

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jak učitelé na základní škole hodnotí slohové práce

How teachers assess essays in elementary school

Bc. Zdeněk Čakovský

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy (N0114A300089)

Studijní obor: N ČJ-ZSV (0114TA300089, 0114TA300101)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Jak učitelé na základní škole hodnotí slohové práce potvrzují, že jsem ji vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 11. 7. 2024

Tímto bych rád vyjádřil své upřímné poděkování vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její cenné rady, trpělivost a ochotu během konzultací. Její odborné vedení a podpora byly neocenitelné. Dále bych chtěl poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich čas a spolupráci, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě bych rád poděkoval své rodině a přátelům za podporu při celé době mého studia.

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomová práce je analyzovat, jakým způsobem učitelé hodnotí slohové práce v hodinách českého jazyka na druhém stupni základní školy a zároveň jak přistupují k výuce. Dílčím cílem je rovněž zjistit způsob, jak žáci vnímají výuku hodin slohu a hodnocení slohových písemných prací. Snahou bylo rovněž systematizovat různé metody, formy a typy školního hodnocení, které mohou učitelé ve svých hodinách aplikovat. Pro účel analýzy byla využita metoda kvalitativního výzkumu prostřednictvím řízeného rozhovoru se třemi vybranými učiteli a jejich žáky. Single-case analýza byla využita za cílem zjištění konkrétní výuky slohu a způsobu hodnocení jednotlivého učitele. Následně došlo k porovnání přístupu mezi jednotlivými učiteli. Práce přináší pohled na hodnocení slohových prací na vybraných základních školách zahrnující jak teoretická východiska, tak praktické zkušenosti třech učitelů a žáků. Dvě učitelky účastníci se empirické části využívají formy formativního hodnocení u slohových prací. Zatímco jedna učitelka s nejdelsí pedagogickou praxí se spíše drží spíše tradičních forem hodnocení slohu. Práce nabízí užitečné závěry a doporučení pro zlepšení praxe hodnocení slohových prací, což může přispět k efektivnějšímu, spravedlivějšímu a srozumitelnému hodnocení žákovských výkonů v oblasti slohové výuky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Slohové práce, hodnocení, formativní hodnocení, typy hodnocení, slohové vyučování, hodnocení slohových prací, český jazyk a literatura, učitel, žák, řízený rozhovor, single-case analýza.

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to analyse how teachers evaluate essays in Czech language classes at the second level of primary school and how they approach teaching. A sub-objective is also to find out how pupils perceive the teaching of essay classes and the assessment of essay writing. It also sought to systematize the different methods, forms and types of classroom assessment that teachers can apply in their lessons. For the purpose of the analysis, a qualitative research method was used through guided interviews with three selected teachers and their students. Single-case analysis was used in order to find out the specific teaching style and assessment method of the individual teacher. Subsequently, a comparison of the approach between individual teachers was made. This paper presents a view of the assessment of essays in selected primary schools, incorporating both the theoretical background and the practical experiences of three teachers and their pupils. The two teachers participating in the empirical part use forms of formative assessment for essay work. While one teacher with the longest teaching experience tends to stick to more traditional forms of assessment for essays. In this way, she offers useful conclusions and recommendations for improving the practice of assessing essays, which may contribute to a more effective, fair and comprehensible assessment of students' performance in essays.

## **KEYWORDS**

Essays, assessment, formative assessment, types of assessment, essay teaching, essay assessment, Czech language, teacher, student, guided interview, single-case analysis.

## Obsah

Úvod .....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Hodnocení.....	9
1.1 Hodnocení – obecná definice .....	9
1.2 Školní hodnocení .....	10
1.3 Funkce hodnocení.....	15
1.4 Typy školního hodnocení .....	18
1.5 Formy školního hodnocení .....	23
1.5.1 Hodnocení známkami .....	23
1.5.2 Slovní hodnocení .....	24
2 Písemné práce z českého jazyka.....	27
2.1 Slohové vyučování .....	28
2.2 Hodnocení slohových prací .....	32
2.3 Požadavky ke státní maturitě.....	35
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	37
1. Metodologie.....	37
1.1 Cíl výzkumné práce .....	37
1.2 Design výzkumu – případová studie .....	38
1.3 Metody sběru dat .....	39
2. Analýza dat.....	40
2.1 Učitelka Květa .....	42
2.2 Učitelka Blanka .....	46
2.3 Učitelka Zdena.....	52
2.4 Porovnání přístupů u jednotlivých učitelů.....	56

3. Diskuze .....	61
4. Vyhodnocení výzkumných otázek a závěr .....	63
Seznam použitých informačních zdrojů .....	67
Seznam příloh .....	71
Seznam obrázků.....	71

## Úvod

Slohové učivo na základní škole představuje klíčovou součástí výuky českého jazyka, která významně přispívá k rozvoji komunikačních dovedností žáků, jejich schopnosti vyjadřovat myšlenky, porozumět různým typům textů či kritickému myšlení. Hodnocení slohových prací hraje v tomto procesu zásadní roli. Jeden z mnoha nástrojů hodnocení, který lze využít, je formativní hodnocení. Tento způsob hodnocení poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu, která může žákům napomoci zlepšit jejich psaný projev a motivovat je k dalšímu osobnímu rozvoji. Význam tohoto hodnocení a potřeby zajistit objektivitu, srozumitelnost a spravedlnost v hodnocení slohových prací vedly k napsání této diplomové práce.

Cílem diplomové práce je analyzovat, jakým způsobem učitelé hodnotí slohové práce v hodinách českého jazyka na druhém stupni základní školy a zároveň jak přistupují k výuce. Dílčím cílem je rovněž zjistit způsob, jak žáci vnímají výuku hodin slohu a hodnocení slohových písemných prací. Na základě toho byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak učitelé zadávají slohové práce?
2. Jaká kritéria mají učitelé pro zadávání slohové práce?
3. Jaké způsoby opravování učitelé používají?
4. Jak probíhá vyhodnocení slohové práce?
5. Jaká je role žáků při jejich vyhodnocování?
6. Jakou váhu v rámci klasifikace mají slohové práce? Jakou váhu jim učitelé přisuzují?
7. Jak hodnocení slohových prací vnímají samotní žáci?

Práce je strukturována na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. První část přináší teoretické zarámování práce. Snahou bylo představit hodnocení v obecné rovině a rovněž hodnocení ve školním prostředí s oporou literatury, která se touto problematikou zabývá. Systematicky byly následně představeny funkce, typy a formy školního hodnocení. Důvodem zahrnutí těchto kapitol do práce bylo zejména kvůli zkoumání základních aspektů hodnocení ve školním prostředí. Pro komplexní zarámování teoretické části bylo nutné věnovat pozornost i samotné výuce slohu na základních školách a hodnocení písemných prací v hodinách českého jazyka.

V empirické části je představen metodický postup, který byl zvolen s ohledem na dosažení cílů této práce. Pro sběr informací byl zvolen kvalitativní výzkum, a to konkrétně



metoda řízeného rozhovoru, který byl veden se třemi učiteli a jejich žáky. Prostřednictvím řízeného rozhovoru lze zkoumat přístup konkrétního učitele k výuce slohu a hodnocení slohových prací. V rámci analyzování rozhovorů byly využity metody single-case analýza. Cílem využití uvedené analýzy je poukázat na individuální přístup daného pedagoga a vnímání jeho práce žáky. Následně jsou dané přístupy porovnány mezi jednotlivými učiteli ve výuce slohu a hodnocení písemných prací. V závěrečné kapitole je zhodnoceno naplnění stanovených cílů této práce. Snahou bylo rovněž odpovědět na všechny výzkumné otázky.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Hodnocení

V kapitole hodnocení je cílem co nejlépe definovat pojem hodnocení v obecné rovině, dále termín školní hodnocení a další jevy či faktory, které s ústředním pojmem hodnocení souvisejí. Autor se bude zaměřovat zejména na hodnocení ve školním prostředí, neboť to považuje pro tuto práci za klíčové.

### 1.1 Hodnocení – obecná definice

Pojem hodnocení je spojen nejen se školním prostředím, ale i s každodenním životem každého jedince. Člověk hodnocení využívá velmi často, aniž by si to uvědomoval (např. „To je pěkné.“ „To se mi líbí.“). Hodnocení je nejčastěji používáno jako reakce na různé projevy, činnosti či výtvořiny (Kolář, Šikulová 2005).

Člověk se při naplnění své představy či přání snaží formulovat cíle, díky kterým je následně schopen naplnit své vysněné představy. V průběhu dosažení cíle je třeba, aby člověk pravidelně vyhodnocoval situaci, kde se právě nachází a co je potřeba vynaložit k naplnění cíle. V této situaci je klíčové právě hodnocení, jež člověku napomůže porovnat aktuální stav dosaženého výsledku v porovnání s představou vytyčeného cíle (Kolář, Šikulová 2005)

Podle Slavíka (1999) je hodnocení proces, při kterém člověk – hodnotitel porovnává, vybírá nebo rozlišuje mezi dvěma různými entitami. Tento proces může odlišit zkoumané entity na horší a lepší a tímto porovnáváním lze následně dospět k řešení, jak zlepšit či jak dojít ke zlepšení horší entity (Slavík 1999).

Hodnocení je podle Mareše (1991, cit. v Slavík 1999, str. 22) složitou aktivitou zahrnující prvky „*zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.*“

Petty (2002) hovoří o hodnocení jako o možném pomocníkově při výběru kandidátů na pracovní místa či pro další kursy. Hodnocení napomáhá k efektivnímu poskytování zpětné vazby jak žákům, ale i učitelům (Petty 2002).

Výše uvedené definice se zaměřují na různé aspekty a definice pojmu hodnocení. První definice Koláře a Šikulové (2005) zdůrazňuje využití hodnocení v běžném životě a ve školním prostředí. Autoři uvádí, že hodnocení je často nevědomě používáno jako reakce na

různé situace, činnosti nebo výtvořy. Zdůrazňuje důležitost hodnocení při dosahování cílů, kdy je potřebné pravidelně vyhodnocovat situaci a porovnávat aktuální stav s cílem. Druhá definice popisuje hodnocení podle Slavíka (1999) jako proces porovnávání, vybírání nebo rozlišování mezi dvěma entitami, což může vést k identifikaci lepšího a horšího stavu a následně k hledání zlepšení horší entity. Třetí definice, citující Mareše (1991, cit. Slavík 1999, s. 22), hodnocení popisuje jako složitou aktivitu zahrnující různé prvky, jako je orientace, rozhodování, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reakce na skutečnost. Poslední definice od Pettyho (2002) pojednává o hodnocení jako nástroji při výběru kandidátů na pracovní místa a pro poskytování zpětné vazby jak žákům, tak učitelům. **Základním společným prvkem** všech definic je důraz na to, že hodnocení je proces porovnávání a vyhodnocování, který má vliv na rozhodování a zlepšování situací či výsledků. Každý text se věnuje jinému aspektu hodnocení, jako je jeho využití v běžném životě, v dosahování cílů, jako proces porovnávání, jako složitou aktivitu nebo jako nástroj pro výběr kandidátů a poskytování zpětné vazby.

## 1.2 Školní hodnocení

Zvláštním příkladem hodnocení je školní hodnocení, neboť se primárně týká jedinečné sociální instituce, a to školy. Školní hodnocení lze definovat jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*” (Slavík 1999, str. 23). Jedná se proto o srovnávání a rozlišování mezi „horším” a „lepším” v kontextu školní výuky, ale i jiného dění, které mohou souviset s výukou (Slavík 1999). Na hodnocení by se mělo také nahlížet jako na průběžný proces, v rámci něhož mají žáci šanci při více příležitostech prokazovat své dosavadní znalosti a dovednosti. Zpravidla by mělo být jeho součástí shromažďování a interpretace důkazů vykazující pokrok žáků v přijímání informovaných rozhodnutí o učení (Moss 2013, cit. v Brink, Bartz 2017, str. 2).

Učitelé zjišťují znalosti, dovednosti a postoje žáků v určité etapě vzdělávání, které konfrontuje se žádoucím stavem výsledků. Jejich hodnotícími výroky mají následně žáky motivovat k dosažení tohoto stavu s cílem rozvíjet osobnost žáka (Kratochvílová 2011). Hodnocením získává žák zpětnou vazbu jako reakci na jeho výkon (Starý a kol. 2016). Zpětnou vazbu lze chápat jako informaci o správnosti postupu, průběhu či výsledků. Nelze z ní však proto vyvozovat kvality žáka, jako například pilnost, schopnost, šikovnost (Kratochvílová 2011). Cílem stanoveného cíle a způsobu hodnocení má u žáka vést k porozumění jeho vlastnímu učení i jeho správnému posouzení. Výsledkem by mělo být

zlepšení žákova aktuálního učení v budoucnu i zvýšení samostatnosti v učení (Swaffield 2011).

Nejvíce zainteresovanými účastníky hodnocení jsou učitelé a žáci (Soukup 1999). Hodnocení z pohledu učitele by však mělo být doplněno i pohledem žáka prostřednictvím sebehodnocení. Jedná se o výchovnou metodu, v rámci níž žáci v určité etapě vzdělávání posuzují své výkony vzhledem k žádoucímu stavu. Od toho se následně může odvíjet žákovo učení a rozvoj (Kratochvílová 2011). Podle Průchy a kol. (2011, cit. v Kratochvílová 2011, str. 21) tak může dojít k reálnějšímu sebepojetí.

Hodnocení je rovněž důležitou složkou komunikace vyučovacího procesu mezi žáky, učiteli, ale i rodiči. Největší zájem rodičů je upřen na souhrnné hodnocení výsledků žáků za dlouhodobější období. V českých podmínkách se jedná zejména pětistupňovou klasifikační stupnici, tj. o známky. Je důležité, aby rodiče způsobu hodnocení rozuměli a chápali, poněvadž to žákům prospívá (Kratochvílová 2011).

Hodnocení žáka informuje o jeho činnostech, které se mohou více či méně přibližovat ke stanoveným cílům a obecně získávají přehled o svém učení. K rodičům se následně dostává informace o tom, jak se daří jejich dítěti ve škole v rámci závěrečného hodnocení. Díky tomu lze porozumět jejich silnějším a slabším stránkám. K rodičům se rovněž dostává zpráva o tom, oč škola usiluje a které věci považuje za podstatnější a které nikoliv (Košťálová a kol. 2008). Od způsobu školního hodnocení se odvíjí kvalita výchovně vzdělávacího procesu, rozvoj osobnosti, ale i klima školy, třídy a vztahy mezi rodinou a školou (Kratochvílová 2011).

Hodnocení by mělo celkově žákovi a rodičům umožnit získávat kvalitní, konkrétní, včasné a časté informace. Díky konkrétním informacím se žák dozvídá o konkrétních informacích týkajících se jeho dovedností, znalostí, a používaných učebních strategií. Ty následně může uplatnit v procesu učení. Informace, které jsou včasné a časté, umožňují zlepšení výkonů, neboť hodnocení s odstupem platnost informací omezuje. Kvalitní informace souvisí i s kvalitou úkolu, který byl žákům zadán, neboť v rámci něj získávají nové znalosti. Kvalitní hodnocení podporuje žáka ke zlepšení jeho průběhu učení a jeho výsledků (Košťálová a kol. 2008).

Kvalitní realizování hodnocení žáka stojí na tom, zdali učitel hodnocení rozumí a zná jeho různé způsoby. Dále také záleží na tom, aby učitel správně porozuměl svému pojetí výuky, analyzoval hodnocení, které se rozhodl využívat, a uvědomil si jeho nedostatky

i výhody. Způsob hodnocení by měl rovněž odpovídat současnému pojetí výchovy a výuky. Mimo to by měl být i v souladu s celkovou filosofií školy a požadavky na hodnocení. V neposlední řadě je důležité, aby konečné hodnocení bylo srozumitelné a přístupné pro všechny aktéry ve výchovně vzdělávacím procesu (Kratochvílová 2011).

Kvalitní hodnocení je takové, které žákovi konkrétně vysvětlí, co ho vede k lepším výsledkům v průběhu procesu učení. K tomu dle Košťálové a kol. (2008) dochází v situaci, pokud hodnocení obsahuje následující kritéria:

**Hodnocení informuje** – O vzdělávacích programech, zvolených postupech a metodách učitel informuje své žáky. Dle vyjmenovaných kritérií následně učitel plánuje svůj postup ve výuce. Úkolem žáků je, aby dostatečně informovali, jestli jejich úsilí a činnost vede k naplnění učitelem stanových cílů. Rodiče jsou naopak hodnocením informováni o tom, zda je jejich dítě v procesu učení úspěšné, či nikoliv. Žák, učitel i rodič má získat hodnocení, které je **konkrétní** (konkrétní informace o znalostech, dovednostech, přístupu žáka během procesu učení, ale i o výsledku), **včasné a časté** (je potřeba, aby žák dostával informace včas, aby mohl pracovat na svém zlepšení, poněvadž pozdní informace snižuje využití činnosti k uplatnění) a v neposlední řadě **kvalitní** (získané informace musí být v souladu s kvalitou úkolu) (Košťálová a kol. 2008).

**Hodnocení není v rozporu se zájmy žáka** – Sumativní (shrnující) a slovní neboli kvantitativní hodnocení (známky, procenta, body) mají podstatný vliv na žákův učební proces. Každodenní hodnocení může do jisté míry ovlivňovat nejen žákův vztah k učení, ale i vztah k sobě samému nebo k ostatním účastníkům (učitelé, spolužáci) učebního procesu. Posouzení žákovy práce by nemělo nikdy vyvolat strach, ba ani k pokusu o podvádění. Žák by neměl mít pocit, že se stává obětí hodnocení (Košťálová a kol. 2008). V rámci hodnocení je nutné, aby učitel s žákem spolupracovali, poněvadž v zájmu obou stran je, aby žák co nejlépe ovládal předem stanovené znalosti a dovednosti (Beach 1999).

**Hodnocení jako společný jazyk pro žáka i učitele** – Žák prostřednictvím hodnocení získává informace, které ho mohou dostat k cílům učení a výuky. Z tohoto důvodu je jazyk klíčovým prostředkem, který předává hodnotící informace. Jazyk je potřeba používat smysluplně, nikoliv v situacích vzájemného porovnávání (jeden žák je lepší než ten druhý). Tato informace relevantně nezhodnotí žákův vývoj během procesu učení. Učitel by měl ve správném hodnocení zejména **výstižně a stručně** uvést žákův pokrok, silné i momentálně slabé stránky. Z tohoto způsobu hodnocení mohou být rodiče často

překvapení, poněvadž nemají měřítko porovnání s dalšími žáky ve třídě. Rodiče jsou totiž klíčovým partnerem žáků – jsou pro ně zdrojem informací a mohou pomoci s plánováním učení. Nelze však na tuto úlohu rodičů spoléhat. Měřítkem hodnocení je stanovené období během procesu učení. Jakémukoliv hodnocení, které se vztahuje k určitému měřítku, se říká **referenční rámec** (Košťálová a kol. 2008).

Stanovená kritéria pro určení referenčního rámce jsou podle Košťálové a kol. (2008, str. 22) následující:

1. *Měřítka pro hodnocení průběhu i výsledku práce bylo stanoveno a známo dřív, než žáci začali pracovat.*
2. *Hodnocení práce jednoho žáka nezávisí na tom, jak páci odvedli druzí*

Z výše uvedených kritérií vyplývá, že žáci musí být seznámeni s kritérii hodnocení včas a zároveň vědí, co musí splnit pro úspěšné zvládnutí úkolu. Učitel si musí předpřipravit očekávaný popis výkonů podle úrovně, aby mohl na základě tohoto materiálu následně žáky objektivně hodnotit.

**Hodnocení a individuální kontext žákova výkonu** – Při procesu hodnocení musí učitel žákovi poskytovat adekvátní zpětnou vazbu, a to s ohledem na osobnostní, sociální a výukový kontext daného žáka, poněvadž jedině tak může učitel eliminovat různé vlivy, které mohou negativně ovlivňovat žákovu práci. Zároveň je potřeba netrestat žáky za neúspěch, ale naopak jim pomoci najít správnou cestu ke zlepšení. Podle Bauera (1999) je důležité, aby si učitel uvědomoval rozdílné vstupní podmínky žáků a zároveň je ve své práci zohledňoval. Jedině tímto způsobem může být hodnocení spravedlivé. Ke správnému hodnocení žáka nedospějeme ani testy, poněvadž nejsou schopny zachytit celkový kontext žákova učení, nýbrž pouze aktuální stav žáka, kdy test vyplňuje. Proto ani tento způsob hodnocení nemůžeme brát za objektivní měřítko (Košťálová a kol. 2008).

**Hodnocení respektuje jedinečné poznávání procesů a reflektuje je** – Z jedné vyučovací hodiny si dva stejní žáci nikdy neodnesou stejný mentální obraz o tom, co se naučili. Pro poznání žakovských představ je důležité, aby učitel změnil svůj způsob výuky, například na konstruktivistickou výuku. Konstruktivistickou výuku můžeme definovat jako: „*Široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností*“ (Průcha a kol. 2003, str. 105). Žáci by měli ve výuce mít možnost klást otázky nebo sdílet své představy, poněvadž pro správné

hodnocení je nutné, aby učitel žákům umožnil porovnávat jednotlivé představy žáka s představami ostatních a zároveň aby byl žák následně schopen nově nabyté informace reflektovat (Košťálová a kol. 2008).

**Hodnocení je průběžné** – Časový úsek, který je určen pro kontrolu probíraného učiva, může být různý, například opakování na začátku hodiny nebo ústní zkoušení. Průběžné opakování je dobré zařadit i do průběhu samotného učení, protože tak můžeme otázky, které klademe žákům, uzpůsobit stylu a cílům výuky. K hodnocení by nemělo docházet pouze na kontrolu již probraného učiva, ale i v samotném procesu učení, poněvadž dává žákovi relevantní zpětnou vazbu, jak se mu daří, či nedaří. Důvodem je, že výsledek na samotném závěru procesu podává pouze informaci s konečným soudem. Toto hodnocení je vhodné použít například při psaní slohové práce, kdy učitel může navést žáka k přepracování a vylepšení práce (Košťálová a kol. 2008), což je předmětem této diplomové práce.

**Hodnocení se zaměřením na silné stránky žáka** – Transmisivní způsob výuky lze popsat jako tradiční způsob výuky, kdy učitel (aktivní) předává, nejčastěji frontální formou, poznatky žákům, kteří jsou pasivní. K tomuto způsobu výuky patří zejména orientace na kontrolu naučeného a na odchylky od správnosti – tedy na chyby. Aby učitel mohl žáka navést na správnou cestu, není důležité odhalit chybu, nýbrž žákovi ukázat, kam je potřeba se posunout během procesu učení. Učitel musí proto vědět, kde se žák nachází, co zvládá a kde je potřeba pokračovat s dalším učením (Košťálová a kol. 2008).

Hodnocení žáků ve školním prostředí představuje klíčový proces ovlivňující výuku a rozvoj jednotlivce. Jeho cílem je nejen poskytnout zpětnou vazbu ohledně dosažených výsledků, ale také motivovat žáky k dalšímu učení a rozvoji. Je důležité, aby hodnocení reflektovalo nejen znalosti a dovednosti žáků, ale i jejich osobnostní růst a samostatnost. Rovněž je nutné, aby hodnotící proces byl transparentní, přístupný a srozumitelný pro všechny zúčastněné strany, včetně žáků, učitelů a rodičů. Kvalitní realizace hodnocení vyžaduje porozumění různým metodám hodnocení, reflektování vlastního pojetí výuky a výchovy a soulad s filosofií školy. Výsledkem správně provedeného hodnocení by mělo být nejen zlepšení výkonů žáků, ale i podpora jejich celkového rozvoje a vzdělávacího procesu. V kontextu uvedených kritérií hodnocení dle Košťálové a kol. (2008) je patrné, že kvalitní hodnocení ve vzdělávacím procesu není pouze o udělování známek nebo bodů, ale má mnohem širší rozměr. Hodnocení by mělo být informační, aby žáci, učitelé i rodiče získali přesný obraz o pokroku a výsledcích žáků. Důležité je, aby hodnocení respektovalo

jedinečné potřeby a kontext každého žáka, a poskytovalo jim podpurnou zpětnou vazbu, která jim pomůže v jejich dalším učení. Spolupráce mezi učitelem a žákem je zásadní pro objektivní hodnocení, které může být nástrojem pro individuální rozvoj každého žáka. Použití různých typů hodnocení, jako je průběžné hodnocení či zaměření na silné stránky žáka, může přispět k efektivnímu vzdělávání a podpoře učebního procesu.

### 1.3 Funkce hodnocení

Rozhraní vymezení hodnotící role není terminologicky sjednocené; různí autoři přistupují k této problematice s odlišnými termíny, avšak pod povrchem nalezneme mnoho sdílených prvků, které jsou společné.

Podle Kratochvílové (2011) lze rozlišit čtyři funkce:

- 1) **Funkce poznávací** (informativní) – Hodnocení žákovi i rodiči primárně poskytuje konkrétní a kvalitní informace o tom, jakých výsledků žák dosahuje a jakým směrem se má ubírat. Dále je důležité, aby se hodnocení zaměřovalo zejména na silné stránky žákova procesu učení. V případě učitele hodnocení podává informaci o tom, zdali jsou strategie ve vzdělávacím procesu vhodné vzhledem ke stanoveným cílům.
- 2) **Funkce korektivní** (konativní) – Tato funkce souvisí se získáváním kvalitních informací o výkonu, nýbrž i o směru, kterým by se žák měl vydat v rámci korekce výsledků. Hodnocení pomáhá žákovi své výsledky zlepšit a navrhuje opatření, jak dosáhnout žádoucího stavu.
- 3) **Funkce motivační** – Hodnocení se opírá o pozitivní stránky výkonu žáka a pobízí ho k dalšímu učení. Žáci jsou průběžně za každý drobný úspěch oceňováni slovním či písemným hodnocením, a tím jsou povzbuzováni v dosahování ještě lepších výsledků. Učitel by se neměl opírat o negativní, ale zejména o pozitivní stránky žákova výkonu v procesu učení.
- 4) **Funkce rozvíjející** – Hodnocení je nástrojem, který může působit pozitivně, ale i negativně na žákovu osobnost. Ve výkonu ho může demotivovat, ničit a zároveň podporovat a rozvíjet. Hodnocením se u žáka utváří sebepojetí a sebeobraz i samotné hodnocení.



Zatímco Košťálová a kol. (2008) rozlišují 4 základní funkce hodnocení:

- 1) **Poznávací funkce** – Díky této funkci žák získá dostatečné množství informací o tom, jakým způsobem splnil požadovaná kritéria či jak ovládá dané učivo.
- 2) **Korektivně-konativní funkce** – Prostřednictvím této funkce si žák odnáší z hodnocení zpětnou vazbu či určité poučení, jak by mohl svou práci opravit nebo co by mohl udělat příště jinak a lépe.
- 3) **Motivační funkce** – Motivace, která je klíčová v procesu učení, může žakovi napomoci k opravě chyb, ke zdokonalení se nebo navedení na cestu poznání.
- 4) **Osobnostně-vývojová funkce** – Funkce přispívá k poznávání samotného žáka (žák poznává sám sebe), dále utváří pozitivní obraz žáka, což napomáhá k učení a následnému zhodnocení své vlastní práce.

Funkce hodnocení podle Koláře a Šikulové (2005, str. 45-53) jsou následující:

- 1) **Motivační funkce** – Motivace se definuje jako: „*souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivizují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu* (Průcha 2003, s. 127). Motivační funkce je z pohledu autorů nejvíce využívaná ve školním prostředí, avšak může dojít ke zneužití, a to v situaci, kdy ji učitel začne využívat jako pomůcku k udržení kázně ve třídě. Tato funkce dále proniká do intimních sfér osobnosti žáka, proto souvisí s emocionální a citovou stránkou každého žáka – jakožto individua.
- 2) **Informativní funkce hodnocení** – Hodnocení ve výuce zastupuje klíčovou úlohu, poněvadž díky němu učitel předává žakovi zpětnou vazbu. Tu lze chápat jako korekční informaci, která žáka jednak zajímá a která ho zároveň informuje o průběhu a výsledcích jeho učení. Aby učitel zjistil, na jaké úrovni učení se žák nachází, může použít různé diagnostické metody, například zkoušení, didaktické testy, různé projekty nebo samostatnou práci. Na základě provedených metod může učitel předat hodnocení – informaci nejen žakovi, ale i jeho rodičům.
- 3) **Regulativní funkce** – S regulativní funkcí je spojen zejména termín regulace, který řídí učební činnost žáků, a termín seberegulace. Učitel prostřednictvím této funkce reguluje učební činnosti žáků, protože kvalita práce žáka je ovlivňována právě hodnocením. Je potřeba, aby učitel žakovu práci hodnotil nejen na samotném

závěru, ale zejména v průběhu vykonávání práce, poněvadž učitel může žákovi práci doplnit o hodnotící komentáře, které jsou důležité pro nasměrování žáka k dosažení určitého cíle. Hodnocení umožňuje učiteli upravit tempo a směr výuky žáků, proto je do jisté míry individuální.

- 4) **Prognostická funkce** – Učitel by měl být schopen, díky důkladnému poznání kompetencí svých žáků, určit předpověď, kam by se měl žák posunout či jaký by měl být jeho výhled v následujícím učebním procesu. Při využití prognostické funkce je vhodné, aby učitel využíval klasifikaci nebo jiné hodnocení. Pokud se učitel denně setkává s velkým množstvím žáků, nabízí se mu využít klasifikační číselnou řadu. Tyto kroky učiteli umožňují sledovat vývoj žáků v čase.
- 5) **Diferenciační funkce** – Při klasifikování žáků často dochází k rozdělení žáků do stejnorodých výkonnostních skupin, které se od sebe liší mírou úrovně ovládnutí učiva, tempem práce, způsobem učení nebo společným zájmem skupiny. Diferenciační funkce nebývá vždy vhodně využívána, poněvadž může docházet k chybnému rozdělování žáků na základě prospěchu, například na studijní a nestudijní třídy, čímž se může predikovat další učební směr žáka, což ho může negativně ovlivnit, je-li žák zařazen do nestudijní třídy.

Podle Slavíka (1999) jednotlivé funkce hodnocení působí různě na žákovu psychiku, a proto by měl učitel funkce hodnocení při své práci velmi dobře vnímat a následně zvolit takovou metodu hodnocení, která bude ta nejvhodnější. Autor rozlišuje tři základní funkce:

- 1) **Motivační funkce:** je spojena s citovou stránkou, proto zasahuje do žákovo intimní sféry. Funkce se týká zejména toho, kdo je hodnocen, ale i kdo se podílí na samotném hodnocení. Z tohoto důvodu je potřeba být při hodnocení obezřetný.
- 2) **Poznávací funkce:** souvisí s rozumovou stránkou a je spojena s hodnocením objektu.
- 3) **Konativní funkce:** je ovládána zejména lidskou vůlí – tedy zda se chce žák aktivně podílet na procesu učení a jak se případně zlepšit.

Hodnocení ve vzdělávacím prostředí zastává klíčovou roli a je podstatným prvkem v procesu poskytování zpětné vazby žákům. Přestože různí autoři přistupují k této problematice s odlišnými termíny a perspektivami, lze identifikovat jak společné, tak odlišné prvky ve funkcích hodnocení. Společné prvky zahrnují **motivační aspekt**, který je klíčový pro podporu učení a osobnostního rozvoje žáků. Dalším společným prvkem je **informativní**

**aspekt**, který žákům poskytuje informace o jejich aktuálním výkonu a dosažených výsledcích. V neposlední řadě se shodují i na **korektivním aspektu**. Ten by měl sloužit jako zpětná vazba, která žákům ukazuje, jak mohou zlepšit své výkony a co by měli udělat jinak. Všechny tři uvedené přístupy k hodnocení zdůrazňují důležitost motivace žáků a využívání pozitivních motivátorů pro podporu jejich učebního procesu. Přestože autoři používají různé termíny a zdůrazňují různé aspekty hodnocení, sdílejí společný zájem o podporu učebního procesu a osobnostního rozvoje žáků prostřednictvím pozitivní motivace a poskytování informací. Je tedy důležité, aby pedagogové brali v úvahu různorodé perspektivy na hodnocení a využívali je flexibilně v závislosti na potřebách a individuálních charakteristikách svých žáků.

## 1.4 Typy školního hodnocení

Podle cíle hodnocení se se rozlišují různé typy hodnocení (Kratochvílová 2011). Typů a forem hodnocení je velké množství, proto je potřeba, aby učitel věděl, který typ hodnocení lze, nebo naopak nelze uplatnit v určitém učebním procesu žáků. Daný typ hodnocení je totiž vhodný pro odlišnou situaci, kdy dochází k předání informace o hodnocení učitelem žákovi. V neposlední řadě je potřeba zmínit, že terminologie, která se týká školního hodnocení není v českém ani zahraničním školním prostředí jednotná, proto je potřeba k tomu tímto způsobem přistupovat (Slavík 1999).

Podle Kratochvílové (2011) lze rozlišit následující typy hodnocení:

- 1) Hodnocení z hlediska zaměřenosti a připravenost
  - a. **Hodnocení bezděčné** – Hodnocení je založené převážně na pocitech, přičemž má velký vliv na sebepojetí a prožitky dítěte. Podle Koláře a Šikulové (2005) učitelé při hodnocení používají gesta, mimiku, spontánní a citová slova typu: „líbí“, „výborně“, „pěkné“ atd. nebo se může jednat například o projevy přikývnutí, úsměv, přísný pohled, pohlazení nebo poklepání na rameni apod. Jinými slovy se jedná o projevy hodnocení, které jsou stěží promyšlené a ovladatelné. Tento způsob hodnocení pedagogická psychologie zařazuje mezi způsoby hodnocení, i když se svými prvky, jak hodnotit žáky, vymyká. Nejproblematictější se může zdát, že toto hodnocení není systematické ani záměrné vzhledem k jeho spontánnosti. Bezděčné hodnocení jednak přináší lidský rozměr a emoce do výuky, ale zároveň může působit i opačným efektem v případě, kdy si žák chybně interpretuje učitelův bezděčný projev (Slavík 1999).

- b. **Hodnocení záměrné, operativní** – Hodnocení se u žáka zaměřuje na to, co lze v jeho výkonu vyzdvihnout nebo na čem lze dále pracovat za cílem dosažení lepších výsledků. Je bezprostřední a má za cíl žákovi podat konkrétní informaci, co učitele zaujalo na jeho výsledku. Podle Golemana (1997, cit. v Slavík 1999, s. 34) záměrné hodnocení nepotlačuje citovou složku, pouze ji kultivuje. Souvisí proto s ovládním emoční inteligence – zvládním citových projevů.
- a. **Formativní hodnocení** – Hodnocení, které se žákovi podává v průběhu učebního procesu a zajišťuje reflexi jeho učení (blíže viz kapitola Formy hodnocení). Podle Pettyho (1996) je tento způsob hodnocení učiteli nejvyužívanější, protože probíhá v průběhu procesu učení a poskytuje informace, které vyučujícímu sdělují, kolik učiva se žák dokázal naučit.
- b. **Hodnocení výsledku** – Jedná se o typ hodnocení, kdy se zaměřujeme na výsledky učebního procesu (např. domácí úkol, prezentace, produkt projektu, vyřešený úkol atd.).

## 2) Hodnocení z hlediska času:

- a. **Vstupní hodnocení** – Hodnocení za účelem získání informací o žáku na počátku určitého období, například příchod nového žáka do školy či začátek školního roku. Je důležité získat informace o tom, kterými poznatky žáci disponují, a na základě toho následně učitel může zvolit odpovídající cíle a metody ve výuce (Kratochvílová 2011).
- b. **Průběžné hodnocení** – Hodnocení, které se provádí v průběhu procesu učení za cílem ověřit dovednosti, znalosti žáků. Důležitost tohoto hodnocení spočívá v tom, že učitel následně může zvolit jiné metody výuky a uzpůsobit tomu i požadované cíle (Kratochvílová 2011).
- c. **Sumativní hodnocení (závěrečné)** – Hodnocení, jehož cílem je získat celkový přehled o výkonech žáků na konci určité etapy vzdělávacího procesu (např. před vstupem do vyššího ročníku, vyššího stupně vzdělání či jiné školy). Podle Slavíka (1999) je smyslem tohoto typu hodnocení dosáhnout celkového přehledu o výkonech žáků a roztřídit žáky podle tohoto výkonu. V posledních letech dochází ke smíšení sumativního hodnocení s hodnocením verbálním, poněvadž klasifikace známkami žákovi ani rodičům neposkytuje relevantní zpětnou vazbu (Kratochvílová 2011).

### 3) Hodnocení z hlediska vztahové normy

- a. **Normativní hodnocení** – Při hodnocení jsou brány v úvahu rozdíly mezi žáky, a proto výkon vztahujeme k sociální normě. Způsob hodnocení je často vyjádřen prostřednictvím sestavení pořadí žáků od nejlepšího po nejhoršího. To může působit na žáky demotivujícím dojmem a může bránit v získání zdravé sebeúcty žáka (Kratochvílová 2011).
- b. **Kriteriální hodnocení** – Při hodnocení se bere v úvahu zvolené kritérium, podle něhož jsou výkony žáků posuzovány vzhledem k absolutnímu výkonu žáka. Jedná se o kritéria stanovená učitelem či ve spolupráci s žáky i autoritativně formulována kritéria například školou. Podle Slavíka (1999) je výkon žáka z hlediska tohoto typu hodnocení posuzován pouze na základě toho, zdali byl splněn úkol, či nikoliv, a to bez ohledu srovnání s ostatními řešiteli (Kratochvílová 2011).
- c. **Hodnocení podle individuální vztahové reformy** – Výsledek žáka je hodnocen ve vztahu k jeho předešlému výkonu za účelem zjistit, zdali došlo k jeho zlepšení. Jedná se o typ hodnocení, který žáky motivuje a rozvíjí (Kratochvílová 2011).

Kosová rozděluje hodnocení na základě toho, kdo hodnocení provádí, tedy podle subjektu hodnocení (Kosová 1997):

- a. **subjekt hodnocení** – Ten, kdo hodnocení připisuje,
- b. **objekt hodnocení** – To, k čemu je přihlíženo právě v rámci hodnocení.

Kolář a Šikulová (2005) definují poměrně dlouhý výčet typů hodnocení, které učitel může v rámci své výuky využívat. Typ, který učitel použije, se liší v závislosti na: cíl výuky, předmět hodnocení, pedagogické situaci, vztah k žákovi – individuálně – a samozřejmě musí učitel zohlednit důsledky, které mohou ovlivnit samotné hodnocení a jeho přijetí.

#### 1) Hodnocení podle zdroje subjektu

- a. **hodnocení vnější** – subjekt, který je hodnocen, se nahází mimo centrum hodnocení.

Jedná se o klasický typ hodnocení, kdy je žák hodnocen svým učitelem.

- b. **hodnocení vnitřní** – subjekt, který je hodnocen, se na hodnocení podílí.

#### 2) Hodnocení z hlediska vztahové normy

- a. **hodnocení sociálně normované** – Učitel používá stejné měřítko pro všechny žáky. Díky tomu lze jednotlivý výkon žáka porovnávat s výkony ostatních žáků.

Pozitivně lze vnímat tento typ hodnocení jako relativně objektivní, nicméně má i svá negativa. Negativum lze spatřit zejména v situaci, kdy jsou stejní žáci neustále zařazovaní mezi úspěšné a neúspěšné. Sociální vliv však není možné nezohledňovat, poněvadž v budoucnu (např. na trhu práce) se žáci budou neustále snažit vyrovnat těm úspěšnějším.

- b. **hodnocení individuálně normované** – U tohoto typu hodnocení se učitel zaměřuje pouze na individuální výkon daného žáka a zároveň sleduje jeho vývoj v průběhu stanoveného časového období. Je zde eliminován vliv, kdy se žák se slabšími dovednostmi bude vyskytovat pouze v té samé pozici – tedy v pozici neúspěšných. Žák může být pochválen za svůj pokrok a následně se mu může dostat pochvaly či pocitu úspěchu.

3) Hodnocení uváděné v odborné literatuře:

- a. **formativní hodnocení** – Učitel žákům poskytuje pravidelnou zpětnou vazbu. Ta může být učiteli užitečná pro to, aby mohl v budoucnu individuálně reagovat na potřeby jednotlivých žáků. V rámci tohoto hodnocení je i důležitá práce s chybou. Učitel je průvodce žáků k dosažení úspěšného cíle (blíže viz kapitola Formy školního hodnocení)
- b. **finální hodnocení (sumativní)** – Jedná se typ hodnocení, kdy je stanovena úroveň dosažených znalostí za stanovené období. Jako finální hodnocení lze uvést například známky na vysvědčení nebo výsledky zkoušek.
- c. **normativní hodnocení** – V rámci normativního hodnocení porovnáváme výkony jednotlivých žáků mezi sebou.
- d. **kriteriální hodnocení** – U tohoto hodnocení je klasifikován individuální výkon žáka s ohledem na předem stanovená kritéria. Dle splnění kritérií je žák ohodnocen odpovídajícím klasifikačním stupněm.
- e. **diagnostické hodnocení** – Důležité je zaměřit se na problémy a potíže žáků, se kterými se mohou setkávat v rámci procesu učení. Diagnostické hodnocení se navzájem prolíná s formativním hodnocením.
- f. **interní hodnocení** – Hodnocení navrhuje učitel, který ve třídě běžně vyučuje.
- g. **externí hodnocení** – Hodnocení může provést osoba mimo školní zařízení. Nejčastěji dochází ke kontrole nebo k přehodnocení prováděného hodnocení.
- h. **neformální hodnocení** – Žáci jsou hodnoceni v rámci běžně prováděných činností ve třídě.

- i. **formální hodnocení** – Učitel by měl žáky včas upozornit na kontrolu naučených znalostí a dovedností, aby žáci měli dostatek času si probrané učivo zopakovat a připravit se.
- j. **průběžné hodnocení (formativní)** – Hodnocení, které učitel shromažďuje za určité období a následně slouží jako podklad pro sumativní hodnocení.
- k. **závěrečné hodnocení (sumativní)** – Jedná se o typ hodnocení, který je prováděn na konci vyučovací hodiny nebo po ukončení učební aktivity nebo programu. Učiteli by mělo posloužit jako zpětná vazba.

Jak lze sledovat, typů školního hodnocení je opravdu velké množství. Autoři se s některými typy, jak učitel může hodnotit, shodují, naopak nabízejí i odlišný pohled a vlastní výčet hodnocení. To každému učiteli umožňuje zvolit si v konkrétní pedagogické situaci typ hodnocení, který bude za určitých okolností ten nejužitečnější.

Autoři se shodují na několika klíčových bodech ohledně typů školního hodnocení. Všichni autoři zdůrazňují význam rozlišování různých typů hodnocení v závislosti na různých faktorech, jako jsou cíle hodnocení, proces učení, časový rámeček a vztahová norma. Autoři dále souhlasí s tím, že učitel by měl mít možnost vybírat mezi různými typy hodnocení a používat ty, které nejlépe vyhovují konkrétní pedagogické situaci a potřebám žáků. Je potřeba uvést, že shoda u autorů převažuje i v důležitosti komunikace. Ta je v učebním procesu mezi učiteli, žáky a rodiči velice klíčová a jeho účinnost závisí na jeho vhodné aplikaci. V pohledech jednotlivých autorů přesto existují rozdíly, a to v typech školního hodnocení, zejména v terminologii. Autoři nazývají jednotlivé formy hodnocení různými termíny, ale jejich základní koncepty a cíle jsou podobné. Hodnocení lze shrnout do několika hlavních kategorií, které se v různých zdrojích často překrývají. První kategorií je formativní hodnocení, které poskytuje zpětnou vazbu během učebního procesu. Cílem formativního hodnocení je pomoci žákům zjistit, jak postupují a jak mohou zlepšit svůj výkon. Druhou kategorií je sumativní hodnocení, které se zaměřuje na celkový přehled o výkonech žáků na konci určitého období nebo etapy vzdělávání. Další kategorií je normativní hodnocení, které porovnává výkony jednotlivých žáků mezi sebou podle sociálních norem. Kriteriaální hodnocení naopak hodnotí výkony žáků na základě předem stanovených kritérií bez ohledu na výkon ostatních žáků. Důležité je také vstupní hodnocení, které se provádí na začátku období za účelem zjištění počáteční úrovně znalostí a dovedností žáků. Diagnostické hodnocení se zaměřuje na identifikaci problémů a potíží, které žáci

mohou mít během procesu učení. Navzdory různým názvům se autoři shodují na podstatě těchto forem hodnocení a jejich významu v procesu vzdělávání. Hodnocení by mělo být komplexní, zaměřené na poskytování zpětné vazby, motivaci žáků, diagnostiku problémů a posouzení dosažených výsledků.

Na závěr lze doplnit, že i když existují společné body v pohledech autorů na školní hodnocení, každý autor přináší svůj vlastní pohled a zdůrazňuje různé aspekty a dimenze tohoto procesu.

## **1.5 Formy školního hodnocení**

Forma školního hodnocení představuje vnější projev probíhajícího hodnocení. Hodnocení lze vyjádřit různými způsoby. Je důležité podotknout, že všechny formy hodnocení jsou účinné, nicméně důležité rozhodnutí musí provést učitel, neboť on sám musí vědět, která forma hodnocení bude v souladu se stanovenými cíli a funkcemi učebního procesu a samotného hodnocení (Kratochvílová 2011).

Ve školách se nejčastěji využívaly tzv. hodnotící zprávy, které stručně informovaly o výsledcích žáka. Zprávu žák obdržel při ukončení studiu. Tento způsob hodnocení přetrval zřejmě do 16. století. Od 16. století došlo k proměně hodnocení, neboť se zvyšoval počet městských škol. Z tohoto důvodu byly původní hodnotící zprávy (slovní hodnocení) nahrazovány známkami. Díky tomu učitel mohl žáky poměrně jednoduše řadit do skupin dle stanovených kritérií, což bylo v souladu se snažením tehdejší společnosti (Kolář, Šikulová 2005).

### **1.5.1 Hodnocení známkami**

Klasifikace prostřednictvím známky je vnějším vyjádřením hodnocení – tedy na hodnocení se podílí zejména učitel, nikoliv sám žák. V českých školách se nejčastěji využívá pětistupňový klasifikační model. Zámka udělená učitelem může vyjadřovat mnoho informací, a to schopnost práce se znalostmi a dovednostmi, schopnost umět se vyjádřit, pracovní nebo mravní návyky, vztah žáka k danému předmětu, osobní vztah učitele a žáka či v neposlední řadě obsahuje i samotné chování žáka (Kolář, Šikulová 2005). Klasifikace známkami podléhá kritice J. Skalkové (1995). Podle ní totiž známky bývají velmi často zneužívány, neboť známka je statická a konečná. Z tohoto důvodu nemůže známka výstižně vyjádřit hodnocení práce žáka.



Známka nezohledňuje sociální postavení žáka v rámci stratifikace nebo je oddělena od vysvětlení hodnocení od učitele. Žák i rodič mají totiž k dispozici pouze známku, která však neobsahuje žádný komentář ani vysvětlení, z jakého důvodu byla udělena. Interpretace tedy zůstává na každém. Jako další nevýhodu známky lze uvést nízkou objektivitu (spolehlivost/nespolehlivost s ohledem na čas a hodnotitele) a validitu (správnost a platnost hodnocení) (Kolář, Šikulová 2005, str. 84).

Nelze uvádět pouze negativa, poněvadž s touto formou hodnocení se váží i pozitiva. S ohledem na jistou tradici známek v českém školství je žáci vnímají jako znamení úspěchu. Rodiče se v klasifikačním systému orientují a rozumí mu, poněvadž jej znají z vlastní zkušenosti. Dále jsou známky jednoznačné, a proto umožňují zařadit žáky dle stanoveného kritéria (Kolář, Šikulová 2005).

### **1.5.2 Slovní hodnocení**

Slovní hodnocení je hodnocení, které je kvalitativní, formativní, intervenující a diagnostické. Má funkci informační a diagnostickou, prostřednictvím nichž porovnává žákovy výkony a hodnotí je podle individuální vztahové formy (Obst 2009, cit. v Žákovská 2016, str. 21). Srovnáním ve slovním hodnocení je myšleno ve smyslu porovnávání se sebou samým (Slavík 1999, cit. v Žákovská 2016, str. 23).

V praxi bývá někdy slovní hodnocení chybně vnímáno a používáno k rozvedení klasifikace (např. 1- výborně, 2 - chvalitebně atd.), k čemuž funkce slovního hodnocení neslouží. Stejně je tomu i v případě vět: „Práce se ti povedla“, neboť věta žákovi v podstatě nic nesděljuje (Žákovská 2016). Slovní hodnocení by totiž mělo zachytit vývoj žákova výkonu a poskytnout mu návrhy pro jeho zlepšení (Dvořáková 1994, cit. v Žákovská 2016, s. 22). Podle Slavíka (1999) by slovní hodnocení mělo zahrnovat vymezení obsahu (významu) kritéria, stanovení míry dosažení kritéria i popis kontextu a případně vysvětlení důvodu daného hodnocení. Neměla by být rovněž opomenuta prognóza budoucího vývoje výkonu žákova a preskripce k jeho nápravě, rozvoji či udržení.

Slovní hodnocení by naopak nemělo obsahovat formulace hodnotící žákovy vlastnosti a učitelé by v rámci něho neměli uchylovat k osobním postojům a „nálepkujícím“ jazyku (Stará a kol. 2006, cit. v Žákovská 2016, str. 21). Nováčková (2006, str. 10, cit. v Žákovská 2016, str. 21) uvádí, že ve slovním hodnocení by se měl učitel vyvarovat také formulacím typu: chválím, mám radost atd. Ke zvýšení žákova výkonu by měla naopak motivovat kvalitní zpětná vazba.

Podle Kratochvílové (2011) má pro žáka hlubší význam formativní hodnocení. Jedná se o průběžné hodnocení žáka učitelem, které podává okamžitou zpětnou vazbu a díky čemuž prospívá žákovu rozvoji.

Kvalitní zpětnou vazbou je formativní hodnocení (Starý a kol. 2016). Zpětná vazba musí být konkrétní, poskytovaná rychle a musí studentům nabízet možnost nápravy poučení se z vlastních chyb. Pokud neexistuje příležitost ke zlepšení, není pro studenty příliš důvodů, proč výsledky hodnocení přezkoumávat. Formativní hodnocení podává učitelům nebo žákům zpětnou vazbu, v rámci níž je snahou interpretovat odpovědi na otázky „Kam směřuji? Jak toho dosáhnu? Co dál?“ (Hattie 2003, cit. v Brink, Bartz 2017, str. 2).

Formativní hodnocení žákům podává hodnotící informaci v době, kdy je stále možné jejich výkony zlepšit (Pasch a kol. 1998, cit. v Slavík 1991, str. 38). Díky nim mohou učitelé rovněž identifikovat individuální vzdělávací potřeby studentů a následně přizpůsobit výuku jejich potřebám (Black, William 2007, cit. v Brink, Bartz 2017, str. 2). Určení úrovně dovednosti žáků prostřednictvím hodnocení proto umožňuje plánovat individualizovanou výuku. Kromě nedostatků, které by měli žáci zlepšovat, by se hodnocení mělo zaměřovat i na zjišťování silných stránek (Hosp, Ardoin 2008, cit. v Brink, Bartz 2017, str. 3).

Žáci se učí efektivně, pokud získají zpětnou vazbu skrze formativní hodnocení. Jedním z důvodů je ten, že žáci více rozumějí, jakého cíle mají dosáhnout (Weurlander a kol. 2012, cit. v Brink, Bartz 2017, s. 3). Protože je hlavním cílem formativního hodnocení podávat zpětnou vazbu, která poskytuje užitečné informace o konkrétních chybách či nápadech na zlepšení žákova výkonu, pozornost žáka se tímto zaměřuje spíše na promyšlení daného úkolu. V tomto důsledku se tedy žák nesoustředí pouze na správné výsledky (Bangert-Drowns a kol. 1991, cit. Marsh 2006, s. 1).

Formativní hodnocení by mělo být prováděno nikoliv vůči žákům, ale zejména pro žáky, aby vedlo k jejich lepším výkonům i ke zlepšování se v samotném učení. Tato forma hodnocení je však dle Swearingena (2002, cit. v Marsh 2006, str. 1) ve třídách zřídka využívána. Black a Wiliam (1998, cit. v Marsh 2006, str. 2) vidí hlavní důvod v nedostatku praxe, neboť v průběhu minulých let se pozornost upírala zejména na různé formy sumativního hodnocení. Proto si žáci základních a středních škol tento způsob hodnocení osvojili s cílem dosáhnout vysokého počtu bodů při zkouškách. U žáků je složité tento způsob myšlení měnit, neboť i tlak ze strany médií i rodičů na sumativní hodnocení je zřejmý. Učitelé rovněž dávají přednost tradiční formě výuky, například učit se informace

nazpaměť na místo využití různých aktivit. Tlak na dosahování vysokých studijních výsledků školních tříd může přicházet i ze strany ředitele. Mimo jiné tlak bývá vyvíjen zejména na výsledky v základních předmětech – jazyk, matematika a přírodní vědy (Marsh 2006).

V kontextu formativního hodnocení nelze opomenout koncepty **zóna proximálního vývoje (dále ZPV)** a **výuka s pomocí lešení (scaffolding)**. Podle Vygotského (1987, cit. v Gonulal a Loewen 2018, str. 2) existují dvě vývojové úrovně: aktuální úroveň a potenciální úroveň. ZPV představuje období těsně před přechodem do nové vývojové fáze, kdy je jedinec zvláště vnímavý a citlivý na vnější podněty, což umožňuje urychlit nástup změn. Tato zóna je definována rozdílem mezi tím, co žák dokáže sám, a tím, co zvládne pod vedením zkušenější osoby (např. učitel) nebo ve spolupráci se schopnějšími vrstevníky (např. spolužáci). Tento mentor musí umět posoudit aktuální stav žáka a nabídnout mu úkoly či otázky, které jsou dostatečně náročné, aby ho motivovaly, ale ne příliš obtížné, aby ho neodradily (Laufková 2016). ZPD je jádrem konceptu „scaffolding” (Gonulal a Loewen 2018). Termín „scaffolding” ve vzdělávání byl zaveden studií Wooda, Brunera a Rosse (1976). V této studii autoři použili tento pojem k popisu role rodičů při řešení problémových úloh s dětmi. Bruner (1986, cit. v Laufková 2016, str. 47) následně koncept „scaffolding” rozvinul ve výuce. Tento přístup vychází ze sociokonstruktivismu a klade důraz na postupné předávání odpovědnosti žákům, což jim pomáhá rozvíjet samostatnost a zodpovědnost za vlastní učení (Shepard 2005, cit. v Laufková 2016, str. 47).

Známky a slovní hodnocení představují dva odlišné přístupy ke školnímu hodnocení, a to s určitými výhodami i nevýhodami. Známkování poskytuje jednoduchý a snadno srozumitelný způsob klasifikace výkonů žáků, což může usnadnit orientaci jak samotným studentům, tak jejich rodičům. Tato forma hodnocení však může být kritizována za nedostatek objektivitu a validity. Známky navíc postrádají konkrétní vysvětlení a zpětnou vazbu k žakovu výkonu. Na druhou stranu formy slovního hodnocení mohou nabízet kvalitativní a formativní přístup, který se zaměřuje na individuální rozvoj žáka. Formativní hodnocení poskytuje konkrétní zpětnou vazbu a návrhy pro zlepšení, což může podpořit efektivní učení. Avšak, slovní hodnocení může být náchylné k chybné interpretaci a nedostatečnému využití, pokud není správně implementováno. Zatímco známkování může být vnímáno jako symbol úspěchu a usnadňuje hierarchizaci výkonů žáků, formativní hodnocení se více zaměřuje na proces učení a individuální potřeby studentů. Je nutné

poznámenat, že slovní hodnocení není synonymum pro formativní hodnocení. Ideální přístup využívá kombinaci obou metod, aby poskytoval komplexní a vyváženou zpětnou vazbu, která podporuje nejen akademický růst, ale i osobní rozvoj žáků.

## 2 Písemné práce z českého jazyka

Cílem písemných/slohových prací z českého jazyka je, aby žák disponoval znalostmi o základních slohových postupech a žánrech. Na základě těchto poznatků je žák následně schopen vytvořit vlastní písemný projev, ale zároveň by měl být schopen i vyjádřit vlastní názory či postoje k určitému textovému obsahu (RVP ZV 2023).

Každý žák, který dokončí proces základního vzdělávání, musí být chopen dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání následujících výstupů:

***„Žák seřadí informace, které se nacházejí v textu, s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.“***

***„Žák pro psaní písemné práce disponuje s poznatky o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.“***

Vzhledem k tomu, že je žák schopen seřadit informace podle účelu a vytvořit koherentní text, napomáhá mu to k dosažení efektivní komunikace. Správným uspořádáním myšlenek a informací může žák co nejlépe představit své myšlenky jasně a systematicky, což čtenářům usnadní porozumění, ale i rozvíjí a kultivuje žákovo myšlení a vyjadřování. Dalším důležitým aspektem výše uvedeného je, že žák správně používá pravidla mezivětného navazování. To je důležité pro udržení toku myšlenek a logické struktury textu a zároveň zajistí, že jednotlivé věty a odstavce jsou propojeny a plynule přecházejí od jednoho tématu k druhému, což podporuje čitelnost a srozumitelnost textu. Správné používání gramatiky a jazykových struktur je základním předpokladem pro srozumitelnost a profesionalitu psaného projevu. Když žák, který ovládá gramatické a jazykové principy, může efektivně komunikovat své myšlenky a názory. Dovednost práce s textem a vlastní tvorba jsou klíčové dovednosti, které umožňují žákům vyjádřit svou originalitu a kreativitu. Tímto způsobem mohou přinést nové perspektivy, zajímavé nápady a osobní zkušenosti do psaného projevu, což může obohatit text a zaujmout čtenáře (RVP ZV 2023).

## 2.1 Slohové vyučování

Slohové vyučování prošlo v průběhu času různými proměnami. V této se představí přístup Čechová a Štěpánika. Čechová ve své koncepci zdůrazňuje efektivní komunikaci prostřednictvím různých slohových útvarů. V hodinách se klade důraz na aktivní zapojení žáků, individuální přístup. Zatímco Štěpáník se ve své didaktice přiklání ke komunikačnímu pojetí výuky českého jazyka a slohu. Jeho přístup se zaměřuje na rozvoj komunikační kompetence žáků a klade důraz na praktické využití jazyka v reálných komunikačních situacích.

Výuka slohu je součástí hodin předmětu český jazyk a literatura, kde se konkrétně hovoří o slohové výchově. Slohová výchova se zaměřuje na rozvoj schopností žáků v oblasti tvorby písemných a mluvených textů. Učitelé v těchto hodinách nepředávají jen teoretické znalosti o tom, co je sloh, ale kladou důraz na praktické dovednosti a schopnosti žáků. Cílem je, aby žáci dokázali efektivně vyjádřit své myšlenky a pocity prostřednictvím textů různého druhu a stylu. Proto se v této souvislosti nepoužívá termín slohové vzdělávání, jelikož ten by znamenal, že se žáci učí o slohu jako takovém, tedy zejména teoreticky. Naopak slohová výchova zdůrazňuje praktický aspekt učení, kde se žáci aktivně zapojují do vytváření různých slohových útvarů, od popisu a vyprávění až po úvahu a esej. Učitelé jim poskytují zpětnou vazbu, která je klíčová pro jejich postupný rozvoj. V hodinách slohové výchovy se proto žáci učí nejen psát a upravovat texty, ale také analyzovat různé slohové útvary, rozpoznávat jejich charakteristické rysy a používat vhodné jazykové prostředky. Tento praktický přístup má za cíl vybavit žáky potřebnými dovednostmi pro úspěšnou komunikaci jak ve škole, tak v běžném životě. Důraz je kladen také na individuální přístup k žákům, kdy učitelé zohledňují jejich specifické potřeby a úroveň dovedností. Výuka je často interaktivní a zahrnuje různé aktivity, jako jsou skupinové práce, diskuse, čtení a rozbor textů, což přispívá k bohaté a dynamické učební zkušenosti. Celkově lze říci, že slohová výchova je klíčovou součástí předmětu český jazyk a literatura, která nejen rozvíjí praktické slohové dovednosti žáků, ale také podporuje jejich kreativitu, kritické myšlení a schopnost efektivně komunikovat. Tento přístup připravuje žáky na různé situace, kde je schopnost jasně a přesně vyjádřit své myšlenky nezbytné, a to nejen v akademickém, ale i v osobním a profesním životě (Čechová 1985).

Teorie slohu představuje klíčový prvek v rámci teorie vyučování českého jazyka, a její důležitost je nezanedbatelná. Čechová a kol. (2008, str. 16) nabízí definici slohu, kde

jej popisuje jako: „určitý ráz verbálního komunikátu, zpravidla cílevědomě volený a uspořádaný tak, aby obsahem i formou vyhovoval komunikačnímu rázu autora.“ Podle této definice je sloh charakterizován jako specifický styl verbálního projevu, který je pečlivě zvolen a strukturován tak, aby co nejlépe odpovídal komunikačním záměrům a potřebám autora. To znamená, že při tvorbě slohového projevu autor záměrně vybírá určité výrazové prostředky a uspořádání textu, aby dosáhl požadovaného účinku na čtenáře nebo posluchače. Tento proces zahrnuje volbu vhodných slov, větných struktur, stylistických figur a dalších jazykových prostředků, které společně vytvářejí jedinečný styl komunikace. Sloh tedy není jen náhodným seskupením slov a vět, ale výsledkem promyšleného a cílevědomého uspořádání jazykových prostředků, které má za cíl efektivně předat určitou myšlenku, pocit nebo informaci. Autor se snaží svým slohem nejen sdělit obsah, ale také vytvořit určitý dojem, ovlivnit čtenáře nebo posluchače a dosáhnout zamýšleného komunikačního záměru (Čechová a kol. 2008).

Čechová (1985) stanovila konkrétní postupy pro klasifikování písemných prací.

- Tematickoobsahová rovina – vztah obsahu práce k tématu.
- Slohová rovina – struktura práce, dodržování jednoty, celkové jazyková práce.
- Jazyková rovina – lexikální, gramatická a pravopisná úroveň práce (Čechová 1985).

Požadavky, které by měl splňovat jazykový projev, se mohou lišit a nejsou univerzální. Nicméně existují základní kritéria, která vyplývají z funkčnosti a situačnosti jazykového projevu. Podle Čechové (1985) jsou těmito základními požadavky následující aspekty: funkce sdělovací, předmět sdělení, adresát a forma projevu. Tyto aspekty se zaměřují na vnější stránku komunikace, tedy jak by měl být projev strukturován a předáván od vysílatele k příjemci. Funkce sdělovací se týká účelu, který má jazykový projev splnit, například informovat, přesvědčit nebo pobavit. Předmět sdělení se vztahuje k obsahu samotného projevu, tedy k tomu, co je sdělováno. Adresát je zamýšlený příjemce sdělení, což znamená, že projev by měl být přizpůsoben jeho znalostem, zájmům a očekáváním. Forma projevu pak zahrnuje způsob, jakým je sdělení podáno, včetně jazykových prostředků a stylistických prvků. Kromě těchto vnějších požadavků je důležité brát v úvahu i vnitřní vlastnosti slohového projevu, které se vztahují k jeho jazykové stránce. Mezi tyto vnitřní vlastnosti patří sdělnost projevu, jeho výstižnost, slohová vhodnost a vytríbenost projevu.

Sdělnost znamená, že projev by měl být jasný a srozumitelný pro příjemce. Výstižnost se týká přesnosti a relevance sdělení, tedy že by projev měl být konkrétní a přesně vyjadřovat myšlenky autora. Slohová vhodnost znamená, že styl projevu by měl odpovídat situaci a účelu komunikace. Vytríbenost projevu pak zahrnuje estetickou kvalitu a kultivovanost jazyka. Tyto požadavky jsou důležité zejména v kontextu školní výuky slohu. Jsou to kritéria, která učitelé kladou na žáky při hodnocení jejich slohových prací, a zároveň cíle, kterých se snaží dosáhnout prostřednictvím výuky. Výuka slohu na školách se zaměřuje na rozvoj těchto dovedností u žáků, aby byli schopni vytvářet jasné, přesné, vhodné a kultivované verbální projevy (Čechová 1985).

Podle Štěpáníkovy (2020) didaktiky českého jazyka se výuka českého jazyka nemá dělit na hodiny mluvnice, které se zaměřují na jazykové učivo, a hodiny komunikační, které se soustředí na sloh. Namísto toho je důležité, aby výuka integrovala obě oblasti do jednoho celku. Tento přístup klade důraz na řešení komunikačních problémů v souvislosti s jazykovými problémy a na výběr vhodného učiva, které umožní propojení obou těchto aspektů. Podle komunikačního záměru žáků se ve školní výuce identifikují různé komunikační sféry. Tyto sféry jsou klíčové pro rozvoj různých dovedností a kompetencí v rámci českého jazyka (Štěpáník 2020):

1. **Sféra běžné komunikace:** V této sféře se žáci učí vstupovat do dialogu a efektivně jej vést. To zahrnuje nejen schopnost vyjadřovat své myšlenky a názory, ale také naslouchat a reagovat na partnera v dialogu.
2. **Sféra mediální a reklamní komunikace:** Žáci jsou vedeni k tomu, aby rozpoznávali manipulaci v médiích a reklamách. Učí se, jak se proti takovým manipulacím bránit a jak kriticky hodnotit důvěryhodnost informací, které získávají z různých zdrojů.
3. **Sféra odborné komunikace:** V této oblasti se žáci zaměřují na schopnost rozumět jednoduchým odborným textům a získávat z nich potřebné informace. To je důležité nejen pro jejich akademický rozvoj, ale i pro praktické využití v běžném životě.
4. **Sféra institucionální komunikace:** Žáci se učí komunikovat v institucionálním prostředí. To zahrnuje schopnost se registrovat, přihlašovat se do různých systémů a formulářů, což je dovednost potřebná v mnoha praktických situacích.

5. **Sféra zážitkové a expresivní komunikace:** Tato sféra se zaměřuje na schopnost žáků převyprávět příběhy, vyjadřovat emoce a prožívat estetické zážitky. Tím se podporuje jejich kreativita a schopnost emocionálního vyjádření (Štěpáník 2020).

Tento integrovaný přístup k výuce českého jazyka má za cíl nejen zlepšit jazykové a komunikační dovednosti žáků, ale také je připravit na různé situace, se kterými se mohou v životě setkat. Žáci se tak učí, jak efektivně komunikovat v různých kontextech a jak využívat své jazykové dovednosti ke kritickému myšlení, sebevyjádření a řešení praktických problémů (Štěpáník 2020).

Slohová výchova je nedílnou součástí předmětu český jazyk a literatura, zaměřená na rozvoj praktických dovedností žáků v oblasti tvorby písemných a mluvených textů. Klíčovým cílem této výuky je umožnit žákům efektivně vyjádřit své myšlenky a pocity prostřednictvím různých slohových útvarů, jako jsou popis, vyprávění, úvaha či esej. Jak ukazuje přístup Čechové (1985), sloh je pečlivě strukturovaný proces, kde autor volí a uspořádává jazykové prostředky s cílem dosáhnout zamýšleného komunikačního účinku. Čechová (1985) zdůrazňuje důležitost vnějších a vnitřních vlastností slohového projevu, jako jsou sdělnost, výstižnost, slohová vhodnost a vytríbenost, což jsou základní kritéria, která by měl jazykový projev splňovat. Na druhé straně Štěpáník (2020) nabízí integrovaný přístup k výuce českého jazyka, který propojuje slohovou výchovu s gramatickým učivem. Tento přístup klade důraz na řešení komunikačních problémů v souvislosti s jazykovými problémy, což umožňuje komplexní rozvoj jazykových a komunikačních dovedností žáků. Identifikace různých komunikačních sfér, jako jsou běžná komunikace, mediální a reklamní komunikace, odborná komunikace, institucionální komunikace a zážitková a expresivní komunikace, pomáhá žákům aplikovat své dovednosti v širokém spektru praktických situací. Oba přístupy se shodují na tom, že slohová výchova by měla být prakticky orientovaná a interaktivní, s důrazem na individuální přístup k žákům a jejich specifické potřeby. Výuka by měla zahrnovat různé aktivity, jako jsou skupinové práce, diskuse, čtení a rozbor textů, které přispívají k bohaté a dynamické učební zkušenosti. Celkově lze říci, že slohová výchova je klíčovou součástí předmětu český jazyk a literatura, která nejen rozvíjí praktické slohové dovednosti žáků, ale také podporuje jejich kreativitu, kritické myšlení a schopnost efektivně komunikovat. Tento přístup připravuje žáky na různé situace, kde je schopnost



jasně a přesně vyjádřit své myšlenky nezbytná, a to nejen v akademickém, ale i v osobním a profesním životě.

## 2.2 Hodnocení slohových prací

Souvislý písemný projev a jeho následná oprava hrají klíčovou roli zejména ve výuce českého jazyka a cizích jazyků. V tomto kontextu se výstupem těchto činností často stává slohová práce, která představuje písemný text zpracovaný žákem podle konkrétního zadání.

Slohová práce je strukturována několika základními prvky, které zahrnují nejen název, ale také pravidla pro vypracování tématu, definování obsahu, žánr a rozsah, který učitel očekává od žáků. Název práce poskytuje jasnou představu o hlavním tématu či problému, který má být zpracován. Pravidla pro vypracování tématu zahrnují specifické pokyny, které žák musí dodržet, což může zahrnovat určité stylistické požadavky nebo konkrétní aspekty tématu, na které se má zaměřit. Dalším důležitým prvkem je definování obsahu. Toto definování pomáhá žákům lépe pochopit, co se od nich očekává, a zároveň jim poskytuje rámec, ve kterém mohou pracovat. Žánr slohové práce pak odkazuje na typ textu, který má být vytvořen (např. vyprávění, popis, úvaha nebo esej). Každý žánr má své vlastní specifické požadavky a stylistické charakteristiky, které žák musí dodržet. Rozsah práce je dalším klíčovým aspektem, který určuje, jak dlouhá by měla slohová práce být. Učitel může stanovit minimální a maximální počet slov nebo stran, což žákům poskytuje jasný rámec pro jejich práci. Tento rozsah pomáhá žákům plánovat a strukturovat svůj text, aby byl dostatečně detailní, ale zároveň nebyl příliš rozvláčný. Každá slohová práce by měla mít předem jasně stanovená kritéria hodnocení. Tato kritéria jsou nezbytná, aby žáci věděli, jakým způsobem bude jejich práce posuzována a jaké aspekty jsou pro hodnocení nejdůležitější. Kritéria hodnocení mohou zahrnovat různé aspekty, jako je obsahová přesnost, stylistická úroveň, gramatická správnost, originalita, logická struktura textu a schopnost argumentace. Jasně definovaná kritéria hodnocení umožňují žákům uzpůsobit svou práci tak, aby splňovala očekávání učitele. To znamená, že žáci mohou předem vědět, na co se mají zaměřit a jaké chyby by měli vyloučit. Transparentnost hodnocení je důležitá nejen pro spravedlivé posouzení práce, ale také pro motivaci žáků, kteří tak mají jasný cíl, ke kterému směřují. Striktnost zadání a míra volnosti při psaní může variovat v závislosti na učiteli a jeho přístupu k výuce. Výuka prostřednictvím slohových prací nejen rozvíjí jazykové schopnosti žáků, ale také jejich kritické a analytické myšlení, schopnost strukturovaně vyjadřovat své myšlenky a argumenty, a dovednost pracovat s různými zdroji

informací. Tím, že žáci pravidelně cvičí psaní slohových prací, se postupně zlepšují ve svých schopnostech komunikace a sebe prezentace, což jsou dovednosti nezbytné pro jejich budoucí akademický nebo profesní život (Chvál 2023)

**Holistická kritéria hodnocení** jsou založena na principu celistvosti a nedělitelnosti při posuzování dovedností žáků. Tento přístup se zaměřuje na celkovou úroveň výkonu žáka a hodnotí jeho písemný projev jako celek. Žákovy práce jsou rozděleny do několika úrovní, tzv. pásem, která reprezentují určité standardy očekávaného výkonu. Každé pásmo popisuje specifickou úroveň dovedností, které by měl žák prokázat, a zahrnuje širokou škálu posuzovaných kritérií, jež reflektují celkovou kvalitu textu. V rámci holistického hodnocení se tedy nehodnotí jednotlivé složky textu izolovaně, ale spíše se zohledňuje celkový dojem z práce, jak dobře žák splnil zadání a jaký je celkový dojem z jeho písemného projevu. Tento přístup je užitečný pro posouzení komplexních úkolů, kde je důležité vnímat text v jeho celistvosti a komplexitě, což umožňuje lépe ocenit kreativitu a originalitu žáků (Chvál 2023).

Na druhou stranu **analytická kritéria hodnocení** se zaměřují na oddělené posuzování jednotlivých aspektů výkonu žáka. Tento přístup hodnotí každé kritérium zvlášť a žák za každý aspekt může získat určitý počet bodů. Body se pak sčítají buď klasickým součtem nebo průměrem. Tento systém hodnocení je detailnější a umožňuje přesnější identifikaci silných a slabých stránek žákova výkonu. Analytický přístup je často využíván při hodnocení maturitních slohových prací, kde jsou jednotlivé komponenty (např. 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B) hodnoceny samostatně a každému komponentu je přiřazen určitý počet bodů na základě jeho úrovně (Chvál 2023).

Příkladem aspektů, které mohou být hodnoceny samostatně, jsou forma, styl, obsah, jazyková správnost, struktura textu, a originalita. Tento způsob hodnocení poskytuje detailnější zpětnou vazbu žákům a umožňuje jim lépe pochopit, kde mohou zlepšit své dovednosti (Chvál 2023).

Učitelé mohou také volit různé metody hodnocení slohových prací, včetně sebehodnocení žáků, vrstevnického hodnocení, hodnocení od učitele, nebo hodnocení externí komisí. Sebehodnocení umožňuje žákům kriticky reflektovat svou práci, což podporuje jejich schopnost sebereflexe a samostatného učení. Vrstevnické hodnocení, kdy žáci hodnotí práce svých spolužáků, může podpořit vzájemnou spolupráci a učit je kritickému myšlení (Chvál 2023).

Jednou z hlavních výhod slohových prací je možnost jejich archivace. Učitelé nebo žáci mohou práce uchovávat a s odstupem času je znovu posoudit. To umožňuje sledovat pokrok žáků v průběhu času a poskytuje užitečný nástroj pro retrospektivní hodnocení. Žáci mohou zpětně analyzovat své práce, identifikovat oblasti zlepšení a sledovat svůj vývoj v psaní. Učitelé mohou také využívat archivované práce jako příklady pro budoucí žáky, aby ukázali dobré praktiky nebo upozornili na časté chyby, kterým je třeba se vyvarovat. Navíc na základě hodnocení odevzdaných prací mohou učitelé získat cenné informace pro zlepšení své vlastní výuky. Mohou identifikovat, jaké části zadání nebo kritéria hodnocení je třeba upravit, aby lépe odpovídala potřebám a schopnostem žáků. Tento proces reflexe a úpravy výuky je klíčový pro neustálé zlepšování pedagogické praxe a efektivitu vzdělávání (Chvál 2023).

Celkově lze říci, že jak holistická, tak analytická kritéria hodnocení mají své místo v pedagogické praxi. Holistický přístup je vhodný pro posuzování komplexních úkolů a celkového dojmu z práce, zatímco analytický přístup umožňuje detailní a přesné hodnocení jednotlivých aspektů výkonu žáka. Kombinace těchto přístupů může poskytnout komplexní a vyvážené hodnocení, které podporuje jak sebereflexi žáků, tak jejich dovednostní rozvoj a poskytuje učitelům cenné nástroje pro efektivní výuku a hodnocení (Chvál 2023).

Při opravování písemných prací je klíčové, aby učitelé měli na paměti vzdělávací cíle, které jsou základem jakéhokoli vyučovacího předmětu. V případě českého jazyka jsou tyto cíle zvláště komplexní a zahrnují širokou škálu aspektů. Učitelé musí hodnotit nejen obsah a strukturu práce, ale také přístup a postoje žáka k danému úkolu (Šmejkalová, Voňková 2023).

Kvalitní hodnocení v českém jazyce lze rozdělit do dvou hlavních kategorií. První kategorie zahrnuje kompetence žáků, které se vztahují k jejich schopnostem a dovednostem v různých oblastech (více viz kapitola 2). Druhá kategorie se týká gramotnosti, zejména jazykové gramotnosti, která se skládá z komplexu znalostí, dovedností a postojů potřebných pro efektivní užívání mateřského jazyka v různých komunikačních situacích (Šmejkalová, Voňková 2023).

Při hodnocení každého z těchto kritérií je třeba zohlednit následující aspekty:

**Znalostní a dovednostní gramotnost:** Tato kategorie zahrnuje normy spisovného jazyka, pravopisnou kodifikaci, jazykové prostředky a jejich variace v závislosti na komunikační situaci a záměru. Žáci musí být schopni správně používat metajazyk a řečové dovednosti.

Správné užívání těchto jazykových prvků a dodržování pravidel je zásadní pro úspěšné zvládnutí této gramotnosti (Šmejkalová, Voňková 2023).

**Gramotnost porozumět:** Tato úroveň se zaměřuje na schopnost žáků rozumět a interpretovat metajazykovou úroveň komunikátu. Žáci musí být schopni adekvátně ovládat jazykovou produkci i percepci, což znamená, že musí efektivně používat jazykové prostředky jak při tvorbě textů, tak při jejich čtení a analýze (Šmejkalová, Voňková 2023).

**Postojová gramotnost:** V této kategorii se hodnotí, jak žáci usilují o kultivované, výstižné a pravopisně správné vyjadřování. Důraz je kladen na to, aby žáci nejen používali jazyk správně, ale také aby si byli vědomi komplexnosti českého jazyka a snažili se jej kultivovat a zlepšovat své dovednosti (Šmejkalová, Voňková 2023).

Při hodnocení písemných prací je tedy nutné posuzovat jak znalostní a dovednostní gramotnost, tak schopnost porozumět textu a postojovou gramotnost. Učitelé by měli poskytovat zpětnou vazbu, která pomůže žákům rozvíjet všechny tyto aspekty a podporovat jejich celkový jazykový rozvoj. Tento přístup k hodnocení není jen o posuzování toho, co žáci umí, ale také o tom, jak přistupují k jazyku a jak jej používají v různých situacích. Učitelé by měli podporovat žáky v jejich snaze dosáhnout vyšší úrovně jazykové gramotnosti tím, že jim poskytnou nástroje a dovednosti potřebné k úspěšnému zvládnutí jazyka (Šmejkalová, Voňková 2023).

V rámci hodnocení písemných prací je třeba klást důraz na odlišnost žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále SVP). Žáci s SVP mohou být hodnoceni jak formou běžné klasifikace, tak ale i formou slovního hodnocení či jejich kombinací. V těchto případech je nutné seznámit všechny žáky s rozdílným přístupem k žákům SVP – jak v jejich samotné práci, tak i v konečném hodnocení, aby zbývající netrpěli pocitem nespravedlnosti. S ohledem na specifikaci problémového typu práce s daným žákem musí učitel přistoupit k individualizaci a využívání různých typů práce a hodnocení (Němec 2023).

### 2.3 Požadavky ke státní maturitě

Centrální požadavky ke společné části maturitní zkoušky mohou deformovat školní kurikulum, z tohoto důvodu autor pokládal za důležité zařadit tuto kapitolu do diplomové práce.

Pro úspěšné splnění písemné práce z českého jazyka musí žák přistoupit k zadání s pečlivým ohledem na stanovené téma. Tento úkol vyžaduje nejen důkladné porozumění

samotnému tématu, ale také schopnost orientovat se v komunikační situaci a adekvátně reagovat na požadavky zadání. Žák musí umět vybrat vhodnou formu písemného projevu, která bude odpovídat účelu textu a komunikačnímu kontextu, ve kterém je text určen. Aby žák dokázal takové zadání splnit, je nezbytné, aby měl hluboké znalosti o základních funkčních stylech, postupech a slohových útvarech. Funkční styly zahrnují různé způsoby, jakými lze texty strukturovat a prezentovat, aby byly účinné v různých kontextech, ať už jde o odborný, publicistický, administrativní nebo beletristický styl. Každý z těchto stylů má své specifické rysy a požadavky, které musí být při tvorbě textu respektovány. Pro správné zpracování písemné práce je rovněž důležité, aby žák dokázal využívat různé zdroje informací, které jsou součástí zadání. Může se jednat o texty, grafy, tabulky či jiné vizuální prvky, které mohou poskytnout cenné informace a podklady pro argumentaci a rozvoj tématu. Schopnost interpretovat a začlenit tyto informace do vlastního textu je klíčová pro vytvoření komplexního a dobře strukturovaného písemného projevu. Dalším aspektem, který je třeba zohlednit, je jazyková a stylistická úroveň práce. Žák by měl dbát na správnost gramatiky, bohatost slovní zásoby a vhodnost stylistických prostředků, aby text působil nejen srozumitelně, ale také kultivovaně a profesionálně. Při psaní je důležité mít na paměti, kdo je zamýšleným adresátem textu, a přizpůsobit mu formu a styl projevu. V neposlední řadě je nutné, aby žák zvládl práci časově a organizačně. To znamená, že by měl být schopen efektivně plánovat svůj čas, rozdělit si práci do jednotlivých etap a průběžně kontrolovat, zda postupuje správně a v souladu se zadáním. Dobré plánování a organizace jsou klíčové pro to, aby byla práce dokončena včas a v požadované kvalitě (Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury 2017/2018).

Závěrem lze říci, že úspěšné zvládnutí písemné práce z českého jazyka vyžaduje kombinaci teoretických znalostí, praktických dovedností a schopnosti kriticky a kreativně přistupovat k zadání. Žák, který tyto schopnosti rozvine, bude schopen vytvořit text, který nejen splní formální požadavky, ale také zaujme a přesvědčí čtenáře o kvalitě a hloubce svého myšlení.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

Tato kapitola se bude zabývat empirickou částí této diplomové práce. Dále zde bude stanoven cíl, výzkumné otázky, metody sběru dat, analýza rozhovorů, které byly provedeny s učiteli ale i jejich žáky, a samotná interpretace výsledků.

Kapitola se zaměří na empirickou část této diplomové práce, která představuje klíčovou složku celého výzkumného šetření. Nejprve je podrobně stanoven hlavní cíl výzkumu, který určuje směr a zaměření celé práce. Dále jsou formulovány konkrétní výzkumné otázky, které mají za úkol zodpovědět základní aspekty týkající se zvoleného tématu a poskytnout potřebné informace pro dosažení stanoveného cíle.

Následně je popsán výběr a použití metod sběru dat, které jsou nezbytné pro získání relevantních a validních informací.

Další část kapitoly je zaměřena na analýzu rozhovorů, které byly provedeny jak s učiteli, tak i s jejich žáky. Tato analýza bude zahrnovat systematické zpracování a interpretaci dat získaných z těchto rozhovorů, přičemž je kladen důraz na identifikaci hlavních témat a vzorců, které se objevují v odpovědích respondentů.

Závěrem kapitola zahrnuje samotnou interpretaci výsledků, kde jsou prezentovány a diskutovány hlavní nálezy výzkumu. Tato část je zaměřena na to, jak získané výsledky odpovídají na stanovené výzkumné otázky. Celkově tato kapitola poskytne komplexní přehled výzkumné části práce, od formulace cílů a otázek až po analýzu a interpretaci získaných dat.

### 1. Metodologie

#### 1.1 Cíl výzkumné práce

Cílem této diplomové práce je detailně popsat proces hodnocení slohových prací na druhém stupni základní školy z pohledu učitelů a zároveň zjistit, jakým způsobem toto hodnocení vnímají samotní žáci. Součástí tohoto cíle je rovněž zkoumat, jakým způsobem je při hodnocení slohových prací využíváno formativní hodnocení. Vyhodnocení dat probíhalo formou otevřeného kódování (tužka, papír). Formativní hodnocení je klíčovým prvkem moderního vzdělávacího procesu, jehož hlavním cílem je podporovat a zlepšovat průběžný rozvoj dovedností a znalostí žáků. Tato diplomová práce se tedy zabývá tím, jak učitelé na druhém stupni základní školy implementují formativní hodnocení

do své praxe při hodnocení slohových prací. Je zkoumáno, jak učitelé používají průběžnou zpětnou vazbu k tomu, aby žákům poskytli jasné a konstruktivní informace o jejich psaní. Na základě toho byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak učitelé zadávají slohové práce?
2. Jaká kritéria mají učitelé pro zadávání slohové práce?
3. Jaké způsoby opravování učitelé používají?
4. Jak probíhá vyhodnocení slohové práce?
5. Jaká je role žáků při jejich vyhodnocování?
6. Jakou váhu v rámci klasifikace mají slohové práce? Jakou váhu jim učitelé přisuzují?
7. Jak hodnocení slohových prací vnímají samotní žáci?

## 1.2 Design výzkumu – případová studie

Případová studie představuje jeden z klíčových designů kvalitativního výzkumu, který lze definovat jako: „*proces zkoumání jevů a problému v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Švaříček, Šedřová 2007, str. 17). Kvalitativní výzkum umožňuje hluboké a detailní prozkoumání konkrétního jevu, fenoménu nebo situace v jeho přirozeném kontextu. Tento přístup se zaměřuje na získání komplexního porozumění zkoumaného problému prostřednictvím různých metod sběru dat. V této práci byl za cílem sběru dat zvolen řízený rozhovor.

Výzkum případových studií se zařazuje do kvalitativního přístupu, ve kterém se výzkumník zaměřuje na zkoumání jednoho nebo více jasně vymezených případů v průběhu času. Tento přístup se vyznačuje detailním a hloubkovým sběrem dat, který zahrnuje širokou škálu zdrojů informací, jako jsou materiály, dokumenty a zprávy. Výzkumník získává komplexní obraz o zkoumaném případě. Při analýze těchto dat se poté vytváří podrobný popis daného případu a identifikují se hlavní témata a vzorce. Cílem je hlubší pochopení jedinečných vlastností a kontextu každého případu, což umožňuje lépe porozumět specifickým aspektům daného jevu a poskytuje cenné poznatky, které mohou být užitečné i v širším kontextu (Creswell 2007, str. 73).

Případové studie v kvalitativním výzkumu lze rozlišovat podle velikosti a povahy zkoumaného případu, jakož i podle záměru, s nímž jsou prováděny. Tyto studie mohou zahrnovat jednotlivce, několik jednotlivců, skupinu lidí, celý program nebo konkrétní

aktivitu. Výběr konkrétního typu případové studie závisí na cíli výzkumu a na tom, jaký rozsah a hloubka analýzy jsou požadovány. Podle Creswella (2007, str. 74) existují tři hlavní varianty případových studií z hlediska záměru analýzy:

- **Jednoduchá instrumentální případová studie:** Tento typ studie se zaměřuje na specifický problém nebo otázku. Výzkumník si vybere jeden ohraničený případ, který slouží k ilustraci a hlubšímu pochopení daného problému. Tento přístup je užitečný, když je třeba detailně prozkoumat jeden konkrétní případ, aby se objasnil širší fenomén nebo teorie.
- **Kolektivní případová studie (nebo více případových studií):** V této variantě se výzkumník zaměřuje na jeden problém, ale k jeho analýze vybírá více případů. Tyto případy mohou pocházet z různých výzkumných míst nebo mohou zahrnovat více programů v rámci jednoho místa. Tento přístup umožňuje srovnání a kontrast různých případů, což může poskytnout hlubší a širší porozumění danému problému. Často se záměrně vybírá více případů, aby se ukázaly různé pohledy na zkoumanou problematiku. Tato analýza poslouží pro analýzu praktické části.
- **Vnitřní případová studie:** Tento typ se zaměřuje na detailní pochopení jednoho konkrétního případu. Výzkumník se ponoří hluboko do specifického kontextu a snaží se porozumět všem jeho aspektům. Tento přístup je vhodný, když je třeba získat komplexní a detailní obraz o jednom jediném případě bez nutnosti srovnání s dalšími případy.

### 1.3 Metody sběru dat

V rámci empirické části této diplomové práce byla zvolena vnitřní případová studie. Pro sběr dat k této diplomové práci byla zvolena metoda řízeného rozhovoru, která umožňuje získat hloubkové a detailní informace o zkoumaném tématu. Řízené rozhovory byly prováděny ve dvou skupinách respondentů, přičemž **první skupinu tvořili učitelé**. Každý rozhovor s učitelem byl veden individuálně, což umožnilo soustředit se na specifické zkušenosti a názory každého jednotlivce. Rozhovory byly strukturované a obsahovaly deset připravených otázek, které byly pečlivě formulovány tak, aby pokryly hlavní aspekty výuky slohu v hodinách českého jazyka. Témata zahrnovala průběh výuky slohu, způsob zadávání slohových prací, metody opravování a hodnocení slohových prací, a zejména využití formativního hodnocení. Tato struktura zajišťovala, aby byly zachyceny klíčové informace potřebné pro analýzu. Během rozhovorů však vznikaly i další otázky, které byly spontánně



vkládány do rozhovoru na základě odpovědí učitelů. Každý rozhovor trval přibližně od 30 do 45 minut, což poskytovalo dostatečný časový rámec pro důkladné prozkoumání témat a umožňovalo respondentům rozvinout své myšlenky a sdílet své zkušenosti podrobně. Učitelé byli předem informováni o nahrávání rozhovoru, které bylo prováděno výhradně za účelem výzkumu. Záznamy rozhovorů byly poté přepsány, aby byly dostupné pro následnou analýzu. Každý přepis byl také anonymizován, aby bylo respektováno soukromí dotazovaných.

**Druhou skupinu respondentů tvořili žáci**, kteří poskytli cenné informace z pohledu žáků ohledně procesu hodnocení slohových prací. Rozhovory byly vedeny vždy se dvěma žáky současně. Tento přístup byl zvolen proto, aby byla zajištěna odpověď na každou otázku i v případě, že by si jeden z žáků nebyl jistý svou odpovědí nebo potřeboval podporu od druhého žáka. Tato metoda umožňovala nejen zachytit individuální pohledy, ale také sledovat dynamiku interakce mezi žáky, která mohla odhalit další cenné postřehy. Rozhovory se žáky byly strukturované a obsahovaly jedenáct předem připravených otázek. Tyto otázky se zaměřovaly na klíčová témata, jako je průběh výuky slohu, vnímání hodnocení slohových prací v hodinách českého jazyka a zkušenosti s formativním hodnocením. Připravené otázky byly pečlivě formulovány tak, aby byly srozumitelné a relevantní pro žáky a umožnily získat hluboký vhled do jejich perspektivy. Během rozhovorů se často objevovaly i nové otázky, které vycházely z odpovědí žáků. Každý rozhovor s žáky trval přibližně od 15 do 30 minut, což poskytovalo dostatek času na podrobnou diskusi, ale zároveň zohledňovalo schopnost žáků udržet soustředění a zájem po celou dobu rozhovoru. Žáci byli předem informováni o nahrávání rozhovorů, které bylo prováděno výhradně za účelem výzkumu této diplomové práce. Po provedení rozhovorů byly záznamy pečlivě přepsány, aby byly dostupné pro následnou detailní analýzu. Každý přepis byl anonymizován.

Díky shromážděným údajům došlo k nahlédnutí do procesu hodnocení slohových prací z různých úhlů pohledu, dále jak učitelé a žáci vnímají proces hodnocení slohových prací a jaké jsou jejich zkušenosti s formativním hodnocením. Analýza těchto dat přispěje k celkovému pochopení, jaký dopad má hodnocení na žáky.

## **2. Analýza dat**

Každý učitel představuje unikátní případ, který poskytuje cenné informace o jeho konkrétním stylu výuky, způsobu zadávání slohových prací, metodách hodnocení a využití

formativního hodnocení. Tímto způsobem lze detailně analyzovat jedinečnost každého učitele, identifikovat klíčové prvky jejich výuky, hodnocení a pochopit, jaké faktory ovlivňují jejich pedagogické rozhodování. V dalším kroku došlo ke srovnání přístupů jednotlivých učitelů, což je klíčové pro identifikaci společných vzorců, podobností a rozdílů v přístupech jednotlivých učitelů k výuce a hodnocení slohových prací. Výzkum poskytuje cenné poznatky o tom, jak různé faktory mohou ovlivňovat výuku a hodnocení slohových prací, a nabízejí možnosti pro reflexi a další výzkum v oblasti hodnocení.

V rámci rozhovorů byly učitelkám položeny následující tazatelské otázky. Kromě těchto hlavních otázek byly také zařazeny doplňkové otázky, které byly vhodné pro konkrétní kontext daného rozhovoru:

1. Jak probíhá zadání slohové práce?
2. Jaká kritéria máte pro zadávání slohové práce?
3. Jak probíhá vyhodnocení slohové práce?
4. Jaká je role žáků při vyhodnocování?
5. Jakou váhu mají slohové práce? Jakou váhu jim učitelé přisuzují?
6. Jak hodnocení slohových prací vnímají samotní žáci?
7. Jaké způsoby opravování používáte?

Tazatelské otázky byly kladeny také žákům pro potřeby zpracování výzkumné části práce.

1. Kolik hodin českého jazyka máte?
2. Jak učitelka hodnotí práci?
3. Je hodnocení spravedlivé?
4. Jsou nějaká kritéria pro hodnocení?
5. Jak probíhá zadání slohové práce?
6. Jakou váhu mají slohové práce?
7. Kolik slohů píšete?
8. Kolik dostáváte známek? Jsou malé, nebo velké?
9. Rozumíte komentářům/značkám hodnocení slohové práce?

## 2.1 Učitelka Květa

Učitelka Květa působí na základní škole na okraji Prahy, konkrétně v Městské části Prahy 10. Tato škola má nižší počet žáků a až donedávna poskytovala vzdělávání pouze na 1. stupni. Před třemi lety však došlo k rozšíření o 2. stupeň, což vedlo k otevření nových tříd. Díky tomu jsou třídy relativně malé, v průměru do jedné třídy chodí asi 20 žáků. Pedagožka Květa je aprobovaná učitelka českého jazyka a občanské výchovy a ve školství působí již přes 30 let. Její bohaté zkušenosti a dlouholetá praxe jí umožňují efektivně vést výuku a přizpůsobovat ji potřebám svých žáků. Řízeného rozhovoru se účastnila jak učitelka, tak následně i také dva žáci z 8. třídy. Rozhovory učitelky a žáků probíhaly odděleně. Tento přístup nám umožnil reflektovat a porovnat odpovědi a pohledy žáků s názory učitelky, čímž jsme získali ucelenější pohled na výuku a fungování školy.

Učitelka vyučuje čtyři hodiny českého jazyka v každé třídě na 2. stupni. Předmět českého jazyka je složen ze dvou hodin mluvnice, jedné hodiny literatury a jedné hodiny slohu. Čtyřhodinovou dotaci pro výuku českého jazyka autor považuje za nedostačující s ohledem na důležitost a náročnost předmětu, jakým je právě český jazyk. To dokládají i slova učitelky: *„My máme jen 4 hodiny češtiny. Je to strašně málo hodin. Já bych byla minimální pro 5 hodin týdně. Já považuji slohové cvičení jako to nejdůležitější a ta hodinová dotace není vůbec dostatečná. Ve slohu lze uplatnit všechno – ať už je to pravopis nebo větná stavba a vůbec vyjadřovací schopnosti.“* Zvýšení hodinové dotace by nejen prospělo samotným žákům, ale také umožnilo učitelům lépe rozvrhnout učivo a věnovat se každému tématu s potřebnou péčí. V současném systému je často nutné příliš rychle přecházet z jednoho tématu na druhé, což může vést k nedostatečnému porozumění, upevnění učiva a dovedností. Více hodin češtiny by také umožnilo lepší diferenciaci výuky, kde by učitelé mohli věnovat více času individuálním potřebám žáků. Například žáci, kteří mají obtíže s pravopisem nebo gramatikou, by mohli získat více času na procvičování a získávání zpětné vazby.

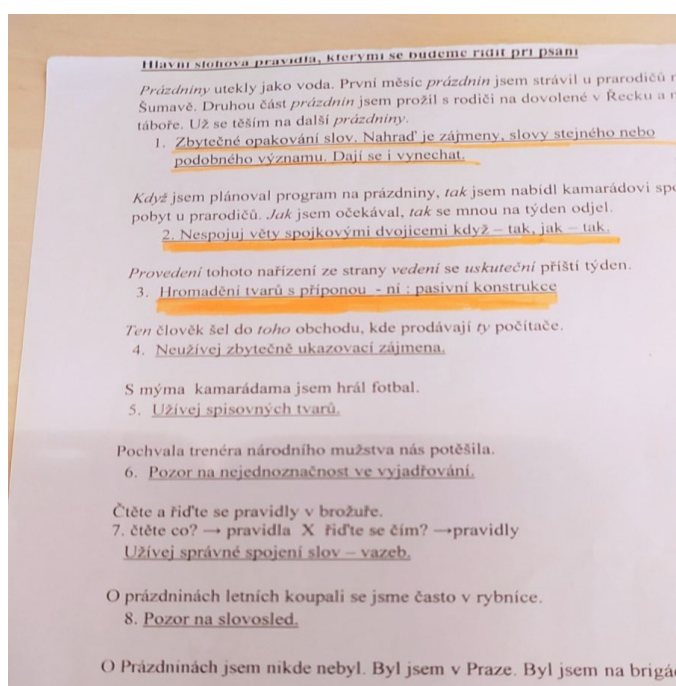
Zadání slohové práce probíhá v rámci hodin učitelky Květy systematicky, což znamená, že nejdříve začne výkladem, dále příklady vzorových prací či různých podpůrných materiálů, jako jsou například obrázky. Pedagožka využívá ve slohových hodinách slohové práce starších žáků. To jednoznačně podporuje představu u žáků s konkrétní látkou a zároveň lze díky tomu upozornit na klíčové aspekty daného slohového útvaru či postupu. Z rozhovoru to vyplývá z následujícího: *„Od počátku se systematicky připravujem*

*k písemné slohové práci. Využívám i slohové práce starších žáků pro práci v hodině. U těchto prací si zkoušíme i tvořit osnovu.*“ Samotná osnova je rovněž velmi důležitá, poněvadž žákům umožňuje se ve vlastním textu lépe orientovat. To dokládají i slova žáků učitelky, kteří potvrzují práci s již připravenými slohy a osnovou: *„Většinou máme ve škole připravené od paní učitelky dvě práce, se kterými pracuju. Také nám vysvětlí popisy těch prací a pak máme tři domácí úkoly, u kterých máme vytvořit úvod, stať a závěr.*“ Pedagožka vykládá nové učivo deduktivním způsobem. Součástí zadání slohové práce se učitelce osvědčilo zadat žákům vždy konkrétní téma, o kterém mají psát. Toto kritérium zadání jednoznačně žákům pomůže při tvorbě textu a zároveň vědí, co od nich učitelka očekává – tedy co bude klasifikovat. To učitelka komentovala následovně: *„Hlavně se mi osvědčilo dát žákům vždy téma, o kterém mají psát, poněvadž se mi několikrát stalo, že pokud žáci nemají jasné téma, o čem mají psát, nebyly to zpravidla dobré práce.*“

Rozsah slohové práce učitelka zásadně nestanovuje, protože podle ní každý píše jinak velkým písmem a zároveň využije pro svou práci jiné pomůcky, například žák použije pro svou práci jednoduchý obrázek, na kterém není příliš co popisovat, zatímco jiný žák si zvolí složitější obrázek, který napomůže napsat práci s větším rozsahem. To je doloženo učitelkou následovně: *„Nechávám to na nich. Já nestanovuji rozsah. Někdy jim říkám, aby to bylo alespoň na stránku i s osnovou. Ne vždycky to vyjde. Každý jinak píše – někdo má drobné písmo, někdo větší. Prostě chci, aby to mělo ty parametry.*“ To je částečně potvrzeno i slovy od žáků, kteří určitá minima rozsahu zmiňují: *„No, mělo by tam být aspoň nějaký minimální počet odstavců, třeba 5, aby to nebylo úplně třeba 5 řádků. To máme třeba úvod, že tam má být aspoň 5 vět. A nějak jako nemáme předem daný počet slov.*“ Při zadávání písemné práce je nezbytné stanovit rozsah, který má být dodržen. Tento parametr pomáhá žákům napsat práci, která odpovídá jasně definovanému kritériu. Díky tomu mohou žáci snadno zkontrolovat, zda splnili požadované podmínky a přizpůsobit svou práci tak, aby byla v souladu s očekáváním učitele.

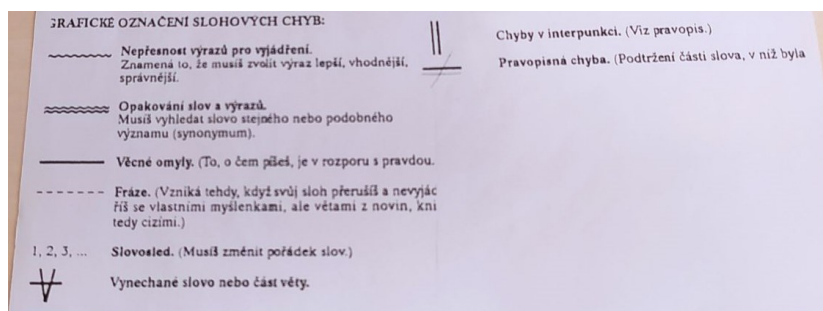
Kritéria s hodnocením slohových prací má učitelka s žáky stanoveny. Každý žák dostane na začátku roku od učitelky seznam stylistických chyb, kterých by se žáci měli vyvarovat. Tento seznam však nelze automaticky považovat za kritéria, na kterých je učitelka se svými žáky domluvena. To je doloženo od učitelky slovy: *„Od 6. třídy dostanou stylistické chyby. To mají v pracovním listu... mají vypsané ty, kterých se mají vyvarovat, třeba opakování zájmen, ukazovacích. Každý před každou prací je upozorňován na ty*

statistické nedostatky. Využívám třeba chyb, kterých se děti dopouštěly loni.“ Žáci komentovali následovně: „My jsme na začátku roku dostali takový papír, kde je vysvětleno, jak se opravují stylistické chyby nebo třeba gramatické a tak.“ Tento seznam stylistických chyb je stanové kritérium, na kterém je domluvena učitelka se svými žáky, což jednoznačně napomáhá žákům k tomu, aby napsali takovou práci, která bude splňovat očekávání učitelky a zároveň žáci vědí, co konkrétně bude učitelka klasifikovat. To je doloženo následujícím obrázkem, ve které jsou uvedeny i konkrétní příklady, aby si žáci pravidlo propojili s konkrétním příkladem.



Obrázek 1: Hlavní slohová pravidla

U opravování pedagožka používá značky a symboly, na kterých je s žáky domluvena. To napomůže zejména k porozumění a k reflexi. Díky tomu žáci vědí, kterých chyb se při práci dopustili, tedy zda se jedná o gramatickou, pravopisnou nebo stylistickou chybu. To učitelka okomentovala následovně: „Ano, to je všechno na tom listu. Všechno oni vědí, když je to stylistický, potrhávám vlnovkou, když je to opakování slov, mají dvojitou čáru, když mají pořádek slov, tak čísla, když jim něco chybí, vidlička, máme domluvu, děti jsou s ní seznámeni a mají přehled.“ Žáci, kteří byli zapojeni do rozhovoru, se kladně shodli, že díky seznamu značek všemu rozumí, případně si značky mohou v seznamu kdykoliv dohledat nebo se zeptat přímo učitelky. Žáci díky pomocnému listu vnímají hodnocení prací jako transparentní a spravedlivé. Nápomocný list je doložen níže.



Obrázek 2: Grafické označení slohových chyb

Hodnocení slohů probíhá zejména pouze učitelkou. Samohodnocení učitelka v hodinách neaplikuje. Ve výjimečných případech využívá vrstevnické hodnocení. To probíhá tím způsobem, že nechá některé žáky svou práci přečíst nahlas, nicméně dle žáků hodnocení neprovádí přímo ostatní spolužáci, nýbrž pedagožka, tudíž v tomto případě nelze přímo hovořit o vrstevnickém hodnocení. Navíc žáci se stydí své práce číst nahlas, což je zřejmě způsobeno tím, že nejsou na tento způsob hodnocení zvyklí. U některých prací učitelka píše i slovní komentář, což vyplývá z následujícího tvrzení: „*Takhle, každou práci jim vyhodnotím. Já jim pod tu práci píšu občas komentář. Každou práci vezmu ústně. Samozřejmě musíš to dát tak, aby se jich to nedotklo, že jo.*“ Z tohoto sdělení nelze však posoudit, v jaké míře se o slovní hodnocení jedná – zda je vyučít popisný jazyk, či zda se nejedná pouze o pochvalu. Slohové práce učitelka ve většině případech známkuje pouze jednou komplexní známkou. Pouze v ojedinělých situacích, kdy je slohová práce excelentní, ale vyskytuje se v ní velké množství chyb, tak pedagožka udělí dvě známky – jednu za sloh, druhou za pravopis. S tímto tvrzením souhlasí i žáci, ve většině případech dostali pouze jednu známku. Učitelka uvedla: „*Pokud je to slohově excelentní a je tam hodně chyb, tak lomím – jednu dám za sloh a druhou za pravopis. Ale většinou píšu jednu známku. U hodnocení upřednostňuju tu slohovou část, takže pokud je pár chyb, tak to toleruju.*“

Pedagožka s žáky píše za rok 2-3 velké slohové práce, což je poměrně malý počet. To i učitelka sama potvrzuje slovy: „*No, měli by psát 4, ale to se prostě nedá, takže se snažím 3 písemné práce s nimi napsat. Ideální jsou 4, ale většinou stihneme 2-3 písemné slohové práce za rok.*“ Vzhledem k tomu, že jsou slohy klíčové pro propojení všech znalostí a dovedností, z mluvnice i literatury, je potřeba psát dle autora dostatečný počet písemných prací. Takový přístup nejen podporuje jejich schopnost komunikace, ale také rozvíjí jejich schopnost kritického myšlení a analytického uvažování.

Pro učitelku mají známky ze slohových prací tu nejvyšší hodnotu. Pro klasifikaci je využívána aplikace Bakaláři, která umožňuje nastavit známce určitou váhu pro následné

počítání průměru celkové známky z předmětu. To je doloženo následovně: „*Tu nejvyšší hodnotu. Já nedávám váhu deset, protože potom ten průměr odskočí jinak. Já si vystačím do šesti a slohu dávám nejvyšší váhu. Přestože mají přípravu doma, tak ty práce nedopadnou dobře.*“ Žáci se rovněž shodují, že slohové práce mají vyšší hodnotu než jiné známky.

Dílna psaní není ve výuce pravidelně zařazována, což učitelka potvrdila. Tento výukový přístup se využívá pouze výjimečně a většinou pouze v hodinách literatury. Pedagožka vysvětlila, že dílnu psaní považuje za cenný nástroj, avšak její zařazení do pravidelného rozvrhu je kvůli omezené časové dotaci obtížné. Při zmíněných výjimečných příležitostech, kdy je dílna psaní zařazena, se žáci mohou věnovat hloubkovému rozvoji svých psacích dovedností a experimentování s různými literárními formami a styly. Tento přístup jim umožňuje nejen prozkoumávat kreativní proces psaní, ale také rozvíjet schopnost sebekritiky a zdokonalovat své texty na základě zpětné vazby od učitelky i spolužáků. Navzdory pozitivním přínosům, které dílna psaní přináší, je její nepravidelné zařazení do výuky důsledkem nutnosti vyvážit čas věnovaný různým aspektům předmětu český jazyk a literatura, mezi které patří mluvnice, čtení a interpretace literárních děl a slohová výchova. Učitelka tedy usiluje o co nejefektivnější využití omezeného počtu hodin týdně, což často znamená, že na dílnu psaní zbývá méně prostoru, než by si přála.

Učitelka všechny slohové práce zadává s domácí přípravou a dovoluje jim odevzdat vytištěnou práci, kterou si připraví na počítači. Konkrétní zjednodušení sepsání práce se týká běžných žáků, ale i žáku s SVP. Vzhledem k tomu, že žáci píšou práci doma, není nikterak možné zkontrolovat, zda práci píší jen sami, nebo i s jejich rodiči. To pedagožka komentuje následovně: „*Ty slohy jsou s domácí přípravou, proto pokud se žák připraví, většinou platí, že žák s výborným slohem má i pravopis správně. ... Je to s domácí přípravou, tím rodičům, kterým na to záleží, tak to s těmi dětmi přečtou, udělají to s nimi.*“ Z tvrzení vyplývá, že učitelka pomoc od rodičů akceptuje.

## **2.2 Učitelka Blanka**

Učitelka Blanka působí na základní škole v pražské Městské části Praha 11. Tato škola se nachází na sídlišti a patří mezi větší školy v oblasti, neboť ji navštěvuje až 1 000 žáků, kteří jsou rozděleni do 40 tříd. Počet žáků v jedné třídě se pohybuje od 25 do 30, což naznačuje značnou různorodost ve složení tříd a potenciální výzvy spojené s výukou ve velkém kolektivu. Pedagožka je aprobovaná učitelka českého jazyka. V oblasti školství působí již 10 let, během nichž získala cenné zkušenosti a znalosti, které jí umožňují efektivně

vést výuku a rozvíjet dovednosti svých žáků. Pro účely zkoumání metod výuky a efektivity vzdělávacího procesu byl s učitelkou Blanka proveden strukturovaný rozhovor. Aby byly získány i perspektivy žáků a umožněno srovnání jejich pohledů s názory učitelky, zúčastnili se tohoto rozhovoru také dva žáci z 9. třídy. Jejich přítomnost a odpovědi poskytly cenné informace, které pomohly lépe porozumět dynamice výuky a vztahu mezi učitelkou a žáky.

Pedagožka uvedla, že v 9. ročníku, v rámci kterého byl výzkum prováděn, učí pět hodin českého jazyka. Hodiny se skládají ze dvou hodin mluvnice, jedné hodiny literatury, jedné hodiny slohu a hodiny čtenářské gramotnosti. Výuka českého jazyka díky 5 hodinám týdně lze využít pro co nejlepší výuku i rozvoj dovedností. Žáci uvedli totožné informace, zároveň řekli, že rozložení hodiny je upraveno dle jejich potřeby, což dle autora práce přispívá k individualizované výuce.

Výuka slohu probíhá způsobem, že učitelka přináší do hodiny konkrétní text, který žákům slouží jako vzorový příklad. Žáci mají za úkol identifikovat, o který slohový útvar se jedná a jaký je cíl ukázkového textu. V podání pedagožky se jedná o induktivní výklad. Tento přístup umožňuje žákům lépe pochopit komunikační kontext textu a pracovat s ním dále. Mohou zjistit, kde se s takovým textem mohou setkat, jaké je jeho zaměření nebo analyzovat ho z jazykového hlediska. Tento způsob výuky neodděluje práci od komunikační situace, což je v souladu se Štěpáníkovou didaktikou. Učitelka popisuje tento proces následovně: „*Většinou šupnu text, který je právě na ten slohový útvar, a chci, aby to nějakým způsobem poznali. Takže to je nějaká evokace. Anebo ho jenom napíšu nebo nasdílím na interaktivní tabuli. Většinou se nějakým způsobem někam doberou, řekneme si, jak to poznali a pak jdou na nějakou teorii.*“ Tímto způsobem jsou žáci schopni lépe pochopit nejen samotný text, ale i jeho funkci a význam v konkrétní komunikační situaci, což jim pomáhá při vlastní tvorbě slohových prací. Žáci dále uvedli, že v hodinách jsou velmi zapojováni, což jednoznačně přispívá k dialogické výuce.

Učitelka věnuje část hodin českého jazyka výkladu slohového učiva. Jakmile je učivo vysvětleno, následuje slohová písemná práce. Zadání probíhá způsobem, že pedagožka žákům sdělí téma – buď přímo v hodině, nebo předem. Tvůrčí činnost žáků se však odehrává vždy ve škole. Učitelka to komentuje: „*No, já jim vlastně vždycky na tabuli, nebo řeknu jim to dopředu, ale řeknu jim téma. Nechci, aby si to jako úplně připravili dopředu, zvlášť jako umělá intelligence a podobně. No, za ty čtyři roky jsem jim domácí přípravu povolila*



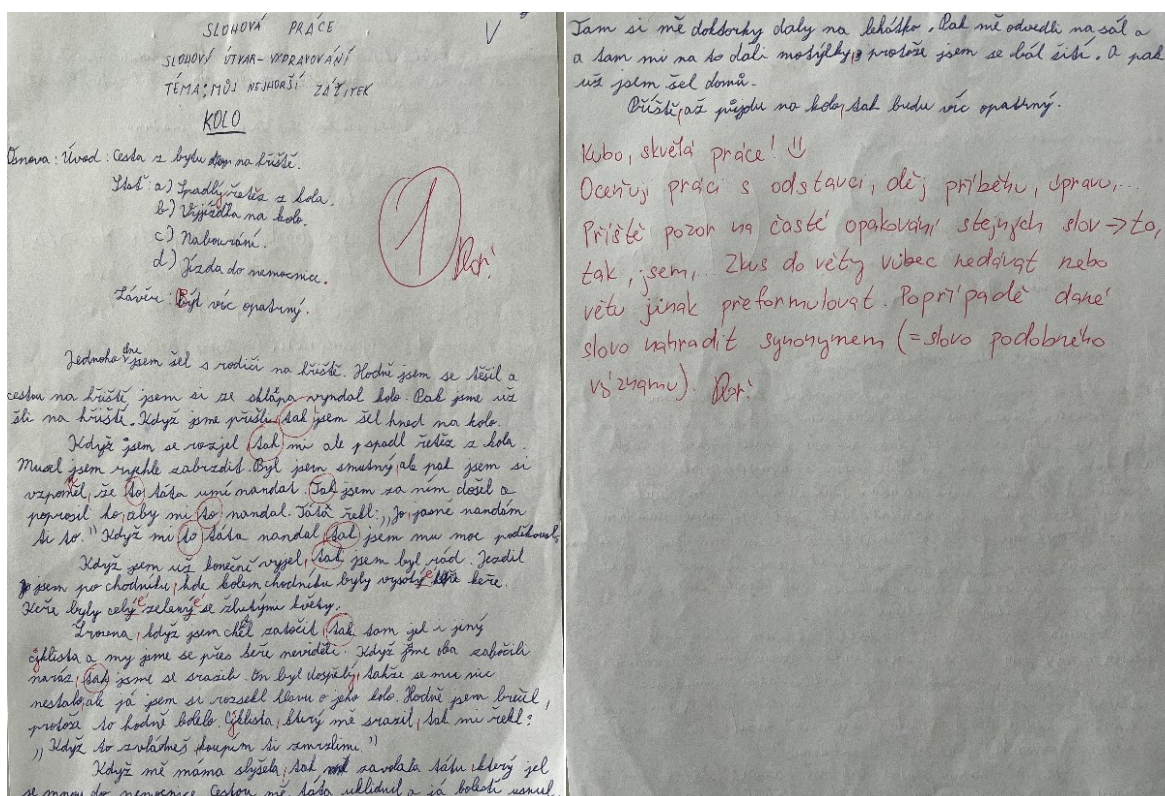
*minimálně.* “ Před samotnou tvůrčí činností si žáci s učitelkou zopakují, co by se mělo v práci objevit a zároveň čeho by se měli žáci vyvarovat, například opakování slov apod. Každá slohová práce musí splňovat určitá kritéria, jako je vzhled hlavičky práce, jméno, příjmení, datum a téma. Pedagožka toto považuje za klíčové, protože ví, že podobný způsob práce bude po žácích vyžadován na střední škole, což pro ně představuje důležitou přípravu. Součástí práce je i povinná osnova, která má reflektovat samotnou práci. Pro učitelku je důležitá práce s osnovou. O tom svědčí její následující slova: „*Ano, vždycky musí být, ... aby vlastně uměli s tou osnovou pracovat, aby věděli, k čemu ta osnova vůbec je, aby s ní uměli jako pracovat a aby si pohlídali trošinku ty odstavce.*“ Učitelka považuje právě pro horizontální členění textu – vyznačení odstavců – osnovu za klíčovou. Zde dochází k určitému rozporu, poněvadž oba žáci uvedli, že osnova není povinnou součástí slohové práce. Vzhledem k tomu, že učitelka a žáci uvedli odlišnou odpověď, může dojít k situaci, že práce nebude splňovat očekávaná kritéria. Při zadávání práce by mělo být striktně uvedeno, že práce musí obsahovat osnovu práce, aby žáci následně toto kritérium zohlednili ve své práci.

Rozsah slohové práce učitelka vždy stanovuje. Většinou musí žáci napsat práci na papír o velikosti A4. Pro žáky s SVP učitelka nechává rozsah práce na nich. To je doloženo slovy pedagožky následovně: „*Ano, rozsah dávám. To je jedna A4. Samozřejmě potom to přizpůsobuji různě, jakoby SVP nebo specifické poruchy učení, tam to většinou nechám na ně.*“ Díky tomu, že učitelka stanovuje rozsah práce, žáci si mohou sami zkontrolovat, zda toto kritérium bylo splněno a mohou následně naplnit očekávání učitelky. Žáci uvedli, že minimum práce pedagožka vždy stanovuje a potvrzují výpověď učitelky, že je to většinou velikost A4.

Učitelka má pro hodnocení slohových prací jasně stanovená kritéria, která jsou podle výpovědí dvou žáků dobře známá všem studentům. Kritéria pro úspěšné splnění práce zahrnují několik klíčových aspektů: splnění tématu včetně nadpisu, strukturu odpovídající osnově, správný pravopis a gramatiku, a konečně smysluplnost a koherenci textu vzhledem k tématu a struktuře práce. Pedagožka klade důraz na to, aby žáci vždy splnili stanovené téma a správně uvedli nadpis své práce. „*Spousta dětí na to zapomíná, i když to neustále opakujeme,*“ uvedla. Dále zdůrazňuje důležitost osnovy, která by měla odpovídat struktuře celé práce. Pravopis a gramatika jsou rovněž zásadními kritérii hodnocení. „*Pak teda ten pravopis, pak odstavce, protože jedna věc je osnova a druhá věc jsou odstavce, jestli mají,*“

vysvětlila učitelka. To znamená, že kromě osnovy se kontrolují také odstavce, zda jsou správně členěné a logicky uspořádané. Posledním kritériem, které učitelka zmiňuje, je celková smysluplnost práce. „A pak asi další kritérium, poslední víceméně je nějaký... jako ta smysluplnost toho. Že vlastně za prvé to, co je v tom obsahově, v tom textu, je i v té osnově nějakým způsobem. A druhá věc je, že to jako obecně dává jako kontextem smyslu.“ Tím je míněno, že obsah práce by měl být v souladu s osnovou a celkově by text měl dávat smysl jak z hlediska obsahu, tak kontextu. Tento přístup k hodnocení umožňuje žákům jasně rozumět tomu, co se od nich očekává, a poskytuje jim konkrétní vodítka pro zlepšování jejich písemného projevu, splnění stanovených kritérií a udělení odpovídající známky.

Pro opravu slohových prací učitelka nepoužívá předem stanovených symbolů nebo značek, na kterých by byli domluveni s žáky. To vyplývá jak z odpovědi učitelky, tak samotných žáků. Pedagožka chyby různě podtrhává, čárky doplňuje nebo kroužkuje,



Obrazek 3: ukázka slohové práce

například opakující se slova. Nicméně ke každé práci se snaží napsat slovní hodnocení: „Snažím se jim dávat slovní hodnocení, třeba oceňuji práci s odstavci, příště si dej pozor, nebo příště doporučuji bla, bla, bla, a musíš dát pozor na časté opakování. Zkrátka se snažím to psát popisným jazykem. Takže nějaké shrnutí, co tam ten žák napsal, zároveň to je jako doporučení pro příště na čem pracovat, na čem se zlepšit.“ Na tom se shodují i žáci, že jejich

opravená práce obsahuje slovní hodnocení. Kvůli tomu, že s žáky nemají domluvené žádné symboly nebo značky, učitelka se k opraveným chybám vyjadřuje v rámci slovního hodnocení, které píše popisným jazykem. Obsahuje pozitivní i negativní hodnocení a zároveň i doporučení, které žákovi pomůže pracovat na zlepšení svých současných dovedností a znalostí. Tento způsob hodnocení žákovi zejména pomůže pro porozumění daného hodnocení, ale zároveň může lépe a individuálně pracovat na svém zlepšení. Náhled slohové práce s opravou a slovním hodnocením je součástí obrázku č. 3.

Vrstevnické hodnocení u hodnocení slohových prací učitelka nevyužívá. V rámci reflexí ani neprobíhá čtení slohových prací vybraných žáků. To potvrzují i sami žáci následujícími slohy: „*Ne. Nečteme ani se nehodnotíme navzájem. Ohodnotí nás pouze paní učitelka.*“ Pedagožka pouze upozorňuje před celou třídou na nejčastější chyby, kterých se žáci ve své práci dopustili. To je okomentováno následovně: „*Pak třeba shrnu vlastně ty nejčastější chyby nějakým způsobem, co se tam objevovalo, nejmenuju v žádném případě, kdo to dělal, jenom řeknu, většina z vás, nebo polovina, nebo pár z vás, prostě tam často měli, nebo tak.*“ Dále učitelka uvedla, že sebehodnocení provádí v menší míře u každé písemné práce. To však neuvedli žáci, kteří byli zahrnuti do výzkumného šetření. Zřejmě s žáky není stanoveno, jakým způsobem má takové hodnocení vypadat a kdy jej mají žáci do práce zahrnout, poněvadž není ani součástí přiložené slohové práce.

Při známkování pedagožka vždy žákovi práci ohodnotí pouze jednou známkou. Vzhledem k tomu, že jsou žáci seznámeni s kritérii hodnocení (viz výše), práce je oznámkována průměrnou známkou ze všech stanovených kritériích. To je dokládáno slovy: „*Jednu, ale oni vždycky ví, že to je jako průměrná známka, když to tak řeknu, z těch více kritérií. Ví dopředu kritéria, už mě znají, takže sleduju samozřejmě, jestli splnili téma, jestli splnili slohový tvar, jestli splnili pravopis nějakým způsobem, odstavce, jestli to má smysluplnost podle osnovy, ale musím říct, že já ty slohovky známkuju hodně, hodně mírně.*“ Zvolení mírného hodnocení může podporovat v žácích motivaci ke zlepšení svých výsledků, ale i dovedností. Žáci vnímají známku udělenou od učitelky jako spravedlivou.

Učitelka i žáci uvedli, že za pololetí napíší jednu až dvě velké slohové práce. Žáci dále uvedli, že v hodinách českého jazyka se na sloh poměrně zaměřují na velké slohové práce, ale i na ty menší práce v rámci hodiny, které ani nejsou známkované. To je doloženo následovně: „*Myslím, že na sloh se docela zaměřujem. Takže třeba velké dva nebo tři za pololetí a menší píšem v průběhu nebo tak, který ani nemusí být známkovaný.*“ Jak již bylo

uvedeno výše, slohové učivo propojuje znalosti a dovednosti ze všech stran českého jazyka, a to jak z mluvnice, ale i z literatury, proto je slohové učivo velmi důležité.

Podle slov učitelky je slohové učivo jedno z nejdůležitějších: „*Pokud žáci nebudou chápat ta pravidla z jazyka, nebudou je aplikovat. Takže je to takový ten vyšší level a tímhle tím oni vlastně ukazují, jak se posouvají. Za mě je to nějaká jejich jako vizitka toho jejich učení češtinářského.*“ Pro zaznamenávání známek škola používá aplikaci Bakaláři, ve které má slohová práce váhu 8, což jednoznačně podporuje tvrzení učitelky. Žáci se rovněž shodli, že pro pedagožka při rozhodování, kterou známku má udělit, má slohová část větší prioritu, i když se žák dopustí pravopisných, gramatických nebo stylistických chyb. Žák uvedl: „*Ale když jsou tam nějaký gramatický a pravopisný chyby, ale je to kreativní a je to útvare v pořádku, tak podle mě má slohová stránka větší důraz, než ta gramatika samotná.*“

V rámci hodin českého jazyka je jednou týdně zařazena i dílna čtení. Tu si však učitelka dle jejích slov tento rok pozměnila na dílnu psaní: „*Takže ze začátku to bylo, vlastně se to hodně podobalo dílnám čtení. Takže třeba jsem jim dala nějaký text se záměrem autora. Oni měli poznat, že tam je nějaký autorův záměr, buď někoho chce ovlivnit nebo prodat něco, reklama, já nevím co. A vlastně potom měli si třeba napsat svůj text, kde byl pod povrchem skrytý nějaký autorský záměr, nějaká manipulace nebo tak. To se moc nechytalo, ale je to třída, která je hodně výřečná, hodně v ní mají fantazii nápadů a tak. Takže jsem řekla, hele, tak si budete psát každý svůj příběh. A můžete ve skupinách, můžete jako jednotlivci a budete vlastně navzájem o tom jako diskutovat, pomáhat si, že si to dáte navzájem přečíst, jako betačtenáři.*“ Pedagožka z uvedené výpovědi zejména dbá na to, aby je dílna psaní bavila, proto upravila výstup tohoto předmětu na vlastní příběh. Tento přístup jednoznačně podporuje žákovskou kreativitu, rozvoj dovedností, pochopení a aplikování pravidel gramatiky a pravopisu, vytvoření koherentního textu a mnoho dalšího, což je v souladu s RVP. Navíc žáci mají tuto metodu práce pevně zařazenou do svého rozvrhu. Dle slov žáků, jakým způsobem tuto metodu výuky popisovali, znělo nadšení, že mohou kreativně tvořit a psát svůj vlastní příběh.

Jak již bylo uvedeno výše, učitelka striktně nestanovuje rozsah pro žáky s SVP jako to dělá u ostatních žáků. Různé poruchy učení vyžadují od učitelky individuální přístup, čehož si je pedagožka plně vědoma. Psaní slohové práce na počítači s ohledem na distanční výuku v době covidu neprovozuje. Zároveň uvedla následující argumenty: „*No, jako jsme si*

*to užili v distančce, tak úplně ne, protože tam je to složitější spíš v tom, že když tam nemám asistenta, tak prostě není, kdo by s nimi šel do informatiky a hlídal je tam. Takže oni to píšou taky ručně, ale prostě mám to udělané tak, že mají čas, kolik prostě potřebují.“* Zásadním argumentem proč nepsat práce na počítači je dle slov učitelky nutnost využít asistenta pedagoga, který by prováděl dozorovací činnost v počítačové učebně. Na druhou stranu pedagožka dbá, aby žáci práci napsali v ruce a poskytne jim takové množství času, kolik bude nutné, aby splnili nastavená kritéria.

### **2.3 Učitelka Zdena**

Učitelka Zdena vyučuje na základní škole v pražské Městské části Praha 4. Tato škola se nachází na sídlišti a patří mezi středně velké školy v oblasti, neboť ji navštěvuje až 700 žáků, kteří jsou rozděleni do 28 tříd. Počet žáků v jedné třídě se pohybuje od 23 do 30, což naznačuje značnou různorodost ve složení tříd a potenciální výzvy spojené s výukou v tak velkém kolektivu. Pedagožka je aprobovaná učitelka českého jazyka a občanské výchovy. V oblasti školství působí necelé 3 roky. Pro účely zkoumání metod výuky a efektivity vzdělávacího procesu byl s učitelkou Zdenou proveden strukturovaný rozhovor. Aby byly získány i perspektivy žáků a bylo umožněno srovnání jejich pohledů s názory učitelky, zúčastnili se tohoto rozhovoru také dva žáci z 8. třídy. Jejich přítomnost a odpovědi poskytly cenné informace, které pomohly lépe porozumět dynamice výuky a vztahu mezi učitelem a žáky. Tento přístup umožnil získat komplexnější obraz o vzdělávacím prostředí a jeho dopadu na žáky, stejně jako o výzvách a úspěších, se kterými se učitelka setkává během své výuky.

Pedagožka uvedla, že v každé třídě se vyučuje pět hodin českého jazyka týdně. Tento časový fond je rozdělen, že dvě hodiny jsou věnovány mluvnici, jedna hodina slohu, jedna hodina literatuře a jedna hodina je určena pro dílnu čtení. Tímto způsobem je zajištěno, že žáci dostanou vyvážené vzdělání ve všech základních aspektech českého jazyka, což zahrnuje jak teoretické, tak praktické dovednosti. Učitelka však zároveň zmínila, že dílnu psaní ve škole nevyučuje. Tento fakt naznačuje, že přestože se ve škole klade důraz na rozvoj čtenářských dovedností prostřednictvím dílny čtení, praktický rozvoj psaní formou dílny psaní zde není implementován. Díky této struktuře hodin se žáci soustředí na teoretickou přípravu a praktické psaní, přičemž jim chybí prostor pro kreativní psaní, který by dílna psaní mohla poskytnout. To by mohlo být důležitým faktorem pro rozvoj jejich schopností vyjádřit myšlenky písemně.

K výuce slohu učitelka přistupuje různými způsoby. Do hodin přináší rozličné texty potřebné pro výuku daného slohového útvaru. Snaží se zapojit žáky pomocí myšlenkových map či brainstormingu, jak sami žáci potvrdili. Ve výuce také často používají pracovní sešity, se kterými pracují jak učitelka, tak i žáci. Učitelka vysvětluje: „*Záleží jak kdy. Někdy si na textu ukážeme daný slohový útvar a co je pro něj charakteristické. Jindy to беру naopak, že si vytvoříme myšlenkovou mapu k nějakému útvaru a zjišťujeme, co je k tomu napadne. Potom tomu dám rámeček a něco jim k tomu vyložím. Děláme cvičení, ať už na tom, co najdu, nebo na něčem z pracovního sešitu, ale různě to kombinuju.*“ Tento přístup umožňuje žákům nejen pochopit teorii, ale také aktivně se podílet na procesu učení a rozvíjet své schopnosti kreativního myšlení a psaní. Žáci dále uvedli, že při výkladu učitelka využívá prezentaci, ve které je uvedeno probírané učivo i s příklady. Vzhledem k tomu, že pedagožka při výkladu využívá prezentaci, pro žáky, kterým vyhovuje výklad prostřednictvím obrazového materiálu, je to jednoznačně podporující pro zapamatování či nabídky další varianty vedení výkladu. Nicméně se z uvedené výpovědi může zdát, že hodina inklinuje k monologickému výkladu – zejména k aktivní práci učitelky a pasivní roli žáků, ale žáci uvedli, že jsou do výkladu zapojováni: „*Potom paní učitelka pustí na tabuli prezentaci. Projedeme si ji, vysvětlí nám, co to je, dá nám nějaké příklady. Na konci hodiny se pak paní učitelka ptá na nějaké příklady a máme odpovědět, co jsme si zapamatovali.*“ Učitelka v hodině klade důraz na aktivní práci žáků.

Když se blíží větší slohová práce, pedagožka zadává témata s předstihem, aby měli žáci dostatek času na promyšlení a případně i na přípravu osnovy, podle které budou svou práci psát. Žáci jsou zároveň seznámeni s kritérii hodnocení, která učitelka očekává, že budou v jejich práci obsažena. Podle jejích slov se jedná o univerzální kritéria, která jsou přizpůsobena konkrétnímu slohovému útvaru. Shodně se vyjádřili i samotní žáci, kteří uvedli, že s kritérii práce jsou seznámeni vždy dopředu.

Pedagožka stanovuje minimální rozsah slohové práce na 250 slov, což je totožné i pro maturitní slohové práce. Díky tomu žáci mohou být připraveni na budoucí studium na střední škole a nemusí být pro ně obtížné toto kritérium splnit. Ze slov učitelky vyplývá, že žáci s tímto rozsahem nemají problém: „*Žáci s tím nemají problém. Spíš kdybych zadala maximálně 250 slov, tak to většina z nich přesáhne. Pak mají i slohy na doma. A jasně, vím, že jim s tím třeba někdo pomůže, ale furt to беру tak, že se tím učí psát. A poznáš to, když třeba využijí umělou inteligenci.*“ Současnou hrozbou je, jak učitelka uvedla, že žáci budou

často využívat na napsání své práce umělou inteligenci. Je potřeba žáky s umělou inteligencí naučit pracovat – zejména upozornit na možné problémy, jako je nepřesnost, dále že si žáci musí informace ověřovat alespoň ze dvou zdrojů. K tomuto trendu je zapotřebí, aby k němu učitel přistupoval jako k výzvě, avšak mu nesmí podlehnout nebo jej ignorovat, ale měl by se snažit o zapojení této možnosti do výuky funkčně.

Jak již bylo uvedeno výše, učitelka žáky s kritérii hodnocení seznamuje vždy dostatečně dopředu. Tato kritéria zahrnují: splnění požadavků daného slohového útvaru, správnost pravopisu, spisovnost, vhodný slovosled, textová návaznost a dodržení předepsaného rozsahu. Jedná se o univerzální kritéria, která mohou být pro žáky abstraktní a někdy obtížně splnitelná, pokud nejsou přesně vysvětlena a doplněna konkrétními příklady. Proto může být problémem, že žáci nemají vždy jasnou představu, jak tyto požadavky zahrnout do své práce. Autor práce navíc neměl možnost vidět prezentaci těchto kritérií, což ztěžuje posouzení, zda byla dostatečně objasněna. Je tedy důležité upozornit na potřebu konkrétních příkladů a jasných vysvětlení, aby žáci mohli lépe pochopit, co se od nich očekává. Žáci si během rozhovoru vzpomněli na následující kritéria: „*Minimální počet slov, nějaká formalita, barevnost, abychom tam nepsali nespisovná nebo nevýrazová slova.*“ Z termínu formalita není jasné, co se od nich očekává a termín barevnost nelze univerzálně použít na všechny slohové útvary, poněvadž jsou různé charakteristiky útvarů, které by měla práce obsahovat.

Pedagožka k opravě prací nevyužívá předem domluvených značek a symbolů pro odlišení chyb stylistických, pravopisných nebo gramatických. To učitelka okomentovala následovně: „*Značky pro odlišení chyb nepoužívám. Moc se nedoptávají. Netváří se, že by nerozuměli tomu, co je na tom papíře. Že by nevěděli, co tam je špatně, nebo co tam je dobře.*“ Vzhledem k tomu, že chyby nejsou nikterak odlišeny, žáci nemusejí hodnocení zcela rozumět. Argument, že se žáci nedoptávají na hodnocení, není zcela relevantní, poněvadž se žáci mohou stydět nebo nechtějí opravou „ztrácet čas“. Nicméně učitelka doplnila, že součástí hodnocení je slovní komentář, ve kterém shrne úroveň práce, napíše pozitivní hodnocení a doporučení, které by žákovi pomohlo zlepšit své současné dovednosti. Podobně okomentovali i žáci, kteří se shodli na tvrzení od učitelky: „*Většinou nám každému pod tu slohovou práci napíše asi odstavec k samotnému hodnocení, co si o tom myslí, jak se nám to podařilo, na čem bychom mohli zapracovat. A většinou nám tam dala samolepku, jak se to povedlo.*“ V tomto komentáři by učitelka mohla upozornit na druhy chyb, kterých se

žák dopustil. Dále žáci uvedli, že se příliš nevyznají v odečítání bodů za chyby, ač učitelka napíše k danému odstavci komentář a odečetla minusový bod. V tomto konkrétním případě je třeba, aby učitelka více objasnila své postupy v opravování a pro žáky byly srozumitelné a transparentní.

V hodinách slohu učitelka uvedla, že nepoužívá vrstevnické hodnocení. To využívá zejména v hodinách mluvnice nebo literatury, kdy žáci píší samostatnou práci. Slohové práce žáků se nahlas nečtou, například pro vzájemnou inspiraci nebo upozornění na nejčastější chyby. Ve výpovědi pedagožka uvedla následující: *„Tohle dělám v rámci hodin mluvnice nebo literatury, když píšeme něco kratšího. Když je to známková práce, je tam zhodnocení těch kritérií, je to zprůměrované a píšu tam kratší komentář.“* Naopak žáci uvedli, že si řeknou vzájemně, co by v práci žáka změnili. Následně spolupracuje celá třída: *„Většinou si třeba říkáme, kdo by co na tom změnil a spolupracujeme na tom spíše celá třída najednou.“* Z výpovědi žáků nelze přímo posoudit, v jaké míře se jedná o vrstevnické hodnocení. Zřejmě se jedná o samostatnou práci, kdy v rámci vyhodnocení spolupracuje celá třída na správném řešení, na což se autor blíže doptal v rámci rozhovoru. S metodou sebehodnocení se v hodinách slohu rovněž nepracuje. Žáci by se díky tomuto typu hodnocení mohli více rozvíjet v dovednostech, porozuměli by hodnocení ze svého úhlu pohledu a více pochopit svému sebepojetí.

Učitelka ohodnotí slohovou práci žáka vždy jednou známkou s ohledem na kritéria, která byla uvedena výše. Pedagožka k tomuto uvedla: *„Já hodnotím ty kritéria. Dám vždy jednu známku.“* Žáci rovněž uvedli, že učitelka známkuje jednou známkou a hodnocení vnímají spravedlivě: *„Když ale paní učitelka něco hodnotila, tak to hodnotila spravedlivě a nikdo si na nic z hodnocení nestěžoval.“*

Dle slov učitelky vyplynulo, že žáci píší celkem tři slohové práce. Z toho dvě větší písemné práce a jednu menší: *„Za pololetí maximálně tři. Z nich jsou to dvě větší, jedna povinná a nějaký menší.“* Během hodin slohu žáci používají slohové pracovní sešity. To žáci dokládají slovy: *„Jsou tam cvičení, kde máme třeba spojovat nebo vybarvovat. Pak tam jsou cvičení, kde máme určovat, jaké je to sloveso, jestli dějové, fázové, nebo jestli je to příslovce, podmět.“* Z uvedeného vyplývá, že se jedná o hravou formu (viz vybarvování, spojování), ale také zejména propojení učiva slohu s mluvnicí, což je důležité pro psaní slohové práce. Díky tomu si žáci mohou lépe uvědomovat, co je vhodné použít v daném slohu a co jej dělá jedinečným.



Učitelka hodnotí slohy velmi mírně, což dokládá slovy: „*„Já ty slohy hodnotím dost mírně, takže jsou to určitě známky, které ten průměr spíš zvedají, ale samozřejmě, když jsou mezi jedničkou a dvojkou, tak spíš přihlížím na ty větší testy, třeba z mluvnice. ... Musím říct, že z těch čtyř částí asi nejmenší. Větší váhu dávám literatuře, kde se učíš pracovat s textem, kritickým myšlením.“* Z uvedené výpovědi lze usoudit, že pro učitelku jsou zejména důležité známky z mluvnice a literatury. Sloh je pro pedagožku zřejmě upozaděn, a to kvůli mírnému hodnocení. Znamky se zaznamenávají v aplikaci Bakaláři, ve které má slohová písemná práce váhu 8. Slohové učivo je velmi důležité, poněvadž dochází k propojení slohového učiva s tím mluvnickým, ale i literárním. Žáci sami produkují koherentní texty, aplikují znalosti a dovednosti z pravopisu či gramatiky nebo využívají znalost některých literárních děl při kreativní práci.

Do předmětu český jazyk je na škole zařazena také čtenářská dílna, která je věnována podpoře čtenářských dovedností. V těchto hodinách se žáci věnují četbě různých literárních děl, což jim pomáhá rozvíjet nejen jejich schopnost porozumění textu, ale také jejich kritické myšlení a analytické schopnosti. Je však důležité poznamenat, že čtenářská dílna není v současnosti propojena s dílnou psaní. I když se žáci aktivně věnují čtení a diskutují o přečtených textech, chybí jim možnost přenést získané znalosti a inspiraci přímo do vlastního psaní.

Pro žáky s SVP má učitelka nastavena specifická kritéria, která se liší od těch, jež platí pro ostatní žáky. Tato přizpůsobená kritéria umožňují těmto žákům pracovat efektivněji a s menším stresem, čímž se podporuje jejich vzdělávací proces a osobní růst. Jedním z hlavních rozdílů je požadovaný rozsah písemných prací. Od žáků s SVP je požadováno, aby jejich slohové práce měly minimálně 150 slov. Tento upravený rozsah jim umožňuje soustředit se na kvalitu obsahu a dodržování struktury, aniž by byli přetížení množstvím textu, který by museli napsat. Další významnou úpravou pro žáky s SVP je povinnost předpřipravit si osnovu slohové práce jako domácí úkol. Tento přístup jim poskytuje dostatek času na to, aby si v klidu promysleli, co chtějí do své práce zahrnout a jakým způsobem to chtějí strukturovat. Přípravená osnova pak slouží jako cenný nástroj, který jim pomáhá udržet přehled a zaměřit se na klíčové body při samotném psaní.

## **2.4 Porovnání přístupů u jednotlivých učitelů**

Učitelka Květa přistupuje k výuce slohu systematicky a důkladně. Začíná výkladem teorie, pokračuje představením vzorových prací a různých podpůrných materiálů, jako jsou

obrázky, které mají žáky inspirovat a motivovat. V hodinách využívá i slohové práce starších žáků, aby demonstrovala konkrétní příklady a klíčové aspekty daného slohového útvaru, případně chyby, kterých by se měli žáci vyvarovat. Společně se žáky také tvoří osnovu, která jim pomáhá lépe se orientovat ve vlastním textu a strukturovat své myšlenky. Zadání slohové práce vždy obsahuje konkrétní téma, což žákům usnadňuje orientaci a zároveň jim dává jasnou představu o tom, co se od nich očekává. Pedagožka nestanovuje striktní rozsah práce, ale spíše se zaměřuje na dodržení určitých parametrů, jako je minimální počet odstavců a vět. Hodnocení slohových prací je založeno na předem stanovených kritériích, která jsou žákům sdělena na začátku roku. Kritéria zahrnují seznam stylistických chyb, kterým by se měli žáci vyvarovat, a systém značek a symbolů, které učitelka používá při opravování. Tento transparentní přístup k hodnocení umožňuje žákům lépe porozumět svým chybám a pracovat na jejich odstranění. Učitelka většinou hodnotí slohové práce sama, ale občas využívá i vrstevnické hodnocení, kdy žáci čtou své práce nahlas. Nicméně, někteří žáci se mohou při čtení svých prací před ostatními stydět, což může být způsobeno tím, že na tento způsob hodnocení nejsou zvyklí. Většinou uděluje jednu komplexní známku, ale v případě výjimečně dobrých prací s větším množstvím chyb udělí dvě známky - jednu za slohovou stránku a druhou za pravopis. Pedagožka přiznává, že počet slohových prací za rok (2-3) by mohl být vyšší, ale je limitována časovou dotací. Znamky ze slohových prací mají pro ni nejvyšší hodnotu. Dílna psaní je zařazována do výuky jen výjimečně, většinou v hodinách literatury. Všechny slohové práce jsou zadávány s domácí přípravou a učitelka umožňuje žákům odevzdat i vytištěné práce. Uznává, že žáci mohou při domácí přípravě využít pomoc rodičů, ale zdůrazňuje, že žáci s dobrým slohem obvykle zvládají i pravopis.

Učitelka Blanka vede výuku slohu interaktivním a praktickým způsobem. Začíná evokací, kdy žákům předloží vzorový text, a společně určují slohový útvar a cíl textu. Poté následuje výklad teorie a následně písemná práce na zadané téma, kterou žáci tvoří ve škole. Učitelka klade důraz na splnění kritérií, jako je správná hlavička, osnova, pravopis, gramatika a celková smysluplnost textu. Hodnocení prací je založeno na těchto kritériích, přičemž pedagožka se snaží poskytovat žákům slovní hodnocení s konkrétními doporučeními pro zlepšení. Nevyužívá předem stanovených symbolů, ale chyby podtrhává, čárky doplňuje a kroužkuje opakující se slova. Vrstevnické hodnocení nepoužívá, ale upozorňuje žáky na nejčastější chyby ve třídě. Sebehodnocení žáků probíhá v menší míře. Znamkování je založeno na průměrné známce z více kritérií a učitelka přiznává, že známkuje mírně. Žáci píšou jednu až dvě velké slohové práce za pololetí a navíc se věnují

i menším neznámkovaným pracím v průběhu hodin. Učitelka považuje sloh za jedno z nejdůležitějších učiv a vnímá jej jako vizitku žákova učení. Dílna psaní je pravidelně zařazována do výuky, ale pedagožka ji přizpůsobila tak, aby žáky více bavila. Nyní se zaměřuje na psaní vlastních příběhů, což podporuje kreativitu a rozvoj různých dovedností. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je přístup individuální a psaní na počítači není z organizačních důvodů možné.

Učitelka Zdena vede výuku slohu kombinací různých metod. Využívá rozličné texty, jako jsou příklady slohových útvarů, zapojuje žáky do aktivit, například myšlenkové mapy a brainstorming, a pracuje s pracovními sešity. Při výkladu používá prezentaci, která obsahuje učivo i příklady, a aktivně zapojuje žáky do diskuse. Zadání slohových prací probíhá s předstihem, aby měli žáci čas na přípravu. Učitelka stanovuje minimální rozsah na 250 slov a seznamuje žáky s univerzálními kritérii hodnocení, jako je splnění požadavků útvaru, správnost pravopisu, spisovnost, správný slovosled, textová návaznost a dodržení rozsahu. Při opravování prací nepoužívá předem domluvené značky, ale spoléhá na slovní komentář, ve kterém shrnuje úroveň práce, oceňuje pozitiva a navrhuje doporučení pro zlepšení. Žáci se shodují, že hodnocení je spravedlivé, ale mohou mít potíže s porozuměním konkrétním odečtům bodů za chyby. Vrstevnické hodnocení pedagožka ve slohu nevyužívá, ale žáci uvádějí, že si navzájem radí a spolupracují při hodnocení kratších prací. Sebehodnocení se ve výuce slohu neprojektuje. Známkování probíhá jednou známkou, která je průměrem z různých kritérií. Učitelka přiznává, že známkuje mírně a klade větší důraz na literaturu a mluvnici než na sloh. Žáci píšou dvě větší a jednu menší slohovou práci za pololetí. V hodinách se používají slohové pracovní sešity, které obsahují cvičení na procvičování různých aspektů slohu a mluvnice. Čtenářská dílna je součástí výuky českého jazyka, ale není propojena s dílnou psaní. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nastavena specifická kritéria, včetně kratšího rozsahu prací (150 slov) a povinnosti předpřipravit si osnovu jako domácí úkol.

Výuka slohu a hodnocení slohových prací u tří učitelek českého jazyka – Květy, Blanky a Zdeny – vykazuje jak společné rysy, tak individuální přístupy.

### **Společné prvky:**

Všechny tři učitelky sdílejí systematický přístup k výuce slohu, začínají teoretickým výkladem a postupují k praktickému procvičování. Všechny zdůrazňují důležitost jasných kritérií hodnocení, která jsou žákům předem sdělena. Společným prvkem je také důraz na

slovní hodnocení, které poskytuje žákům zpětnou vazbu a doporučení pro zlepšení. Všechny tři učitelky přiznávají, že známkuje slohové práce spíše mírně a snaží se přizpůsobit výuku a hodnocení individuálním potřebám žáků, zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Váha známek je však u jednotlivých učitelek odlišná.

### **Rozdíly v přístupech:**

Jedním z hlavních rozdílů je používání vzorových prací. Zatímco učitelka Květa aktivně využívá slohové práce starších žáků jako inspiraci a ukázkou, učitelka Blanka a Zdena tento přístup nezmiňují a používají pouze vzorové texty. Další rozdíl spočívá ve stanovení rozsahu práce. Učitelka Květa nestanovuje striktní rozsah, ale zaměřuje se na dodržení určitých parametrů, jako je počet odstavců a vět. Naopak pedagožka Blanka a Zdena stanovují minimální rozsah slohových prací, což může poskytnout žákům jasnější vodítko, ale zároveň může omezit jejich kreativitu. V oblasti opravování a hodnocení se učitelky také liší. Učitelka Květa používá předem domluvené značky a symboly, zatímco pedagožka Blanka a Zdena se spoléhají zejména na slovní hodnocení, ve kterém okomentují práci žáků včetně doporučení pro zlepšení. V neposlední řadě se liší i míra využívání vrstevnického hodnocení. Učitelka Květa jej občas zařazuje do výuky, zatímco učitelka Blanka a Zdena se zaměřují spíše na individuální hodnocení učitelem.

### **Jedinečnost přístupů:**

Každá z učitelek má svůj jedinečný styl výuky a hodnocení. Pedagožka Květa klade důraz na systematickou přípravu žáků, včetně práce s osnovou a využívání vzorových prací. Její hodnocení je transparentní díky používání značek a symbolů. Učitelka Blanka se zaměřuje na interaktivní výuku, evokaci a aktivní zapojení žáků. Její hodnocení je více individuální a zaměřené na konkrétní doporučení. Navíc pravidelně zařazuje dílnu psaní, což podporuje kreativitu a rozvoj psacích dovedností žáků. Učitelka Zdena kombinuje různé metody výuky, jako jsou myšlenkové mapy a brainstorming, a využívá pracovní sešity pro procvičování. Její hodnocení je mírné a klade důraz na výuku mluvnice a literatury.

Závěrem lze konstatovat, že všechny tři učitelky mají své silné stránky a individuální přístupy k výuce a hodnocení slohu. Jejich metody se sice v některých aspektech liší, ale všechny sdílejí společný cíl – rozvíjet u žáků schopnost psát srozumitelně, kreativně a efektivně. Je důležité si uvědomit, že každý žák je jedinečný a může reagovat na různé metody výuky odlišně. Proto je třeba, aby učitelé byli flexibilní a dokázali přizpůsobit svůj přístup potřebám jednotlivých žáků. Zároveň je třeba si uvědomit, že výuka slohu není jen

o osvojování gramatických a stylistických pravidel, ale také o rozvíjení kritického myšlení, kreativity a schopnosti vyjádřit své myšlenky a pocity. Proto je důležité, aby učitelé vytvářeli ve třídě prostředí, které podporuje otevřenou komunikaci, spolupráci a vzájemné respektování. V konečném důsledku je úspěch ve výuce slohu závislý na mnoha faktorech, včetně individuálních schopností a motivace žáků, kvality výuky a podpory ze strany učitelů a rodičů. Je však zřejmé, že všechny tři učitelky se snaží vytvářet ve svých třídách prostředí, které podporuje rozvoj psacích dovedností a motivuje žáky k tomu, aby se stali lepšími pisateli.

### 3. Diskuze

Cílem praktické části bylo poukázat na výuku slohu a hodnocení slohových prací na vybraných základních školách. Dále bylo snahou získat povědomí o tom, jak samotní žáci výuku slohu včetně hodnocení písemných prací vnímají.

Formativní hodnocení, které bylo předmětem této práce a zároveň mu byla věnována pozornost v teoretické části, využívá u hodnocení slohových prací, jak bylo zjištěno prostřednictvím rozhovoru, dvě ze tří učitelek. Učitelka Květa na rozdíl od učitelky Blanky a Zdeny praktikuje metody formativního hodnocení velmi ojediněle. Ve svém hodnocení využívá zejména značky nebo symboly, na kterých je s žáky domluvena. Žákům tím není poskytnuto dostatečné vysvětlení výsledku práce a neobsahuje žádná doporučení, na kterých by měl žák nadále pracovat. Jak výše poukazuje Black a Wiliam (1998, cit. v Marsh 2006, str. 2), formativní hodnocení není uváděno často v praxi z důvodu, že se v minulosti kladl důraz právě na formy sumativního hodnocení. Slavík (1999) k sumativnímu hodnocení uvádí, že se snaží obsáhnout celkového přehledu o výkonech žáků, což může být i důvod využívání tohoto hodnocení. Zároveň pedagožka Květa patří k učitelkám, které mají dlouholetou praxi ve školství. Tím lze vysvětlit příklon k tradiční formě výuky a čemu lze právě přisoudit nedostatek aplikovaného formativního hodnocení.

Jak uvádí Kratochvílová (2011) v posledních letech se stále častěji setkáváme s kombinací sumativního hodnocení a verbálního hodnocení. Tento trend vychází z rostoucího uvědomění, že samotná klasifikace známkami neposkytuje žákům ani jejich rodičům dostatečně relevantní a podrobnou zpětnou vazbu. Kolář a Šikulová (2005) poukazují, jak bylo již výše řečeno, známka nebere v úvahu sociální postavení žáka v rámci společenské stratifikace a je oddělena od vysvětlení učitele, které by mělo doprovázet hodnocení. Dle autorů je rovněž další nevýhodou známek jejich nízká objektivita, což znamená, že hodnocení může být nespolehlivé v závislosti na čase a konkrétním hodnotiteli. Kromě toho známky často postrádají validitu, což znamená, že nemusí přesně a správně odrážet skutečný výkon a znalosti žáka. To je důvodem, že učitelka Blanka a učitelka Zdena aktivně využívají formativní hodnocení jako součást svého výukového procesu. Obě učitelky kladou důraz na to, aby jejich hodnocení bylo konstruktivní a pomáhalo žákům se zlepšovat. Poskytují žákům podrobné zpětné vazby, které zahrnují nejen posouzení aktuální úrovně jejich práce, ale také konkrétní doporučení, jak mohou své

dovednosti dále rozvíjet. Tento přístup je v souladu s moderními pedagogickými metodami, které zdůrazňují důležitost procesu učení a neustálého zlepšování. Důležitost formativního hodnocení zdůrazňuje Starý (2016) považující kvalitní zpětnou vazbu zejména v tom, že žákům poskytuje jakýsi návod na zlepšení v jejich výkonu.

Žáci učitelky Blanky a Zdeny vnímají udělené hodnocení jako spravedlivé. Vysvětlení se nabízí v tom, že jim je poskytnuta kvalitní zpětná vazba – doplněna o formativní hodnocení a známku. Zatímco u pedagožky Květy rovněž žáci vnímají hodnocení jako spravedlivé, což může být v rozporu s tvrzením Koláře a Šikulové (2005), kteří hovoří o nízké objektivitě a validitě známek. Zároveň však připouští i pozitivní stránku hezké známky, která může v žácích vyvolat pocit úspěchu. Rodiče navíc hodnocení známkami rozumí z jejich vlastní zkušenosti. Tvrzení žáků o spravedlivosti známky může být ovlivněno pocitem strachu z nedostatečné anonymity a neznámosti tazatele rozhovoru. Je rovněž nutné brát v úvahu individuální přístup jednotlivých učitelek.

#### 4. Vyhodnocení výzkumných otázek a závěr

V hodinách českého jazyka se žáci pravidelně setkávají s psaním slohových prací, což je klíčová aktivita pro rozvoj jejich jazykových a komunikačních dovedností. Učitelé při výuce slohu uplatňují různé didaktické přístupy a metody, které se odrážejí v různorodosti hodnocení slohových prací. Tento rozmanitý přístup může mít vliv na způsob, jakým žáci vnímají zpětnou vazbu a jak se orientují v požadavcích na kvalitu svých textů. Vzhledem k široké škále možných hodnotících kritérií by se učitelé měli zaměřit na nalezení takových metod hodnocení, které jsou nejen srozumitelné a transparentní, ale také poskytují žákům konstruktivní a konkrétní zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba by měla být zaměřena na podporu jejich osobního rozvoje a motivaci k dalšímu zlepšování jejich psaného projevu.

Pedagožky, které byly osloveny do empirické části této diplomové práce, zaujaly různé přístupy ve výuce slohu a zároveň i hodnocení slohových prací. Cílem bylo analyzovat jejich výuku, hodnocení slohů a jakým způsobem žáci toto hodnocení vnímají. K naplnění cíle byly v úvodu této práce stanoveny výzkumné otázky.

První otázkou bylo, jak učitelé zadávají slohové práce. Učitelka Květa ve svých hodinách slohu zahajuje výuku výkladem, který poskytuje základní teoretické informace a rámec pro dané téma. Následně využívá slohové práce starších žáků jako modelové příklady, čímž umožňuje současným žákům vidět praktické ukázky toho, jak by měl vypadat správně napsaný text, zároveň učitelka může upozornit na chyby, kterých se žáci hojně dopouštějí. Kromě těchto konkrétních textů využívá také různé podpůrné materiály, jako jsou obrázky, které slouží k lepší vizualizaci a pochopení učiva. Tímto způsobem žáci nejsou vystaveni pouze abstraktním pojmům, ale mohou se učit na konkrétních příkladech, což jim pomáhá lépe si představit a konkretizovat klíčové aspekty probírané látky. Při zadávání slohové práce pedagožka Květa stanoví vždy konkrétní téma, což žákům jednoznačně pomůže pro konkrétní představu, o čem mají psát. Součástí práce je vždy osnova i seznámení se s kritérii hodnocení. Učitelka Blanka ve svých hodinách využívá konkrétní texty, které žáci analyzují s cílem identifikovat jejich hlavní myšlenky, účel a funkce. Tento přístup pomáhá žákům lépe pochopit, jak texty zapadají do různých komunikačních situací a jak je lze aplikovat v reálném životě. Když zadává slohovou práci, nejprve představí téma a poté žákům vysvětlí, co by mělo být v jejich slohové práci obsaženo a na co by si měli dávat pozor, aby se vyvarovali chyb. Každá slohová práce musí také splňovat formální náležitosti, jako jsou jméno, příjmení, datum a téma, se kterými jsou žáci důkladně seznámeni před



začátkem psaní. Tímto způsobem se zajišťuje, že žáci mají jasné instrukce a mohou se soustředit na kvalitní zpracování svého úkolu. Pedagožka Zdena klade ve svých hodinách slohu důraz na aktivní zapojení žáků. Využívá různé druhy textů a metod, jako jsou myšlenkové mapy a brainstorming, aby podpořila kreativitu a kritické myšlení žáků. Slohové práce zadává s dostatečným předstihem, což umožňuje žákům důkladně promyslet téma a vytvořit osnovu, která je nezbytnou součástí jejich práce. Pro hodnocení slohových prací používá univerzální kritéria, se kterými žáky seznámí ještě před samotným psaním. Tento systematický přístup zajišťuje, že žáci jasně rozumějí očekáváním a mohou se na své úkoly připravit efektivně a strukturovaně.

Druhá otázka, která byla učitelkám položena, je, jaká kritéria mají učitelé pro zadávání slohové práce. Učitelka Květa má s žáky kritéria hodnocení s žáky stanovena vždy od začátku školního roku. Žáci mají k dispozici hlavní slohová pravidla a seznam značek chyb, které v práci hodnotí. To jednoznačně napomáhá k transparentnímu hodnocení a žáci opravám učitelky rozumí. Pedagožka nestanovuje striktně rozsah práce, což žákům může způsobit jisté komplikace, aby naplnili očekávání své učitelky. Pedagožka Blanka má s žáky rovněž stanovená kritéria, se kterými jsou žáci obeznámeni. Mezi kritéria hodnocení patří: splnění tématu včetně nadpisu, strukturu odpovídající osnově, rozsah práce, správný pravopis a gramatiku, a konečně smysluplnost a koherenci textu vzhledem k tématu a struktuře práce. Učitelka hodnotí strukturu práce, jako jsou odstavce, a zda jsou odstavce v souladu s osnovou práce. Pedagožka Zdena žáky seznamuje s kritérii hodnocení vždy dostatečně dopředu, aby je mohli žáci zohlednit ve své práci. Kritéria hodnocení jsou následující: splnění požadavků daného slohového útvaru, správnost pravopisu, spisovnost, vhodný slovosled, textová návaznost a dodržení předepsaného rozsahu. Tato kritéria mohou být pro žáky velmi abstraktní, proto by bylo vhodné je doplnit o konkrétní příklady.

Třetí otázka zkoumala, jaké způsoby hodnocení učitelé při opravování používají. Učitelka Květa při známkování používá různé symboly a značky pro oddělení chyb stylistických od těch pravopisných či gramatických. Díky vysvětlivkám, které mají žáci k dispozici, hodnocení rozumí. Učitelka Blanka nepoužívá žádné symboly ani značky pro odlišení druhů chyb, naopak různě podtrhává, čárky doplňuje nebo kroužkuje opakující se slova. Aby žáci tomuto hodnocení rozuměli, doplňuje ho vždy o slovní hodnocení, kde vysvětlí druhy chyb a zároveň uvede pozitivní, negativní stránky práce a doporučení pro rozvoj dovedností. Pedagožka Zdena také nepoužívá předem domluvené symboly ani značky

pro odlišení chyb. V práci odečítá body za jednotlivá kritéria, což pro žáky nemusí být zcela srozumitelné. Učitelka ke každé práci napíše slovní komentář, ve kterém upozorní na chyby vyskytující se v práci a napíše doporučení, na kterých by měl žák pracovat. Žáci nicméně odpověděli, že některým bodům, které jim učitelka odečetla, příliš nerozumí, což může být způsobeno tím, že učitelka nevěnuje ve svém komentáři příliš prostoru na vysvětlení chyb.

Jako čtvrtá byla zvolena otázka, jak probíhá vyhodnocení slohové práce. Pedagožka Květa do vyhodnocení slohových prací nezapojuje přímo žáky, ale hodnocení provádí výhradně ona. Učitelka uvedla, že vyzve některé žáky, aby svou práci přečetli, nicméně v rámci vrstevnického hodnocení ostatní spolužáci žákovu práci nehodnotí, pouze jsou pasivními posluchači. V rámci čtení prací nahlas učitelka alespoň může poukázat na nejčastější chyby. Dále pedagožka uvedla, že u některých prací napíše komentář, nicméně nelze zde přímo hovořit o slovním hodnocení. Každá opravená práce obsahuje ve většině případech pouze jednu známku. V situaci, kdy je excelentní slohová část, ale jazyková část není na dostatečné úrovni, učitelka udělí i dvě známky. Učitelka Blanka s žáky opravené slohové práce nečte nahlas a ani neprobíhá vrstevnické hodnocení či sebehodnocení. Oprava prací jde výhradně za učitelkou. V rámci hodiny pedagožka však upozorní na nejčastější chyby, kterých se žáci dopustili. To jednoznačně může žákům pomoci, aby se těchto chyb v příštích pracích vyvarovali. Učitelka ke každé práci píše slovní hodnocení, kde shrne pozitivní i negativní stránky práce a zároveň napíše doporučení pro zlepšení. Díky tomuto hodnocení žáci vědí, kterých chyb se dopustili a zároveň mohou pracovat na tom, jak tyto chyby odstranit. Učitelka udělí opravené práci právě jednu známku. Pedagožka Zdena rovněž nepoužívá v hodinách slohu vrstevnické hodnocení ani sebehodnocení. Opravené práce se nečtou nahlas, aby učitelka alespoň mohla upozornit na nejčastější chyby. Součástí opravené práce je slovní komentář, ve kterém učitelka shrne úroveň práce, napíše pozitivní hodnocení a doporučení, které žákovi napomohou zlepšit se ve svých dovednostech. Učitelka udělí opravené práci vždy jednu známku.

V páté výzkumné otázce byla důležitá role žáků při vyhodnocování slohových prací. Jak již bylo uvedeno ve třetí otázce, všechny učitelky, které byly zapojeny do výzkumné části práce, nevyužívají vrstevnické hodnocení ani sebehodnocení. Z tohoto důvodu samotní žáci nejsou přímo zapojeni do procesu vyhodnocení, ať už své vlastní práce nebo práce svých spolužáků.

Šestá otázka směřovala na důležitost slohových prací a jakou váhu v rámci klasifikace samotné známce ze slohu přisuzují samy učitelky. Pedagožka Květa považuje slohové učivo za nejdůležitější, proto známce ze slohové práce dává tu nejvyšší hodnotu. Stejný pohled na to mají i samotní žáci, kteří rovněž uvedli, že slohové práce mají pro učitelku tu nejvyšší prioritu na rozdíl od jiných známek. Učitelka Blanka pokládá slohové učivo také za jedno z nejdůležitějších. Slohové práce mají nejvyšší prioritu, poněvadž žák ukáže, jakým způsobem umí propojovat učivo jak z hodin mluvnice, ale i z hodin literatury. Žáci uvedli, že při udělení známky má slohová část významnou úlohu, proto nakonec může rozhodnout o udělené známce. Pro učitelku Zdenu je důležité učivo z mluvnice a literatury. Učitelka hodnotí slohové práce poměrně mírně, z tohoto důvodu lze soudit, že je slohové učivo upozaděno.

Do poslední sedmé otázky byla zahrnuta otázka, jak vnímají hodnocení slohových prací samotní žáci. Pedagožky známkuji odlišně běžné žáky na rozdíl od žáku s SVP. Všichni žáci, kteří byli zahrnutí do empirické části, uvedli, že hodnocení ze slohových prací vnímají spravedlivě. Zároveň si uvědomují, že žáci s SVP musí mít individualizovaná kritéria pro hodnocení.

Závěrem této diplomové práce je nutné zmínit limity a omezení, které provázely kvalitativní výzkum. Součástí práce byly tři rozhovory s učitelkami a jejich žáky, avšak tento počet není dostatečně reprezentativní pro vyvození široce platných závěrů. Kromě toho byl k dispozici omezený počet slohových prací k analýze, což mohlo ovlivnit komplexnost a hloubku výzkumu. Dalším omezením byla nemožnost nahlédnout do všech materiálů, které učitelky používají při výuce slohu, což by mohlo poskytnout širší kontext pro hodnocení a porozumění jejich metodám. Zároveň je nutné zmínit možnost, že odpovědi učitelek a jejich žáků mohou být zkreslené, a to z důvodu uvědomování si, že jsou zkoumáni.

Přínos této diplomové práce spočívá v tom, že přináší vhled o současném stavu hodnocení slohových prací v hodinách českého jazyka se zvláštním zaměřením na formativní hodnocení a nabízí systematizaci typů forem hodnocení. Do budoucna by bylo vhodné zaměřit se na podrobnější zkoumání konkrétních forem formativního hodnocení slohových prací. Rozšíření výzkumu by mohlo zahrnout i učitele působící mimo Prahu, aby byla zajištěna větší diverzita a reprezentativnost vzorku. Rovněž by bylo užitečné důkladněji analyzovat jednotlivé slohové práce žáků, což by mohlo přispět k hlubšímu porozumění efektivity různých metod hodnocení a jejich dopadu na rozvoj psaných projevů žáků.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. BANGERT- DROWNS, Robert L., James A. KULICK and Mary T. MORGAN. Instructional effect of feedback in test - like events. *Review of educational research*, 1991, 61, 2, 213 – 238. In: MARSCH, Colin J. *A Critical Analysis of the Use of Formative Assessment in Schools*. Hong Kong. APERA Conference 2006, 1-5.
2. BAUER, Eurydice Bouchereau. The promise of alternative literacy assessments in the classroom: A review of empirical studies. *Literacy Research and Instruction*, 1998, 38, 2, 153-168.
3. BEACH, Sara Ann. *Hodnocení z perspektivy kritické pedagogiky*. Sdružení Orava, 1999.
4. BLACK, Paul and Dylan WILLIAM. Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 1998, 5, 1, 7–74. In: MARSCH, Colin J. *A Critical Analysis of the Use of Formative Assessment in Schools*. Hong Kong. APERA Conference 2006, 1-5.
5. BLACK, Paul and Dylan WILLIAM. Large-scale assessment systems design principles drawn from international comparisons. *Measurement*, 2007, 5, 1, 1-53. In: BRINK, Melanie and David E. BARTZ. *Effective use of formative assessment by high school teachers*. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2017, 22, 7.
6. BRINK, Melanie and David E. BARTZ. *Effective use of formative assessment by high school teachers*. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2017, 22, 7.
7. BRUNER, Jerome S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, 1986. In: LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení*. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.
8. COOK-SATHER, Alison. Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 2002, 31, 4, 3-14.
9. CRESWELL, John W., and Cheryl N. Poth. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications, 2016.
10. ČECHOVÁ, Marie, Marie KRČMOVÁ a Eva MINÁŘOVÁ. *Současná stylistika*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-80-7106-961-4.
11. ČECHOVÁ, Marie. *Vyučování slohu: (úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Odborná literatura pro učitele.
12. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Charakteristika slovního hodnocení*, 1994. In: ČERVENKA, Stanislav, Markéta DVOŘÁKOVÁ, Jitka KAŠOVÁ a kol. *Slovní*

- hodnocení. Kroměříž: IUVENTA, 1994. In: ŽÁKOVSKÁ, Kateřina. Inovativní přístupy k hodnocení žáků 1. stupně ZŠ. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, 2016.
13. GONULAL, Talip a Shawn LOEWEN. Scaffolding technique. The TESOL encyclopedia of English language teaching, 2018, 1-5.
  14. HATTIE, John. Formative and summative interpretations of assessment information. Doctoral thesis, University of Auckland, Auckland, New Zealand, 2003. In: BRINK, Melanie and David E. BARTZ. Effective use of formative assessment by high school teachers. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2017, 22, 7.
  15. HOSP, John L. and Stacy P. ARDOIN. Assessment for instructional planning. Assessment for effective intervention, 2008, 33, 69-77. In: BRINK, Melanie and David E. BARTZ. Effective use of formative assessment by high school teachers. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2017, 22, 7.
  16. CHVÁL, Martin. Hodnocení souvislého písemného projevu: Hodnocení testů a písemných prací. In: STARÝ Karel, CHVÁL Martin a LAUFKOVÁ Veronika. Hodnocení pro učení. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023. ISBN 978-80-7603-365-8.
  17. LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.
  18. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
  19. KOSOVÁ, Beata. Humanizácia procesu hodnotenia žiakov. Pedagogické rozhľady. 1996/97, 5(3), 1-8. ISSN 1335 - 0404.
  20. 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.
  21. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury, který bude platný od školního roku 2017/2018. [online]. [cit. 2024-06-16]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statni-maturita/katalog-pozadavku-zkousek-spolecne-casti-maturitni-zkousky-z>.

22. MARSCH, Colin J. A Critical Analysis of the Use of Formative Assessment in Schools. Hong Kong. APERA Conference 2006, 1-5.
23. MOSS, Connie M. Research on classroom summative assessment. SAGE handbook of research on classroom assessment, 2013, 235-256. In: BRINK, Melanie and David E. BARTZ. Effective use of formative assessment by high school teachers. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 2017, 22, 7.
24. NĚMEC, Zbyněk. Uzpůsobení podmínek a výsledků testováí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: Hodnocení testů a písemných prací. In: STARÝ Karel, Martin CHVÁL a Veronika LAUFKOVÁ. Hodnocení pro učení. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023. ISBN 978-80-7603-365-8.
25. NOVÁČKOVÁ, Jana. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte, 2006. STARÁ, Jana. Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Návody a rady, jak vypracovat slovní hodnocení. Raabe, Praha, 2006, ISBN: 80-86307-28-X. In: ŽÁKOVSKÁ, Kateřina. Inovativní přístupy k hodnocení žáků 1. stupně ZŠ. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, 2016.
26. OBST, O: Hodnocení výsledků výuky. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, a kol. Školní didaktika (2. vyd.). Praha: Portál, 2009, 403-414. ISBN 978-80-7367-571-4. In: ŽÁKOVSKÁ, Kateřina. Inovativní přístupy k hodnocení žáků 1. stupně ZŠ. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, 2016.
27. PASCH, Marvin a kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4. In: SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
28. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
29. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
30. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) [online]. [cit. 2024-06-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> .
31. SKALKOVÁ, Jarmila. Za novou kvalitou vyučování: inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi. Paido, 1995.

32. SHEPARD, Lorrie A. Linking formative assessment to scaffolding. *Educational leadership*, 2005, 63, 3, 70–74. In: LAUFKOVÁ, Veronika. *Formativní hodnocení. Dizertační práce, vedoucí Starý, Karel*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2016.
33. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
34. STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ. Návody a rady, jak vypracovat slovní hodnocení*. Raabe, Praha, 2006, ISBN: 80-86307-28-X. In: ŽÁKOVSKÁ, Kateřina. *Inovativní přístupy k hodnocení žáků 1. stupně ZŠ. Diplomová práce*. Univerzita Karlova v Praze, 2016.
35. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6
36. STARÝ Karel, Martin CHVÁL a Veronika LAUFKOVÁ. *Hodnocení pro učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023. ISBN 978-80-7603-365-8.
37. SWAFFIELD, Sue. Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011, 18, 4, 433-449.
38. SWEARINGEN, Richard. A primer: Diagnostic, formative, & summative assessment. Heritage University, 2002. In: MARSCH, Colin J. *A Critical Analysis of the Use of Formative Assessment in Schools*. Hong Kong. APERA Conference 2006, 1-5.
39. ŠMEJKALOVÁ, Martina a Hana VOŇKOVÁ. *Hodnocení testů a písemných prací v českém jazyce: Hodnocení testů a písemných prací*. In: STARÝ Karel, Martin CHVÁL a Veronika LAUFKOVÁ. *Hodnocení pro učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023. ISBN 978-80-7603-365-8.
40. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
41. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, Eva HÁJKOVÁ, Klára ELIÁŠKOVÁ, Ludmila LIPTÁKOVÁ a Marta SZYMAŃSKA. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
42. VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. In: GONULAL, Talip a Shawn LOEWEN. *Scaffolding technique*. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 2018, 1-5.

43. WEURLANDER, Maria, Magnus SODERBERG, Max SCHEJA, Hakan HULT and Annika WERNERSON. Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2012, 37, 6, 747-760. In: BRINK, Melanie and David E. BARTZ. *Effective use of formative assessment by high school teachers. Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2017, 22, 7.
44. WOOD, David, Jerome S. BRUNER, Gail ROSS. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1976, 17,2, 89-100.
45. ŽÁKOVSKÁ, Kateřina. *Inovativní přístupy k hodnocení žáků 1. stupně ZŠ. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze*, 2016.

## **Seznam příloh**

- Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor paní učitelka Květa  
 Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor s žáky paní učitelky Květy  
 Příloha 3 – Strukturovaný rozhovor paní učitelka Blanka  
 Příloha 4 – Strukturovaný rozhovor s žáky paní učitelky Blanky  
 Příloha 5 – Strukturovaný rozhovor paní učitelka Zdena  
 Příloha 6 – Strukturovaný rozhovor s žáky paní učitelky Zdeny

## **Seznam obrázků**

- Obrázek 1: Hlavní slohová pravidla .....44  
 Obrázek 2: Grafické označení slohových chyb .....45  
 Obrázek 3: ukázka slohové práce .....49