

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA**

**FORMY HODNOCENÍ A JEJICH VYUŽITELNOST PŘI PRÁCI
S CHYBOU V HODINÁCH ČJ**

Forms of evaluation and their efficiency while working with mistake in
Czech lessons

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Blanka Staňková
Autorka diplomové práce: Ivana Šmídová
Byšice
Učitelství pro 1.stupeň ZŠ
Prezenční studium
Rok dokončení diplomové práce: 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 11. března 2011

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Blance Staňkové za cenné připomínky a rady při zpracování diplomové práce, dále paní ředitelce a učitelkám prvního stupně na základní škole v Byšicích za poskytnutí prostoru k vlastní výzkumné práci v průběhu vyučování.

Obsah:

TEORETICKÁ ČÁST:

1	ÚVOD	6
2	HODNOCENÍ	9
2.1	OBECNÁ CHARAKTERISTIKA	9
2.2	ŠKOLNÍ HODNOCENÍ – CHARAKTERISTIKA, SPECIFIKA	10
2.3	FUNKCE HODNOCENÍ VE ŠKOLE	12
2.4	TYPY ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ	13
2.5	POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ HODNOCENÍ	15
3	CHYBA	17
3.1	VNÍMÁNÍ CHYBY Z HLEDISKA PEDAGOGIKY	17
3.2	VNÍMÁNÍ CHYBY V TRANSMISIVNÍM A HUMANISTICKÉM POJETÍ VYUČOVÁNÍ	18
3.2.1	TRANSMISIVNÍ POJETÍ VYUČOVÁNÍ	19
3.2.2	HUMANISTICKÉ (KONSTRUKTIVISTICKÉ) POJETÍ VYUČOVÁNÍ	19
3.3	PRÁCE S CHYBOU	20
3.3.1	IDENTIFIKACE CHYBY	21
3.3.2	INTERPRETACE CHYBNÉHO VÝKONU	22
3.3.3	KOREKCE CHYBNÉHO VÝKONU	22
4	MOTIVACE	23
4.1	MOTIVACE VE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍM PROCESU	23
4.2	MOTIVAČNÍ VLIV ODMĚN A TRESTŮ	24
5	SPECIFIKA HODNOCENÍ V ČESKÉM JAZYCE	26
5.1	CHARAKTERISTIKA HODNOCENÍ V ČESKÉM JAZYCE	26
5.2	KLÍČOVÉ KOMPETENCE A JEJICH HODNOCENÍ	27
5.3	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY VE VZDĚLÁVACÍM OBORU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA A JEJICH HODNOCENÍ	28

6	FORMY HODNOCENÍ ŽÁKŮ VYUŽITELNÉ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA	30
6.1	OBECNÁ CHARAKTERISTIKA A PŘEHLED FOREM HODNOCENÍ	30
6.2	VYBRANÉ FORMY HODNOCENÍ Z HLEDISKA VYUŽITELNOSTI V ČJ PŘI PRÁCI S CHYBOU	32
6.2.1	VYUŽITELNOST KLASIFIKACE V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA PŘI PRÁCI S CHYBOU	34
6.2.2	VYUŽITELNOST SLOVNÍHO HODNOCENÍ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA PŘI PRÁCI S CHYBOU.....	39
6.2.3	VYUŽITELNOST SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA PŘI PRÁCI S CHYBOU	43
6.2.4	VYUŽITELNOST HODNOCENÍ PROSTŘEDNICTVÍM PORTFOLIA V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA PŘI PRÁCI S CHYBOU	45
 <u>PRAKTICKÁ ČÁST:</u>		
7	PRAKTICKÉ ŘEŠENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	47
7.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU, VYMEZENÍ CÍLE A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	47
7.2	STANOVENÍ METOD	48
7.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	49
7.4	ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK A OTÁZEK V LISTECH NA HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA.....	51
7.4.1	ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK A OTÁZEK V LISTECH PRO HODNOCENÍ PRÁCE ŽÁKŮ UČITELEM.....	52
7.4.2	ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK A OTÁZEK V LISTECH PRO SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ	54
7.5	PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE	55
7.5.1	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	55
7.5.2	PŘEDSTAVENÍ VÝSLEDKŮ	57
7.5.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	65
7.5.4	ANALÝZA VYUŽITELNOSTI LISTŮ NA HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ PŘI PRÁCI S CHYBOU V HODINÁCH ČESKÉHO JAZYKA.....	73
7.6	SHRNUTÍ.....	76
8	ZÁVĚR	77

9	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	78
10	RESUMÉ.....	81
11	KLÍČOVÁ SLOVA	82
12	PŘÍLOHY.....	83

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha 1: Přehled forem hodnocení žáků	84
Příloha 2: Přehled výhod a nevýhod klasifikace	86
Příloha 3: Výhody a nevýhody slovního hodnocení	88
Příloha 4: List pro hodnocení práce učitelem č. 1	90
Příloha 5: List pro hodnocení práce učitelem č. 2	91
Příloha 6: List pro hodnocení práce učitelem č. 3	92
Příloha 7: List pro hodnocení práce učitelem č. 4	93
Příloha 8: List pro hodnocení práce učitelem č. 5	94
Příloha 9: List pro sebehodnocení práce žákem č. 6	95
Příloha 10: List pro sebehodnocení práce žákem č. 7	96
Příloha 11: List pro sebehodnocení práce žákem č. 8	97
Příloha 12: List pro sebehodnocení práce žákem č. 9	98
Příloha 13: List pro sebehodnocení práce žákem č. 10	99
Příloha 14: Ukázky hodnocení („Víš žák, v čem chyboval?“)	100
Příloha 15: Ukázky hodnocení („Víš žák, proč chybu udělal?“)	102
Příloha 16: Ukázky hodnocení („Víš žák, jak může chybu napravit?“)	103
Příloha 17: Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, v čem chyboval?“)	105
Příloha 18: Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, proč chybu udělal?“)	107
Příloha 19: Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, jak může svou chybu napravit?“)	108
Příloha 20: Ukázky hodnocení (konkrétní a obecné odpovědi)	110

1 Úvod

Hodnocení vzdělávání žáků bylo a stále ještě je častým tématem, o kterém se hovoří v souvislosti s transformací českého školství po roce 1989. Hlavní podněty, které vyvolávají tyto diskuze, je možné shrnout do několika otázek. Jakou roli hraje hodnocení v procesu vzdělávání žáků? Jaké funkce plní hodnocení ve vzdělávání žáků? Jakým způsobem hodnocení ovlivňuje další vzdělávání žáků? Jaký vliv má na další učení žáků forma hodnocení?

Poslední ze jmenovaných otázek, tj. otázka forem hodnocení, vyvolala pravděpodobně největší diskuze. Je otázkou, zda se tak stalo zcela oprávněně. Proces hodnocení je úzce spjatý s celkovou koncepcí vzdělávání žáků. Pokud chceme tento proces nějakým způsobem měnit, musíme vycházet z proměny celkové koncepce vzdělávání. Samotná změna formy hodnocení tedy nemůže naplnit naše očekávání.

Formy hodnocení a jejich využití ve výuce se staly inspirací pro mou diplomovou práci. V následujícím textu bych se chtěla zabývat především tím, jak různé formy hodnocení vnímají chybu žáka, jak s ní dále pracují a jak motivují žáka k dalšímu učení. Myslím si, že by tato analýza mohla být užitečná pro učitele, kteří přemýšlí nad tím, jakou formu hodnocení ve výuce zvolit.

V úvodu teoretické části se budu věnovat hodnocení v obecnější rovině. Popíši, jaký význam má hodnocení v životě člověka. Dále se budu věnovat charakteristice školního hodnocení, vymežím funkce hodnocení ve škole a definuji typy školního hodnocení. Hovořit budu také o pozitivním a negativním hodnocení.

V další kapitole se budu věnovat tomu, jak je v pedagogice vnímána chyba žáka. Pokusím se popsat, jaké pojetí chyby je vytvářeno v transmisivním a humanistickém pojetí vyučování. V závěru kapitoly se zmíním o tom, jakým způsobem je možné s chybou žáka pracovat.

V dalších částech se zaměřím na využití motivace ve výchovně vzdělávacím procesu a vlivu odměn a trestů ve škole. Dále popíši, jaká specifika vnáší do procesu hodnocení český jazyk. Zabývat se budu také zvláštnostmi, které do hodnocení přináší současná doba, tj. charakteristikou hodnocení klíčových kompetencí žáků a očekávaných výstupů v oblasti Český jazyk a literatura.

V poslední kapitole teoretické části diplomové práce budu hovořit o formách hodnocení, které lze využít při práci v českém jazyce. Nejprve obecně charakterizuji, co jsou formy hodnocení a uvedu jejich stručný přehled, poté přenesu svou pozornost na analýzu vybraných forem hodnocení se zaměřením na práci s chybou.

V praktické části diplomové práce vyrobím několik listů na hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka. Tyto listy budou tvořeny tak, aby vedly žáky k práci s chybou podle fází identifikace, interpretace a korekce chybného výkonu. Hotové listy ověřím na vybraných žácích různých ročníků prvního stupně základní školy. Na základě získaných informací provedu analýzu využitelnosti vlastních listů na hodnocení a sebehodnocení žáků při práci s chybou v hodinách českého jazyka. Všimnout si budu zejména toho, jaké pojetí chyby si žáci při práci s listy vytváří, do jaké míry jsou dané listy využitelné k efektivní práci s chybou a jakým způsobem chyba zaznamenaná v listech motivuje žáka k dalšímu učení.

Ke sběru dat použiji převážně metody kvalitativního výzkumu. Primární metodou bude analýza dokumentů, dále pozorování a osobní rozhovor. K zajištění relevance získaných dat proběhne zkoumání v několika navazujících hodinách českého jazyka a v různých testovacích skupinách, jejichž výsledky budou následně porovnány.

Hlavním cílem diplomové práce je najít a zmapovat výhody a nevýhody různých forem hodnocení v hodinách českého jazyka, popsat jejich využitelnost při práci s chybou a zjistit, jak různé formy hodnocení pojmají žákovu chybu a jak ji využívají k další práci.

2 Hodnocení

2.1 Obecná charakteristika

Hodnocení je neoddělitelnou součástí lidského života. Setkáváme se s ním každý den ve všech činnostech, které provádíme. Na jeho přítomnost si zvykáme od útlého dětství, kdy často slyšíme hodnotící komentáře týkající se našeho chování, vzhledu, nadání pro určitý druh činnosti atd. Tyto hodnotící komentáře nám sdělují různí známí i neznámí lidé. Postupně si i my osvojujeme dovednost hodnocení. Zpočátku si často přisvojujeme názory a hodnotící soudy lidí, kteří nám jsou blízcí. Postupem času se osamostatňujeme a svá hodnocení tvoříme podle vlastních pravidel a hodnot.

Hodnocení se skládá z několika dílčích aktivit – porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování a náprava. Obecně hodnocením rozumíme „porovnávání *něčeho s něčím*, při kterém rozlišujeme *lepší* od *horšího* a vybíráme *lepší*, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení *horšího*“ (Slavík, 1999, s. 15).

Abychom si dokázali, že hodnocení je neoddělitelnou součástí lidského života, podíváme se na následující schéma, které Kolář a Šikulová nazývají „proces kontinuálního hodnocení“. Podle jejich představy můžeme většinu lidských činností rozdělit do několika etap. Na začátku každé aktivity si vždy uvědomujeme svoje potřeby, přání a představy a na jejich základě formulujeme konkrétní cíl činnosti. Abychom cíle co nejlépe dosáhli, stanovíme si plán činnosti. Při tvorbě plánu bereme v úvahu vnější a vnitřní podmínky, které k realizaci plánované činnosti máme. Dále se rozhodneme, jaké prostředky budeme při práci používat (nástroje, pomůcky, metody a formy práce, dílčí kroky činnosti). Po této nezbytné přípravě přistoupíme k samotné realizaci činnosti. Závěrečnou etapou je vyhodnocení výsledku činnosti, kdy se znovu ohlížíme za cílem, který jsme si na začátku stanovili. Porovnáváme původní představu se současným výsledkem. Ptáme se, jestli jsme cíle dosáhli, případně přemýšlíme, zda nebude třeba něco změnit a činnost opakovat (Kolář, Šikulová, 2009, s. 10-12).

Podobně o hodnocení přemýšlí i Slavík, který uvažuje o zpětnovazební funkci hodnocení. Podle něj „je hodnocení podmínkou každého rozhodování o postupech a cílech činností“. Navazuje na průběh činnosti a vede ke korekci, tj. výběru nové varianty činnosti. „Hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby“ (1999, s. 21).

Hodnocení lze chápat také jako dovednost, kterou by si člověk měl osvojit (Slavík, 1999, s. 22). Myslím si, že tato dovednost je velice důležitá nejen pro žákovu působení ve škole, ale pro celý jeho život. Naučit se hodnotit není vůbec jednoduché, přesto se na to ve školách často zapomíná. Žáci jsou neustále hodnoceni, ale příležitostí k vlastnímu hodnocení dostávají jen málo. Domnívám se, že účinnou cestou k získání této dovednosti by mohlo být aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení s postupným nabýváním autonomie.

2.2 Školní hodnocení – charakteristika, specifika

S hodnocením se setkáváme ve všech oblastech lidské činnosti. V jednotlivých oblastech se může více či méně lišit. Nyní se budeme soustředit na charakteristiku hodnocení v jedné z těchto oblastí - ve škole.

Hodnocení ve škole naplňuje všechny charakteristiky, které se týkají hodnocení obecně. Má ale i svá specifika, kterými se liší od ostatních: 1. probíhá v jedinečné sociální instituci - ve škole; 2. „vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce (tj. učení a vyučování), a jejím činitelům – žákům a učitelům“; 3. představuje zdroj „zvláštní zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole“ (Slavík, 1999, s. 23).

K hodnocení ve škole dochází buď záměrně, když učitel vědomě hodnotí výsledek nebo proces žákovy práce a na hodnocení se připravuje, nebo bezděčně, když k žákovi vysílá hodnotící signály, které si ani neuvědomuje (úsměv, zamračení...).

Na školním hodnocení se podílí velké množství lidí (posuzovatelů). Rozlišujeme je na vnitřní posuzovatele (učitelé a žáci) a vnější posuzovatele. Vnější posuzovatele můžeme dále rozdělit na profesionály (hospitující učitelé, ředitelé a inspektoři) a laiky (většinou rodiče žáků) (Slavík, 1999, s. 24).

Školní hodnocení má svá specifika, kterými se odlišuje od hodnocení v jiných oblastech. Kolář a Šikulová hovoří o těchto odlišnostech:

- a) Hodnocení ve škole je systematické a permanentní (organizované, připravované, pravidelné, porovnává výsledky se zvolenými normami).
- b) Školní hodnocení se vztahuje jednak k hodnocení výsledků práce žáků, ale i k hodnocení kvality průběhu učení.
- c) Hodnocení ve škole je součástí zpětné vazby v procesu, kdy si žáci osvojují dovednost učit se.
- d) Hodnocení žáků ve vyučování je nezbytné.
- e) Školní hodnocení má velký vliv na utváření psychických stránek osobnosti žáka (ovlivňuje jeho sebevědomí, sebehodnocení, motivaci, vztahy s ostatními lidmi atd.).
- f) Prostřednictvím hodnocení ve škole se uspokojují některé žákovy potřeby (potřeba být úspěšný, potřeba výkonu, potřeba někam patřit).
- g) Školní hodnocení úzce souvisí s učitelovým pojetím výuky a pojetím úspěšného žáka.
- h) Prostřednictvím hodnocení žáků učitel hodnotí kvalitu své pedagogické práce (2009, s. 18-22).

2.3 Funkce hodnocení ve škole

Hodnocení zastává ve školním životě různé funkce. Než začne učitel s hodnocením žáků, měl by se zamyslet nad tím, čím jeho hodnocení žáky obohatí a čím bude prospěšné jemu.

Vyjmenovat funkce, které plní hodnocení, není úplně snadné, protože se u mnoha autorů liší.

Slavík uvádí tři funkce školního hodnocení, které ovlivňují žákovu učení: 1. motivační, 2. poznávací, 3. konativní. Dále uvádí tři funkce, které slouží převážně práci učitele: 1. orientační, 2. didaktická, 3. oficiální (1999, s. 16-22).

Dále se v literatuře dočteme o rozdělení funkcí hodnocení na poznávací, korektivně - konativní, motivační a osobnostně - vývojovou (Košťálová aj., 2008, s. 45).

Kolář a Šikulová hovoří o šesti hlavních funkcích hodnocení, tj. motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciací (2009, s. 45-54).

Jak si můžeme všimnout, některé funkce hodnocení se u různých autorů opakují, jiné jsou jedinečné. Podrobněji se budu věnovat funkci motivační, informativní a konativní, které sehrají významnou roli v další části mé diplomové práce, kdy se pokusím odpovědět na otázky, jak různé formy hodnocení pracují s chybou žáka a jak ho motivují k další práci.

- a) Motivační funkce hodnocení – prostřednictvím hodnocení může učitel motivovat nebo demotivovat žáka k dalšímu učení. Svým hodnocením působí kladně i negativně na žákovy city. Hodnocení může pro žáky představovat odměnu za dobrou práci, ale také trest za práci nepodařenou. Motivační funkce hodnocení je nejvyužívanější funkcí hodnocení vůbec (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46-47).

- b) Informativní funkce hodnocení – ve vyučování se děje prostřednictvím zpětné vazby. Žák získává informace o tom, jak se mu daří v práci, jak postupuje na cestě k stanovenému cíli, na jaké úrovni se nachází v porovnání s ostatními žáky atd. Tyto informace bývají mnohdy určeny i rodičům žáka. Množství sdělených informací do jisté míry ovlivňuje volba formy, kterou k hodnocení použijeme. Např. pouhá známka sdělí informací méně než obsahová analýza výkonu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48-49).
- c) Konativní funkce hodnocení – většinou bývá ovlivněna motivační funkcí hodnocení. Vybízí žáka k tomu, aby zlepšil, napravil svůj výkon. Je ovlivněna vůlí člověka (Slavík, 1999, s. 18).

2.4 Typy školního hodnocení

V současné době rozlišujeme několik různých typů hodnocení. Každý typ je něčím užitečný a ve škole nám může hodně pomoci, avšak záleží na situaci, ve které ho chceme použít. Ne každý se totiž vždy hodí. Abychom uměli různé typy hodnocení správně používat, je dobré si uvědomit, co od hodnocení očekáváme. Chceme, aby sdělovalo, jak se žák ve svém učení zdokonaluje, jaké dělá pokroky a jaký k učení zaujímá postoj, nebo nám stačí, aby vypovídalo o současném žakově výkonu? Chceme žáky hodnotit podle jejich osobních pokroků nebo podle toho, jak si vedou v rámci své třídy? Bude na hodnocení pracovat převážně učitel, nebo se na něm budou podílet i žáci, případně jiné osoby? Když si odpovíme na tyto otázky a další jim podobné, můžeme se podívat na různé typy hodnocení. Z této velké nabídky si pak můžeme vybrat, co se nám hodí.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými typy školního hodnocení. Například Kalhous, Obst a kol. hovoří o rozdělení typů školního hodnocení na:

- formativní,
- finální (sumativní, shrnující),
- normativní,

- kriteriální (hodnocení absolutního výkonu),
- diagnostické,
- interní (vnitřní),
- externí (vnější),
- neformální,
- formální,
- průběžné,
- závěrečné,
- objektivní,
- hodnocení průběhu,
- hodnocení výsledku (2002, s. 405-406).

Tohoto dělení se drží i jiní autoři, např. Kolář a Šikulová (2009, s. 32-34).

Nyní přiblížím několik typů hodnocení, které jsou zvláště významné pro moji diplomovou práci. Budu hovořit o sumativním, formativním, normativním a kriteriálním hodnocení. K těmto typům hodnocení se vrátím ještě jednou v 6. kapitole, kdy budu podrobněji analyzovat, jak pojmají žakovu chybu a jak s ní dále pracují. Zmíním se také o jejich vztahu k různým formám hodnocení žáků.

- Sumativní hodnocení – jeho cílem je „získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto se mu také někdy říká finální hodnocení) nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.)“ (Slavík, 1999, s. 37). Úkolem sumativního hodnocení je zařadit žáky či jejich výkony do určitých kategorií, které se spolu pak dále dají porovnávat. Sumativní hodnocení pohlíží na výkony žáků po uplynutí určitého časového úseku nebo na konci nějakého období. S tímto typem hodnocení se můžeme setkat například u známek na vysvědčení nebo u výsledků oficiálních zkoušek (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33).
- Formativní hodnocení – tento typ hodnocení má poskytnout „cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonu“ (Kalhous aj., 2002, s. 405). Zaměřuje se na vyhledávání chyb a omylů v pracích žáků a na jejich

odstraňování a nápravu. Chyba je zde vnímána jako výzva k další práci. Formativní hodnocení podporuje efektivní učení žáků tím, že jim „poskytuje užitečnou zpětnou vazbu“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Zpětná vazba je žákům poskytována průběžně, takže umožňuje pracovat s chybou včas. Smyslem tohoto typu hodnocení není porovnat výsledky žáků mezi sebou, ale informovat jednotlivce o jeho práci, pokrocích a o tom, kde se nachází na cestě k vytčenému cíli.

- Normativní hodnocení – neboli hodnocení relativního výkonu. Při hodnocení jednotlivce vycházíme z celkové úrovně dosažené třídou. Podle této úrovně ohodnotíme žáky tak, aby určitá část z nich byla ohodnocena výborně, další část dobře a poslední část nedostatečně (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). S tímto typem hodnocení se setkáváme např. v přijímacích testech (Kalhous aj., 2002, s. 405-406).
- Kriteriální hodnocení – neboli hodnocení absolutního výkonu. Výkony žáků se hodnotí podle předem stanovených kritérií. Výsledek práce žáka není srovnáván s výsledky jiných žáků, ale s danými kritérii dobré práce. U tohoto typu hodnocení není důležité, jak jsme úkol zvládli v porovnání s ostatními, ale jestli jsme ho splnili nebo ne (Slavík, 1999, s. 40-41). S tímto typem hodnocení se setkáváme např. v tělesné výchově, kdy žáci dostávají určitou známku za určitý výkon.

2.5 Pozitivní a negativní hodnocení

V návaznosti na výčet různých typů hodnocení budeme hovořit ještě o tom, jak může být hodnocení vnímáno žákem a jaký vliv může mít na jeho psychiku. Odborná literatura rozlišuje pozitivní a negativní hodnocení a zamýšlí se nad tím, jaké důsledky přináší jejich používání (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109-114). My se zde budeme zabývat především tím, jaký vliv má pozitivní a negativní hodnocení na motivaci žáků k dalšímu učení.

Jak brzy zjistíme, tento vliv není zcela jednoznačný. Kolář a Šikulová se zmiňují o tom, že prožitek úspěchu obvykle mírně motivaci zvyšuje a prožitek neúspěchu mírně motivaci snižuje. Připomínají také, že ve školní praxi se výjimečně můžeme setkat i s výrazným opakem (2009, s. 109).

Kolář a Šikulová definují pozitivní hodnocení jako „každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch“. Pozitivní hodnocení pro ně znamená „pozitivní posun ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka a vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i překročil“ (2009, s. 110). Domnívám se, že takto pojímané hodnocení může v žákovi vyvolat silnou motivaci k dalšímu učení, protože v něm nalézají uznání, které každý z nás v nějaké míře potřebuje.

V současné době v návaznosti na transformaci českého školství a vytváření nového přístupu k žákům by měl být jedním ze základních pravidel vyučování princip priority pozitivního hodnocení. Tento princip neodmítá hodnocení negativní, ale staví na tom, že každé hodnocení má začít pozitivním oceněním a vyzdvižením úspěchů žáka. Následně přistupuje k analýze žákova výkonu a pojmenování toho, co žák ještě nezvládl. Současně s analýzou chyb přináší návrhy jak se zlepšit při další práci a projevuje důvěru, že žák práci zvládne.

Negativní hodnocení je v literatuře vnímáno jako takové hodnocení, které „zdůrazňuje žákovy chyby“, vnímá žákův výkon jako špatný a nedokonalý, často se pojí s negativními emocionálními projevy učitele (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112-113). Negativní hodnocení v žácích často vyvolává strach. Žáci se bojí dělat chyby, a tak se tomu snaží vyhnout pomocí různých drobných podvodů, taháků apod.

Kolář a Šikulová ale upozorňují na to, že „v jistých situacích může mít i negativní hodnocení charakter jakéhosi povzbuzení, může upozorňovat žáka, že něco není v pořádku, vede ke změně učební činnosti žáka (k využití jiné metody práce, jiného stylu učení, ke zvýšení studijního úsilí aj.)“ (2009, s. 112).

3 Chyba

3.1 Vnímání chyby z hlediska pedagogiky

Každá činnost, kterou provádíme, je vědomě či nevědomě zaměřena na dosažení určitého cíle. Abychom cíle úspěšně dosáhli, předpokládá se, že předvedeme určité výkony. U každé takové činnosti je více či méně pravděpodobné, že se „objeví výkon, který se odchyluje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k danému cíli“. Takovému výkonu říkáme chybný výkon neboli chyba (Kulič, 1971, s. 5).

Podobným způsobem jsou chyby vnímány i v Pedagogickém slovníku, kde jsou vymezeny jako „výkony (jednotlivé reakce, odpovědi, řešení úloh, výtvořky), které se odchylují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné“ (Průcha aj., 2009, s. 98).

Chyba je přirozenou a nutnou součástí učení. Kulič popisuje ve své práci několik pokusů o učení bez chyb (1971, s. 25-36). Na základě závěrů vyvozených z těchto pokusů můžeme usoudit, že učení se bez chyb neobejde. Přesto bývá chyba ve škole často spojována s negativním hodnocením. Žáci mají strach přiznat se k tomu, že udělali chybu. Za chybu jsou totiž často trestáni – špatnou známkou, napomenutím nebo zklamáním ze strany učitele a rodičů.

Podle Koláře a Šikulové se dá chyba ve výuce chápat nejméně dvojím způsobem:

- „Jako **nepatřičný, nežádoucí jev** a pak je dokladem žákovy nekompetentnosti, nepozornosti, nepřipravenosti, neschopnosti, nezájmu.“
- „Jako **běžná součást každé lidské činnosti**, kdy žák zkouší něco nového, zkouší zvládnout poznatky a postupy, které dosud neznal. Při samostatné práci může chybovat“ (2009, s. 115).

Je logické, že nejvíce chybných výkonů se objevuje v oblasti, kde se člověk učí něčemu novému. Na tomto místě si musím položit otázku, proč se tolikrát stává, že škola, která nabízí nespočet podnětů k poznávání a učení, na tento fakt často zapomíná nebo ho dokonce přehlíží. Proč je chyba ve škole stále některými žáky vnímána jako něco, co si zaslouží trest? Existují nějaké prostředky k tomu, abychom toto vnímání chyby ze školy odstranili? A jakou roli v tomto procesu může sehrát forma našeho hodnocení? Na některé z těchto otázek se pokusím odpovědět v následujících kapitolách.

3.2 Vnímání chyby v transmisivním a humanistickém pojetí vyučování

Jak bude chyba ve výuce vnímána, nezávisí jen na tom, jaký postoj k ní zaujímá učitel, ale také na tom, jak ji vnímá celková koncepce vzdělávání. Učitelova koncepce vyučování je často velmi ovlivněna některou obecnou koncepcí.

Koncepci vzdělávání definoval např. Meighan jako „rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který se projevuje v jejich chování i v komunikaci“ (In Slavík, 1999, s. 26). Podle Meighana existují tři základní vzdělávací koncepce: transmisivní, interpretativní a autonomní (In Slavík, 1999, s. 27).

Jiné členění přináší ve svých dílech Spilková, která rozlišuje dvoje pojetí vyučování v souvislosti s transformací českého školství (1997).

Pojetí vyučování dle Spilkové:

- **transmisivní pojetí vyučování** - podoba školství před transformací,
- **humanistické pojetí vyučování** - podoba školství po transformaci (1997).

Nyní se podívám podrobněji na pojetí vyučování podle Spilkové. Pozornost zaměřím především na to, jak jednotlivé koncepce přistupují k hodnocení žáků. Všimnout si budu

také toho, jak tyto koncepce vnímají chyby žáků a jak motivují žáky k další práci. Pokusím se odhalit, zda různým koncepcím vyučování vyhovují více některé formy hodnocení.

3.2.1 Transmisivní pojetí vyučování

Největší důraz je kladen „na předávání (transmisi) poznatků a dovedností“ (Slavík, 1999, s. 27). Aktivní je učitel, který žákům předkládá učivo. Žák učivo pouze přijímá, je pasivní. V učení žáků chybí proces objevování (Spilková, 1997, s. 4). Učitel hodnotí žáka na základě toho, do jaké míry si učivo osvojil. Pokud je žákův výkon chybný, následuje jeho korekce. Provádět korekci chybných výkonů je úkolem učitele (Slavík, 1999, s. 27).

Chyba je v tomto pojetí vyučování vnímána jako „neznalost, důkaz žákova nevědění - špatná známka je trest za chyby“ (Spilková, 1997, s. 5). V hodnocení preferuje formu klasifikace. Tlumí vnitřní motivaci k učení a probouzí vnější (Spilková, 1997, s. 4).

Podle mého názoru transmisivní koncepce chybu vnímá jako překážku, kterou je třeba překonat na cestě k dosažení cíle (osvojit si určité množství poznatků). Tím, že neumožňuje žákům samostatně pracovat s chybou, v nich tlumí jejich vnitřní motivaci k učení a probouzí vnější, kdy se žáci učí jen kvůli známám. Domnívám se, že této koncepci při hodnocení nejvíce vyhovuje právě forma klasifikace pro svou jednoduchost a přehlednost při srovnávání výsledků s danou normou.

3.2.2 Humanistické (konstruktivistické) pojetí vyučování

Tato koncepce pracuje s dosavadními zkušenostmi žáka. V procesu vzdělávání využívá „předchozích zkušeností a představ žáků, tzv. prekonceptů, a systematicky s nimi pracuje“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 24). Učitel vybízí žáky k porovnávání a interpretaci vlastních zkušeností a na základě toho k odhalování nových poznatků. Učitel vede žáky

k tomu, aby na základě porovnávání svých zkušeností nacházeli rozpory a odlišnosti ve svých výsledcích, přemýšleli o nich a případně sami dospěli ke správnému výsledku (Slavík, 1999, s. 27-28).

Při hodnocení žáků se klade důraz na diagnostické a kvalitativní hodnocení. Učitel hodnotí žáky průběžně. „Posuzuje nejen aktuální stav, ale hledá také příčiny, vysvětluje, uvažuje o prognóze a vhodných zásazích ve prospěch úspěšnosti žáka“ (Spilková, 1997, s. 22). Tomuto pojetí hodnocení nejlépe vyhovuje forma slovního hodnocení. Do procesu hodnocení se zapojují i samotní žáci.

Chyba je v tomto pojetí vyučování vnímána jako „přirozený, průvodní znak poznávání, jako důležitá etapa v konstrukci vědění a žákova učení“ (Spilková, 1997, s. 23).

Podle mého názoru interpretativní koncepce práci s chybou vnímá jako jeden ze základních pilířů, na kterém stojí. Moment odhalení chyby, přemýšlení o ní a následná práce s ní je jeden z nejdůležitějších. Chyba má žáky motivovat k další práci. Probouzí v žácích vnitřní motivaci k učení. Myslím si, že této koncepci při hodnocení nejvíce vyhovuje forma slovního hodnocení, protože umožňuje podrobnější analýzu žákova výkonu a tím ho efektivněji vede k další práci.

3.3 Práce s chybou

V předchozí kapitole jsme si ukázali, že chyba ve škole nemusí představovat nutně hrozbu špatného výkonu. Naopak může být vnímána jako podnět k další práci. Vybízí k novému poznávání a hledání správných řešení. Cílem učitelů by mělo být naučit žáky pracovat se svými chybami.

Aby tohoto cíle mohl učitel dosáhnout, musí nejprve umět s chybou pracovat on sám. Měl by mít jasno v tom, co pro něj chyba znamená a jak se s ní dá pracovat. Měl by umět rozlišovat různé typy chyb. Podle Skalkové rozlišujeme „náhodné chyby

z nepozornosti, chyby vyplývající z nepochopení vztahů, z obtíží při zobecňování, z nedostatečného zautomatizování určitých úkonů“ (1999, s. 163). Dále by měl učitel brát na vědomí i podmínky činnosti, ve kterých k chybě došlo: „spěch, řešení neobvyklých úkolů apod.“ (Skalková, 1999, s. 163).

Pokud se ve škole s chybou dobře pracuje, nemusí ohrožovat žákův výkon. Práce s chybou by měla být prováděna systematicky. Jejím základem by mělo být vedení žáků k vyhledávání chyb ve vlastní i cizí práci, k samostatnému nalézání správných řešení, k přemýšlení o příčinách chyb, k hledání cest k nápravám těchto chyb (Kolář, Šikulová, 2009, s. 115).

Kulič přemýšlí o podmínkách, jejichž splnění zaručuje, že chyba neohrozí žákovo učení. Rozděluje práci s chybou do třech fází:

1. identifikace chyby (skládá se zde dvou dílčích fází - detekce chyby a identifikace chyby v užším slova smyslu),
2. interpretace chybného výkonu,
3. korekce chybného výkonu (1971, s. 100-135).

3.3.1 Identifikace chyby

Skládá se zde dvou dílčích fází - detekce chyby a identifikace chyby v užším slova smyslu.

Ve fázi detekce chyby objevujeme svou chybu a uvědomujeme si ji. Nevíme ale nic o její povaze. Víme jen, že náš výkon nebyl správný. Ve fázi identifikace chyby v užším slova smyslu zjišťujeme, o jakou chybu se jedná, jak je závažná, jaké pravidlo jsme porušili.

Kulič hovoří o tom, že schopnost identifikovat chybný výkon je velice individuální. Zmiňuje se také o tom, že děti mají tuto schopnost zatím velice málo rozvinutou. Opírá se při tom o experimentální práce McDonalda a Allena (1962), které zjistily, že menší děti často umí rozlišit pouze to, jestli je jejich výkon správný nebo chybný, ale už nedokáží říct, v čem je chybný. Úkolem učitele by tedy mělo být vedení dětí

k samostatné identifikaci chyby. Kulič dokládá, že pro vlastní učení je účinnější, pokud chybu odhalí sám žák.

Pokud je chyba včas a správně identifikována, nemusí ohrozit žákovo učení. Negativní dopad má pouze tehdy, pokud zůstane nepovšimnuta, nebo špatně vyložena (Kulič, 1971, s. 100-120).

3.3.2 Interpretace chybného výkonu

V této fázi si uvědomujeme, jak a proč chyba vznikla. Hledáme příčiny vzniku chyby a uvědomujeme si její důsledky. Interpretace chybného výkonu bezprostředně navazuje na jeho identifikaci. Ve chvíli, kdy si uvědomujeme, že náš výkon je chybný a víme dokonce, o jakou chybu se jedná, přemýšlíme o tom, proč jsme se chyby dopustili. Uvažujeme o podmínkách a příčinách, které vedly k tomu, že jsme udělali chybu (Kulič, 1971, s. 120-124).

3.3.3 Korekce chybného výkonu

V návaznosti na interpretaci chybného výkonu se pokoušíme o jeho nápravu. Volíme jiný způsob práce, jiný postup. Kulič upozorňuje na to, že pokud bychom nerealizovali korekci chybné odpovědi, mělo by to vážné negativní důsledky pro žákovo učení. Zejména hrozí to, že by si žák zafixoval chybnou odpověď.

Korekce chybného výkonu je zvláště účinná, pokud ji provádí žák sám. Velký význam autokorekce zdůrazňuje i Kulič. Pro žáky je mnohem cennější a také efektivnější pro další učení, pokud se s chybou naučí pracovat sami. Učitelé by tedy neměli svým žákům hned prozrazovat správná řešení, ale měli by je vést k samostatnosti při nacházení těchto řešení (Kulič, 1971, s. 124-135).

4 Motivace

4.1 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu

V nejobecnější rovině můžeme motivaci chápat jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“ (Hrabal aj., 1984, s. 16).

Důležitým předpokladem pro efektivní učení žáků je jejich motivace k učení. Motivaci ve škole chápeme jako „proces zvnitřněného zdůvodnění potřeby učícího jedince se učit“ (Sitná, 2009, s. 18). Důležitou dovedností učitele by mělo být správně motivovat žáky, ne každý to ovšem umí. Správnou motivací může učitel docílit vyšších výsledků v učení svých žáků a naopak.

Podle Hrabala, Mana a Pavelkové motivace žáků vychází ze třech skupin potřeb:

- **poznávacích potřeb** – proces poznávání a získávání nových poznatků;
- **sociálních potřeb** – sociální vztahy, jednak v průběhu učební činnosti, jednak jako následek výsledku této činnosti;
- **výkonových potřeb** – úroveň obtížnosti úkolů (1984, s. 26-27).

Pokud motivace učební činnosti vychází převážně z poznávacích potřeb, mluvíme o vnitřní motivaci. Danou potřebu naplňuje činnost sama. Opakem vnitřní motivace je motivace vnější, která vzniká, pokud jsou prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně nezamýšlené potřeby. Vnitřní motivace je obvykle považována za kvalitnější a stálejší (Hrabal aj., 1984, s. 28).

Vznik vnitřní motivace žáků k učení je podle mého názoru hodně ovlivněn tím, jak učitel přistupuje celkově ke vzdělávání svých žáků, tj. jaké si utvořil pojetí vzdělávání. Menší vliv na vznik vnitřní motivace žáků k učení přikládám volbě formy hodnocení. Všechny formy hodnocení jsou schopné vzbudit v žácích vnitřní i vnější motivaci k učení podle toho, jakým způsobem jsou používány. Domnívám se, že nejdůležitějším

předpokladem ke vzniku vnitřní motivace je hodnocení žáků podle individuální vztahové normy. Porovnávání výkonů žáků mezi sebou by mohlo vést k tomu, že se u části dětí změně vnitřní motivace na vnější, protože se budou cítit ohroženi, a primárně tedy budou chtít uspokojit jiné potřeby než poznávací.

Největší předpoklady k probouzení vnitřní motivace k učení má podle mého názoru vlastní hodnocení dětí, tj. sebehodnocení. Žáci při něm nesou větší či menší díl zodpovědnosti za své učení a takto svěřená důvěra je může hodně motivovat k další práci.

4.2 Motivační vliv odměn a trestů

V souvislosti s vnitřní a vnější motivací bych se nyní chtěla zmínit o prostředcích, kterých se ve školách často používá k motivování žáků k dalšímu učení. Řeč bude o odměnách a trestech ve škole.

V předchozí kapitole jsem hovořila o tom, že vnitřní motivace vzniká, pokud samotná činnost naplňuje danou potřebu. Pokud tomu tak není, je třeba dalších prostředků, které vyvolají motivaci vnější. Takovými prostředky mohou být právě odměna a trest.

Motivační vliv těchto dvou prostředků na další učení je velký. Žáci dokáží pracovat i na tom, co neuspokojuje jejich potřeby, protože se chtějí vyhnout nepříjemnostem (trestům) nebo chtějí získat odměnu (Kopřiva aj., 2008, s. 181). Charakteristické pro tyto činnosti ale je, že je žáci dělají jen po tu dobu, co jim hrozí nepříjemnosti nebo mají příslib odměny (Kopřiva aj., 2008, s. 181).

Odměny a tresty plní v procesu učení dvě funkce:

- a) informační,
- b) motivační (Hrabal aj., 1984, s. 161).

Informační funkce se projevuje ve zpětné vazbě, kdy se žák dozvídá, nakolik byl jeho výkon úspěšný. V případě odměny je tato informace úplná. Žák ví, že práci udělal tak, jak se od něj očekávalo, a že stejně tak má pracovat i nadále. V případě trestu žák většinou nedostává informaci úplnou. Ví, že jeho výkon nebyl správný, ale neví, jak má postupovat příště, aby se chyb vyvaroval. K trestu je nutné dodat doplňující informace (Hrabal aj., 1984, s. 161).

Odměny a tresty významně ovlivňují také to, jak se bude do budoucna vyvíjet žákovo očekávání ohledně vlastního učení, jak se bude žák chovat a jaké si vytvoří sebevědomí. Odměny a tresty tím plní motivační funkci.

V některých případech mohou žáci spatřovat odměnu nebo trest ve školním hodnocení. Myslím si, že k tomuto pojetí má nejbližší forma klasifikace za předpokladu, že není udělená známka vysvětlena. Když žáci nevědí, podle jakých kritérií učitel známky přiděluje, mohou v nich podle mého názoru velice snadno vidět odměnu nebo trest za odvedenou práci. Takto přidělené známky pro ně mají také velice malou informační hodnotu a nevedou je příliš k další práci.

Myslím si, že i slovní hodnocení může v dětech vyvolávat dojem odměny (pochvala) nebo trestu (pokárání), zejména pokud není dodrženo pravidlo používání popisného jazyka a učitel sklouzne k jazyku posuzujícímu. Předmětem hodnocení pak většinou bývá osobnost žáka a ne jeho práce. Ani toto hodnocení nepřináší žákovi moc informací a nevede ho ke zlepšení při další práci.

5 Specifika hodnocení v českém jazyce

5.1 Charakteristika hodnocení v českém jazyce

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura zaujímá mezi ostatními stěžejní postavení. Dovednosti, které zde žáci získají, jsou totiž potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Úkolem tohoto vzdělávacího oboru je vytvářet u žáků předpoklady k úspěšné a efektivní komunikaci s lidmi, naučit žáky vnímat svůj mateřský jazyk jako nástroj k poznání a pochopení společensko - kulturního vývoje lidské společnosti (Jeřábek aj., 2005, s. 20).

Stejně tak jako v jiných vzdělávacích oborech má mít hodnocení v českém jazyce především výchovnou funkci, ne pouze informativní. Při hodnocení v českém jazyce narážíme na specifický problém, který vyplývá z charakteru tohoto vzdělávacího oboru.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter. RVP ho pro přehlednost rozděluje do tří složek.

Složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura:

- Komunikační a slohová výchova,
- Jazyková výchova,
- Literární výchova (Jeřábek aj., 2005, s. 20).

Brabcová zdůrazňuje, že vyučování mateřskému jazyku by mělo být založeno na „principu integrity“, tzn. že učitel může sledovat úspěchy i nedostatky jednotlivých žáků v jednotlivých složkách odděleně, ale zároveň může na žáka nahlížet komplexně (Brabcová, 1982, s. 62-63). Při závěrečném hodnocení musí učitel zohlednit výsledky ve všech třech složkách českého jazyka.

Každá ze tří složek českého jazyka klade na hodnocení žáků jiné požadavky. Uměním učitele by mělo být tyto požadavky respektovat a podle nich volit nejvhodnější formu hodnocení. Využitelností různých forem hodnocení žáků v této vzdělávací oblasti se budu podrobněji zabývat v 6. kapitole své práce.

5.2 Klíčové kompetence a jejich hodnocení

Utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí žáků je jedním z cílů současného základního vzdělávání (Jeřábek aj., 2005, s. 12).

Člověk, který má kompetenci, „je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“ (Hučínová aj., 2007, s. 7).

Klíčové kompetence se utváří a rozvíjí ve všech vyučovacích předmětech, mají nadpředmětovou podobu (Jeřábek aj., 2005, s. 14).

Mezi klíčové kompetence, které se rozvíjí během základního vzdělávání, řadíme:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní (Jeřábek aj., 2005, s.14-17).

Hodnocení klíčových kompetencí přináší do oblasti hodnocení jistá specifika. Na rozdíl od vědomostí nemůžeme klíčové kompetence kvantifikovat, tzn. na hodnotící stupnici určit, který žák si nejlépe osvojil danou klíčovou kompetenci (Čechová, 2009, s. 11).

Abychom mohli s klíčovými kompetencemi pracovat a následně je i hodnotit, musíme si uvědomit, co přesně se pod nimi skrývá. Na základě tohoto „rozklíčování“ kompetence připravíme žákům činnosti s konkrétními úkoly, které povedou k získání dané klíčové kompetence. U každé činnosti si stanovíme kritéria, podle kterých budeme zjišťovat, jak se žáci v rozvoji klíčových kompetencí posouvají. Hodnocení klíčových kompetencí tedy probíhá porovnáváním zvládnutých dovedností žáka s danými kritérii. Na základě stanovených kritérií můžeme také pozorovat, co dělá žákovi potíže a v čem se potřebuje ještě zlepšit (Hučínová aj., 2007, s.13).

Čechová zdůrazňuje při hodnocení klíčových kompetencí význam sebehodnocení žáků. Říká, že „hodnocení má vést k rozvoji, tj. že hodnocení klíčových kompetencí může přispět k jejich rozvíjení, k nasměrování úsilí do určité oblasti a pochopení něčeho nového“ (2009, s. 11).

V souladu s těmito myšlenkami se domnívám, že důležitou roli při hodnocení úrovně osvojených klíčových kompetencí hraje kvalitní zpětná vazba a aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení. Myslím si, že znalost kritérií hodnocení umožňuje efektivní práci s klíčovými kompetencemi a dává možnost zapojit se do hodnocení všem zúčastněným.

5.3 Očekávané výstupy ve Vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura a jejich hodnocení

RVP pro základní vzdělávání stanovuje pro každou složku vzdělávacího obsahu očekávané výstupy. Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. RVP je rozděluje do dvou období. První očekávané výstupy jsou stanoveny pro

konec 3. ročníku a jsou orientační (nezávazné). Druhé jsou stanoveny pro konec 5. ročníku a jsou závazné (Jeřábek aj., 2005, s. 18).

Při hodnocení úrovně očekávaných výstupů by měl učitel umět pracovat s kritérii a indikátory hodnocení. Před samotnou prací a hodnocením by si měl uvědomit, co je cílem učení a jak má vypadat dobrý výkon. „Kritérium je popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět“ (Košťálová aj., 2008, s. 80). Aby byl učitel schopen rozlišit míru kvality v naplnění kritéria, stanovuje si indikátory hodnocení, které vystihují různou hodnotu kritéria (Košťálová aj., 2008, s. 80).

Pomocí kritérií a indikátorů žáci přesně vědí, co se od nich očekává. Porovnáváním svého výkonu s kritérii a indikátory mohou přesně zjistit, co už zvládají a co jim ještě dělá potíže. Kritéria a indikátory usměřňují další práci dítěte a umožňují jim reálně hodnotit svou práci (Košťálová aj., 2008, s. 80).

Na základě těchto myšlenek se domnívám, že do procesu hodnocení očekávaných výstupů mohou být zapojeni učitelé i samotní žáci. Kritéria a indikátory podle mého názoru poskytují kvalitní zpětnou vazbu a vedou k naplnění očekávaných výstupů.

6 Formy hodnocení žáků využitelné v hodinách českého jazyka

6.1 Obecná charakteristika a přehled forem hodnocení

V závislosti na specifickém charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura budu nyní hovořit o formách hodnocení žáků, které lze v tomto oboru využít. Formu hodnocení si můžeme představit jako způsob, kterým předáváme žákům naše hodnotící posudky. Těchto způsobů existuje celá řada, z nichž si můžeme vybrat právě ten, který se nám nejvíce hodí. Při výběru formy hodnocení bychom si jako učitelé měli uvědomit fakt, že obecně není žádná forma hodnocení špatná, ale také že se každá forma hodnocení nehodí do každé pedagogické situace (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77). Volba formy hodnocení je z velké části ovlivněna také tím, co učitel svým hodnocením sleduje a co od něj očekává.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura vnáší do hodnocení žáků několik specifíků. Mezi nejdůležitější patří to, že stejně jako celý obor má i hodnocení žáků komplexní charakter. Celkový obraz žáka je utvářen pomocí spousty dílčích hodnocení, které žáci dostávají průběžně ve všech třech složkách českého jazyka – Komunikační a slohové výchově, Jazykové výchově a Literární výchově. Každá tato složka má specifický charakter a klade na hodnocení žáků jiné požadavky. Aby hodnocení bylo co nejúčinnější, měl by učitel umět volit jeho vhodnou formu v závislosti na konkrétní pedagogické situaci. Od učitele se tedy nežadá, aby své hodnocení předával žákům pouze jedním způsobem, naopak se cení, pokud zvládá hodnotit vynalézavě a různými způsoby (Kolář, Šikulová, 2009, s. 81).

Nyní se podíváme na to, jaké formy hodnocení žáků učitelé ve školách používají nejčastěji. Kolář a Šikulová uvádí jeden z možných přehledů forem hodnocení (2009, 93-95). Tento přehled je přiložen k mé práci v příloze 1. Za základní formy hodnocení

jsou v odborné literatuře obvykle považovány klasifikace a slovní hodnocení, např. Slavík (1999), Kolář, Šikulová (2009), Kalhous, Obst (2002), Číhalová, Mayer (1997), Krejčová, Kargerová (2003). Každá z těchto forem má stejně jako své přednosti a nedostatky také své příznivce a odpůrce. Tyto formy jsou často stavěny proti sobě. Nejvíce je spor mezi těmito dvěma formami znatelný v práci Číhalové a Mayera, kteří zcela odmítají klasifikaci a uznávají pouze slovní hodnocení (1997). Myslím si, že toto extrémní odmítání klasifikace je zbytečné a osobně s ním nesouhlasím. Dávám za pravdu jiným autorům, kteří hovoří o tom, že jak klasifikace tak i slovní hodnocení mají své silné i slabé stránky a obě tyto formy mohou efektivně sloužit žákovi učení, pokud jsou správně používány, např. Slavík (1997), Kolář, Šikulová (2009), Košťálová, Miková, Stang (2008), Krejčová, Kargerová (2003).

Snaha o úplný výčet forem hodnocení by byla v mé práci asi zbytečná pro jejich velké množství a široké rozpětí od nejjednodušších mimoverbálních forem až po rozsáhlé obsahové analýzy. Pro potřebu své diplomové práce jsem zvolila rozdělení forem hodnocení podle toho, zda při posuzování výkonu žáka upřednostňují jeho kvalitu nebo kvantitu. O kvalitativním a kvantitativním hodnocení hovoří např. Slavík (1999), Kolář a Šikulová (2009), Košťálová, Miková, Stang (2008) aj.

Jako nejběžnější formy kvantitativního hodnocení jsou uváděny:

- klasifikace,
- bodování,
- procenta,
- výpočet chyb nebo správně splněných úkolů.

Nejběžnější formy kvalitativního hodnocení:

- slovní hodnocení,
- sebehodnocení,
- hodnocení prostřednictvím portfolia.

Obecně platí, že hodnocení má sloužit především žákovu učení (Košťálová aj., 2008, s. 15). Aby naše hodnocení žákovi skutečně pomáhalo, musí splňovat určité podmínky. Jednou z těchto podmínek je, že hodnocení má žákům poskytovat konkrétní, včasné, kvalitní a průběžné informace (Košťálová aj., 2008, s. 16-20), tj. kvalitní zpětnou vazbu. Domnívám se, že tuto podmínku naplňují jednotlivé formy hodnocení do různé míry. Zároveň si myslím, že tato podmínka je jednou z nejdůležitějších pro práci žáka s chybou.

V následující kapitole věnované analýze jednotlivých forem hodnocení se podrobněji věnuji klasifikaci, slovnímu hodnocení, sebehodnocení a hodnocení prostřednictvím portfolia. Klasifikaci coby jediného zástupce forem kvantitativního hodnocení vybírám záměrně pro jeho největší zastoupení v našich školách.

6.2 Vybrané formy hodnocení z hlediska využitelnosti v ČJ při práci s chybou

Předtím než přistoupíme k samotné analýze jednotlivých forem hodnocení z hlediska využitelnosti v českém jazyce při práci s chybou, připomenu čtyři typy hodnocení, které jsou pro práci s chybou velice významné. Jedná se o sumativní, formativní, normativní a kriteriální hodnocení. V kapitole věnované typům hodnocení jsem podala krátké vysvětlení, co si pod těmito pojmy můžeme představit. Nyní bych se o nich chtěla zmínit v souvislosti s formami hodnocení a s tím, jak pracují s chybou žáka.

Sumativní a formativní hodnocení

Své místo ve škole mají nepochybně oba dva způsoby hodnocení a oba jsou pro učení žáků důležité. O rozdílech formativního a sumativního hodnocení hovoří v knize *Hodnocení v současné škole* Slavík. Připomíná, že „oba způsoby se liší svou informační hodnotou i tím, že pro posuzovaného člověka mívá každý z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové“ (1999, s. 37).

Jednou z charakteristik sumativního hodnocení, kterou uvádí Pedagogický slovník, je, že se jedná o „hodnocení souhrnné, závěrečné, certifikační, výstupní“ (Průcha aj., 2009, s. 294). Na základě této myšlenky se domnívám, že sumativní hodnocení uzavírá určitou etapu žákova učení a neposkytuje mu tedy dostatek příležitostí k tomu, aby průběžně pracoval se svými chybami.

Opačný význam má hodnocení formativní, které je v Pedagogickém slovníku popsáno jako „hodnocení dílčí, průběžné, diagnostické, jehož cílem je dát žákům, učitelům, rodičům, škole zpětnou vazbu o tom, jaké kvality má jedinec a jeho výkony, jak kvalitní jsou produkty, v čem jsou případné nedostatky a chyby, aby je bylo možné odstranit“ (Průcha aj., 2009, s. 79). Hlavním požadavkem formativního hodnocení je, aby žák získával informace o svém učení průběžně, a mohl tak měnit jak jeho průběh, tak výsledky (Košťálová aj., 2008, s. 20). V souladu s těmito myšlenkami se domnívám, že průběžná zpětná vazba v rámci formativního hodnocení je dobrým předpokladem pro žákovu práci s chybou.

Normativní a kriteriální hodnocení

Hlavním rozdílem mezi těmito dvěma typy hodnocení je „měřítko, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího“ (Slavík, 1999, s. 40).

Normativní hodnocení porovnává výkony žáků se stanovenou normou. Ve školách se běžně používají dva druhy vztahových norem - sociální vztahová norma a individuální vztahová norma. Hodnocení podle sociální vztahové normy nastává tehdy, když se výkony jednotlivce porovnávají s výkony ostatních (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32).

Domnívám se, že tento typ hodnocení příliš nevede žáky k práci s chybou. Myslím si, že pro žáky je v okamžiku hodnocení důležité, jak se umístili v rámci skupiny a samotná náprava chyb je pro ně vedlejší.

Opakem může být hodnocení podle individuální vztahové normy, kdy „učitel sleduje výkon žáka a porovnává ho s jeho předchozími výkony“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Myslím si, že tento typ hodnocení umožňuje kvalitní práci s chybou. Domnívám se, že

pro žáky je v okamžiku hodnocení důležité právě zjištění, jaká byla jejich práce, co se jim podařilo a na čem musí ještě pracovat.

Vedle normativního hodnocení rozlišujeme ještě hodnocení kritériální, které porovnává žákův výkon s kritérii dobré práce. Při hodnocení je důležité, zda žák úkol splnil nebo nesplnil, případně v jaké míře ho splnil (Slavík, 1999, s. 41).

Při práci s kritérii je důležité, aby se s nimi pracovalo jak na konci učení, tak i v jeho průběhu. Kritéria hodnocení práce by měla být srozumitelná všem žákům a žáci by je měli mít při práci neustále na očích (Tomková, 2007, s. 60).

Myslím si, že tento typ hodnocení velmi motivuje žáky k další práci. Domnívám se, že pro ně má velkou informační hodnotu, která je důležitá k práci s chybou. Na základě stanovených kritérií žáci vědí, co se jim v práci daří a na čem potřebují ještě pracovat.

Sumativní, formativní, normativní a kritériální hodnocení neřadíme mezi formy hodnocení žáků. Úzce ale s formami hodnocení souvisejí. Každý z těchto způsobů se může projevit v různých formách hodnocení (Slavík, 1999, s. 39). K vyjádření každého z nich nám může posloužit jak klasifikace, tak i slovní hodnocení nebo jiné formy. Myslím si, že pro učitele, který chce žáky vést k práci s chybou, je důležité, aby si uvědomil právě tento fakt. Není důležité, kterou formu si k hodnocení zvolí, ale jak s ní bude pracovat a k čemu ji využije. Následující analýza vybraných forem hodnocení nám prozradí, jakou úlohu v nich mohou hrát jednotlivé typy hodnocení.

6.2.1 Využitelnost klasifikace v hodinách českého jazyka při práci s chybou

Charakteristika formy, její přednosti a nedostatky

Klasifikace je považována za nejběžnější formu kvantitativního hodnocení a za nejvyužívanější formu vnějšího formálního hodnocení vůbec (Kolář, Šikulová, 2009, s.

84). Základem klasifikace je „roztřídění objektů (v našem případě žáků) dle předem daných pevných kritérií, a zařazení objektů (žáků) do vymezených skupin na základě tohoto roztřídění“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 4). Tak jako ostatní formy hodnocení má svá pozitiva i negativa a spolu s nimi i své příznivce a odpůrce. Pravděpodobně s největším odmítavým postojem vůči klasifikaci se můžeme setkat v publikaci Číhalové a Mayera *Klasifikace a slovní hodnocení - Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Autoři klasifikaci zcela zavrhuje a doporučují využívat výhradně slovní hodnocení. Klasifikaci považují za zastaralou formu hodnocení, která svým charakterem neodpovídá požadavkům moderní demokratické společnosti (1997).

Na tomto místě si můžeme položit otázku, proč klasifikace vyvolává v řadách odborné pedagogické veřejnosti tolik rozporů. Proč se o této formě hodnocení mluví převážně v negativním smyslu, ale zároveň je stále nejvyužívanější formou hodnocení žáků ve škole? Jaké má tedy přednosti a nedostatky?

O pozitivních a negativních klasifikace hovoří ve svých pracích řada autorů např. Kolář, Navrátil, Šikulová (1998), Číhalová, Mayer (1997), Slavík (1999), Kolář, Šikulová (2009), Kalhous, Obst (2002). Z výše uvedených publikací vybírám ty přednosti a nedostatky klasifikace, které mi připadají významné pro žákovu práci s chybou a motivační využití této formy hodnocení k dalšímu učení žáků. Ucelený přehled pozitiv a negativ klasifikace vytvořili např. Kolář, Navrátil, Šikulová (1998). Tento přehled přikládám ke své diplomové práci v příloze 2.

Přednosti klasifikace:

- Znamka ve škole představuje pro žáky symbol úspěchu a jako taková má velkou motivační hodnotu (Kolář aj., 1998, s. 17).
- Znamka je jednoduché vyjádření hodnocení, umožňuje porovnávat výkony a chování. Hodí se pro statistické zpracování (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).
- Společnost je na klasifikaci zvyklá. Znamky vnímá jako vyjádření kvality dětí (Kolář aj., 1998, s. 17).
- Znamka vyjadřuje míru dosažené hodnoty žákova výkonu. Vypovídá o tom, jak daleko se žák nachází ve vztahu k ideálnímu výkonu (Slavík, 1999, s. 124).

- Znamka může být prostředkem formativního hodnocení, pokud slouží žákovi jako nástroj, který mu ukazuje, kde se nachází na cestě k vytčenému cíli (Slavík, 1999, s. 126).
- Prostřednictvím známky může i žák sám hodnotit vlastní výkon. Klasifikace může být prostředkem autonomního hodnocení (Slavík, 1999, s. 128).

Nedostatky klasifikace:

- Klasifikace nezohledňuje při hodnocení snahu a úsilí dítěte. Znamka má převážně kognitivní obsah (Kolář aj., 1998, s. 17).
- Znamka pro děti představuje poslední etapu ve své práci. Po dosažení známky se většinou děti ke své práci už nevracejí, své znalosti a dovednosti si už nedoplňují, neupřesňují, nezdokonalují... (Kolář aj., 1998, s. 17).
- Klasifikace vyvolává u dětí převážně vnější motivaci. Žáci se často učí kvůli známkám. Pokud žáci nedosahují očekávaných známek, vytváří si často vlastní prostředky k tomu, aby očekávaných známek dosáhli (taháky, podvody...) (Kolář aj., 1998, s. 17).
- Znamky mohou vyvolávat v dětech stav úzkosti a strach (Slavík, 1999, s. 123).
- Znamka má malou informační hodnotu. Je to velice zjednodušená a abstraktní forma hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85-86).
- Klasifikace „nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá, nenabízí prostředky k řešení problémů, je založena na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev, a na jejich trestání“ (Kalhous aj., 2002, s. 409).
- Klasifikace bývá založena převážně na hodnocení podle sociální vztahové normy (Kalhous aj., 2002, s. 409).

Práce s chybou a motivační využití klasifikace k dalšímu učení žáků.

Na základě vyjmenovaných předností a nedostatků klasifikace bych se nyní chtěla pokusit odpovědět na otázky, jak klasifikace pojímá žakovu chybu, jak s ní dále pracuje a jak motivuje žáka k dalšímu učení.

Domnívám se, že odpověď na tyto otázky nebude zcela jednoznačná, protože velice záleží na tom, jakým způsobem klasifikaci učitelé používají a co od ní očekávají. Každému učiteli může tato forma hodnocení prokazovat jinou službu. Spíše než na samotné formě hodnocení záleží na celkovém pojetí vzdělávání, které si učitel utvořil (Slavík, 1999, s. 123). Důležitou roli hraje to, jaký cíl si učitel stanovil a jaký způsob práce zvolil k jeho dosažení.

Myslím si, že chyba je v rámci klasifikace často vnímána jako překážka na cestě k vytčenému cíli. Každé takové pozdržení bývá většinou ohodnoceno horší známkou, což žák může vnímat jako trest. Znamka v tomto pojetí může v dítěti vyvolávat strach a úzkost (Slavík, 1999, s. 123) a jako taková ho může vést k hledání jiných (snazších) cest k dosažení vytčeného cíle a následně získání lepší známky (Kolář aj., 1998, s. 17). Domnívám se, že toto pojetí chyby se nemusí vázat pouze na hodnocení pomocí klasifikace, ale i na jakoukoli jinou formu hodnocení. Stejně tak si myslím, že i v rámci klasifikace může být chyba vnímána jako přirozená součást učení a pod vhodným vedením pedagoga z ní nemusí mít žáci strach. K těmto úvahám dospívám na základě myšlenek Slavíka, že důsledky našeho hodnocení neovlivňuje ani tak forma hodnocení, jako celkové pojetí vzdělávání (1999, s. 123).

Obecně lze ale říci, že známky samy o sobě mají malou informační hodnotu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 85-86). Tím se dostáváme k problému, který klasifikace přináší. Samotná známka žákovi podává velice stručné informace. O jaké informace se bude jednat, záleží jen na učiteli. Znamka může žákovi sdělit, v jaké vzdálenosti od vytčeného cíle se jeho výkon nachází (Slavík, 1999, s. 124). Může mu také podat informace o tom, jak se mu daří v porovnání s minulým výkonem, tj. zda se zlepšil nebo zhoršil (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86) nebo mu říká pouze to, jaký je v porovnání s ostatními žáky. Rozpoznat tuto informaci v obyčejné číslici se podle mého názoru může žákovi podařit pouze tehdy, pokud mu k tomu učitel dá příležitost. Může se tak dít v případě, že volbu známky, kterou udělil, odůvodní. Myslím si, že množství informací, které se žák z hodnocení dozví, ovlivňuje jeho další učení, zejména práci s chybou.

Domnívám se, že klasifikaci lze z hlediska práce s chybou vnímat jako formativní i jako sumativní způsob hodnocení. O sumativním způsobu hodnocení hovoří např. Kolář, Navrátil, Šikulová. Říkají, že známka představuje pro žáky poslední etapu ve své práci. Po dosažení známky se děti většinou ke své práci už nevracejí, přijetím známky vnímají svou práci jako uzavřenou (1998, s. 17). V tomto smyslu klasifikace děti příliš nevybízí k dalšímu učení a práci s chybou.

O klasifikaci jako formativním způsobu hodnocení hovoří Slavík. Říká, že známku lze vnímat jako „informační a komunikační nástroj, který žákovi ukazuje, v jaké fázi cesty k cíli se právě nachází“ (1999, s. 126). V tomto pojetí může klasifikace provázet žáka na jeho cestě k vytčenému cíli a pomáhat mu zejména tím, že mu sděluje, v jaké fázi udělal chybu.

Zbývá nám odpovědět na otázku, jak klasifikace motivuje žáka k dalšímu učení. Obecně se má za to, že známka ve škole představuje pro žáky symbol úspěchu a jako taková má velkou motivační hodnotu (Kolář aj., 1998, s. 17). V této souvislosti se ale objevuje názor, že se jedná převážně o motivaci vnější, tj. že se žáci učí často jen kvůli známce (Kolář aj., 1998, s. 17). Myslím si, že motivační hodnota známky se odvíjí opět od celkového pojetí vzdělávání. Domnívám se, že pokud učitel využívá klasifikace jako formativního způsobu hodnocení, může klasifikace vyvolat u žáků i motivaci vnitřní.

Specifika využití klasifikace v ČJ

Hodnocení pomocí klasifikace může v jednotlivých složkách českého jazyka narážet na určité problémy. Nejedná se totiž o oblasti, kde by bylo možné všechny výstupy určitým způsobem změřit. Očekávané výstupy v rámci složek oblasti Jazyk a jazyková komunikace zahrnují kromě měřitelných vědomostí a dovedností také schopnosti, které se vyznačují určitou mírou originality a tvořivosti a jako takové je často nejde objektivně ohodnotit klasifikačním stupněm

6.2.2 Využitelnost slovního hodnocení v hodinách českého jazyka při práci s chybou

Charakteristika formy, její přednosti a nedostatky

Slovní hodnocení je forma kvalitativního hodnocení žáků. Jedná se o slovní zprávu, která kvalitativně posuzuje žákův výkon nebo chování (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88). Velký důraz klade na diagnostickou funkci hodnocení a na to, aby žák získal kvalitní informace o svém výkonu, zejména kde a proč má problémy (Kalhous aj., 2002, s. 409). „Dostatečná informativnost slovního hodnocení je zajištěna tím, že se žák dozvídá kritéria hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci sledovaných kritérií“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88).

Slovní hodnocení stejně jako klasifikace a jiné formy hodnocení žáků má svá pozitiva i negativa. Podobně jako u klasifikace platí, že slovní hodnocení může učiteli i žákům dobře posloužit, pouze pokud je dobře používáno. O požadavcích na kvalitní užívání slovního hodnocení se zmíním v následující kapitole v souvislosti s tím, jak vede žáky k práci s chybou a jak je motivuje k dalšímu učení.

O přednostech a nedostacích slovního hodnocení hovoří ve svých pracích řada autorů např. Číhalová, Mayer (1997), Slavík (1999), Kolář, Šikulová (2009), Kalhous, Obst (2002). Z výše uvedených publikací vybírám ty přednosti a nedostatky slovního hodnocení, které mi připadají významné pro žakovu práci s chybou a motivační využití této formy hodnocení k dalšímu učení žáků. Ucelený přehled pozitiv a negativ slovního hodnocení vytvořili např. Kolář, Šikulová (2009, s. 89-90). Tento přehled přikládám ke své diplomové práci v příloze 3.

Přednosti slovního hodnocení:

- Slovní hodnocení napomáhá k rozvoji vnitřní motivace k učení tím, že zaměřuje svou pozornost na vlastní učební činnost dítěte (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).

- Slovní hodnocení probíhá na základě hodnocení žáků podle individuální vztahové normy. Porovnává aktuální výkon žáka s výkonem předešlým (Kalhous aj., 2002, s. 410).
- Slovní hodnocení obsahuje „analýzu příčin případných neúspěchů dítěte a doporučení k jejich odstranění“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 29).
- Slovní hodnocení obsahuje také prognózu, jak se bude v budoucnu vyvíjet žákův výkon (Slavík, 1999, s. 131).
- „Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).
- Slovní hodnocení zohledňuje také snahu a úsilí dítěte. Hodnotí také postoje, dovednosti, úroveň samostatnosti a tvořivosti (Kalhous aj., 2002, s. 410).
- Slovní hodnocení může probíhat v různých etapách žákova učení, a tak může včas korigovat činnost žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 89).

Nedostatky slovního hodnocení:

- Slovní hodnocení samo o sobě nezaručuje kvalitu hodnocení. V některých případech může být méně informativní než klasifikace (Slavík, 1999, s. 130).
- Slovní hodnocení může u žáků vyvolávat také vnější motivaci k učení, pokud se pochvala stane cílem žákova snažení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 90).
- Slovní hodnocení nese riziko, že učitel sklouzne k hodnocení nejen pracovního postupu a výsledků žáka, ale že bude hodnotit také osobnost žáka - tzv. nálepkování. To může v žácích vyvolávat svazující pocit a strach, aby splnili očekávání, případně nezklamali dospělého (Kolář, Šikulová, 2009, s. 90).
- Slovní hodnocení není úplně přehledné. Při formativním způsobu hodnocení neumožňuje žákům rychlý přehled o tom, jak se jeho výsledky vyvíjí (Slavík, 1999, s. 130).

Práce s chybou a motivační využití slovního hodnocení k dalšímu učení žáků

Na základě uvedených předností a nedostatků slovního hodnocení se opět pokusím odpovědět na otázky, jak tato forma hodnocení pojímá žákovu chybu, jak s ní dále pracuje a jak motivuje žáka k dalšímu učení.

Domnívám se, že odpověď na tyto otázky bude stejně nejednoznačná jako u klasifikace. Myslím si, že opět bude záležet na konkrétní práci s touto formou a individuálním pojetí vzdělávání učitele.

V publikaci Školní didaktika je chyba v rámci slovního hodnocení charakterizována jako „pozitivní jev v procesu učení, prostředek k porozumění psychickým procesům žáka (jak myslí, kde má největší problémy apod.)“ (Kalhous aj., 2002, s. 410). Na základě této myšlenky si myslím, že slovní hodnocení přijímá žákovu chybu zcela přirozeně - jako neoddělitelnou součást jeho učení a jako výzvu k další práci. Otázkou pro mne zůstává, zda je tomu tak vždy, zda nemůže být chyba žákem vnímána i v rámci této formy hodnocení jako překážka, za kterou se trestá negativním hodnotícím posudkem.

Nyní se dostávám k otázce, jak slovní hodnocení pracuje s chybou žáka a jak ho motivuje k dalšímu učení. V předcházející kapitole jsem se zmínila o tom, že slovní hodnocení může učiteli i žákům dobře posloužit, pokud je správně používáno. Na místě je tedy otázka, jaké požadavky jsou kladeny na kvalitní používání slovního hodnocení. O nárocích na používání této formy hodnocení hovoří např. Slavík (1999), Košťálová, Miková, Stang (2008), Kolář, Šikulová (2009), Číhalová, Mayer (1997) a další. Pro představu vybírám některé z nich.

Základní požadavky slovního hodnocení:

- Před samotným hodnocením je důležité vymezit obsah kritéria a určit míru jeho dosažení (Slavík, 1999, s. 130).
- „Slovní hodnocení musí bezprostředně obsahovat uznání dítěte“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 28).
- Teprve po zmínce o úspěších žáka se uvádí nedostatky, neúspěchy a problémy (Kolář, Šikulová, 2009, s. 92).
- Následuje analýza příčin neúspěchů a podává se doporučení k jejich odstranění (Kolář, Šikulová, 2009, s. 92).

- Důležitým předpokladem pro to, aby slovní hodnocení poskytovalo žákovi kvalitní zpětnou vazbu, je používání popisného jazyka a vyhýbání se jazyku posuzujícímu (Košťálová aj., 2008, s. 45-52).
- Při hodnocení popisujeme to, co vnímáme našimi smysly, pokrok a pocity žáka (Košťálová aj., 2008, s. 52).
- Poskytujeme dítěti prostor pro vlastní odhalení chyb (Košťálová aj., 2008, s. 52).

Na základě vyjmenovaných požadavků na používání slovního hodnocení se domnívám, že pokud jsou všechny dodrženy, může být žákova práce s chybou velice efektivní a motivující pro jeho další učení. Myslím si, že velice důležité je, že na základě přesně stanovených kritérií žák ví, jak má vypadat jeho práce. Na základě toho je pak schopen sám svou chybu odhalit, k čemuž dostává dostatek příležitostí. V této šanci spatřuji veliký zdroj vnitřní motivace žáka k učení.

Specifika využití slovního hodnocení v ČJ

V kapitole, která pojednávala o využití klasifikace v českém jazyce, jsme narazili na specifika, které hodnocení v českém jazyce přináší. Za nejdůležitější považuji to, že hodnocení v českém jazyce vyžaduje velice rozmanité postupy, protože se skládá ze tří složek odlišného charakteru. Domnívám se, že některé výstupy těchto složek jsou snadno hodnotitelné klasifikačním stupněm, protože jejich povaha umožňuje porovnávání nebo měření (např. výstupy týkající se zvládnutí pravopisu). Jiné výstupy se dají ale takto hodnotit velice těžko, protože se vyznačují určitou mírou originality a tvořivosti (např. tvorba vlastních literárních textů). Myslím si, že k hodnocení těchto výstupů se velice hodí právě slovní hodnocení.

6.2.3 Využitelnost sebehodnocení žáků v hodinách českého jazyka při práci s chybou

Charakteristika formy, její přednosti a nedostatky

Sebehodnocení žáků je považováno za nejvyšší formu hodnocení (Rakoušová, 2008). Zaměřuje se na kvalitativní posuzování žákova výkonu a je řazeno mezi metody formativního hodnocení (Petty, 1996, s. 352). Základem sebehodnocení je přijímání zodpovědnosti žáků za vlastní učení a aktivní zapojení žáků do procesu učení a hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151). Sebehodnocení můžeme považovat za dovednost, která dokáže velice zefektivnit žákovo učení. Tato dovednost nám není ale vrozená a musíme se jí učit (Košťálová aj., 2008, s. 61). Jedním z úkolů učitele by tedy mělo být pomáhat žákovi při získávání této dovednosti, protože tím pomůže jeho dalšímu učení (Brücknerová, 2007).

Nyní si můžeme položit otázku, jakým způsobem dovednost sebehodnocení může pomoci žákovu učení a proč je dobré se jí učit. Jaké jsou přednosti tohoto způsobu hodnocení a jaká přináší rizika?

O sebehodnocení hovoří ve svém díle např. Košťálová, Miková, Stang (2008), Kolář, Šikulová (2009), Slavík (1999), Čechová (2009), Krejčová, Kargerová (2003) a další. Z výše uvedených publikací vybírám ty přednosti a rizika sebehodnocení, které mi přijdou významné pro žákovu práci s chybou a jeho další učení.

Přednosti sebehodnocení:

- Sebehodnocení směřuje k „větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na osobě učitele“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 134).
- Sebehodnocení probouzí vnitřní motivaci žáků k učení tím, že přesouvá zodpovědnost za žákovo učení z učitele na samotného žáka (Slavík, 1999, s. 134).

- Při sebehodnocení žáci pracují s cíli, vědí, co se od nich očekává (Košťálová aj., 2008, s. 63).
- Dovednost sebehodnocení umožňuje žákovi rozpoznat složky vlastní práce, které zvládl a ve kterých chyboval. Žák přemýšlí o příčinách svého úspěchu nebo neúspěchu a plánuje svou další práci tak, aby byla příště lepší (Košťálová aj., 2008, s. 62-63).
- Při sebehodnocení je chyba vnímána jako „příležitost k lepšímu porozumění učivu“ (Slavík, 1999, s. 137).

Možná rizika sebehodnocení:

- Úroveň sebehodnocení předpokládá „střízlivý odhad vlastních schopností“. Tato dovednost je z velké části ovlivněna žakovým sebepojetím (Košťálová aj., 2008, s. 30). Sebehodnocení žáka odpovídající realitě je podmíněno tím, jak žák sám sebe vnímá.

Práce s chybou a motivační využití sebehodnocení žáků k jejich dalšímu učení

Na základě uvedených předností a možných rizik sebehodnocení žáků si můžeme odpovědět na otázky, jak tato forma hodnocení vnímá žakovu chybu, jak s ní dále pracuje a jak motivuje žáky k dalšímu učení.

Dle Slavíka (1999, s. 137) je chyba v rámci sebehodnocení vnímána jako příležitost k dalšímu učení. Slavík dále říká, že „objev chyby nesmí vyvolat úzkost ze sociálních důsledků blokující myšlení, ale naopak vědomí rozporu, napětí, vedoucí k aktivitě kognitivní (vlastní myšlení) nebo sociokognitivní, tj. komunikaci mezi žáky navzájem nebo mezi nimi a učitelem“ (1999, s. 137).

Myslím si, že toto pojetí chyby může vyvolávat v žácích pocit bezpečí a následně jejich vnitřní motivaci k učení. Domnívám se, že přenášením zodpovědnosti za vlastní učení na žáky je tento druh motivace ještě více posilován. Myslím si, že pojetí chyby jako přirozené součásti učení umožňuje žákům také efektivně s chybami pracovat. Při práci s chybou je podle Slavíka (1999, s. 137) doporučován postup, který ve své publikaci

zaznamenal Kulič (1971, s. 100-135). Podrobný popis tohoto postupu jsem ve své práci uvedla v kapitole pojednávající o práci s chybou. Nyní jen připomenu, že při práci s chybou je důležité zajistit žákovi dostatek příležitostí k tomu, aby svou chybu odhalil sám. Následně se pokusil o její identifikaci a interpretaci a v závěru provedl její korekci.

Specifika využití sebehodnocení v ČJ

Sebehodnocení vlastní práce je velice důležitým předpokladem pro celoživotní učení (Košťálová aj., 2008, s. 61). Myslím si, že rozvíjení této dovednosti může probíhat ve všech oblastech lidské činnosti, tedy i ve škole ve všech vzdělávacích oblastech a oborech. Domnívám se, že sebehodnocení žáků v hodinách českého jazyka může být velice přínosné pro jejich učení. Zejména bych chtěla vyzdvihnout práci s chybou v pojetí této formy, která mi přijde velice efektivní tím, že dává žákům příležitost k samostatnému vyhledávání a korekci chyb. Myslím si, že tím je posilována vnitřní motivace žáků k dalšímu učení.

6.2.4 Využitelnost hodnocení prostřednictvím portfolia v hodinách českého jazyka při práci s chybou

Charakteristika formy

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáků prostřednictvím portfolia patří mezi moderní způsoby autentického hodnocení (Slavík, 1999, s. 106). Portfolio je „soubor různých produktů žáka, studenta nebo učitele, které dokumentují vývoj v jeho práci za určité období.“ (Průcha aj., 2009, s. 208) Každý materiál uložený v portfoliu musí být opatřen datem svého vzniku, aby bylo možné sledovat vývoj a pokroky žáka (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 121).

Při hodnocení portfolia musí žáci znát cíle a kritéria hodnocení. Dále mají vědět, co do portfolia patří, kdo a kdy to tam bude ukládat (Slavík, 1999, s. 107). Hodnocení portfolia má vést k poznávání žáka a ke sledování jeho pokroku (Čechová, 2009, s. 30).

Nevýhodou hodnocení prostřednictvím portfolia je jeho náročnost. Vyžaduje, aby učitel žáka dostatečně dobře znal a mohl tak vystihnout důležité momenty jeho práce (Slavík, 1999, s. 107).

Práce s chybou a motivační využití portfolia k dalšímu učení žáků

Portfolio umožňuje sledovat vývoj a pokroky jednotlivých žáků, a tak je vhodné pro hodnocení podle individuální vztahové normy (Slavík, 1999, s. 106). Na základě této myšlenky se domnívám, že umožňuje prožívat úspěch i slabším žákům a tím je motivuje k další práci. Myslím si také, že porovnávání pouze vlastních výkonů nevyvolává v žácích pocit strachu. Žáci se mohou cítit při hodnocení bezpečně a chybu vnímat jen jako přirozenou součást učení.

Tím, že při hodnocení portfolia žáci znají cíle a kritéria hodnocení, si myslím, že může vést i k efektivní práci s chybou. Znalost kritérií také umožňuje, aby chybu objevili sami žáci.

Využití portfolia při hodnocení v českém jazyce

Dle mého názoru může portfolio sloužit v českém jazyce jako účinný nástroj hodnocení. Myslím si, že různorodému charakteru tohoto vzdělávacího oboru by mohla vyhovovat právě rozmanitost, kterou portfolio nabízí. Do portfolia se dají zahrnout jak práce žáka, tak jeho hodnocení a sebehodnocení a to ze všech složek tohoto vzdělávacího oboru.

7 Praktické řešení výzkumných otázek

7.1 Charakteristika výzkumného problému, vymezení cíle a stanovení výzkumných otázek

Výzkumný problém:

Analýza využitelnosti vlastních listů pro hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka zaměřená na práci s chybou.

Charakteristika výzkumného problému:

Na základě prostudování odborné literatury vytvořím listy pro hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka. Tyto listy budou zaměřené na žákovu práci s chybou. Práce s chybou v nich bude členěna do fází identifikace chybného výkonu, interpretace chybného výkonu a korekce chybného výkonu. Hotové listy ověřím na vybraných žácích různých ročníků prvního stupně základní školy. Na základě získaných informací provedu analýzu využitelnosti těchto listů v hodinách českého jazyka při práci s chybou. Zaměřím se zejména na to, jak při práci s listy žáci vnímají svou chybu, jak s ní dále pracují a jakým způsobem listy celkově motivují žáka k dalšímu učení.

Vymezení cíle:

Cílem výzkumu je ověřit vyrobené listy na hodnocení a sebehodnocení práce žáků v praxi a na základě získaných informací zvážit, do jaké míry jsou listy využitelné při práci s chybou jako nástrojem přirozeného způsobu učení.

Stanovení výzkumných otázek:

1. Jaké pojetí chyby si vytváří žáci na základě práce s vyrobenými listy na hodnocení a sebehodnocení?
2. Do jaké míry jsou dané listy využitelné k efektivní práci s chybou?
3. Jakým způsobem chybný výkon zaznamenaný v daných listech motivuje žáka k další práci?

7.2 Stanovení metod

Ke sběru dat budou použity především metody kvalitativního výzkumu. Primární metodou bude analýza dokumentů (pozn. listů na sebehodnocení a hodnocení práce žáků). K upřesnění získaných dat a zajištění jejich větší spolehlivosti budou použity metody pozorování a osobní rozhovor.

Pro zajištění relevance získaných dat proběhne zkoumání v několika navazujících hodinách českého jazyka a v různých testovacích skupinách, jejichž výsledky budou následně porovnány.

7.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Základní informace o místě výzkumu

Název školy	Základní škola a Mateřská škola Byšice, okres Mělník
Adresa školy	Komenského 200, 277 32 Byšice
IČ	71001620
Telefon/fax	315 696 219
Webová stránka	www.zsbysice.cz
Právní forma	Příspěvková organizace
Zřizovatel	Obec Byšice, IČO 236 756
Vedení školy	PhDr. Janina Křimská - ředitelka školy Mgr. František Viktorin - zást. řed. školy
Kapacita školy	354 žáků
Spádovou oblast školy tvoří obce	Byšice, Liblice, Hostín, Čečelice, Mělnické Vtelno, Vysoká Libeň, Radouň

Zdroj: <http://www.zsbysice.cz>

Výzkum proběhl v únoru 2011 na základní škole v Byšicích. Během dvou týdnů bylo v rámci 30 hodin českého jazyka a literatury otestováno 10 listů na hodnocení a sebehodnocení práce žáků. Testování se zúčastnili žáci druhého, čtvrtého a pátého ročníku. V době výzkumu bylo v jednotlivých třídách přítomno 20-21 dětí. V každém ročníku byla vybrána skupinka pěti žáků, která byla hlavním zdrojem informací pro mou práci. V těchto skupinách probíhalo testování vyrobených listů a pozorování práce žáků. Jeden list na sebehodnocení práce dětí byl vyzkoušen na všech žácích druhého, čtvrtého a pátého ročníku (celkem 62 žáků).

Výběr žáků do testovacích skupin byl prováděn za pomoci třídních učitelů. Klíčem k výběru byla rozlišná úroveň žáků při plnění vzdělávacích cílů. V každé ze tří skupin tedy byli zastoupeni žáci, kteří byli v rámci své třídy hodnoceni jako nadprůměrní, průměrní a podprůměrní.

Nadprůměrní žáci byli svými učiteli většinou charakterizováni jako bezproblémoví, pilní, snaživí, chytří, samostatní, pečliví, aktivní atd. Také jako děti, které mají dobré rodinné zázemí, žijí v podnětném prostředí. Učitelé jejich práci většinou hodnotí známkami 1 nebo 2.

Průměrní žáci byli většinou charakterizováni jako méně nadaní, ale snaživí, případně docela nadaní, ale bez snahy. Do této skupiny učitelé řadili největší část dětí ze třídy. Práce těchto dětí bývá většinou ohodnocena známkami 2 a 3.

Podprůměrným žákům byly většinou přisuzovány charakteristiky jako snaživí, ale méně inteligentní, pomalí. Svými učiteli byli vnímáni také jako děti se špatným rodinným zázemím a málo podnětným prostředím. Některým z nich byly diagnostikovány SPU. Učitelé většinou jejich práci hodnotí známkami 3-5.

Výuka českého jazyka a literatury se ve 2. a 4. ročníku řídí podle školního vzdělávacího programu „Čemukoli se učíš, učíš se pro sebe“. Výuka v 5. ročníku probíhá podle dobíhajícího programu Základní škola.

7.4 Analýza jednotlivých položek a otázek v listech na hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka

Předtím, než přistoupíme ke konkrétním výsledkům, které přineslo testování v praxi, a jejich interpretaci, bych chtěla analyzovat jednotlivé položky a otázky v listech. Zejména bych se chtěla zaměřit na to, jaké postavení v rámci celkového hodnocení v listu zaujímají a jaký je jejich význam.

Pro jednodušší orientaci jsem přiřadila jednotlivým listům pořadová čísla. Všechny listy jsou připojeny k mé práci v příloze: list č. 1 (příloha 4), list č. 2 (příloha 5), list 3 (příloha 6), list č. 4 (příloha 7), list č. 5 (příloha 8), list č. 6 (příloha 9), list č. 7 (příloha 10), list č. 8 (příloha 11), list č. 9 (příloha 12) a list č. 10 (příloha 13).

Při tvorbě listů pro hodnocení a sebehodnocení práce žáků jsem si stanovila dvě kritéria, kterými jsem se snažila řídit. Prvním z nich byl „princip priority pozitivního hodnocení“, jehož podstatu jsem popsala v teoretické části své práce. Jako druhé kritérium jsem si určila práci s chybou na základě fází identifikace, interpretace a korekce chybného výkonu podle Kuliče, kterou jsem také podrobněji popsala v první části práce.

Na základě těchto dvou kritérií se nyní pokusím analyzovat jednotlivé položky a otázky v listech. Nejprve se zaměřím na listy pro hodnocení učitelem a poté na ty, které jsou určeny pro sebehodnocení žákům.

7.4.1 Analýza jednotlivých položek a otázek v listech pro hodnocení práce žáků učitelem

Při tvorbě listů jsem kladla důraz na to, aby hodnocení žáka začínalo vždy oceněním, uznáním nebo vyzdvižením nějakého podařeného výkonu. Myslím si, že takto pojaté hodnocení motivuje žáka k dalšímu učení. Tím, že mu ukážeme, co dokázal, mu dáváme naději, že stejně tak se mu může podařit i to, co mu zatím dělá potíže.

Součástí některých listů je i analýza příčin úspěchu. (list č. 1, č. 4 a č. 5) Domnívám se, že pokud si žák uvědomí, co všechno potřeboval dokázat nebo umět k tomu, aby se mu něco podařilo, dokáže stejně tak s větší lehkostí přemýšlet i o tom, co musí umět, aby se mu podařilo překonat to, co se mu zatím nedaří.

Součástí listu č. 1 je i povzbuzení k budoucí úspěšné práci. Na základě současného úspěchu říká žákovi, co by mohl dokázat ještě příště.

Po vyzdvižení podařeného výkonu začínají listy pracovat s chybou žáka. První fází práce s chybou je identifikace chybného výkonu. Na tomto místě učitel sděluje žákovi pouze to, v čem chyboval. Neříká nic o tom, co bylo příčinou jeho neúspěchu.

V další fázi – interpretaci chybného výkonu – mu sděluje, proč se chyby dopustil, jaká byla její příčina, na čem by měl ještě pracovat.

V poslední fázi listy pracují s korekcí chybného výkonu, kdy naznačují další postup práce. Učitel zde může podat návrh postupu, podle kterého se žák může a nemusí řídit. V listu č. 1 učitel v rámci svých a žákových možností naznačuje cestu aktivní spolupráce při korekci chybného výkonu.

Nyní zde pro přehlednost uvedu z listů některé konkrétní položky a otázky, které odpovídají jednotlivým výše popsaným fázím.

1. Ocenění, uznání, vyzdvižení podařeného výkonu:

Dnes se ti podařilo...

V čem se ti při čtení dařilo: ...

Co tě nadnáší...

2. Analýza příčin úspěchu:

K svému úspěchu jsi potřeboval(a)...

Při čtení jsi využil(a) své dřívější zkušenosti...

3. Povzbuzení k budoucí úspěšné práci:

Příště bys mohl(a) také zvládnout...

4. Identifikace chybného výkonu:

Dnes ti dělalo potíže...

Co tě tíží...

5. Interpretace chybného výkonu:

Potřebuješ procvičit...

Proč jsi měl(a) při čtení potíže...

6. Korekce chybného výkonu:

Návrh na postup k další práci : Co pro tebe můžu udělat já...

Co bys mohl udělat ty...

Jak bys mohl(a) tyto potíže překonat...

Odhod' závaží a stoupej vzhůru...

7.4.2 Analýza jednotlivých položek a otázek v listech pro sebehodnocení žáků

Listy na sebehodnocení práce žáků jsou stavěny podobným způsobem jako listy na hodnocení práce učitelem. Primárně jsou určeny k tomu, aby se používaly společně. Domnívám se, že listy na hodnocení práce učitelem mohou být pro žáky dobrým vzorem pro vlastní sebehodnocení.

Na začátku každého listu se opět pracuje s úspěchem žáka. Nejprve má žák jen pojmenovat, co se mu podařilo. V některých listech se podobně jako v listech na hodnocení učitelem pracuje s analýzou příčin úspěchu. (list č. 6 a č. 8)

Podobně jako v předchozí analýze následuje práce s chybou podle fází identifikace, interpretace a korekce chybného výkonu.

Vybrané položky a otázky z listů na sebehodnocení práce žáků podle výše popsaných fází:

1. Práce s úspěchem žáka:

V čem byla dnes má práce úspěšná?

Co se mi dnes podařilo?

2. Analýza příčin úspěchu:

Jaké předchozí znalosti a zkušenosti přispěly k mému úspěchu?

Co jsem ke svému úspěchu potřeboval(a)?

3. Identifikace chybného výkonu:

V čem jsem si dnes nebyl jistý(á) a chyboval(a) jsem?

S čím jsem měl(a) dnes potíže?

4. Interpretace chybného výkonu:

Proč se mi nedařilo?

Proč si myslíš, že jsi měl(a) tyto potíže?

Jak často mě tyto potíže trápí...

Které pravidlo jsi porušil?

5. Korekce chybného výkonu:

Co bych potřeboval(a) k tomu, abych tyto potíže překonal(a)?

Jak sis s nimi poradil(a)? (pozn. s potížemi)

Co dalšího bys potřeboval(a) k jejich překonání?

7.5 Představení výsledků a jejich interpretace

7.5.1 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal paralelně ve třech ročnících v průběhu dvou týdnů. V každém ročníku jsem v této době navštívila deset běžných hodin českého jazyka a literatury.

Během vyučování jsem pozorovala práci pěti vybraných dětí. Soustředila jsem se zejména na to, jaké chyby ve své práci dělají, jak s nimi pracují, jak je opravují a kdo chybné výkony většinou objeví. V průběhu hodiny jsem také pozorovala přístup vyučující učitelky k chybám žákům. Zajímalo mě zejména to, jakým způsobem vede žáky k odhalení a korekci svých chyb.

V době výuky jsem procházela mezi vybranými dětmi a individuálně je vedla k práci s chybou. Pozorovala jsem, jaký vliv na jejich další práci s chybou měl můj přístup k této problematice. Snažila jsem se porovnat tento vliv v situacích, kdy jsem při práci s chybou byla aktivní převážně já a kdy byli naopak více aktivní žáci.

Na konci hodiny jsem s vybranými žáky analyzovala jejich práci. Někdy analýza probíhala formou rozhovoru, jindy jsem k tomu využila vyrobené listy na sebehodnocení práce žáků. Vyplněné listy jsem si ihned přečetla a případně se doptala na nejasnosti. Při práci s listy jsem pozorovala, jak se s nimi dětem pracuje, zejména jestli rozumí všem otázkám a jestli je v jejich možnostech vyplnit je samostatně.

V rozhovoru na konci hodiny získávali žáci ke své práci zpětnou vazbu i ode mne. Někdy to bylo opět jen ústní podobou, jindy jsem jim svou zpětnou vazbu předala na listu pro hodnocení práce učitelem. Také děti měly možnost doptat se na nejasnosti.

Vyplněné listy se sebehodnocením i hodnocením od učitele si žáci zakládali do složky. Při každém dalším hodnocení byli vybízeni k tomu, aby svá hodnocení porovnali s předchozími.

V dalších hodinách jsem pozorovala opět práci těchto žáků. Při práci s chybnými výkony jsem se snažila využívat listů s hodnocením z minulých hodin a pozorovat, jaký vliv mají na další práci žáků. Zajímalo mě především, jak se s pomocí těchto listů žáci staví ke svým chybám, jak je vnímají, jak s nimi pracují a jak je motivují k další práci.

Při práci v různých ročnících jsem porovnávala využitelnost vyrobených listů vzhledem k věku žáků. Zejména jsem si všímala rozdílů, které tento faktor vnáší do práce s chybou žáků.

Vedle individuální práce s výzkumnými skupinami jsem otestovala jeden list na sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka na všech žácích 2., 4. a 5. ročníku (list č. 8). Při vyhodnocování jsem si všímala zejména toho, jakým způsobem děti zaznamenávají do listu své odpovědi, tj. do jaké míry jsou jejich odpovědi konkrétní, a která fáze práce s chybou jim dělá největší potíže. Žáci druhého ročníku vyplňovali v listu pouze první dvě položky, tj. pojmenování úspěchu a potíží ve vlastní práci.

7.5.2 Představení výsledků

Před samotnou prezentací výsledků, které přineslo testování v praxi, bych chtěla vysvětlit, jak jsem k těmto výsledkům dospěla a jak budou uspořádané. Hlavním zdrojem informací byly vyplněné listy na hodnocení a sebehodnocení práce žáků. Při jejich vyhodnocení jsem pracovala zvlášť s listy na hodnocení a zvlášť s listy na sebehodnocení. Informace z listů jsem zpracovávala odděleně po jednotlivých ročnících.

Při vyhodnocování listů na hodnocení práce učitelem jsem se snažila získat informace, které by mi pomohly odpovědět na následující otázky:

1. Ví žák, v čem chyboval?
2. Ví, proč chybu udělal?
3. Ví, jak může chybu napravit?
4. Přijímá žák svou chybu beze strachu?
5. Využívá hodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci?

Podobným způsobem jsem se snažila získat informace i z listů na sebehodnocení práce žáků, které by mi pomohly odpovědět na otázky:

1. Přemýšlí žák o tom, v čem chyboval?
2. Přemýšlí o tom, proč chybu udělal?
3. Přemýšlí o tom, jak může svou chybu napravit?
4. Hovoří o své chybě beze strachu?
5. Využívá sebehodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci?

Výsledky jsou prezentovány v tabulkách. Nejprve se zaměřuji na informace získané z listů na hodnocení práce učitelem, poté z listů na sebehodnocení práce žáky. Získané informace jsou do tabulek členěny podle výše uvedených otázek. Každá tabulka

zahrnuje výsledky ze všech ročníků. Čísla v tabulkách označují počty hlasů, které získaly odpovědi na dané otázky při vyhodnocení jednotlivých listů v každé třídě.

Na konci kapitoly jsou prezentovány výsledky, které přineslo testování listu na sebehodnocení práce mezi všemi žáky 2., 4. a 5. ročníku. Výsledky jsou rozděleny do tabulek podle ročníků.

Prezentace výsledků

Listy na hodnocení práce učitelem

a) *Ví žák, v čem chyboval?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.1	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.2	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.3	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.4	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.5	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	25	0	25	0	25	0	75	0

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **75 / 0**

b) *Ví žák, proč chybu udělal?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.1	4	1	5	0	5	0	14	1
List č.2	3	2	4	1	5	0	12	3
List č.3	3	2	4	1	5	0	12	3
List č.4	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.5	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	20	5	23	2	25	0	68	7

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **68 / 7**

c) *Ví žák, jak může chybu napravit?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.1	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.2	3	2	4	1	4	1	11	4
List č.3	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.4	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.5	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	23	2	24	1	24	1	71	4

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **71 / 4**

d) *Přijímá žák svou chybu beze strachu?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.1	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.2	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.3	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.4	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.5	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	25	0	25	0	25	0	75	0

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **75 / 0**

e) *Využívá žák hodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.1	3	2	5	0	4	1	12	3
List č.2	2	3	4	1	3	2	9	6
List č.3	2	3	4	1	4	1	10	5
List č.4	3	2	4	1	5	0	12	3
List č.5	3	2	4	1	4	1	11	4
Celkový počet hlasů v ročníku	13	12	21	4	20	5	54	21

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **54 / 21**

Listy na sebehodnocení práce žáky

a) *Přemýšlí žák o tom, v čem chyboval?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.6	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.7	-	-	4	1	4	1	8	2
List č.8	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.9	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.10	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	20	0	24	1	24	1	68	2

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **68 / 2**

b) *Přemýšlí žák o tom, proč chybu udělal?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.6	0	5	0	5	0	5	0	15
List č.7	-	-	4	1	4	1	8	2
List č.8	-	-	5	0	5	0	10	0
List č.9	4	1	5	0	5	0	14	1
List č.10	0	5	0	5	0	5	0	15
Celkový počet hlasů v ročníku	4	11	14	11	14	11	32	33

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **32 / 33**

c) *Přemýšlí žák o tom, jak může svou chybu napravit?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.6	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.7	-	-	5	0	5	0	10	0
List č.8	-	-	5	0	5	0	10	0
List č.9	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.10	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	15	0	25	0	25	0	65	0

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **65 / 0**

d) *Hovoří žák o své chybě beze strachu?*

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.6	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.7	-	-	5	0	5	0	10	0
List č.8	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.9	5	0	5	0	5	0	15	0
List č.10	5	0	5	0	5	0	15	0
Celkový počet hlasů v ročníku	20	0	25	0	25	0	70	0

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **70 / 0**

e) Využívá žák sebehodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci?

	2. ročník		4. ročník		5. ročník		Celkový počet hlasů pro listy	
	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne
List č.6	2	3	4	1	3	2	9	6
List č.7	-	-	3	2	3	2	6	4
List č.8	2	3	4	1	5	0	11	4
List č.9	2	3	4	1	4	1	10	5
List č.10	1	4	3	2	4	1	8	7
Celkový počet hlasů v ročníku	7	13	18	7	19	6	44	26

Celkový počet kladných / záporných odpovědí: **44 / 26**

Výsledky plošného testování listu č. 8 ve 2., 4. a 5. ročníku

2. ročník

	Konkrétní odpověď	Obecná odpověď	Žádná odpověď
Co se mi dnes podařilo?	3	18	0
Co jsem ke svému úspěchu potřeboval(a)?	-	-	-
S čím jsem měl(a) dnes potíže?	0	21	0
Proč se mi nedařilo?	-	-	-
Co bych potřeboval(a) k tomu, abych tyto potíže překonal(a)?	-	-	-
Celkový počet odpovědí	3	39	0

Testování se zúčastnilo 21 žáků.

4. ročník

	Konkrétní odpověď	Obecná odpověď	Žádná odpověď
Co se mi dnes podařilo?	18	3	0
Co jsem ke svému úspěchu potřeboval(a)?	11	6	4
S čím jsem měl(a) dnes potíže?	14	4	3
Proč se mi nedařilo?	1	9	11
Co bych potřeboval(a) k tomu, abych tyto potíže překonal(a)?	1	19	1
Celkový počet odpovědí	45	41	19

Testování se zúčastnilo 21 žáků.

5. ročník

	Konkrétní odpověď	Obecná odpověď	Žádná odpověď
Co se mi dnes podařilo?	13	6	1
Co jsem ke svému úspěchu potřeboval(a)?	11	6	3
S čím jsem měl(a) dnes potíže?	12	5	3
Proč se mi nedařilo?	4	8	8
Co bych potřeboval(a) k tomu, abych tyto potíže překonal(a)?	1	18	1
Celkový počet odpovědí	41	43	16

Testování se zúčastnilo 20 žáků.

7.5.3 Interpretace výsledků

V návaznosti na prezentaci výsledků výzkumu se nyní pokusím o jejich interpretaci. Po této analýze zjištěných dat bych měla být schopna odpovědět na stanovené výzkumné otázky a zvážit využitelnost vlastních listů na hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka při práci s chybou.

Stejně jako u prezentace budu nejprve analyzovat data získaná při práci s listy na hodnocení práce učitelem. Postupně se pokusím interpretovat odpovědi na jednotlivé otázky, které jsou důležité pro efektivní práci s listy.

a) Ví žák, v čem chyboval?

Podle zjištěných výsledků výzkumu je odpověď na tuto otázku zcela jednoznačně kladná. Všechny listy na hodnocení práce učitelem poskytují žákům informace o chybných výkonech a případných potížích. Během testování tyto informace v listech bez potíží vyhledali všichni žáci ve všech testovacích skupinách. Domnívám se, že tato snadná orientace žáků v hodnocení je zapříčiněna tím, že pro vymezení chybných výkonů a potíží je v listech vyhrazena samostatná otázka nebo položka.

V příloze 14 přikládám ukázky vyplněných listů na hodnocení práce učitelem, ze kterých se žák dozvěděl, v čem chyboval nebo co mu dělalo potíže. Pro tyto informace jsou v listech vymezeny položky „*Potíže jsi měl(a)...*“ a zamračený obličej.

b) Ví žák, proč chybu udělal?

Odpověď na tuto otázku je podle výsledků výzkumu jednoznačně kladná u listů č. 4 a 5. Domnívám se, že žáci v těchto listech našli příčinu svých chyb snadno, protože k předání této informace je v listech vymezena samostatná otázka nebo položka. List č. 1 obsahuje tuto položku také, přesto měl se získáním informace jeden žák 2. ročníku potíže. Vysvětluji si to tím, že v názvu položky se přímo nehovoří o tom, proč k chybě

došlo. Je zde pouze naznačeno, co je potřeba procvičit. Při práci s listem č. 3 měli s identifikací příčin chybných výkonů potíže především mladší žáci a slabší žáci vyšších ročníků. Důvodem bylo pravděpodobně to, že tento list sám o sobě o příčinách chyb nehovoří, ale poskytuje žákům prostor, aby vlastní korekcí k těmto příčinám dospěli sami. Ve výsledcích dopadl podobně také list č.4, který na příčiny chyb upozorňuje žáky pouze tím, že jim říká, na čem musí ještě pracovat. Podle zjištěných výsledků a na základě těchto myšlenek se domnívám, že zejména pro mladší a slabší žáky by bylo efektivnější předávat informace o příčinách chyb žákům přímo, v rámci samostatně vymezených položek nebo otázek.

V příloze 15 přikládám ukázkou vyplněného listu na hodnocení práce učitelem, ze kterého se žák dozvěděl, proč chybu udělal (položka „*Proč jsi měl(a) při čtení potíže*“).

c) Ví žák, jak může chybu napravit?

Odpověď na tuto otázku je zcela jednoznačně kladná u listů č. 1, 3, 4 a 5. Tyto listy obsahují samostatnou položku, která je zaměřena právě na předání těchto informací. Ve všech testovacích skupinách žáci bez obtíží vyhledali v listech doporučení, jak pracovat s chybným výkonem. Výjimkou byl list č. 2, který žákovi nepodává žádné informace o tom, jak může svou chybu napravit. Interpretaci a korekci chybného výkonu zcela svěřuje žákovi. Zejména mladší žáci a slabší žáci vyšších ročníků měli potíže se samostatným provedením korekce. Na základě tohoto výsledku se domnívám, že pro efektivní práci s chybou by bylo lepší, kdyby list obsahoval doporučení učitele k další práci, kterého by žák podle svého uvážení mohl využít.

V příloze 16 přikládám ukázky vyplněných listů na hodnocení práce učitelem, ze kterých se žák dozvěděl, jak může chybný výkon napravit. Pro tyto informace jsou v listech vymezeny položky „*Návrh na postup při další práci*“ a „*Odhod' závaží a stoupej vzhůru...*“.

d) Přijímá žák svou chybu beze strachu?

Podle zjištěných výsledků výzkumu je odpověď na tuto otázku zcela jednoznačně kladná. V žádné z testovaných skupin jsem se při práci s listy pro hodnocení práce učitelem nesetkala s projevy strachu nebo úzkosti. Tento kladný postoj k hodnocení si vysvětluji tím, že žáci měli po celou dobu testování možnost aktivně se zapojit do vlastního hodnocení a vyjádřit se k vlastní práci. Myslím si, že dalším důvodem, proč žáci neměli ze svých chyb strach, je založení listů na principu pozitivního hodnocení.

e) Využívá žák hodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci?

Podle zjištěných výsledků výzkumu není možné na tuto otázku odpovědět zcela jednoznačně. Výsledky celkově přináší více než dvě třetiny kladných odpovědí a méně než jednu třetinu odpovědí záporných. Můžeme se jen domnívat, proč počet záporných odpovědí dosahuje téměř třetiny z celkového počtu. Myslím si, že příčin je hned několik. Jednou z nich může být relativně krátká doba, po kterou se s listy a hodnocením pracovalo. Během této doby se žáci nemohli naučit plnohodnotně pracovat s touto formou hodnocení. Také pro mne, coby vnějšího posuzovatele žákova výkonu, bylo obtížné během takto krátké doby rozpoznat vliv mého hodnocení na žákovu práci. Při zpracování odpovědí na tuto otázku jsem vycházela převážně z pozorování žákovy práce. Sledovala jsem, jestli se žáci při práci vrací ke svým dřívějším hodnocením, k čemuž byli vybízeni, a využívají informací z nich k vlastnímu zlepšení. Následné vyhodnocení pozorování probíhalo tedy do značné míry subjektivně.

Při pohledu na výsledky v tabulce si můžeme všimnout také toho, že potíže s využíváním předchozího hodnocení k zlepšení v další práci mají především mladší žáci, tj. v našem případě žáci 2. ročníku. Domnívám se, že je to proto, že doba mezi hodnocením již proběhlé činnosti a činností právě probíhající je pro tyto žáky příliš dlouhá. Žáci během této doby pravděpodobně zapomněli, jaké potíže měli při minulé práci, a tak je pro ně obtížné, aby se z nich nyní poučili. Dále si myslím, že sledovat pokrok u těchto žáků není tak snadné jako u žáků starších, protože probíhá pomaleji. Dva týdny považuji v tomto ohledu za nedostačující dobu.

Nyní se přesunu k analýze dat získaných při práci s listy na sebehodnocení práce žáků. Také zde se pokusím postupně interpretovat odpovědi na jednotlivé otázky, které jsou důležité pro efektivní práci s listy.

a) Přemýšlí žák o tom, v čem chyboval?

Odpověď na tuto otázku je zcela jednoznačně kladná u listů č. 6, 8, 9 a 10. Tyto listy obsahují samostatnou položku, která se přímo ptá na to, co dělalo žákovi potíže nebo co pro něj bylo obtížné. Odpovědi dětí se velice lišily. Některé popisovaly potíže velice obecně, jiné se snažily o konkrétní popis. List č. 7 také vybízí žáka k tomu, aby přemýšlel o tom, v čem chyboval. K záznamu těchto informací jsou v listu určeny 3 položky. Položky se od sebe liší tím, že se dotazují již na konkrétní druh chyby. Myslím si, že právě toto přemýšlení o chybě dělalo některým žákům potíže. Nejmladší žáci z výzkumného vzorku (2. ročník) s tímto listem vůbec nepracovali. Během práce s jinými listy jsem dospěla k závěru, že je pro ně docela obtížné pojmenovat i obecně, jaké potíže měli ve své práci. Domnívám se tedy, že by pro ně bylo ještě obtížnější tyto potíže nějak rozčlenit.

V příloze 17 přikládám ukázky vyplněných listů na sebehodnocení práce žáků, ve kterých žáci přemýšlí o tom, v čem chybovali. Tyto informace najdeme v položkách „*Při čtení mi dělalo potíže...*“ a „*V čem jsem si dnes nebyl(a) jistý(á) a chyboval(a) jsem?*“.

b) Přemýšlí žák o tom, proč chybu udělal?

Podle zjištěných výsledků výzkumu není možné na tuto otázku odpovědět zcela jednoznačně. Výsledky rozdělily kladné a záporné odpovědi na dvě téměř shodné poloviny. Můžeme se jen domnívat, proč je počet záporných odpovědí tak velký. Myslím si, že příčin je hned několik. Hlavní příčinu spatřuji v absenci položky v listech č. 6 a 10, která by umožňovala žákovi přemýšlet o příčinách svých chyb. Tím, že zde tato položka vůbec není, nedostali žáci žádného ročníku příležitost přemýšlet o

příčinách svých chyb. Na základě tohoto zjištění si myslím, že by bylo vhodné tuto položku do listů č. 6 a 10 doplnit.

V listu č. 7 nacházím další příčinu toho, proč žáci prostřednictvím listů nepřemýšleli o příčinách svých chyb. Na základě interpretace předchozí otázky se domnívám, že pro žáky bylo v tomto listu obtížné samotné pojmenování chyb. Přestože tento list obsahuje položku, která se ptá na příčiny těchto chyb, někteří žáci na ni vůbec neodpověděli.

Výsledky výzkumu ukázaly, že největší počet kladných odpovědí na tuto otázku přinesly listy č. 8 a 9. Tyto listy obsahují samostatnou položku, která se na příčiny chyb žáka přímo ptá. Téměř všichni žáci na tuto otázku odpověděli. Jejich odpovědi se ale opět velice lišily. Někteří žáci hovořili o příčinách svých chyb velice obecně, jiní se snažili svou odpověď konkretizovat.

Při pohledu na výsledky výzkumu si můžeme všimnout, že největší potíže s pojmenováním příčin vlastních chyb měli nejmladší žáci výzkumného vzorku, tj. 2. ročník. Domnívám se, že je to zapříčiněno tím, že tito žáci zatím pracují na tom, aby své potíže dokázali vůbec pojmenovat. Přemýšlení o příčinách těchto potíží je proto pro ně o to více náročnější. Jak jsem se již zmínila, žáci tohoto ročníku během výzkumu vůbec nepracovali s listem č. 7. V listu č. 8 položku o příčinách chyb žáci také nevyplňovali. Důvodem k učinění tohoto kroku byly velice obecné odpovědi na předcházející otázku, která měla za cíl pojmenovat chyby. Jak uvidíme později v podrobnější analýze výsledků, které přineslo plošné testování tohoto listu, všichni žáci 2. ročníku hovořili o svých chybách velice obecně. Větší část z nich dokonce své potíže nedokázala ani pojmenovat. Z tohoto důvodu žáci vůbec nevyplňovali položku zaměřenou na zjišťování příčin chyb.

V příloze 18 přikládám ukázkou vyplněného listu na sebehodnocení práce žáků, ve kterém žák přemýšlí nad tím, proč chybu udělal. Tuto informaci najdeme v položkách „*Které pravidlo jsem porušil(a)?*“.

c) Přemýšlí žák o tom, jak může svou chybu napravit?

Odpověď na tuto otázku je podle výsledků výzkumu jednoznačně kladná u všech listů. Všechny listy obsahují položku, která se zaměřuje na korekci chybného výkonu a další práci žáka. Tuto položku vyplnili všichni žáci výzkumného vzorku. Jejich odpovědi se stejně jako u předchozích otázek lišily hlavně v tom, do jaké míry byly konkrétní.

Žáci druhého ročníku opět nepracovali s listem č. 7. V listu č. 8 ze stejných důvodů jako v předchozí otázce nevyplňovali položku zaměřenou na přemýšlení o další práci s chybou.

V příloze 19 přikládám ukázky vyplněných listů na sebehodnocení práce žáků, které přináší informace o tom, zda žák přemýšlí nad tím, jak může svou chybu napravit. V první ukázce žákyně přemýšlela nad dalším postupem konkrétně, v druhé ukázce jiná žákyně přemýšlela jen velice obecně. Tyto informace nalezneme v listech v položkách „*Jak budu postupovat?*“ a „*Co můžeš udělat pro to, abys ji příště neudělal(a)?*“.

d) Hovoří žák o své chybě beze strachu?

Podle zjištěných výsledků výzkumu je odpověď na tuto otázku zcela jednoznačně kladná. Stejně jako při práci s listy na hodnocení jsem ani u sebehodnocení neregistrovala žádné projevy strachu nebo úzkosti. Stejně jako u listů na hodnocení se domnívám, že je to zapříčiněno aktivním zapojením žáků do procesu hodnocení a pozitivním přístupem k hodnocení.

e) Využívá žák sebehodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci?

Odpověď na tuto otázku není podle zjištěných výsledků výzkumu zcela jednoznačná, podobně jako tomu bylo u využití hodnocení k další práci žáka. Výsledky hovoří o necelých dvou třetinách kladných odpovědí a více než jedné třetině odpovědí záporných. Opět se můžeme jen domnívat, proč počet záporných odpovědí dosahuje tak velké části z celkového počtu. Myslím si, že příčiny budou velice podobné jako u listů

na hodnocení práce učitelem. Hlavní příčinu spatřuji opět v tom, že s listy a hodnocením se pracovalo relativně krátkou dobu, během které se s nimi žáci nenaučili plnohodnotně pracovat.

Při pohledu na výsledky výzkumu si můžeme povšimnout, že největší potíže s využíváním sebehodnocení k zlepšení vlastní práce měli opět žáci druhého ročníku. Opět se domnívám, že je to pro to, že doba mezi sebehodnocením již proběhlé činnosti a činností právě probíhající je pro tyto žáky příliš dlouhá. Žáci během této doby pravděpodobně zapomněli, jaké potíže měli při minulé práci, a tak je pro ně obtížné, aby se z nich nyní poučili.

Nyní přistoupím k interpretaci poslední části výzkumu, tj. k výsledkům plošného testování listu č. 8 ve 2., 4. a 5. ročníku. Při analýze získaných dat se budu zaměřovat především na to, jakým způsobem žáci vyplňovali do listů své odpovědi, tj. do jaké míry byly jejich odpovědi konkrétní, a která fáze práce s chybou jim dělala největší potíže. Před samotnou analýzou bych chtěla připomenout, že žáci druhého ročníku vyplňovali v listu pouze první dvě položky, tj. pojmenování úspěchu a potíží ve vlastní práci. K omezení sebehodnocení v tomto listu jsem přistoupila vzhledem k věku dětí. Myslím si, že v tomto věku je pro děti důležité a zároveň i velice těžké umět pojmenovat pouze to, co se jim podařilo a co jim dělá ještě potíže.

Při vyhodnocování listů se sebehodnocením práce žáků jsem si všímala zejména toho, do jaké míry jsou jejich odpovědi konkrétní. Při pohledu na výsledky výzkumu zjistíme, že největší rozdíl mezi počtem konkrétních a obecných odpovědí je u nejmladších žáků (2. ročník). Tato skupina hovořila velice obecně jak o tom, co se jim podařilo, tak i o tom, co jim dělalo potíže. Zajímavým zjištěním bylo, že při vyplňování listu měla většina žáků tohoto ročníku potíže s uvědoměním si toho, co se jim v hodině nedařilo. Nejtypičtější odpovědí na otázku „S čím jsem měl(a) dnes potíže?“ bylo „Mě se dnes dařilo.“

V příloze 20 přikládám ukázky vyplněných listů. První list obsahuje konkrétní odpovědi, druhý list pouze obecné.

Při pohledu na výsledky testování listu ve 4. a 5. ročníku zjistíme, že se počty konkrétních a obecných odpovědí vyrovnávají, a také že narůstá počet nezodpovězených otázek. Za povšimnutí stojí relativní podobnost počtu odpovědí v jednotlivých kolonkách tabulky 4. a 5. ročníku. S konkrétní odpovědí neměla většina žáků potíže v první otázce (*Co se mi dnes podařilo?*). Také u druhé a třetí otázky byla odpověď konkrétní alespoň u poloviny žáků (*Co jsem ke svému úspěchu potřeboval(a)?*, *S čím jsem měl(a) dnes potíže?*). Velký zvrat nastává u čtvrté a páté otázky, na které odpovědělo konkrétně jen minimum žáků (*Proč se mi nedařilo?*, *Co bych potřeboval(a) k tomu, abych tyto potíže překonal(a)?*). Čtvrtá otázka zůstala dokonce téměř u poloviny dětí nezodpovězena.

Na základě předložených výsledků se domnívám, že schopnost hodnotit svou práci podle daných otázek je silně podmíněna věkem. Dále si myslím, že s přibývajícím věkem se také mění podoba odpovědí, které jsou nejprve hodně obecné a postupně se konkretizují.

Při pohledu na zjištěné výsledky výzkumu můžeme také přemýšlet o tom, která fáze práce s chybou dělá žákům při sebehodnocení největší potíže. Domnívám se, že jsou to právě ty fáze zastoupené v listu otázkami, na které žáci odpověděli velice obecně, a nebo vůbec. Podle této domněnky by tedy žáci druhého ročníku měli mít ve vlastním sebehodnocení potíže hned s první fází práce s chybou, tj. chybu vůbec poznat, identifikovat. Žákům vyšších ročníků (4.a 5. třída) by při vlastním sebehodnocení měly dělat potíže hlavně fáze interpretace chyby a další práce s chybou. Ověření této domněnky by vyžadovalo další výzkum.

7.5.4 Analýza využitelnosti listů na hodnocení a sebehodnocení žáků při práci s chybou v hodinách českého jazyka

Na základě analýzy výsledků, které přineslo ověřování listů v praxi, bych se nyní chtěla zamyslet nad tím, jak dalece jsou mé listy pro hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka využitelné při práci s chybou. Nejprve se ale pokusím odpovědět na otázky, které jsem si stanovila na začátku výzkumu.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké pojetí chyby si vytváří žáci na základě práce s vyrobenými listy na hodnocení a sebehodnocení?

S oporou o výsledky, které přineslo ověřování listů v praxi, se domnívám, že při práci s listy nevyvolávají chybné výkony v žácích strach a úzkost, naopak jsou žáky přijímány jako běžná součást učení. Myslím si, že pozitivní přístup k hodnocení a aktivní zapojení žáků do tohoto procesu umožňuje žákům i učitelům přijímat chybu jako zcela normální jev, který je přirozenou součástí učení.

Výzkumná otázka č. 2: Do jaké míry jsou listy využitelné k efektivní práci s chybou?

Na základě ověření v praxi se domnívám, že listy jsou při práci s chybou dobře využitelné, zejména pak u starších žáků prvního stupně. Při práci s chybou se snaží respektovat všechny fáze tohoto procesu. Domnívám se, že ve spojení s kritérii hodnocení a popisným jazykem by mohly být učitelům i žákům dobrým pomocníkem. Přesto bych před dalším použitím listů doporučila drobné úpravy u některých z nich. Výsledky výzkumu ukázaly, že v některých listech zcela chybí zmínka o příčinách chyb. Domnívám se, že tato fáze práce s chybou dělá žákům velké potíže, a právě proto bychom na ni neměli v hodnocení zapomínat. Dále si myslím, že by bylo vhodné upravit listy na sebehodnocení práce do jiné podoby pro mladší žáky. Domnívám se, že prostřednictvím listů bychom mohli žáky zapojovat do procesu práce s chybou postupně po jednotlivých fázích tak, jak nám dovolí jejich mentální vyspělost.

Výzkumná otázka č. 3: Jakým způsobem chybný výkon zaznamenaný v daných listech motivuje žáka k další práci?

Na základě výsledků výzkumu se domnívám, že na tuto otázku nebudu moci podat jednoznačnou odpověď. Myslím si, že pozitivní přístup k hodnocení, aktivní zapojení žáků do tohoto procesu a pojetí chyby jako přirozené součásti učení může být pro žáky silně motivační. Při analýze otázek, zda žák využívá hodnocení/sebehodnocení k vlastnímu zlepšení při další práci, se tato domněnka ale nepotvrdila u všech žáků. Domnívám se, že to bylo způsobeno relativně krátkou dobou, kdy se s listy pracovalo. Během této doby nebylo možné plnohodnotně využít všech možností, které práce s listy nabízela. Myslím si tedy, že přesnější odpověď na tuto otázku by vyžadovala delší práci s listy v praxi.

Zbývá nám odpovědět si na otázku, na kolik jsou vyrobené listy na hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka využitelné při práci s chybou jako nástrojem přirozeného způsobu učení.

S oporou o výsledky výzkumu se domnívám, že vyrobené listy na hodnocení a sebehodnocení práce mohou žákům posloužit jako dobrý pomocník při dalším učení. Myslím si, že tyto listy mohou najít své uplatnění jako doplněk či alternativní způsob hodnocení v rámci jakékoli jiné formy hodnocení.

Přednost těchto listů spatřuji v tom, že pracují na principu pozitivního hodnocení. Tím, že žákovi nejprve sdělují, co se mu podařilo, mu dávají naději, že časem zvládne i to, co mu zatím dělá potíže. Tyto listy hodnotí žáka podle individuální vztahové normy, tj. sledují jeho vývoj a pokrok, porovnávají výkony pouze jednoho žáka. Myslím si, že tento přístup je silně motivační pro většinu žáků, a zejména pro žáky slabší, kteří by při hodnocení podle sociální vztahové normy neměli šanci na úspěch.

Výsledky výzkumu ukázaly, že většina žáků přijímá chybu zaznamenanou v listech beze strachu. Nejsm si jistá, do jaké míry mohu tvrdit, že tato chyba motivuje žáky

k dalšímu učení. Domnívám se, že pozitivním přístupem k chybným výkonům, na kterém hodnocení stojí, vytváří listy dobré podmínky k tomu, aby žáci vnímali chybu jako přirozenou součást svého učení a aby je motivovala k další práci. Nakolik je tato domněnka správná, nemohu potvrdit. Myslím si, že její potvrzení nebo vyvrácení si žádá delší dobu, po kterou by se s listy pracovalo, a také větší propojenost s celkovým pojetím vyučování, které si vytváří každý učitel.

7.6 Shrnutí

Úkolem praktické části diplomové práce bylo vytvořit několik listů na hodnocení a sebehodnocení práce žáků v hodinách českého jazyka se zaměřením na práci s chybou. Celkově bylo vyrobeno pět listů na hodnocení práce učitelem a pět listů na sebehodnocení práce žáky.

Listy jsou stavěny na dvou základech. Prvním z nich je princip pozitivního hodnocení a druhým práce s chybou podle fází identifikace, interpretace a korekce chybného výkonu.

Všechny listy byly ověřeny v praxi v rámci 30 hodin českého jazyka a literatury. Na testování se podíleli žáci 2., 4. a 5. ročníku ZŠ. Výsledky výzkumu pomohly odpovědět na stanovené výzkumné otázky a odhalily přednosti a nedostatky listů.

Hlavní předností těchto listů, na kterou poukazují i výsledky výzkumu, je dostatečná informační hodnota hodnocení. Žáci při práci s listy měli dostatek příležitostí k tomu, aby přemýšleli o svých chybách a o tom, jak s nimi dále pracovat. Méně informací získali v oblasti, která hovoří o příčinách chyb. Za další přednost listů je považován pozitivní přístup k chybě. Na základě tohoto přístupu se vytváří u žáků pozitivní vnímání chyby.

Výsledky výzkumu odhalily také některé nedostatky listů. Za hlavní považují absenci položky v listech na sebehodnocení žáků, která by hovořila o příčinách chyb.

Na základě ověření listů v praxi a následné interpretaci získaných dat byla provedena analýza využitelnosti těchto listů při práci s chybou žáků v hodinách českého jazyka. Závěrem této analýzy byla domněnka, že listy by mohly v praxi dobře posloužit žákovi učení. Motivační hodnota chyb zaznamenaných v těchto listech nebyla úplně prokázána pro nedostatečně dlouhou dobu testování.

8 Závěr

V teoretické části diplomové práce jsem se věnovala shromáždění informací z odborné literatury, které byly důležité pro analýzu využitelnosti vybraných forem hodnocení při práci s chybou v hodinách českého jazyka. Při samotném popisu využitelnosti různých forem hodnocení při práci s chybou mi byly velice užitečné zejména poznatky týkající se typů a funkcí hodnocení, vnímání chyby z hlediska pedagogiky a práce s chybou. Poslední kapitola teoretické části byla věnována samotné analýze vybraných forem hodnocení. Zmapovala jsem výhody a nevýhody klasifikace, slovního hodnocení a sebehodnocení. Pokusila jsem se také popsat možnosti, které nám přináší hodnocení pomocí portfolia. O vyjmenovaných formách hodnocení jsem přemýšlela také z hlediska toho, jak vnímají chybu žáka a jak ji využívají k další práci.

V praktické části jsem provedla analýzu využitelnosti vlastních listů na hodnocení a sebehodnocení práce žáků při práci s chybou. Všimla jsem si zejména toho, jaké pojetí chyby si vytváří žáci na základě práce s listy a jak je chyba zaznamenaná v listech motivuje k další práci. Součástí shrnutí praktické části je domněnka, že listy by mohly v praxi dobře posloužit žákovu učení. Motivační hodnota chyb zaznamenaných v těchto listech ale nebyla úplně prokázána pro nedostatečně dlouhou dobu testování.

Na základě informací obsažených v této diplomové práci dospívám k závěru, že všechny formy hodnocení, včetně vlastních listů mohou vést žáky k efektivní práci s chybou, pokud jsou dobře používány. Přikláním se k názoru mnohých autorů, že důležitější než samotná forma, kterou k hodnocení zvolíme, je celkové pojetí vzdělávání, které si vytvoříme.

9 Seznam použitých zdrojů

Tištěné dokumenty:

BRABCOVÁ, R. a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2.-4. ročník ZŠ*. Praha : UK v Praze, 1982.

ČECHOVÁ, B.H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

ČÍHALOVÁ, E.; MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení : Zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha : STROM, 1997. ISBN 80-901954-6-6.

HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1984.

HUČÍNOVÁ, L.; JEŘÁBEK, J.; KRČKOVÁ, S., aj. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J., aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998. ISBN 80-7044-202-6.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků : 2., doplněné vydání*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D., aj. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu : Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KULIČ, V. *Chyba a učení : funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha : SPN, 1971.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník : Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. 6. aktual. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování : Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

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

SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha : STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha : UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

Elektronické zdroje:

BRÜCKNEROVÁ, D. Metodický portál, Články : *Deník mé cesty k úspěchu aneb Žákovská knížka trochu jinak* [online]. Publikováno 21.11.2007 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1725/DENIK-ME-CESTY-K-USPECHU-ANEB-ZAKOVSKA-KNIZKA-TROCHU-JINAK.html>>. ISSN 1802-4785

RAKOUŠOVÁ, A. Metodický portál, Články : *Sebehodnocení žáků* [online]. Publikováno 14.2.2008 [cit. 13.2.2011]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

10 Resumé

Diplomová práce je zaměřena na analýzu využitelnosti různých forem hodnocení při práci s chybou žáků v hodinách českého jazyka. V teoretické části se hovoří o výhodách a nevýhodách různých forem hodnocení a o tom, jak různé formy hodnocení pojmají žákovu chybu a jak ji využívají k další práci. Praktická část je věnována analýze využitelnosti vlastních listů na hodnocení a sebehodnocení práce žáků při práci s chybou v hodinách českého jazyka. Tato analýza je opřena o výsledky, které přineslo testování listů v praxi. Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou listy využitelné při práci s chybou jako nástrojem přirozeného způsobu učení.

Résumé

The thesis is focused on the serviceability analysis of the various evaluation forms regarding the work with mistake of pupils during the Czech language classes. The theoretical part of the thesis deals with the advantages and disadvantages of the different evaluation forms. It also covers with the various ways of interest of the varied evaluation forms in the pupils mistake together with its serviceability for another work. The practical part of the thesis deals with the serviceability analysis of the self-made evaluation papers. These papers concern evaluation and self-evaluation work of pupils at the work with mistake during the Czech language classes. This analysis is based on the results acquired from the testing of the papers in practise. The goal of the research was to get know the extent of serviceability of the papers as the instrument of the natural way of learning at the work with mistake.

11 Klíčová slova

Formy hodnocení, typy hodnocení, koncepce vyučování, chyba, pojetí chyby, práce s chybou, motivace, český jazyk.

Keywords

Evaluation forms, evaluation types, teaching conception, mistake, mistake concept, work with mistake, motivation, Czech language.

12 Přílohy

Seznam příloh:

- Příloha 1: Přehled forem hodnocení žáků
- Příloha 2: Přehled výhod a nevýhod klasifikace
- Příloha 3: Výhody a nevýhody slovního hodnocení
- Příloha 4: List pro hodnocení práce učitelem č. 1
- Příloha 5: List pro hodnocení práce učitelem č. 2
- Příloha 6: List pro hodnocení práce učitelem č. 3
- Příloha 7: List pro hodnocení práce učitelem č. 4
- Příloha 8: List pro hodnocení práce učitelem č. 5
- Příloha 9: List pro sebehodnocení práce žákem č. 6
- Příloha 10: List pro sebehodnocení práce žákem č. 7
- Příloha 11: List pro sebehodnocení práce žákem č. 8
- Příloha 12: List pro sebehodnocení práce žákem č. 9
- Příloha 13: List pro sebehodnocení práce žákem č. 10
- Příloha 14: Ukázky hodnocení („Víš žák, v čem chyboval?“)
- Příloha 15: Ukázky hodnocení („Víš žák, proč chybu udělal?“)
- Příloha 16: Ukázky hodnocení („Víš žák, jak může chybu napravit?“)
- Příloha 17: Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, v čem chyboval?“)
- Příloha 18: Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, proč chybu udělal?“)
- Příloha 19: Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, jak může svou chybu napravit?“)
- Příloha 20: Ukázky hodnocení (konkrétní a obecné odpovědi)

Příloha 1 – Přehled forem hodnocení žáků

Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,
- gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),
- dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni).

Jednoduchá verbální hodnocení:

- velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...),
- kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).

Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- lokace (nejen tradiční – tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpustilejšího žáčka blíže k učiteli),
- signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen žáků úspěšných – tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě).

Oceňování výkonů:

- výstavky prací žáků (případně i s žakovskými či rodičovskými komisemi),
- pověření náročnějším úkolem,
- pověření méně náročným úkolem,
- nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti,
- pověření vedením týmu při řešení problému.

Kvantitativní hodnocení:

- vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a minusy),
- známka se zdůvodněním,
- výpočet dobře splněných úkolů,

- výpočet chyb,
- vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci),
- procenta.

Písemná a grafická vyjádření:

- charakteristika žáka,
- diagramy, zařazení na diagramu,
- posuzovací škály.

Slovní hodnocení:

- slovní obsahová analýza výkonu,
- obšírná slovní analýza výkonu,
- ocenění práce třídy po vyučovací hodině,
- zhodnocení realizovaného projektu,
- parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy bohužel až zesměšňující),
- vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...),
- odměna žákovi (hra na lízátka),
- vyznamenání žáka,
- tabule cti, tabule hanby,
- zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích...,
- pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci,
- zastoupení učitele v různých situacích (pověření),
- vyhlášení vítězů.

Zdroj:

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků : 2., doplněné vydání.* Praha : Grada, 2009, s. 93-95.

Příloha 2 – Přehled výhod a nevýhod klasifikace

Hlasy pro zachování klasifikace:

- Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka – kodexem k tomu je klasifikační řád, vyhláška o hodnocení...).
- Školní známky poměrně rychle získávají u žáků motivační hodnotu. V závislosti na této funkci pak plní i další funkce školního hodnocení.
- Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti, představují společensky a pedagogicky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozic pro plnění požadavků školy.
- Znamka je ve škole nesporným symbolem úspěchu.
- Znamky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost.
- Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich vyjádření kvality svého dítěte.
- Znamky konec konců vyjadřují objektivně úroveň znalostí a činností žáka.

Hlasy, které naopak odmítají tradiční klasifikaci jako nefunkční:

- Znamka sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informaci o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péli, tvořivosti, vytrvalosti; známka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezená.
- Zjištěné vztahy klasifikace k efektivitě vyučování jsou příliš výrazné zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků.
- Snaha a úsilí dítěte... ani racionálnost jeho učební činnosti se při klasifikace nebere v úvahu.
- V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku a pak už se k těmto znalostem a dovednostem zřídka kdy vracejí, aby je doplnily, zdokonalily, upřesnily...

- Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení pomocí známky přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní prostředky pro dosahování žádoucích známek.
- V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením, oddělila se od něho... pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče v ní vidí něco úplně jiného.
- Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence učit se kvůli známce, tato tendence každým rokem sílí a slábne až v nejvyšších ročnících.
- Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti.

Zdroj:

KOLÁŘ, Z.; NAVRÁTIL, S.; ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP v Ústí n. L., 1998, s. 16-17.

Příloha 3 – Výhody a nevýhody slovního hodnocení

Slovnímu hodnocení je přisuzována odborníky i samotnými učiteli řada pozitiv:

- Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.
- Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu.
- Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.
- Široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se individualitě žáka.
- Slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení.
- Slovní hodnocení umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka.
- Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit (Kopřiva, 1994, s. 75).
- Slovní hodnocení umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všímá učitel při hodnocení. Učitelovo hodnocení se stává vzorem pro hodnotící a sebehodnotící aktivity žáka.

Považujeme však za nutné upozornit na některé problémy, které mohou užívání slovního hodnocení doprovázet a které jsou většinou důsledkem nesprávně pochopeného a prováděného slovního hodnocení.

- Slovní hodnocení by nemělo být pouhým převyprávěním známky (např. 1 – výborně; 2 – velmi dobře), v této podobě by nemělo zpětnovazební charakter, stejně jako nic neříkající, nekonkrétní informace typu „to je pěkné, to se ti povedlo“; „to se mi líbí“; „hezké“ apod.

- Pro učitele je vypracování slovních hodnocení dost pracné a časově náročné – aby mohl učitel hodnotit žáka, musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj.
- Hrozí nebezpečí, že učitel sklouzne k používání klišé a že z formativního slovního hodnocení se stane hodnocení formální.
- Hrozí, že se učitel dopustí hodnocení osobnosti žáka, nikoliv hodnocení pracovního postupu, výsledku, chování – jde o riziko takzvaného „nálepkování“ jak záporného, tak pozitivního (pozitivní hodnocení – jako „zodpovědný, ochotný, milý“ – je velmi zavazující a vede k tomu, že se žák chová i jedná tak, aby splnil očekávání a nezklamal dospělého, zvláště zatěžující je pro žáka nezklamat osoby subjektivně významné – rodiče, učitele...).
- Pochvala obsažená ve slovním hodnocení může fungovat jako známka – stává se cílem žákova snažení (žák se učí pro pochvalu, nikoliv pro nové poznatky).
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádná srovnání s výkony ostatních dětí. Pokud učitel musí srovnávat, pak jen výkony žáka se sebou samým.
- Slovní hodnocení by nemělo obsahovat rozkazovací věty typu „Musíš...“; „Udělej...“; ani věty podmiňovací „Měl bys udělat...“
- Rizikem ve slovním hodnocení jsou, podle slov J. Nováčkové, pochvaly typu „To jsi mi udělal radost...“; „Chválím tě za...“; „Zasloužíš pochvalu za...“. Řadu učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly jsou silně manipulativní, dítě by si nemělo spojit úspěchy v učení s radostí, kterou někomu tímto způsobilo, vede to ke snaze zavděčit se osobám subjektivně významným (Nováčková, 2006).

Zdroj:

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků : 2., doplněné vydání*. Praha : Grada, 2009, s. 89-90.

Příloha 4 – List pro hodnocení práce učitelem č. 1

Příště bys mohl(a) také zvidňnout ...

Dnes se ti podařilo...

Ke svému úspěchu jsi potřeboval(a)...

Návrh na postup při další práci

Co pro tebe můžu udělat já...

Co bys mohl udělat ty...

Potřebuješ procvičit ...

Dnes ti dělala potíže...

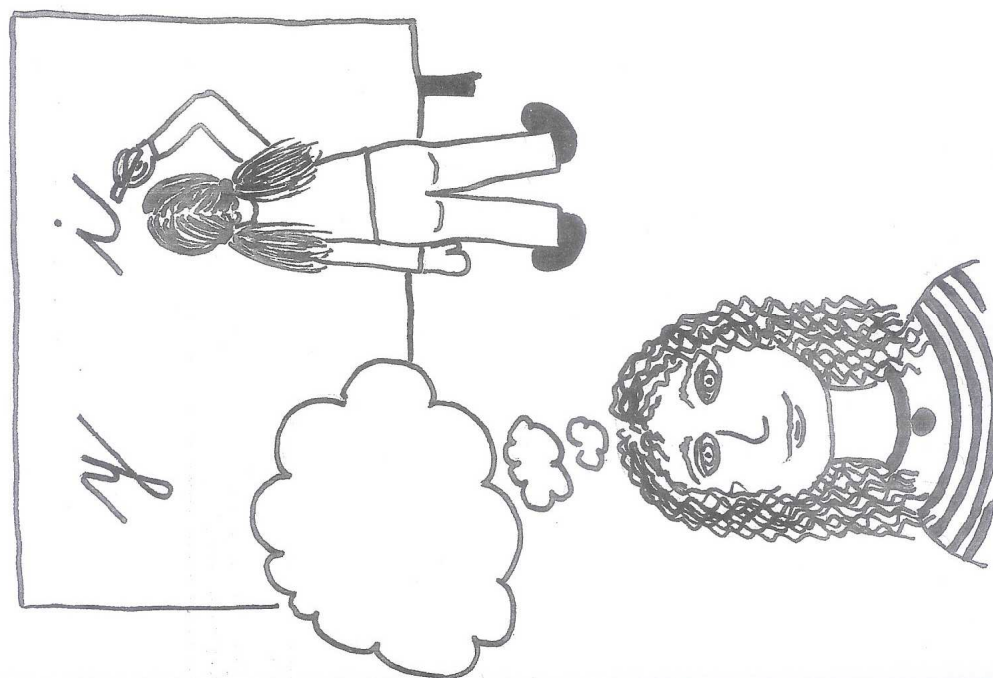
Příloha 5 – List pro hodnocení práce učitelem č. 2

Jaká je tvá práce...



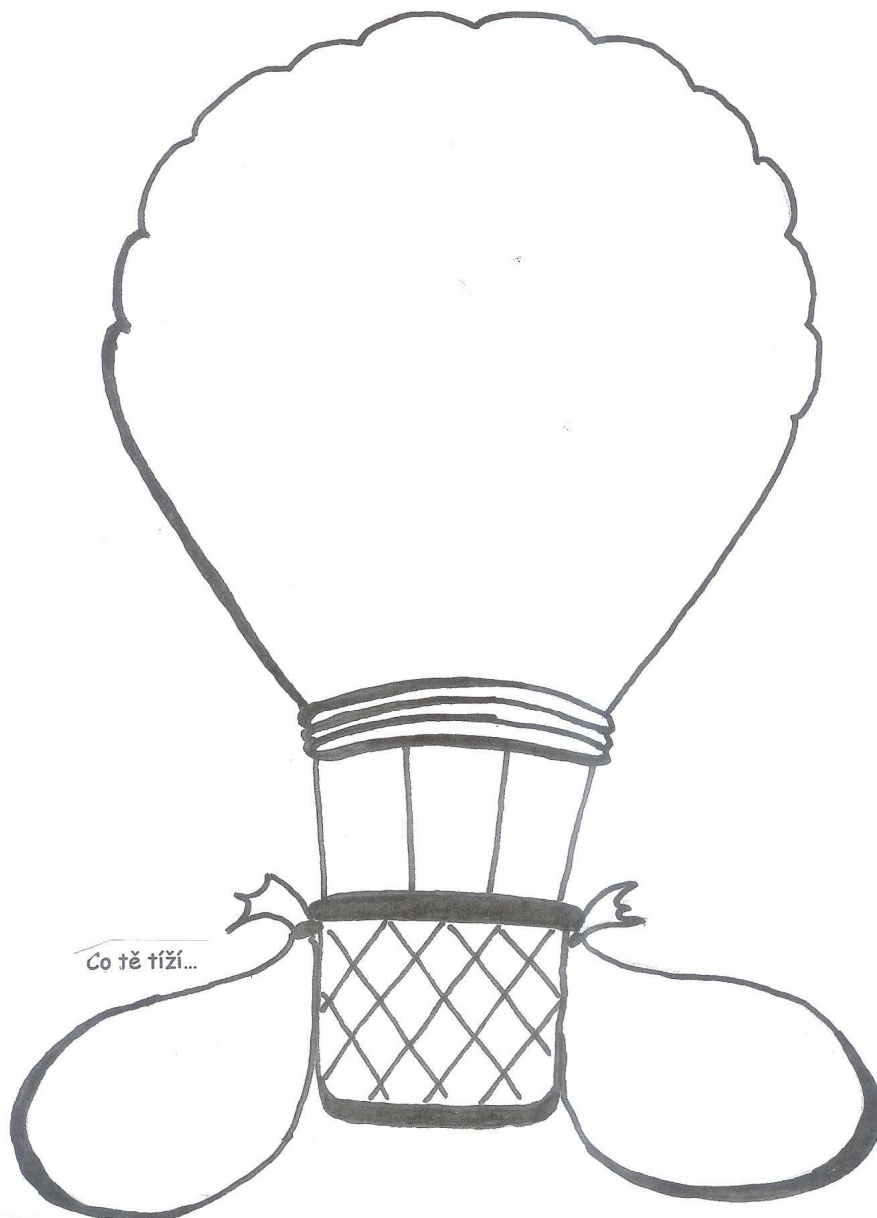
Oprava. Na řádky napiš opravená slova nebo slovní spojení, ve kterých jsi udělal chybu. Podtrhni místa, ve kterých jsi chyboval a připiš, které pravidlo jsi porušil.

Vzor: bylina - vyjmenované slovo



Příloha 6 – List pro hodnocení práce učitelem č. 3

Co tě nadnáší...



Co tě tíží...

Odhod' závaží a stoupej vzhůru ... _____

Příloha 7 – List pro hodnocení práce učitelem č. 4

Jméno: _____ Datum: _____

Hodnocení práce při čtení

1. Při čtení se ti dařilo...

2. Při čtení jsi využil(a) své dřívější zkušenosti...

3. Potíže jsi měl(a)...

4. Proč k potížím došlo...

5. Jak sis s nimi poradil(a)...

6. Jak bys mohl(a) dále pracovat...

Příloha 8 – List pro hodnocení práce učitelem č. 5

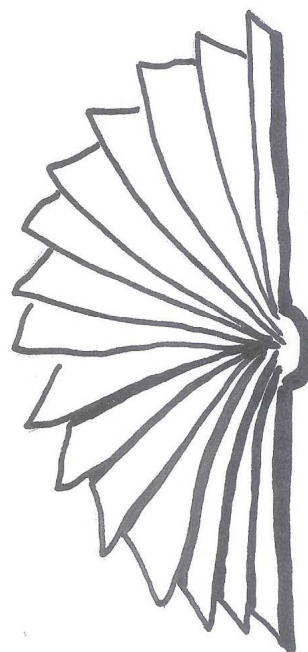
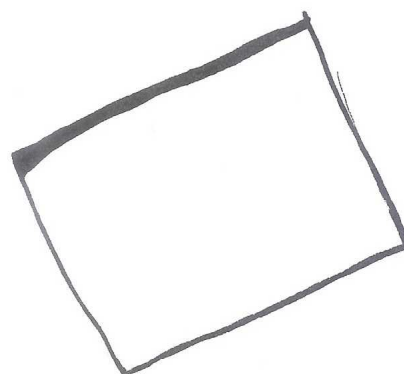
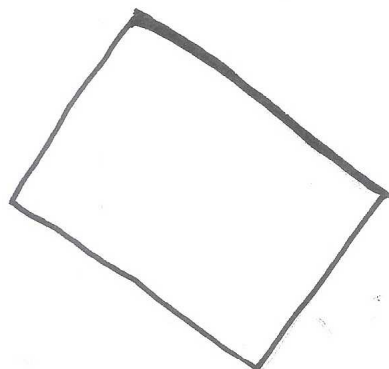
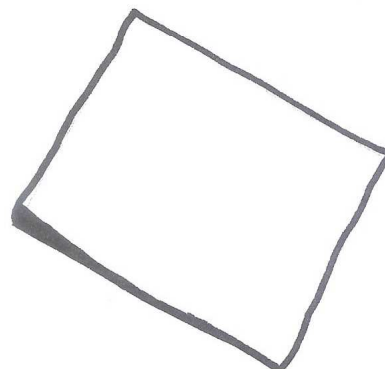
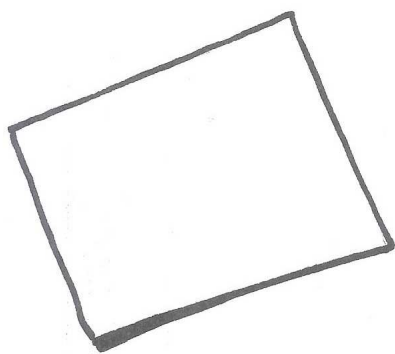
Co jsi potřeboval(a) ke svému úspěchu:

V čem se ti při čtení dařilo:

Blank lined area for writing answers to the question: "Co jsi potřeboval(a) ke svému úspěchu:"

Proč jsi měl(a) při čtení potíže:

Co ti dělalo při čtení potíže:



Příloha 9 – List pro sebehodnocení práce žákem č. 6

Jméno: _____ Datum: _____

Hodnocení práce v hodině ČJ

1. V čem byla dnes má práce úspěšná:

2. Jaké předchozí znalosti a zkušenosti přispěly k mému úspěchu:

3. V čem jsem si dnes nebyl(a) jistý(á) a chyboval(a) jsem:

4. V čem bych se chtěl(a) zlepšit:

5. Co by k mému zlepšení pomohlo:

6. Jak budu postupovat:

Příloha 10 – List pro sebehodnocení práce žákem č. 7

Jméno: _____

Datum: _____

Napiš konkrétní příklady slov, ve kterých jsi dnes chyboval(a). Slova napiš opravená a chybu v nich podtrhni.

1. Udělal(a) jsi dnes ve své práci nějakou chybu z nepozornosti? Jakou?

a) Které pravidlo jsi porušil(a)? _____

b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák

c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

2. Udělal(a) jsi dnes nějakou chybu, protože jsi nevěděl(a) jak postupovat? Jakou?

a) Které pravidlo jsem porušil(a)? _____

b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák

c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

3. Udělal(a) jsi dnes nějakou chybu, kterou jsi udělal(a) už dříve? Jakou?

a) Které pravidlo jsem porušil(a)? _____

b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák

c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

Která chyba tě mrzela nejvíc? _____

Proč právě tahle? _____

Co můžeš udělat pro to, abys ji příště neudělal(a)? _____

Příloha 11 – List pro sebehodnocení práce žákem č. 8

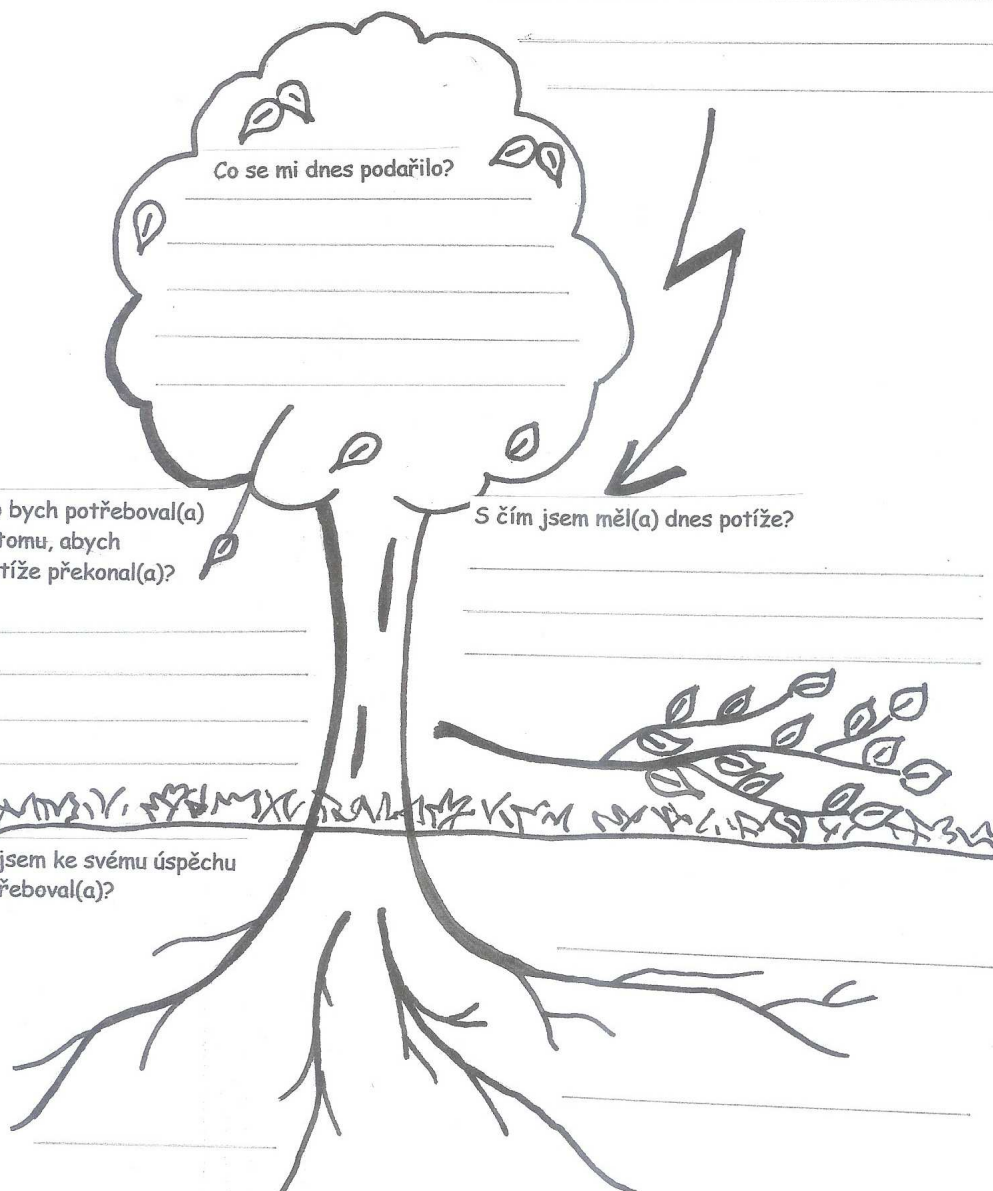
Proč se mi nedařilo?

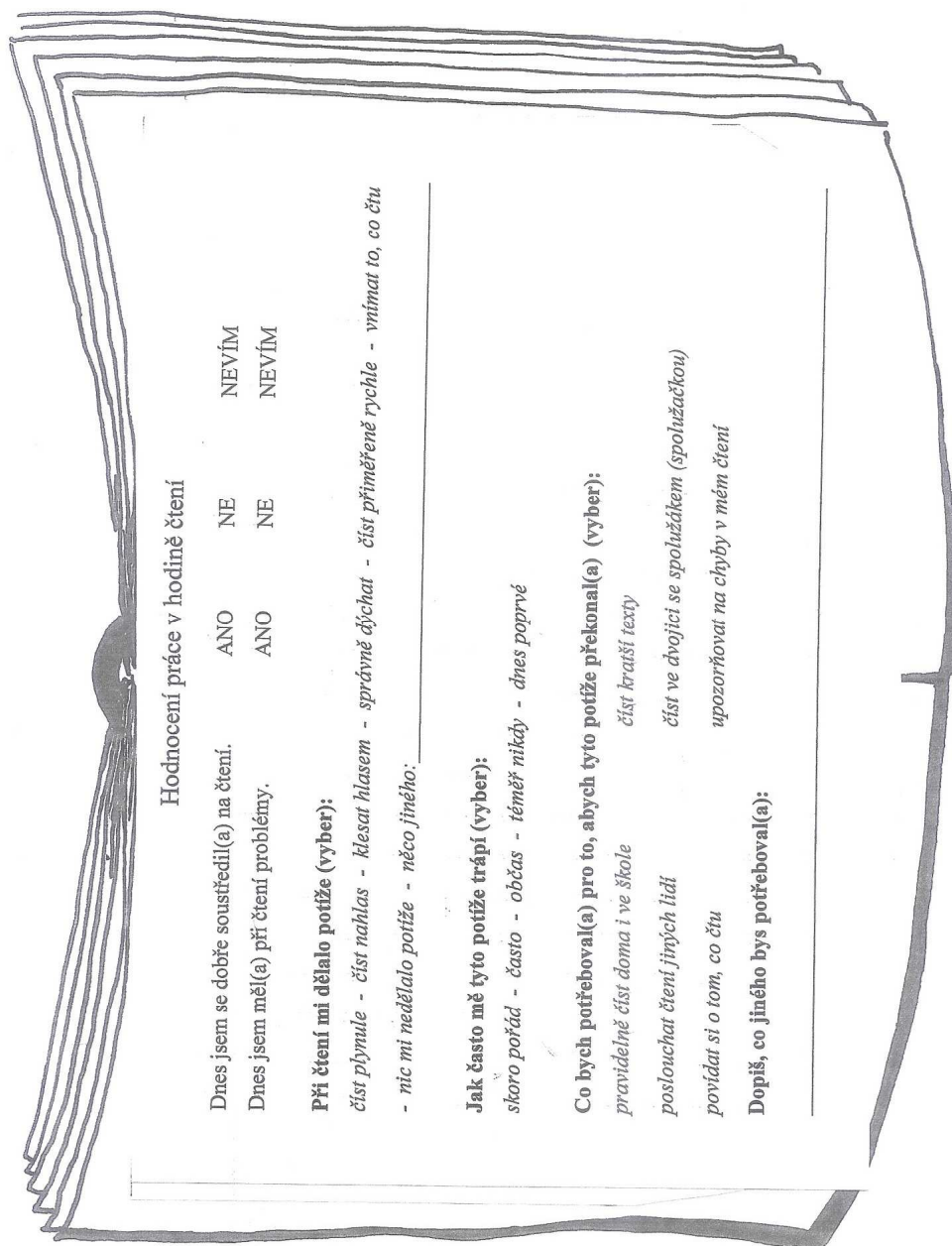
Co se mi dnes podařilo?

Co bych potřeboval(a) k tomu, abych potíže překonal(a)?

S čím jsem měl(a) dnes potíže?

Co jsem ke svému úspěchu potřeboval(a)?





Hodnocení práce v hodině čtení

Dnes jsem se dobře soustředil(a) na čtení. ANO NE NEVÍM

Dnes jsem měl(a) při čtení problémy. ANO NE NEVÍM

Při čtení mi dělalo potíže (vyber):
číst plynuše - číst nahlas - klesat hlasem - správně dýchat - číst přiměřeně rychle - vnímat to, co čtu
- nic mi nedělalo potíže - něco jiného: _____

Jak často mě tyto potíže trápí (vyber):
skoro pořád - často - občas - téměř nikdy - dnes poprvé

Co bych potřeboval(a) pro to, abych tyto potíže překonal(a) (vyber):
pravidelně číst doma i ve škole číst kratší texty
poslouchat čtení jiných lidí číst ve dvojici se spolužákem (spolužáčkou)
povídat si o tom, co čtu upozorňovat na chyby v mém čtení

Dopiš, co jiného bys potřeboval(a): _____

Příloha 14 – Ukázky hodnocení („Víš, v čem chyboval?“)

Hodnocení práce při čtení

1. Při čtení se ti dařilo...

Převyprávět příběh vlastními slovy, vyhledávat informace v textu...

2. Při čtení jsi využil(a) své dřívější zkušenosti...

... s tímto textem. V minulé hodině jsi tvořila otázky pro spolužáky, které se vztahovaly k informacím v textu.

3. Potíže jsi měl(a)...

... se čtením dlouhých, neznámých slov.

4. Proč k potížím došlo...

... četla jsi rychle, a tak jsi neobačila čas reagovat na neznámé slovo.

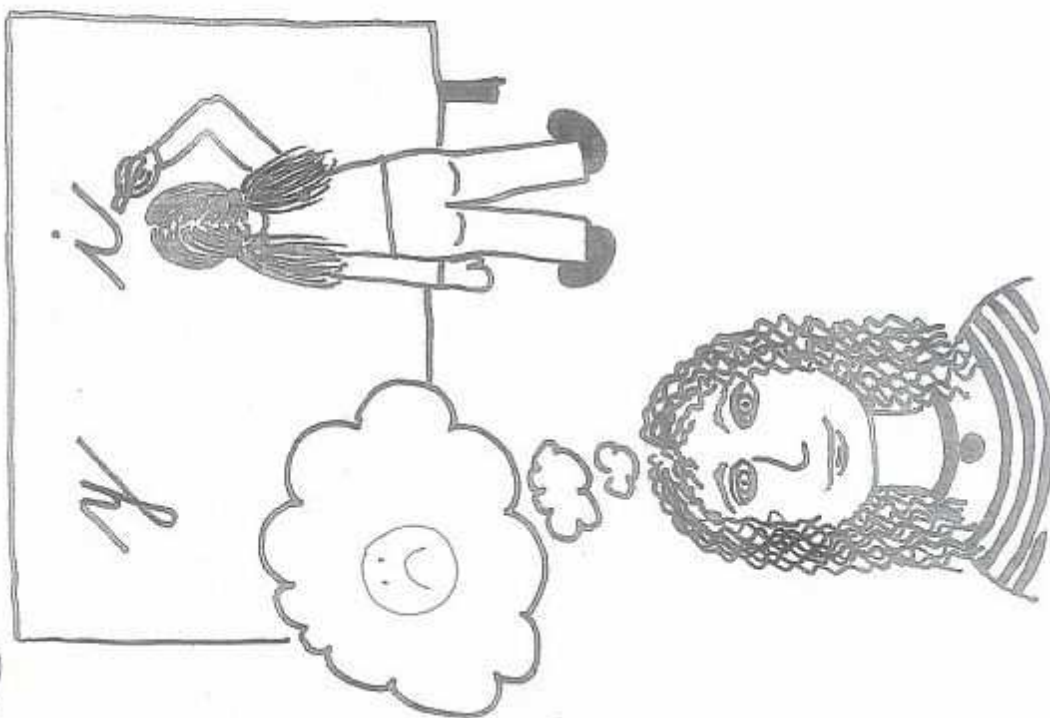
5. Jak sis s nimi poradil(a)...

... slovo jsi přečetla po slabikách.

6. Jak bys mohl(a) dále pracovat...

... při čtení zvolit pomalejší tempo, aby se nemohlo nic přeskápat.

9.2. (V.)



Jaká je tvá práce...



Pracím ji opravěbila, jak se p^opravě
nov jmení.



Učování nové předložky jmen.



Očkas se si plebu předložky jmena
s podstatnými.

Oprava. Na řádky napiš opravená slova nebo slovní spojení, ve kterých jsi udělal chybu. Podtrhni místa, ve kterých jsi chyboval a připiš, které pravidlo jsi porušil.

Vzor: bylina - vyjmenované slovo

mezi výřky - supinami - jmeně
prošli Mladkovská - pod jmeně
hadky pro obce - předal. jmeně
Rožánské - jmeně

Příloha 15 – Ukázky hodnocení („Víš žák, proč chybu udělal?“)

IV. 8.2.

V čem se ti při čtení dařilo:

Čtení jsem plynule,
 rychleji, přemýšleji
 mnohem přemýšleji
 rychleji, přemýšleji
 jsem vypracoval
 všechny slova...
 Děkujeme, že jsem
 vypracoval, že jsem
 pro Čtení.

Někdy se číst
 slovní přehled
 před osobními
 členy.
 Při čtení jsem
 otáčel a vyprac.

Co jsi potřeboval(a) ke svému úspěchu:

Pravidelně číst často ve škole i doma,
 proč je své čtení plynulé a správné,
 mám posíle, s vyhledáním informací
 si dovedu.

Proč jsi měl(a) při čtení potíže:

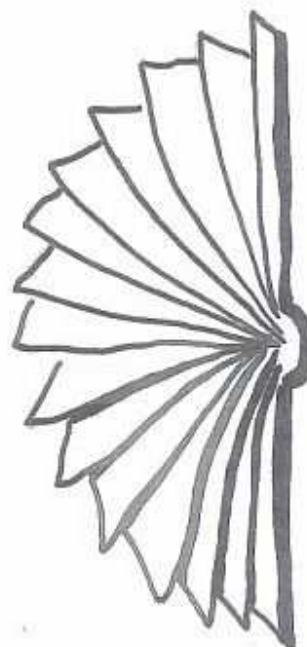
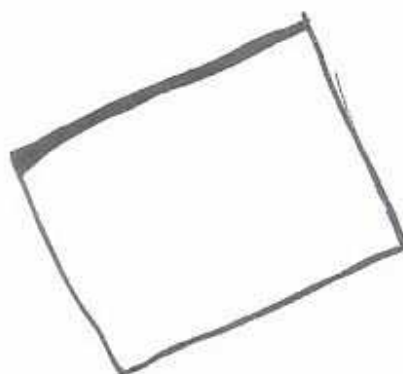
Přemýšlela jsem si předtím ve slově, která jsem
 neměla.

Jak bys mohl(a) tyto potíže překonat:

Při čtení nepřesíleji, pečlivě se dívám,
 na všechna písmena ve slově.

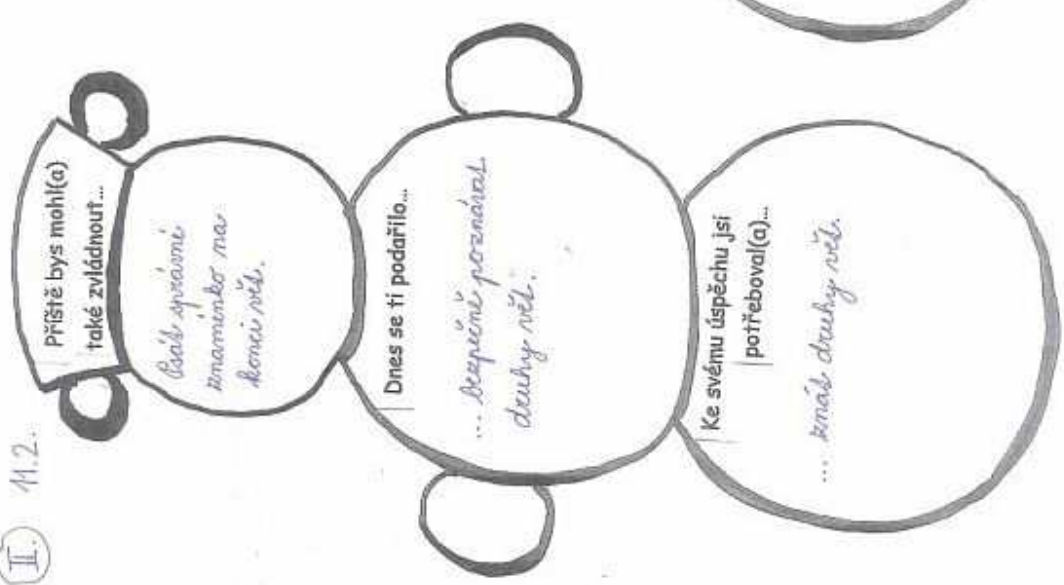
Co ti dělalo při čtení potíže

Čtení se mi
 předtím písmena
 v mluvnici
 slově.



Příloha 16 – Ukázky hodnocení („Víš žák, jak může chybu napravit?“)

I. 1.2.



Příště bys mohl(a) také zvládnout ...
Bát správně znaménka na konci vět.

Dnes se ti podařilo ...
... bezpečně poznával druhé vět.

Ke svému úspěchu jsi potřeboval(a) ...
... známá druhé vět.

Návrh na postup při další práci

Co pro tebe můžu udělat já...
Připravil si kartičky s kořennými slovy (předponami a příponami), ke kterým by mohl sestavovat různá slova.

Co bys mohl udělat ty...
Sestavoval slova z kartiček.

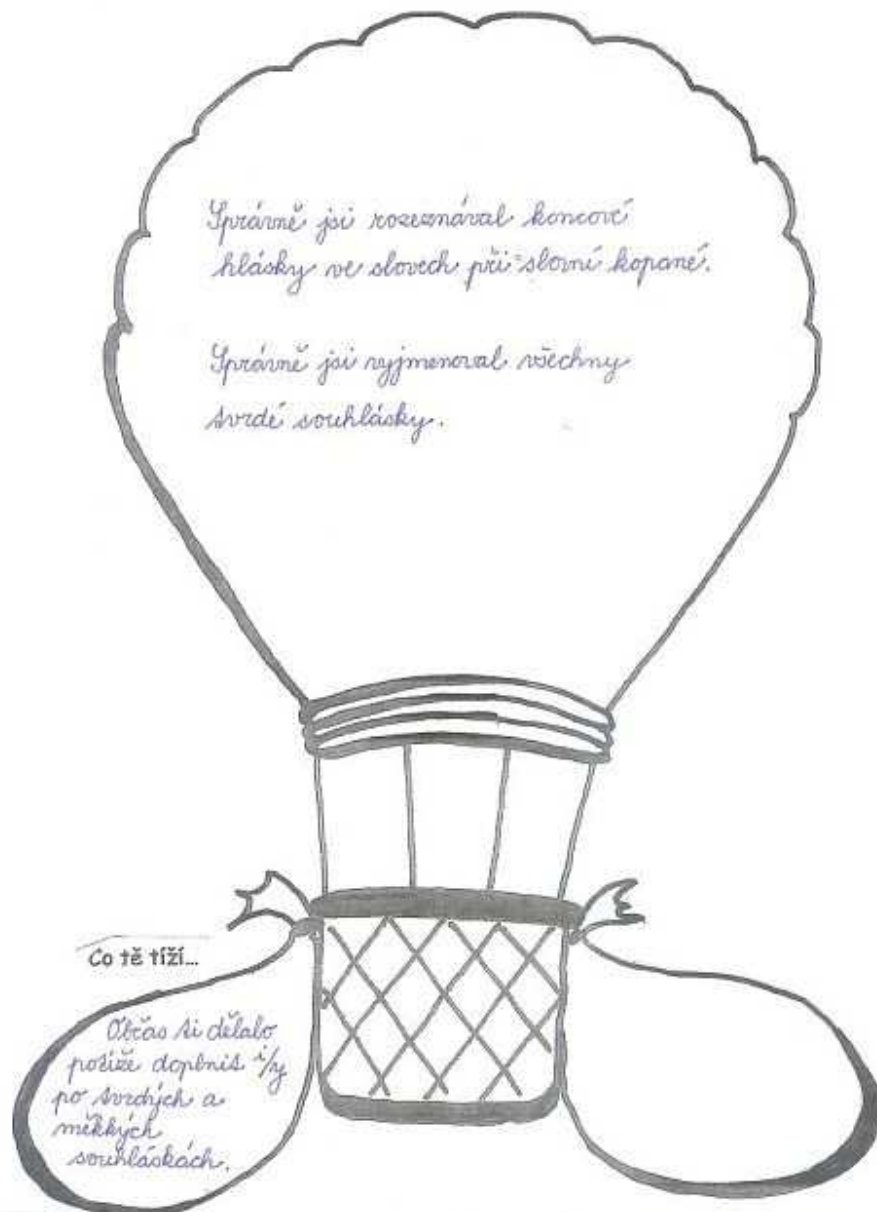
Potřebuješ procvičit ...

Dnes ti dělalo potíže...
... vymýšlel slova ke každému kořenu.

... posnával kořen slova.

10.2. (I)

Co tě nadnáší...



Odhod' závaží a stoupej vzhůru ... Umiš spřávně vyjmenovat všechny tvrdé a měkké souhlásky. Víš také, proč se jim také říká. Při doplnování *i/ý* po tvrdých a měkkých souhláskách si vzpomeň na pravidlo, které dobře znáš.

11.2.

Denonika

V.

Hodnocení práce v hodině čtení

Dnes jsem se dobře soustředil(a) na čtení.

ANO

NE

NEVÍM

Dnes jsem měl(a) při čtení problémy.

ANO

NE

NEVÍM

Při čtení mi dělalo potíže (vyber):

číst plynule - číst nahlas - klesat hlasem - špatně dýchat - číst přiměřeně rychle - vnímat to, co čtu
- nic mi nedělalo potíže - něco jiného:

Jak často mě tyto potíže trápí (vyber):

skoro pořád - často - občas - téměř nikdy - dnes poprvé

Co bych potřeboval(a) pro to, abych tyto potíže překonal(a) (vyber):

pravidelně číst doma i ve škole - poslouchat čtení jiných lidí - povídat si o tom, co čtu
 číst ležící texty - číst ve dvojici se spolužákem (spolužáčkou)
upozorňovat na chyby v mém čtení

Dopř, co jiného bys potřeboval(a):

Jméno: Jurka

Datum: 3.2.

Hodnocení práce v hodině ČJ

1. V čem byla dnes má práce úspěšná:

Napsal jsem správně měřivá iix v podstatných
jménech

2. Jaké předchozí znalosti a zkušenosti přispěly k mému úspěchu:

rozvoj podstatných jmen

3. V čem jsem si dnes nebyl(a) jistý(á) a chyboval(a) jsem:

určování rozru.

4. V čem bych se chtěl(a) zlepšit:

určování rozru.

5. Co by k mému zlepšení pomohlo:

poslouchal

6. Jak budu postupovat:

budu se učit z učebnice.

Příloha 18 – Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, proč chybu udělal?“)

(IV-)

Jméno: Aneta

Datum: 7.2.2011

Napiš konkrétní příklady slov, ve kterých jsi dnes chyboval(a). Slova napiš opravená a chybu v nich podtrhni.

1. Udělal(a) jsi dnes ve své práci nějakou chybu z nepozornosti? Jakou?

Chyb jsem udělala více ve vyhledávání podstatných jmen

- a) Které pravidlo jsi porušil(a)? Moc jsem se nepřehala na pádové složky
- b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák
- c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

2. Udělal(a) jsi dnes nějakou chybu, protože jsi nevěděl(a) jak postupovat? Jakou?

Neudělala

- a) Které pravidlo jsem porušil(a)? Byla jsem nepozorná
- b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák
- c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

3. Udělal(a) jsi dnes nějakou chybu, kterou jsi udělal(a) už dříve? Jakou?

Plehu se mi 1 a 4 pád

- a) Které pravidlo jsem porušil(a)? _____
- b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák
- c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

Která chyba tě mrzela nejvíce? 3.

Proč právě tahle? Hodně se tyto chyby opakují

Co můžeš udělat pro to, abys ji příště neudělal(a)? Více se učil

Příloha 19 – Ukázky hodnocení („Přemýšlí žák o tom, jak může svou chybu napravit?“)

IV. třída

Jméno: Hachka

Datum: 3.2.

Hodnocení práce v hodině ČJ

1. V čem byla dnes má práce úspěšná:

Má práce byla úspěšná v určování vzorů.

2. Jaké předchozí znalosti a zkušenosti přispěly k mému úspěchu:

umění psát.

3. V čem jsem si dnes nebyl(a) jistý(á) a chyboval(a) jsem:

v doplňování íček podle vzorů.

4. V čem bych se chtěl(a) zlepšit:

chtěla bych se zlepšit v íčích podle vzorů.

5. Co by k mému zlepšení pomohlo:

hodně se učit.

6. Jak budu postupovat:

doma poprosím mamku aby mi každé den měla cvičení na doplňování íček podle vzorů a já se to naučím.

Y.

Jméno: Valerie

Datum: 8.2.

Napiš konkrétní příklady slov, ve kterých jsi dnes chyboval(a). Slova napiš opravená a chybu v nich podtrhni.

1. Udělal(a) jsi dnes ve své práci nějakou chybu z nepozornosti? Jakou?

Ano. Měli. Vlak přijel několika minutami.

a) Které pravidlo jsi porušil(a)? mluvení o hadím se sousedkou

b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák

c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

2. Udělal(a) jsi dnes nějakou chybu, protože jsi nevěděl(a) jak postupovat? Jakou?

Ne

a) Které pravidlo jsem porušil(a)? _____

b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák

c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

3. Udělal(a) jsi dnes nějakou chybu, kterou jsi udělal(a) už dříve? Jakou?

Ne

a) Které pravidlo jsem porušil(a)? _____

b) Kdo chybu objevil? já - paní učitelka - spolužák

c) Kdo chybu opravil? já - paní učitelka - spolužák

Která chyba tě mrzela nejvíce? Chyba v diktaři

Proč právě tahle? Dostal jsem špatnou známku

Co můžeš udělat pro to, abys ji příště neudělal(a)? Lépe jsem na to připravil

Příloha 20 – Ukázky hodnocení (konkrétní a obecné odpovědi)

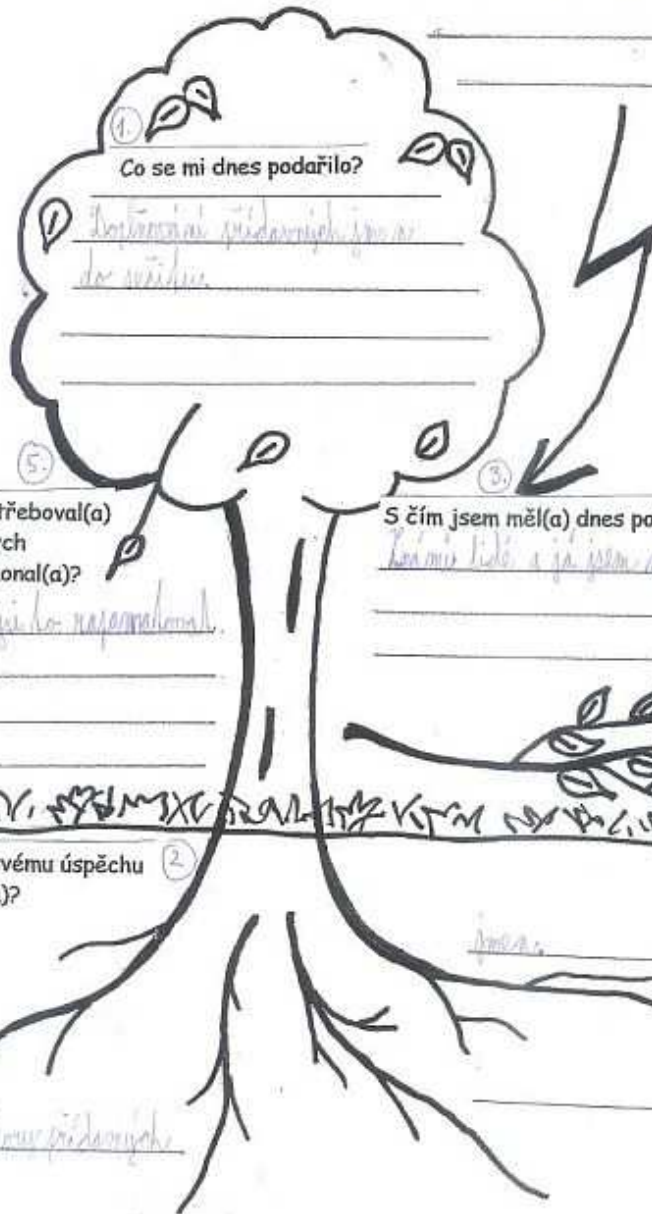
⑤

Valerie

10.2.

④ Proč se mi nedařilo?

Přítelkyně je zjevně velmi měkká a
s mnoha dalšími věcmi.



① Co se mi dnes podařilo?

Dotčením představitelů jsem
do svého...

⑤ Co bych potřeboval(a)
k tomu, abych
potíže překonal(a)?

Právní je to naprosto...

③ S čím jsem měl(a) dnes potíže?

Ke mně lidé a já jsem naprosto unavení lidmi.

② Co jsem ke svému úspěchu
potřeboval(a)?

Dotčením představitelů

9.2. (I)

Lukáš

Proč se mi nedařilo?

Co se mi dnes podařilo?

Dnes se mi podařilo
vyluštit osmiměrku.

Co bych potřeboval(a)
k tomu, abych
potíže překonal(a)?

S čím jsem měl(a) dnes potíže?

Běh hodiny jsem byl šikovní.

Co jsem ke svému úspěchu
potřeboval(a)?
