

**Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2024

Mgr. Veronika Bošinová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

**Hodnocení mluveného projevu jako řečové dovednosti u žáků SŠ při
výuce ruského jazyka**

**Assessment of speech as language skill of secondary school pupils
during Russian language lessons**

Mgr. Veronika Bošinová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní
školy a střední školy se sdruženým studiem
Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní
školy a střední školy (0114TA300098 /
0114TA300089)

2024

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Hodnocení mluveného projevu jako řečové dovednosti u žáků SŠ při
výuce ruského jazyka**

**Assessment of speech as language skill of secondary school pupils
during Russian language lessons**

Bc. Veronika Bošinová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství ruského jazyka pro 2. stupeň základní
školy a střední školy se sdruženým studiem
Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní
školy a střední školy (0114TA300098 /
0114TA300089)

2023

Odevzdáním této diplomové na téma *Hodnocení mluveného projevu jako řečové dovednosti u žáků SŠ při výuce ruského jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. dubna 2023

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lence Rozboudové, Ph.D., za její cenné rady, vstřícnost, trpělivost, připomínky a za čas, který obětovala při vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je hodnocení mluveného projevu jako řečové dovednosti u studentů SŠ při výuce ruského jazyka. Teoretická část je věnována hodnocení v procesu učení, jeho významu, funkcím a typům. Následuje část týkající se hodnocení ve výuce cizího jazyka, poté s detailnějším zaměřením na hodnocení mluveného projevu studentů středních škol. Praktická část přináší výsledky vlastního šetření, jehož cílem bylo zjistit, do jaké míry se hodnocení mluveného projevu na středních školách při výuce ruského jazyka uplatňuje, popřípadě jaké typy hodnocení jsou zastoupeny.

KLÍČOVÁ SLOVA

hodnocení, mluvený projev, žák, formativní hodnocení, ruský jazyk, výuka ruského jazyka

ABSTRACT

The topic of the thesis is assessment of speech as a language skill of secondary school students during Russian language lessons. The theoretical part is dedicated to assessment in the process of learning, its purpose, functions and types. The next part involves assessing as a part of teaching a foreign language, following up with detailed focus on assessment of speech of secondary school students. In practical part, it is analyzed to what extent the assessment of speech during Russian language lessons in secondary schools is being applied, or what types of assessment are represented.

KEYWORDS

assessment, speech, student, skill, formative assessment

Obsah

Úvod.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Školní hodnocení.....	13
1.1 Vymezení školního hodnocení	13
1.2 Funkce školního hodnocení	15
1.3 Formy školního hodnocení	17
1.4 Typy školního hodnocení	20
1.5 Práce s chybou	28
2 Hodnocení ústního projevu ve výuce ruského jazyka.....	31
2.1 Cíle výuky cizích jazyků	31
2.2 Mluvení jako řečová dovednost a její hodnocení	32
2.3 Práce s chybou v cizích jazycích	34
2.3.1 Chyby v ústním projevu, jejich hodnocení a korekce	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
3 Hodnocení ústního projevu z pohledu žáků	42
3.1 Cíle dotazníkového šetření	42
3.2 Popis dotazníkového šetření	43
3.3 Respondenti	44
3.4 Výsledky dotazníkového šetření mezi žáky	45
3.5 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření.....	60
4 Hodnocení ústního projevu z pohledu učitelů.....	62
4.1 Cíle rozhovorů s učiteli.....	62
4.2 Popis šetření prostřednictvím rozhovorů s učiteli	62
4.3 Respondenti	62
4.4 Výsledky rozhovorů s učiteli.....	64
4.5 Shrnutí výsledků šetření v rozhovorech	72

5 Celkové shrnutí výsledků dotazníkového šetření mezi žáky a rozhovorů s učiteli.....	76
Závěr.....	79
Резюме	85
Seznam použité literatury	91
Seznam tabulek	95
Seznam grafů.....	96
Seznam příloh.....	97

Úvod

Dnešní svět se vyvíjí v mnoha oblastech neskutečnou rychlostí. Neustále se modernizuje, rozvíjí a zrychluje. Soudobá generace už nepamatuje tlačítkové telefony nebo dopisy psané na stroji. V rukách téměř každého žáka učitelé vidí dotykový telefon, tablet či nejnovější bezdrátová sluchátka. S tímto rozvojem, zejména technologickým, souvisí i to, jaké nároky jsou kladeny na dnešní žáky, aby byli v budoucnu schopni si najít dobře placené zaměstnání a uplatnit se v něm.

Neustále probíhá sjednocování evropských zemí, a to vyžaduje od společnosti ovládní jazykových a interkulturních kompetencí na stále vyšší úrovni. Velice důležitou složkou znalostí a dovedností jsou tedy jazyky. Komunikační kompetence je v dnešní době nedílnou součástí požadavků v zaměstnaneckých poměrech. Ve většině případů už nestačí pouze náš mateřský jazyk, v jednadvacátém století je vyžadována znalost i několika cizích jazyků.

Je důležité dbát na to, aby výuka cizích jazyků byla na takové úrovni, kterou vyžaduje dnešní společnost. Při výuce u nás došlo k několika zásadním změnám. Před rokem 1989 byl ve školách vyučován jako cizí jazyk zejména jazyk ruský, neboť to odpovídalo politické situaci. Ke změnám došlo až po pádu komunistického režimu, kdy se do škol dostávají i jiné cizí jazyky. Zároveň se cizí jazyky nevyučují pouze na středních a vysokých školách, ale zavádějí se i na první stupeň základních škol.

Jazyková politika Evropské unie doporučuje znalost minimálně dvou cizích jazyků. Prvním cizím jazykem je samozřejmě angličtina, která je nedílnou součástí dnešní komunikace se světem, ale zároveň je podporována výuka i druhého cizího jazyka. V českých školách je vyučován většinou jazyk německý, ruský, francouzský či španělský. V některých školách je nabízen i třetí cizí jazyk. Ten je nejčastěji řazen do kategorie volitelných předmětů. Je nutné si uvědomit, že s výukou cizího jazyka získává žák povědomí o dalších kulturách a realitách druhých zemí, což mu napomáhá k vytvoření obrazu o světě jako takovém.

Stěžejním tématem této diplomové práce je hodnocení. Jedná se o činnost, která je součástí nejen školního prostředí, ale setkáváme se s ní v mnoha situacích našeho reálného života. Pokud vykováváme určité činnosti, zkusíme nové věci, vyžadujeme od ostatních výkony, vždy poté následuje hodnocení, ať už pozitivní či negativní. Jsme v roli hodnotícího subjektu či objektu, ale pokaždé jsou výsledky našich činností či činností druhých s hodnocením bezprostředně spjaté. Můžeme říci, že hodnocení je jev, který bezprostředně ovlivňuje další činnost jedince. Je spojeno s motivací, která je významným hybatelem lidského chování

a jednání. S pozitivním hodnocením získáváme motivaci zlepšovat se a pokračovat v konkrétních činnostech, ale i negativní hodnocení nám přináší cennou kritickou zpětnou vazbu. Ovšem mnohdy záleží na tom, jakým způsobem je nám zpětná vazba předávána.

Lze konstatovat, že bez hodnocení by mnohdy prováděná činnost postrádala smysl. Lidé se v životě neustále ženou za lepšími výsledky. A jak poznáme, že jsou lepší než ostatní? Porovnáváme je s výsledky ostatních a svým způsobem hodnotíme. Hlavním cílem hodnocení by mělo být podat jedinci konstruktivní zpětnou vazbu.

Jak již bylo zmíněno výše, s hodnocením se setkáváme v mnoha oblastech, taktéž i ve školním prostředí, v této práci je kladen důraz na hodnocení cizího jazyka. Výuka cizího jazyka by měla směřovat ke komplexnímu rozvoji komunikační kompetence, měla by nejen rozvíjet všechny řečové dovednosti, ale také akcentovat sociokulturní a pragmatické aspekty komunikace v daném prostředí. Tato diplomová práce zkoumá hodnocení mluveného projevu jako řečové dovednosti u žáků středních škol při výuce ruského jazyka. Hlavním cílem je zjistit, jakým způsobem je dovednost ústního projevu žáků středních škol v ruském jazyce hodnocena učiteli, jaký je obsah hodnocení jejich jazykových projevů a taktéž jakým způsobem jej vnímají hodnocení žáci, zdali mu rozumí a zda je ovlivňuje v dalších činnostech.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část práce obsahuje dvě stěžejní kapitoly – školní hodnocení a hodnocení ústního projevu ve výuce ruského jazyka, a ty dále obsahují několik dílčích podkapitol.

První kapitola školního hodnocení nahlíží na problematiku hodnocení ze dvou hledisek – z hlediska pedagogického a oborově didaktického. Dílčím cílem této kapitoly je sumarizovat poznatky o hodnocení z pohledu pedagogiky a oborově didaktiky. Dále je věnována pozornost funkcím hodnocení. Cílem je popsat všechny stěžejní funkce hodnocení se zaměřením na jejich důležitost pro výuku cizího jazyka. V další části jsou popsány a porovnány formy hodnocení. Kapitola podrobněji pojednává o slovním hodnocení a také o hodnocení formou známky. Věnuje se pozitivům a negativům těchto forem a taktéž shrnuje, jaká forma je nejefektivnější. Dále jsou podrobněji rozebírány typy školního hodnocení. Cílem kapitoly je představit typy hodnocení obecně. Pátá podkapitola pojednává o práci s chybou. Vystihuje, jak je chyba definována, popisuje postup její identifikace a také je věnována pozornost doporučeným korekčním přístupům a typologii chyb.

Druhá stěžejní kapitola teoretické části začíná podkapitolou s názvem Cíle výuky cizích jazyků a cílem této kapitoly je představit stěžejní cíle cizojazyčné výuky, které vycházejí

zejména z SERRJ a jsou úzce spjaty s kompetencemi, které musí žák ovládat. Dále tato část práce obsahuje kapitolu týkající se mluvení – jedné z řečových dovedností. Cílem je kriticky zhodnotit, co je považováno za mluvení jako dovednost a co nikoli, neboť ne vše, co žák v hodině pronese, musí spadat do této dovednosti. Také kapitola obsahuje kritéria, která slouží učitelům i žákům jako osnova, podle které je žák ohodnocen. Poslední podkapitola rozebírá problematiku práce s chybou. Pozornost je věnována typologii chyb v cizích jazycích a taktéž možným příčinám vzniku chyb. Dílčími cíli jsou – popsat typy chyb během mluveného projevu žáka, dále popsat způsoby opravy chyb a také vysvětlit, kdy je vhodné opravovat a kdy nikoli.

Praktická část diplomové práce prezentuje výsledky vlastního výzkumného šetření, které se uskutečnilo jednak formou strukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli, jednak prostřednictvím tištěných dotazníků, které byly adresovány žákům všech ročníků středních škol. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí mluvený projev žáků při hodinách ruského jazyka, co hodnotí – obsah, gramatiku, hojnost slovní zásoby, intonaci apod., dále také jak pracují s chybou a její korekcí. Cílem dotazníkového šetření mezi žáky bylo zjistit, jak žáci vnímají samotné hodnocení, opravu chyb a zařazení sebehodnocení a vrstevnického hodnocení do výuky.

Šetření formou dotazníků probíhalo celkem na pěti středních školách. Výzkum probíhal na dvou gymnáziích, dvou obchodních akademiích a jedné střední průmyslové škole. Dotazovaných respondentů bylo celkem sto šedesát a školy byly vybrány ze dvou měst – z Prahy a z Vlašimi.

V druhé části výzkumu byly realizovány polostrukturované rozhovory s vyučujícími ruského jazyka, jejichž náplní byly zejména otázky týkající se toho, jak oni sami na hodnocení ústního projevu nahlíží. Zda jsou si vědomi, jaké formy a typy využívají v závislosti na jejich efektivitě, dále také která kritéria si při hodnocení stanovují a jak postupují, pokud žák v ústním projevu chybí. Dotazovaných respondentů bylo celkem deset a byli vybráni ze tří měst – Vlašim, Praha a Příbram. Taktéž se jednalo o respondenty, kteří zastupují gymnázia, obchodní akademie i průmyslové školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní hodnocení

Hodnocení provádíme v životě prakticky neustále. Téměř do každé činnosti přicházíme s určitým stanoveným cílem, máme určitou potřebu a zároveň představu o tom, jakým způsobem to udělat. S tím souvisí i výsledek činností, které děláme. Každou činnost, kterou vykonáme, určitým způsobem hodnotíme a následně zjišťujeme, jak moc jsme byli úspěšní. Ovšem nehodnotíme jen sami sebe, hodnotíme i činnost druhých. Hodnocení je velice subjektivní jev, který vychází z našich zkušeností. Mnohdy si člověk ani neuvědomuje, že hodnotí, ale tento proces je součástí každého lidského jednání. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 12)

Předmětem této diplomové práce je hodnocení ve školním prostředí. Školní hodnocení se týká pouze jediné instituce, kterou je škola, a vztahuje se k jedinému procesu – „*výuce (tj. učení a vyučování), a jejím činitelům, žákům a učitelům*“. (Slavík, 1999, s. 23)

1.1 Vymezení školního hodnocení

Na hodnocení můžeme nahlížet z několika hledisek. Prvním z nich je hledisko **pedagogické**.

Pedagogické hodnocení definujeme jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem*“. (Slavík, 1999, s. 24)

Z hlediska pedagogiky je pojem školního hodnocení v odborné literatuře vysvětlován hned několika způsoby. Slavík vymezuje školní hodnocení jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. (Slavík, 1999, s. 23) Americký profesor pedagogiky Marvin Pasch vymezuje školní hodnocení jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám*“. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 16)

Ruský národní encyklopedický slovník uvádí definici hodnocení: „*результат процесса оценивания; суждение о качестве выполненной работы, об успехах и недостатках в деятельности обучающихся*“ nebo také: „*качественная характеристика степени овладения учеником знаний, умений и навыков; один из показателей установленного результата проверки*“. (Педагогическая энциклопедия, online)

V průběhu vývoje školství dochází k tomu, že se na školní hodnocení nahlíží z několika různých perspektiv. Vznikají nové způsoby hodnocení související s cíli, které si učitelé stanovují. Pedagogové vychází z Rámcových vzdělávacích programů, kde jsou vymezena kritéria týkající se toho, čeho by měli žáci s pomocí učitele dosáhnout a následně být za to ohodnoceni. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 17)

S vývojem nových metod hodnocení dochází k tomu, že učitelé mění svá hodnotící kritéria. Někdy se dokonce snaží hodnotit novým „předepsaným, moderním“ způsobem, aniž by měli plnou znalost nových hodnotících způsobů, a navíc nejsou mnohdy přesvědčeni o tom, že se jedná o hodnocení efektivní a účelné. Takové hodnocení je poté nesmyslné a často i demotivující. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 13)

Jak již bylo výše zmíněno, školní hodnocení spojuje tři činitele. Základní rovinu tvoří **učitel a žák**, hned za nimi stojí **rodič**. Učitelé a rodiče mají společný cíl – vést žáka k úspěchu a „*podílet se jako pomocníci a zkušenější průvodci na jeho zlepšení a podpořit jeho učení*“. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 13)

Hodnocení ale neprobíhá jen jednosměrně, z učitele na žáka. Prostřednictvím hodnocení žáků učitel zároveň hodnotí i kvalitu své pedagogické práce. Pokud žáci dosahují výborných výsledků, učitel může být se svou prací spokojen a zároveň se utvrzuje v tom, že předává znalosti a dovednosti správným a efektivním způsobem. Dále dochází k hodnocení ze strany rodičů. Na základě zpětné vazby od učitele rodiče hodnotí své děti a s tím i práci pedagogů. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19) Žáci také hodnotí svou práci, práci svých spolužáků, ale samozřejmě také svých pedagogů. Do tohoto procesu spadají i další pracovníci školských zařízení, jako například výchovný poradce, hospitující kolega či inspektor. (Slavík, 1999, s. 23)

V naší práci vycházíme ze Slavíkovy definice pedagogického hodnocení (viz výše), která zahrnuje široké spektrum hodnotících procesů uplatňovaných ve školní výuce.

Na hodnocení můžeme nahlížet taktéž z hlediska **oborově didaktického**. Azimov a Ščukin uvádí definici, která hovoří o hodnocení jako o „*процессе определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса*“ nebo také že se jedná o „*часть урока, во время которой преподаватель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета во всех или отдельных его аспектах*“. (Азимов, Щукин, 2009, s. 112)

Jako v každém předmětu, stejně tak v ruském jazyce, je prvním základním krokem sdělit žákům, za co budou při své práci ohodnoceni. Tato kritéria jsou zároveň úzce spjata s cíli, které si učitel vytyčí. (Rozboudová, Konečný, 2021, s. 121)

Rozboudová a Konečný dále uvádějí ve své publikaci výrok Šibkové (2014), která předkládá názor, že základním objektem hodnocení v cizím jazyce má být především úroveň ovládnutí **interkulturní komunikační kompetence**. Ta se skládá ze tří základních okruhů: 1) znalost země, kultury, mentality; 2) řečové dovednosti, které odpovídají daným reálným komunikačním situacím; 3) schopnost žáka přizpůsobit se dané komunikační situaci. (Rozboudová, Konečný, 2021, s. 122)

Oborově didaktické aspekty hodnocení jsou podrobněji rozpracovány v kapitole 2.

1.2 Funkce školního hodnocení

V odborné literatuře neexistuje jediný výčet funkcí hodnocení vzdělávacího procesu. Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 45) vymezují čtyři základní funkce hodnocení:

- **Poznávací funkce** se týká toho, zdali žák rozumí, za co byl ohodnocen, zdali splnil požadované zadání a do jaké míry zvládl obsah učiva.
- **Korektivně-konativní funkce** se odvíjí od toho, jaký dopad mělo hodnocení na žáka. Zdali je schopen si uvědomit chyby, kterých se dopustil, dále také zda dokáže změnit svůj přístup nejen k učivu, ale také ke svému chování a jednání.
- **Motivační funkce** hovoří o tom, zdali má žák vlastní zájem o následující rozvoj, zdali je motivován k další práci.
- **Osobnostně-vývojová funkce** zahrnuje poznání žáka sebe samotného, jeho sebereflexe a poznání způsobů, jak se individuálně vzdělávat.

Dle Koláře a Šikulové (2005, s. 45-53) má hodnocení celkem šest funkcí:

- **Motivační funkce** je považována za nejfrekventovanější a nejvíce využívanou. Učitelé využívají formu motivace k hodnocení, ovšem v některých případech může dojít ke zneužití ze strany učitele, kdy začne využívat hodnocení k řešení nekázně. Intenzita této funkce úzce souvisí s emocionální a citovou stránkou osobnosti.
- **Informativní funkce** je založena na principu zpětné vazby. Žák se chce dozvědět, jak byl úspěšný či neúspěšný. Jde o předání informací ze strany vyučujícího směrem

k žákovi o jeho výkonu v učebním procesu. Informace o prospěchu jsou sdělovány i rodičům či jiným učitelům. Vyučující podává informaci na základě srovnání výkonů ostatních žáků a také na základě norem, které jsou předem stanovené a týkají se toho, jaké dovednosti by měl žák v daném ročníku ovládat. Zpětná vazba by měla být pro žáka impulzem k tomu, zdali má zlepšit své dosavadní snažení. Ovšem není tomu tak vždy. Jedním z úkolů učitele by mělo také být naučit žáka s vlastním ohodnocením pracovat, správně uchopit informaci, kterou mu učitel předá. Při sdělení zpětné vazby by nemělo docházet jen k pouhému zařazení do skupiny žáků úspěšných a neúspěšných. Učitel by měl provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu, při které vyučující detailně s každým žákem prodiskutuje jeho výkon. Zhodnotí pracovní postupy, které žák využil, jakých chyb se dopustil a jaké jsou další možnosti zlepšení dosavadních výkonů. Tímto způsobem dochází i k prohlubování a upevňování vztahu mezi žákem a učitelem. Je ovšem velice těžce realizovatelné provádět obsahovou analýzu výkonu při každém hodnocení z důvodu časových možností a velkého počtu žáků. Důležité je, aby každé hodnocení obsahovalo alespoň základní prvky, mezi které spadá zejména slovní hodnocení.

- **Regulativní funkce** hraje během procesu učení taktéž značnou roli. Prostřednictvím této funkce učitel reguluje činnost žáka v jejím procesu. Vyučující provádí v průběhu výuky tzv. hodnotící komentáře, které mohou určitým způsobem ovlivňovat činnost žáků. Podle toho zároveň reguluje tempo a zaměření své výuky. S touto funkcí souvisí i pojem seberegulace. Žák je schopen přijmout výsledek své práce a porovnat ho s průběhem své činnosti. Tímto způsobem může začít pracovat na zlepšování svých činností a dovedností.
- **Výchovná funkce** by měla vést k tomu, že si bude žák formovat vlastní postoje a pozitivní vlastnosti, jako je například svědomitost. Hodnocení však v sobě nese jeden problémový jev, se kterým se setkáváme poměrně často. Hodnocení je využíváno jako prostředek potrestání. Pokud dojde v hodině k porušení kázně, učitelé velmi často poté hodnotí žáka u tabule jiným měřítkem, než by pravděpodobně hodnotili běžně.
- **Prognostická funkce** je zároveň velmi těsně spjata s funkcí diferenciací. Může být prospěšná především žákům, kteří si volí například typ střední školy. Učitelé si pomocí klasifikace mohou vytvořit obrázek o výkonech žáka, porovnat je s ostatními a poté

směřovat žáka na takový typ školy, který je pro něj nejvhodnější a zvládnutelný. Tímto způsobem se mohou žáci vyvarovat zklamání či přeceňování.

- **Diferenciační funkce** se může stát úskalím, neboť na některých školách může docházet k typizování žáků. Díky této funkci lze žáky rozdělovat do výkonnostních skupin a následně k nim přistupovat odlišným způsobem. Například přizpůsobovat tempo výkladu, náročnost úloh a podobně. Výše zmíněné úskalí vypovídá o tom, že pokud si žáka zaškatlujeme jako trojkaře, můžeme mu pak určitým způsobem zamezovat v jeho rozvoji.

Pro tuto práci je stěžejní si uvědomit, že hodnocení slouží jako zpětná vazba jak pro žáka, tak pro učitele. Zároveň by mělo žáky motivovat k následujícím výkonům a také by mělo sloužit jako podklad pro sumativní hodnocení, které později vypovídá o připravenosti žáka na další studium. V praktické části je představeno šetření, které se mimo jiné týkalo motivace žáků prostřednictvím hodnocení a také bylo věnováno funkci informativní, kdy bylo zjišťováno, jaký obsah hodnocení je žákům předkládán a jaká zpětná vazba je jim poskytována.

1.3 Formy školního hodnocení

Učitel volí formu hodnocení dle toho, jaký je jeho pedagogický záměr a také v jaké pedagogické situaci se momentálně nachází. Možností, kterou formou hodnotit, je více, úkolem učitele je zvolit takovou formu, která bude nejúčinnější. Forma je vnější projev hodnotícího procesu, jedná se o způsoby „*jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 76)

- **Hodnocení formou klasifikačního stupně – známkování**

V České republice je zaveden pětistupňový známkovací model. Někteří odborníci, například Skalková, se odvolávají na to, že daná forma klasifikace je v dnešní době zneužívána. Učitelé využívají známky například jako tresty.

V minulosti proběhlo několik diskusí na téma – známkovat či pouze využívat slovního hodnocení. Proti známkování panovaly argumenty spojené s úzkostí a strachem, dále podvody žáků a v neposlední řadě má známkování vliv také na psychický stav žáka. Pokud mělo ve škole dojít ke zkoušení či jiné formě testování, někteří žáci raději zůstávali doma, aby se ohodnocení vyvarovali. K dalším negativním názorům patří porušení základního pravidla, kterého se snaží současné školství dosáhnout. Hodnocení má sloužit především žákovi. Ovšem co si žák odnese z číslice, která je napsaná u jeho výsledné práce. Kolář a Šikulová (2005, s. 78-83) zastávají

stanovisko, že je dobré využívat různé formy hodnocení v závislosti na tom, aby učitel co nejdříve vyjádřil konkrétní smysl hodnocení. Nezamítají hodnocení formou klasifikačního stupně, neboť i zmíněná forma přináší výhody. Hovoříme například o motivaci právě prostřednictvím známek. Žáci jsou ve škole na známky zvyklí, porovnávají výsledky své a výsledky svých spolužáků a cítí potřebu se zlepšovat. Zároveň známky mohou sloužit jako uspokojující prostředek pro rodiče. Pokud žák dosahuje výborných výsledků, rodič je spokojen. Znamka je ve škole chápána jako symbol úspěchu, taktéž jako matematický symbol sloužící ke statistickému zpracování.

• **Slovní hodnocení**

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 215) hovoří o slovním hodnocení jako o „*hodnocení žáků nikoli numerickými stupni známkami, nýbrž verbálními výroky*“. Slavík (1999, s. 130) zdůrazňuje, že „*slovní hodnocení používá k vyjádření hodnotící informace výhradně slova, a navíc je od něj vyžadována dostatečná informovanost a určitá kultura jazykového vyjádření*“.

Dle Parchoměnkové „*вербальная оценка должна быть понятной ребенку для определения дальнейших шагов учебной деятельности, она должна раскрывать перед ребенком перспективу успеха*“. (Пархоменко, 2017, online)

Ne každé verbální hodnocení můžeme považovat za účinné hodnocení slovní. Slavík vymezuje následující principy slovního hodnocení (Slavík, 1999, s. 130-131):

- učitel je povinen vymezit obsah (význam) kritéria,
- nutné je stanovení míry pro dosažení daného kritéria,
- popis situace, kontextu (popis souvislostí, které by mohly ovlivnit žákův výkon),
- objasnění, proč vyučující tak či onak hodnotil,
- sdělení informací o předpokládaném vývoji žáka,
- sdělení informací o tom, jak by měl žák v budoucí práci pokračovat, co lze napravovat či zdokonalovat.

Tento typ hodnocení obsahuje svá negativa i pozitiva. Nejprve vyzdvihněme, v čem je slovní hodnocení pro žáka výhodnější než hodnocení známkou. Slovní hodnocení probíhá dialogickou formou – přímý rozhovor mezi učitelem a žákem. Z učitele se pro žáka stává spíše partner a žák má větší šanci pochopit, v čem se mu daří lépe a v čem hůře. Učitel ho zároveň může slovně motivovat a nasměrovat správnou cestou. (Slavík, 1999, s. 130)

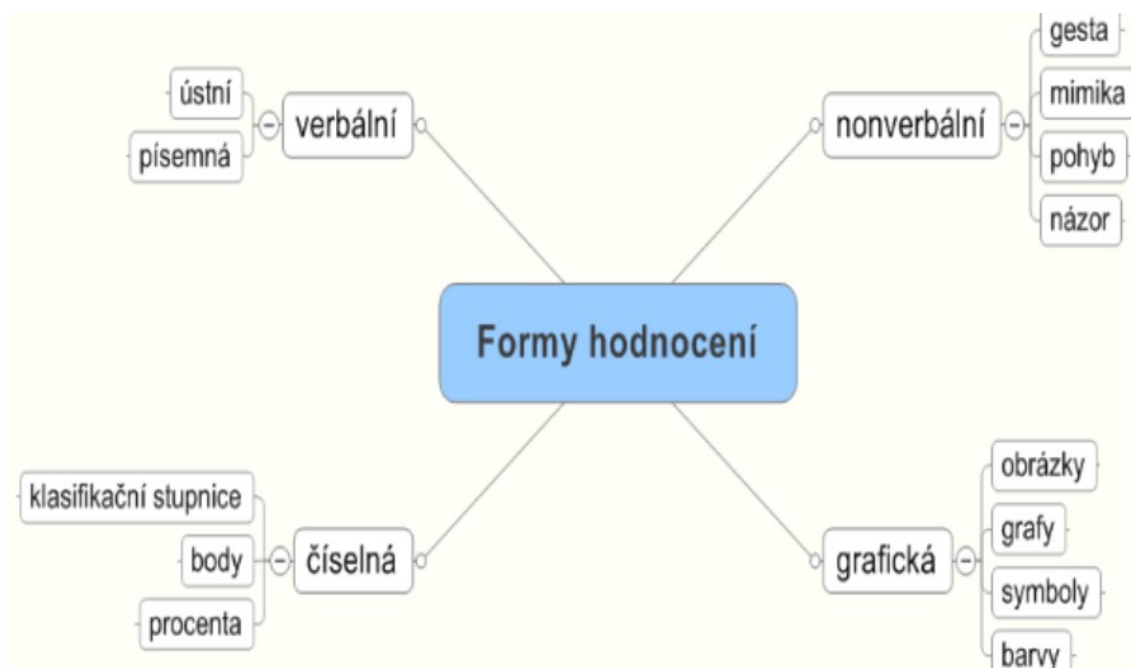
O problematice slovního hodnocení pojednává Petty (2002, s. 354), který tvrdí, že slovní hodnocení nemůže být funkční, pokud učitel dostatečně nezná své žáky a není schopen spatřovat odlišnosti v jejich rozvoji. Dále někteří učitelé často při svém hodnocení vyžívají otřepaných frází nebo promlouvají k žákům jazykem, kterému nerozumí, a to poté zpětná vazba ztrácí svou hodnotu.

Chvál, Procházková a Strachová (2015, s. 42) vyjadřují názor, že malá informační hodnota je považována za negativum verbálního hodnocení. Naopak Čapek (2014, s. 116) konstatuje že známkování ani hodnocení slovní nejsou v rozporu, nýbrž se vzájemně doplňují. Mnoho odborníků se shoduje na tom, že nejideálnějším způsobem hodnocení je **kombinace dvou výše zmíněných forem hodnocení**. Dle Kratochvílové (2011, s. 40-42) dochází k zásadnímu posunu a tím je zkvalitnění informační hodnoty zpětné vazby směřované od vyučujícího k žákovi. Díky tomu, že budou učitelé hojněji využívat slovní hodnocení a opírat se tak o popisný jazyk, naučí tak správnému vyjadřování i žáky.

Kratochvílová (2011, s. 33-38) uvádí čtyři základní formy hodnocení – verbální, nonverbální, číselná a grafická. Autorka zastává názor, že všechny formy jsou správné, pokud odpovídají funkcím a cílům, které jsou stanovené.

- **Verbální forma** je vyjádřena větami či slovy. Příkladem může být verbalizovaná čtyřstupňová škála – úspěšně, téměř úspěšně, částečně neúspěšně, zcela neúspěšně. Někteří z učitelů zastávají názor, že verbální hodnocení je pro žáky přívětivější a předává jim kvalitnější zpětnou vazbu než hodnocení známkou. Ovšem toto platí pouze pokud jsou hodnotící výroky učitele vhodně formulovány.
- **Nonverbální forma** může být zastoupena mimikou, gestem, pohybem či předměty. Učitel by si měl být vědom, jak působí a jaká gesta v určitých situacích používá. Žáci jsou velice vnímaví a je snadné je gestem motivovat, ale pokud hodnotíme negativně, tak demotivovat či odradit od práce. Tento způsob je využíván spíše v mateřské či na základní škole.
- **Číselná forma** je vyjádřena pomocí stupnice, procent či bodů.
- **Grafická forma** využívá nejen grafy, ale taktéž symboly, obrazy a barvy. Samo o sobě je daná forma hodnocení velmi obecná, nepřináší žákům žádnou konkrétní zpětnou vazbu. Je vhodné ji vždy doplnit verbálně.

Obrázek 1- Formy hodnocení (Kratochvilová, 2011, s. 33)



1.4 Typy školního hodnocení

V době, kdy ještě studovali naši prarodiče, ve většině případů probíhalo pouze sumativní hodnocení. Ovšem s vývojem školství a rozvojem vzdělávání vznikají stále nové trendy a metody v oblasti hodnocení žáků.

Hodnocení je nedílně spjata s cíli, které si učitel musí stanovit ještě před tím, než s žáky začne proces výuky realizovat. Existuje několik typů hodnocení, které si vyučující volí právě podle toho, co je cílem výuky, jaký je předmět, v jaké pedagogické situaci se nachází a podobně. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 31)

Klasifikace dle subjektu hodnocení:

- **Heteronomní hodnocení** je nástrojem učitele. Klíčovým aktérem hodnocení je učitel a tento typ je prostředek učení. (Slavík, 2003, s. 13)
- **Autonomní hodnocení** „je takové hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat“. (Slavík, 1999, s.112)

Zavádění autonomního hodnocení je v současné době jeden z cílů školství. Do tohoto typu spadá také hodnocení **vrstevnické** a **sebehodnocení**. Autonomní hodnocení je založené především na tom, že je žák připraven hodnotit sebe i druhé a vykonává to takovým způsobem, že rozumí tomu, co hodnotí, jak argumentuje a obhajuje své soudy. K tomuto žákovskému hodnocení samozřejmě vede řada přípravných kroků, které jsou závislé na práci s výchovnými cíli. (Starý, Laufková, 2016, s. 27)

- **Vrstevnické** hodnocení, které probíhá mezi spolužáky, může být velice funkční, ovšem musíme žákům bezpečně vysvětlit, jak má takové hodnocení vypadat. Pokud s vrstevnickým hodnocením začínáme, je dobré zpočátku využít písemnou formu, která může být zároveň anonymní, abychom konkrétního jedince hned nevystavili kritice. Dále by žáci měli být obeznámeni o základních pravidlech hodnocení, mezi které patří například ohleduplnost, uznání, slušnost a také bezpečná znalost práce spolužáka, kterou má hodnotit. (Starý, Laufková, 2016, s. 31)
- **Sebehodnocení** je velmi důležitou složkou, která formuje žákovu osobnost. Je definována jako: *„оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Относясь к ядру личности, она – важный регулятор поведения.“* (Педагогический терминологический словарь, online)

Tato činnost by měla být běžnou součástí výuky, neboť dochází k všestrannému rozvoji a ke zkvalitňování učení žáka. Pokud se žák dokáže kriticky ohodnotit, dokládá nám to fakt, že o svých chybách přemýšlí, uvažuje a je schopen s nimi pracovat. (Starý, Laufková, 2016, s. 35)

Tabulka 1- Autonomní a heteronomní hodnocení (Metodický portál RVP, online)

	Autonomní hodnocení	Heteronomní hodnocení
Klíčový aktér hodnocení	žák	učitel
Střídání role aktéra (mluvčího) v proceduře hodnocení	žák → učitel → žák	učitel → žák
Vztah hodnocení k intencionálnímu učení žáka	cíl učení	prostředek učení
Funkce hodnocení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení	informovat o hodnotách průběhu a výsledků činnosti, která je předmětem učení
Vnější projev hodnocení	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)	hodnotící zpráva (kritérium + ordinální údaj o míře hodnoty)
Cíl hodnocení ve výuce	optimální autoregulace žákova učení	optimální regulace žákova učení
Pojetí učiva	prostředek žákova poznávání a sebepoznávání (metakognice)	předmět žákova osvojení a prostředek poznávání (kognice)
Pojetí organizačních forem	komunikačním jádrem je žák jako organizátor svého učení za nutné pomoci učitele	komunikačním jádrem je učitel jako organizátor žákova učení a jeho pomocník
Typické metody	reflektivní, interpretativní	transmisivní
Pozice hodnocení v edukativním procesu	doprovází proces žákova učení jako jeho nutná vnitřní součást	završuje jednotlivé dílčí kroky nebo etapy žákova učení jako nutná vnější dopomoc, regulace nebo motivace
Pojetí učitelské role při hodnocení	průvodce, facilitátor, pomocník	„buditel“, vůdce, pomocník

Klasifikace dle vztahové normy (Kolář, Šikulová, 2005, s. 31):

- **Sociálně normované hodnocení** je založeno na porovnávání výkonů uvnitř třídy. S tímto hodnocením může vznikat globální problém, který se týká demotivace žáků. Pokud budeme všem žákům dávat stejné úlohy k řešení a poté je hodnotit, někteří žáci (zejména ti, kteří nemají na daný předmět, typ úloh či náplň učiva vlohy) budou vždy označeni za ty „horší“ a mohou tak být demotivováni. Na druhou stranu není vhodné tento typ hodnocení zcela vypouštět, neboť v reálném životě se také můžeme setkat s podobnými situacemi a je potřeba, aby se žák, poté už člověk s dokončeným vzděláním, dokázal otřepat z neúspěchu a udělat všechno pro to, aby v dalších takových situacích uspěl.
- **Individuálně normované hodnocení** je hodnocení výkonů jednoho konkrétního žáka v porovnání s jeho výkony předešlými.

Klasifikace dle procesu učení:

- **Sumativní hodnocení**, taktéž nazývané finální, je nejběžnější a nejpoužívanější hodnocení. „*Účelem sumativního hodnocení je získat celkový přehled o dosažených výkonech ve větším časovém rozmezí nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor. Informace se omezuje na umístění v hodnotové škále (dobrý – průměrný – špatný, přijat – nepřijat).*“ (Metodický portál RVP, online) Cílem tedy není žáka průběžně směřovat a vést, ale informovat ho o úspěchu po určitém úseku studia. (Petty, 2002, s. 354) Jako příklad sumativního hodnocení si můžeme uvést přijímací zkoušky na VŠ či testy vybírající uchazeče na určitou pracovní pozici. Mezi tento typ hodnocení samozřejmě patří i zkoušení, testy, písemné práce či desetiminutovky. Pro tuto práci je důležité mít na paměti, že sumativní hodnocení může být vyjádřeno jak formou známky 1-5, tak i hodnotícím soudem přijat – nepřijat, ale stejně tak může mít i podobu slovní – „*Mirek byl poslední dobou ve škole nepozorný.*“ (Slavík, 1999, s. 38)
- **Formativní hodnocení** je typ hodnocení, který je v posledních letech do škol zaváděn a velmi prosazován. Jedná se o „*každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka*“. (Starý, Laufková, 2016, s. 12) Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 66, online) uvádějí, že se jedná o „*hodnocení průběžné jehož cílem je získat informace o průběhu procesů, jevů, o aktuálním stavu, momentální výkonnosti; diagnostikovat případné závady, odchylky, typické chyby tak, aby bylo možné včas poskytnout zpětnou vazbu všem zúčastněným, provést potřebné změny a odstranit případné nedostatky*“. Jeho hlavním cílem je „*informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili a poradit, jak se učit dál*“. (Starý, Laufková, 2016, s. 14)

Základním principem k tomu, aby formativní hodnocení bylo funkční a efektivní, je srozumitelnost. Je nutné, aby učitel ke každému žákovi přistupoval individuálně a aby k němu promlouval takovým jazykem, kterému žák bezpečně porozumí a sám bude schopný si uvědomit, jaké návrhy na zlepšení mu vyučující předkládá. (Starý, Laufková, 2016, s. 16)

Průkopníci formativního hodnocení chtějí upozornit zejména na tu skutečnost, že známkování není schopno zcela obsahově vyplnit základní funkce hodnocení.

Je nutné ho doplnit právě o výše zmíněné hodnocení formativní. (Starý, Laufková, 2016, s. 13)

Formativní hodnocení může být vyjádřeno verbálně, ale stejně tak může být doplněno o grafy, obrazy a symboly. Právě tyto prostředky mohou napomoci k lepšímu pochopení ze strany žáka. (Starý, Laufková, 2016, s. 16)

Rozdíly mezi sumativním a formativním hodnocením shrnuje následující tabulka Laufkové a Vondrákové:

Tabulka 2 - Sumativní a formativní hodnocení (Laufková, Vondráková, s. 6, online)

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	<ul style="list-style-type: none"> - změřit výkon dítěte na konci procesu - shrnout dosažené výkony - porovnávat výkony dětí mezi sebou 	<ul style="list-style-type: none"> - identifikovat vzdělávací potřeby dětí a přizpůsobit těmto zjištěním edukaci - vylepšit výkony, dovednosti a schopnosti všech dětí
Načasování	<ul style="list-style-type: none"> - konečné (na konci nějaké etapy) 	<ul style="list-style-type: none"> - průběžné (poskytované v procesu učení)
Účel	<ul style="list-style-type: none"> - kontrola edukace dítěte 	<ul style="list-style-type: none"> - podpora edukace dítěte
Komu slouží	<ul style="list-style-type: none"> - učitelé - rodiči - dítěti - škole, na kterou se dítě hlásí - vzdělávací politice 	<ul style="list-style-type: none"> - primárně dítěti
Role učitele	<ul style="list-style-type: none"> - měřit úroveň osvojeného 	<ul style="list-style-type: none"> - poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu - podporovat učení a rozvoj dítěte
Zapojení dětí	<ul style="list-style-type: none"> - minimální 	<ul style="list-style-type: none"> - žádoucí
Motivace dětí	<ul style="list-style-type: none"> - vnější 	<ul style="list-style-type: none"> - vnitřní
Efekt na edukaci	<ul style="list-style-type: none"> - slabý - prchavý 	<ul style="list-style-type: none"> - silný - pozitivní - dlouhodobý

Formativní hodnocení nám přináší mnohá pozitiva. Z tabulky můžeme jednoznačně vyčíst, že formativní hodnocení má silný, pozitivní a zejména dlouhodobý vliv na učení, neboť po jakémkoli hodnocení by mělo v žákově paměti dojít k uvědomění si toho, co má změnit nebo zlepšit při následující přípravě na testy či zkoušení.

Dalším kladem může být to, že díky formativnímu hodnocení dochází ke zlepšování pracovního klimatu ve třídě. Samozřejmě nedojde ke změně okamžitě, ale dlouhodobějším využíváním tohoto způsobu hodnocení dochází k tomu, že žák přestává vnímat svého učitele jako autoritu. Jejich vztah se začíná prohlubovat a učitel se pomalu dostává do role partnera či pomocníka. Klima ve třídě je posíleno, neboť když je žák neúspěšný, postupem času se neohlíží za tím, jak byli úspěšní jeho spolužáci a nesrovnává jejich výkony, nýbrž si uvědomuje, že veškerá odpovědnost za jeho práci stojí na něm a tíhne ke zlepšení. (Starý, Laufková, 2016, s. 22)

Klasifikace dle výkonu (Kolář, Šikulová, 2005; Slavík 1999):

- **Normativní** hodnocení se vztahuje k hodnocení relativního výkonu. Je založeno na principu porovnání hodnocení žáka ve vztahu k výkonům žáků ostatních. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32) Příkladem normativního hodnocení jsou například přijímací zkoušky na VŠ. Školy předem stanoví počet přijímaných žáků, a i když žáci splní kritéria pro přijetí, bude přijata jen nejlepší část uchazečů. (Slavík, 1999, s. 40)
- **Kriteriální hodnocení** stojí v opozici a jedná se o hodnocení absolutního výkonu. Zde už nehrají roli výkony ostatních žáků, ale záleží pouze na tom, zdali žákův výkon odpovídá kritériu výkonu splněn. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32) U kriteriálního hodnocení existují pouze dva typy soudu – vyhověl – nevyhověl. Jako příklad si můžeme uvést zkoušky na řízení automobilu. Pokud řidič odjede svou jízdu bez chyb, dostane řidičská oprávnění bez ohledu na to, kolik řidičů dnes zkoušky udělalo a kolik ne. (Slavík, 1999, s. 40) Rozdíl těchto dvou typů hodnocení spočívá tedy v měřítku, podle kterého se vyučující řídí.

Klasifikace dle hodnotícího subjektu (Kolář, Šikulová, 2005, s. 33):

- **Interní hodnocení** provádí učitel, který ve třídě přímo vyučuje.
- **Externí hodnocení** vykonává osoba, která působí mimo třídu.

Klasifikace dle toho, zdali jsou o hodnocení žáci uvědoměni (Kolář, Šikulová, 2005, s. 33):

- **Formální hodnocení** probíhá poté, co jsme žáky informovali a oni mají možnost přípravy.
- **Neformální hodnocení** je takové hodnocení, při kterém k varování nedošlo a je postavené na pouhém sledování žáků při výuce.

Klasifikace z hlediska zaměřenosti a připravenosti (Kratochvílová, 2011, s. 26-27):

- **Bezděčné hodnocení** je hodnocení spontánní, které je nejčastěji formulované výroky – líbí/nelíbí a taktéž doplněno mimikou a gesty.
- **Operativní hodnocení** probíhá v reakci na určitou situaci, která právě probíhá. Slouží k okamžitému uvědomění si chyb.
- **Záměrné hodnocení** je dlouhodobý proces, výsledky hodnocení se zaznamenávají a uchovávají. Později slouží k dalšímu zpracování. Hodnotí jak dílčí jevy, tak i výkon žáka jako celek.

Klasifikace dle toho, kdy hodnocení provádíme (Kratochvílová, 2011, s. 29):

- **Vstupní hodnocení** probíhá na začátku školního roku nebo při příchodu nového žáka do třídy. Slouží učitelům k tomu, aby si udělal základní přehled o znalostech a dovednostech žáka.
- **Průběžné hodnocení** si klade za cíl hodnotit práci žáků průběžně. Učitel hodnotí žáky během pololetí.
- **Závěrečné hodnocení** probíhá na konci školního roku a vypovídá o výkonu žáka na konci výuky daného předmětu.

Klasifikace dle výsledků žáka (Kolář, Šikulová, 2005, s. 106-108):

- **Pozitivní hodnocení** je založeno na tom, že žák dosáhl pozitivního výsledku. Jako pozitivní hodnocení nemusí být vždy chápána jen známka 1, za tento typ

hodnocení lze označit „každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch“. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 106)

Pokud je žák trojkařem a z testu dostane dvojku, chápe to jako úspěch a my hovoříme o pozitivním hodnocení. V českých školách převažuje tzv. **princip převahy pozitivního hodnocení**. Tento princip je založen na tom, že nejprve by měla být žákům sdělena pozitiva. A to nejen pozitiva z konečného výsledku, nýbrž také úspěchy, které žáka dovedly k dobrému výsledku.

- **Negativní hodnocení** je vhodné zařadit do hodnotícího procesu. Jedná se o takové hodnocení, „které zdůrazňuje žákovy chyby“. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 108) Oba typy hodnocení je dobré využívat v hodinách v kombinaci. Pokud žák od svého vyučujícího neuslyší o chybách, kterých se dopustil, není schopen se jich příště vyvarovat. Naopak pokud uslyší pouze výčet chyb a nedostatků, kterých se dopustil, může být demotivován a k žádnému uvědomění taktéž nedojde.

Alternativní typy hodnocení:

- **Autentické hodnocení** spočívá v hodnocení žáků na základě takových činností a dovedností, které jsou blízké skutečnému životu. Jedná se o hodnocení výrobků, deníků, experimentů či další praktické činnosti. Slavík (1999, s. 109) konstatuje, že „testové hodnocení není pro autentický přístup vhodné, protože nedokáže zachytit jejich originalitu a jedinečné projevy osobnosti, které jsou do nich vloženy“.
- **Portfoliové hodnocení** je založené na shromažďování výše zmíněných výrobků, písemných prací apod., které jsou následně ohodnoceny. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 34) Žáci si vytváří portfolio, které je dle Slavíka (1999, s. 106) definováno jako: „uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka“.

S typem kontroly souvisí i **způsob kontroly**. Práci žáků lze kontrolovat jak formou **písemnou**, taktéž i **ústní**. Zároveň můžeme hodnotit individuálně, frontálně, párově či skupinově. Výběr formy hodnocení závisí na tom, co konkrétně právě testujeme (Ščukin, 2019, s. 439-441):

- **Individuální kontrola** je považována za neobjektivnější. Jedná se o kontrolu práce žáka, jakožto jednotlivce, kterému jsou následně sdělovány jeho úspěchy

a neúspěchy. Úskalím se v hodinách stávají časové možnosti, neboť věnovat se při každé kontrole hodnocení žáka individuálně, je bohužel nemožné.

- **Frontální kontrola** probíhá mezi učitelem a třídou jakožto celkem. Tento způsob vykazuje tři základní výhody – rychlý chod práce, vysoká aktivita žáků, prověřování znalostí větší skupiny žáků. S tím samozřejmě souvisí i záporné stanovisko, kterým je omezená možnost věnovat se individuálně všem žákům.
- **Skupinová kontrola** je založená na zadávání úkolů žákům pracujícím ve skupině, žákům, kteří vykonávají zadání jako celek. Jedná se například o skupinové čtení či rolové hry. Podtypem skupinové kontroly je kontrola **párová**, kdy žáci pracují ve dvojicích.

1.5 Práce s chybou

Chyby neodmyslitelně patří k procesu učení, jedná se o „*отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм. Это результат ошибочного действия учащегося.*“ (Азимов, Щукин, 2009, s. 182)

Slavík (1999, s. 70) uvádí „*že cesta k hodnotám vede přes překážky, které zavádějí do slepých uliček*“. Za slepé uličky považuje chyby, které definuje jako „*nepřijatelný rozpor, odhalený hodnotícím srovnáním jevu („jak to aktuálně je“) s jeho srovnávacím vzorem („jak by to správně mělo být“)*“. (Slavík, 1999, s. 71)

Kolář a Šikulová (2005, s. 111) chápou chybu z dvou odlišných hledisek. Prvním z nich je chyba, jakožto součást každé činnosti, kterou žák vykonává poprvé a učí se novým, dosud nepoznaným věcem a činnostem. Chybování je bráno jako běžné a žádoucí. Druhé hovoří o chybě jako o nepatřičném jevu, který vypovídá o žakově nepozornosti a neschopnosti vypořádat se s daným problémem.

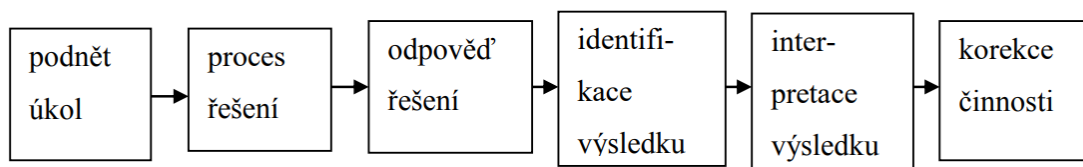
Touto problematikou se také zabýval Václav Kulič, který ve své publikaci předkládá hlavní aspekty problému práce s chybou v celé jeho složitosti a pokládá si otázku: „*Je dobré učení učením bez chyb, nebo s chybami?*“ Představuje dvě koncepce, přičemž jedna hovoří o tom, že chyba je demotivující a druhá počítá s chybou jako s běžným a potřebným jevem v procesu učení. (Kulič, 1971, s. 6)

Dle Kuliče (1971, s. 5) lze chybu také charakterizovat „*jako odchýlení od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k cíli v procesu učení; případně jde o řešení, které vede k cíli oklikou, s příliš velkými ztrátami*“. Kulič dále konstatuje, že chyba nemusí vždy ohrozit

žákův výkon, ovšem pouze v takovém případě, pokud učitel bude postupovat při odhalování chyby správným a předepsaným způsobem. První fází identifikace chyby je **detekce**. Učitel musí v první řadě odhalit, že žák chybu udělal. Druhá fáze je **identifikace**. Učitel identifikuje, o jaký typ chyby se jedná. V této fázi poukazuje vyučující na pravidlo, které žák porušil. **Interpretace**, třetí fáze, probíhá dvojnásobným směrem – vzhledem k budoucímu a minulému. Interpretace směrem k minulému úzce souvisí s předešlou fází, a to s identifikací, blíže se zaměřuje na příčiny a podmínky chybného řešení. Interpretace směrem k budoucímu hovoří převážně o tom, jaké dopady z chybného řešení žáka ho postihnou v jeho další práci. Závěrečná fáze spočívá v opravě konečného výsledku a opravě chybného postupu. Tři předešlé fáze slouží k postupnému naplňování této fáze, která je pojmenována jako **korekce**. V souvislosti s poslední fází Kulič také vyzdvihuje téma nositele korekce, tedy toho, kdo korekci provádí. Zda-li subjekt, který se chyby dopustil (žák) či osoba zainteresovaná v problému jakožto pozorovatel (učitel). Autokorekce, tedy oprava chybného řešení žákem samotným, je považována za mnohem účinnější metodu. (Kulič, 1971, 100-128)

Kulič uvádí jednoduché schéma, které vykresluje proces zpracování informace o výkonu.

Obrázek 2 - Proces zpracování informace o výkonu (Kulič, 1971, s. 100)



Mareš a Křivohlavý (1995, s. 99-105) se ve své publikaci také věnují práci s chybou a vymezují několik **korekčních přístupů**, kterých by se měli učitelé držet, aby opravování chyb bylo efektivní:

- Není vhodné opravovat chybu okamžitě. Mnohem efektivnější je, když ponecháme žákovi určitý časový odstup.
- Pokud žáka opravujeme, sdělovat mu správné řešení jednoduše, jasně a výstižně.
- Vést žáka k tomu, aby odhalil příčinu svého pochybení.
- Navést žáka na takové materiály, které mu pomohou jeho nedostatky doplnit a on bude schopen se chyb vyvarovat.
- Společnou diskusí s žáky debatovat o způsobu opravy určitých typů chyb. Hledání správného způsobu řešení.

- Opravu chyby vždy ponechávat na samotném žákovi. Je dobré na chybu upozornit, ale poté nechat žáka pracovat na vlastní opravě.
- Pokud žák nezná odpověď ihned, je dobré mít chvíli strpení a vyčkat, aby měl žák možnost se dostatečně zamyslet a pokusit se přijít na správné řešení.
- Ověřit si, že žák bezpečně rozumí zadání. Pokud zjistíme, že tomu tak není, je nutné žákovi zadání přetransformovat, zjednodušit.

Mezi základní nedostatek při opravě chyb patří zejména to, že učitelé s chybami žáků dále nepracují. Ve většině případů na chyby pouze upozorní, ale o jejich opravě už se v hodinách nediskutuje. V horším případě dojde k opravení písemné práce, sdělení známky, ovšem k nahlédnutí už není práce k dispozici. Žák si tedy v podobě zpětné vazby odnáší pouze známku, přičemž nezná konkrétní důvody, proč je právě taková a nemá tak možnost pracovat na opravě. S tímto nedostatkem úzce souvisí i to, že pokud učitel na chybu upozorní, také ji sám opraví, neboť je to z časových možností schůdnějším řešením. Ovšem pokud si žák na chybu nepřijde sám nebo ji alespoň samostatně neopraví, je velká pravděpodobnost, že v budoucnu chybu zopakuje, neboť nebude mít dostatečně zafixované správné řešení. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 112)

Slavík (1999, s. 71-73) uvádí rozdělení chyb do dvou skupin – **objektivní chyby** a **chyby relativní**.

- **Objektivní chyby** mají jednoznačnou platnost. Jejich výsledek je jediný správný a musí přesně odpovídat vzoru, normě či pravidlu. Jeho výsledek je nezpochybnitelný. Jedná se například o hodnocení znalosti faktů. Norma či vzor slouží k ověření správnosti.
- **Relativní chyby** mají omezenou platnost, neboť jsou závislé na osobním prožitku. V konečném hodnocení není možné se odvolat na určité pravidlo či normu, velmi často závisí na originalitě a způsobu individuálního plnění úkolu konkrétního žáka. Relativní chyby nelze dokázat, lze na ně ale upozornit a okomentovat je daným kritickým soudem.

Chyby plní v učebním procesu základní funkce. Garczyński ve své publikaci uvádí Weimerovo vymezení funkcí na: **informovanost žáka** a **informovanost učitele**, přičemž jsou detailněji popisovány takto – 1) informovanost žáka vypovídá o tom, že si je žák vědom svých slabých stránek; 2) informovanost učitele hovoří o výsledcích žáka a taktéž informovanost učitele o nedostacích jeho vyučování. (Garczyński, 1982, s. 168)

2 Hodnocení ústního projevu ve výuce ruského jazyka

2.1 Cíle výuky cizích jazyků

Nejkomplexnějším cílem na půdě vzdělávání je změna žáka v žáka kompetentnějšího bez ohledu na vzdělávací koncepci. Cesta k tomuto cíli není jednoduchá, je důležité, aby měl vyučující cíle vytyčené, aby k nim žáky směřoval a zároveň společně s nimi hodnotil, jak se ke konkrétním cílům přibližují. (Slavík, 1999, s. 80)

Klasifikaci cílů cizojazyčné výuky uvádí Choděra, který primárně vymezuje cíl **jazykový** (komunikativní) a výchovně vzdělávací cíl rozděluje na **výchovný** a **vzdělávací**. Náplní jazykového cíle je dovednost umět řešit komunikační situace. Výchovný cíl podporuje především rozvoj osobnosti a cíl vzdělávací vypovídá o tom, jaké znalosti žák nabude (například o historii, kultuře apod.) během studia. (Choděra, 2006, s. 74-75)

Jazykový program Rady Evropy zařadil do svého plánu **vícejazyčnost**. Jedná se o „*znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti*“, která člověku napomáhá k rozvoji vícejazyčné kompetence. (SERRJ, online, s. 4)

Tento cíl by se měly snažit naplnit všechny vzdělávací instituce. Ve školách by měla být různorodá nabídka výběru cizích jazyků, aby žáci měli možnost tuto kompetenci rozvíjet. Znalost více jazyků napomáhá žákovi taktéž k budování komunikační kompetence, „*ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují*“. (SERRJ, online, s. 4)

Cíle cizojazyčného vyučování by měly vycházet nejen z potřeb žáků a společnosti, ale také z činností, kterých se budou žáci v průběhu učení se jazyka účastnit a v neposlední řadě hovoříme o kompetencích, které je nutno budovat. Aby se žáci mohli účastnit komunikačních aktů, musí dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (online, s. 134) splňovat následující požadavky:

- zvládat nezbytně nutné kompetence,
- uvést tyto kompetence do praxe,
- schopnost využívat takové strategie, které napomohou k využití kompetencí v praxi.

Učební cíle mohou být pojímány několika způsoby. První pojetí spočívá v tom, že učení cizímu jazyku chápeme **jako prostředek k dalšímu rozvoji žáka**. Toto pojetí učebního cíle směřuje k tomu, aby si žák osvojil deklarativní a praktické znalosti, schopnost učit se apod. Druhé pojetí zahrnuje **rozšiřování komunikační jazykové kompetence**, která zahrnuje

jak lingvistické komponenty, tak i pragmatické. Za další cíl učení cizím jazykům je považováno **dosazení kvalitních výsledků v dílčích dovednostech** – v mluvení, čtení, psaní, v poslechu či v mediaci. Další skupina cílů zahrnuje například **usnadnění života v cizí zemi, získání lepší pracovní pozice, pomoc při studiu apod.** V neposlední řadě můžeme považovat za cíl **touhu seznámit se s novou kulturou, zvyky a zemí jako takovou.** Ve škole může být samozřejmě naplňováno několik výše zmíněných cílů současně. (SERRJ, online, s. 138-141)

V českém prostředí jsou obecné požadavky stanovené SERRJ konkretizovány v RVP, které vymezují cíle učení v jednotlivých oblastech a oborech vzdělávání, tedy i v cizích jazycích.

2.2 Mluvení jako řečová dovednost a její hodnocení

Při výuce druhého či třetího cizího jazyka záleží především na tom, aby žáci ovládali **komunikační kompetenci, jejíž jednou ze složek je mluvení.** To je definováno jako: *„устное, продуктивное речевое умение, продуктивный вид речевой деятельности, целью которого является выражение собственных мыслей и чувств говорящего, реализация собственной речевой интенции при решении определённой задачи в данной коммуникативной ситуации в устной форме”.* (Rozboudová, 2020, s. 19)

Dle Azimova a Ščukina (Азимов, Щукин, 2009, s. 49) se jedná o *„продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В его основе лежат произносительные, лексические, грамматические навыки.”*

V hodinách cizích jazyků by měl být kladen důraz především na to, aby žáci rozvíjeli mluvení jako řečovou dovednost. Prostřednictvím mluvení lze trénovat a procvičovat další dovednosti i jazykové prostředky (lexikální rovina, fonetická rovina, gramatická rovina). Rozboudová a Konečný ve své publikaci uvádí definici Harmera, který zdůrazňuje, že: *„mluvení je považováno za cíl i prostředek komunikace”.* Je důležité si uvědomit, že ne vše, co žáci v hodině pronesou, lze považovat za mluvení jakožto dovednost. Mnohokrát se jedná pouze o procvičování různých jazykových prostředků. (Rozboudová, Konečný, 2021, s. 18)

Objektem testování je úroveň řečových dovedností, díky kterým je žák schopen vést dialogickou řeč a produkovat řeč monologickou. Schopnosti, které jsou nutné k produkci **dialogické a monologické řeči** jsou dle Ščukina následující (2019, s. 445-446):

- schopnost porozumět partnerovi v dialogu a určit povahu jeho komunikačního záměru,
- schopnost vyjádřit svůj komunikační záměr,
- schopnost reagovat na partnera v komunikaci (souhlas, nesouhlas),
- schopnost adekvátně používat normy jazyka a řečové etikety charakteristické pro dialog,
- schopnost vyprodukovat souvislý text různého komunikativního zaměření,
- lexikálně-gramatická správnost; správnost fonetické intonace.

Aby žáci dosáhli co nejlepších výsledků, je nutné, aby mluvení probíhalo na každé hodině. Každý žák by měl dostat prostor k tomu, aby mohl vyjádřit své myšlenky prostřednictvím cvičení a úloh, které učitel zadává k řešení. Trpělivost je v tomto ohledu důležitým aspektem, neboť každý žák se projevuje individuálně a žákům slabším či se specifickými poruchami učení by měl být vyhrazen dostatečný prostor a neměli by pociťovat tlak na rychlost a plynulost jejich vyjadřování. S tím souvisí další pravidlo, které hovoří o tom, že při výuce by měli mluvit zejména žáci. Učitel má v hodině fungovat spíše jako pomocník, který zadá úkol k řešení, objasní složitosti, kontroluje a následně hodnotí. Již od počáteční fáze učení ruského jazyka je důležité vést žáky k tomu, aby byli aktivní. Úkolem vyučujícího je vytvářet na hodinách jednak příjemné učební klima, jednak simulovat takové komunikační situace, ve kterých se může žák reálně ocitnout (nákup v obchodě, chování v restauraci, dotazování na cestu, rozhovor u lékaře apod). Žák by měl vždy vědět, s jakým komunikačním záměrem do dané situace vstupuje. Dále by se měl učitel vyvarovat toho, aby se žáci učili zadané texty nazpaměť. To poté nelze považovat za mluvení jakožto dovednost. Žák by si měl osvojit fráze, které v dané komunikační situaci bude využívat, ale projev by měl být vyjádřen vlastními slovy, nikoli doslovně naučenými vzory, které jim učitel předloží pro inspiraci. V neposlední řadě musí vyučující vést žáky k tomu, že mluvení je silně spjato s vyjadřováním emocí, a i ty by se měly určitým způsobem v projevu objevit. (Rozboudová, 2020, s. 35-37)

Při kontrole řečové dovednosti mluvení by měly být dodržovány následující požadavky. Učitel by měl vždy hodnotit **účelně**. To znamená hodnotit takovým způsobem, ze kterého si žák odnese srozumitelnou zpětnou vazbu. Dalším nedílným požadavkem hodnocení je **objektivita**. Je pravda, že by učitel měl k žákům přistupovat individuálně, ale hodnotit musí vždy objektivně. V neposlední řadě hovoříme o **systematičnosti**. Učitel se na hodnocení připravuje, organizuje ho a provádí ho pravidelně. Dále by měla být věnována pozornost čtyřem základním kritériím pro hodnocení ústního projevu. První z nich hovoří o tom, zdali **žák**

dodržel zadání a zdali naplnil komunikační cíl. Žák by měl pracovat tvůrčím způsobem, dále se umět vypořádat s komunikačním cílem, které dané téma a situace vyžaduje. Také je nutné, aby objemově naplnil požadavky zadání. Druhé kritérium hodnocení mluvení závisí na **vyjadřovacích schopnostech žáka.** K pozitivnímu hodnocení je potřeba, aby žákův projev byl logicky strukturovaný, dále aby adekvátně reagoval na svého partnera v komunikaci (pokud se jedná o dialog) a také by se v jeho projevu neměla objevovat vycpávková slova či dlouhé pauzy. Třetí aspekt věnuje pozornost **objemu užitého lexika a taktéž gramatickým konstrukcím,** které žák aktivně ve svém projevu užívá. Poslední aspekt se týká jednak toho, **zdali žák slovní zásobu užívá správně vzhledem ke komunikační situaci a zdali dbá na fonetickou stránku projevu.** Tyto aspekty jsou postupně naplňovány podle úrovně jazyka, kterou žák momentálně ovládá. Např. na úrovni A1 nemůžeme očekávat složité větné konstrukce a široký objem slovní zásoby. Učitel by měl mimo jiné hledět na postupný progres žáka a na míru jeho snažení. (Rozboudová, 2020, s. 50-51)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (online, s. 59) předkládá modelové stupnice pro hodnocení dovedností, které jsou s mluvením bezprostředně spjaté. Jedná se o:

- ústní projev (všeobecná stupnice),
- souvislý monolog: popis zážitku,
- souvislý monolog: argumentace (v debatě),
- veřejná hlášení,
- oslovování různého publika.

V těchto stupnicích jsou v SERRJ předloženy úrovně jazyka od A1 do C2, kde jsou detailně popsány výstupy, kterých by měl žák dosahovat při ovládnutí dané úrovně jazyka v konkrétní ústně produkované dovednosti.

2.3 Práce s chybou v cizích jazycích

Ščukin a Azimov (2009, s. 182) uvádí klasifikaci chyb podle dvou hledisek. Prvním z nich je dělení dle jazykových rovin:

- **fonetické chyby,**
- **lexikální chyby,**
- **gramatické chyby.**

Druhé dělení klasifikuje chyby dle druhu řečové dovednosti na:

- **chyby v porozumění cizí řeči,**
- **chyby v řečové dovednosti mluvení,**
- **chyby v řečové dovednosti psaní,**
- **chyby v řečové dovednosti čtení.**

Speciální skupinu tvoří chyby **sociokulturní**, které jsou výsledkem sociokulturního vnímání.

Chyby, které mají vliv na porozumění a skladbu výpovědi dále dělíme na:

- **silné (komunikační)** – brání správnému porozumění,
- **slabé (local errors)** – nenarušují pochopení výpovědi. (Ščukin, Azimov, 2009, s. 182)

Klasifikaci Edgeho uvádí Ondráková (2014, s. 17) ve své publikaci, chyby dělí dle jejich závažnosti na:

- **errors** – jedná se o chyby, kterých se žák dopustil a není schopný dané chyby opravit, ale lze předpokládat, že učitel ví, jaký tvar chtěl žák použít, ale z důvodu neznalosti či nepřipravenosti ho užil chybně. Spolužáci jsou schopni chybný tvar opravit,
- **attempts** – u tohoto typu chyb učitel nepozná, jaký tvar chtěl žák použít, neboť se žáci správný tvar ještě neučili,
- **slips** – tyto chyby je žák schopen najít a sám je dokáže opravit.

Tuto klasifikaci poprvé uvedl Corder, Edge jeho klasifikaci převzal a poté byla ještě doplněna Bartmanem a Waltonem, kteří doplňují:

- **covert mistakes** – skupina tzv. skrytých chyb, kdy žák produkuje v souladu s normami, ovšem pouze náhodným způsobem. (Klinka, 2014, s. 56)

Co se týče příčin vzniku chyb, touto tematikou se zabývala Koutivová, kterou ve své publikaci zmiňuje Ondráková (2014, s. 56) a uvádí čtyři příčiny vzniku chyb v cizích jazycích:

- **chyby vznikající pod vlivem mateřského jazyka,**
- **chyby podmíněné cílovým jazykem** – souvisí s osvojováním cizího jazyka, může docházet k tzv. přegeneralizování, kdy se snažíme uplatnit již osvojené pravidlo v případě, kdy ho nelze využít,

- **chyby podmíněné vývojem** – zahrnují chyby, které vznikají při postupném osvojování cizího jazyka,
- **chyby podmíněné výukou** – do této skupiny spadají takové chyby, které vznikají v důsledku špatně zvolené výuky či učebnice.

U učitelů cizích jazyků je důležité dbát na to, aby sám učitel byl v neustálém kontaktu s cizojazyčným prostředím, neboť on je hlavní aktér v odhalování chyb žáka. Pokud se jedná o učitele – rodilého mluvčího, ten to má určitě snazší. Pokud tomu tak není, je možné, že učitel chybu neodhalí. Naopak u učitelů – rodilých mluvčích, může vzniknout problém při objasňování chyby a vysvětlování, proč je tomu právě tak. (Ondráková, 2014, s. 20)

2.3.1 Chyby v ústním projevu, jejich hodnocení a korekce

Příčiny vzniku chyb v ústním projevu žáků lze rozdělit na příčiny primární a sekundární. Příčiny primární lze klasifikovat do dvou skupin:

- **chyby kompetence** – jedná se o skupinu chyb, které vznikají z důvodu nedostatečné znalosti jazykových prostředků a norem cizího jazyka,
- **chyby performance** – zahrnují skupinu chyb, které vznikají při praktickém užívání jazyka, vznikají v takovém případě, pokud žák nemá dostatečně osvojené vybrané jazykové prostředky, jejich užívání nebo když se například žák nesoustředí; tyto chyby může žák samostatně vyhledat a opravit. (Klarová, 2009, s. 22)

Příčiny sekundární lze klasifikovat do následujících okruhů:

- míra připravenosti ústního projevu,
- úroveň nabytých znalostí o daném tématu,
- silný vliv mateřského jazyka (translační performance – doslovný překlad z mateřského jazyka),
- konkrétní psychofyzilogický stav žáka (únava, nemoc, rozrušení, strach),
- genetické dispozice mluvčího,
- úsilí mluvit plynule, snaha vyrovnat se tempu mateřského jazyka. (Klarová, 2009, s. 23)

Existují dva obecné korekční přístupy. Je důležité, aby si učitel uvědomil, že se nelze přiklonit k jednomu ani k druhému, neboť to má poté negativní následky v dalším užívání jazyka. Učitel by měl zaujmout pozici mezi nimi a stejnoměrně uplatňovat oba přístupy.

Jedná se o dvě stěžejní kritéria, která učitel bere v potaz, když hodnotí ústní projev žáka. Hovoříme o **plynulosti** a **přípravenosti**. Pokud učitel vyžaduje, aby byl projev plynulý, ve většině případů dochází u žáka k zanedbávání jazykové správnosti, neboť se soustřeďuje zejména na tempo svého projevu. Na druhou stranu, pokud se žák výrazně soustřeďuje na jazykovou správnost, plynulost jeho mluvy může být značně omezena. Dosáhnout vyváženosti mezi výše zmíněnými korekčními přístupy není jednoduché, ovšem k nalezení vyváženosti může učiteli pomoci jeho intuice, získané zkušenosti a dále také znalost cílů a potřeb žáka. (Klarová, 2009, s. 25)

Při hodnocení ústního projevu žáka sehrává velmi důležitou roli stanovení kritérií ze strany učitele. O kritériích by měl být obeznámen samozřejmě také žák, aby věděl, za co dostává zpětnou vazbu a na co je brán zřetel. Bobáková s Jungem se ve svém článku o hodnocení ústního projevu věnovali kritériím, které Jung přehledně vložil do následující tabulky:

Tabulka 3 - Kritéria hodnocení chyb v ústním projevu (Jung, 1996-7, s. 158)

Známka	Porozumění	Reakce	Zpracování úkolu	Vyjadřovací schopnost	Syntax Morfologie	Výslovnost
1	bez potíží	rychlé, jisté	velice podrobné, komentující	plně odpovídajícím požadavkům	plně odpovídajícím požadavkům	bez chyb
2	menší potíže	normální	podrobné, dokonalé	adekvátní, menší chyby	odpovídající, malé nedostatky	téměř bezchybné
3	je třeba menší pomoci	prodlévající	úzké, málo smysluplné	některé chyby, lze ještě tolerovat	více rušivých odchylek	rušivé chyby
4	je třeba větší pomoci	silně prodlévající	velice úzké, krátké, ne zcela pojednáno	více velice rušících nedostatků	velice rušící	značné chyby
5	přes pomoc neporozumění	téměř žádné	stěží provedeno	stěží ještě adekvátní požadavkům	stěží adekvátní	stěží srozumitelné
6	žádné porozumění	žádné	neprovedeno	neadekvátní	žádná adekvátnost	zcela nesrozumitelné

Jung v tabulce zmiňuje celkem šest klasifikačních stupňů, neboť se jedná o německého autora. Bobáková Jungovo téma zjednodušuje a navrhuje tabulku rozdělit na dvě stěžejní oblasti:

Tabulka 4 - Kritéria hodnocení ústního projevu (Bobáková, 1996-7, s.158)

Známka	Schopnost komunikovat	Jazyková správnost		
		Gramatika	Kritérium lexikální	Výslovnost, intonace
1	komunikace je rychlá, pohotová, samostatná a plynulá iniciativnost v komunikaci	bez chyb, výstavba logická, myšlenky navazující	adekvátní stanoveným požadavkům ve stanoveném rozsahu slovní zásoby, bohatství jazykových prostředků	perfektní
2	komunikace je sice plynulá, je však zřetelné, že chybí při komunikaci formulace	ojediněle chybná, nenarušuje správné pochopení	komunikace se drží daného obsahu, sdělení je o něco stručnější	zřetelné zbarvení mateřským jazykem, intonace
3	komunikace je občas přerušovaná, reakce jsou opožděné	chyby jsou častější, nenarušují celkové pochopení	pro zachování obsahu je třeba klást otázky	výslovnost není dobrá, ojediněle způsobuje nepochopení
4	komunikace je stále přerušovaná, svědčí o nepochopení obsahu	časté chyby vedou k nepochopení	hlavní informace ve sdělení chybí	špatná výslovnost a intonace přispívají k nepochopení sdělení
5	komunikace i přes pomoc zkoušejícího vázne	velice časté chyby	obsahová stránka sdělení není zachována	objevují se hrubé prohřešky proti výslovnosti

Velice častým problémem se při hodnocení ústního projevu stává opomíjení a zanedbávání chyb intonačních. Klarová ve své práci zmiňuje Šubina, který se vyjadřuje k tomuto problému a tvrdí, že požadavky, týkající se znalosti správné výslovnosti a tempa promluvy by neměly být

přehnaně vysoké, ovšem měly by být dodržovány požadavky a výstupy, které jsou stanovené pro každou jazykovou úroveň v RVP. Chyby, které **narušují průběh komunikace** a dělají ji tak nesrozumitelnou, jsou považovány za nejzávažnější a měl by na ně být kladen největší důraz. Může se jednat o chyby jazykové, pragmatické či sociolingvistické. Další skupinou chyb, která by neměla být v ústním projevu opomíjena, je skupina, která je v komunikaci **neakceptovatelná pro rodilého mluvčího**. Takové chyby vznikají v případě, kdy žák dostatečně neovládá interkulturní kompetenci. Může k tomu například dojít, když se obracíme k cizí osobě (formy zdravení, zdvořilostní fráze, omluvy, prosby a podobně). (Klarová, 2009, s. 26-27)

Způsobem opravy chyb se zabýval Johnson (1998, s. 90), který vymezuje čtyři požadavky na opravu chyby z pohledu žáka:

- snaha odstranit chybu (žák sám chce chybu najít a opravit),
- uvědomění si jazykové správnosti projevu (dlouhodobý proces osvojování jazyka),
- uvědomění si vlastní chyby (žák musí poznat, že chybu udělal, snaha o autokorekci),
- opětovně chtít zrealizovat komunikační situaci, kde žák chyboval, aby si mohl dát na chybu pozor, vyvarovat se jí a zafixovat si správné řešení.

Klarová (2009, s. 28-29) ve své práci uvádí několik zásadních přístupů ke korekci chyb. V první řadě by učitel neměl mít touhu opravovat každé žákovo pochybení. Pokud to takto bude činit, žákův ústní projev bude rozkouskovaný, neboť učitel bude neustále zasahovat žákovi do řeči. To žáka může v první řadě odradit od cíle podat co nejlepší výkon a taktéž může ztratit tzv. nit v promluvě a přestat se orientovat v tom, co říká. Zpětná vazba by měla následovat až po dokončení mluveného projevu a je nutné, aby následovala vždy. Žák by si měl ze zpětné vazby odnést především to, v čem chyboval a jakým způsobem lze usilovat o zlepšení. Zpětná vazba by měla obsahovat jak pozitiva, tak i negativa, ale hlavně musí být podaná takovým způsobem, kterému žák bezpečně porozumí.

Beneš (1970, s. 156) zastává při hodnocení ústního projevu dvě stanoviska. Pokud žák dělá malé množství chyb, je vhodné mu dát zpětnou vazbu až po dokončení mluveného projevu. Buď na chyby upozorní sám učitel nebo se pokusí o společnou korekci s žákem a se třídou. Ovšem pokud je žákův projev plný chyb, které narušují zejména pochopení předávané informace prostřednictvím žáka, je vhodné žáka opravit hned, neboť chyb je poté velmi mnoho a na závažné chyby by se mohlo zapomenout.

Jedním z problému současných učitelů je, že: „*при оценивании связанных высказываний или участия в беседе учащихся многие учителя обращают основное внимание на ошибки лексического, грамматического характера и выставляют отметки, исходя только исключительно из количества ошибок*“. (Kritерии оценивания для среднего общего образования, online, s.10)

O daném problému se vyjadřuje například i Beneš, který potvrzuje, že na gramatické chyby je kladen až příliš velký důraz, i když v nějakém případě významně nenarušují pochopení výpovědi. Naopak se podceňují chyby lexikální a výslovnostní. V mnohých případech se zcela opomíjí výslovnost, ovšem za každou gramatickou chybu žák nese negativní hodnocení. Autor zastává stanovisko, že: „*kritérii pro hodnocení ústního projevu by neměla být jen jeho jazyková gramaticko-lexikální správnost, nýbrž též jeho komunikativní hodnota, samostatnost, pohotovost a plynulost, výrazová bohatost a výstižnost, celková úroveň výslovnosti*“. (Beneš, 1970, s. 156) Beneš dále zmiňuje Hermenauův výrok, kterého by se měli učitelé držet: „*Lépe chybně mluvit než správně – mlčet*“. (Beneš, 1970, s. 157)

Další, kdo se tomuto tématu věnoval, je Andrášová, která ve svém článku zmiňuje Potthoffovou, která hodnocení ústního projevu dělí na tři aspekty, které bychom měli hodnotit:

- „*schopnost naslouchat druhým,*
- *schopnost zapojit se do hovoru,*
- *schopnost dodržovat pravidla hovoru*“. (Andrášová, 1996-7, s. 125)

„*Známka za ústní projev by měla odrážet dvě roviny – aktuální stav znalostí, dovedností a hodnocení individuálního pokroku žáka*.“ (Andrášová, 1996-7, s. 125) Pokud v hodinách testujeme ústní projev, jedná se buď o monologické vyjádření žáka k určitému tématu nebo o rozhovor, který může probíhat mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky. Cílem současné výuky druhého cizího jazyka je vytvářet v hodinách takové komunikační situace, kterých se může žák reálně ve svém životě účastnit. Takové situace lze nejlépe zprostředkovat pomocí výše zmíněných rozhovorů, popisů obrázků, vypravování příběhu, hraní rolí a podobně. (Klarová, 2009, s. 63)

Na závěr této kapitoly zmíníme Pattisonovou, kterou ve svém článku upomíná Andrášová. Pattisonová nabízí praktické rady pro učitele cizích jazyků, aby zkoušení na hodinách probíhalo efektivně:

- zkoušet ústně a pravidelně,
- zkoušet žáky ústně spíše ve dvojicích (nezabere to tolik času a rozhovor nejvíce připomíná reálné komunikační situace),
- sdělit žákům, že se v hodině bude zkoušet (možnost jejich přípravy, mohou se sami ke zkoušení přihlásit a následně pocítit úspěch z dobrovolné činnosti),
- hodnotit jasně, jednoduše a výstižně, aby žáci hodnocení rozuměli a aby nebylo diskutabilní,
- dávat takovou zpětnou vazbu, která žákům jasně sdělí, co se mají doučit a na čem je potřeba zapracovat,
- zavést při hodnocení ústního projevu sebehodnocení žáků. (Andrášová, 1996-7, s. 125)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce si klade za cíl zjistit, jakým způsobem hodnotí učitelé ruského jazyka na středních školách mluvený projev žáků. Zároveň je na tuto problematiku nahlíženo i z perspektivy žáků a jejich pohledu na hodnocení. Mluvený projev patří mezi čtyři základní řečové dovednosti žáka a o jeho důležitosti vypovídá především jeho využití v praktickém životě.

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola přináší výsledky dotazníkového šetření, které bylo prováděno mezi žáky na pěti středních školách. Druhá kapitola prezentuje výsledky šetření realizovaného prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s učiteli. Dotazníky pro žáky a strukturované rozhovory pro učitele byly vytvořeny autorkou práce a jsou uvedeny v příloze.

3 Hodnocení ústního projevu z pohledu žáků

3.1 Cíle dotazníkového šetření

Na hodnocení ústního projevu bylo nahlíženo ze dvou perspektiv. První z nich je perspektiva žáků a jejich vnímání hodnocení od učitele. Šetření probíhalo prostřednictvím dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda je žákům poskytována zpětná vazba při jejich ústní produkci ve výuce ruského jazyka, případně jakým způsobem. Žák se měl zamyslet nad tím, jak probíhá hodnocení jeho projevu a co si z hodnocení odnáší.

Jedním z dílčích cílů šetření bylo zjistit, jaký je postoj žáků k samotnému hodnocení, jak ho vnímají a zda na jeho základě dochází k určitému uvědomění a k následné motivaci. Dalším cílem bylo zjistit, jaké formy hodnocení učitel využívá a jak často je žákům poskytována zpětná vazba. Několik otázek se následně věnuje práci s chybou, kdy bylo zjišťováno, jak učitel pracuje, pokud žák v mluveném projevu chybí. Zdali opravuje chybu ihned, po skončení projevu či nikoli, jaký způsob opravy vyhovuje samotným žákům a pokud učitel chyby opravuje, tak kterých konkrétních chyb si všímá. Několik otázek v dotazníku se věnuje sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Cílem zařazení těchto otázek do dotazníku bylo zjistit, zda jsou žáci schopni relevantně posoudit svůj výkon, zároveň objektivně ohodnotit výkon spolužáka a zdali se po nich takové způsoby hodnocení vyžadují.

3.2 Popis dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření probíhalo na pěti středních školách celkem ve dvou městech. Školy byly vybrány dle osobních preferencí autorky práce a na základě doporučení vedoucí práce. Taktéž záleželo na tom, zdali byly školy nakloněny takovému výzkumu. Velkou roli hrálo také to, že v některých školách už se ruský jazyk jako druhý cizí jazyk nevyučuje. Z tohoto důvodu byly vybrány školy v menším městě, neboť zde je zájem o ruský jazyk stále poměrně vysoký. Zároveň bylo pro práci vhodné zapojit do šetření i školy pražské, kde zájem o ruský jazyk poměrně klesá. Cílem výběru škol bylo obsáhnout několik typů středních škol. Šetření se účastnili žáci ze dvou gymnázií, dvou obchodních akademií a jedné průmyslové školy.

První část šetření probíhala ve městě Vlašim, které se nachází přibližně šedesát kilometrů od hlavního města Prahy a má přes jedenáct tisíc obyvatel. Dohromady se zde nachází celkem čtyři střední školy, ale pouze na třech z nich je vyučován jako druhý povinně volitelný předmět ruský jazyk. Do dotazníkového šetření se zapojili žáci ze tří vlašimských škol. Dále se šetření účastnili žáci ze dvou škol pražských – gymnázium na Praze 8 a obchodní akademie na Praze 3.

Na základě teoretické části byl vytvořen dotazník, který byl určen žákům. Obsahuje celkem patnáct otázek, z čehož jsou všechny otázky uzavřené a čtyři z nich je možné doplnit odpovědí, která není ve výběru možností. Počet možností u jednotlivých otázek je odlišný. Dvě otázky dávají na výběr celkem z pěti možností, šest otázek ze čtyř možností, tři otázky ze tří možností a čtyři otázky vyžadují odpověď ANO/NE.

Všechny výše zmíněné školy účastníci se výzkumu byly navštíveny osobně autorkou práce. Na základě domluvy s řediteli/ředitelkami škol získala autorka souhlas k šetření. Byly navštíveny všechny třídy od prvního do čtvrtého ročníku s výukou ruského jazyka. Dotazníky byly žákům předány v tištěné podobě a před vyplněním dostali žáci krátký komentář k vyplňování dotazníku a taktéž k tématu práce. Žákům bylo předem objasněno, co je mluvený projev, aby při výzkumu nedošlo k nepochopení zadání. Byli seznámeni s tím, že se jedná o takové výstupy, při kterých žák vyjadřuje ústně své myšlenky, názory, naučená témata apod. Bylo upozorněno na to, že mluvený projev nezahrnuje ústní vyplňování gramatických cvičení v učebnici či pracovním sešitě a ani se nejedná o četbu textů v hodině.

Dotazníky byly vyplňovány anonymně, v úvodní části dotazníku vyplňovali pouze věk, třídu a pohlaví. Zapsání odpovědí trvalo přibližně patnáct minut, poté byly dotazníky vybrány a uschovány k následné analýze.

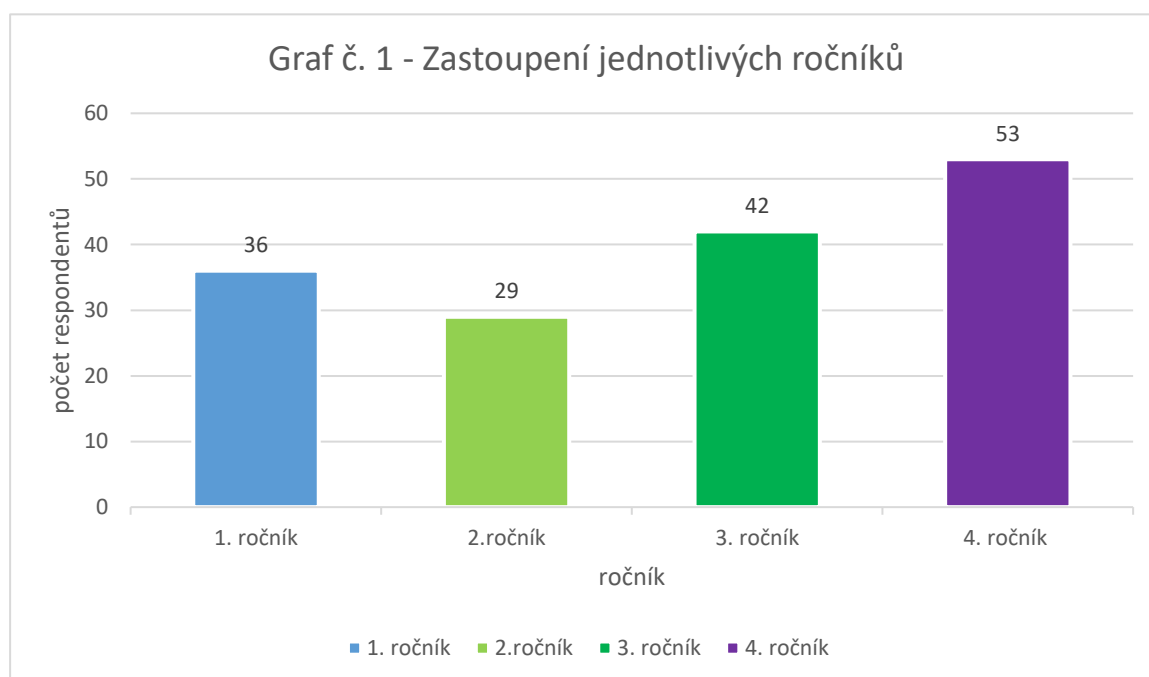
3.3 Respondenti

Dotazníkového šetření se účastnilo sto šedesát respondentů. Poměr dívek a chlapců byl poměrně vyrovnaný. Celkem odpovědělo sedmdesát dva chlapců, což činí 45 %, a osmdesát osm dívek, což zahrnuje zbylých 55 %.

Co se týče početnosti odpovědí dle typů škol, největšího počtu dotázaných žáků dosáhla gymnázia – sto šestnáct žáků, což činí 72 %. Dále z hlediska početnosti odpovědí byli žáci z obchodní akademie – celkem třicet žáků, což činí 19 %, a nejméně odpovědí bylo získáno z průmyslové školy – čtrnáct žáků, 9 %.

Šetření se účastnili žáci ze dvou měst – z Prahy a z Vlašimi. Větší počet respondentů byl na vlašimských školách a činí sto devět žáků, což je 68 % dotazovaných. Důvodem je návštěva většího počtu škol a zároveň se jedná o menší město, kde je o ruský jazyk zájem poměrně vysoký. Respondentů z pražských škol bylo celkem padesát jedna, což činí zbylých 32 %.

Z pohledu ročníkové dělení se dotazníkového šetření účastnili žáci z ročníků od prvního do čtvrtého (viz graf č. 1).

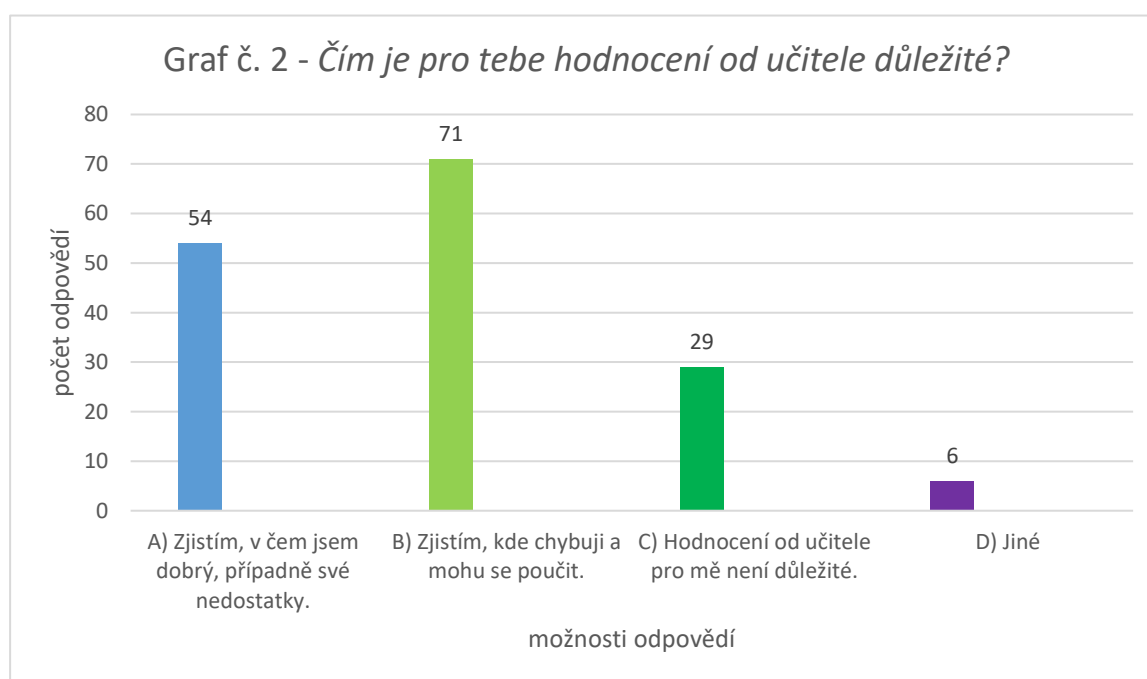


Nejvíce byl zastoupen maturitní ročník – padesát tři respondentů, což činí 33 % všech zúčastněných žáků. Dále třetí ročník – čtyřicet dva respondentů, 26 %, druhého nejmenšího počtu dotázaných dosáhl první ročník s počtem třiceti šesti žáků, což činí 23 %, a nejméně odpovědí bylo získáno ze druhého ročníku – dvacet devět žáků, což činí zbylých 18 %.

3.4 Výsledky dotazníkového šetření mezi žáky

Níže je uveden rozbor odpovědí jednotlivých uzavřených otázek, taktéž byly analyzovány doplňující komentáře žáků k daným otázkám. Nejprve je sděleno znění otázky a poté je rozpracována analýza odpovědí. Ke všem otázkám je připojen graf a slovní komentář. Dotazníkového šetření se zúčastnilo sto šedesát respondentů. V příloze C jsou umístěny grafy odkazující na procentuální vyjádření odpovědí na jednotlivé otázky. Výsledky, které vyplývají z dotazníkového šetření, jsou pouze lokálního charakteru a nelze je zobecňovat či považovat za definici.

Otázka č. 1: Čím je pro tebe hodnocení od učitele důležité?

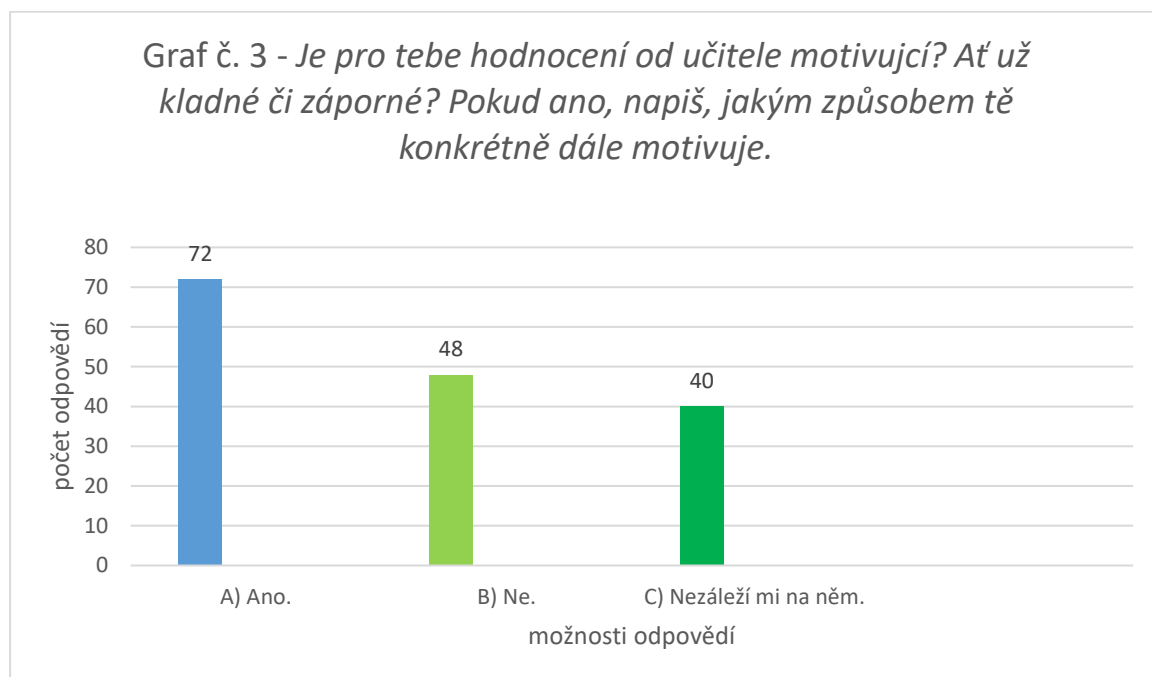


Celkem 34 % (a) respondentů považuje hodnocení za důležité, protože jeho prostřednictvím zjišťují, v čem jsou dobří, případně odhalují své nedostatky. 44 % (b) respondentů taktéž považuje hodnocení za důležité, protože díky němu zjišťují, kde chybují a následně se mohou poučit. Pro 18 % (c) respondentů není hodnocení důležité a 1 % (d) respondentů zaškrtnulo odpověď jiné – v níž se jednou objevilo, že pokud žáka předmět zajímá, hodnocení je pro něj důležité, pokud ho předmět nebaví, hodnocení nemá žádnou váhu. Jedna odpověď vypovídala o tom, že žák bere hodnocení jako: „*ohodnocení mého mentálního stavu při testu/zkoušení, spíše než jako pomocného ukazatele mých nedostatků*“. Jeden z respondentů odpověděl, že mu hodnocení podává informaci, zda ho má učitel rád či nikoli. Zbylé tři odpovědi se nevztahují k otázce a jsou nerelevantní. Z odpovědí (a) a (b) respondentů vyplývá,

že hodnocení je pro sto dvacet pět dotazovaných, z celkových sto šedesáti, důležité, což můžeme považovat za pozitivní zjištění.

Žádné hodnocení našeho výkonu by nemělo být žákům lhostejné, ba naopak je může posouvat výkonnostně dál. Další zásadní funkcí hodnocení je motivace, která ve školním prostředí hraje důležitou roli.

Otázka č. 2: Je pro tebe hodnocení od učitele motivující? Ať už kladné či záporné?

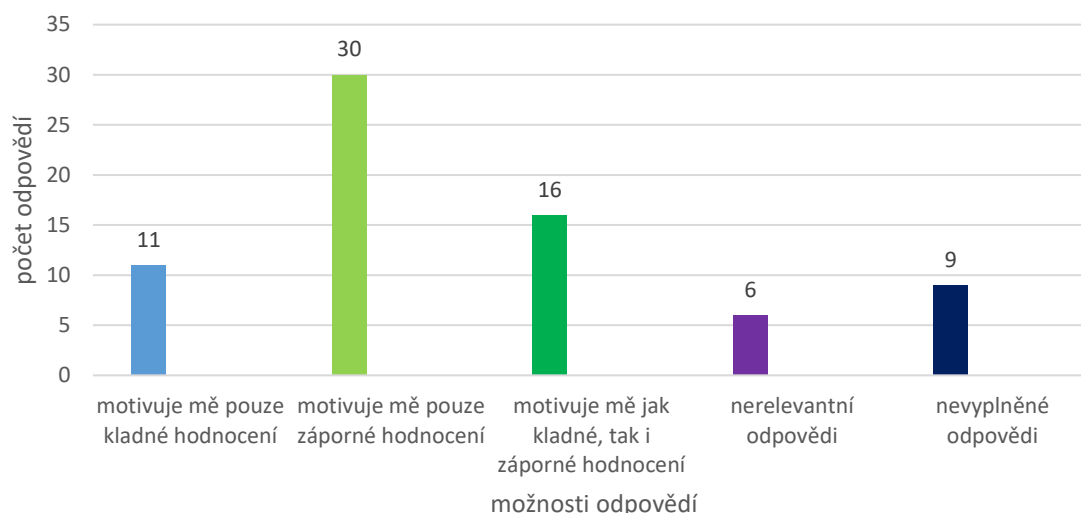


Tato otázka si klade za cíl zjistit, zdali je hodnocení, ať už kladné či záporné, pro žáky motivační. Celkem 45 % (a) respondentů je toho názoru, že má hodnocení motivační charakter. 30 % (b) respondentů naopak tvrdí, že nikoli. Zbýlých 25 % (c) respondentů odpovědělo, že jim na hodnocení vůbec nezáleží.

Dle Koláře a Šikulové (2005, s. 45-53) má hodnocení učitele celkem šest základních funkcí, přičemž motivační funkce je považována za nejefektivnější. Ačkoli se odborníci toto domnívají, tak mnozí žáci to tak nevnímají a je jim hodnocení lhostejné, proto je třeba hledat příčiny, proč tomu tak je.

Celkem sedmdesát dva respondentů označilo odpověď ANO a následně ji měli doplnit dle svého uvážení. Žáci měli napsat, jakým způsobem je hodnocení od učitele motivuje. Odpovědi žáků lze rozdělit do několika skupin, viz graf 4.

Graf č. 4 - Četnost motivace kladného a záporného hodnocení



Cílem této otázky bylo zjistit, které hodnocení (kladné/záporné) žáky motivuje a jakým konkrétním způsobem. Celkem jedenáct respondentů uvedlo, že je motivuje pouze hodnocení kladné. Z toho šest respondentů se shodlo na tom, že je kladné hodnocení posouvá dál a motivuje je k dalším dobrým výsledkům. Jeden respondent uvedl, že ho motivuje kladné hodnocení k tomu, aby i nadále měl na vysvědčení samé jedničky. Tři z respondentů odpověděli, že díky kladnému hodnocení zjišťují, že jejich snaha nebyla zbytečná. Jeden respondent dále vypověděl, že mu kladné hodnocení dodává motivaci vytyčit si další cíle.

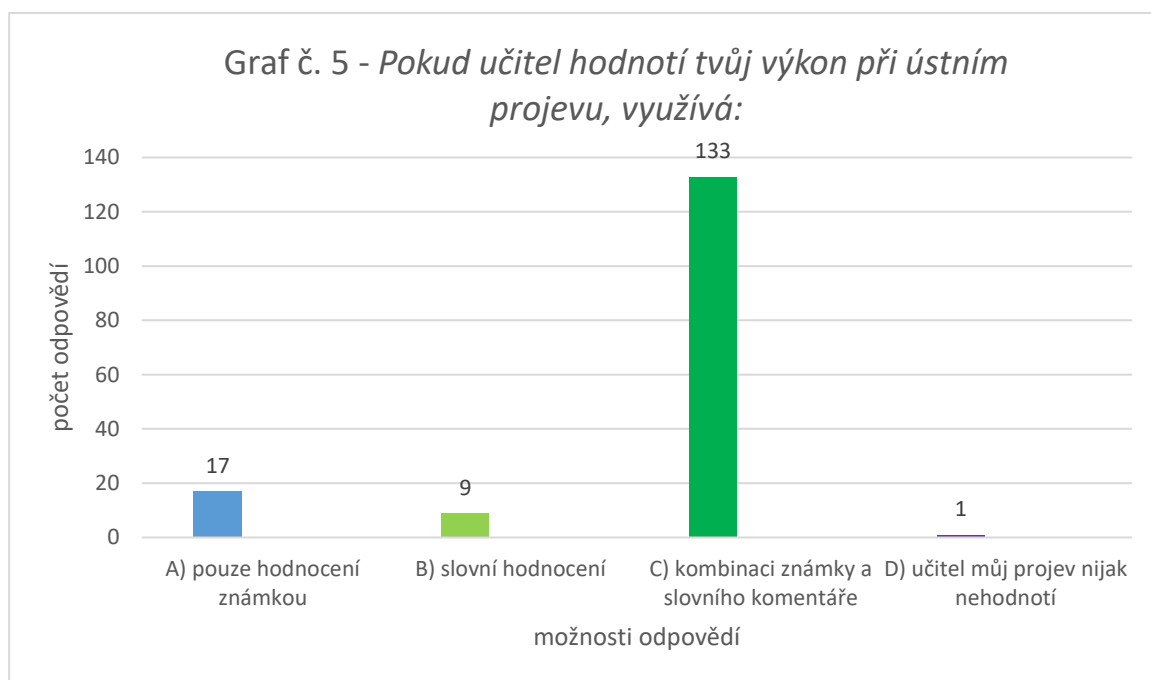
Celkem třicet respondentů tvrdí, že je motivuje pouze hodnocení záporné. Z toho šest respondentů hovořilo pouze o záporném hodnocení formou známky a v momentě, kdy špatnou známku dostanou, mají motivaci se zlepšit a známky vylepšit. Dalších devět respondentů tvrdí, že motivačním faktorem jsou chyby, kterých se dopustí. Žáci si následně uvědomí, kde chybovali a snaží se chyby neopakovat. čtrnáct respondentů odpovědělo, že je záporné hodnocení vybízí ke zlepšování a učení se. Jeden respondent konkretizoval, že se díky zápornému hodnocení soustřeďuje na témata, ve kterých má nedostatky.

Celkem šestnáct respondentů uvedlo, že je motivuje jak kladné, tak i záporné hodnocení. Dvanáct respondentů se shodlo na tom, že kladné hodnocení žáky motivuje k dalšímu studiu a záporné ukazuje na nedostatky, které je třeba odstranit. Dva respondenti odpověděli, že díky zápornému hodnocení vědí, v čem se zlepšit a díky hodnocení kladnému mají vyšší sebevědomí. Jeden respondent dále konkretizoval: „*Pokud mě učitel pochválí, dodává mi větší*

chtu' k prohlubování vědomostí a záporným hodnocením zjišťuji, kde dělám chyby a snažím se je odstranit.“

Celkem šest odpovědí bylo nerelevantních a devět respondentů označilo odpověď ANO, ovšem neuvedli, co je konkrétně motivuje. Z daných výsledků vyplývá nejednotnost v postojích žáků k této problematice. Nejvíce (30) žáků hovořilo pouze o záporném hodnocení. V takovém případě můžeme hovořit o signálu, který žáky varuje, aby se zvýšilo jejich úsilí. Za varovný signál považujeme také známku, která může žáka nabádat k vylepšení. Je důležité si uvědomit, jaké jsou naše cíle a hodnoty a s tím souvisí i faktory, které nás budou dále motivovat. Taktéž závisí na učiteli, jakým způsobem předává zpětnou vazbu. Kladné formativní hodnocení může žáka velmi namotivovat a také si může žák uvědomit, co se mu konkrétně povedlo. Naopak záporné formativní hodnocení může žákovi přesně podat informaci, proč došlo k neúspěchu, co je třeba napravit a na čem je nutno pracovat.

Otázka č. 3: Pokud učitel hodnotí tvůj výkon při ústním projevu, využívá:



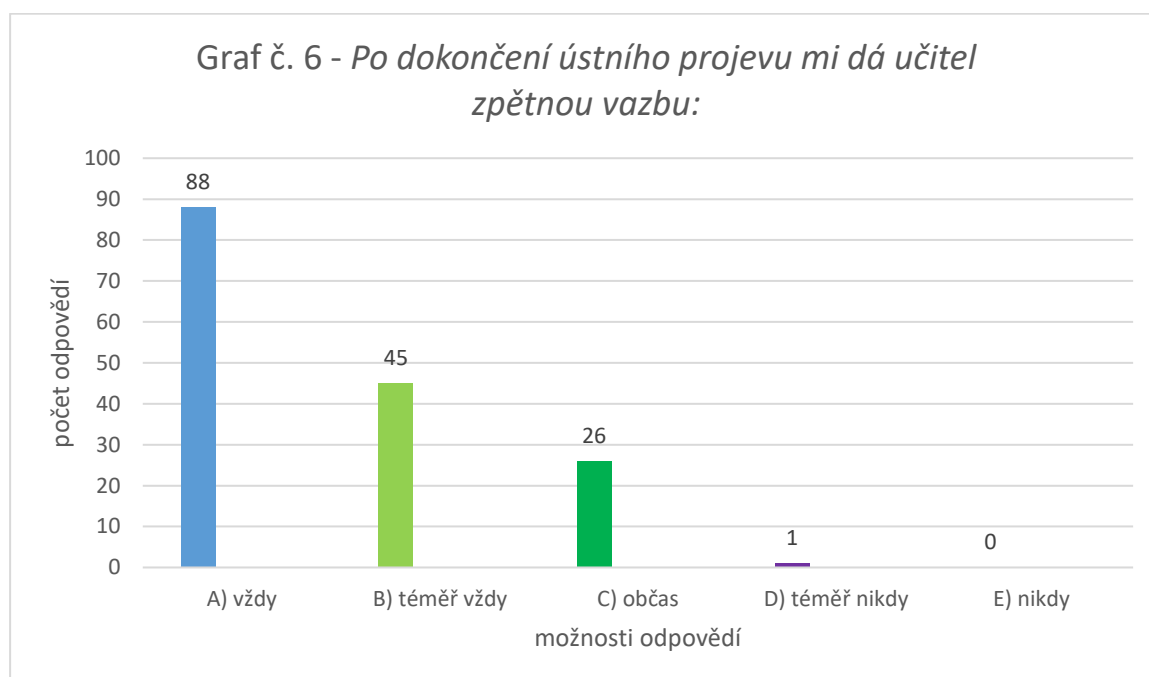
Nejvíce využívanou formou hodnocení od učitele je dle žáků kombinace známky a slovního hodnocení. Kombinaci volilo celkem 83 % (c) respondentů. Výsledky ukazují, že celkem 10 % (a) respondentů uvedlo, že jsou hodnoceni pouze známkou, slovní komentář chybí. 6 % (b) respondentů hovoří pro hodnocení pouze slovní. Jeden (d) respondent uvedl, že jeho projev není nijak hodnocen.

V této otázce se shoduje většina všech respondentů, kteří odpovídali jak v rámci dotazníků, tak i rozhovorech. Jedná se o 83 % odpovědí od žáků a o 80 % odpovědí od učitelů.

Z výsledků vyplývá, že kombinace známky a slovního hodnocení je nejběžnější formou hodnocení žáků při mluveném projevu.

Hodnocení slovní by mělo být žákům poskytováno vždy, mělo by mít individuální charakter, mělo by být jasné a pro žáka snadno pochopitelné. Zároveň by mělo být doplněno známkou, kterou jsou učitelé standardně povinni stanovit a zároveň může sloužit jako snadný orientační prostředek pro žáky a rodiče.

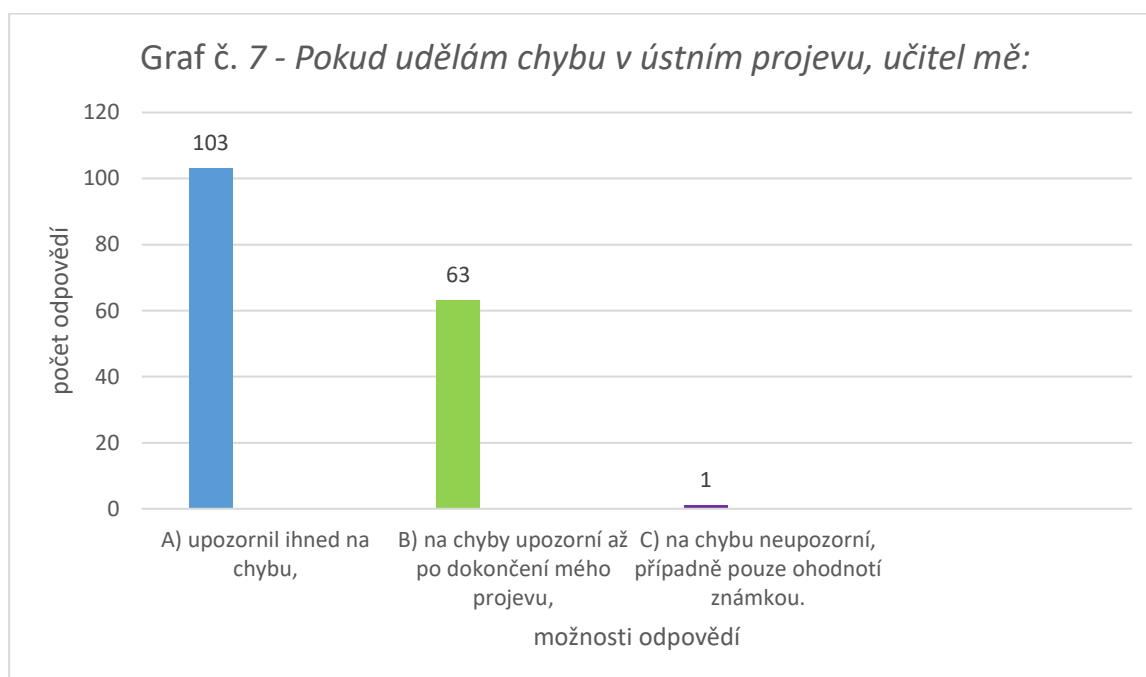
Otázka č. 4: Po dokončení ústního projevu mi učitel dá zpětnou vazbu:



Z analyzovaných výsledků vyplývá, že celkem 55 % (a) respondentů odpovědělo, že jsou za svůj mluvený projev vždy ohodnoceni. 28 % (b) respondentů tvrdí, že jsou ohodnoceni téměř vždy. Celkem 16 % (c) respondentů odpovědělo, že dostanou zpětnou vazbu jen občas. Pouhé 1 % (d) respondentů odpovědělo, že téměř nikdy nedostanou od učitele zpětnou vazbu. Žádný respondent neodpověděl, že by nebyl ohodnocen nikdy.

Z výsledků lze konstatovat, že učitelé své žáky hodnotí a žáci to vnímají. V případě, že žák nedostane od učitele vždy zpětnou vazbu, nemůže dojít k žádnému progresu na straně žáka. Otázkou je, zdali bude žák motivovaný pronést daný mluvený projev, pokud bude vědět, že zpětnou vazbu nedostane.

Otázka č. 5: Pokud udělám chybu v ústním projevu, učitel mě:

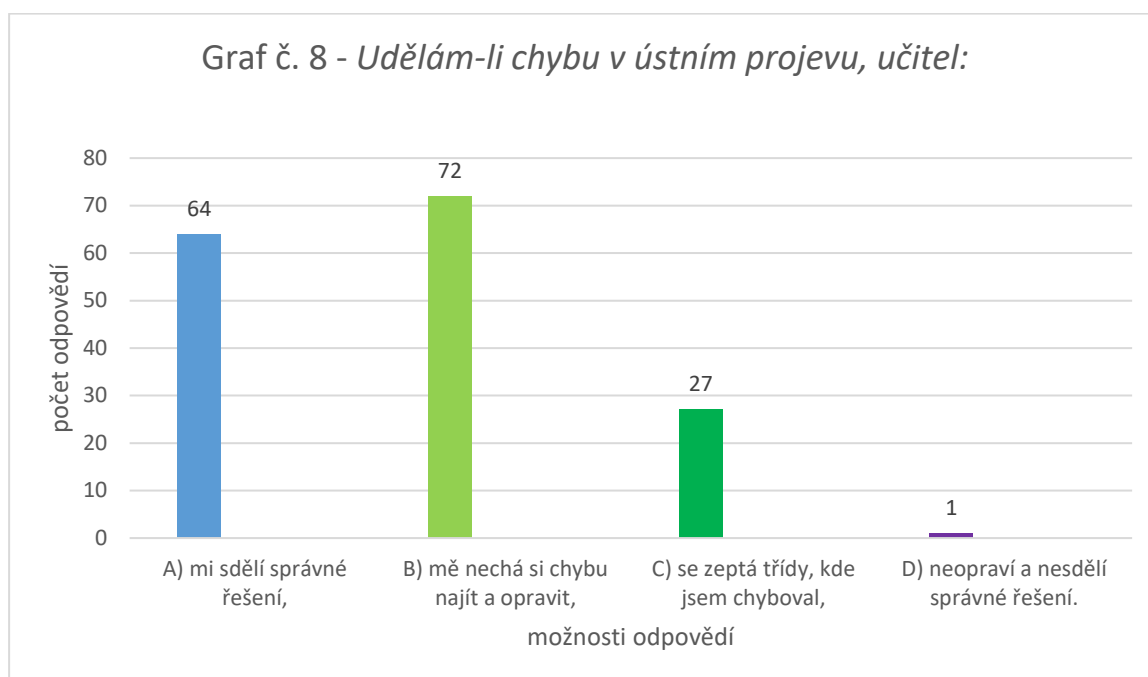


Ačkoli nebyla v zadání otázky možnost výběru více správných odpovědí, celkem sedm žáků vybralo odpovědi dvě. Tudíž počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů. Důvodem, proč žáci volili více odpovědí, může být fakt, že učitel nemá jednotný přístup ke korekci chyb a mění se na základě druhu a charakteru ústního projevu. Z analýzy výsledků vyplývá, že 62 % (a) respondentů tvrdí, že je učitel upozorňuje na chybu ihned. Celkem 38 % (b) respondentů vypovědělo, že jsou na chybu upozorňováni až po dokončení projevu. Pouze jeden (c) respondent odpověděl, že není na chybu upozorněn, pouze dostane hodnocení v podobě klasifikačního stupně.

Většina (103) respondentů odpověděla, že jsou na chybu upozorňováni v momentě, kdy se jí dopustí, ovšem s tímto postupem se neztotožňuje například Klarová (2009, s. 28-29) nebo Mareš a Křivohlavý (1995, s. 99-105). Řada odborníků vidí chybu v tom, že žákovi narušíme tempo promluvy a jeho motivace může být značně snížena.

Lze konstatovat, že by měl učitel přistupovat ke korekci chyb individuálně, vzhledem k výkonu a schopnostem žáka. Pokud bude žák chyby v projevu často opakovat, je vhodné ho na chybu upozornit ihned, aby si chybnou variantu nezafixoval. Taktéž pokud žák dělá chyby, které brání v porozumění, lze ho na chybu upozornit ihned. V případě, kdy žák chyby neopakuje a jeho promluva je srozumitelná posluchačům, je možné psát chyby na papír a po skončení projevu dát žákovi zpětnou vazbu.

Otázka č. 6: *Udělám-li chybu v ústním projevu, učitel:*



Ačkoli nebyla v zadání otázky možnost výběru více správných odpovědí, celkem čtyři žáci vybrali odpovědi dvě. Tudiž počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů. Důvodem, proč žáci volili více než jednu odpověď může být fakt, že se přístup učitele může měnit a záleží na charakteru ústního projevu. Z výsledků vyplývá, že 39 % (a) respondentů zvolilo variantu, kdy učitel poté, co žák chybuje, nabízí správnou variantu. Celkem 44 % (b) respondentů odpovědělo, že je učitel nechá chybu vyhledat a následně opravit. 16 % (c) respondentů tvrdí, že učitel při korekci chyby pracuje se třídou a vyžaduje po ostatních žácích správnou variantu. Pouze 1 % (d) respondentů odpovědělo, že učitel chyby neopravuje a ani nesděljuje správné řešení.

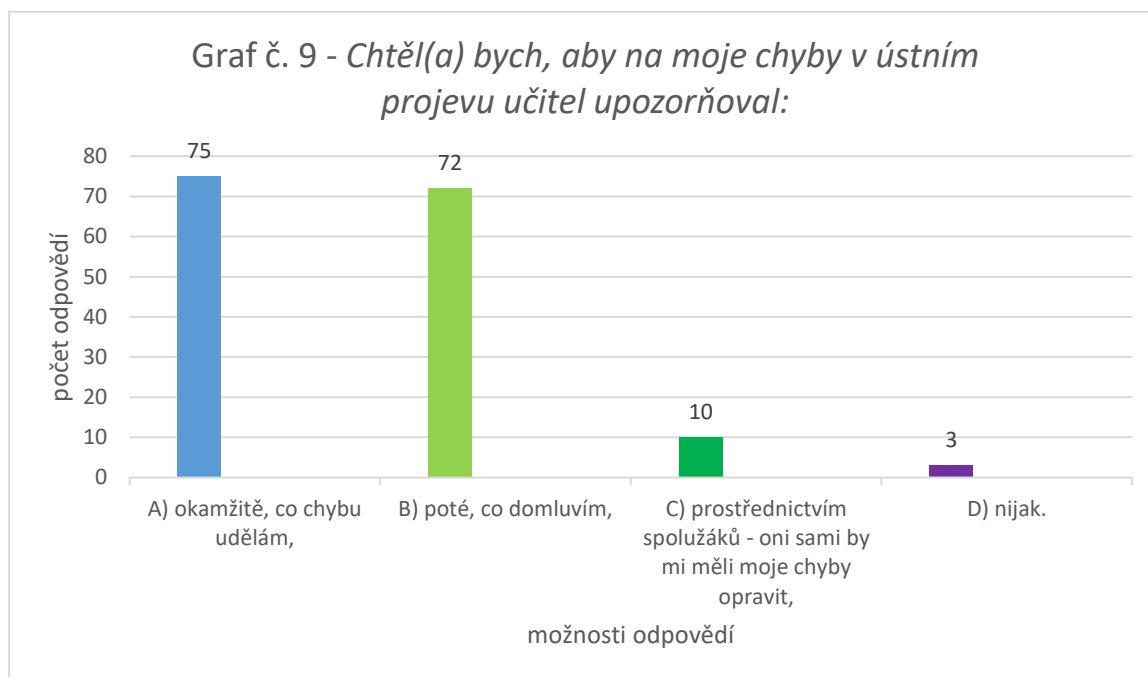
V otázkách číslo tři, čtyři, pět, šest se objevila vždy jedna negativní odpověď. Jedná se o odpovědi téhož žáka. Lze si položit otázku, nakolik jsou jeho odpovědi pravdivé, když jeho spolužáci odpovídali jinak.

Dle Ondrákové (2008, s. 263-264) je nejefektivnější způsob, pokud si žák chybu vyhledá sám. V takovém případě je největší pravděpodobnost, že se žák z chyby poučí a nebude ji dále opakovat. Dále je z hlediska efektivity vhodné využití třídy na korekci a za nejméně vhodné považuje opravu samotným učitelem.

Otázkou je, s jakým cílem učitelé nabízí žákům správnou variantu oni sami. Práce s chybou je velice důležitá součást výuky, a právě zde můžeme potvrdit platnost tvrzení

„Chybami se člověk učí.“ Při správném postupu opravování chyb můžeme vést k žáky k vlastnímu uvědomění.

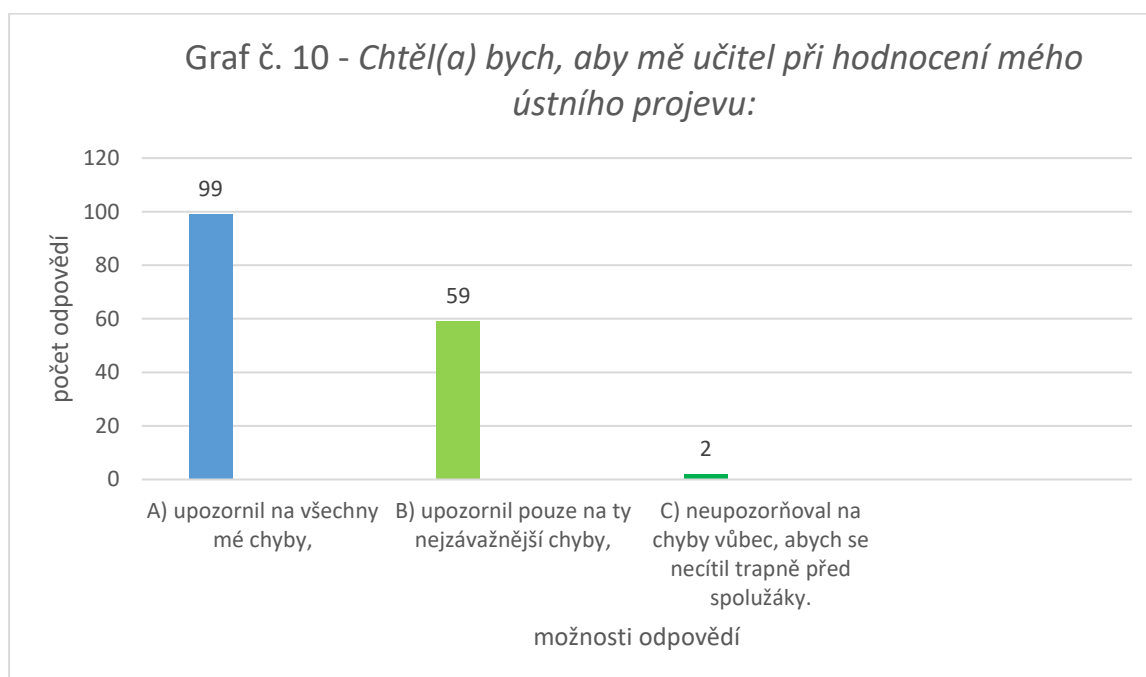
Otázka č. 7: Chtěl(a) bych, aby na moje chyby v ústním projevu učitel upozorňoval:



Z daných výsledků vyplývá, že 47 % (a) respondentů odpovědělo, že vyžadují opravu chyby ihned, co se jí dopustí. Celkem 45 % (b) respondentů zastává zcela odlišný postup. Korekci chyby vyžadují až po skončení projevu. Celkem 10 % (c) respondentů vyžaduje opravu chyby ze strany spolužáků a nejmenší procentuální počet, tedy 2 % (d) respondentů, nevyžaduje žádnou opravu chyby.

Odpovědi (a) a (b) dosáhly téměř shodné procentuální četnosti, z čehož vyplývá značná rozdílnost v názorech žáků na korekci chyb. Lze se domnívat, že argumentem žáků, kteří vyžadují opravu ihned, může být fakt, že po dokončení projevu už si nejsou vědomi toho, jaké fráze, slova či gramatické koncovky v projevu použili, a tudíž po sdělení správné varianty nemají srovnání s chybným tvarem. Lze si položit otázku, zdali si žáci dokázali představit situaci, během které se dopustí většího množství chyb a učitel je upozorňuje na chyby ihned. V takovém případě záleží na konkrétním žákovi, zdali korekce nepřerušuje sled jeho dalších myšlenek. Zmíněných 45 % respondentů vyžaduje opravu po dokončení projevu, což se shoduje s názorem Klarové (2009, s. 28-29), která se domnívá, že korekce chyb by měla následovat až poté, co žák domluví, aby učitel nenarušoval jeho projev.

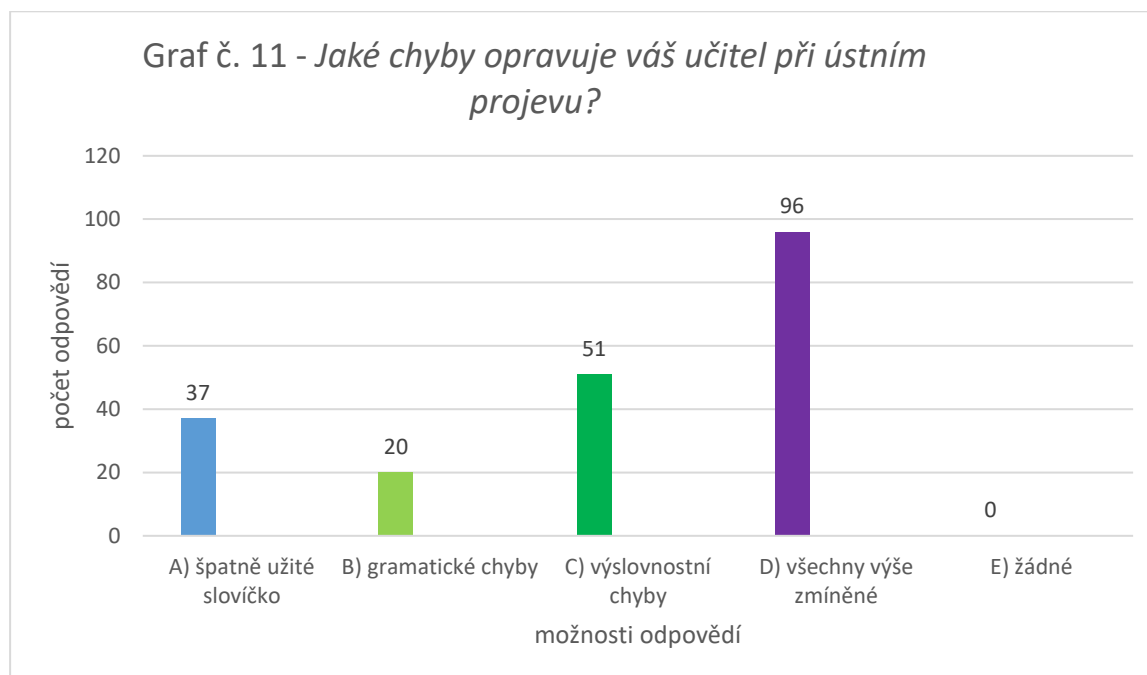
Otázka č. 8: Chtěl(a) bych, aby mě učitel při hodnocení mého ústního projevu:



Cílem osmé otázky bylo zjistit, co upřednostňují žáci při upozorňování na chyby, kterých se dopustí. Celkem 62 % (a) respondentů vyžaduje, aby učitel upozorňoval na všechny chyby. 37 % (b) respondentů odpovědělo, že by je měl učitel upozorňovat pouze na chyby nejzávažnější. 1 % (c) respondentů si nepřeje upozorňovat na chyby žádné, aby se necítili trapně před spolužáky.

Argumentem, proč je dobré, aby nás učitel upozornil na všechny chyby, může být fakt, že naším cílem je mluvit správně a bezchybně. Pokud nás učitel na chyby neupozorní, je malá pravděpodobnost vlastního uvědomění, a tudíž budeme chyby neustále opakovat. Důvodem, proč 37 % respondentů odpovědělo, že chtějí být upozorněni pouze na nejzávažnější chyby, může být demotivace, kterou by mohlo způsobit časté upozorňování na chyby. Ovšem otázkou je, zda je tento přístup efektivní a pro žáky přínosný. Taktéž může být pro některé žáky upozornění na chybu značným stresovým faktorem, se kterým umí jen stěží pracovat.

Otázka č. 9: Jaké chyby opravuje váš učitel při ústním projevu? (Můžeš vybrat i více odpovědí.)

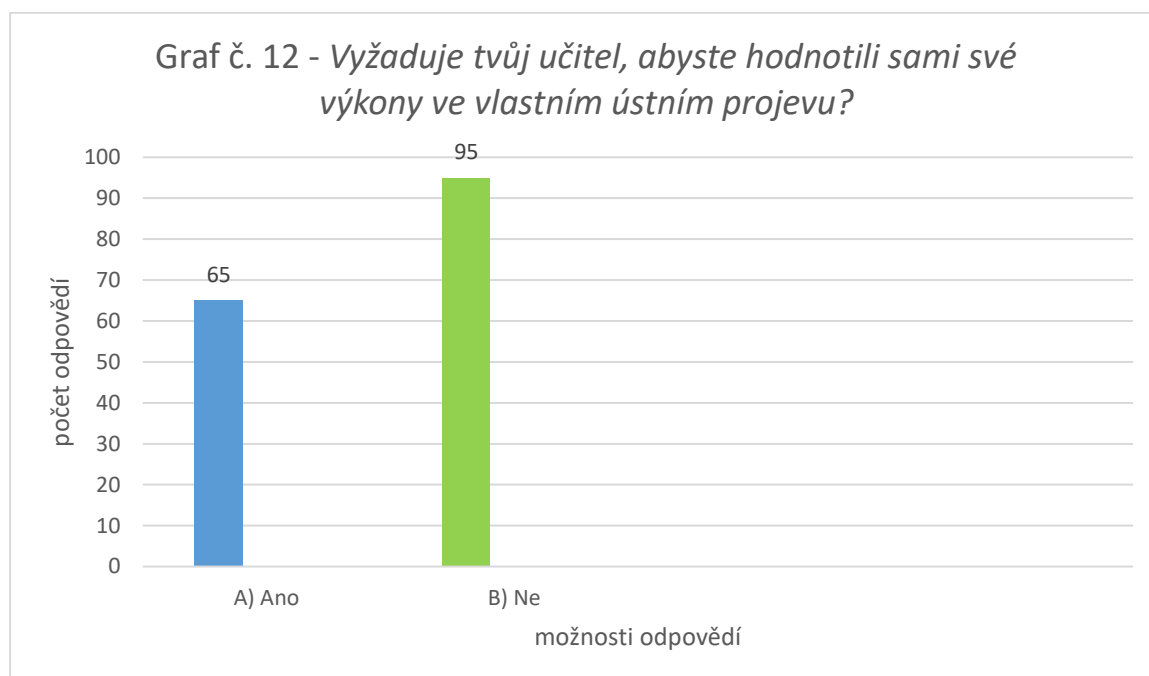


Tato otázka nabízela i více možností odpovědí, a proto počet odpovědí neodpovídá počtu respondentů. Cílem této otázky bylo zjistit, jaké chyby, dle žáků, učitel opravuje. Z analýzy výsledků vyplývá, že 18 % (a) respondentů vnímá, že učitel opravuje pouze chybně užitě slovíčko. Celkem 10 % (b) respondentů tvrdí, že učitel opravuje pouze chyby gramatické. 25 % (c) respondentů odpovědělo, že jsou opravovány pouze výslovnostní chyby. Nejhojněji byla zaškrtnuta odpověď týkající oprav všech zmíněných druhů chyb – lexikálních, gramatických a fonetických. Tuto možnost zvolilo celkem 47 % (d) respondentů. Žádný (e) respondent nezminil, že by nebyly opravovány žádné chyby.

Z daných výsledků vyplývá, že nejvíce respondentů (96) vnímá opravu chyb ze všech jazykových rovin. Pokud učitel věnuje pozornost jen opravě chyb z jednotlivých jazykových rovin, žákovo povědomí o jazyce nebude nikdy dostatečně rozvinuté, neboť nebude upozorněn na všechny chyby. Takový postup korekce zamezuje plně ovládat dovednosti, které jsou v cizím jazyce s těžší. Pokud bude žák dělat chyby například lexikálního charakteru v mluveném projevu, je dosti pravděpodobné, že se jich dopustí například i v psaném projevu. Lze tedy konstatovat, že by měly být opravovány chyby ze všech jazykových rovin a jejich hodnocení by se mělo odvíjet od důležitosti daných kritérií s ohledem na úroveň znalosti jazyka. Samozřejmě lze přikládat menší či větší důležitost dané jazykové rovině s ohledem na typ komunikátu. Pokud se žák bude ústně vyjadřovat například k tématu zvířat a nebude ovládat

lexikální rovinu, lze na toto kritérium klást zřetel, neboť našim cílem je žákova znalost názvů zvířat.

Otázka č. 10: *Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili sami své výkony ve vlastním ústním projevu?*

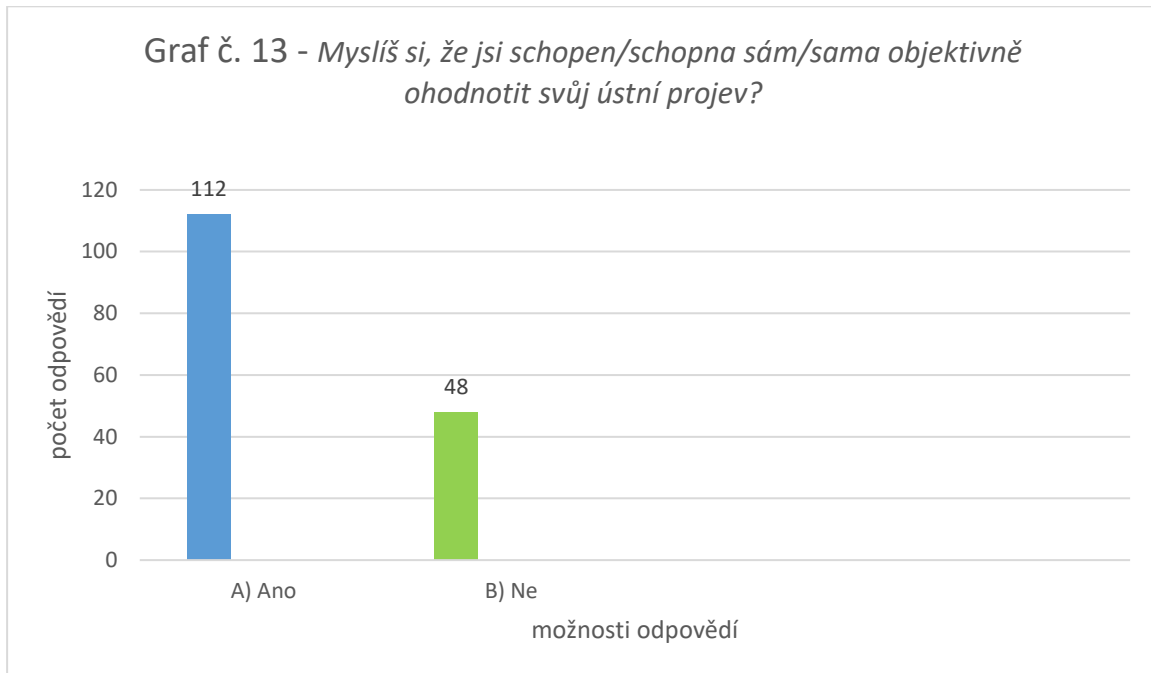


Tato otázka byla zaměřená na využití sebehodnocení při mluveném projevu. Celkem 59 % (a) respondentů odpovědělo, že učitel nevyžaduje, aby ohodnotili svůj projev. Naopak 41 % (b) respondentů tvrdí, že je sebehodnocení v hodinách využíváno.

Andrášová (1996-7, s. 125) uvádí několik rad, které jsou vhodné pro to, aby bylo ústní zkoušení efektivní a mezi nimi je i využití sebehodnocení. Taktéž dle Starého a Laufkové (2016, s. 35) dochází prostřednictvím sebehodnocení k všestrannému rozvoji žáka a ke zkvalitňování učení.

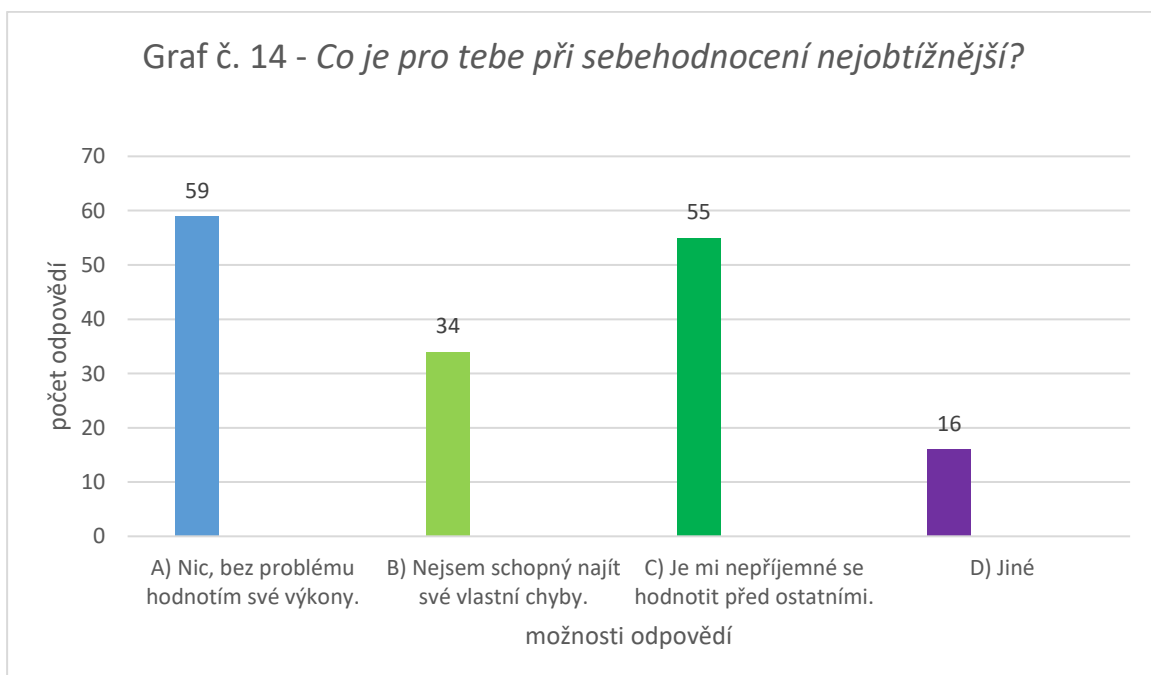
Lze si položit otázku, zdali žáci mají možnost přijít do styku se sebehodnocením jako takovým. Zajisté existují situace, kdy tomu tak může být, například na kroužku či jsou k tomu vedeni od rodičů. Ale pokud tomu tak není, školní prostředí může být jedinou možností, jak se naučit kriticky hodnotit sebe sama. A pokud je člověk schopný ohodnotit svůj výkon, má lepší dispozice k tomu hodnotit i druhé.

Otázka č. 11: *Myslíš si, že jsi schopen/schopna sám/sama objektivně ohodnotit svůj ústní projev?*



Cílem této otázky bylo analyzovat, zdali si žáci myslí, že jsou schopni objektivně ohodnotit svůj mluvený projev. Celkem 15 % (a) respondentů tvrdí, že toho schopni nejsou. Převažujících 85 % (b) respondentů naopak tvrdí, že objektivního sebehodnocení jsou schopni.

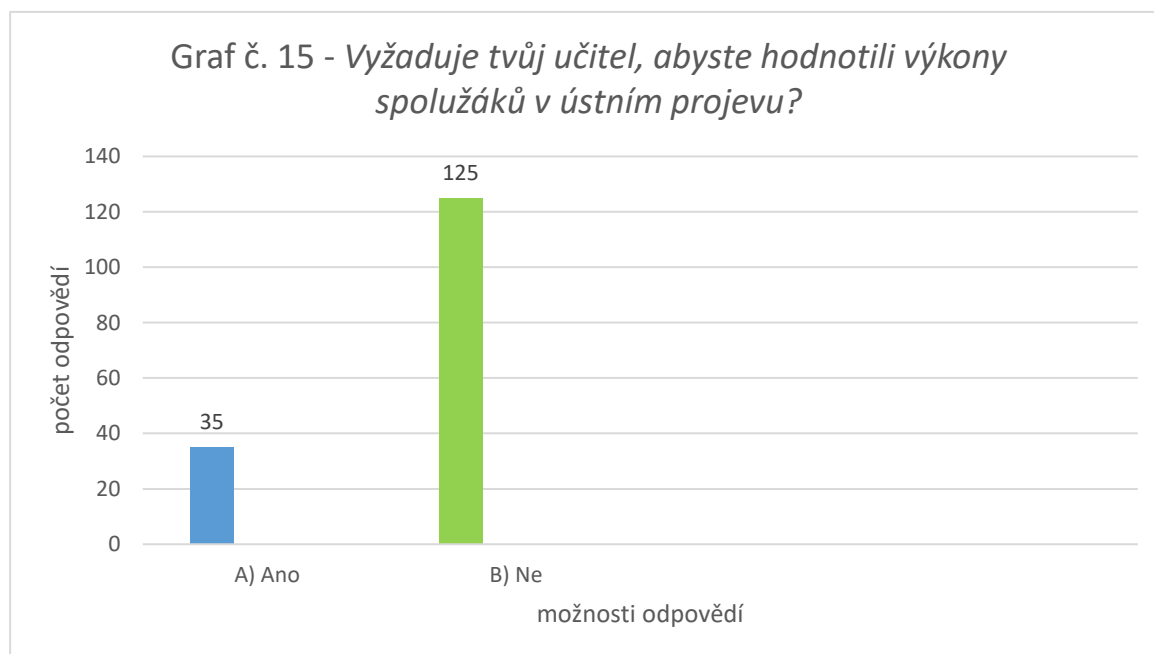
Otázka č. 12: *Co je pro tebe při sebehodnocení nejobtížnější?*



Cílem této otázky bylo zjistit, co je pro žáky nejobtížnější při hodnocení sebe sama. Názory respondentů nejsou jednotné. Celkem 36 % (a) respondentů odpovědělo, že sebehodnocení pro ně není obtížné a bez problému jsou schopni se ohodnotit. 21 % (b) respondentů vidí největší obtíž v odhalení vlastních chyb. Celkem 33 % (c) respondentů se naopak potýká s problémem, kdy se žáci necítí příjemně, pokud mají hodnotit své výkony před třídou. Zbýlých 10 % (d) respondentů uvedlo jiné důvody. Celkem pět respondentů uvedlo, že se nedokáží kladně ohodnotit, ba naopak jsou až příliš kritičtí. Jeden z respondentů odpověděl, že jeho největším problémem je zůstat objektivní. Jeden respondent odpověděl: „*Je mi nepříjemné se hodnotit, většinou se přecením nebo naopak podcením, a navedu tak učitele k horší známce.*“ Další respondent uvedl, že se nedokáže ohodnotit známkou. Zbýlých devět odpovědí je nerelevantních.

Při praktikování sebehodnocení musí být ve třídě nastaveno pozitivní klima, neboť může být pro některé žáky obtížné hovořit o svých chybách či dobrých výkonech. Někteří žáci se nechtějí přeceňovat či naopak podceňovat. Zároveň by měl učitel vést žáky k postupné práci na sebehodnocení, aby dosahovalo největší kvality a bylo objektivní.

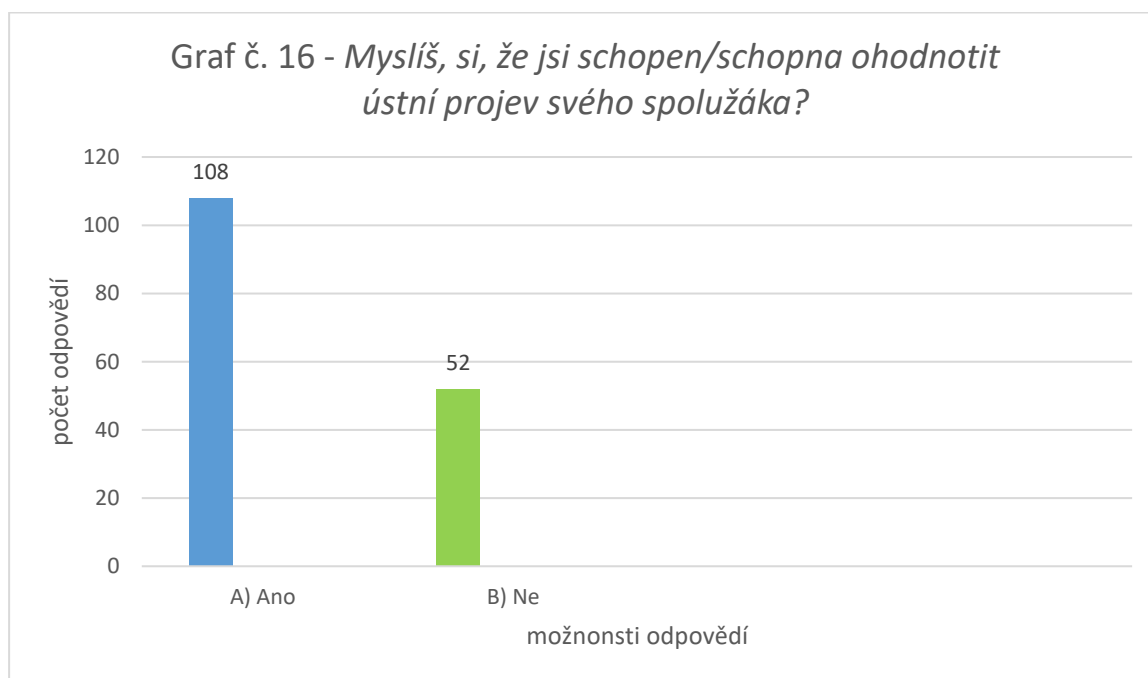
Otázka č. 13: Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili výkony spolužáků v ústním projevu?



Z analýzy dané otázky vyplývá, že 22 % (a) respondentů odpovědělo, že je po nich vrstevnické hodnocení vyžadováno. Celkem 78 % (b) respondentů tvrdí, že nikoli.

Učitel by měl do výuky zařazovat vrstevnické hodnocení, neboť výrazně formuje žákovu osobnost. S hodnocením se žáci setkávají i v běžném životě a je potřeba, aby disponovali schopností kriticky ohodnotit výkony druhých. Zároveň je nutné na vrstevnickém hodnocení s žáky pracovat a brát zřetel na konkrétní skupinu.

Otázka č. 14: *Myslíš, si, že jsi schopen/schopna ohodnotit ústní projev svého spolužáka?*

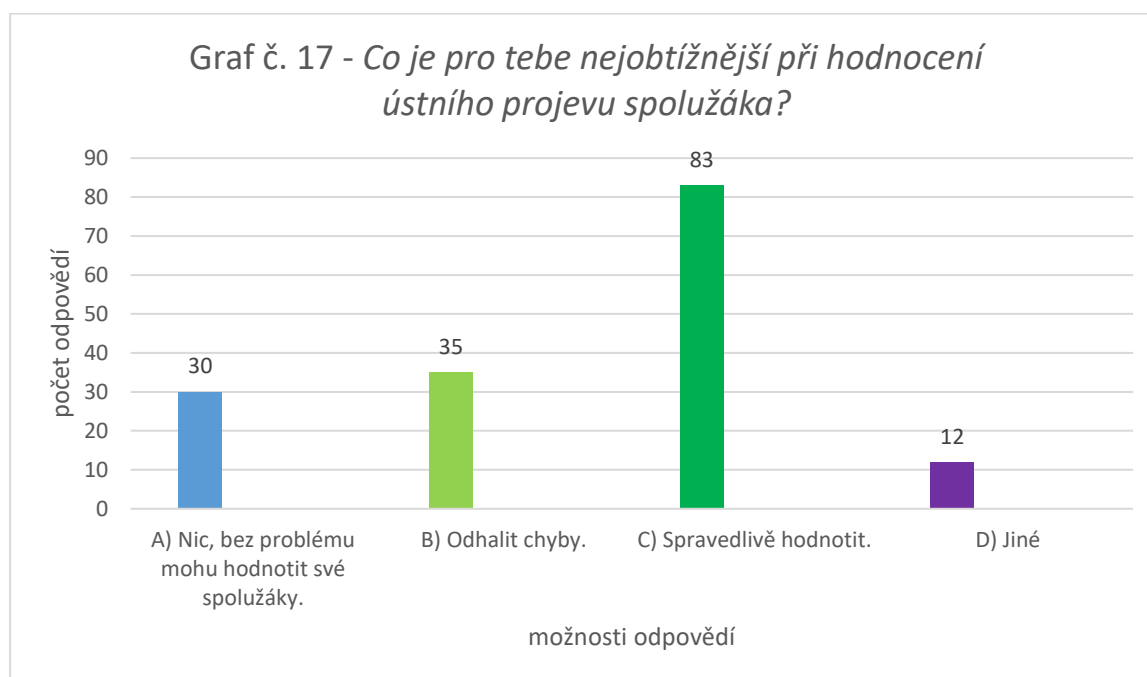


Cílem této otázky bylo zjistit, zda jsou žáci uvědoměni v tom, zdali dokáží ohodnotit ústní projev svého spolužáka. Celkem 67 % (a) respondentů odpovědělo, že tuto schopnost mají, zbylých 33 % (b) respondentů hovoří o tom, že nedokáží ohodnotit výkon druhého.

V souvislosti s vrstevnickým hodnocením můžeme hovořit o jednom úskalí, kterým je fakt, že pokud žáci nejsou schopni kriticky ohodnotit sami sebe, velice těžší mohou hodnotit výkony druhých.

Dále Starý a Laufková (2016, s. 27) zastávají stanovisko, že je nutné se na žákovské hodnocení postupně připravovat. Mezi základní přístupy patří například bezpečná znalost výkonu hodnoceného spolužáka, dále také slušnost a ohleduplnost.

Otázka č. 15: Co je pro tebe nejobtížnější při hodnocení ústního projevu spolužáka?



Cílem této otázky bylo analyzovat, zdali vůbec, popřípadě s jakými problémy se žáci setkávají při hodnocení výkonu spolužáka. Celkem 19 % (a) respondentů tvrdí, že hodnocení spolužáků je bezproblémové. Pro 22 % (b) respondentů je nejobtížnější odhalit chyby, pro 52 % (c) respondentů naopak spravedlivě hodnotit a zbylých 7 % (d) respondentů v tom spatřuje jiné problémy. Z dvanácti respondentů, kteří uvedli jiné důvody, se objevily čtyři odpovědi, kdy žáci vypověděli, že hodnotit druhého spolužáka je přivádí do nepříjemné situace. Celkem tři respondenti vidí největší problém v tom, že nechtějí spolužákovi uškodit a dát mu špatnou známku. Tři respondenti uvedli, že nejsou kompetentní a kvalifikovaní k tomu, aby mohli ohodnotit druhé. Dvě odpovědi byly nerelevantní.

Z analýzy výsledků vyplývá nejednotnost v přístupech dotazovaných žáků. Celkem osmdesát tři žáků z celkových sto šedesáti považuje za nejzávažnější problém spravedlivě hodnotit. Argumentem, proč nejvíce respondentů volilo právě tuto možnost, může být fakt, že mnohdy se žáci ocitají v situaci, kdy musí ohodnotit svého kamaráda. V takovém případě může být těžké hodnotit negativně, neboť nechcete blízké osobě kazit průměr, ačkoli jste si vědomi toho, že jeho/její výkon nebyl zcela stoprocentní, ba naopak došlo k mnoha pochybením. Druhým nejhojněji zastoupeným argumentem, který žáci považují za překážku, byl problém odhalit všechny chyby. Tito žáci si zřejmě nepřipadají dostatečně kompetentní k tomu, aby byli schopni všechny chyby zaregistrovat a poté zohlednit.

3.5 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem sto šedesát respondentů ze dvou měst – Vlašim (109), Praha (51). Zúčastnilo se sedmdesát dva chlapců a osmdesát osm dívek. Co se týče typů škol, šetření se účastnili respondenti z gymnázií – sto šestnáct žáků, obchodních akademií – třicet žáků a průmyslové školy – čtrnáct žáků. Taktéž se do šetření zapojili žáci ze všech ročníků – 4. ročník (53), 3. ročník (42), 2. ročník (29) a 1. ročník (36). Výsledky, které vyplývají z této práce, jsou pouze lokálního charakteru a nelze je zobecňovat či považovat za obecně platné.

Jedním ze zásadních stanovených cílů před začátkem šetření bylo zjistit, zda je žákům poskytována zpětná vazba při jejich ústní produkci. Za pozitivní zjištění můžeme považovat, že celkem 55 % respondentů odpovědělo, že jsou hodnoceni vždy a 28 % respondentů téměř vždy. Díky těmto výsledkům je možné uvést, že učitelé žáky ve většině případů hodnotí. S tímto cílem souvisí i to, jakým způsobem učitelé poskytují zpětnou vazbu. Na toto zjištění cílila otázka číslo tři, která dokazuje výsledek 83 % pro kombinaci slovního hodnocení a klasifikačního stupně. I tento výsledek lze považovat za pozitivní, neboť řada odborníků, jako například Čapek (2014, s. 116) tvrdí, že slovní hodnocení a známkování nejsou v rozporu, ba naopak se vzájemně doplňují.

Jedna z dalších otázek cílila na motivaci prostřednictvím hodnocení, která je s tímto tématem velmi úzce spjata. Cílem zařazení otázky číslo dva bylo zjistit, zdali hodnocení (kladné či záporné) od učitele žáky motivuje a pokud ano, měli dále konkretizovat, jakým způsobem. Za překvapivé zjištění můžeme považovat, že 30 % respondentů tvrdí, že hodnocení pro ně nemá motivační charakter a 25 % respondentů odpovědělo, že jim na hodnocení vůbec nezáleží. Tyto názory se zcela neslučují s názory řady odborníků, jako je například Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 45), kteří vymezují motivační funkci jako jednu ze čtyř základních funkcí hodnocení. Ti žáci, pro které má hodnocení motivační charakter dále konkretizovali, co je motivuje. Za překvapující zjištění můžeme považovat odpovědi žáků, které směřovaly k tomu, že jejich motivačním faktorem jsou pouze známky.

Několik otázek se následně věnovalo práci s chybou, kdy bylo zjišťováno, jak učitel pracuje, pokud žák v mluveném projevu chybuje. Cílem zařazení těchto otázek bylo zjistit, v jakém momentě učitel chybu opravuje a co vyhovuje samotným žákům. Výsledky dokazují značný rozpor mezi názory respondentů. Co se týče žáků a jejich preference, zde se respondenti rozdělují na dvě pomyslné roviny. Z daných výsledků vyplývá, že někteří vyžadují opravu chyby ihned a ostatní zastávají zcela odlišný postup. To, jak učitel postupuje při korekci, taktéž

nemělo jednotný výsledek. Většina (62 % respondentů) tvrdí, že učitel opravuje chyby ihned a 38 % respondentů až po skončení.

Jedna z otázek cílila na to, jaké chyby učitel opravuje. Analýza této otázky dokazuje pozitivní výsledek, kdy 47 % respondentů odpovědělo, že učitel opravuje jak chyby lexikální, gramatické, tak i fonetické, tudíž je brán zřetel na všechny roviny jazyka a díky tomu je žák blíže k naplnění dané úrovně ovládnutí jazyka. To, jaké chyby následně hodnotí, je otázka jiného charakteru.

Několik otázek v dotazníku se věnovalo sebehodnocení a vrstevnickému hodnocení. Cílem zařazení těchto otázek bylo zjistit, zdali jsou tyto formy hodnocení po žácích vyžadovány a s jakými problémy se při sebehodnocení a vrstevnickém hodnocení potýkají. Za překvapivé zjištění můžeme považovat výsledek otázky číslo deset, kdy 59 % žáků tvrdí, že sebehodnocení není do výuky zařazováno, ačkoli řada odborníků tvrdí, že je to důležitá součást učebního procesu. (Starý, Laufková, 2016, s. 35) Otázka číslo třináct dokazuje obdobný výsledek, kdy 78 % respondentů odpovědělo, že je po nich vrstevnické hodnocení není vyžadováno.

V souvislosti se sebehodnocením byla žákům následně položena otázka, zjišťující, zdali se žáci domnívají, že jsou objektivního sebehodnocení schopni a výsledky této otázky taktéž ukazují pozitivní zjištění. Celkem 85 % respondentů tvrdí, že ano. Obdobná otázka byla do dotazníku zařazena i u hodnocení vrstevnického a její analýza taktéž dokazuje, že většina, tedy 67 % respondentů, je schopna hodnotit druhé.

Nejběžnějším problémem, se kterým se žáci potýkají při sebehodnocení je pocit nepříjemnosti a nekomfortnosti před třídou v momentě, kdy musí hodnotit sami sebe. Pro většinu respondentů (52 %) je dále u vrstevnického hodnocení překážkou především spravedlivost hodnocení směrem ke spolužákovi.

4 Hodnocení ústního projevu z pohledu učitelů

4.1 Cíle rozhovorů s učiteli

Druhou perspektivou, kterou bylo nahlíženo na hodnocení ústního projevu, byla perspektiva učitelů. Hlavním cílem strukturovaných rozhovorů bylo zjistit, jakým způsobem učitelé přistupují k hodnocení žáků při ústním projevu v ruském jazyce. Hodnocení je nedílnou součástí výuky a má zásadní dopady na činnost i výkony žáka. Je úzce spjato s motivací a dalším učebním rozvojem.

Díličními cíli této části šetření bylo objasnit, jak učitelé při hodnocení postupují a které formy hodnocení upřednostňují. Několik otázek bylo zaměřeno na přístup ke slovnímu hodnocení a taktéž na práci s chybou. Jedním z dalších stěžejních cílů bylo zjistit, jaké chyby učitelé zohledňují při hodnocení, na jaké upozorňují a také v jakém momentě chyby opravují. Zdali správou variantu předkládá sám vyučující, žák, či opravují chyby kolektivně se třídou.

Poslední dvě otázky zjišťují postoje učitelů týkající se sebehodnocení a vrstevnického hodnocení žáků a jejich cílem je zjistit, zdali jsou tyto metody hodnocení do výuky ruského jazyka a hodnocení ústního projevu příslušnými respondenty zařazovány, popřípadě jaký postoj k nim respondenti zaujímají.

4.2 Popis šetření prostřednictvím rozhovorů s učiteli

Druhá část šetření byla realizována s pomocí strukturovaného rozhovoru, který byl vytvořen autorkou práce na základě teoretické části. Rozhovor obsahuje dvě vstupní otázky (vyučované předměty, délka učitelské praxe). Dále se rozhovor skládá z jedenácti otevřených otázek, které se týkají hodnocení ústního projevu a práce s chybou.

Učitelé byli do šetření vybráni dle osobních preferencí autorky práce a také ochoty učitelů se do šetření zapojit a rozhovory poskytnout.

Šetření probíhalo na základě domluvy s konkrétními učiteli. Rozhovory probíhaly formou osobního setkání. Učitelům byly postupně položeny všechny otázky a odpovědi byly zaznamenány na diktafon a uchovány k následné analýze.

4.3 Respondenti

Šetření se účastnilo celkem deset učitelů. Všichni respondenti mají aprobaci na ruský jazyk, který vyučují v kombinaci například se – zeměpisem (2x), dějepisem (1x), společenskými vědami (3x), českým jazykem (1x), matematikou (1x), německým jazykem (4x)

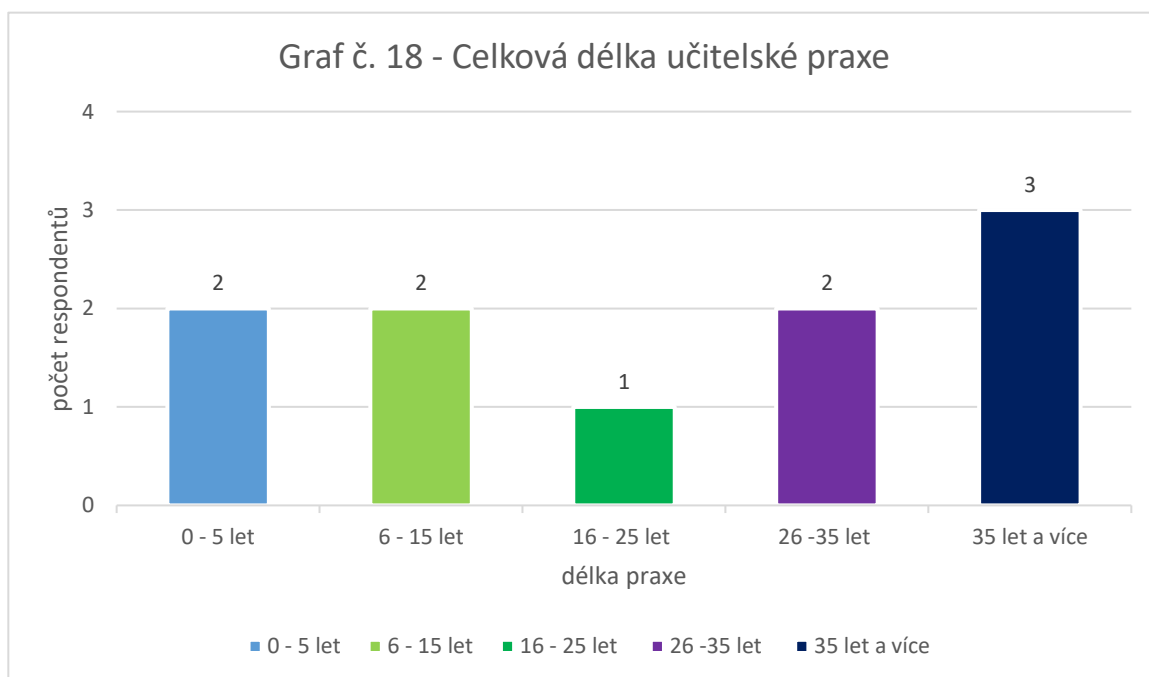
a anglickým jazykem (1x). Nejběžnější kombinací předmětů daných respondentů je ruský jazyk v kombinaci s německým jazykem a následně se společenskými vědami.

Zúčastnění respondenti působí celkem na třech typech středních škol. Nejhojněji byla zastoupena gymnázia – šest respondentů, poté obchodní akademie v zastoupení tří respondentů a průmyslová škola – jeden respondent.

Co se týče genderového rozdělení, hojnějšího počtu dosáhly ženy na pozici učitelek. Celkem jich odpovědělo osm. Muži byli zastoupení pouze dvěma učiteli.

Učitelé působí ve třech městech – hlavním městě Praze, a poté ve dvou menších městech Vlašimi a Příbrami. Největšího počtu zastoupení dosáhla Vlašim, neboť zde byly navštíveny při dotazníkovém šetření celkem tři střední školy a všichni učitelé ruského jazyka byli ochotni poskytnout rozhovor. Bylo jich celkem šest. Druhým nejhojněji zastoupeným městem byla Praha, pražští respondenti byli celkem tři. Nejméně respondentů v práci zastupuje Příbram s počtem jednoho dotazovaného.

Co se týče věkového rozdělení, rozhovorů se zúčastnili jak začínající učitelé s výkonem učitelské profese maximálně do pěti let, tak i učitelé s dlouholetou praxí, pohybující se v průměru kolem třiceti pěti let. Podrobněji viz graf 18.



Výsledky grafu vypovídají o tom, že nejvíce byli zastoupeni učitelé s dlouholetou praxí, celkem tři dotazovaní respondenti vykonávají učitelskou praxi více než třicet pět let. Skupinu začínajících učitelů reprezentují dva respondenti s maximální délkou praxe do pěti let.

Dva respondenti vykovávají profesi učitele v délce od šesti do patnácti let, jeden od šestnácti do dvaceti pěti a dva z dotazovaných od dvaceti šesti do třiceti pěti let.

4.4 Výsledky rozhovorů s učiteli

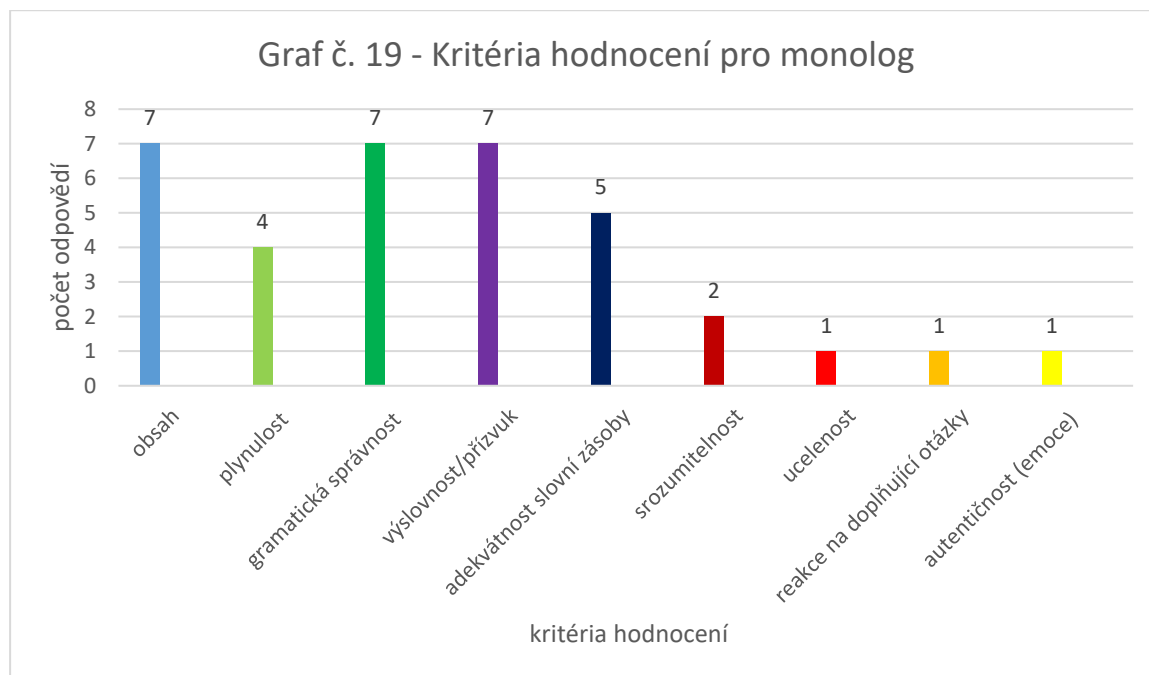
Níže je uveden rozbor odpovědí jednotlivých otevřených otázek. Nejprve je sděleno znění otázky a poté je rozpracována analýza odpovědí. Některé otázky jsou okomentovány slovně, k některým je připojen graf kvůli přehlednosti. Šetření prostřednictvím rozhovorů se zúčastnilo pouze deset respondentů, a tudíž není procentuální vyhodnocení relevantní. Ve výsledcích je vždy uveden pouze počet zastoupených odpovědí. V rozboru odpovědí jsou respondenti označováni obecně jako „učitelé“, ačkoli se šetření zúčastnili jak učitelé, tak učitelky.

Otázka č. 1. – *Které formy hodnocení upřednostňujete v hodinách ruského jazyka, když hodnotíte ústní projev žáků? Slovní hodnocení či hodnocení formou klasifikačního stupně? Využíváte je v kombinaci nebo některou upřednostňujete?*

Celkem osm respondentů odpovědělo, že využívají kombinaci slovního hodnocení a hodnocení formou klasifikačního stupně. Argumentem, proč volili právě kombinaci, bylo především to, že klasifikační stupeň je nedostatečnou zpětnou vazbou. K tomu, aby si žák z hodnocení něco odnesl, je důležité právě hodnocení slovní. Nicméně dle většiny dotazovaných respondentů nelze upustit od „klasického známkování“. Argumentem by mohlo být například to, že v hodinách není dostatečný prostor k tomu, aby mohlo být vše ohodnoceno slovně. Dále se můžeme domnívat, že od známkování nemůže být upuštěno z toho důvodu, že mnohdy bývá právě známka určitým motivačním faktorem, který žáka motivuje a posouvá. Dále můžeme považovat známky za snazší orientační prostředek jak pro samotné žáky, tak i pro rodiče. Taktéž využití klasifikačního stupně dokládá fakt, že učitel známku hodnotit musí, je to od něj vyžadováno, neboť je to tak nastaveno ve školních strategiích hodnocení, případně ve školním řádě. V určitých případech dochází při slovním hodnocení k nadužívání určitých frází a z učitelských výroků se stávají otřepaná klišé, která žákům neposkytují vhodnou zpětnou vazbu, a proto může být známka vhodnou formou ohodnocení výkonu žáka. Jeden z respondentů ve své výuce vůbec nevyužívá slovní hodnocení. Hodnotí pouze udělením známky, což je dle Starého a Laufkové nedostatečné. Hodnocení pouze formou klasifikačního stupně neobsáhne všechny funkce hodnocení. Zámka by měla být vždy doplněna vhodným slovním hodnocením. (Starý, Laufková, 2016, s. 13) Naopak jeden upřednostňuje pouze již zmíněné slovní hodnocení, neboť „*poskytuje žákům mnohem více informací a díky tomu i prostor pro reflexi*“.

Otázka č. 2 - Jaká máte stanovená kritéria pro hodnocení ústního projevu? Odlišují se kritéria pro monolog a dialog?

V grafu níže jsou uvedeny počty, kolikrát celkem bylo dané kritérium učiteli zmíněno. Počet kritérií, které učitelé uváděli, se lišil. Odpovědi se týkají stanovených kritérií pro monologický projev žáka.



Celkem sedm respondentů do svých kritérií zařadilo obsahovou stránku, dále gramatickou správnost a fonetickou stránku projevu (výslovnost/přízvuk). Tato tři kritéria se shodují jak s Bobákovou (1996-7, s. 158), tak s Jungem (1996-7, s. 158). Oba ve svém seznamu kritérií hodnocení vyzdvihují obsahovou stránku, Bobáková zařazuje obsah promluvy do kritéria lexikálního a Jung ho nazývá jako kritérium vyjadřovacích schopností žáka. O gramatickém kritériu hovoří jak Jung, tak i Bobáková a taktéž je tomu i s fonetikou. Hojně bylo také uváděno kritérium užití slovní zásoby. Přímé lexikální kritérium jmenuje ve svém seznamu Bobáková, Jung ho výslovně nevymezuje. Do svých odpovědí toto kritérium zařadilo pět respondentů. Celkem čtyři odpovědi zahrnovaly kritérium týkající se plynulosti projevu. S tímto kritériem vyvstává problém, na který upozorňuje Klarová (2009, s. 25), která hovoří o tom, že by učitel měl najít tzv. zlatou střední cestu mezi kritériem plynulosti a kritériem připravenosti. Důvodem je to, že pokud se žák soustředí na plynulost svého projevu, bývá často opomíjena jazyková správnost promluvy. Naopak pokud budeme upřednostňovat zejména jazykovou správnost, plynulost projevu bude poněkud omezená, neboť bude žák s největší pravděpodobností dlouho přemýšlet o správné formulaci. Ucelenost, reakce

na doplňující otázky, autentičnost a srozumitelnost byly zmíněny jen velmi zřídka. Kritérium srozumitelnosti bylo zmíněno pouze dvakrát, reakce na otázky učitele a autentičnost pouze jednou. Schopnost reakce na danou situaci komentuje jak Bobáková, tak Jung. Bobáková hovoří o kritériu schopnosti komunikovat a Jung vymezuje přímo kritérium reakce žáka, zdali jsou jisté, rychlé, prodlévající apod. Kritérium autentičnosti můžeme považovat za jedno z důležitých kritérií, neboť díky němu žák dokazuje schopnost vyjadřovat v projevu emoce, zejména v dialogu, což může dokazovat jeho výbornou orientaci v jazyce a dané situaci. V šetření však toto kritérium bylo uvedeno pouze jednou a ani odborná literatura (např. Bobáková, 1996-7, Jung, 1996-7, Klarová, 2009) jej neuvádějí. Z toho lze vyvozovat, že toto hledisko, které je pro reálnou komunikaci zejména v interkulturním prostředí zcela zásadní, je obecně málo akcentováno a je třeba si klást otázku, proč tomu tak je a jak tento stav zvrátit.

Celkem tři respondenti odpověděli, že kritéria pro monolog a dialog nijak neodlišují. Na základě těchto odpovědí se lze domnívat, že kritéria nemusí být u těchto respondentů dostatečně promyšlena, neboť při hodnocení dialogu by měla být jedním z hlavních kritérií schopnost reakce na repliku spolužáka. Zbylých sedm doplnilo výše zmíněná kritéria pro monolog reakcí na repliky žáka v dialogu. Lze konstatovat, že celkový charakter monologických a dialogických promluv je odlišný, a proto by měla být stanovená i jiná kritéria či jejich váha.

Otázka číslo 3: *Jak postupujete, pokud žák udělá chybu v mluveném projevu?*

Hlavním cílem této otázky bylo zjistit, zdali učitelé opravují chybu ihned, v momentě, kdy se jí žák dopustí, nebo dochází k sumarizaci chyb až na konci mluveného projevu. Celkem čtyři respondenti odpověděli, že si chyby v každém případě píše na papír a k jejich rozebrání dochází až poté, co žák domluví. Jeden z respondentů opravuje chyby dle závažnosti – pokud se jedná o hrubou chybu, která například brání porozumění, opraví chybu okamžitě. Pokud jde o chybu, která nenaruší obsah výpovědi, sděluje ji až po skončení projevu. Další z respondentů opravuje ihned chyby z fonetické roviny, gramatické chyby si zaznamenává. Dva respondenti se shodli, že záleží, zdali se jedná o předem připravený projev či zda se žák zamýšlí nad určitými otázkami až v hodině. Další respondent zastává stanovisko, že chyby opravuje až poté, co žák domluví, ovšem pokud se jedná o chybu, kterou žák v projevu opakuje, ve správném momentě žáka přerušuje a na chybu ho upozorní. Jedna z odpovědí vypovídala o tom, že učitel opravuje chybu ihned, bez ohledu na její závažnost či do jaké jazykové roviny spadá.

Dle odpovědí lze konstatovat nejednotný přístup. Klarová (2009, s. 28-29) hovoří o přístupu ke korekci chyb a zastává stanovisko neopravovat chyby ihned, neboť se může žák přestat orientovat v projevu a jeho motivace může klesat. S Klarovou se tedy shodují celkem čtyři respondenti. Jeden z nich vystupuje zcela proti jejímu přesvědčení. Naopak s Benešem (1970, s. 156) se shodují dva respondenti, kteří jsou toho názoru, že je vhodné opravovat chyby po dokončení projevu, ale pouze v případě, že chyby žák neopakuje či jich není velké množství, kvůli kterému by poté docházelo k neporozumění. Zároveň jsou ihned opravovány chyby, které brání porozumění. Dalšími, kdo se k této problematice vyjadřoval, jsou Mareš a Krivohlavý (1995, s. 99-105), kteří uvádí několik korekčních přístupů, které vypovídají o tom, že nelze opravovat chybu ihned, ale s určitým časovým odstupem.

Z daných výsledků vyplývá nejednotnost v postojích k dané problematice. Lze konstatovat, že by bylo vhodné přizpůsobit způsob opravy chyb konkrétním podmínkám a potřebám konkrétního žáka. Podmínky, které mohou ovlivňovat, zda opravit chybu ihned či po skončení, mohou být – připravenost/nepřipravenost projevu, chyba bránící/nebránící porozumění, charakter chyby, rozsah projevu, opakování chyby, psychika žáka, klima třídy apod.

Otázka číslo 4: *Upozorňujete žáka při hodnocení ústního projevu na všechny chyby?*

Šest respondentů se shodlo na tom, že upozorňují na všechny chyby. Ať už se týkají roviny fonetické, lexikální či gramatické. V takovém případě si můžeme položit otázku, zda je učitel vůbec schopný zachytit všechny chyby. Pokud se bude jednat o žáka, který bude velice často chybovat, může být pro učitele složité zaregistrovat chyby ze všech jazykových rovin. Taktéž závisí na tempu řeči žáka, pokud bude tempo rychlejší a mluvený projev bude delšího rozsahu, taktéž je malá pravděpodobnost, že by učitel stihl zachytit naprosto vše. Další čtyři odpovědi se odlišovaly. Dva z respondentů považují za nejzávažnější chyby gramatické, a proto upozorňují především na ty. Z těchto přístupů učitele může vyvstat problém, že se žáci budou ostýchat promluvit na úkor toho, aby neudělali gramatickou chybu. Zbylé dvě odpovědi hovoří o tom, že je upozorňováno pouze na takové chyby, které brání porozumění, ať už se jedná o gramatiku, lexikum či fonetiku.

Otázka číslo 5: *Hodnotíte všechny chyby?*

Čtyři respondenti odpověděli, že hodnotí všechny chyby, kterých se žák dopustí. Všechny chyby, které učitel zaznamená, zahrne do celkového hodnocení. Jeden z učitelů hovořil o tom, že si mnoho žáků vymýšlí nová slovíčka a dává jim ruský přízvuk. Takové chyby hodnotí

a upozorňuje na ně. Odpovědí také bylo, že jeden z učitelů nehodnotí všechny chyby, „*protože by žáci ztráceli motivaci*“. Dva z respondentů hodnotí především chyby gramatické a lexikální, fonetické pouze okrajově. S tímto názorem částečně nesouhlasí již Beneš (1970, s. 156), který tvrdí, že na gramatické chyby je kladen až příliš velký důraz, ačkoli mnohokrát nenarušují pochopení výpovědi. Jeden respondent zastává stanovisko, že pokud je naplněn komunikační cíl bez větších nepřesností, tak některé chyby hodnoceny nejsou, pouze je žákovi nabídnuta vhodnější formulace. Jeden z dotázaných odděluje hodnocení chyb v prvním a druhém ročníku a poté ve třetím a čtvrtém. V 1. a 2. ročníku nehodnotí všechny chyby, ovšem ve 3. a 4. ano. Učitel argumentoval, že v prvním a druhém ročníku nechce žáky demotivovat, neboť zde se budou chyb dopouštět častěji než ve vyšších ročnících. Ve třetím a čtvrtém ročníku jsou hodnoceny všechny chyby, neboť mají mít žáci větší znalost o jazyce. Na maturanty je poté kladen největší důraz.

Lze konstatovat pochybnosti, které se týkají tohoto způsobu hodnocení. Přístup k hodnocení mluveného projevu by měl být ve všech ročnících obdobný, ovšem lze na určitá kritéria klást větší či menší důraz. Argument demotivace žáků v prvním a druhém ročníku je oprávněný, ovšem pokud ve třetím ročníku učitel změní způsob hodnocení, taktéž můžeme hovořit o značném snížení motivace u hodnocených žáků. Vhodným řešením by bylo na začátku prvního ročníku stanovit kritéria, která budou sloužit jako měřítko jak kvalifikačního stupně, tak slovního komentáře. Zároveň lze dle jednotlivých ročníků přiřkládat větší či menší důležitost daným kritériím. V takovém případě budou žáci s hodnocením seznámeni od samého počátku a k demotivaci zde nemusí dojít.

Otázka číslo 6: *Které chyby jsou dle Vás nejzávažnější?*

Celkem čtyři respondenti považují za nejzávažnější chyby fonetické. Tři z nich upořádali závažnost chyb v následném pořadí – 1. fonetické, 2. lexikální, 3. gramatické. Jeden pozměnil pořadí posledních dvou – 1. fonetické, 2. gramatické, 3. lexikální. Dva respondenti staví fonetické chyby na 3. úroveň. Pro jednoho z nich jsou na 1. místě chyby gramatické a pro druhého lexikální. Další respondent má také odlišný pohled – 1. lexikální, 2. fonetické, 3. gramatické. Jedna odpověď vypovídá o tom, „*že všechny chyby jsou stejně závažné, záleží na jejich četnosti*“. Další respondent taktéž neodděluje chyby dle závažnosti, záleží mu na tom, aby se žáci nebáli mluvit. Pro upřesnění dodává, že dbá spíše na fonetiku, než na gramatické chyby.

Z daných výsledků vyplývá nejednotnost v postojích k dané problematice. V tomto případě by bylo vhodné zamyslet se nad tím, kterým chybám je přikládána největší důležitost z pohledu komunikace, případně které chyby nejvíce brání porozumění. Pro efektivní komunikaci je nutné nejvíce akcentovat chyby fonetické. Hlavním komunikačním cílem je porozumění, tudíž pokud žák nebude ovládat správnou výslovnost, přízvuk, intonaci otázek apod., může dojít u posluchače k nepochopení významu výpovědi.

Klarová (2009, s. 26-27) ve své publikaci zmiňuje Šubina, který se zabýval problémem opomíjení a zanedbávání intonačních chyb. Šubin je toho názoru, že požadavky na fonetickou správnost by neměly být zbytečně přehnané, ovšem měly by naplňovat stanovené výstupy z RVP.

Dalším zásadním problémem může být nedostatečná znalost slovní zásoby, kdy žák nebude schopný obsáhnout téma dané komunikační situace. Gramatické chyby je taktéž nutno hodnotit a upozorňovat na ně, ovšem z pohledu komunikace je lze považovat za nejméně závažné.

Otázka č. 7: Nabízíte žákovi správnou variantu či si žák opravuje chybu sám?

Tato otázka je zaměřena na práci s chybou, konkrétně na to, zdali učitel nabízí žákovi správnou variantu či vyžaduje, aby si chybu našel a opravil. Tři respondenti odpověděli, že správnou variantu nabízí vždy oni sami. Jeden byl toho názoru, že nechá vždy žáka svou chybu opravit. Zbýlých šest respondentů svou odpověď specifikovalo. Jedna z těchto odpovědí se týkala toho, že si ostatní žáci během projevu zaznamenávají chyby spolužáka a poté je společně opravují. Tři z respondentů se shodli na tom, že využívají obě možnosti – například při rozhovoru nabízí učitel správnou variantu sám, naopak při monologu využívá třídu či samotného žáka, který promlouvá. Jedna odpověď byla velmi konkretizovaná: „*V první fázi žáka navedu, aby si na chybu přišel sám. Pokud se tak nestane, zapojuji spolužáky. Teprve poté chybu pojmenovávám já a nabízím správné řešení.*“

Zde se názory respondentů opět rozcházejí. Dle Ondrákové (2008, s. 263-264) je vhodné nechat žáka, aby si chybu našel svépomocí a opravil. Během tohoto postupu dochází u žáka k nejsilnějšímu uvědomění a následnému poučení z chyby. S tímto názorem se ovšem plně ztotožňují pouze dva respondenti, a to ve všech případech chybování. Další tři se k tomuto přístupu přiklání při opravování chyb v monologickém projevu. Druhým nejefektivnějším způsobem korekce je dle Ondrákové (2008, s. 263-264) oprava s pomocí třídy a za nejméně vhodný způsob opravy chyb je uváděna oprava samotným učitelem. Důvodem je především to,

že žáci spíše kriticky hodnotí výroky svých spolužáků než učitele. Nad tím, co učitel o chybě konstatoval, mnohdy žáci nepřemýšlí. Výsledky dokazují šetření mezi žáky, viz otázka číslo šest.

Výsledky opět ukázaly nejednotnost v přístupu ke korekci chyb. Lze konstatovat, že pokud je žák naváděn k tomu, aby chybu našel svépomocí a následně se ji pokusil opravit, jedná se o nejefektivnější způsob korekce. Otázkou je, s jakým cílem nabízí učitelé opravu chyb žákům sami. Taková možnost korekce se nabízí až jako úplně poslední možnost. Žák si nejlépe odnese z toho, že si chybu vyhledá sám a je největší pravděpodobnost, že se v dalších případech stejné chybě vyvaruje. Pokud ji žák nemůže najít, lze využít pomoc třídy. V posledním případě by měl chybu okomentovat sám učitel.

Otázka č. 8: *Opravujete chyby žáka při ústním projevu se třídou? Pokud ano, jakým způsobem postupujete?*

U této otázky se odpovědi velice lišily. Polovina respondentů vyžaduje, aby v průběhu promluvy konkrétního žáka ostatní poslouchali a jeho chyby si zaznamenávali. Čtyři respondenti komentovali, že dávají třídě jinou práci, pokud žák vystupuje. Většina z nich má špatnou zkušenost s tím, že žáci během projevu ruší a chyb si stejně nevšímá. Jeden z respondentů využívá obě možnosti. Někdy nechá chybu vyhledat třídu a reflektovat žákův projev, někdy vyžaduje, aby si žák chybu našel sám.

Argumentem, proč je efektivnějším způsobem, pokud žáci spolužákův projev poslouchají, může být fakt, že uslyší souvislý mluvený projev, se kterým se žáci v hodinách nemusí setkávat tak často a pokud ano, tak ve většině případů slyší mluvit pouze učitele nebo rodilé mluvčí z nahrávek a poslechnů. Zde se jedná o projev produkovaný druhým spolužákem, který může žák kriticky zhodnotit a na základě toho si všimnout chyb a nedostatků, kterých se může ve svých projevech sám vyvarovat. Následně se může obohatit o názory spolužáka, pokud se vyjadřuje k určitým otázkám.

Zadávat žákům náhradní práci může žáky zbavit možnosti získat mimo jiné i cenné rady a zpětnou vazbu, kterou řečník dostane od učitele. Zajisté existuje možnost, jak žáky zaměstnat při poslechu. Žáci nemusí „jen poslouchat“, lze jim zadat konkrétní úkoly, které mají vypracovat během poslechu. Například zachytit alespoň jednu chybu v přízvuku, pokud tam bude, napsat jednou větou, k čemu se spolužák vyjadřoval, popřípadě pokusit se objektivně ohodnotit podaný výkon dle předem stanovených kritérií. Lze taktéž do hodin zapojovat takové mluvené projevy, kdy se zapojí celá třída a budou se muset vzájemně poslouchat. Jde o způsob,

kdy jeden žák vysloví například větu: „*У меня есть кот. Его зовут Микеш.*“ Druhý žák následně zopakuje větu spolužáka a doplní svou: „*У Петра есть кот, его зовут Микеш и у меня есть попугай, его зовут Какаду.*“ A tímto způsobem promluví všichni žáci.

Otázka č. 9: *Probíráte s žáky, jak chybám předcházet?*

Dvě z odpovědí hovořily pro jasné ne. Žádné pomůcky ani komentáře k chybování nejsou do výuky zařazeny, neboť na to není dostatek času. Dva respondenti odpověděli, že pokud se jedná o chybu, kterou opakuje většina třídy, v takovém případě se u ní učitel pozastaví a snaží se žákům objasnit a poradit, jak s ní pracovat. Celkem pět dotazovaných se snaží ve svých hodinách chybám předcházet a pracují na tom různými způsoby. Jeden z respondentů doplnil odpověď komentářem, kde za prevenci k předcházení chyb považuje moment, kdy si žák vyhledá chybu svépomocí. V průběhu hledání chyby dochází k postupnému uvědomění. V určitých případech je po žácích vyžadováno, aby se po zasazení jevu do systému jazyka pokusili zformulovat určité pravidlo či pomůcku. S pomůckami pracují i další dva respondenti, kteří se žákům snaží nabídnout i mnemotechnické pomůcky a rady. Jeden z respondentů po každém projevu žáka vede analytický rozhovor, během kterého řeší individuální chybování a práci s ním spojenou.

Z výsledků vyplývá rozdílnost v postojích k dané problematice. Lze konstatovat, že naučit žáky strategiím minimalizace a korekce vlastních chyb je stěžejní dovednost vztahující se k požadovaným klíčovým kompetencím k učení a ke komunikační kompetenci RVP.

Otázka č. 10: *Využíváte ve své výuce ruského jazyka při hodnocení ústního projevu sebehodnocení žáků? Pokud ano, tak v jaké podobě?*

Výsledky dokazují, že celkem sedm respondentů využívá při hodnocení ústního projevu sebehodnocení žáků. Čtyři komentáře k odpovědím zahrnovaly sebehodnocení pouze známkou. Žáci se po dokončení projevu mají sami oznámkovat. Tři odpovědi zahrnovaly jak udělení známky, tak i komentář k tomu, co bylo dobré, co špatné, do jaké míry naplnili stanovená kritéria apod. Dva z respondentů se dále shodli na tom, že vidí úskalí v sebehodnocení. Jedná se o to, že se žáci ve většině případů přeceňují a chtějí tak dosáhnout lepšího ohodnocení. V takovém případě by bylo vhodné žákům stanovit přesná kritéria a postup, jak by měli postupovat a naučit je objektivně hodnotit vlastní projev. Lze například využít několik předem stanovených kritérií, se kterými bude žák seznámen a po dokončení

projevu bude na škále od jedné do deseti vyjadřovat, do jaké míry je sám se sebou spokojen, co se mu podařilo či co se mu naopak nepodařilo.

Čtyři respondenti, kteří vyžadují pouze ohodnocení známkou, nemusí plně pokrýt základní funkci sebehodnocení, zatímco tři respondenti vyžadují známku i komentář. Právě zamyšlení se nad tím, do jaké míry byl žák schopný naplnit kritéria a uvědomit si chyby, rozvíjí jeho potenciál a kritické myšlení. Fakt, že sám objektivně argumentuje, v čem byl dobrý a co mu naopak nešlo, svědčí o jeho rozvoji osobnosti. (Starý, Laufková, 2016, s. 35)

Otázka č. 11: Využíváte vrstevnické hodnocení při hodnocení ústního projevu? Jak probíhá? Je dle Vás účinné?

Četnost využití vrstevnického hodnocení byla velice vyrovnaná. Pět respondentů tento typ hodnocení nevyužívá a mezi důvody řadí například neobjektivnost hodnotitelů (nedocenitelnost, přeceňování) či řešení sporů mezi spolužáky prostřednictvím hodnocení. Jeden z respondentů, který vrstevnické hodnocení využívá, vyžaduje po třídě pouze známku bez slovního komentáře. Jeden rozlišuje práci v hodině a ústní zkoušení. Pokud se jedná o ústní zkoušení – hodnotí pouze učitel, pokud o práci v hodině, hodnotí třída komentářem. Další respondent využívá vrstevnické hodnocení pouze při dialogu, žáci se po dokončení promluvy slovně ohodnotí. Jednou z odpovědí také bylo, že dotazovaný využívá prvky vrstevnického hodnocení v závislosti na kolektivu, zastává stanovisko, že se jedná o účinný typ hodnocení, ovšem taktéž přináší „vedlejší efekt – rozvoj řady klíčových kompetencí hodnotitelů“.

Celkem tři respondenti konstatovali, že vrstevnické hodnocení probíhá vždy pouze ústní formou, ačkoli Starý a Laufková (2016, s. 31) doporučují minimálně zpočátku využívat formu písemnou, kdy můžeme zachovat anonymitu hodnotitele a zároveň nevystavujeme hodnoceného žáka veřejné kritice. Zbylí dva respondenti, kteří využívají prvky vrstevnického hodnocení, formu hodnocení blíže nespecifikovali, ale lze předpokládat, že taktéž využívají spíše ústní formu.

4.5 Shrnutí výsledků šetření v rozhovorech

Šetření prostřednictvím rozhovorů se účastnilo celkem deset respondentů ze tří měst – Vlašim (6), Praha (3) a Příbram (1). Zúčastnilo se osm žen a dva muži na pozici učitelů a učitelek ruského jazyka na středních školách. Celkem šest respondentů učí na gymnáziu, tři respondenti na obchodní akademii a jeden na průmyslové škole. Výsledky, které vyplývají z této práce jsou pouze lokálního charakteru a nelze je zobecňovat či považovat za obecně platné.

Nadpoloviční shoda respondentů, tedy v počtu šest až deset shodných odpovědí, byla pouze u otázek jedna, dva, čtyři a deset. První otázka se týkala formy hodnocení, zdali učitelé využívají hodnocení slovní, hodnocení formou klasifikačního stupně či kombinaci. Celkem osm respondentů využívá kombinaci. Ve druhé otázce, která se zaměřovala na stanovení kritérií pro monolog a dialog, se nejvíce respondentů shodlo na následujících kritériích – obsah (7), gramatická správnost (7) a výslovnost/přizvuk (7). Výsledek čtvrté otázky, jejíž cílem bylo zjistit, zda je upozorňováno učitelem na všechny chyby, hovoří o tom, že celkem šest respondentů upozorňuje žáka na všechny chyby. Ke shodě dochází u otázky číslo deset, která cílí na využití sebehodnocení při mluveném projevu. Výsledky ukazují na sedm respondentů, kteří v hodinách využívají sebehodnocení, nejčastěji ohodnocení známkou.

Alespoň poloviční shoda, tedy v celkovém počtu pět shodných odpovědí, byla nalezena u otázek osm, devět a jedenáct. V osmé otázce zaměřené na korekci chyb s pomocí třídy, celkem pět respondentů nechává třídu opravovat chyby, ostatní v tom spatřují problém, který se týká nepozornosti třídy a vyrušování v průběhu mluveného projevu. Devátá otázka, analyzující užívání pomůcek a rad k předcházení chyb, dokládá shodu pěti respondentů o tom, že jsou pomůcky využívány a s chybami se v hodinách dále pracuje. Jedenáctá otázka rozděluje respondenty na dvě poloviny. Pět dotazovaných vrstevnické hodnocení využívá, zbylých pět nikoli. Argumentem proti tomuto typu byla neobjektivita žáků.

Z výsledků otázky tři, pět, šest a sedm vyplývá nejednotnost v postojích k dané problematice. U třetí otázky, která je zaměřena na to, ve kterém momentě je na chybu upozorňováno, se shodli pouze čtyři respondenti na tom, že na chybu upozorňují až po skončení projevu, ostatní odpovědi byly rozdílné. Pátá otázka, jejíž cílem bylo zjistit, zda jsou hodnoceny všechny chyby, kterých se žák během projevu dopustí, ukazuje výsledek celkem čtyř stejných odpovědí vypovídajících o tom, že jsou hodnoceny všechny chyby. Z analýzy šesté otázky týkající se závažnosti chyb vyplývají taktéž čtyři shodné odpovědi, že za nejzávažnější chyby považují chyby fonetické. Výsledky sedmé otázky dokazují různé postoje respondentů, shody celkem tří respondentů dosáhla odpověď vypovídající o tom, že správnou variantu nabízí sám učitel.

Jedním z cílů práce týkající se rozvorů bylo zjistit, zdali učitelé nevyužívají k hodnocení mluveného projevu pouze klasifikační stupeň bez slovního hodnocení. Analýza odpovědí ukázala na pozitivní zjištění. Osm z deseti respondentů využívá vždy slovní hodnocení, které žáci dostávají zároveň se známkou. Toto lze považovat za kladné zjištění, neboť známka může

mít pro žáka motivační charakter, ale nemůže ho posunout takovým způsobem, jako vhodně formulované slovní hodnocení, které je přiměřené kognitivní úrovni žáka.

Za pozitivní zjištění můžeme považovat i vyhodnocení odpovědí otázky týkající se hodnotících kritérií. Cílem zařazení této otázky bylo zjistit, zdali učitelé stanovují kritéria pro monolog a dialog a zda je odlišují. Všech deset respondentů má stanovená kritéria pro hodnocení mluveného projevu. Za překvapující můžeme považovat fakt, že učitelé stanovili kritéria zejména pro monologický projev a dialogický projev doplnili pouze jedním kritériem. Sedm respondentů zmínilo obsahové kritérium, fonetické kritérium zahrnující výslovnost a přízvuk a kritérium gramatické správnosti. Z výsledků je patrné, že na gramatiku je kladen velký důraz, s čímž se však řada odborníků neztotožňuje. Kritérium obsahové je zásadní, pokud žák nedodrží téma a obsah, jeho projev nemůže být kladně ohodnocen. Fonetické kritérium můžeme taktéž považovat za jedno ze stěžejních, neboť správná výslovnost je nejdůležitějším předpokladem pro efektivní užívání jazyka v praktickém životě. Lexikální kritérium bylo zmíněno pouze pěti respondenty. Někteří učitelé vyloženě lpí na tom, aby žák v projevu využil co možná nejvíce slovíček a frází, které se k danému tématu vztahují a měl se je naučit. Ovšem v takovém případě může dojít k tomu, že žák bude uměle a nefunkčně vkládat fráze a slovíčka, jen aby naplnil požadavky učitele. Je zřejmé, že nelze zanevřít na lexikální kritérium, ba naopak, ovšem je dobré žákům vysvětlit, co je od nich očekáváno. Ostatně tak by tomu mělo být u všech kritérií. V první řadě je nutné kritéria vysvětlit, aby i žák věděl, za co bude hodnocen a zároveň také vysvětlit, co dané kritérium přesně znamená a jakou má váhu. Za překvapující můžeme považovat fakt, že devět z deseti respondentů zcela opomenulo kritérium autentičnosti, které však v komunikaci sehrává zásadní roli.

Jedním z cílů práce bylo zjistit, zdali učitelé zařazují do výuky sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení. Z výsledků vyplývá, že sebehodnocení je využíváno ve větší míře, vrstevnické hodnocení přináší dle respondentů jedno zásadní úskalí, čímž je neobjektivita žáků vzhledem k hodnocení spolužáka.

Z výsledků jsme zjistili, že učitelé přikládají korekci chyb velkou váhu, jejich strategie se však různí. Za překvapující můžeme považovat fakt, že mnoho učitelů není schopno žáky přimět, aby mluvený projev spolužáka poslouchali. Potýkají se s vyrušováním, a proto poslouchají žákův projev jen oni sami. Otázkou je, zdali zde lze hovořit o nějakém přínosu. Podobný problém vyvstal i u otázky týkající se využívaných pomůcek při korekci, kdy se objevily i názory, týkající se toho, že není dostatek času na takové postupy. Otázkou je,

na co poté v hodinách čas je a kvůli čemu nezbývá prostor k tomu, dát žákovi užitečnou pomůcku, díky které může omezit chybování v daných oblastech.

Strategie korekce chyb se lišily. Jako problematické mohou být chápány odpovědi několika respondentů u otázek, jejichž cílem bylo zjistit, zda jsou všechny chyby zahrnovány do celkového hodnocení a zda je na všechny chyby upozorňováno. V některých případech jsou velmi přeceňovány chyby z roviny gramatické.

5 Celkové shrnutí výsledků dotazníkového šetření mezi žáky a rozhovorů s učiteli

Několik otázek v dotazníku určenému žákům a také v rozhovorech pro učitele bylo analogických. Cílem zařazení shodných otázek bylo zjistit, nakolik budou odpovědi učitelů a žáků totožné.

První analogická otázka se týkala forem hodnocení, konkrétně toho, jaké formy hodnocení učitelé při hodnocení mluveného projevu upřednostňují a jak to vnímají žáci. Výsledky dokazují, že se jak učitelé, tak i žáci shodují na tom, že nejvyužívanější formou hodnocení je kombinace klasifikačního stupně a slovního hodnocení.

Další shodná otázka se týkala korekce chyb, konkrétně toho, zdali učitel opravuje chybu ihned či až po dokončení mluveného projevu. Analýza této otázky směřované učitelům dokazuje nejednotný přístup. Pouze čtyři respondenti se jednoznačně a bez výjimky shodli na tom, že chyby opravují až po skončení projevu. Zbylé odpovědi byly blíže specifikované dle charakteristiky chyb, kterých se žák dopustí (opakovatelnost chyby, chyba bránící porozumění). V porovnání s toutž otázkou směřované k žákům ovšem vyplývá, že sto tři respondentů tvrdí, že je učitel upozorňuje na chybu ihned. Odpovědi jsou tedy ve vzájemném rozporu. U této otázky se nabízí další možnost výzkumu, a to konkrétně prostřednictvím náslechlů a hospitací na hodinách ruského jazyka, kde by bylo možné pozorovat, jak učitelé postupují. V jedné z následujících otázek v dotazníku byl žákům položen dotaz, který cílil na to zjistit, jaký přístup upřednostňují samotní žáci. Výsledek byl taktéž velice rozporuplný, neboť sedmdesát pět respondentů odpovědělo, že vyžadují opravu chyby ihned, co se jí dopustí a sedmdesát dva respondentů upřednostňuje opravu chyby až po skončení projevu.

Další totožná otázka se zaměřovala na to, jak probíhá samotná korekce chyby. Zdali učitel nabízí správnou variantu, vyžaduje opravu po žákovi či žádá o korekci chyby zbytek třídy. Z odpovědí učitelů je vidět nejednotný přístup. Celkem tři učitelé se shodli na tom, že nabízí vždy správnou variantu, ačkoli je dle Ondrákové (2008, s. 263-264) takový postup nejméně efektivní. V případném dalším šetření by bylo možné od učitelů zjišťovat, s jakým konkrétním cílem nabízejí správnou variantu oni sami, popřípadě z jakého důvodu nevedou žáky k samostatné korekci. Z výsledků dotazníků vyplývá, že šedesát čtyři respondentů zvolilo variantu, kdy učitel poté, co žák chybuje, nabízí správnou variantu a sedmdesát dva respondentů odpovědělo, že je učitel nechá chybu vyhledat a následně opravit. Z odpovědí respondentů

taktéž vyplývá nejednotný přístup. V obou případech měla korekce prostřednictvím třídy malé procentuální zastoupení.

Jak učitelům, tak i žákům byla položena otázka týkající se toho, na jaké chyby učitel upozorňuje. Nadpoloviční většina čili šest učitelů, se shodlo na tom, že žáka upozorňují na všechny chyby, kterých se v mluveném projevu dopustí. Z analýzy dotazníkového šetření mezi žáky vyplývá, že i zde se nadpoloviční většina (96 respondentů) shodla na tom, že je učitel upozorňuje jak na chyby lexikální, fonetické, tak i gramatické. Toto můžeme považovat za pozitivní zjištění, neboť se přístupy učitelů a žáků shodují a dokazují fakt, že žák má možnost odstranit nedostatky ze všech jazykových rovin. V případě, že by učitelé upozorňovali jen na některé chyby, efektivita učení by značně klesla. V souvislosti s touto otázkou bylo dále u žáků zjišťováno, jaký přístup učitele vyžadují. Celkem devadesát devět respondentů vyžaduje, aby učitel upozorňoval na všechny chyby, což taktéž potvrzuje výše zmíněné výsledky.

Poslední dvě analogické otázky se týkaly zařazení sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, neboť řada odborníků v těchto typech hodnocení spatřuje značné výhody a úskalí, mezi které patří například schopnost kriticky hodnotit sebe sama a následně lepší dispozice k tomu hodnotit druhé, dále také nutnost znalosti kritérií, dle kterých hodnotíme a bezprostřední znalost žákova výkonu.

Výsledky dokazují, že celkem sedm učitelů využívá při hodnocení ústního projevu sebehodnocení žáků. Čtyři komentáře k odpovědím zahrnovaly sebehodnocení pouze známkou. Otázkou zde je, nakolik je pouze hodnocení známkou přínosné oběma stranám. Bylo by vhodné, aby hodnotící žák byl schopen slovně okomentovat své úspěchy a nedostatky a až poté případně doplnit klasifikační stupeň. Ačkoli učitelé tvrdí, že je sebehodnocení využíváno, celkem devadesát pět žáků odpovědělo, že učitel nevyžaduje, aby ohodnotili svůj projev. Přístupy učitelů a žáků jsou nejednotné a otázkou je, do jaké míry žáci vnímají sebehodnocení a jak často ho učitelé využívají. Ke zkvalitnění šetření by byla možnost prostřednictvím náslechnů či hospitací sledovat, jak sebehodnocení probíhá a zdali vůbec.

Co se týče vrstevnického hodnocení, výsledky dokazují, že celkem pět učitelů ho do svých hodin nezařazuje, a hlavní potíží spatřují k neobjektivitě žáků. Celkem sto dvacet pět žáků taktéž tvrdí, že do hodin není zařazováno. Zatímco učitelé spatřovali největší úskalí v neobjektivitě, celkem osmdesát tři žáků konkretizovalo, že mají největší problém ohodnotit spolužáka spravedlivě. V obou důvodech můžeme spatřovat jistou podobnost. Někteří učitelé

tvrdí, že si žáci prostřednictvím hodnocení vyřizují určité spory, v mnohých případech nejsou schopni ocenit dobrý výkon a taktéž spolužákovi, se kterým sympatizují nechtějí pokazit známku. Žáci vypovídali obdobným způsobem. Při další práci nad vrstevnickým hodnocením by bylo vhodné žáky postupně učit, jak postupovat a podrobněji zjišťovat další příčiny neúspěchu.

Některé otázky se po analýze jeví jako rozporuplné a pro další výzkum by bylo vhodné je podrobněji rozpracovat. Jednou z takových otázek je otázka směřovaná k žákům, týkající se toho, zdali má hodnocení motivační charakter. Žáci se ve svých odpovědích dosti lišili a za překvapivé můžeme považovat zjištění, že mnoho žáků hodnocení od učitele vůbec nezajímá. Formou dalšího výzkumu by bylo možné zjistit důvody, kdy hodnocení žáky nemotivuje či zcela nezajímá.

Jako problematickou můžeme vnímat otázku týkající se stanovení kritérií, kdy tři učitelé odpověděli, že neodlišují kritéria pro monolog a dialog. A zbylých sedm pouze doplnilo kritérium reakce na repliky spolužáka. Lze konstatovat, že celkový charakter monologických a dialogických promluv je odlišný, a proto by měla být stanovená i jiná kritéria či jejich váha.

Nejednotnost v postojích učitelů dokazuje i otázka týkající se závažnosti chyb. Pro budoucí vzdělávání by bylo vhodné, aby byl v tomto ohledu brán zřetel na komunikaci. Mnozí učitelé přeceňují chyby gramatické, a naopak opomíjejí chyby fonetické, které nejčastěji brání v porozumění. V takovém případě by bylo vhodné podrobněji zkoumat příčiny a také dopady tohoto postupu korekce chyb.

Jedna otázka směřovaná učitelům se taktéž týkala toho, zdali opravují chyby se třídou. Odpovědi byly velice nejednotné. Zásadním problémem je nepozornost žáků v průběhu projevu žáka a následný postup učitele zadávat náhradní práci. Tyto příčiny by bylo vhodné podrobněji prozkoumat v dalším šetření.

Aby byly výsledky objektivnější, bylo by vhodné provést šetření na dalších školách, mezi více žáky a taktéž zapojit do rozhovorů více učitelů.

Závěr

Předmětem této diplomové práce je problematika školního hodnocení na středních školách, konkrétně hodnocení mluveného projevu v ruském jazyce.

Cílem teoretické části bylo vymezit základní termíny vztahující se k problematice hodnocení ústního projevu, představit formy hodnocení, typy hodnocení a taktéž vymezit typologii chyb. V neposlední řadě definovat mluvený projev a uvést korekční přístupy. Cílem praktické části bylo popsat a zhodnotit hodnocení mluveného projevu jak z perspektivy učitelů, tak i z perspektivy žáků, neboť hodnocení je činnost, které se účastní tyto dva subjekty rovnocenně. Učitel je povinen na základě školského zákona žáky známkovat a na druhé straně by žák měl přistupovat k hodnocení svědomitě, neboť se díky němu může posouvat dál. Aby došlo ke zkvalitnění výsledků šetření, bylo do dotazníků a zároveň do rozhovorů umístěno několik analogických otázek, jejichž prostřednictvím bylo zjišťováno, zdali se přístupy učitelů shodují s pohledy žáků.

Šetření probíhalo formou dotazníků pro žáky, které obsahovaly celkem patnáct otázek, z čehož byly všechny otázky uzavřené a čtyři z nich bylo možné doplnit odpovědí, která nebyla ve výběru možností. Šetření se účastnilo sto šedesát respondentů ze všech ročníků, od prvního do čtvrtého. Respondenti byli vybráni z pěti škol ze dvou měst – Vlašimi a Prahy.

Dále se výzkumu účastnilo celkem deset učitelů, se kterými byl veden individuální polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval jedenáct otevřených otázek, které se týkaly hodnocení ústního projevu a práce s chybou. Rozhovorů se účastnili učitelé z pěti středních škol ve třech městech – Praha, Vlašim, Příbram. Hojněji byly zastoupeny ženy a délka učitelské praxe se lišila. Odpovídali jak začínající učitelé, tak i učitelé s dlouholetou praxí. Obou šetření se účastnili respondenti z gymnázií, obchodních akademií a jedné střední průmyslové školy.

Důležitou součástí teoretické části diplomové práce byla kapitola týkající se vymezení pojmu školního hodnocení. Je důležité si uvědomit, že hodnocení není pouze jednostranná reakce vyučujícího. Do procesu hodnocení spadá učitel, žák a hned za nimi stojí rodič. Školní hodnocení jsme v naší práci chápali jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“ (Slavík, 1999, s. 23) Vycházeli jsme ze Slavíkovy definice, neboť zahrnuje široké spektrum hodnotících procesů uplatňovaných ve školní výuce.

Jedním z dílčích cílů teoretické části bylo představit základní funkce hodnocení. Funkce byly vymezeny a definovány z různých pohledů od řady odborníků. V odborné literatuře jsou

zmiňovány následující funkce: poznávací, korektivně-konativní, motivační a osobnostně vývojová. Tuto klasifikaci uvádí Košťálová, Míková a Stang (2008, s. 45). Kolář a Šikulová (2005, s. 45-53) uvádějí odlišnou klasifikaci: motivační, informativní, regulativní, výchovná a prognostická. V praktické části se promítla zejména funkce motivační, která se nachází v obou klasifikacích a je s hodnocením bezprostředně spjata. Ačkoli řada odborníků tuto funkci vymezuje a považuje ji za jednu z nejzásadnějších, celkem 30 % žáků tvrdí, že hodnocení pro ně nemá motivační funkci a 25 % respondentů odpovědělo, že jim na hodnocení vůbec nezáleží. Negativně tedy odpověděla více než polovina dotazovaných žáků, což můžeme považovat za překvapivé zjištění a v rámci dalšího výzkumu by bylo vhodné zjišťovat příčiny těchto postojů.

Další kapitola popisuje formy hodnocení, a to formu klasifikačního stupně a hodnocení slovní. Cílem zařazení této kapitoly bylo jasně vymezit, jak vypadají dané formy hodnocení a taktéž uvést, jaké jsou jejich přínosy či nedostatky. Proti klasifikaci se v minulosti objevilo několik protiargumentů, které hovořily o tom, že známkování je spojeno se strachem a s úzkostí, tudíž ovlivňuje psychický stav daného žáka. Taktéž je problematické, že z hodnocení formou klasifikačního stupně si žák odnese pouze známku, která sice má odpovídat danému výkonu, ale o konkrétních nedostacích či zlepšeních se žák nedozví. Ovšem nelze zanevřít na tuto formu hodnocení, neboť učitelé jsou na mnohých školách povinni pravidelně známkovat. Nelze však hovořit pouze o této povinnosti učitelů. Hodnocení známkou má silný motivační charakter, neboť žáci jsou na známky zvyklí, porovnávají své výsledky se spolužáky nebo ukazují známky rodičům a na základě srovnávání či zpětné vazby od rodičů mají motivaci se zlepšovat. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 78-83) Slovní hodnocení má taktéž svá pozitiva a nedostatky. Jako pozitivní je chápáno v tom ohledu, že probíhá dialogickou formou a z učitele se stává spíše partner než autorita. Žák se v tomto rozhovoru může cítit lépe a snadněji tak pochopit, v čem je potřeba se zlepšit. (Slavík, 1999, s. 130) Petty (2002, s. 354) tvrdí, že úskalí slovního hodnocení spočívá v tom, pokud učitel dostatečně nezná své žáky, používá otřepané fráze. V takovém případě ztrácí hodnocení svou informační hodnotu. Ke kvalitnímu hodnocení žáků je dle řady odborníků vhodné využívat kombinaci výše zmíněných forem hodnocení a Kratochvílová (2011, s. 40-42) dále specifikuje, že slovní hodnocení by se mělo opírat o popisný jazyk. Dále jsou v této kapitole vymezeny i další formy hodnocení, jako například verbální forma hodnocení, nonverbální, číselná či grafická.

V návaznosti na tuto část bylo v praktické části zjišťováno, která z těchto dvou forem hodnocení je upřednostňována jak z pohledu jejich využití učiteli, tak i z pohledu žáků. Analýza

výsledků dokazuje, že v obou případech je nejhojněji využívána kombinace již výše zmíněných forem hodnocení, což je v souladu s tvrzením řady odborníků, kteří právě kombinaci považují za nejvíce efektivní.

Neméně důležitý byl přehled typů hodnocení, kde bylo vymezeno dle několika aspektů celkem dvacet čtyři typů hodnocení. V teoretické části je uveden názor řady odborníků, kteří se k těmto typům hodnocení vyjadřují a hovoří o jejich přínosu do výuky. V praktické části je dále větší pozornost věnována autonomnímu hodnocení, do kterého spadá sebehodnocení a hodnocení vrstevnické. Konkrétní otázky týkající se dané problematiky směřovaly k zjištění, zdali jsou typy autonomního hodnocení do výuky zařazovány a taktéž co žákům činí největší potíže v souvislosti s tímto typem hodnocení. V porovnání četnosti užití vrstevnického hodnocení a sebehodnocení je na daných školách více využíváno hodnocení vrstevnické, ovšem mnoho učitelů se potýká s problémem neobjektivnosti hodnotících žáků. Sebehodnocení je využíváno v menší míře. Dle 59 % žáků, tedy více než poloviny, není sebehodnocení do výuky zařazováno, ačkoli 85 % ze všech žáků odpovědělo, že jsou schopni se objektivně ohodnotit. Příčiny malé četnosti využití těchto typů hodnocení by bylo vhodné zjišťovat v dalším šetření.

Jedním z důležitých oddílů teoretické části je kapitola s názvem Práce s chybou. Cílem této kapitoly bylo představit chybu jako takovou a uvědomit si, že chyba je nedílnou součástí výuky a učení a je nutné, aby učitelé k ní správně přistupovali. Chyba je zde definována z různých pohledů, ovšem všichni odborníci se shodují na tom, že chybování je běžné a žádoucí.

Dále kapitola vymezuje několik korekčních přístupů, kterých by se měli vyučující držet. Přesah do praktické části je doložen prostřednictvím otázek zaměřených na to, v jakém momentě je chyba opravována a taktéž jaké chyby jsou hodnoceny a na které je upozorňováno. Jelikož je práce s chybou důležitou součástí výuky, otázky týkající se této problematiky byly pokládány jak učitelům, tak i žákům, aby byly výsledky co nejvíce objektivní a nesledovaly názory pouze z jednoho pohledu. Výsledky otázek, které se týkaly momentu opravování chyb, ukazují nejednotné přístupy a nelze vyvodit jasný výsledek.

Za překvapivý výsledek můžeme považovat fakt, kdy učitelé nabízí žákům správnou variantu, ačkoli je mezi odborníky značná pochybnost vztahující se k efektivitě tohoto způsobu korekce. S touto tematikou souvisela i otázka týkající se toho, jaké chyby jsou opravovány – fonetické, lexikální, gramatické. Zde jsme došli k závěru a zároveň pozitivnímu zjištění, že učitelé dle žáků opravují chyby ze všech jazykových rovin. Nadpoloviční většina, tedy šest učitelů, dle svých vyjádření taktéž upozorňují na všechny chyby. Předmětem pro další

šetření by mohl být fakt, zdali jsou učitelé schopni zachytit všechny chyby, i když se například jedná o delší mluvený projev a učitel žáka nepřerušuje. Za překvapivé můžeme považovat, že v mnoha případech jsou přeceňovány chyby gramatické, na což upozorňuje již Beneš (1970, s. 156).

Jedna z dalších otázek souvisejících s korekcí chyby zjišťovala, které chyby učitelé zařazují do hodnocení. Z analýzy výsledků vyplývají odlišné přístupy. Celkem čtyři učitelé odpověděli, že hodnotí všechny chyby. Odpovědi ostatních učitelů se lišily. Někteří tvrdí, že všechny chyby by neměly být hodnoceny z důvodu demotivace, a někteří zastávají stanovisko, že opravují pouze takové chyby, které brání porozumění.

Druhá část teoretické části je blíže zaměřena na hodnocení ústního projevu ve výuce ruského jazyka. Tato část obsahuje tři stěžejní kapitoly, kdy se první z nich specifikuje na cíle výuky cizích jazyků. Zde je vymezena klasifikace cílů a taktéž požadavky, které korigují, dle čeho by měly být cíle vymezovány. Hlavním cílem výuky cizích jazyků je cíl jazykový, jehož náplní je dovednost řešit komunikační situace a dále cíl výchovně vzdělávací, který podporuje především rozvoj osobnosti a taktéž směřuje k osvojení znalostí žáka. (Choděra, 2006, s. 74-75) Neméně důležité je zmínit cíl zavedení vícejazyčnosti do škol, neboť znalost více jazyků napomáhá žákovi k budování komunikační kompetence, která je pro učení se cizím jazykům velice zásadní. (SERRJ, online, s. 4)

Druhá část této kapitoly se již blíže zaměřuje na dovednost, která je v práci zkoumána a analyzována. Jedná se o mluvený projev, který je jednou ze složek komunikační kompetence. Mluvení je dle Rozboudové (2020, s. 19) definováno jako *„устное, продуктивное речевое умение, продуктивный вид речевой деятельности, целью которого является выражение собственных мыслей и чувств говорящего, реализация собственной речевой интенции при решении определённой задачи в данной коммуникативной ситуации в устной форме“*.

Zásadním úkolem každého učitele ruského jazyka či jiného cizího jazyka je zapojit do každé hodiny mluvení, neboť díky této dovednosti lze procvičovat nejen mluvení samotné, ale i jiné dovednosti či jazykové prostředky. Z praktického hlediska můžeme hovořit o nejvíce využívané dovednosti.

Poslední část této kapitoly se věnuje práci s chybou v cizích jazycích. Jedním z jejich stěžejních cílů je klasifikovat chyby dle několika hledisek. Zdůrazněn je taktéž náhled na chyby v ústním projevu, jejich hodnocení a korekci. Jsou zde vymezena kritéria, dle kterých lze ústní

projev hodnotit a taktéž je specifikováno několik požadavků a přístupů, kterých je vhodné se jakožto vyučující držet. Jako problematický se jeví fakt, že chyby gramatické jsou ve většině případů přeceňovány, což dokazují i výsledky praktické části. V neposlední řadě jsou v této části vymezeny praktické rady, které směřují k efektivnímu zkoušení žáků, jako je například zkoušet ústně a pravidelně, hodnotit jasně a výstižně, dávat konstruktivní zpětnou vazbu či zavádět do výuky sebehodnocení žáků. (Andrášová, 1996-7, s. 125)

Praktická část ve třetí a čtvrté kapitole vysvětluje cíle, metodologii a podrobné vyhodnocení výsledků provedeného výzkumného šetření mezi žáky a učiteli. Pátá kapitola poté porovnává výsledky analogických otázek, které byly adresovány v dotaznících žákům a v rozhovorech učitelům. Tato kapitola vymezuje, kde se názory shodují a v jakých oblastech se naopak rozcházejí. Z celkového shrnutí vyplývá, že shoda žáků a učitelů byla prokázána u otázky týkající se formy hodnocení, kdy se obě skupiny dotazovaných respondentů shodly na kombinaci známky a slovního hodnocení. Shodných výsledků dosáhla i otázka týkající se chyb, na které je upozorňováno. Žáci i učitelé se ve většině shodli na tom, že učitel žáky upozorňuje na všechny chyby, kterých se žák dopustí. Shodu nacházíme i v otázce zaměřené na vrstevnické hodnocení, kdy se ve většině žáci i učitelé shodují na tom, že tento typ hodnocení není do výuky zařazován. Argument byl taktéž totožný, a vypovídal o tom, že žáci mnohdy nechtějí či nejsou schopni ocenit dobrý či špatný výkon spolužáka.

Rozporuplné odpovědi byly zjištěny u otázky směřující ke korekci chyb, konkrétně k momentu, kdy učitel na chybu upozorňuje. Pouze čtyři učitelé jasně odpověděli, že opravují chybu ihned, zbylé odpovědi byly blíže specifikovány. Celkem 62 % tvrdí, že učitelé opravují chybu ihned. Daná otázka je vhodným předmětem pro další zkoumání, neboť přístupy učitelů jsou velice nejednotné a z většiny se neshodují s názory žáků.

Nejednotný přístup dokazují výsledky otázky, jejíž cílem bylo zjistit, kdo chyby opravuje, zdali učitel, žák nebo třída. Shoda byla pouze ve skutečnosti, že oprava za pomoci třídy je nejméně využívaná. V dalších dvou případech nelze jasně určit, jak je tomu v praxi, neboť se názory jak žáků, tak i učitelů značně rozcházejí.

Neshoda byla zaznamenána u otázky týkající se sebehodnocení, kdy učitelé tvrdí, že je do výuky zařazováno a žáci naopak odpověděli, že se v hodinách prakticky neobjevuje. Někteří učitelé specifikovali, že vyžadují sebehodnocení pouze známkou. V takovém případě se nabízí otázka, nakolik je takové hodnocení efektivní a co může přinést jak žákovi hodnotícímu, tak i žákovi hodnocenému, případně zdali mu vůbec něco přináší.

Hodnocení se může významnou měrou podílet na tvorbě žákovy osobnosti, proto je nezbytně nutné přistupovat k hodnocení žáka nejen zodpovědně, promyšleně a systematicky, ale i dostatečně individualizovaně, přičemž je žádoucí využívat různé druhy hodnocení, včetně hodnocení autonomního.

Резюме

Предметом данной дипломной работы является проблематика школьного оценивания в средних школах, а именно оценка устной речи на уроках русского языка.

Целью теоретической части данной работы было определить основные термины, связанные с проблематикой оценивания устной речи, представить формы и виды оценивания, а также определить типологию ошибок. Не менее важное было дать определение речевого умения – говорения, и обозначить подходы к коррекции. Целью практической части данной работы было описать и проанализировать оценивание устной речи с точки зрения как учителя, так и ученика, поскольку оценивание – это деятельность, в которой эти два субъекта участвуют в равной степени. Учитель обязан по школьному закону оценивать и выставять отметки ученикам, с другой стороны, ученик должен подходить к оценке добросовестно, так как это позволяет ему двигаться вперед. Для повышения качества результатов исследования в анкетах и в интервью было размещено несколько аналогичных вопросов, чтобы определить, совпадают ли подходы учителей с точкой зрения учеников.

Исследование проводилось в форме анкетирования учеников, которое содержало пятнадцать вопросов, все из которых были закрытыми, а четыре можно было дополнить ответом, которого не было в вариантах. В исследовании приняло участие 160 респондентов из всех классов, с первого по четвертый. Респонденты были выбраны из пяти школ в двух городах - город Влашим и Прага.

Кроме того, в исследовании участвовало десять учителей, с которыми было проведено индивидуальное полуструктурированное интервью, включающее одиннадцать открытых вопросов, касающихся оценивания устной речи и работы над ошибками. В интервью приняли участие учителя из пяти средних школ в трёх городах – Праге, городе Влашим и городе Пршибрам. Женщины были представлены в большем количестве, длительность педагогической практики была различной. Отвечали как начинающие учителя, так и учителя с многолетней практикой. В обоих исследованиях приняли участие респонденты из гимназий, коммерческих училищ и одного технического среднего учебного заведения.

Важной частью теоретической части дипломной работы стала глава, касающаяся определения понятия школьного оценивания. Важно отметить, что оценивание это не

просто односторонняя реакция учителя. В процесс оценивания включены учитель, ученик и сразу за ними – родитель.

Одной из целей теоретической части было знакомство с основными функциями оценивания. Эти функции были выделены и описаны с разных точек зрения рядом специалистов. В литературе упоминаются следующие функции: когнитивная, коррекционно-содержательная, мотивационная и личностно-развивающая. Такую классификацию приводят Košťálová, Miková и Stang (2008, с. 45). Kolář и Šikulová (2005, с. 45-53) приводят другую классификацию: мотивационная, информационная, регулятивная, образовательная и прогностическая. В практической части особенно отражена мотивационная функция, которая встречается в обеих классификациях и которая непосредственно связана с оцениванием. Несмотря на то, что многие эксперты определяют эту функцию и считают ее одной из самых важных, в общей сложности 30 % учащихся утверждают, что оценивание не несет для них мотивационной функции, а 25 % респондентов ответило, что оценивание их вообще не волнует. Таким образом, более половины учеников ответили отрицательно, что можно считать неожиданным результатом, а дальнейшие исследования должны изучить причины такого подхода.

В следующей главе описаны формы оценивания, а именно форма оценивания в виде отметки и вербальное оценивание. Целью включения этой главы было четко определить, как выглядят формы оценивания, а также указать их преимущества или недостатки. В прошлом существовало несколько аргументов против оценки в виде отметок, утверждающих, что оценка связана со страхом и тревогой, и поэтому влияет на психологическое состояние ученика. Также проблематично то, что ученик получает только отметку, которая, как предполагается, соответствует успеваемости, но ученик не узнает о конкретных недостатках или улучшениях. Однако от этой формы оценивания нельзя отказаться, потому что учителя во многих школах обязаны регулярно выставлять отметки. Однако нельзя говорить только об этой обязанности учителей. Оценивание имеет сильный мотивационный характер, так как ученики привыкли к отметкам, сравнивают свои результаты с одноклассниками или показывают их родителям, и они мотивированы к улучшению на основе сравнений или отзывов родителей. (Kolář, Šikulová, 2005, с. 78-83) Вербальное оценивание также имеет свои преимущества и недостатки. Оно воспринимается положительно в том смысле, что происходит в диалогической форме, а учитель становится партнером, а не авторитетом. Ученик может чувствовать себя более комфортно в таком разговоре и, следовательно, легче понять,

где ему нужно улучшить свою работу. (Slavík, 1999, с. 130) Petty (2002, с. 354) утверждает, что трудностью вербального оценивания является ситуация, если учитель недостаточно хорошо знает своих учеников и использует избитые фразы. В этом случае оценка теряет свою информационную ценность. Многие эксперты считают, что для хорошего оценивания учеников следует использовать комбинацию вышеупомянутых форм оценивания, а Kratochvílová (2011, с. 40-42) уточняет, что вербальное оценивание должно опираться на описательный язык. Другие формы оценивания, такие как вербальные, невербальные, числовые и графические формы оценивания, также определены в этой главе.

В связи с данной частью в практической части было проведено исследование того, какой из этих двух форм оценивания отдают предпочтение как учителя, так и ученики. Анализ результатов показывает, что в обоих случаях наиболее широко используется комбинация вышеуказанных форм оценивания, что согласуется с утверждениями многих экспертов, которые считают комбинацию наиболее эффективной.

Не менее важным был обзор типов оценивания, где было определено двадцать четыре типа оценивания в соответствии с несколькими аспектами. В теоретической части представлено мнение ряда специалистов, которые комментируют эти виды оценивания и говорят об их вкладе в обучение. В практической части больше внимания уделено автономному оцениванию, которое включает в себя самооценку и оценку сверстников. Конкретные вопросы, связанные с этим вопросом, были направлены на то, включены ли виды автономного оценивания в обучение, а также что ученики считают наиболее трудным в отношении этого вида оценивания. При сравнении частоты использования взаимной оценки и самооценки, взаимная оценка более широко используется в школах, но многие учителя сталкиваются с проблемой необъективности оценки учеников. Самооценка используется в меньшей степени. По мнению 59 % учеников, то есть более половины, самооценка не включена в уроки, хотя 85 % всех учеников ответили, что способны объективно оценить себя. Причины низкой частоты использования этих видов оценивания могут быть исследованы в ходе будущего опроса.

Одним из важных разделов теоретической части является глава «Работа с ошибкой». Цель этой главы – представить ошибку и осознать, что ошибка является неотъемлемой частью преподавания и обучения, и учителям необходимо правильно к ней подходить. Ошибка определяется здесь с разных точек зрения, но все эксперты согласны с тем, что совершать ошибки – обычное и желательное дело.

Затем в главе определяется несколько подходов к коррекции ошибок, которым должны следовать учителя. О пересечении с практической частью свидетельствуют вопросы, посвященные тому, в какой момент исправляются ошибки, а также какие ошибки оцениваются и на какие ошибки указывается. Поскольку работа над ошибками является важной частью преподавания, вопросы по этой теме были заданы как учителям, так и ученикам, чтобы сделать результаты максимально объективными. Результаты вопросов, касающихся момента исправления ошибок, показывают противоречивые подходы, и однозначного вывода сделать нельзя.

Удивительным результатом является то, что учителя предлагают ученикам правильный вариант, хотя среди специалистов существуют значительные сомнения в эффективности этого метода коррекции. С этой темой был связан вопрос о том, какие ошибки исправляются – фонетические, лексические, грамматические. Здесь мы пришли к положительному выводу, что учителя, по мнению учеников, исправляют ошибки всех уровней языка. Согласно их заявлениям, большинство, то есть шесть учителей, также указывают на все ошибки. Предметом дальнейшего исследования может стать вопрос о том, способны ли учителя заметить все ошибки, даже если, например, речь длиннее и учитель не прерывает ученика.

В одном из других вопросов, связанных с коррекцией ошибок, выяснилось, какие ошибки учителя включают в оценивание. Анализ результатов показывает различные подходы. Всего четыре учителя ответили, что оценивают все ошибки. Ответы остальных учителей были разными. Некоторые утверждают, что не следует оценивать все ошибки из-за демотивации, а некоторые придерживаются позиции, что исправляют только те ошибки, которые мешают пониманию.

Вторая часть теоретической части посвящена оцениванию устной речи на уроках русского языка. Эта часть содержит три основные главы. Первая определяет цели обучения иностранному языку. Здесь определяется классификация целей, а также требования, в соответствии с которыми следует определять цели. Вторая часть этой главы более подробно посвящена умению, которое исследуется и анализируется в данной дипломной работе. Это говорение, которое является одним из компонентов коммуникативной компетенции. Заниматься говорением на каждом уроке русского или любого другого иностранного языка – важнейшая задача каждого учителя, поскольку это умение позволяет отрабатывать не только само говорение, но и другие умения

или языковые средства. С практической точки зрения можно говорить о наиболее используемом умении.

Последняя часть этой главы посвящена обработке ошибок в иностранных языках. Одной из основных целей является классификация ошибок по нескольким аспектам. Также уделяется внимание пониманию ошибок в устной речи, их оцениванию и исправлению. Определяются критерии, по которым можно оценивать устную речь, и указываются некоторые требования и подходы, которым должен следовать учитель. Тот факт, что грамматические ошибки в большинстве случаев переоцениваются, представляется проблематичным, как показывают результаты практической части. И наконец, в этом разделе даются практические советы, направленные на эффективное тестирование учеников, такие как устное и регулярное тестирование, четкое и краткое выставление отметок, конструктивная обратная связь или введение самооценки студентов в процесс обучения. (Andrášová, 1996-7, с. 125)

Практическая часть в третьей и четвертой главах объясняет цели, методологию и подробную оценку результатов исследования, проведенного среди учеников и учителей. В пятой главе сравниваются результаты аналогичных вопросов, заданных в анкетах ученикам и в интервью учителям. В этой главе определяются места, где мнения совпадают, и где расходятся. Общее резюме показывает, что ученики и учителя достигли согласия по вопросу о форме оценивания, причем обе группы опрошенных согласились с комбинацией отметки и вербальной оценки. По вопросу, касающемуся ошибок, на которые указывают, также были получены согласованные результаты. Ученики и учителя в большинстве согласились с тем, что учитель обращает внимание учеников на все ошибки, которые они допускают. Согласие было достигнуто и в вопросе об оценивании сверстниками – большинство учеников и учителей согласились с тем, что этот вид оценивания не включён в процесс обучения. Аргументация также была идентичной и свидетельствовала о том, что ученики часто не хотят или не могут оценить хорошую или плохую работу одноклассника.

Противоречивые ответы были получены на вопрос об коррекции ошибок, а именно о том, в какой момент учитель указывает на ошибку. Только четыре учителя четко ответили, что исправляют ошибку сразу, остальные ответы были более конкретными. В общей сложности 62 % учеников утверждает, что учителя исправляют ошибку сразу. Этот вопрос – хорошая тема для дальнейшего исследования, поскольку подходы учителей очень противоречивы и в большинстве не совпадают со мнением учеников.

Противоречивый подход демонстрируют результаты вопроса, целью которого было выяснить, кто исправляет ошибки: учитель, ученик или класс. Единственным согласием было то, что исправление в классе используется меньше всего. В двух других случаях невозможно четко определить, как это происходит на практике, потому что мнения учеников и учителей значительно отличаются.

Было отмечено разногласие в вопросе о самооценке, когда учителя утверждали, что она включена в уроки, а ученики отвечали, что ее практически нет. Некоторые учителя уточнили, что они требуют самооценки только по отметкам. В этом случае возникает вопрос, насколько эффективна такая оценка и что, если вообще, она может дать как оценивающему ученику, так и оцениваемому ученику.

Оценка может играть важную роль в развитии личности ученика, поэтому крайне важно подходить к оцениванию учащихся не только ответственно, продуманно и систематически, но и достаточно индивидуально, используя различные виды оценивания, в том числе и автономное оценивание.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje v českém jazyce:

ANDRÁŠOVÁ, Hana. Hodnocení ústního projevu žáků ve výuce cizího jazyka. *Cizí jazyky*. Fraus, 2000, 43(4). ISSN 1210-1811.

BENEŠ, Eduard. Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny. Státní pedagogické nakladatelství, 1970. ISBN 1445870.

BOBÁKOVÁ, Hannelore. Kritéria hodnocení ústního projevu žáků. *Cizí jazyky*. Fraus, 1996/7, 40(9-10). ISSN 1210-1811.

ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. ISBN 978-80-247-4639-5.

GARCZYNSKI, Stefan. Chyby a omyly. Praha: Mladá fronta, 1982. ISBN 23-002-82.

CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKOVÁ, Jarmila. Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

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

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Formativní hodnocení ve výuce. 1. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

Tištěné zdroje v ruském jazyce:

ФЕДОТОВА, Нина Леонидовна. Методика преподавания русского языка как иностранного. СПб: Златоуст, 2013. ISBN 978-5-86547-684-9.

ЩУКИН, Анатолий Николаевич. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. Москва: Флинта, 2019. ISBN 978-5-9765-2687-7.

ROZBOUDOVÁ, Lenka a Jakub KONEČNÝ. Современная дидактика русского языка как второго иностранного: Избранные аспекты обучения русскому языку в чешской образовательной среде. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-5075-3.

ROZBOUDOVÁ, Lenka. Современная дидактика русского языка как второго иностранного: речевые умения. Praha: Karolinum, 2020. ISBN 9788024646350.

Elektronické zdroje v českém jazyce:

Formativní a sumativní hodnocení žáků v souvislosti s implementací §16 školského zákona a podpůrných opatření (3) [online]. [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11273>

Formativní a sumativní hodnocení žáků v souvislosti s implementací §16 školského zákona a podpůrných opatření. [online]. [cit. 2022-09-12]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11165>

CHVÁL, Martin, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Jana STRAKOVÁ. Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy [online]. Česká školní inspekce, 2015 [cit. 2022-08-31]. ISBN 978-80-905632-9-2. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/Hodnoceni_vysledku_vzdelavani_didaktickymi_testy.pdf

KLAROVÁ, Šárka. Problematika hodnocení písemného a ústního vyjadřování v *cizojazyčné výuce (se zaměřením na výuku ruštiny na středních školách ČR)* [online]. 2009 [cit. 2022-09-16]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/21509>. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PaedDr. Jana Folprechtová, CSc.

KLINKA, Tomáš. Problematika chyby a chybování se zřetelem k výuce francouzštiny jako dalšího cizího jazyka na základní škole [online]. 2014 [cit. 2022-09-16]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/63159>. Univerzita Karlova. Vedoucí práce doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.

LAUFKOVÁ, Veronika a Miluše VONDRÁKOVÁ. Podoba formativního hodnocení [online]. [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf

ONDRÁKOVÁ, Jana. Problematika chyby v učení cizích jazyků a v pregraduální přípravě učitelů. Masarykova Univerzita: Brno, 2008. (habilitační práce)

RVP G – Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia [online]. [cit. 2022-09-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>

SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. [online]. 2003, 25 [cit. 2022-08-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1897>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. [cit. 2022-09-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Elektronické zdroje v ruském jazyce:

АЗИМОВ, Эъхан Гейдарович. а ЦУКИН Анатолий Николаевич. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). [online]. Москва: ИКАР, 2009 [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf>

Европейский языковой портфель – средство оценки и самооценки знаний по иностранным языкам [online]. [cit. 2022-08-31]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/R2MK_DIS1/um/Jazykovej_portfel_i_certifikaty.doc.pdf

Критерии оценивания для среднего общего образования [online]. [cit. 2022-09-19]. Dostupné z: <http://www.eduportal44.ru/Sharya/School3/1/DocLib83/%D0%9A%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%B8%20%D0%BE%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%9E%D0%9E.pdf>

Национальная энциклопедическая служба России: Педагогическая энциклопедия. html [online]. [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: <https://didacts.ru/termin/ocenka>.

ПАРХОМЕНКО, Наталия Евгеньевна. Национальный образовательный портал: Вербальная оценка как мотиватор личностного развития первоклассников [online]. 2017 [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: <https://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/1129-verbalnaya-otsenka-kak-motivator-lichnostnogo-razvitiya-pervoklassnikov.html>

Педагогический терминологический словарь. [online]. С.-Петербург: Российская национальная библиотека. 2006. [cit. 2022-08-20]. Dostupné z: <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/>

Elektronické zdroje v anglickém jazyce:

JOHNSON, Keith.: *Mistake Corection* [online]. ELT Journal, vol. 42/2, 1998, [cit. 2022-08-20]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/42/2/89/372446>

Seznam tabulek

Tabulka 1- Autonomní a heteronomní hodnocení (Metodický portál RVP, online)	22
Tabulka 2 - Sumativní a formativní hodnocení (Laufková, Vondráková, s. 6, online)	24
Tabulka 3 - Kritéria hodnocení chyb v ústním projevu (Jung, 1996-7, s. 158)	37
Tabulka 4 - Kritéria hodnocení ústního projevu (Bobáková, 1996-7, s.158).....	38

Seznam grafů

Graf č. 1 – Zastoupení jednotlivých ročníků.....	43
Graf č. 2 – Čím je pro tebe hodnocení důležité?.....	44
Graf č. 3 – Je pro tebe hodnocení od učitele motivující? Ať už kladné či záporné? Pokud ano, napiš, jakým způsobem tě konkrétně dále motivuje.	45
Graf č. 4 – Četnost motivace kladného a záporného hodnocení.....	46
Graf č. 5 – Pokud učitel hodnotí tvůj výkon při ústním projevu, využívá:.....	47
Graf č. 6 – Po dokončení ústního projevu mi dá učitel zpětnou vazbu:.....	48
Graf č. 7 – Pokud udělám chybu v ústním projevu, učitel mě:.....	49
Graf č. 8 – Udělám-li chybu v ústním projevu, učitel:.....	50
Graf č. 9 – Chtěl(a) bych, aby na moje chyby v ústním projevu učitel upozorňoval:.....	51
Graf č. 10 – Chtěl(a) bych, aby mě učitel při hodnocení mého ústního projevu:.....	52
Graf č. 11 – Jaké chyby opravuje váš učitel při ústním projevu?.....	53
Graf č. 12 – Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili sami své výkony ve vlastním ústním projevu?.....	54
Graf č. 13 – Myslíš si, že jsi schopen/schopna sám/sama objektivně ohodnotit svůj ústní projev?.....	55
Graf č. 14 – Co je pro tebe při sebehodnocení nejobtížnější?.....	55
Graf č. 15 – Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili výkony spolužáků v ústním projevu?.....	56
Graf č. 16 – Myslíš si, že jsi schopen/schopna ohodnotit ústní projev svého spolužáka?.....	57
Graf č. 17 – Co je pro tebe nejobtížnější při hodnocení ústního projevu spolužáka?.....	58
Graf č. 18 – Celková délka učitelské praxe.....	62
Graf č. 19 – Kritéria hodnocení pro monolog.....	64
Graf č. 20 – Procentuální četnost otázky č. 1.....	101
Graf č. 21 – Procentuální četnost otázky č. 2.....	101
Graf č. 22 – Procentuální četnost otázky č. 3.....	102
Graf č. 23 – Procentuální četnost otázky č. 4.....	102
Graf č. 24 – Procentuální četnost otázky č. 5.....	103
Graf č. 25 – Procentuální četnost otázky č. 6.....	103
Graf č. 26 – Procentuální četnost otázky č. 7.....	104
Graf č. 27 – Procentuální četnost otázky č. 8.....	104
Graf č. 28 – Procentuální četnost otázky č. 9.....	105
Graf č. 29 – Procentuální četnost otázky č. 10.....	105
Graf č. 30 – Procentuální četnost otázky č. 11.....	106
Graf č. 31 – Procentuální četnost otázky č. 12.....	106
Graf č. 32 – Procentuální četnost otázky č. 13.....	107
Graf č. 33 – Procentuální četnost otázky č. 14.....	107
Graf č. 34 – Procentuální četnost otázky č. 15.....	108

Seznam příloh

Příloha A – Vzor dotazníku – žáci a hodnocení, práce s chybou

Příloha B – Polostrukturovaný rozhovor pro učitele – hodnocení ústního projevu, práce s chybou

Příloha C – Procentuální početnost otázek z dotazníkového šetření

PŘÍLOHA A – Vzor dotazníku – žáci a hodnocení, práce s chybou

Milí žáci,

ráda bych Vás poprosila o spolupráci při průzkumu hodnocení ve škole, který je součástí mé závěrečné diplomové práce. Jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v oboru Učitelství ruského a českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a střední školy, a zajímám se o hodnocení současného školství v hodinách ruského jazyka. Věnujte prosím krátkou pozornost mému dotazníku. Za Vaši ochotu a spolupráci předem děkuji.

Veronika Bošinová

Údaje o dotazovaném žákovi:

Věk:

Třída:

Muž/Žena

U následujících otázek zakroužkujte jednu variantu odpovědi. Pokud je vyžadována odpověď slovní, prosím zodpovězte otázku.

1. Čím je pro tebe hodnocení od učitele důležité?

- a) Zjistím, v čem jsem dobrý, případně své nedostatky.
- b) Zjistím, kde chybují a mohu se poučit.
- c) Hodnocení od učitele pro mě není důležité.
- d) Jiné: _____

2. Je pro tebe hodnocení od učitele motivující? Ať už kladné či záporné?

- a) Ano.
- b) Ne.
- c) Nezáleží mi na něm.

Pokud ano, napiš, jakým způsobem tě konkrétně dále motivuje.

- 3. Pokud učitel hodnotí tvůj výkon při ústním projevu, využívá:**
- pouze hodnocení známkou,
 - slovní hodnocení,
 - kombinaci známky a slovního komentáře,
 - učitel můj projev nijak nehodnotí.
- 4. Po dokončení ústního projevu mi učitel dá zpětnou vazbu:**
- vždy,
 - téměř vždy,
 - občas,
 - téměř nikdy,
 - nikdy.
- 5. Pokud udělám chybu v ústním projevu, učitel mě:**
- upozorní ihned na chybu,
 - na chyby upozorní až po dokončení mého projevu,
 - na chyby neupozorní, případně pouze ohodnotí známkou.
- 6. Udělám-li chybu v ústním projevu, učitel:**
- mi sdělí správné řešení,
 - mě nechá si chybu najít a opravit,
 - se zeptá třídy, kde jsem chyboval,
 - neopraví a nesdělí správné řešení.
- 7. Chtěl(a) bych, aby na moje chyby v ústním projevu učitel upozorňoval:**
- okamžitě, co chybu udělám,
 - poté, co domluvím,
 - prostřednictvím spolužáků – oni sami by mi měli moje chyby opravit (najít chybu, opravit a vysvětlit, proč je tomu právě tak),
 - nijak.
- 8. Chtěl(a) bych, aby mě učitel při hodnocení mého ústního projevu:**
- upozornil na všechny mé chyby,
 - upozornil pouze na ty nejzávažnější chyby,
 - neupozorňoval na chyby vůbec, abych se necítil trapně před spolužáky.
- 9. Jaké chyby opravuje váš učitel při ústním projevu? (Můžeš vybrat i více odpovědí.)**
- špatně užitá slovíčko
 - gramatické chyby
 - výslovnostní chyby
 - všechny výše zmíněné
 - žádné

10. Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili sami své výkony ve vlastním ústním projevu?

- a) Ano.
- b) Ne.

11. Myslíš si, že jsi schopen/schopna sám/sama objektivně ohodnotit svůj ústní projev?

- a) Ano.
- b) Ne.

12. Co je pro tebe při sebehodnocení nejobtížnější?

- a) Nic, bez problémů hodnotím své výkony.
- b) Nejsem schopný najít své vlastní chyby.
- c) Je mi nepříjemné se hodnotit před ostatními.
- d) Jiné: _____

13. Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili výkony spolužáků v ústním projevu?

- a) Ano.
- b) Ne.

14. Myslíš si, že jsi schopen/schopna ohodnotit ústní projev svého spolužáka?

- a) Ano.
- b) Ne.

15. Co je pro tebe nejobtížnější při hodnocení ústního projevu spolužáka?

- a) Nic, bez problému mohu hodnotit své spolužáky.
- b) Odhalit chyby.
- c) Spravedlivě ohodnotit.
- d) Jiné: _____

PŘÍLOHA B – Polostrukturovaný rozhovor pro učitele – hodnocení ústního projevu, práce s chybou

Vstupní otázky:

1. Jaké předměty vyučujete?
2. Jak dlouho se věnujete učitelské profesi?

Které formy hodnocení upřednostňujete v hodinách ruského jazyka, když hodnotíte ústní projev žáků? Slovní hodnocení či hodnocení formou klasifikačního stupně? Využíváte je v kombinaci nebo některou upřednostňujete?

Jaká máte stanovená kritéria pro hodnocení ústního projevu? Odlišují se kritéria pro monolog a dialog?

Jak postupujete, pokud žák udělá chybu v mluveném projevu?

Upozorňujete žáka při hodnocení ústního projevu na všechny chyby?

Hodnotíte všechny chyby?

Které chyby jsou dle Vás nejzávažnější?

Nabízíte žákovi správnou variantu či si žák opravuje chybu sám?

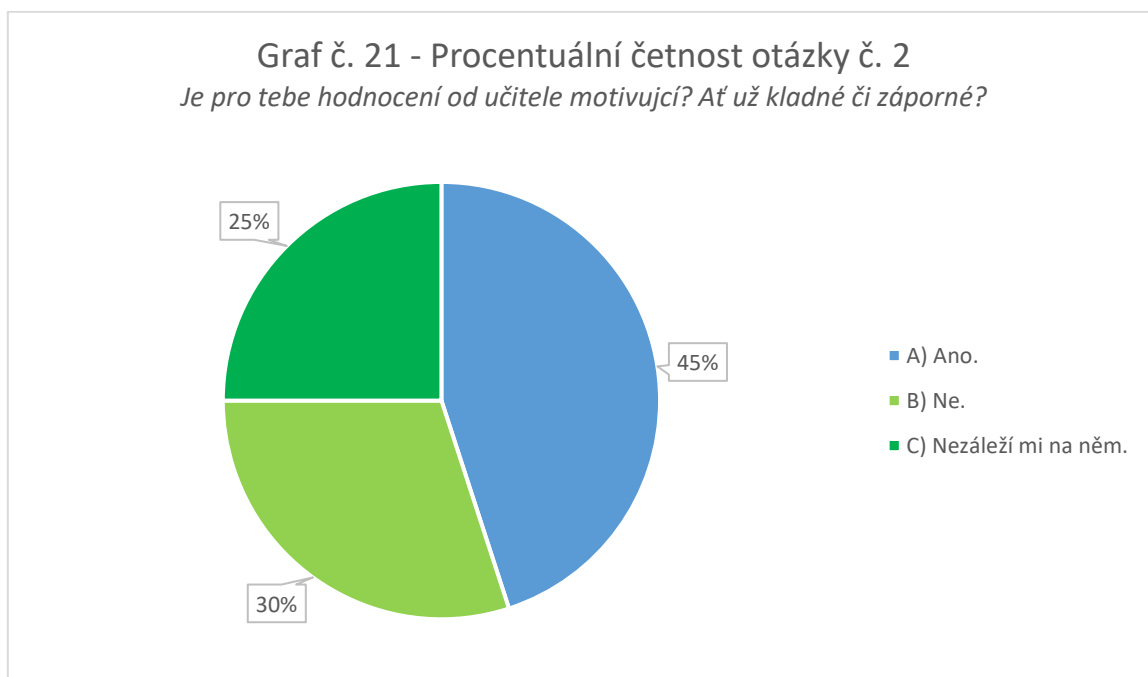
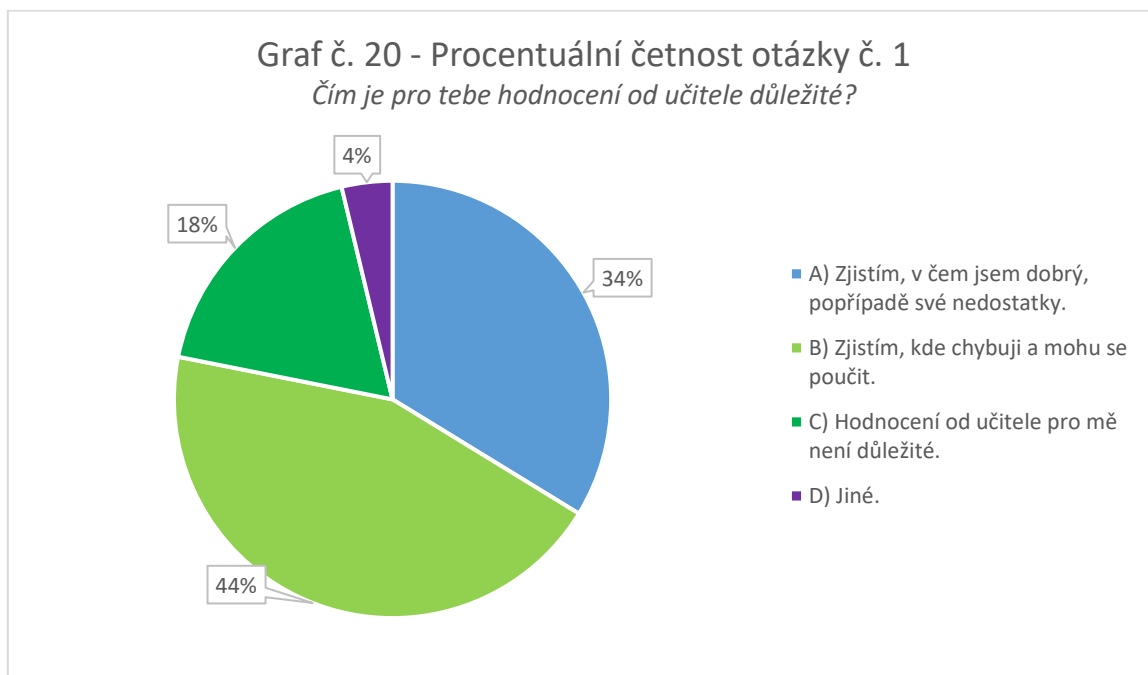
Opravujete chyby žáka při ústním projevu se třídou? Pokud ano, jakým způsobem postupujete?

Probíráte s žáky, jak chybám předcházet? Jak postupovat, aby se žáci chyb vyvarovali nebo aby si uvědomili, proč se jich dopustili?

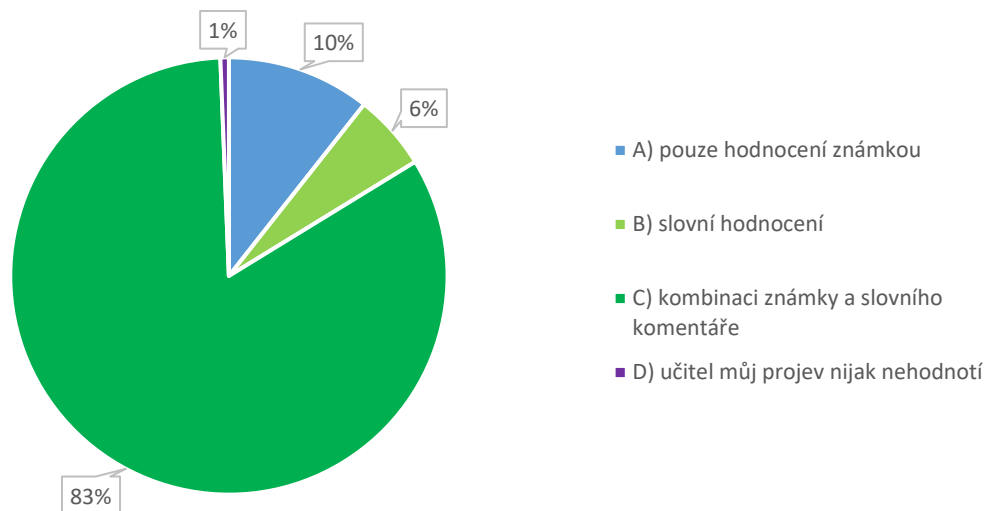
Využíváte ve své výuce ruského jazyka při hodnocení ústního projevu sebehodnocení žáků? Pokud ano, tak v jaké podobě?

Využíváte vrstevnické hodnocení při hodnocení ústního projevu? Jak probíhá? Je dle Vás účinné?

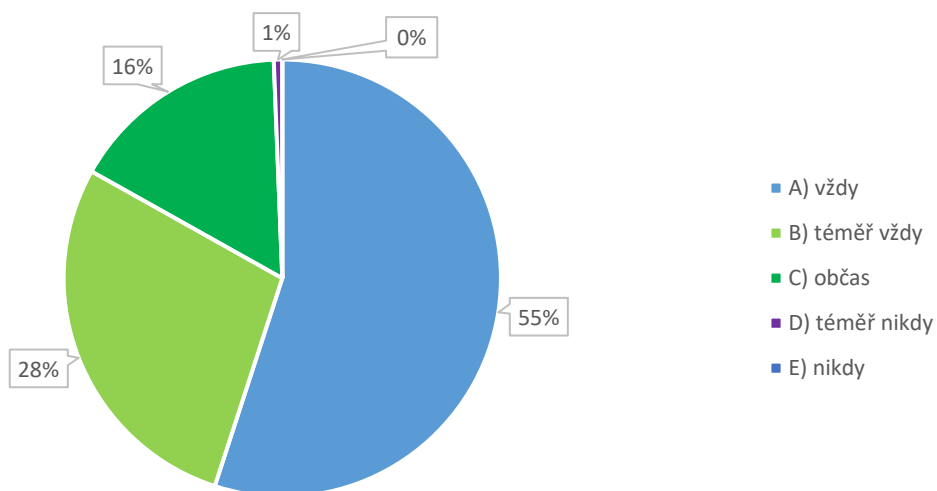
PŘÍLOHA C – Procentuální početnost otázek z dotazníkového šetření



Graf č. 22 - Procentuální četnost otázky č. 3
 Pokud učitel hodnotí tvůj výkon při ústním projevu, využívá:

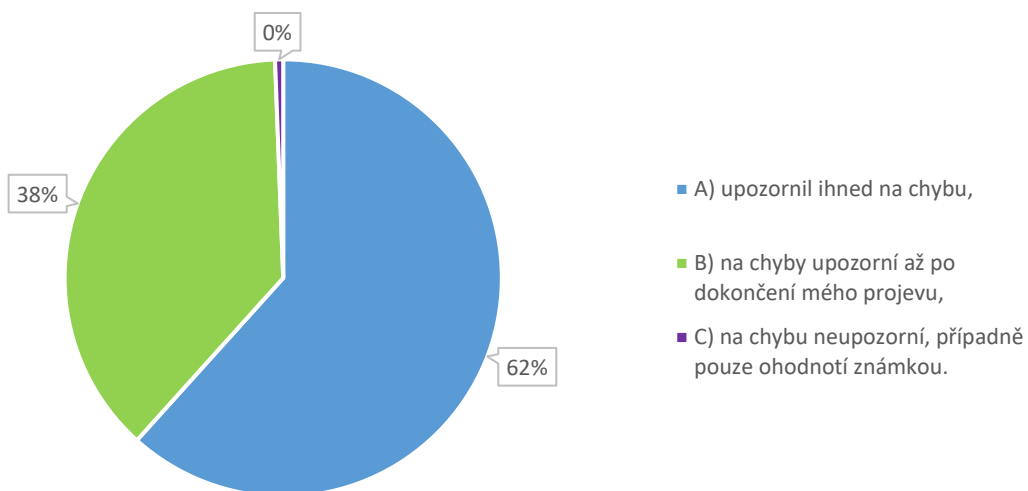


Graf č. 23 - Procentuální početnost otázky č. 4
 Po dokončení ústního projevu mi dá učitel zpětnou vazbu:



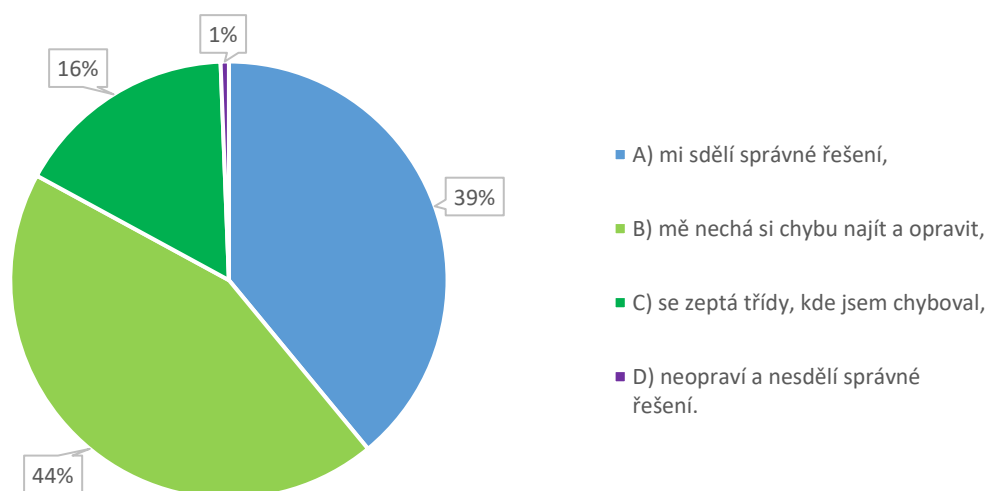
Graf č. 24 - Procentuální četnost otázky č. 5

Pokud udělám chybu v ústním projevu, učitel mě:

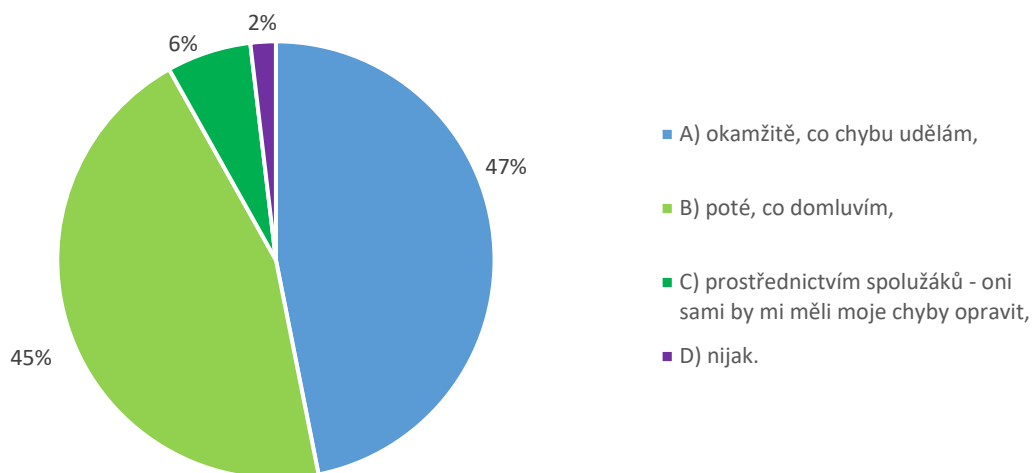


Graf č. 25 - Procentuální četnost otázky č. 6

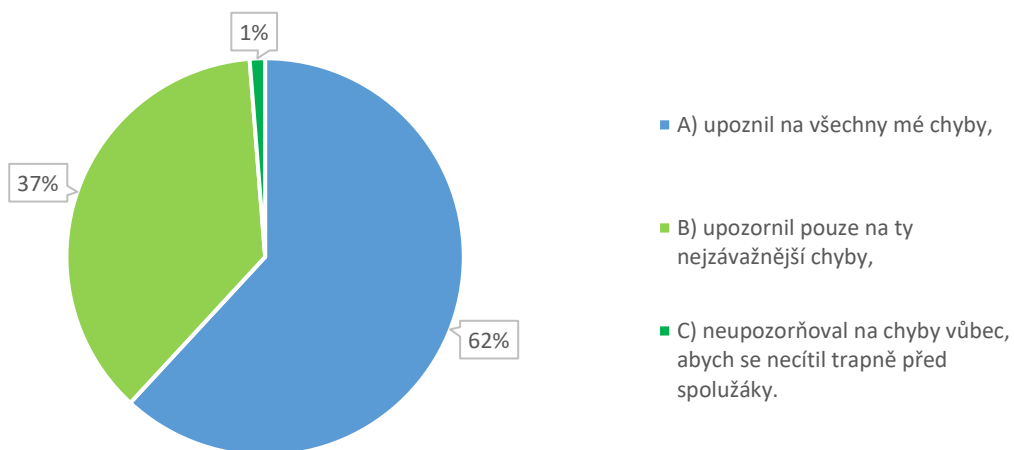
Udělám-li chybu v ústním projevu, učitel:



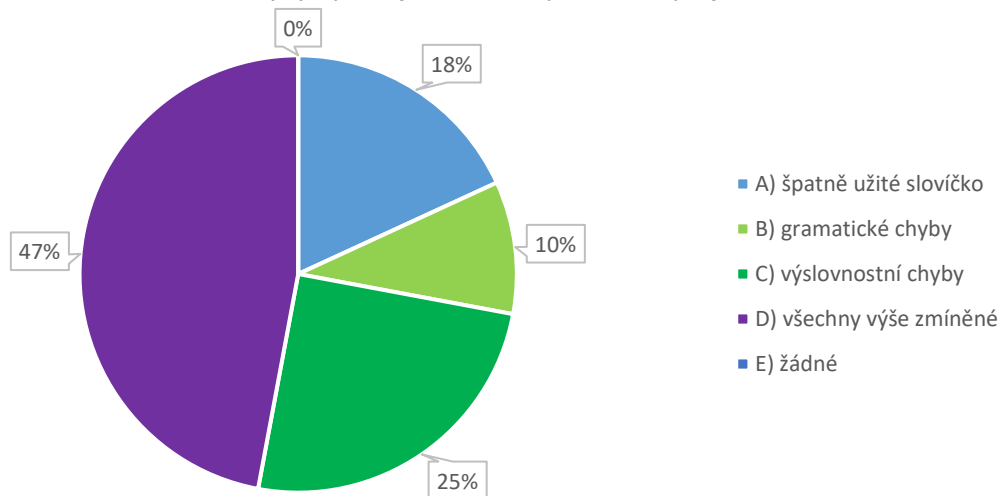
Graf č. 26 - Procentuální početnost otázky č. 7
Chtěl(a) bych, aby na moje chyby v ústním projevu učitel upozorňoval:



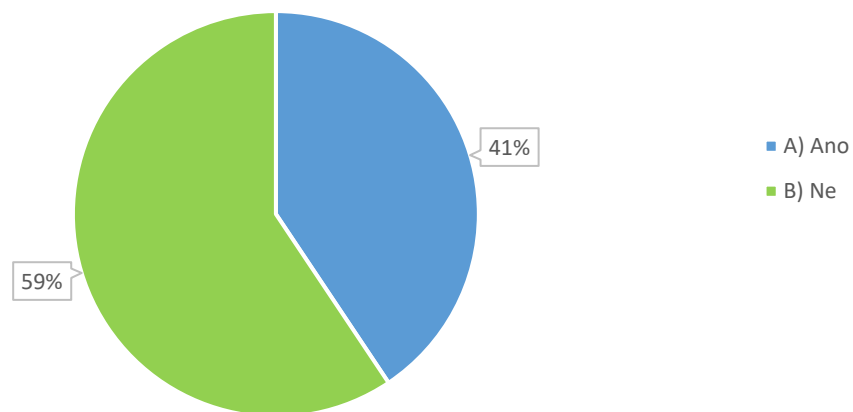
Graf č. 27 - Procentuální početnost otázky č. 8
Chtěl(a) bych, aby mě učitel při hodnocení mého ústního projevu:



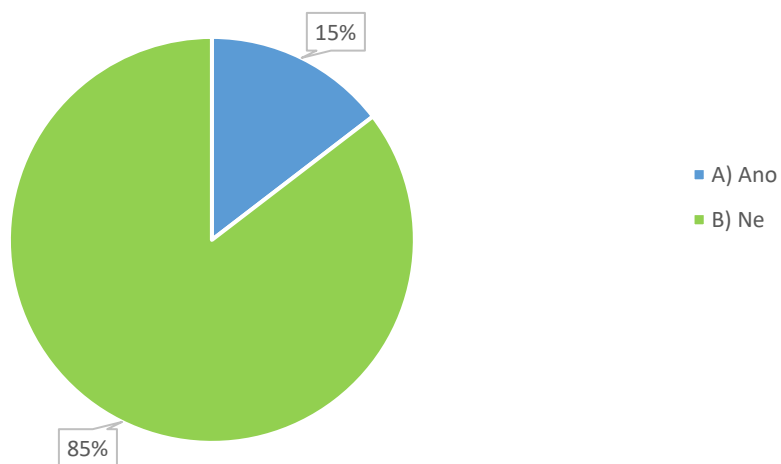
Graf č. 28 - Procentuální četnost otázky č. 9
Jaké chyby opravuje váš učitel při ústním projevu?



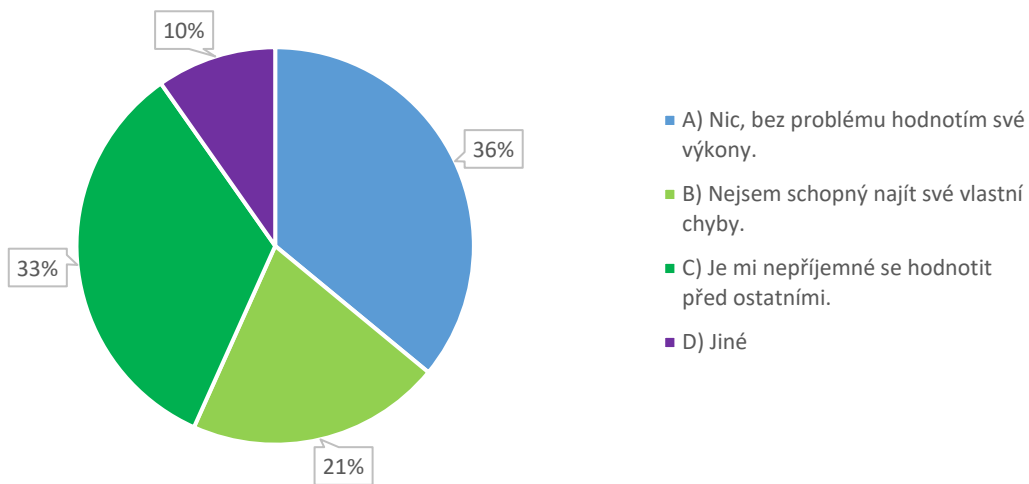
Graf č. 29 - Procentuální četnost otázky č. 10
Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili sami své výkony ve vlastním ústním projevu?



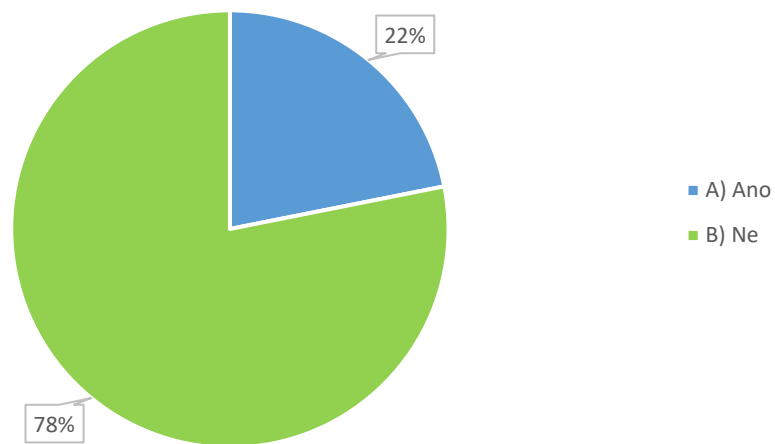
Graf č. 30 - Procentuální četnost otázky č. 11
Myslíš si, že jsi schopen/schopna sám/sama objektivně ohodnotit svůj ústní projev?



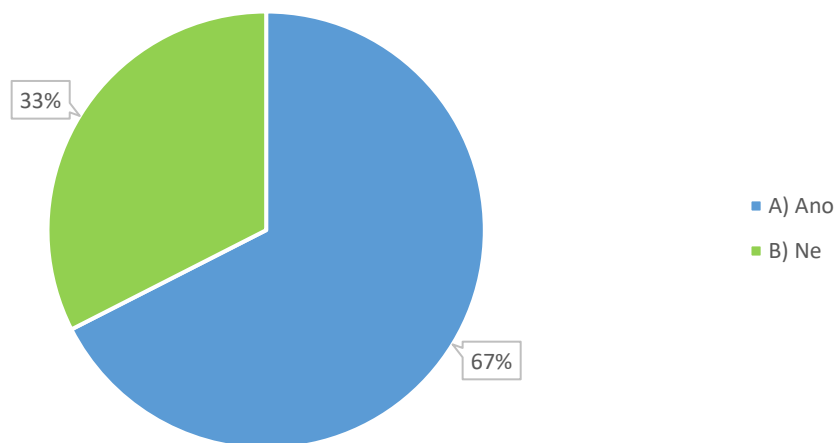
Graf č. 31 - Procentuální početnost otázky č. 12
Co je pro tebe při sebehodnocení nejobtížnější?



Graf č. 32 - Procentuální četnost otázky č. 13
Vyžaduje tvůj učitel, abyste hodnotili výkony spolužáků v ústním projevu?



Graf č. 33 - Procentuální četnost otázky č. 14
Myslíš, si, že jsi schopen/schopna ohodnotit ústní projev svého spolužáka?



Graf č. 34 - Procentuální četnost otázky č. 15
Co je pro tebe nejobtížnější při hodnocení ústního projevu spolužáka?

