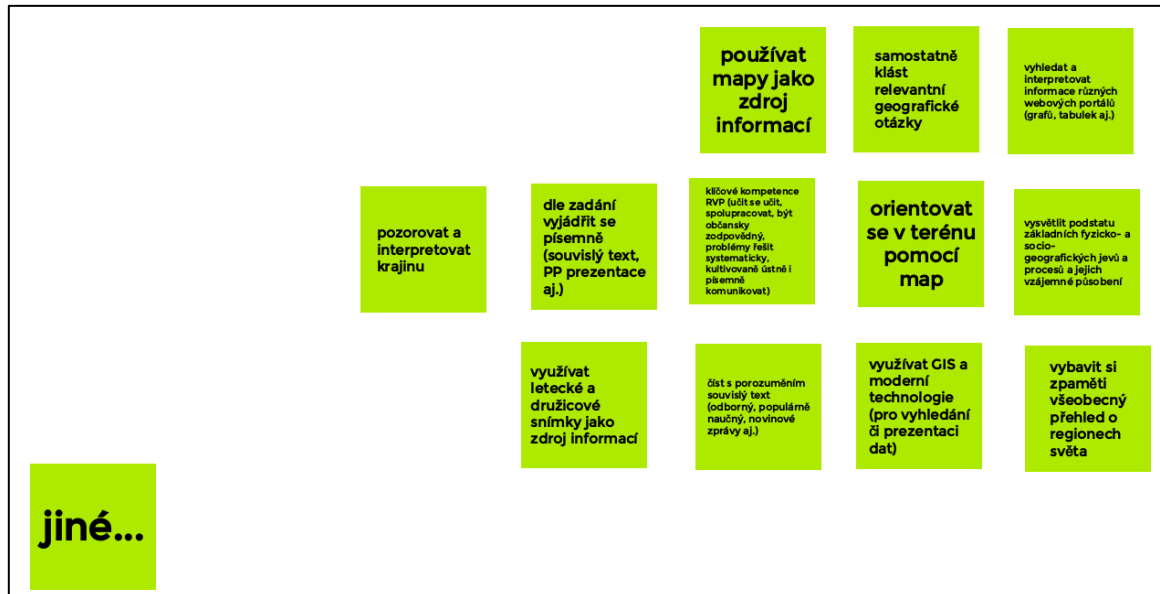
T: *Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?*

U: *Jasně, ono je to vždycky provázáno s nějakým typem práce. To znamená, když ty děti dělají skupinovou práci, popřípadě když mají nějaký terénní cvičení nebo nějaký badatelský vyučování, projektovou výuku – to znamená tam, kde je co hodnotit, tak tam je to součástí toho. V případě, že se jedná o frontální výuku a měl bych jim dát písemky, ať si je navzájem opraví, tak to si nemyslím, že by bylo to pravý ořechový. To znamená, myslím si, že tady ta metoda hodnocení je integrální součástí těch, řekněme nových, pokrokových metod. A vy se ptáte, jak často to používám. No teď v době teda covidu to bylo celkem obtížný, ale vlastně*

před covidem, já si myslím, že tak v polovině svých hodin děti tady měly možnost se tady k tomu vyjádřit, do jaké míry to bylo úspěšné, to bych asi nechal na nich.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.

Obrázek 8: Seřazené kartičky geografických dovedností (Tomáš)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Jasně, rozumím tomu. Ono když se na to takhle podívám, tak vlastně v průběhu všech těch ročníků. No, já si myslím, že tady není kromě „jiného“, což jako mě teď nic nenapadá, ale asi bych tam něco našel, tak jako do toho hodnocení zahrnuju všechno.

T: Proč všechny tyto dovednosti známkujete a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

U: Když se tady podívám na ty horní (doplňeno: „využívat letecké a družicové snímky jako zdroj informací“, „pozorovat a interpretovat krajinu“, orientovat se v terénu pomocí map“, „používat mapy jako zdroj informací“), kde to je hodně teda o té kartografii a tady na tu spodní, že je tam ten geografickéj informační systém, tak jsou to nějaké mapy, které ty děti musí tvořit – to znamená, že vytváří nějaké své vlastní kartografické dílo. Dále „pozorovat, interpretovat krajinu“, tak to jsou zase nějaká jako terénní cvičení, jejichž výstupem je buď nějaký pracovní list nebo i nějaký třeba návrh nějaké třeba změny v územním plánu a podobně. To je k těm badatelsky třeba orientovaným metodám. „Čtení textu s porozuměním“, tak to jsou spíš takové ty hodiny, které jsou prostě suplované a já jim připravuju práci formou zase pracovních listů, kde teda mají si něco přečíst a interpretovat. No a co se týče těch „klíčových kompetencí“, „kladění samostatných otázek“ a podobně a „vyhledávání a interpretování“, tak to jsou třeba nějaké dlouhodobé projekty, kdy mají prostě za úkol sledovat nějaký řekněme třeba region a co se o tom regionu píše v různých novinách, v různých médiích a podobně. Anebo zase naopak prostě nejt cestou tý regionály a jít cestou toho problému, to znamená – stanoví se nějaký problém a sleduje se, jakým způsobem se o tom problému hovoří a jaké země jsou v souvislosti nebo jaké regiony jsou s tím problémem zmiňovány. Takže to je něco podobného jako nějaká mediální výchova. No, a ještě tady vidím „vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických procesů“, tak to je zase nějaký výstup z nějakého terénního cvičení. A pak samozřejmě jsou to ty klasické testy, které prostě jsou zaměřené na to, aby děti uměly číst mapu a dokázaly z ní vyčíst, co tam vidí. Dost často dělám i to, že vlastně na určitý téma si děti mají vymyslet

svůj vlastní test. To znamená, že dostanou téma a „příprav prostě pět otázek, pět úkolů“ a tam se snažím rozvíjet třeba to kladení těch otázek k tomu tématu, které je. Přemýšlím, co bych tady k tomu ještě řekl. Další, co ještě je, že se dělají třeba určité dlouhodobé projekty, ale ty jsou většinou hodnoceny jako kladně, protože tam člověk nehledá chyby, a to je třeba projekty zaměřené na nějakou občanskou vybavenost, na rozvoj té naší obce, takže tam si člověk jako i ověřuje, jakým způsobem oni na to nahlízejí, na ten problém, jestli ten problém opravdu řeší nebo jestli jenom v podstatě se formálně snaží naplnit jako literu toho zadání, aby jako to měli z krku. Takže to asi tady k tomu, jakým způsobem to ověřuji.

T: A nyní kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.

U: (sestavování diamantu) Tak já už tady tahám, no, to bude těžký. Takže já bych to viděl nějak takto.

T: Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístil na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.

U: Jasně, tak protože se bavíme o zeměpisu, tak jsem nahoru dával vlastně nějaké dovednosti, které jsou typické prostě pro ten zeměpis a do toho spodního řádku jsem dával buď to, co je obecný – to znamená jako „čtení textu s porozuměním“, což vlastně mají jako ve všech předmětech, vyjma výchov, a ještě jsem tam dával věci, které si myslím, že buď pro ty děti nejsou ještě na základní škole úplně tak důležité – jako jsou třeba ty „gisy“ a třeba ty „letecké snímky“ si myslím, že to můžou třeba jako pozdějc, že to není úplně tak důležitý. No a poslední „všeobecný přehled o regionech světa“, to si myslím, že to je věc jako kognice, jo, že tam si myslím, že to není důležitý úplně proto, protože v dnešní době už není kladen takový prostě důraz společenský na ten encyklopedismus, ale spíš na ty formy, jak si to dohledat. I když základ by tam samozřejmě měl být.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: Jasně, takhle, já neříkám, že se neztotožňuju, některý dovednosti se mi prostě hrozně překrejvaj. Jo, že prostě je vidím, že ty dovednosti prostě vidím, že bych je integroval třeba do jedné kartičky. Že se mi hodně překrejevá teda „použití mapy jako zdroj informací“, protože když umím používat mapu jako informaci, umím se podle ní „orientovat v terénu“ a když si prostě vezmu „letecký snímek“ jako ortofoto mapu, tak to je do jisté míry jako pro mě určitá podmnožina. Ale když je to takhle jako rozfragmentovaný, tak se o tom asi i líp přemýšlí. A co se týče něčeho jiného, tak mi tam chybí, ale to neříkám, že to je jako nějak špatně, ale já bych tam třeba ještě dal jako aplikovatelnost – to znamená, jak ty děti umí ty své znalosti aplikovat, jak si je umí představovat v reálném životě a jak je umí do toho reálného života jako přenášet. Byť teda částečně je to tam tou „klíčovou kompetencí RVP“, ale já bych to možná ještě víc jako zdůraznil – to znamená jako aplikovatelnost, aplikační schopnost těch dovedností nebo dovednost aplikovat.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Vycházím vlastně z pojetí nové regionální a kulturní geografie od docenta Chromého, to znamená spíš, než nějaké encyklopedické znalosti, které by teoreticky děti měly mít už z vlastivědy z 1. stupně, se snažím těm dětem představit ten region prostřednictvím nějakých typických znaků, symbolů, tak, jak je prostě v té populaci ten region vnímán. Ale zároveň zase, aby ten region nebyl jenom, že jo, něčím vždycky výjimečný, ale jakým způsobem je vlastně i rámci té České republiky, jak je vlastně integrován v rámci té České republiky, aby to prostě vždycky nebyly nějaký jako odtržený informace, že prostě máme Liberec, je tam Ještěd, ale že ten Liberec ještě v rámci České republiky a svých sousedů je něčím také jako významný nebo zase naopak nevýznamný a má nějaké třeba specifické problémy. A jakým způsobem tady to člověk ověřuje nebo jak s tím tématem pracuje. Protože nechci znova do té spirály vnášet jako to, co už se prostě učili, předpokládám, že něco znají a že už prostě se nemusí naučit nazpaměť znova, protože jsou si schopný to

třeba dohledat nebo tím, že s tím budou pracovat, tak se to znova naučí. Tak hodně teda ty kraje Česka dělám formou určitých jako projektů, kdy teda ty děti nějakým způsobem musí vytvořit prezentaci nebo sledovat nějaký prostě kraj v nějakém určitém časovém horizontu, podávat mi teda informace o tom, co se o tom dozvěděli no a na závěr teda je určitej jako meeting té skupiny, kdy tedy si ty informace o tom předávají, kdy ostatní o tom jako vykládají, a protože oni sledovali třeba stejná kritéria pro ten svůj kraj, tak mají možnost nějakého porovnání. No a na závěr, aby to nebylo prostě jenom oddělený, tak je věnováno teda několik hodin teda nějakému závěrečnému shrnutí, kdy to, co oni znají, tak se jako integruje dohromady. No ověřování je jednak za teda, jakým způsobem pracovali průběžně a potom, bohužel, takový klasický starý prostě test, kde se ověřují teda znalosti i těch ostatních regionů, aby oni nebyli jenom „zafocusovaný“ na ten, který měli si za ten úkol zjistit. Ono se to blbě vysvětluje, ale je to prostě řekl bych formou projektové výuky, která je potom, je tam udělaná prostě hromadná reflexe a hromadné nějaké zopakování a zobecnění, aby prostě tam, kde třeba ty výkony těch žáků těch určitých regionů byly slabší, tak aby se ti žáci všechno dozvěděli aspoň teda prostřednictvím toho opakování. Jinak to hodnotím známkou, jsou tam jasně daný kritéria dopředu, aby oni věděli, co bude na tom hodnocený. To znamená, jednak je hodnocený, jestli to dělali průběžně nebo jestli prostě prokrastinovali a udělali to na poslední chvíli, jestli opravdu vnímali jako nějaký časosběr těch informací, co tam byl, anebo jestli prostě na poslední chvíli projeli nějaký prostě internetový stránky a snažili se to nějak jako ledabyly odfláknout. Další, co tam prostě člověk hodnotí je třeba spektrum těch zdrojů, které oni používají, jo, čím větší spektrum, tím samozřejmě lépe, a i když jsou schopný komentovat nějaký rozdílný pohledy na ten problém nebo na ten region, no a samozřejmě je věcná správnost, aby si to i nějakým způsobem kriticky ověřovali, že ne vždycky to, co se píše na těch různých internetových fórech, médiích a podobně, musí být jednoznačně pravda. No a pak samozřejmě formální stránka – jakým způsobem to udělali, pak způsob toho přednesu a podobně. Takže, my máme tu výhodu, že my máme tu regionální geografii Česka v 8. ročníku a předchází tomu Evropa, kde jedu podobný jako model, takže oni už jsou naučený z té Evropy, kde jako si takhle odbytou ty své regiony evropské a potom se to přenáší na model do té České republiky. Jestli tam máte kolonku slepý mapy, taky používám slepý mapy. (smích)

T: *Dostáváme se k tomu, jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Já to mám rozdělený na dvě části, to znamená, na nějaké takové dobrovolné, řekl bych challenge, jak asi víte, je spousta takových různých webových aplikací, kde jako hledáte něco nebo se snažíte co nejpřesněji určit. Nebo zase naopak máte fotografii a máte tu fotografii zařadit někam do té České republiky, tak to mají vlastně v těch Classroomech, to jim tam vždycky kopíruju z těch předchozích ročníků, takže mi to nedá moc práce a tam jim prostě stanovím, jako pokud nasbíráte jako určitý body, protože na konci vždycky máte ten výsledek, takže oni mi ho postují a na tady té dobrovolné bázi prostě se to učí, ale povinné to prostě není. Pak samozřejmě ale je určitá nutnost mít základní penzum informací o tom, kde se co nachází a to bývá pak součástí těch závěrečných jako testů potom, co si uděláme ty jednotlivé prezentace a podobně, takže tam ano, jsou tam nějaké prostě základní pojmy, které prostě musí znát, ale pokud tady tím prošli, tak většinou s tím nemají problém. Nebo tam i zařazuju to, co si třeba jako oceníme, že bylo pěkné na těch prezentacích, co viděli, aby si to dokázali spojit s tím prostorem. A ten místopis obecně je potřeba, ten místopis je potřeba zejména u těch šestáků, tam se snažim vlastně navázat na to, co oni se učili na tom I. stupni – to znamená zjistit, co umí a v tom nějakým způsobem stavět a co nejvíc se snažit jako smazávat rozdíly v těch třídách mezi těma, který znají všechno úplně nazpaměť a těma, který jsou prostě nepolíbený, aby bylo s čím pracovat, protože my si tím hrozně jako usnadníme práci. Takže v těch nižších ročnících, zejména teda v té šesté třídě různýma kvízama a podobně se snažim teda s tím místopisem pracovat, ale čím jsou ty děti starší, tak už jako předpokládám, že už nemusíme ten čas trávit právě tím místopisem a můžeme se zaměřovat teda na ten obsah. Takže ano, místopis používám, ale v nižších tedy ročnících, abysme prostě se nemuseli ty základní věci si určovat, ale zase v těch nižších ročnících na té šesté třídě se to dělá se to hodně třeba spojuje s tou kartografií, že prostě jako dělají nějaké mapy naschvál tak, aby je pak jako se u nich něco učili třeba dělají takový ten glóbus na tom válcovém zobrazení, to znamená udělaj ten válec a musej si tam udělat sami prostě tu planetu a tím si nějakým způsobem představí, kde co zhruba leží, že to není, že bych jako frontál a jedeme a teď mi ukazujte prstem, ale že to mají v rámci*

nějakého domácího úkolu nebo podobně. Mimo ty kraje Česka, v rámci té Evropy, kde jedu stejnej třeba model, tak tam ano. Tak tam se prostě snažím o to, aby byl ten model prostě zachovanej, aby byly schopný se orientovat na mapě Evropy. Co se týče ostatních, teda těch mimoevropských světadílů, tak tam spíš se jedná třeba o zařazení nějakého místa, aby jako byly schopný to místo zařadit v rámci toho kontinentu nikoliv, že bych jim prostě dal slepou mapu kontinentu, čísílka, a doplňujte mi, protože to je takový, jak bych to řekl, takový průtokový, že se to prostě naučí. Někteří se dokonce i naučí, který číslo je co, ale jako nejsou schopný potom to použít. Ale když to řeknu jednoduše, bavíme se o ústí Amazonky, viděj krásnou fotografii z vesmíru, jak je to hezký, členitý, tak potom samozřejmě jim podsunu mapu a zkuste mi teda nakreslit, kde by to tak mohlo být na základě toho, co jste o tom slyšeli. To znamená spíš jako aplikačně nějakým způsobem než jako memorováním

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *Tak na prvním místě je to samostatná práce. Na druhým místě je to opakování, že se snažím hodinu začínat opakováním toho z minula a hodnotit, co si ty děti jako pamatují a ono je to trochu i jako donutí se na tu hodinu pak připravit. Takže samostatná práce, opakování. Pak hodnotím jejich dlouhodobý různý projekty, ale tam ty známky jsou dávány průběžně, to znamená, že to není, že by bum na konci bylo tohle. Pak hodnotím, to je čtvrtý místo, domácí úkoly, že teda za tu přípravu dostávají různá razítka, která si pak můžou vyměnit za známku a tím je to nutí dělat i ty domácí úkoly. No a potom, když jsou řekněme ty jiné formy výuky, to znamená, že jdeme ven, nad něčím bádáme, děláme nějaký prostě veřejně prospěšný projekt, tak to je asi takový pátý způsob mého hodnocení. Samozřejmě je to potřeba přenést do toho systému, takže je to hodnoceno tou sumativní známkou, nicméně té sumativní známce vždycky odpovídá zhruba to, jak ta jejich práce vypadala. To znamená, když jim předem popíšu, budete to dělat na poslední chvíli, abyste to teda stihli, něco tam teda uděláte, nečekejte horní stupnici a podobně. Takže hodnocení je sumativní, ale vycházející z nějakých norem, který jsou předem dány.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?*

U: *Jasně, tak tady bych zmínil tři roviny toho, jak se učit hodnotit. První rovina je rovina naší předmětové komise, že v rámci předmětové komise se navzájem jako poučujeme o tom, jak hodnotíme, abysme byli, co se týče hodnocení, co nejvíce konzistentní. To znamená, když někdo má něco, co na ty děti funguje, tak se o to podělí s ostatními a tím se někam vzájemně posouváme. Druhá rovina je rovina školy, kdy teda samozřejmě škola v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků objednává různá školení a za tu dobu co jsem v xxx, tak vím, že dvě nebo tři byly zaměřený jako vysloveně na to, jak hodnotit a byl přizván celý zase 2. stupeň, aby tam byla určitá konzistence. No a třetí rovina je rovina geografická, kdy teda třeba v rámci sítě učitelů, které organizuje pan doktor Hanus, tak se tam bavíme i o tom jakým způsobem hodnotit, aby to naše hodnocení toho zeměpisu bylo v rámci té komunity jednak zase nějakým způsobem konzistentní, a jednak abychom se vzájemně obohacovali a někam posouvali. Takže si myslím, že na tady těch třech úrovních, ta úroveň tý předmětové komise, ta úroveň tý školy a potom ta odborně-didakticko-geografická, že ta možnost tam je, ale člověk si ji musí najít. A vlastně čtvrtá, a to je třeba Zeměpisná olympiáda, kdy člověk, když jako učitel se zúčastňuje Zeměpisný olympiády, tak vidí, třeba jakým způsobem jsou ty úlohy koncipovány a může to brát jako normu nebo standard.*

T: *Účastnil jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měl byste o něj zájem?*

U: *Jasně, tak teď se musím zamyslet. Určitě si pamatuju, že se to přesně jmenovalo Formativní hodnocení, dělal to nějaký pán ze Zlína, bohužel si nejsem teď schopnej vzpomenout, jak se jmenoval, mám krásný certifikát. Takže to bylo čistě na formativní hodnocení. Pak jsem absolvoval kurz na kritické myšlení, jehož součástí bylo i právě jak v rámci kritického myšlení to kritické myšlení hodnotit. Takže to byl druhý kurz.*

A třetí kurz byl v rámci teda školy, bylo to metodologické školení, která organizovala paní zástupkyně a bylo to hodnocení ne jenom teda po té stránce formální – jakým způsobem ho dělat, aby byla naplněna zase litera, ale jakým způsobem i to hodnocení dělat tak, aby mělo význam, aby nebylo pouze teda formálně naplněno. Takže to byly takový tři, který teď jako mám v paměti. Určitě mám zájem tady v tom se jako vzdělávat, aby člověk prostě držel krok s dobou, protože zejména třeba v tom hodnocení teď covidovém a postcovidovém, tam došlo určitě k nějakému posunu, takže bych byl rád, kdybych zase se mohl poučit, jak třeba hodnotili jiní, nebo jakým způsobem, až vyjdou nějaké doporučení, jakým způsobem hodnotit třeba tu práci z domova, protože to neumíme, zkrátka.

T: *Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *Tak v případě mého vlastního sebevzdělávání to je zejména postavený na cizojazyčný literatuře, kdy se snažím dívat, jak to dělají jinde. Asi nejvíc mě inspiruje Britská geografická asociace, Geographical Association, která dělá takové jako kuchařky, to znamená, ono je to takový dvousečný tady vychvalovat, že se dá žít ve škole podle kuchařky, ale opravdu oni tam mají připravený projekt, včetně i toho návodu, jak to hodnotit. A podle toho si to třeba adaptuju na nějaká témata, která oni prostě nezpracovávají, takže to je v tuto chvíli asi pro mě největší taková inspirace, jak hodnotit, řekněme třeba netradičně, v rámci toho našeho systému.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *No, já neříkám, že by to chybělo, ale kdybych dělal tady ten rozhovor já, tak bych se jako ptal třeba i na ty negativní zkušenosti, protože ten učitel se vyvíjí. On začne a většinou to hodnocení je hodně ovlivněný nějakou prostě zkušeností ať z toho, co chodil do školy nebo co slyšel na fakultě a podobně. A on nějak zraje a on to nějak mění, tak si myslím, že by bylo zajímavý vidět nebo se zeptat těch učitelů, co v tom hodnocení jako dělali špatně, od čeho se odklonili někam. Protože každé ten učitel že jo prostě žije v tý jako spirále, že prostě něco dělá, hodnotí si to a potom prostě to nějak jako upravuje. Takže když bych vzal sebe, já nevím kdy jsem začínal učit, tak jsem chodil se stohama prostě slepejch map a byl jsem najždšenej, jak jsem to dobře hodnotil a dobře přepočítával na tý stupnici – měl jsem dost známek, všichni byli spokojený, asi kromě těch dětí, který do dneška, teď už budou dospělí, ale budou mít z toho jako mindráky celý život. Takže třeba na tady to bych se třeba ptal, jako na tu zkušenost tu dlouhodobou a od čeho kam se prostě posunuli.*

Rozhovor č. 5 (Petr)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *To je trošku komplikovanější otázka, spíše bych odpověděl, že ne, protože jsem absolvoval odborné studium a potom jsem si dodělával pedagogické minimum, takže vlastně spíš ne. Teď si na Pedagogické fakultě dodělávám Učitelství dějepisu.*

T: *Jaká je Vaše vystudovaná aprobace?*

U: *Zeměpis mám vystudován, ale je to tak, že v rámci celoživotního vzdělávání, nebo respektive toho pedagogického minima, jsem si to dodělával až potom, což je vlastně adekvátní náhrada k tomu učitelskému studiu jako takovému, jo, celoživotní vzdělávání. Takže vlastně papírově to vypadá podobně, ale když se*

zeptáte na to, jestli mám tříletého bakaláře učitelství, tak to nemám. Nebo magistra pětiletého, jo. Já jsem toho už učil tolik, že bysme tady jmenovali možná do zítřka, ale v současnosti učím matematiku, občanskou výchovu, informatiku, a ještě mám teda seminář z politologie, a ještě možná něco, počkejte. No tohle to je to hlavní.

T: *Který z těchto předmětů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Určitě zeměpis.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Ted'ka máme tok 2021, takže ted'ka začínám šestý rok.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *V současnosti jediný, a to jsem já.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosim, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *No, já si myslím, že je to z velké části individuální záležitost, protože těžko jako někomu říkat, plus teda necítím se k tomu jako oprávněn, co jako kdo by měl dělat. Závisí strašně na podmínkách. Já si myslím že to, na co se snažím klást důraz je zodpovědnost u těch žáků, možná bych vyzdvihl tady z toho, ale jakým způsobem to potom bude dotyčný učitel hodnotit, to už je asi hodně na něm a závisí na tom prostředí, ve kterém se pohybuje, co je to za žactvo. Každopádně, pokud je něco zadáno, tak to vyžadovat – to znamená, pokud někdo něco nemá, tak z toho potom vyvodit nějaké důsledky, takže to je asi tak to zásadní. A já se snažím, protože dřív jsem dělal třeba systém, kdy jsem jako veřejně říkal, komu dávám nějaké plus minus za to, jak je aktivní v hodině – to se potom moc neosvědčilo, protože všichni se zajímali jenom o to, kolik mají plusů, minusů, kdy budou mít jedničku a podobně. Takže ted'ka si to poznamenávám spíš sám k sobě, kdo co a jak dělá, nedělá a je to užitečnější v tom, že ti žáci sice možná to nevidí tak přesně, ale zase se na to nekoncentrují a spíš se snaží koncentrovat na ten obsah, a ne na ten výsledek samotný. Jo, takže to je taková kostra, jinak samozřejmě pokud se ptáte na obecně, tak normálně píšeme testy, a ještě pro ně mám jako připraveny nebo oni mají vlastně připraveny pro spolužáky prezentace na téma, které si vyberou – s výjimkou šestáků, tam si teda taky můžou vybrat, ale tam jim vybírám i témata, protože tam ještě nevědí pořádně co a jak. A ještě teda jedna věc, na Přírodovědecké fakultě, tam asi víte, že fungují nějaká, nebo fungovala, teda portfolia, nevím, jestli ještě pořád fungují. Mně to tehdy inspirovalo, když jsem to tehdy u paní docentky Řezníčkové absolvoval a víceméně něco podobného jsem aplikoval i pro tu základní školu s tím ale, že v podstatě po nich chci, aby si tam to, co jim dám, za nějaké ty materiály vyplňovali jako přípravu na test a potom z toho mají jednu větší známku na konci pololetí. Takže to je tak jako taková kostka, největší vývoj u mě nastal právě hodnocení třeba té aktivity, tam jsem tomu pomyslně, možná v očích těch žáků, dával jako velkou váhu – nebylo to mým záměrem, ale právě protože prostě to potom vedlo k úplně jiným efektům, než jsem zamýšlel, tak jsem od toho upustil, abych to takhle jako veřejně říkal, jak kdo byl moc aktivní nebo nebyl a spíš si to opravdu poznamenávám, abych potom věděl sám a měl to evidováno, a zároveň aby se na to ti žáci nekoncentrovali víc, než je nutno, protože to pak ztrácí trochu ten smysl, který to má mít.*

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *No já myslím, že v podstatě nijak, protože jediné teda co, tak to byly nějaké klasifikační, takové ty, ted' mi vypadlo to správné slovo, respektive ty zkoušky pro ty, kteří z důvodu absence nebo prostě nedostatku známek, tak byli klasifikováni až expos, tak tam samozřejmě člověk je nějak vázán. To se mi přihodilo zatím*

jednou tady ta klasifikační zkouška závěrečná, no ale jinak v podstatě tam na naší škole funguje celkem volnost v hodnocení, takže žádná jako týmovost, že by tady fungovala, že všichni jednou podle nějaké společného mustru známkování, to není.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

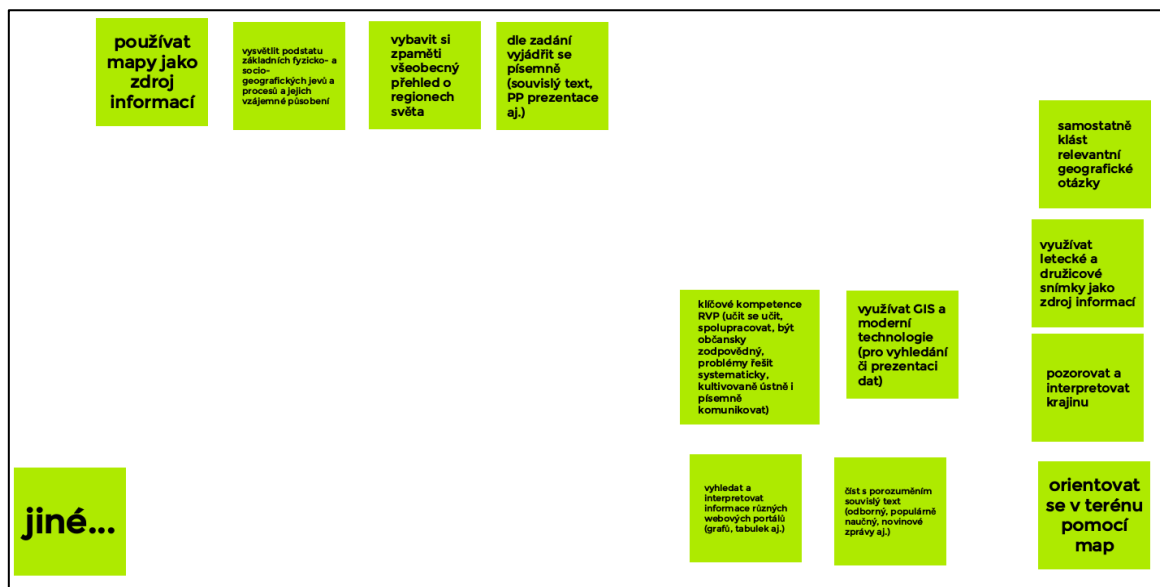
U: Já to se snažím jako aplikovat tak jako lehce právě při hodnocení těch výstupů prezentací, co oni mají a je to něco, co v některých třídách se mi daří lépe, v některých hůř, asi závisí fakt na složení a nastavení těch žáků. Je to výhoda v tom, že ta zpětná vazba by neměla být poskytována, si myslím, pouze ze strany učitele směrem k žákovi – ideální je, pokud je to i naopak a samozřejmě i ve směru teda i ostatních spolužáků vůči tomu konkrétnímu jednomu žákovi, což tohleto je ideální příležitost. Rozvíjí to jednak ty ostatní žáky, aby uměli vyjádřit svůj názor na to, co vidí a slyší, a zároveň i ten žák potom vnímá, že například to nemusí být jenom učitel, který si na něj zasedl v uvozovkách, a proto mu něco vytyká, ale anebo naopak, pokud někdo mu něco nebo ten učitel mu něco pochválí, tak naopak spolužákům, třeba se něco jiného nemusí líbit nebo právě tohle to. Zkrátka a dobře, myslím si, že to otevírá prostor pro diskusi, která v tomto směru, pokud je vedena kultivovanou formou na což se snažím tak jako dbát, protože tam někteří mají tendence potom když tam jsou nějaké animozity třeba i nějakým invektivám, to se občas teda stává na této škole, už tolik ne tohle to je moje druhá škola, co jsem zatím v oboru, ale myslím si, že je to užitečné. Užitečné pro to, aby se všichni obohacovali, a hlavně aby se rozvíjely i jejich kompetence v tomto směru, protože to se jim potom v praxi bude hodit, ať půjdou prakticky kamkoliv.

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: No, tam by chtělo asi jenom říct, že za situace, ono totiž ne každou hodinu ta prezentace probíhá. V jiných jako činnostech to nedělám, takže pokud máme prezentaci, tak bych řekl, že 80-90 % se snažím, občas prostě časově to nevyjde, takže potom bohužel nezbývá, než aby to shrnul učitel, protože už zazvonilo a už nemáme čas. Ale snažím se, aby se ostatní mohli zapojit, takže z tohoto pohledu bych řekl „téměř vždy“, ale je to relativní, jo, vzhledem k tomu, že ne vždycky tu prezentaci máme.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkuje.

Obrázek 9: Seřazené kartičky geografických dovedností (Petr)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) *Tak já to tady nějak roztřídím. Ono je to těžké, úplně třeba když máme „používat mapy jako zdroj informací“, protože to je něco, co se dá hodnotit si myslím pouze nepřímo, jo. Někdo prostě řekne, že to zná nebo nějak si to najde, ale. No, ale v podstatě jo, protože to je nutné, tak.*

T: *Proč zrovna tyto dovednosti známkuje a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?*

U: *No, jedná se o to, že, je to zaprvé buďto dostupný zdroj hodnocení, anebo je to něco, co zná člověk ze své vlastní školní docházky a většinou pokud někdo něco zná a je to něco, co považoval už tehdy za dobré nebo za normální, tak v tom nějak tak pokračuje, takže v podstatě to jsou asi ty hlavní dva důvody. Ověřuju si to určitě formou testů, formou té prezentace no a potom i formou toho zpracovávání toho portfolia, takže, no, to v podstatě asi je všechno. Možná spíš by bylo zajímavější se podívat na ty ostatní, proč třeba je nevyužívám a jedná se hlavně asi o technické nebo časové možnosti. Typicky třeba to „vyhledat, interpretovat informace různých webových portálů“, na což prostě v těch 2 hodinách zeměpisu není čas. V informatice, tam se to dá, protože tam samozřejmě má každý svůj počítač a dá se to. V online výuce by to bylo zase trochu jiné, tam by se to také dalo, u devátáků jsem občas něco takového zkoušel. Občas, to můžu říct, ale to je zase spíš výjimka, ten „číst s porozuměním souvislý text“, to je něco, co jsem dával jako nějaký úkol navíc některým jedincům, kteří třeba měli tendence se příliš mnoho k některým věcem vyjadřovat, aby – v podstatě jako trestný úkol, když to tak řeknu, jo, takže občas i tohle to jsem použil, ale není to standardní. Třeba ty „letecké, družicové snímky“ – je to zajímavá záležitost, ale znova, není tam příliš mnoho času – nebo já tam teda nevnímám třeba v té šesté třídě, kdy se o tady těch věcech bavíme, aby se tomu člověk nějak moc mohl věnovat. Je to už jako vyšší level bych řekl, tak třeba pro seminář ze zeměpisu někde na střední škole nebo na gymnáziu. No a zajímavá otázka je to „samostatně klást relevantní geografické otázky“, to je ideální pro, myslím si, samozřejmě obdivuju kolegy, kteří to jako zvládají, tyhle věci třeba nebo k tomu mají podmínky. Myslím si, že třeba ty geografické otázky relevantní klást je ideální pro nějakou exkurzi, na nějaký výlet, kdy je na to prostor, vidíme to, třeba něco. I ta možnost „pozorovat a interpretovat krajinu“, to se k tomu dost asi váže, tak to si představuju jako ideální pro nějaký výlet, exkurzi, kde tonhle to přesně může nastávat, protože to vidíme před sebou, můžeme si to v uvozovkách ohmatat nebo se na to zaměřit, v té třídě je to takové trochu abstraktnější.*

T: *Zastavme se ještě na chvíli u vyřazených kartiček. Můžete prosím shrnout, z jakého důvodu jste je vyřadil?*

U: *No druhá věc je, že některé z nich člověk nepovažuje za úplně stěžejní pro základní školu, jako třeba „GIS“. Tam je otázka, „moderní technologie“, „prezentace dat“ nebo „prezentace“ obecně, já jsem se snažil v zeměpise oddělovat technickou a obsahovou stránku věci – to znamená tu technickou se snažím, teďka mám teda informatiku s nimi, tak to řeším v rámci informatiky, aby v zeměpise jsme se mohli věnovat tomu obsahu a ne tomu, že někdo prostě má problém třeba s hledáním kláves na počítači, takže tohle to jsem se snažil oddělovat. Zároveň si myslím, i když GIS je skvělá záležitost, tak zase si myslím, že prostě na té základní škole na to moc prostoru není, protože by to bylo na úkor něčeho, co osobně si myslím, že je důležitější. Typicky, myslím si, že atlas je pomůckou, která je zásadní, která je důležitá a do dneška nepřekonaná, byť čím dál tím víc se používají nějaké digitální nástroje, tak pořád, když se podíváte na Zeměpisnou olympiádu, tak povinnou výbavou tam je vždycky atlas, takže, a není to náhodou, myslím si, že je to dobře. Takže upřednostňuju právě používat „mapy jako zdroj informací“ před třeba využíváním toho „gisu“, protože to je vyšší level, to bude používat pár jedinců, ten GIS nebo nějaké další technologie, ale orientovat se v atlase si myslím, že je něco, co se bude každému jednou hodit, protože potom když přejde do toho digitálního prostředí, už tomu bude rozumět.*

T: *Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?*

U: *Teďka mě napadá pouze takový, nevím jestli pro vás užitečný příklad. Používám pro jistý účel, zejména výuku jednoho světadilu, prezentace jistého kolegy, který je Slovák. To znamená, „číst s porozuměním*

souvislý text“ je dovednost, která se bezesporu hodí, byť je to asi míněno trošku jinak, ale vlastně i v cizím jazyce, byť teda já osobně slovenštinu nepovažuji za cizí jazyk, ale přesto je to něco, co si myslím, že je velmi užitečné a tady na tom si ti žáci, tam opravdu jako využívám, pokud máme aspoň trochu času a prostoru a byť ty děti to opravdu četli, jsou to takové krátké úseky, jedna dvě věty vždycky na snímku a myslím si, že to je něco, co se může hodit také v případě třeba, když je nějaké anglické video, to se občas hodí, třeba u tématu Vesmír, tak tam samozřejmě taky. To znamená, to jsou věci, které lze nějakým způsobem hodnotit, ale na druhou stranu těžko se to zjišťuje, protože to by člověk musel obcházet celou třídu a ptát se, co tam slyšeli a nějakým způsobem to zjišťovat. Takže neříkám, že bych to nějak hodnotil, ale zahrnuju to do výuky a myslím si, že nemůžu úplně jako říct, že bych hodnotil to, co tady máte napsáno u těch „klíčových kompetencí z RVP – učit se učit“, byť si myslím, že se velmi dobře pozná, kdo to umí a kdo ne. Protože tam když potom jde do tuhého, tak nebo například to se občas také stávalo, že v případě, že měli žáci, to jsem dělal občas v minulosti, když si měli třeba něco pročíst v učebnici, občas a něco si z toho vypsat a potom na konci hodiny třeba říct, co bylo obsahem, tak s tím někteří měli problém. A evidentní bylo, že je to něco systémového, ne jenom to, že by nedávali prostě tu hodinu pozor a vykašlali se na zadání. Takže neříkám, že bych to úplně standardně nějak pravidelně hodnotil tyhle věci záležitosti, ale nemůžu tak zároveň říct, že bych je nějak nevyužíval, protože ono v podstatě všechno to, co tady máte, tak více či méně člověk použije, ale jenom to třeba nehodnotí a nezahrnuje do známek, které se objevují třeba v žákovské knížce, no. Samozřejmě ty „pozorování, interpretování krajiny“, měl jsem, nebo učil jsem v minulosti předmět Ekologie, tam se to přesně hodilo, dát tam obrázek a například už zeměpis, přesahy do zeměpisu – odkud si myslíte, že je, proč, co tam vidíte na tom obrázku, co to je za krajinu, k čemu je využívána – to se hodí, v případě se to dá, jak jsem říkal, pro nějakou tu exkurzi, no, ale pro tu běžnou výuku, takovou tu celotřídní, protože ta Ekologie, to byl výběrový seminář, tam na to bylo dostatek času, ještě měl i jako dotaci jako běžné hodiny zeměpisu, dvě hodiny týdně, tak tam se to dalo. U těch běžných hodin je to takové, že, já se přiznám, že věčně bojuju s časem, i s ohledem na to, že spousta hodin odpadá, takže, spíš je tyhle záležitosti jsou takové, že člověk tak občas z toho něco zahrne, ale moc to jako nehodnotím, nějak, ani moc plusy ani mínusy, ani prostě známkami no. Výjimečně.

T: Přihlížíte k neznámkováným dovednostem při udělování výsledné známky?

U: No, v případě, že by se jednalo o nějaký významný počin, tak bych k tomu určitě přihlédl. Například někdo, kdo bych řekl, že je prostě flink, ale perfektně se orientuje v terénu pomocí mapy, protože jsme se ztratili a on byl schopen pomocí mraveniště určit, kde je sever a trefili jsme šťastně do tábora těsně před tím, než se spustil liják. Vymyslím si něco teďka, co asi dneska už nenastane, když mají všichni mobily, ale tohleto je záležitost, kterou bych asi zohlednil, ale přiznám se, že se mi to ještě teda nic takového nestalo. Takže zatím ne.

T: A nyní vybrané kartičky seřadte podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete, jaký podíl tvoří ve známce.

U: (sestavování kartiček) No já to řeknu, jak si myslím, že to mám. Ono samozřejmě v praxi, jak to vypadá, kdybyste se zeptala žáků, tak si možná budou myslet něco jiného. Ale snažím se klást důraz na ty mapy, takže to by mělo být určitě číslo jedna. Myslím si, že číslo dvě by měly být tady ty „fyzicko- a socio-geografické procesy“ a pak je otázka, co bude číslo tři, ale asi to bude „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“ a pak „dle zadání vyjádřit se písemně“.

T: Nyní Vás poprosím o okomentování – zejména o okomentování dovednosti, kterou jste umístil na přední příčku – tedy proč Vám přijde nejvíce důležitá, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijde méně důležité.

U: Mapy si myslím že je to, co je základ skoro zeměpisu, protože bez map by nebyl zeměpis, to už bychom se vlastně ocitli úplně mimo obor, a to je to to, co dělá zeměpis zeměpisem. Takže myslím si, že to je klíčová záležitost, už jsem to tady možná i říkal, že bez, nebo respektive ten, kdo se umí orientovat v mapě, tak se potom i v životě si myslím orientuje daleko lépe, protože je to vlastně dovednost, která se hodí a rozšiřuje

to obzory a obecně je to něco, co se člověku hodí za každých okolností. Protože je to něco, s čím je potkává na každém kroku. Ty mapy jsou všude okolo nás, byť si to kolikrát ani neuvědomujeme. Takže vůbec orientace v mapě, orientace v atlasu si myslím, že je neskutečně důležitá, a ne všichni samozřejmě to dokážou tak dobře, jak bych si třeba osobně představoval, myslím teďka o nějakém ideálním devátákovi. Takže nemyslím si, že bych byl nějaký zázračný učitel, pokud jde o výuku používání map, ale snažím se na to apelovat a dávat na to důraz, protože v testech velmi často nechávám i atlas, aby měli možnost si tam něco najít. Protože potom se i ukazuje, že někteří, kteří se to naučili, tak samozřejmě se nemusí, nebo respektive když se někdo nenaučí na test a má k tomu atlas, což v šesté sedmé třídě dělám prakticky u všech testů, tak víceméně má vyhráno, protože když se umí v té mapě orientovat, tak tam drtivou většinu informací najde. Takže to je asi tak to hlavní. Jinými slovy, jsou věci, když si vezmu ten třetí bod třeba, které si myslím, že je dobré, aby každý znal, na druhou stranu nemyslím si, že je nutné, aby někdo věděl, kolik má přesně obyvatel ten který stát, protože to se mění, podobně kolik se vytěžilo barelů ropy tam a tam nebo kdo je prezidentem toho a toho afrického státu, ale spíš vědět nějaké ty obecné trendy, co se děje ve světě, jak se mění třeba vývoj populace, kde jsou nějaké oblasti konfliktů, kde jsou oblasti, kde se vyskytují zemětřesení a podobně. To znamená to je ten všeobecný přehled, tak nějak mít v kostce, co zhruba, jinými slovy představit si prostě ten atlas, jo, představit si, co se tam zhruba tak děje a dosadit si do toho jenom nějaké proměnné, třeba to, že americký prezident se teďka jmenuje tak a tak, to asi by vědět měli třeba, nebo ruský. Ale myslím si, že těch 80 %, kdybych to měl říct, je ta mapa, protože to já si můžu najít a těch 20 %, co já si z té mapy potom pamatuju, případně co musím zjistit, protože to třeba v tom atlase není, ale to už je si myslím ta menší složka. A teďka ten poslední ještě „vyjádřit se písemně“, to je zase otázka, která si myslím, že je dost důležitá proto, že, pokud bychom se bavili o prezentaci, přiznám se, že „souvislý text“ nepoužívám teďka nebo nevzpomínám si, že bych v zeměpise někomu něco takhle ukládal, jako typu slohová práce. Ale ta „prezentace“ je důležitá, protože všechno vlastně už od mých gymnaziálních let se v těch prezentacích odehrávalo. Mnozí učitelé ty prezentace měli, když je nějaký meeting nějaké firmy nebo i teďka přes jakékoliv sdělování informací na dálku, ten PowerPoint se používá, nebo nějaká jeho alternativa, takže si myslím, že to je věc, která je neskutečně užitečná a schopnost se vyjadřovat tímto způsobem patří mezi základní dovednosti. Takže je možné, že to tady mám trošku podceněno, na druhou stranu je to taková univerzální dovednost, kterou ale si myslím, že je dobré procvičovat, protože právě v těch tematických prezentacích si to můžeme prozkoušet a jak se i zjišťovalo, tak nevím, jestli pravidelně takhle v některém ještě jiném předmětu by měli ty prezentace mít, myslím u nás na škole teďka. Takže i z toho ohledu myslím si, že jako nemají, že to mají spíš příležitostně, nebyl jsem se s kolegy tady do té míry, ale považuju to za důležité, protože je to něco univerzálního, takže i třeba pravopis nebo schopnost nějak strukturovat ten text, aby to tam nebylo za prvé zkopírováno a za druhé, aby tam nebyly nějaké sáhodlouhé věty třeba, tak to si myslím, že je věc, která je důležitá a tohle to zahrnuju i do té známky, kterou jim potom dávám z té prezentace.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: No, to by byla dobrá otázka, možná kdybych si to mohl promyslet nebo vám odpovědět po nějaké hodině, protože teďka mě skutečně nic moc nenapadá, pokud jde teda o něco, co by mi tam mělo chybět, ale určitě by se něco asi časem našlo. Nicméně myslím si, že ty první tři, to je takové typické, co bych asi zmínil, že prostě pilíře. Ten čtvrtý by mě možná nenapadnul, ale tím, že to tady máte, tak se mi to okamžitě spojilo s těmi prezentacemi. Já bych obecně ještě řekl, nebo myslím si, že ta schopnost „pozorovat, interpretovat krajinu“ je velmi užitečná, jenom je bohužel na ní málo času a málo možná prostoru k jejímu procvičování na té základní škole, pokud tam není prostě nějaký předmět volitelný, který by se tomu speciálně takhle věnoval, no. To je možná něco, co je hodně ještě hodnotné. Jinak nemyslím si, že by tady bylo něco v té pravé části, kde by jako bylo něco, s čím bych vysloveně nesouhlasil. Je ale pravda, že třeba, jak tam máte ty „klíčové kompetence RVP“, tak takové ty fráze typu být občansky zodpovědný, tak v tom si každý může představit něco jiného, uvedu příklad – roušky dneska, co to vlastně znamená občanská zodpovědnost, znamená to, že je máme nosit všude, vždy, za každých okolností, anebo být zodpovědný vůči svému zdraví a nosit je co nejméně – takže vlastně už jenom tohleto, třeba teď jsem to hodně teda zobecnil, je věc, na které se řada lidí rozchází a nemyslím si, že je úplně jasné, co se tím myslí, takže tady to jedině bych možná trošku rozporoval, ale to není zase věc, na které by to stálo. V podstatě to RVP je hodně obecně

formulováno, aby si tam každý právě potom mohl dosadit, to, co uznává asi za vhodné a v tom ŠVP to potom zrealizovat. Tak asi tolik.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: No v podstatě se budu opakovat, jo, je to totéž, co jsem vám říkal, ten systém je stejný od 6. do 9. třídy, takže testy, prezentace, portfolia, plus nějaké třeba ty mikrovýstupy, když někdo je velmi aktivní, tak nějaký ten plus si poznamenám třeba, jo. Ty prezentace, nejde teda o zpracování celého kraje, ale nějakou zajímavost z toho kraje. Hodnocení je známkou, je to stejné, je to individuální, nejsou to prezentace, které by byly nějak jako skupinové, aby každý prostě byl sám na sebe, protože když je to skupina, tak potom každý jede jinou intenzitou, vždycky se někdo veze a je cílem, aby se uměli postavit sami za sebe, proto ty skupiny nedělám.

T: A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?

U: No místopisné znalosti převážně formou nějaké slepé mapy, to dělám, v deváté určitě, v osmé pravděpodobně kdybych se zamyslel, tak taky mě něco napadne, ale myslím si, že i v osmé třídě tam něco mám. Jinými slovy, prostě když nemají atlas, což občas taky dělám, protože třeba je to něco důležitého u toho Česka zejména, tam si myslím, že by měli to znát trochu detailněji, takže tam je to třeba tak, že ten atlas mají buď omezený čas, anebo vůbec, tak to potom v rámci testu mají prostě bez atlasu, a to je z paměti prostě umět místopis. No a ať už se jedná třeba o dálnice, řeky, města, ta největší, kraje a podobně, pohoří třeba, národní parky, takže to je tady k tomu. Slepé mapy taky využívám, ale opravdu až v té nějaké osmé, deváté třídě. Součástí těch materiálů, které jim dávám do toho portfolia jsou nějaké slepé mapy, které mají vlastně zpracovávat, jsou to ty mapy z toho atlasu, jestli znáte, takové ty tenké atlasy, pro jednotlivé světadíly, mají vždycky ty nějaké práce, což když se jim naskenuje a oni to potom mají zpracovávat, tak kartograficky je to velmi užitečné, byť teda mnozí mají tendenci to odbývat, což pak na té známce projeví. To je vlastně ještě výstup, který sice do toho portfolia patří, ale hodnotím ho zvláště jako klasickou malou známku, ale test, je to něco jako domácí úkol, ale můžou k tomu použít cokoliv, takže není to úplně slepá mapa tak, jak si to asi každý představí, že prostě má z paměti vymyslet, co je co. Tohleto používám až opravdu někdy v té deváté určitě a asi v té osmé třídě.

T: Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?

U: No, pořád stejně, jo. To znamená, kdybych řekl frekvenci, to jsme možná ještě nezminili – tak nejčastěji je asi ten test, ta prezentace – tam z časových důvodů to prostě není možné víc než jednou do pololetí na jednoho žáka. A portfolium nebo obecně ty výstupy, ono tam je možná zajímavé si říct, jako kolik těch výstupů třeba oni mají – cca je to 10 nějakých listů, to znamená, já to čísluju 1-20 většinou za rok, takže zhruba 10 na pololetí a z toho pak je jedna jako velká známka, takže tam je to možná nejčastější a je samozřejmě otázka, pak jak vy si to tam můžete nějak zaškrtnout, jo, protože je to něco, co je hodnoceno sice až na konci, ale ta frekvence, se kterou oni to mají vyplňovat, samozřejmě kdy oni to vyplní, to už je druhá věc, ale tak je vlastně největší. To portfolio má větší váhu, ta prezentace má zhruba jako test, jo, tam je to stejné. Mínusy nebo když je někdo, to ještě taky výjimečně dělám, když někdo prostě tam otravuje, tak se jde vypovídat k tabuli, dostane nějakou známku, obvykle nevalné kvality a odkráčí zpátky, která, teda ta známka většinou nemá nějakou výrazně velkou hodnotu typu test, ale samozřejmě k tomu potom člověk přihlédne. Ústně jinak nezkouším, ale tohleto je vysloveně výjimečná záležitost, vysloveně za trest jak pro mě, tak většinou pro toho žáka.

T: Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebezodpovědně u nás v Česku?

U: *No, tak tam těch možností opravdu moc není, to máte naprostou pravdu. Jako nevzpomínám si, že bych někdy, možná že nějaké jedno školení v minulosti tam bylo, ale rozhodně já jsem se ho neúčastnil teda. Vždycky nám chodí nějaké nabídky od nějakých většinou agentur, ale závisí za prvé na tom, jestli člověk může – většinou tam nebo jsou situace prostě, kdy člověk ví, že nemůže na to školení prostě jít, i kdyby bylo sebelepší. A druhá věc je, jestli vůbec jsou a opravdu si myslím, že jestli byly, tak jedno, dvě za to dobu, co jsem jako v praxi a bohužel ani jednoho jsem se zatím neúčastnil. Musím říct, že by mě to zajímalo, byť jako nemám nějaké velké rozpory, ale zároveň musím říct, že občas i potom, co vlastně ten systém mám promyšlený, tak člověk se dostane třeba na vážky, zejména u toho ústního hodnocení, jak to hodnotit, protože každý ten žák je jiný, máme na škole i několik cizinců, tam samozřejmě je to ještě obtížnější, protože jim je třeba špatně rozumět, i když oni se třeba snaží, takže je to takové dost občas, asi tohleto je to nejnáročnější, v testech jsem neměl nějak problémy hodnotit, pokud jde o ty plusy mínusy, také ne, ty ostatní výstupy víceméně jsou jasné, tam to má člověk dopředu připravené, jaké jsou kritéria a jede podle toho.*

T: *Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *Tak, tam by asi stálo za to zmínit, občas se teda účastním nějakých geografických setkání v rámci Přírodovědecké fakulty, teďka proběhl ten seminář „Aktuální trendy výuky zeměpisu“ na Albertově, takže to je takový výroční seminář, kde velmi často zaznívají nějaká doporučení, případně i v podstatě něco jako mikro-školení na to, co je třeba právě důležité, aktuální, závisí na tématu toho konkrétního řečníka, který přichází s tím, čím se zabývá no a jinak, snažím se odebírat nebo být v obraze z hlediska toho, co se děje – to znamená Geografické rozhledy a sledování dění ve světě. Někaké soustavné sebevzdělávání, vzhledem k tomu, že ještě dostudovávám další obor v rámci Pedagogické fakulty, tak to jako neprobíhá, spíš je to takové příležitostné zjišťování a zůstávání v kontaktu s tím, co člověk sám učí, aby nebyl pozadu. Neznamená to teda, že bych seděl u internetu a sledoval neustále dění, ale snažím se mít prostě nějaký ten obecný přehled, protože si myslím, že ti žáci by to měli mít a na druhou stranu jsem velice rád, když mě pak někdo řekne, třeba že něco už není aktuální v té prezentaci, protože je to známka toho, že dotyčný prostě je v obraze a já pak mám o to snazší práci, že si to můžu opravit a zjistit okamžitě hned. Být samozřejmě není to dobré, pokud by se tohleto dělo moc často, ale na té základní škole většinou jednak protože těch zájemců o ten zeměpis, takových těch hlubokých, tam není tolik a většinou tam nemám nějaká tvrdá data, která by se neustále měnila, takže tolik asi k tomu nějakému vzdělávání, no je spíš takové, co možnosti dovolí a čas.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *No, nenapadá mě nic, jo, co bych jako čekal, že se mě budete ptát a nezaznělo to, že bych byl v tomto zklamán, to ne, takže myslím si, že asi můžete odejít s čistým štítem.*

Rozhovor č. 6 (Marek)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Na Karlovce. Normálně na Karlovce no.*

T: *Jaká je Vaše vystudovaná aprobace?*

U: *Zeměpis. Jenom zeměpis.*

T: Učíte nějaké další předměty? Který z těchto předmětů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.

U: Jo, matiku, fyziku učim. No, nejbliž mi je asi ten zeměpis, no, jo jo, je.

T: Jak dlouho učíte zeměpis?

U: Ted' už asi šestým rokem.

T: Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?

U: No, vzhledem k tomu, že my jsme ted' malá škola a možná to byla jedna z věcí, že to máte pojmenovaný jako základní škola xxx, ale tam já už nepůsobím, ale určitě si spoustu věcí pamatuju. Ale ted' vyloženě tam kde jsem, tak tam máme asi už jenom mě, ty brd'o. Dřív tam byli dva ještě se mnou, ale ted' jsem tam asi už sám na to všechno. Ted' teda učim taky na základce.

T: Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.

U: No, tam je hlavně otázka jakoby na jaký škole vyloženě působí ten daný učitel, protože já jsem v tomhle specifitější, myslim si, že máme úplně jiné podmínky pro jako ne jenom hodnocení, ale i pro výuku a my máme jako poměrně docela důkladně udělanej seznam toho, co hodnotíme. Jak říkám, my jsme hodně specifický, tím pádem možná se budu vymykat jako realitě, ale pro mě jsou důležitý primárně dovednosti. Tím pádem u mě žáci dostávají poměrně docela náročnější testy, ale díky tomu, řekněme takhle, dostávají náročnější testy, ale mohou používat svoje zápisky nebo klidně i Google nebo záleží, co zrovna potřebujou, ale vyloženě ty otázky jsou zaměřeny více dle té Bloomovy taxonomie, tak tam jako vyloženě to jsou náročnější věci na logiku, na myšlení v souvislostech, propojování jako nějakých těch informací, a to já vyloženě hodnotim. Takže jako v tomhle tom případě se to určitě bude vymykat, protože běžně jako se hodnotí primárně vědomosti, což pro mě je důležitá aplikace těch vědomostí. No, a to využívám ať už na práci s mapou, kdy prostě mají hledat třeba souvislosti v rámci map, což je většinou pro tu šestou třídu začínám, ale ta náročnost se zvyšuje až sedm, osm, devět a důležitý jsou pro mě práce s daty, nějaký grafy, tabulky, aby uměli číst a věděli, co je důležitý pro ně. No a ted' přemýšlím, co ještě jako k tomu říct. Tohle je takový to hlavní gro. Pak vyloženě hodnotim, že nehodnotim nutně jakoby správnost, ale když tam mají odůvodnění, který dává smysl, tak to uznávám. Typický jsou úlohy, kdy mají vybrat jedno z pěti a co nezapadá do řady, tak zase tam pro mě důležitý je prostě, pokud to dokážou dobře odůvodnit, já mám namyšleno vždycky, co by to mělo být, ale to dítě třeba to neví a může si vybrat něco jinýho, najde logiku, tak to bude v pořádku. Jak říkám zase, dokážu si představit, ne za plnej počet bodů třeba, ale dokážu si představit, že prostě hodnotim i to, že někdo se nad tou úlohou zamyslel.

T: Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?

U: My máme slovní hodnocení, ale na známky si musíme taky hrát, protože jsme v tomhle systému a já mám absolutní svobodu v tom, jako jak to dělám. My tam máme pravidlo, že 60 % jsou právě dovednosti, vědomosti, 40 % je práce v hodině – nebo ne práce v hodině, ale primárně jako nějak tak, tímhle způsobem. A do těch 60 % jsou, asi vás hlavně zajímá, buď počítáme různý prezentace, skupinový práce, projekty, těch tam máme spoustu, takže tohle jako má vliv potom na to výsledný hodnocení. S tím, že každá práce má určitou váhu, záleží, jako jak moc velká práce to je, to znamená třeba – máme třeba prezentace, který jsou třeba nějaký větší, tak mají potom důležitost větší, no. No a zároveň jako, co se týče nějakých teda testů, tak máme nějaký dva až tři do roka, tři do roka určitě a k tomu maj prostě různě projekty, takže oni jsou hodnoceny ne jenom podle testových, ale podle toho, jak zpracovávají informace. To máme nastavený jako

škola s tím, že ne každé musí nutně jet podle projektů, ale já to tak dělám, takže pro mě jsou – to je možná i dobrý vědět do toho hodnocení – že pracujeme s výsledkami, co oni mají.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

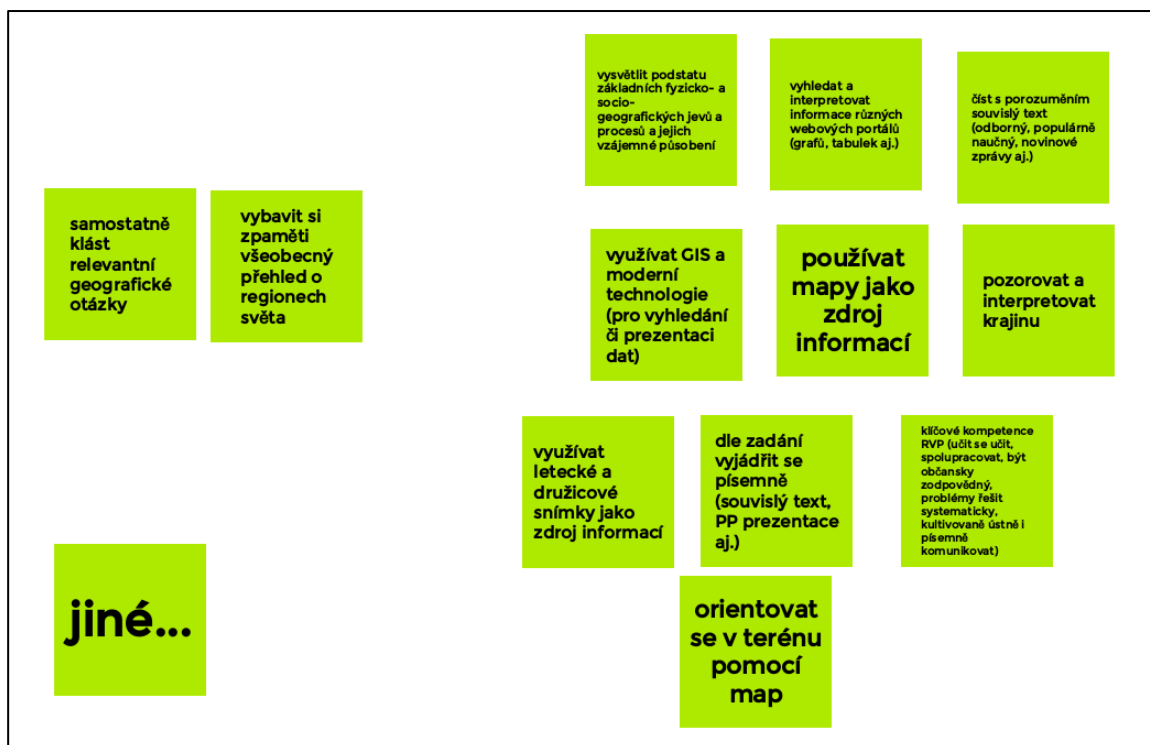
U: No, sebehodnocení, to máme pravidelně, u nás se žáci sebehodnotí na vysvědčení a tím pádem to, co zazní ve vysvědčení, tak je už z části tvořený jima. V šesté třídě je to takové jako začátek, kdy se učíme, v deváté třídě už prostě regulerně tam oni dokážou hodně věcí vymyslet a já většinou, my si sedneme, s každým žákem já si sednu a máme třeba desetiminutovej rozhovor, kde on zhodnotí svoje silný, slabý stránky, a tak nějak jako docela reálně to vidí podobně, jako já a tím pádem jako my už ve škole tohle praktikujeme. Vrstevnícky hodnocení k tomu jsem ještě jako nějak nevyzkoušel, takže tam nemám žádný zkušenosti s tím, nicméně mi to dává smysl, aby to tam taky bylo, protože jako oni se učí prostě právě tu schopnost hodnotit, což je podle mě úplně to nejdůležitější, aby uměli. Nejenom sami sebe zhodnotit, ale i informace kolem nich.

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: No, minimálně s těma žákama jsem v kontaktu pravidelně, a ne vždycky to nazveme jako „hele, teď má prostě nějaký sebehodnotící část hodiny“, ale jednou, dvakrát, no jednou, záleží jak s kým, záleží prostě jakéj druh žáka to je, no. Troufám si říct, že to je minimálně od jedny do tří za půlrok. To znamená, tak nějak jako se pohybuju, že to dítě má možnost se sebehodnotit.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky – resp. slovního hodnocení ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti slovně hodnotíte.

Obrázek 10: Seřazené kartičky geografických dovedností (Marek)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Takže, no, „využívání leteckých a družicových snímků“, tak to využívám primárně když je potřeba naučit pozorovat krajinu, takže tohle určitě hodnotím. Vypadá to, že budu hodnotit skoro všechno. Okay, tady třeba „samostatně klást relevantní geografické otázky“, já tohle mám jakoby, já nechci říct úplně, že bych to hodnotil, protože já to mám spíš jako bonus. Nehodnotím to primárně, ale když třeba někdo je takhle jako schopnej, tak přihlídnou u toho u závěrečného hodnocení. Nevím, já v podstatě hodnotím skoro všechno (smích). No, asi takhle.

T: Proč zrovna tyto dovednosti slovně hodnotíte a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem si tyto dovednosti ověřujete?

U: Na naší škole využíváme studijních plánů a v rámci studijního plánu oni tam mají vždycky nějakou jakoby jednu hlavní otázku a aby mohli na tu otázku odpovědět, tak potřebují mít nějakou znalost, no a v rámci té znalosti oni to mají tak, že já jim dám třeba na třicet minut, dvacet minut, záleží jak co, lekci – to je část, kdy já mluvím, kdy já jim vysvětluju nějaký jev, který v budoucnu budou potřebovat a pak mají různé pracovní listy a jiné druhy úkolů, prostě záleží jako, co zrovna tam mají v plánu a v rámci těch pracovních listů, tak jako se objevují přesně ty věci, který tady jsou zmíněny – tím pádem všechno vlastně hodnotím. A proč – protože mi to přijde důležitý (smích). Asi tak, prostě pokud bychom se měli bavit, co je za mě jako cílem, jako hodin zeměpisu, tak jako tohle jsou přesně tyhle věci. Teda „gisy“ nevyužívám, ale moderní technologie, my máme tu výhodu, že máme malej kolektiv a můžeme využívat iPady, každý dítě má iPad, takže tím pádem technologii máme nonstop prostě v procesí. Takže právě tohle nám ulehčuje hodně tu práci a já můžu vlastně ty moderní technologie využívat pravidelně, děti umí perfektně pracovat potom s prezentacema, takže tak no.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadil?

U: Jak už jsem říkal, pro mě je důležitý, aby se naučili dovednosti, aby uměli znalosti využívat a já si myslím, že žijeme v době informační, kdy není problém najít si informace, a proto jsou pro mě důležité, aby uměli si, když to tak vezmeme, tak jsou tam nějaký ty „klíčové kompetence“, ale já to řeknu spíš, aby se naučili kriticky myslet, to znamená, aby uměli „číst s porozuměním“, aby uměli vyhodnocovat ty informace, které mají, aby je uměli nějakým způsobem interpretovat. Když je naučím tohleto, potom oni dostanou otázku a není problém prostě do 10 vteřin najít odpověď na internetu a zároveň budou mít tuhleto schopnost kriticky myslet, jestli je informace dostatečná a jestli je v pořádku. Proto jako „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“ není pro mě až tak důležitý, protože žijeme v té době, kdy to prostě v dnešní době mají daleko jednodušší, ale chci, aby uměli s tím pracovat. Jak říkám, to „samostatně klást relevantní geografické otázky“, tak to víceméně prostě, jak už jsem řekl, že prostě pro mě je to jenom nějaký bonus, ale nepřihlížím k tomu a je to z důvodu toho, že prostě ne každé je jako dostatečně introvertní na to, aby jako tohleto udělal, tím pádem bych jako trestal někoho za to, že je prostě introvert, a to jako úplně mi není příjemný.

T: Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: Já si myslím, že ty „samostatné otázky“ by mělo být pořád na úrovni bonusu, to znamená hodnotit jenom fakt prostě, pokud to daný dítě má zájem a pak pokud se člověk rozhoduje mezi nějakou známkou, tak prostě třeba přiklonit se k té lepší, protože vidí, že ten daný člověk prostě neuspěl třeba v testu, protože bůh ví, co mu bylo za problém. Důležitý je, aby měl individuální přístup k tomu. A „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, no, toť otázka, no. To je otázka do pranice, věřím tomu, že to je právě taková věc, která je běžná, ale já nevím, no. Jako z mého názoru – nehodnotím to, vim, proč to nehodnotím, tím pádem nejsem jako úplně pro, ale umím si představit, že to učitelé hodnotí.

T: Přihlížíte k nehodnoceným dovednostem při udělování výsledného hodnocení?

U: *Jo, určitě. Určitě to dělám tak. Zároveň jak my máme slovní hodnocení, tak já tam i zahrnu, že prostě během hodin třeba prokázal geografické myšlení, jo, umí přemýšlet v souvislostech, a že třeba „tvoje otázky jsou velmi badavé“ nebo nějaký takový věci tam třeba píšeme, jo, že to v tom hodnocení je napsaný, a i během toho, jak jsme se bavili, že u nás žáci se sebehodnotí, tak i v rámci toho vyloženě tam zazní, jo. Já chci, aby prostě to ty děti ocenily nebo aby viděly, že si toho všímám a že to oceňuji a oni potom jako se toho drží ale jako lépe a mají k tomu daleko lepší vztah. Mimochodem mě ještě napadlo, ještě já to řeším jako bonus, ale díky tomu, že u nás mají tablety, tak při přestávkách to můžou používat, pokud je to prostě něco do školy. No a zrovna na geografii je poměrně dost hezkých aplikací, a i za to jim dávám bonus, když prostě při přestávce třeba si hrajou nějakou hru, která je geografická, typicky by to byl třeba GeoGuessr, a oni si tím jako rozšiřují minimálně nějaký to „pozorování a interpretace krajiny“, kdy přemýšlí nad architekturou, přemýšlí prostě nad tím, co tam roste, snaží se zjišťovat jako, kde jsou a hrozně je to baví a je to jako potom radost vidět, že jako o přestávkách tráví čas nad zeměpisem. Nebo co ještě dobře funguje, tak mít ve třídě mapu, a to je takový jako dobrý shromaždiště, děti se tam prostě postaví a začnou vyhledávat v té mapě, sledovat kde co je a to je úplně bomba potom.*

T: *Jakou pro Vás mají váhu tyto nehodnocené dovednosti oproti těm, které zahrnujete do výsledného hodnocení?*

U: *No, je to vlastně jak říkám, na tý škole prostě ta známka je tvořená prostě 60 na 40, tady když se na to podívám, tak víceméně se vyloženě jedná o tu 60% složku. Jako jestli se ptáte vyloženě na to, jako jestli u mě něco z toho převažuje, tak ne. Snažím se to mít co nejvyrovnanější a zároveň je toho poměrně hodně, tím pádem i to je potom nějaký tlak na mě, abych já vytvořil dostatečně kvalitní materiály, kde si to můžu ověřovat.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu) Znova jenom opakuju, že prostě snažím se mít váhu u všeho nějak stejnou, ale pokusím se to nějak pocitově seřadit.*

T: *Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístil na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.*

U: *Mým cílem je, aby žáci chápali svět, že jako, že všechno spolu nějakým způsobem souvisí a myslím si, že právě jako to, minimálně to „vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů“, je asi to pro mě vůbec nejdůležitější, možná přemýšlím, že bych to měl hodit jako speciálně ještě nahoru a rozhodně je to na první místě, to je takovej můj cíl, aby prostě porozuměli tomu světu kolem nich, což splňuje ta první část. Ta další část vlastně vychází z toho, jakým způsobem je učim a že pro mě je důležitý, aby uměli pracovat se „zdroji informací“, aby uměli číst ty zdroje informací, a to je důležitější pro mě už jenom z principu toho, že prostě ty vědomosti nebo to, co se naučí, tak se pořád řídím tím pravidlem, že většina věcí, který se naučí, zapomenou, ale když je naučím nějaký dovednosti, tak to většinou tam zůstává v té hlavě daleko lépe. To, kde se nachází třeba Fidži a tím pádem, to jsou pro mě ty dvě kartičky nahoře, že prostě je učim dovednosti, který nebudou využívat jenom v zeměpise, ale v podstatě ve svém životě, takže tyhle tři věci – s téma pracuju já úplně nejvíc v hodinách. A „orientovat se v terénu pomocí map“ – zase, spíš narážím na to, že v dnešní době je tolik technologií, že prostě jednoduše si myslím, že tahle ta schopnost je nahrazená GPSkou a už to mám ozkoušený několikrát, když jsme to zkoušeli, třeba jak se orientujou v mapě, ale za pomoci GPSky, tak jako jim to celkem jde a myslím si, že tohle je jako důležitý, a proto to hodnotím to nejmenší nebo nejniž. Mám to sice, v té třídě pro mě je to důležitý rozumět mapě, musí se tam orientovat na tom, ale myslím si, že tuhle dovednost neprohlubuju nějak zvlášť jako i v následujících letech. A je to teda kvůli těm moderním technologiím, který nahrazují mapy. Ale jinak jako můj vlastní názor –*

já mám rád mapy a je obrovská radost chodit někde podle mapy, jako GPSky, to je moc easy, jako nuda. (smích)

T: *Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?*

U: *Mně se líbí, že to je celkem komplexní, že tam cítím úplně, jako, že tam je asi všechno, co tak jako je pro mě důležitý. Možná tam je něco, co tam chybí, akorát si to nemůžu vybavit. Co je pro mě vždycky složitější, tak to jsou nějaký ty „klíčové kompetence“, jako se člověk podívá potom do toho RVPčka, co tam k tomu je napsaný, tak si myslím, že jako některý jsou hrozný sci-fi a prostě ani většina lidí to prostě není schopna jako být takovej člověk, jako je napsaný prostě v RVPčku a je to takový trošku sci-fi, takže se třeba ne vždycky s tím ztotožním, že to je až nereálný, jak by to dítě mělo vypadat v 9. třídě, ale jinak tam vyloženě nemám nic, co by ve mně působilo nějaký zlý emoce nebo tak.*

T: *A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?*

U: *Tak, teď jsme narazili, protože já za těch 6 let jsem úspěšně se vyhýbal Český republice (smích), takže já bohužel teď nedokážu na tuhle otázku odpovědět, protože vždycky jsem dostal šestky, sedmičky a devítky a prostě osmička, kde je typický Česko, tak se mi nezadařilo ještě a teprve tenhle rok budu mít poprvé v životě prostě osmičku, takže. Mně celkově Česká republika jako téma, přemýšlím, pořád si hraju s myšlenkou, jak na to jít a jak jí pojmout tak, aby to bylo zábavný i pro ty děti a já se budu snažit tam hledat nějaký zajímavý otázky. Jak jsem říkal, že my máme studijní plány, tak my máme třeba hlavní otázka je prostě „Kdy přelidníme Zemi?“ – nebo na tuhle otázku třeba si oni odpovídaj a teď tam mají různý práce k tomu a něco takovýho budu chtít řešit jako u Česka, jo, třeba, jedna z otázek, kterou já budu řešit bude třeba „Jak bude vypadat typickéj Čech v roce 2050?“ – tím pádem oni budou využívat znalosti, který maj a budou se snažit přemýšlet prostě nad, nebo budou mít tabulku nějakýho rozvrstvení a jak jako věkovýho, tak samozřejmě i bude tam otázka nějakých etnik, takže na tohle bych se chtěl nějakým způsobem podívat, takže to je jedna z věcí. A vy jste říkala něco s krajema, že to má být. Určitě budu se snažit, to už jsem jednou dělal něco podobnýho, propojit to nějak s turismem, nejspíš, s cestovním turismem, to znamená, že třeba, umim si představit, že třeba každej by dostal nějakej kraj a minimálně, proč bych tam do toho kraje měl jet, což by bylo docela jako krásný nebo udělat to krásně na prezentaci. Studenti by udělali prezentaci, prostě dali by mi nabídku toho, proč jet do toho kraje, něco jako Kudy z nudy nebo tak. Takže tohle by byl jeden z úkolů, kterej bych asi udělal nebo ho spíš udělám, uvidim, zní to celkem dobře, že by to mohli zvládnout a že by to bylo docela dobrý. No a pak je tam otázka řešení nějakých regionálních záležitostí, mě napadá, že bych se podíval prostě, aby nesledovali nutně kraje, ale spíš jako jevy, který se v těch krajích objevujou. Zase aby oni přemýšleli prostorově a tohle je mým cílem, takže já se budu snažit i takhle učit to Česko, že to nebude způsobem „Tak, podívejme se na Prahu a bla bla bla bla, podívejme se na Středočeský kraj“ a tak dále, to úplně nechci, ale chci, aby vnímali nějakou prostorovost, prostorový jevy a zkusit si zase spojit s tím, proč to tak je, proč třeba, já nevím, energetickéj průmysl je třeba v Ústecku a propojit s těžbou a takovýhle věci, takže něco takovýho se budu snažit nebo tímhle způsobem se budu snažit dělat kraje. Ověřování znalostí si musím ještě promyslet, nicméně věřim tomu, že nějakej test tam bude. Bez toho to nejde, zase musíme něco vykazovat a zrovna u tohohle mi to jako dává smysl.*

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Slepý mapy je jedna z věcí, co si chci vyzkoušet, už jsem to teda dělal, ale jeden z velkých problémů tam je jako zjistit míru toho, kdy už je to moc a kdy je to málo a tu míru jsem ještě úplně nenašel, abych řekl pravdu. Zase jsem neměl tolik příležitostí za celou tu dobu, protože já se především zaměřuju na šestky a devítky, nějakým způsobem mi to takhle vychází a tam ten místopis není tak jako. Nicméně místopis dělám v nějaký jednoduchý formě s tím, že pro mě je zase důležitý, aby uměli u toho využít třeba tu mapu, aby si to uměli nějakým způsobem vyhledat, co je zase nějaká vlastnost, která jako je za mě, nebo dovednost, je*

důležitější než to, že se na jeden den naučí prostě několik míst a zapomenou to za během dalších 2 hodin (smích). Asi takhle, takže jako nejsem tak striktní, aby to uměli nazpaměť.

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *No, tak nejčastěji máme – primárně teda jsou testy, pak máme vyloženě ty projekty a pak tam mám prezentace a u starších ročníků se snažím začlenit eseje, úvahy. Ty prezentace můžou být formou třeba i, že si udělají nějaký novinový článek, že třeba to nemusí být nutně prezentace typu že si udělají prezentaci, ale může to být novinový článek, můžou udělat animovaný video, můžou udělat prostě i normální video, pokud to jde. A nechávám to na nich, jako kreativité se meze nekladou. Ústní zkoušení u nás je jenom v případě, že danému člověku to vyhovuje lépe, jsou takový lidi, který prostě se neumí na ten papír vyjádřit tak dobře, jako slovně, ale to je hodně výjimečný, to se téměř vůbec neděje, to se mi stalo fakt minimálně.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?*

U: *To jsou dvě kategorie, já to řeknu, jak to máme u nás a pak to řeknu, jak to vnímám já úplně. Myslím si, že toho není asi moc, ale nemám ten trh jako úplně zkoukej, abych jako dokázal dostatečně soudit a jinak jako my na škole nešťěstí máme menší kolektiv na tý škole, tím pádem jako jsme se sjednotili jako celej druhej stupeň, jakoby jsme se sjednotili na tom, co chceme hodnotit, co hodnotíme, tím pádem žáci přesně vědí co a jak – taky nám to trvalo poměrně hodně dlouhou dobu a v rámci vzdělávání toho hodnocení, tak vim, že jsme tam měli vyloženě i z Finska právě lidi, který nám v tom radili (smích) a tím pádem asi dokazuje to, že prostě v Česku to není asi úplně dostačující, když jsme si museli jako pozvat někoho z Finska, no to je takový zkršený, protože to je žena, která ona jako dělá to hodnocení pro český školy, takže to není jako že jsme měli vyloženě co přiletět jenom kvůli nám. Ale jo, takže jako nějaký hodnocení tady je, možnosti podle mě tady jsou a když to ta škola aktivně vyhledá, tak něco je schopná najít. Ale myslím si, že jako málokterej učitel podle mě jako po tom touží. Když jsou nějaký školení, tak si myslím, že to není zas tak nejoblíbenější téma.*

T: *Účastnil jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měl byste o něj zájem?*

U: *No, zrovna shodou okolností nedávno jsme měli školení, to byly ty Geografický dny, nebo den byl. Minulej tejden to bylo nebo přeminulej tejden? Ty brd'o, nevzpomenu si, kdo ho organizoval, ale byl tam Martin Hanus, kterej to má pod záštitou, vyloženě vim, že nám tam povídala, teď to jméno si nepamatuju, to bych kecal, ale vim, že se věnovala vyloženě tomu hodnocení, ukazovala nám nějaký typy hodnocení, nějak tak, ale možná to bude někde dohledatelný, byl to teď pátek minulej nebo předminulej. Takže vlastně z Karlovky, takže tam to bylo zrovna nedávno. No a pak to já už si jako nepamatuju, ale bylo to před dvěma třema lety, ještě jsem měl jedno dvě školení k tomu taky. Jak říkám, pro nás to bylo velký téma, bylo těžký tam najít prostě cestu, a i díky tomu, že máme slovní hodnocení, tak jako je hodně náročný najít správný termíny, který používat a pak to je docela jako hrozná dřina. No i díky tomu, jak jsem byl teď na tý geografii, tak já si myslím, že právě díky tomu, kolik my jsme už měli času věnovanýho tomu školení v rámci naší školy, tak já jsem se nedozvěděl nic novýho. Už prostě jsme se posunuli jako škola dál. A určitě zájem by mohl být, nicméně si myslím, že už se nedozvím to, co potřebuju nebo to, co potřebujem. Tím pádem my se potřebujem vyvíjet v rámci naší školy, to je pro jako asi to nejdůležitější, no.*

T: *Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *No, jako, musíme se vzdělávat v hodnocení nebo jako je to lepší se vzdělávat, protože si myslím, že nikdy není dobře, když člověk ustrne jenom na jenom místě a nemá otevřený oči a nevyzkouší si něco dalšího. Snažím se vzdělávat tak, že třeba sleduju, jak to mají třeba i v jiných státech, kdy se prostě podívám na*

nějaké způsoby z jiných států, ale vesměs je to jenom práce s literaturou a nějaký internetový stránky, ale jak říkám, prostě i to nějakým způsobem pomáhá.

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *No, já si myslím, že to bylo celkem komplexní, že jako jestli se bavíme vyloženě jenom o tom hodnocení, tak jako mi tam samozřejmě nic neschází. Možná jenom přemýšlím nad tím, co by mě zajímalo, protože nějak jsem to ještě neřešil tuhle otázku, tak jak se tam hodnotí třeba geografický praxe, protože většinou nějaké geografické výjezd má asi snad každá škola a teď jako jestli to hodnotí nějakým jiným způsobem – já to mám v rámci projektů – ale jak třeba to mají na jiných školách, jestli tam mají vyloženě jenom tu orientaci v mapě nebo jakým způsobem to dělají, tak to mě jenom tak napadá mezi ty kartičky, ale tak máte tam to jiné, tím pádem ten problém je vyřešen tímhle způsobem. Takže asi ne, asi mě teď nic nenapadá za nějakou další otázku.*

Rozhovor č. 7 (Filip)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *No na Přírodovědecké fakultě, geografie a matematika, učitelství.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Myslím si, že trošku víc ta matika, co se týče jako vyučování. Na druhou stranu, co se týče jako profesního zaměření, tak rozhodně víc geografie, bych řekl.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *5 let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučovalo zeměpis?*

U: *Tam jsem byl sám.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *No já jsem vlastně na té základní škole hodnotil víceméně jenom samostatné nebo skupinové výstupy těch jednotlivých žáků, což znamená hodnotil jsem vždycky, když vytvořili nějaký projekt, nějakou prezentaci nebo nějakou samostatnou práci a nehodnotil jsem vlastně úroveň znalostí, které si zapamatovali, ale v podstatě jako to, jestli ty informace, které jsme si jako říkali společně, jestli byli schopni nějakým způsobem použít jako vlastně třeba řekněme na zpracování plakátu, na zpracování prezentace nebo něčeho takového. Moje doporučení vychází z tohohle toho, není nutné hodnotit jenom znalosti, rozhodně jako vim, že jsou školy, kde znalosti jsou víc než potřeba, takže tam to nezpochybňuju, ale nezaměřovat se nejen na znalosti, ale i na dovednosti.*

T: Do jaké míry bylo vaše hodnocení ovlivněno pravidly hodnocení na dané škole?

U: No jako vlastně úplně jako hrozně moc, jako vlastně tím, že ale ta škola, jsem na tu školu nastoupil, když vznikala a byl jsem jako, účastnil jsem se všech těch jako jednotlivých schůzek ohledně toho, jak vůbec hodnotit budeme, což znamená já jsem to spoluvytvářel, takže potom přirozeně i jsem se podle toho nějakým způsobem řídil.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

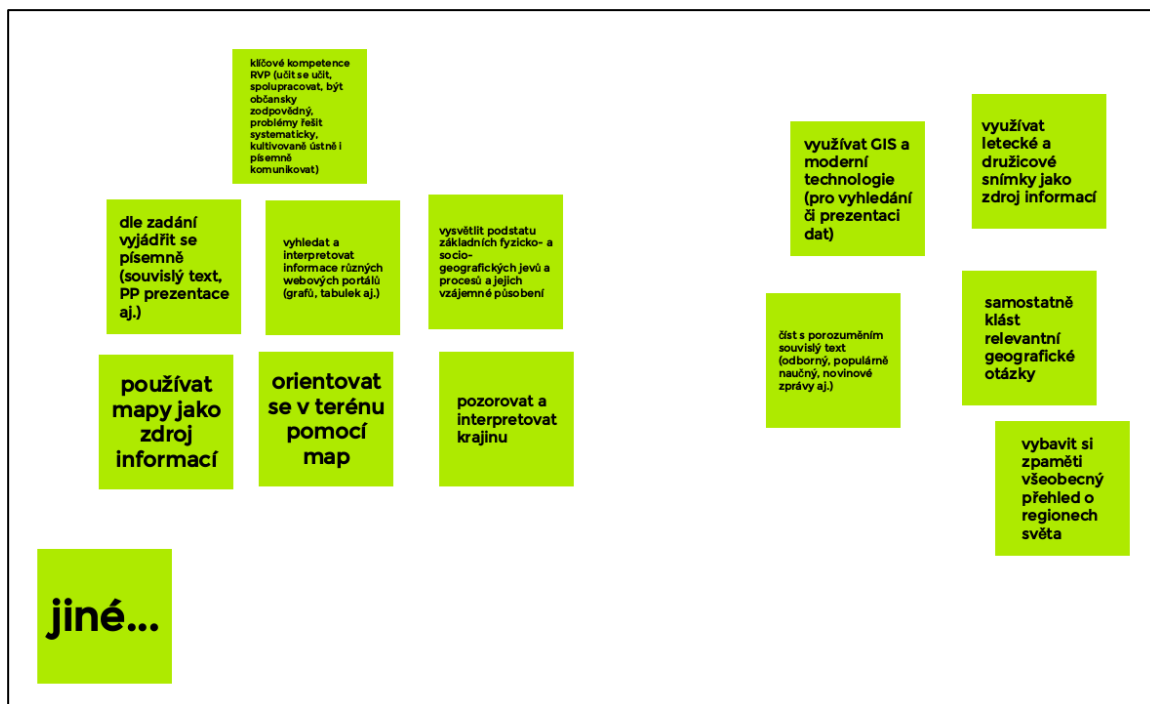
U: Samozřejmě v tom spatřuju velkou výhodu, myslím si, že to je víc než nutné, umět se zhodnotit a umět zhodnotit výkon někoho jiného s tím, že třeba ještě k tomu umět se jako vyjadřovat slušným způsobem a vlastně jako zabývat se nějakou věcnou podstatou těch jednotlivých výstupů. A no, považuju to za hodně nezbytné, myslím si, že by to vlastně mělo být obsaženo u každého výstupu, co někdo dělá, tak by vlastně vždycky, dřív, než to hodnocení řekne vyučující, tak by měla proběhnout hodně jako krátká a věcná diskuze o tom, jakým způsobem tohle to vnímali ostatní. Jednak ten samotný aktér, a jednak posluchači.

T: Jak často jste tyto způsoby hodnocení využíval? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: No já jsem to využíval v podstatě po každém výstupu, když jsme to teda stíhali, když jsem náhodou nezapomněl, tak probíhala jako vlastně ta krátká diskuze o tom, jak se ostatním líbil ten daný výstup, jak se líbil tomu dotýčenému, který ho zpracoval. Rozhodně ale nebyly každou hodinu nějaké výstupy, aby jako to hodnocení nebo sebehodnocení umožnilo. A vždycky na konci pololetí jsem chtěl po každém, aby napsal krátké sebehodnocení, jakým způsobem pracoval celý ten půlrok.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky – resp. slovního hodnocení ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti jste slovně hodnotil.

Obrázek 11: Seřazené kartičky geografických dovedností (Filip)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Tak „letecké a družicové snímky“ dám pryč. „Pozorovat a interpretovat krajinu“, to jsme dělali, ano. „Orientovat se pomocí map“, to jsem po nich chtěl na výletech. Mapy jsme využívali v atlasech. „Samostatně klást relevantní geografické otázky“ je trošku jako, je mi to trošku jako nejasný pojem no, spíš řekněme, že jsme to nedělali. „GIS“, no GIS, to bylo jenom s výběrovou skupinkou, tak já to dám asi taky vedle. No, tak já myslím, že takhle to odpovídá.

T: Proč zrovna tyto dovednosti slovně hodnotíte a jaký nástroj jste k tomu volil? – tedy jakým způsobem jste si tyto dovednosti ověřoval?

U: Tak „pozorovat a interpretovat krajinu“, tam jsem je nechával dělat pohledovou mapu, o které jsme se potom jako bavili, ale nebavil jsem se o tom s jednotlivci, ale když, tak jako s celou skupinou. „Orientovat se v terénu pomocí map“, to když jsme byli na výletech, tak jsem vždycky nechal nějakého jednotlivce, aby jako vedl výpravu nebo aby nás jako vedl no a potom jsem nějakým způsobem jako měl přehled o tom, jak to zvládá no. No, „mapy jako zdroj informací“, v těch jednotlivých prezentacích jsem po nich chtěl, aby když vytvářeli samostatně prezentaci, tak aby tam vždycky měli mapu, která je nějakým způsobem buďto bude aspoň přehledově ukazovat, o které části světa se bavíme nebo bude nějakým způsobem tematická a ukazovat nějakou hodnotu, takže z tohohle hlediska jako potom jsem hodnotil, jestli se to v tom objevilo, případně jak účelně to bylo jako použito. „Vyjádřit se písemně“, to hlavně bylo v rámci těch prezentací a myslím si, že víc než písemně, mě tam potom zajímal i ten ústní projev, případně jsem jim teda zadával samostatné práce, kde měli vytvořit třeba nějaký plakát nebo poster a tam jsem potom hodnotil, jakým způsobem se jim to podařilo – jestli to bylo graficky použitelné a informačně vhodné. Tady ty „klíčové kompetence“, myslím si, že při tom slovním hodnocení tvořily velkou část, protože jako vlastně každé to slovní hodnocení zahrnovalo právě to, jakým způsobem je ten žák schopen spolupracovat ve skupince, jakým způsobem v té hodině reaguje, jestli si umí udržovat pořádek a přehled v tom, co dělá a vlastně jako já bych řekl, že to byl úplný jako základ toho mého hodnocení. „Číst s porozuměním souvislý text“, to zase jako spíš byla taková jako cesta, možná jsem nehodnotil přímo jako konkrétní výstup, jestli dostatečně porozuměli tomu textu, vždycky jsem to bral jako zdroj informací, s kterými jsme potom dál pracovali, to znamená, pokud neporozuměli, tak nemohli dál jako pracovat nebo jsme to museli vysvětlovat, možná to můžu klidně přesunout doprava. „Hledat a interpretovat různé informace z webových zdrojů, portálů“, to jsme dělali běžně, že jsem po nich chtěl, aby, když dělají nějaké ty svoje výstupy, tak aby k tomu získali takového podkladu a potom podle toho, jakým způsobem se jim to podařilo, tak jsem je i hodnotil. No, myslím si, že to je i vlastně tady ty „klíčové kompetence RVP“ – některé z nich vlastně by podle mě do toho spadaly. No a „vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a jejich vzájemné působení“, to jsem u těch výstupů vždycky chtěl, aby nějakým způsobem se to odkazovalo nejen k jako nějaké povrchní znalosti, ale i k těmhle těm, jak to říct, hlubším porozuměním, takže to mě samozřejmě při tom hodnocení zajímalo.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadil?

U: No buďto protože to byly buďto jenom jako cesty k získání informací, které jsem hodnotil až později – vlastně jako že jsem nehodnotil přímo tady „kladení si relevantních geografických otázek“, ale teprve jsem potom řešil, jestli třeba jsme schopni na ty otázky, které společně zazní, najít odpověď nebo ten dotyčný si je schopný najít odpověď. Třeba „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, bylo dáno třeba i typem školy, na které jsem vyučoval, že vlastně tam jako nebyl kladem vůbec důraz na jako encyklopedické znalosti, takže to k tomu jako odkazovalo a potom tady „GIS a moderní technologie“, to byly taky nějaké jako, jak to říct, nedostatky z hlediska vybavení školy a potom případně to byly jako příliš pokročilé dovednosti na to, abych to řešil jako s celou třídou.

T: Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: No já si myslím, že každou věc, která se ve třídě děje by učitel nějakým způsobem hodnotit měl, ale ne nutně známkou, ne nutně jako nějakým sumativním způsobem, ale prostě jako průběžným informováním

těch dotyčných, což znamená tady i když řeknu „číst s porozuměním souvislý text“, tak to znamená, z mého hlediska, že to nezahrnuju do celkového hodnocení, ale znamená to pro mě, že když v té hodině takhle ta činnost probíhá, tak dávám zpětnou vazbu těm, u kterých to zrovna jde, aby četli lépe. Což znamená, myslím si, že i když řekneme tady „zpaměti všeobecný přehled o regionech světa“, tak i tak by, když jako nevědí nějakou podstatnou informaci, tak by ode mě měli dostat zpětnou vazbu, že tohleto považují za tak důležitou informaci, že by to vědět měli. Což znamená, že všechno by to mělo být použitelné, pokud teda k tomu nejsou nějaké objektivní překážky, jako třeba nedostatek počítačů, tak všechno by se to v těch hodinách mělo hodnotit jako aspoň průběžným způsobem.

T: Přihlížel jste k dovednostem, které jste slovně nehodnotil při udělování závěrečného hodnocení?

U: Ano, jo, vždycky jako si myslím, že u toho slovního hodnocení jako jednak teda vyučující má nějaké podklady, jakože ví, co konkrétně ten dotyčný vyrobil, má jako teda z čeho vycházet, tak zároveň u toho vždycky má nějaký jako pocit, se kterým chodí z těch hodin, toho dotyčného žáka zná, takže vlastně ví, jakým způsobem přistupuje obecně ke všem těm hodinám a to se rozhodně v tom hodnocení jako vyskytne, ne třeba jako konkrétně, ale vlastně už jenom volbou těch slov, jak člověk to hodnocení napíše, no.

T: Jakou pro Vás mají váhu tyto dovednosti, které jste nezahrnoval do slovního hodnocení oproti těm, které jste tam zahrnoval?

U: Myslím si, když se na to takhle podívám, tak bych to viděl třeba tak jako 1/4 až 1/5 z toho celku.

T: A nyní vybrané kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.

U: (sestavování diamantu) Tak řekněme, že takhle.

T: Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístil na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.

U: No, nahoru jsem umístil ty „klíčové kompetence“ z toho hlediska, že obecně klíčové kompetence považuju za jako poměrně zdařilý koncept v tom RVP, ačkoliv se k tomu myslím nepřístupuje úplně jako dobře na těch jednotlivých školách. Ono obecně ty klíčové kompetence shrnují tolik jako dovedností, vlastně jako i potom toho rázu, že se ten dotyčný má umět sám učit, že jako nebýt jich, tak vlastně, jako, já nevím, jako že jsou hodně shrnující, jo, když se člověk podívá konkrétně do toho, co v těch kompetencích je, tak v tom je zahrnuto i leccos, z toho, co vlastně tady je potom níž když bychom se podívali na ty „vyhledávání, interpretace zdrojů“ – to všechno je vlastně součástí klíčových kompetencí, stejně tak nějaká „schopnost vyjádřit se písemně“. No, takže to jako považuju za nějakou jako stříšku těch všech ostatních kompetencí. A co se týče těch třech nejnižších, tak ty si myslím, že jsem dal nejniž především z toho důvodu, že jsou jako nejkonkrétnější, že vlastně jako když se podíváme „orientovat se v terénu pomocí map“ – je samozřejmě jako hezká dovednost, důležitá, ale v porovnání s těmi ostatními je vlastně hodně konkrétní. Třeba v porovnání s těmi klíčovými kompetencemi je to prostě jenom dílčí část, kterou já v tom vidím. „Mapa jako zdroj informací“ nepovažuju jako za nedůležitou, naopak si myslím, že to je podstatná věc, ale zase je to hodně konkrétní jako věc no. A to platí i pro tu „pozorování krajiny“.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: No ono tím, že jsou tam ty „klíčové kompetence“, tak si myslím, že to je jako všechny možné soft skills, na které se jako občas zapomíná, tak vlastně tam obsaženy jsou. Což znamená jako, myslím si, že toho je rozhodně dostatek. Se vším tady souhlasím, myslím si, že všechno má své opodstatnění, aby se jako během výuky zeměpisu jako ne jenom hodnotilo, ale rozhodně hlavně objevovalo.

T: *A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak jste hodnotil ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?*

U: *Při výuce Česka jsem tam měl dva takové základní okruhy – jeden z nich byl blízké okolí školy nebo nějakým způsobem jako okolí školy, znát tu krajinu kolem nás, znát nějakým způsobem to místo z hlediska více jako, nebo nějaké problémy základní, které se týkají toho našeho regionu a druhý okruh vlastně byly nějaká aktuální problémová témata, která se Česka týkají – klimatická změna, sucho, voda, Evropská unie – což znamená vlastně jako ne konkrétně chodit po regionech, ale vlastně takhle to vzít pomocí těch asi problémů, no. Byla to většinou forma projektů, jednak oni že něco vytvářeli, a jednak to byla vlastně jako taková společná diskuze, kdy jsme se snažili dobrat nějaké podstaty celého toho problému. Třeba u té Evropské unie jsme prostě zjišťovali, jaké jsou teda naše výhody, jaké jsou nevýhody, jak nás ovlivní Brexit a potom jsem většinou po nich chtěl ještě teda nějaký ten jejich samostatný výstup, který jako na to navazoval a ten jsem opět slovně hodnotil.*

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec jste hodnotil ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Myslím si, že jsem místopis nikdy nikde nehodnotil, snažím se vzpomenout, ale ne, asi ne, no.*

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí jste používal nejčastěji?*

U: *Nejčastěji to byly ty samostatné výstupy, prostě mít od nich nějaké podklady, kde jsem viděl, jakým způsobem jsou schopni samostatně pracovat, zpracovávat informace a dávat je do nějakých souvislostí a výstupů. Zajímaly mě potom jejich osobní prezentace, nějaké prezentace aktuálního dění a jejich konkrétní aktivita v hodinách. Při tom slovním hodnocení to byl jako samozřejmě důležitý podklad – vědět, jak kdo se v těch hodinách chová a pracuje. Myslím, že jsem dal jednu jedinou písemku za těch 5 let.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebezvdělávat u nás v Česku?*

U: *No upřímně řečeno jsem po tom nikdy pořádně nepátral. My jsme to na té škole, kde jsem byl, hodně řešili, snažili jsme se s tím popasovat, protože jsme to rozhodně neměli vymyšlené jako nějak jako skvěle. Prostě spoustu problémů jsme řešili za pochodu. Víím, že nějaká školení jsme jako hledali, někdo i něco nabízel, ale myslím, že jsem se nikdy žádného neúčastnil. Dostali jsme jako různé podklady pro to jako třeba jak psát to slovní hodnocení, ale nikdy jsem se ničeho neúčastnil ani jsem to nevyhledával, to se přiznám. Takže vlastně neumím líp odpovědět, no.*

T: *Měl byste zájem o podobná školení?*

U: *Víte co, já bych měl zájem vždycky o školení, kdybych věděl, že dává smysl (smích). Prostě mám zkušenost s tím, že se člověk na něco přihlásí a vlastně zjistí, že jako stráví spoustu času a těch informací nebo tu hodnotu, co z toho získá, tak je vlastně jako malá. To znamená, kdybych měl záruku, že bude kvalitní lektor, který jako opravdu to bude mít kvalitně zpracované, tak se toho velice rád zúčastním, ale potřebuju mít trošku jako v tomhle tom jistotu, no, aby to nebylo naslepo, no.*

T: *Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *Myslím si, že se aktivně nevzdělávám, teďka teda s tím přechodem na jinou školu zjišťuju, jak funguje jiný systém a vlastně jako je to pro mě teďka asi to hlavní vzdělávání tím, že můžu porovnat to, jak jsme to dělali jako tam a jak to můžu teďka dělat jinak. Což znamená, tohle to je pro mě teďka asi ten hlavní zdroj*

vlastně informací o tom, jak to dělat – propojit svoje dřívější zkušenosti s nějakou praxí tady na nové škole a jinak se asi s tématem hodnocení zrovna nevzdělávám si myslím.

T: *Kdybyste měl porovnat způsoby a formy hodnocení na základní škole a na osmiletém gymnáziu, je to pro Vás změna?*

U: *No hrozně velká. Jako tak obecně i forma výuky je úplně jiná a z toho samozřejmě vychází i forma hodnocení. Na škole, kde jsem byl předtím, se písemky víceméně jako nechtěly dávat nebo neměly dávat, bylo to prostě takové celkové nastavení té školy, že písemky jsou taková jako volba z nouze a že máme hledat především jiné možnosti – což třeba v matematice jsem písemky dával běžně, ale v tom zeměpisu jsem se snažil jako hledat různé možné jiné cesty a tady jako na osmiletém gymnáziu samozřejmě je jasné, že ty písemky vyžadují vlastně všichni, i ty děti, studenti chtějí ty písemky psát, protože je to pro ně nejnámější věc, nejrozumnější a tak. Nicméně rozhodně si myslím, že všechno, co jsem říkal o tom hodnocení, platí i tady. I tady dávám tu průběžnou zpětnou vazbu, i tady, když někdo má aktualitu, tak probíhá hodnocení od třídy, probíhá jeho sebehodnocení, teprve potom to hodnotím já. Stejně tak tady po nich nějaké ty samostatné výstupy chci, zatím teda samozřejmě po měsíci toho moc moc není, ale myslím si, že vlastně v těch základních rysech to jako zůstává.*

Rozhovor č. 8 (Lukáš)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Ano, na Slovensku, Prešovská univerzita.*

T: *Jaká je Vaše vystudovaná aprobace?*

U: *Zeměpis, anglický jazyk, občanská výchova.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Učím všechny tři rád, ale zeměpis mi je nejbližší.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *8 let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Dva.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Já vám to přečtu z těch našich kritérií. Začnu metodami, jo. Je to didaktický test, orientace na mapě – ústně i písemně, pak ústní zkoušení, znalost zeměpisných pojmů, skupinová práce, seminární práce,*

projekty, určité aktuality k tématům, domácí úkoly, pak aktivita v hodině, referáty, případně jsou tam ještě nějaké další metody, ale ty se většinou pojí s tou aktivitou v hodině, který mě jako napadají. Například výborný za mě je metoda webquestu, kdy žáci dostanou projekt a poté já jsem takový ten mentor v tom, že se můžou přes Google Meet například nebo přes Zoom dotazovat, jsou rozděleni do můžou se takhle vlastně jako dotazovat v čase, kdy se oni sejdou, takhle na dálku. Já třeba opravuju testy v práci, a tak různé a věnuji jim ten čas mezi tím, že je mám takhle online puštěný, že není to jenom přímo v té výuce, je to i mimo ten čas výuky. Beru to jako formu konzultací, takže to je ta nepřímá pedagogická činnost. Pak určité nástroje, které využívám, tak nástroje k ověřování také, tak jsou to rozhovor, dotazník, práce s textem. Žáci mají často problém, co takhle v průběhu ty své praxe zjišťuji, že mají problém porozumět textu. Pak sebehodnocení využívám, docela často, většinou v každé hodině, na konci hodiny probíhá nějaká autoevaluace. Já se většinou ptám, co si odnáší z hodiny, co nového se dozvěděli a s tím rovnou většinou teda využívám takový ten rychlý nástroj hlasování rukou, „jak to vnímáš, co sis odnesl“, tak to je takový ten nejrychlejší a pak, nemůžu všech, mám tam třeba 20-35 žáků, všech se dotazovat nelze, většinou vyberu jednoho, druhého, třetího a shrnou mi to, příště někoho dalšího. Pak, co se žáky dělám, je stanovení kritérií pro konkrétní činnosti. Dávám jim i tuto možnost, nedělám to tou formou, že bych jim dal absolutní volnost, přece jenom já zodpovídám za to, co se mají naučit a jakým způsobem, ale to právě jakým způsobem se to naučí, si můžou, o to si můžou říct i oni. A dělával jsem také žákovské portfolio, v posledních letech to už nedělám, myslím, že poslední 2 roky, co učím, tak od toho portfolio jsem upustil, protože není na to ten dostatek času. U nás ve škole se potýkáme s tím problémem, který už bude vyřešen od příštího školního roku, že nebo já jsem se s tím potýkal, od té doby, co jsem nastoupil na tuto školu, tak mají v šestce je dotace časová 2 hodiny, v sedmičce 2 hodiny, ale v osmičce a v devítce jenom jednohodinová zeměpisu týdně a nešlo, nešlo absolutně vůbec stihnout odučit Evropu a Českou republiku v osmičce a v devítce probrat politický zeměpis a humánku, vůbec se to nestíhalo a navíc, jak tam odpadají nějaké hodiny, tak kvůli nějakým akcím nebo je tam nějaký státní svátek a tak, tak to bylo jako úmorný a do toho ještě dělat se žáky jejich portfolio a nějak je v tom instruovat že „Ukaž mi to“ a kontrolovat to, protože určitá kontrola i u toho jejich portfolio musela probíhat, jinak by neudělali nic, tak právě z toho důvodu jsem upustil. Možná se k tomu vrátím. Jak teď bude probíhat ta revize informatiky právě, tak byl jsem u toho s vedením, když se to kombinovalo a uberou se hodiny dějepisu a přidají se zeměpisu.

T: Do jaké míry Vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?

U: Nejenom, protože do toho vstupuje to sebehodnocení žáků a zároveň mám taková vytvořená jako svá kritéria ještě pro hodnocení například, formou pochvaly například, takže je to i formativní hodnocení není to jenom dle klasifikačního řádu, zároveň ještě když se do toho koukám, abych se v tom zorientoval, tak mají možnost získávat postupně jako kdyby malé jedničky za aktivitu, a to jsem si vytvářel já. My máme stanovený ty kritéria jako škola, každá škola je musí mít a poté máme ještě ty vlastní. Z toho, co se mi nejvíce osvědčuje pro ověřování nějakýho i posunu, postupu u žáků, tak je právě to sebehodnocení, protože to dovedou nejlíp zhodnotit oni.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

U: Tak za mě to vede k zodpovědnosti za vlastní výsledky studia, pak k uvědomění si jako toho, jaký je ten jejich posun, jak to sami hodnotí, jak to vidí. Pak další u sebehodnocení je, že ten jejich subjektivní pocit, když my se takhle obecně pak bavíme, jo, nebo oni mi to říkají před celou třídou to sebehodnocení většinou – v karanténě třeba to psali do mailu a tak – ale takhle obecně, když je to před třídou, eventuálně, sorry že tak skáču, jo, jenom že už přemýšlím a vzpomínám si na co všechno, jo, takže třeba dotazník ten si přečtu, ale když to děláme před tou třídou, tak zároveň zjišťuji i to, jak to mají spolužáci, jak se vnímají spolužáci, jak se hodnotí. Občas se stalo, že se někdo i nadhodnotil a pak se dovedl jako kdyby porovnat se spolužákem, který, například když, příklad, jo. Děláme prezentaci a oni po prezentaci mají kritéria a opět na to, jak se mají ohodnotit sami, jak se jim pracovalo, když je to ve skupině, jo, tak jaké role si rozdělili, jak se jim pracovalo ve skupině, aby řekli, kdo byl přínosem v jaké oblasti, a tak a u toho kolikrát právě je to dobrý v tom, že se dovedou vlastně ocenit i sami, jo, že není to jenom „Okay, úkol jsme splnili.“, ale tam

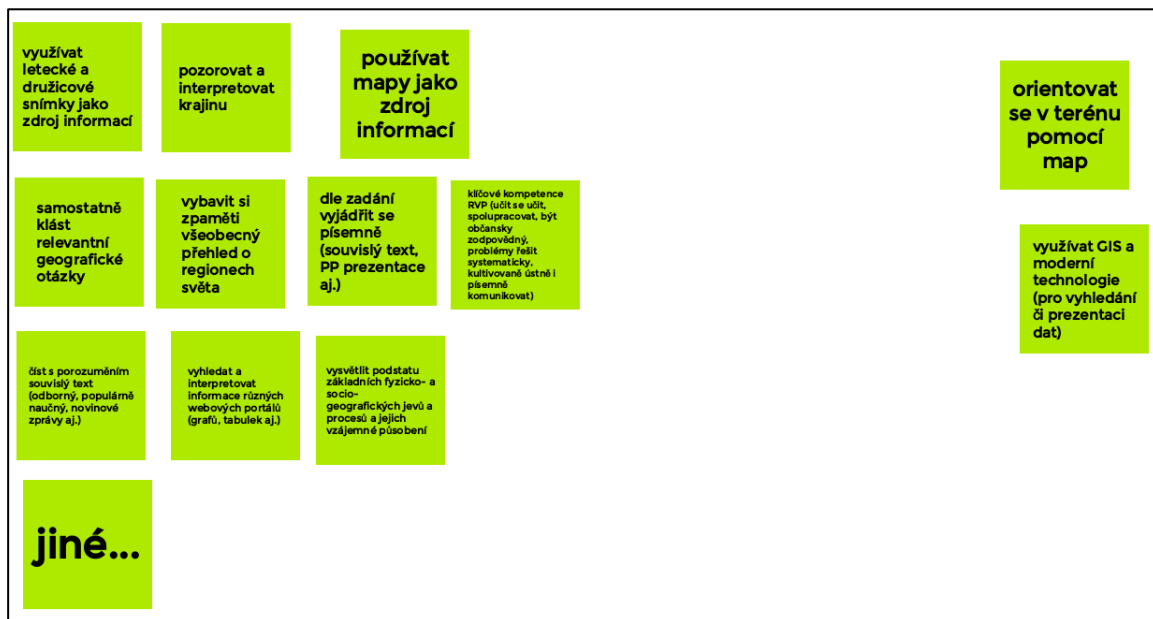
do toho vstupuje ta pocitová stránka vyjádření nebo pochvala, obecně pochvala. Tak, takhle k tomu sebehodnocení asi tak. Vrstevnické – teď se bavíme asi v rámci vrstevnického o spolužácích – za mě, nemám na to přesně stanovený kritéria, jak by se měli hodnotit, co by si měli říkat, tam spolím na nějaký etický chování. Když se stane, že někdo z nich řekne něco nekonstruktivního a opravdu, že je to tak už citově zabarvený do toho negativna, tak nechám ho mluvit a hned poté do toho vstoupím já a řeknu „Je to tvůj názor, můj názor je takový, že to a to, cos vytknul mne se líbilo.“ – ale tak že jako konstruktivně. Když opravdu řeknou něco, kde ta prezentace nebyla vůbec hezky zpracovaná, nebyla dle kritérií, tak samotní žáci, který jí už třeba prezentovali předtím nebo tak, tak se aspoň necítí ukřivdění u toho hodnocení, protože to není jenom mnou hodnoceno, ale takhle si to můžou sdělit a když to takhle sdělí, že se jim něco nelíbilo a je to konstruktivní, tak to nechám ovšem být. Když ale to někdy, ale to se opravdu málokdy stává, že třeba něco proběhlo mezi těma dětma předtím nebo tak a pak si to vrací nějakým takovýmhle způsobem, tak v podstatě jim to smetu. Nechám je mluvit, ale ve finále stejně řeknu k tomu jako to svý.

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: Tak samotný sebehodnocení v tom jejich posunu téměř každou hodinu.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.

Obrázek 12: Seřazené kartičky geografických dovedností (Lukáš)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Tak mám to.

T: Proč zrovna tyto dovednosti známkujete a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

U: Jasně, tyhle, který mám vpravo, že je nemůžu známkovat, tak je to taky proto, že „orientovat se v terénu pomocí map“, nemám k tomu časovou dotaci, abych ty děti někam takhle vzal v průběhu pětácti minut, jsme škola v centru, takže s tím se poji ještě ten, takový to riziko tý dopravy a tak, nedělám to prostě. „Využívání gisů“ – gisy ani nemáme nainstalovaný a já samotný jsem v nich nerad pracoval, takže já bych nebyl dobrým průvodcem pro využívání gisu. A tyto, které známkuju, tak jsou podle mě ty, které rozvíjí výchovně-vzdělávací cíle, a zároveň klíčové kompetence, takovou tu občanskou spoluzodpovědnost,

hodnocení práce skupiny, jednotlivců, pak propojování poznatků nebo jak to mám vyjádřit – jak kdyby propojování dovedností se znalostmi. Myslím právě když koukám tady na „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, tak to mi přijde právě propojování a také „používat mapy jako zdroj informací“, nemyslím jenom mapy v atlase, ale například i Google Maps. Rozvoj, tady ten, „čist s porozuměním souvislý text“ a jakýkoliv, tak také rozvoj, vlastně rozvoj osobnosti. Takže za mě všechny tyhle, které mám vlevo, tak určitým způsobem je rozvíjí v rámci osobnostně-sociálního a výchovně-vzdělávacího procesu, abych to nějak shrnul. Asi bych to rozdělil tak že na stupně, 1, 2, 3, 4, 5 a co k tomu by měli třeba jako umět a jak to ověřuju, můžu to zkusit vyjádřit takto, protože pro mě je to teď vlastně velký pojem, jak je ověřuju, protože každý z nich jinak a třeba i pokaždé jinak. Tak zkusím to tak přes ty stupně, já to mám před sebou, tak já vám to přečtu. Vlastně u toho prvního stupně, takže ta známka jedna – žák ovládá podstatu probraných jevů, zákonů, uvádí k nim konkrétní příklady, umí je využít k samostatnému řešení, chápe souvislosti mezi probíraným učivem v zeměpisu a i těch, který jsme už probrali a zároveň i mezipředmětové vztahy, takže je propojuje i se znalostmi z jiných předmětů, dovede je využívat, prokazuje samostatnost při práci s jakýmkoliv informacemi, je aktivní, samostatně pracuje se zdroji (například atlas, Google Maps) a tak dále a další a pracuje svědomitě a se zájmem, tak takto bych hodnotil třeba ten stupeň jedna. Začnu tak opět ze široka, já se omlouvám, ale já většinou přemýšlím, jdu ze široka pak k tomu užšímu. Tak v rámci hodnocení to mám tak, že ústně zkouším minimálně 2x za pololetí, testy píšeme průběžně během výuky po dokončení tématu, anebo také po dokončení daného světadílu, pokud učím regionálku, orientace na mapě, orientace v rámci zdrojů informačních, pak ústně u mapy, písemně slepé mapy, třeba 3krát, 4krát za pololetí určitě máme slepou mapu, i víc. Skupinovou práci po zadání a zpracování hodnotím, individuální práci v hodině, projekty, referáty – referáty například jim zadávám jednou za pololetí, projekty – ty zadávám tak, že je mají dvakrát za pololetí, ale v rámci projektu, vlastně ten projekt dělám tak, že já dávám zpracovat prezentaci do skupiny a pak skupina zpracuje ještě projekt, ale to je až vlastně poté, třeba 2 týdny, měsíc poté, abych si ověřil, zda to, co do té prezentace použili, tak zda jsou schopni se k tomu rychle vlastně vrátit a znovu si to vybavit, tak takto například na to znovu vybavení. Pak mám za domácí úkoly známky a ty malé jedničky za jakoukoliv aktivitu nebo za domácí úkol a pochvaly.

T: Zastavíme se nyní u vyřazených kartiček, Vy už jste zmínil, z jakého důvodu jste je vyřadil. Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: Hodnotit za mě lze vlastně všechny. Je jenom na tom učiteli, nebo přemýšlím jo, zamyslím se nad tím, ale za mě jo. Za mě lze hodnotit všechno, už jenom skrze toho, že každému žákovi v rámci individuálního přístupu jde něco jiného. Například někdo z těch žáků je opravdu nadaný technicky a třeba to „využívání GIS, moderních technologií“ mu jde, například mu nejde skupinová práce. A tím může zjistit, ne že já mu za to frknu pětku, ale on toho, že mu nejde ta skupinová práce, neumí pracovat ve skupině, tak vlastně se to učí, rozvíjí ty své kompetence. Nebo například i ta „orientace v terénu za pomoci map“ je vlastně část, nevím, geocatchingu a je to skvělá věc, nebo je to může přivést například k tomu, že geocatching by je zajímal. Pro mě v rámci základní školy je fajn hodnotit vlastně cokoliv a do toho vstupuje pak vlastně ta motivace, vlastně převádět tu vnější motivaci na tu vnitřní za pomoci hodnocení a sebehodnocení.

T: A nyní vybrané kartičky seřaďte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.

U: (diamant nesestaven) No, já už jsem nad tímto přemýšlel v průběhu toho, když jsem si se seřazoval, jakože skládal. A musím to vyskládat? Pro mě mají všechny stejnou váhu a pro každého žáka mají jinou váhu. Není to jenom o mně, o tom, jak to mám já a na základě toho, abych to seřazoval, ale na základě toho, že každý žák je individuální osobnost a já mám pocit, že mým úkolem, nebo já to tak v sobě mám, je rozvíjet co nejvíce těch kompetencí, ať si oni z toho v tom najdou to, co je pro ně nejdůležitější do budoucího života. Pro mě, jako pro učitele zeměpisu, je to něco jiného a pro nějaký můj běžný život v rámci třeba, když někde dojíždím autem, anebo když cestuji po světě a tak dále. Někdo z nich třeba bude dělat, nevím, prodavačku a bude využívat pro ně, pro něj nebo pro ni bude nejdůležitější třeba využití mapy, anebo

GPSky, nevím, jenom tak, když si to jako procházím. Pro architekta bude opět něco jiného nejdůležitějšího, takže nevím, mám je na stejný úrovni v rámci i vztahů k žákům.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: Já se podívám do těch našich klíčových kompetencí. Skupinová práce, pokud to můžeme zařadit mezi kompetence, takže rozvoj, tak prostě ta skupinová práce to nazvu.

T: To je možná v rámci těch klíčových kompetencí RVP, na té kartičce – „spolupracovat“.

U: Jo, jo, jo, no jo. Ono jak je to malý, sorry. Mmm, jo, já si to ještě znova čtu totiž. Schopnost propojovat poznatky s praxí, anebo využívat ty, jo, využívat získané poznatky v běžném životě. Ještě nad tím právě přemýšlím, asi opět se vrátím k tomu sebehodnocení – vyjádřit nebo nějakým způsobem popsat svůj pokrok v rámci získaných dovedností nebo znalostí a přetavit je v dovednosti. Takže dal bych tam ještě i ty dovednosti. Schopnost vyjádřit své dovednosti v tom, jak to má v tom běžném životě. Asi je to vše, já si myslím, že kdybych to měl takto před sebou třeba od včerejška, tak byl určitě nad tím přemýšlel víc a přišel bych na mnohem víc. Toto je na takovou první dobrou.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: No, to vám říct nemůžu, protože já regionálku Česka neučím. Nikdy jsem Česko ještě neučil a pokud bych to měl učit, tak se to sám musím naučit.

T: A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?

U: Jo, jo, já jenom se vracím takhle ve vzpomínkách, jo, proto mi dejte chvíli, co všechno jsem s nima vlastně dělal. Tak ty slepé mapy, pak mám, pak využívám, jak se to jmenuje, Online Seterra, to jsou online slepé mapy, pak další mám, vytvářím pro ně pracovní listy a testy online v systému, sorry, musím popřemýšlet, protože tolik je těch, LiveWorkSheets, například v tom. Pak další u místopisu, například jenom jim vysvětluji něco no a vzpomenu u toho nějaký pojem, já nevím něco v Evropě, Mount Everest a rovnou jako ukázu jim to a oni se na to podívají do atlasu, já je za to pochválím, jo třeba „Super, vyhledali jste to.“ Opět, spoustu metod, jenom takhle vám jako hned neshrnu vlastně všechny metody, to jsou teď ty, které mě napadají. Pak u místopisu ještě třeba jim zadám skupinovou práci na vyhledání těch pojmů, že to dělají ve skupině, nebo to dělají ve dvojici, nebo to dělají sami, tak za to hodnotím, o tom se pak bavíme vlastně u toho hodnocení, protože se hodnotí vlastně i sami. Slepá mapa má vyšší váhu u hodnocení například než to sebehodnocení nebo hodnocení od spolužáků, takže mám tam jako kdyby, protože pracujeme v systému Bakaláři a ten má možnost to odstupňovat. No, zatím tohle mě napadá, ale třeba ty WebQuesty, který jim zadávám, WordWall, například. Hodně oblíbený je takový to točení kolečkem, tak já jim tam nafrkám jenom pojmy – například, já nevím, bych jim tam napsal Volha, Rýn, Dunaj, Mohan, Ebro a ať mi to teda, jo, to, co si vyberou, co padne na kolečku třeba, ať mi to přijdou ukázat a je tam pochvala jenom nebo jim řeknu, co by se ještě měli doučit, že sami to vidí, že jim to ještě nejde. Mmm, různě, no.

T: Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?

U: Sebehodnocení, to je v tý každý hodině. Pak hodnocení aktivit, vlastně práce v hodině a teď se nedovedu rozhodnout, co je to další. Záleží od toho, jak, někdy je to hodnocení za domácí úkoly, někdy je to zase, že píšeme test po nějakém probraném učivu. Někdy zase bych tam řekl, že je to takový to opakování, zase někdy je to motivace, protože oni přijdou s něčím. Je to různý, já to mám totiž to tak, že já dávám známku pomalu za všechno, i za takový věci jako jsou například, že mi řekne, například dnes jsem učil o přistání na Měsíci a žák začal mimo toho, protože já jsem dal dobrovolný úkol, měli si promluvit s prarodiči o tom,

anebo s někým z blízkého okolí, se staršíma lidma, o tom, jak oni prožívali, když v televizi vysílali přistání na Měsíci a vlastně připravili si to z třiceti žáků, takhle se bavili s těmi známými nebo s prarodiči, čtyři žáci, ale ti ostatní do toho začali vyprávět jejich nějaké vědomosti, co už o tom ví. Jeden žák mi tam vyprávěl vlastně o tom, jakou rychlostí jezdí Šinkanzen a sice to jako nebylo, nebylo to k tomu tématu, ale viděl jsem ten zájem. A pro mě není důležitý, jako jo, jako já je hodnotím v testech, ve slepých mapách a u ústního zkoušení za to, co mám, co mají umět, ale pak to všechno, co se odehraje v té hodině a zda to je úplně k tomu tématu hodiny nebo není, já dám známku i za to, protože vidím v tom ten jejich zájem. Znamky jsou důležité, ale nemusí, jo jako, mým cílem není, aby mi něco odverklíkovali nebo nějakým způsobem v tom zemáku je nějak stavět do nějakých těch, nebo já abych vytvářel nějaký mantinely, každý se rozvíjí jinak, navíc máme inkluzi, takže. A my máme ve škole poměrně dost, hodně cizinců, dost hodně inkludovaných žáků, k nám i děti jako poradna z Prahy x k nám posílá žáky například, nebo rodiče s tím, že pokud vám to dítě nechce vzít na žádný jiný škole, ani spádový, protože jim raději řeknou „My nemáme místo.“ – tak poradna řekne, jděte na xxx, oni vás vezmou. Takže my to máme tak široký, a jak máme i ty cizince, tak u nich jenom pokrok v tom, že nevím, třeba holka z Ukrajiny nebo z Venezuely, když pochopí nebo si uvědomí vlastně že, co je to pojem, například jezero, v češtině, tak i to je prostě jako super, to je ten její individuální posun. Opravdu u těch dětí je to strašně různý, takže já dávám známku pomalu za všechno, co mi přijde takový, jo, vidím, že se rozvíjí nebo že ho to zajímá, abych je nezadil v tom, že zemák by neměli mít rádi nebo aby, mě jde spíš o to, aby to bylo pro ně blízký předmět a cítili se fajn a pohodově v té hodině a věděli, že cokoliv přinesou do té hodiny, tak ono v rámci zemáku je vlastně pomalu všechno ze života, tam se to nedá přesně jako říct, že tohle sem nepatří. Tak já tak většinou nasbírám za pololetí 60 zámeček.

T: Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebezvzdělávat u nás v Česku?

U: Opět, přemýšlím zeširoka. Myslím si, že možností je dostatek, můj pocit jenom vyjadřuju. Je dostatek buď přes DVPP, anebo u, nebo formou například supervizí, eventuálně intervizí. Pak je možnost zažádat o mentora, myslím mentora, který není zaměstnanec školy, jo, nějakýho externího mentora v rozvoji, který vlastně určitým způsobem funguje jako kouč nebo mentor. Nebo takové to sdílení dobré praxe mezi kolegy, anebo i v rámci nějaké spolupráce s dalšími školami a u toho něco, co se osvědčilo v rámci hodnocení. Další, myslím si, nevím, jak to funguje na jiných školách, protože já jsem učil na třech školách a všude to bylo trochu jiné, v rámci té podpory a obecně podpory, a teď jako bavíme se o tom hodnocení, ale myslím si, že kdybych přišel za vedením v této škole a řekl bych, že mojí slabinou je hodnocení, tak automaticky by mě podpořili způsobem, jaký si vyberu já a eventuálně kdyby viděli, že hodnocení je nějaký obecnější téma pro více učitelů nebo že je to zajímavá, si myslím, že by ho objednali přes DVPP jako další vzdělávání, což se u nás i jako děje, protože většinou máme možnost říct, co bychom potřebovali a máme spoustu možností jak to vlastně jako sdělit. Myslím si, že možností je spousta, které jsou nabízené. Myslím si, že pokud ten učitel učí na škole, která je podporující a rozvíjející jeho samotného, tak i díky tomu má spoustu těch možností, ale jediný, na čem to stojí doopravdy, je ten zájem toho učitele o to sebezvzdělávání další. Konkrétně, já jsem se například nikdy o hodnocení, jako obecně o hodnocení, nezajímal, ale školení jsme k tomu měli, protože právě ve škole u nás vyvstala potřeba stanovení těch kritérií hodnocení od učitelů, a proto já mám před sebou ten papír, který jsem si vytiskl, že nějakým způsobem to máme zakotveno v rámci metodických sdružení i my, jako učitelé, že jsme například učitelé zeměpisu se sešli a vytvořili nějaká ta kritéria, jak by to mělo být a teď co hodnotit, jak hodnotit, jak to hodnotíš ty, co nehodnotíš, co bys mohla hodnotit, co já hodnotím, co ne..

T: Zmiňoval jste, že jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení zúčastnil. Vzpomněl byste si, kdo ho organizoval?

U: Nejsem si úplně, jako vím, že jsem si pamatoval toho lektora jméno, ale nevzpomenu si už na to. Pokud se nemýlím, tak to bylo nějaký školení od Mety. Asi.

T: Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?

U: *No, takhle, reaguju na to, co se děje jako kdyby v té třídě, takže na ty nějaký individuální potřeby možná nebo nějak jako od těch žáků. Sám od sebe si nevyhledávám, nevím, přemýšlím nad tím, a proto se i u toho usmívám, přemýšlím, že jako že bych si vyhledával třeba materiály jak hodnotit, nevím, projekty nebo tak, tak, já mám tu výhodu, nebo, výhodu, asi možná výhodu, že jsem se vlastně dovzdělával trochu v jiných oblastech, jak kdyby – dělám i poradenského pracovníka ve škole a tak, mám koučovací, jako koučink – přípravu na koučink pro učitele, začínající učitele, za sebou a další jo, to aby nevypadalo, že se nějak vychloubám. Tak díky tomu vlastně, ono to tak přišlo jako kdyby samo, nebylo to o tom, že já jsem měl silnou potřebu zjistit, jak mám hodnotit projekty, protože jsem je na začátku nějakým způsobem hodnotil, třeba první dva roky a pak to přišlo ke mně, jako kdyby tak nějak samo. Byl jsem připravován na to, jak pomáhat začínajícím učitelům a tam jsem se najednou dozvěděl, jak hodnotí projekty. Někde jsme měli nějaký to školení na sebehodnocení, myslím, že během studia metodika prevence. Tak různě se to ke mně dostávalo, aniž bych já jako vyloženě věděl, že co v této oblasti jako chci, protože jsem se v ní, nevím, i cítil jako, jakože jsem neměl s hodnocením problém nikdy, protože to hodnocení nebylo jenom na základě známek z testů, slepých map a ústního zkoušení. Tak nějak intuitivně asi, jsem to dělal a pak se ke mně dostalo, jak bych to měl dělat správně, a zároveň to modifikuji na danou třídu, protože nejde v každé třídě to využívat i stejně. Jsou třídy, kde prostě je tolik integrovaných žáků a žáků s poruchami chování a učení, že tam musím volit trochu jiné hodnocení – ubrat z něj, zároveň to doporučuje i poradna a my to musíme dodržet, je to různě no.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *Jo, za mě určitě jo a děkuju, na chvíli jsem se zamyslel vlastně, co dělám, jak to dělám, takže za to jsem rád. A to téma je postavený tak, že je to hodnocení žáků, takže nemám k tomu nic. Mě by právě na druhou stranu, nebo jako mě by zajímalo právě hodně téma a to nevím, zda taky je rozpracováno nějakým způsobem nebo ne – hodnocení učitelů na základě čeho v rámci jejich kompetencí. Ale tak to je úplně mimo, jo.*

Rozhovor č. 9 (Lenka)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Tvoje odpovědi. Nejprve Tě však požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jsi vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Ano, na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a se zaměřením na biologii a geografii.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Ti bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíš více hodin.*

U: *Osobně je mi bližší asi spíš ta biologie.*

T: *Jak dlouho učíš zeměpis?*

U: *5 let. Pátým rokem teď aktuálně, takže 4 a kousek.*

T: *Kolik učitelů na Tvoji škole vyučuje zeměpis?*

U: *Aktuálně dva, včetně mě.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokus se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Určitě bych hodnotila i aktivitu v hodině a potom, já vždycky písemky třeba když se to týká regionální geografie, tak mají část, kdy mají doplnit něco do slepé mapy a potom je písemka, která je hlavně s atlasem, takže je zaměřená na to, i jak umí pracovat s tím atlasem, což mi přijde hodně důležitý, aby právě věděli, jak s tím pracovat, že spousta těch odpovědím tam můžou najít a nemusí si to vlastně pamatovat z hlavy, takže to osobně mně přijde hodně důležitý, a ač třeba vím, že spousta učitelů třeba i s dětma nedělá slepý mapy, tak mně to přijde taky důležitý, aby aspoň trochu tušili, kde co leží – netvrdím prostě úplně všechny státy a hlavní města světa, ale nějakou základní představu o tom, kde co vlastně leží mít, no. Takže asi takhle.*

T: *Do jaké míry Tvoje hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Tvoji škole?*

U: *No, určitě máme dáno, kolik známek musíme mít za pololetí, takže to samozřejmě musím splnit, ale jinak si myslím, že ten klasifikační řád mě v tom jako nijak extrémně nesvazuje, že prostě si hodnotím tak, jak mně to přijde smysluplný, a tak nějak přiměřený, bych asi řekla.*

T: *Jaký je Tvůj názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřuješ v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?*

U: *To sebehodnocení sama sebe určitě, to mi přijde důležitý, a nejen v zeměpisu, ale tak nějak mi přijde, že by to mělo být proloženo všemi předměty. S tím, že na tom asi nejradši pracuju ústně, když mi to řeknou ústně, než že bychom to vypracovávali třeba nějak písemně, a to stejně i třeba při nějaké práci ve skupině, aby mi zhodnotili, jako jak se jim pracovalo v té skupině, nějaké právě sebehodnocení, jako nakolik přispěli té práci v té skupině, jaké jejich chování přispělo k dobrání se tomu cíli i co naopak nefungovalo. A vrstevnické hodnocení musím říct, že až tolik často asi nepoužívám, sem tam se snažím, ale není to určitě nějak často, určitě by to jako mohlo být častěji, tam ještě pro mě mi tam chybí trochu ten jako teoretický background, trochu si to jako načíst, jakými metodami to použít a tak.*

T: *Jak často tyto způsoby hodnocení využíváš? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?*

U: *To vrstevnické hodnocení určitě málo, to si myslím, že může být tak jako jednou za pololetí, bych tak odhadla, možná jednou za školní rok. Vždycky to mám svázaný s nějakou konkrétní aktivitou, jako ke který to třeba použiju a to sebehodnocení – taky, je to vázaný na aktivitu, tak bych řekla, že už to může být třeba jednou, dvakrát měsíčně.*

T: *Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyber z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkuješ.*

Obrázek 13: Seřazené kartičky geografických dovedností (Lenka)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček)

T: Proč zrovna tyto dovednosti známkuješ a jaký nástroj k tomu volíš? – tedy jakým způsobem získáváš známky z těchto dovedností, jak si je ověřuješ?

U: Tak, když to vezmu postupně, tak první bod tady mám „vyhledat a interpretovat informace různých webových portálů (grafů, tabulek aj.)“ – tak to třeba jsem teďko aktuálně přemýšlela, že bych jim třeba i do písemky dala přímo graf demografické revoluce a ať z toho prostě vyčtou nějaké informace. Tím, že už jsme to společně probírali, tak by měli být schopni to z toho nějak okomentovat. Přijde mi to smysluplný, aby s tím uměli pracovat, když ten graf už viděli, tak i zároveň ověření pro mě, že to teda pochopili, jak to funguje, tak to mě napadlo k tomuhle. „Vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, tak říkám, pokud se do toho zahrnuje i nějaká ta regionálka, že mají zapsat do mapy, tak určitě nějaký ten všeobecný přehled tam očekávám, ať už to bude jenom taková základní věc jako vědět, kde je který světadíl o oceán. S tím, že samozřejmě, jak jsem říkala, tak písemky se většinou snažím potom postavit tak, aby hodně otázek odpověděli s pomocí atlasu, že to ani nemusí vědět z paměti, ale samozřejmě sem tam něco je, co z paměti vědět musí, jo, napadá mě typický příklad – musí vědět, co to je monzun, aby byli schopni vysvětlit, jak ovlivňuje zemědělství v Asii, jo. „Dle zadání se vyjádřit písemně“ – ať už „souvislý text“ nebo „prezentace“, to chci po každém ročníku většinou vypracovat nějakou prezentaci, kterou potom přednesou před třídou a je to určitě součástí hodnocení a tam právě děláme i třeba to vrstevnické hodnocení, takže to většinou jednou za ten rok snad v každém ročníku nějak stihneme. Pak jsou tady „klíčové kompetence RVP“, do toho bych právě shrnula to „kultivovaně ústně i písemně komunikovat“, to mi navazuje přesně na ty prezentace. No jinak tady „kompetence učit se učit, spolupracovat“ a tak dále, to asi přímo neznámkuju, no. „Používat mapy jako zdroj informací“, zase, jak už jsem mluvila o tom atlasu, tak vyčíst z toho prostě ty informace, co potřebují, aniž by si to museli pamatovat z hlavy, když v té mapě to můžou vyčíst. „Vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení“, tak na to určitě taky budu mít otázky v písemce. No, takže.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jsi je vyřadila?

U: Že s nimi třeba pracujeme a můžou třeba získat, mě napadá, plus, minus za práci v té hodině, ale není to prostě opravdu známka jako tím číslem. Jo, že určitě jako se spoustou těch věcí, co jsem tady jako četla, tak pracujeme, děláme to, ale není za to prostě přímo známka, no.

T: Měl by podle Tebe, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžeš mi říci konkrétní příklad, jak?

U: *Určitě, ale zase mi nepřijde, že je nutný hodnotit úplně všechno. Jakože nemusíme hodnotit úplně úplně všechno, co ty děti dělají. Tak napadá mě klasická slovní pochvala v té třídě, no jako.*

T: *Přihlížíš k neznámkováným dovednostem při udělování výsledné známky?*

U: *Mně přijde, že část se možná i trochu prolíná s tím vlastně, co známkuju, že by to spolu možná souviselo. Do jisté míry asi ano, ale v omezenější formě než tady u toho (ukázání na známkováné dovednosti), to je asi to důležitější, no.*

T: *Jakou pro Tebe mají váhu tyto neznámkováné dovednosti oproti těm, které známkuješ?*

U: *Mně přijde, že opravdu to spolu hrozně souvisí, že ten žák prostě musí umět se „orientovat v terénu pomocí map“, aby byl schopen toho, co vidím tady (ukázání na známkováné dovednosti), že vlastně to stejně zčásti v té známce zahrnuté bude, no, takže – čtvrtina té známky? Bych tak odhadla.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřad' „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzuješ. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveď ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu)*

T: *Nyní Tě poprosím o okomentování Tvého diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jsi umístila na přední příčku – tedy proč Ti přijdou nejvíce důležité, a které naopak na spodní příčku – tedy proč Ti přijdou méně důležité.*

U: *Tak doufám, že nevdí, že to jsou dvě kategorie (smích), protože tady bych asi úplně nebyla schopná vymyslet, co bude mít tu největší váhu. Přijde mi, že určitě je hrozně důležitý, aby v zeměpise uměli „používat mapu jako zdroj informací“ – to jsem tady komentovala už několikrát, proč si pamatovat něco, když mi ta mapa to může říct, to mi přijde hrozně důležitý, na tom stavím asi hodně. „Vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů“, zase, tam jde o to, že aby to pochopili, aby tomu rozuměli a když tomu budou rozumět, tak to umí vysvětlit a přijde mi to hrozně i svázaný s tím, aby se uměli „ústně i písemně vyjadřovat“ – že pokud tomu rozumí, zase pro ně musí být snazší dát z toho dohromady tu větu, než když tomu nerozumí, no, takže to je zase provázáno s tím a stejně tak „písemně se vyjadřovat a ústně se vyjadřovat“ při těch prezentacích, to mi přijde, že je dovednost pro ně důležitá i do budoucího studia, do budoucího života, takže to bych taky zařadila na tu první úroveň té důležitosti. Co mi přijde trochu méně důležité, ale pořád velmi podstatné je „vyhledávat a interpretovat informace z různých webových portálů“ ať už to budou tabulky nebo grafy – akorát prostě s těmi grafy a tabulkami pracujeme podstatně méně než s mapami, takže mapy jsem zařadila do té první kategorie, grafy a tabulky mi přijdou, že se s tím pracuje třeba víc i v jiných předmětech, kde by to možná bylo postaveno výš. A „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“ – tam jsem trochu váhala, ale jak je taky to slovíčko z paměti, tak v tom vidím prostě hrozně moc věcí, a ne všechno mi přijde tak nutné, aby věděli z paměti, takže proto jsem to zařadila vlastně na tu druhou úroveň.*

T: *Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňuješ, a naopak Ti zdě nějaká dovednost chybí?*

U: *Asi nevidím nic, s čím bych se neztotožňovala a něco navíc mě asi taky nenapadá, takhle když se na to koukám. Pak mě napadá ještě možná takové to jako průřezové téma osobnostní a sociální výchova, tak tam se samozřejmě taky dají jako provázat že jo témata se zeměpisem, takže když tady vidím ty „klíčové kompetence RVP“, tak pravděpodobně by šlo jako se tam nějak zaměřit i na ať už tu environmentální výchovu nebo, jak už jsem zmiňovala, na tu osobnostně-sociální no. Ale to je průřezově tak nějak všemi předměty, no. Takže ne specificky pro zeměpis.*

T: *A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžeš mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíš ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?*

U: *Tak, musím říct, že možná kraje Česka beru hodně obecně, že to neberu tak dopodrobna jako bych si asi vybavila, že jsme dělali na základní škole my. My si společně uděláme určitě nějaký jako úvod k tomu, kde, že jo, který kraj leží a potom vlastně ty žáky rozdělím do nějakých skupinek podle počtu dětí v té třídě, to většinou vyjde, že třeba aspoň dvojice, když ne, tak případně nějaké menší kraje můžou zpracovávat i jednotlivci a vlastně jejich úkolem je ten kraj zpracovat nějak samostatně s využitím různých zdrojů, ať už že využijí učebnici, mají samozřejmě možnost využít i internet a jakékoliv jiné zdroje, co si najdou, jestli mají nějaké knížky, tak určitě taky můžou. A vytáhnout z toho ty nejdůležitější informace s tím, že nejdřív po nich chci, aby úplně opravdu stručně shrnuli nějaká specifika toho kraje třeba z hlediska přírodních podmínek a z hlediska toho hospodářství, jestli je tam třeba něco jako opravdu významného, co bychom opravdu měli vědět, nezabíháme tam do úplně nějakých extrémních podrobností, ale napadá mě třeba, aby prostě věděli, že ve Středočeském kraji je továrna Škodovky, věci tohohle typu. A potom třeba se zaměřit na nějaká místa, která by v tom kraji navštívili, něco prostě zajímavého, co by mohli předat těm spolužákům, no, takže na to si většinou chystají nějaké prezentace. Taky, dělali jsme to několika různými variantami, takže asi nemůžu říct, že bych to dělala vždycky stejně. A bohužel vloni na to nebyl úplně čas, ale v případě, že bych na to čas měla, tak bych ráda i aby vlastně naplánovali třeba nějaký výlet do toho kraje, ve smyslu toho, co by tam jak navštívili, a ne jenom to, ale aby vlastně museli i naplánovat třeba jako dopravu, jak se tam pojede, ubytování, kolik by ten jejich zájezd vlastně stál a tak, takže takhle vlastně bychom probírali kraje Česka. Určitě je známkou hodnocená ta prezentace, opět zase se můžu vrátit tady k těm kartičkám, kdy hodnotíme teda ten ústní projev a potom určitě na to mám v závěru takový opakovací pracovní list, kde vlastně můžou teda pracovat opět i s atlasem a jinak vlastně jsme na to asi přímo jako specificky písemku nepsali teda, musím říct.*

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíš ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Dobře, tak práci s mapou u tabule vůbec nedělám, protože mi to přišlo hrozně jako neefektivní, že ti ostatní, co sedí ve třídě, tak stejně mi přijde, že by nedávali úplně pozor, na toho jednoho u té mapy a zároveň na to stejně tak dobře nevidí. Takže to úplně nedělám. Nicméně nějaké místopisné znalosti po nich určitě chci, ověřuju to potom slepými mapami, a to si myslím, že se zaměřuju opravdu na hodně základní pojmy. Rozhodně úplně jako nezbytný základ pro mě je, aby opravdu věděli, kde je který světadíl a oceán (smích), ač i to se ukazuje občas v deváté třídě, že ne všichni si zvládli osvojit (smích). A potom opravdu to, co považuju za ten úplný základ, no. No my to vlastně máme rozloženo do 7. a 8. ročníku, tu regionální geografii. Tak určitě podrobněji se zaměřujeme na Evropu s Česko a samozřejmě méně podrobněji potom na ty ostatní světadíly, ale určitě si zmiňujeme samozřejmě okolní moře nějaká významná, stejně tak velké poloostrovy, případně ostrovy, určitě po nich chci významná pohoří toho daného světadílu, pokud tam jsou nějaké významné důležité nížiny, tak určitě, napadá mě, no, to bych jmenovala asi spoustu věcí, tak to asi nebudu vyjmenovávat konkrétně. Přemýšlím, co ještě. Asi víc se zaměřujeme takhle možná na tu fyzicko-geografickou sféru, potom z hlediska států zase po nich chci, aby znali takové ty jako známé názvy, o kterých třeba můžou slyšet i v médiích nebo co je opravdu hodně známé. Ale rozhodně po nich nechci všechny státy toho daného světadílu. Dostanou ode mě vždycky slepou mapu a někdy si to zakreslujeme společně při té hodině, někdy dostanou vyloženě vyhrazený čas na to, že si to mají s pomocí atlasu do té mapy doplnit. Protože mi přijde, že i to, že oni sami si to v tom atlase musí najít a přenést si to do svojí mapy, tam má význam. Kolik jim dám pojmů, to hrozně záleží podle toho světadílu – samozřejmě třeba u Afriky hrozně málo, a naopak Asie je prostě obrovská a tam je těch pojmů hodně. Nicméně potom když se opravdu reálně píše písemka, tak je těch pojmů deset třeba.*

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáš nejčastěji?*

U: *Tak z hlediska hodnocení určitě budou samozřejmě nějaké písemky, ať už teda nějaká na tu teorii nebo na tu slepou mapu, to my většinou míváme spojeno dohromady, že to bude součástí té jedné písemky a že teda napíšu něco do slepé mapy bez atlasu a potom druhá část je teda s tím atlasem. Potom určitě nějaké pracovní listy, co děláme v rámci hodin, které dost často i společně kontrolujeme a teprve až potom to*

vybírám a ty ústní prezentace jsou asi takové nejčastější, co bych hodnotila. Ústně u tabule nezkouším, i z hlediska toho, že mi to přijde časově ne úplně efektivní a opět musí člověk, že jo, mít nějak zabavené ty děti okolo, protože mně osobně jako žákovi mi nebylo příjemné, když mě měl poslouchat zbytek třídy a myslím si, že to tak má spoustu dětí a nechci je vystavovat tyhle nepříjemný situaci. Myslím si, že to, že musí ústně odprezentovat nějakou prezentaci, kterou si sami nachystají, že stačí jako ten ústní projev před tou třídou, že už tak jim to přináší jistou míru stresu a nepříjde mi, že by teda bylo potřeba je vystavovat i tomu stresu z hlediska zkoušení jeden na jednoho s tím učitelem. Ale samozřejmě teda chápu, že spoustu lidí by s tím jako nesouhlasilo, nemám nic proti tomu, ale já to takhle nedělám.

T: Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáš možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?

U: Mně přijde, že ty možnosti jsou, zejména teda ale bych řekla v literární podobě, jakože si člověk koupí nějaké knížky, kde si to přečte. Co tam vidím trošku problematičtější je čas na to, si to jako nastudovat, přečíst si to a teda nějak to reálně implementovat do té výuky, jo, s tím asi bojuju nejvíc. Sama prostě tu literaturu nakoupenou mám, ale ať už mi to doma leží třeba rok, tak jsem se k tomu zatím pořád nedostala. Ohledně nějakých školení, tak u nás tady ve škole teďko aktuálně je naplánované školení k formativnímu hodnocení, což je hrozně fajn, ale jsou vybraní jenom určití kolegové, kteří se ho musí účastnit, ostatní můžou, pokud chtějí, tak jako mají tu možnost, se toho tam jít účastnit, ale třeba prostě ne vždy se to termínově hodí, že jo, těm lidem, takže pokud to školení vlastně není povinné pro celý ten učitelský sbor, tak pokud v tu dobu lidé učí i kroužky, tak nemají vlastně možnost se ho zúčastnit, no. Takže to mi přijde trošku nešťastné, a samozřejmě by člověk měl i možnost najít si nějaký kurz sám a sám tam jít, ale tam zase třeba u nás ve škole narážím na problém s tím, že když by to bylo v době výuky, tak ne vždycky to vedení je prostě nakloněno tomu prostě toho člověka uvolnit z jeho výuky, protože by se za něj muselo suplovat, takže to už je vždycky složitější, no.

T: Zmiňovala jsi, že Tvoje škola plánuje školení na formativní hodnocení, víš, kdo ho organizuje?

U: Tak to bohužel nevím, ono vlastně mělo proběhnout už v září formou dvou lekcí, kvůli rodinným důvodům lektorky to bylo vlastně v to září zrušeno a teďko, v tuto středu, má proběhnout teprve ten první termín, takže já osobně to nevím, kterou organizací je to zajišťováno.

T: Absolvovala jsi nějaké školení o hodnocení již někdy dříve?

U: Školení k hodnocení si nevybavím, že bychom měli. Měli jsme školení, ale ne zaměřená na hodnocení.

T: A měla bys o podobný typ školení zájem?

U: Určitě, já bych měla teda bohužel zájem i o to, co bude, ale zrovna tuto středu nemůžu se tam účastnit.

T: Vzděláváš se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáš?

U: Jak jsem zmiňovala, tak já právě mám nakoupené nějaké ty publikace. Kupovala jsem si od EDULABU, nejsem schopná asi říct konkrétního autora, „Zavádění formativního hodnocení“, pokud se nepletu, se ta kniha jmenuje. Tak tu mám koupenou a na tu se samozřejmě chystám, ale jak jsem říkala, toho času není úplně moc a jinak teda musím říct, že spíš se zaměřuju na literaturu z hlediska metod a forem výuky, abych tam zase zapojovala jako něco nového, takže k tomu hodnocení vlastně jenom takhle tuhlectu knížku.

T: Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která Ti v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?

U: Asi mě nic nenapadá.

Rozhovor č. 10 (Markéta)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Ano, absolvovala na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a byl to obor vlastně biologie, geografie se zaměřením na vzdělávání, následně na magistru biologie, geografie – učitelství pro střední školy.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *To je strašně těžká otázka (smích), protože vždycky jsem tíhla spíše k biologii, ale vlastně studium vysoké školy mi otevřelo oči, a když jsem zjistila, co všechno se dá dělat vlastně jako v zeměpise a v geografii, tak tam vidím i takový větší, větší jako do budoucna cíle, který bych mohla jako dosáhnout, takže. Teď je mně možná trošku bližší právě ta geografie.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Od roku 2012, takže, 2019 jsem šla na mateřskou, takže nějakých, no ono tam jsou ty školní roky, asi 8 let si myslím, že jsem vždycky vyplňovala do dotazníků, takže 8 let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *V současné době si myslím, že dva. No, byly jsme tam dvě a pak za mě nastoupil za mateřskou vlastně učitel, takže myslím si, že tam jsou v současnosti dva. Když se tam vrátím, uvidím, jestli tam budou tři nebo dva, nevím, ale jelikož se ten počet žáků neustále zvyšuje, tak možná, že do budoucna budou tři, ale teď dva.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosim, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Tak to hodnocení, to je taková jako otázka sama o sobě a pro sebe, protože to není jenom na zeměpis, že jo, ale i pro všechny předměty. Takže kdybych měla jakoby říct, co by se mi ideálně líbilo, za co by měli učitelé hodnotit, jestli to tak chápu tu otázku, tak určitě by to mělo být jakoby v tom stylu takovýho toho, teď jsme to měli, no, na semináři. Vypadl mi ten termín. (smích) Jak máme formativní hodnocení, normativní hodnocení, že jo a ještě je? Nějak to bylo zaobalený, nevím, nevybavuju si to, tak to vypustíme. Ale líbí se mi prostě, aby, jednoduše řečeno, aby učitel hodnotil ty žáky nejen jakoby za to, jaký jsou jejich jako vědomosti a výsledky v testech, ale i třeba jakých postupně dosahují vlastně úspěchů při řešení nějakých třeba komplikovanějších úloh nebo úkolů. A líbí se mi takový to jako průběžný hodnocení a ve stylu i co právě co bylo, nevím, jestli jste byla na „Aktuálních trendech ve výuce geografie“, jestli jste slyšela o semináři, kterej pravidelně právě je na fakultě. Já jenom, já to možná tady rychle najdu, jestli vydržíte, protože mi to slovo trošku chybí. Jo, teda, to bude možná chvíli trvat. (odmlka) Jo, je to to formativní hodnocení, vidíte to. Jo, takže vlastně teďka v září proběhl na fakultě seminář pro učitele zeměpisu, jmenuje se to „Aktuální trendy ve výuce geografie“ a měla tam příspěvek paní kolegyně o formativním hodnocení a o kritériích, a vlastně to si myslím, že v zeměpisu je prostor právě na to průběžný hodnocení a na třeba hodnocení takových jako výstupů, jako jsou třeba portfolia nebo jako jsou různé, dejme tomu třeba výstupy, který žáci píšou, takže nějaký eseje a tak. Samozřejmě trošku rozdíl je základní*

škola nebo střední škola, ale prostě za mě ideálně, abych to teda shrnula, pardon, tak by měl opravdu učitel hodnotit různé výstupy těch žáků a v různých časovejch horizontech. Jo, to znamená není to jenom o testu, ale je to třeba i o nějaký spolupráci, o nějaký práci na projektu nebo o nějakých jako dovednostech, v kterejch se ten žák posouvá, zejména hodně zmiňovaný jsou mapový dovednosti. A co právě třeba zaznělo na tom semináři, tak často se hodnotí podle třeba počtu chyb nebo známka je za to, že prostě tam žák nasekal nějaký chyby, ale důležitý je i umět ocenit i co naopak udělal dobře. Jo, takže, nevím, jestli jsem Vám správně odpověděla, ale tohleto mě právě dost oslovilo teďka v září a třeba až nastoupím po mateřský, tak by se chtěla na to víc zaměřit, protože jsme zatím hodnotili třeba opravdu jenom, dejme tomu testy nebo mapy, spíš než slepý mapy jsem hodně dělala jako práci s atlasem, že opravdu oni hledali v atlase informace a museli odpovídat na otázky, který měli zadaný a popřípadě pak nějaký třeba projekty, který dělali, ale trochu mně tam právě chybělo takový to průběžný hodnocení a to, aby ten žák sám viděl, že se někam posouvá a na to mě přijdou skvělý třeba ty portfolia, anebo nějaký společný dlouhodobější projekty, či nějaký písemný jako výstupy.

T: Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?

U: No, jako samozřejmě že každé učitel se musí držet klasifikačního řádu školy, nicméně to, jak si nastaví, třeba jak si nastaví právě ty kritéria hodnocení, tak to už záleží na něm, takže dejme tomu možná v testech, že se jede podle nějakýho procentuálního splnění toho testu, ale to jsem si třeba taky nastavovala sama a ty kritéria jsou prostě hodně daný téma učitelama, takže ty jsem si třeba zadávala sama. Ale samozřejmě, že v tom celkovým se musíme držet toho, co nastavila škola.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

U: Jo, tak děkuju za tuhle otázku, to je přesně to, co jsem chtěla nějak nastínit v té první otázce. Vidím v tom velké smysl v tom sebehodnocení i hodnocení vlastně ostatních, protože je to strašně těžký a stejně jako se musej naučit ten zeměpis, tak se musej naučit i tohleto, ale v tom zeměpise si myslím, že je třeba na to prostor, protože tam přeci jenom podněty k těm diskuzím, anebo k nějakým věcem, kterejm těm žákům můžem zadávat, tak je mnohem třeba víc, než někde jinde nebo aspoň já mám takovej pocit.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.

Obrázek 14: Seřazené kartičky geografických dovedností (Markéta)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) *Tak, asi takhle. Na začátku jsem si říkala, že jich tolik není, ale vlastně když jsem se jako zapřemějšlela nad tím třeba, jaká je struktura mých testů, tak opravdu, když tam člověk použije text, použije tam dejme tomu orto-foto nebo něco, tak to už vlastně známkuje to, jak ten žák třeba dejme tomu umí „využívat ty letecký, družicový snímky jako zdroj informací“ nebo „číst s porozuměním“, takže tak.*

T: *Proč zrovna tyto dovednosti známkuje a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?*

U: *Tak, nevím, jak mám začít, aby to bylo nějak srozumitelný pro vás. Dobře, tak dejme tomu, že například, začnem téma testama. Když mám nějaký test na jakýkoliv téma, tak se snažím, aby tam ty otázky byly různorodý, ale aby to, s čím ti žáci pracují bylo různorodý. To znamená, dejme tomu třeba ty letecký snímky, často můžu dávat do testu nebo dávám do testu nebo „mapy jako zdroj informací“ můžou být taky v testový podobě. Ten text, který oni musí s ním pracovat a vlastně na základě toho buď řešit třeba nějaký úkol nebo naopak odpovědět na nějaký otázky a tak. Určitě takový to základní, co tady je úplně v těch prvních řádkách Bloomovy taxonomie, aby oni uměli vlastně vybavit si z paměti nějaký všeobecný přehled, protože to pak potřebují pro další práci s nějakýma věcmi nebo „vysvětlit podstatu základních fyzicko-socio-geografických jevů“ – tak to jsou všechno věci, který si myslím, že třeba vkládám do těch testů, a pak následně je hodnotím. Pak jsou tady takový ty praktičtější, například třeba „orientovat se v terénu pomocí map“ nebo „pozorovat a interpretovat krajinu“. Taky to můžou být třeba takový nějaký krátký zkoušení nebo při nějaký vycházce, kdy mají praktický úkoly, tak to je pak věc, za kterou lze taky hodnotit, jo, takový to právě hlavně v tom terénu. Pak tady bylo „vyhledat, interpretovat informace různých webových portálů“, „vyjádřit se písemně“ – nějaký souvislý text, prezentaci a tady „klíčové kompetence z RVP“ – třeba jako „spolupracovat“ nebo „kultivovaný ústní i písemný projev“ – tak tohleto jsou zase takový ty tři, který si myslím, že hodnotím nebo dostanou z nich známku, když mají prezentovat, může to být nějaký region, může to být nějaký problém, může to být cokoliv, co prostě jim zadám, tak to jsou zase třeba věci, který si myslím, že hodnotím v rámci těch prezentací, proto tam jsem dala i ten, i tu spolupráci nebo i tu komunikaci. A samozřejmě práce s informacema, to je za mě strašně důležitý umět ty zdroje nejen vyhledat, ale i správně kriticky hodnotit, který vlastně zdroj použiju a tak, to si myslím, že je takový i ten proces, když jim něco člověk zadá, tak je to proces, kterým se oni jako učej, nevím jestli úplně za to dostanou jako známku, jo „Tak ty jsi dobře vybral tady zdroj.“, ale potřebují to umět k tomu, třeba aby zpracovali nějakou prezentaci, nějaký svůj výstup, takže vlastně jakoby to hodnocení by se tam dalo zahrnout nebo ta známka, jak jste říkala.*

T: *Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadila?*

U: *Tak co se týká těch „moderních technologií“, tak pro, a zejména třeba „GIS“, tak to jsme na škole nikdy neměli a asi dlouho ještě mít nebudem, protože přeci jenom učim na základní škole a ten GIS je pro nás nebo spíš pro žáky jako dost komplikovaný. Nicméně, myslím si, že takhle ta kartička se brzo bude přesouvat někde tady jakoby doprava, ale určitě ne teďka, protože teď jsem na mateřský, takže se zase vrátím k učení, tak vzhledem i ke změnám v RVP bude jako nutné používat mnohem víc moderní technologie třeba v zeměpise a pak si myslím, že za ně budou i žáci hodnoceni, ale myslím, že to je takový jako v plenkách a že jediný, co z těch moderních technologií jako používali, tak byli jednoduchý vyhledávače jako Mapy.cz, Google a tak, který spíš používali jako zdroj dat, než že by přímo jsem je hodnotila za to, jak používají tu moderní technologii, takže proto je to vlastně vlevo. A ta druhá kartička „samostatně klást relevantní geografické otázky“ – to je věc, kterou vnímám jako strašně důležitou, ale úplně nevím, jestli za to můžu žáky hodnotit, protože vnímám spíš to, že je to chci učit a naučit, než že jim za to budu dávat známky, takže tohle je třeba taková věc, která provází, nebo myslím si, že provázela hodně moji výuku, když jsem ještě teda učila a snažila jsem se je k tomu vést, ale ne nutně, že bych jim za to dávala známku, takže proto jsem to nechala tady vlevo.*

T: *Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?*

U: *Ano, právě proto, je dobře, že jste uvedla na pravou míru i to hodnocení, že myslíte teďka tu známku, protože to je třeba věc, která si myslím, že by mohla být obsažena v nějakém portfoliu žáků, anebo že by mohla být hodnocena třeba ústně, nějakým slovním hodnocením. To neznamená, že ty vpravo ne, jo, samozřejmě, že všechno, co tady je, by mohlo být hodnoceno v portfoliu nebo slovně, ale pro známku, co jsem třeba používala, je opravdu to vpravo, ale to vlevo bych třeba já hodnotila tímhle tím způsobem, ne známkou.*

T: *Přihlížíte k neznámkovaným dovednostem při udělování výsledné známky?*

U: *Hm, dobrá otázka (smích). Vlastně když se nad tím takhle zapřemýšlím, tak ano, já si myslím, že jako známka je jenom jakoby jedna část toho hodnocení, ale když chci žáka hodnotit na vysvědčení, tak často samozřejmě přemejšlim i nad dalšíma věcmi jako třeba i v hodinách pracuje, jestli ty úkoly plní samostatně, jestli dává nějakou nadstavbu – třeba umí „klást ty relevantní otázky“ a pak si říkám jo, že opravdu, i když třeba má průměr nerozhodný, tak tohle to je věc, ke které já pak přihlížím a řeknu si, že mu prostě dám na vysvědčení tu lepší známku, protože je v tomhle tom schopnej, ale třeba neukazuje to na těch výsledcích z těch testů.*

T: *Jakou pro Vás mají váhu tyto neznámkované dovednosti oproti těm, které známkujete?*

U: *Bohužel nemám vypracované žádné systém jakoby jaký maj ty známky váhu, ani v tabulce. Na Bakaláře jsme přešli, až když jsem šla na mateřkou, takže do té doby jsme to všechno dělali v ruce, což je trošku škoda a myslím, že to je třeba věc, na kterou se těším, až zase začnu učit, že si to v těch Bakalářích budu moct nastavit. Ale co se týká pak jako váhu, kterou příkládám těmhle těm dovednostem, nevím, jestli bych to dokázala vyjádřit procenty? Jako určitě to bude třeba nějakých takových 20 % bych řekla? Když se rozhoduju, tak prostě přemejšlim nad tímhle tím a často to tam jako zahrnu no, zvlášť ale když je ta známka prostě nerozhodná, jo. Takže často když má učitel nastavený dobře ty kritéria i v průběhu jako toho roku, kdy ty známky získává, tak se to tam jako odrazí, ne úplně všechno, ale to, co se neodrazí, tak pak prostě na konci toho školního roku lze zúčtovat v tomhle tom rozhodování.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činnostem přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu) Tak, asi takhle. Dva řádky z toho vznikly.*

T: *Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístila na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.*

U: *Tak v té první řádce jsou jakoby nějaký dovednosti nebo možná bych mohla říct nějaký další klíčový kompetence kromě těch, co jsou tam z RVP, který si myslím, že jsou důležitý pro to, abych svoje žáky naučila, a proto bych i chtěla je hodnotit, aby oni věděli, že jsou pro mě důležitý. Úplně první kartičku jsem ta dala „mapy“, protože z těch map se dá vyčíst opravdu hodně a je to jeden ze zdrojů informací, plus další „webový portály – grafy“, který slouží jako zdroje informací, chtěla bych, aby žáci uměli s tím pracovat, chtěla bych je za to hodnotit. Ale zároveň za mě musí umět „vysvětlit i základní podstaty těch jevů, fyzicko-, socio-geografických a jejich působení“. A pak „interpretovat třeba i letecký, družicový snímky“, vnímám to stejný jako, vnímám to jako jeden typ druhu map nebo jako mapových podkladů, proto je to tady vedle těch map, jo. A zároveň aby uměli pak „zpracovávat, číst s porozuměním ty texty“, ať už jako sami je třeba vytvořej nebo někde si je stáhnou. A „spolupracovat“. První řádek asi fakt pro mě takový důležitý věci. To neznamená, že ty v tom druhým řádku nejsou důležitý, ale myslím si, že třeba „vybavit si paměti všeobecněj přehled“ není úplně to nejnütnější, co bych jakoby chtěla, aby ty žáci uměli. Když budou vědět, kde si to najdou a pak ať to správně interpretujou, ale důležitější je pro mě, aby věděli, kde to najít, uměli ten zdroj si jakoby vybrat, vybrat i ty informace z toho a uměli je zpracovat. Nemusej si to nutně prostě vybavit*

zpaměti, rozhodně nechci, aby byli encyklopediema. „Text“ jsem dala taky dolů, protože to neznamena, že by jako nebyl důležitý, ale myslím si, že, já nevím, proč jsem ho vlastně dala dolů. Možná, že ty informace pro mě jsou trošku důležitější než pak ta prezentace, asi. Ne, to je asi blbost. Jsou pro mě taky důležité, možná bych to taky dala nahoru, tady tohle to, asi. Aby uměli prostě „vyjádřit se písemně“, i to psatelství, takhle. No a pak tady mám „orientovat se v terénu pomocí map“, „pozorovat“ – je to nějaká další dovednost, která s tím jako souvisí, taky strašně důležitá, ale když budou umět „používat ty mapy jako zdroj informací“, budou se pak podle mě „orientovat i v terénu“, a stejně tak pak můžou „interpretovat i krajinu“, potom když budou třeba umět nebo znát nějaký ty mediální podklady, „snímky, družice, obrázky“ a tak. Tak asi takhle.

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?

U: No asi je to to „vybavování zpaměti“, to mě tam trošku jako vyskakuje, že vadí mi tam to zpaměti. Prostě „vybavit si zpaměti ten všeobecný přehled“. Ano, sice jsem napsala, že to jakoby hodnotím v testech, ale to vnímám jako že je to strašně jednoduše testovatelný, proto to testují všichni, testuju to i já, možná že bych se na to měla do budoucna jako víc zaměřit, že miň zpaměti a víc umět je učit a hodnotit to, že si to někde najdou. To je pro mě taky taková možná jako do budoucna věc. A co mi tam třeba chybí, trošku mi tady chybí jako geografický myšlení, ono to tady je napsaný v těch geografických otázkách, ale trošku bych tady jako, by se mi líbilo vést žáky ke geografickému myšlení, protože aby uměli vlastně ten problém nebo nějaký ten daný úkol hodnotit z pozice toho geografa, a to je to geografický myšlení, který máme jako unikátní ze všech přírodovědných předmětů a oborů.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Kraje Česka. Tak co se týká těch krajů Česka, tak tam si myslím, že jde právě krásně využít už nějaký předchozí znalosti, dovednosti, který ty žáci se naučili, protože u nás se to vlastně vyučuje v 8. ročníku, na konci 8. ročníku a tam už mají vlastně za sebou všechny ty regiony ze světa i třeba obecný jako sociální geografii, socio-ekonomickou geografii, takový ty základy jenom teda a samozřejmě fyzickou. Takže tam často, kromě klasický testový formy nebo práce právě s atlasem, takový ty, hodně jsem měla oblíbený testy s atlasem, že museli odpovídat na otázky z atlasu nebo právě vymýšlet nějaký úkoly, který byly zadaný při práci s tím atlasem. A tak pak takový to stěžejní, co bylo jejich úkolem, bylo právě připravit si prezentaci na nějaký daný kraj, která měla jasně zadaná kritéria, nechtěla jsem, aby to bylo, že přesně zkopírujou z Wikipedie počet obyvatel a rozlohu kraje, protože to je věc, kterou se nikdo z nás nenaučí, možná ani my, co by vysokoškoláci nebo další, protože nejsme ty chodící encyklopedie. A aby uměli právě prezentovat ten kraj a udělali ho zároveň jakoby zajímavě pro svoje spolužáky, takže třeba i vyměřili reklamy na Českou republiku, reklamy na kraje a navzájem se pak hodnotili. Takže takhle. Prezentaci jsem hodnotila potom známkou a pak už žádný závěrečný test na shrnutí krajů nebyl, bylo to jenom prezentace po skupinkách. Nicméně oni pak, oni měli některý ty otázky jakoby obsažený právě třeba v práci jakoby s mapou, jo, takže to byl jakoby test na kraje. Ale ne jako shrnující, ale spíš právě na práci s informacema, na práci, měli tam nějaký textíky, měli tam nějaký obrázky a mapy, takže. Nevím, jestli to byl jako shrnující, ale prostě test na kraje jakoby měli, ale ne shrnující z těch prezentací třeba.

T: A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?

U: Slepé mapy jsem zadávala, takový ty základní, já nevím, nebo základní, prostě pár slepejch map během té výuky určitě děti dostaly a byly za ně hodnoceny. Mezi to můžou třeba patřit slepá mapa na Českou republiku nebo slepá mapa na nějaký region světa. A další místopisné znalosti, ještě moje oblíbená forma, nevím, jestli bych to nazvala úplně jako slepou mapu takovou tu klasickou, jako právě „vyznačte tohle, vyznačte tohle“, to jsem jako úplně nikdy neměla ráda, spíš slepý mapy u mě často probíhali tak, že měli, dejme tomu, může to být stát, představte si, nebo region, představte si třeba Skandinávii a měli nějaký časovej limit a měli za tenhle ten časovej limit napsat třeba, dejme tomu, aspoň 20 pojmů do Skandinávie.

A mohlo to být cokoliv. Nemuselo to být jako nutně město nebo řeka, ale mohlo to být cokoliv, co je napadlo, třeba i to, že na severu můžou spatřit polární záři. Prostě takovejhle typ slepejch map, jo, což já vnímám trošku jako že by se tam dal zahrnout ten místopis, protože oni se na to měli připravit a jestli se naučili místopisný pojmy nebo jestli se naučili socio-ekonomický nějaký věci nebo zajímavosti, to už bylo na nich, ale částečně se tam vlastně hodnotil i ten místopis a nebyl jakoby vynuceněj, že to nebylo prostě „vyznačte to a to“, protože to chci vědět nebo chci, abyste to věděli a byli jste za to hodnocený.

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení a ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *Určitě asi ta písemná práce, to je první věc, zkoušení a teď nevím, jak bych jakoby, hodnocení nějakýho výstupu žáků, ať už projekt nebo prezentace.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebezvdělávat u nás v Česku?*

U: *No, tak to právě hezky navazujete na to, co jsem říkala, že na fakultě byl seminář z tech Aktuálních trendů, kde byl právě blok o hodnocení a přišlo mi to strašně cenný. A myslím si, že hodně se zaměřujou různý jako organizace často na ty odborný věci, ale teď tam nově pronikaj právě i tyhle ty didaktický věci nebo třeba ať už je to hodnocení nebo ať už je to třeba práce i s téma moderníma technologiema, kterou budem potřebovat, takže si myslím, že tam toho je čím dál tím víc a je to dobře a je to potřeba, aby se učitel jako vzdělával v téhle těch různějch věcech průběžně a aby si na to našel čas a aby hlavně mu dali čas ty nadřizený, protože není to jenom jako o tom vystudovat vysokou školu učitele, prostě ty nový věci přicházej a ty nápady, který můžu získat do té výuky, tak jsou jako neuvěřitelně důležitý a jako dává mi to hodně se účastnit takovejhle seminářů, třeba jako na fakultě těch Aktuálních trendů nebo i jiných.*

T: *Účastnila jste se nějakého dalšího školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měla byste o něj zájem?*

U: *Oni to jsou dva od fakulty, jedny byly tyhle ty „Aktuální trendy ve výuce zeměpisu“ a pak byl ještě seminář pro učitele přírodovědných předmětů, to šlo zase spíš jakoby od biologie. Tak to byly tyhle ty dva a tam bylo taky hodnocení. A pak ještě v projektu SYPO jsou různý právě webináře, který jsou taky zaměřený na hodnocení nebo, no na tohle to. O další zájem určitě mám, mně přijde, že v tom mám ještě jakoby mezery a vim, že je tam prostor pro zlepšování, takže ano, měla bych zájem.*

T: *Vzděláváte se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *Ještě třeba i v metodických příručkách, třeba pan doktor Hanus napsal Mapový dovednosti, tak to je taky vlastně o tom, jak správně hodnotit mapový dovednosti a jak s nima pracovat, tak to je třeba jedna příručka, která je jako nesmírně zajímavá pro mě, a ještě si ji chci prostudovat. A, no asi v těch metodických příručkách a v těch webinářích, který jsem tady zmiňovala nebo seminářích.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *Teď mě nic nenapadá, myslím, že jste to měla hezky připravený a jsem zvědavá, co z toho vyleze, takže si to pak ráda přečtu.*

Rozhovor č. 11 (Ondřej)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Ano, mám vystudovanou Pedagogickou fakultu v Liberci, a právě obor geografie, tělesná výchova.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Tak dřív to byl asi tělocvik, protože jsem byl spíš jako sportovec, ale postupem času i jak jsem dřív učil na gymnáziu, tak mi asi začal být bližší i ten zeměpis, ale nemám to jako vyvážený, že by ten převažoval nebo ten. Vysloveně.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *11 let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Tak tady na základní škole jsme momentálně 3, teď přišel nový kolega, takže teď jsme tři.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Tak já samozřejmě hodnotím i jaký maj jakoby takovej obecněj přehled, jo, že to není opravdu jenom o ty naučený látce, ale že jsou schopni se prostě třeba i orientovat v tom atlase, že jsou schopni najít vhodnou mapu a využít ji pro ten úkol, co potřebují. Já se snažím hodně třeba pracovat i s těmi atlasy právě, aby, že jim zadávám vysloveně úkoly tak, aby hledali vhodné mapy, jo. Takže není to, jestli najdou úplně to správný řešení na konec toho úkolu, ale že jsou schopni třeba vybrat tu vhodnou mapu na to, jo. Že to není úplně ten konečnej výsledek, jestli ano, odpověděli na tu otázku úplně správně nebo ne, ale jestli jsou schopni i najít to vhodné pro to řešení.*

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *Já jsem si musel zvykat, protože na gymnáziu, co jsem dřív učil, tak tam jsme měli slovní hodnocení a bodové hodnocení, desetistupňové, takže já jsem pak, když jsem přešel sem na základní školu, tak jsem musel přejít na to klasické vlastně jedna až pět, známkování, takže to bylo trošku komplikovanější, ale do jisté míry jsem si udělal takovej svůj jakoby, takovou svojí stupnici, kterou jsem dokázal nakonec jakoby převést z toho bodového hodnocení i na ty známky, ale ne vždycky mi to úplně asi vyhovuje, no. Že přeci jenom jak jsem měl to slovní hodnocení, tak přeci jenom jsem si říkal, že to slovní hodnocení má takový jako větší význam, že člověk může jako opravdu konkrétněji říct, co tam je špatně, než jakoby ta známka vypovídá úplně, no.*

T: *Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?*

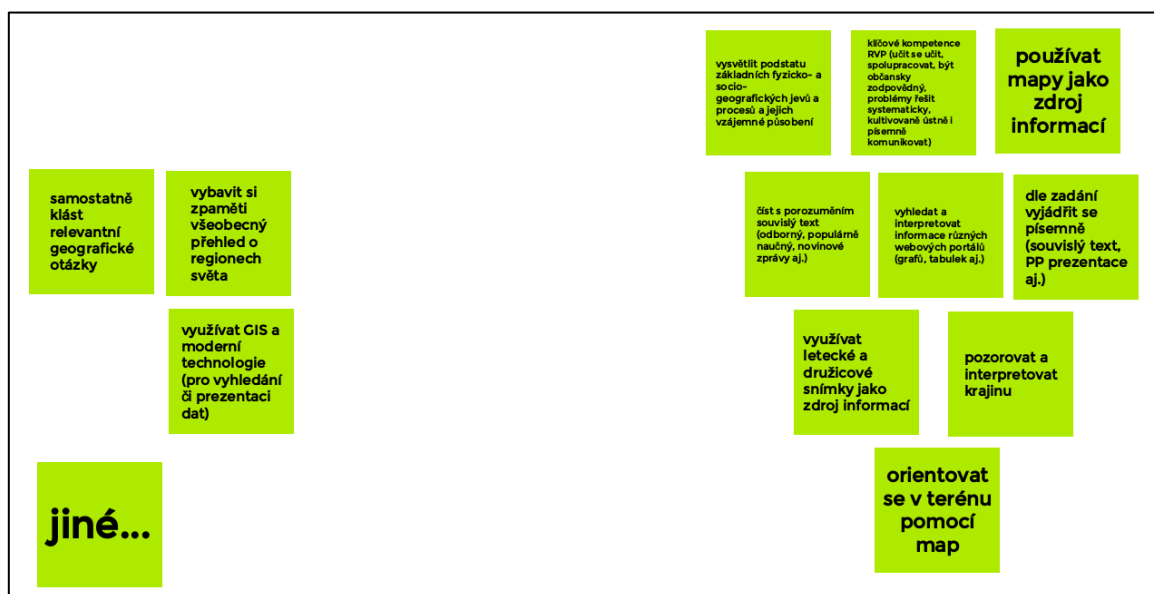
U: *Určitě, určitě. Já jsem asi zastávce i tohohle, aby ty žáci se uměli hodnotit, trochu, trochu uměli hodnotit aspoň tu svoji práci, ale myslím si, že to je takovej jakoby běh na dlouhou trať, protože je potřeba asi s těmi žáky pracovat jakoby dlouhodobě, že to nejde prostě „Tedka se hodnotíte.“, jo, že nějakým způsobem, nějaký jakoby takový průběžný hodnocení i mezi sebou prostě jim dávat, něco opravdu jednoduchýho, jestli se to třeba i povedlo, nepovedlo, tak ale postupně, no. Ale pak tam asi závisí i na tom, aby třeba ten člověk s tou třídou jel třeba opravdu na tý základně třeba ty 4 roky. Že pokud je má v šestce a pak je má třeba až v osmičce, že se ty učitelé prostřídají, tak to není úplně ideální, no. Je to těžký, protože já jsem neměl vlastně žádnou třídu jakoby celý třeba 4 roky, ale snažím se tam prostě jakoby zadat aspoň nějak jednoduše jako jestli jsou schopný tu práci tedka hodnotit, jestli to bylo aspoň jednoduchý nebo co jim přišlo složitý, takovýma jednoduše otázkama jakoby navodit jako, aby si sami zkusili říct, co pro ně bylo problematické, co ne, co naopak bylo jednoduché, no. Jako snažím se to třeba při práci s těmi pracovními listy, co připravuju, tak z nich trochu aspoň takhle dostat, co pro ně bylo prostě problém nebo ne.*

T: *Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?*

U: *No každou hodinu určitě ne, každou hodinu určitě ne. Snažím se vždycky aspoň, když probírám nějaký celek tedka tematickej, tak, dejme tomu mi to vydá na ten měsíc, tak v tom měsíci aspoň dvakrát, abysme, když pracujem s nějakým pracovním listem, abychom takhle se zkusili nějakým způsobem hodnotit, no.*

T: *Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkujete.*

Obrázek 15: Seřazené kartičky geografických dovedností (Ondřej)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: *(vybírání kartiček) Tohle mi přijde takový jako stejný (smích), ty „letecké snímky a družicové“ plus „mapy“. No, asi takhle. Jen tedka trochu váhám nad tím „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech“, tam nějaký základ vždycky chci, ale není jako aby uměli jako z paměti úplně nějaké jako data, to zase úplně nechci no, spíš, aby to uměli popsat pomocí tý mapy, no. Asi takhle, no.*

T: *Proč zrovna tyto dovednosti známkujete a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?*

U: *Tak, když začnu teda postupně, tak tu „orientovat se v terénu pomocí map“, tak to většinou jsem dělal v 6. třídě hlavně, kde se vlastně s téma mapama seznamují, pracují, tak chci tam, aby uměli nějaké ty základy. Většinou to je formou třeba nějakého pracovního listu a neřekl bych, že to jsou nějaké třeba úplně velké známky, spíš takové jakoby dílčí, že přijdou vlastně na to, jakým způsobem s tou mapou pracovat. Pak jak tady máte „využívat letecké a družicové snímky jako zdroj informací“ a to samé vlastně s téma mapama, tak tam to mám asi stejné, prostě buď maj k dispozici nějaký snímek, mají k tomu třeba nějaký jednoduchý úkol nebo jednoduchou vlastně otázku, kterou vlastně by měli vyčíst z jednoho nebo druhého, zase třeba v rámci pracovního listu. Nebo teď byla distanční výuka, tak to bylo v rámci vlastně třeba nějakého jednoduchého online testu, že měli napsat, co vlastně tam vidí a co to může ovlivnit. Tak, tady potom ty „klíčové kompetence (učit se učit, spolupracovat, být občansky zodpovědný, problémy řešit systematicky)“ – to většinou využívám při nějaké skupinové práci, kdy se snažím zapojit opravdu všechny, ne vždycky to je samozřejmě jednoduchý, vždycky se najde někdo, kdo má takové tendence se trochu vézt s tou skupinkou, ale snažím se to prostě nějakým způsobem vždycky eliminovat a tam potom jsou nějakým způsobem vždycky hodnoceni vlastně všichni v té skupince, ale chci, v tomhle případě třeba, když pracují v těch skupinkách, tak i aby se zkusili ohodnotit i sami a navzájem teda, a aby zkusili říct i nějaké jako, co třeba ta druhá skupina měla asi těžký, co by jakoby nezvládli ta daná další skupina nebo co by jim dělalo problém, a naopak aby tohle mezi sebou zhodnotili. Tak, „pozorovat, interpretovat krajinu“ – to většinou používám taky spíš potom v té 6. třídě, když pracujeme vlastně v tom terénu – najít nějaké vlastně orientační body, zkusíme práci s buzolama, takže to je takové jako zase praktická činnost, kdy zase potom plní třeba jednoduché úkoly a ty potom nějakým způsobem, pokud je to možné, se snažím třeba ohodnotit nebo dát nějak do té známky. Tak, tady „vysvětlit nějakou podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů“, tam to je třeba formou testů, prostě takové jako znalostní, takovej ten základ, co by asi podle mě měli znát, jo, bez toho prostě se nejde asi odvíjet jakoby dál, takže musí asi vědět, jaký vliv maj prostě pohoří podnebí a lidská činnost a tak dále, takže prostě takové ty základy, i třeba formou nějakého testu, zkoušení nebo i prostě na vypracování těch úkolů třeba z atlasu. Tak, „číst s porozuměním souvislý text (odborně a populárně naučný, novinové zprávy)“ – občas zavádím třeba nějaké aktuality do té výuky, takže si připraví nějakou aktualitu a chci po nich nějaký jednoduchý rozbor – třeba jaký vliv to může mít prostě na ten region a podle toho, jestli je to v České republice, jestli to je ve světě, jestli to bude mít vliv třeba i na další sousední státy a tak dále, takže tam jde spíš to hodnocení, spíš taková ta aktivita, jestli jsou schopni opravdu najít a zkusit něco vlastně z toho vlastně vyčíst, jo, nějaké ty důležité informace. Snažím se, aby „vyhledávali informace“ na internetu nebo i z učebnice, z toho atlasu, a právě třeba i v těch jakoby grafických částí toho atlasu, aby uměli prostě třeba najít jaké státy se, nebo v jakých státech třeba se větším podílem podílí třeba průmysl na HDP nebo zemědělství, a to třeba i v rámci testu. Jo, že vyzkoušíme si několik cvičení na to a nějaký pracovní list a práce ve skupince a pak třeba formou nějakého testu jednoduchého zase, aby třeba potom ty podobné údaje dokázali znovu zase najít. A „dle zadání vyjádřit písemně souvislý text“ a spíš to mám na ty prezentace, i když na ty prezentace úplně v hodině není takovej ideální prostor, přeci jenom toho času není tolik, ale zase občas se snažím zadat prostě nějaké jednoduché téma, aby to bylo třeba na, do nějakých pěti minut dokázali odprezentovat prostě něco jednoduchého, i v rámci třeba nějaké té aktuality, dění ve světě, takže i tímhle jakoby způsobem, že jí dokážou vyjádřit, takže tam bych ty dva body asi spojil taky jako dohromady – to „číst s porozuměním souvislý text“ a pak ho třeba prezentovat, vyjádřit, takové ty základní údaje, takže tyhle dvě části bych třeba spojil dohromady asi z mé strany.*

T: *Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadil?*

U: *Mně přijde třeba ta kartička „vybavit si z paměti nějaký všeobecný přehled o regionech světa“, že to už je vlastně jakoby obsažený v těch ostatních jakoby kartičkách, že tím nějakým způsobem už se do toho vlastně asi dostanou sami, že jak se naučí takové ty jednotlivé části, tak si myslím, že jsou schopný potom i jakoby i ten světový region nějakým způsobem charakterizovat, že možná bych, nebo vlastně to tam možná taky je, jo. A to „využívání těch GIS a moderních technologií pro vyhledávání či prezentaci“, na to asi není úplně tolik prostoru, to si myslím, že ta dotace asi pro ten zeměpis je málo, abysme je využívali a mohli vlastně zpracovávat, i když se třeba snažím nějakým jednoduchým způsobem třeba, aby zakreslovali nějaké věci třeba, že si stáhnou nějaký mapový výřez třeba z Mapy.cz a pracovali s tím, dokázali tam něco zakreslit,*

ale z mé strany na to asi není tolik času, jo. No a „samostatně klást relevantní geografické otázky, s tím tak jako furt bojuju, totiž, když něco takového po nich chci, tak je to, když to jsou třeba potom ti devátáci, tak je jich velmi málo, kteří jsou schopní vlastně jakoby vytvořit nějakou takovouhle otázku, takže mi potom nepřijde úplně ideální to potom hodnotit, no. I když to jakoby zkouším, no, občas.

T: *Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?*

U: *V tomhle by mi přišlo třeba lepší to slovní hodnocení, nemyslim třeba v tom případě, že by to muselo být hned napsaný, ale prostě třeba tomu dotyčnými říct jako, jestli to byla dobře položená otázka nebo co by se tam dalo třeba doplnit, anebo v čem by se ta otázka třeba dala zjednodušit. Když by nějakým způsobem by to tam klidně asi mohlo být, jo, ale nevim, jestli to třeba úplně jde napasovat na tu základní školu. Asi to bude škola od školy, no.*

T: *Přihlížíte k neznámkováným dovednostem při udělování výsledné známky?*

U: *Tak (smích), asi ano, jako já se snažim opravdu i nějakým způsobem zavést do té známky z toho zeměpisu opravdu nějakou aktivitu i tu samostatnou, a že dělají i něco navíc a pokud by prostě i dokázali vhodně takhle pracovat a dokázali vytvořit i nějakou takovouhle otázku nebo takovéhle otázky, tak určitě bych to tam do toho i zařadil, no.*

T: *Jakou pro Vás mají váhu tyto neznámkované dovednosti oproti těm, které známkuje?*

U: *No, vim že na ty základní škole, vidim to i tady, je hodně jakoby, z velké části jsou to ty testy, zkoušení a podobné věci, procentuálně, já nevim, asi z 15 %. 15 %, no. Momentálně třeba z mý zkušenosti asi ted'ka.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřaďte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu) Asi takhle. (smích) Ono to je docela složitý takhle.*

T: *Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístil na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.*

U: *Tak, ten první řádek, já chci po nich, aby prostě ty základy nějaké měli, aby mohli na to navazovat, protože pak si myslim, že umí pochopit i právě tu mapu. Já z mé strany chci, aby uměli s tou mapou pracovat, takže proto, aby i tu „mapu používali jako zdroj informací“. Nechávám jim velmi často prostě tu mapu pro práci i při testech všechno, protože úplně nechci, aby uměli prostě spoustu věcí jakoby nazpaměť, ale aby je spíš uměli vyhledat, jo. Chci po nich, aby uměli „spolupracovat“, takže velmi často prostě chci, aby pracovali i ve skupinkách, jo, aby to nebylo prostě o jednotlivci, ale aby si uměli i pomoci třeba i vyhledat prostě v té mapě, tak. A ted'ka to poslední teda, jo. Tak, ta „orientace v terénu pomocí map“ – já jsem to dal teda na závěr, protože si myslim, že když pochopí tu mapu, budou v ní umět hledat, tak pak si myslim, že jsou schopni se „orientovat i s mapou v tom terénu“ a hlavně v dnešní době těch moderních technologií, už moc lidí asi s papírovou mapou do terénu nechodí, takže většinou si pustí třeba i navigaci nebo nějakého stopaře v Mapách.cz a jdou i podle toho, takže tam vlastně jim to všechno najde a vypočítá jim to výškový profil, převýšení a tak dále, takže myslim si, že to už jde trochu stranou, ale z mého pohledu, když zvládnout to, co mám tady v tom prvním, že zvládnou tu mapu používat, tak si myslim, že pak nemají problém vlastně se "orientovat i v tom terénu s tou mapou.*

T: *Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?*

U: *Tak, jestli je tady nějaká, se kterou bych se neztotožňoval, tak to asi ne, to asi ne. Jenom bych asi prostě narážel, že ne všechno se dá úplně vždycky využít, no. Protože v každé třídě je to dost individuální, a ne vždycky se dá využít všechno, no. A jestli mi tady nějaká chybí? Asi takhle narychlo nedokážu asi teďka říct, asi ne.*

T: *A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?*

U: *Tak já vždycky, když začínáme tenhle region, tak první je, že vlastně o něm diskutujeme, co je pro ně blízký, jaký vůbec mají přehled, co s tím vlastně s tím regionem, krajem jakoby spojí, že to je většinou takovej jakoby, abychom se do toho tématu nějakým způsobem dostali a pak většinou připravuju nějaký jakoby práce, pracovní listy, třeba ve skupinkách, dva, tři lidi. Práci právě i s tím atlasem, aby zkoušeli už dohledávat nějaké věci i v těch kartogramech, kartodiagramech, aby dokázali z toho teda vyčíst nějaké ty informace, říkáme si nějaké jakoby základní věci potom k těm jednotlivým nějakým krajům, koukneme, pokud nám to vychází, i na nějaká videa, s tím třeba spojíme i nějaké další úkoly a samozřejmě mám s nimi potom orientaci jakoby na mapě, kdy mám vybrané nějaké věci, nějaká místa z těch jednotlivých krajů třeba, jo a vim, že teda jsem převáděl i že měli prostě slepou mapu, měli tam vyznačená nějaká místa a měli je zkoušet vlastně najít pomocí toho atlasu nebo i pomocí internetu, učebnice, dohledat vlastně. Mohli využívat vlastně jakékoliv zdroje, co měli k dispozici, a to pak nějak z toho vlastně souhrn, pak si dělám nějakou tu známku z těch aktivit. Pak třeba jsou i průběžné nějaké testy k tomuto také, jo, maj ale třeba i jak jsem říkal k dispozici třeba ten atlas, protože nechci úplně, aby všechno uměli, takže ten atlas vlastně můžou používat dá se říct bez výjimek, jo, takže klidně i rejstříkovou část, všechno, protože chci, aby si to uměli i dohledat, protože hledání nějakých čísel nebo pamatování nějakých čísel, mi přijde opravdu zbytečné (smích). Jo, takže proto maj třeba k dispozici ten atlas.*

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Tak já v každém tom ročníku jsem dával takový jakýsi jednoduchý seznam pojmů, který jsme dělali společně, hledali jsme si. Většinou to koresponduje i s tím, co potom hledají třeba v těch jednotlivých regionech, třeba v Americe, v Africe a tak dále. Takže pak třeba vybírám pár pojmů z toho a buď u velké tabule s velkou nástěnnou mapou zkouší hledat nebo i formou vlastně písemnou, že jim právě třeba do slepé mapy vyznačím třeba, já nevím, dejme tomu deset, patnáct pojmů z toho seznamu celého a oni pomocí atlasu zase mají možnost hledat a zakreslit ten správný pojem nebo pod to číslo napsat, co si myslí, že se tam nachází, ale vždycky se to týká jenom toho seznamu, který vlastně mají dopředu a třeba ten první měsíc, první 3 týdny se tomu věnujeme, hledáme si společně a pak vědí, že třeba probíráme Afriku a říkáme „A tyhle pojmy máte právě v tom seznamu“, jo, že s nima vlastně pracuju po celý rok s těmi pojmy. Mají k dispozici atlas, není to úplně že z paměti, mají ten atlas k dispozici. Maximálně třeba u těch starších omezím to, že nesměj třeba používat už tu rejstříkovou část, že když je to čistě na tu Afriku, tak můžou používat pouze tu mapu té Afriky.*

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *Já používám teda samozřejmě kontrolní testy, používám, nejsem úplně zastáncem takovejch jakoby velkejch, já spíš jakoby ty průběžné testy na kontrolu, klidně i nějaké zopakuju, že proměním varianty, otázky a tak dále. Takže jakoby průběžné testy, spíš mám tuhle orientaci té mapy, to je další známka, pak třeba i hodnotím tu práci s tím pracovním listem, jak byli schopni vyhledat ty informace. Když vychází čas, tak, to záleží na tématu, pak jsou třeba ty aktuality, nějaké krátké prezentace, ale aby nezabraly opravdu dlouhou dobu, anebo právě i ty aktuality, které oni si přinesou. Pak se snažím i do té známky občas teda zahrnout trošku tu aktivitu v hodinách, jak jsou aktivní, jak diskutují, jestli se ta diskuze rozvíjí a podobně, takže i tak si dělám nějaké poznámky, neřekl bych, že to je přímo třeba známka vysloveně, ale dělám si*

u těch jedinců třeba poznámky, že dneska prostě diskutoval, měl vhodné jakoby otázky nebo hodně reagoval, odpovídal a tak dále.

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebezvdělávat u nás v Česku?*

U: *Tak vím, že programy jsou na to hodnocení, sebehodnocení těch žáků. Já se přiznám, že žádný jsem jakoby neabsolvoval, ale musím říct zase, že mám zkušenost jak s tím bodovým hodnocením, slovním hodnocením, teďka vlastně klasickým známkováním, tak už si tak jako odvíjím od toho, co by se dalo a že to prostě není jenom o té nějaké znalosti jakoby faktografický, že člověk do té známky prostě musí zahrnovat víc věcí, že to není prostě jenom jedna věc, protože každému žákovi vyhovuje prostě trošku něco jiného, dokáže reagovat jinak, vyhovuje mu třeba tady ta forma, tady ta forma, jo, ne všichni jsou na písemný testy, ne všichni jsou na ústní zkoušení, ne všichni jsou na to, aby vystupovali u tabule, takže se snažím prostě to nějak je rozptýlit, aby každý měl nějakou možnost prostě o té známce zabojovat, no a nějakým způsobem.*

T: *Měl byste o podobné školení zájem, kdyby se Vám naskytila příležitost?*

U: *Tak asi ano, jako neříkám, že třeba bych si hned všechny věci třeba z toho vzal, ale určitě je dobré prostě jakoby nahlédnout do toho dalšího, jaký další možnosti jsou, toho hodnocení nebo jak k tomu třeba přistupovat, jo.*

T: *Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *Já většinou co mi chodí nějaké jakoby do e-mailu návrhy třeba toho školení, tak pak si třeba dohledávám něco, o čem to je, protože tam nějaké jakoby stručně vždycky nějaká anotace toho školení je, takže buď si dohledám sám nějaké informace k tomu – buď knižní, na internetu a tak dále, jo, takže asi tak.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *Asi ne, já asi si myslím, že to je prostě hodně individuální, prostě, kdo je na jaké škole, jestli to je velká škola, malá škola a prostě, neříkám, že mám dlouhou praxi, ale prostě zkušenost je, že to je i třída od třídy, jo, že to je jakoby těžký potom udělat jednotnou normu, prostě toho hodnocení jako a tu používat všude, no. To nejde, z mý strany si myslím (smích).*

Rozhovor č. 12 (Alena)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Tvoje odpovědi. Nejprve Tě však požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jsi vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Přírodovědecká fakulta, kombinace zeměpis, matika.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Ti bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíš více hodin.*

U: *Já mám ráda všechno.*

T: *Jak dlouho učíš zeměpis?*

U: *9 let, ale praxi mám 16 let, ale zeměpisu učím 9 let, no.*

T: *Kolik učitelů na Tvoji škole vyučuje zeměpis?*

U: *Ted'ka víc, bývali jsme čtyři a ted'ka asi šest nebo sedm.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosim, pokus se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Já k tomu hodnocení asi přistupuju úplně jinak, než je úplně tradiční, a protože mně přijde důležitější, aby to ty děti bavilo, aby je to chytlo, a aby nebyli apatičtí a aby se začali zajímat i o věci kolem sebe, takže to se dost špatně hodnotí. Tím pádem jakoby se snažim jakoby v té šestce si hodně kreslit, hodně hrát a tam spíš jakoby hodnotim práci v hodině, což většinou jsou samý jedničky, jak kdo pracuje a občas nějaký testík na ty základní pojmy, aby se orientovali v pojmech, ale nic velkého jim nedávám – žádný velký práce, spíš maj tam třeba i jakoby pololetní projekty, kterýma si můžou vytáhnout známku.*

T: *Do jaké míry je Tvoje ovlivněno pravidly hodnocení na Tvoji škole?*

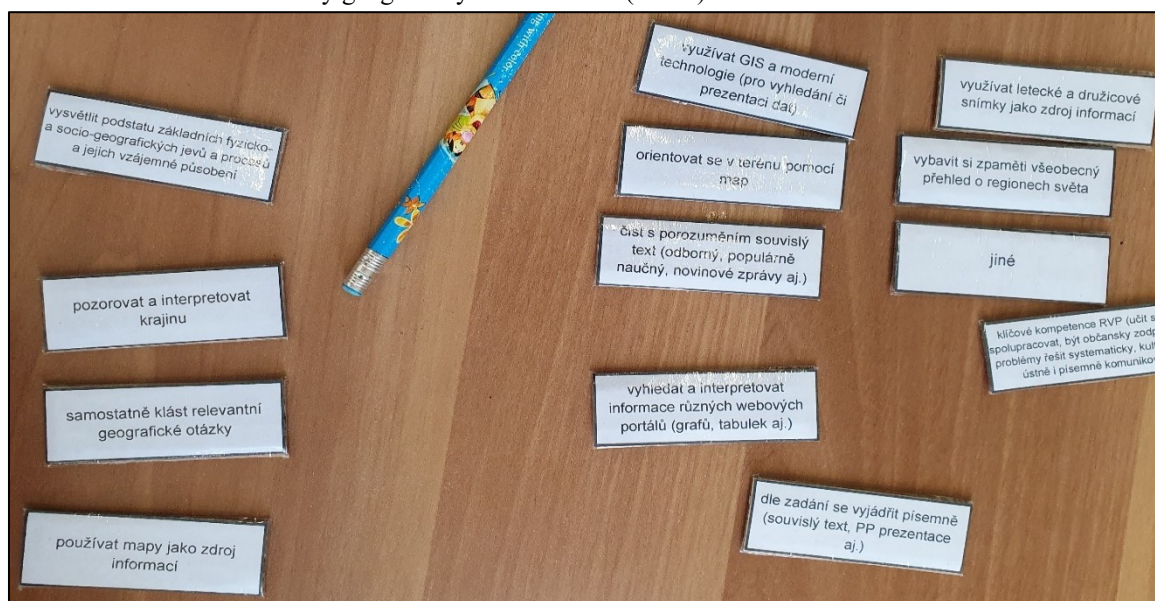
U: *Není.*

T: *Jaký je Tvůj názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřuješ v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?*

U: *To nejde udělat v jednom předmětu, to musí udělat celá škola. Děti jsou k sobě strašně kritický, obzvláště sami k sobě, a pokud se na tom nepracuje ve všech předmětech, tak to vůbec nemá smysl. (smích)*

T: *Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyber z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkuješ.*

Obrázek 16: Seřazené kartičky geografických dovedností (Alena)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) *V hodinách nepoužíváme počítače, že jo, nemáme přístup, takže tohle to nejde. „Používá zdroj“, no tak to používáme, ale jako hromada dětí neumí číst v mapě, protože prostě maj dysy žejo (smích). Souvislý text (smích), no tak to bych ti přála vidět xxx písemku (smích). „Orientace“. Asi takhle bych dala tyhle ty tři a tohle k tomu jako částečně, tak napůl.*

T: *Proč zrovna tyto dovednosti známkuješ a jaký nástroj k tomu volíš? – tedy jakým způsobem získáváš známky z těchto dovedností, jak si je ověřuješ?*

U: (smích) *„Vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů“ – naučila jsem děti číst fotky, máme obrázky, máme fotky a oni to čtou a překvapivě dost dobře to čtou, ale chtělo to dva roky, než jsme se k tomu dopracovali a dokážou tam najít i ty fyzicko- i ty sociálně-geografický jevy, ale v podstatě to neznámkuju, protože se to nedá. No, já jsem říkala na začátku, že prostě neznámkuju klasicky a tohle je otázka na klasické známkování, to prostě nedám (smích). Jako tohle je pro mě důležitý, aby uměli, ale oznámkovat to jako jde těžce. Oni třeba jakoby dobře, ale spíš to mám jako vypracuješ, nevypracuješ a když vypracujou a maj to hodně dobře, tak je za to pochválím nebo řeknu, že to mají dobře, spíš jakoby takový to slovní hodnocení k tomu než klasická známka. „Pozorovat, interpretovat krajinu“ – to souvisí s tím zase, aby dokázali najít, že prostě spolu souvisí děje, že nic není izolovaný a, já nevím, já si v tom v podstatě nedokážu vybrat. (smích) S mapama pracujeme, ale že bych na tom mohla něco stavět, ne, spíš jako je nechávám hledat souvislosti mezi různými mapami a oni na to přichází, ale prostě potřebujou čas k tomu dozrát. Většinou třeba jim dám nějakou křížovku nebo tak, udělá ji, neudělá ji, tam si nahrabou nějaký jedničky. A jakoby mým cílem jim není dávat čtyřky, pětky nebo trojky, protože si myslím, že zeměpis má bavit a nemá to být taková jako prostě ta jako, jak někteří učitelé prostě vyžadují, kde co leží úplně přesně nebo tak. Děláme slepý mapy, orientujou se v mapách, ale je to prostě komplex všeho možného, no.*

T: *Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jsi je vyřadila?*

U: *„Využívat GIS a moderní technologie“ – vzhledem k tomu, že se učíme v třídě, kde je jeden počítač, tak to prostě nemá smysl. Není tady žákovská wifi, takže prostě to nejde. „Orientovat se v terénu pomocí map“ – tak kdy jdeme do terénu? „Číst s porozuměním souvislý text“, no, tak víme, jak jsou na tom dnešní děti – část číst umí, část číst neumí. „Využívat letecké a družicové snímky jako zdroj informací“ – ukazujeme si, ale jako že by to bylo jakoby stěžejní, na čem bychom stavěli, tak to rozhodně ne. „Vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“ – to si ty děti teprve tvoří, oni to ještě nemají. Oni sice na prvním stupni projedou v podstatě za ty dva roky vlastivědy, projedou všechno, co my děláme na druhém stupni a v podstatě ve stejné podrobnosti, tak jako už něco v sobě mají, ale zapomenou to a zatím jakoby když člověk z nich chce nějaké informace z dějepisu nebo nějaký přesah, abysme to propojili, tak většinou nemají. Anebo je to ani nenapadne, že by to mohlo souviset, že by sledovali zprávy nebo tak, tak jako málokdy. „Klíčové kompetence“ – ano, moc hezký, ale to přece patří jako prostě k normálnímu stylu učení, že mají spolupracovat a není jako co na tom vypichovat. „Vyhledat a interpretovat informace“ – spíš jakoby tadyhle to používáme v hodinách informatiky, protože učim i informatiku, takže to máme jakoby spíš v té informatice, že tam dotlačujeme to, co nedáme v té třídě. A „dle zadání se vyjádřit písemně (souvislý text, prezentace)“ – no, souvisle vyjádřit text (smích), ano, některé děti to umí, některé děti to neumí (smích). Prezentace, na to je dost teda drilujeme na té informatice, tak jako dělají tam, že někde jsme domluvený s učitelem, že na té informatice děláme prezentace jakoby do předmětů jako projekt, takže spíš je to jakoby už propojené v jiném předmětu než jenom v tom zeměpisu.*

T: *Měl by podle Tebe, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?*

U: *Já se s dětma snažim mluvit o tom, co prostě je, není zlepšit nebo když prostě si dokážou najít nějakou souvislost, tak je za to chválit, že to dokážou najít a oni pak jakoby ty souvislosti hledají sami. My to máme spíš jako takový kecací kroužek, ale museli jsme k tomu jakoby dozrát, děti k tomu taky museli dozrát.*

T: *Přihlížíš k neznámkováným dovednostem při udělování výsledné známky?*

U: Musí bejt všechno přes známku ve finále, takže to jde přes průměr, že jo. A to je vlastně to, co si hlídaj děti a co si hlídají rodiče, takže já se opravdu jakoby snažim jim dělat nějaké ty dílčí aktivity a pak jeden dílčí projekt s tím, abychom nasbírali ty známky a úplně se mi to nelíbí, ale prostě to tak je.

T: Jakou pro Tebe mají váhu tyto neznámkové dovednosti oproti těm, které známkuješ?

U: Největší váhu má vždycky nějaký projekt, co dělají, ten je vždycky nejvíc a pak k tomu jsou vždycky dvě, tři malý zámečky a jakože něco udělali v hodině a třeba vymejšleli, já nevím, k Austrálii A-Z, co vymyslí k Austrálii a kdo dal, třeba, já nevím, půlku abecedy nebo tři čtvrtě abecedy, tak dostal známku a z takovejchle prostě věcí tam poskládám, abych tam něco měla a mohli jsme se od toho odrazit. Vlastně největší flákač u mě dostane tak trojku, čtyřku, protože i ten to tam prostě nějak dotlačí.

T: A nyní vybrané kartičky, které známkuješ...

U: No v podstatě to, co tady je, tak z toho neznámkuju téměř nic, protože jakoby fakt jsem, to beru trošku jinak, no.

T: Takže ani tyto, co jsi vybrala?

U: No v podstatě ne.

T: A kdybys měla říct, z čeho se skládá ta výsledná známka na vysvědčení – jakou váhu v ní co má?

U: Jako taky záleží, na jakou látku, že jo. Jestli to je na šestku nebo jestli to je v průběhu na všechno, protože tam se bere docela jiný učivo.

T: A třeba tak obecně – takovou váhu má ten projekt, takovou váhu mají třeba ty prezentace, takovou má ta aktivita. Jestli třeba nějak souhrnně v průběhu toho druhého stupně to máš nějak ucelené nebo, že je to pro každou třídu jiné?

U: Je to v každým ročníku jiný. Většinou jakoby používám váhu 2, 4, 6 a tak jako se to vyrovná. Jako musí znát pojmy základní, abychom se mohli bavit o prostě věcech, nemůžeme bavit se jeden o koze, druhý o voze, takže jakoby pojmy musí nějakým způsobem umět a ty se naučí jenom tak, že se o tom baví a že se to vysvětluje a fascinuje mě jakoby, že oni už pak jsou opravdu schopný, i když to nejsou nijak šikovný děti nebo bůh ví jak nadaný, že jsou jsou schopný jakoby odvodit velice hodně moc, ale musí se jim dát na to prostor. (povzdech)

T: Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňuješ, a naopak Ti zdě nějaká dovednost chybí?

U: Nevím. Nevím.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžeš mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíš ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Tak teďka mi vyšla Česká republika na distanční výuku, a to jsme udělali jenom knihu o České republice. A prostě udělali projekt, udělali knihu a tím jsme skončili, všichni měli jedničku. Protože všichni to odevzdali. Normálně v prezenční výuce chci po nich, aby si uvědomili, že tam třeba byli, že tam byli, že to znají. Ptám se jich jako, kde tam byli, třeba hromada jich má někde chatu nebo tak nebo jezdí na výlety s rodiči. Ale docela dost málo děti jezdí na výlety s rodiči. Snažim se jako, jako že to znají, že to není nic cizího. Nejedou po přimyslu, co se tam těží nebo tak, to prostě ne, spíš po těch zajímavostech a aby se aspoň trošku orientovali, kde jsou jaký hory, řeky, aby nebyli úplně ztracený a pak fakt jedeme po zajímavostech. Testy jako třeba jo, po čtyřech krajích, ale jsou tam jakoby opravdu jenom ty základní informace.

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíš ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Oni dostanou pojmy a dostanou mapu velkou a zakreslují si to, každý region a pak v podstatě třeba píšeme, když je tam toho hodně, tak to rozdělíme třeba na hory a řeky nebo na hory a nížiny, pak přidáme třeba řeky, moře, že dostávají deset pojmů z toho a musí zakreslit. Bez toho, to jim neodpustím (smích). To zakreslování si ukazujeme ze začátku společně, protože to vůbec neumí, a když už jakoby že jednu hodinu to děláme ve škole, ukazujeme si a pak si zbytek dodělávají doma.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáš možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?*

U: *Já bych řekla, že se to teďka přehání, protože to, co je teďka humbuk s formálním hodnocením. Formální hodnocení je v podstatě, že dítěti, aby se neztratilo, že dá o sobě vědět, ale to je, jak je nastavená komunikace ve třídě, jak prostě to a nevím, přijde mi, že z učitelů se dělají, jak to říct slušně (povzdech) – pometla? (smích) Ne, na učitele se hází strašně moc a neřekne se jim, co mají dělat nebo jak to mají dělat, jenom se na ně něco hodí a poradte si a není to dobře. A formativní hodnocení, i když jde člověk na přednášku formativního hodnocení, tak se tam v podstatě nic nedozví. A kolegyně tady chodí dva roky na kurz formativního hodnocení, a tak to bych řekla, že to má smysl, ale je to dvouletý a má to každých 14 dní prostě jako po odpoledních a je to nehorázně časově náročné, jakékoliv další vzdělávání pro učitele, po večerech, zase si musíme umět dát hranice.*

T: *Účastnila jsi se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měla bys o něj zájem?*

U: *Já se účastním hodně školení (smích), na můj vkus až moc. Ne, ne, já jsem si dala už prostě hranici, že 2-3 odpoledne měsíčně, víc ne. Podle některých je to málo a přijde mi to, že to je fakt i neucta samotných učitelů k sobě, že se prostě vyzývají k účasti na všem možném a nemožném. Je to roztráštěný, ne vždy přínosný. A co se týká zeměpisu, tak chodím na pátky, které byly a prý zase budou, na Přírodovědecké fakultě, učitelé zeměpisu se tam schází a tam se vždycky jakoby probere toho hodně. Tohle mi přijde jako velice přínosný způsob jakoby rozvoje učitele, ale funguje to jakoby málo kde a málo s kým.*

T: *Vzděláváš se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáš?*

U: *Nejvíce mi dávají moje děti a když vidím, jak se k nim chovají učitelé, protože tam vidím jakoby nesmyslnost toho, že máme každé tejdny vyplňovat prostě stránku nebo dvě v pracovním sešitě v zeměpise. Tak dobře, udělá si, co ví, přiznám se k tomu, že mu najdu řešení prostě na internetu, a že to prostě opiše. Na to, aby to vypracoval sám z učebnice to pro něj znamená 3 hodiny práce, to je prostě naprosto neadekvátní a jako učitel si odfajfkuje co? Že udělali stránku, dá mu za to jedničku? Jako k čemu to je? No a pak když vidím, jak dcera na prvním stupni, jestli někdo viděl, co se učí ve vlastivědě o České republice, tak ta musela umět, že se na Kladně těží uhlí (smích), no a ono se tam netěží, že (smích). Ale informace byla zanesena, hrozný.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která Ti v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *K hodnocení, nevím, přijde mi, že našim úkolem je, ty děti neodradit. No jasně, pokud se flákají, tak si zaslouží a že zrovna zeměpis není úplně nejtěžejnější předmět, i když si to možná můžeme myslet, že ano – ale v podstatě, co děti potřebují ze základní školy? Aby šli dál, potřebují matiku a češtinu na přijímačky a z toho zeměpisu mi opravdu přijde, že by si měli odnést jakoby radost z poznání, a že dokážou najít souvislosti.*

Rozhovor č. 13 (Marie)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlíží učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvovala jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Jo, já mám pedagogický minimum, já jsem vlastně vystudovala fyzickou geografii a potom jsem si udělala to minimum k tomu.*

T: *Učíte ještě i jiné předměty, než zeměpis?*

U: *Jo, učím různé věci, já jsem stála o to, učit matematiku, takže tu učím a pak vlastně ve své třídě jsem učila spousty různých předmětů, třeba výtvarku, pracovky, informatiku a různé takovýhle. Taky jsem měla chvíli, jeden rok jsem měla přírodopis, jeden rok fyziku, prostě tak nějak, co se hodilo, a hlavně u nás ve škole se taky dbá na to, aby třídní učitel učil ve své třídě, co nejvíc předmětů, co je možný, aby tu třídu hodně znal a mohl pracovat s tím kolektivem té třídy, atmosférou v té třídě a znal víc ty děti, takže jsem takhle v té své třídě učila i jiné předměty.*

T: *Který z těchto oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Jo, asi ta matematika nebo zeměpis.*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Je to skoro 5 let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Jakože během jednoho roku? Oni totiž zeměpis tam občas dají i tomu třídnímu učiteli, takže se to někdy mění, ale je to, možná 4 lidi tam učej zeměpis?*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosim, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *No určitě, aby je, nebo (smích), musím si to nějak promyslet. No, určitě mi přijde důležitý, aby se hodnotila nějak jakoby ta snaha, aby se to nějak dalo zapracovat do toho hodnocení ta snaha těch dětí a určitě jako musí být hodnoceno i prostě něco, co se naučili, já nevím. Asi teď mě k tomu víc nenapadá.*

T: *Do jaké míry Vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *No je to tak, že my vlastně do loňska jsme si tam mohli hodnotit, jak vlastně kdo chtěl a teď nějak se začlo pracovat na tom, aby se to trochu sjednotilo, buď po předmětech nebo po různých jakoby skupinách učitelů, aby to bylo jednotnější a pro ty děti přehlednější, ale já jsem nepoužívala teď tohle nějaký to společný dohromady, já jsem si vytvořila svoje hodnocení, a to jsem používala vlastně celou tu dobu.*

T: *Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?*

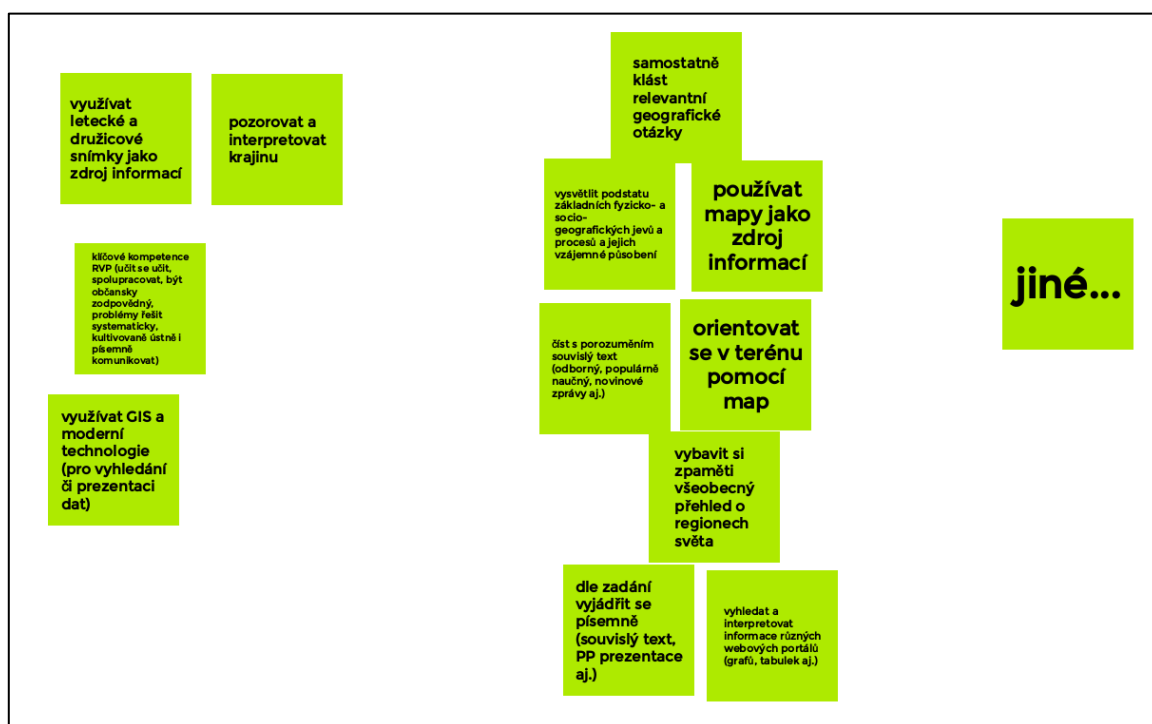
U: Jo, určitě to výhody má, já jsem teď, vlastně když jste začla mluvit o tom hodnocení, tak jsem si představila vlastně jenom to hodnocení známkama a až teď mi dochází, že jsou hodnocení i tyhle ty, který i běžně třeba jsem používala nebo používám a teď se mi to nespojilo s tím hodnocením. Ano, samozřejmě od dětí se snažím zjistit, co se třeba během té hodiny naučili, co pro ně bylo nového, jaké vlastně třeba pokrok udělali za nějakou jako třeba jednu aktivitu během té hodiny nebo i prostě že si různě vytváříme nějaký skupinový práce, kde se to vyhodnocuje i při té skupině, jak se prostě kdo tam zapojoval a tak, tohle je strašně důležité, jenom mě to před chvilkou nenapadlo.

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: Jo, při některý hodině i víckrát za tu hodinu a v některý hodině možná na to nedojde, ale používám to často.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které by měl zohlednit učitel do známky ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy – to tedy znamená, které dovednosti známkuje.

Obrázek 17: Seřazené kartičky geografických dovedností (Marie)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Tak já jsem to už tak nějak roztřídila. Tak ty, co jsou vpravo, tak ty vlastně hodnotím známkou určitě, ty, co jsou vlevo, tak ty vůbec nehodnotím nebo to bych, to ani možná některý tak nezařazuju do té výuky tak, aby to jako šlo hodnotit známkou.

T: Proč zrovna tyto dovednosti známkuje a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem získáváte známky z těchto dovedností, jak si je ověřujete?

U: Jo, tak já to vezmu asi nějak postupně. Tak začnu u těch nejvíc vpravo, tady – „používat mapy jako zdroj informací“, tak to je prostě asi třeba nějaká aktivita nad mapou, kde mají z mapy zjistit něco kde se, třeba nějaké jevy, kde je rozšířené nebo i třeba, když pracuju třeba s turistickou mapou tak, že například děti naplánujou výlet podle mapy, kde popíšu třeba to, co z té mapy se dá jako potkat nebo jak ta cesta je dlouhá a vlastně používám tu mapu jako ten zdroj té informace, kde pracuju třeba s měřítkem, pracuju

s vrstevnicema a dalšíma prvky té mapy. Potom tady „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, tak to jsem si představila, když třeba probereme nějakou úsek látky, tak ho potom vlastně píšeme písemku na nějaký zopakování té oblasti nebo zopakování toho daného tématu. A to je, že prostě to hodnotim normálně známku, co se děti naučili, tak takhle jsem si to představila, jako písemka normálně. „Dle zadání vyjádřit písemně souvislý text nebo prezentace“, no děti u mě v hodinách můžou vytvořit, pokud budou chtít nějakou třeba prezentaci k něčemu, co zrovna probíráme, a to je ohodnoceno známku, takže to byla tady ta prezentace, souvislý text, ten mi vytvářej vlastně vždycky sedmáci v prvním pololetí vytvářej něco jako cestovatelskej deník vymyšlenej, což něco jako souvislý text může být a nebo je to souvislý text, že vlastně několik stran textu, kde popisujou ty vymyšlené příhody, co se jim kdy staly a zabudovávaj vlastně nebo vycházej z mapy a z různých jakoby informací o těch zemích, kterejma jako procestovali. Takže to hodnotim známku. A potom „vysvětlil podstat základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení“, tak to potřebuju, aby tomu porozuměli a to nějak propojuju s tímhle dohromady (ukázání na „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“), protože když třeba chci, aby mi dítě do písemky popsalo například, proč se mění délka dne a noci během roku, tak vlastně tam musej porozumět a prostě jako tu podstatu, není to jenom o tom, že se to naučej z paměti. „Orientovat se v terénu pomocí mapy“, no tak do nějaký míry s tou mapou prostě pracujem a s některou třídou jdem i ven, hrajem si s tou mapou nějakou hru třeba a pak jim prostě za to dám známku, třeba jedničku za to, že prostě. „Samostatně klást relevantní geografické otázky“, no prostě chci, aby se nad tím zamejšleli jako třeba při hodině, když začínáme třeba s nějakým tématem nebo něco, se snažim, aby přišli na nějakou souvislost třeba mezi něčím nebo tak, a když některý to dítě mi reaguje víc, než třeba ostatní nebo má prostě opravdu zajímavý ty nápady nebo se zapojuje i hodně, tak to ohodnotim taky jedničkou, to jsem brala takhle, že to není, že bych to přímo dávala na známky, prostě přijde mně to taková jednička za práci v hodině. „Číst s porozuměním souvislý text“, tohleto, co jsem vybrala to další jako takovou dobrovolnou věc, protože u mě v hodinách si vlastně děti můžou připravit do kterýkoliv hodiny nějakou, něco jakoby svého, ať je to třeba prezentace nebo kvíz nebo nějaká zajímavost, tak oni se na to připraví, někdo k tomu něco přečte nebo někdo si k tomu zjistí informace někdo, tak prostě je to pak ohodnoceno jenom u toho konkrétního dítěte, co si to připraví. Jo a tady to další „vyhledat a interpretovat informace z různých webových portálů (grafů, tabulek aj.)“, to že děti prostě pracujou nevim, třeba s internetem nebo něco, vyhledávaj informace a je to součástí prostě třeba nějaký skupinový práce, no, nevim.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadila?

U: Jo, no tak nějak jsem si nedokázala představit, kdy jsme použili „letecký a družicový snímky“ přímo při hodině. Vim, že dělám dětem takovou soutěž s leteckejma a družicovejma snímkama, ale z toho taky můžou mít jako jedničku (smích) ze zeměpisu za účast v té soutěži, ale není to prostě běžná součást hodiny. Nějak to nepoužívám, protože ani se při každý hodině zeměpisu nedostanu k počítači, na kterým bych to mohla asi promítat, ale nějak to, nějak jsem asi pro to neměla důvod to nějak zařazovat. „Pozorovat a interpretovat krajinu“, teď jsem si nejdřív představila u toho jenom jako že bychom byli jenom venku, ale teď vlastně, když to říkám, že by to šlo třeba nad obrázkem, tak to si určitě povídáme třeba, když probíráme různý třeba tvary v krajině, tak si povídáme o tom nebo se děti snažej odhalit, jak to asi tak mohlo vzniknout, takže asi možná i pozorujem krajinu a to nehodnotim známku, to si jenom o tom povídáme a je to tak nějak s tou třídou. Tak a tady to „RVP“, nevim, nějak to pro mě bylo napsaný tak, že jsem si nedokázala představit, jak to takhle celý přímo hodnotim.

T: Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: A tak já děti jako často chválím nebo jim prostě dám nějaké slovní hodnocení, zpětnou vazbu přímo v té hodině.

T: Přihlížíte k neznámkováným dovednostem při udělování výsledné známky?

U: *A tak to určitě, tak když pak třeba má někdo známku nerozhodně a vim, že se zapojuje při těch hodinách, tak ho často, z různých věcí, tak si pamatuju a vim, jak kdo při těch hodinách prostě co mi řekl nebo jaký měl nápady a jak aktivně pracoval.*

T: *Jakou pro Vás mají váhu tyto neznámkové dovednosti oproti těm, které známkuje?*

U: *A tak i třeba velkou, ono to je různý, ono v těch třídách je prostě pár dětí, který se tomu, který se vždycky zapojuje do té diskuze, pak tam jsou děti, který se nezapojuje nikdy, ač to vědí nebo nevědí, takže ty aktivní děti mají často jako přehled nebo je to baví to téma a projeví se to nejenom tady v tom, že se tam zapojují do těch diskuzí, ale i ostatní věci prostě mají třeba v tom předmětu lepší než ty ostatní, protože je to téma baví nebo ten předmět. Já nevím, nevím, jakou váhu to má. Tohle to má prostě takovou váhu, jak je asi potřeba.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřadte „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádků). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu)*

T: *Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístila na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.*

U: *Jo, tak mi přijde důležitý, aby ty děti uměly jakoby pochopit ty vztahy mezi tím vším možným, co se v tom zeměpisu nechází, proto potřebuju, aby některý věci jako porozuměly tomu do hloubky a aby si právě pak byly schopni dávat ty „relevantní otázky“ sami, aby se nad tím dokázaly zamejšlet, aby se vůbec dokázali propojovat ty různé vztahy mezi sebou a tak právě to je to důležité, ale to se nedá naučit ani se to nedá jako přímo jako známkovat samo o sobě a přijde mi, že k tomu vedou prostě různý ty věci, i to, že se prostě učej o nějakých regionech světa a přijde mi to, že to je jako cesta k tomu, aby mohli pak v budoucnu tomu porozumět jakoby komplexně a dávat si sami otázky nebo klást si otázky, na který si nějak odpovědět. A tady dole, že „vyjádří, že napíšou nějakou souvislej text nebo prezentaci“, to mi nepřijde, že to je stěžejní téma v zeměpisu, že to patří prostě třeba do češtiny nebo někam úplně jinam a neberu si to jako svůj cíl, co potřebuju děti naučit, je to jenom spíš forma, jak něco jako dokázat. A „vyhledávání informací“, to je určitě důležitý, a to se taky objevuje úplně všude a taky si nedávám ten cíl, že ještě děti naučím vyhledávat nebo vyhledávat správně různý informace, chci, aby uměli vyhledávat v mapě, ale mnohem důležitější mi prostě přijdou věci jiný.*

T: *Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?*

U: *Jo, já bych, kdyby to bylo jako, když se nepřihlíží na hodnocení, tak já se snažim u těch dětí jakoby nebo přijde mi důležitý u nich jako vybudovat nějakou jako vztah k té planetě Zemi a vůbec aby si toho nějak jako vážili a přemýšleli. Nějakou jako lásku (smích), aby prostě o to měli zájem. Ale to asi tam možná v tom jako někde je, jako s tou krajinou, přírodou, to je tohle možná ještě, nevím. Nevím. Všechno mi přijde fajn, i ty, co jsou vlevo jsou hezký, jenom na to není ani tam možná čas to „využívat GIS a moderní technologie“, jako používáme to, ale tak málo, že jsem to prostě doprava nedala.*

T: *A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?*

U: *Jo, teď přemýšlím, já jsem tohle téma učila asi jednou nebo dvakrát. Nebo já většinou učim šestky a sedmičky zeměpis, ty mám každé rok a tohle to je asi u nás ve škole asi v devítce a tu jsem měla jenom jednou. A předtím jsem to měla na jiný škole v osmičce, a to jsem taky měla jenom jednou nebo možná dokonce půl roku. Takže nad tím teď přemýšlím, kraje Česka. No, vim, že jsem po dětech chtěla, aby věděli,*

kde ten kraj se nachází, pak jsme chtěli nebo bylo to fakt základní, protože ty děti u toho Česka neví jakoby vůbec nic (smích). Když jsme probírali Středočeský kraj, kde ta škola byla, tak mi tam dokázali nakreslit Brno a Karlovy Vary, když jsem po nich chtěla pět měst nakreslit do mapy do Středočeského kraje, kde byla pouze mapa Středočeského kraje a oni to věděli, že tam ta otázka bude v té písemce a bylo to po tom, co jsme se tomu věnovali, takže některý byli opravdu slabí. Nevím, přemejšlim (smích). No povídali jsme si určitě o tom, jaký třeba významný města se tam nachází, co se tam třeba vyrábí nebo jaký tam jsou i třeba památky, jaký vůbec, jak ten kraj vypadá. No, určitě jsme probírali zvlášť jako různý fyzicko-geografický podmínky České republiky, vím, že to jsme jako u těch krajů nějak jako výrazně neprobírali, protože mi to přijde jako probírat podnebí nebo řeky u kraje, když to všechno jakoby přechází, tak to jsme si rozdělili zvlášť. Nevím, nevím. Ale tak určitě byl test, pak byl test buď po každém kraji nebo pak jsme měli některý po dvou, protože se to probralo nějak rychleji. Ale my jsme na to měli třeba času třeba jeden kraj jednu hodinu, takže se toho opravdu nestihlo probrat, si to ověřit, že by se to probralo do nějakých velkých podrobností. Jako atmosféru toho kraje, tak jsem chtěla, aby nějak pochytili atmosféru toho kraje.

T: *A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?*

U: *Slepé mapy máme. Máme slepý mapy, máme slepý mapy vlastně od půlky šestky. Nejdřív začínáme kontinentama a pak přidáváme další různý věci, protože jsou potřebný, aby ty děti věděli, když se o něčem bavíme, kde to vůbec je, kde se to nachází. Máme to tak, že zkouším z toho i před tabulí. A pak z toho máme různý malý písemky třeba. A to zkoušení může bejt jak třeba dobrovolný, tak že si prostě vyberu nějaké děti. U těch mladších dětí, právě třeba v té šestce začínáme tím, že těch pojmů je třeba deset nebo i třeba míň, kolik se maj naučit a pak třeba v sedmičce už je těch pojmů třeba až třicet.*

T: *Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?*

U: *Máme ty písemky, máme slepý mapy a pak máme nějaký dobrovolný věci. Máme různý, že si děti připraví sami pro ostatní třeba nějaké kvíz, připraví si nějakou zajímavost nebo třeba klidně něco, co je baví k tomu tématu, něco, co probíráme. Ústní zkoušení nemáme, jenom ta slepá mapa, jenom z té mapy.*

T: *Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?*

U: *Asi klidně jo, já jsem se po tom nepídila, takže nevím. Nějak jsem o to neprojevila zájem, že bych potřebovala se nějak vzdělávat víc, protože my o tom si ve škole děláme různý svoje semináře nebo teda se setkáváme na poradách a mluvíme o tom hodnocení docela hodně. I vlastně vedení školy nějak ucítilo potřebu, že bychom to hodnocení a sebehodnocení měli sjednotit a mluvit o tom právě společně, to teď vlastně asi půl roku na tom naše škola pracuje a že si právě různě představujeme, za co hodnotíme, zkoušíme nebo v minulým pololetí třeba jsme zkoušeli i různý metody hodnocení, za různý body a všechno možný, nějaký věci. Nevím, nevšimla jsem si, že by to tu nebylo, ale nehledala jsem to.*

T: *Účastnila jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení? Pokud ano, kdo ho organizoval? Pokud ne, měla byste o něj zájem?*

U: *Neúčastnila, jenom v rámci školy ty porady a semináře. Zájem bych ani teď neměla.*

T: *Vzděláváte se sama v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *No, mně jako zatím stačilo to, co jsme měli ze školy, protože nemám až tak daleko tu školu, tak jsem pořád chtěla bejt nabytá informacema a různějma novejma věcmá, který jsem třeba ještě ani nevyzkoušela, takže asi necítím, že teď zrovna potřebuju. Nebo jsem se radila s kolegyněmi ve škole o různých věcech.*

A ještě mě napadlo, že já vlastně jsem se účastnila takových různých seminářů zeměpisu, kde jsme se scházeli jako učitelé spolu, na fakultě, potom.

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *Nevím, asi ne.*

Rozhovor č. 14 (David)

T: *Tématem našeho rozhovoru bude hodnocení žáků ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol v Česku. Výzkumem je doloženo, že tuto činnost považují někteří učitelé napříč různými předměty za problematickou. V Česku nemáme příliš empirických důkazů o tom, jak na tuto problematiku nahlízejí učitelé zeměpisu. Proto budu ráda za Vaše odpovědi. Nejprve však Vás požádám o několik obecně laděných identifikačních údajů. Absolvoval jste vysokoškolské studium učitelského zaměření? Popřípadě že ano, kde?*

U: *Jo, já jsem studoval na pedáku, na Jihočeský univerzitě, zeměpis, tělocvik.*

T: *Který z těchto aprobačních oborů je Vám bližší? Neznamená to, že v tomto předmětu učíte více hodin.*

U: *Nedokážu říct, já učím právě oba dva ty předměty, potřebuju to tam mít, a to je asi jako kdybych vám řekl, kterou ze svých dvou milenek mám raději, to nejde. (smích)*

T: *Jak dlouho učíte zeměpis?*

U: *Teď to bude 10 nebo 11 let. Dva deset jsem promoval, takže asi 10 let.*

T: *Kolik učitelů na Vaší škole vyučuje zeměpis?*

U: *Tři, včetně mě.*

T: *Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách základních škol, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosím, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.*

U: *Hm, to je hezká otázka. Já úplně nemám rád nějaký mentorování nebo tak, ale kdyby za mnou někdo přišel, tak já ze svých zkušeností se snažím klást hodně důraz na individuální přístup. Já nejsem z úplně klasický školy, my máme těch žáků ve třídě méně, takže mám pro to lepší podmínky, takže v první řadě by to byla nějaká jako individuální vztahová norma, protože každý má nějaký jiný zázemí, jiný podmínky a může něčeho jinýho dosáhnout a tak, takže to dělám hodně individuálně. A druhá věc je, že já si vlastně to učivo dělím na takový řekněme základní, který mám pro všechny a potom nějaký rozšiřující a tam je možnost volby pro toho žáka, a to je pro mě jako hodně důležitý, takže individuální přístup a volitelnost, to je pro mě alfa a omega.*

T: *Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaší škole?*

U: *(povzdech) Tomu úplně nerozumím, tý otázce. Abyste pochopila, já jsem na škole, o který se dá říct, že je alternativní nebo demokratická. My ve školním řádu máme napsáno, že máme dobrý vztah s žáky, že si povídáme o každé hodině, zpětná vazba provází každou vyučovací hodinu a tak dále, vůbec nemáme známkování a tyhle věci. Máme nějaký slovní hodnocení, máme pravidelný konzultace i s rodičema i s téma žákama, takže dělám to v souladu s filozofií té školy. To je asi odpověď.*

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

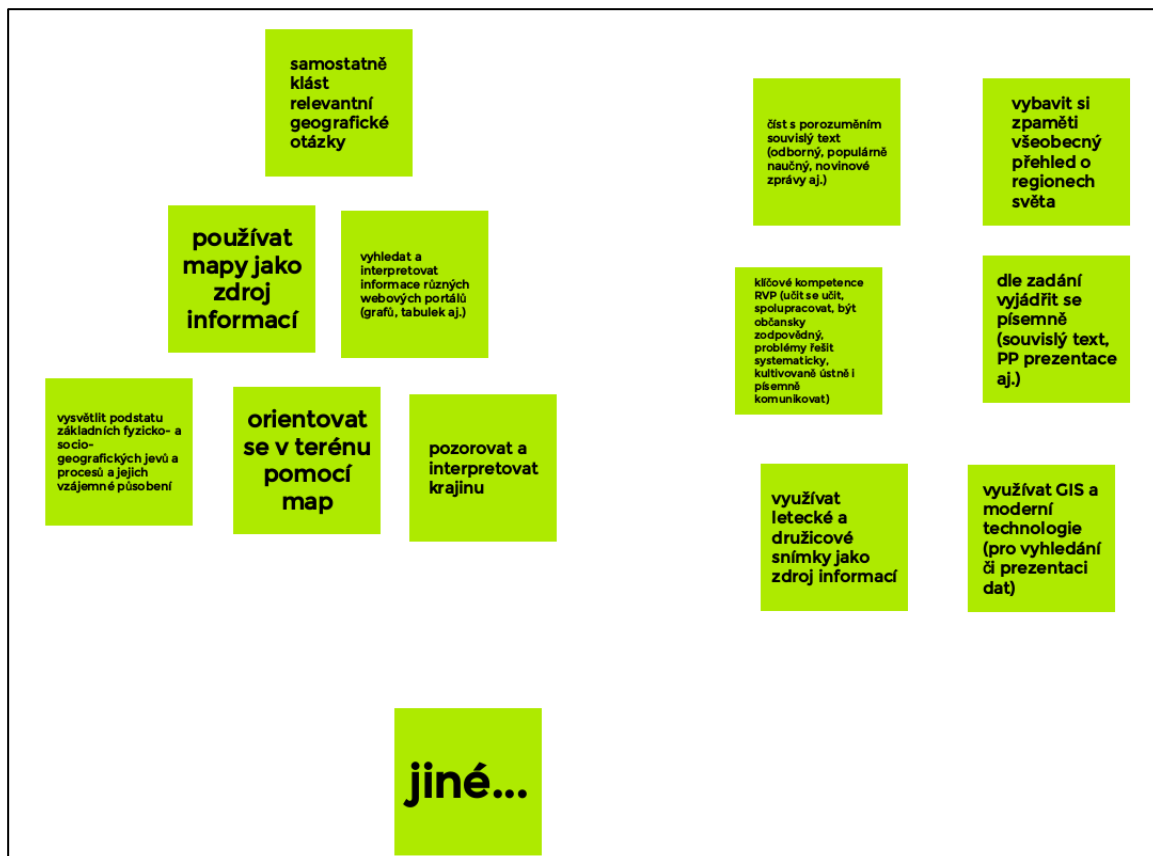
U: Já bych to asi neomezoval na úplně jako zeměpis, myslím si, že to se týká všech předmětů celkem. Za mě je důležitý, aby ten žák se uměl sebehodnotit v první řadě. Co se týče toho vrstevnickýho, to je pro mě méně důležité, ale taky to používám.

T: Jak často tyto způsoby hodnocení využíváte? Například téměř pokaždé, málo nebo zřídka?

U: Třeba dvakrát měsíčně? Bych řekl. Ale není to tak jako že by se měli srovnávat mezi sebou, spíš jako poskytovat zpětnou vazbu někomu.

T: Na kartičkách máme dovednosti žáků, které by mohly být hodnoceny ve výuce zeměpisu. Vyberte z nich nejprve ty, které zahrnuje do slovního hodnocení ze zeměpisu u každého žáka v průběhu 2. stupně základní školy.

Obrázek 18: Seřazené kartičky geografických dovedností (David)



Zdroj: vlastní výzkumné šetření

U: (vybírání kartiček) Hm, to je pro mě těžký. Já to zkusím nějak tak jako naklikat, asi těch sloupečků tam budu mít víc. Tak ta levá šestice, to jsem z toho tak vybral, že si myslím, že vlastně jako dělám hodně. Co se týče „čtení souvislého textu s porozuměním“, tak to nehodnotím, to si myslím, že hodnotí kolegyně v českém jazyce, to já vlastně jako používám, ale nehodnotím. A co se týče „klíčových kompetencí“, tak já spíš hodnotím nějaký jako vlastní jako dovednosti a takže tohle taky vlastně jako nedělám. A „vybavit si z paměti všeobecný přehled“, tam vlastně úplně nevím, kam to mám dát, protože to je něco, co rozvíjíme na každý hodině, zároveň já po nich nechci, aby jako se něco drtili nazpaměť, jo, já hodně používám to, aby znali souvislosti, aby se dokázali orientovat, ale ty věci, aby si jako mohli vyhledat, takže jestli si něco z paměti vybaví nebo nevybaví, asi to dám spíš doprava, protože vlastně nechci, aby se nic učili nazpaměť.

No a ty „letecký a družicový“ na druhém stupni moc nevyužívám a „GIS“ taky spíš na gymplu, takže víceméně takhle to budou nějaký dva sloupečky.

T: Proč zrovna tyto dovednosti zahrnujete do slovního hodnocení a jaký nástroj k tomu volíte? – tedy jakým způsobem si tyto dovednosti ověřujete?

U: My máme takzvané výstupy. Výstup je něco, co ten žák musí splnit a ty výstupy můžou mít různou formu po dohodě s těma žákama. A je to tak, že, jenom abyste pochopila, na klasický škole nějaký učivo třeba se na něj vykašlete a dostanete pětku a jdete dál. Tak u nás to tak není, u nás každé ten výstup vlastně musí být splněnej, takže v těch výstupech je nějaká jako základní porce, co podle mě vlastně by tam mělo být jako splněno vždycky a ty výstupy u mě mají nejčastěji formu aktualit, prezentací, posterů, aktivit pro ostatní, můžou to být seminárky, může to být vytvoření vlastní mapy, může to být nějaká úvaha. Velmi často dělám takhle něco kreativního, třeba, já nevím, itinerář cesty do nějaké zahraniční země, velmi často vytvoření vlastní mapy, nějaké poster, hra pro ostatní a tak dále. Takže v podstatě nepoužívám nějaký jako písemky, téměř vůbec a spíš takhle nějakým jako kreativním způsobem.

T: Zastavme se nejprve u vyřazených kartiček. Z jakého důvodu jste je vyřadil?

U: Tak to „čtení s porozuměním“ určitě se tomu jako věnujeme, ale určitě to nehodnotím. Co se týče těch „klíčových kompetencí“, tak vlastně já v tom zeměpise se snažím je, kromě zeměpisného učiva, vlastně provázat i těma dalšíma kompetencema a něco se tam jako spolu, snažím jako, aby v těch kompetencích byli lepší, když to řeknu blbě. Ale jako nehodnotím to. Mám spíš nějaký vlastní jako kompetence typu orientovat se v prostoru, umět, nevím, používat atlas, mapu, vyznat se ve světě než takový to, že bych jako hodnotil čistě, já nevím, kompetenci učit se nebo pamatovat si nebo, to vlastně nedělám. No, co se týče těch „leteckých, družicových snímků“ a „gisů“, tam to nevyužívám víceméně, že, nechci to říct blbě, když to řeknu blbě, nemám na to čas, ale nemám na to čas, protože ho tam nechci mít, protože ten čas využívám jinak a tyhle věci využívám v projektových formách, který jsou volitelný. To znamená, žáci, který maj o to zájem, se s tím můžou setkat, jiní žáci v ten samej čas se věnujou něčemu jinýmu, co je pro ně třeba zajímavější. A ten „dlouhý písemný text, souvislý“, tak u toho druhého stupně vlastně taky nehodnotím, občas nějaký volný psaní, nějaký úvahy tam máme, ale nehodnotím je jako tak, jak můžou psát, zase bych to viděl spíš jako český jazyk nebo nějakou mezioborovou věc, ale vlastně jako nehodnotím je z toho. No a asi nejzajímavější je to „vybavit si z paměti všeobecný přehled o regionech světa“, protože víceméně pro mě nejdůležitější v zeměpise je mít nějaký všeobecný přehled, regionálka je to, co je mně nejbližší, takže to asi učím nejvíc, ale nechci po nich, aby si něco jako pamatovali a nehodnotím je z toho, jestli si něco pamatujou, takhle to vlastně nedělám, no.

T: Měl by podle Vás, učitel zeměpisu vyřazené dovednosti přesto nějakým způsobem hodnotit? Jestliže ano, můžete mi říci konkrétní příklad, jak?

U: (smích) Já jsem jako dalekej toho, co si myslím o ostatních, ať si to každé dělá, jak chce. Tak jako já si to dělám po svém, tak ať si to každé dělá po svém. Jako určitě to jde, a tak já jsem třeba na tu regionálku zaměřenej, někdo jinej je zase víc zaměřenej na třeba fyzickou geografii a je to tak jako správně, takže ať si každé dělá, kdo chce, co chce a kdyby pak jako byly nějaký, rád se nechám inspirovat, jo, někým dalším a tak, vlastně. Vyhledávám jako, chodím se dívat, jak učí ostatní zeměpisáři, sleduju i nějaký diplomky občas a prostě se snažím jako, jak to kdo jako dělá a sem tam chytím něco zajímavýho, co vlastně potom začnu dělat taky, takže až to třeba napíšete a budete mít něco zajímavýho, tak se třeba rád něčím nechám inspirovat, ale jsem dalekej toho někomu radit jako ať dělá to, co já nedělám. Spíš můžu jako nabízet nebo mluvit o tom, co já dělám jak, ale ne o tom, co nedělám, tamto nehodnotím, hodnotit to asi nechci, ale když třeba bych viděl nějakou formu zajímavou pro něco, tak bych třeba začal.

T: Přihlížíte k nehodnoceným dovednostem při udělování výsledného hodnocení na konci pololetí nebo na konci roku?

U: *Ne, my nemáme pololetí, my máme takzvané trimestry, to se nám osvědčil víc jako takovej blok třeba deseti, dvanácti týdnů po sobě, nějakěj, se společným tématem, zpětnou vazbou a tak dále. A ty výstupy jsou na to vázaný, takže vlastně tím, že jsem to zařadil do těch pravých sloupečků, tak já to nehodnotím vůbec ani k tomu jako nepřihlížím. Je to něco, co se v té výuce objevuje, nějakým způsobem se o tom bavíme, ale nehodnotím to.*

T: *A nyní vybrané kartičky seřad'te „do diamantu“ podle váhy (významu), který daným činností přisuzujete. Diamant může mít maximálně 6 úrovní (řádů). Na prvním řádku uveďte ty nejpodstatnější dovednosti.*

U: *(sestavování diamantu) Tak tohle pro mě bude asi číslo jedna. Pak tam budu mít nějaký ty mapy. No, možná takhle. Tak jsem si jistěj tím prvním, potom jsem si jistěj tímhle (ukázání na „vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení“) a tohle je pro mě na stejný úrovni už, takže asi bych zůstal u tohohle.*

T: *Nyní Vás poprosím o okomentování Vašeho diamantu – zejména o okomentování dovedností, které jste umístil na přední příčku – tedy proč Vám přijdou nejvíce důležité, a kterou naopak na spodní příčku – tedy proč Vám přijdou méně důležité.*

U: *Já tu nejvyšší vnímám jako řekněme nějakou vyšší dovednost, jo, jestli znáte Bloomovu taxonomii, tak vlastně z tohohle důvodu i, vnímám to jako, že, dejme tomu, pokud by to byla pyramida, tak jestliže znají ty nižší stupně ty pyramidy, nějak tím projdou, tak vlastně se můžou dostávat do těch vyšších pater ty „bloomovky“ a tak dále, takže tohle vnímám jako takovej vlastně cíl toho učiva, aby se nad tím jako takhle dokázali zamejšlet, a proto, aby to dokázali, tak v současný době vnímám jako velmi důležitý nějaký kritický myšlení a interpretaci vlastně zdrojů, to znamená jak mapu, tak internetový věci – vnímám pro zeměpis jako zcela zásadní a dokázat se v tom jako vlastně vyznat a ne jenom ty informace najít, ale interpretovat je. A k tomu zase vlastně je potřeba nějaká ta, nějaká ta základní úroveň znalosti z toho, co mám níž. To znamená, jak je ten levej spodní kámen („vysvětlit podstatu základních fyzicko- a socio-geografických jevů a procesů a jejich vzájemné působení“), tak zase pokud víceméně nějakěj ten základ znaj, jak ten svět funguje, tak už ho můžou interpretovat lépe, a když pak vidí nějakou mapu a tak dále. Takže asi takhle, proto mám ten druhej řádek jako druhej a ten třetí mi vyšel takhle. Zároveň, protože „orientace v terénu“, „interpretace krajiny“ – to jsou pro mě důležitý věci do života, ale jako dílčí, stejně jako nějakěj základ toho dalšího, řekněme ten vědomostní, takže.*

T: *Je zde nějaká dovednost, se kterou se neztotožňujete, a naopak Vám zdě nějaká dovednost chybí?*

U: *Určitě mi chybí, ale to asi nedám z hlavy. Já mám někde, jestli úplně nespícháte a stíhnu se u toho najít jeden soubor, kterej pokud bych našel, tak bych zjistil, co mi tam chybí. Pokud bych ten soubor rychle nenašel, tak by mi trvalo dlouho se zamyslet, a to bych asi nedal úplně hned. Já se podívám tady do svejch souborů s hvězdičkou, jestli ho tu náhodou nemám. Já mám totiž nějaký jako své dovednosti, který i občas žákům představuju a oni se tam sebehodnotí v nich, a tak a řekl bych, že ne všechno tady máte, ale takhle z hlavy to asi nedám. Zkusím něco otevřít, jestli to je to, co si myslím, že to je. Tady to není ono, hm, tady to nemám. No, to znamená, to je ta horší varianta, teď se budu muset zamyslet. Ale je tady nějaká, nějaký informace a tak dále. Já bych k tomu levýmu spodnímu kamenu vlastně přidal ještě tu regionálku. Tak jako, takový to obecně vlastně, kde co je, to vlastně vnímám, že je jako součástí tohohle taky, jo. A ve chvíli, kdy tady bude nějakěj prazáklad jak přírodní geografie, tak regionální, jak socio a tak dále, tak potom nějaký ty věci terénní a mapový tam jsou, informace taky, a to si myslím, že je důležitý. Takže by tam možná nic moc nechybělo. Pak jsou takový věci, o kterejch přemýšlím a vlastně, jestli v dnešní době ještě má smysl používat atlas, když dvěma prstama se ke všemu dostanu jako jednodušeji nebo naopak jestli má smysl vlastně učit ty žáky s buzolou a azimuty, když už vlastně lepší mobily to taky umí. Takže daly by se tam nějaký jako dílčí věci ještě asi jako dodat nebo, ale myslím si, že tam máte vlastně všechno. Jenom vlastně tu regionálku já jsem vykopnul, protože jste to tam měla jako že to mají umět, ale já nechci, aby to uměli, vlastně chci, aby to uměli, ale ne aby to uměli jako nazpaměť, takže je to tam vlastně všechno. Mně se*

vždycky otvírá kudla v kapse, když čtu „klíčové kompetence RVP“, ale ono to tam vlastně jako patří, no, takže. „Využívat GIS a moderní technologie“, na ten druhý stupeň, bylo by hezké, nevím, jak moc se děje, to samý ty „letecký a družicový snímky“ a tak. To asi spíš se děje. A kdo chce psát, kdo chce číst, může, asi jako nemám s tím problém. Kdyby jako jste byla moje učitelka zeměpisu a s tímhle jste přede mě přišla, tak si myslím, že budu spokojenej.

T: A nyní se zaměříme na konkrétní téma výuky. Můžete mi prosím říci, které výkony žáků a jak hodnotíte ve výuce tematicky zaměřené na „Kraje Česka“?

U: Co se týče krajů Česka, tak většinou skupinovou formou to dělám tak, že vychází mi to na dvojice. Teď už vlastně, jo, vloni jsem to dělal, že to dělali ve dvojicích, letos vlastně každý sám, podle počtu, protože vloni jsem to měl projektově, letos to mám v běžný výuce. A je to tak, že každý student si vybere nějaký kraj, který nějakým způsobem zpracovává formou posteru a potom vlastně seznamuje ostatní s tím krajem a přemejšlim, co tam tak jako, no asi tady není nic jako úplně zásadního. Zrovna tohle nebo předchází tomu to, že proč jsou ty kraje, jak jsou ty kraje a tak dále, to tak nějak děláme hromadně nějakým způsobem, něco pak dáváme dohromady. A potom vlastně výstupem z toho je, že každý student zná trochu lépe jeden kraj a představí ho nějakým způsobem ostatním. Za to, co zpracuje a jak představí ostatním, já ho vlastně hodnotím a pak tam mají ještě nějakou volitelnou část nebo část další, když nám tam vychází čas, že oni se věnují v rámci těch krajů něčemu specifickému, co si vyberou sami.

T: A jakým způsobem, popř. zda vůbec hodnotíte ve výuce zeměpisu (nejen na tématu Kraje Česka) místopisné znalosti žáků?

U: Už ho nehodnotím, už dávám jenom zpětnou vazbu, bavíme se o smyslu a snažíme se společně tak nějak jako vždycky si nastavovat úroveň toho, co je dobrý vlastně znát. Dřív jsem to dělal tak, že jsem po nich chtěl, aby si dělali nějaký takový ty online tipovačky měst, nějak jsem to i hodnotil, pak jsem od toho ustoupil, protože pro ten druhý stupeň mi to přišlo příliš specifický a vlastně nedůležitý, takže ten čas věnuju spíš nějakým souvislostem a tak dále a myslím si, že není důvod, aby každé věděl, kde se nachází, já nevím, Jindřichův Hradec, třeba, z hlavy, žák druhého stupně. Takže už to nehodnotím, už jsem jako o krok vejš, spokojím se s tím, že znaj ty větší města a pak tam řešíme nějaký jako zajímavější věci, než aby uměli třeba krajský města, no. To už nedělám, takže to po nich nechci a nehodnotím to.

T: Obdobně i jiná témata – jaké způsoby, formy a nástroje hodnocení k ověřování znalostí používáte nejčastěji?

U: Asi to bude prezentace, vytvoření posteru a vytvoření mapy.

T: Zahraniční literatura potvrzuje absenci školení a mentoringu v oblasti hodnocení, učitelé nejsou instruováni, jak mají hodnotit, v hodnocení jsou si nejistí a často hodnotí „podle sebe“. Jak vnímáte možnost učitele se sebevzdělávat u nás v Česku?

U: Myslím, že kdo chce, tak ty cesty má. Já jsem hodně jako čtívej, takže já čtu všechno, co k tomu vyjde. Zároveň jsem velmi kritickej, takže si z toho беру tak 10 % vždycky. Na většinu si to přečtu a řeknu „to je na hovno, to je na hovno“. Sem tam mě málokdy jako něco zaujme, ale mně hodně pomáhá kolektiv mojí školy, my jsme jako hodně otevřený, sdílíme, chodíme si vzájemně na okuky a tak. Díky tomu, že jsem v nějaký tý síti zeměpisářů, tak mám kontakty i na jiný lidi, ne jenom po Praze, ale i jinde. Snažím se chodit i k nim do hodin a inspirovat se od jinejch učitelů. To znamená tu inspiraci nebo všimnout si, jak to dělají další kolegové, když jsou v něčem silný, ty jejich silný stránky se snažím využívat jak, co se týče ostatních předmětů, ke kterým mám blízko ve vlastní škole, zeměpisáři i z jinejch škol, chodím je občas navštěvovat do výuky po dohodě, recipročně a tak. Plus se snažím sem tam sledovat nějaký, ale ono toho moc není, já třeba znám něco jako Zachraň zeměpis, pak něco jako Zeměpis jinak, nějaký tyhle iniciativy, pak je pár webů, sem tam nějaká konference, sem tam nějaký jako školení. Třeba Geo koučink, byl docela dobrej, na

webu Olchavova.cz, ale jinak vlastně toho moc není. Takže já jdu spíš cestou jako pokus, omyl, to, co mi funguje a inspirace od ostatních.

T: *Účastnil jste se nějakého školení, které se týkalo způsobů a forem hodnocení?*

U: *Pro nás je hodnocení velký téma, my máme slovní hodnocení, píšeme trimestrální zprávy, vysvědčení si děláme po svém, máme kompetenční model a tak dále. Děláme to brutálně jinak než většina jako týhle země, takže my se tomu věnujeme každé trimestr mockrát, ale jsou to jako interní věci, který si děláme sami, protože, když to řeknu namyšleně, tak běžný školení na hodnocení nám nic nedá, protože my jsme o dvě světelný, prostě, máme to jinak. Potřebujeme to pro ty naše podmínky trochu jinak, no.*

T: *Vzděláváte se sám v oblasti hodnocení? Pokud ano, odkud nové poznatky čerpáte?*

U: *Já jsem v projektu Formativní hodnocení, kde teda to je projekt, tam už jsem asi 5 let a je to jako, hodně se tomu věnujeme na tý mojí škole, ale vlastně já se tam víc věnuju typu nebo částem jako, co učit a proč učit než úplně tomu hodnocení. K tomu se dostanu tak za 2 nebo 3 roky, až víc jako projdu ty další části. Takže teď si spíš zpracovávám vlastně to jako co učim, proč to učim a postupně, až budu mít jednotlivý témata jako specifikovaný, tak se teprve dostanu k tomu jako, k těch získávání důkazů o učení a vlastně i jak to potom hodnotit, co s tím jako souvisí, takže k tomuhle se spíš jako dostanu, takže formativní hodnocení jako takový je pro mě cesta a potom máme velkou spolupráci v rámci školy s ostatníma kolegama, protože si v tom hodně jakože pomáháme a snažíme se nebejt jako zabeďněný v nějakým svým, v nějaký svý škatulce a vlastně se obohacujeme navzájem, jo. To znamená, že třeba já pravidelně kolegům představuju, jak v zeměpise hodnotim, oni mi říkaj, jak hodnotí v dějepise a v přírodopise a v jinejch a vlastně si to tak vzájemně do toho rejpem, jak by to šlo jako líp a sjednotit a tak. Takže ta odpověď je vlastně podobná jako předtím.*

T: *Je nějaké téma nebo otázka z oblasti hodnocení, která vám v rozhovoru chyběla nebo popřípadě čemu by bylo potřeba se v tomto tématu dále věnovat?*

U: *No v oblasti hodnocení asi ne, protože já se trochu bojím zeptat na ty známky, to zas bych asi byl z toho zklamanej. Nebo takhle, já žiju v domnění, že 90 % českých škol známkuje, nemyslim si, že to je dobře, to je nějaká moje jako subjektivní představa, takže to asi ne. Ale spíš vlastně když odstoupim od hodnocení, já jsem začal a není to tak dlouho, učit trochu jinak regionálku a dělám ji po makroregionech. A vlastně jsem se nikde nesetkal s tím, že by to dělal někdo další, tak by mě zajímalo, jestli s tím někdo má zkušenost nebo jestli to dělá někdo další.*

Příloha 3: Ukázka kódování rozhovoru

T: Ne všichni se shodneme na tom, co by mělo být účelem hodnocení žáků ve výuce zeměpisu v 6. – 9. třídách ZŠ, tedy CO, JAK a PROČ hodnotit. Postupně se na tyto základní otázky zaměříme. Prosim, pokuste se shrnout doporučení pro začínající učitele, jakým způsobem a za co hodnotit žáky ve výuce zeměpisu.

U: Tak ono hodnocení vychází vlastně ze školního vzdělávacího plánu a ze školního řádu, kde vlastně je přímo jako to hodnocení, ta klasifikace je tam zanesena, takže asi doporučuju těm začínajícím pedagogům přečíst si tenhle ten dokument, který je podle mě jako pro nás i závažný a vlastně je tam návod, jak ty děti hodnotit. A je tam vlastně jak bodový třeba rozpětí, za kolik % je ještě jednička, tak je i tam i vlastně ale znalosti, co by to dítě mělo nějakým způsobem znát a vlastně takový ty výstupový prvky. My tam máme třeba v tom hodnocení taky zaneseny. Takže to je asi takové, jako první dokument, se kterým by si ty začínající učitelé měli seznámit a vlastně paprkat se i těch kantorů, jak to mají vlastně nastaveno, protože ne všechny školy to takhle mají.

T: Do jaké míry vaše hodnocení ovlivňují pravidla hodnocení na Vaši škole?

U: No, jak jako není ovlivněno, ale je to takový prvotní, na čem bysme se měli jako všichni učitelé jakoby shodnout a je to taková jako výstupový, co je pro nás vlastně závazný, ale to, jak my hodnotíme, tak mnohdy musíme přihlídnout i k tomu, jak to dítě jakoby funguje v té hodině. Máme tady vlastně spoustu integrovaných žáků, kdy se vlastně přihlíží na to, že buď mají jakoby delší čas vlastně na vypracování testu, anebo pokud je tam třeba stejný, dostanou stejný test, tak se třeba jakoby bodově ulevuje v rámci tady toho. Takže to už je potom na tom učitelé daným, jak vlastně to zhodnotí, jak vlastně ten žák udělal pokrok nebo jak na tom je z hlediska těch znalostí, co si vlastně odnesl z té hodiny, takže vysíláš si, že jako to, co jsem mluvila ten školní řád a vlastně i školní vzdělávací plán, to jsou ty základní dokumenty, ale to, jak to má ten člověk nastavený, tak to je samozřejmě na něm. Ale vlastně závazný by mělo být ten školní klasifikační řád, který je zanesen v tom školním řádu a potažmo i výstupy v ŠVP.

T: Jaký je Váš názor na to, abychom ve výuce zeměpisu naučili žáky hodnotit sami sebe i hodnotit se navzájem? Spatřujete v těchto způsobech hodnocení nějaké výhody?

U: No je pravda, že já jsem se teď víc na to zaměřila, protože jsme absolvovali nějaký semináře tady v rámci toho hodnocení a vysíláš říct, že to není úplně jednoduchý děti naučit. Děti s tím mají obrovský problém a já mám problém z toho, že to nevnímám. Nemám takovej náhled nebo nevním to jakoby předat tak, jak bych to asi chtěla a dělá mi to i samotnej problém v tomhle tom. Takže nicméně to spatřuju, že to je dobrá myšlenka, ale prostě k realizaci na 2. stupni základní školy je to těžký, je to dlouhý proces a dlouhý boj a vysíláš si, že pokud ty děti by to používali už od 1. stupně, tak v tom na tom 2. stupni by to bylo snazší. Nicméně vlastně ty děti vlastně v důležitější fází jsou trochu línější se k někomu vyjadřovat, není to úplně jednoduchý, aby byli objektivní a děti si totiž nic neodpustí. Takže spatřuju v tom, že jsou v tom prostě velký rizika, ale jako nevyhýbám se tomu, zkouším to, ale zatím to není s takovým výsledkem, jak bych si to představovala já (smích), aby to k něčemu bylo. [To že vlastně, třeba teď jsem zkoušela, aby popsali, vlastně měli prezentaci a měli ty žáky nějakým způsobem ohodnotit a říkala jsem jednu větu, aby napsali a do hodnocení napíšou „důležitý nadpis“, tak vysíláš si, že to není úplně to, co bych si od žáka devátý třídy představovala (smích). A není to jenom zeměpis, ale vysíláš si, že to používají, vysíláš si, že mají zkušenost, jako ta moje třída nebo s tou třídou, se kterou jsem to dělala, tak mají vlastně konkrétní hodnocení v matematice, kdy vlastně hodnotí za celý měsíc jako pokrok, co se jim povedlo a co ne a paní učitelka takhle pracuje dlouhodobě a vím, že to je jako pro ty žáky jako frustrující v tom, že prostě oni nevědí, co mají o sobě jako napsat. Ale na druhou stranu vidím to hodnocení je super, protože vlastně my máme ve čtvrtletí a ve třetím čtvrtletí, když jim píšeme známky, tak máme je i slovně komentovat a vím, že já si jako na tomhle dávám záležet, kdy vlastně já je mám sice jenom třeba, píšu to jako z pohledu třídního učitele na základě vlastně vcelkem všech předchozích, kde já vidím ty známky a se kterými předchozí, kterým tam učím, tak to chybí jako zohodnotit

Hodnocení vychází z ŠVP a školního řádu - tam jsou pravidla pro klasifikaci, závazné, návod jak hodnotit, jaké znalosti má žák mít.

Odpoovědět

M vnímá hodnocení jako klasifikaci

Odpoovědět

M zaměřena na výkon

Odpoovědět

M V oblasti hodnocení záleží na škole, ne každá to takto má.

Odpoovědět

M Pravidla školy jsou prvotní, měli by se na tom všichni učitelé shodnout. Závazné - školní klasifikační řád ve školním řádu, výstupy v ŠVP. Ale často individualizace a subjektivita - přihlížejí k aktivitě v hodině, spousta integrovaných žáků - individuální přístup (delší čas na testy, mírnější hodnocení) - záleží ale na konkrétním učitel, jak to má nastavené. Zmiňuje znalosti.

25. února 2022, 8:19

Odpoovědět

M popírá předchozí odpověď

Odpoovědět

M připouští subjektivní vliv učitele

Odpoovědět