

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

**Hodnocení žáků druhého stupně v rámci předmětu
cizí jazyk**

**Assessing Lower Secondary Foreign Language
Learners**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Kateřina Dvořáková

Autor:
Eliška Mikešová

České Budějovice 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Hodnocení žáků druhého stupně v rámci předmětu cizí jazyk* vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury .

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum 23. dubna 2010

.....
podpis studenta

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat učitelkám a učitelům, kteří mi umožnili provést výzkum k diplomové práci.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá hodnocením žáků druhého stupně v běžných základních školách. Teoretická část je rozdělena na dva oddíly. V prvním oddílu je vymezen pojem školní hodnocení, jednotlivé funkce a formy školního hodnocení. První oddíl uzavírá podkapitola rozebírající rozdíly, výhody a nevýhody známkového a slovního hodnocení. Druhý oddíl je zaměřen na hodnocení v cizích jazycích, kde jsou charakterizovány jednotlivé typy hodnocení, rozebrány nové přístupy hodnocení (Evropské jazykové portfolio, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení) a zpětná vazba v ústním i písemném projevu.

V praktické části je cílem zjistit, zda učitelé cizích jazyků na druhém stupni běžných základních škol používají známkové hodnocení, slovní hodnocení či jejich kombinaci. Dále zkoumám, zda učitelé používají nové přístupy hodnocení, jaké používají a co žákům přinášejí. Zaměřila jsem se také na rozdíly a podobnosti v přístupu k hodnocení zkušených a začínajících učitelů. Posledním bodem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé cizích jazyků poskytují zpětnou vazbu v ústním projevu.

ABSTRACT

My diploma thesis deals with the theme of assessment in lower secondary schools. The theoretical part consists of two main sections. The first section characterizes the concept of school assessment, describes its functions and forms. It is concluded with a chapter dealing with the differences, advantages and disadvantages of marks and verbal assessment. The second section focuses on assessment in foreign languages and different types of assessment are characterized. Furthermore, this section deals with new methods of assessment (European Language Portfolio, self-assessment, peer assessment) and with feedback in speaking and writing.

The aim of the practical part is to find out whether the teachers of foreign languages in lower secondary schools use marks, verbal assessment or their combination. Furthermore, I research whether teachers use the new methods of assessment, which of them they use and how they benefit pupils. My research is also oriented to the differences and similarities between experienced and beginner teachers. The last aim of the diploma thesis is to find out how teachers of foreign languages give feedback in speaking.

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Hodnocení žáků ve vyučování	10
1.1 Pojem školní hodnocení	10
1.1.1 Cíl školního hodnocení	12
1.2 Funkce školního hodnocení	13
1.3 Formy školního hodnocení	15
1.3.1 Znamkové, nebo slovní hodnocení?	16
2 Hodnocení v cizích jazycích	21
2.1 Typy hodnocení	22
2.2 Nové přístupy hodnocení	26
2.2.1 Evropské jazykové portfolio	26
2.2.2 Sebehodnocení	32
2.2.3 Vrstevnické hodnocení	34
2.3 Zpětná vazba	36
 II. PRAKTICKÁ ČÁST	 40
ÚVOD	40
3 Metodika	41
3.1 Dotazník	41
3.2 Metoda pozorování	42
4 Charakteristika výzkumného souboru	43
5 Cíle a hypotézy	45
5.1 Cíle	45

5.2 Hypotézy	45
6 Výsledky výzkumu	46
6.1 Rozbor otázek z dotazníku pro učitele	46
6.2 Rozbor pozorování zpětné vazby	75
ZÁVĚR	82
SUMMARY	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
PŘÍLOHY	93

ÚVOD

Tématem diplomové práce je „Hodnocení žáků druhého stupně v rámci předmětu cizí jazyk“. Zda hodnotit známkami nebo slovně je stále diskutovaným tématem nejen v cizích jazycích. Zajímalo mě tedy, kterou z těchto dvou forem učitelé používají. Na vysoké škole jsem se v rámci didaktiky (metodiky) setkala s novými metodami hodnocení v cizích jazycích a to hlavně s Evropským jazykovým portfoliem. Chtěla jsem se o těchto formách dozvědět více a zjistit, zda je učitelé cizích jazyků v rámci procesu vyučování-učení a hodnocení využívají. Čerství absolventi pedagogické fakulty (začínající učitelé) měli možnost seznámit se s těmito novými metodami během svého studia, proto se pro mě stalo zajímavé dozvědět se, zda se v přístupu k hodnocení objevují nějaké rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Důležitou roli v procesu vyučování-učení hraje také zpětná vazba, a to, zda ji učitelé v ústním projevu podávají a jak, se stalo posledním bodem mého výzkumu. Jako budoucí učitelka jsem se především chtěla dozvědět, jaké formy hodnocení učitelé cizích jazyků na druhém stupni považují za vhodné.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena do dvou okruhů. V prvním okruhu vymezuji pojem školní hodnocení, jeho funkce a formy, výhody a nevýhody známkového a slovního hodnocení. V druhém okruhu se zabývám hodnocením v cizích jazycích, typy hodnocení, novými přístupy hodnocení a zpětnou vazbou. Pro výzkum byla zvolena metoda dotazníku vytvořeného na základě zjištěných informací v teoretické části. Dotazováno bylo 29 učitelů. U zpětné vazby jsem zvolila metodu pozorování, pro kterou jsem si vytvořila pozorovací arch. Pozorování proběhlo u 4 učitelek ve dvou běžných základních školách. V praktické části jsem se zabývala tím, jakou formu hodnocení učitelé cizích jazyků používají, jaké znají nové přístupy hodnocení, zda je používají, které z nich používají a jak u žáků fungují. Dalším cílem bylo zjistit rozdíly a podobnosti v přístupu k hodnocení mezi zkušenými a

začínajícími učiteli. Jako poslední jsem sledovala, jakým způsobem učitelé cizích jazyků podávají zpětnou vazbu v ústním projevu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ

„... ve škole přece nejde o to, abychom věděli, co žáci vědí, ale aby žáci věděli.“
(Motto ZŠ Kralovice)

V prvním oddílu teoretické části vymezím pojem školní hodnocení. Uvedu definice některých pedagogů a psychologů, a také co je cílem školního hodnocení. V dalším oddílu rozeberu jednotlivé funkce školního hodnocení. V posledním oddílu se krátce zmíním o tom, jaké formy školního hodnocení se v rámci hodnocení objevují. Jako hlavní bod tohoto oddílu uvedu rozdíly, výhody a nevýhody známkového a slovního hodnocení.

1.1 Pojem školní hodnocení

Jednou z významných lidských činností je vyučování. Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel řadu prostředků. Jedním ze základních, velice účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky velmi náročné učební činnosti, je právě hodnocení. Z pohledu Šimoníka (2003: 72) je hodnocení „činnost náročná, odpovědná a společensky závažná.“ Učitel by měl hodnocení provádět objektivně, citlivě a taktně.

Školní hodnocení je jakousi tradicí, potřebou rodičů vědět, jak jejich dítě ve škole prospívá, motivací výkonů žáků, vytváření pocitu odpovědnosti za svou práci, příspěvek k sebeuvědomění žáka, k sebepoznání i k sebehodnocení a tím i příspěvek k postupnému formování osobnosti. Má tedy také velký vliv na rozvoj psychických stránek osobnosti žáka. Docházíme k tomu, že školní hodnocení je velmi důležité, tvoří nezbytnou součást školního i mimoškolního života a učitelé

ani společnost nejsou schopni se bez něj obejít. O důležitosti a nezbytnosti školního hodnocení mluví řada pedagogů a psychologů (např. Kolář, Navrátil, Šikulová 1998, Petty 1996, Slavík 1999, Šimoník 2003). Důležitá je také kvalita školního hodnocení, která spolurozhoduje o celkové kvalitě školní práce. Musí proto co nejlépe podporovat procesy žákovy učení, přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, aby se výuka stala prospěšná a příjemná nejen pro žáka, ale i samotné učitele. Pokud je školní hodnocení podle Pettyho (1996) prováděno správně, pak inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je důležitá pro zaměřování rychlé opravy. Na druhou stranu může ale také způsobovat, že budeme přehlížet to, co nelze snadno hodnotit. Školní hodnocení bývá proto kritizováno, že je nepřesné a nespolehlivé a deformuje výuku i osnovy.

Definice pojmu školního hodnocení existuje v pedagogické literatuře celá řada a zabývají se jím různí pedagogové a psychologové již mnoho let. V 70. letech definuje Tuček (1966: 6) (srov. Solfronk 1996: 26) školní hodnocení jako „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“. O pár let později uvádí Velikanič (1973: 157) svou definici, že školní hodnocení je „proces poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“. S ostatními činiteli může hodnocení účinně přispívat při odstraňování nedostatků, stimulovat ho a vychovávat. Podobné stanovisko jako Velikanič (ibid.) zaujímá i Obst (2002), který říká, že podstatou školního hodnocení je zjištění vědomostí, dovedností a postojů žáka, a formulace hodnotících soudů na základě srovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky. S jinou definicí se můžeme setkat u Slavíka (1999: 23), který školním hodnocením rozumí „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ Školní hodnocení probíhá ve vyučování neustále, a to v takových situacích, kdy si žáci proces hodnocení neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, jednoduchá pochvala atd.), a v situacích, kdy je hodnocení záměrné.

1.1.1 Cíl školního hodnocení

Ve školním hodnocení můžeme zpozorovat určitou systematičnost v tom, že učitel tuto činnost připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami. Ve škole se hodnotí hlavně výsledky „učební činnosti žáků“ ve smyslu osvojování si znalostí, dovedností, postupů nebo již osvojených znalostí a dovedností. Hodnocena je i o samotná kvalita učební činnosti, kdy se posuzuje kvalita průběhu učení. Cílem hodnocení jsou tedy různá fakta jako např., zda žák pracuje:

- samostatně
- rychle a s chybami
- pomalu, ale bez chyb
- promyšleně a s pochopením, nebo mechanicky
- s dopomocí
- jaké vynakládá úsilí ke zvládnutí určité činnosti apod. (Kolář, Šikulová 2005)

Kalbáčová (in Kolář, Šikulová 2005) uvádí ještě další fakta, která mohou být cílem hodnocení:

- pracovitost, vytrvalost, přesnost
- tvořivý přístup k řešení problémů
- dovednost spolupracovat
- dovednost analyzovat výsledky své práce a zhodnotit je
- dovednost hledání řešení týmově
- dovednost kontroly své práce i spolužáka apod.

Snaha, aktivita, samostatnost, tvořivost a schopnost samostatného studia by měly být dle Šimoníka (2003) v rámci hodnocení také zahrnuty. Ve škole však zatím stále přetrvává jen hodnocení vědomostí, kde jde hlavně o jejich

zapamatování, a hodnocení dovedností, kde se hodnotí zejména jejich bezchybné provedení.

Stanovení cíle hodnocení je velmi důležité, což shrnují Kolář a Šikulová (2005: 29) ve svém základním pravidle školního hodnocení, které zní:

Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulována cílová forma. Zda stačí si zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd. Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon.

1.2 Funkce školního hodnocení

Existuje několik funkcí školního hodnocení, jejichž použití záleží na tom, které stránky hodnocení učitel zdůrazní, jaký má záměr a co hodnocením sleduje. Počet funkcí se u autorů různých publikací liší. Mareš (in Slavík 1999) vymezuje pouze tři funkce: poznávací, motivační a konativní (snahová). Velikanič (1973) hovoří již o pěti funkcích: selektivní, motivační, kontrolní (informativní, regulační), diagnostická (prognostická) a výchovná. S podobným rozdělením se setkáme i u Tučka (1966). Kolář a Šikulová (ibid.) uvádí dokonce šest funkcí, kterými jsou funkce motivační, informativní, regulativní, výchovná, prognostická a diferenciativní. O šesti funkcích mluví také Kyriacou (1996), podle kterého má hodnocení:

- a) být pro učitele zpětnou vazbou o jeho práci
- b) poskytovat žákům zpětnou vazbu
- c) žáky motivovat
- d) sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka
- e) poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka

f) posuzovat připravenost žáka pro další učení

Košťálová, Miková a Stang (2008) doplňují již zmíněné funkce ještě o dvě - funkce korektivně-konativní, kdy učitel očekává, že si žák vezme ponaučení, jak svou práci vylepšit, opravit nebo jak změnit své chování, a funkce osobnostně-vývojová, kdy jde učiteli o to, aby se žák učil rozumět sám sobě a vytvářel si pozitivní sebeobraz, učil se sám sebe hodnotit a svou práci.

Z mého hlediska se nejvíce v rámci školního hodnocení objevuje funkce motivační. Jedná se o nejpoužívanější a nejfrekventovanější funkci hodnocení ve škole. Jde hlavně o motivaci vnější, jako jsou známky, které znamenají úspěch i neúspěch. Jedním z neúčinnějších motivů školní aktivity žáka je samozřejmě úspěch, pozitivní hodnocení. I neúspěch je určitým motivem k dalšímu učebnímu výkonu. Čapek (2008) však dodává, že právě negativní hodnocení může zapůsobit opačně, žáka demotivovat a tím dojít ke ztrátě snahy i zájmu. Hodnocení je nejčastěji využíváno k motivaci, ale bývá také zneužíváno k jiným účelům, jako je například udržení kázně ve třídě.

Další funkcí školního hodnocení je funkce informativní neboli informační. Tato funkce spočívá dle Koláře a Šikulové (2005) v tom, že učitel předává žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cíli a na jaké úrovni je jeho výkon ve srovnání s výkony ostatních žáků. Tyto informace předává učitel nejen žákovi, ale i rodičům a také dalším učitelům či vedení školy.

Hodnocení nejen motivuje a informuje, ale také reguluje žákovu činnost, z čehož vyplývá funkce regulativní neboli regulační. Tuto funkci plní hodnocení, pokud provede učitel podrobnější analýzu žákova výkonu a na základě výsledků má potom žák i učitel upravit svou další činnost (Kolář, Šikulová 2005).

Hodnocení by také mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka k sobě samému i k okolí, což může učitel ovlivnit, pokud je hodnocení dobré. Zde mluvíme tedy o funkci výchovné.

Dle Fontany (1997) je jedním z prvních cílů hodnocení diagnóza, z čehož vychází poslední funkce, která je uvedena blíže, funkce diagnostická. Fontana (ibid.) ji definuje tak, že učitel chce získat obrázek o tom, co děti neznají a jaké nesprávné představy mají ve vztahu k danému učivu. Hodnocení bez diagnostiky může bránit pokroku, pokud se skládá ze špatných známek a učitel žákovi neobjasní, proč dospěl k chybným výsledkům a jak pokračovat, aby nedostatky odstranil. Z toho vyplývá, že je velmi důležité, aby učitel příčiny špatných výsledků s daným žákem probral a navrhl, jak tyto nedostatky odstranit.

1.3 Formy školního hodnocení

Školní hodnocení existuje v různých formách, které jsou definovány jako způsoby, jakými učitelé sdělují žákům výsledky jejich práce. Aby byla učební činnost žáka efektivní, je třeba, aby učitel uměl využívat různé formy. Jakou zvolit formu závisí podle Koláře a Šikulové (2005) na konkrétním pedagogickém záměru učitele, tedy na cíli výuky. Ve výběru vhodné formy hrají roli i další kritéria jako je například povaha předmětu, konkrétní učební látka, věk žáka nebo individuální schopnosti žáka. Existuje řada forem a projevů, jak výsledky hodnocení vyjádřit. Od klasifikace přes systémy bodování, hodnocení procenty, až ke slovnímu hodnocení a hodnocení prostřednictvím pochval a trestů. Učitelé ale také hodnotí různými projevy jako je pokývnutí, pouhý úsměv či gesto, které Slavík (1999) označuje jako bezděčné hodnocení. Hodnocení se týká i samotných učitelů, kdy se zamýšlejí nad vlastní prací a hodnotí své pedagogické postupy a výsledky. Hodnotícím mohou být také samotní žáci, kteří hodnotí sami sebe nebo své spolužáky.

Kolář a Šikulová (2005) uvádějí přehled forem, které se ve škole používaly a používají dodnes. Patří k nim např.:

- Jednoduché mimoverbální hodnocení jako je přikývnutí, úsměv, zamračení se, gesta, dotyk. Opakem jsou jednoduchá verbální hodnocení jako například ano, ne, špatně, dobře.
- Kvantitativní hodnocení, které obsahuje známky, body, procenta, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb.
- Označování žáků podle výkonnosti nebo chování: lokace (posazení žáka), signy (označení úspěšných žáků – tabule cti, jméno a foto na nástěnce).
- Oceňování výkonů: výstavy žákovských prací, pověření náročnějším a naopak méně náročnějším úkolem, nabídka k výběru z úkolů s různou náročností.
- Písemná a grafická vyjádření: charakteristika žáka, diagramy, posuzovací škály.
- Slovní hodnocení: zhodnocení projektu, slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce po vyučovací hodině atd.

1.3.1 Známkové, nebo slovní hodnocení?

Tuto otázku si pokládá řada pedagogů a psychologů. Známkové i slovní hodnocení má své výhody i nevýhody, ale zaměnit jeden způsob za druhý není tím správným řešením, aby školní hodnocení fungovalo. Je všeobecně známo, že v naší škole převažuje známkové hodnocení, protože se dle Solfronka (1996) jedná o jednoduchou formu, která má smysl, tradici a je srozumitelná jak pro rodiče tak i pro veřejnost. I pro učitele jsou známky přehlednější. Podobně na známkové hodnocení nahlíží i Miková a Stang (2007), kteří označují známky jako snadno evidovatelné, jednoduché zprávy, které učitelům umožňují, aby se přehledně orientoval ve školních výkonech žáka, jak je v jednotlivých předmětech úspěšný či neúspěšný, jaké učivo zvládl a kde má ještě mezery.

Již podle různých definic školního hodnocení víme, že se nehodnotí pouze vědomosti a dovednosti žáka, ale i jeho pracovní a učební činnost, jeho motivy, jeho vyjadřovací schopnosti, vztah k učení, k předmětu apod. Tohle všechno lze ale jen jednou známkou velmi těžko vyjádřit. Jak říkají Kolář a Šikulová (2005), známka je označení statické, konečné, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické. Tento problém spatřuje i Čapek (2008), podle kterého mají takto žáci odezvu ve formě číselné hodnoty, ale důvody, chyby a způsob nápravy jim nejsou objasněny. Znamky nepřinášejí zpětnou vazbu a neumožňují vlastní sebehodnocení. Učitelé zřejmě předpokládají, že jsou žáci schopni všechny aspekty ze známky vyčíst sami. Vysvětlení známky je zejména důležité u žáků, kteří neuspěli, aby se zamezilo pocitu, že selhali. Pokud je známka vysvětlena, má pro žáka větší hodnotu. Žák pochopí, proč tu danou známku dostal, jaké nedostatky má a na základě toho může tyto nedostatky odstranit. Na vysvětlení, diagnózu známky má každé dítě právo, v čemž se Čapek (ibid.) shoduje s Schimunkem (1994: 31): „žáci mají právo být informováni o svých výsledcích a o tom, jak se učitel na tyto výsledky dívá, jak je hodnotí a jaké možnosti pro další vývoj z toho plynou.“

Při známkování se jedná o motivaci vnější a funkce je tedy velmi nízká. Někteří žáci pro získání dobré známky volí co nejsnadnější cesty a tím dochází k opisování a učení se z paměti toho, co nepochopili. Cílem učení pak není pochopení souvislostí, ale jednoduše se něco naučit a získat tak dobrou známku, což vede také k rychlému zapomenutí. Skalková (1971) ještě upozorňuje na to, že funkce známky je často využívána jako nátlak, zajištění kázně a i jako prostředek trestu. Znamka pak neukazuje pouze míru vědomostí žáka, protože například získaná pětka za to, že žák vyrušoval, nemá nic společného s jeho znalostmi, vědomostmi.

Spilková (in Kalhous 2002) shrnuje tradiční hodnocení, tedy známky, jako zaměření na srovnávání žáků mezi sebou, kde jde převážně o posuzování znalostí a vědomostí. Znamkové hodnocení je založeno na vyhledávání chyb, které jsou

považovány za patologický jev, a na trestání chyb. Dále tato forma hodnocení nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá a nenabízí prostředky k řešení problémů. V naší škole se žáci učí především pro známku, ne pro sebe, ne z vnitřního popudu něčeho dosáhnout.

Hlavní nevýhody známkového hodnocení spatřuji v těchto bodech:

- žáci nejsou dostatečně informováni o svých nedostatcích, o svém procesu učení se
- žáci jsou motivováni pouze zvnějšku – dochází k honbě za dobrou známkou, která hraje pro žáka klíčovou roli a ne znalost samotná
- zneužívání známek k jiným účelům jako například udržení kázně

Jak již bylo zmíněno, známkové hodnocení je nejpoužívanější formou hodnocení v našich školách, a to i přes všechny nedostatky. Právě slovní hodnocení se pokouší tyto nedostatky odstranit. V rámci slovního hodnocení je možné obsáhnout to, co pouhá známka nemůže vyjádřit. Slovní hodnocení podává dle Solfronka (1996) lepší informace o dosažených výsledcích učení, postojích žáka, úsilí a snaze žáka a může tak lépe motivovat. Slovní hodnocení je ale mnohem náročnější než hodnocení známkami. Miková a Stang (2007) zdůrazňují, že učitel musí neustále sledovat a mapovat všechny projevy žáka, jednotlivé složky jeho výkonu. Tím neustále hodnotí i schopnosti, dovednosti, chování a snahu žáka, dokonce i odraz učiva v jeho charakteru. Slovní hodnocení umožňuje všestrannou analýzu práce žáka. Nejde jen o vyhodnocení výsledných produktů jeho práce, ale i o průběžné sledování dílčích výsledků, kterých dosáhl na cestě k danému cíli.

Slovní hodnocení má nejčastěji podobu slovní analýzy žákova výkonu. Jde o vyjádření podrobného verbálního popisu, které by mělo dle Koláře, Navrátilové a Šikulové (1998) obsahovat:

- kvalitu dosažených výkonů, které jsou nebo by měly být objektem školního hodnocení, tzn. pozitiva i negativa
- pravděpodobné příčiny dosaženého stavu
- návrhy, jak vytvořit předpoklady pro odstranění nedostatků v budoucnosti

Mezi slovní hodnocení řadí Schimunek (1994) také pochvalu a pokárání, kdy pochvala působí nejvíce, když je udělena jednotlivcům veřejně, před celou třídou a naopak pokárání působí pozitivně, když není veřejné, ale osobní, zaměřené na jedince.

Použití slovního hodnocení není v naší škole obvyklé, protože je mnohem náročnější a pro rodiče může být i nesrozumitelné, avšak pro žáky by mělo určitý přínos, což shrnuje Slejšková (2007):

- motivace pro žáky s výchovnými problémy, žáky pomalejší a žáky s problémy výukovými
- odstranění učení se za účelem jedniček a krátkodobých znalostí
- odstranění kázeňských problémů, které vyplývaly ze ztráty důvěry i sebedůvěry a hlavně ze ztráty osobní motivace při dlouhodobé nepříznivé klasifikaci
- možnost pozitivního přístupu k žákovi
- potlačení významu známky jako cíle učení a posílení žákovy spoluzodpovědnosti
- kladný vztah ke škole a k učení
- posuzování žáka individuálně
- konkrétnější informace pro rodiče

Slavík (1999: 130) mimo jiné spatřuje výhodu slovního hodnocení v tom, že má dialogickou formu – „obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí více a co méně.“

Shrnutí známkového versus slovního hodnocení

V rámci hodnocení by mělo jít učitelům hlavně o to, aby žáci látku pochopili a neučili se nazpaměť něco, čemu nerozumí za účelem dosažení pěkné známky. Je to právě slovní hodnocení, ve kterém by toto mělo být odstraněno. Žáci by se učili pro sebe a cílem by se pro žáky staly znalosti a vědění. Také strach ze špatné známky by pominul. Podporu pro tuto myšlenku najdeme i v dokumentech Nezávislé mezioborové iniciativy pro školskou reformu (NEMES 1990-1991, in Slavík 1999: 123), kde se píše: „Dokud bude ve škole klasifikace, bude v ní strach, dokud v ní bude strach, bude vzdělávací proces ve svých dlouhodobých efektech méně účinný...“ Zůstává zde ale otázka, zda by slovní hodnocení mělo pro žáky takovou váhu jako známky, které jsou a vždy byly právě jistým donucovacím prostředkem pro žáky k tomu, aby se učily. Hnacím strojem pro žáka je tedy známka a nikoliv poznání. Řešením se zde nabízí známky kombinované se slovním hodnocením. Žáci dostanou výsledek ve formě známky s vysvětlením, proč tuto známku dostali, co mají zlepšit, aby příště dosáhli lepšího výkonu.

2 HODNOCENÍ V CIZÍCH JAZYCÍCH

V této druhé části stručně charakterizují jednotlivé typy hodnocení. Blíže se zastavím u hodnocení formativního, které je v procesu učení považováno za nejúčelnější. V druhém oddílu rozeberu jednotlivé nové přístupy v hodnocení cizích jazyků, kterými jsou Evropské jazykové portfolio, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Na konci této části se budu zabývat zpětnou vazbou.

Hodnocení v cizích jazycích je složitější než hodnocení obecně v jiných předmětech. V matematice hodnotíme příklady či slovní úlohy, v českém jazyce pravopis atd., to vše lze jasně a snadno ohodnotit. U cizích jazyků hodnocení tak jasné a jednoduché není. Při hodnocení žákova výkonu v cizím jazyce považují Dušková a Oliveriusová (in Beneš 1971) za nejdůležitější posuzování žákovy úrovně v řečových (sekundárních) dovednostech, tzn. jak žák v cizím jazyce mluví a písemně se vyjadřuje, a jak rozumí čtenému nebo mluvenému. Sekundární dovednosti nelze hodnotit přímo, ale na základě kvality jednotlivých jazykových jednotek (syntaktické konstrukce, fonémy atd.). Choděra (2006: 161) uvádí, že „fenomén sekundárních dovedností je jedinečný, neopakovatelný, a proto přímo neměřitelný.“ Zvláště učitelé, kteří vedou hodiny jazyka tak, že se neustále zaměřují na pravidla, nemohou pak hodnotit, jak žáci v cizím jazyce mluví, píšou atd.

Choděra (ibid.) zdůrazňuje, že hodnocení žáka podle toho co neumí a ne podle toho co umí, je nemorální, což platí obecně ve všech předmětech, nejen v cizích jazycích. Někdy totiž dochází k tomu, že učitelé dávají do písemných prací, do překladů nebo testování porozumění poslechu či čtení, různé chytáky. Hodnocení má být v rámci vyučování-učení humanistické, má pomáhat, a ne žáky deprimovat a frustrovat.

Hodnocení ve výuce většinou probíhá na základě písemných nebo ústních zkoušení. Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002)

jsou formou hodnocení všechny jazykové testy. Existují ale také způsoby hodnocení, které za testování považovat nelze. Jedná se například o tzv. kontrolní seznamy nebo tabulky, které se používají při formativním nebo sumativním hodnocení, které mohou vyplňovat jak učitelé, tak žáci v rámci sebehodnocení.

V rámci hodnocení, a to nejen v hodnocení cizích jazyků, jsou důležité tři pojmy, kterými jsou validita, reliabilita a praktičnost. Z pohledu Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002) je nejdůležitější validita, což je vlastnost hodnocení, která má zaručit, že to, co se reálně hodnotí, je jen to, co má být hodnoceno, a že výsledek hodnocení přesně odráží úroveň ovládnutí jazyka hodnocených. Pasch a kol. (1998: 109) k problematice validity uvádí pedagogický recept: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“ Dalším pojmem je reliabilita, kdy má být zachováno výkonnostní pořadí hodnocených žáků při dvou nezávislých aplikacích jedné a té samé hodnotící procedury. V neposlední řadě stojí praktičnost, kdy každá hodnotící procedura musí být praktická, tzn. uskutečnitelná.

2.1 Typy hodnocení

Ve školní praxi se objevuje několik typů hodnocení. Každý typ hodnocení má svůj smysl a učitel ho volí záměrně a promyšleně v souvislosti s určitými cíli výuky. Nelze říci, že by nějaký typ hodnocení byl špatný nebo naopak dobrý, ale vždy záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002: 185) uvádí tyto typy hodnocení:

- | | | |
|------------------------|---|------------------------|
| ➤ didaktické hodnocení | X | hodnocení způsobilosti |
| ➤ normativní hodnocení | X | kriteriální hodnocení |

➤ kriteriální hodnocení zvládacího učení	X	kontinuální hodnocení	kriteriální
➤ průběžné hodnocení	X	hodnocení ve stanovených termínech	
➤ formativní hodnocení	X	sumativní (finální) hodnocení	
➤ přímé hodnocení	X	nepřímé hodnocení	
➤ výkonové hodnocení	X	hodnocení znalostí	
➤ subjektivní hodnocení	X	objektivní hodnocení	
➤ hodnocení pomocí kontrolního seznamu	X	celkové hodnocení výkonu	
➤ hodnocení na základě dojmu	X	hodnocení na základě řízeného úsudku	
➤ holistické hodnocení	X	analytické hodnocení	
➤ hodnocení souborné	X	hodnocení kategoriální	
➤ hodnocení jinou osobou	X	sebehodnocení	

Didaktické hodnocení (hodnocení školního výkonu) hodnotí to, co bylo předmětem výuky. Na druhé straně stojí hodnocení způsobilosti, hodnocení úrovně ovládání jazyka. Cílem tohoto typu je to, jak je žák schopen aplikovat své jazykové znalosti ve skutečném životě.

Normativní hodnocení neboli hodnocení relativního výkonu spočívá v hodnocení výkonu jednoho žáka vzhledem ke svým spolužákům. Reakcí na normativní hodnocení je hodnocení kriteriální (hodnocení absolutního výkonu). Žák je hodnocen pouze na základě svých schopností bez ohledu na schopnosti svých spolužáků.

Kriteriální hodnocení zvládacího učení (mastery learning) rozděluje žáky na ty, co učivo zvládli a na ty, co učivo nezvládli. Kontinuální kriteriální hodnocení probíhá tak, že schopnosti studenta jsou srovnávány s definovanou posloupností všech stupňů dovednosti v testované oblasti.

Průběžné hodnocení je hodnocení, kdy jsou průběžně hodnoceny výkony v hodině, písemné práce a práce na projektech. Závěrečná známka tedy odráží výkony během celého roku či pololetí. Hodnocení ve stanovených termínech je hodnocení, kdy se v určitý den přidělují známky na základě zkoušky nebo jiné hodnotící procedury. Důležitý je pouze aktuální výkon žáka, nikoliv předchozí skutečnosti.

Formativní hodnocení je takové hodnocení, které vede žáky ke zvyšování zodpovědnosti nebo podporování uvědomělého přístupu. Cílem je zkvalitnit proces učení žáků. Učitel shromažďuje průběžně informace o stavu vědomostí a o silných a slabých stránkách žáka, čehož potom využívá při plánování dalších hodin a při poskytování zpětné vazby žákům. Formativní hodnocení bývá tedy podle Koláře a Šikulové (2005) zaměřeno na odhalování chyb, potíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení dalších výkonů. Petty (1996) i Kyriacou (1996) považují formativní typ hodnocení za nejúčelnější v rámci procesu hodnocení.

Smysl formativního hodnocení spatřuje Obst (2002) v tom, že se má každému sdělit individuálně, kde se na cestě k cílům výuky nachází a jak má postupovat dál. Nejde o to určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře. Toho se dá dle Pettyho (ibid.) dosáhnout, když učitel bude:

- objasňovat žákům, i individuálně, věci tak dlouho, jak budou pokládat za potřebné
- poskytovat žákům tolik praxe, kolik je zapotřebí
- přesně definovat, co je potřebné pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby mohlo být procvičování soustředěno správným směrem
- sdělovat jim, proč neuspěli, aby si mohli doplnit nedostatky, opravit chyby nebo se zdokonalit v dovednostech, v kterých nedosahovali požadovaného standardu
- poskytovat libovolný počet pokusů

Sumativní neboli finální hodnocení spočívá v tom, že znalosti žáka jsou na konci určitého vyučovacího období – pololetí, konec školního roku, konec školní docházky - ohodnoceny jedinou známkou. Slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žákově výkonu, určené často i mimo školu (Obst, 2002).

Přímé hodnocení je hodnocení činnosti žáka, která právě probíhá. Nepřímé hodnocení probíhá formou testu, většinou písemného, kde se často hodnotí pomocné dovednosti.

Výkonové hodnocení požaduje, aby žák předvedl při přímém ústním nebo písemném testu vzorek jazyka. Zatímco hodnocení znalostí spočívá v tom, že žák odpovídá na otázky nejrozličnějšího zaměření, aby doložil rozsah svých jazykových znalostí a úroveň ovládnutí jazyka.

Holistické hodnocení spočívá v obecném posouzení výkonu. Naproti tomu analytické hodnocení posuzuje různé aspekty výkonu odděleně.

Souborné hodnocení spočívá v hodnocení několika samotných úloh, zatímco u kategoriálního hodnocení jde o hodnocení jediné úlohy.

Tyto typy hodnocení uvedené ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2002) nejsou jediné, které se v rámci hodnocení vyskytují. V jiných publikacích, například u Koláře a Šikulové (2005) se ještě setkáme s hodnocením neformálním založeném na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě a hodnocením formálním, které nastává po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žák má tedy možnost si učivo zopakovat a na hodnocení se připravit. Dále rozlišují typy hodnocení podle toho, jakou vztahovou normu při hodnocení učitelé využívají, hodnocení sociálně normované a individuálně normované. Sociálně normované hodnocení znamená, že se porovnávají výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků ve skupině či ve třídě. V individuálně normovaném hodnocení jde o porovnávání žákova

výkonu s jeho předcházejícími výkony. U Kalhouse (2002) se navíc ještě setkáme s hodnocením interním, prováděné učiteli ve třídě běžně vyučující, a naopak hodnocení externí, které je navrhováno a obvykle vyhodnocováno osobami mimo školu. Vyhodnocení mohou provádět i interní učitelé a předložit k namátkové kontrole zvnějšku.

2.2 Nové přístupy hodnocení

V této kapitole se budu zabývat novými přístupy hodnocení, které se v rámci učení se cizím jazykům a hodnocení objevují. Seebauerová (2002: 79) říká:

V jazykově stále heterogennější společnosti a ve školních třídách celé Evropy je třeba vycházet z principu rovnocennosti všech jazyků. Zároveň s tím se vynořuje otázka nového způsobu posuzování dílčích jazykových kompetencí ve spojitosti se zodpovědností a autoregulací učení.

Žáci se tedy stávají aktivními aktéry v rámci učení se a procesu hodnocení. Hodnotícími již nejsou pouze učitelé. Jedná se o Evropské jazykové portfolio, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

2.2.1 Evropské jazykové portfolio

V této podkapitole se budu zabývat Evropským jazykovým portfoliem (dále jen EJP). Na začátku se stručně zmíním o tom, co EJP je a jak vznikalo. Dále se budu zabývat tím, jaké cíle a funkce EJP má a z čeho se skládá. V posledním bodě této kapitoly rozeberu význam jazykového portfolia jak pro žáky, tak pro učitele.

Princip EJP vychází z portfolia umělce, které také podobně funguje. Stejně jako umělci si ukládají své práce do velkých desek, aby je pak ukázali svým potenciálním zájemcům, tak i v jedné části EJP si učící se jedinec ukládá své práce, diplomy atd. EJP je Váš osobní dokument, kterým můžete prezentovat všechny jazykové znalosti a mezinárodní zkušenosti, které sbíráte soukromě, ve škole nebo v jazykových kursech v průběhu života. Je užitečné při změně třídy, školy (jazykové školy) nebo univerzity stejně tak jako v profesním životě nebo při pobytu v zahraničí.

Rada Evropy, která EJP vytvořila, ho definuje jako dokument, ve kterém si ti, kteří se učí nebo se učili cizí jazyk, ať už ve škole nebo mimo školu, mohou zaznamenávat kulturní zkušenosti a přemýšlet o vlastním procesu učení se cizího jazyka.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje EJP takto:

Evropské jazykové portfolio se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky. Podporuje dovednost komunikovat potřebnou pro život v moderní Evropě. Pomáhá nám zjišťovat, jaké úrovně jsme v jednotlivých jazycích dosáhli, a věnuje pozornost i dovednostem základním, díky nimž se dokážeme domluvit o podstatných věcech jednoduchým způsobem. Vede nás k tomu, abychom si shromažďovali dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích, abychom se učili sami sebe hodnotit ..., abychom se nad svým učením hlouběji zamýšleli a vybírali si dílčí učební cíle.

Tvorba konceptu portfolia trvala 10 let. V roce 1991 se v Rüşchlikonu (Švýcarsko) pod názvem „Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objective, evaluation, certification“ konalo sympozium Rady Evropy. Na tomto sympoziu Rada Evropy došla ke dvěma hlavním výsledkům:

- vyvinutí jednotného referenčního rámce pro hodnocení jazykových znalostí studentů zemí Evropské unie – Společný evropský referenční rámec pro jazyky
- vytvoření Evropského jazykového portfolia

V roce 1996 byl vytvořen první návrh portfolia. V této době existuje EJP již ve čtyřech jazycích a sice v němčině, francouzštině, angličtině a italštině. V roce 1997 schvaluje Rada Evropy rozvoj jazykových portfolií. Poté probíhá dva roky testovací fáze a v roce evropských jazyků, v roce 2001 je rozhodnuto, že EJP bude oficiálně uvedeno na trh.

V České republice je EJP podporováno Ministerstvem školství. Podle Perclové (in Seebauerová, Koliadis, Helus 2002) má EJP v České republice především pedagogickou funkci. Má to být prostředek, který vede jednak ke zvýšení motivace v cizojazyčné výuce a také k posílení sebehodnocení a autonomního učení. Také zdůrazňuje, že by se mělo s portfoliem začít pracovat od začátku jazykové výuky.

V České republice zatím byla vydána tato portfolia:

- Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let, které publikuje nakladatelství FRAUS
- Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 - 15 let, které vydalo v listopadu 2001 nakladatelství Fortuna
- Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 - 19 let, které publikuje nakladatelství Klett s.r.o.
- Evropské jazykové portfolio pro dospělé, které vydává nakladatelství Klett s.r.o.
- Evropské jazykové portfolio - příručka pro učitele a školitele, kterou vydává nakladatelství TAURIS, Ústav pro informace ve vzdělávání

Little a Perclová (2001) uvádí dvě základní funkce EJP:

1. Informativní funkce jako doklad toho, co majitel/majitelka portfolia v cizích jazycích umí. Podává důkazy o tom, co jedinec v cizím jazyce zvládl.
2. Pedagogická funkce, kdy EJP motivuje k učení se cizím jazykům, umožňuje postupně přebírat stále větší zodpovědnost za vlastní učení a pomáhá rozvíjet schopnost sebehodnocení.

Všechna EJP mají stejné cíle. Mezi nejdůležitější patří:

1. podpora vícejazyčnosti a dialogu mezi kulturami
2. zjednodušení mobility v Evropě
3. posílení a zachování kulturní pestrosti
4. podpora samostatně se učícího jedince
5. povzbuzení k doživotnímu učení se cizím jazykům

Každé EJP se skládá ze tří částí, kterými jsou jazykový pas, jazykový životopis a dossier.

1. *Jazykový pas* – podává přehled o aktuálním stavu jazykových znalostí a informuje o jazykových a mezinárodních zkušenostech jeho majitele/její majitelky. Tato část slouží jako doklad dosažených jazykových znalostí ve všech zemích Evropské unie. Součástí jazykového pasu je tabulka pro sebehodnocení. Podle zásad a směrnic schválené Radou Evropy (in Little, Perclová 2001) dává jazykový pas prostor nejen pro sebehodnocení, ale i hodnocení učitele, hodnocení školskými institucemi a zkušebními orgány.
2. *Jazykový životopis* – tato část portfolia má jednotný evropský formát, který vede žáka k zamyšlení se nad svými strategiemi učení. Podle Rady Evropy (in Little, Perclová 2001) vede žáka k tomu, aby se zapojil do

plánování a hodnocení svého učebního procesu a sledoval své pokroky. Povzbuzuje žáka, aby dokázal říci, co v každém jazyce umí, a přidal informace o jazykových a kulturních zkušenostech, které získal ve škole nebo mimo ni. Jde tedy o sebehodnocení, které probíhá na základě práce s deskriptory Evropského referenčního rámce, které jsou formulovány v 1. osobě. V rámci jazykového portfolio se uplatňuje kritériální hodnocení.

3. *Dossier* (do češtiny překládáno jako osobní jazykové portfolio nebo osobní soubor dokumentů a prací) – soubor žákových vlastních prací (např. písemné práce, výkresy, různé projekty, nahrávky, výsledky testů, komentáře učitelů a rodičů), které ukazují, co žák v daných cizích jazycích už udělal a co je schopen udělat. Materiály, kterými bude žák ukazovat své úspěchy a zkušenosti zaznamenané v jazykovém životopise nebo pasu, si může vybírat sám.

Význam EJP

V porovnání s tradičním hodnocením v našich školách, tedy se známkami, je EJP formou, která dává žákům úplně jiné možnosti. Žák se stává aktivním účastníkem procesu hodnocení, což v něm může probudit větší zájem a aktivitu. Za EJP jsou zodpovědní sami žáci. Sami si určují, kolik toho ještě musí zvládnout, sledují svůj vývoj a promýšlí další postup. Portfolio má pro žáky význam nejen v procesu vyučování-učení, ale jak již bylo zmíněno, i při přechodu na jinou školu nebo následně při hledání zaměstnání.

Primárně je důležité EJP v rámci hodnocení, protože nabízí mnohem kompletnější obraz žákovy práce a vývoje než jakákoliv jiná forma hodnocení. Důležité je i pro žáky, protože jim pomáhá zjišťovat, jaké úrovně v jazyce dosáhli. Podle Ioannou-Georgiou a Pavlou (2003) vede portfolio k sebehodnocení, k přemýšlení nad svým výkonem, nad svými postoji a styly učení, ke zvýšení účasti v procesu učení (žáci mohou například navrhnout aktivity nebo témata,

které by chtěli dělat), ke spolupodílení se na plánování dalšího učení, ke zvýšení motivace a povzbuzení k učení. Žák má tedy příležitost stát se zodpovědným za své vlastní učení. Žák má také šanci spolupodílet se na hodnocení na základě výběru jeho nejúspěšnějších prací. Celkově přispívá portfolio k tomu, že se budou žáci lépe učit, tedy k efektivnímu učení.

Ioannou-Goergiou a Pavlou (ibid.) také zdůrazňují, že portfolio má velký význam i pro učitele. Umožňuje učiteli vytvořit si celkový pohled na pokrok žáka zahrnující velmi důležité faktory jako jsou postoje, strategie učení, zájmy a talent. Portfolio mohou učitelé využít pro diskuzi žákova pokroku s rodiči, jinými učiteli nebo se žáky samotnými. Portfolio může být také důvodem pro uspořádání pravidelných setkání s každým žákem, čímž mají učitelé možnost poznat žáky a poskytovat jim zvláštní pozornost a na základě toho si k nim vytvořit silný vztah. V rámci portfolia jsou do procesu učení a hodnocení zahrnuti také rodiče. Portfolio je tedy pro učitele zdrojem informací o žákově učení a jeho pokrocích, slouží k efektivnímu hodnocení a je dle Slavíka (1999) příležitostí, jak spatřit v žácích komplexní osobnost s mnoha různými schopnostmi, vlastními cíli a přáními.

Důvody, proč EJP používat lze shrnout do deseti bodů:

1. je průvodcem učení se cizím jazykům
2. pomáhá učícímu se jedinci stanovit si své osobní cíle učení
3. popisuje znalosti a pokroky v učení
4. motivuje k dalšímu učení
5. dokumentuje znalosti v různých jazycích
6. je možností jak dokumentovat jazykové zkoušky
7. je věrohodné při ucházení se o místo
8. je užitečné pro budoucí pracovní kariéru
9. obsahuje také mimoškolní zkušenosti s cizími jazyky
10. je majetkem samotného učícího se jedince

2.2.2 Sebehodnocení

Druhým novým přístupem v hodnocení, který také zapojuje do procesu hodnocení samotné žáky, je sebehodnocení. Rozeberu, co sebehodnocení je, k čemu žáka vede, jak může učitel žákům při sebehodnocení pomoci a důvody, proč ho používat. Na konci se krátce zmíním o tom, jakým způsobem lze sebehodnocení provádět.

Čechová (2009) říká, že sebehodnocení je dovednost důležitá pro náš rozvoj, protože ten, kdo se umí realisticky hodnotit, dokáže se i rozvíjet. Sebehodnocení je spojeno také s rozvojem sebevědomí a sebepojetí osobnosti, při jehož špatném vedení může docházet k dlouhodobému negativnímu působení na žákovu psychiku. Proto je třeba sebehodnocení trénovat. Podle Kasíkové (2005) je důležité učit děti pozorovat jejich činnost při učení a učit je funkčnímu hodnotícímu jazyku, kdy je důležité, aby žák věděl jak na sebe v hodnotících situacích mluvit. Ve škole se setkáme se dvěma typy hodnotícího jazyka: deskriptivní, kdy jde o slovní zobrazení situace, chování, výkonu nebo pocitu (např. „Tvůj nápad řešit to s pomocí X nám pomohl dospět rychleji k výsledku...“), a posuzovací, kdy se jedná o slovně sumarizující hodnocení chování, výkonu nebo osoby (např. „Jsi opravdu skvělý žák!“ atd.). Při používání deskriptivního jazyka jsou žáci lépe motivováni, zapojují se intenzivněji a dosahují i lepších výsledků než při používání posuzovacího jazyka. Je také důležité, aby učitel při podpoře žákovy sebehodnocení pokládal dobré otázky, kdy aktivita a rozhodování jsou na žákovi. Dobrou otázkou míní Čechová (ibid.) takovou otázku, která pobízí tázaného k hledání řešení a tím mu otevírá možnosti rozvoje. Konstruktivní otázky, zjišťovací otázky, otázky hledající výjimky a otázky rozšiřující úhel pohledu jsou příklady dobrých otázek. Instruktivních otázek, kdy cílem není zjištění, ale spíše podsouvání řešení, by se měl učitel v rámci rozvoje sebehodnocení naopak vyvarovat.

Konstruktivní otázky používají učitelé v případech, kdy neznají odpověď ani oni a myslí si, že ji nezná ani žák. Žák má prostor, aby odpověď našel sám, vedou žáka k tvořivému myšlení, hledání variant a rozšiřují různé způsoby řešení. Může se stát, že žák při těchto otázkách bude odpovídat rozpačitě nebo negativně a proto je lepší přejít k otázkám zjišťovacím, které učitelé kladou, když se chtějí dozvědět něco nového. Zde opět učitelé neznají odpověď, ale očekávají, že ji žák znát bude. Dalšími otázkami jsou otázky hledající výjimky, které učitelé používají převážně u žáků v pubertálním věku, tedy i na 2. stupni, kdy žáci sami sebe hodnotí negativně. Jedná se o otázky, pomocí nichž se učitelé snaží vést žáka k situacím, hledat výjimky, kdy byl žák úspěšný, dařilo se mu. Posledními dobrými otázkami jsou otázky rozšiřující úhel pohledu, což znamená, že učitelé nepokládají otázky přímo na to, co si myslí žák, ale co si myslí o tom, jak to vidí ostatní (rodiče, spolužáci, učitelé). Jde o to usměrnit žákovo vnímání, aby nedocházelo k přílišné shovívavosti nebo naopak přísnosti ze strany žáka k sobě samému (Čechová, 2009).

Čechová (ibid.: 13) shrnuje několik důvodů pro rozvoj sebehodnocení žáků:

- činí žáka spoluzodpovědným za jeho vlastní rozvoj
- dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti
- sebehodnocení nepoškozuje sebepojetí žáků, nezraňuje je
- sebehodnocení má individuální platnost, díky němu může probíhat hodnocení všech žáků ve třídě
- žáci mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimoškolním životě

Dle Nunana (1988) je hlavním důvodem pro hodnocení určit to, zda žák postupuje uspokojivě nebo ne a pokud ne, pak diagnostikovat příčinu nebo příčiny a navrhnout způsob nápravy. Toto umožňuje učiteli diagnostikovat právě sebehodnocení žáků, kdy má možnost snáze zjistit, co již žáci zvládají a v čem mají naopak ještě mezery. Učitel se tedy lépe orientuje v žákových znalostech a

nedostatků. K zjištěnému problému se může vrátit a následně ho odstranit. Také samotní žáci mají přehled o tom, co už zvládli a co je třeba ještě dopilovat. Ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2002: 193) se uvádí:

Hlavní význam sebehodnocení však spočívá v tom, že slouží jako nástroj ke zvyšování motivace a zodpovědnosti studentů. Pomáhá jim poznat vlastní přednosti a nedostatky a uvědomit si, na co mají více zaměřit svou učební činnost.

Žáci jsou vedeni k přemýšlení nad svými výkony, s čímž se setkáme i u Pettyho (1996: 352), který uvádí, že „sebehodnocení je metodou formativního hodnocení, kdy si žák uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení“. Zde Petty (ibid.) naráží právě na důležitost formativního hodnocení.

Sebehodnocení je klíčovým prvkem EJP. Objevuje se v jeho dvou částech, a sice v jazykovém pasu a jazykovém životopisu. Sebehodnocení může být prováděno například na základě vyplňování různých tabulek, které se týkají jejich výkonu a toho, co se naučili. Jsou vedeny buď v cizím jazyce nebo v mateřském jazyce, pokud má žák problémy s porozuměním. Při těchto problémech může učitel také sestavit tabulku na základě jednoduchých výpovědí, které si žák v daném jazyce již osvojil.

2.2.3 Vrstevnické hodnocení

Poslední nový přístup, který uvedu, je vrstevnické hodnocení. Budu se zabývat tím, k čemu přispívá a jeho hlavními výhodami a nevýhodami.

Vrstevnické hodnocení je dle Ioannou-Georgiou a Pavlou (2003) hodnocením, které může pozitivně ovlivňovat atmosféru ve třídě. Žáci se učí

navzájem respektovat a akceptovat na základě vzájemného hodnocení prací. Jde tedy o hodnocení žáka žákem, které mezi žáky navozuje pocit, že je třída skupina směřující ke stejnému cíli. Žáci mají také možnost učit se od svých vrstevníků a ne pouze od učitele. Jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení se musí trénovat, aby mohlo být prováděno efektivně. Žáci se musí například naučit říkat první pozitivní věci, nesmát se ostatním, když mají potíže atd.

Výhody vrstevnického hodnocení:

- zvyšuje důvěru mezi žáky
- umožňuje žákům navzájem si poskytovat zpětnou vazbu
- žáci mají příležitost naučit se jak pomoci
- žáci mají příležitost učit se od svých spolužáků, nejen od učitele
- žáci jsou více zodpovědní, nezávislí a zapojení
- vede žáky k tomu, aby kriticky vyhodnocovali práci ostatních, což je lepší než jen vidět známku
- žáci se navzájem podporují
- posiluje vědomí, že každý žák je součástí třídního kolektivu

I když má vrstevnické hodnocení mnoho výhod a příznivě působí v procesu hodnocení, můžeme najít i určité nevýhody jako například:

- žáci mohou postrádat schopnost navzájem se hodnotit
- žáci nemusí brát toto hodnocení vážně (např. přátelství, zábava, které mohou jejich hodnocení ovlivnit)
- žáci nemusí mít rádi vrstevnické hodnocení kvůli možnosti diskriminace, nepochopení atd.
- žáci se mohou navzájem špatně informovat, pokud chybí dohled učitele

Shrnutí všech tří nových přístupů

EJP, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení jsou formami formativního hodnocení, které zahrnují do procesu hodnocení samotné žáky. Dochází ke zvyšování motivace, žáci se stávají více zodpovědní za svou vlastní práci a své učení, pomáhají jim poznat své přednosti a nedostatky. Žáci si uvědomují, na co mají zaměřit svou učební činnost a v neposlední řadě vedou všechny tyto tři přístupy žáky k samostatnosti. Vrstevnické hodnocení navíc přispívá k dobrému klimatu a dobrým vztahům mezi žáky ve třídě. Na základě těchto zjištěných informací si myslím, že jsou tyto tři nové přístupy v hodnocení pro žáka dobrým způsobem, jak se orientovat ve vlastním procesu učení se cizím jazykům. Důležité je, aby žáci v rámci tohoto hodnocení byli objektivní a svědomití, v čemž se může někdy objevit problém.

2.3 Zpětná vazba

V této kapitole se budu zabývat tím, co je zpětná vazba. Rozeberu zpětnou vazbu v rámci ústního i písemného projevu a problémy s nimi spojené.

Zpětná vazba probíhá v mezilidských interakcích přirozeně a téměř v každé chvíli. Je a vždy byla všude kolem nás, a můžeme ji sledovat v živých i neživých přírodních systémech. Zpětnou vazbu potřebujeme ke svému vývoji, která tento vývoj vyvolává, inspiruje, provokuje. V širším slova smyslu je zpětná vazba nástroj, který nám umožňuje učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy. Tak se děje i ve škole (Reitmayerová, Broumová, 2007).

Zpětná vazba, kterou učitel informuje žáka o jeho provedení úkolu, hraje ve vyučování důležitou roli. Mareš a Křivohlavý (1995) chápou zpětnou vazbu jako korekční informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na kterém se podílí. Jedná se o zpětné informace o výkonu žáka, o jeho

učební činnosti a o vynaloženém úsilí. Zpětnou vazbu lze provádět buď neverbálně, hlavně prostřednictvím mimiky (např. reagování na chybu zdvihnutým obočím), gest a postojů, nebo verbálně.

Podle Rogersové (2001) by měla zpětná vazba:

- být okamžitá, následovat krátce výsledek, událost
- obsahovat povzbuzení
- podávat přesnou informaci o tom, proč něco bylo nebo nebylo dobré a co může v rámci toho dělat
- být zaměřena na jeden problém, ne na moc různých najednou
- být jednoznačná a jasná

Zpětnou vazbu poskytuje učitel v písemném i ústním projevu. V ústním projevu bývá zpětná vazba poskytována ústně. Zpětná vazba by měla být podle Rogersové (2001) podávána okamžitě. Objevují se však i situace, kdy učitel upřednostňuje žákovy chyby okamžitě neopravovat. Urová (1996) uvádí jako jednu ze situací např. plynulý projev, kdy zasáhnutí do žákova projevu s úmyslem opravit chybu, by žáka spíše znepokojilo a odradilo, než pomohlo. Pokud je žákovo projevy převážně správný, pak není třeba opravovat každou triviální chybu. Také Hendrich a kol. (1988) upozorňují, že oprava chyb nemá narušit spontánnost projevu. Učitel si má chyby zaznamenávat a opravu provést až po skončení projevu. Přímo do projevu zasahuje učitel pouze, když je projev nesrozumitelný, když žák není schopen se vyjádřit nebo pokud se vyskytne hodně chyb. Učitel pouze zopakuje špatnou verzi správně a nechá žáka pokračovat. Při cvičeních na procvičování či při prvotním nácviku např. gramatiky je důležité, aby oprava následovala hned po chybě. Učitel vede žáka k opravě, vyzve jiného žáka k opravě nebo opraví chybu sám. Chybu nemůže učitel považovat za opravenou, dokud žák nepochopí, v čem chyboval, a nezopakuje správnou verzi.

Při poskytování ústní zpětné vazby je také důležité, jaké způsoby vyjadřování učitel při opravě používá. Urová (1996) uvádí tři dvojice způsobů vyjadřování, které staví proti sobě:

- mírně nebo důrazně
- jako podporu nebo jako odsouzení
- taktně nebo hrubě

Jak správně opravovat žáky, poskytovat zpětnou vazbu v ústním projevu, nelze úplně říci. Jedni žáci reagují lépe na jeden a jiní zase na druhý způsob. Někdy jsou reakce žáků na zpětnou vazbu až překvapivé. Například určitý způsob učitelovy opravy, jevící se pozorovateli jako ponižující shození, může žák vnímat obráceně, nebo naopak zjevně mírná, taktní oprava může žáka urazit. Proto je důležité, aby učitel uměl správně žáky vnímat a jednat s nimi.

Zpětná vazba je důležitá také v písemném projevu, kde se učitelé setkávají s určitými problémy, které musí učitel řešit. Jedná se o čtyři problémy:

- 1) Měla by být zpětná vazba zaměřena nejvíce na obsah nebo na jazyk nebo na uspořádání textu?
- 2) Měl by učitel opravovat všechny chyby?
- 3) Měli by žáci přepisovat opravu?
- 4) Měl by učitel nechat žáky, aby opravovali navzájem své písemné práce?

Urová (ibid.) radí jak tyto problémy řešit:

ad 1)

V písemném projevu by měl učitel opravovat jazykové chyby. Obsah a uspořádání textu může učitel okomentovat na konci a buďto je zahrnout do celkového hodnocení nebo ne.

ad 2)

Učitel by měl ignorovat některé chyby v takovém případě, kdy hrozí nebezpečí, že by oprava žákovi nepomohla, ale naopak ho zbrzdila. Měl by se zaměřit jen na ty chyby, které opravdu ovlivňují význam textu (např. chyby, které vedou k nepochopení nějaké části textu ze strany čtenáře). Také přílišné zdůrazňování jazykových chyb může odvracet jak žákovi, tak i učitelovu pozornost od stejně důležitých bodů jako je obsah a uspořádání textu.

ad 3)

Přepisování je velmi důležité, protože posiluje učení se a je nedílnou součástí procesu psaní. Pokud učitel požaduje přepisování od žáků, pak mají také žáci právo požadovat znovupřečtení a ohodnocení toho, co udělali. Pro formální hodnocení pak učitel použije přepsanou, konečnou verzi a první bere jako provizorní, což žáky k přepisování motivuje.

ad 4)

Obecně vzato ano. Žáci mohou společně pracovat na prvních konceptech, poskytovat si mezi sebou zpětnou vazbu týkající se obsahu, jazyka a uspořádání textu. Učiteli pak odevzdávají práci v konečné verzi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Výzkum, který je popisován v této diplomové práci, je rozdělen do dvou částí. V obou částech se jedná o výzkum na 2. stupni běžných základních škol týkající se procesu hodnocení v cizích jazycích. V první části se snažím zjistit, jaké způsoby hodnocení a proč používají učitelé cizích jazyků. Ke sběru dat jsem použila metodu dotazníku. Ze získaných dat se snažím nalézt rozdíly a podobnosti v používání hodnocení u začínajících a zkušených učitelů. Zkušený učitel je podle mého názoru učitel, který působí ve školství více než 3 roky. V druhé části jsem na základě pozorování za pomoci pozorovacího archu zjišťovala, jak učitelé cizích jazyků poskytují verbální zpětnou vazbu ve třídě, tedy v ústním projevu.

3 METODIKA

Pro získání dat jsem použila následující metodické postupy:

3.1 Dotazník

Metodu dotazníku jsem použila pro první část výzkumu. Respondenty se stali učitelé/učitelky cizích jazyků na 2. stupni běžných základních škol. Výběr respondentů byl náhodný. Dotazníky jsem rozeslala učitelům různých základních škol. Rozesláno bylo 25 dotazníků, z nichž se mi jich vrátilo 14. Zbytek dotazníků jsem získala osobním kontaktem s učiteli.

Dotazník (viz příloha 1) se skládá ze 17 otázek, které byly sestaveny na základě informací v teoretické části a následně ověřeny. Převážná většina otázek v dotazníku je typem uzavřených otázek, kdy jsou nabízeny buďto odpovědi ano, spíše ne, ne, nevím, nebo krátké odpovědi s prostorem pro dodatečné vyjádření a jedna otázka je typem otevřené otázky. Zhruba ve druhé třetině se dotazník větví na dvě části, kdy jedna část je určena pro ty, co ani jeden z nových přístupů hodnocení nepoužívají, a druhá část pro ty, co alespoň jeden z nich používají.

První dvě položky jsou základními položkami každého dotazníku. Ve třetí položce jde o to zjistit, jak dlouho učitelé vyučují cizí jazyk. Tato položka slouží hlavně pro vyhodnocení rozdílů a podobností mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Pátá až jedenáctá položka sleduje používání známkového a slovního hodnocení. Dvanáctá až sedmnáctá položka zkoumá používání a nepoužívání EJP, sebehodnocení a vrstevnického hodnocení.

3.2 Metoda pozorování

Zkoumanými osobami se staly čtyři učitelky 2. stupně základních škol. Výzkum probíhal na dvou běžných základních školách, kde jsem pozorovala poskytování verbální zpětné vazby tři vyučovací hodiny u třech učitelek a dvě hodiny u jedné učitelky vždy v různých třídách. Pro metodu pozorování jsem si vytvořila pozorovací arch (viz příloha 2), při jehož tvorbě jsem se inspirovala u Urové (1996).

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Respondenty pro dotazník se stali náhodně vybraní učitelé 2. stupně běžných základních škol, kterým byl dotazník zaslán e-mailem. Některé učitele jsem navštívila osobně a dotazník předala k vyplnění. Většina učitelů ho byla ochotna vyplnit. Výzkumu se zúčastnilo 29 učitelů, z toho 26 žen a 3 muži. Výzkum byl proveden v roce 2010 u 29 respondentů.

Výzkum poskytování zpětné vazby probíhal na dvou základních školách. Na základní škole F. L. Čelakovského na Jezárkách ve Strakoniciích, kterou jsem navštěvovala. Tuto základní školu s kapacitou 700 žáků navštěvuje cca 500 žáků. Škola je původně zaměřena na rozšířenou výuku jazyků. Dnes už se z ní stává běžná základní škola, protože se anglický jazyk začíná učit od 3. třídy na všech základních školách. Základní školu tvoří dvě budovy. V ulici Chelčického se nachází budova, kterou navštěvují žáci od 1. – 5. ročníku a v ulici Jezerní se nachází druhá budova, kde se učí žáci od 6. – 9. ročníku. Škola je vybavena třemi učebnami určené pro výuku jazyků, kde je vždy k dispozici projektor a pro každého žáka sluchátka. Lavice v těchto učebnách jsou uspořádány do tvaru U. Výzkum probíhal převážně v těchto speciálních učebnách, pouze jedna hodina proběhla v klasické třídě s neupraveným uspořádáním. Pro získání informací k podávání zpětné vazby jsem na této škole pozorovala dvě paní učitelky, kterým je mezi 30-40-ti lety. Obě paní učitelky učí cizí jazyk téměř 10 let. Paní učitelka č. 1 není aprobovanou učitelkou anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Paní učitelka č. 2 je aprobovaná ve dvou jazycích, v jazyce německém a anglickém.

Další dvě paní učitelky (č. 3, č. 4), ve věku více než 50 let, jsem pozorovala na základní škole v Katovicích, která se nachází v místě mého bydliště. Tuto školu lze označit za malou školu, kterou navštěvuje cca 231 žáků. ZŠ je organizována jako úplná s 1. – 9. ročníkem. Obě paní učitelky působí ve školství více než 10 let, přičemž paní učitelka č. 3 není aprobovanou učitelkou anglického jazyka a paní učitelka č. 4 je aprobovanou učitelkou jazyka

německého. Výzkum u paní učitelky č. 3 probíhal ve třídě vybavené interaktivní tabulí, která byla hodně využívána. Uspořádání tříd bylo klasické, žádné úpravy uspořádání lavic a židlí vhodné pro výuku cizích jazyků (např. lavice uspořádané do tvaru U) se neobjevily. U paní učitelky č. 4 probíhala výuka v běžných třídách.

5 CÍLE A HYPOTÉZY

5.1 Cíle

C 1: Cílem práce je zjistit, zda učitelé cizích jazyků používají známkové nebo slovní hodnocení; zda učitelé cizích jazyků používají tři nové přístupy hodnocení (co si o nich myslí) – EJP, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení; a zjištění rozdílů mezi začínajícími a zkušenými učiteli v rámci procesu hodnocení.

C 2: Cílem práce je zjistit, jak učitelé poskytují zpětnou vazbu v ústním projevu.

5.2 Hypotézy

H 1: Předpokládám, že se v běžných základních školách setkám především s tradičním známkovým hodnocením.

H 2: EJP, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nejsou podle mého názoru ještě ve škole obvyklé. Učitelé o nich ví, ale moc je nepoužívají.

H 3: Předpokládám, že se mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli v rámci používání různých způsobů hodnocení nevyskytnou téměř žádné rozdíly.

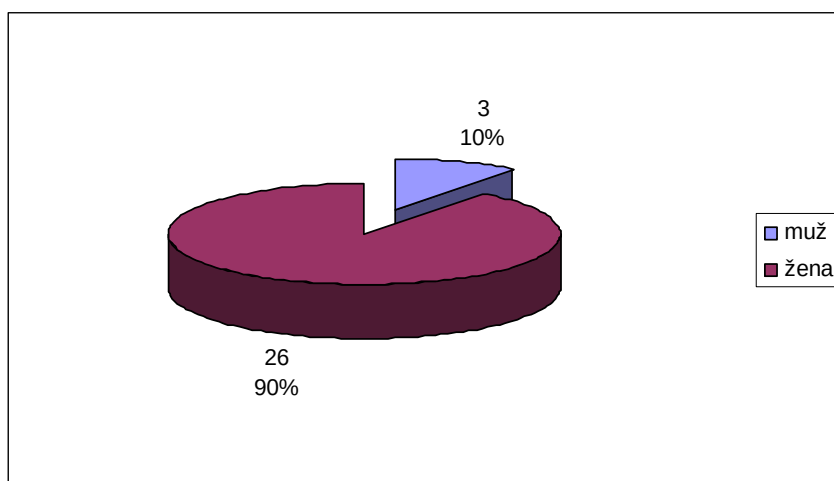
H 4: Učitelé poskytují zpětnou vazbu převážně v českém jazyce, v plynulém projevu nechají žáka nejprve domluvit a pak žákovi chyby sdělí. Učitelé používají v ústním projevu hlavně pozitivní zpětnou vazbu.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

6.1 Rozbor otázek z dotazníku pro učitele

- Otázka číslo 1 – Pohlaví

Graf 1

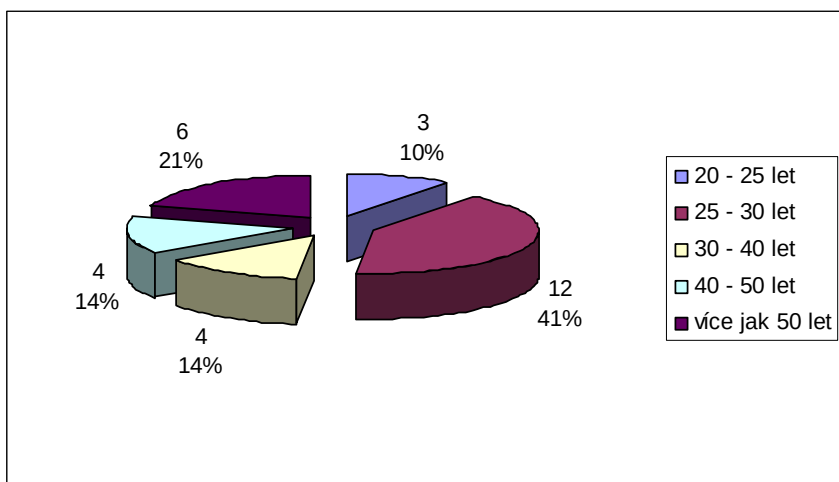


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 1 vyplývá, že výzkumu se zúčastnilo celkem 29 respondentů, z toho 90% žen a 10% mužů.

- Otázka číslo 2 - Kolik je Vám let?

Graf 2

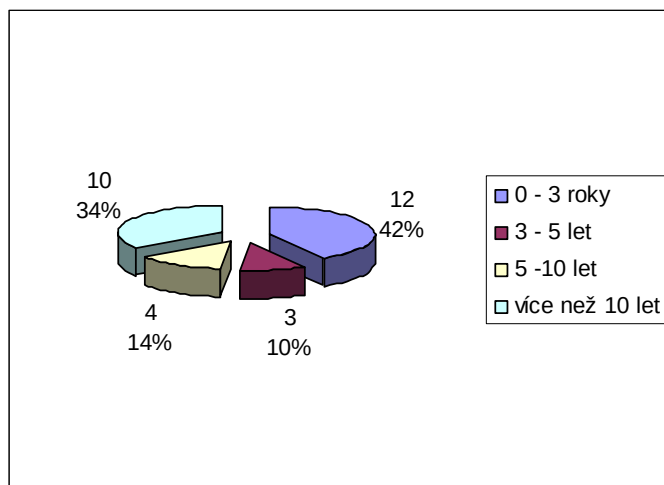


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 2 je zřejmé, že výzkumu se zúčastnilo 41% respondentů ve věku 25-30 let, 21% ve věku více než 50 let, 14% ve věku 30-40 let, stejné procento respondentů ve věku 40-50 let a ve věku 20-25 let 10%.

- Otázka číslo 3 - **Jak dlouho působíte ve školství? (vyučujete cizí jazyk)**

Graf 3

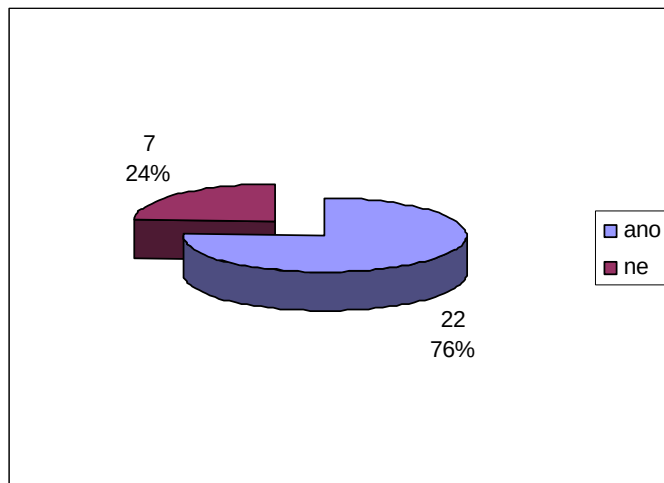


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 3 vyplývá, že bylo dotazováno 42% začínajících učitelů působících ve školství 0 – 3 roky, 34% zkušených učitelů zabývajících se výukou cizích jazyků více než 10 let, 14% zkušených učitelů učících 5 – 10 let a 10% zkušených učitelů učících cizí jazyk 3 – 5 let. Výzkumu se tedy zúčastnilo 58% zkušených učitelů a 42% začínajících učitelů.

- Otázka číslo 4 - **Jste aprobovaná/ý? (aprobace cizí jazyk)**

Graf 4



Zdroj: vlastní výzkum

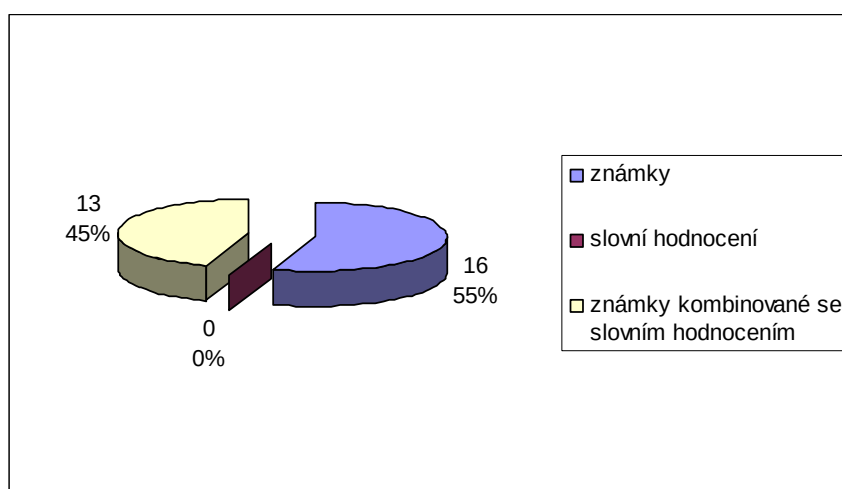
Z grafu 4 vyplývá, že se výzkumu zúčastnilo celkem 29 respondentů, z toho 76% respondentů je aprobovaných a 24% neaprobovaných.

H 1: Předpokládám, že se v běžných základních školách setkám především s tradičním známkovým hodnocením.

Výsledky otázek číslo 5 – 11 z dotazníku určeného učitelům slouží k vyvrácení nebo potvrzení H 1.

- Otázka číslo 5 - **Zaškrtněte formy hodnocení, které používáte:**

Graf 5

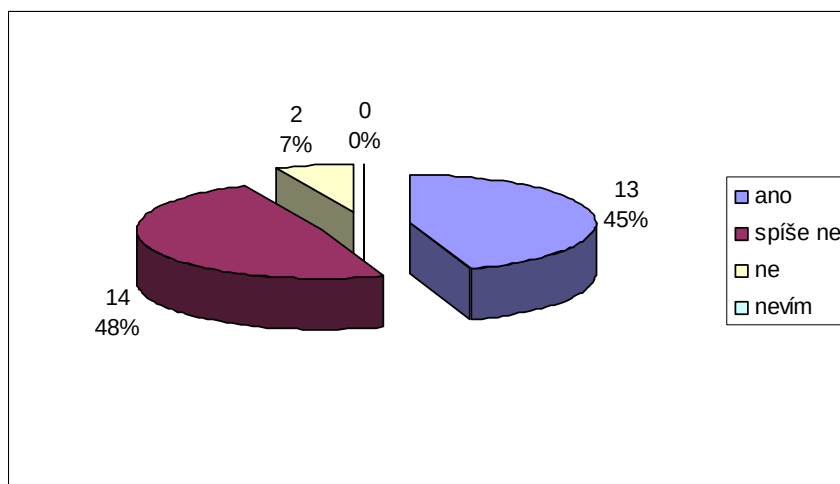


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 5 je patrné, že mezi dotazovanými respondenty běžných základních škol je stále nejvíce používanou formou hodnocení známkové hodnocení. Avšak počet respondentů používajících kombinaci známek a slovního hodnocení (slovním hodnocením míní dotazovaní učitelé dodatečné vysvětlení známek) se moc neliší. Samotné slovní hodnocení žádný z respondentů nepoužívá.

- Otázka číslo 6 - **Myslíte si, že jsou známky pro žáka v rámci uvědomění si svých nedostatků, uvědomění si svého procesu učení, dostačující?**

Graf 6



Zdroj: vlastní výzkum

V grafu 6 vidíme, že na tuto otázku odpovědělo 48% respondentů spíše NE, 45% respondentů odpovědělo, že známky jsou pro žáky dostačující a 7% respondentů odpovědělo jednoznačně NE.

Respondenti, kteří si myslí, že je známka pro žáky dostačující k uvědomění si svých nedostatků a svého procesu učení, se ve svých odpovědích shodovali v tom, že známka vyhovuje nejen žákům, ale také rodičům:

Myslím si, že pětistupňová škála pro žáky stačí, vyhovuje rodičům i učitelům.

Známka je pro rodiče konkrétnější, důležitější.

Téměř všichni učitelé uvedli, že pokud jsou známky zdůvodněny, okomentovány, pak je tato forma hodnocení dostačující:

Nedostatky by měl učitel ještě ke známce okomentovat.

V období klasifikace známku každému žákovi zdůvodním, vysvětlím, v čem by měl přidat.

Pokud jsou správně doplněny zdůvodněním a vysvětlením, tak ano.

Musí být doplněny slovním zdůvodněním, rozbořem chyb apod.

Slovní hodnocení výkonu žáka by samozřejmě mělo doprovázet ohodnocení známkou po každém zkoušení zejména v jazycích.

Na tuto otázku mě zaujal pohled dvou respondentů:

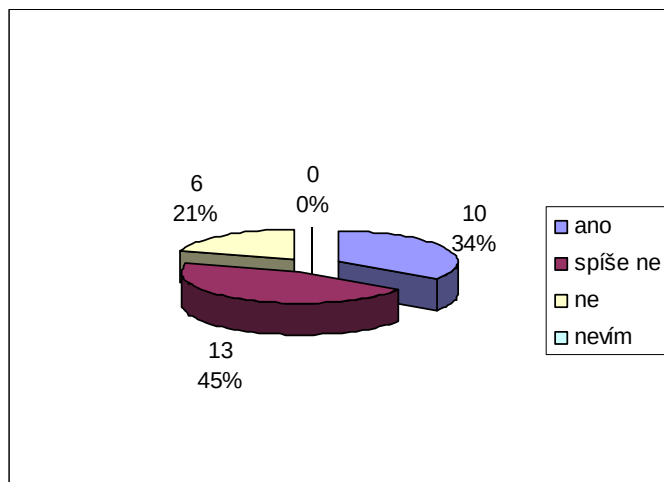
Jednoznačně klasifikace známkou dítěti stačí, protože o známce hovoříme, zdůvodňujeme hodnocení jeho nedostatků. Je srozumitelná nejen pro něj, ale i pro rodiče. V současné době vše směřuje k psaní tzv. omáček, kterým děti ani rodiče nemohou rozumět, protože neznají obsah učiva ani to, co by děti měly ovládat. Slovní hodnocení je podle mého názoru schovávání se před realitou.

Řekla bych, že žáci se zájmem o učení si jsou schopni pouze na základě známky uvědomit, zda mají přidat. Žákům s nezájmem o učení je to jedno.

Počet respondentů, kteří si myslí, že je známka pro žáka v tomto směru dostačující a těch, kteří se domnívají, že spíše není, je téměř stejný. ANO odpovídali respondenti s tím, že známky vysvětlují nebo že by vysvětleny měly být, což je důležité i podle odborné literatury (srov. Čapek 2008, Fontana 1997).

Otázka číslo 7 – Znamkové hodnocení bývá hodně kritizováno za to, že ho učitelé používají jako nátlak, k udržení kázně i jako trest. Také ho někdy k tomuto účelu používáte nebo jste někdy použili?

Graf 7



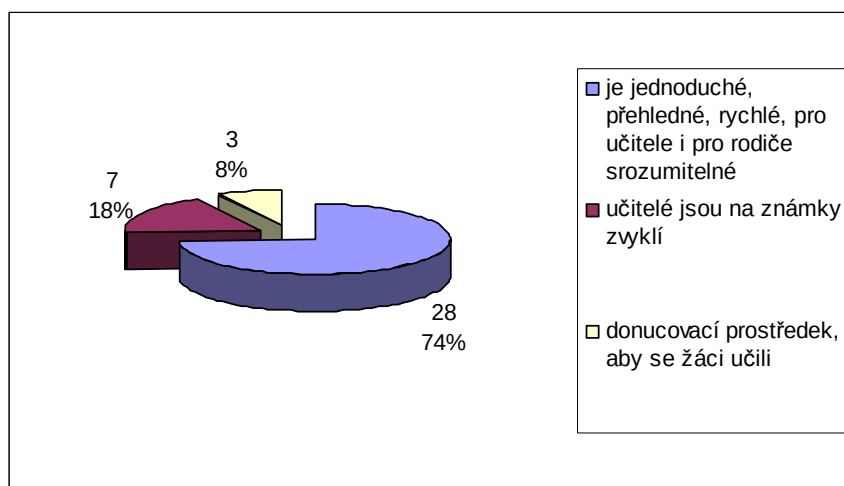
Zdroj: vlastní výzkum

Z celkového počtu 29 respondentů se 34% přiznalo, že někdy známky k jiným účelům používají. Největší část respondentů (45%) uvedla, že spíše NE, z čehož můžeme usuzovat, že občas známky zneužijí, a 21% respondentů uvedlo jednoznačně NE, z čehož vyplývá, že známky nikdy nezneužili.

Tvrzení v odborné literatuře se v tomto případě potvrzuje (srov. Skalková 1971, Čapek 2008).

- Otázka číslo 8 - **Proč si myslíte, že se stále nejvíce používá jen klasické známkování?**

Graf 8



Zdroj: vlastní výzkum

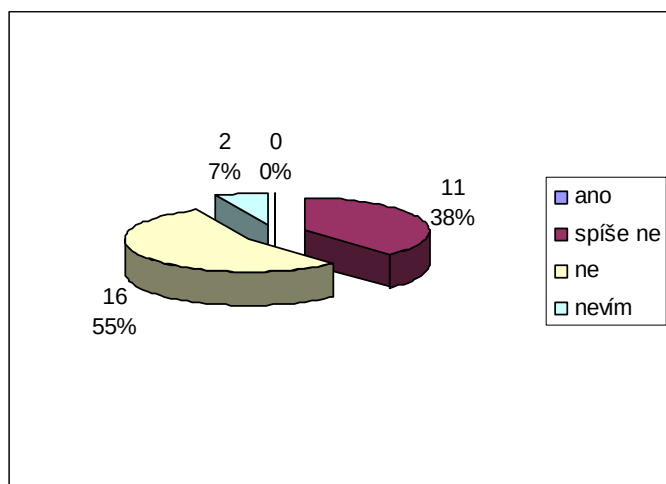
Jak vyplývá z grafu 8, nejčastějším důvodem pro používání známek byla jejich jednoduchost, přehlednost, rychlost a srozumitelnost jak pro učitele, tak pro rodiče. 18% respondentů zvolilo zvyklost učitelů a 8% donucovací prostředek.

U této otázky zvolili někteří respondenti více možností.

Nejčastěji uváděný důvod všech respondentů se shoduje se Solfronkem (1996).

- Otázka číslo 9 - **V rámci známkování se učí žáci především kvůli získání dobré známky. Myslíte si, že by slovní hodnocení mohlo toto odstranit a žáci by se učili z vlastního popudu?**

Graf 9



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 9 vidíme, že učitelé odpovídali hlavně negativně. 55% respondentů odpovědělo jednoznačně NE a 38% odpovědělo spíše NE. 7% respondentů nevědělo a odpovědělo NEVÍM.

Respondenti, kteří odpovídali negativně, uváděli nejčastěji tyto důvody:

Žáci se neučí ani kvůli získání dobré známky. Pouze v období, kdy mají zájem dostat se na střední školu nebo gymnázium, zesílí jejich snaha mít lepší známku.

Žáci se učí především kvůli známkám, přijímací řízení jsou tvořeny dle výsledků ze známek.

Kdo si myslí, že by se žáci učili z vlastního popudu, neví, co se v dnešní škole děje.

Další dva respondenti se ve své odpovědi shodovali. Uvedli, že je málo žáků na základních školách, kteří by byli schopni učit se z vlastního popudu, uvědomit si, že se učit chtějí:

Myslím si, že málo žáků na základní škole si dokáže uvědomit, že se učit chtějí.

Ne všichni žáci ZŠ jsou schopni učit se vyloženě z vlastního popudu, že „chtějí“.

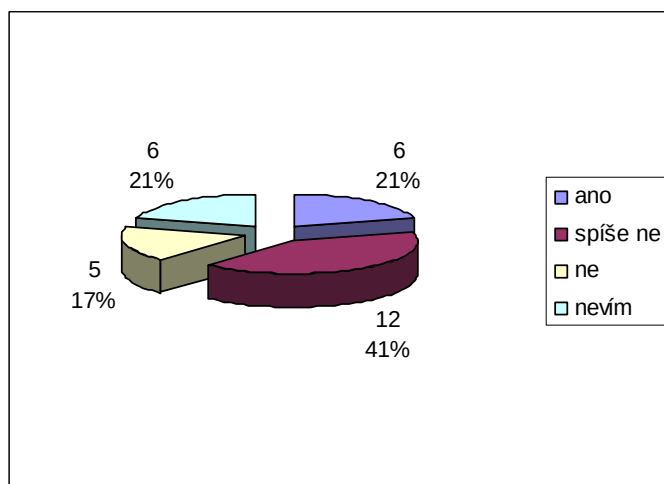
Podle dotazovaných respondentů tedy slovní hodnocení nevede k odstranění učení se za účelem získání dobré známky, ale naopak by vedlo k tomu, že by se žáci neučili vůbec. Výsledek této otázky je poněkud v rozporu s odbornou literaturou (viz kapitola 1.3.1).

- **Otázka číslo 10 – V případě, že jste v předcházející otázce uvedli ano, uveďte prosím, proč tedy slovní hodnocení nepoužíváte?**

Na tuto otázku ani jeden respondent neodpovídal.

- Otázka číslo 11 – Myslíte si, že slovní hodnocení má nebo by mělo pro žáky stejný význam jako klasické známkování, že by byli žáci nebo jsou dostatečně motivováni?

Graf 10



Zdroj: vlastní výzkum

Stejně jako v grafu 9 převažovaly negativní odpovědi, tak i v grafu 10 vidíme, že odpovědi jsou převážně negativní – 41% spíše NE a 17% NE. 21% respondentů si myslí, že by slovní hodnocení mělo pro žáky stejnou váhu a 21% na tuto otázku odpověď nenalezlo a zvolilo NEVÍM.

Jedna respondentka uvedla k této otázce zajímavou poznámku:

Slovní hodnocení není dost motivující. Děti chtějí vědět, kde mezi ostatními jsou, chtějí srovnání a to slovní hodnocení neumožňuje.

Právě srovnávání žáků na základě známek je jedna z věcí, která je na známkovém hodnocení kritizována (viz kapitola 1.3.1).

Závěr k hypotéze (H1):

Hypotéza byla potvrzena. Učitelé cizích jazyků 2. stupně běžných základních škol stále nejvíce preferují hodnocení formou známek, formu kvantitativního hodnocení. Avšak počet těch, kteří používají kombinaci známek se slovním hodnocením (slovní komentář k známkám) se liší o pouhých 10%. Co se týče používání slovního hodnocení, jsou učitelé spíše pesimističtí.

Učitelé preferují klasické známkování z několika důvodů. Nejčastějším důvodem používání známek je z pohledu učitelů jejich jednoduchost, přehlednost, rychlost a srozumitelnost jak pro učitele, tak pro rodiče. Jako hlavní uvádí tyto důvody v odborné literatuře i Solfronk (1996).

Více než polovina dotazovaných učitelů si myslí, že samotné známky nejsou pro žáky dostačující, ale řešení nevidí ve slovním hodnocení. O něco méně učitelů uvedlo, že známky žákům stačí, ale musí nebo by měly být okomentovány. Pro žáky je vysvětlení důležité, protože tak pochopí, proč tu známku dostali a nedostatky mohou odstranit. To, že je důležité ke známkám podávat vysvětlení zmiňuje v odborné literatuře také Čapek (2008) a Fontana (1997). Negativní přístup ke slovnímu hodnocení dotazovaných učitelů vyplývá i z další otázky, kdy by se žáci měli na základě slovního hodnocení učit z vlastního popudu a ne kvůli známkám. Více než 90% učitelů zkoumaného vzorku se domnívá, že by se žáci při používání slovního hodnocení neučili vůbec. I z hlediska motivace se objevovaly hlavně negativní odpovědi, kdy opět více než polovina učitelů si nemyslí, že by žáci byli na základě slovního hodnocení dostatečně motivováni, že by slovnímu hodnocení přikládali velký význam.

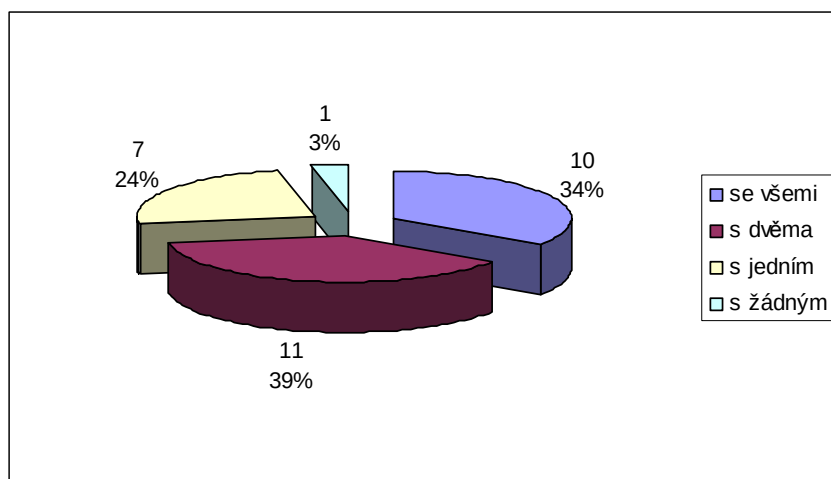
Žáci na 2. stupni základních škol jsou tedy hodnoceni formou kvantitativního hodnocení, tzn. známkami, ke kterým učitelé někdy přidávají krátký slovní komentář.

H 2: EJP, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nejsou podle mého názoru ještě ve škole obvyklé. Učitelé o nich ví, ale moc je nepoužívají.

Výsledky otázek číslo 12 – 17 (16a) z dotazníku určeného učitelům slouží k vyvrácení nebo potvrzení H 2.

- Otázka číslo 12 – S kterými níže uvedenými novými přístupy hodnocení v rámci cizích jazyků jste se setkali? (EJP, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení)

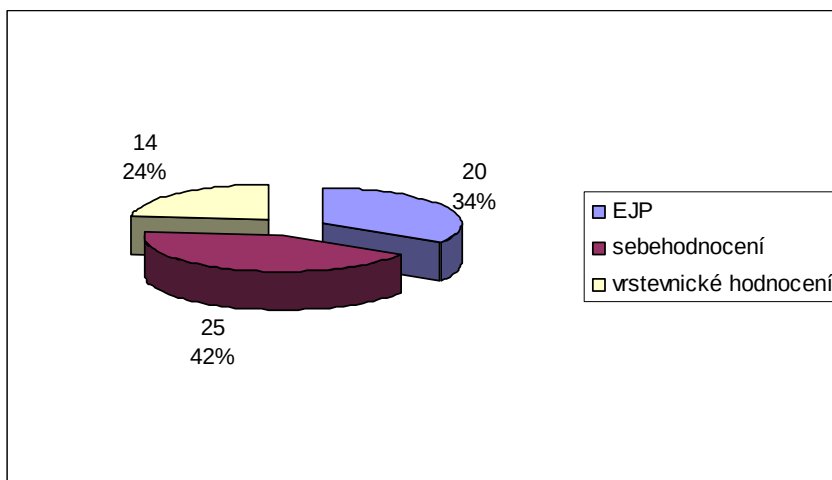
Graf 11a



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 11a nám ukazuje, že největší počet respondentů (39%) zná dva nové přístupy hodnocení v cizích jazycích. Téměř stejný počet respondentů (34%) zná všechny tři přístupy a 24% respondentů se setkalo alespoň s jedním, pouze jeden respondent (3%) se nesetkal s žádným.

Graf 11b

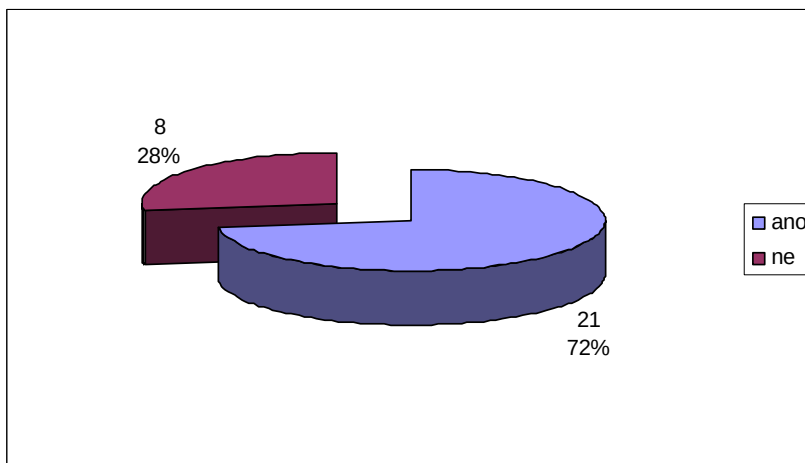


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 11b vyplývá, že je mezi respondenty nejvíce známé sebehodnocení, poté EJP a nejméně známé je vrstevnické hodnocení.

- Otázka číslo 13 – Používáte některý z výše uvedených přístupů?

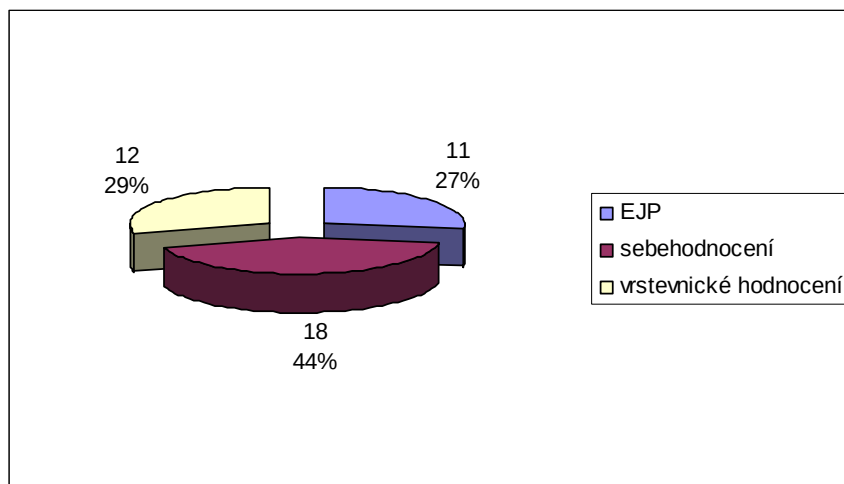
Graf 12a



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 12a je zřejmé, že většina respondentů (72%) používá alespoň jeden z nových přístupů. 28% dotazovaných uvedlo, že žádný nepoužívají.

Graf 12b

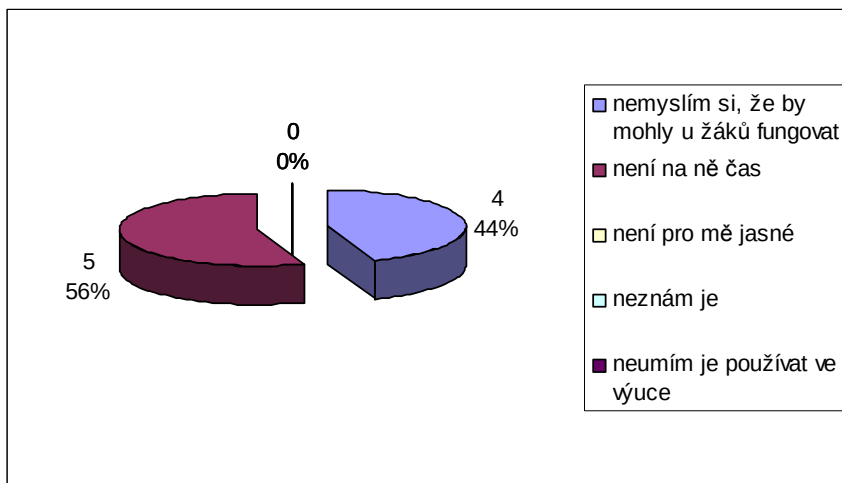


Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 12b můžeme vyčíst, že z 21 respondentů používajících alespoň jeden z nových přístupů hodnocení je nejvíce používané sebehodnocení, poté vrstevnické hodnocení a hned za ním EJP.

- Otázka číslo 14 – V případě, že nepoužíváte ani jeden z nich, uveďte z jakého důvodu?

Graf 13



Zdroj: vlastní výzkum

Z grafu 13 vidíme, že na tuto otázku odpovídalo 8 respondentů, kteří uvedli jako dva hlavní důvody - problém času a problém fungování u žáků.

Jeden respondent zvolil dvě odpovědi.

Následující otázky zkoumaly vždy to samé u těch respondentů, kteří ani jeden z nových přístupů nepoužívají, a u těch, kteří alespoň jeden používají.

- **Otázka číslo 15 (14a) – Myslíte si, že nové přístupy v hodnocení cizích jazyků (EJP, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení) by byly (jsou) pro žáky přínosné?**

Tabulka 1

Jsou (byly by) přínosné?	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	37,5%	95,24%
spíše ne	37,5%	4,76%
ne	0,00%	0,00%
nevím	25%	0,00%

Zdroj: vlastní výzkum

Z tabulky 1 jsou patrné rozdíly v kladných i záporných odpovědích. Respondenti, kteří používají nové přístupy, odpovídali z 95,24% kladně, pouze malé procento odpovědělo spíše NE. Zatímco u respondentů, kteří je nepoužívají, jsou kladné a záporné odpovědi stejné, 37,5%. Z výsledků tedy vyplývá, že respondenti mající zkušenost spatřují v používání nových přístupů určitý přínos pro žáky, zatímco respondenti nemající zkušenost v nich tak velký přínos nevidí a možná proto je také nepoužívají.

Respondenti používající nové přístupy hodnocení často odůvodňovali své kladné odpovědi takto:

Evropské jazykové portfolio:

- *možnost dlouhodobého srovnání svých výkonů*
- *zpracované projekty žáky motivují k další práci*

- *přehlednost*
- *pocit zodpovědnosti*
- *„hmatatelný důkaz“ dosažených výsledků*
- *usnadňuje přípravu na opakování*
- *mladší žáci (6., 7. třída) jsou pyšní, že si mohou do portfolia založit další dokument*

Sebehodnocení:

- *odpovědnost za vlastní výkon a realistické hodnocení vlastních výkonů*
- *sami žáci uvažují nad tím, co zvládli, jak to zvládli, i proč to zvládli/nezvládli*
- *umění vyjádřit se, zhodnotit se, najít své klady a zápory a pracovat na nich*
- *skutečné uvědomění si svých znalostí, dovedností či nedostatků*
- *žáci jsou samostatnější a motivovanější*
- *žáci se učí sebekritice a zdravému úsudku*
- *žáci si uvědomují svůj úspěch, i ti slabí*
- *obohacení pozitivního vnímání*

Vrstevníkové hodnocení:

- *učí se objektivně hodnotit ostatní*
- *žáci se učí naslouchat, aby mohli žáka ohodnotit*

Výpovědi učitelů se ve velké míře shodují s tím, jak jsou výhody nových přístupů popisovány v odborné literatuře (viz kapitola 2.2.1, 2.2.3, 2.2.4).

Někteří respondenti také uvedli problémy spojené s používáním těchto nových přístupů:

Vrstevníkové hodnocení je složitější. Často se do něho promítají emoce, sympatie atd., takže ho často беру s rezervou.

Někdy je pro žáka těžké se objektivně ohodnotit.

Žáci nakopírované materiály někdy ztratí.

Na závěr uvádím čtyři body respondentů, které podle mého názoru hrají v přínosu pro žáky velkou roli:

- *rozvoj kritického myšlení*
- *žáci se cítí důležití, že jsou zapojeni*
- *každé dítě zažije úspěch*
- *vlastní uvědomění si svých rezerv, nedostatků i předností z různých úhlů vidění, nejen ze strany učitele*

To, že má každé dítě možnost na základě EJP, sebehodnocení či vrstevnického hodnocení zažít úspěch je podle mě velmi důležité. Především pro slabší žáky je zažití i toho malého úspěchu velkou motivací k dalšímu výkonu.

- Otázka číslo 16 (15a) – **Myslíte si, že by žáci tyto nové přístupy hodnocení při jejich zavedení (na 2. stupni) brali (berou) vážně?**

Tabulka 2

Berou (brali by je) žáci vážně?	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	25%	85,72%
spíše ne	50%	9,52%
ne	12,5%	4,76%
nevím	12,5%	0,00%

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce 2 docházíme k tomu, že převážná většina respondentů (85,72%), kteří mají zkušenost s novými přístupy, uvedla, že je žáci berou vážně. Zatímco u respondentů nemajících zkušenost, převažovaly negativní odpovědi, kdy 50% respondentů odpovědělo spíše NE, pouze 25% učitelů se domnívá, že by je žáci brali vážně, 12,5% odpovědělo jednoznačně NE a stejný počet respondentů NEVÍM.

Respondenti nemající zkušenost s novými přístupy hodnocení odůvodňovali své negativní odpovědi takto:

Přikládali by jim ještě menší význam než známkování.

Možná jen někteří, ti pečlivější. Vůbec si nedovedu představit sedmáky, popř. osmáky, jak si vedou portfolio, hodnotí sami sebe a zjišťují, v čem mají nedostatky a co by měli zlepšit. V tomto věku mají raději všechno rychle z krku a „hlavně žádná práce navíc“. Samozřejmě věřím tomu, že např. takové sebehodnocení, nebo hodnocení od vrstevníků má rozhodně svůj efekt, ale spíše ve

vyšším věku, na středních školách, atd. Na ZŠ jsem se spíše setkala s tím, že to neberou moc vážně.

- Otázka číslo 17 (16a) – V rámci těchto nových přístupů hodnocení jsou do procesu hodnocení zahrnuti i samotní žáci. Myslíte si, že mohou tyto přístupy zvyšovat (zvyšují) u žáků:

Tabulka 3: Aktivita

Aktivita se zvyšuje	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	62,5%	61,91%
spíše ne	25%	28,57%
ne	12,5%	0,00%
nevím	0,00%	9,52%

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 3 týkající se zvyšování aktivity ukazuje, že 62,5% respondentů nepoužívající žádný nový přístup odpovídalo kladně, 25% odpovědělo spíše NE a 12,5% NE. U respondentů používající nové přístupy převažují kladné odpovědi v téměř stejné hodnotě, v 61,91%. 28,57% respondentů zvyšování aktivity u žáků spíše nespátřuje a 9,52% zvolilo odpověď NEVÍM.

Z tabulky 3 lze tedy konstatovat, že ke zvyšování AKTIVITY u žáků na základě nových přístupů dochází.

Tabulka 4: Motivace

Motivace se zvyšuje	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	62,5%	80,95%
spíše ne	0,00%	9,52%
ne	25%	4,76%
nevím	12,5%	4,76%

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce 4 vidíme, že u obou skupin respondentů opět převažují kladné odpovědi. Respondenti, kteří nové přístupy nepoužívají, odpovídali kladně ve stejném počtu jako v předešlé tabulce, tedy z 62,5%. U respondentů, kteří je používají, se oproti předešlé tabulce hodnota kladných odpovědí zvýšila skoro o 20%. Podle většiny dotazovaných respondentů jsou tedy žáci na základě nových přístupů více motivováni.

Tabulka 5: Zájem o cizí jazyk

Zájem o cizí jazyk se zvyšuje	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	37,5%	42,86%
spíše ne	25%	28,57%
ne	12,5%	4,76%
nevím	25%	23,81%

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 5 týkající se zvyšování zájmu o jazyk se oproti předešlým změnila. Více se zde objevují negativní odpovědi a nejistota respondentů. Procento kladných odpovědí je u obou skupin respondentů téměř stejné, avšak

hodnoty jsou menší než 50%. ZÁJEM O CIZÍ JAZYK se tedy podle dotazovaných respondentů moc nezvyšuje.

Tabulka 6: Samostatnost

Samostatnost se zvyšuje	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	62,5%	85,72%
spíše ne	12,5%	4,76%
ne	12,5%	4,76%
nevím	12,5%	4,76%

Zdroj: vlastní výzkum

Výsledky v tabulce 6 už jsou zase převážně pozitivní u obou skupin respondentů a přesahují polovinu dotazovaných respondentů. Pouze malé množství respondentů odpovídalo spíše NE, NE a NEVÍM. Ze získaných údajů můžeme tedy říci, že se žáci stávají více samostatní.

Tabulka 7: Zodpovědnost

Zodpovědnost se zvyšuje	Učitelé nepoužívající žádný nový přístup hodnocení	Učitelé používající alespoň jeden nový přístup hodnocení
ano	50%	80,96%
spíše ne	25%	9,52%
ne	12,5%	0,00%
nevím	12,5%	9,52%

Zdroj: vlastní výzkum

Jako poslední byla zkoumána zodpovědnost, jejíž výsledky nám ukazuje tabulka 7. U respondentů používající nové přístupy hodnocení jsou odpovědi opět z velké části, z 80,96%, kladné. U respondentů nepoužívající nové přístupy se

z 50% také objevila kladná odpověď, avšak negativní odpovědi jsou mnohem vyšší. Jednoznačná odpověď NE se objevila ve 12,5%, zatímco respondenti používající nové přístupy jednoznačnou odpověď NE ani jednou nezvolili. Na základě výsledků v tabulce 7 lze tedy říci, že ZODPOVĚDNOST se u žáků zvyšuje, i když respondenti, kteří nové přístupy nepoužívají, to úplně stejně nevidí.

Závěr k hypotéze (H2):

Hypotéza nebyla potvrzena. K mému překvapení jsem se setkala z 29 dotazovaných respondentů s 21 učiteli, kteří v rámci cizího jazyka používají alespoň jeden z nových přístupů hodnocení. Výsledkem je tedy 72% učitelů, kteří je používají a pouze 28% učitelů, kteří je nepoužívají. Jako nejpoužívanější se ukázalo sebehodnocení, EJP a vrstevnické hodnocení jsou používány zhruba stejně.

Učitelé, kteří nepoužívají žádný nový přístup hodnocení, se domnívají, že na ně není čas, že nemohou u žáků fungovat, a že by je žáci nebrali vážně. Jeden učitel uvedl, že *by tyto metody hodnocení musely být aplikovány již od prvního stupně, aby na ně žáci byli zvyklí*. S tímto názorem bych se ztotožňovala, jelikož si také myslím, že by s těmito novými přístupy měli být žáci seznámeni co nejdříve, aby je brali jako přirozenou součást procesu vyučování-učení a hodnocení. Při náhlém zavedení jednoho z těchto přístupů na 2. stupni by mohlo docházet k výrokům jako: „K čemu mi to bude?“ „Vždyť si tam můžu napsat cokoli a vy mi to budete věřit?“ atd. Pokud s nimi ale budou žáci seznámeni a k jejich používání vedeni již od 1. stupně, pak nevidím žádný problém ani na 2. stupni. Avšak valná většina učitelů, kteří mají zkušenost s těmito novými přístupy, uvedla, že je žáci berou vážně.

Učitelé, kteří používají EJP, sebehodnocení či vrstevnické hodnocení, uvedli, že jsou pro žáky přínosné. U žáků se rozvíjí kritické myšlení, což je podle jedné respondentky důležité, protože *rodiče jsou většinou velmi nekritičtí ke svým dětem*. Z této myšlenky lze usoudit, že by rodiče na základě hodnocení provedeného samotnými žáky přestali vidět své děti přes „růžové brýle“ a případné žákovy neúspěchy by se nestávaly útokem na učitele s tím, že ho učitel nemá rád apod. Dalším důležitým přínosem pro žáky je to, že každé dítě má možnost zažít úspěch, což je podle mého názoru pro žáky velkou motivací. Pocit důležitosti ze zapojení do hodnocení žáky také povzbuzuje k dalším výkonům.

Výsledky otázky týkající se toho, zda se zvyšují nebo by se mohly zvyšovat různé aspekty v rámci nových přístupů, byly převážně u obou skupin respondentů kladné, což se shoduje s odbornou literaturou (viz kapitoly 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3). Kladná odpověď vždy přesahovala polovinu dotazovaných. Pouze ke zvyšování zájmu o cizí jazyk podle respondentů moc nedochází.

Ukázalo se tedy, že používání nových přístupů hodnocení je v běžných základních školách celkem obvyklé a ze zkušenosti učitelů jsou pro žáky i přínosné. Avšak učitelé, kteří je nepoužívají, jsou v tomto směru spíše pesimističtí.

H 3: Předpokládám, že se mezi začínajícími a zkušenými učiteli v rámci používání různých způsobů hodnocení nevyskytnou téměř žádné rozdíly.

Tabulka 8: Zaškrtněte formy hodnocení, které používáte (srovnání učitelů podle délky praxe)

	Začínající učitelé	Zkušení učitelé
známky	58,33%	52,94%
slovního hodnocení	0,00%	0,00%
kombinace obou	41,67%	47,06%

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce 8 vidíme, že rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli v použití různých forem hodnocení téměř žádné nejsou. Jak začínající tak i zkušení učitelé používají z více než 50% známkové hodnocení. V kombinaci obou je procento začínajících a zkušených učitelů také téměř stejné. Slovní hodnocení nepoužívá nikdo.

Tabulka 9a: Používáte některý z výše uvedených přístupů? (EJP, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení) (srovnání učitelů podle délky praxe)

Použití nových přístupů	Začínající učitelé	Zkušení učitelé
ano	66,67%	76,47%
ne	33,33%	23,53%

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 9 opět neprokazuje žádný velký rozdíl mezi začínajícími a zkušenými učiteli. Rozdíl se pohybuje pouze okolo 10%. V obou skupinách převažovali respondenti, kteří nové přístupy hodnocení používají.

Následující rozdíly byly zkoumány pouze u těch respondentů, kteří alespoň jeden nový přístup hodnocení (EJP, sebehodnocení, vrstevnické hodnocení) používají.

Tabulka 9b: Které používáte? (srovnání učitelů podle délky praxe)

	Začínající učitelé	Zkušení učitelé
EJP	37,5%	61,54%
sebehodnocení	87,5%	84,62%
vrstevnické hodnocení	75%	46,15%

Zdroj: vlastní výzkum

Výsledky v tabulce 9b ukazují, že u sebehodnocení se objevuje shoda. Obě skupiny používají nejvíce sebehodnocení a to z více jak 80%. Rozdíly se objevily u EJP a vrstevnického hodnocení. Vrstevnické hodnocení používají více začínající učitelé (75%), EJP naopak více zkušení učitelé (61,54%).

Jsou nebo je pro žáky přínosný? (srovnání učitelů podle délky praxe)

Na tuto otázku odpověděli všichni začínající učitelé ANO. Ze zkušených učitelů odpověděl jeden spíše NE. Opět se neobjevily téměř žádné rozdíly.

.

Závěr k hypotéze (H3):

Mezi začínajícími a zkušenými učiteli se v používání různých forem hodnocení nevyskytly téměř žádné rozdíly. Nezáleží na tom, zda učitel teprve ve školství začíná nebo už má za sebou určitá léta praxe, nejpoužívanější formou hodnocení je u všech známkové hodnocení. Kombinace známek se slovním hodnocením je u obou skupin učitelů používána také téměř ve stejném počtu. Slovní hodnocení nepoužívá nikdo.

V použití nových přístupů hodnocení v cizích jazycích také nebyly prokázány žádné velké rozdíly. Ve větší míře obě skupiny učitelů alespoň jeden nový přístup používají. Rozdíly se objevily až v konkrétním použití jednotlivých metod, kdy je vrstevnické hodnocení spíše používané začínajícími učiteli a EJP zase naopak zkušenými učiteli. U nejpoužívanější metody, sebehodnocení, je procento učitelů téměř stejné. Rozdíly nebyly prokázány ani u otázky, zda mají nové přístupy hodnocení pro žáky přínos.

Hypotéza tedy byla potvrzena. V přístupu k hodnocení začínajících a zkušených učitelů se objevily hlavně podobnosti, rozdíly pouze v používání EJP a vrstevnického hodnocení.

6.2 Rozbor pozorování zpětné vazby

H 4: Učitelé poskytují zpětnou vazbu převážně v českém jazyce, v plynulém projevu nechají žáka nejprve domluvit a pak žákovi chyby sdělí. Učitelé používají v ústním projevu hlavně pozitivní zpětnou vazbu.

Výsledky pozorování slouží k vyhodnocení H 4.

Paní učitelka č. 1

Poskytování zpětné vazby této paní učitelky jsem zkoumala v rámci dvou po sobě jdoucích hodin angličtiny. Prvním objektem se stala 8. třída s 12 žáky, druhým 7. třída s 11 žáky. Pozorování, jak mi bylo řečeno, nebylo paní učitelce moc příjemné, ale nervozita nebyla ani na paní učitelce, ani na hodinách vůbec znát.

Prvním bodem bylo zjistit, zda paní učitelka poskytuje zpětnou vazbu v cizím jazyce nebo v českém jazyce. Zjistila jsem, že paní učitelka kombinuje oba jazyky. Pokud vysvětluje, pak volí jazyk český a pokud vede žáka ke správné odpovědi, pak volí někdy jazyk anglický.

Jako další bod jsem zjišťovala, jak paní učitelka reaguje na chyby. Paní učitelka používá různé způsoby. První, co je třeba k tomuto bodu zmínit, je, že paní učitelka reaguje na všechny chyby okamžitě a to i v plynulém projevu jako byl rozhovor. Při cvičení zaměřeném na opakování slovíček formou tvoření různých vět neřekne paní učitelka, co bylo špatně, pouze po žákovi větu zopakuje ve správné formě. Zopakování správného znění po žácích v tomto případě požaduje jen výjimečně. Při opakování nebo procvičování gramatiky paní učitelka žákům chyby vysvětluje, připomene pravidlo nebo se snaží žáka ke správné odpovědi dovést. Pro paní učitelku je důležité, aby na to žák přišel sám, ne, aby mu vše bylo podáno na „stříbrném tácu“. Paní učitelka tedy upozorní na chybu

například váhavým zopakováním špatné formy: „*They was?*“ a nechá, aby se dotyčný opravil sám. Někdy paní učitelka volí způsob, kdy dá najevo slovy: „*Úplně nesouhlasím*“ nebo „*Bylo to správně?*“, že žák udělal chybu a nechá opravu na žácích ostatních. Pokud žák neví, ptá se paní učitelka na správnou verzi spíše celé třídy, netrápí jednotlivce.

Celkově podává paní učitelka zpětnou vazbu jednoznačně, jasně. Žáky neponižuje, za chyby žákům nenadává, zpětnou vazbu podává mírně, taktně, podporujícím způsobem. Žáky během každé hodiny alespoň dvakrát pochválila v anglickém jazyce – *good job*. Chvála byla buď adresována ke všem žákům nebo jmenovitě, a sice za dobrý postřeh: „*Líbilo se mi jak jsi přeložila X větu*“. Správnou verzi žáků potvrzuje paní učitelka slovy anglickými *OK, good, yes* a také neverbálním zvukem *mhm*. Zpětná vazba probíhala v obou třídách podobně.

Paní učitelka č. 2

Způsoby, jakými podává paní učitelka č. 2 zpětnou vazbu, jsem zjišťovala ve třech po sobě jdoucích hodinách. U této paní učitelky jsem první dvě hodiny sledovala zpětnou vazbu v rámci německého jazyka v 6. třídě s 10 žáky a v 8. třídě s 11 žáky. Třetí hodina se týkala anglického jazyka v 7. třídě s 9 žáky.

Tato paní učitelka podává zpětnou vazbu pouze v českém jazyce. Reakce paní učitelky na chyby je okamžitá co se týče procvičování nebo opakování gramatických jevů. Při této aktivitě poskytuje paní učitelka také různé alternativy, jak jinak lze daný jev nebo větu říci. Chyby paní učitelka žákům přímo neřekne, ale pouze upozorní slovy *pozor, ještě jednou, ne to ne*, váhavým *nooo* nebo *mmm*, že se nějaká chyba vyskytla. Žák si chybu uvědomí, opraví se a poté ještě paní učitelka chybu vysvětlí. Pokud žák neví, pak paní učitelka připomene pravidlo a žák se na základě toho pravidla sám opraví. Paní učitelka také nechává opravu na ostatních žácích. Jiným způsobem, kterým paní učitelka upozorňuje na chyby je,

že se zeptá celé třídy, zda to bylo správně: „*Všichni slyšeli, co žák X řekl?*“. Žáci chybu opraví a paní učitelka se následně obrací zpět k žákovi, který chyboval a požaduje vysvětlení. Pokud se jedná o plynulý projev, nechá paní učitelka žáka nejprve domluvit a pak upozorní na chyby. Pouhé zopakování špatné verze po žákovi ve verzi správné paní učitelka téměř nepoužívá. Ani jednou se nestalo, že by paní učitelka požadovala po žákovi, aby zopakoval správnou verzi.

U této paní učitelky jsem měla možnost sledovat, jak podává zpětnou vazbu při zkoušení slovíček a reakci na různé otázky. Pokud žák neví, paní učitelka se mu snaží pomoci, napovědět. Na konci zkoušení vždy žákovi řekne, co neuměl, na co si má ještě dát pozor.

Celkově poskytuje paní učitelka zpětnou vazbu jednoznačně, jasně. Zpětná vazba na mě působila někdy trochu ironicky: „*Koukám, že nám to jde*“ „*Sakra nám to jde*“. Žáky paní učitelka ale neponižuje, na chyby upozorňuje důrazně, hlasitě, živě, což zaručuje, že žáci na zpětnou vazbu reagují, jsou stále ve střehu, chyby si uvědomují, i když správné verze neopakují. Paní učitelka velmi často používá slovo *výborně*, i pro vyjádření chvály. Na konci hodiny paní učitelka žáky chválí za celkovou práci v hodině: „*Jsem spokojená*“. Správnost potvrzuje v hodinách němčiny slovy německými *ja, ja gut, richtig, super*. Ve všech třech hodinách používala paní učitelka také slova česká *přesně tak, všechno v pořádku, dobrý* nebo neverbální zvuk *mhm*. Anglické slovo se vyskytlo pouze jedno *OK*.

Paní učitelka č. 3

Vypozorovat, jak paní učitelka č. 3 podává zpětnou vazbu nebylo jednoduché. Již na začátku mi paní učitelka řekla: „*Zpětnou vazbu už skoro nepodávám žádnou, už na to nemám sílu, žáků si už moc nevšímám*“. Poskytování zpětné vazby je zejména v cizích jazycích pro upevnění správných verzí velmi důležité. Proto si myslím, že přístup paní učitelky, které je více než 50 let a působí

ve školství více než 10 let, je neadekvátní. Pozorování probíhalo opět ve třech po sobě jdoucích hodinách. Jednalo se o anglický jazyk v 7. třídě s 8 žáky, v 8. třídě s 11 žáky a v 9. třídě se 7 žáky.

Proč nebylo jednoduché zpětnou vazbu vypořádat? Protože paní učitelka používá pro různá cvičení a opakování hodně interaktivní tabuli, kde se dětem samo ukáže, zda doplnění bylo správné nebo špatné. V těchto případech paní učitelka chybu nevysvětluje, pouze řekne: „*A chyba*“. Žákům se tedy v těchto cvičeních nedostává téměř žádné vysvětlení, proč to je tak a ne jinak. Sama paní učitelka na základě toho také nemůže zjistit, čemu žáci nerozumí, proč chybu udělali, co jim ještě není jasné.

Při různých cvičeních z učebnice a ústním procvičování gramatiky podává paní učitelka podle mého názoru zpětnou vazbu trochu ironickým a ponižujícím způsobem. Uvedu pár příkladů, které tento způsob ilustrují: „*Velice obtížné*“ „*Tebe se radši neptám*“ „*Bych ráda*“ „*Jsi talkative, tak dělej*“. Na chyby upozorňuje slovy *I'm not sure*, *no*, *ne* a buď nechá, aby se žák opravil sám nebo opravu provádí celá třída. Chyby vysvětluje paní učitelka v českém jazyce a zopakování správné verze po žácích nepožaduje.

Paní učitelka žáky docela hodně chválí, povzbuzuje: *super*, *výborně*, akorát by si měla uvědomit, komu chvála patří právem. Stalo se, že žák věděl správnou odpověď jako první, očividně se hlásil jako první, říkal to, ale paní učitelka pochválila někoho jiného a žák se slovy „*Vždyť jsem to říkal*“ se cítil dotčeně. To si myslím, že pak žáka odrazuje od snažení, protože vidí, že je stejně pochválen někdo jiný a ne on.

Pokud poskytuje zpětnou vazbu paní učitelka a ne interaktivní tabule, pak se snaží žákům pomoci, napovědět, někdy připomene pravidlo nebo dá kontrastní příklad. Žákům za chyby nenadává, ale jak již bylo zmíněno zpětná vazba je lehce

ponižující, ironická. Pro potvrzení správné verze používá paní učitelka slova jak v angličtině *yeah*, tak i v češtině *správně*.

Paní učitelka č. 4

Způsoby, jakými podává paní učitelka č. 4 zpětnou vazbu jsem pozorovala opět ve třech po sobě jdoucích hodinách. Pozorování probíhalo v hodinách německého jazyka v 8. třídě s 8 žáky, v 6. třídě s překvapujícím počtem 22 žáků a v 9. třídě s 9 žáky.

Paní učitelka č. 4 podává zpětnou vazbu v českém jazyce. Na chyby reaguje okamžitě, i v plynulém projevu, do kterého dokonce zasahuje doplňujícími otázkami. To si myslím, že není moc dobré, protože se může stát, že žákovi tzv. „přetrhne nit“. V procvičování a opakování různých gramatických jevů či odpovídání na otázky používá paní učitelka různé způsoby, jak žáka na chybu upozornit a následně ji opravit. Především paní učitelka na chyby spíše neupozorňuje, ale rovnou je opravuje zopakováním s velkým důrazem: *In der Garderobe -> **An der** Garderobe, wir sind -> **sie** sind, er esst -> er **isst**, ich habe -> ich **bin***. Pokud paní učitelka nechává žáky, aby se opravili sami, pak chybnou verzi po žákovi opět důrazně zopakuje: ***mein** Mutter, **mein** Schwester, sie **waren*** (míněno jednotné číslo). Na chyby upozorňuje také větami: „*Jakou koncovku tam slyším?*“ „*Zkus tam dát jinou koncovku*“ a opravu nechá na žákovi, který chybu udělal. Zopakování správné verze po žácích nepožaduje.

Celkově podává paní učitelka zpětnou vazbu důrazně, jasně. Při procvičování a mluvení upozorňuje paní učitelka jak na to, co bylo dobré, tak i na to, co žákům ještě moc nejde: „*Úvod byl dobrý, to další už ti moc nešlo*“. Žáky se snaží stále podporovat a motivovat: „*Ti, co dostali jedničku nebudou mít problémy, ostatní si myslím, že to docvičí*“ „*No vidíte, něco se domluvíte*“ „*No vidíš, že to šlo*“. V hodinách se objevila také negativní zpětná vazba: „*To se mi*

moc nelíbí, pořád to neumíš“ „Není vám to blbý?“ „Je vás tak málo, co to ještě neumí“. Paní učitelka nezapomíná žáky pochválit, tak jak si zaslouží: *„Musím vás pochválit, mám radost, pěkně jste to řekly“*, druhá skupina, která zvládla daný úkol o něco hůře byla pochválena takto: *„Dobrý, také jste porozuměli“*. Obě skupiny byly pochváleny skutečně pouze podle toho, jak daný úkol zvládly. Paní učitelka chválí také třídu jako celek: *„Mám z vás radost, vcelku dobře všichni mluvíte o rodině“*. Správnost potvrzuje paní učitelka slovy německými *super, gut, ja*, a také slovy českými *výborně, ano, dobrý*.

Závěr k hypotéze (H4):

Hypotéza se potvrdila v tom, že všechny čtyři pozorované učitelky poskytují zpětnou vazbu převážně v českém jazyce. Pouze jedna paní učitelka také někdy volila jazyk anglický. S volbou těchto paní učitelek v zásadě souhlasím, protože pokud žák udělá chybu, pak je důležité, aby vysvětlení porozuměl. V cizím jazyce žáci nemusí rozumět a zpětná vazba potom v podstatě nemá smysl.

V odborné literatuře (srov. Urová 1996, Hendrich a kol. 1988) se píše, že není dobré, když učitel při plynulém projevu opravuje žákovy chyby okamžitě. Podávání zpětné vazby při plynulém projevu jsem měla možnost sledovat u paní učitelky č. 1, č. 2 a č. 4. Ze všech třech učitelek pouze jedna nechává žáky nejprve domluvit a teprve potom žákovi chyby vysvětlí. Zde tedy hypotéza potvrzena nebyla.

Při procvičování gramatiky či reakci na otázky reagují všechny učitelky okamžitě, což by tak podle odborné literatury mělo být (srov. Hendrich a kol. 1988, Rogersová 2001). Reakce paní učitelek na chyby byly různé. Paní učitelky č. 1 a č. 2 hodně nechávají žáky, aby na chybu přišli sami. Dávají pouze najevo, že se nějaká chyba vyskytla a zbytek nechají na žákovi nebo na ostatních žácích.

Pokud je třeba, pak chybu paní učitelky ještě dovysvětlí. Tento způsob se objevil také u paní učitelky č. 3 a č. 4., ale již v podstatně menší míře. U všech čtyř učitelek musím konstatovat, že zopakování správné verze po žácích nevyžadují, i když opakování správných verzí je v odborné literatuře považováno za důležité (srov. Hendrich a kol. 1988).

Zpětná vazba, kterou pozorované paní učitelky podávají, je podle mého názoru u všech jasná. U některých se objevila trochu ironie a u jedné ponížení. Dvě paní učitelky podávají zpětnou vazbu hodně důrazně, což podle mého názoru zaručuje, že si chyby žáci uvědomují. Žáky se všechny paní učitelky snaží také stále povzbuzovat a chválit.

Paní učitelky používají zejména pozitivní zpětnou vazbu. Negativní zpětná vazba se objevila pouze u paní učitelky č. 4.

ZÁVĚR

V diplomové práci s názvem „Hodnocení žáků druhého stupně v rámci předmětu cizí jazyk“ jsem se zabývala tím, jaké formy a nové přístupy používají učitelé druhého stupně běžných základních škol. Dále bylo cílem zjistit rozdíly a podobnosti v přístupu k hodnocení zkušených a začínajících učitelů, a jak učitelé podávají zpětnou vazbu v ústním projevu. Pro sběr dat byla použita metoda dotazníku a metoda pozorování.

Otázky v dotazníku zjišťovaly, jaké formy a nové přístupy hodnocení učitelé cizích jazyků používají. Analýza otázek 5 – 11 ukázala, že nejčastěji používanou formou hodnocení jsou stále známky. Hypotéza 1 se v tomto směru potvrdila („Předpokládám, že se v běžných základních školách setkám především s tradičním známkovým hodnocením“). V celku zajímavým zjištěním bylo, že učitelé také v poměrně velkém počtu používají kombinaci známek a slovního hodnocení (slovním hodnocením míní respondenti slovní komentář k známkám). Mimo jiné výsledky ukázaly, že dotazovaní učitelé nejsou přívrženci slovního hodnocení. Tvrzení učitelů byla taková, že žáci učící se hlavně kvůli dobrým známkám by se při slovním hodnocení neučili vůbec. Některé žáky totiž ani získání dobré známky k učení nevede. Tato analýza ukázala, že tradiční známkové hodnocení podle dotazovaných učitelů není nahraditelné slovním hodnocením, slovní hodnocení může být pouze doplňujícím.

Rozbor zbývajících otázek 12 – 17 v dotazníku ukázal, že většina dotazovaných učitelů používá alespoň jeden nový přístup hodnocení. Hypotéza 2 zde nebyla potvrzena („EJP, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení nejsou podle mého názoru ještě ve škole obvyklé, učitelé o nich ví, ale moc je nepoužívají“). Překvapujícím zjištěním pro mě bylo procento učitelů (72%), kteří nové přístupy do hodnocení zapojují. Domnívala jsem se, že ještě obvyklé nejsou, ale výzkum ukázal pravý opak. Nejčastěji využívají učitelé v hodinách cizích jazyků sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a EJP jsou využívány v menší míře.

Analýza dalších otázek neslouží k potvrzení či vyvrácení hypotézy 2, jedná se rozbor, který přináší informace o tom, zda jsou tyto přístupy pro žáky přínosné. Tento rozbor ukázal, že 95,24% učitelů, kteří používají nové přístupy, uvedlo, že jsou pro žáky přínosné. Učitelé nepoužívající nové přístupy v nich moc velký přínos nevidí, ale jejich domněnky o zvyšování aktivity, motivace, samostatnosti a zodpovědnosti byly převážně kladné. Pouze zájem o cizí jazyk se podle obou skupin respondentů moc nezvyšuje.

Dotazník také sloužil k vyhodnocení rozdílů a podobností v přístupu k hodnocení mezi zkušenými a začínajícími učiteli. Téměř žádné rozdíly nebyly prokázány a hypotéza 3 tedy byla opět potvrzena („Předpokládám, že se mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli v rámci používání různých způsobů hodnocení nevyskytnou téměř žádné rozdíly“). Obě skupiny učitelů používají nejvíce tradiční známkové hodnocení, kombinaci známek se slovním hodnocením používají téměř ve stejné míře. Co se týče nových přístupů hodnocení, objevily se rozdíly pouze v použití jednotlivých metod. Vrstevnické hodnocení spíše využívají začínající učitelé a EJP naopak ti zkušení. Sebehodnocení téměř žádné rozdíly neukázalo. Tímto byl cíl 1 splněn.

Jako druhý cíl jsem si stanovila zjištění toho, jak učitelé cizích jazyků podávají zpětnou vazbu v ústním projevu. Rozbor dat získaných metodou pozorování u čtyř učitelek na dvou běžných základních školách ukázal, že učitelé poskytují zpětnou vazbu převážně v českém jazyce. Zde se hypotéza 4 potvrdila („Učitelé poskytují zpětnou vazbu převážně v českém jazyce, v plynulém projevu nechají žáka nejprve domluvit a pak žákovi chyby sdělí. Učitelé používají v ústním projevu hlavně pozitivní zpětnou vazbu“). Překvapujícím zjištěním bylo, že paní učitelky zasahují do žákova plynulého projevu hned. Zde tedy hypotéza nebyla potvrzena. Podle odborné literatury (viz Urová 1996, Hendrich a kol. 1988) není nutné do projevu zasahovat, pokud je žákův projev srozumitelný. Jedna paní učitelka dávala žákovi během projevu dokonce doplňující otázky.

Projevy žáků byly srozumitelné a chyby nebyly závažné, proto si myslím, že by v těchto případech bylo lepší si chyby zaznamenat, žáky nechat domluvit a poté chyby opravit, popřípadě dát doplňující otázky. Paní učitelky používají zejména pozitivní zpětnou vazbu, pouze u jedné se také objevila zpětná vazba negativní. U některých jsem také vyzorovala ve zpětné vazbě ironii a ponížení. Domnívám se, že druhý cíl byl také splněn.

Výzkum ukázal, že jsou známky stále pro žáky největší motivací k učení se. V podstatě celá společnost je na známky zvyklá a pro všechny jsou známky hlavně srozumitelné. Slovní hodnocení vyžaduje více času, kdy se učitelé také setkávají s problémem, jaká slova použít, aby hodnocení bylo správné. Obě formy, jak známkové, tak slovní hodnocení, mají své výhody a nevýhody, ale zaměnit jedno za druhé není řešením. Jako vhodné řešení výzkum ukázal kombinaci obou, kdy je slovním hodnocením míněn slovní komentář k známkám.

Diplomová práce a výzkum mi celkově umožnily si udělat přehled o výhodách a nevýhodách známkového a slovního hodnocení. Podle dotazovaných učitelů mluvících ze zkušenosti je vidět, že samotné slovní hodnocení u dětí na 2. stupni běžných základních škol nemůže fungovat. Největší přínos pro mě měla kapitola a výzkum používání nových přístupů hodnocení, kdy jsem se na základě studia odborné literatury dozvěděla, co opravdu obnáší. Z výzkumu jsem následně zjistila, že jsou v mnoha směrech pro žáky velmi přínosné.

SUMMARY

I divided my diploma thesis into two parts – the theoretical and the practical. In the theoretical part I collected information about the assessment of pupils in lower secondary schools. On the basis of the theoretical part I designed a questionnaire and an observation sheet for my research.

The theoretical part consists of two main sections. The first section deals with general aspects of assessment of pupils. I characterized the concept of school assessment and mentioned some definitions of different pedagogues and psychologists. In this chapter I also described the functions of assessment and its forms. The main point of this chapter is the question whether to use marks or verbal assessment. I described the differences between them and also their advantages and disadvantages.

The second section is about the assessment in foreign languages. The first chapter in this section describes different types of assessment. These types were described according to the Common European Framework of Reference for Languages. Formative assessment as the most described type here is considered to be the most effective type of all. The second chapter is based on the new methods of assessment of foreign languages. I dealt with three new methods – the European Language Portfolio (ELP), self-assessment and peer assessment. I concisely described the concept and the development of the ELP. Furthermore, I defined aims, functions and its parts. The meaning of the ELP for pupils and teachers is elaborated at the end of information about the ELP. Self-assessment is the second described method including the explanation of self-assessment, possibilities how to encourage pupils to use it and reasons for its usage. In case of the third method, peer assessment, I show especially its advantages and disadvantages. The last chapter of this section is dedicated to giving feedback. In this chapter I deal with both spoken and written feedback, and I mention the problems connected with them.

In the practical part there were two aims. The first aim was to ascertain whether the teachers on the second degree at common basic schools use marks, verbal assessment or their combination, whether they know and use some of the new methods and how these new methods work with the pupils. I used a questionnaire for this part of my research. I also evaluated the differences and similarities between experienced and beginner teachers. The second aim of my diploma thesis was to find out how teachers of foreign languages give feedback in speaking. I observed four teachers at two basic schools, three of them for three lessons and one for two lessons.

The marks were always the most used form of assessment and according to the asked teachers, they still are. However, the combination of marks with verbal assessment (the asked teachers mean with the verbal assessment a verbal comment to the marks) is used more and more. Surprisingly, most of the asked teachers, also use at least one of the three new methods which are shown as very useful for pupils. I also found out that there are almost no differences in the use of different forms of assessment among experienced and beginner teachers. No matter how long their experience is, marks are the most used form. The new methods are more used by experienced teachers but the difference is not significant.

The observation of giving feedback showed that all four teachers gave feedback in Czech, which I consider appropriate because the teachers are sure that everybody understands. The verbal feedback of these teachers was mostly positive.

I have learned about the three new methods at the university but only after studying special literature I have fully understood what they are really about. Especially in the ELP I have fully understood what it is useful for. The research has shown that it is possible to start working with these three new methods in

lower secondary schools without previous use. The information, opinions of the teachers and their experience were very interesting and useful for me as a future teacher of foreign languages.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha : SPN, 1971.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada, 2008.

ČECHOVÁ, B. H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha : Portál, s.r.o., 2009.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006.

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

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : AISIS o. s., 2005.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2005.

KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ, R. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP, 1998.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, s. r. o., 2008.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, 1996.

LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio, příručka pro učitele a školitele*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2001.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995.

NUNAN, D. *The Learner – Centred Curriculum, A study in second language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.

PAVLOU, P., IOANNOU – GEORGIU, S. *Assessing Young Learners*. Oxford : Oxford University Press, 2003.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996.

REITMAYEROVÁ, E., BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba: Metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha : Portál, 2007.

ROGERS, J. *Adults Learning*. Buckingham : Open University Press, 2001.

SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha : Portál, 1994.

SEEBAUEROVÁ, R., KOLIADIS, E., HELUS, Z. *Kvalita cestou kvalifikace*. Brno : Paido - edice pedagogické literatury, 2002.

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáku ve vyučování*. Praha : SPN, 1971.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999.

SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, 2003.

TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení žáků: Úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

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

Internetové zdroje

Council of Europe [online]. [cit. 2010-02-17].
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html>.

ČAPEK, R. *Vztah žáků a rodičů ke klasifikace na základní škole* [online]. c2008
[cit. 2009-10-29]. <<http://old.rvp.cz/clanek/513/2167>>.

Der Weg zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene [online]. c2009 [cit. 2010-02-17].

<http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/fileadmin/Sprachenportfolio/Leitfaden_HPM.pdf>.

Europäisches Sprachenportfolio [online]. [cit. 2010-02-17].

<http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/hintergrund/index.htm>.

Europäisches Sprachenportfolio [online]. [cit. 2010-02-17].

<http://www.sprachenportfolio.ch/esp_d/wasist/index.htm>.

European Language Portfolio Information Brochure [online]. c1998 [cit. 2010-02-17]. <<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/pdfs/infobrosch/e-brosch.pdf>>.

Europäisches Sprachenportfolio [online]. [cit. 2010-02-17].

<<http://www.goethe.de/ins/pl/kra/prj/edj/meh/esp/deindex.htm>>.

Evropské jazykové portfolio je pozitivně motivujícím prvkem výuky jazyků [online]. [cit. 2009-10-29]. <<http://vyuka.jazyku.cz/l.php?id=50>>.

Evropské jazykové portfolio [online]. [cit. 2009-10-29].

<<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>>.

MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Výhody a nevýhody známkování* [online]. c2007 [cit. 2009-10-29]. <<http://old.rvp.cz/clanek/513/1522>>.

MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Výhody a nevýhody slovního hodnocení* [online]. c2007 [cit. 2009-10-29]. <<http://old.rvp.cz/clanek/513/1523>>.

Peer assessment [online]. [cit. 2009-11-01].

<<http://www.iml.uts.edu.au/assessment/students/peer.html>>.

SLEJŠKOVÁ, M. *Kdy a jak používat slovní hodnocení?* [online]. c2007 [cit. 2009-10-29]. <<http://old.rvp.cz/clanek/513/1328>>.

<<http://www.zsflc.cz/>> [cit. 2010-03-30].

<<http://www.zskatovice.wz.cz/>> [cit. 2010-03-30].

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník pro učitele

Příloha 2 – Pozorovací arch

Příloha 1 – Dotazník pro učitele

Dobrý den, jmenuji se Eliška Mikešová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku. V dotazníku je možné u jedné otázky zaškrtnout více odpovědí. Tento dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity pouze ke zpracování mé diplomové práce na téma „Hodnocení žáků druhého stupně v rámci předmětu cizí jazyk“.

Pozn. Všechny otázky se týkají 2. stupně základní školy

Předem Vám děkuji.

1. Pohlaví

muž
žena

2. Kolik je Vám let?

20 – 25 let
25 – 35 let
30 – 40 let
40 – 50 let
více jak 50 let

3. Jak dlouho působíte ve školství? (vyučujete cizí jazyk)

0 – 3 roky
3 – 5 let
5 – 10 let
více než 10 let

4. Jste aprobovaná/ý? (aprobace cizí jazyk)

ano
ne

5. Zaškrtněte formy hodnocení, které používáte:

známky
slovní hodnocení
známky kombinované se slovním hodnocením

6. Myslíte si, že jsou známky pro žáka v rámci uvědomění si svých nedostatků, uvědomění si svého procesu učení, dostačující? (pokud máte zájem, můžete svou odpověď rozvést)

ano
spíše ne
ne
nevím

7. Známkové hodnocení bývá hodně kritizováno za to, že ho učitelé používají jako nátlak, k udržení kázně i jako trest. Také ho někdy k tomuto účelu používáte nebo jste někdy použili?

ano
spíše ne
ne
nevím

8. Proč si myslíte, že se stále nejvíce používá jen klasické známkování? (pokud máte zájem, můžete svou odpověď rozvést)

je jednoduché, přehledné, rychlé, pro učitele i pro rodiče srozumitelné
učitelé jsou na známky zvyklí
donucovací prostředek pro to, aby se žáci učili
jiné (prosím vypište)

9. V rámci známkování se učí žáci především kvůli získání dobré známky. Myslíte si, že by slovní hodnocení mohlo toto odstranit a žáci by se učili z vlastního popudu? (pokud máte zájem, můžete svou odpověď rozvést)

ano
spíše ne
ne
nevím

10. V případě, že jste v předcházející otázce uvedli ano, uveďte prosím, proč tedy slovní hodnocení nepoužíváte?

11. Myslíte si, že slovní hodnocení má nebo by mělo pro žáky stejný význam jako klasické známkování, že by byli žáci nebo jsou dostatečně motivováni?

ano
spíše ne
ne
nevím

12. S kterými níže uvedenými novými přístupy hodnocení v rámci cizích jazyků jste se setkali?

Evropské jazykové portfolio (EJP je dokument, kam si žáci ukládají své práce, diplomy atd. Žák ukazuje, co v jazyce umí, informuje o svých jazykových a kulturních zkušenostech, které získal ve škole i mimo ni. Slouží jako doklad dosažených jazykových znalostí ve všech zemích EU.)

sebehodnocení (žák hodnotí sám sebe, sám si určuje, co už zvládl a v čem má ještě mezery)

vrstevnické hodnocení (hodnocení žáka žákem, kdy jsou žáci do procesu hodnocení více zapojeni, vede k tomu, aby žáci kriticky vyhodnocovali práci ostatních, což je lepší než jen vidět známku, mají také možnost učit se od svých spolužáků)

13. Používáte některý z výše uvedených přístupů?

ano (vypište které) _____
ne

Zde se dotazník větví, v případě odpovědi NE pokračujte dále, v případě odpovědi ANO přejděte na otázku 14a.

14. V případě, že nepoužíváte ani jeden z nich, uveďte z jakého důvodu?

nemyslím si, že by mohly u žáků fungovat
není na ně čas
není pro mě jasné
neznám je
neumím je použít ve výuce
jiné důvody (prosím vypište)

15. Myslíte si, že nové přístupy v hodnocení cizích jazyků (EJP, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení) by byly pro žáky přínosné?

ano (v čem?)

spíše ne
ne
nevím

16. Myslíte si, že by žáci tyto nové přístupy hodnocení při jejich zavedení (na 2. stupni) brali vážně? (v případě, že ne nebo spíše ne, prosím o odpověď PROČ)

ano
spíše ne

ne

nevím

17. V rámci těchto nových přístupů hodnocení jsou do procesu hodnocení zahrnuti i samotní žáci. Myslíte si, že mohou tyto přístupy zvyšovat u žáků:

aktivitu

ano
spíše ne
ne
nevím

motivaci

ano
spíše ne
ne
nevím

zájem o cizí jazyk

ano
spíše ne
ne
nevím

samostatnost

ano

spíše ne
ne
nevím

zodpovědnost
ano
spíše ne
ne
nevím

14a. V případě, že používáte alespoň jeden z nich, jsou nebo je pro žáky přínosný?

ano (v čem?)

spíše ne
ne
nevím

15a. Berou žáci tyto nové přístupy (tento nový přístup) hodnocení vážně? (pokud máte zájem, můžete svou odpověď rozvést)

ano
spíše ne
ne
nevím

16a. V rámci těchto nových přístupů hodnocení jsou do procesu hodnocení zahrnuti i samotní žáci. Zvyšuje se u žáků:

aktivita

ano
spíše ne
ne
nevím

motivace

ano
spíše ne
ne
nevím

zájem o cizí jazyk

ano
spíše ne
ne
nevím

samostatnost

ano
spíše ne
ne
nevím

zodpovědnost

ano
spíše ne
ne
nevím

Příloha 2 – Pozorovací arch

Třída:

Počet žáků:

Jazyk:

Poskytování zpětné vazby: v cizím jazyce v českém jazyce

Učitel na chyby vůbec nereaguje.

Učitel dá najevo, že žák udělal chybu, ale nevysvětlí.

Učitel řekne, co bylo špatně a poskytne model přijatelné verze.

Učitel dá najevo, že něco bylo špatně a nechá žáka, aby se opravil sám.

Učitel dá najevo, že něco bylo špatně a nechá opravu na ostatních žácích.

Řekne žákovi, který udělal chybu, aby zopakoval správnou verzi.

Učitel nechá žáka nejprve domluvit a pak řekne, co bylo špatně.

Učitel žáka přerušuje a opravuje uprostřed projevu.

Učitel podává zpětnou vazbu okamžitě.

Učitel žákovi za chybu vynadá.

Učitel podává zpětnou vazbu zesměšňujícím, ponižujícím způsobem a ostatní žáci se mu smějí.

Učitel opravuje každou chybu žáka.

Zpětná vazba je podávána jednoznačně, jasně.

Slova používaná pro poskytování zpětné vazby:

Způsob poskytování zpětné vazby: mírně, hlasitě, důrazně, váhavě, bystře (živě), podporující, jako odsouzení, taktně, hrubě