

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem

Evaluation of pupils from different language backgrounds

Kateřina Ryšavá

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2.12.2024

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za konzultace, odborné vedení a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Dále děkuji ředitelům škol a učitelům, kteří se velice ochotně podíleli na mém výzkumu. Velké poděkování patří také mé rodině, která mě podporovala během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Školní hodnocení těchto žáků je v současnosti velmi aktuální téma, protože jejich počet v českých školách každoročně roste.

Práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem teoretické části práce je zmapovat východiska pro výuku a hodnocení těchto žáků. První kapitola se soustředí na definici žáka s odlišným mateřským jazykem, organizaci výuky a možnosti podpory těchto žáků na základních školách. Druhá kapitola se zabývá obdobím mladšího školního věku a jeho specifiky, která ovlivňují vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách. Třetí kapitola se zaměřuje na školní hodnocení, zejména na formativní hodnocení.

Praktická část práce popisuje a analyzuje zkušenosti učitelů a žáků s hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem na dvou základních školách v Pardubicích. Kvalitativní výzkum je realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a žáky. Výsledky výzkumu ukazují, že přístup k hodnocení se liší, přičemž hlavním rozdílem je způsob hodnocení. Škola používající formativní hodnocení má pozitivní zkušenosti s motivací žáků, zatímco škola využívající spíše tradiční způsob hodnocení vnímá hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem jako náročnější. Rozdílné je také využívání podpůrných opatření a spolupráce s rodiči. Žáci s odlišným mateřským jazykem vnímají hodnocení jako součást školního procesu, avšak chybí jim hlubší zamyšlení nad hodnocením a zkušenosti s formativním hodnocením a sebehodnocením.

KLÍČOVÁ SLOVA

žák s odlišným mateřským jazykem, žák cizinec, žák mladšího školního věku, podpůrná opatření, školní hodnocení, formativní hodnocení

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the issue of evaluating pupils from different language backgrounds. The school assessment of these pupils is currently a very relevant topic, as their numbers in Czech schools are increasing every year.

The thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the theoretical part is to map the foundations for the teaching and assessment of these pupils. The first chapter focuses on the definition of a pupil from different language background, the organization of their education, and the support measures available in primary schools in the Czech Republic. The second chapter deals with the younger school age period and its specificities that influence the education of pupils from different language backgrounds in schools. The third chapter focuses on school assessment, particularly formative assessment.

The practical part of the thesis describes and analyzes the experiences of teachers and pupils in assessing pupils from different language backgrounds at two primary schools in Pardubice. The qualitative research is carried out through semi-structured interviews with teachers and students. The research results show that the approach to assessment differs, with the main difference being the method of assessment. The school using formative assessment has positive experiences with pupil motivation, whereas the school using more traditional assessment finds the evaluation of pupils from different language backgrounds more challenging. There are also differences in the use of support measures and cooperation with parents. Pupils from different language backgrounds perceive assessment as part of the school process, but they lack deeper reflection on assessment and experience with formative assessment and self-assessment.

KEYWORDS

pupil from different language background, foreign pupil, younger school-age pupil, support measures, school evaluation, formative assessment

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Žák s odlišným mateřským jazykem	9
1.1 Organizace výuky a formy podpory	10
2 Žák mladšího školního věku	15
3 Školní hodnocení	18
3.1 Funkce hodnocení	20
3.2 Typy a formy hodnocení	23
3.2.1 Klasifikace a slovní hodnocení	23
3.2.2 Formativní hodnocení	27
4 Shrnutí teoretické části	36
Praktická část	38
5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	38
6 Metodologie výzkumu a sběr dat	39
6.1 Výzkumný vzorek	39
6.2 Realizace výzkumu	41
6.3 Analýza a interpretace dat	44
6.3.1 Jakým způsobem hodnotí učitelé žáky s OMJ?	46
6.3.2 V čem je hodnocení žáků s OMJ pro učitele náročné?	51
6.3.3 Jaká podpora je žákům s OMJ ve škole poskytována?	53
6.3.4 Jak funguje komunikace a spolupráce s rodinami žáků?	58
6.3.5 Jak vnímají školní hodnocení žáci s OMJ?	60
7 Shrnutí praktické části	64
Závěr	66

Seznam použitých informačních zdrojů	68
Seznam příloh	70

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Počet žáků s odlišným mateřským jazykem se v českých školách každoročně zvyšuje, za posledních pět let se více než zdvojnásobil. Školní hodnocení těchto žáků je proto aktuálním problémem, který bude i v budoucnu vyžadovat pozornost.

S hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem se ve své praxi setkávám každý den. Učím na základní škole, která je vysokým počtem těchto žáků vyhlášená. Já sama jich mám ve třídě sedm, což je opravdu vysoké číslo. Jako začínající učitelka jsem se musela naučit, jak s těmito žáky pracovat, konkrétně školní hodnocení pro mě bylo a stále je velkou výzvou. Z vlastní zkušenosti vím, že si učitelé s hodnotícími situacemi při vyučování často neví rady a hledají pomoc všude, kde mohou – nejčastěji u kolegů a nadřízených, ale také v internetových zdrojích nebo odborných textech. Má snaha získat nové a další informace mě přivedla právě k tomuto tématu diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a empirickou. Cílem první části je zmapovat teoretická východiska, ze kterých mohou učitelé při výuce žáků vycházet. Konkrétně se zaměřuji na téma žáků s odlišným mateřským jazykem, přičemž se věnuji organizaci výuky těchto žáků v České republice a také možným formám podpory, které jim mohou školy poskytnout. Dále se zabývám obdobím mladšího školního věku a jeho specifiky, která ovlivňují vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách. Velkou pozornost věnuji školnímu hodnocení, jeho funkcím, typům a formám. Podrobně se zaměřuji na formativní hodnocení a jeho konkrétní metody.

Cílem praktické části práce je popsat a analyzovat zkušenosti učitelů 1. stupně základní školy s formativním i sumativním hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem a porovnat tyto zkušenosti na dvou základních školách v Pardubicích. Dalším cílem je zjistit, jak vnímají školní hodnocení žáci s odlišným mateřským jazykem. Výzkum je založený na zpracování kvalitativních dat, svým charakterem je zjišťující a komparativní. Součástí je také analýza vlastní zkušenosti. Pro sběr dat je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Diplomová práce si klade za cíl přispět k lepšímu porozumění této problematice a nabízí konkrétní příklady a zkušenosti pedagogů, které mohou být inspirací pro ostatní.

Teoretická část

1 Žák s odlišným mateřským jazykem

Často se setkáváme s pojmy žák cizinec a žák s odlišným mateřským jazykem, tyto pojmy se zaměňují a kombinují, ale neznamenají totéž. Žák s odlišným mateřským jazykem může a nemusí být žákem cizincem, tedy podle zákona žákem s cizí státní příslušností. Pokud bychom se soustředili jen na žáky cizince, opomněli bychom velkou skupinu žáků, jejichž mateřským jazykem není čeština, přestože v České republice žijí od narození. Podpora těchto žáků ve školách je stejně tak důležitá.

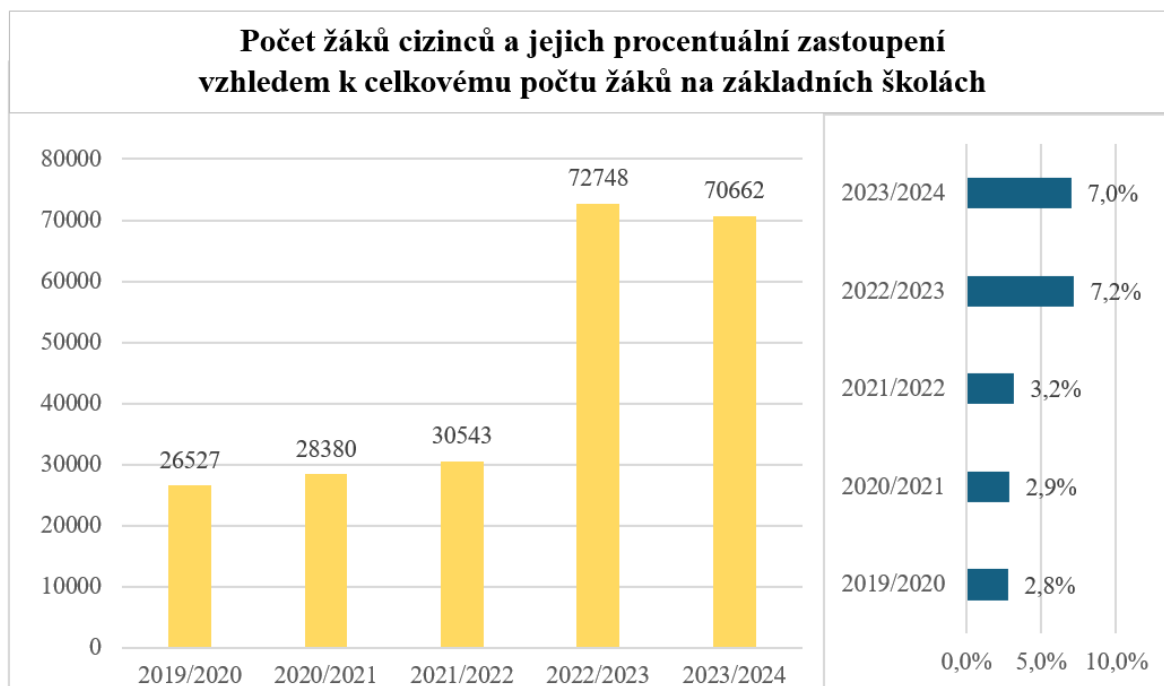
V této práci bude dále primárně využíván pojem žák s odlišným mateřským jazykem, který *„více vystihuje podstatu pedagogické intervence – tj. že se jedná o děti, které přichází z odlišného jazykového a kulturního prostředí, a tudíž potřebují odpovídající podporu. Termín není úzce vymezen cizí státní příslušností, což více odpovídá skutečné skladbě dětí ve školách“* (META, n.d.).

Mezi žáky s odlišným mateřským jazykem patří všichni žáci, jejichž mateřský jazyk je rozdílný od jazyka vyučovacího. Podle webové stránky Inkluzivní škola *„nejčastěji v této souvislosti hovoříme o dětech a žácích nově přichozích ze zahraničí. Mohou to ale být také děti s českým občanstvím, které v České republice vyrostly, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti z vícejazyčného prostředí nebo děti s dvojitým občanstvím. V některých případech (spíše z důvodu potřeby podobné podpory) do této skupiny řadíme i děti s českým občanstvím, které sice doma česky hovoří, ale studovaly v zahraničí a česky se nikdy ve škole neučily“* (META, n.d.).

Téma žáků s odlišným mateřským jazykem je velice aktuální, protože jejich počet na českých školách každoročně stoupá. Dle údajů Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) byla sestavena tabulka níže, která ukazuje vývoj v posledních pěti letech. Je zde užit termín žák cizinec, protože uvedený počet odpovídá žákům s cizí státní příslušností. Žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří mají české státní občanství nemohou být v těchto statistikách započítáni mezi žáky cizince.

Obrázek č. 1:

Počet žáků cizinců a jejich procentuální zastoupení vzhledem k celkovému počtu žáků na základních školách v České republice



Zdroj: vlastní tvorba z dat Statistického informačního systému MŠMT

Na prvním grafu je znázorněn rostoucí počet žáků cizinců v posledních pěti letech. Počet žáků cizinců vzdělávajících se na českých základních školách se za posledních 5 let více než zdvojnásobil. Skokový nárůst mezi roky 2021/2022 a 2022/2023 je způsoben válkou na Ukrajině a příchodem nových ukrajinských žáků. Na druhém grafu vidíme procentuální zastoupení žáků cizinců z celkového počtu žáků vzdělávaných v daných letech na základních školách v České republice. V přepočtu by to znamenalo, že v průměrné třídě s 29 žáky budou 2 žáci cizinci. V praxi jsou ovšem tyto počty mnohem vyšší, protože započítáváme všechny žáky s odlišným mateřským jazykem.

V posledních letech jsou nejčastějšími zeměmi původu žáků cizinců Ukrajina, Vietnam, Slovensko, Rusko a Mongolsko.

1.1 Organizace výuky a formy podpory

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv, je nutno jej uplatňovat vůči všem dětem. Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, 2004) se povinná školní docházka týká všech dětí cizinců, a to i v případě, kdy není prokázána legalita pobytu na našem území.

Nejjednodušším a nejrozšířenějším přístupem k organizaci vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice je jednojazyčné vzdělávání ve většinovém jazyce (českém jazyce). Tato metoda se nazývá submerze, žák je hned na začátku umístěn do třídy, i když příslušný jazyk dostatečně neovládá. Do ročníku je zařazen podle věku, ne podle úrovně osvojení českého jazyka. Proto je podle Kropáčové (2006) třeba zohledňovat individuální potřeby žáka v rámci třídy, kde se vzdělává. S tím souhlasí společnost META a vydává obecná doporučení. *„Při vzdělávání žáků s OMJ je důležité si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To znamená, že při výuce dochází k situaci, kdy se paralelně cizí jazyk učí a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělávají. Neznalost vyučovacího jazyka velmi výrazně ohrožuje školní úspěšnost žáků s OMJ, a je tedy důležité chápat jazykovou bariéru jako zásadní znevýhodnění při vzdělávání.“* (Radostný et al., 2011, p. 18) Před učitele takového žáka je postaven nelehký úkol, musí skloubit jazykové vzdělávání žáka s obsahem učiva jednotlivých předmětů. Podle doporučení České školní inspekce (2023) by absolutní prioritou mělo být co nejlepší osvojení českého jazyka. Dle webu Inkluzivní škola organizace META je startovací čára žáků s odlišným mateřským jazykem kvůli neznalosti vyučovacího jazyka mnohem níže. Snaží se „dohnat pohybující se cíl“. Zbytek třídy se totiž ve vývoji nezastaví, pomyslný cíl tedy není stabilní, pořád se pohybuje. Žák musí pro úspěšné zvládnání školních povinností vyvinout mnohem větší úsilí než jeho spolužáci, proto je nesmírně důležité, aby se žákům s odlišným mateřským jazykem dostalo včasné a soustavné podpory nejen při výuce češtiny jako druhého jazyka, ale také v ostatních vyučovacích předmětech.

Všichni žáci s odlišným mateřským jazykem se potýkají s překážkami, které jim leží na cestě za vzděláním. Překážky nebudou pro všechny stejné, záleží na mnoha faktorech. Mezi tyto překážky patří jednoznačně nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, adaptace na nové prostředí a pravidla, jiné kulturní hodnoty, ztížená orientace v každodenním životě a mnohé další. Někteří žáci se ještě navíc v odpoledních hodinách účastní online vyučování ve svém mateřském jazyce. To všechno může negativně ovlivňovat žákovu psychickou pohodu a znesnadňovat mu vzdělávání ve škole.

Škola a učitel by měli najít cestu, jak žákovi poskytnout potřebnou podporu. Možnost podpory žáků s odlišným mateřským jazykem najdeme v novele školského zákona, kde se děti, žáci a studenti vymezují z hlediska potřeby podpory: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, para. 1).

Poskytovat **podpůrná opatření** je tedy možné všem žákům s odlišným mateřským jazykem, pokud jejich poskytnutí daný žák potřebuje. Důvodem může být neznalost nebo nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Podpůrná opatření, která může učitel základní školy využít spočívají podle školského zákona v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, para. 2).

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů. Pro žáky s odlišným mateřským jazykem je nejčastěji využíván stupeň první, který může škola poskytovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. Je tak možné rychle a pružně reagovat na situace a potřeby žáků.

Žákům s nedostatečnou znalostí českého jazyka je za určitých podmínek poskytnuta **bezplatná jazyková příprava**. Podrobnosti upravuje MŠMT (2005) vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Konkrétní základní škola je jazykovou přípravou pověřena, pokud má z celkového počtu žáků alespoň 5 % žáků cizinců. Bezplatná jazyková příprava je určena primárně pro žáky,

kteří plní v České republice povinnou školní docházku nejdéle 24 měsíců. Pokud není naplněna kapacita skupiny, mohou do ní školy zařazovat i žáky, na které se podpora primárně nevztahuje. Této možnosti využívají pro žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří jsou v České republice třeba už od narození. Jazyková příprava není pro žáky povinná a je na žádost zákonných zástupců žáka.

Možnosti podpory žáků, které nelze zařadit do skupiny pro bezplatnou jazykovou přípravu, jsou uvedené v § 16 školského zákona, vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (MŠMT, 2005). Pokud žák potřebuje intenzivní jazykovou podporu, je jedním z podpůrných opatření výuka **českého jazyka jako druhého jazyka**. Tato výuka patří mezi podpůrná opatření 2. a 3. stupně, žák má nárok na 3 hodiny výuky češtiny týdně. Mezi podpůrná opatření 1. stupně patří pedagogické intervence, jejichž cílem je minimalizovat riziko školní neúspěšnosti žáků s odlišným mateřským jazykem. Intervence jsou čistě v režii školy, o jejich zahájení rozhoduje ředitel školy a učitelům jsou hrazeny v rámci odměn.

Ve škole s velkým počtem žáků s odlišným mateřským jazykem by měla být obsazena pozice **adaptačního koordinátora**, který pomáhá žákům s adaptací na nové kulturní prostředí. Podle informací poskytnutých Národním pedagogickým institutem České republiky pomáhá adaptační koordinátor žákům při seznamování se školou, třídním kolektivem, pravidly, školními právy a povinnostmi. Pomáhá s běžným režimem dne a orientací v budově školy. Podílí se také na výuce základů českého jazyka. Adaptačním koordinátorem by měl být přednostně pedagogický pracovník příslušné školy. Se žáky pracuje pouze v budově školy v rámci vyučování, nedochází do rodin. (Kolektiv autorů, 2020)

V rámci školy je jistě vhodná spolupráce pedagogů a výchovných poradců, školních metodiků prevence a školních psychologů. Mimo školu je možné spolupracovat s různými organizacemi, které se zabývají podporou žáků s odlišným mateřským jazykem, jejich rodin a také pedagogů. Takovou organizací je například:

- Národní pedagogický institut České republiky, který nabízí podporu a vzdělávání pedagogům,
- META, o.p.s., nabízející podporu také žákům a rodičům,

- Centrum pro integraci cizinců, o.p.s., které poskytuje rodinám a žákům informace a zajišťuje kurzy českého jazyka,
- MOST PRO, o.p.s., která nabízí poradenské a tlumočnické služby pro rodiče i učitele v rámci Pardubického kraje.

2 Žák mladšího školního věku

Někteří autoři rozlišují v rámci 1. stupně základní školy žáky mladšího školního věku a středního školního věku. Pro účely této práce využívám pouze termín mladší školní věk, kterým označuji žáky ve věku přibližně od 6 do 11 let.

Vstupem do školy se zásadním způsobem mění život každého dítěte, to platí pro všechny děti bez ohledu na jejich mateřský jazyk. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem je ideální zahájit školní docházku na začátku 1. ročníku. Na nové prostředí se adaptují všichni žáci společně, žák se necítí vyčleněný, protože nepřichází jako nový do už zajatých kolejí. Má tak čas se v novém prostředí v klidu zorientovat, seznámit se se školním režimem, osvojit si pravidla a své povinnosti. Pokud žák s odlišným mateřským jazykem nastupuje do již zavedeného kolektivu, jistě to pro něj bude náročnější.

Podle Košťálové et al. (2008) je dítě při nástupu do školy nucené se osamostatnit, přijímat zodpovědnost za vlastní jednání a nést případné následky. Je přirozené, že se snaží vytvořit **osobní vztah s učitelem**, u kterého hledá jistotu a bezpečí. Tento vztah mu také pomáhá při adaptaci na školní prostředí. Pro nově příchozího žáka s odlišným mateřským jazykem může být ve školním prostředí učitel tou nejdůležitější osobou. Je důležité, aby si toho byl učitel vědom a pocit bezpečí žákovi poskytl. Na počátku školní docházky žák *„bezvýhradně a nekriticky přijímá názory autority, a to jak na sebe samého, tak i na spolužáky“* (Košťálová et al., 2008, p. 31). Stejně tak přijímá i hodnocení učitele, nemá potřebu danou skutečnost rozporovat nebo měnit.

Žáka v tomto věku zajímá okolní svět, chce jej prozkoumat. **Myšlení** je podle Skorunkové (2013) vázáno na skutečnost. *„Děti při myšlení vycházejí z vlastní zkušenosti, při vyučování jim vyhovují názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele na konkrétním příkladu nebo v praktické činnosti“* (p. 99). S přibývajícím věkem začínají být představy obecnější. Působením učitele a také vlastní aktivitou dětí se představy prohlubují a zpřesňují. *„Děti si postupně osvojují vědomosti a obohacují se pojmy jakoby po spirále, takže každá nová zkušenost, každý nový poznatek se opírá o poznatek předešlý a navazuje na něj.“* (Kuric, 2000, p. 79) Spolu s vývojem myšlení se vyvíjí také řeč, která je podle Kurice (2000) nezbytnou podmínkou pro rozvoj abstraktního myšlení.

Vnímání se, podle Pugnerové et al. (2019), stává záměrným. Převládá ale zatím mechanická, neúmyslná paměť. Ve škole se děti učí pomocí opakování.

Podle Vágnerové (2005) je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti, aby mělo dítě nastupující do školy dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti, aby bylo schopné mluvit o běžných věcech a rozumělo mluvenému projevu druhých. Žáci s odlišným mateřským jazykem nastupují do školy většinou bez tohoto předpokladu, jsou tak hned od počátku znevýhodněni a možná i předurčeni k neúspěchu.

Každý žák je jiný, má určité **osobní dispozice**. Ty „*mají vliv na učení dětí, na jejich aktivitu ve škole i mimo ni, na plnění domácí přípravy pro vyučování a v neposlední řadě na vztah ke spolužákům i pedagogům*“ (Pugnerová et al., 2019, p. 121). Osobní dispozice tedy ovlivňují žákovu školní úspěšnost či neúspěšnost a mají vliv na schopnost žáka navazovat sociální kontakty. Podle Skorunkové (2013) je pro děti v tomto věku typická snaživost a píle. Snaží se plnit očekávání a požadavky dospělých, snaží se uspět, což je zásadní pro utváření sebevědomí. **Školní úspěšnost** jednoznačně posiluje sebevědomí žáka, spolu s úspěchem stoupá také motivace žáka. Podle Pugnerové et al. (2019) úspěch posiluje pozitivní vztahy mezi žáky a učiteli, pozitivně ovlivňuje také sebehodnocení a sebepojetí žáka, proto by měli ve škole všichni žáci úspěch zažívat. Podle Košťálové (2008) je stejně jako úspěch ve výuce důležitý úspěch mezi vrstevníky.

Také neúspěch ovlivňuje žákovo sebehodnocení. „*Je důležité, aby si pedagogové byli vědomi, že opakovaný zážitek neúspěchu může mít za následek utváření stavu naučené bezmoci.*“ (Pugnerová et al., 2019, p. 113) **Naučená bezmoc** je stav, který přichází v případě častých neúspěchů a selhání. Dítě nevidí žádnou možnost pro zlepšení, nevěří si a je demotivované. Z neúspěchu obviňuje samo sebe a své schopnosti, cítí se méněcenné. Podle Pugnerové et al. (2019) dochází k narušení sebedůvěry a sebehodnocení, což může ovlivnit celou žákovu budoucnost. Jak už bylo řečeno, žáci s odlišným mateřským jazykem přicházejí do škol většinou s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, proto se pravděpodobně stane, že někdy zažijí neúspěch. Důležité ale je, aby ho nezažívali opakovaně. Školní úspěch a neúspěch by měl být, podle Pugnerové et al. (2019), zvažován vždy individuálně. Učitel má v rozvoji žáka jedinečné místo, může pozitivním i negativním

způsobem ovlivnit smýšlení žáka o sobě samém. Úkolem učitele je být podporující a snažit se o to, aby byl každý žák alespoň v něčem úspěšný.

Žák v tomto věku pocítuje **potřebu kontaktu s vrstevníky**, kteří se ke konci období mladšího školního věku dostávají do popředí před osobu učitele. Podle Vágnerové (2005) se „*vrstevnická skupina obvykle vytváří na základě snadnosti vzájemného kontaktu*“ (p. 292). Pro žáky s odlišným mateřským jazykem je důležité, aby byli součástí vrstevnické skupiny, která bude přispívat zvyšování jejich jazykové úrovně. Jinými slovy je pro jejich pozitivní vývoj podstatné, aby si v rámci třídního kolektivu našli kamarády. Nemusí to být však vůbec snadné, protože děti se podle Vágnerové (2005) stanou neoblíbenými, pokud „*nezvládají dovednosti, které jsou potřebné ke kontaktu s vrstevníky*“ (p. 297). Nedostatečná znalost českého jazyka tímto důvodem může být.

Prostřednictvím školy dítě vstupuje do společnosti. U žáků s odlišným mateřským jazykem se často setkáváme s tím, že rodina žije převážně v rámci vlastní národnostní komunity. Škola dítěti umožňuje kontakt s ostatními žáky i dospělými, čímž mu usnadňuje zařazení do širší společnosti.

3 Školní hodnocení

Každý člověk se s hodnocením setkává dennodenně, sám téměř neustále posuzuje věci kolem sebe a často si to ani neuvědomuje. Je také permanentně hodnocen lidmi kolem sebe. Tyto posudky jsou obvykle velmi subjektivní, protože jsou ovlivněny osobními zájmy a zkušenostmi. Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti a je tedy i přirozenou a neoddelitelnou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti. *„Nejde jen o hodnocení výsledků, ale i samotného procesu výchovy. Hodnotí se i hlavní aktéři výchovy a vzdělávání – vychovatel a vychovávaný tak, jak byli pro danou činnost vybaveni, jaké byly jejich předpoklady dosáhnout cíle.“* (Kolář & Šikulová, 2009, p. 13-14)

Specifickým typem hodnocení je **školní hodnocení**. V odborné literatuře najdeme různá vymezení tohoto pojmu. Školní hodnocení může být definováno jako *„proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků“* (Pasch et al., 1998, p. 104). Za školní hodnocení můžeme považovat *„všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“* (Slavík, 1999, p. 23). Jedinečnost školního hodnocení Pasch et al. (1998) nacházejí v jeho systematickosti. Ta, podle Koláře a Šikulové (2009), spočívá v tom, že tuto činnost učitel připravuje a provádí ji pravidelně. Školní hodnocení proto velice silně ovlivňuje povahu vyučování, má vliv na intenzitu učebních činností žáků a ovlivňuje schopnost sebehodnocení. Má také podíl na utváření psychických stránek osobnosti žáka. Prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí učitel i sám sebe a kvalitu své pedagogické práce.

I když je hodnocení z velké části organizovanou činností, v různých podobách prostupuje vyučování neustále, a to i když si to neuvědomujeme, příkladem může být povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou nebo zamračení se.

Můžeme se ptát, proč je hodnocení ve školním prostředí tak důležité a jaký má význam. Podle Vališové a Kasíkové (2011) hodnocení významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. *„Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje hodnocení důležité informace o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na vytváření sebezpojetí žáka, ovlivňuje jeho aspirace.“* (Dvořáková, 2011, p. 249)

Školní hodnocení je typické tím, že se na něm podílí celá řada subjektů. V minulosti bylo nejběžnější pouze hodnocení žáků učitelem, současné vývojové tendence ale zapojují do hodnocení čím dál tím více samotné žáky, někdy i rodiče žáků. Slavík (1999) rozděluje posuzovatele výuky na vnitřní a vnější. Jedinými vnitřními posuzovateli výuky mohou být učitelé a žáci, nikdo jiný není do procesu tolik zainteresovaný. Ostatní posuzovatele považuje autor za vnější, buď profesionální (např. inspektory), nebo laické (zejména rodiče žáků).

Následující soupis ukazuje nejobvyklejší vztahy mezi účastníky školního hodnocení. Uvádím ho, protože se na mnoho z těchto bodů často zapomíná, mě samotnou překvapilo, kolik vztahů může školní hodnocení skrývat.

- Učitel hodnotí žáky.
- Učitel hodnotí sám sebe.
- Učitel hodnotí výuku.
- Žák hodnotí spolužáky.
- Žák hodnotí sám sebe.
- Žák hodnotí učitele.
- Žák hodnotí výuku.
- Rodiče hodnotí žáka.
- Rodiče hodnotí učitele.
- Rodiče hodnotí výuku.
- Profesionál hodnotí výuku (učitele, žáky). (Meighan, 1993, in Slavík, 1999)¹

V minulosti byl podle Slavíka (1999) dlouho přehlížen fakt, že žáci hodnotí jak své učitele, tak výuku, a zejména hodnotí sami sebe a své školní výkony. Na některých školách dodnes převládá jen jeden vztah nad všemi ostatními, a to je učitel hodnotící žáky. Protože je ale žákovské hodnocení jednou z klíčových složek výuky, nemůže být opomenuto. Zejména při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem je potřebné, aby byli samotní žáci do hodnocení co nejvíce zapojeni. Podle Slavíka (1999) je jedním z prvořadých úkolů školy naučit žáky hodnotit, rozpoznávat hodnoty a zacházet s nimi. Všechny výše uvedené vztahy

¹ Meighan, R.: A Sociology of Education. Trowbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd., Holt, Rinehart and Wiltson Ltd. 1993 (2. vydání, 1. vydání 1981 a 1986).

mají v hodnocení své místo, ale pro školní praxi jsou nejdůležitější tyto tři – učitel hodnotí žáka, žák hodnotí sám sebe, žák hodnotí spolužáky.

3.1 Funkce hodnocení

Školní hodnocení je typické tím, že má specifické funkce a může sloužit různým cílům. Rozdělením těchto funkcí se zabývá mnoho autorů a jejich názory se různí. V odborné literatuře proto najdeme různé množství a pojmenování funkcí hodnocení. Často dochází ke spojování různých funkcí, nebo se k označení jedné funkce používá více výrazů. Přestože se vymezení pojmu **funkce hodnocení** u jednotlivých odborníků liší, cíl je stále stejný. „*Učitel by měl správně volit a kombinovat funkce tak, aby pomocí nich pomohl žákům dosáhnout stanovených cílů, umožnil jim odstraňovat chyby, pozitivně je motivoval k další práci a správně rozvíjel jejich osobnost.*“ (Slavík 1999) Pro všechny žáky je důležité, aby hodnocení plnilo své funkce, pro žáky s odlišným mateřským jazykem to platí dvojnásobně.

Dvořáková (2011) vymezuje dvě základní funkce hodnocení – **informativní a formativní**. Hodnocení informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl, poskytuje také informace o příčinách neúspěchu. Zároveň formuje žáka a je stimulem rozvoje jeho osobnosti. Autorka upozorňuje na fakt, že v posledních letech byla přeceňována funkce informativní a podceňována funkce formativní. Hodnocení často bývá omezováno na hodnocení výsledků učební činnosti žáků, neuvažuje se o hodnocení samotného procesu vyučování ani o hodnocení práce učitele.

Slavík (1999) vymezuje tři funkce hodnocení, které slouží přímým aktérům ve škole – žákům a učitelům. Je to funkce motivační (zaměřuje pozornost k hodnotám, přitahuje nebo odpuzuje), poznávací (rozlišuje hodnoty a významy, ukazuje jejich souvislosti) a konativní (aktivizuje, podněcuje k činnému dosazování nebo udržování hodnot). Autor vymezuje ještě další funkce hodnocení, které míří mimo školu a rodinu a plní funkci pro společnost. Je to funkce orientační, didaktická a oficiální.

Kolář a Šikulová (2009) hovoří o čtyřech nejčastěji užívaných funkcích hodnocení – funkci motivační, informační, prognostické a diferenciací. Tyto funkce jsou podle autorů důležité z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje žakovy osobnosti.

Dále se více zaměřím na funkce, které autoři často shodně jmenovali a které je třeba podrobněji rozebrat ve vztahu k hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. První z nich je **funkce motivační**, která je při hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem klíčová. Je důležité, aby hodnocení tuto funkci splňovalo a posilovalo snahu žáků ke zlepšování školního výkonu. Podle Koláře a Šikulové (2009) je motivace žáka ve škole „chtění“ dále se učit, je k tomu vždy potřeba silnější emocionální impuls, kterým může být právě školní hodnocení. Slavík (1999) souhlasně motivační funkci spojuje s emocionální – citovou stránkou hodnocení. Pokud tedy hodnocení tuto funkci plní, můžeme pomocí něj sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáků v učebních činnostech, mělo by žáky pozitivně motivovat k dalším učebním výkonům. Podle Koláře a Šikulové (2009) se ale také může stát, že je žák kvůli hodnocení částečně nebo zcela demotivován. Hodnocení má schopnost žáka motivovat a povzbudit, ale zároveň ho může odradit a způsobit nezájem o školní práci. Hodnocení by ale nemělo být jediným zdrojem motivace pro žáky, pokud by bylo, zcela by nahradilo vnitřní motivaci žáků motivací vnější (dobrou známkou nebo pochvalou). Kolář a Šikulová (2009) také upozorňují na zneužívání motivační funkce hodnocení v praxi školy, když je hodnocení učitelem použito jako nástroj k udržení kázně ve třídě.

Další stojnou funkcí hodnocení je **funkce informační**. Podle Koláře a Šikulové (2009) podává učitel prostřednictvím hodnocení žákovi a jeho rodičům zpětnou vazbu o tom, jak blízko se žák dostal k očekávaným výsledkům, na jaké úrovni je jeho výkon a učební činnost a také, jak kvalitně ovládá požadované normy chování a jednání. Učitel by měl naučit žáka zpětnou vazbu správně vnímat, aby žák pochopil, co se mu sděluje a zpětnou vazbu zpracoval. „*Hodnocení učitele tedy slouží žákovi jako zpráva, kterou získá informace o svém správném či chybném výkonu. Zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti i činností svých spolužáků.*“ (Kolář & Šikulová, 2009, p. 49) Hodnocení podává zpětnou vazbu i učiteli samotnému, na základě získaných informací může regulovat svou vlastní řídicí činnost.

Diferenciační funkce hodnocení podle Koláře a Šikulové (2009) umožňuje rozčleňovat žáky do určitých stejnorodých výkonnostních skupin, které se odlišují například různou úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem, učebním stylem nebo nadáním. Pro učitele může být toto rozčlenění ve výuce dobrým pomocníkem při přípravě obsahově různě

zaměřených či různě náročných učebních úloh, které zadává žákům k řešení. Zvláště pro žáky s odlišným mateřským jazykem může být tato diferenciaci pozitivní. Autoři ale upozorňují na to, že ve školách není tato funkce využívána vždy jen optimálně a pozitivně. Diferenciaci na základě prospěchu žákovi jistým způsobem předurčuje, kam bude směřovat jeho další vzdělávání. Dalším nevhodným příkladem je tzv. „škatulkování“ a „nálepkování“.

S funkcí diferenciační úzce souvisí **funkce prognostická**. Podle Koláře a Šikulové (2009) můžeme na základě pečlivého poznání možností žáka a dlouhodoběji prováděného hodnocení předpovědět žákovi budoucí studijní perspektivu. Tuto funkci může efektivně plnit používání klasifikace, kdy se číslíce stanou opěrnými body pro sledování žákovy aktivity v čase. Prognostická funkce je velmi cenná při rozhodování o výběru dalšího stupně vzdělávání, může žákovi pomoci vyhnout se budoucím zklamáním.

Prostřednictvím hodnocení učitel řídí další učební činnost žáka, proto považují za důležité zmínit i **regulativní funkci** hodnocení. Podle Koláře a Šikulové (2009) neovlivňuje učitel jen výsledek práce, ale i průběh samotné činnosti. Pomocí hodnotících komentářů směřuje žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Hlavním regulátorem učení žáka je právě školní hodnocení, žák se totiž řídí podle toho, co jednotliví učitelé hodnotí a jak náročně to hodnotí. Regulativní funkci hodnocení plní, *„pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, včetně orientace na metody učební činnosti žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení“* (Kolář & Šikulová, 2009, p. 51). Pokud hodnocení tuto funkci plní znamená to, že má zároveň **funkci výchovnou**. Podle Koláře a Šikulové (2009) by hodnocení mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka k sobě samému i ke svému okolí. Učitel by si měl být vědom toho, že hodnocením může pozitivně i negativně ovlivnit některé stánky osobnosti žáka.

Každý učitel by měl znát základní funkce hodnocení a umět s nimi pracovat. Při práci se žáky s odlišným mateřským jazykem je důležité, aby hodnocení své funkce splňovalo. Učitelé by neměli zapomínat na to, že hodnocení může motivovat a přispívat tak k rozvoji žáků. Školní hodnocení by mělo dostatečně informovat. Při výuce může učitelům hodnocení pomoci také s diferenciací učebních úkolů, usnadní tak výběr vhodné úrovně práce pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

3.2 Typy a formy hodnocení

Formy hodnocení jsou podle Koláře a Šikulové (2009) vnějšími projevy hodnotícího procesu. Učitel jimi vyjadřuje výsledky hodnocení. V současné škole existuje mnoho metod a forem hodnocení, jejich užívání je často diskutovaným tématem. Žádná z forem není špatná sama o sobě. Jeden učitel může užívat i více forem hodnocení a bude záležet na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým je použije. Dle Koláře a Šikulové (2009) jde ve školní praxi zejména o hledání funkčnosti různých forem a způsobů hodnocení. Zvolená forma hodnocení může také souviset s preferencemi a přesvědčením jednotlivých učitelů a s nastavením konkrétních škol. Autoři Kolář a Šikulová (2009) mezi nejčastěji užívané formy hodnocení žáka ve vyučování řadí:

- jednoduché mimoverbální hodnocení (např. úsměv, přikývnutí, přísný pohled),
- jednoduchá verbální hodnocení (např. ano, chyba, dnes jsi mě potěšil),
- kvantitativní hodnocení (klasifikační stupnice, výpočet dobře splněných úkolů, výpočet chyb, vyjádření počtem bodů, procenty),
- písemná či grafická vyjádření (např. diagramy a posuzovací škály),
- slovní hodnocení (slovní obsahová analýza výkonu, zhodnocení realizovaného projektu, vyznamenání žáka, pověření vysvětlit spolužákům problém atd.),
- označování žáků podle výkonnosti či chování (např. lokací ve třídě),
- oceňování výkonů (např. výstavky prací žáků, pověření náročnějším úkolem).

3.2.1 Klasifikace a slovní hodnocení

V současné době mají podle školského zákona č. 561/2004 Sb. školy na výběr ze dvou základních forem hodnocení – klasifikace a slovního hodnocení. Rozhodnutí je na řediteli dané školy a pravidla hodnocení žáků musí být součástí školního řádu. Podrobnější rozbor těchto dvou základních forem, které jsou často stavěny proti sobě, považují v souvislosti s tématem práce za potřebný.

V české škole je stále převažující formou hodnocení **klasifikace**, je to forma kvantitativního hodnocení. Klasifikací rozumíme známkování žáků, u nás využíváme pět klasifikačních stupňů (1-5) pro zhodnocení výkonu žáka. Podle odborníků i učitelů však samotná klasifikace neplní funkce, které by hodnocení plnit mělo. „*Klasifikovat znamená*

označit známkou momentální výkon žáka, ovšem hodnotit je pojem širší a znamená vidět a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby a zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje.“ (Dvořáková, 2011, p. 251) Podle Koláře a Šikulové (2009) je v této souvislosti problémem, že známka sice ukazuje úroveň stavu vědomostí, nezohledňuje ale jiné kvality žáka, kterými může být píle, snaha, tvořivost, vytrvalost a další. *„Je to jakási zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka.“* (Kolář & Šikulová, 2009) Jak už bylo výše zmíněno, hodnocení vyjádřené známkou neplní všechny funkce, které by hodnocení plnit mělo. Proto je známkování jako způsob hodnocení problematické také v souvislosti s hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem. Zámka dítěti neřekne, co se v práci povedlo, na čem je ještě třeba pracovat a jakým způsobem lze dosáhnout jiného výsledku.

Orientace na známku je podle Dvořákové (2011) jednou z příčin ztráty původního smyslu vyučování, kterým by měla být orientace na rozvoj poznání. Autorka uvádí i další negativa známkování, která ještě nebyla zmíněna – známka odvádí žáka od podstaty učení, přirozenou vnitřní motivaci nahrazuje motivací vnější, vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky, sociálně diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích. Starý (2016) uvádí, že negativní dopad může mít známka i na ty, kteří jsou hodnoceni jako „výborní“, protože u nich vzbuzuje falešný pocit, že všechno umí a nic dalšího se učit nemusí. U horších známek se zase přeceňuje motivace žáků bojovat o lepší známky. Myslím si, že vždy záleží na učiteli a jeho využití známkování. Mnoho ze zmíněných negativ může být i pozitivy, záleží na jejich uchopení učitelem.

Závažným důsledkem tradiční klasifikace je podle Koláře a Šikulové (2009) často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě pracuje pilně a svědomitě v rámci svých možností. To je podle mého základní problém hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Pokud zejména v českém jazyce porovnáváme výkony těchto žáků s výkony rodilých mluvčích, hodnocení bude ve většině případů špatné a nebude odpovídat snaze a možnostem žáka. Považuji proto za vhodné zmínit dva typy hodnocení podle toho, jakou vztahovou normu při hodnocení učitel využívá. Rozlišujeme:

- *„hodnocení sociálně normované, ve kterém jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů skupiny (třídy) a*

- *hodnocení individuálně normované, ve kterém je výkon žáka porovnáván s jeho předcházejícími výkony*“ (Kolář & Šikulová, 2009, p.32).

Slavík (1999) upozorňuje na to, že hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž, může poznamenat vztahy s vrstevníky a způsobit strach ze ztráty postavení v třídním kolektivu. Pokud bychom při hodnocení žáka s odlišným mateřským jazykem využívali jen hodnocení sociálně normované, ve většině případů by byl žák hodnocením demotivován a nepřispívalo by k jeho dalšímu rozvoji. Naopak hodnocení individuálně normované sleduje a hodnotí pokrok daného žáka, což pro žáka s odlišným mateřským jazykem znamená, že může dosáhnout stejně dobrého hodnocení jako spolužáci, protože je při hodnocení brán ohled na jeho aktuální možnosti.

V souvislosti se vztahovými normami hodnocení se nabízí otázka, zda může být školní hodnocení spravedlivé. *„Spravedlivé hodnocení může být jen hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabších stránek této osobnosti a celé řady dalších faktorů.“* (Kolář & Šikulová, 2009, p. 99) Takto koncipované hodnocení je ale podle autorů prakticky nerealizovatelné (kromě závěrečného hodnocení). S jistotou můžeme říct, že hodnocení čistě formou klasifikace komplexní nikdy být nemůže. Znamená to tedy, že hodnocení známkou nemůže být spravedlivé?

Žáci často za spravedlivé považují hodnocení objektivní. Kolář a Šikulová (2009) zastávají názor, že spravedlivé hodnocení by mělo mít příměs subjektivity, kterou do hodnocení přidává učitel. Podle Slavíka (1999) nemá „tvrdá objektivita“ ve školním hodnocení velký význam, pokud však není současně podložena kvalitní pedagogickou komunikací. Autor tím nechce říct, že bychom se neměli snažit být objektivní, ale že objektivita sama o sobě není cílem.

Děti ale tuto „spravedlnost“ někdy nejsou schopné pochopit. Pokud mluvíme o klasifikaci, považují žáci za spravedlivé hodnocení například hodnocení odstupňované na základě počtu chyb. Pro závěrečné hodnocení by to byl zase průměr ze známek získaných v daném období. Takto stále vypadá praxe na mnohých školách. Toto hodnocení ale jistě nemůže být z pohledu učitele zcela spravedlivé, zejména problematické by bylo právě jako hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem.

Téma spravedlivého hodnocení a objektivitu otevírá mnoho otázek, na které neexistuje jednoduchá odpověď. Je na každém učiteli, s čím se ztotožňuje a jakým způsobem bude své žáky hodnotit. Z vlastní zkušenosti ale mohu říct, že žáci nutně nemusí mít problém s pochopením toho, že na všechny spolužáky nemohou být kladeny stejné nároky. Moji žáci konkrétně nevidí problém v rozdílném hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Naopak jim připadá spravedlivé, aby bylo hodnocení těmto žákům (i dalším žákům s jinými potřebami) přizpůsobeno.

Vraťme se ale k samotné klasifikaci, která má rozhodně i svá pozitiva. Patří mezi ně například fakt, že *„známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statické zpracování“* (Kolář & Šikulová, 2009, p. 86). V neposlední řadě jsou známky dobře uchopitelné pro veřejnost, rodiče jsou na ně zvyklí a vidí v nich kvalitu svého dítěte. Pro rodiče žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří sami český jazyk neovládají, je známka zcela jistě uchopitelnější než slovní hodnocení, otázkou ale je, co konkrétního jim řekne.

Za protipól tradiční klasifikace bývá považováno **slovní hodnocení**. Ve vyučování může klasifikaci doplňovat, nebo zcela nahrazovat. Má mnoho příznivců i odpůrců a stejně jako známkování má svá pozitiva i negativa. Školský zákon v současnosti povoluje slovní hodnocení ve všech ročnících základní školy.

Slovní hodnocení je podle Dvořákové (2011) komplexním hodnocením rozvoje osobnosti žáka, neomezuje se jen na popis výkonu, ale postihuje i proces vyučování a učení, zároveň se netýká jen kognitivních procesů, ale rozvoje celé osobnosti, včetně sociálních vztahů, úrovně spolupráce, komunikace, tvořivosti atd. *„Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.“* (Kolář & Šikulová, 2009, p. 88) Autoři se shodují na tom, že hodnocení by mělo obsahovat informace o dosažených výsledcích učení, mělo by také zahrnovat postoje žáků, jejich vůli, snahu a píli, a tím umožnit obsáhnutí tzv. skrytého učiva.

Schimunek (1994) uvádí, že slovní hodnocení by mělo v podobě obsahové analýzy žákova výkonu obsahovat:

- hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů, které byly předmětem školního hodnocení (úspěchy žáka i nedostatky žáka),

- pravděpodobné příčiny dosaženého stavu,
- návrhy, jak dosáhnout zlepšení a jak zvládnout přetrvávající nedostatky.

Bylo již zmíněno, že stejně jako klasifikace má slovní hodnocení své výhody a nevýhody. Mezi pozitiva řadí autoři Kolář a Šikulová (2009) fakt, že slovní hodnocení žáka nestresuje, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky. Zároveň snižuje riziko vzájemného porovnávání a vyloučení výkonnostně slabších žáků. Umožňuje zaměřovat pozornost více na vlastní učební činnost, což napomáhá rozvoji vnitřní motivace žáka. Zejména u žáků s odlišným mateřským jazykem je velkým pozitivem, že slovní hodnocení „*dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka a poskytnout celistvější informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale také samotného procesu učení*“ (Kolář & Šikulová, 2009, p. 88). V neposlední řadě umožňuje slovní hodnocení žákovi všimnout si toho, čeho si při hodnocení všimá učitel, učitelovo hodnocení se tak stává vzorem pro hodnocení a sebehodnocení žáka. Mezi negativa, nebo spíše problematické stránky slovního hodnocení, podle autorů patří riziko toho, že se slovní hodnocení stane pouhým převyprávěním známky, nedostane se tak tedy „pod povrch“.

Vypracování kvalitního slovního hodnocení vyžaduje určitou zkušenost učitele, je velice pracné a časově náročné. Hrozí také, že učitel do hodnocení promítne své vnitřní pocity a bude hodnotit osobnost žáka. Pokud učitel ve slovním hodnocení žáka chválí, může se tato pochvala stát cílem žákova snažení, což jde proti celému principu slovního hodnocení.

Při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem se mi osobně zdá jako nejvýhodnější kombinace známky a slovního hodnocení. Samotná známka žákům nepředá potřebné informace a slovní hodnocení pro ně může být, kvůli nedostatečné znalosti jazyka, neuchopitelné. Osvědčilo se mi proto vždy známku doplnit slovním komentářem a považuji to za nezbytné u všech žáků.

3.2.2 Formativní hodnocení

Kapitola formativní hodnocení bude v této práci podrobněji rozpracována, protože je dle mého názoru klíčová pro práci se žáky s odlišným mateřským jazykem. V souvislosti

s formativním hodnocením je ale nejprve nutné uvést pojem **sumativní hodnocení**, které je jakýmsi protipólem hodnocení formativního. Dělení na sumativní a formativní hodnocení vychází podle Starého (2016) z:

- načasování,
- hlavního adresáta,
- účelu, kterému daný typ hodnocení slouží.

Rozdíl v načasování znamená, že sumativní hodnocení udává úroveň dosažených znalostí obvykle na konci určitého období, je chápáno jako hodnocení finální. Účelem sumativního hodnocení je „*získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrždit celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)*“ (Slavík, 1999, p. 37). Příkladem mohou být známky na vysvědčení. Sumativní hodnocení slouží primárně učitelům, jako informace rodičům nebo pro přijímací řízení na střední školy. Jeho účelem je kontrolovat žákovo učení, vyjádřit, zda žák „umí“. Na druhé straně formativní hodnocení bývá označováno jako hodnocení průběžné poskytované přímo v procesu učení. Je určeno primárně žákovi a podporuje jeho učení. Vyjadřuje, co žák ví a čemu rozumí, jeho cílem je vylepšit učební výsledky žáka. Autoři odborných publikací se jednotně shodují, že oba typy hodnocení mají ve výchovně-vzdělávacím procesu místo, každý ale slouží jinému účelu.

Při hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem by mělo být **formativní hodnocení** základem, protože na prvním místě je, jak uvádí Starý (2016), zájem o pozitivní vývoj člověka a jeho poznání i chování. Termín formativní hodnocení nemá jednu přesnou definici, mezi odborníky jsou různé názory na to, co přesně vyjadřuje. „*Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.*“ (Starý, 2016, p. 12) Podle Wiliama a Leahyové (2016) navrhuji někteří odborníci spíše název hodnocení pro učení. Podle Koláře a Šikulové (2009) bývá formativní hodnocení zaměřeno na odhalování chyb, práci s chybou, upozorňuje na obtíže a nedostatky v práci žáka, dále také nabízí radu a cestu pro zlepšení budoucích výkonů. To znamená, že samotné známky nikdy formativní být nemohou, protože obsahují jen kvantitativní složku hodnocení, tedy uvádí, na jaké úrovni

práce žáka je. Úplně chybí kvalitativní složka hodnocení, která by uváděla, v čem je práce vyhovující, v čem méně vyhovující a jak se učit dál. Formativní hodnocení má tedy většinou slovní podobu, zároveň je nutné zmínit, že ne každé slovní vyjádření je formativní. Podle Starého (2016) o tom, zda je hodnocení formativní rozhoduje, zda jej tak chápou žáci.

„Na počátku kvalitního formativního hodnocení stojí co nejpřesnější formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií hodnocení“. (Slavík, 1999, p. 113) V souladu s tím ujasňují Starý a Laufková (2016) čtyři základní metody formativního hodnocení, kterými jsou:

- stanovování výchovně-vzdělávacích cílů,
- stanovování kritérií hodnocení,
- zpětná vazba,
- autonomní hodnocení (sebehodnocení a vrstevnické hodnocení).

Tyto metody mohou být naplňovány činnostmi žáka i činnostmi učitele a jsou dále konkretizovány a aplikovány jednotlivými technikami formativního hodnocení. Starý a Laufková (2016) vycházejí ze tří základních otázek, které mohou učitelům a žákům pomoci: *Kam směřuji? Kde se právě nacházím? Jak se dostanu k cíli?*

Nejprve se podíváme na to, jakou roli hraje v hodnocení stanovování **výchovně-vzdělávacích cílů**. Většina aktivit a činností člověka má nějaký cíl. Ten nemusí být vždy na první pohled patrný a nemusí být jednoduché ho formulovat. Přítomný je ale vždy. Stejně tak je tomu u vyučování. S cíli vyučování je vždy spojeno hodnocení, protože *„konkrétně formulované cíle na výuku umožňují učitelům dobře tuto výuku naplánovat, efektivně ji realizovat i zhodnotit, zda žáci stanovených cílů dosáhli“* (Kolář & Šikulová, 2009, p. 27).

Nejobecnějším cílem vzdělávání, kterého jsou si vědomi všichni učitelé i jejich žáci je podle Slavíka (1999) změna žáka, který se má stát poučenějším, moudřejším a kompetentnějším než před tím. *„Vzdělávací cíle jsou slovní popisy toho, co se mají žáci naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje budou mít jako výsledek jejich učení.“* (Starý, 2016, p. 40) Cíle výuky jsou v obecné rovině formulovány ve vzdělávacím programu každé školy, jsou podrobněji rozpracovány a konkretizovány z hlediska jednotlivých vyučovacích předmětů, ročníků i tematických celků.

Svůj cíl má každá učební činnost žáků v hodině, cíl má také každá vyučovací hodina a cíle několika vyučovacích hodin skládají cíl tematického celku. Cíle musí být hodně konkretizovány, aby bylo možné ověřit, zda jich bylo dosaženo. Starý (2016) uvádí, že učitelé pracují v každodenní praxi s cíli spíše výjimečně, přestože je to jedno z obvyklých témat přípravného vzdělávání učitelů. Autor to přisuzuje chybějící vnitřní potřebě cíle používat a neuvědomování si jejich významu a smyslu.

Základním pravidlem školního hodnocení by mělo být obeznámení žáků s tím, co se bude hodnotit a jaká je k dané konkrétní látce formulována cílová norma. Cíl by měl být vždy formulován z pohledu žáka, protože je to cíl, kterého by měl dosáhnout právě žák. Měl by být také formulován tak, aby bylo možné ověřit jeho dosažení. V praxi je ale časté, že žáci cíle výuky neznají, učitelé jim je nesdělují, pro žáky tak může být obtížné pochopit, co se od nich očekává.

Pro tuto práci je důležité zodpovědět otázku, proč je formulace cílů potřebná pro hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Podle Starého (2016) posouvají cíle učitele nejen k hlubšímu přemýšlení o obsahu a uspořádání učiva, ale také k přemýšlení o použitých hodnotících postupech. Formulované cíle pomohou učiteli zjistit, zda existuje shoda mezi tím, co se vyučuje a tím, co se hodnotí. Žáky mohou výrazně podporovat v učení, protože je orientují v učivu, ukazují jim, čeho by měli dosáhnout a co bude dále hodnoceno. Zvyšují také pocit zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení. Musí ale být explicitně vyjádřené, žákům srozumitelné a žáci je musí vnímat jako podnětné. Aby žáci přijali cíle za vlastní, je vhodné je do formulace cílů zapojit.

Výchovně-vzdělávací cíle jsou východiskem pro formulaci **kritérií hodnocení**. Ta si jako další metodu formativního hodnocení více přiblížíme. Podle Košťálové et al. (2008) je kritérium rys nebo popis složky práce, který chceme v nějaké kvalitě v práci vidět. Kritérium je „*název pro vlastnost, která se vyskytuje u několika rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“ (Slavík, 1999, p. 41). Podle Laufkové (2016) chápeme kritéria jako měřítka kvality. Aby bylo možné podle nich hodnotit, potřebují ještě dílčí deskriptory neboli indikátory. Právě ty jsou znakem kvality a vystihují míru naplnění kritéria. Autoři odborných publikací se shodují, že pro formativní účel hodnocení se nejvíce osvědčily tzv. **sady kritérií**, které popisují očekávaný výkon

současně v několika složkách, propojují kritérium se zmíněnými indikátory vyjadřujícími různou hodnotu kvality splnění. Vhodné je organizovat je do přehledné tabulky. Podle Laufkové (2016) jsou pro žáky ideální tři úrovně popisu kvality, pro učitele je to úrovní pět, protože tak odpovídají klasifikační stupnici.

Abychom si dokázali představit, co se kritérii a jejich indikátory myslí, uvádím v tabulce jako příklad dvě z možných kritérií pro přednes básně.

Obrázek č. 2:

Sada kritérií pro přednes básně

Kritérium	Indikátor kvality 1	Indikátor kvality 2	Indikátor kvality 3
Výslovnost	Vše je dobře srozumitelné.	Žákovi občas není dobře rozumět, ale snaží se.	Žákův projev je spíše nesrozumitelný, výslovnost je nedbalá.
Neverbální doprovodné projevy	Žák se soustředí na text, mimika i gesta jsou normální, přiměřené textu.	Obsahuje drobné nedostatky (např. žák si hraje s rukama).	Žák překonává nejistotu přehnanou gestikulací nebo mimikou, šklebí se.

Zdroj: Košťálová et al. (2008, p. 94).

V tabulce je vidět popis různých úrovní výkonu nebo zvládnutí dovednosti. Takto formulovaná kritéria pomáhají žákovi sdělit, co se od něj očekává. Žák se jich při práci může držet a ona mu umožní poznat, v čem jeho výkon vyhovuje nebo nevyhovuje požadavkům. Podle Košťálové et al. (2008) ale často kritéria zůstávají zamlčena, učitelé je žákům v konkrétní podobě nesdělují. Je to škoda, protože hodnocení založené na kritériích má řadu pozitiv. Podle autorů jsou kritéria skvělým prostředkem ke konkretizaci výkonu. Informují žáka o tom, které složky výkonu jsou významné. Pomáhají hledat silné stránky ve výkonu žáka a ukazují tak i jeho slabé stránky. Výkon konkrétního žáka není srovnáván s výkony ostatních, je srovnáván s obecnou představou kvalitní práce. Sady kritérií zároveň umožňují sledování vývoje žáka a zlepšení v jednotlivých složkách. V neposlední řadě vtahují samotného žáka do procesu učení i hodnocení, vedou ho tím k odpovědnosti za vlastní výsledky. Jsou tak velmi dobrým podkladem pro autonomní hodnocení žáka.

Pro vyhodnocení práce musíme rozhodnout, jak daná kritéria použijeme. Může se stát, že bude žák v různých kritériích vykazovat odlišnou kvalitu práce. Pokud chceme práci posoudit jako celek, musíme ji zařadit do jedné výkonnostní skupiny bez ohledu na to, že její dílčí složky splnil žák v různé kvalitě. Musíme se řídit nejnížší dosaženou úrovní, protože *„žákova práce v souhrnu dosahuje té kvality, jak kvalitní je nejhůře splněné kritérium“* (Košťálová et al., 2008, p. 101). Pokud se to učitelé nelíbí, doporučují autoři hodnotit jednotlivé složky výkonu zvlášť, neposuzovat tedy výkon jako celek. Kritéria hodnocení mohou sloužit jak pro sumativní, tak pro formativní účely hodnocení. *„Zatímco v sumativním hodnocení posuzujeme míru úspěšnosti žáka ve vztahu k nějakému kritériu, ve formativním hodnocení je účelem kritérií dovést žáka ke zvládnutí úkolu.“* (Laufková, 2016, p. 58)

Na závěr bych chtěla zmínit, že práce s kritérii hodnocení je pro učitele velice náročná. Vytváření sad kritérií vyžaduje hodně času a zkušeností, které zejména začínající učitelé nemají. Při výuce v rozmanité třídě se učitel dostane do situace, kdy vytváří několik sad kritérií pro různé skupiny žáků. Jednou ze skupin mohou být žáci s odlišným mateřským jazykem.

Pokud bychom chtěli určit jádro formativního hodnocení, jistě bychom mluvili o **zpětné vazbě**, jak uvádějí Starý et al. (2016). Zpětná vazba je informace, kterou žák dostává jako reakci na svůj vlastní výkon. Může mít mnoho podob od jednoduchého neverbálního signálu až po detailní slovní komentář. Hlavním cílem je dosáhnout pozitivní změny ve výsledcích žáka. Autoři uvádějí dva základní typy zpětné vazby. První přichází jako okamžitá reakce na učební situaci a druhá přichází až s časovou prodlevou. Slavík (1999) vymezuje zpětnou vazbu hodnotící a nehodnotící. Ve škole se častěji používá hodnotící zpětná vazba, která přináší žákovi informaci o tom, jak se mu učení daří. Nehodnotící zpětnou vazbou může učitel žáka informovat o tom, že jeho práci viděl. *„Zvlášť cenná je taková vazba, která konkrétně popisuje, co se žákovi podařilo, a vhodně koriguje vše, co se nepovedlo.“* (Košťálová et al., 2008, p. 15)

Podle Starého et al. (2016) plní zpětná vazba několik funkcí.

- Umožňuje regulovat žákovo učení,
- podílí se na vytváření vztahu mezi učitelem a žákem,

- umožňuje žákovi lépe poznat učivo, učitele a také sama sebe
- napomáhá osobnostnímu rozvoji žáka.

Zpětná vazba nejčastěji vzniká jako reakce na chybu. „*Chyba je pro učitele důležitým ukazatelem míry zvládnutí učiva, indikuje oblasti, které žáci ještě nezvládli.*“ (Starý et al., 2016, str. 64) Chybu nelze vnímat jen negativně, protože je přirozenou a potřebnou součástí procesu učení. Může být přínosná, je možné s ní pracovat a využít ji k dalšímu učení. Učitelé by měli myslet na to, že velký význam má i zpětná vazba na projev bez chyb.

V rámci tématu zpětné vazby považuji za důležité zastavit se u jazyka, kterým je tato zpětná vazba poskytována. Konkrétně můžeme rozlišit **jazyk posuzující a popisný**. Kvalitní zpětná vazba je podávána vždy jen popisným jazykem, žáka ani jeho činnosti neposuzuje. Posuzování totiž žáka nálepkuje, zařazuje ho do určité skupiny a tím může omezit jeho další snahy a vývoj. Příkladem posuzujících výroků může být: *Jsi šikovný. Jsi výborná čtenářka. Dnes se ti to vůbec nepovedlo.* Žák označený pozitivně už nemusí mít potřebu se dále zlepšovat, protože ví, že patří k nejlepším ve třídě. Žák označený negativně zase ztrácí motivaci se zlepšovat, protože opakovaně zažil neúspěch. Těmto situacím se chceme při hodnocení vyhnout, zvláště při hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Jak už bylo zmíněno, nástrojem kvalitní zpětné vazby je popisný jazyk, který slovně popíše situaci, výkon nebo chování, aniž by soudil. Příkladem může být: *Vidím, že jsi na začátku všech vět napsal velké písmeno.*

Za zásady podávání zpětné vazby Košťálová et al. (2008) považují:

- popisování vnímaného (zrakem, sluchem),
- vztahování výkonu ke kritériím, která jsme pro práci stanovili,
- popisování pokroku oproti minulému výkonu,
- popisování pocitů žáka,
- ponechání prostoru pro odhalení chyb.

Poslední metodou formativního hodnocení je **autonomní hodnocení**. Hlavně v minulosti převažovala představa, že hodnocení je pouze v rukou učitele, on rozhoduje o tom, co je správně a co špatně. Slavík (1999) označuje takové hodnocení za hodnocení heteronomní. Uvádí také, že hodnocení je „*velmi závažnou dovedností, kterou se mají žáci*

ve škole naučit. Hodnocení ve škole není jenom prostředkem výuky, ale také důležitým cílem, na který se dosud v praxi leckdy zapomíná“ (p. 9). Pokud je k žáku přistupováno jako k aktivnímu činiteli vyučování, musí být vtažen i do procesu hodnocení, které je neoddelitelnou součástí vyučování. Žák samozřejmě nemůže být jediným nositelem hodnocení. Podle Slavíka (1999) tak nelze autonomní a heteronomní hodnocení striktně oddělit, protože pro formativní hodnocení je důležité propojení vlastního hodnocení žáka a hodnocení učitele jako odborníka. Podle Starého a Laufkové (2016) vede autonomní hodnocení žáka k reflexi vlastních učebních procesů, podporuje vlastní sebepoznání a sebevědomí, pomáhá žákovi regulovat jeho učební činnost a uvědomit si pokrok, tím vede k přijímání zodpovědnosti za vlastní učení.

Autonomní hodnocení přímo souvisí s dalšími výše zmíněnými metodami formativního hodnocení, všechny na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Pokud se má žák účastnit procesu hodnocení, musí podle Koláře a Šikulové (2009) vědět, co se od něho očekává. Součástí je formulace konkrétních dosažitelných cílů. Učitel předloží kvalitní práci a vede žáky k používání kritérií hodnocení, tím je učí všímat si toho, co je významné a podstatné.

Když mluvíme o autonomním hodnocení, máme na mysli sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení, obě formy dostávají v současné škole čím dál tím větší prostor. Starý a Laufková (2016) uvádějí, že žáci často lépe přijímají hodnocení od spolužáků než od vyučujícího, z toho vychází **vrstevnické hodnocení**. Základem je zařazování kooperativního a vrstevnického učení do výuky. Právě vrstevnické učení se může velice dobře uplatnit při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem. Žák dostane pomoc od spolužáků, kteří mají učivo zvládnuté, často je to pro něj přínosnější než pomoc učitele. Na vrstevnické učení navazuje vrstevnické hodnocení, které ovšem vyžaduje vhodné klima. Podle Starého a Laufkové (2016) je lepší začínat s anonymní písemnou zpětnou vazbou a postupně přecházet k ústnímu podání. Je také důležité nastavit pravidla hodnocení, mezi která podle autorů musí patřit ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a konstruktivní zpětná vazba. Při plánování vrstevnického hodnocení mohou učitelé vybírat z velkého množství různých technik, patří mezi ně například vzájemné hodnocení pravopisných cvičení nebo technika učitelovi pomocníci.

Součástí autonomního hodnocení je i **sebehodnocení**, kdy žák hodnotí svůj vlastní výkon. Podle Koláře a Šikulové (2009) není žákova cesta od učitelova hodnocení k vlastnímu sebehodnocení vůbec jednoduchá. Předpokladem je, že žák má k dispozici hodnotící kritéria, podle kterých je schopen svůj výkon reflektovat. Jeho úkolem je odhalit, v čem chyboval a proč k chybě došlo. Hodnocení učitele a spolužáků je žákovi oporou, žák se v hodnocení stává samostatnějším a nezávislým na učiteli.

Košťálová et al. (2008) uvádějí několik předpokladů žakovy schopnosti sebehodnocení. Patří mezi ně:

- rozpoznání složek práce, které dokazují, že žák dosáhl určeného cíle,
- popsání a objasnění, proč je žák považuje za zvládnuté,
- nalezení složek, jejichž zvládnutí žák ještě musí zlepšit,
- popsání a ujasnění, v čem se výkon liší od očekávaného výkonu,
- naplánování, co příště udělat jinak, aby byla práce lepší.

Učitel může vybírat z velkého množství různých sebehodnotících technik, patří mezi ně například využití grafických symbolů k vyjádření práce v hodině, ukazování míry zvládnutí nebo pochopení na svém těle, sebehodnotící listy nebo hodnotící komunikativní kruh.

Sebehodnocení by nemělo být nahodilou činností, které se učitelé věnují jen povrchně a pouze v případě, když jim zbyde čas. Podle Starého a Laufkové (2016) by mělo jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude naprosto běžnou součástí vyučování už od prvních let školní docházky. Kvalitní sebehodnocení podle autorů přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti, je to dovednost, kterou by si žáci měli odnášet ze školy jako jednu z nejdůležitějších kompetencí pro život. Smysluplné je propojování vrstevnického hodnocení, sebehodnocení a hodnocení učitele v jeden celek.

4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Pojem žák s odlišným mateřským jazykem je definován jako širší termín, který zahrnuje pojem žák cizinec. Ve školním roce 2023/2024 tvořili žáci cizinci 7 % z celkového počtu žáků na základních školách v České republice. Nejčastějšími zeměmi původu žáků jsou Ukrajina, Vietnam, Slovensko, Rusko a Mongolsko.

V České republice se povinná docházka vztahuje na všechny děti bez ohledu na původ jejich rodiny. Při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je důležité si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně jazykem cizím, a proto je jejich vzdělávání pro učitele náročné. Žáci se ve škole setkávají s různými překážkami a škola je povinna poskytnout jim potřebnou podporu. Podpůrná opatření 1. stupně může škola poskytovat bez doporučení školského poradenského zařízení. Mezi formy podpory na školách patří bezplatná jazyková příprava, výuka českého jazyka jako druhého jazyka, pedagogické intervence, spolupráce s adaptačním koordinátorem a další. Škola také může spolupracovat s různými externími organizacemi, které se podporou žáků s odlišným mateřským jazykem zabývají.

V souvislosti s vývojem žáků mladšího školního věku je nutné si uvědomit důležitost vztahu mezi učitelem a žákem. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem je často překážkou nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, která může způsobit školní neúspěšnost. Úkolem učitele je přizpůsobit výukové činnosti žákům tak, aby mohli být úspěšní a zůstávali motivovaní. Žák v tomto věku potřebuje být v kontaktu s vrstevníky, neznalost jazyka mu může snahu o kontakt znesnadňovat.

Důležitou součástí teoretické části je také školní hodnocení a jeho formy. Školní hodnocení je specifické svou systematickostí, je to činnost připravovaná učitelem a prováděná pravidelně s jasným záměrem a cílem. Hodnocení by mělo plnit několik funkcí, patří mezi ně například funkce motivační, informační, regulativní nebo diferenciací. V současné škole existuje mnoho metod a forem hodnocení, učitelé je používají s určitým záměrem a mohou je také kombinovat. Dvěma základními formami jsou klasifikace a slovní hodnocení.

Pro tuto práci je klíčové formativní hodnocení, které je podle mého názoru zásadní pro práci se žáky s odlišným mateřským jazykem. Je označováno jako hodnocení průběžné, které podporuje učení žáka. Mezi čtyři základní metody formativního hodnocení patří stanovování výchovně vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětná vazba a autonomní hodnocení, zahrnující sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. S formativním hodnocením souvisí také důležitost využívání popisného jazyka při podávání zpětné vazby.

Východiskem pro praktickou část je seznámení s problematikou vzdělávání žáka s odlišným mateřským jazykem na české základní škole a možnostmi využití různých metod a forem školního hodnocení.

Praktická část

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Praktická část diplomové práce využívá východiska z teoretické části a zaměřuje se na to, jak konkrétně vypadá v praxi hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Výzkum je založený na zpracování kvalitativních dat, svým charakterem je zjišťující a komparativní. Tato kombinace metod poskytuje širší pohled na zkoumané téma. Součástí je také analýza vlastní zkušenosti. Já sama problematiku hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem řeším dennodenně a jako začínající učitel jsem vděčná za sdílení informací a zkušeností kolegů. Zajímá mě, jak vypadá hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem na dalších školách a tato snaha mě přivedla ke konkrétní podobě mého výzkumu.

Cílem výzkumného úkolu je tedy **popsat a analyzovat zkušenosti učitelů 1. stupně základní školy s formativním i sumativním hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem a porovnat tyto zkušenosti na dvou základních školách v Pardubicích**. Dalším cílem je **zjistit, jak vnímají školní hodnocení žáci s odlišným mateřským jazykem**.

Ve výzkumu hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) byly formulovány dvě hlavní výzkumné otázky. První výzkumná otázka byla dále rozložena do několika dílčích otázek.

- 1. Jak se liší zkušenosti a přístupy učitelů k hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem?**
 - a. Jakým způsobem hodnotí učitelé žáky s OMJ?
 - b. V čem je hodnocení žáků s OMJ pro učitele náročné?
 - c. Jaká podpora je žákům s OMJ ve škole poskytována?
 - d. Jak funguje komunikace a spolupráce s rodinami žáků?
- 2. Jak vnímají školní hodnocení žáci s odlišným mateřským jazykem?**

6 Metodologie výzkumu a sběr dat

Jako hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda mi umožnila být s dotazovanými osobami v blízkém kontaktu, umožnila mi zjišťovat jejich názory, postoje a zkušenosti. Základem rozhovoru byly předpřipravené otevřené tazatelské otázky, které dávaly prostor k podrobnější odpovědi. Polostrukturovaný rozhovor však umožňoval i volnost toku konverzace. Pokud bylo potřeba, mohla jsem položenou otázku dovysvětlit, mohla jsem se také doptat na konkrétní informaci. Rozhovor umožnil zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě. U každého rozhovoru byl pořízen zvukový záznam. Tazatelské otázky mi zároveň umožnily snadnější lokalizaci témat při následném přepisu odpovědí. S učiteli proběhly rozhovory individuální. Rozhovor se žáky byl záměrně zvolen jako skupinový, předpokládala jsem navození příjemné atmosféry, větší uvolnění a otevření žáků při odpovídání na otázky. Triangulace zdrojů dat přidala výzkumu hloubku a ukázala různost pohledů.

6.1 Výzkumný vzorek

Ve výzkumu jsem pracovala se dvěma výzkumnými soubory. Prvním z nich byli pedagogové na dvou konkrétních pardubických základních školách. Druhým byli žáci jedné z vybraných škol. Jako účastníci výzkumu byly v první řadě osloveny dvě konkrétní pardubické základní školy, obě účast ve výzkumu přijaly. Dané školy byly vybrány cíleně pro vyšší počet vzdělávaných žáků s odlišným mateřským jazykem. Na každé škole se našlo pět ochotných pedagogů, kteří se účastnili individuálních rozhovorů. Na jedné ze škol byl proveden také rozhovor se žáky. Výzkumný vzorek tedy tvoří 10 pedagogů a 12 žáků prvního stupně základní školy.

Základní škola A

První ze dvou vybraných škol je mi velice blízká, protože jsem součástí jejího pedagogického sboru. Je to zároveň škola, kterou jsem sama navštěvovala jako žák. Téma celé diplomové práce a mého výzkumu vzešlo z faktu, že škola vzdělává mnoho žáků s odlišným mateřským jazykem.

Základní škola A (dále jen ZŠA) se nachází v centru města Pardubice. Podle výroční zprávy vzdělávala ve školním roce 2023/2024 celkem 537 žáků ve 20 třídách, na prvním

stupni je z tohoto počtu tříd 10. V každém ročníku má dvě až tři paralelní třídy. Škola si zakládá na rozšířené výuce cizích jazyků. Pro tento výzkum byla vybrána hlavně proto, že je školou s největším počtem žáků s odlišným mateřským jazykem v Pardubicích. Vysoký počet těchto žáků je způsoben hlavně lokalitou, naše škola je pro ně školou spádovou. Už před válečným konfliktem na Ukrajině škola vzdělávala velký počet žáků hlavně z vietnamských a mongolských rodin, po příchodu žáků z Ukrajiny se tento počet zdvojnásobil. Žáci, kteří přišli jako váleční uprchlíci, byli ihned zařazováni do běžných tříd, což bylo z hlediska výuky pro učitele velice náročné.

Vzhledem k vysokému počtu vzdělávaných žáků s odlišným mateřským jazykem byla škola od 1.9.2021 pověřena vzděláváním žáků – cizinců prezenčním i distančním způsobem. Nabízí tedy bezplatnou jazykovou přípravu pro své vlastní žáky a dále i pro žáky z jiných škol. Na škole pracují dva pedagogové, kteří se věnují pouze této výuce českého jazyka.

Pro výzkum je důležitý fakt, že na škole není plošně užívané formativní hodnocení, škola se snaží začlenit hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem do tradičního klasifikačního schématu. Pro mě osobně bude mít zařazení školy do výzkumu velký osobní přínos v tom, že zjistím názor kolegů na problematiku hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Zkušenosti si předáváme i běžně v průběhu školního roku, ale výzkum mi poskytne individuální čas s jednotlivými učiteli i vedením školy a pohled více do hloubky, ten jistě bude sloužit ke zlepšení mé vlastní praxe.

Základní škola B

Druhou pardubickou základní školu jsem vybrala cíleně jako paralelu k základní škole A. Hlavním důvodem bylo to, že je to škola, na které je formativní hodnocení základem školního hodnocení. Škola má zároveň dostatek žáků s odlišným mateřským jazykem pro to, aby byla data získaná a zpracovaná výzkumem hodnotná.

Základní škola B (dále jen ZŠB) je svou stavbou zcela odlišná od první uvedené školy. Nachází se v parkovém areálu a vyučovací prostory jsou rozmístěny do pěti pavilonů. Podle výroční zprávy za rok 2023/2024 je kapacita školy 740 žáků, aktuální počet žáků se pohybuje těsně pod touto hranicí, na prvním stupni se vzdělávají žáci v 17 třídách. Stejně jako ZŠA se nachází v lokalitě, kde bydlí hodně cizineckých rodin, přesto se však počty

vzdělávaných žáků s odlišným mateřským jazykem zdaleka nerovnájí počtům těchto žáků na ZŠA. Myslím si, že je to z důvodu velkého zájmu o školu, zdaleka ne všechny děti ze spádové oblasti se na školu dostanou. Ředitel školy poté nově přichozí žáky z cizojazyčného prostředí přijímá v menším počtu.

Po vypuknutí války na Ukrajině škola vzdělávala hodně žáků uprchlíků. Postavila se k této výzvě ale zcela odlišně než ZŠA, vzdělávala žáky v adaptační skupině. Po částečném uklidnění situace se někteří žáci přesunuli do běžných tříd a jiní odešli.

Škola neuvádí samostatnou výuku českého jazyka v rámci skupin pro bezplatnou jazykovou přípravu, zaměstnává ale dvojjazyčné asistenty.

Žáci základní školy A

Součástí výzkumného vzorku byli také žáci 1. stupně základní školy, konkrétně to byli žáci 4. ročníků základní školy A. Jednalo se o skupinu celkem 12 žáků ze dvou paralelních tříd. S vybranými žáky proběhl skupinový rozhovor.

Etika výzkumu

Před zahájením výzkumného šetření byli všichni účastníci (učitelé i žáci) informováni o tématu práce, cíli výzkumu, zpracování a využití získaných dat. Všichni také souhlasili s nahráváním rozhovoru na hlasový záznamník. Rodiče dotazovaných žáků byli seznámeni s průběhem výzkumu a podepsali informovaný souhlas. Každý z účastníků měl možnost se odpovědi na otázku zdržet. Všechna data byla shromažďována anonymně a nebyla sdílena s třetími stranami.

6.2 Realizace výzkumu

Na počátku výzkumu stálo prostudování teoretických východisek, poté jsem provedla analýzu vlastní zkušenosti, ze které vyšly výzkumné otázky a konkrétní tazatelské otázky pro rozhovor s učiteli i žáky. Dále byly provedeny rozhovory s konkrétními pedagogy a skupinový rozhovor se žáky 4. ročníků. Všechny rozhovory proběhly v říjnu 2024. Délka rozhovoru s učiteli byla 30-45 minut. Délka rozhovoru se žáky byla 30 minut.

Analýza vlastní zkušenosti

Hned po nástupu do praxe v září 2021 jsem dostala třídu, ve které byli tři žáci s odlišným mateřským jazykem. V první třídě se všichni žáci učili číst a psát a nedostatečná znalost vyučovacího jazyka nebyla tak velký problém. Hodnocení jsem víceméně nemusela přizpůsobovat, popravdě mě to ani nenapadlo, zvládali vše jako zbytek třídy. Samozřejmě jsme více řešili význam slov, ale hodnocené činnosti jako čtení a psaní zvládali bez problémů. Již od první třídy jsem do výuky zařazovala sebehodnocení a vrstevnické hodnocení žáků.

Na konci 1. třídy přibyli do třídy dva noví ukrajinští žáci s nulovou znalostí vyučovacího jazyka. Poprvé jsem řešila problém hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Tito žáci nedostávali známky, hodnotila jsem je ústně, případně jsem používala symboly a emotikony. Hlavním úkolem bylo, aby začali komunikovat v českém jazyce. Na konci první třídy byli žáci hodnoceni slovně.

V dalším školním roce do třídy přibyli další dva ukrajinští žáci. Celkový počet žáků s OMJ ve třídě je tedy aktuálně sedm. Jsou to čtyři Ukrajinci, dva Vietnamci a jeden Mongol. U všech vidím za poslední dva roky veliký pokrok, jsou schopni komunikovat se spolužáky i s učiteli, znalost jazyka jim umožňuje vyjádřit vlastní myšlenky a aktivně se účastnit vyučování. Postupem času jsem ale zjišťovala, že bude třeba přizpůsobit hodnocení. Byla jsem zvyklá hodnotit práce žáků tak, jak je to nastavené školou, tedy podle nějaké konkrétní klasifikační škály, která ukazuje počet chyb nebo počet získaných bodů a odkazuje na známku. Tento systém samozřejmě nutně vede k porovnávání výsledků žáků mezi sebou, což vede ke školnímu neúspěchu žáků s nedostatečnou znalostí jazyka. Začala jsem se zajímat, jak to funguje jinde, jak k hodnocení žáků s OMJ přistupují jiné školy a jiní pedagogové. V současnosti se snažím o zařazení dalších metod formativního hodnocení, čím dál tím více využívám kriteriální hodnocení, stále také pracuji se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením žáků. Jsem v procesu hledání cest a sama sebe se ptám na mnoho otázek. Právě to mě vede ke konkrétní podobě této diplomové práce a její výzkumné části.

Rozhovory s učiteli

Na analýzu vlastní zkušenosti navazovalo sepsání tazatelských otázek pro rozhovory s učiteli. Tyto otázky vycházejí z mých vlastních pochybností.

Tazatelské otázky:

1. Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
2. Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
 - Jak hodnotíte žáky s OMJ v průběhu školního roku?
 - Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
3. Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?
 - Používáte někdy kriteriální hodnocení?
 - Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem?
 - Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
4. Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
5. Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
6. Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
7. Co děláte pro to, aby školní hodnocení Vaše žáky motivovalo?
8. Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
9. Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?
10. Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní a písemný projev)
11. Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
12. Jakou podporu škola žákům s OMJ poskytuje?

Z každé školy se výzkumu účastnilo 5 pedagogů, celkem tedy proběhlo 10 individuálních rozhovorů s učiteli. Každý z rozhovorů byl nahráván na zvukové zařízení a odpovědi učitelů byly následně přepsány do písemné podoby. Přepis příkládám v příloze.

Tazatelské otázky pro rozhovor se žáky

Po zpracování otázek pro učitele jsem se přesunula k otázkám pro žáky. Věděla jsem, že se skupinového rozhovoru zúčastní pouze žáci ZŠA, kteří jsou ve škole hodnoceni primárně známkou, podle toho jsem otázky formulovala.

Tazatelské otázky:

1. Jakým způsobem vás paní učitelky hodnotí? (známky, slovní hodnocení, jiné)
2. Hodnotíte někdy ve škole sami svoji práci? Jak?
3. Hodnotíte někdy práci spolužáka? Jak?
4. Poznáte podle hodnocení, co je třeba zlepšit a jak to udělat? Podle čeho konkrétně? Co si řeknete, když dostanete nějakou konkrétní známku? Co to podle vás znamená?
5. Myslíte si, že vaše práce paní učitelka hodnotí stejně jako práce dětí, které mluví od narození česky?
6. Jste spokojeni s vaším školním hodnocením?
7. Je podle vás školní hodnocení spravedlivé?
8. Mluvíte o školním hodnocení doma s rodiči?
9. Máte ve škole zvláštní hodiny českého jazyka pro cizince? Chodíte na ně?

Rozhovor se žáky jsem provedla v odpoledních hodinách po skončení vyučování. Snažila jsem se o navození příjemné atmosféry, která povede k rozpovídání žáků. Bála jsem se, aby se mi žáci dokázali dostatečně otevřít, potřebovala jsem se z pozice učitelky snížit na úroveň kamaráda, ale nakonec to nebyl problém. Pro některé žáky však bylo náročné otázkám porozumět, proto jsem už dopředu uváděla příklady a různé možnosti, žáci z nich mohli vybírat a doplňovat své vlastní myšlenky. Tazatelské otázky byly spíše orientačními body, diskuse nás často zavedla mimo téma hodnocení. Skupinový rozhovor se žáky byl také nahráván a následně přepsán. Transkripci příkládám v příloze.

6.3 Analýza a interpretace dat

Celý výzkum je založený na rozdílném přístupu k hodnocení na dvou vybraných základních školách. Základní škola A využívá spíše tradiční hodnocení pomocí klasifikační stupnice, základní škola B užívá formativní hodnocení pro všechny žáky. Obě školy vzdělávají větší počet žáků s odlišným mateřským jazykem, to jsou informace, se kterými jsem do výzkumu vstupovala.

První výzkumná otázka cílí přímo na pedagogy a jejich zkušenosti s hodnocením žáků s OMJ, je dále konkretizována čtyřmi dílčími otázkami. Pro zpracování a interpretaci dat jsem použila následující systém označení pedagogů. Pedagogové ze základní školy A

jsou označeni A1, A2, A3, A4 a A5, pedagogové ze základní školy B jsou označeni B1, B2, B3, B4 a B5. Pro snazší orientaci v textu je označení pedagogů vyznačeno tučně.

Počty žáků s OMJ a národnostní zastoupení

První otázka při rozhovorech s učiteli směřovala na počet žáků s OMJ a jejich národnost. Chtěla jsem získala přehled o počtu a národnostech vzdělávaných žáků s OMJ v jednotlivých třídách. O tyto informace jsem požádala dotazované pedagogy, protože je ani jedna ze škol neměla uvedené ve výroční zprávě za předchozí školní rok. Celkový počet vzdělávaných žáků s OMJ na prvním stupni a jejich národnostní zastoupení mi poskytli ředitelé škol, údaje předkládám v následující tabulce. Jako ukazatel národnosti uvádím zemi původu rodiny žáka.

Obrázek č. 3:

Počet žáků s OMJ na 1. stupni základních škol

Škola	Celkem žáků s OMJ	Ukrajina	Vietnam	Mongolsko	Slovensko	Jiné dvojjazyčné domácí prostředí
ZŠA	62	34	13	8	2	5
ZŠB	26	15	3	6	-	2

Zdroj: vlastní tvorba ze získaných dat

Na 1. stupni ZŠA se vzdělává celkem 62 žáků s odlišným mateřským jazykem, na 1. stupni ZŠB je počet žáků 26. Předpokládala jsem, že mezi školami bude viditelný rozdíl v počtu žáků s OMJ, nečekala jsem však rozdíl tak velký. Je nutné přihlídnout také k tomu, že ZŠA má nižší počet všech vzdělávaných žáků než ZŠB, což rozdíl ještě více prohlubuje. ZŠA má na 1. stupni 10 tříd, což znamená, že na jednu třídu připadá 6,2 žáka s OMJ. ZŠB má na 1. stupni 17 tříd, na jednu třídu tak připadá pouze 1,5 žáka s OMJ. V tomto srovnání je rozdíl opravdu veliký. Otázkou je, proč je tak velký. Obě školy se nachází v lokalitách, kde bydlí hodně cizineckých rodin, z tohoto pohledu by měly být počty srovnatelné. Už při představování škol jsem uváděla, že důvodem, proč tomu tak není, může být velký zájem veřejnosti o ZŠB. Ne všichni žáci ze spádové oblasti jsou přijati a následně už nezbyvá místo pro žáky nově příchozí, kteří by mohli být z cizojazyčného prostředí.

Někteří učitelé, se kterými byly provedené rozhovory, uvedli další doplňující informace, které se mi zdají zajímavé. **A2** uvádí: „Z celkového počtu 30 žáků mám pět cizinců, takže žádná hrůza, zažila jsem i náročnější třídy z tohoto pohledu.“ **A3** říká: „Mám poměrně pestrou třídu, ve třídě mám celkem 9 žáků s odlišným mateřským jazykem. Tři z těchto žáků poměrně dobře rozumí, u ostatních je český jazyk na nízké úrovni.“ Dále uvádí, že má také dva žáky z dvojjazyčného prostředí. „Jeden žák má maminku Češku a otce Angličana, další má mámu Bulharku a otce Vietnamce.“ Ostatní učitelé uváděli pouze počty a národnost žáků.

Shrnutí

Základní škola A vzdělává na 1. stupni více žáků s odlišným mateřským jazykem než základní škola B, zároveň má na 1. stupni méně tříd než základní škola B. Na základní škole A je v jedné třídě průměrně 6,2 žáků s odlišným mateřským jazykem, na základní škole B je tento počet pouze 1, 5 žáka.

6.3.1 Jakým způsobem hodnotí učitelé žáky s OMJ?

V teoretické části jsem uváděla různé typy a formy školního hodnocení, které budou nyní ukázány v praxi. Takto zadaná výzkumná otázka je poměrně široká, proto byla při rozhovorech konkretizována hned několika tazatelskými otázkami. Zjišťovala jsem, jakým způsobem hodnotí konkrétní učitelé žáky. Pro zjednodušení jsem zpočátku nabídla tři možnosti: klasifikaci, slovní hodnocení, nebo kombinaci těchto dvou způsobů. Zajímalo mě také, jak hodnotí učitelé žáky v průběhu školního roku a jakou podobu má závěrečné hodnocení na vysvědčení. Zaměřovala jsem se na rozdíl mezi dvěma představenými školami. Vycházela jsem ze známé informace, že jedna ze škol hodnotí formativně a druhá spíše tradičně. Zajímalo mě, jaké mají učitelé obou škol povědomí o formativním hodnocení a zda ho ve výuce využívají. Konkrétně jsem se ptala na práci s výchovně-vzdělávacími cíli, využívání sad kritérií hodnocení, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

Jako první se budu zabývat obecně způsobem hodnocení, poté konkrétně formativním hodnocením a jeho využíváním jednotlivými učiteli. Jako první vždy uvádím odpovědi učitelů ze ZŠA, což je škola se spíše tradičním přístupem k hodnocení žáků. V návaznosti na to uvádím odpovědi vyučujících ze ZŠB.

A1 uvádí: „*Hodnocení kombinuji. Hlavním způsobem hodnocení jsou známky, ke kterým někdy přiřídím krátké slovní hodnocení. Nově přichází žáci jsou hodnoceni slovně, na známky přechází postupně.*“ Odpověď **A2** je velice podobná, dodává: „*Využívám také ústní průběžné hodnocení.*“ **A3** využívá také všechny uvedené způsoby hodnocení, zároveň uvádí, že je to individuální a záleží na konkrétním žákovi. Říká: „*Když žák přijde jako nový a neumí vůbec česky, některé práce nemá hodnocené vůbec, je například hodnocený jenom z matematiky a výchov. Z češtiny a prvouky je z počátku hodnocený slovně, případně smajlíky a dalšími motivačními prvky. Jinak jsou ale žáci hodnoceni známkou, mají přizpůsobené zadání úkolu tak, aby to bylo v jejich možnostech a mohli být hodnoceni. Ke známkám komentář nepíšu, říkám jim ho ústně.*“ K ústní zpětné vazbě se přiklání i **A4**, která také hodnotí pouze pomocí klasifikace. Uvádí, že si žáky volá k sobě a známku jim ústně dovysvětlí. Zajímavou informaci poskytla **A5**, navazuje tím na odpověď **A3** o individuálním přístupu k žákům. „*V souvislosti s tím, jak ty děti zvládají češtinu, mám skupinku dětí s OMJ ještě rozdělenou. Někteří z nich totiž spadají do vysokého nadprůměru třídy, jsou leckdy lepší než české děti. Ty jsou hodnocené primárně známkou. Druhý protipól je žák, který je znalostně úplně mimo úroveň dětí, které v té třídě jsou, i děti, které přišly ve stejném čase jako on. Je hodnocený také známkou, ale ke známce má v naprosté většině připsaný slovní komentář. Dalším přidávám slovní komentáře podle potřeby, vůbec se nebráním doplnění známky slovy, naopak mi to přijde smysluplné.*“

Závěrečné hodnocení na vysvědčení poté vychází z průměru známek za dané pololetí, na tom se shodují všichni učitelé ZŠA. **A1** říká „*Pokud nepřijde cizinec nově, tak dostávají všichni známky. Pokud přijde někdo nově, je hodnocený slovně.*“ Uvádí, že přihlíží také k aktivitě a snaze žáka. Dále říká: „*Narážím na to, že je pro mě klasifikační stupnice velice omezená, potřebovala bych více možností.*“ **A2** dodává: „*Pokud je to dítě hodně dobré, dostane známku, pokud to na to není, a známka by mu třeba i ublížila, používám slovní hodnocení v konkrétním předmětu.*“ Uvádí také, že na vysvědčení vůbec nepoužívá kombinaci známky a slovního hodnocení. **A3** se naopak kombinaci slovního hodnocení a známky na vysvědčení vůbec nebrání. S tím souhlasí i **A5**, když říká: „*Pokud cítím, že snaha žáka neodpovídá výsledné známce, přisuzuji ke klasifikaci slovní hodnocení i na vysvědčení.*“ **A4** souhlasí s tím, že záleží, jak dlouho tady daný žák je. Uvádí také, že škola jednoznačně cílí na využívání známek.

Na ZŠB je situace odlišná. **B1** uvádí: „*Používám pouze slovní hodnocení. Vlastně vůbec neznámkuju. Slovní hodnocení používám formativní i sumativní. Zásadní součástí hodnocení je taky kritériální hodnocení.*“ Podobné informace jsem získala i od **B4**, která uvádí, že dříve využívala známky, ale dnes už hodnotí pouze slovně. Říká: „*U starších žáků používám občas třeba písmena, ale hlavně slovní hodnocení. U žáků cizinců taky k průběžnému hodnocení často používám symboly nebo smajlíky, které jsou pro ně srozumitelné.*“ Očekávala jsem, že i ostatní vyučující budou hodnotit slovně, ale nebylo tomu tak. **B2** využívá kombinaci slovního hodnocení a známek. **B3** říká: „*U většiny předmětů používám klasifikaci. Někdy, ve vybraných předmětech, kombinuju klasifikaci a slovní hodnocení.*“ Přibližuje se tak více přístupu k hodnocení na ZŠA. **B5** říká, že jí jako nejrozumnější varianta přijde kombinace známky a slovního hodnocení. Hned zpočátku zmiňuje, že využívá metody formativního hodnocení. Překvapilo mě, že hodnocení v rámci 1. stupně není na ZŠB jednotné, někdo hodnotí slovně, někdo známkou a někdo oba způsoby kombinuje.

Ani hodnocení na vysvědčení není u všech učitelů stejné, některé třídy jsou hodnocené slovně a některé známkami. **B1** uvádí, že přistupuje ke všem žákům stejně a využívá sumativní slovní hodnocení. V tom se shoduje s **B4**, která ji doplňuje a uvádí: „*Hodnotím osobní pokrok, snahu a píli, samozřejmě i aktuální úroveň zvládnutí učiva.*“ Další vyučující již využívají ve větší míře hodnocení pomocí klasifikační stupnice. **B2** říká, že na prvním vysvědčení využívá spíše slovní hodnocení a pokud je to možné, přechází postupně ke známkám. **B3** uvádí: „*Používám v předem určených předmětech na základě žádosti rodičů slovní hodnocení. Hodnotím zvládnutí základů učiva.*“ **B5** hodnotí žáky s OMJ na vysvědčení spíše slovně, nebrání se ale ani využití známky nebo kombinace známky a slovního hodnocení.

Na rozdíl od učitelů ze ZŠB, učitelé ZŠA v odpovědi na první otázku nezmiňovali termín formativní hodnocení. Ukázalo se, že všichni termín už někdy slyšeli, dva ze tří dotazovaných však nevěděli, co přesně znamená. **A1** konkrétní metody formativního hodnocení nejmenovala, proto jsem některé nabídla. Poté uvedla, že využívá vzájemné pomoci mezi žáky při plnění a kontrole úkolů. Dále se vyjadřuje k sebehodnocení žáků a říká: „*Jednu dobu jsem využívala smajlíky rozmístěné po třídě, ale některé děti si z toho*

dělaly srandu, takže jsem od toho upustila.“ Význam kritérií hodnocení musel být z mé strany vysvětlen, poté odpovídá: *„S kritérii hodnocení nepracuji, ale že žáci ví, jak má vypadat práce na jedničku.“* **A4** zpočátku také nevěděla, co přesně formativní hodnocení znamená. Po vysvětlení z mé strany uvádí: *„Žáky se snažím vést k sebehodnocení, ale u žáků cizinců se spíše nedaří dojít k nějakému rozumnému výsledku. Často říkají, že se musí více učit, ale vlastně to jsou nějaké naučené věty a odpovědi a dělá jim problém opravdu přemýšlet a mluvit o vlastním učení.“* Dále říká, že si žáci často pomáhají s kontrolou a opravou školní práce, často pomáhají české děti právě žákům s odlišným mateřským jazykem. Uvádí také, že kritéria hodnocení nepoužívá, ale žáci ví, jakou známku dostanou za kolik chyb. Další dotazování se v tématu formativního hodnocení orientovali více. **A2** popisuje, že se už od první třídy se žáky snaží o sebehodnocení, ze začátku využívají třeba jen smajlíky a hodnotí hlavně chování, postupně přechází i na hodnocení práce v hodinách. Uvádí: *„Rychlou formou řešíme, komu se to dařilo, kdo tomu nerozumí atd. Každý den se to alespoň jednou objeví. Na konci týdne děláme větší sebehodnocení. V mé bývalé třídě se dokázali do těchto aktivit zapojit i žáci cizinci, často ale říkali, že třeba doma přípravě do školy nevěnovali čas, proto je ten výsledek takový, dokázali říct, čemu ještě nerozumí.“* Vrstevnické hodnocení také ve třídě využívá. Říká: *„Tím, že se hodnocení opravdu věnujeme, zlepšuje se i schopnost dětí hodnotit a má to poté smysl. Děti mezi sebou hodnotí, jak se druhému práce daří, v čem je třeba pro žáky cizince ta práce náročnější.“* S frekventovaným využíváním sebehodnocení souhlasí i **A5**, která jmenuje i několik konkrétních technik sebehodnocení. Dále uvádí: *„Často také nechávám žáky odhadnout jejich výkon dopředu, aby se naučili odhadovat své síly.“* Byla jsem překvapená z odpovědi **A3**, která uvedla, že se letos účastnila i školení zaměřeného na formativní hodnocení. Sama uvádí: *„V rámci výuky se snažíme hodně o sebehodnocení, máme ve třídě označené rohy a děti hodnotí, jak se jim práce dařila. Je to rychlá aktivita v průběhu dne.“* Také se hodně snaží pracovat s chybou. Využívá vrstevnické učení, které prý ve třídě funguje velice dobře. *„Žáci často chodí pomáhat žákům cizincům, vysvětlují si společně chyby. Je to pro ně přínosnější než, když jim učivo vysvětluje jenom učitel. Pro mě to má ve výuce veliký efekt.“* K hodnocení pomocí kritérií hodnocení se vyjadřuje také kladně, uvádí, že u slohové práce jsou předem zadaná kritéria a žáci následně sami říkají, kdo je splnil a nesplnil.

Žádný z dotazovaných vyučujících ZŠB nepotřeboval pojem formativní hodnocení přiblížit. Všichni znají jednotlivé metody a sami je aktivně využívají. **B3** uvádí, že je pro ni formativní hodnocení základ školního hodnocení. „*Pracujeme s cíli, využívám kritéria hodnocení, děti i rodiče je znají. Ve většině hodin se děti samy hodnotí.*“ Jmenuje dále některé konkrétní techniky sebehodnocení. „*I žáci s OMJ zvládnou svou práci vyhodnotit, zatím na takové základní úrovni, ale zvládnou to.*“ **B5** souhlasí, také vnímá formativní hodnocení jako základ školního hodnocení pro všechny žáky. Dále říká: „*Každý den pracujeme s kritérii hodnocení a sebehodnocením. Děti pracují se vzdělávacími cíli, spolupracujeme na jejich tvorbě. Vrstevnické hodnocení se mi při práci se žáky s OMJ velmi osvědčilo.*“ **B1** říká, že používá formativní hodnocení, protože ji umožňuje sledovat a hodnotit individuální pokrok žáků. Sama uvádí konkrétní metody jako předchozí pedagogové, popisuje také práci s mapou učebního pokroku. Souhlasně se vyjadřuje také **B4**, která zároveň říká, že pro žáky s OMJ není sebehodnocení vůbec jednoduché. Pozitivně se vyjadřuje o vrstevnickém učení, děti rády pomáhají právě dětem s OMJ, ty od spolužáků pomoc většinou dobře přijímají. Vyučující zmiňuje také vrstevnické hodnocení, používá ho hlavně s podporou kritérií hodnocení. **B2** používá všechny možné hodnotící metody v závislosti na tom, co právě hodnotí a co vyžaduje situace. U vrstevnického hodnocení zmiňuje: „*Je třeba je u hodnocení vést tak, aby ve vztahu k žákovi z Ukrajiny pochopili, kde má problém, a zohledňovali to v hodnocení. Myslím tím odlišný mateřský jazyk, jiné zvyklosti a celkově jiný náhled na věc.*“

Shrnutí

Na základní škole A je převládajícím způsobem hodnocení klasifikace. Ke známkám někteří učitelé podle potřeby připisují slovní komentář. Pokud přijde nový žák a nelze ho zpočátku hodnotit známkou, je hodnocen slovně. To samé platí i pro hodnocení na vysvědčení. Škola je v hodnocení jednotná. Jsou využívány i některé metody formativního hodnocení, ukázalo se, že většina dotazovaných se snaží o určitou formu sebehodnocení a vrstevnického hodnocení. Práce s výchovně-vzdělávacími cíli a kritérii hodnocení je spíše výjimkou.

Na základní škole B hodnocení v rámci 1. stupně jednotné není. Někteří vyučující k hodnotí využívají pouze slovní hodnocení, někteří hodnotí pomocí klasifikačních stupňů,

dochází také ke kombinaci obou způsobů. Většina z dotazovaných ale hned z počátku zmiňuje formativní hodnocení, které je podle odpovědí základem školního hodnocení. Všichni vyučující pracují se vzdělávacími cíli, kritérii hodnocení, sebehodnocením i vrstevnickým hodnocením.

6.3.2 V čem je hodnocení žáků s OMJ pro učitele náročné?

I tuto otázku konkretizovalo při rozhovorech s učiteli několik tazatelských otázek. Chtěla jsem zjistit, zda považují učitelé hodnocení žáků s OMJ za náročné a v čem konkrétně. Co jim brání v posouzení výkonu žáka a kde jsou limity. Zajímalo mě, zda najdu souvislost ve způsobu hodnocení učitele a vnímání náročnosti tohoto hodnocení. Hledala jsem opět rozdíly mezi dvěma srovnávanými školami. Otázka se také zabývala motivační funkcí hodnocení.

Všichni učitelé ZŠA uvádí, že je pro ně hodnocení žáků s OMJ hodně náročné. Většina z nich rovnou propojuje otázku náročnosti hodnocení pro učitele s motivační funkcí hodnocení. Vyučující A4 vidí náročnost v tom, že musí ke každému přistupovat individuálně. *„Řeším, jestli je to věc, kterou dítě neumí, protože nemá dostatečnou znalost českého jazyka, nebo se doma dostatečně nepřipravilo, nebo má i nějakou poruchu učení. Učitel řeší, kde je problém, musí brát v úvahu schopnosti žáka, jestli už není na svém maximu. Rozhoduju se, jakou chybu počítat a jakou nepočítat, aby bylo hodnocení spravedlivé, abych dítěti neublížila, ale zároveň ho motivovala k další práci. Aby taky dítě nespolehalo na to, že má úlevy. Problematické je najít rovnováhu, abychom dítě nedemotivovali, ale aby hodnocení zároveň odpovídalo skutečnosti.“* I pro vyučující A3 je důležité, aby bylo hodnocení spravedlivé. Dále uvádí: *„Hledám rovnováhu mezi tím, aby byla práce pro děti dost náročná, abych úkoly moc nezjednodušila, zároveň ale aby bylo vypracování v jejich možnostech. Často uvažuji, kdy už můžu hodnotit i horšími známkami. Mám zkušenost, že když je někdo stále hodnocený jen kladně, zvykne si na to a ztrácí motivaci se dále posouvat. Je to náročné i v tom, že nikdy nevím, jestli jsem to udělala stoprocentně dobře, člověk si není jistý.“* Podle A2 jsou při výuce žáků s OMJ důležité tři základní věci – jejich motivace, vůle a píle. Motivace podle dotazované vychází hlavně z rodiny. Dále uvádí jako velký problém správné posouzení okolností pro školní výsledky žáka. *„U cizince, který nemá slovní zásobu nevíme, jak by fungoval ve své rodné řeči. Pokud žák ve škole zaostává,*

my nedokážeme zjistit, jestli třeba nemá nějaké poruchy učení. Je otázka, jestli je to nedostatek té motivace, pile a vůle, nebo jestli má oslabení nějakých dílčích funkcí, a proto nebude přijímat nový jazyk a bude slabý. Diagnostika tohoto je hodně složitá.“ Uvedla také obavu z toho, že učitelé ve škole nejsou při hodnocení těchto žáků jednotní. **A5** vidí náročnost hlavně v hodnocení prací z českého jazyka. Říká: „Pro mě je náročné najít rovnováhu mezi tím, co už můžou znát a co po nich můžu chtít. Jejich slovní zásoba je velice omezená, musím si uvědomit, že spoustu slov opravdu neznají a v rámci češtiny s nimi samozřejmě nemohou dále pracovat.“ **A1** se s ostatními shoduje na všem výše zmíněném a uvádí také, že se učitel musí ujišťovat, zda žák hodnocení opravdu rozumí.

Většina dotazovaných ze ZŠA se hodnocením snaží žáky motivovat, zároveň se ale domnívá, že hlavním motivačním faktorem je pro žáky s OMJ rodina. **A4** uvádí: „Děti kopírují přístup rodičů. Pokud dítě vidí, že na škole rodičům záleží, tak má větší snahu se zlepšovat, tím pádem ho i hodnocení motivuje k další práci.“ **A5** dodává: „Známka je podle mě motivačním faktorem pro rodiče. Myslím si, že daleko víc zajímá rodiče než děti.“ Vyučující je ale přesvědčená, že slovní komentář připsaný ke známce může být velkým motivátorem přímo pro žáky.

Na ZŠB podávali dotazovaní učitelé velice rozdílné odpovědi. **B1** uvedla, že pro ni hodnocení žáků s OMJ není o nic náročnější než hodnocení ostatních žáků. Při hodnocení sleduje a popisuje individuální pokrok, nesrovnává žáky s jinými a nemusí se tím pádem bát, že by hodnocením žákům ublížila. S tím souhlasí **B3**, které se hodnocení také nezdá náročné, uvádí, že akorát zabere o dost více času. Trochu jinak se k náročnosti staví **B4**, která uvádí: „Vzhledem k tomu, že neznámkuju, tak můžu opravdu popsat aktuální práci žáka. Ale snažím se maximálně využívat kritéria hodnocení a žáci cizinci je mají samozřejmě upravená, v tom je to náročnější, nad tím strávím poměrně dost času. V hodnocení sleduju snahu dítěte, jestli se snaží zlepšovat své výsledky. U dítěte, které má češtinu na nízké úrovni, je náročné hodnotit, protože tomu psanému hodnocení někdy samo vůbec nerozumí.“ Za náročnější považuje hodnocení i **B5**, která vidí souhlasně náročnost v tvorbě přiměřených sad kritérií pro žáky s OMJ. Uvádí ale, že v těchto věcech funguje na škole kolegiální výpomoc a sdílení materiálů. Dále uvádí: „Třeba, když píše slovní hodnocení, musím myslet na to, abych to psala jednoduchou češtinou, abych ideálně používala jen slova, která ten žák zná.“ Určitou

náročnost spatřuje v hodnocení i **B2**, která uvádí, že je náročné posoudit, do jaké míry žák učivo ovládá. „*Musím odhadnout, co po něm už mohu chtít a co ještě ne.*“ Uvádí, že je to problematické zvláště, když žák není komunikativní.

V otázce motivační funkce hodnocení se učitelé ZŠB shodují. Všichni se snaží, aby hodnocení žáky motivovalo a myslí si, že se to daří. **B1** říká: „*Zkušenost a zpětná vazba od žáků i rodičů mi to potvrzují.*“ **B5** k tomu doplňuje, že motivaci žáků ovlivňují i další faktory. Na to navazuje **B3**, která má pocit, že motivace vychází ze žáka samotného, nebo z jeho blízkého okolí. V tom se shoduje s učiteli ZŠA. Podle **B2** může žáky motivovat slovní hodnocení i známka. „*Ta dává jemu i rodině jasnější představu, jak mu to v české škole jde.*“ **B4** si myslí, že žáky motivuje pochvala učitele. U žáků s OMJ se setkala s tím, že je více motivoval například obrázek než psané slovo.

Shrnutí

Dotazovaní pedagogové ze základní školy A se jednoznačně shodují na tom, že je pro ně hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem velice náročné. Náročnosti přidává také to, že v hodnocení žáků učitelé školy nejsou jednotní a panuje nejistota, zda je hodnocení pro žáky spravedlivé. Shodují se na tom, že nejnáročnější je hodnocení v předmětu český jazyk. Souhlasně si myslí, že motivace vychází hlavně z rodiny a nastavení v domácím prostředí.

Pedagogové ze základní školy B nejsou v otázce náročnosti úplně jednotní. Pro některé hodnocení náročné není, další spatřují náročnost v přípravě sad kritérií hodnocení. Stejně jako na ZŠA se někteří zamýšlejí nad tím, co žákům mohou a nemohou hodnotit. Trochu jiný je i pohled na motivační funkci hodnocení. Převažuje názor, že hodnocení žáky opravdu motivuje.

6.3.3 Jaká podpora je žákům s OMJ ve škole poskytována?

Žákům s odlišným mateřským jazykem mohou být poskytována podpůrná opatření. Škola může poskytovat podpůrná opatření 1. stupně bez doporučení školského poradenského zařízení. Při rozhovorech jsem zjišťovala, jakou podporu škola žákům poskytuje a jak konkrétně tato podpora vypadá při hodnocení žáků. Zajímalo mě, čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků. Zda se liší přístup k hodnocení žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech. Ptala jsem se na konkrétní podobu hodnocení v některých

oblastech výuky českého jazyka. Zjišťovala jsem také, zda jsou žákům modifikovány výukové cíle.

Od ředitelů škol jsem získala následující informace. Na **ZŠA** jsou podpůrná opatření 1. stupně poskytována téměř všem žákům s OMJ, některým jsou poskytována i podpůrná opatření 2. stupně. Devět z deseti tříd na 1. stupni má asistenta pedagoga. Do některých tříd byl asistent umístěn primárně kvůli žákům s OMJ. Na škole působí jedna ukrajinská asistentka pedagoga. Na **ZŠB** jsou pro žáky s OMJ využívána pouze podpůrná opatření 1. stupně, ve škole působí dvojjazyčný asistent a školní asistent. Mnoho tříd 1. stupně má asistenta pedagoga, který ale primárně nebyl přiřazen kvůli žákovi s OMJ. Na **ZŠB** působí také školní psycholog, který je k dispozici i žákům s OMJ. Na obou školách velice dobře funguje doučování žáků a k dispozici jsou také speciální učební materiály přímo pro žáky s OMJ.

Výuka češtiny ve skupinách pro bezplatnou jazykovou přípravu probíhá pouze na **ZŠA**, jsou zde dva pedagogové, kteří se věnují pouze výuce žáků s OMJ, distančně vzdělávají i žáky z jiných škol. Všichni dotazovaní potvrzují, že některý z jejich žáků na výuku mimo třídu odchází. Vyučující hovoří o přínosnosti těchto hodin, **A2** uvádí: *„Výuka češtiny pro cizince určitě přínosná je, v určitých oblastech se holky orientují, umí odpovědět, ze začátku vůbec před kolektivem nemluvily a teď už s tím nemají takový problém.“* **A3** říká: *„Vidím, že je tyto hodiny posouvají zejména ve vyjadřování, i gramaticky mluví tito žáci lépe, dokážou se i sami opravit.“* Někteří pedagogové však vyjadřují i určitou nespokojenost, **A2** říká: *„Nejsem ale spokojená s organizací, několikrát jsem říkala, aby se nejprve postavily tyto hodiny a potom jsme vytvářeli rozvrhy my podle toho, abychom mohli ovlivnit, ze kterých hodin budou žáci odcházet. Letos mi odchází dvakrát ve čtení a jednou v prvouce, kterou s nimi potom musím dodělávat úplně mimo vyučování.“* S tím souhlasí i **A4**, která říká: *„Žáci dochází na hodiny českého jazyka přímo ve vyučování. Znamená to ale, že ve třídě nejsou na některé hodiny a musí poté dohnat učivo, takže řeším, zda to není kontraproduktivní.“* **A3** uvádí: *„Aby nezameškali učivo, tak na hodiny chodí v době čtení a jednoho tělocviku. Pokud by zameškali důležité učivo, jsem domluvená s paní asistentkou, že to s nimi v rámci vyučování dodělá.“* Asistenta pedagoga využívá k doplňování učiva žáků i **A1**. **A5** v tomto problému nevidí a dodává: *„V rámci prvního stupně si mohou učitelé s rozvrhem pohrát, takže*

si mohou přehodit hodiny interně tak, aby na češtinu mimo třídu odcházeli z hodiny, kde mu to neublíží. Třídní učitel musí zhodnotit, zda je pro žáka přínosnější hodina českého jazyka pro cizince, nebo už je na úrovni, kdy zvládne vše se svou třídou.“

Některé z vyučujících navrhují možná řešení těchto problémů. Jedním by bylo vložení těchto hodin českého jazyka před nebo po vyučování. **A4** navrhuje vyjmout žáky z předmětu úplně, odděleně vyučovat český jazyk a podle toho i hodnotit. **A5** se zamýšlí: *„Myslím si, že by bylo ideální, když přijde cizinec do České republiky, aby absolvoval intenzivní kurz češtiny a až na určité úrovni by byl zapojen do běžných tříd. My vlastně tohle děláme za běhu a to není ideální řešení.“* Přesně takto reagovala ZŠB na vlnu uprchlíků z Ukrajiny, vzdělávala žáky nejprve v adaptačních skupinách s ukrajinsky mluvícími vyučujícími. Až v druhé fázi byli někteří žáci začleněni do běžných tříd.

Další otázky směřovaly na rozdílný přístup k hodnocení v jednotlivých předmětech. Oslovení pedagogové ze ZŠA se shodují, že přístup k hodnocení se v jednotlivých vyučovacích předmětech liší. **A5** odpovídá: *„Tam, kde je jazyk hlavní přenašeč informace, tam to hodnocení bude upravené. Matematika je jazyk sama o sobě, tam ve většině není nutné hodnocení upravovat.“* S tím souhlasí i ostatní, někteří však zmiňují jako problematické hodnocení slovních úloh. Všichni se shodují, že přístup k hodnocení je jiný zejména v českém jazyce, dále také v přírodovědných a společenských předmětech. **A3** uvádí: *„V prvouce zařazují jednoznačné otázky s odpovědí ANO/NE, na které dokážou bez problémů odpovědět i žáci cizinci, chci vědět, že také mají nějaké znalosti, to potom hodnotím stejně jako u ostatních.“* **A5** říká: *„Třeba ve vlastivědě jsou pojmy, kterým nerozumí ani české děti, natož cizinci. Měla jsem to nastavené tak, že žáci jazykově slabší mohli používat jako zdroj informací sešit, ale museli se v něm orientovat a informaci sami najít.“* **A2** se vyjadřuje podobně: *„Buďto dostanou více informací k učivu, nebo můžou používat sešit, nebo můžou nahlídnout do učebnice, ale musí se v učivu orientovat. Tam je to protektivní určitě a člověk po nich chce opravdu základ.“* **A3** ještě dodává: *„Napříč předměty tito žáci píšou kratší práce, nebo mají na práci více času. Postupem času se vyrovnávají se zbytkem třídy. Stupnici hodnocení mám pro žáky cizince jinak nastavenou, ale je to individuální, záleží na úrovni jazyka konkrétního žáka.“* **A1** k tomu dodává: *„Mohou také děle používat různé přehledové tabulky.“*

Jako nejvíce problematické vidí vyučující hodnocení v předmětu český jazyk. **A1** říká: „*Do hodnocených prací využívám pouze výrazy, které znají.*“ **A2** shodně doplňuje: „*Nikdy nehodnotím chybné doplnění slova, které žák nezná.*“ **A3** má podobný názor: „*Nikdy nepíšeme nic na známky bez přípravy, jsou to cvičení, která už viděli, slova jsme si už vysvětlovali.*“ **A5** se vyjadřuje ke konkrétní podobě diktátů: „*Žáci s nízkou úrovní jazyka slova pouze doplňují, celý diktát nepišou. Pokud už jsou schopni sami diktát napsat, většinou vůbec neřeším délku samohlásek, opravím, ale nepočítám to jako chyby, protože je to pro ně extrémně obtížné.*“ Stejný názor mají i ostatní. Všichni vyučující si tvoří škály, podle kterých práce hodnotí. Za určitý počet chyb je konkrétní známka. **A5** doplňuje: „*Děti s podpůrným opatřením, kam spadají všichni žáci s OMJ, mají hodnotící škály mírnější.*“ Vyučující se dále shodují, že opis a přepis hodnotí všem žákům stejně. Ze čtení jsou žáci hodnoceni s ohledem na osobní pokrok. I když například **A1** uvádí, že se porovnávání výkonů úplně nevyhne. **A2** se vyjadřuje ke psaní a říká: „*Pokud žáci vymýšlí vlastní text, není možné ho hodnotit vůbec.*“ S tím souhlasí i všichni ostatní. Ústní projev je hodnocen většinou ústně.

Pouze jeden z učitelů na ZŠB rozdíl v hodnocení v jednotlivých předmětech vůbec nevidí, protože žák, kterého popisuje vyniká i nad žáky, pro které je čeština rodný jazyk. Ostatní určité rozdíly vnímají, ale ne tak silně jako učitelé na ZŠA. **B2** popisuje: „*Jelikož hodnotím hlavně slovně a formativně, hodnocení se od ostatních dětí až tolik neliší. U všech hodnotím hlavně individuální osobní posun v chápání látky a jejím zvládnutí. Při známkování nesrovnávám děti mezi sebou, ale vztahuju je ke konkrétnímu žákovi a jeho práci, takže takovéhle problémy nevznikají.*“ **B4** uvádí: „*Celkově se snažím žáky nesrovnávat, neporovnávám jejich práce mezi sebou, ale vztahuju je právě ke kritériím zadaným pro tu práci, takže mají jiná kritéria.*“ **B3** říká: „*Hodnocení je stoprocentně individualizované, snažím se vnímat možnosti žáka a podle toho hodnotit.*“ Učitelé se shodují, že v matematice rozdíly patrně téměř nejsou, jiné je to ale v českém jazyce, kde je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka více viditelná. K hodnocení konkrétních oblastí českého jazyka se **B2** vyjadřuje takto: „*Pravopisná cvičení opravím a napíšu počet chyb, koukám se, jestli se žák zlepšil nebo zhoršil, a napíšu například šipku nahoru, pokud došlo ke zlepšení. Diktáty píšeme s přípravou, takže dopadají dobře, ústní projev v zásadě nehodnotím, podporuju, doplňuju slova a opravuju výslovnost nebo gramatiku, ale nehodnotím. V pravopisu*

hodnotím osobní pokroky žáka, ale to platí obecně všude.“ **B3** doplňuje: „V českém jazyce kladu důraz na vlastní kontrolu napsaného textu, to je pro mě hodně důležité.“

S tématem podpory žáků ve školách souvisí i otázka modifikace výukových cílů. Modifikaci cílů vnímají učitelé ZŠA velice různě. Některým se zpočátku pletl pojem cíl a očekávaný výstup. **A1** uvádí, že aktuálně necítí potřebu cíle upravovat, protože všichni žáci jsou ve třídě od 1. ročníku. **A2** také cíle nemodifikuje, uvádí: „Množství práce je přizpůsobené, nebo vybírám jen něco lehčího. Cíl hodiny ale splní s ostatními.“ **A3** naopak říká, že cíle upravuje velice často. **A5** jako jediná uvádí: „Cíle nastavujeme společně se žáky, takže si je vlastně nastavují sami. Pokud třeba probíráme novou látku, žáci dají jako cíl třídy, aby jí porozuměla alespoň polovina dětí. Kromě toho si každý zadává svůj vlastní cíl, který není nutně výukový. Já jako učitel cíle pro žáky s OMJ také upravuji, jednoznačně.“

Na ZŠB je situace podobná, někteří vyučující cíle upravují, jiní ne, protože to podle nich není potřeba. Všichni mluvili spíše o aktuální situaci ve svých třídách než o tématu obecně. **B5** uvádí: „Záleží, jak na tom konkrétní žák je. Když přijde s minimální znalostí jazyka, tak určitě modifikuju. V českém jazyce je to nutné, v matematice méně.“ **B3** a **B4** také uvádí, že cíle modifikují jen v některých vyučovacích předmětech. **B1** cíle neupravuje, protože žáci dosahují velmi dobrých výsledků.

Shrnutí

Na obou školách jsou žákům s odlišným mateřským jazykem poskytována podpůrná opatření. Výuka češtiny ve skupinách pro jazykovou přípravu probíhá pouze na základní škole A, která byla pověřena také distanční výukou žáků z jiných škol.

Pedagogové základní školy A se shodují, že přístup k hodnocení se v jednotlivých vyučovacích předmětech liší, je patrný také rozdíl v hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem a ostatních žáků. Učitelé se shodují, že největší podpora je žákům poskytována v českém jazyce. Mají zkrácený úkol, nebo dostanou na práci více času, mohou také déle používat přehledové tabulky a další pomůcky. Vyučující vytváří pro hodnocení výkonů škály, žáci s OMJ mají škály mírnější. Je využíváno sociálně normované hodnocení, což znamená, že výkony žáků jsou vzájemně srovnávány.

Pedagogové základní školy B nevnímají až tak velké rozdíly v hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem a ostatních žáků. Využívají totiž individuálně normované hodnocení a porovnávají výkon žáka s jeho předchozími výkony. Přistupují tedy ke všem žákům stejně.

Na obou školách výchovně-vzdělávací cíle modifikují jen někteří učitelé. Ostatní necítí potřebu výukové cíle pro žáky s odlišným mateřským jazykem upravovat.

6.3.4 Jak funguje komunikace a spolupráce s rodinami žáků?

Touto otázkou jsem zjišťovala konkrétní podobu spolupráce rodiny a školy. Zajímalo mě, zda spolupráce probíhá a na jaké úrovni. Jaké překážky musí rodiče i učitelé překonávat.

Na ZŠA hodnotí učitelé spolupráci s rodinami žáků s OMJ spíše negativně. **A3** uvádí: *„Komunikace většinou funguje na popud učitele, rodiče sami o sobě přijdou pro informace málokdy.“* S tím souhlasí všichni oslovení učitelé této školy. *„V mé aktuální třídě komunikace celkem funguje, rodiče reagují na mé zprávy, když je pozvu do školy, tak přijdou, ale nějaký zvýšený zájem ze stran rodin nevidím. Spíš jsou donuceni fungovat.“* **A4** uvádí, že s rodiči komunikuje hlavně přes Bakaláře, říká: *„Snažím se psát, v čem má dané dítě mezery, na čem a jak je třeba pracovat i doma, ale zprávy rodiče často ani nečtou.“* Sama následně dodává: *„Je možné, že ani nerozumí, co učitel napsal, protože mají sami velkou jazykovou bariéru. Nemůžou tak dítěti pomoci se školní prací.“* S touto myšlenkou se ztotožňuji, myslím si, že velkým problémem rodičů je právě nedostatečná znalost českého jazyka. Vyučující ale dodává, že často nevidí ani snahu rodičů, žáci například nemají potřebné školní pomůcky. Celkově hodnotí spolupráci negativně. *„Řekla bych, že u rodičů žáků cizinců převažuje spíše nezájem o školu a vše s ní spojené.“* Také **A2** nemá se spoluprací s rodinami dobrou zkušenost. Uvádí: *„Na třídní schůzky mi v minulosti rodiče dost často nechodili, takže jsem si je pak zvala individuálně. Na domluvenou schůzku občas nedorazí, neomluví se. Pokud nejsou rodiče jazykově zdatní, stává se, že pošlou třeba babičku na hlídání, ale ta není do situace zasvěcená.“* **A1** zmiňuje, že zejména pro vietnamské rodiče sama často zajišťuje tlumočnicka. Říká: *„Všechno mi odkývají, tváří se, že všemu rozumí, ale ve skutečnosti nerozumí. Nevidím u rodičů snahu domluvit se se školou. Pouze jednou jsem zažila, že si rodiče sami zajistili tlumočnicka a přišli s ním na schůzku do školy. Většinou musí jít snaha o spolupráci ze strany učitele, jen výjimečně přijde rodič sám a chce něco řešit.“*

A5 má pozitivnější náhled na věc. *„Řekla bych, že je to stejně jako s rodinami českých žáků. Někteří se zajímají extrémně, i když jich není tolik, a některým je to úplně jedno. Poměrově bych ale řekla, že je to stejně jako u českých rodin.“*

Na ZŠB mezi učiteli nepanuje shoda v názorech na funkčnost spolupráce s rodiči. Bude to ale tím, že každý rodič je jiný, tím pádem může mít každý učitel s rodiči jinou zkušenost. **B1** považuje spolupráci s rodinami za výbornou, uvádí, že s rodiči žáků vždy komunikuje v českém jazyce. Také **B2** má převážně pozitivní zkušenost s rodiči, uvádí příklad jedné konkrétní mongolské rodiny. *„Rodiče bezproblémově spolupracují. O školu se zajímají a se synem pracují. S tím jsem velice spokojená, protože vím, že to není pravidlem.“* **B3** říká: *„U dívky, která je velmi šikovná, rodina není aktivní ve spolupráci se školou, reaguje jen na mé výzvy. U chlapce jsme s maminkou v pravidelném kontaktu, je totiž zaměstnanec naší školy, funguje velmi dobře a se zájmem.“* Podobnou zkušenost má i **B4**, která říká, že vždy záleží na konkrétní rodině, některé spolupracují více a jiné méně. **B5** se více zamýšlí nad možnými důvody, proč spolupráce nefunguje, a říká: *„Problém je, že ty rodiny většinou také česky nemluví, někdy se i stydí, a proto nechtějí komunikovat. U jednoho žáka chodí překládat starší sourozenec, pokud se nejedná o nějaké citlivější záležitosti, tak to jde i takhle. Mám zkušenost, že by se třeba i více zajímali, ale prostě neví jak, a proto se radši vůbec neptají, což se může jevit jako nezájem. Platí teda, že informace jsou většinou směrem ode mě k rodičům a ne naopak.“*

Shrnutí

Na základní škole A převažuje spíše nespokojenost učitelů s úrovní a formou spolupráce s rodiči žáků. Všichni uvádí, že podnět musí vycházet vždy ze strany školy, rodiče sami zájem většinou neprojevují, což považují učitelé za nevyhovující. Důvodem viditelného nezájmu rodičů může být jejich nedostatečná znalost českého jazyka a s tím spojené obavy z jednání s učitelem a školou. To potvrzují i někteří dotazovaní ze základní školy B, kde však v otázce spolupráce s rodinou převládá spíše pozitivní zkušenost. Rodiče jsou většinou aktivní, o školu se zajímají a snaží se spolupracovat. Využívání tlumočnicků při schůzkách s rodiči zmiňovala pouze základní škola A.

6.3.5 Jak vnímají školní hodnocení žáci s OMJ?

Druhou hlavní výzkumnou otázkou jsem zjišťovala, jak školnímu hodnocení rozumí samotní žáci s odlišným mateřským jazykem. Zajímalo mě, jak pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou, zda je hodnocení motivuje. Dále jsem zjišťovala, jestli ve škole pracují se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením a jak je vnímají. Skupinového rozhovoru se zúčastnilo celkem 12 žáků ze dvou tříd čtvrtého ročníku základní školy A.

Nejprve mě zajímalo, zda žáci ví, co znamená slovo hodnocení. Žák odpověděl: „*No, jak pracujeme, že dostaneme známku.*“ Zdálo se, že žáci slovu hodnocení rozumí a rovnou zmínili, že dostávají známky. Zajímalo mě, jak jinak jsou ještě ve škole hodnoceni. Jiný žák říká: „*Někdy známkou, někdy puntíkem.*“ Došli jsme k tomu, že puntík je vlastně trest za zapomínání a také za nevhodné chování. Příkladem s diktátem jsem žáky vrátila do představy hodnocení nějaké konkrétní školní práce, zjišťovala jsem, jestli se od paní učitelky objeví jiná zpětná vazba než jenom známka. „*Jo. Něco píše.*“ říká žák, jiný navazuje: „*Někdy může napsat jakoby pochvalu.*“ Další žáci uvádí, že je paní učitelka hodnotí také ústně, někdy používá i usměvavé a zamračené smajlíky. Všichni se ale shodují, že hlavně jsou hodnoceni známkou. Hodnocení slovy by se jim líbilo, všichni by ho údajně upřednostnili před známkami.

Ukázalo se, že se svými známkami jsou spokojeni jen čtyři žáci ze dvanácti. Všichni se shodují na tom, že se jim někdy zdá hodnocení nespravedlivé. Často si totiž mysleli, že dostanou lepší známku, než nakonec dostali. Ptala jsem se, proč si myslí, že se to stalo. Jeden ze žáků odpovídá: „*Mně nejde trošku rozumět slovním úlohám.*“ Ukazuje se, že někdy dostal horší známku, protože nerozuměl zadání slovní úlohy. Bylo to způsobené nedostatečnou znalostí českého jazyka, od vyučující v té chvíli nejspíš potřeboval podporu, které se mu nedostalo.

Ptala jsem se žáků, jak jen podle známky poznají, v čem se jim práce podařila a v čem ne. Žák odpovídá: „*Já, když dostanu špatnou známku a mám někde chybu, tak paní učitelka to zaškrtně. Tak já se to učím.*“ Další odpovídá podobně: „*Že já tam mám jako chyby a pak to musím furt opakovat a učit.*“ Všichni se shodují na tom, že poznají, co měli špatně podle toho, že to paní učitelka opraví. Nikdo nezmiňuje pozitivní informaci, kterou by se

z hodnocení dozvěděli, v čem byla práce vyhovující. Zajímalo mě, zda se stane, že vůbec neví, za co konkrétní známku dostali. Ukázalo se, že některé děti známky přijímají a více se nad nimi nepozastavují, často ani nemají potřebu jim úplně rozumět.

Devět ze dvanácti žáků uvedlo, že o známkách mluví doma s rodiči. Překvapilo mě, že se zbývajících třemi žáky doma rodiče o hodnocení ani školní práci údajně vůbec nemluví. Jedna žákyně říká, že se rodiče koukají jenom na Bakaláře, ale do sešitů vůbec ne. Další uvádí: *„Já, když budu mít dobrou známku, tak to mamce řekla. A když mám špatnou známku, tak to neřekla.“* Jiná říká: *„Když mám špatnou známku, tak to mamka vidí a říká, že pudem naučit.“* Zajímalo mě, zda jsou schopni rodiče žákům doma s učením pomoci. Žáci shodně uvádějí, že jim rodiče dokážou pomoci s matematikou, ale s češtinou spíš ne, protože tomu sami nerozumí. To je problém, o kterém vím. Některým žákům rodiče nejsou schopni práci překontrolovat, protože nemají dostatečnou znalost českého jazyka. Potvrzuje to i tato žákyně, když říká: *„Mně tatka pomůže s matematikou. Když paní učitelka pošle domů přepsat sešit, tak já mamku, aby to zkontrolovala. Ona, že všechno je správně a pak, když já to dávám paní učitelce, tak mám tam chyby. Takže moje mamka neumí psacím psát česky.“* I ostatní vyjadřují zoufalost, když se snaží učit doma. *„Já se chci taky učit, ale sama to nejde, ale tatka nerozumí češtinu, tak nemůžu jako opakovat. Sama to opakuju, ale moc to jako...“* Někteří z žáků uvádí, že chodí v odpoledních hodinách na doučování.

Dále mě zajímalo, zda žáci vnímají rozdíl mezi hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem a ostatních žáků ve třídě. Jeden žák uvádí: *„U nás, když máme chyby, tak paní učitelka trošku to... známku vylepší, protože jsme cizinci a trošku nerozumíme, co tam je napsaný.“* Jiný žák říká: *„Když jsme měli stejný chyby, on dostal dvojku a já jedničku.“* Sami zmiňují, že někteří vyučující při psaní textu nehodnotí chyby v délkách samohlásek. Uvádí, že někdy je hodnocení stejné a někdy mírnější než pro ostatní děti.

Žáků jsem se ptala, zda ve škole hodnotí sami sebe a svou práci. Žáci z jedné třídy zmiňovali konkrétní techniky sebehodnocení, například ukazování palce nahoru a dolů. Žáky z druhé třídy nic nenapadlo, popisovali spíš kontrolu a opravu vlastní práce a následně nahlášení počtu chyb vyučující, uváděli, že někdy se paní učitelka ptá, čemu třeba nerozumí. Své chování ve škole hodnotí také jen žáci z jedné třídy. Překvapilo mě, že jedna třída podle výpovědí žáků vůbec nepracuje se sebehodnocením ani vrstevnickým hodnocením.

Další otázky se týkaly hodin jazykové přípravy pro cizince, kterými prošli všichni z dotazovaných žáků, někteří na ně stále chodí. Žáci nemají na tyto hodiny jednotný názor, některým se hodiny líbily a přišly jim hodně prospěšné, některým to přišlo nepotřebné. Jedna žákyně uvádí: „*Když ještě nezačala válka a já byla na Ukrajině, tak můj tatka už byl v Česku a pracoval v Česku, takže já jsem se víc češtinu naučila od tatky.*“ Žáci, kteří na hodiny stále dochází, se ale shodují, že už by raději zůstávali ve svých běžných třídách. Důvodem je částečně i to, že poté musí doma dodělávat zameškanou práci. Zajímalo mě tedy, zda už dobře rozumí tomu, co paní učitelka říká a mohou se aktivně účastnit vyučování v běžné třídě. Žáci odpovídají podobně, uvádí, že někdy rozumí a někdy ne, někdy nechápou zadání práce. Sami ale přiznali, že když něčemu nerozumí, často se ani nezeptají.

V závěru rozhovoru jsem se také dozvěděla, že někteří žáci plní úkoly i do ukrajinské školy. Paní učitelky jim posílají úkoly a oni je plní a posílají zpět, před videohovory spolu ale nekomunikují. Jeden žák také uvedl, že je hodně těžké učit se tolik jazyků dohromady.

Shrnutí

Žáci základní školy A jsou hodnoceni převážně pomocí klasifikační stupnice, zmiňují také ústní hodnocení a přepisování slovního komentáře ke známce. Ukázalo se, že se svými známkami spíše spokojeni nejsou a někdy se jim zdá hodnocení nespravedlivé. Mají pocit, že občas dostanou špatnou známku, protože nerozuměli zadání. Žáci si myslí, že podle známky poznají, co se musí doučit. Nikdo neuvádí, že by známka ukázala, co se jim na práci podařilo. Zdá se, že nejsou zvyklí takové informace vůbec přijímat. Většina žáků mluví o školním hodnocení doma s rodiči, ale rodiče stejně jako žáci hodnocení pouze přijímají a víc se nad ním nezamýšlejí. Žáci se shodují, že jim rodiče nejsou schopni s některými školními úkoly pomoci, zejména s úkoly z českého jazyka. Rodiče sami nemají dostatečnou znalost jazyka, aby školní práci dětí rozuměli. Žáci vnímají, že se jejich hodnocení v určitých oblastech liší od hodnocení ostatních žáků, mají pocit, že jsou někdy hodnoceni mírněji. Se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením mají minimální zkušenost. Hodiny jazykové přípravy už nevnímají jako přínosné, raději by svou třídu neopouštěli. Shodují se, že při vyučování rozumí relativně dobře, když něčemu nerozumí, zeptají se ale jen málokdy.

Celkově z rozhovoru vyplývá, že žáci nejsou schopni se nad hodnocením zamýšlet více do hloubky, protože je k tomu učitelé nevedou. Berou hodnocení jako přirozenou součást školního vzdělávání. Znamky přijímají tak, jak jsou jim učiteli předkládány.

7 Shrnutí praktické části

Cílem výzkumného úkolu bylo popsat a analyzovat zkušenosti učitelů 1. stupně základních škol s formativním i sumativním hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem a porovnat tyto zkušenosti na dvou základních školách v Pardubicích. Výzkum se zaměřil také na to, jak školní hodnocení vnímají žáci s odlišným mateřským jazykem. Do kvalitativního výzkumu byly zapojeny dvě základní školy v Pardubicích. Základní škola A má nejvyšší počet žáků s odlišným mateřským jazykem ve městě, přičemž průměrný počet těchto žáků v jedné třídě je 6,2. Na základní škole B je tento počet pouze 1,5 žáka. Cílem výzkumu bylo získat odpovědi na následující výzkumné otázky.

Jak se liší zkušenosti a přístupy učitelů k hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem?

Pro získání odpovědi na tuto otázku byly analyzovány a dále porovnány informace získané z rozhovorů s pedagogy dvou konkrétních škol. Bylo zjištěno, že zkušenosti a přístupy učitelů k hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem se na těchto dvou školách liší. Hlavní rozdíl spočívá ve způsobu hodnocení obecně. Na základní škole A učitelé téměř nemají povědomí o formativním hodnocení a používají spíše tradiční metody hodnocení založené na klasifikační stupnici. Někteří se snaží do procesu hodnocení zapojit žáky, ale je to spíše výjimkou. Na základní škole B je formativní hodnocení základem školního hodnocení pro všechny učitele. Ukázalo se, že s přístupem k hodnocení souvisí i vnímání jeho náročnosti a plnění motivační funkce. Učitelé ze základní školy B, kteří hodnotí formativně, vnímají hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem jako méně náročné než učitelé ze základní školy A. Odlišně bylo vnímáno i hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem ve srovnání s ostatními žáky. Vyučující obou škol se však shodují, že nejnáročnější je hodnocení v oblasti českého jazyka. Na obou školách jsou žákům poskytována podpůrná opatření, avšak bezplatná jazyková příprava probíhá pouze na základní škole A. Zkušenosti se spoluprací s rodiči se také výrazně liší. Na základní škole A spolupráce spíše nefunguje, zatímco na základní škole B mají učitelé se spoluprací více pozitivních zkušeností.

Jak vnímají školní hodnocení žáci s odlišným mateřským jazykem?

Žáci základní školy A jsou hodnoceni převážně pomocí klasifikační stupnice, tedy známkami. Žáci si myslí, že podle známky poznají, co se musí doučit, ale nenapadá je, že

by hodnocení mohlo ukázat, co se jim na práci podařilo. Zdá se, že jsou jim ve škole předkládány pouze nedostatky práce. Žáci o školním hodnocení mluví doma s rodiči. Zmiňují, že jim rodiče nejsou schopni pomoci se školními úkoly, a tak jsou odkázáni pouze sami na sebe, nebo na případné odpolední doučování. Žáci vnímají, že jejich hodnocení může být v určitých oblastech odlišné od hodnocení ostatních žáků, mají pocit, že jsou někdy hodnoceni mírněji. Se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením má zkušenost jen minimum z nich. Hodiny bezplatné jazykové přípravy už nepovažují za přínosné, raději by svou třídu neopouštěli. Shodují se, že při vyučování rozumí poměrně dobře, ale když něčemu nerozumí, málokdy se zeptají. Celkově z rozhovoru vyplývá, že žáci nejsou schopni se nad hodnocením zamýšlet hlouběji, protože je k tomu učitelé nevedou. Jak oni, tak jejich rodiče berou hodnocení jako přirozenou součást školního vzdělávání a známky přijímají tak, jak jsou jim učiteli předkládány.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. Cílem teoretické části práce bylo postihnout východiska pro výuku a hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem. První kapitola se zabývala žákem s odlišným mateřským jazykem obecně, organizací výuky těchto žáků v České republice a možnostmi podpory žáků na základních školách. Druhá kapitola propojila specifika vývoje žáka mladšího školního se specifiky žáka s odlišným mateřským jazykem. Třetí kapitola se věnovala školnímu hodnocení, podrobně zejména hodnocení formativnímu.

Cílem praktické části práce bylo popsat a analyzovat zkušenosti učitelů s hodnocením žáků s odlišným mateřským jazykem. Byly porovnány zkušenosti učitelů na dvou základních školách v Pardubicích. Výzkumný úkol dále zjišťoval, jak vnímají školní hodnocení žáci s odlišným mateřským jazykem. Kvalitativní výzkum byl realizován formou polostrukturovaných individuálních rozhovorů s učiteli a skupinového rozhovoru se žáky.

Byly stanoveny a zodpovězeny dvě hlavní výzkumné otázky. *Jak se liší zkušenosti a přístupy učitelů k hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem? Jak vnímají školní hodnocení žáci s odlišným mateřským jazykem?*

Přístup k hodnocení těchto žáků se v jednotlivých školách liší, hlavním rozdílem je způsob hodnocení obecně. Ukázalo se, že učitelé hodnotící formativně neshledávají hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem jako obtížné, zároveň si jsou jisti motivační funkcí hodnocení. Pro učitele hodnotící spíše tradičně je hodnocení těchto žáků velice náročné, také více vnímají rozdíly v hodnocení mezi těmito žáky a zbytkem třídy. Žákům jsou poskytována podpůrná opatření, konkrétní formy podpory se liší. Odlišná je také úroveň spolupráce s rodiči, která může být klíčová pro podporu žáků ve škole.

Z rozhovorů se žáky vyplývá, že se žáci nejsou schopni nad hodnocením zamýšlet více do hloubky, protože je k tomu učitelé nevedou. Ve škole jsou hodnoceni pomocí klasifikační stupnice, formativní hodnocení neznají, se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením mají minimální zkušenost. Hodnocení vnímají jako přirozenou součást školního vzdělávání.

Závěrem lze říci, že téma hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem je velmi důležité a stále aktuální. Doufám, že informace uvedené v této práci budou užitečné nejen pro začínající pedagogy, ale i pro ty, kteří se snaží zlepšit svůj přístup k diverzitě ve vzdělávání. Věřím, že správné pochopení a aplikování vhodných hodnotících metod může výrazně přispět k efektivnímu rozvoji všech žáků. Sepsání této diplomové práce mě inspirovalo a poskytlo mi vizi, jak bych chtěla v budoucí praxi přistupovat k hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem.

Seznam použitých informačních zdrojů

Česká školní inspekce. (2023). *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka: Tematická zpráva 2022/2023*.

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Integrace-a-vzdelavani-zaku-s-OMJ.pdf

Dvořáková, M. (2011). Hodnocení ve vyučování. In A. Vališová & H. Kasíková, *Pedagogika pro učitele* (pp. 249–265). Grada.

Dylan, W., & Leahyová, S. (2016). *Zavádění formativního hodnocení*. Edulab.

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace* (5. přeprac. vyd.). Portál.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. dopl. vyd.). Pedagogika. Grada.

Kolektiv autorů. (2020). *Adaptační koordinátor na základní škole*. Národní pedagogický institut České republiky. <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2020/12/web-Adaptacni-koordinator-2.pdf>

Košťálová, H., Stang, J., & Míková, Š. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: Se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.

Kropáčová, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kuric, J. (2000). *Ontogenetická psychologie*. CERM.

META. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem: Vícejazyčné děti*. Inkluzivní škola. https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2005). *Vyhláška č. 48/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o uznávání výsledků jejich vzdělávání*. https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2010/01/Vyhlaska-c.-48_2005_1.9.2024.pdf

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*.
<https://inkluzivniskola.cz/wp-content/uploads/2016/03/Vyhlaska-27-2016-1.1.2021.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META, o.p.s.
- Schimunek, F.-P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Pedagogická praxe. Portál.
- Skorunková, R. (2013). *Základy vývojové psychologie*. Gaudeamus.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Portál.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání (1. díl)*. Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd.)*. Grada.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). *Znění k 1. 1. 2024*.
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20240101>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přepis odpovědí z rozhovoru s pedagogy

Příloha č. 2 – Transkripce rozhovoru se žáky

Příloha č. 1

Rozhovor s učitelem – A1

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Celkem mám ve třídě pět žáků cizinců, jsou to dva Vietnamci, dva Ukrajinci a jeden Mongol.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Hodnocení kombinuji. Hlavní způsob hodnocení jsou známky, ke kterým někdy připišu krátké slovní hodnocení. Nově přichází žáci jsou hodnoceni slovně, na známky přechází postupně.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Je to náročné. Práce žáků vždy individuálně posuzuji, řeším, jaké jsou v ní chyby, podle toho známkuji. Přemýšlím nad tím, jakou známku dostanou, zamýšlím se nad chybami, zda to jsou věci, které by už měli znát, nebo to jsou chyby způsobené například jiným přízvukem v rodném jazyce. Stupnice pro známkování je jiná než u českých žáků.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Hodnocením se snažím motivovat. Jednotlivé žáky si volám k sobě a známku jim vysvětluju, tím se je snažím více motivovat. Ujišťuji se, že mi opravdu rozumí.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?
Odpověď	<ul style="list-style-type: none">• Používáte někdy kriteriální hodnocení?• Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem?• Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon? Jednu dobu jsem využívala k sebehodnocení smajlíky rozmístěné po třídě, ale některé děti si z toho dělaly srandu, takže jsem od toho upustila. Setkávala jsem se také s tím, že se dítě schválně ohodnotilo hodně negativně, aby následně bylo naopak pochváleno učitelem, že to takhle není, chtělo tím na sebe upozornit. Vrstevnické hodnocení přímo spíše nepoužívám, ale využívám vzájemné kontroly úkolů mezi žáky a dopomoc, pokud úkolu nerozumí. Pokud pracujeme ve skupinkách, chci, aby žáci nakonec svou spoluprací vyhodnotili. S kritérii hodnocení úplně nepracuji, ale například teď v písance děti ví, jak má vypadat práce na jedničku.

Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Ústně spolu o hodnocení mluvíme, říkám jim, na čem je potřeba pracovat. Dávám možnost známku si opravit. Pokud si ale žáci z hodnocení nic vzít nechtějí, učitel toho moc nezmůže.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Informaci si musí sami zpracovat. Ve škole není úplně moc prostor s tím více pracovat. Mám ve třídě šikovné děti, které si učivo doma sami procvičí a přijdou mi ukázat, že už tomu rozumí. Ale jsou tu i děti, které sami nechtějí, využívám pak pomoci spolužáků, kteří jim mohou něco vysvětlit, ale i tak musí mít děti zájem.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Se svojí stávající třídou necítím potřebu, protože všichni cizinci jsou s námi od první třídy. Pokud by přišel úplně nový žák, asi by ta potřeba byla a pak bych cíle přizpůsobila.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?
Odpověď	V matematice není potřeba hodnocení upravovat. V češtině stoprocentně ano, v prvouce částečně.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Často tito žáci dostávají zkrácený úkol, mohou také déle používat přehledové tabulky. V mé minulé třídě jsem psala s cizinci zkrácené diktáty. Do hodnocených prací využívám pouze výrazy, které znají. Přepis a opis hodnotím u všech stejně. Diktát určitě jinak. Čtení hodnotím hodně individuálně, ale orovnávaní výkonů se úplně nevyhnu, snažím se ve čtení žáky podporovat a motivovat je. Písemný projev jako vlastní vymyšlený text spíše nehodnotím, společně si ho projdeme a chyby opravíme.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Pokud nepřijde cizinec nově, tak dostávají všichni známky. Pokud přijde někdo nově, je hodnocený slovně, na známky přejde postupně. Výsledná známka vychází z průměru za pololetí a také přihlížím k aktivitě a snaze

	žáka. Narážím na to, že je pro mě klasifikační stupnice velice omezená, potřebovala bych více možností.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Sama si často zajišťuji tlumočnicka, zejména pro vietnamské rodiče, protože mám zkušenost, že jinak se s nimi není možné domluvit. Všechno mi odkývají, tváří se, že všemu rozumí, ale ve skutečnosti nerozumí. Nevidím u rodičů snahu domluvit se se školou. Pouze jednou jsem zažila, že si rodiče sami zajistili tlumočnicka a přišli s ním na schůzku do školy. Většinou musí jít snaha o spolupráci ze strany učitele, jen výjimečně přijde rodič sám a chce něco řešit.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Některé děti odchází na hodiny češtiny pro cizince. Musím si interně upravovat rozvrh, aby mi neodcházeli z těch více důležitých hodin, takže teď odchází z jednoho tělocviku, jedné výtvarky a jedné češtiny. V letošním roce využívám k doplňování učiva u těchto žáků paní asistentku.
Závěrečné myšlenky	Velkým problémem je vysoký počet žáků ve třídách, máme naplněné třídy často s počtem 30 dětí a z toho má každá třída průměrně 7 žáků cizinců, to nám práci velice komplikuje. Problém také bývá získávání nové slovní zásoby a vysvětlování významu slov, například u vyjmenovaných slov si význam několikrát ujasníme, ptám se, zda je vše jasné, děti mi to odsouhlasí, ale ukáže se, že to jasné nebylo, už jim bylo hloupé se před celou třídou znovu ptát, sami vidí, že to je pro ostatní nuda. Tyhle děti by potřebovali úplně jinou hodinu češtiny, jiné učebnice, jiný obsah, aby zvládli učivo ročníku na minimální úrovni. Myslím, že by bylo prospěšné, aby měli úplně oddělenou výuku českého jazyka, nebo minimálně museli projít přípravnou třídou a až poté by se zapojili mezi české děti.

Rozhovor s učitelem – A2

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Z celkového počtu třiceti žáků mám pět cizinců – jeden žák Mongol, jeden Vietnamec, dva Ukrajinci a jeden Slovák, takže žádná hrůza, zažila jsem i náročnější třídy z tohoto pohledu.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)

Odpověď	V průběhu roku hodnotím známkami, hodnotím i slovně například v sešitech připišu ke známce poznámku, využívám také ústní průběžné hodnocení. Většinou máme ve třídě i nějakou motivační hru, že něco sbírají, získávají odměny a tak. Snažím se čím dál víc využívat formativní hodnocení.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	<p>Spíš mě trápí, abychom byli v hodnocení těchto žáků ve škole jednotní, abychom to dělali všichni stejně, hodnotím je ale určitě mírněji. Vždycky se mi podařilo s cizinci navázat dobrý vztah, vždycky chodili na doučování a když jsem viděla, že se snaží, odvíjelo se od toho i hodnocení.</p> <p>Z pohledu logopeda chápu, proč děti konkrétní chyby dělají, v čem mají problém, co by jim problém dělat nemělo a co jim problém dělá a dokážu si to zdůvodnit.</p> <p>U cizince, který nemá slovní zásobu nevíme, jak by fungoval ve své rodné řeči. Pokud žák ve škole zaostává, my nedokážeme zjistit, jestli třeba nemá nějaké poruchy učení, jestli je to pouze nedostatek píle. Je otázka, jestli je to nedostatek té motivace, píle a vůle, nebo jestli má oslabení nějakých dílčích funkcí, a proto nebude přijímat nový jazyk a bude slabý. Diagnostika tohoto je hodně složitá.</p>
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Při výuce cizinců jsou základní tři věci – motivace, vůle a píle. Motivace ale vychází hlavně z rodiny, kde není základ, tam ani motivace hodnocením moc nepomůže.
Otázka 5	<p>Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kriteriální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	<p>Motivačně využívám razítka jako pochvalu, cizincům i zatleskáme, když se jim něco povede, protože vidíme, že jim to dá mnohem víc práce. I děti mezi sebou hodnotí, jak se druhému daří práce, v čem je třeba pro žáky cizince ta práce náročnější.</p> <p>V první třídě jsme se hned snažili o sebehodnocení, ze začátku to bylo hodnocení podobou smajlíků, často se zaměřovalo na chování ve škole, sebeobsluhu atd. Teď využíváme sebehodnocení, když děláme nějakou práci, která není na známky. Rychlou formou řešíme, komu se to dařilo,</p>

	<p>kdo tomu nerozumí, kdo nerozumí atd. Každý den se to alespoň jednou objeví. Na konci týdne děláme větší sebehodnocení. V mé bývalé třídě se dokázali do těchto aktivit zapojit i žáci cizinci, často ale říkali, že třeba doma přípravě do školy nevěnovali čas, proto je ten výsledek takový, dokázali říct, čemu ještě nerozumí.</p> <p>Vrstevnické hodnocení se mi v poslední době daří a funguje to velice dobře. Okolnosti mě k tomu trochu dotlačily, nebylo mi to vždycky až tak vlastní. Tím, že se hodnocení opravdu věnujeme, zlepšuje se i schopnost dětí hodnotit a má to poté smysl. Ze začátku je to trochu naivní, žáci často chválí kamaráda, ale učitel je tu od toho, aby do toho trochu zasáhl a děti jsou schopni toto přijímat.</p>
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	To, co jsem už zmiňovala. Doplnění známky slovním hodnocením, metody formativního hodnocení. Ale většinou žáci známky přijímají tak, jak jsou, až tak úplně se nezajímají, co se pod známkou skrývá. Souhlasím s názorem, že známka samotná nikdy nemůže podat dostatečnou informaci o učení žáka, a tak se s tím snažím pracovat.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Stává se, že třeba žákům do sešitu napíšu „V.“ a oni se přijdou zeptat, co to znamená, pak si vysvětlíme, že dnes známku za práci nedostal, protože... Občas se také chodí zeptat, jestli si nějakou známku můžou opravit, ale to jim většinou poradí někdo doma. Často se ale nad známkou nijak víc nezamýšlejí, doma většinou nemají nikoho, kdo by to s nimi řešil a motivoval je k lepším výsledkům.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Většinou nemám, snaží se stíhat třídu. Množství práce je přizpůsobené, nebo vybírám jen něco lehčího. Také mohou mít déle přehledové tabulky. Cíl hodiny ale splní s ostatními.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?
Odpověď	Matematika je většinou hodnocená stejně. Naukové předměty jsou určité hodnocené jinak, buďto dostanou více informací k učivu, nebo můžou používat sešit, nebo můžou nahlídnout do učebnice, ale musí se v učivu orientovat. Tam je to protektivní určitě a člověk po nich chce opravdu základ.

Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Čtení hodnotím individuálně, jde mi hlavně o porozumění textu, často se ptám, jestli textu rozumí. Když bych neřešila porozumění textu, tak samotné čtení známkuju stejně u všech. Psaní, přepis a opis známkuju stejně. V diktátech je to jiné, když jim uteče nějaká čárka, hodnotím to velice mírně. Při doplňování písmen do slov (párové souhlásky nebo I/Y) si musím být jistá, že žák zná význam slova a je schopen slovo doplnit, často jim to i čteme a význam si vysvětlíme. Podle naučených pravidel jsou schopni jev správně doplnit, i když slova neznají. Pokud to slyší, jsou hodnoceni jako ostatní, ale nikdy nehodnotím chybné doplnění slova, které žák nezná. Pokud žáci vymýšlí vlastní text, není možné ho hodnotit vůbec.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Pokud je to dítě hodně dobré, dostane známku. Pokud to na to není a známka by mu třeba i ublížila, používám slovní hodnocení v konkrétním předmětu. Kombinaci známky a slovního hodnocení na vysvědčení nepoužívám.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Se spoluprací s rodinami mám spíš horší zkušenost, párkrát jsem si ke schůzce musela přizvat tlumočnicka. Na třídní schůzky mi v minulosti rodiče dost často nechodili, takže jsem si je pak zvala individuálně. Podnět jde vždy ze školy k rodině, nestává se, že by se rodič ozval jako první a měl zájem o školu. Na domluvenou schůzku občas nedorazí, neomluví se. Pokud nejsou rodiče jazykově zdatní, stává se, že pošlou třeba babičku na hlídání, ale ta není do situace zasvěcená.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Dvě žákyně chodí na výuku češtiny pro cizince. Nejsem ale spokojená s organizací, několikrát jsem říkala, aby se nejprve postavily tyto hodiny a potom jsme vytvářeli rozvrhy my podle toho, abychom mohli ovlivnit, ze kterých hodin budou žáci odcházet. Letos mi odchází dvakrát ve čtení a jednou v prvouce, kterou s nimi potom musím dodělávat úplně mimo vyučování. Ale samotná výuka češtiny pro cizince určitě přínosná je, v určitých oblastech se holky orientují, umí odpovědět, ze začátku vůbec před kolektivem nemluvili a teď už s tím nemají takový problém.

Závěrečné myšlenky	<p>Záleží taky, kdy sem to dítě přijde. Pokud přijde jako malé, je to fajn, ale když ty starší děti vyrvou z domácího prostředí a jdou sem. Obzvlášť Asiáté kluci mají velký problém se kultuře přizpůsobit, to všechno má vliv na výuku.</p> <p>Za jakých podmínek a v jakém věku se sem dostanou, to je jedna stránka, druhá je, jak jsou vůbec vybaveni ve své rodné řeči, jestli mají jazykové vlohy, cit. Další věc je motivace ze strany rodičů, jejich vůle a píle.</p>
---------------------------	--

Rozhovor s učitelem – A3

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Mám poměrně pestrou třídu, ve třídě mám celkem 9 žáků s odlišným mateřským jazykem. Čtyři žáky ukrajinské, jednoho mongolského, dva vietnamské. Jeden žák má maminku Češku a otce Angličana, další má mámu Bulharku a otce Vietnamce. Tři z těchto žáků poměrně dobře česky rozumí, u ostatních je český jazyk na nízké úrovni.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Využívám všechny tyto typy hodnocení, je to individuální. Když žák přijde jako nový a neumí vůbec česky, některé práce nemá hodnocené vůbec, je například hodnocený jenom z matematiky a výchov. Z češtiny a prvouky je z počátku hodnocený slovně, případně smajlíky a dalšími motivačními prvky. Jinak jsou ale žáci hodnoceni známkou, mají přizpůsobené zadání úkolu tak, aby to bylo v jejich možnostech a mohli být hodnoceni. Ke známkám komentář nepíšu, říkám jim ho ústně.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Náročné to pro mě je, snažím se, aby bylo hodnocení spravedlivé pro všechny děti. Hledám rovnováhu mezi tím, aby byla práce pro děti dost náročná, abych úkoly moc nezjednodušila, zároveň ale aby bylo vypracování v jejich možnostech. Často uvažuji, kdy už můžu hodnotit i horšími známkami. Mám zkušenost, že když je někdo stále hodnocený jen kladně, zvykne si na to a ztrácí motivaci se dále posouvat. Je to náročné i v tom, že nikdy nevím, jestli jsem to udělala stoprocentně dobře, člověk si není jistý. Musím hledat rovnováhu, aby je hodnocení motivovalo.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Snažím se, aby hodnocení žáky motivovalo a posouvalo je dál. Někdy se to daří více, někdy méně.

<p>Otázka 5</p>	<p>Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kritériální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
<p>Odpověď</p>	<p>Ano, zrovna letos jsem absolvovala školení se zaměřením na formativní hodnocení. V rámci výuky se snažíme hodně o sebehodnocení, máme ve třídě označené rohy a děti hodnotí, jak se jim práce dařila. Je to rychlá aktivita v průběhu dne. I když to škola oficiálně nedělá, tak mám někdy ve čtvrtletí schůzky formou triád, ale většinou je zvu, když je třeba řešit nějaký problém. Také se hodně snažím pracovat s chybou. V rámci vrstevnického učení si žáci vysvětlují učivo, kdo je rychle hotový, může jít pomoci někomu, kdo to potřebuje, tohle nám ve třídě funguje velice dobře. Žáci často chodí pomáhat žákům cizincům, vysvětlují si společně chyby. Je to pro ně přínosnější než, když jim učivo vysvětluje jenom učitel. Pro mě to má ve výuce veliký efekt.</p> <p>U některých prací si říkáme dopředu, jaká práce bude hodnocená za 1 atd. Běžně to tak máme nastavené, pokud by bylo hodnocení jiné, děti bych na to upozornila. Pokud mají zadanou slohovou práci, nebo nějaký referát, máme předem stanovená kritéria, která mají splnit. Potom ostatní žáci sami říkají, že někdo splnil nebo nesplnil některá kritéria, tohle funguje.</p>
<p>Otázka 6</p>	<p>Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?</p>
<p>Odpověď</p>	<p>Samotné hodnocení doplním ústně slovním komentářem, dále pracujeme s chybou.</p>
<p>Otázka 7</p>	<p>Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?</p>
<p>Odpověď</p>	<p>Velice důsledně děláme opravy prací, odhalujeme chyby a v pozitivní smyslu s nimi pracujeme. Nejčastější chyby společně zdůvodňujeme, napravujeme.</p>
<p>Otázka 8</p>	<p>Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?</p>
<p>Odpověď</p>	<p>Určitě ano, ne ve všech hodinách, ale často ano. Například mohou žáci déle využívat přehledové pomůcky.</p>
<p>Otázka 9</p>	<p>Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?</p>
<p>Odpověď</p>	<p>V češtině je hodnocení samozřejmě úplně jiné. V matematice většinou zvládají bez problémů, kromě slovních úloh. V prvouce zařazují</p>

	jednoznačné otázky s odpovědí ANO/NE, na které dokážou bez problémů odpovědět i žáci cizinci, chci vědět, že také mají nějaké znalosti, to potom hodnotím stejně jako u ostatních. Prvotní je to, že žáci rozumí, až následně, že se umí sami vyjádřit.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Napříč předměty tito žáci píšou kratší práce, nebo mají na práci více času. Postupem času se vyrovnávají se zbytkem třídy. Stupnici hodnocení mám pro žáky cizince jinak nastavenou, ale je to individuální, záleží na úrovni jazyka konkrétního žáka. Nikdy ale nepíšeme nic na známky bez přípravy, jsou to cvičení, která už viděli, slova jsme si už vysvětlovali. Do hodnocených prací dávám výrazy, které znají, jsou jim jasné, ne abstraktní pojmy. Přepis a opis hodnotím všem stejně, pokud už umí psát. Diktáty píší žáci kratší, problematické výrazy vynechávám, někdy i poradím, jak se neznámé slovo píše. Čtení hodnotím individuálně, spíš hodnotím osobní pokrok. Nově příchozí cizince ze čtení nehodnotím vůbec. Důležité pro mě je, aby děti začali co nejdříve číst jednoduše psané a srozumitelné české knížky. Ústní projev hodnotíme spíše slovně, písemný projev dáme dohromady společně, tam hodnotím snahu.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Většina cizinců je hodnocená známkou na základě dílčího hodnocení, které je taky klasifikace s upravenou hodnotící stupnicí. U nových žáků kombinuji slovní hodnocení a klasifikaci – čeština a prvouka slovní hodnocení, matematika kombinované a výchovy známkou.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Komunikace většinou funguje na popud učitele, rodiče sami o sobě přijdou pro informace málokdy. V mé aktuální třídě komunikace celkem funguje, rodiče reagují na mé zprávy, když je pozvu do školy, tak přijdou, ale nějaký zvýšený zájem ze stran rodin nevidím. Spíš jsou donuceni fungovat.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Máme hodiny češtiny pro cizince, chodí na ně letos tři žáci z mojí třídy. Ostatní už zvládají práci se třídou bez větších obtíží. Vidím, že je tyto hodiny posouvají zejména ve vyjadřování, i gramaticky mluví tito žáci lépe, dokážou se i sami opravit. Aby nezameškali učivo, tak na hodiny chodí

	v době čtení a jednoho tělocviku. Pokud by zameškali důležité učivo, jsem domluvená s paní asistentkou, že to s nimi v rámci vyučování dodělá.
--	--

Rozhovor s učitelem – A4

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Celkem sedm žáků cizinců. Dvě děti vietnamské a pět ukrajinských.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Na naší škole se hodnotí primárně známkami, slovní zpětnou vazbu žákům nepíšu, ale říkám jim ji ústně. Zavolám si je k sobě po jednou a známku dovysvětlím.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Je hodně náročné, protože ke každému musím přistupovat individuálně. Sedím nad sešity a nad každou chybou přemýšlím zvlášť. Řeším, jestli je to věc, kterou dítě neumí, protože nemá dostatečnou znalost českého jazyka, nebo se doma dostatečně nepřipravilo, nebo má i nějakou poruchu učení. Učitel řeší, kde je problém, musí brát v úvahu schopnosti žáka, jestli už není na svém maximu. Pokud je tu žák od první třídy, prošel tu i školkou, měl by už jazyk ovládat na dostatečné úrovni. Prostě hledám hranici, co po něm už můžu chtít a co je nad jeho síly. Rozhoduji se, jakou chybu počítat a jakou nepočítat, aby bylo hodnocení spravedlivé, abych dítěti neublížila, ale zároveň ho motivovala k další práci. Aby taky dítě nespolehalo na to, že má úlevy. Problematické je najít rovnováhu, abychom dítě nedemotivovali, ale aby hodnocení zároveň odpovídalo skutečnosti. Někdy je dítě šikovné v matematice, ale výsledky v češtině vůbec neodpovídají jeho rozumovým schopnostem.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Řekla bych, že hlavní motivační faktor jsou pro děti cizince rodiče. Děti kopírují přístup rodičů. Pokud dítě vidí, že na škole rodičům záleží, chtějí, aby se dítě dobře učilo a uplatnilo, tak mají i děti větší snahu se zlepšovat, tím pádem je i hodnocení motivuje k další práci. Jsou ale i rodiče, které škola víceméně nezajímá, jejich děti většinou školní výsledky také příliš nezajímají. Myslím si, že spíš než to samotné hodnocení žáky motivuje nebo někdy demotivuje domácí prostředí.

Otázka 5	<p>Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kriteriální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	<p>Učitel nevěděl, jak má odpovědět, proto jsem nabídla možnosti. Žáky se snažím vést k sebehodnocení, ale u žáků cizinců se spíše nedaří dojít k nějakému rozumnému výsledku. Často říkají, že se musí více učit, ale vlastně to jsou nějaké naučené věty a odpovědi a dělá jim problém opravdu přemýšlet a mluvit o vlastním učení. Často si žáci také kontrolují práce navzájem, pomáhají si s opravováním. České děti často pomáhají žákům cizincům. Kritéria hodnocení nepoužívám, ale žáci ví, jakou známku dostanou za kolik chyb.</p>
Otázka 6	<p>Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?</p>
Odpověď	<p>Známku žákům dovysvětlím ústně, řeknu jim, na co se mají doma více zaměřit. Často si žáky bere bokem i asistentka pedagoga a mluví spolu o tom, v čem je problém, co je třeba zlepšit a jak.</p>
Otázka 7	<p>Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?</p>
Odpověď	<p>Většina žáků informace přijme ale více s nimi nepracuje. Někteří informace ze školy sdělí doma rodičům, někteří ani to ne. Ve škole není prostor hodnocení ještě více rozebírat. Každé dítě ode mě dostane tak jednou za týden ústní zpětnou vazbu.</p>
Otázka 8	<p>Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?</p>
Odpověď	<p>Pletl se termín výukový cíl a očekávaný výstup. Žáci cizinci nemají očekávané výstupy snižené, ale cíle jednotlivých hodin mohou mít modifikované. Ano, dítě s nedostatečnou znalostí jazyka zvládne nějakou základní úroveň, ale za určité období se na tu vyšší úroveň také dostane.</p>
Otázka 9	<p>Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?</p>
Odpověď	<p>V matematice jsem na žáky cizince přísnější a hodnotím je stejně jako české děti, kromě hodnocení slovních úlohy a porozumění zadání. V češtině jsou samozřejmé úlevy, tam by jinak neměli šanci na úspěch. V prvouce hodnotím také jinak, porozumění textu je problém, žákům chybí</p>

	slovní zásoba. Pokud třeba jinak položím otázku, už mi nedokážou odpovědět, ztratí se ve významu, pak je dobrá obrazová podpora.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Třeba délka samohlásek je něco, co dělá žákům cizincům velký problém, tu víceméně nehodnotím, hodnotím třeba deset chyb jako jednu. Nemůžu hodnotit něco, co žák neovládá, protože není jazykově dostatečně vybaven. Přepis a opis ale hodnotím u všech žáků úplně stejně. Čtení jako takové hodnotím stejně jako u českých dětí, samozřejmě porozumění textu je problém.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Záleží, jak dlouho tady žák je a o jaký předmět se jedná. Používám klasifikaci, slovní hodnocení i kombinaci. Pokud je žák nový (1. rok), známkuju jen výchovy a případně matematiku, slovně určitě češtinu a prvouku. Časem se propracujeme ke známkách ze všech předmětů. Naše škola jednoznačně cílí na využívání známek.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	S rodiči komunikuji hlavně přes Bakaláře. Snažím se psát, v čem má dané dítě mezery, na čem a jak je třeba pracovat i doma. Ale zprávy rodiče často ani nečtou. Pokud je otevřou, je možné, že ani nerozumí, co učitel napsal, protože mají sami velkou jazykovou bariéru. Nemůžou tak dítěti pomoci se školní prací. Často ale nevidím ani snahu – doučování dítěte, vzdělávání rodičů v českém jazyce. Je to začarovaný kruh. Řekla bych, že u rodičů žáků cizinců převažuje spíše nezájem o školu a vše s ní spojené. Tyto děti často nemají ani potřebné školní pomůcky.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Žáci dochází na hodiny českého jazyka přímo ve vyučování. Znamená to ale, že ve třídě nejsou na některé hodiny a musí poté dohnat učivo, takže řeším, zda to není kontraproduktivní, protože to popravdě dělá zmatek. Někteří odchází jen na část hodin, někteří na celé hodiny. Já osobně bych tyhle hodiny českého jazyka vložila před nebo po vyučování. Druhá možnost by byla vyjmout děti z předmětu úplně, odděleně vyučovat český jazyk a podle toho i hodnotit.

Závěrečné myšlenky	Já osobně mám problém s tím, že mi nikdo neřekne, jak mám tyhle děti hodnotit. Co po nich můžu a mám chtít, kdy to po nich mám chtít. Na hodině češtiny pro cizince probírají barvy, ale my se třídou řešíme vyjmenovaná slova, to není možné skloubit dohromady. Ideální by bylo, aby byla čeština vyučována úplně mimo, aby se tam cizinci dostali na nějaké minimum ročníku. Před vstupem do české školy by za mě měl cizinec projít roční jazykovou přípravou, až poté by byl zařazen do normální třídy.
---------------------------	--

Rozhovor s učitelem – A5

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Ve třídě je 23 žáků, 8 z nich jsou žáci s OMJ. Jsou to teda 3 Ukrajinci, 2 Mongolové, 2 Vietnamci a jedna Terezka?
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	V souvislosti s tím, jak ty děti zvládají češtinu, mám skupinku dětí s OMJ ještě rozdělenou. Někteří z nich totiž spadají do vysokého nadprůměru třídy, jsou leckdy lepší než české děti. Ty jsou hodnocené primárně známkou. Druhý protipól je žák, který je znalostně úplně mimo úroveň dětí, které v té třídě jsou, i dětí, které přišly ve stejném čase jako on. Je hodnocený také známkou, ale ke známce má v naprosté většině připsaný slovní komentář. Dalším přidávám slovní komentáře podle potřeby, vůbec se nebráním doplnění známky slovy, naopak mi to přijde smysluplné.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Pro mě je obzvlášť v češtině náročné najít rovnováhu mezi tím, co už můžou znát a co po nich můžu chtít. Jejich slovní zásoba je velice omezená, musím si uvědomit, že spoustu slov opravdu neznají a v rámci češtiny s nimi samozřejmě nemohou dále pracovat.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Jsem přesvědčená, že známka je motivuje méně než připsaný slovní komentář. Ten mám pocit, že je opravdu motivuje. Znamka je podle mě motivačním faktorem pro rodiče. Myslím si, že daleko víc zajímá rodiče než děti. Ale motivátorem je samozřejmě i rodič, kterému na známkách buďto záleží, nebo nezáleží.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kritériální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	Ano, žáci dostanou informaci, jak jsou na tom a na čem je ještě potřeba trénovat. Dělán to třeba po měsíci nebo dvou. Ve většině hodin je nějaký prvek sebehodnocení. První otázka je, jestli rozumí, nebo nerozumí. Další, jak jim to jde (smajlíci, rohy třídy, ukazování na těle). Často také nechávám žáky odhadnout svůj výkon dopředu, aby se naučili odhadovat své síly. Vrstevnické učení i hodnocení také využívám. Často pracujeme ve skupinách. Pokud žák něco neví, první zdroj informací jsou spolužáci, pak až jde za mnou. S kritérii hodnocení pracuji občas.
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Kombinuji různé způsoby hodnocení, věnuji se formativnímu hodnocení.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Záleží, jak kteří žáci. Myslím si, že s delší písemnou zpětnou vazbou, velké množství žáků téměř nepracuje. Konkrétně žáci s OMJ informacím často ani nerozumí.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Cíle nastavujeme společně se žáky, takže si je vlastně nastavují sami. Ne vždycky se cíl týká přímo učiva. Pokud třeba probíráme novou látku, žáci dají jako cíl třídy, aby jí porozuměla alespoň polovina dětí. Kromě toho si každý zadává svůj vlastní cíl, který není nutně výukový. Já jako učitel cíle pro žáky s OMJ také upravuji, jednoznačně.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?
Odpověď	Tam, kde je jazyk hlavní přenašeč informace, tam to hodnocení bude upravené. Matematika je jazyk sama o sobě, tam ve většině není nutné hodnocení upravovat. Angličtina to samé, tam jsou často na stejné startovní čáře jako české děti. Třeba ve vlastivědě jsou pojmy, kterým nerozumí ani české děti, natož cizinci. Měla jsem to nastavené tak, že žáci jazykově slabší mohli používat jako zdroj informací sešit, ale museli se v něm orientovat a informaci sami najít.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků?

	Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Konkrétně u diktátu žáci s nízkou úrovní jazyka slova pouze doplňují, celý diktát nepíší. Pokud už jsou schopni sami diktát napsat, většinou vůbec neřeším délku samohlásek, opravím, ale nepočítám to jako chyby, protože je to pro ně extrémně obtížné. Hodnocení poté vychází z hodnotících škál, děti s podpůrným opatřením, kam spadají všichni žáci s OMJ, mají hodnotící škály mírnější. Vlastní vymyšlený písemný projev je nehodnotitelný.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Hodnocení vychází z průměru známek. Ale pokud cítím, že snaha žáka neodpovídá výsledné známce, připisuju ke klasifikaci slovní hodnocení i na vysvědčení. Myslím si, že je nejen u dětí s OMJ smysluplné využít možnosti ke známce připsat slovní hodnocení.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Řekla bych, že je to stejně jako s rodinami českých žáků. Někteří se zajímají extrémně, i když jich není tolik, a některým je to úplně jedno. Poměrově bych ale řekla, že je to stejně jako u českých rodin.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Myslím si, že by bylo ideální, když přijde cizinec do České republiky, aby absolvoval intenzivní kurz češtiny a až na určité úrovni by byl zapojen do běžných tříd. My vlastně tohle děláme za běhu a to není ideální řešení. Na škole fungují hodiny českého jazyka pro cizince, na které děti odchází ze svých tříd. V rámci prvního stupně si mohou učitelé s rozvrhem pohrát, takže si mohou přehodit hodiny interně tak, aby na češtinu mimo třídu odcházeli z hodiny, kde mu to neublíží. Třídní učitel musí zhodnotit, zda je pro žáka přínosnější hodina českého jazyka pro cizince, nebo už je na úrovni, kdy zvládne vše se svou třídou.
Závěrečné myšlenky	To, co už jsem říkala. Před vstupem do běžných škol by bylo ideální, aby cizinci prošli povinnou jazykovou přípravou ve třídách podle úrovně češtiny (ne podle věku). I zapojení mezi české děti by pak pro ně bylo snazší, protože by se byli schopni domluvit a byli by už zvyklí na české prostředí. Mám zkušenost, že u žáků s OMJ je hodně důležité, aby byl někdo česky mluvící doma, nebo ve volném čase dětí (teta nebo babička na výchovu

	atd.). Musím také reflektovat, že se tu děti už třeba narodili, ale jejich domácí zázemí je čistě cizojazyčné, takže úroveň jazyka je velice nízká. Za mě by také měl být ve třídě s větším počtem cizinců automaticky asistent pedagoga.
--	---

Rozhovor s učitelem – B1

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Ve třídě mám jen jednoho žáka s OMJ, Ukrajinu.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Používám pouze slovní hodnocení. Vlastně vůbec neznámkuju. Slovní hodnocení používám formativní i sumativní. Zásadní součástí hodnocení je taky kritériální hodnocení.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Ne, není, protože sleduju individuální pokrok a ten popisuju. Není to náročnější než hodnocení ostatních žáků.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Ano, zkušenost a zpětná vazba od žáků i rodičů mi to potvrzují.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ? <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kritériální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	Ano, používám formativní hodnocení, protože mi umožňuje sledovat a hodnotit individuální pokrok žáků. Stanovujeme si vzdělávací cíle, kritéria hodnocení, pracujeme s mapou učebního pokroku, využíváme sebehodnocení, vrstevnické hodnocení, zpětnou vazbu.
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Ano, jak jsem říkala, používám formativní hodnocení, hodnocení je komunikování, žáci dostanou dostatečnou vždy informaci.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Komunikujeme je navzájem. Žák díky nim ví, kde se právě ve svém procesu učení nachází, dostává doporučení, co má udělat, aby se posunul

	dál, blíže ke svým cílům. Provádí sebehodnocení a uvědomění si svého učení.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Vzhledem k tomu, že žákyně dosahuje výborných výsledků, není potřeba cíle modifikovat.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?
Odpověď	Vzhledem k výborným výsledkům to není potřeba.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Hodnocení se neliší, vyjmenované oblasti českého jazyka nečiní problémy, vyniká i nad žáky, pro které je čeština rodný jazyk.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Využívám sumativní slovní hodnocení, tedy přistupuji stejně ke všem žákům.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Komunikace i spolupráce je výborná. Komunikujeme v českém jazyce.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Ano, ve formě dvojjazyčného asistenta, doučování a učební materiály pro žáky s OMJ.

Rozhovor s učitelem – B2

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Ve třídě mám jednoho žáka z Ukrajiny.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Využívám kombinaci slovního hodnocení a známek.

Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Hlavně je náročné posoudit, kolik látky a do jaké míry žák opravdu ovládá, když je tu jazyková bariéra nebo žák moc nechce odpovídat, je nekomunikativní. Musím odhadnout, co po něm už mohu chtít a co ještě ne.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Žáka motivuje i slovní hodnocení ve formě pochvaly a motivačních prvků i známka, která dává jemu i rodině jasnější představu, jak mu to v české škole jde.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ?
	<ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kritériální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	Používám všechny možné hodnotící metody v závislosti na tom, co právě hodnotím a co vyžaduje situace. Škála je hodně pestrá, hodně používám i formativní hodnocení. Kritériální hodnocení je součástí formativního, takže i to používám. Žáci se v mých hodinách hodnotí sami i vzájemně mezi sebou. Je třeba je u hodnocení vést tak, aby ve vztahu k žákovi z Ukrajiny pochopili, kde má problém, a zohledňovali to v hodnocení. Myslím tím odlišný mateřský jazyk, jiné zvyklosti a celkově jiný náhled na věc.
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Ano, určitě. Myslím si, že můj žák ví, kde přesně je třeba přidat, kde jsou jeho silná a slabší místa. Taky ví, že může kdykoli přijít a pomůžeme mu s čímkoli.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Žák se může soustředit na to, co je potřeba zlepšit, ví, kde a kdo mu pomůže. Pomoc je mu nabízena i na pravidelných doučovacích hodinách, na které dochází.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Cíle nastavuji podle aktuální situace a průběžně je upravuji. Někdy je posunujeme plynule, jindy dojde ke skokovému zlepšení a cíl můžeme změnit zásadněji.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?

Odpověď	V matematice je výhoda mezinárodnosti, takže při numerice není moc třeba hodnotit jinak. Ve všech ostatních předmětech a taky v logických úlohách je hodnocení postavené na aktuální úrovni jazyka, na jazykové schopnosti žáka vyjádřit se, pochopit text a reagovat na něj. Takže ano, liší se.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Jelikož hodnotím hlavně slovně a formativně, hodnocení se od ostatních dětí až tolik neliší. U všech hodnotím hlavně individuální osobní posun v chápání látky a jejím zvládnutí. Při známkování nesrovnávám děti mezi sebou, ale vztahuju je ke konkrétnímu žákovi a jeho práci, takže takovéhle problémy nevznikají. Pravopisná cvičení opravím a napíšu počet chyb, koukám se, jestli se žák zlepšil, nebo zhoršil a napíšu například šipku nahoru, pokud došlo ke zlepšení. Diktáty píšeme s přípravou, takže je na ně připravený a dopadají dobře, ústní projev v zásadě nehodnotím, podporuju, doplňuju slova a opravuju výslovnost nebo gramatiku, ale nehodnotím. V pravopisu hodnotím osobní pokroky žáka, ale to platí obecně všude, jak už jsem říkala.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Na prvním pololetním vysvědčení měl žák jen slovní hodnocení, ve druhém měl slovní hodnocení jenom z češtiny a pak už známku, i když upravenou vzhledem k jeho možnostem.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Rodiče bezproblémově spolupracují. O školu se zajímají a se synem pracují. S tím jsem velice spokojená, protože vím, že to není pravidlem.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Ano, máme asistentku, ukrajinsky a česky mluvící psycholožku. Ta individuálně pomáhá každému žákovi zvlášť přesně podle jeho potřeb.

Rozhovor s učitelem – B3

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Mám dva žáky s odlišným mateřským jazykem. Jedna dívka je z Mongolska a chlapec je z Ukrajiny.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)

Odpověď	U většiny předmětů používám klasifikaci. Někdy, ve vybraných předmětech, kombinuji klasifikaci a slovní hodnocení.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Ani ne. Nezdá se mi, že by bylo náročnější než u ostatních dětí. Ale vlastně zabere o dost víc času.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Doufám, že ano. Zdá se mi, že je hodnocení efektivní, i když motivace podle mě vychází hodně ze žáka samotného, nebo i z jeho blízkého okolí.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ? <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kritériální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	Ano formativní hodnocení je pro mě základ školního hodnocení. Pracujeme s cíli, využívám kritéria hodnocení, děti i rodiče je znají. Ve většině hodin se děti samy hodnotí, používáme semafor, exitky a další techniky. I žáci s OMJ zvládnou svou práci vyhodnotit, zatím na takové základní úrovni, ale zvládnou to.
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Snažím se, aby jim hodnocení něco dalo, aby přede mnou srozumitelné informace dostali. Vše individuálně probíráme, co se povedlo, v čem se zlepšili, co stagnuje, kde jsou rezervy, jestli učivu i hodnocení rozumí.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Informace, které získají jako okamžitou zpětnou vazbu, využívají dobře. Hodnocení na vysvědčení nevím, to je v kompetenci rodiny, jak to s dítětem proberou. Jak rodiče hodnotí děti, vidím na tripartitách. Bohužel rodiče dívky se často neúčastní – otec hovořící česky pracovně vytížen, matka mluví pouze mongolsky, sama nikdy nepřišla.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Ano, je to nutné, zvláště v českém jazyce.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?

Odpověď	Ano, určitě. Zase hlavně v českém jazyce. Čím déle s námi ale žáci jsou, tím víc se tyhle odlišnosti odstraňují. Teď ve 4. třídě se hodnocení liší minimálně, opravdu jen v tom českém jazyce.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Hodnocení je stoprocentně individualizované, celkově se snažím vnímat možnosti žáka a podle toho hodnotit. V českém jazyce kladu důraz na vlastní kontrolu napsaného textu, to je pro mě hodně důležité. Také často spolupracujeme s asistentem pedagoga. Benevolentnější přístup mám při psaní – obě děti píšou „doma“ azbukou, proto vyžadují pouze čitelnost. Dívka to zvládá bez problémů, chlapec zkresluje tvary některých písmen.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Používám v předem určených předmětech na základě žádostí rodičů slovní hodnocení. Hodnotím zvládnutí základů učiva.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	U dívky, která je velmi šikovná, rodina není aktivní ve spolupráci se školou, reaguje jen na mé výzvy. U chlapce jsme s maminkou v pravidelném kontaktu, je totiž zaměstnanec naší školy, funguje velmi dobře a se zájmem.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Ano. K dispozici jsou speciální učební texty, je možnost doučování. Máme asistenta pedagoga z Ukrajiny, je možné se také obrátit na kolegyni (učitelku), která je původem Běloruska.

Rozhovor s učitelem – B4

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Ve třídě mám dva žáky, jednoho Ukrajince a jednoho Mongolce.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Já hodnotím vlastně už jenom slovně, dřív jsem teda používala známky. Teď u starších žáků používám občas třeba písmena, ale hlavně slovní hodnocení. U žáků cizinců taky k průběžnému hodnocení často používám symboly nebo smajlíky, které jsou pro ně srozumitelné.

Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?
Odpověď	Je i není. Vzhledem k tomu, že neznámkuju, tak můžu opravdu popsat aktuální práci žáka. Ale snažím se maximálně využívat kritéria hodnocení a žáci cizinci je mají samozřejmě upravená, v tom je to náročnější, nad tím strávím poměrně dost času. V hodnocení sleduju snahu dítěte, jestli se snaží zlepšovat své výsledky. U dítěte, které má češtinu na nízké úrovni, je náročné hodnotit, protože tomu psanému hodnocení někdy samo vůbec nerozumí.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Ano, myslím si, že je teda hodně motivuje moje pochvala. Zároveň jsem se už setkala s tím, že právě cizince více motivoval třeba smajlík než úplně hodnocení slovy.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ? <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kriteriální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	Ano, hodnotím formativně. Používám kritéria hodnocení, s těmi ráda pracuju. Snažím se žáky vést k sebehodnocení, ale konkrétně u cizinců to často není úplně jednoduché. Zvládnou ale ukázat, jestli rozumí, nerozumí a jak se jim dařilo. Hezky nám ve třídě funguje vrstevnické učení. Děti rády pomáhají jiným, kteří to potřebují, jsou mezi nimi většinou taky žáci cizinci. Pomoc od spolužáků rádi přijímají. Vrstevnickému hodnocení se také věnujeme, hlavně s podporou kritérií hodnocení.
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Myslím, že ano. Hodně spolu o hodnocení mluvíme, beru si je k sobě a mohou se na cokoli zeptat, probíráme, na čem je potřeba dál pracovat.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Ve škole o hodnocení mluvíme. Doma popravdě nevím.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Ano, modifikuju. Ale jen v některých předmětech.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?

Odpověď	Ano, to určitě musí. Právě třeba v matematice na ně mám větší nároky, tam mají většinou všichni stejná kritéria splnění práce. V českém jazyce to je samozřejmě jiné, tam se to hodně liší. V prvouce se to také liší, protože také vychází ze znalosti vyučovacího jazyka.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)
Odpověď	Celkově se snažím žáky nesrovnávat, neporovnávám jejich práce mezi sebou, ale vztahuju je právě ke kritériím zadaným pro tu práci, takže mají jiná kritéria.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Na vysvědčení mají také slovní hodnocení. Hodnotím osobní pokrok, snahu a píli, samozřejmě i aktuální úroveň zvládnutí učiva.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Jedna rodina má zájem, maminka je aktivní, sama se mnou chce komunikovat. Druhá rodina téměř nekomunikuje, tam to musí vždy vzejít ode mě. Takže bych řekla, že to záleží vždy na konkrétní rodině, některé spolupracují více a jiné méně.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Ano, máme dvojjazyčného asistenta. Funguje také doučování.

Rozhovor s učitelem – B5

Otázka 1	Kolik žáků s OMJ máte ve třídě a jakých jsou národností?
Odpověď	Ve třídě mám dva žáky, jednoho Vietnamce a jednoho Ukrajince.
Otázka 2	Jaký způsob hodnocení žáků využíváte? (klasifikace, slovní hodnocení, kombinace)
Odpověď	Já při hodnocení kombinuju slovní hodnocení a klasifikace. Přijde mi to jako nejrozumnější varianta. Využívám metody formativního hodnocení. Někdy je práce hodnocená slovně, někdy použiju známku, kterou ale téměř vždy doplním slovní poznámkou.
Otázka 3	Je pro vás hodnocení žáků s OMJ náročné? V čem konkrétně?

Odpověď	Je náročnější, ano. Hlavně v tom, že se musím zamyslet nad tím, jaké limity ty žáci mají, myslím jazykové. Časově náročnější je tvoření sad kritérií, na tom ale spolupracujeme s kolegyněmi, takže si práci rozdělíme. Třeba, když píšu slovní hodnocení, musím myslet na to, abych to psala jednoduchou češtinou, abych ideálně používala jen slova, která ten žák zná.
Otázka 4	Máte pocit, že školní hodnocení Vaše žáky motivuje?
Odpověď	Myslím, že ano. Reakce žáků i jejich rodičů mi to potvrzují. K motivaci žáků ale přispívají i jiné věci.
Otázka 5	Využíváte při výuce formativní hodnocení? Jaké konkrétní metody využíváte při hodnocení žáků s OMJ? <ul style="list-style-type: none"> • Používáte někdy kritériální hodnocení? • Myslíte, že by se žáci měli hodnotit navzájem? • Dáváte žákům možnost, aby hodnotili svůj vlastní výkon?
Odpověď	Formativní hodnocení využívám, je to podle mě základ. Každý den pracujeme s kritérii hodnocení a sebehodnocením. Děti pracují se vzdělávacími cíli, spolupracujeme na jejich tvorbě. Vrstevnické hodnocení se mi při práci se žáky s OMJ velmi osvědčilo.
Otázka 6	Myslíte si, že Vaše hodnocení poskytuje konkrétně žákům s OMJ dostatečné informace o jejich vlastním učení? Co pro to děláte?
Odpověď	Ano, všechno, co jsem výše jmenovala, tomu přispívá. U žáků s OMJ je na začátku, když mají naprosto minimální znalost jazyka, těžké tu informaci vůbec předat, najít způsob, jakým dojde k pochopení.
Otázka 7	Jak žáci pracují s informacemi, které prostřednictvím hodnocení dostanou?
Odpověď	Hodnocení spolu probíráme, řešíme, čemu rozumí a nerozumí. Hlavně ze začátku je důležité žáky naučit s hodnocením dál pracovat.
Otázka 8	Modifikujete pro žáky s OMJ cíle, kterých mají v hodině dosáhnout?
Odpověď	Záleží, jak na tom konkrétní žák je. Když přijde s minimální znalostí jazyka, tak určitě modifikuju. V českém jazyce je to nutné, v matematice méně.
Otázka 9	Liší se váš přístup k hodnocení žáků s OMJ v jednotlivých předmětech?
Odpověď	Určitě, každý je na něco nadaný více a na něco méně. Ale obecně třeba v matematice na ně mám většinou vyšší nároky než v českém jazyce.
Otázka 10	Čím se liší hodnocení žáků s OMJ od hodnocení ostatních žáků? Jak vypadá hodnocení žáků s OMJ v některých konkrétních oblastech českého jazyka? (jazyková cvičení, pravopisné jevy, přepis, diktát, sloh, čtení, porozumění textu, ústní projev, písemný projev)

Odpověď	Mají jiná kritéria hodnocení, hlavně v českém jazyce, tam jsou samozřejmě úplně jinde než české děti.
Otázka 11	Jak přistupujete k hodnocení žáků s OMJ na vysvědčení?
Odpověď	Na vysvědčení hodnotím spíše známkou, ale právě žáci s OMJ mají slovní hodnocení. Ke známce je možné i na vysvědčení doplnit slovní hodnocení, takže toho využívám.
Otázka 12	Jak probíhá komunikace a spolupráce s rodinami žáků s OMJ?
Odpověď	Problém je, že ty rodiny většinou také česky nemluví, někdy se i stydí, a proto nechtějí komunikovat. U jednoho žáka chodí překládat starší sourozenec, pokud se nejedná o nějaké citlivější záležitosti, tak to jde i takhle. Mám zkušenost, že by se třeba i více zajímali, ale třeba neví jak, a proto se radši vůbec neptají, což se může jevit jako nezájem. Platí teda, že informace jsou většinou směrem ode mě k rodičům a ne naopak.
Otázka 13	Funguje ve škole další podpora žáků s odlišným mateřským jazykem?
Odpověď	Ve škole dobře funguje doučování těchto žáků a máma také dvojjazyčné asistenty.

Příloha č. 2

Transkripce rozhovoru se žáky

U: Proč myslíte, že jsme se tady takhle sešli? Kdo všechno tu s námi je?

Ž: Všichni jsme cizinci.

U: Tak výborně, všichni jste cizinci. Doma mluvíte jinak než česky, proto tady jste.

U: Dneska si budeme povídat o školním hodnocení. Budu se vás ptát na nějaké věci ze školy o tom, jak vás paní učitelka hodnotí, známkuje. Byla bych ráda, když byste se mnou zkusili mluvit jako s kamarádem, pokud vás někdy ve škole něco naštvalo nebo se vám něco nelíbí, tak to řekněte. Já to nikomu dalšímu říkat nebudu.

U: Víte, co znamená to hodnocení?

Ž: No, jak pracujeme, že dostaneme známku.

U: Dobře, jste tu žáci ze dvou tříd, takže se to může trochu lišit. Hodnotí vás paní učitelky známkou, nebo vám říkají hodnocení slovy, nebo vám píšou k práci nějaký slovní komentář?

Ž: Někdy známkou, někdy puntíkem.

U: A puntík znamená co?

Ž: Když máš tři puntíky, tak píše poznámku.

U: A puntíky jsou za co?

Ž: Když něco zapomínáš nebo chování.

U: Jo. Ale když se ti třeba něco nepovede, tak za to není puntík ne? Jenom za zapomínání?

Ž: Jo. Když někdo zlobí, tak dostane puntík.

U: Takže paní učitelka hodnotí chování a když se někdo chová špatně, tak dostanete puntík, jo?

Ž: Jo.

U: A teďka si spíš představte, že píšete třeba diktát. Jak ten diktát paní učitelka ohodnotí? Co paní učitelka napíše nakonec? Je tam známka?

Ž: Ano.

U: Dá tam paní učitelka někdy něco jiného než známku?

Ž: Jo. Něco píše. Jako třeba Honza nepíše na řádku, ale píše někde jako...

U: Ano. Honza nepíše od začátku řádku, začíná psát uprostřed řádku, takže já mu tam píšu a ukazuju, aby psal od začátku, ano. Připíšu tam nějakou informaci. Dělá to i paní učitelka v druhé třídě?

Ž: Někdy může napsat jakoby pochvalu a někdy může napsat... Ehm...

U: Že tam třeba napíše *Dobrá práce?* Nebo napíše *Super?*

Ž: Minulá paní učitelka to dělala takhle, tahle to moc nedělá.

U: Takže teď vám dává paní učitelka jenom známky, jo?

Ž: Kývá hlavou.

U: Dobře, tak jo.

Ž: A když je to skoro dobře, tak napíše *Škoda*.

U: Hodnotí vás paní učitelka i nějak jinak?

Ž: Mluvením.

U: Dobře, takže si spolu povídáte. Ještě nějak jinak?

Ž: Smajlíky. Usměvavýho nebo mračouna.

U: Super. Kdo z vás je spokojený se svými známkami?

Ž: Přihlásí se 4 z 12 žáků.

U: A myslíte si, že je to hodnocení spravedlivé, že ta známka ukazuje, kolik práce jste při učení odvedli? Nebo se vám někdy zdá, že byste si zasloužili lepší známku? Stalo se to někdy někomu?

Ž: Téměř všichni se přihlásí.

U: Takže většině z vás se někdy stalo, že jste čekali lepší známku, ale dostali horší. Proč myslíte, že se to stalo?

Ž: Mně nejde trošku rozumět slovním úlohám.

U: Takže byl problém v tom, že jsi nerozuměla, co se v úloze píše?

Ž: Ano.

U: Myslíš, že ti to měla paní učitelka více vysvětlit?

Ž: Ano.

U: Líbilo by se vám, když by vám paní učitelka místo známky napsala hodnocení slovy? Nebo jsou známky lepší?

Ž: Slova. Určitě slova.

U: Je někdo, komu se víc líbí známky?

Ž: Nikdo se nepřihlásil.

U: A četli byste to?

Ž: Ano. Jo.

U: Když dostanete známku, poznáte podle ní, na čem je třeba pracovat?

Ž: Ano.

U: A jak to poznáš z té známky?

Ž: Že já tam mám jako chyby a pak to musím furt opakovat a učit.

U: Takže doma opakuješ to, v čem si měl chyby?

Ž: Jo.

Ž: A když já dostanu nějakou horší známku, tak musím naučit se to, abych dostal jedničku.

U: Ehm.

Ž: Já, když dostanu špatnou známku a mám někde chybu, tak paní učitelka to zaškrtně. Tak já se to učím.

U: Aha, tak to poznáš. Dobře. Stalo se někdy, že jste vůbec nevěděli, proč jste nějakou známku dostali?

Ž: Jo, prostě nevím, co mám dělat.

U: Takže se třeba zeptáš?

Ž: Ne.

U: Takže to bereš prostě jako známku a dál to neřešíš, ani když nevíš, co to znamená?

Ž: Někdy neřeším.

Ž: Já se zeptám paní učitelky.

U: Dobře, tak jo.

U: Hodnotíte někdy sami sebe?

Ž: Ne.

U: Jakože byste třeba paní učitelce ukazovali nebo říkali, jestli tomu rozumíte, nebo jak se vám práce dařila. Děláte to?

Ž: Jo. Ukazujeme palec. V matematice.

U: Ano, my tohle určitě děláme. Druhá třída také?

Ž: Ne.

Ž: No my si tam v sešitě sami kontrolujeme a pak se paní učitelka ptá, jak máme.

U: Aha, že si sami zkontrolujete a opravíte nějakou práci.

Ž: A pak, kolik, kdo má chyb.

U: Jo. A ptá se vás paní učitelka, čemu třeba nerozumíte?

Ž: Někdy.

U: Hodnotíte někdy svoje chování?

Ž: Ano. Ne. Jedna třída ano, druhá ne.

U: My jo. I když teď jsme to dva týdny nedělali.

U: Myslíte, že když píšete třeba ten diktát. Myslíte si, že vaše práce paní učitelka hodnotí stejně jako práce dětí, které mluví od narození česky?

Ž: Ne. Ano.

Ž: U nás, když máme chyby, tak paní učitelka trošku to... známku vylepší, protože jsme cizinci a trošku nerozumíme, co tam je napsaný.

U: Takže myslíte, že to trochu vylepšuje někdy. Co myslíš ty?

Ž: Když jsme měli stejný chyby, on dostal dvojku a já jedničku.

U: Fakt?

Ž: Že já to někdy taky stejně jako Čechů známkuje, ale někdy jako cizinci.

U: A co myslíte, že je jinak?

Ž: Čárky.

U: To je pravda, já vám většinou čárky vůbec nehodnotím, pokud to nejsou slova, která používáme opravdu hodně.

Ž: Že my ještě tam psali věty jakoby samy to... a my to měli na známky. A já to psala sama, no měla tam chyby a paní učitelka mi jakoby zlepšila známku a trošku pochválila.

U: Takže tě paní učitelka pochválila, že se ti práce povedla, i když tam byly nějaké chyby, jo?

Ž: Ano.

U: Mluvíte doma s rodiči o známkách, které dostanete ve škole? Kdo z vás ano? Zvedněte ruku.

Ž: Přihlásilo se 9 z 12 dětí.

U: No a je někdo, kdo vůbec o tom doma s rodiči nemluví. Rodiče vůbec na známky nekoukají?

Ž: Přihlásily se 2 děti, což mě překvapilo.

Ž: No, vidí v Bakaláři.

U: Aha, takže mamka kouká do Bakaláře. Do sešitu teda nekouká?

Ž: Ne.

U: A když dostaneš nějakou známku, mluvíte o tom s mamkou doma. Co se třeba nepovedlo a tak?

Ž: Někdy jo.

Ž: Moc ne.

Ž: Jo. Trošku.

Ž: Já, když budu mít dobrou známku, tak to mamce řekla. A když mám špatnou známku, tak to neřekla.

Ž: Když mám špatnou známku, tak to mamka vidí a říká, že pudem naučit.

U: Dobře. Dokážou vám rodiče doma s tím učením pomoci?

Ž: Ne.

Ž: Ano.

Ž: S matikou jo.

U: A s češtinou?

Ž: S češtinou trošku.

Ž: Ne. Ne.

U: Takže někdy tomu rodiče taky nerozumí, vidíte?

Ž: Někdy zaplatěj peníze, abysme učili.

U: Takže chodíš odpoledne k nějaké paní učitelce?

Ž: Ano.

U: A ty?

Ž: Všechno já se učím sama, jenom matematiku mě mamka. A já mám starší ségru a pomáhá mi s češtinou.

Ž: Mně taky ségra.

Ž: Mně taťka pomůže s matematikou. Když paní učitelka pošle domů přepsat sešit, tak já mamku, aby to zkontrolovala. Ona, že všechno je správně a pak, když já to dávám paní učitelce, tak mám tam chyby. Takže moje mamka neumí psacím psát česky.

U: Takže mamka to vlastně nedokáže zkontrolovat.

Ž: Jo.

Ž: Já se chci taky učit, ale sama to nejde, ale taťka nerozumí češtinu, tak nemůžu jako opakovat. Sama to opakuju, ale moc to jako...

U: Moc to nejde?

Ž: Jo, někdy mi pomáhá matiku, ale češtinu moc ne.

U: Aha. Dobře.

U: Chodíte někdo na češtinu pro cizince? Jak se chodí mimo třídu?

Ž: Ano.

U: Jak se vám to líbilo?

Ž: Mně dobře.

Ž: Já tam byla jenom jeden rok, ale líbilo.

Ž: Já jsem sám byl Mongolec a oni tam byli samí Ukrajinci, takže nelíbilo.

U: Protože vlastně přišlo hodně dětí z Ukrajiny.

U: Myslíte, že vám ty hodiny pomohli naučit se lépe česky?

Ž: Přišlo mi to jedno.

U: Jako, že byste se naučili česky i v normálních hodinách?

Ž: Když ještě nezačala válka a já byla na Ukrajině, tak můj taťka už byl v Česku a pracoval v Česku, takže já jsem se víc češtinu naučila od taťky.

U: Výborně. Takže taťka umí česky dobře. Co ostatní? Myslíte si, že vám ty hodiny češtiny hodně pomůžou?

Ž: Tak napůl. My jsme tam jenom psali něco a lepili.

Ž: Já radši už v normální třídě.

Ž: Musim pak dodělávat doma.

U: Takže byste už raději zůstávali ve své třídě?

Ž: Ano.

U: Dobře. A máte pocit, když probíhá vyučovací hodina, že rozumíte tomu, co paní učitelka říká? Nebo vám to ještě dělá velký problém?

Ž: Já rozumím. Já trochu.

Ž: Jako rozumím, ale někdy ne.

U: A když nerozumíš, tak se zeptáš? Nebo se raději neptáš?

Ž: Někdy zeptám, někdy ne.

Ž: Já taky, moc ne.

U: Jakože se moc neptáš?

Ž: Jo.

Ž: Já taky poslouchám, ale někdy nechápu zadání. Když máme samostatnou práci, tak to nechápu.

U: Aha. A zeptáš se někdy?

Ž: Někdy.

U: Jo, víš, mně se to někdy může zdát jasné. Tak mi můžete říct, že vám to jasné není, vždycky se můžete zeptat, jo?

Ž: Jo.

U: Co ty?

Ž: Já poslouchám, někdy nerozumím taky. Někdy zeptám.

Ž: Já rozumím dobře, ale nerozumím, co máme přinést na výtvarku.

U: Aha. Jakože nerozumíš, co ta slova znamenají?

Ž: Jo.

U: Dobře. Chtěl by mi ještě někdo něco říct?

Ž: Já chtěla svoji ukrajinskou školu.

U: A ty máš i ukrajinskou školu?

Ž: Jo, mám.

Ž: Já mám taky ukrajinský domácí úkoly. Musím to dělat a posílat to paní učitelce.

Ž: Já taky posílám fotka.

U: Takže paní učitelka ti pošle úkol, ty ho uděláš, vyfotíš a pošleš, jo?

Ž: Ano.

U: A vidíte se někdy s paní učitelkou přes video?

Ž: Ne, nevidíme.

Ž: Mně, když ještě rodiče nezapsali do český školy, tak měla ukrajinskou, ale teď už ne.

Ž: Já, když jsem přišel tady, tak jsem neuměl moc mongolsky a česky, takže se učím...

U: Takže se učíš oba jazyky zároveň. To je hodně těžké vid'?

Ž: Jo.

U: Tak jo, děkuju vám, že jste si se mnou popovídali.