

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury

## KRITÉRIA A ZPŮSOBY HODNOCENÍ VE VÝUCE SLOHU

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lucie Bušová  
Autorka diplomové práce: Martina Černá (Křížková)  
Hakenova 921/5, Praha 9, 196 00  
5. ročník, obor ČJ-FJ, 2003-2008  
prezenční studium  
DP dokončena v dubnu 2008

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

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

V Praze dne 31. března 2008

*Martina Černá*

# Obsah

Obsah .....	1
1 Anotáční list .....	2
2 Úvod .....	3
3 Teoretická část .....	6
3.1 Proměny slohové výchovy .....	6
3.2 Hodnocení .....	10
3.2.1 Funkce hodnocení .....	11
3.2.2 Hodnocení bezděčné a záměrné .....	13
3.2.3 Hodnocení sumativní a formativní .....	14
3.2.4 Hodnocení normativní a kriteriální .....	16
3.2.5 Problematika slovního hodnocení .....	18
3.3 Hodnocení v hodinách slohové výchovy .....	21
3.3.1 Funkce hodnocení a jejich využití pro slohovou výchovu 21	
3.3.2 Formy hodnocení slohové práce .....	23
3.3.3 Objektivita hodnocení jako specifický problém .....	27
4 Praktická část .....	30
4.1 Analýza dotazníkového šetření .....	30
4.2 Chyba .....	47
4.2.1 Druhy chyb ve slohové práci .....	47
4.2.2 Způsoby označování chyb .....	50
4.2.3 Návrh korekturních značek .....	56
4.2.4 Práce s chybou .....	59
4.3 Kritéria hodnocení .....	66
4.3.1 Jak naučit žáky práci s kritérii .....	69
5 Závěr .....	72
6 Bibliografická část .....	74
6.1 Použitá literatura .....	74
6.2 Slohové práce žáků .....	76
6.3 Dotazník .....	77

# 1 Anotační list

Martina Černá

Kritéria a způsoby hodnocení ve výuce slohu, Praha, 2008

## Popis obsahu

Diplomová práce se zabývá tématem hodnocení, jeho specifičností v hodinách slohové výchovy. Zaměřuje se na psané projevy žáků, zkoumá způsoby a kritéria hodnocení kontrolních slohových prací. Vychází z analýzy opravených slohových prací žáků a z dotazníkového šetření. Vyhodnocuje v praxi využívané způsoby hodnocení, navrhuje možný systém označování chyb, vhodné kritériální hodnocení, uvádí seznam možných kritérií. Navrhuje některé možné způsoby, jak naučit pracovat žáky s kritérii hodnocení a s vlastní chybou.

## Klíčová slova

slohová výchova, kontrolní slohová práce, hodnocení, objektivita, kritérium, kritériální hodnocení, práce s chybou

## 2 Úvod

Komunikační a slohová výchova je jednou ze složek vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, realizuje se v oboru Český jazyk a literatura. V rámcových vzdělávacích programech je uváděna na prvním místě, následována výchovou jazykovou a literární. Toto uspořádání odráží současný pohled na jazyk, který akcentuje funkci jazyka jako nástroje komunikace. „V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení (mluvená i psaná), číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit a rozhodovat se na základě přečteného i vnímaného textu. Žáci se učí výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky, prožitky a pocity, rozumět různým typům textů, jež se vztahují k nejrůznějším situacím ve škole i mimo ni, analyzovat je a kriticky posuzovat jejich obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat a hodnotit také formální stránku textů a jejich výstavbu.“ (RVP ZV 2003, 12)

Vzhledem k tomu, že i já osobně si myslím, že jedním z hlavních úkolů hodin českého jazyka je naučit žáky srozumitelně a jasně formulovat a prezentovat své myšlenky, vybrala jsem si „slohové téma“ i pro svoji diplomovou práci. Důležitým prvkem, který má v českém školství v hodinách komunikační a slohové výchovy své tradiční místo, jsou kontrolní slohové práce, které jsou žákům tradičně zadávány „po probrání určitého slohového celku“ (M. Čechová, 1998,

224). Fakt, že se jedná o záležitost tradiční, dokládá i skutečnost, že RVP o těchto pracích nikde nemluví, jejich napsání není součástí očekávaných výstupů, stejně tak ani didaktiky českého jazyka přesně neurčují, kolik těchto prací by měli žáci během školního roku napsat atd. Chybí i jasné směrnice, které by určovaly, jakým způsobem slohové práce hodnotit. Zkušenost ukazuje, že se jedná o palčivý problém, jednotlivé slohové práce jsou učiteli mnohdy vnímány nejednoznačně.

A právě tato nejednoznačnost mě přivedla k myšlence zjistit, jak a podle čeho učitelé vlastně slohové práce hodnotí. V žádné odborné publikaci jsem nenašla oficiální a závazný předpis, každý vyučující má svá kritéria (pokud je vůbec má) a ve svém hodnocení klade důraz na něco jiného. Rozhodla jsem se proto, že tento problém bude hlavní náplní mé práce. Pokusím se zjistit, jakým způsobem, tj. jakou formou, vyučující slohové práce hodnotí, zda pro hodnocení používají přesně vymezená kritéria, která žáci znají a jsou schopni je naplnit.

Abych dosáhla svého cíle, zvolila jsem následující postup. V teoretické části své práce se vrátím „do historie“, k začátku psaní slohových prací u nás, nastíním hlavní momenty ve vývoji slohové výuky, zmíním alespoň zásadní změny v jejím pojetí. Dále uvedu a vysvětlím jednotlivé funkce hodnocení a jeho typy tak, jak je možné ho blíže

klasifikovat, a to jak v rovině obecné, tak se specifickým zaměřením na komunikační a slohovou výchovu. Zmíním i problematiku slovního hodnocení, pokusím se uvést jeho pozitiva i negativa. Budu analyzovat jednotlivé formy hodnocení ve slohové výchově, nastíním možné problémy s objektivním hodnocením slohových prací.

Těžiště mé diplomové práce spočívá v praktické části. Její základ tvoří vyhodnocení dotazníků a interpretace opravených slohových prací. Zaměřím se na chyby ve slohové práci, na způsoby jejich označování, navrhnou možný systém korekturních znamének. V samostatné kapitole se budu věnovat různým možnostem práce s chybou. Na chybu se pokusím poukázat jako na prostředek, který může vést ke zlepšení. Druhou významnou oblastí diplomové práce je práce s kritérii, jejich sestavování a hierarchie. Zamyslím se i nad otázkou, jak naučit žáky s kritérii pracovat.

Pevně věřím, že výsledky této práce pomohou nejenom mně a dotázaným učitelům, kteří již při vyplňování dotazníku reflektovali své způsoby hodnocení, ale i těm učitelům, kteří se o podobné téma zajímají a vnímají je jako aktuální, k uvědomění si faktu, že bez jasně definovaných kritérií je žák vůči našemu hodnocení bezmocný a my - učitelé - nemůžeme ani přes veškerou snahu hodnotit objektivně.

## 3 Teoretická část

### 3.1 Proměny slohové výchovy

Všechny myšlenky a koncepce procházejí určitým historickým vývojem a ani v otázkách slohové výchovy tomu nebylo jinak. Sloh jako samostatný vyučovací předmět vstoupil do školy společně s tereziánskou školskou reformou v roce 1775. Koncepce slohové výchovy té doby byla přísně funkční, zaměřená ryze prakticky, na potřeby dospělého člověka. Žáci se učili psát dopis, sestavit doklad o příjmu peněz a podobně. Brzy se ukázalo, že přílišná praktičnost a nepřizpůsobení se zájmům dítěte nepřispívají k pokrokům žáků. Vznikalo mnoho myšlenek, jakým směrem upravit obsah a formu slohového výcviku. Významným reformátorem byl V. D. Bíba, jehož *Theoreticko-praktické navedení k písemnostem* (1848) se kromě praxe zabývalo také teorií. Mimo tradiční již výše zmíněné útvary rozšířil slohovou výuku o útvary další, především o popis a o vyprávění. Ty se pak na dlouhou dobu staly základním kamenem slohového vyučování. Pro slohovou výuku chyběly propracované metodiky, hlavní didaktickou metodou byla nápodoba, což zcela odpovídalo tehdejšímu herbartovskému pojetí výuky, souvislý projev žáků se často omezoval na reprodukci čítankového textu. Nové osnovy z roku 1870 jsou ve svých cílech v zásadě shodné s cíly dnešními: „Porozumění jazykovému projevu a dosažení dovednosti



vyjadřovat se v mateřském jazyce. Rozvíjení myšlení a posilování paměti. Zajišťování výcviku ve formální správnosti projevu ústními a písemnými cvičeními. Uplatňování nápodoby jako základní metody cvičení písemných." (J. Hubáček, 1990, 10) Jejich nevýhodou byla ale minimální rozpracovanost, opět chybělo metodické vedení. Vznešené, ale nekonkretizované cíle se v daných podmínkách jevily jako nesplnitelné a brzy se začaly objevovat různé reformní snahy. Jedna skupina kladla důraz na provázání stylistiky se skladbou, na lexikální synonymická cvičení a rozšiřování slovní zásoby žáka. Skupina druhá propracovala názorné metody vyučování slohu, zdůrazňována byla role čítanky. Mezi probírané slohové útvary stále patřil pouze popis a vypravování. Nově však byl kladen důraz na práci s osnovou, která měla zajišťovat logickou návaznost obsahu. Od počátku osmdesátých let se vedle nápodoby začínají objevovat myšlenky na využití vlastní kreativity a jazykového citu žáka, prozatím jsou však ojedinělé názory, že i jazykový cit a kreativitu je třeba pěstovat. Na konci let osmdesátých došlo k významné reformní vlně. Nový pohled byl věnován výběru témat. „Téma má být voleno tak, aby vycházelo z okruhu dětského zájmu, aby bylo dítěti svým obsahem blízké, nikoli však příliš široké." (tamtéž, 12) V praxi se uplatňovala především témata vlastenecká, nově se objevil požadavek aktuálnosti. V praxi však došlo až k přeceňování důležitosti

výběru témat, při němž nebyla mnohdy respektována didaktická zásada přiměřenosti. Pedagogický pedocentrismus lze pak považovat za jakýsi vrchol těchto snah. Žák byl vnímán jako dospělý, vyžadoval se od něj souvislý projev, přičemž chyběla jakákoli přípravná cvičení. Za dostatečné se považovalo správně zvolené téma, které samo o sobě mělo podnítit žakovu tvořivost. Není třeba podotýkat, že výše popsaná idea se ukázala jako nedostačující. Reakcí na to byly reformní snahy začátku 20. století, obecně označované jako metoda volného slohu. J. Müller, jeden z hlavních metodiků, zastával názor, že *„souvislému jazykovému projevu je třeba postupně učit, a to i s přihlédnutím k zásadě přiměřenosti i postupného zvyšování náročnosti daných úkolů, a provést žáka všemi třemi základními fázemi slohového tvoření, invencí, kompozicí a stylizací.“* (tamtéž, 14) Kompoziční stránce nevěnoval však dostatečnou pozornost, v tomto směru se spokojil s působením vzorů - v čítance či žakovských prací. Osnova byla v daném duchu považována spíše za formalitu. Toto reformní pojetí ovlivňovalo výuku slohu až do 30. let, nicméně nepřineslo žádné výrazné zlepšení výsledků. Třicátá léta přinesla požadavek na „osobitě zbarvený sloh“, který téměř hraničil se stylem uměleckým. Proti se ostře postavil V. Mathesius i F. Trávníček, který ve své publikaci *O vyučování slohu* prosazoval sloh věcný a funkční. Zastával názor, že *„sloh je způsob užívání jazykových prostředků podle jejich úkonnosti*

a funkčnosti v jazykových projevech". (F. Trávníček, 1943, 5)

K otázce osobitého slohu se stavěl negativně, přičemž poukazoval na fakt, že individuálně jsou do jisté míry zabarveny všechny projevy žáků. „Slohová osobitost není u žáků těchto škol ani dobře možná, protože jsou průměrně na stejném stupni duševního vývoje a dostává se jim postupně stejného jazykového vzdělání, takže jejich vědomosti jsou přibližně stejné.“ „Není žádná chyba, vyjadřují-li se všichni nebo skoro všichni žáci stejně nebo podobně; jsou ve škole proto, aby se teprve učili vyjadřovati, a to především náležitě, správně v duchu jazyka a se zřením k věcné stránce jazykových projevů. Slohová osobitost, slohový svéráz je už vyšší stupeň slohového vývoje, to je už slohové umění, kdežto žáci na obecných a hlavních školách mají si osvojití základní znalost slohu a dovednost v něm.“ (F. Trávníček, 1943, 24n)

V padesátých letech se slohové vyučování opět navrátilo k těsnému spojení s čítankou a s četbou vůbec. Byla propracována koncepce slohových útvarů, která se stala základní strukturou učiva. Opět ovšem docházelo k extrémům, kdy se žáci více než slohu samotnému učili o slohových útvarech. Nápravu z části přinesla léta šedesátá, kdy se výuka slohu opět pojímala spíše jako slohový výcvik, soustava slohových útvarů byla ponechána. Také ve výběru témat se začaly promyšleně uplatňovat didaktické zásady, zdůrazňována byla zejména spojitost školy se životem. V učebních osnovách

základní školy vydaných v roce 1987 je slohové vyučování pojímáno jako složka vzdělávání integrovaná do jazykového vyučování, zůstává však přitom autonomní. Ve slohových hodinách si žáci mají osvojit dovednost využívat jazykové prostředky probírané v jazykových hodinách, mají se naučit vystavět mluvené i písemné slohové projevy. Při volbě témat doporučují osnovy vycházet ze zkušenosti žáka, využít jeho vlastních prožitků a životních potřeb. Slohové útvary, kterým je věnována pozornost, jsou následující: vypravování, popis, zpráva, oznámení, objednávka, inzerát, výpisky, výtah, dopis. Ve vyšších ročnících přibývá charakteristika, žádost, líčení, úvaha a seznámení některými publicistickými útvary. Osnovy uvádějí požadavek kontrolních slohových prací, a to vždy 2 práce za pololetí. Práce kontrolní pochopitelně předcházejí cvičná (i domácí) slohová cvičení. Zároveň osnovy vyčleňují jednu hodinu slohu na rozbor již opravených a oklasifikovaných prací a opravu chyb.

### **3.2 Hodnocení**

Hodnocení je v dnešní škole považováno jak žáky, tak učiteli za jednu z nejzávažnějších školních aktivit. Podle prováděných výzkumů je významným faktorem, který ovlivňuje žákovo posuzování výuky, zcela jednoznačně se podílí na žakově motivaci k učení. „Školní hodnocení má nezanedbatelný vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj (i pro učitele) příjemná.“ (J. Slavík,

1999, 15) A co je tedy „hodnocení“? V obecné rovině je hodnocení „porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího.“ (tamtéž, 15) Jeho podstatou je „zjištění kompetencí - vědomostí, dovedností a postojů - žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.“ (Z. Kalhous, O. Obst, 2002, 404) To jsou myslím velmi srozumitelné definice, které v sobě obsahují všechny základní prvky, týkající se hodnocení.

### **3.2.1 Funkce hodnocení**

Hodnocení má několik různých funkcí a podle toho, která funkce v danou chvíli převládá, liší se i charakter hodnocení. Učitel by měl jednotlivé funkce hodnocení znát a umět s nimi účelně pracovat, aby v závislosti na nich dokázal zvolit ty nejvhodnější způsoby hodnocení.

Jan Slavík cituje ve své práci J. Mareše a uvádí následující funkce.

1/ Funkce motivační. „Motivační funkce souvisí především s emocionální - citovou stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka.“ (J. Slavík, 1999, 17) Jak z citace vyplývá, je motivační funkce hodnocení velmi osobní, a proto také citlivou záležitostí. Správné „motivačně zacílené“ hodnocení může žákovi velmi prospět, stejně jako nesprávné hodnocení

v tomto směru mu může sebrat chuť do jakékoli další práce a negativně ovlivnit jeho postoje k učivu, předmětu, škole i vzdělávání jako takovému.

2/ Funkce poznávací umožňuje, „aby člověk pronikal k významu, smyslu a důležitosti toho, co jej ve světě obklopuje“. (tamtéž, 17) Tak jako se motivační funkce týkala zejména emocí, je funkce poznávací spojená s rozumem a intelektuální stránkou hodnocení.

3/ Funkce konativní vede „k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává“. (tamtéž, 18) Jako taková souvisí zejména s lidskou vůlí a aktivitou, tedy s tím, co udělám na základě hodnocení.

Z. Kalhous a O. Obst ve své Školní didaktice uvádějí šest funkcí hodnocení (podle Ch. Kyriacoua), které se s výše uvedenými funkcemi částečně překrývají, hlavně je však dále rozvíjejí a doplňují. Jedná se o následující funkce. Zpětnovazební - a to jak pro učitele, kdy je hodnocení zpětnou vazbou o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených cílů, tak pro žáka, který získává informace o svém výkonu a prospěchu.

Motivační - její charakteristika je totožná s výše uvedenou. Hodnocení dále slouží jako „podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka a je dokladem o jeho momentálním prospěchu a dosažené úrovni, zároveň umožňuje posoudit jeho připravenost

pro další učení". (Z. Kalhoust, O. Obst, 2002, 405), čímž umožňuje a upozorňuje na potřebu diferenciacce a individuálního přístupu učitele.

Dále uvádí ještě funkce výchovnou a rozvíjející (podle I. Turka). Funkcí výchovnou je míněno utváření pozitivních vlastností a odstraňování těch negativních, funkcí rozvíjející pak „rozvoj schopností sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků". (tamtéž, 405)

Jednotlivé funkce jsou v hodnocení vždy přítomny, nelze některou z nich zcela vynechat. Jen je třeba s nimi pracovat a podle toho, čeho chceme hodnocením dosáhnout, některou z nich vhodným způsobem akcentovat.

### **3.2.2 Hodnocení bezděčné a záměrné**

Ve školní praxi se běžně setkáváme s hodnocením bezděčným a záměrným. Hodnocením bezděčným rozumíme často neuvědomělé projevy učitele (případně i spolužáků), které nejsou jako hodnocení míněny, ale žák je tak pro sebe vnímá. Často se jedná o gesta, výrazy tváře - úsměv, přikývnutí, mávnutí rukou. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové a pro učitele jen těžko ovladatelné. Přesto by si je měl učitel uvědomovat a snažit se - alespoň do jisté míry - tyto projevy korigovat. Zejména bezděčné negativní hodnocení (ironický úsměv, povzdech...) může žáka velmi negativně ovlivnit. Na druhou stranu podle J. Slavíka vnáší bezděčné hodnocení do školní

výuky lidskost a citovost, což může pozitivně ovlivnit celkové klima ve třídě.

Záměrné hodnocení je pak opakem bezděčného. „*Probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat.*“ (J. Slavík, 1999, 35) To znamená, že učitel si je vědom procesu hodnocení, promýšlí ho vzhledem k funkcím, které chce v danou chvíli akcentovat, má je emočně pod kontrolou. Možnost analyzování záměrného hodnocení spočívá v pohledu na jednotlivé dílčí aspekty hodnocené činnosti, hodnocený objekt není vnímán pouze globálně na pomyslné ose líbí - nelíbí. Tyto dílčí aspekty, které zkoumáme a hodnotíme při záměrném hodnocení, můžeme jinými slovy nazvat kritérii (podrobněji viz dále). Formalizace hodnocení znamená jeho převedení do formy, jež je žákovi srozumitelná, lze ji zaznamenat a uchovat. V prostředí české školy se tedy nejčastěji jedná o známkování, bodování či slovní hodnocení.

### **3.2.3 Hodnocení sumativní a formativní**

Sumativní hodnocení (někdy také finální, shrnující) „*slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žakově výkonu, určené často i pro někoho mimo školu, provádí se obvykle na konci určitého vyučovacího období - pololetí, konec školního roku, konec školní docházky.*“ (Z. Kalhous, O. Obst, 2002, 405) Jeho smyslem je „*získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý*



posuzovaný soubor (např. žáků)." (J. Slavík, 1999, 37) Jak vyplývá z výše uvedených definic, sumativní hodnocení žáka „škatulkuje“, je pro něj zpětnou vazbou, jak zvládl či nezvládl určité učivo či daný úkol. Výrazně u něj tedy převažuje zpětnovazební funkce hodnocení. Typickým projevem sumativního hodnocení na našich školách je pololetní a závěrečné vysvědčení. Jsou jím ale i průběžné testy, „desetiminutovky“ či zkoušení, které pouze zjišťují, jakého výkonu žák dosáhl.

Formativní hodnocení, někdy označované jako korektivní či zpětnovazební, je naproti tomu zaměřeno na poskytnutí zpětné vazby žákovi. „Má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonů.“ (Z. Kalhous, O. Obst, 2002, 405) Na rozdíl od hodnocení sumativního nemá hodnocení formativní pouze ukázat, co žák zvládl a nezvládl, případně do jaké míry, ale má nabídnout cestu, která by žákovi pomohla dosáhnout zlepšení. Pokud učitel při formálním hodnocení poukazuje na chyby, nečiní tak proto, aby žákovi ukázal, co neumí, ale aby ho povzbudil k další práci na jejich odstranění. V tomto smyslu má hodnocení formativní významnou diagnostickou funkci a poskytuje jak učitel, tak žákům důležitou zpětnou vazbu. Z toho je možné usuzovat, že „formální hodnocení je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.“ (J. Slavík, 1999, 39)

Formativní hodnocení má také mnohem větší motivační sílu pro hodnoceného žáka než hodnocení sumativní, neboť je chápáno a přijímáno pozitivně, jako učitelova pomoc, a to i tehdy, když je v rámci formativního hodnocení poukazováno na značné množství chyb. Pokud společně s chybami nabídnu žákovi i způsob, jak se příště chyb vyvarovat, nebude se žák cítit beznadějně neúspěšný a jeho vnitřní motivace ke zlepšení bude výrazně silnější. Zároveň s tím odpadají i další stresové faktory, kterými mohou být např. obavy z dalšího neúspěchu, pocity méněcennosti apod. Pomocí formativního hodnocení se v dlouhodobé perspektivě může změnit žákův přístup k chybě, která je v českém školství často stále ještě vnímána negativně (podrobněji viz dále). Žák se nebude bát dopustit chyby, protože ví, že mu pomůže k dalšímu poznání, tedy že i chybovat může být vlastně pozitivní a užitečné. Formativní hodnocení je svojí povahou komplexní, v procesu vyučování může probíhat několika způsoby. Často má dialogickou povahu, tj. jedná se o hodnotící rozhovor učitele se žákem. Formativní hodnocení se ale může objevit i u hodnocení testů, pokud přináší žákům informaci, jak dál, a pokud se na základě takového hodnocení naučí, jak se svými chybami dále pracovat.

### **3.2.4 Hodnocení normativní a kriteriální**

Hodnocení normativní je takové, které vztahujeme k určité normě, v našem případě často ke třídě. Jedná se o hodnocení

tzv. relativního výkonu žáka, tj. srovnáváme ho s výkonem ostatních. Normativní hodnocení tedy poskytuje žákovi informaci, zda je lepší, horší, případně stejně dobrý jako ostatní žáci ve třídě. Neříká nic o úrovni jeho výkonu. Ten může být naprosto nedostačující, ale pokud podala nedostačující výkon celá třída, je vše „v pořádku“. V tomto směru má normativní hodnocení významnou zpětnovazební funkci pro učitele. Pokud naprostá většina třídy nedosáhla předpokládaného výkonu, je zapotřebí se zamyslet a hledat příčiny. V praxi to obvykle znamená znovu se k tématu vrátit a věnovat se dalšímu procvičování. Na stranu druhou může být normativní hodnocení zcela demotivující pro žáky, kteří sice zvládli úkol, a byli tak vlastně úspěšní, ale zvládli ho hůře než jejich spolužáci, takže v pomyslné soutěži prohráli. Ve školní praxi je zejména pro neúspěšné žáky nemožné poměřovat se tímto způsobem s ostatními, nikdy nebudou tak dobří jako ostatní, a pokud by učitel hodnotil jejich práci pouze normativně, nikdy by neměli možnost zažít úspěch, což by pochopitelně negativně ovlivnilo jejich motivaci k dalšímu učení. Normativní hodnocení je však v určitých situacích nezbytné, typickým příkladem jsou přijímací zkoušky, pohovory atd. I kdyby zadaný úkol splnili všichni uchazeči, přijati budou jen ti nejlepší. Je proto velmi užitečné naučit žáky přijmout i takové hodnocení, aby v situacích, kdy budou

v životě tímto způsobem hodnocení, neodcházeli s pocitem vlastní méněcennosti a nedůvěry v sami sebe.

Hodnocení kritériální, někdy též hodnocení absolutního výkonu, se od hodnocení normativního odlišuje tím, že jedinou „metou“, se kterou je žák srovnáván, je splnění či nesplnění určitého úkolu, a to bez ohledu na to, jak úkol ne/splnili ostatní žáci ve třídě. Zjednodušeně lze tedy použít pouze dva stupně: vyhověl/nevyhověl. Ve školní praxi je však užitečné a obvyklé rozpracovat úkol na dílčí části - kritéria - a jejich splnění hodnotit. Aby bylo hodnocení kritériální smysluplné a spolehlivé, je nutné správně si tato kritéria stanovit, viz praktická část mé práce.

### **3.2.5 Problematika slovního hodnocení**

O slovním hodnocení se vedou rozsáhlé diskuze v současné české škole, ale i mezi rodiči. Celá problematika je často velmi zjednodušována, slovní hodnocení je chápáno jako velmi „pokrokové“, výrazně diagnostické a formativní, na druhou stranu je mnozí rodiče přijímají s nedůvěrou a upřednostnili by pro ně osvědčené tradiční hodnocení, tj. klasifikaci známkou. Oba způsoby hodnocení přinášejí výrazné pozitivní momenty, ale mají zároveň i svá úskalí. Tradičnímu hodnocení, mnohdy označovanému jako klasifikace, je často vytýkáno, že „je zaměřené na srovnávání žáků mezi sebou, z hlediska předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí,

vědomostí. Tradiční hodnocení konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nenabízí prostředky k řešení problému. Je založeno na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev." (Z. Kalhous, O. Obst, 2002, 409) Na stranu druhou, tyto nedostatky může obsahovat i hodnocení slovní, není-li podloženou kvalitní pedagogickou diagnostikou. Naopak i klasifikace je obvykle doprovázena slovním komentářem a „*má svůj zážitkový kontext, který podporuje její srozumitelnost.*“ (J. Slavík, 1999, 130) Klasifikace známkou může být stejně jako slovní hodnocení formativní, při správném využívání kritérií dostatečně informativní.

Slovní hodnocení je tradičně považováno za formativní, má dialogickou formu, tj. chápe žáka jako partnera k diskuzi a pomáhá tak vytvářet pozitivní klima školy, žák je srovnáván pouze sám se sebou, slovní hodnocení sleduje vývoj žáka a zároveň umožňuje postihnout žáka jako celkovou osobnost, tj. nejen vědomostí a dovedností, ale i jeho hodnoty, samostatnost a originalitu myšlení, jeho vztah k předmětu i volní vlastnosti atd. I žák, který si neosvojil všechny poznatky a dovednosti a klasifikován by byl třeba pouze dostatečně, může být ve slovním hodnocení hodnocen pozitivně – učitel ocení jeho snahu, aktivitu projevovanou ve vyučování, výslovně uvede dílčí úspěchy, kterých žák dosáhl. Zejména v takovém případě je slovní hodnocení důležitým motivačním prvkem. „*Smysluplné slovní hodnocení musí být*

formulováno na základě podrobné diagnostiky žáka." (Z. Kalhous, O. Obst, 2002, 410) To je zajisté velmi dobře možné na prvním stupni základní školy, kde učitelka pracuje celý den se stejnou skupinou žáků, na druhém stupni je pro učitele velmi náročné naplnit tento požadavek, zejména pokud vyučují mnoho žáků v předmětech s jednogodinovou dotací. Slovní hodnocení se v takovém případě velmi snadno může stát pouhou formalitou. „Termín slovní hodnocení sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení.“ (J. Slavík, 1999, 130) Podle pokynu MŠMT ČR č. j. 17 22893-22 by měl být obsah slovního hodnocení „pozitivně motivační, současně však objektivní a kritický. Musí obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák v daném vyučovacím předmětu zvládl a v jaké kvalitě, a vymezit další postup rozvoje žáka se zřetelem k vynaloženému úsilí a k individuálním předpokladům žáka pro vyučovací předmět“. I slovní hodnocení je kvalitní pouze tehdy, je-li informativní, obsahuje-li kritéria hodnocení a žák se z něj dozvídá i o možnostech nápravy. Pokud tomu tak není, hodnocení je nekvalitní, pro žáka nepřínosné, přestože je psáno slovy. Učitelova náročná práce je v tomto případě zbytečná. Z výše uvedeného vyplývá, že kvalita pedagogického hodnocení není určena jen jeho formou.

### 3.3 Hodnocení v hodinách slohové výchovy

#### 3.3.1 Funkce hodnocení a jejich využití pro slohovou výchovu

V této části se vrátím k funkcím hodnocení zmiňovaným v kapitole 3.2.1, zaměřím se ale na jejich aplikaci v hodinách slohové výchovy, na jejich konkrétní využití.

Začněme **funkcí motivační**. Ta se hodnocení slohových prací dotýká velmi silně, a je proto zapotřebí mít ji neustále na zřeteli. Žáci jsou ve slohových pracích mnohem osobněji a otevřeněji, píšou o svých vlastních prožitcích, o tom, jak oni vnímají určité téma. Svým způsobem je pro ně mnohem „rizikovější“ napsat slohovou práci, v níž „ukazují sami sebe“ než odpovědět na otázky, na které existuje jednoznačně správná odpověď. Následně jsou oprávněně mnohem citlivější ke kritice další osoby, projevují značné tendence vnímat ji osobně, jako útok na sebe sama. Málokdy se dokážou diferencovat od své práce. Nesprávné hodnocení se pak velmi snadno stane výrazně demotivujícím. Učitel, který hodnotí slohové práce, musí vždy zvážit, jak se k tomuto problému postaví, do jaké míry bude tolerovat a akceptovat výrazně osobitou žákovskou práci, která se ale bude vymykat „většinou“. Blíže o tomto problému Kostečka (1993, 138n.). Výraznou pomocí se v takové situaci stávají právě jasně zvolená kritéria. Umožňují učiteli nebýt osobní a přijetí negativního hodnocení usnadňují i žákům. Motivační funkce hodnocení nabízí ještě jeden aspekt. Zejména produkční sloh

je neoddělitelně spojen s určitou mírou kreativity žáků, s citem pro jazyk. Někteří žáci mají velmi silně zakořeněný pocit, že slohu se nemohou naučit, že se jedná o nadání, které oni nemají. M. Čechová (1998, 224) však dokazuje, že: *„I když je úroveň slohové tvorby závislá na nadání, může ji příznivě ovlivnit i dobře organizovaná výchova.“* Do dobře organizované výchovy nezbytně patří i hodnocení s výrazně pozitivní motivační funkcí. Učitel se proto sám vyvaruje - a zabrání i ostatním žákům - nevhodných projevů bezděčného hodnocení, naopak se bude snažit žáky povzbuzovat, motivovat. Některé konkrétní způsoby jak využít motivační funkci hodnocení uvádím v kapitole 4.2.4.

**Poznávací funkce** hodnocení by měla - nejen ve slohové výchově - velmi intenzivně vést žáka k práci s chybami. *„Poznávací funkce se týká objektu hodnocení.“* (J. Slavík, 1999, 17) V našem případě tedy písemné slohové práce. Aby hodnocení mohlo vést k práci s chybou a tudíž ke zlepšení, je nezbytně nutné, aby mělo formativní charakter. Musí být dostatečně konkrétní a žákovi zcela jasně ukazovat nedostatky v jeho práci. Pro poznávací funkci hodnocení je velmi důležitá jeho formální stránka, způsoby, které volíme pro označení žakových chyb. Často se stává, že žák nerozumí učitelovu hodnocení, respektive neví, co učitele k danému hodnocení vedlo. Poznávací funkce nemůže být v daném případě naplněna, hodnocení žáka „neposune dál“. Pro pohled na poznávací funkci



hodnocení jsou zajímavé závěry vyvozené v praktické části mé práce, také návrh značek a označování chyb by mohl velmi zefektivnit poznávací funkci hodnocení.

**Funkce konativní** velmi úzce souvisí s výše zmíněnou funkcí poznávací. Teprve až když něco poznám, mohu něco vykonat. Konativní aspekt hodnocení slohové práce by měl přivést žáky k tomu, aby se pokusili příště něco udělat jinak, zlepšit svůj projev, vyvarovat se alespoň některých chyb. Znovu se tedy dotýkáme problematiky práce s chybou. Hodnocení by mělo dávat žákům prostor ke zlepšení, proto musí spoluobsahovat všechny výše uvedené funkce. Žák musí chtít něco zlepšit (funkce motivační), musí vědět, co a jak může udělat lépe, (funkce poznávací) a musí k tomu dostat prostor (funkce konativní).

Prozatím jsme mluvili o tom, jaký vliv mají funkce hodnocení na žáka. Je ale zjevné, že hodnocení se týká i učitele. Pro něj samotného je důležitá zejména **zpětnovazební funkce**, která mu poskytuje cenné informace o tom, zda a do jaké míry žáci dosáhli zamýšleného cíle.

### 3.3.2 Formy hodnocení slohové práce

Oprava a hodnocení slohových prací je jednou z nejnáročnějších činností učitele - češtináře. Na obtížnosti hodnocení slohové práce se podílí několik faktorů. Jedná se o záležitost časově velmi náročnou, a to zejména tehdy, chceme-

li práci hodnotit opravdu kvalitně, promýšlíme-li naše hodnocení s ohledem na jeho funkce apod. Další důvody obtížnosti vidí M. Čechová (1998, 245) zejména v potřebné komplexnosti hodnocení, které však musí zároveň vycházet z analýzy jednotlivých dílčích složek slohové práce. Jednotlivé dílčí složky přitom mohou dosahovat různě nevyrovnané úrovně. Při opravování slohových prací není možné se jednotlivým dílčím aspektům vyhnout a práci hodnotit zevrubně bez důkladné analýzy, a to zejména tehdy, chceme-li práci hodnotit objektivně. Zároveň není možné hodnotit pouze některé aspekty slohové práce, která vždy vystupuje jako jeden text a tímto způsobem komunikuje s adresátem. (V rámci přípravných slohových prací je snad možné uvažovat o akcentování určité složky, na kterou je procvičování právě zaměřeno, my se však stále zabýváme kontrolní slohovou prací, která je souhrnným prověřováním.) Podle M. Čechové (1998, 245n) posuzuje učitel při hodnocení následující stránky: stránku tematicko-obsahovou, tj. vztah obsahu žakovy práce a zadaného tématu, přičemž učitel nemá vyžadovat pouze konvenční a očekávaný přístup žáka, naopak by měl respektovat jeho osobnost, tvořivý přístup atd., stránku slohovou, tj. vhodně zvolené formulace a formu zpracování daného tématu, logickou výstavbu a kohezi textu, práci s prostředky navazování textu a konektory. Učitel hodnotí, do jaké míry se žákovi podařilo vyjádřit svůj myšlenkový záměr, zda je text

srozumitelný, přičemž požadavek srozumitelnosti textu je považován za zcela zásadní. Dalším hodnoceným aspektem je stránka jazyková, myšleno lexikální (zda žáci dokážou užít patřičný výraz), pravopisná a gramatická (správná stavba vět - nevhodné elipsy, anakoluty apod.). Do stránky jazykové lze zahrnout i posuzování užití spisovného jazyka, schopnost dodržet stanovenou normu, přičemž jednotlivé možné odchylky musí učitel posuzovat s ohledem na jejich funkčnost v daném typu textu. O podobných aspektech hodnocených ve slohové práci hovoří ve své publikaci také J. Kostečka (1993, 59n).

Předpokládejme, že učitel práci důkladně přečetl (i opakovaně) a musí nyní chyby v textu vyznačit. Vždy způsobem srozumitelným žákovi. Jedná-li se o chyby, které žák již dokáže opravit samostatně, učitel je pouze označí. Jevy, které ještě nebyly probrány ve výuce, může učitel přímo opravit. Pro označení chyb volí ustálený systém značek, které vpisuje přímo do textu, nebo využívá volného okraje k připsání poznámek. J. Hubáček (1990) ve své publikaci předkládá ucelený systém grafického znázornění chyb a uvádí, že způsob značení by měl být shodný pro všechny vyučující na jedné škole. Uznávám logické opodstatnění takového požadavku, ale vzhledem ke školní praxi jej považuji za nereálný. Každý učitel je osobnost a určitá pestrost v pedagogické činnosti spočívá dle mého názoru i v tom, že každý děláme věci trochu jinak. Je však nezbytné vysvětlit žákům, jaký systém

označování chyb používáme, co znamenají jednotlivé značky. Je možné, zejména pokud učitel začíná pracovat s novou třídou, zapsat si tento systém do sešitu. V průběhu roku je pak vhodné systém značek připomínat a ujasňovat. A to nejen tehdy, když se přijde některý z žáků zeptat. K dotazu se totiž odhodlají jen ti odváznější, více motivovaní žáci. Většina žáků zaznamená výslednou známku a ostatní poznámky příliš nevnímá. Buď proto, že jim nerozumí, nebo proto, že se ani nesnaží jim rozumět. V daném případě je učitel vpisoval zcela zbytečně, jeho práce nepřináší žádný výsledek. Proto považuji za velmi přínosné používat kromě zmíněných důmyslných značek ještě shrnující slovní komentář, který stručně a srozumitelně ohodnotí klady a zápory žákovy práce. Nezbytné je v takovém případě užívání popisného jazyka a vždy je nutné najít na práci něco pozitivního, co je možné pochválit. Takové hodnocení si žák velmi rád přečte, ocení fakt, že jeho práci věnoval učitel osobní pozornost. Považuji za vhodné, aby hodnocení bylo pokud možno osobní (Veroniko, ve své práci používáš rozmanitá dějová slovesa...), občas je ku prospěchu věci užít smysl pro humor a vzkaz žákovi trochu „odlehčit“, zejména pokud se jedná o cvičné slohové práce. Někdy jedna kytička či usměvavý „smajlík“ dokážou divy. Stejně tak expresivní „FUJ“, které se objeví vedle obzvláště hrubé chyby, zejména u žáka - jedničkáře, může mít mnohem větší výpovědní hodnotu. Tato hodnocení jsou pro žáky

naprosto srozumitelná, jejich jazyk je jim blízký, žáci oceňují jejich „neformálnost“ a učitelův smysl pro humor. Výsledná forma hodnocení slohové práce je závislá na způsobu hodnocení každé školy, jak je stanoven ve školním vzdělávacím programu. Je otázkou preferované formy, zda bude žák klasifikován známkou, body nebo hodnocen slovně. V souvislosti s klasifikací se často objevuje otázka, zda klasifikovat práce jednou známkou či dvěma (oddělit složku pravopisnou a slohovou). Odborná literatura se shoduje v doporučení volit jednu souhrnnou známku, neboť parafrázuji „se v tom odráží syntetický charakter slohové práce“ (M Čechová, 1998, 247) a „každý text vnímá čtenář právě v jeho celku“ (J. Kostečka, 1993, 62). Nicméně oba autoři připouští, že na danou otázku neexistuje všeobecná shoda.

### **3.3.3 Objektivita hodnocení jako specifický problém**

Jednou z vlastností učitele, které si žáci velmi cení, je bezesporu spravedlnost. Učitel musí neustále korigovat sám sebe, pozorovat, zda nepodléhá osobním sympatiím či antipatiím, nemá mezi žáky „své oblíbence“. Zároveň je však zcela přirozené, že se učiteli líbí styl psaní určitého žáka více než jiného. Stejně jako se čtenářům zamlouvá určitý autorský styl. Nicméně toto osobní zaujetí se nesmí odrazit v hodnocení kontrolní slohové práce. Žáci jsou na podobné

jednání velmi citliví, výše popsané chování učitele by mohlo vést ke ztrátě motivace na jedné straně, na druhé straně k prosté nápodobě stylu, který se učiteli líbí. Ve druhém případě bychom pak potřeby osobitost žákova vyjádření, nevedli bychom žáky ani k tvořivosti, ani k odpovědnosti za vlastní vyjadřování. V podstatě bychom se odsoudili k nenaplnění některých z cílů komunikační a slohové výchovy. Objektivní hodnocení práce učitelem má navíc značnou výchovnou hodnotu. Podle J. Hubáčka (1973, 224) nezáleží ani tak na tom, zda učitel hodnotí spíše přísně či mírněji, ale na tom, aby hodnotil práce vždy stejně. Naprosto nepřijatelná je situace, kdy učitel hodnotí část prací velmi přísně, druhou část - vzhledem k špatným výsledkům v části první nebo zkrátka pod vlivem určité pozitivní události - o poznání mírněji. Určitým doporučením může pro danou situaci být přečtení všech slohových prací najednou a až následné hodnocení. Začínajícím učitelům je přitom několika autory doporučováno vícenásobné čtení - vzhledem ke komplexnosti hodnocení, jak jsme o něm mluvili výše. „K dosažení objektivity při hodnocení slohové úlohy postačí však často prostá snaha učitele neklasifikovat práci pod vlivem jakéhosi ustáleného názoru na žáka, na jeho píli, chování či pravidelnost v práci.“ (J. Hubáček, 1973, 225) Je však zřejmé, že naplnit výše uvedené tvrzení, přičemž nechceme polemizovat s jeho platností, může být velmi nesnadné. Učitelské

stereotypy, se kterými vnímáme své žáky, jsou velmi silné. A tak se nám nemusí vždy podařit, přes dobře míněnou snahu, se od nich zcela oprostit. Mnohem spolehlivější pomoci na pomyslné cestě za objektivním hodnocením jsou podle nás opět dobře stanovená kritéria. Ta, pokud jsou dostatečně podrobně rozpracována a jsou-li s nimi seznámeni i žáci, se stávají jasným vodítkem pro hodnocení a v případě pochybností, třeba i ze strany žáka, jsou zároveň odpovědí na většinu otázek po spravedlivém hodnocení

Objektivita hodnocení není ve sporu s individuálním přístupem k žákům. Kromě dosažené úrovně práce zohledňujeme žakovy možnosti (ohledy a úlevy pro dysgrafiky a dysortografiky...), jeho zlepšení oproti minulé kontrolní práci a snahu.

## **4 Praktická část**

### **4.1 Analýza dotazníkového šetření**

Základem pro vyvození závěrů mé diplomové práce je vyhodnocení dotazníku a analýza opravených slohových prací. Přesné znění dotazníku i jednotlivé slohové práce příkládám v příloze.

Dotazník vyplnilo celkem 20 učitelů. Respondenti učí převážně na pražských školách, dva z nich působí na plzeňském gymnáziu a pět učitelů učí na základních školách v malých městech či vesnicích. Jejich odpovědi ale nelze v tomto ohledu nijak diferencovat, velikost jejich školy či města se na výsledcích nijak výrazně neprojevila. Přesnou skladbu respondentů, jejich věk, délku pedagogické praxe a místo působení (základní škola nebo gymnázium) uvádí následující tabulka. Cíleně jsem vybírala respondenty tak, aby byly zastoupeny pokud možno všechny věkové kategorie, muži i ženy. Přesto dotazník vyplnilo více žen než mužů (přesně 7 učitelů a 13 učitelek), což odráží situaci na našich školách. 14 respondentů učí na druhém stupni základní školy, dva učitelé učí zároveň na základní škole a nižším stupni gymnázia, zbylí 4 učí na gymnáziu. Žádnému z respondentů nebylo více jak 70 let, nejpočetnější je skupina mladých učitelů ve věku 20-30

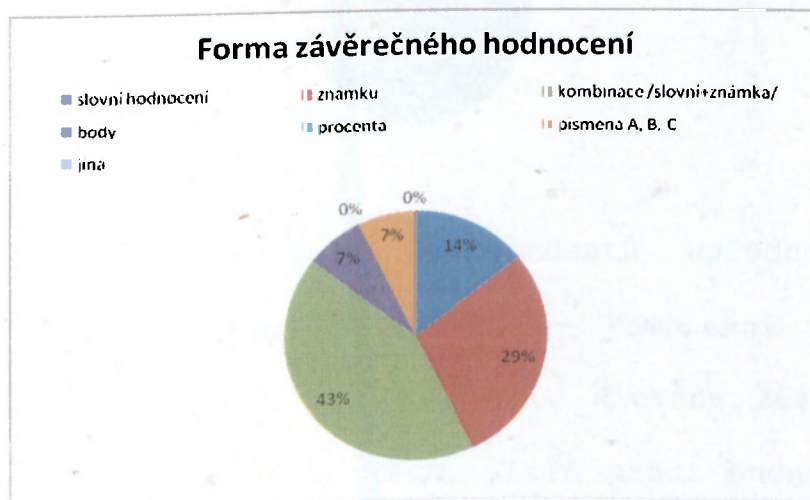


let, celkem 7. Průměrná praxe učitelů vyplňujících dotazník je 18,525 let.

Pohl.	Věk	Praxe	Učí na	Pohl.	Věk	Praxe	Učí na
žena	20-30	3	2.st.ZŠ	muž	51-60	33	2.st.ZŠ
žena	51-60	36	2.st.ZS	muž	61-70	49	2.st.ZŠ
žena	61-70	42	gymnáziu	muž	20-30	3	2.st.ZŠ
žena	41-50	13	gymnáziu	žena	51-60	34	2.st.ZŠ
žena	41-50	3	2.st.ZŠ	žena	31-40	2	2.st.ZŠ
žena	20-30	4	2.st.ZŠ	žena	20-30	5	gymnáziu
žena	31-40	10	2.st.ZS	muž	61-70	50	2.st.ZŠ
žena	51-60	35	gymnáziu	muž	20-30	4	ZŠ/gymn.
muž	20-30	4	2.st.ZS	žena	20-30	2,5	ZŠ/gymn.
muž	41-50	23	2.st.ZS	žena	41-50	15	2.st.ZŠ

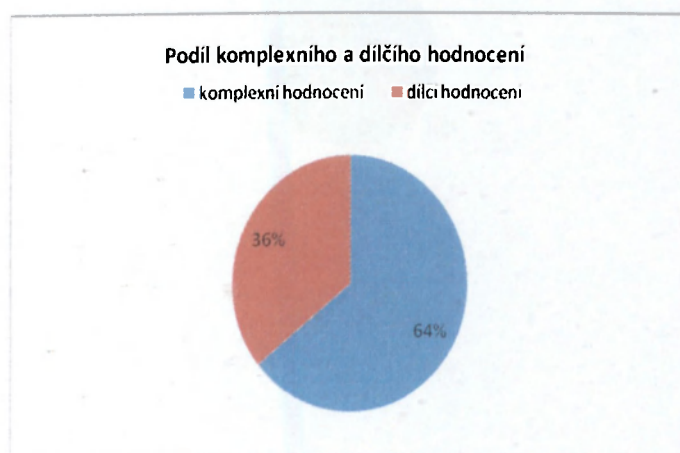
Nyní přistoupím ke konkrétním odpovědím respondentů.

1. Jakou formu volíte pro závěrečné hodnocení kontrolní slohové práce?



Dle mého názoru je možné interpretovat výsledky prvního grafu velmi pozitivně. 43% respondentů uvedlo, že žakovu práci hodnotí nejen známkou, ale i slovním komentářem. Ten považuji za velmi podstatný, z analýzy opravených prací vyplynulo, že v mnoha případech byl navíc značně formativní. Učitelé obvykle zvládali popisnou formu jazyka, ve slovním komentáři byli konkrétní. Jisté rezervy je možné spatřovat v převaze negativních výroků. Většinová převaha hodnocení pomocí známek či kombinací hodnocení (celkem 72%) je pochopitelná a zcela odpovídá současné praxi na většině českých škol. Jiné formy hodnocení (body, procenta...) jsou chápány spíše jako alternativa.

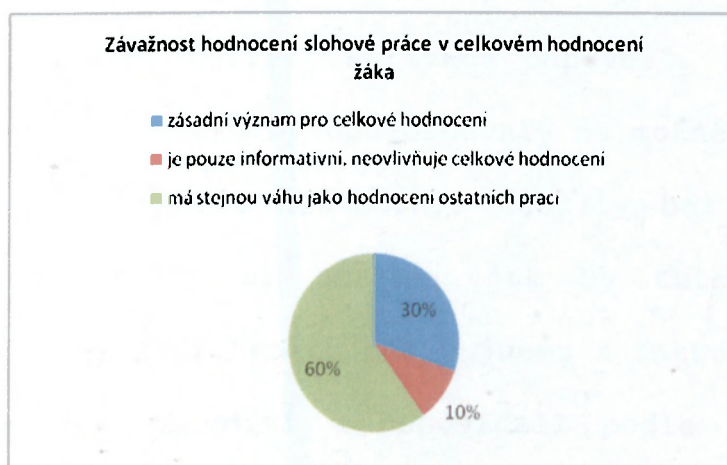
## 2. Jaké hodnocení žáci za práci získají?



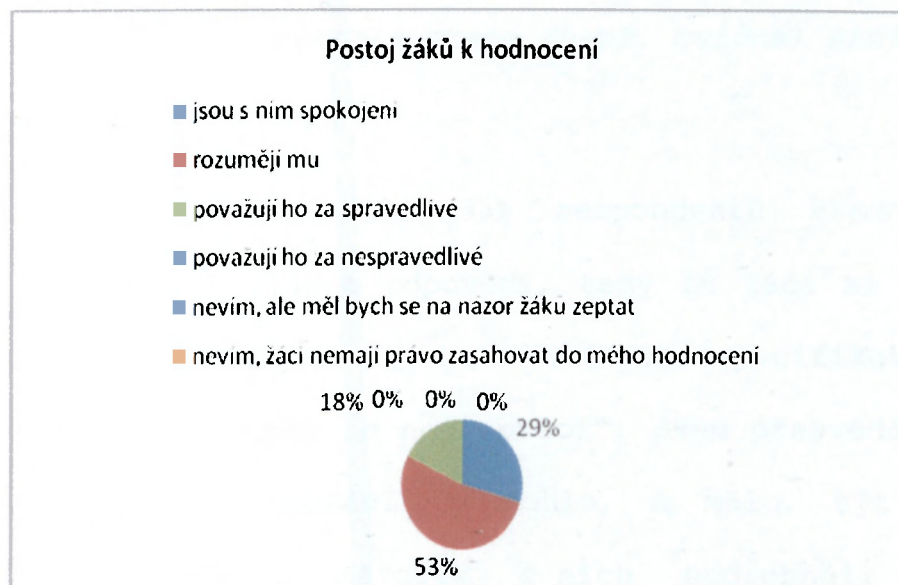
Nadpoloviční většina (64%) respondentů upřednostňuje - v souladu s didaktickými příručkami - komplexní hodnocení, což je možné považovat za pozitivní. Nicméně 36% je stále ještě poměrně vysoké číslo těch, kteří práci hodnotí dílčím způsobem. Všechny odpovědi, které byly blíže specifikovány,

uváděly dvě dílčí hodnocení, jedno vždy za pravopis, druhé lze souhrnně označit jako „stylistická úroveň“, hodnocení „za sloh“. Tento výsledek nepřímo poukazuje na důležitost, kterou učitelé přikládají pravopisu. Pro pravopis mají jedno hodnocení a pro „sloh“, který v sobě skrývá mnoho dalších aspektů (nápad, tvořivost, bohatost slovní zásoby, stylizace vět, atd.), také „pouze“ jedno.

3. Jakou váhu má hodnocení slohové práce v celkovém hodnocení žáka?



#### 4. Jaký postoj mají žáci k vašemu hodnocení?

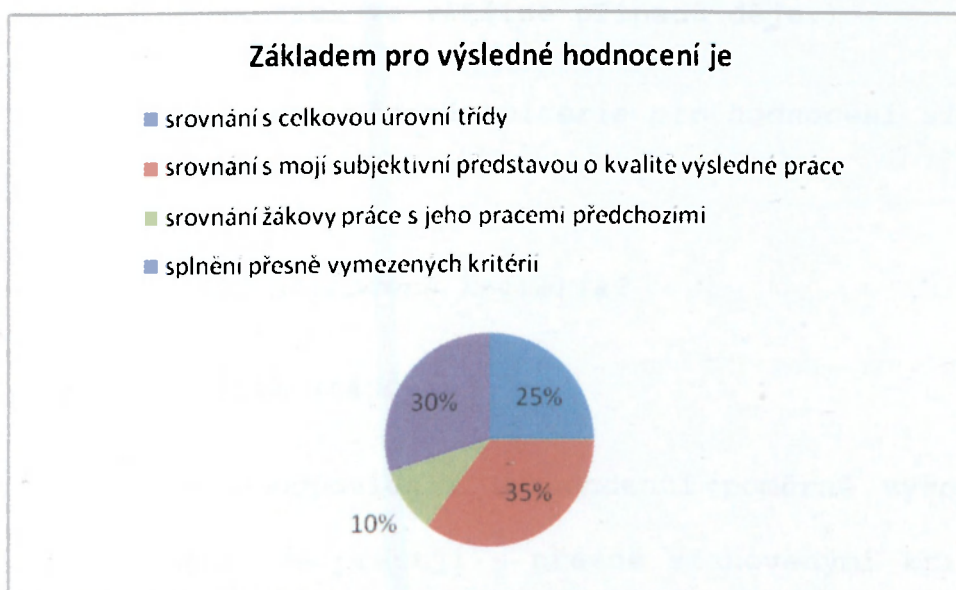


Všichni respondenti volili „správnou odpověď“. Poslední tři nabízené možnosti, které by upozorňovaly na možné problémy ve vztahu žáků k učitelovu hodnocení, zůstaly bez povšimnutí. Není možné nepoložit si otázku, jak by tuto skutečnost reflektovali sami žáci. Pokud ale vyjdeme z faktu, že učitelé byli sami k sobě pravdiví a odpovídali podle skutečnosti, mohou nás tyto výsledky těšit. Podle nich by totiž atmosféra týkající se hodnocení byla velmi otevřená a pozitivní. Znamenalo by to, že učitelé nepovažují své hodnocení za něco nedotknutelného, za něco, o čem s žáky nediskutují, ale naopak je se svými zásadami hodnocení seznamují, vysvětlují je, takže ty jsou pak přijatelné i pro žáky, kteří se s nimi mohou ztotožnit a přijmout je za své.

Hodnotí si žáci některé práce (např. cvičné) sami mezi sebou?

Na tuto otázku odpovídalo 35% respondentů kladně, 65% záporně. V případě kladné odpovědi, tedy že žáci si hodnotí své práce navzájem, bylo v jednom dotazníku specifikováno, že ve třídě probíhá soutěž „o nej... práci“. Jsem přesvědčená, že procento kladných odpovědí by mohlo, a mělo, být vyšší. Důvodů je mnoho a několik z nich podrobněji zmíním v následující části práce. Žáci se učí objektivitě, nestrannému hodnocení, učí se vyjádřit i přijmout kritiku, ale i pochvalu od svých spolužáků. Výrazně tím tedy rozvíjíme sociální a komunikační kompetence žáků (pochvala i kritika musí být adekvátně vyjádřena). Zároveň rozvíjíme dovednost argumenace. Také pro učitele může být hodnocení žáků inspirací. Některé konkrétní způsoby, jak naučit žáky hodnocení, nabídnu v praktické části své práce, v kapitolách 4.3 a 4.3.1.

6. Na základě čeho udělujete výsledné hodnocení slohové práce?



Také v tomto bodě lze výsledky hodnotit kladně. Procento učitelů, kteří práci hodnotí podle přesně stanovených kritérií, je jen o málo nižší než procento těch, kteří žádná jasně stanovená kritéria nemají (30% a 35%). V praxi to potvrzují postoje žáků k učitelovu hodnocení, viz otázka číslo 4. Pokud je předem jasně stanoveno, co a jak se bude hodnotit, je následné hodnocení pro žáky srozumitelné a akceptovatelné. V několika málo případech volili učitelé druhou odpověď (srovnání s mojí subjektivní představou) a v následující otázce odpověděli, že mají přesně stanovená kritéria pro hodnocení slohové práce. Překvapivé je velmi nízké číslo respondentů (pouze 10%), kteří hodnotí práci žáka individuálně, na základě srovnání s jeho pracemi předchozími. Toto zjištění neodpovídá současným nárokům na individuální

přístup k žákům, bylo by zapotřebí se naučit žáky hodnotit i tímto způsobem. (Za předpokladu, že učitel pracuje se žáky dlouhodobě, což se však ve většině případů děje.)

7. *Máte stanovená přesná kritéria pro hodnocení slohové práce?*

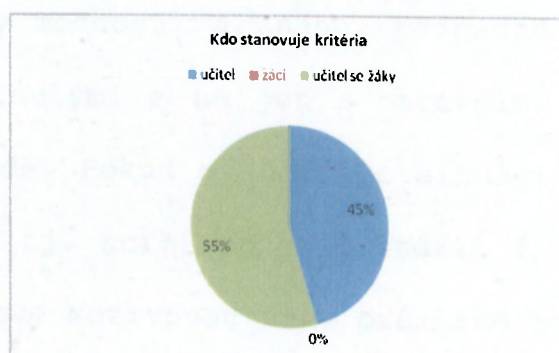
8. *Znají žáci stanovená kritéria?*

9. *Kdo kritéria stanovil?*

Na otázku číslo 7 odpovídali respondenti poměrně vyrovnaně. 55% z nich uvedlo, že pracují s přesně stanovenými kritérii. Tato skupina respondentů odpovídala i na další otázky č. 8-13. Pozitivní dopad tohoto zjištění jsme zmiňovali výše. Zbylých 45% respondentů, kteří nemají přesně stanovená kritéria pro hodnocení, pokračovalo až otázkou č. 14. Na otázky č. 8 - 13 odpovídala tedy skupina 11 učitelů. Zcela jednotná byla odpověď učitelů na otázku č. 8, 100% z nich uvedlo, že žáci znají stanovená kritéria. Tím je tedy splněn základní předpoklad pro další práci s kritérii hodnocení. Otázka č. 9 ohledně stanovování kritérii byla opět zodpovídána poměrně jednotně. 9 učitelů (tj.45%) uvedlo, že kritéria stanovil učitel, zbylých 11 respondentů (tj. 55%) stanovuje kritéria společně se žáky, nejčastěji v průběhu přípravy na slohovou práci, jak bylo v několika případech specifikováno. Výsledných 55% není málo, ale ani mnoho. Stejně jako i v jiných případech by bylo možné výsledné číslo

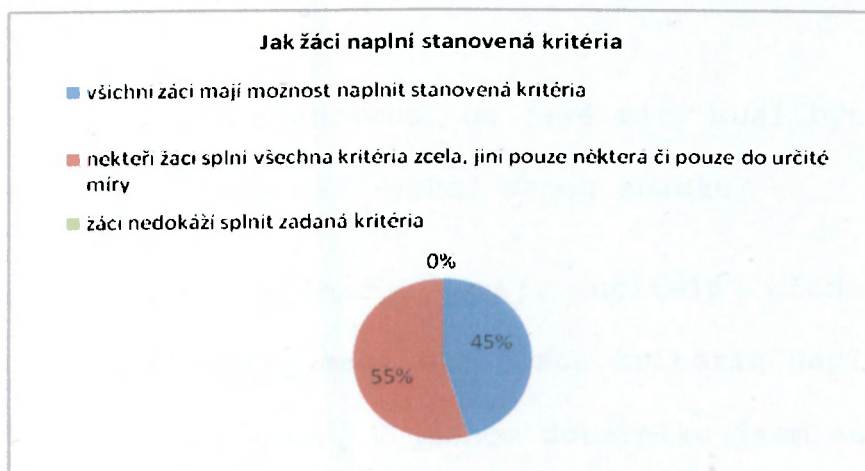
navýšit. Jsou-li žáci průběžně vedeni k tomu, aby přejímali větší díl zodpovědnosti za svoji práci, v našem případě tedy stanovení kritérií, které musí práce splňovat, nejen že jsou toho schopni a s menší či větší pomocí zvládnou stanovit všechna potřebná kritéria, navíc jsou k práci mnohem více motivováni. V žádném případě učitelé neuvedli, že by si kritéria stanovovali sami žáci. Můžeme se domnívat, že je to způsobeno mimo jiné i typem práce. Jedná-li se o kontrolní slohovou práci, je určité působení a vedení učitele nutné. Mohlo by ale být zajímavé nechat občas stanovovat kritéria žáky zcela samostatně - třeba při příležitosti cvičné slohové práce.

Výše uvedená čísla přehledně shrnují a demonstrují následující 2 grafy.





## 10. Mají žáci možnost stanovená kritéria naplnit?



I tyto výsledky dle mého názoru odrážejí situaci na základních školách (učitelé základních škol výrazně převažovali nad učiteli nižších stupňů gymnázií). V běžných třídách základních škol se učitelé setkávají i se žáky, kteří zkrátka nedokážou naplnit všechna stanovená kritéria. Podstatné je, jak budou učitelé v celkovém hodnocení jejich práci hodnotit, zda zváží žakovy možnosti a snahu, případně porovnájí jeho výkon s výkony minulými a ne jen s ostatními (třeba nadanějšími) dětmi ve třídě. Pokud by učitelé situaci řešili jen tím, že omezí nároky, tj. sníží počet kritérií či některá zcela vypustí, nebude práce motivovat žáky průměrné a už vůbec ne nadané. Ti by se pak nemohli dále rozvíjet. Jako ideální se jeví - zejména ve velmi nevyrovnaných třídách - individuální přístup k jednotlivým žákům, kteří pak mohou mít kritéria „šitá na míru“ tak, aby bylo v jejich silách je naplnit. O náročnosti takového přístupu není potřeba se zmiňovat, nicméně troufám si odhadnout, že jeho klady převáží

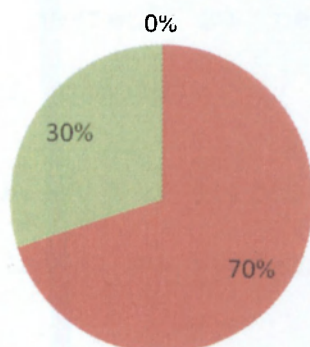
nad záporny, tj. že se individualizovaný přístup vyplatí jak žákům, tak učitelům.

*11. Máte přesně stanoveno, do jaké míry musí být naplněna kritéria, aby žák získal danou známku?*

V převážné většině případů nemají učitelé předem jasně stanoveno, do jaké míry musí být jistá kritéria naplněna pro získání jistého hodnocení. V jednom dotazníku jsem se setkala s názorem, že „nejsme v matematice, abychom mohli přesně sepsat hodnocení vzhledem k dodržení tématu, soudržnosti“. Je pravda, že řekneme-li si, že pro získání výborné může práce obsahovat pouze drobné stylistické neobratnosti, budeme se jen obtížně domlouvat, co si pod termínem „drobná stylistická neobratnost“ představujeme. Představa každého učitele se asi bude alespoň mírně lišit, stylistika zkrátka není explicitní věda. Přesně stanovená mají učitelé pouze ta kritéria, která lze vyjádřit explicitně. U respondentů se nejčastěji jednalo o počet pravopisných chyb, zejména tehdy, byla-li práce hodnocena dílčím způsobem (za sloh a pravopis).

**Učitelé mají přesně stanoveno, do jaké míry musí být kritéria naplněna pro získání jistého hodnocení**

■ ano ■ ne ■ pouze u některých



*12. Sledujete kritéria ve vývoji jednotlivého žáka?*

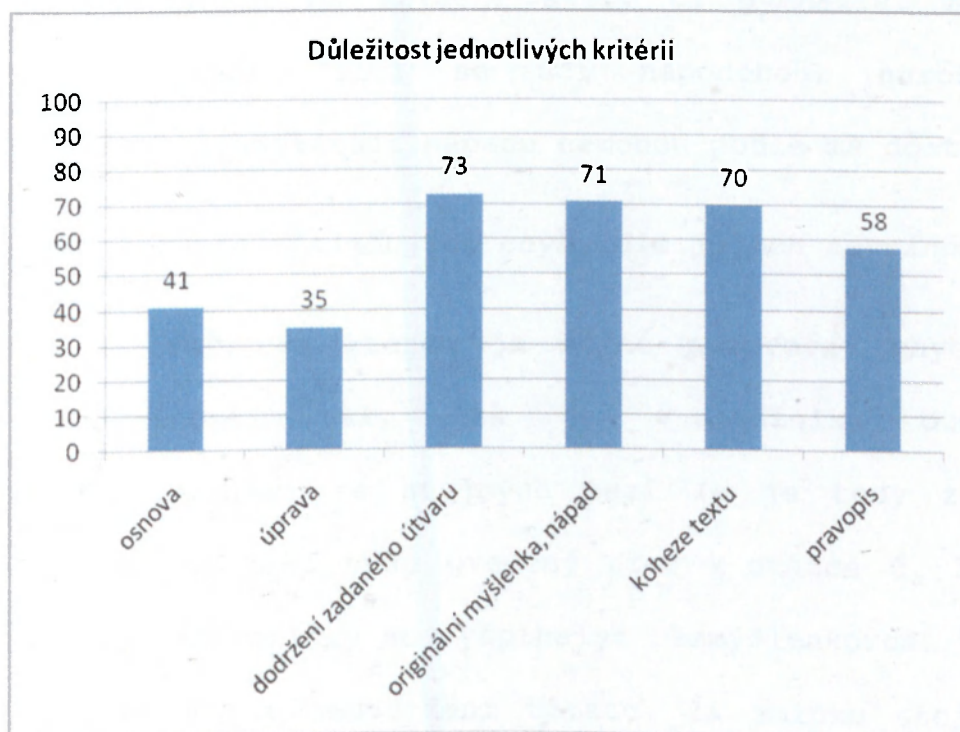
Pouze 33% respondentů uvedlo, že sledují jednotlivá kritéria ve vývoji žáka. Ve dvou případech byl přesněji vymezen způsob, a to pozorováním a drobnými poznámkami. V této oblasti spatřuji ještě velké rezervy, učitel by měl vědět, zda a jak se jednotliví žáci zlepšují a jejich „dílčí úspěchy“ použít i v rámci hodnocení. Málokterý žák totiž dokáže zlepšit všechna stanovená kritéria najednou, většinou se zaměří jen na některá, v rámci nich pak dojde ke zlepšení. Pokud si této snahy a „malého vítězství“ učitel nevšimne a neocení je, žák může ztratit motivaci a chuť dál na sobě pracovat. A protože není možné zapamatovat si detailní výsledky jednotlivých žáků, považují za nezbytné, aby si učitel vedl i o této oblasti záznamy.

### 13. Jaká jsou podle vás kritéria?

Pouze 18% respondentů označilo stanovená kritéria za neměnná, zbylých 82% považuje některá za neměnná, jiná pak mění v závislosti na ročníku, tématu.

14. Oznámujte následující kritéria podle toho, jak moc důležité je jejich naplnění pro výslednou známku.

Na tuto otázku již odpovídali všichni respondenti, tj. 20 učitelů, nezávisle na tom, zda s kritérii pracují či nikoli.



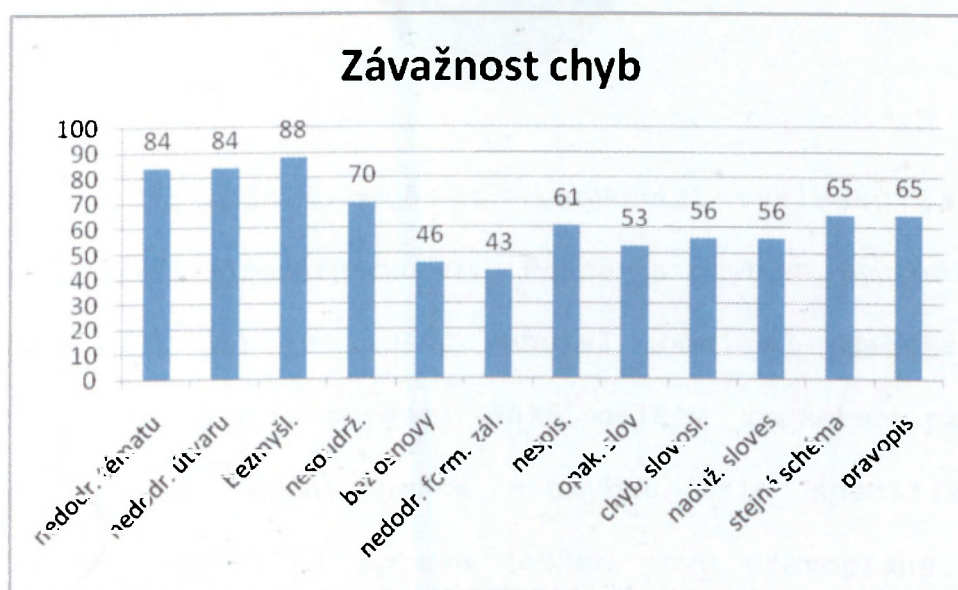
Pro lepší čitelnost grafu jsem při jeho hodnocení „obrátila známkování“, a tedy kritéria, která měla známku 1, mají v grafu nejvyšší sloupec, jejich naplnění je nejdůležitější pro celkové hodnocení slohové práce. Jak z grafu vyplývá, mezi nejdůležitější kritéria zařadili učitelé dodržení

zadaného útvaru, originální myšlenku a kohezi textu. Dodržení útvaru je logické vzhledem k tomu, že se jedná o kontrolní slohovou práci, která má zjistit, do jaké míry si žáci osvojili zásady a pravidla jednotlivých útvarů. Nároky jednotlivých učitelů na originální myšlenku mě zejména při rozboru opravovaných prací poněkud překvapily. Jsem toho názoru, že žáci základní školy se mají naučit psát souvislé texty na určité téma respektující zákonitosti jednotlivých útvarů, ale požadavek na originální nápad a zajímavý příběh bych přenechala až na střední školy či gymnázia. Zejména průměrní a slabší žáci se učí nápodobou, nároku na originalnost a pronikavost nápadu nemohou podle mě dostát.

*15. Označte následující chyby dle jejich závažnosti.*

Následující graf, ve kterém je možné pozorovat chyby dle jejich závažnosti tak, jak je v dotazníku označili respondenti, vychází ze stejných tezí (a je tedy zároveň jejich dokladem) jako výše uvedený graf k otázce č. 14. Na pomyslné nejvyšší příčky se vyšplhaly: bezmyšlenkovost textu, nedodržení útvaru a nedodržení tématu. Za zmínku stojí, že pravopis dosahuje větší závažnosti, než dílčí stylistické chyby. Je otázkou, zda by tomu tak mělo ve slohové práci být. Zda nemají k ověření pravopisu sloužit spíše pravopisná cvičení a diktáty a ve slohové práci by učitelé neměli akcentovat jiné roviny. Na druhou stranu je pravdou, že

slohová práce ověřuje, zda žák dokáže aplikovat naučená pravopisná pravidla ve vlastním autorském textu. Mezi jednotlivými slohovými chybami nejsou v závažnosti žádné větší rozdíly, nejvýše dosahuje nesoudržnost textu, chyba, která negativně ovlivní celý text. Dílčí chyby, které se vztahují jen k určité části věty či určitému slovu, dosahují zhruba stejné závažnosti. Jako nejméně závažné hodnotili učitelé nedodržení formálních náležitostí a absenci osnovy.



16. Nabízíte v rámci hodnocení cestu, jak postupovat lépe?

Celkem 17 respondentů (85%) odpovědělo na danou otázku kladně. Jejich hodnocení lze tedy považovat za formativní. Nejčastějším způsobem, který učitelé volili, byl individuální rozhovor, písemné poznámky, oprava práce, případně vyznačení chyb v textu, díky čemuž se jich žák může při příští práci

vyvarovat. U posledně jmenovaného způsobu se nabízí otázka, je-li pouhé vyznačení chyby pro žáka dostatečnou motivací.

17. Jsou žáci vedeni k práci s chybou?



V tomto předposledním bodě již nevychází výsledky tak, jak bychom si asi představovali. Práce s chybou by měla být samozřejmostí, jak je vidět, bohužel tomu tak zdaleka není. Pouze 65% učitelů s chybami žáků dalším způsobem pracuje. Některé způsoby možné práce s chybou dále specifikovali. Jednalo se zejména o: opravu (nejen jevů pravopisných, kdy učitelka vyžaduje odůvodnění, ale i nedostatků slohových, kdy žák hledá vhodnější vyjádření), další procvičování v následujících hodinách slohu, srovnávání prací ve skupině, práci s literárními texty, v jednom případě bylo uvedeno, že si žák zakládá práci do portfolia. O důležitosti a smysluplnosti práce s chybou žáka pojednáváme podrobněji v kapitole 4.2.4, kde zároveň nabízíme některé další možné způsoby a metody.

18. Jste spokojený / spokojená s tím, jak hodnotíte slohové práce?

Na poslední otázku odpovědělo 18 učitelů ano, 2 učitelé uvedli, že se svým způsobem hodnocení nejsou spokojeni. Důvodem jejich nespokojenosti byla v obou případech obava, že nejsou dostatečně objektivní. Jedna učitelka navíc uvedla, že některé práce se jí zkrátka líbí a jiné ne. Jednalo se o učitelku, která nemá pro hodnocení slohových prací přesně stanovená kritéria (viz otázka č. 7).

Tyto zjištěné výsledky jistě nelze vzhledem k malému počtu respondentů považovat za směrodatný výzkum. Nicméně nám mohou alespoň naznačit, jaká je v oblasti hodnocení slohových prací situace, čeho si učitelé všímají, co a jak hodnotí.



## 4.2 Chyba

Je zřejmé, že chceme-li naučit žáka slohu a přivést ho ke kultivovanému souvislému projevu - ať už ve formě psané či mluvené - je snad jedinou cestou ukázat mu chyby, kterých se dopouští, a nabídnout mu způsob, jak se jim příště vyhnout. To předpokládá dvě nezbytné etapy.

A) Žák má šanci psát texty (případně přednášet mluvní cvičení - já se však budu ve své práci záměrně orientovat pouze na texty psané), které budou následně učitelem opraveny, ohodnoceny - zčásti jistě může texty hodnotit i jiný žák, o takovéto situaci se zmíním později.

B) Žák pracuje s vlastní chybou. To znamená, že je učitelem veden k tomu, aby hodnocení vnímal jako „pomůcku na cestě ke zlepšení“. Není snad potřeba ani podotýkat, že hodnocení musí takovou cestu nabízet, tj. musí se jednat o hodnocení formativní. Pokud tomu tak není, ztrácí hodnocení jednu ze svých základních funkcí.

### 4.2.1 Druhy chyb ve slohové práci

Zaměřme se nejprve na to, jaké chyby budeme ve slohových pracích žáků sledovat a nacházet. Pokud postupujeme podle jasně stanovených kritérií, máme velmi zjednodušenou situaci v tom smyslu, že chybou je zkrátka nedodržení či nedostatečné naplnění některých z nich. I v situaci, kdy nemáme kritéria jasně stanovená a podrobně rozpracovaná,

můžeme ale objektivně a správně posoudit chybu. PhDr. Jiří Kostečka nabízí tři oblasti, tři „druhy chyb“.

První oblastí jsou chyby pravopisné, se kterými neustále bojují snad všichni učitelé. Zcela souhlasím s názorem PhDr. Kostečky, že ve slohových pracích je zapotřebí posuzovat pravopisné chyby odlišným způsobem, například na rozdíl od kontrolních diktátů, protože „žák se totiž musí soustředit na celý komplex problémů, bývá leckdy honěn časem a hodnocení a klasifikace slohové práce má vyjadřovat (ne-li přednostně) i jiné kvality.“ (J. Kostečka, 1993, 60) Do jaké míry jsou k pravopisným chybám tolerantní nebo za jak závažné je naopak považují ostatní učitelé, můžeme přesně vidět ve zpracovaném dotazníku. Já osobně bych jaksi „vyzvedla“ poznámku doktora Kostečky, ve slohových pracích bych přednostně hodnotila zejména komunikativnost a stylistickou vhodnost textu, k ověření znalosti českého pravopisu lze s úspěchem využít jiné formy (diktát, pravopisné cvičení). S tímto tvrzením zcela korespondují i výsledky šetření, viz výše. Připomeňme na tomto místě již zmiňovaný problém, o kterém se často diskutuje, tzv. 2 známky ze slohu. Jak vyplynulo z analýzy dotazníků, většina učitelů hodnotí slohovou práci jednou známkou a naplňují tak požadavek na komplexnost hodnocení.

Druhou oblastí chyb jsou chyby jazykové a stylistické,

mezi které autor citované publikace zařazuje i chyby morfologické, syntaktické či lexikální (př. byli by jsme, časté opakování slov, nevhodné zařazená slova atd.).

Třetí oblast se týká myšlenkové úrovně, původnosti, originality textu. Dle mého soudu je právě tato oblast nejproblematictější. A zároveň, dle odpovědí učitelů, zaujímá jedno z nejdůležitějších míst v pomyslném žebříčku celkového hodnocení. Jen těžko najdeme dva učitele českého jazyka, kteří by v tomto bodě hodnotili práci zcela shodně. Záleží bezesporu na jejich zkušenostech, citu a „osobním naladění“. To, co někdo bude vnímat jako originální zpracování tématu a velmi ho na dané práci osloví, může jiný klasifikovat jako přílišné nedodržení pravidel určitého slohového útvaru či postupu. I v tomto bodě nám pomohou pouze jasně stanovená pravidla. Předem srozumitelně vysvětlit žákům, co bude předmětem hodnocení. Je přeci rozdíl, zda mají demonstrovat úspěšné zvládnutí určitého slohového postupu, a potom tedy budeme ono „přílišné vybočení“ vnímat jako chybné, nebo zda je naším cílem, aby žáci „pouze“ tvořili a pracovali tak s jazykem tvůrčím způsobem. Oba postupy mají jistě ve školní praxi své místo a ani jeden z nich nelze v principu označit jako chybný.

Po nalezení chyby musí učitel srozumitelným způsobem chybu označit. Způsobů označení existuje mezi učiteli mnoho,

troufám si říci, že každý učitel používá svůj vlastní systém značení, který se do jisté míry odlišuje od ostatních. Možným způsobům označení chyby je věnována následující kapitola.

#### **4.2.2 Způsoby označování chyb**

Jak již bylo předesláno, tradičně se pro označování chyb volí určitý systém značek, korekturních znamének. Z podstaty věci vyplývá, že tento systém musí být jednoduchý, neměnný a žákovi srozumitelný. Přistupme nyní ke konkrétní analýze opravených slohových prací a v závislosti na ní ke stanovení možného způsobu označování chyb, k návrhu korekturních znamének.

Souhrnně lze konstatovat, že ve většině prací bylo vyznačeno jen velmi málo chyb. K většině bylo v závěru připojeno shrnující slovní hodnocení, v samotném textu bylo vpisků, značek a oprav jen málo. Domnívám se, že žák by nemusel vědět, proč je jeho práce hodnocena jako dostatečná, když v ní „nemá téměř žádné chyby“. Lze se však domnívat, že učitelé hodnotili práce více zevrubně, nevěnovali opravám tolik času a pozornosti, jako tomu je ve chvíli, kdy opravují práce svých žáků.

36% dotazovaných učitelů hodnotilo slohové práce dvěma známkami (za pravopis a sloh), jeden učitel použil v souvislosti s tím pro označení chyb dvou barev. V ostatních případech byly všechny práce opraveny jednobarevně, obvykle červenou, 3x se vyskytly práce opravené zeleně či černě. Není

však možné vyvodit, zda se jedná o úmyslné eliminování „učitelské červené“. Korekturní značky užitá při opravách nebyly pochopitelně zcela jednotné, nicméně je možné tvrdit, že pro určitou chybu se využívá ustálené označení.

Chyby pravopisné byly vždy vodorovně podtrženy, jednoduchou či dvojitou čarou. Stejně tak byly označeny i chyby jazykové (nespisovná koncovka atd.). Negativně lze interpretovat fakt, že v mnoha případech byly tyto chyby zároveň opraveny učitelem buď přímo v textu, nebo na okraji práce, přičemž opravy přímo do textu převažovaly. Vzhledem k tomu, že se jednalo o práce žáků 9. ročníku, kteří by již měli být schopni opravit všechny pravopisné a gramatické chyby, shledávám tuto praxi nevhodnou. S ohledem na poznávací a formativní funkci hodnocení považuji za vhodnější chyby pouze vyznačit a jejich opravu ponechat na žákovi. Vodorovně byla podtržena i chybějící čárka v interpunkci, čárka byla učitelem dopsána vždy. Některé chyby, které lze považovat za drobné a kterých se žák dopustil nejspíš nepozorností (chybějící označení délky samohlásky, malé písmeno na začátku věty), byly učiteli opraveny v textu a nebyly jako chyby označeny, tj. chybělo podtržení. Lze předpokládat, že s nimi učitelé nepočítali v komplexním závěrečném hodnocení.

Slohových chyb bylo označeno mnohem méně, v souladu se závěry M. Čechové (1985), a jejich označení u jednotlivých učitelů bylo méně jednotné. U několika učitelů byly všechny

stylistické nedostatky podtrženy vlnovkou, aniž by byla blíže specifikována chyba. To považuji za nedostatečné, žák musí vidět konkrétní chybu, aby věděl, co přesně má opravit, a příště se stejné chyby pokud možno nedopustil. Je samozřejmě možné, že učitel analyzuje práci s každým žákem individuálně, nicméně vzhledem k časové náročnosti to asi nemůžeme předpokládat. A i v případě individuálního rozhovoru bych upřednostňovala vizuální, konkrétní označení chyby. Ostatní učitelé označovali slohové chyby diferencovaněji.

Vlnovkou byly velmi často označeny stylisticky neobratné formulace, případně nespisovné výrazy. Ty byly mnohdy dány do uvozovek, viz dále. I v tomto případě byly mnohdy nevhodné formulace přímo nahrazeny formulací vhodnější (přímo v textu nebo na okraji). Ve srovnání s opravením pravopisné chyby to považuji za ještě závažnější nedostatek, učitel nemůže „psát práci za žáka“. A navíc v tomto případě obvykle bývá několik správných řešení a žák má právo zvolit si pro sebe to nejlepší. Vzhledem k mnoha faktorům je slovní zásoba i vidění světa žáků odlišné od učitelova a učitel by jim neměl svůj názor „vnucovat“. Kromě těchto „morálních a výchovných důvodů“ existují další, které hovoří proti konkrétní opravě chyby. Cílem slohové a komunikační výchovy je naučit žáka určitému stylu, tj. výběru z určité množiny možností. Učitel by měl pouze označit místo, kde žák „nevybral správně“ a nechat ho hledat vhodnější řešení. Ne mu je předkládat.

Chvilé, kdy žák přemýšlí a hledá vhodnější vyjádření, jsou velmi cenné pro žákovo učení, jsou cestou (ne-li jedinou), která vede k úspěchu, ke zlepšení.

Chybný slovosled byl označen dvojím způsobem, jednotně ve všech pozorovaných pracích. Buď bylo slovo pomocí šipky „přesunuto“ na správné místo ve větě, nebo - zejména byl-li chybný slovosled celé věty - bylo správné pořadí slov označeno pomocí číslic.

Poslední stylistickou chybou, kterou opravovali všichni učitelé, bylo zbytečné opakování stejných slov. Pokud byla tato chyba vyznačena v textu, byla slova dána do kroužku nebo spojena čarou (která tak mnohde „proškrtla“ část textu). Zakroužkování slov považují za vhodnější, zejména s ohledem na formální úpravu žákovy práce.

Ještě k problematice nespisovných výrazů. Ty byly učiteli vnímány značně nejednotně. Nespisovné koncovky (př. *klukama*) byly opraveny jako chyby mluvnické, některé další výrazy byly dány do uvozovek, jiné (př. *nepudeš*) byly opět nahrazeny výrazem plně spisovným. Většinou se téma nespisovných slov objevilo i v závěrečném shrnujícím slovním hodnocení, kde na ně učitelé upozorňovali jako na častou chybu, připomínali užívání nespisovných slov v přímé řeči či nutnost vkládat je do uvozovek. V jednom případě však učitel hodnotil jejich užívání kladně s tím, že „odpovídají charakteru vypravěče“.

Další značky a vpisky v jednotlivých pracích byly značně nejednotné a v naprosté většině slovní. V jedné práci byly označeny redundantní výrazy, mezi další komentáře patřilo: nový odstavec (žáci v této oblasti téměř nechybovali), užití jednočlenných vět pro zvýšení napětí, poznámka „opravdu?“ u příliš nadsazeného vyjádření („plameny žahaly do obličeje“).

K většině prací byl připojen slovní komentář shrnující celkovou úroveň práce a vysvětlující konečné hodnocení. Považuji za velmi pozitivní, že učitelé využívají možnosti slovního hodnocení, o jehož výhodách jsme pojednávali výše. Bohužel poměr pozitivních a negativních hodnotících výroků byl značně nevyrovnaný, a to ve prospěch výroků negativních. Výsledné hodnocení se nikde nelišilo více než o jeden stupeň, v několika málo případech bylo užito mezní známky (2/3).

#### Slohová práce č. 1 Velkolepá show

V naprosté většině hodnocena známkou dobře. V závěrečném slovním komentáři byla vyzdvížena následující pozitiva: text je souvislý, po slohové stránce velmi přesvědčivý, nespisovné výrazy odpovídají charakteru vypravěče, práce působí na první pohled upraveným dojmem (při bližším zkoumání je však místy nečitelná). Negativní komentáře, jak již bylo řečeno, výrazně převažovaly. Opakovaně byly vytýkány pravopisné chyby (zejména psaní předpon s- a z-) a chyby v interpunkci, žák



oddělování hranic slov v písmu. Ze stylistického hlediska postrádali učitelé originalitu příběhu, napětí a výraznější pointu, upozorňovali na chybný slovosled a opakování výrazů (*být, domů, taxikář, teď...*), v jednom případě byla práce označena jako líčení zážitku a nikoli vyprávění.

#### Slohová práce č. 2 Jak jsem porušil zákaz

Tato práce byla všemi učiteli shodně označena jako nejlepší, v hodnocení převažovala známka chvalitebně. Ve slovním hodnocení byl počet pozitivních a negativních výroků téměř vyrovnán. Kladně učitelé hodnotili na prvním místě pravopisnou správnost (což nepřímo poukazuje na důležitost, která je pravopisnému hledisku přikládána), pěknou úpravu, svižný text, užívání dějových sloves a práci s napětím (citoslovce „prásk“). Jako nedostatky byly označeny: chybějící osnova, časté nespisovné výrazy, drobné stylistické neobratnosti, absence originálního nápadu. V jednom případě bylo žákovi doporučeno volit za základní čas vyprávění čas minulý, přítomný čas využívat pouze pro zvýšení napětí.

#### Slohová práce č. 3 Tátův zákaz

Poslední slohová práce byla učiteli hodnocena nejhůře, převažovala známka dostatečně. Nikdo však neoznačil práci za nedostatečnou (vyjma dílčího hodnocení za pravopis). V několika málo případech byla práce hodnocena jako dobrá. Ve všech slovních komentářích poukazovali učitelé na zásadní

nedostatky v pravopisu, zejména v užívání interpunkční čárky. Z hlediska slohového vytýkali opakování stejných slov, zbytečně dlouhá souvětí a absenci napětí, stále stejné schéma vět („jak,...tak...“), nesourodý text bez pointy, nefunkční střídání minulého a přítomného času. Ve slovním hodnocení se téměř neobjevilo pozitivní hodnocení, vyjma dobré úpravy.

#### **4.2.3 Návrh korekturních značek**

Na tomto místě se pokusím o sestavení vlastního systému korekturních znamének, který bude reflektovat korekturní znaménka užívaná učiteli při opravování výše analyzovaných prací. Domnívám se totiž, že zcela nový systém by nemohl překonat již zažitý stereotypy a vnesl by do určitého zažitého systému pouze chaos a neporozumění.

Vzhledem k jednoduchosti a praktičnosti doporučuji všechny chyby vyznačovat jednou barvou, střídání barevných tužek pro označení chyb mluvnických a slohových, jak tomu bylo v jedné analyzované práci, přináší dle mého názoru více nevýhod než výhod. Vzájemného odlišení chyb je možné dosáhnout snazším způsobem. Celkový počet značek by dle mého názoru neměl být příliš obsáhlý, aby se v něm žáci snadno orientovali. Příliš mnoho značek může být matoucí, v konkrétní práci je vždy možné a vhodné doplnit stálý systém znamének stručnými hesly, poznamenanými na kraj řádku (kdo?, čas...). Pro tato hesla doporučuji důsledně využívat širšího okraje, učitelské poznámky tak neruší plynulý běh žákova

okraje, učitelovy poznámky tak neruší plynulý běh žákova textu, nenarušují formální úpravu práce, na níž si žák mnohdy velmi zakládá.

Nejprve k označení chyb mluvnických. Pro označení pravopisné chyby doporučuji známé vodorovné podtržení, na které jsou téměř všichni žáci zvyklí z diktátů a pravopisných cvičení. Je zapotřebí důsledně dbát na to, aby učitel chybu pouze vyznačil, ale její opravení ponechal žákovi. (Jedná-li se o chybu, kterou žák ještě neumí opravit, opraví ji samozřejmě učitel, stejně tak v případě, že se jedná o chybu banální, vzniklou z nepozornosti, např. označení délky samohlásky. Ve druhém případě je možné chybu opravit bez grafického označení, pokud ji učitel nebude jako chybu počítat.) Stejným způsobem vyznačíme i chybné gramatické tvary, nespisovné koncovky (*bysme, sme, klukama, čtyřma...*), není-li jejich užití žádoucí vzhledem k funkci projevu. I v tomto případě chybu pouze vyznačíme. Chybu v interpunkci doporučuji označit dvěma svislými čarami v místě, kde chybí nebo přebývá interpunkční čárka. V případě chybné interpunkce bude učitel chybu častěji i opravovat, neboť s učivem týkajícím se psaní interpunkce se žáci seznamují až ve vyšších ročnících.

Chyby slohové musí být v textu také označeny. Nestačí jen shrnout nedostatky na závěr práce ve slovním komentáři. Měla by jim být zaručena minimálně stejná váha a důležitost

jako chybám mluvnickým. Praxe bohužel ukazuje, že tomu tak stále ještě není. Stylisticky nevhodný, nepřesný výraz podtrhneme v textu vlnovkou. Stejným způsobem označíme i nevhodně formulovanou větu či rozsáhlejší část textu, ve druhém případě vedeme vlnovku svisle podél chybného místa na okraji textu. V podstatě tak vyřešíme problém barevného odlišení chyb mluvnických a slohových, pro chyby mluvnické užíváme rovné podtržení, pro chyby slohové převážně vlnovku, shodně se systémem navrhovaným J. Hubáčkem (1990, 124). Slova, která se v textu stále opakují, navrhuji zakroužkovat. Zásadně je ale navzájem nespojujeme, jako tomu bylo v jedné práci, takové „škrty“ výrazně snižují úpravu práce. Redundantní výrazy, které by bylo lépe vypustit, označíme přímo v textu závorkou. Chybný slovosled označíme dvěma možnými způsoby, tak jak jej označovali všichni učitelé v analyzovaných pracích. Je-li chybný slovosled celé věty, naznačíme správný pořádek slov pomocí číslic nadepsaných nad slovy. Umístil-li žák chybně pouze jedno slovo, „přesuneme“ ho na správné místo ve větě pomocí šipky. V některých případech potřebuje učitel označit i klišé či fráze, které žák záměrně převzal z knih a které v jeho textu působí značně neuměle. Tato místa vyznačíme přerušovanou vlnovkou (abychom zachovali pravidlo: slohová chyba = vlnovka).

Větší počet korekturních znamének považují za kontraproduktivní. Kromě nich doporučuji využívat

čas (jako upozornění na chybné užití slovesného času). Tato hesla upozorňují žáka na nedostatečnou logickou uspořádanost myšlenek či na obsahovou neúplnost jeho textu. J. Hubáček (1990, 125) uvádí ještě jednu „značku“, a to písmeno „D“, které označuje místo, na které se má žák učitele zeptat při opravě práce. To považuji za velmi praktické, protože existuje mnoho situací, které si žádají obšírnější vysvětlení.

#### **4.2.4 Práce s chybou**

motto: „Chybami se člověk učí“

*„Chyba je v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“). Z praktického „užitého“ hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci - ke korekci, nápravě.“ (J. Slavík, 1999, 71) † Z této definice vyplývá jedna velmi podstatná věc. Přestože se celá řada žáků až úzkostně snaží neudělat chybu, je chyba jednou - ne-li jedinou - z cest ke zlepšení, k dosažení požadovaného výsledku. Proto je nezbytné alespoň se pokusit změnit „tradiční pohled“ na chybu jako na něco špatného a nahradit jej konstruktivním vnímáním chyby jako cesty k cíli. K tomu je zapotřebí věnovat práci s chybou dostatek času. Žáci se potřebují naučit, jak s chybou pracovat. Korekturní cvičení, jež jsou obsažena v učebnicích,*

vedou žáky k uvědomění si chyby a mohou sloužit jako dobrá příprava ke kontrolní slohové práci. Dalším krokem, který musí nutně následovat, aby bylo možné dosáhnout úspěchu, je žákova práce s jeho vlastní chybou. Učitelé to obvykle velmi dobře vědí, druhá věc však je, zda s danou situací dostatečným způsobem pracují. Že tomu tak není, ukázaly i výsledky dotazníkového šetření. Je totiž mnohem snazší a rychlejší žákovi pouze zapsat získané hodnocení než věnovat čas důslednému rozboru chyb. Rozbor oprav považuje Dr. Přemysl Hauser za tak podstatný, že mu ve své Metodice vyučování českému jazyku (1967) doporučuje věnovat zvláštní hodinu. „Učitel nejprve celkově zhodnotí, jak žáci zvládli téma. Potom provede rozbor chyb jak mluvnických a pravopisných, tak věcných a stylistických. Jde tu o to vybrat typické chyby a za součinnosti všech žáků je opravovat, hledat správný výraz, přestylizovat stavbu vět, najít správné členění textu na odstavce apod.“ (P. Hauser, 1967,167) Úskalím takového společného rozboru může být fakt, že žáci neudrží pozornost, pokud si nemohou konstatování učitele spojit s konkrétním příkladem. Oprava chyb je velmi náročná, pokud se má opírat pouze o auditivní vnímání. Proto se jeví jako velmi vhodné mít pro takovéto rozborů připravené a pro žáky nakopírované poznámky, vypsané věty, které obsahují chybu. Pro žáky je lákavým cvičením, mohou-li chybu nejprve sami objevit a až poté ji odstranit. Kromě tohoto

společného rozboru chyb by měl však každý žák opravit své vlastní chyby. Dle odborné literatury by měli žáci opravit chyby „bud' na okraj práce nebo za úlohu, závažnější chyby nebo hromadné opravy si zapisují do sešitu" (tamtéž, 167) Tento krok je často opomíjen, či spíše záměrně vynecháván, jelikož stojí spoustu času a učitelovy energie. Že je frontální rozbor chyb třídy pro učitele mnohem snazší než individuální práce s každým žákem není snad třeba zdůrazňovat. Přesto si myslím, že důsledná oprava je jedinou možnou cestou.

Pokud už přistoupíme k opravě chyb, většina učitelů trvá na tom, aby žáci opravili chyby pravopisné. S tím obvykle nejsou spojeny žádné větší problémy, žáci jsou zvyklí provádět tyto opravy v jazykových hodinách a alespoň většinu svých chyb dokážou opravit samostatně, případně s pomocí spolužáka. Tento moment bych ráda akcentovala, jelikož zastávám názor, že skupinová práce - a třeba i v malých skupinách či dvojicích - je velmi vhodnou formou práce právě pro úkoly podobného typu, a to z několika důvodů. Skupinová práce je pro žáky obecně atraktivní, a proto učiní zábavnějšími i jinak neoblíbené opravy. To je důvod, který může přitáhnout žáky k práci, ale nám půjde především o fakt, že žáci si navzájem mohou pomoci, navrhnou jiná řešení, společně řeší problém, čímž velmi výrazně rozvíjejí své komunikativní kompetence, učí se vzájemnému respektu, umění

nabídnout i přijmout pomoc druhých. V neposlední řadě si na spoustu otázek odpoví ve skupině a nám tak ušetří práci a čas, který můžeme věnovat průběžnému pozorování práce v jednotlivých skupinách.

Vraťme se ale k opravě jednotlivých chyb. Mnozí učitelé se spokojí s opravením chyb pravopisných. České přísloví sice praví, že lepší vrabec v hrsti než holub na střeše, ale pro úspěšnou slohovou výuku a výchovu nám to stačit nemůže. Vždyť našim primárním cílem není naučit psát žáky pravopisně správně. Mnohdy se zde dostávají do sporu naše hlavní cíle a to, co děláme pro jejich naplnění. Pokud zúžíme opravu chyb pouze na chyby jazykové, zejména pravopisné, zcela tím přijdeme o možnost přivést žáka k hledání vhodnější formulace, výstižnějšího pojmenování nebo správného slovosledu. Jedním z nejdůležitějších kritérií je koheze textu. Přinutíme ale žáky k tomu, aby v opravě přestylovali či doplnili prostředky textové návaznosti? Dokážeme využít dostatečně účinné motivace - to je myslím mnohem smysluplnější než výše užitá sloveso „přinutit“ - aby žák sám vnímal a považoval za důležité opravit větu s chybným slovosledem, nahradil v souvětí opakující se slova? Obávám se, že většina z nás je takto důsledná málokdy. A důvodů je mnoho. Čas, kterého se v hodinách češtiny stále nedostává, náročnost organizace této práce, následná opětovná časově náročná kontrola.



Navrhnou nyní několik možností, jak s chybou pracovat.

Jednou z nich jsou korekturní cvičení zařazovaná v učebnicích. Ať už v nich mají žáci odstraňovat nefunkční opakování slov, doplňovat prostředky návaznosti textu, lépe rozčlenit text - přesunout věty či pozměnit hranice odstavců, vždy se jedná o cvičení, která účinným způsobem rozvíjí stylizační dovednosti žáků. Podobná cvičení mohou - ve zkrácené verzi - vhodně posloužit jako „stylizační rozcvička“ na začátku vyučovací hodiny. Pro žáky jsou ještě poutavější, pokud se jedná o jejich vlastní chyby, případně chyby jejich spolužáků (autory „chyb“ samozřejmě neuvádíme). Tato cvičení lze vhodně využít i pro skupinovou práci žáků, použít je jako didaktickou hru či jako soutěž týmů.

Dalším velmi významným typem cvičení uvedeným v publikaci M. Čechové a V. Styblíka *Čeština a její vyučování* (1998) je autokorektura, kdy žák čte a opravuje vlastní text. Tento typ cvičení, přestože je zcela zásadní pro individuální vyjadřovací schopnost žáka, je ve školách podle autorů nedoceněný, jelikož vyžaduje několikeré čtení textu a je tudíž časově velmi náročný. Již zmiňované čtení by mělo mít podle autorů publikace následující zaměření:

- a) obsahová stránka projevu, zda je opravdu vyjádřen záměr autora
- b) logická soudržnost textu, návaznost jednotlivých vět, přehlednost textu

- b) logická soudržnost textu, návaznost jednotlivých vět, přehlednost textu
- c) úprava a stylizace
- d) norma spisovného jazyka

Při každém čtení by se měl žák zaměřit vždy na jednu oblast. Autokorektura je náročnější než korektura cizího textu vzhledem k tomu, že „autor někdy čte vlastně to, co mělo být napsáno, a ne to, co napsáno je (autor ledacos nevyjádřil, ale skutečnost zná, nebo se nevyjádřil dostatečně explicitně, ale neuvědomuje si to).“ (M. Čechová, V. Styblík, 1998, 236)

K práci s chybou vede i práce s konceptem. Žák napíše práci nejprve „nanečisto“, učitel nebo spolužák ji přečtou, připojí svůj komentář, který žák může, ale také nemusí zohlednit, a až poté je práce psána „naostro“. Žáky je ale nutno systematicky učit s konceptem pracovat, škrtat v něm a vylepšovat formulace, nesmí fungovat pouze jako „práce navíc“.

Ve školním prostředí, kde žáci vnímají hodnocení učitele jako silnou motivaci, je možné čas od času psát slohovou práci tzv. „nadvakrát“. Učitel ji opraví, ale prozatím se vyhne hodnocení. Žák má možnost práci přepracovat podle učitelových připomínek a až poté je práce znovu opravena a hodnocena. Toto cvičení má smysl zejména u těch žáků, kteří jsou velmi motivováni získáním dobrého hodnocení a jsou ochotni na sobě „pracovat“. Naopak ve třídách, kde se nedá

Velmi zajímavý a pro žáky lákavý způsob práce s chybou nabízí i Markéta Dočekalová ve své publikaci Tvůrčí psaní pro každého (2006). Po teoretickém úvodu do každého žánru nabízí část nazvanou „najděte chyby“. Zde předkládá studentům několik ukázek daného útvaru a na konci každé ukázky testové otázky, které mají prověřit, do jaké míry studenti zvládli a pochopili podstatu daného útvaru. Pro bližší ilustraci uvedu příklad. Po teoretickém pojednání o fejetonu následuje ukázka a testová otázka: *„Úvod fejetonu je: a) svižný a svou délkou zcela odpovídá žánru, b) moc krátký a příliš vulgární, c) příliš rozvláčný a nevzbuzuje ve čtenáři dostatečnou touhu číst dál.“* (M. Dočekalová, 2006, 68) Publikace Markéty Dočekalové není svou podstatou určena žákům základních škol, nicméně její cvičení jsou velmi inspirativní a po nezbytném „přizpůsobení“ dané věkové kategorii mohou být i na základní škole velmi užitečná.

### 4.3 Kritéria hodnocení

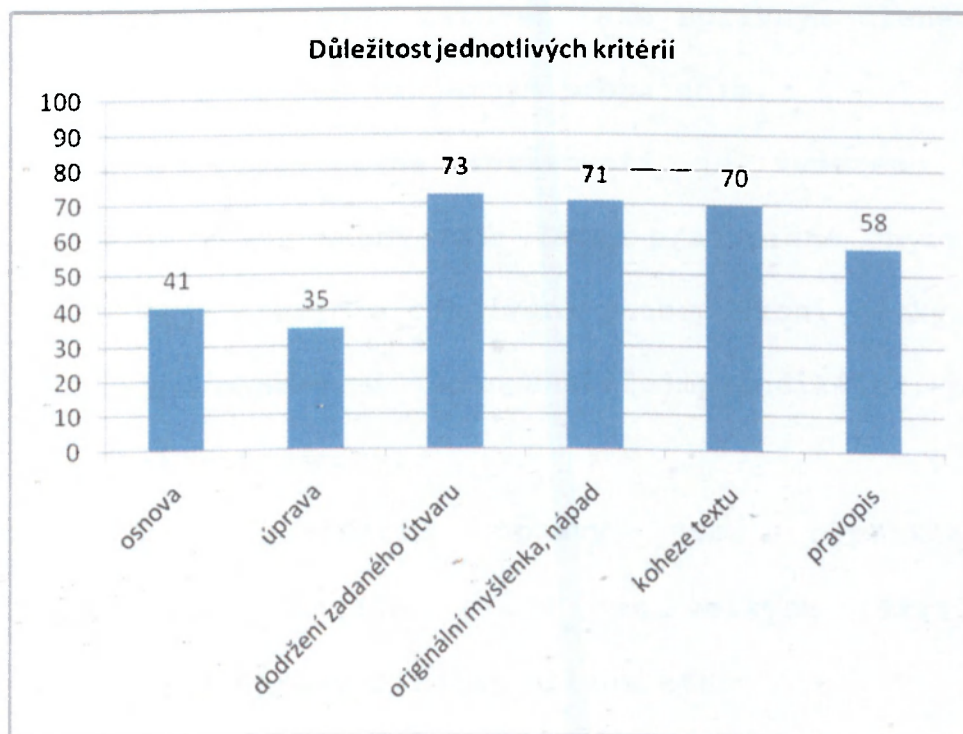
Již výše jsme zmiňovali jako jeden typ hodnocení hodnocení kritériální. V průběhu analýzy opravených slohových prací jasně vyplynulo, že žákova práce se hodnotí mnohem snáze, máme-li přesně stanoveny, co chceme hodnotit. Kromě toho, že jasně stanovená kritéria pomáhají učitelům, pomáhají také žákům, kteří se tak mohou snáze učit, přesně vědí, co po nich budou učitelé vyžadovat, jak si představují splnění daného úkolu. *„Kritéria a jejich indikátory totiž ujasňují a pojmenují, které činnosti musíme pro zvládnutí práce dělat – tedy ujasňují nám cíle výuky.“* (O. Hausenblas, 2008, 11)

Pokud chceme s kritérii pracovat, musíme si nejprve ujasnit, co přesně pojmem rozumíme. *„Kritériem rozumíme v oblasti hodnocení žakovské práce nebo v hodnocení práce učitele nebo výkonu školy určitou vybranou složku pozorované a hodnocené věci, na které nám záleží. Vybíráme složku, bez níž by sledovaná věc nebyla úplná. Sledovaná složka čili kritérium je tedy naším hlediskem, skrze něž pozorujeme a zkoumáme hodnocenou věc.“* (tamtéž, 11)

Kromě kritérií potřebuje však pro daný systém hodnocení ještě indikátory, jimiž rozumíme jakési „signály“ o naplnění či nenaplnění určitého kritéria. Pro slohové práce to může znamenat například toto. Jedním z kritérií pro vyprávění je práce s napětím. Jednotlivými indikátory naplnění tohoto kritéria pak jsou: funkční užití

přítomného času (prezens historický), správné užití dějových sloves, užití přímé řeči, jednotlivé zvolací a jednočlenné věty, užívání citoslovcí. Nenajdeme-li v práci ani jeden z výše jmenovaných indikátorů, kritérium nebylo naplněno a práce by měla být hodnocena jako nevyhovující. (V praxi vždy sledujeme více kritérií, proto i práce, která by neobsahovala žádný z indikátorů dějového napětí, může být přijata jako vyhovující, pokud bude splňovat některá další kritéria.)

Důležitost jednotlivých kritérií jsme již analyzovali v dotazníkovém šetření. Připomeňme si výsledky přehledným grafem.



Pro jednotlivá kritéria však musíme ještě stanovit indikátory, které budou ukazovat, zda či do jaké míry došlo k naplnění kritéria.

Pracovat budeme s vyprávěním.

Kritérium **dodržení zadaného útvaru** může obsahovat následující indikátory. Žák vypráví příběh, událost, jeho text je dějový. Žák dokáže základní vyprávěcí postup obohatit o popisné pasáže.

Kritérium **originální myšlenky** určují tyto indikátory. Žákova práce je původní, žák přistupuje k tématu tvořivým způsobem.

Kritérium **koheze textu** může být vyjádřeno vhodným užíváním souvětí s větami v příčinném vztahu, vhodným vyjádřením časové posloupnosti, bohatým a diferencovaným užíváním spojovacích výrazů. Zároveň také správným členěním textu do odstavců a jejich vzájemným propojením.

Kritérium **pravopisné správnosti** je vymezeno tím, že se v žakově textu neobjevují žádné pravopisné chyby, žák ovládá a aplikuje pravidla o užívání interpunkční čárky.

Kritérium **osnovy** má jeden samozřejmý indikátor, přítomnost či nepřítomnost osnovy.

Indikátory kritéria **úpravy** jsou například dodržení požadovaného okraje, práce bez velkých „škrtů“, dodržení požadované úpravy titulní strany atd.

Je zřejmé, že kritérií je více a stejně tak jejich indikátorů. V souladu s tím uváděli učitelé často ve svých

odpovědích, že ne všichni žáci naplňují všechna kritéria, tj. že v jejich práci najdeme všechny stanovené indikátory, a také, že některá kritéria mění dle zadávaného slohového útvaru či v závislosti na ročníku.

Není snad potřeba zdůrazňovat, že žáky musíme seznámit nejen s kritérii, ale i s indikátory jejich naplnění. Ty jsou pro ně totiž konkrétní radou, jak by jejich text měl vypadat (př. ve vyprávění užíj prezens historický).

#### **4.3.1 Jak naučit žáky práci s kritérii**

Naučit žáky pracovat s kritérii je důležitým úkolem učitelů, nejen v hodinách českého jazyka. Pokud žáci ovládají tuto dovednost, mají možnost objektivně hodnotit různé situace a věci ve svém životě (tj. nejen školní úkoly a texty, dovednost objektivního pohledu na věc pomocí sady kritérií je zcela praktická, využitelná v životě všech žáků). Kromě toho umožňují kritéria ještě jednu velmi zásadní věc, a to hodnotit sám sebe, své úkoly a výsledky své práce. Tato situace je bez jasně stanovených kritérií velmi obtížná, málokdo dokáže být spravedlivý sám k sobě, někteří se podceňují, jiní jsou naopak vůči své osobě naprosto nekritičtí. Kritéria a práce s nimi jsou tudíž cestou, jak naučit žáky správnému sebehodnocení.

Nejedná se ovšem o úkol, který by bylo možné zvládnout podle jasně stanoveného metodického postupu během jedné vyučovací hodiny. Žáci potřebují daný způsob práce neustále

zkoušet, nejlépe napříč jednotlivými předměty (aby pochopili všestrannou užitečnost takového pohledu na svět okolo). Způsobů jak je naučit s kritérii pracovat je také mnoho a domnívám se, že žádný z nich nelze označit za nejlepší. Jednotliví učitelé mají různé zkušenosti. Většina z nich se však shoduje na jedné věci. Pokud to je jen trochu možné, zapojují do tvorby kritérií i žáky. Velmi dobře lze pro daný úkol využít například brainstorming. Učitel vystupuje v té chvíli „pouze“ jako moderátor a usměrňovač. V další fázi pomůže žákům, aby jasně definovali, která kritéria musí splňovat práce výborná, která průměrná atd. Je dobré mít seznam stanovených kritérií na očích. Zejména ta kritéria, která jsou dlouhodobá a platí pro všechny úkoly. Následně žáci pracují na zadaném úkolu a snaží se splnit všechna určená kritéria co možná nejlépe. Pokud se podíleli na jejich stanovování, mají mnohdy větší chuť do práce, považují ji mnohem více „za svou“. Během práce se i několikrát pomyslně zastaví a zamyslí se, zda opravdu postupují požadovaným způsobem. Podle typu úkolu můžeme tohoto „zastavení“ využít ke spolupráci mezi žáky. Ti si mohou své práce přečíst a „poradit“ spolužákovi, která kritéria se mu daří naplnit a která zatím přehlíží. Fakt, že se žáci drží jasně stanoveného a společně schváleného seznamu, jim umožňuje mít konstruktivní připomínky k práci svého spolužáka, autorovi



pak pomáhají kritéria přijmout kritiku, která musí být v dané chvíli věcná, neosobní.

Nicméně jak již bylo řečeno, není možné očekávat, že žáci budou schopni konstruktivního hodnocení pomocí kritérií hned napoprvé. Je zapotřebí se k nim stále vracet a povzbuzovat žáky, aby se snažili jít čím dál víc k podstatě věci, všímali si jednotlivých detailů, cvičili se v přesném vyjadřování, v konkrétní a věcné argumentaci.

## 5 Závěr

Cílem diplomové práce bylo nastínit situaci v oblasti hodnocení kontrolních slohových prací a nabídnout některé možnosti, jak lépe využít potenciál, který správně vedené hodnocení přináší. Vedla mě k tomu i myšlenka, že hodnocení je jednou z nejnáročnějších činností, které učitel provádí, a zejména hodnocení slohových prací je mezi češtináři poměrně „neoblíbené“.

První část práce jsem věnovala nezbytnému teoretickému pojednání o hodnocení, jeho typech a funkcích.

V praktické části analýza dotazníku i rozbor slohových prací ukázaly, jak učitelé k hodnocení přistupují. Vyvozené závěry je možné dle mého názoru vnímat poměrně pozitivně. Učitelé byli ve svém hodnocení téměř jednotní, svůj způsob hodnocení měli promyšlený, nehodnotili pouze intuitivně a povrchně. Výsledky zpracovávající hodnoty jednotlivých kritérií ukazují na stále velmi podstatnou složku pravopisnou, kterou učitelé v celkovém hodnocení akcentují. V celé diplomové práci se opakovaně dostávám ke kriteriálnímu hodnocení, které považuji za velmi vhodné a účinné, nejen ve slohové výuce. Důležitost jednotlivých kritérií pak vyplynula z analýzy dotazníku. V posledních kapitolách své práce (4.3 a 4.3.1.) jsem vysvětlila, co je podstatou kriteriálního

hodnocení, jaké jsou jeho přínosy pro žáky i pro učitele. Zároveň jsem pojednala o způsobu, kterým lze kritériální hodnocení zavést do výuky a naučit s ním pracovat sebe i žáky. Doufám proto, že učitele, kteří systém kritérií pro své hodnocení prozatím nevyužívají, povede přečtení mé práce alespoň k zamyšlení a reflexi nad tímto způsobem hodnocení a někteří z nich jej (snad s úspěchem) vyzkouší v praxi.

Důležitou součástí diplomové práce tvoří kapitoly prakticky zaměřené, pojednávající o možnostech práce s chybou vnímanou jako prostředek na cestě ke zlepšení. Tento „bod programu“ je i dle výsledků prováděného šetření poměrně často zanedbáván a nedoceňován. Mnoho učitelů od něj odrazuje nedostatečná hodinová dotace vyhrazená hodinám češtiny či přílišná náročnost, zejména po stránce organizační. Věřím, že uvedené argumenty hovořící pro nutnost práce s chybou a nabídnuté způsoby jak chybu pozitivně využít v hodinách povedou stále větší množství učitelů ke změně postoje.

## 6 Bibliografická část

### 6.1 Použitá literatura

BERAN, V.; BLAŽKOVÁ, B.; BROŽ, Z. aj. *Učím s radostí : zkušenosti - lekce - projekty*. Praha: o.s. Kritické myšlení a Step by Step ČR, 2003. ISBN 80-86106-09-8

ČECHOVÁ, M. *Vyučování slohu*. Praha: SPN, 1985. ISBN 14-560-85

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3

ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování. 2. aktual. vyd.* Praha:SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6

DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1602-X

FRANTLOVÁ, B.B. *I slohu se dá naučit*. Olomouc: Olomouc, 1997. ISBN 80-7182-031-8

HAUSENBLAS, O. Co jsou to kritéria a indikátory hodnocení. *Kritické listy*, 2007, roč. 9, č. 29, s. 11. ISSN 1214-5823

HAUSER, P.; HUBÁČEK, J.; SPAL, J. aj. *Metodika vyučování českému jazyku a slohu v 6. - 9. ročníku základní devítileté školy*. 2. aktual. vyd. Praha: SPN, 1963.

HUBÁČEK, J. *Vyučování slohu na vyšším stupni základní školy*. Praha: SPN, 1973.

HUBÁČEK, J. *Didaktika slohu*. Praha: SPN, 1990.

- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.  
ISBN 80-7178-253-X
- KOSTEČKA, J. *Do světa češtiny jinak : (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H&H, 1993.  
ISBN 80-85787-24-5
- KOŽMÍN, Z. *Tvořivý sloh : malé traktáty a malé scénáře*.  
Praha: VICTORIA PUBLISHING, a.s., 1995. ISBN 80-7187-037-4
- KRAJČOVÁ, E.; VOLFOVÁ, M. Kultivace kompetencí a skupinové vyučování. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 1, s. 21.  
ISSN 1211-6858
- KRATOCHVÍLOVÁ, S. Hodnocení při hodinách českého jazyka. *Moderní vyučování*, 2006, roč. 11, č. 8, s. 24-26. ISSN 1211-6858
- KVÍTKOVÁ, N. Časopis jako úkol. *Český jazyk a literatura*, 2006-2007, roč. 57, č. 2, s. 82-84. ISSN 0009-07086
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- STRAKOVÁ, J. O hodnocení práce žáků z pohledu waldorfské pedagogiky. *Moderní pedagogika*, 2006, roč. 11, č. 4, s. 29.  
ISSN 1211-6858
- SULA, P. *Škola slohu z praxe na školách národních*. Praha: Československá grafická unie, 1933.
- TRÁVNÍČEK, F. *O vyučování slohu*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1943.

## 6.2 Slohové práce žáků

Show

# Velkolepá Show

Dnes dne 21.11 přijela superhvězda 50 cent a jeho banda do Prahy. Velkolepá Show se měla konat v T-Mobile Aréně a já jsem na ní sto procentně musel být. Na takovou událost bych dal za lístky cokoli co znám a co... Byl to však menší problém.

„Nikam nepudeš“ odpověděla na mou otázku rodina. Škola a učení ti doš víc, než nějaký koncert. My teď s tátou jedeme do centra na jednání. Vrátime se až pozdě večer. Buď prosimtě doma a už se...“ Měl jsem v hlavě teď jen jednu myšlenku, Aji na minutu sem navšhal a poznal jsem přáctko se všemi uspotami od Letních prázdnin. Venku zahal už nastartovaný náhodný taxík s nervózním taxikářem, který co nejrychleji chtěl mít za sebou noční směnu.

Před Arénou, kde mě taxikář vyložil, bylo spousta lidí. Mladí, starší, děti, ~~teens~~ teenageři a převážně lístky, které jsem až do teď nikdy nevyhládkoval. Cena za lupen byla až moc přemstěná, ale byl to nejlepší místo na stání u podla. Nevěřil bych, že fronta na show bude tak obrovská a že v ní ztrávím 30 minut neuprostého bje dostat se dovnitř. Už jsem už jsem celý omščený, spocený a unavený se dostal do centra dení, nic mi nebránilo velkolepé zábavě a show mohlo začít.

Bylo to něco úžasného. Vanořil se ze tmy, hrozného křámu a ufeštění diváku na podium státní afroameričan 50 cent společně s jeho námoři Lloyd Barksem, mým oblíbencem, a Tony Jayem, který notazil na poslední chvíli. Nenechal mě cese dlouho čekat. Vrhli se do koncertu

Novou po hlavě. Nechal ani jednu známou „Rechu“ z jeho tří předchozích alb. Súčasně a obrazové efekty mnohé lidi překvapily a při písni Lloyd dokonce se dostalo i na čtyřmetrové plameny, které mě záhali do obličej, jako slunce v hářice. Prostě užasně představení.

Po konci koncertu, v pozdních hodinách večerních, jsem objel taxikem zpět u domu, kde jsem bydlel.

Doma bylo jen zapnutá lampička v mém pokoji. Šel jsem rychle do postele a říkal si v duchu zna z. Bylo dobré, aby rodiče věděli o super show, ke show a ve vzpomínkách jsem usnul.



Jak jsem porušil zákon

Ve škole dostávám obavy z učiva z čísel a matematiky. Mám zájem. Po škole vyčlovám, jedním sednu na autobus a hruš domů. Obávám se od školy a koučím, má už je doma ještě není, co se li chystám říct.

Takže si hodím do kapsy, převléknou se a já si do mamou. "Víš mamí," začínám. "Dostal jsem kouli z matematiky. Zastav se, jestli to myslím vážně, pak rovine a vyčítá mi, když jsem si říkala, že koule polehky je dobrá udělat si by nejlepší sušenky." Já si povídá, že kdyby koule koule, že jsem byl s kamarády venku a nepřipravoval jsem se, ale to už je neposlouchám. Nakonec dostávám kydenní domácí úkoly. A problém je na učebnici.

U klobána jsem se klobá dohodli, že dnes přijet do kina na film "Kobylky". Musím vybrat i jiné, abych je šel. Připřím se pro klob a něco na sebe, vrátím se a obličám se. Právě. Právě rábouchl dveře lakovou silou, že klobána musela být slyšet po celém klobánu. Přijím kouli. Mám řícti máma jde jsem do koupelny. Zambou a pusím podílem rádio a čítám. Máma začne domcovat s dvěma "klobána" ráva dříve, než klobá colobis udělat. Bez kloba od klobáři Cesta je volná. Obávám obno, a klobáři klobánu v přívěru, nedělá mi žádný problém vyskočit ven. Obno zase přívěru, abí se sám nido nedostal. Ukáim na autobus a jedu do klobá. Cesta je klobá, klobá do klobánu klobánu klobánu dorazím, všichni už na mě čekají. Koupím si klobá, klobánu, colu a sednu si do silu. Po obno klobánu klobánu klobánu klobánu klobánu. Bavíme se dobře. Klobánu klobánu klobánu a jedeme domů. Já jedu sám, probírá myšlenkami klobánu klobánu klobánu. Na rozstávkě vyskočím a s dobrou náladou si ho

škrádky k domu. Lehce se vyhoupane do olea. Glibum se,  
obléčení a body si brá do ruky. Odmykám a škrárou porouji  
situaci. V mřížce si věci hodim na své místo.

Oblednu si, přebore nikdo nic nezjistil a <sup>au</sup> nechtí  
pomyšlet na to, co by se stalo v opačném případě. Trochu  
má říši svědomí, a led se věim.

## Kátiar satar

Jednoto dne jsem vstal jako každé ráno, ale měl jsem špatný povrch, nevěděl jsem proč a čeho, cítilo se jako bych se měl. Šel jsem nejich do školy a hned jsem zjistil, že jsem něco nezapomněl. A ve škole mi to má být jasně, a se tím špatně posílám je hodina ČJ, sice jsem přišel dříve. A jako obvykle se mi nepovedl a matka mi sáhla po páte, klouby, chování se a házení, a mělem si toho. Řekl jsem mu na to: "To není všechno ne? Já mi sáhla všechno!" A matka mu na to: "Ale tak opravdu budeš mít více času na mě!" A tak jsem dostal sice satar a byl jsem šťastný, ale matka a má jsem si říkala, že nám někdo chytá se ruku až po dillatku.

První den mého sataru jsem si čítal knížku a obvyklé dva programy. Jak to vidit obě tak mi řekl: "Ji se máš dělat sataru má" a já si tak pro sebe říkám: "Tak to má vypadat, ale opravdu jsem den se tím sáhl." &

Druhý den jsem si byl doma, co měly obě doma čítat knížku a být šťastní. Tak jsem si byl šťastný pro mě a měl jsem. Byla to krásná rada a tak jsem má šťastně plác přes svůj den.

U dne mého plác jsem poznal kátiar satar jsem byl šťastně nově. Ve škole se játi sice, protože to jsem játi máj plác rozhodoval, ale já jsem přišel domů a rozhodoval se játi máj poznal kátiar satar mělo se. Tak jsem se spouštěl má se se satar, ale sataru jsem se rozhodl spouštěl, má poznal jsem to. Šel jsem si k počítači a sáhl si káti. Ani tak pro druhou hodinu jsem obvyklé játi se satar sáti tak má do satar, ohavně jsem má poznal, šel jsem si pro má máti a vychlíně do postele. Bylo to sice to šťastně co jsem kdy měl. Také jak přišel má má do školy a viděl jak se má.

Další den mi řekl, že když jsem se satar měl se satar máti, ale játi dostanu špatnou snámkou tak to se obroví.

### 6.3 Dotazník

#### Dotazník pro školní a diplomový práci

Dotazník je určen pro učitele a studenty, kteří se účastní diplomové práce. Cílem dotazníku je zjistit, jaké problémy a obtíže mají učitelé a studenti při přípravě a řešení diplomové práce, a jaké prostředky a metody jim pomáhají tyto problémy a obtíže překonat.

Dotazník je rozdělen do dvou částí. První část je určena pro učitele a druhá část pro studenty. Každá část obsahuje otázky, které se týkají různých aspektů diplomové práce, jako je například výběr tématu, získávání informací, řešení problémů a prezentace výsledků.

Dotazník je vyplňován anonymně a všechny údaje budou použity pouze pro účely výzkumu.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

Dotazník je vyplňován učitelem a studentem společně. Každý z nich odpovídá na své otázky.

## Dotazníkové šetření k diplomové práci

Následující dotazník je součástí diplomové práce, která zkoumá kritéria a způsoby hodnocení ve slohové výuce. Cílem dotazníku je zjistit, jakým způsobem vyučující hodnotí slohové práce, zda pracují s jasně vymezenými kritérii a jak jsou daná kritéria formulována.

Užitá terminologie: kontrolní slohová práce – „práce zadaná po ukončení určitého slohového celku, představuje završení jedné etapy slohového vyučování“; cvičná slohová práce – práce přípravná. Výsledky DP budou prezentovány na webových stránkách KČJL UK PedF.

Děkuji Vám za spolupráci. Martina Černá (xkrizkovam@seznam.cz)

### 1. Jakou formu volíte pro závěrečné hodnocení kontrolní slohové práce?

- a) slovní hodnocení
- b) známku
- c) kombinaci/slovní + známka/
- d) body
- e) procenta
- f) písmena A, B, C
- g) jinou – napište jakou: \_\_\_\_\_

### 2. Jaké hodnocení žáci za práci získají?

- a) komplexní hodnocení
  - b) dílčí hodnocení (za pravopis, stylistickou úroveň...)
- Napište prosím, kolik dílčích hodnocení žáci obdrží a za co. \_\_\_\_\_

### 3. Jakou váhu má hodnocení slohové práce v celkovém hodnocení žáka?

- a) Hodnocení slohové práce má zásadní význam pro celkové hodnocení žáka.
- b) Hodnocení slohové práce je pouze informativní, neovlivňuje celkové hodnocení žáka.
- c) Hodnocení slohové práce má stejnou váhu jako hodnocení ostatních prací (např. z mluvnice, literatury...).

### 4. Jaký postoj mají žáci k Vašemu hodnocení?

- a) Jsou s ním spokojeni.
- b) Rozumějí mu.
- c) Považují ho za spravedlivé.
- d) Považují ho za nespravedlivé.
- e) Nevím, ale měl(-a) bych se na názor žáků zeptat.
- f) Nevím, žáci nemají právo zasahovat do mého hodnocení.

### 5. Hodnotí si žáci některé práce (např. cvičné) sami mezi sebou?

- a) ano
- b) ne

### 6. Na základě čeho udělujete výsledné hodnocení slohové práce?

- a) srovnání s celkovou úrovní třídy (tj. opravím nejprve všechny práce a pak hodnotím)
- b) srovnání s mojí subjektivní představou o kvalitě výsledné práce, jež není nikde blíže specifikována
- c) splnění přesně stanovených kritérií
- d) srovnání žákovy práce s jeho pracemi předchozími

### 7. Máte stanovená přesná kritéria pro hodnocení slohové práce?

- a) ano
- b) ne (pokračujte otázkou č. 14)

### 8. Znájí žáci stanovená kritéria?

- a) ano
- b) ne

### 9. Kdo kritéria stanovil?

- a) učitel
- b) žáci sami
- c) učitel společně se žáky

### 10. Mají žáci možnost stanovená kritéria naplnit?

- a) Ano, všichni žáci mají možnost naplnit všechna stanovená kritéria.
- b) Ano, někteří žáci splní všechna kritéria zcela, jiní pouze do jisté míry či naplní pouze některá z kritérií.
- c) Ne, žáci nedokáží naplnit stanovená kritéria.

**11. Máte přesně stanoveno, do jaké míry musí být naplněna kritéria, aby žák získal danou známku (např. pro získání výborné musí být práce bez pravopisné chyby)?**

a) ano

b) ne

c) pouze u některých – prosím blíže specifikujte \_\_\_\_\_

**12. Sledujete kritéria ve vývoji jednotlivého žáka (např. portfolium, tabulka...)?**

a) ano

b) ne

**13. Jaká jsou podle vás kritéria?**

a) neměnná

b) některá jsou neměnná, jiná měním v závislosti na ročníku, tématu

**14. Označte následující kritéria podle toho, jak moc důležité je jejich naplnění pro výslednou známku (1 – nejdůležitější, 5 – nejméně důležité).**

osnova

úprava

dodržení zadaného útvaru

originální myšlenka, nápad

koheze textu (logická následnost, soudržnost)

pravopis

**15. Označte následující chyby dle jejich závažnosti (známku označte křížkem)**

	1	2	3	4	5
nedodržení tématu					
nedodržení útvaru					
bezmyšlenkovost textu					
nesoudržnost textu					
nepřítomnost osnovy					
nedodržení formálních náležitostí					
něspisovnost					
opakování slov					
chybný slovosled					
nadužívání neplnovýznamových sloves					
stále stejné schéma vět					
pravopisné chyby					

**16. Nabízíte v rámci hodnocení žákovi cestu, jak postupovat lépe? Pokud ano, jak.**

a) ano

b) ne

**17. Jsou žáci vedeni k práci s chybou?**

a) ano – blíže popište \_\_\_\_\_

b) ne

**18. Jste spokojený/spokojená s tím, jak hodnotíte slohové práce?**

a) ano

b) ne – napište prosím, co je důvodem vaší nespokojenosti \_\_\_\_\_

Vyplňte prosím následující identifikační údaje.

pohlaví:

muž

žena

věk:

20-30

31-40

41-50

51-60

61-70

70 a více

délka ped. praxe: \_\_\_\_\_

vyučujete na:  2. st. ZŠ

gymnáziu