

Evaluační a autoevaluační strategie v práci budoucího učitele českého jazyka

Tvorba a využití didaktických testů

ve vyučovacím předmětu

Český jazyk a literatura

(První verze)

Martina Šmejkalová

Hana Voňková

Podpora pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů na UK

Registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0016093

KA 06 Evaluační a autoevaluační strategie v práci budoucího učitele

Autorky děkují členům řešitelského týmu za cenné podněty, které byly do této publikace zapracovány.

© Copyright 2021. Martina Šmejkalová, Hana Voňková. Všechna práva vyhrazena.

Obsah

Úvod	3
ČÁST I: Teorie	5
Kapitola jedna: Cíle vyučování českému jazyku	7
Kapitola dvě: Tvorba testu v českém jazyce	10
Podkapitola jedna: Test číslo jedna: demonstrujeme a radíme.....	10
Podkapitola dvě: Test číslo dvě: procvičujeme.....	33
ČÁST II: Praxe: Bude zpracována v akademickém roce 2021/2022	
Závěr	34
Bibliografie	35

Úvod

Tato publikace se zabývá **hodnocením ve vyučovacím předmětu český jazyk a literatura se zaměřením na jazykovou složku předmětu**. Takto postavené téma je značně široké a jistě není v našich možnostech je celé vyčerpat. Zahrnuje různé formy hodnocení, z neznámějších globálních přístupů lze jmenovat formativní a sumativní hodnocení, i jeho různé dílčí realizace, sledující rozličné cíle výchovy a vzdělávání.

Proto sledujeme cíl užší a sice

- podnítit studenty k úvahám, jaký má smysl hodnocení v českém jazyce
- vštípit jim motivaci k tomu, vždy si při hodnocení klást otázku *co chceme zjistit* vzhledem k diferencovaným a hierarchizovaným cílům výuky
- zaostřit jejich vnímání ke komplexnímu charakteru hodnocení, tedy *na co se ptáme, co nás zajímá*, např.:
 - žákův progres ve znalostech
 - žákův progres v přístupu k učení
 - srovnání žáka s ostatními žáky
- zaostřit jejich vnímání k uvědomění si alternativ různých způsobů hodnocení, tedy *jakým způsobem optimálně hodnotíme* (kdy je který typ hodnocení vhodný), např.:
 - pomocí didaktického testu
 - pomocí slovního hodnocení
 - hodnocení přístupu k učení pomocí sebehodnocení
- představit hodnocení v českém jazyce ve vztahu k cílům vyučování, resp. poskytnout oporu při zjišťování toho, jak rozličně hierarchizované výchovné a vzdělávací cíle vyhodnocovat
- a toto vše pohledem hodnoticích taxonomií, které jsou spjaty s testy, jež ověřují jednotlivé stupně dosažených cílů, tedy s **testy z českého jazyka**, jež by měl učitel češtiny dokázat vytvořit
- předat studentům, že dobré zvládnutí oboru a dobré zvládnutí základních pravidel pro vyhodnocování testů vede k sestavení kvalitního testu a získání nadhledu nad testovací situací

Principem našeho pohledu je mezioborový přístup: autorkami této publikace jsou lingvistka – oborový didaktik (dále jen OR) a metodolog pedagogického výzkumu (dále jen M). Takový kompatibilní přístup je velmi užitečný, neboť oborovědidaktické znalosti moderní didaktiky češtiny jsou nezbytně nutné při koncipování dobrého hodnoticího nástroje z hlediska jeho obsahu, zatímco znalosti z metodologie pedagogického výzkumu a vyhodnocování didaktických testů jsou nezbytně nutné při koncipování dobrého hodnoticího nástroje z hlediska jeho spolehlivosti a validity.

Věříme, že po prostudování této publikace se zvýší vnímavost budoucích učitelů k způsobu a efektivitě hodnocení žáků a schopnost jejich přemýšlení nad tím, jak prostřednictvím chytře vybudovaného a odstupňovaného testového hodnocení dosáhnout lepších výsledků při vyučování češtině.

Zároveň nám nejde a nemůže jít o dovednost budoucího učitele českého jazyka postavit profesionální didaktický test. Plnohodnotnou dovedností, získanou po prostudování této publikace, bude dosáhnout takové schopnosti, aby budoucí učitel měl kompetenci sám a relativně snadno sestavit z hlediska textologie jednoduchý test, s uzavřenými i otevřenými testovými úlohami, s rozsahem od 10 min do 40 minut podle povahy učiva a jeho kognitivní náročnosti.

Je mimořádně důležité, aby každý student dokázal test **zdůvodnit**, tj. zdůvodnit zaměření každé úlohy z hlediska obsahu a kognitivní náročnosti. S tím souvisí i zdůvodnění skladby úloh v testu.

Rovněž by budoucí učitelé měli umět navrhnout i způsob hodnocení testu (včetně např. i slovního komentáře).

Praha, září 2021

Martina Šmejkalová, Hana Voňková

ČÁST I: Teorie

Cíle vyučování českému jazyku jsou mimořádně komplexní, pravděpodobně nejvíce ze všech školních předmětů (viz dále). Důvodů je několik.

Český jazyk je nepochybně v soustavě vzdělávacích předmětů předmětem s centrální a koncentrační funkcí. V české didaktice se tradičně vyděluje trichotomie vzdělávacích cílů kognitivní – komunikační – formativní, z čehož vyplývá, že se zabývá nejen otázkami obsahovými a procedurálními, ale rovněž otázkami postojovými. Především hned v úvodu, že zejména cíl poslední (formativní) je při koncipování testů z českého jazyka na národní i nadnárodní úrovni zanedbáván (viz např. standardizované testy CERMAT pro jednotné přijímací zkoušky či zkoušky maturitní). Tím by se však neměl nechat dobrý učitel českého jazyka demotivovat, naopak měl by si uvědomit si, jak vysoké postavení v naznačené trichotomii formativní cíle zastávají (a jak posléze souvisí i s motivací k celoživotnímu vzdělávání).

V neposlední řadě s tím souvisí i skutečnost, že národní jazyk je součástí nejen národní identity, ale rovněž národního kulturního dědictví. Do jazykových postojů tím vstupuje afektivní složka, která je patrně nejobtížněji hodnotitelná, jakkoliv je vysoce důležitá.

Standardně se při uvažování o otázkách hodnocení pracuje s tzv. revidovanou Bloomovou taxonomií kognitivních cílů (dále BRTKC, Byčkovský & Kotásek, 2004, Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie; A New Theory of Classifying Cognitive Objectives in Education: A Revision of Bloom's Taxonomy | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online) (cuni.cz), dále jen RBT, příp. RBTKC).

Tato publikace komunikuje s kurzem v Moodle, kde jsou důležité tituly a podklady umístěny (viz níže).

Učitelé by ale měli být otevřeni i dalším impulsům: vyvstává totiž otázka, zda RBT pro komplexní účel hodnocení dostačuje, a to zejména proto, že obtížně postihuje právě onu výše zmíněnou afektivní (postojovou a hodnotovou) dimenze. Oblast metakognice (na niž je především RBTKC orientována), totiž sice pojímá širokou škálu znalostí, schopností a dovedností, avšak afektivní složku vzdělávacích cílů uchopuje jen s obtížemi. Uvažovat proto budeme v naší publikaci rovněž o adaptaci tzv. Nové taxonomie (Marzano & Kendall, 2007¹; (84) (PDF) The New Taxonomy (Marzano and Kendall, 2007 | Alora Mainit - Academia.edu).

Na rozličných příkladech případech si ukážeme, jak přínosné je při sestavování testů v českém jazyce o jednotlivých kategoriích uvažovat z hlediska jejich vzrůstající složitosti jazykových jevů.

Nicméně je dobré také si uvědomit, že jakákoliv taxonomie sice může být dobrým vodítkem pro porovnání úloh různé kognitivní náročností, nemusí být ale optimální z hlediska posloupnosti didaktické strategie – jinými slovy není vždy žádoucí dodržovat posloupnost „od jedničky

¹ O ní např. Irvine, 2020.

k pětce“, nýbrž v zájmu samostatného objevování podstaty jazykových jevů (zejména těch, které mají charakter jazykové univerzálie anebo jsou pevně usazeny v gramatickém systému, mají tedy typicky „badatelský“ charakter – např. funkce přísudku v české větě) či v zájmu induktivního vyvozování jevů uzuálních (např. pravopis) naopak můžeme vycházet od konkrétních příkladů (3. úroveň RBTKC) k jejich porozumění (2. úroveň), neboť jev, kterému rozumíme, si i lépe zapamatujeme a vybavíme (1. úroveň).²

Stálou otázkou v didaktice češtiny je také problematika učiva, které je didakticky výhodnější a zejména efektivnější vyučovat a také vyhodnocovat „tradičním“ transmisivním způsobem. Můžeme se ohlédnout do historie: i v období 30. let 20. století, které proslulo pedocentrickými přístupy a metodami tzv. pracovní školy (nejen) v českém jazyce došlo po počáteční euforii k jistému vystřízlivění a ústupu ze zásad „indukce za každou cenu“ (typicky se jedná např. o jevy lexikálního pravopisu).

Všechny tyto komplikované faktory by měl mít při svém hodnocení dobrý učitel na mysli.

² Za tyto podněty děkují autorky Karolině Duschinské.

Kapitola jedna: Cíle vyučování českému jazyku

Připomeňme si nyní, které kategorie musíme uvažovat v průběhu vzdělávání.

Je to zaprvé **kategorie kompetence** (v našem případě tedy kompetence komunikační), kterou můžeme popsat pomocí aktuálního RVP ZŠ jako schopnost žáka, který na konci základního vzdělávání:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (RVP ZŠ, 2021, s. 11; RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání) (nuv.cz))

A je to zadruhé **kategorie gramotnosti** (v současnosti nově diskutovaná, Šmejkalová a kol., 2021), která je prozatím definována jako:

„Funkční jazyková gramotnost je komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Zahrnuje schopnost poznat a pochopit roli jazyka ve společnosti, vytvářet noremní, výstižné a řečově funkční komunikáty v zájmu dosažení vlastních komunikačních záměrů a ochotu uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví.“

Na úrovni znalostí a dovedností se týká přiměřených znalostí:

- normy současného spisovného jazyka a dovednosti jejího dodržování;
- pravopisné kodifikace a dovednosti jejího dodržování;
- vlastností jazykových prostředků a dovednosti jejich vědomé alterace v závislosti na komunikační situaci a komunikačním záměru;
- potřebného metajazyka a dovednosti jeho ovládnutí;
- pravidel řečového jednání a dovednosti uplatnit je při dosahování vlastních komunikačních záměrů.

Na úrovni schopností se týká schopnosti porozumět:

- metajazykové úrovni komunikátu v míře adekvátní aktuálnímu ovládnutí jazykové produkce i recepce;
- funkci a využití jazykových prostředků při produkci i recepci komunikátu.

Na úrovni postojů se týká ochoty a zájmu:

- usilovat o kultivované, výstižné, komunikačně funkční, noremní a pravopisně korektní vyjadřování;
- uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví.

Lze jistě souhlasit s tím, že výše uvedené definice mají cílový a sumarizující charakter. V mnohém jsou navíc doplňovány požadavky na cílové zaměření vzdělávací oblasti (RVP, *ibid.*), které jsou s nimi do značné míry prostupné, jsou regulovány požadavky na vzdělávací obsah vzdělávacího oboru, které jsou satureovány očekávanými výstupy a učivem, apod.

Situace je dále komplikována např. obsahem a rozsahem učebnic, které de facto v současnosti plní funkci kurikula, nebo tradovaným „petrifikovaným“ kurikulem, předávaným ústní tradicí, které bylo četnými studii prokázáno.

Orientovat se v tomto vysoce náročném a komplexním terénu je velmi náročné i pro zkušené učitele. Možná proto tvorba testů často setrvává na nejnižších úrovních BRTKC, jak si ukážeme dále v následující kapitole.

Závěrem této kapitoly vám doporučujeme prostudovat studie Chvála & Šmejkalové (2018) a Šmejkalové & Chvála (2020), kde se uvažuje revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Byčkovský & Kotásek, 2004) pro českou syntax (1_StudiaPaedagogica_23-2018-1_8.pdf (muni.cz) a českou morfologii (Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníků základních škol | Šmejkalová | Studia paedagogica (muni.cz)). Zde byla hodnotící kritéria použita pro tvorbu a hodnocení žákovských testů z českého jazyka v rámci výzkumného projektu, avšak jako východisko je lze jistě rozpracovat i pro žákovské hodnocení ve výuce.

Jako poslední se zaměřte na užší problém, a to na sledování dosažených cílů v rámci tvorby a hodnocení žákovských souvislých komplexních komunikátů jako nejvyššího a syntetizujícího projevu žákovy psané komunikační kompetence (je přitom zřejmé, že tento pohled nezahrnuje veškeré oblasti cílů, jak s nimi počítá BRTKC).

V této oblasti tradičně bývají respektovány dva hlavní principy:

1) Princip komplexní jazykové analýzy, v zásadě sledující postup hodnocení vytvořeného komunikátu od komunikační situace a nejvyšších jazykových rovin po nejnižší (nejlépe odpovídá revidované Bloomově taxonomii, s výjimkou postojové složky)

2) Kritéria hodnocení komunikátu dle CERMAT (vytvoření textu podle zadaných kritérií):

1A téma, obsah;

1B komunikační situace, slohový útvar;

2. Funkční užití jazykových prostředků;

2A pravopis, tvarosloví a slovtvorba;

2B lexikum;

3. Syntaktická a kompoziční výstavba textu;

3A větná syntax, textová koheze;

3B nadvětná syntax, koherence textu

➤ **Úkol 1: V kurzu moodle si prostudujte návrh naplnění BRTKC na tématu interpunkce.** Vyberte si podobnou ucelenou výseč učiva a pokuste se podobným způsobem zaplnit následující tabulku, a to tak že zadáte úkol pro každou buňku zvlášť. Je možné, že se vám napoprvé hierarchizace nepovede; důležité je ale klást si důležité otázky a pokusit se protáhnout je od buňky A až po buňku D, a to v horizontálním i vertikálním směru.

POZNATKY	KOGNITIVNÍ PROCESY					
	1 Zapamatovat si	2 Porozumět	3 Aplikovat	4 Analyzovat	5 Hodnotit	6 Tvořit
A Poznatky faktické	1			2		
B Poznatky konceptuální						
C Poznatky procedurální						
D Poznatky metakognitivní	3					

- Úkol 2: Pokuste se podle tabulky, kterou jste vyplnili, navrhnout test ověřující vybraný jazykový jev z hlediska gramotnostní a kompetenční úrovně v českém jazyce u žáka na konci základního vzdělávání (9. ročník).

Kapitola dvě: Tvorba testu v českém jazyce

V této kapitole se bude vyskytovat několik testů, které byly zpracovány budoucími učiteli českého jazyka, studenty pedagogické fakulty.³

První test bohatě opoznámkujeme a budeme Vás upozorňovat na problematická místa z hlediska teorie, kterou jste si osvojili výše a v sekundární literatuře. Budeme Vám také klást otázky k testu.

Další test se pokusíte opoznámkovat již Vy sami. Klíč možných řešení nabídneme na konci publikace.

Podkapitola jedna: Test číslo jedna: demonstrujeme a radíme

Poznámky oborového didaktika jsou označeny OR, poznámky metodologa pedagogického výzkumu M. Jsou vždy uvedeny v textových polích za odstavcem, ke kterému se vztahují. V textu studenta často označujeme místa (červeně), která dále komentujeme.

Test číslo jedna: *Příklad výzkumu znalosti základních a rozvíjejících větných členů žáků 7. ročníku*

Autor: Student pedagogické fakulty

Cílem testu bylo získat informace o znalostech žáků sedmého ročníku o větných členech prostřednictvím aplikace didaktického testu, jehož otázky byly jak teoretického, tak praktického zaměření. Test byl aplikován ve třech třídách sedmého ročníku, a to vyučujícím českého jazyka dané třídy. Celkový počet respondentů činil 54 žáků. V rámci třinácti úloh byly testovány jednak znalosti žáků, jednak **porozumění výchozímu tématu**. Část otázek byla ryze teoretického charakteru, přičemž žáci volili ze čtyř nabízených možností pouze jednu správnou. V úlohách, kterými byla kontrolována žákovská teoretická znalost, byla vyžadována mimořádná pozornost žáků při čtení zadání. V didaktickém testu však převládaly otázky zaměřené na aplikaci znalosti o výchozím tématu.

OR:

Není jasné, co znamená „porozumění výchozímu tématu“. Pokud si učitel přesně nestanoví, co chce testovat, logicky nemůže svůj (v tomto případě tušený) cíl naplnit.

Výzkum ukázal, že žáci oplývají průměrnou znalostí základních a rozvíjejících větných členů. Z hlediska analýzy aplikovaného didaktického testu je však nutné věnovat některým položkám větší pozornost z důvodu případné opakované aplikace.

³ Materiály budou postupně přidávány v průběhu akademického roku 2021/2022.

M:

Průměrná znalost je diskutabilní termín. V dalších komentářích se mu více věnujeme.

Úvod a teorie

„Cílem vyučování skladby (syntaxe) je, aby žák poznal stavbu české věty, pochopil její strukturu, osvojil si zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky ve své komunikační praxi.“ (Čechová & Styblík, 1998) V prostředí českých škol se skladební učivo probírá podle dvou syntaktických teorií, a to klasické a tradiční syntaxe. (Zouharová, 2005) Na prvním i druhém stupni základních škol je preferován přístup tradiční, ačkoliv téma valenční syntaxe je hojně diskutováno odborníky. Jedním ze zastánců valenční syntaxe byl například Zdeněk Hlavsa, který hovořil o významu valenčního pojetí výuky skladby ve školním prostředí. (Žiláková, 2016) I přesto že je ve školách upřednostňována syntax tradiční, některé učebnice s valenčním pojetím skladby pracují. (Čechová & Styblík, 1998) Tradiční syntax staví do popředí základní skladební dvojici v rámci rozboru věty, zatímco valenční syntax **pouze** predikát coby sémantické i organizační centrum věty. (Čechová & Styblík, 1998) Nicméně i nadále jsou žáci většinou seznamováni se strukturou české věty prostřednictvím skladby tradiční. V tomto pojetí byl zkonstruován i didaktický test, který byl aplikován ve třech třídách sedmého ročníku, přičemž cílem testování je zjistit znalost žáků o základních a rozvíjejících větných členech, respektive jejich porozumění. Druhým cílem je pak zhodnocení didaktického testu v rámci analýzy jednotlivých položek a jeho vyhodnocení jako testu komplexního z hlediska vhodnosti a spolehlivosti.

OR:

- a) Chybí důkladná rešerše novější literatury.
 - b) „klasické a tradiční syntaxe“ – věcná chyba, autorka má pravděpodobně na mysli valenční syntax
 - c) „ačkoliv téma valenční syntaxe je hojně diskutováno odborníky“ – věcná chyba, autorka vychází z diskuzí 40 let starých; **pouze predikát**: zavádějící a nepřesné
 - d) „Žiláková (2016)“ – metodologická chyba – učitel má být obeznámen s bohatou literaturou odbornou
 - e) „Čechová & Styblík (1998)“ – metodologická chyba – autorka vychází z učebnice didaktiky, zatímco by při reflexi lingvistické problematiky měla vycházet z lingvistických prací
 - f) „Nicméně i nadále jsou žáci většinou seznamováni se strukturou české věty prostřednictvím skladby tradiční.“
Hrubá metodologická chyba – chybí zdroj, nelze zevšeobecňovat. Navíc konstatace slouží jako falešný argument pro odůvodnění koncepce testu.
-

Výuka syntaxe českého jazyka

Výuce skladby je v prostředí českých škol věnována velká pozornost. Je nutné, aby žáci pochopili stavbu věty a souvětí, aby pochopili stavbu textu. (Čechová & Styblík, 1998)

Z hlediska větných členů se již žáci na prvním stupni setkávají s tématem podmětu a přísudku. **Rámcově vzdělávací program** zahrnuje vyhledávání základní skladební dvojicev jednom z očekávaných výstupů. Na konci páté třídy tak žák: *ČJL-5-2-05 vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojicioznačuje základ věty*

OR:

a) „Je nutné, aby žáci pochopili stavbu věty a souvětí, aby pochopili stavbu textu.“ Učitel by se měl za všech okolností, u každé partie učiva ptát PROČ? Zde se přebírá tvrzení bez hlubšího porozumění. Hrozí nebezpečí, že tak bude učitel postupovat i v jiných případech.

b) „Na konci páté třídy tak žák: *ČJL-5-2-05 vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojicioznačuje základ věty*“ - Autor testu přejímá nekriticky konstataci RVP. Co je to základ věty? Jakou má souvislost s „neúplnou skladební dvojicí“? Základ věty přece může obsahovat nejen základní skladební dvojici, ale i jiné obligatorní větné členy.

c) **Rámcově vzdělávací program** – věcná chyba.

Jako učivo skladby jsou pak v **Rámcově** vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvedeny věta jednoduchá, souvětí a základní skladební dvojice.

Na druhém stupni žáci pokračují s učivem skladby, přičemž jsou postupně seznamováni s rozvíjejícími větnými členy. V šestém ročníku jsou s látkou seznámeni. Nejprve se věnují základním větným členům, tedy podmětu a přísudku, posléze přichází do kontaktu s rozvíjejícími větnými členy předmětem, přívlastkem a příslovečným určením místa, času a způsobu. V sedmé třídě dochází k prohlubování znalostí. Žáci se seznamují s dalšími druhy příslovečného určení, a to míry, příčiny, podmínky, účelu a přípustky. Také je jim nastíněna problematika doplňku, přičemž o pozici tohoto větného členu ve skladbě českého jazyka se v řadách odborné veřejnosti vedou již delší dobu vážné diskuse.

Na konci devátého ročníku pak žák z hlediska skladby: *ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.*

OR:

a) „postupně seznamování“, „s látkou seznámení“ - Podobná otázka jako PROČ zní *Co to znamená, že se žák s něčím seznámí?* Učitel by měl volit výstižnější aktivní slovesa.

b) „Také je jim nastíněna problematika doplňku, přičemž o pozici tohoto větného členu ve skladbě českého jazyka se v řadách odborné veřejnosti vedou již delší dobu vážné diskuse.“ Hrubá metodologická chyba: chybí zdroj. Formulace je navíc nejasná. Existuje doplněk, nebo neexistuje? Jaká je jeho funkce ve větě? Musí ho umět znát žák sedmého ročníku základní školy?

Učitel by neměl jen konstatovat, ale také dokázat zaujmout kritické odborné stanovisko. Problematika doplňku je natolik komplikovaná, že učitel musí dokázat obhájit stanovisko posunutí této problematiky do nejvyšších ročníků ZŠ.

c) „Na konci devátého ročníku pak žák z hlediska skladby: *ČJL-9-2-06 rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí*“ – Autor testu rozumí tomuto požadavku? OR nikoliv.

Jako učivo skladby jsou pak uvedeny výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu.

Větné členy zaujímají ve větě velmi důležitou úlohu, protože dochází na základě jejich správného určení k bližšímu porozumění stavby věty. „Žáci zjišťují, která slova ve větě k sobě patří po stránce významové i mluvnické a tvoří skladební dvojice, zjišťují, které členy z dvojic jsou řídicí a které závislé.“ (Čechová & Styblík, 1998) Je důležité, aby učitelé při výuce větných členů kladli důraz na objasňování jejich významů a funkcí ve větě. Na základě pochopení funkce a významu jednotlivých větných členů dojde spíše k hlubšímu porozumění žáků **probírané látce**.

OR:

To je pravda. Avšak v navrženém testu se pochopení významu a funkci VČ nevěnuje ani jedna otázka.

Probírané látce: korektní termín je *učivo*

Při určování větných členů ve větě či souvětí je možné užívat vhodné otázky. Nicméně nemělo by na jejich základě docházet k zjednodušování **látky**. Na příklad při objasňování podmětu nelze tento základní větný člen definovat pouze jako ten větný člen, na který se ptáme otázkou *kdo, co?*, jak tomu bývá v praxi zvykem. (Čechová & Styblík, 1998) Za vhodné otázky jsou považovány takové otázky, které

běžně používáme při komunikaci. Na příklad při rozboru věty *Můj kamarád Pavel mi rychle přinesl svou propisovací tužku* je zcela žádoucí pokládat otázky typu Kdo přinesl propisovací tužku? Co dělal kamarád? Jak mi přinesl tužku? Čí/Jaký kamarád mi přinesl tužku? Komu Pavel přinesl tužku? Co mi kamarád přinesl? Jakou tužku mi přinesl ...? Otázky zaujmají nejen při určování větných členů zásadní roli. „V jazykovém vyučování jsou takové otázky typem substituce, tedy nahrazení jednoho jazykového prostředku jiným.“ (Čechová & Styblík, 1998) I při zjišťování základních skladebních, skladebních dvojic a závislosti mezi členy ve větě jsou otázky stěžejním nástrojem. S tím úzce souvisí znalost pádů a jejich správné užití a rovněž identifikace slovních druhů.

OR:

- a) „Jaký kamarád“ Autor testu v běžné komunikaci používá otázku *Jaký kamarád mi přinesl tužku?* V běžné komunikaci se žák zeptá snad jedině *Kdo mi přinesl propisovací tužku.* Při přípravě na test musí učitel přemýšlet nad každým aspektem teorie, která je základem testu. Bude-li teorie formální, bude i test formální a v BTRKC se nepovýší nad nejnižší roviny.
- b) „Otázky stěžejním nástrojem“ To je zastaralá a velmi nepřesná informace. Její důsledné uplatňování povede jedině k mechanickému „nálepkování“.

➤ [Nejnovější literatura k tomu viz Adam \(2021/2022\)!](#)

Větné členy jsou novou látkou pro žáky 6. ročníků. V 7. ročníku jsou tyto znalosti prohlubovány a upevňovány. V tomtéž ročníku „se přistupuje k demonstraci možností, jak lze jednotlivé větné členy transformovat do větné podoby“. (Štěpáník, 2016) Žáci nepracují pouze s větami jednoduchými, nýbrž i souvětími, v jejichž rámci se seznamují s vedlejšími větami. Této látce je věnována důkladná pozornost v 8. ročníku.

OR:

Zamyslel se autor testu, proč nelze probírat větné a nevětné vyjádření najednou? Nebo lze? Nedávalo by to větší smysl?

Vláda pravidelně zjišťuje výsledky vzdělávání v 5. a 9. ročníku základních škol. Za tímto účelem byly vytvořeny tzv. standardy, které blíže specifikují cíle, tedy očekávané výstupy, které jsou uvedeny v Rámcově vzdělávacím programu, a uvádí konkrétní oblasti a učivo na konci 1. a 2. stupně.

Očekávaný výstup týkající se syntaxe je blíže specifikován (5. ročník):

ČJL-5-2-05.1 Žák vyhledá ve větě základní skladební dvojici (podmět vyjádřený, nevyjádřený, několikanásobný)

ČJL-5-2-05.2 Žák vyhledá ve větě určovací skladební dvojice (bez terminologie). Očekávaný výstup týkající se syntaxe je blíže specifikován (9. ročník):

ČJL-9-2-06.1 Žák určí ve větách vyznačená slova jako větné členy.

ČJL-9-2-06.2 Žák rozšíří daný větný člen na několikanásobný, správně doplní interpunkční znaménko nebo spojku.

ČJL-9-2-06.3 Žák doplní sloveso podle naznačených vztahů a určí doplněný větný člen. (podmět, přísudek, předmět, přívlastek, příslovečné určení místa, času, způsobu)

OR:

Autor testu by si měl povšimnout, že navzdory výše uvedeným tvrzením zde doplněk není vůbec zmíněn, stejně tak jako detailní rozlišování PU. Proč tuto skutečnost nezohlednil v testu?

Z výše uvedených cílů je zřejmé, že v 5. ročníku je věnována pozornost z hlediska větných členů pouze základní skladební dvojici. Na konci 9. ročníku by pak znalosti o větných členech měly být pevné.

Metodologie výzkumu

1.1 Volba výzkumného tématu a výzkumné otázky

Téma, kterému byla věnována pozornost, je znalost základních a rozvíjejících větných členů a jejich porozumění žáků sedmého ročníku. Výzkumným problémem je jednak znalost skladebního učiva, respektive porozumění, konkrétně základním a rozvíjejícím větným členům, jednak analýza didaktického testu. Testování, konkrétně didaktický test, bylo zvoleno za výzkumnou metodu.

OR: Testoval autor testu skutečně porozumění VČ?
Definoval si, co to znamená? Položil otázky přesně?

Identifikace základní skladební dvojice žákům sedmého ročníku nečiní problém. (Chvál, Šmejkalová, 2018) Nicméně úspěšnost klesá při určování větných členů v rámci věty i souvětí. (Ibid.). Proto byly jednotlivé otázky spíše zaměřeny na vyhledávání a určování jednotlivých větných členů. Vlastní tvorbu didaktického testu předcházelo vypracování specifikační tabulky.

První dvě úlohy kontrolují znalosti žáků o základních větných členech, tedy podmětu a přísudku, které jsou hlavním tématem i následujících třech úloh, přičemž žáci v nich své znalosti aplikují na konkrétních příkladech. Šestá úloha je stejného zaměření, nicméně téma se mění ze základních větných členů na rozvíjející větné členy, jejichž žakovské znalosti jsou testovány v sedmé a osmé úloze. Prostřednictvím deváté úlohy dochází k analýze věty, určování větných členů, stejně tak v úloze jedenácté. Vzhledem k důležitosti úloze přísudku ve větě je tomuto větnému členu věnováno více výzkumných otázek, tedy i úloha desátá, kde jej žáci vyhledávají. Poslední dvě úlohy didaktického testu se soustředí na rozvíjející větné členy, konkrétně jejich vyhledávání a určování v rámci věty jednoduché.

OR:

a) Zde autor správně vychází z uskutečněného šetření. Není proto jasné, proč žáky 7. ročníku z téhož zkouší.

b) Nejasná motivace tvorby testu.

c) Žákovská činnost soustředí na vyhledávání a určování.

M:

Autorka postupuje z metodologického pohledu správně. Konstrukci testu nezačíná formulováním nahodilých úloh. Konstrukci testu správně začíná určením cíle testu, testované populace a především specifikační tabulky. Ve specifikační tabulce ukazuje a) počet úloh, b) oblasti, do kterých úlohy z obsahového hlediska patří, c) zařazení úloh na určitý stupeň Bloomovy taxonomie, d) uvádí formát odpovědi, e) váhu otázky v testu. Tímto se vytváří celkový přehled struktury testu. Celkově je tedy zřejmé, co a jakým způsobem hodlá autorka testovat.

Tato část konstrukce testu je velmi důležitá. Konstrukci jednotlivých úloh pak zasazujeme do této struktury. Vyhnete se tím například tomu, že bychom jako autoři testu preferovali nějakou oblast či nějaký stupeň Bloomovy taxonomie a pak sestrojili test, který je jednostranně zaměřený, aniž bychom si to uvědomovali. Dále nám specifikační tabulka mimo jiné pomáhá určovat obsahovou validitu testu. Test je vhodné předložit před jeho administrací (zadáním žákům) odborníkovi v dané oblasti (např. zkušenému učiteli), aby posoudil, zda deklarovaný cíl testu je splněn. Odborníkovi je vhodné mimo samotného testu předložit i popis cíle testu, cílové populace a specifikační tabulku. Pak lze porovnat, do jaké míry se deklarovaný cíl, populace a specifikační tabulka odpovídá samotnému testu jako celku otázek.

Při vytváření jednotlivých otázek didaktického testu autorka vycházela ze zdroje dětem dostupného a známého, tedy učebnice českého jazyka pro 6. a 7. ročník, se kterými žáci pracují či pracovali ve výuce. Celkový počet úloh činil třináct, přičemž jednotlivé úlohy cílily nejen na znalosti žáků, jejich aplikaci, ale i porozumění dané problematice. Ze čtyř nabízených odpovědí byla vždy pouze jedna správná.

Tabulka č. 1: Specifikační tabulka

Č. otázky	Obsah	Bloomova taxonomie	Formát	Váha
1	Podmět	Znalost	uzavřená - jedna spr. o.	1
2	Přísudek	Znalost	uzavřená - jedna spr. o.	1
3	Přísudek	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1
4	Podmět	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1
5	Přísudek	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1

6	Určování větného členu	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1
7	Předmět	Znalost	uzavřená - jedna spr. o.	1
8	Přísluvečné určení	Znalost	uzavřená - jedna spr. o.	1
9	Určování větných členů	Analýza	uzavřená - jedna spr. o.	1
10	Přísudek	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1
11	Určování větných členů	Analýza	uzavřená - jedna spr. o.	1
12	Předmět	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1
13	Určování větného členu	Aplikace	uzavřená - jedna spr. o.	1

M:

a) Ze specifikační tabulky vyplývá, že se obsah testu soustředí na určování větných členů (váha 4) a práci s přísudkem (váha 4), podmětem (váha 2), předmětem (váha 2) a příslovečným určením (váha 1). Zde je vhodné si odpovědět na otázku, zdali této struktuře odpovídá i učebnice, ze které žáci studují. Pokud nikoli (což je možné), je dobré se ptát proč tomu tak není. A také zda se opravdu chceme soustředit „pouze“ na vyhledávání a určování větných členů. Opět i toto je možný cíl testu. Nicméně pokud bychom tvořili opakovaně testy s tímto záměrem, je možné, že bychom žáka málo podněcovali k uvažování na vyšších stupních Bloomovy taxonomie, k syntetickému a hodnoticímu uvažování.

b) Ve specifikační tabulce je uvedeno, že všechny otázky jsou uzavřené s jednou správnou odpovědí. To je určitě možné, nicméně je dobré se zamýšlet nad tím, jaký dopad by opakované zadávání testů pouze s otázkami uzavřenými mohlo mít na žáky. V odborné terminologii se jedná o tzv. následnou validitu (*consequential validity*). Začnou se žáci na test a potažmo na výuku připravovat jiným způsobem než kdyby jim byl zadáván test s otevřenými otázkami, či test s otázkami jak otevřenými tak uzavřenými? V případě zadávání testů pouze s uzavřenými otázkami se nám může například stát, že se žák spolehne, že správné odpovědi odhadne na základě kontextu – podívá se na distraktory (*nesprávné možnosti*) a vylučovacím způsobem určí správnou odpověď. Tento jev nastává u špatně zkonstruovaných testů, jejichž cíl není testovat danou látku, ale v podstatě se jedná o jakousi „testovou znalost“ (víme, jak jsou testy konstruované, což nám pomáhá odhadovat správné odpovědi bez ohledu na znalost testované látky).

1.2 Výzkumné metody, analýza dat a vyhodnocení

Výzkumnou metodou využitou při výzkumném šetření byla aplikace didaktického testu, který byl zadán žákům vyučující českého jazyka, nikoliv samotnou autorkou didaktického testu.

Vlastní aplikaci didaktického testu předcházel rozhovor s vyučujícími výzkumných tříd, a to v rámci jeho schválení, přičemž všechny tři dotazované vyučující umožnily své třídě test napsat. Ačkoliv dvě vyučující ze tří konstatovaly, že test je poměrně obtížný, jelikož žáci nejsou na takový styl testování zvyklí, svým žákům didaktický test předložily. Vyhodnocení didaktického testu proběhlo jednak z hlediska znalosti žáků o výchozím tématu, jednak analýzy didaktického testu.

M:

a) Žáci byli dle konstatování autorky v nezvyklé situaci. Po zadání testu by bylo vhodné zeptat se (krátké interview), jaké mají připomínky k zadávání a formátu testu.

b) U uzavřených úloh s výběrem odpovědi je důležité umístění správných odpovědí mezi distraktory. Pokud bychom například ve všech úlohách umístili správnou odpověď na pozici c) nebo zvolili jinou pravidelnost ve struktuře pozic správných odpovědí, testovaný žák si toho brzy všimne a pak už opět netestujeme deklarovaný obsah. Je vhodné si tedy nechat správně odpovědi náhodně rozmístit pomocí softwaru, například v Excelu existuje funkce RAND. Autorka se pravidelnosti správných odpovědí snažila vyhnout. Další otázkou je kvalita distraktorů. Čistě vizuálně uvádí autorka u každé úlohy čtyři možnosti odpovědi. Je však otázkou, zdali jsou distraktory správně zvoleny, zdali dávají smysl, zdali nenapovídají správnou odpověď, zdali nejsou jen do počtu. U testu je vždy dobré provést analýzu distraktorů. Pokud nějaký distraktor není volen žádným žákem, poukazuje to na možný nevhodně formulovaný distraktor. Pokud je nějaký distraktor volen více žáky s dobrou znalostí než žáky se slabší znalostí dané oblasti (lze určovat např. na základě celkového skóru v testu, známky), je možné, že je matoucí, nevhodně zformulovaný.

c) Celkově se každá uzavřená otázka skládá z formulace zadání, správné odpovědi a distraktorů. Při analýze úlohy je se potřeba soustředit na všechny části a nikoli jen na jednu část, typicky správnou odpověď a zadání úlohy.

První dvě úlohy byly zaměřeny na znalost žáků, a to konkrétně základních a rozvíjejících větných členů. Z hlediska rozvíjejících větných členů byla vyžadována pouze znalost předmětu.

- 1) Vyber správné tvrzení o podmětu:
- a) Ptáme se na něj pádovými otázkami kromě 1. a 5. pádu
 - b) Je rozvíjející větný člen
 - c) Spolu s přísudkem tvoří základní skladební dvojici
 - d) Je vždy vyjádřen pouze podstatným jménem

OR:

- a) Dle RBTKC se pohybujeme na úrovni znalosti/poznatku.
 - b) Autor testu jednak sám uvedl, že je to učivo 1. stupně, jednak výše argumentoval výzkumným šetřením Chvála – Šmejkalové. Co chce zjistit?
- Tip OR: Položka nebude mít rozlišovací schopnost, žáci 7. ročníku učivo znají.
-

- 2) Vyber nesprávné tvrzení o přísudku:
- a) Rozlišujeme přísudek slovesný, jmenný se sponou a jmenný
 - b) Je základní větný člen
 - c) Přísudek slovesný je vyjádřen slovesem v určitém tvaru
 - d) Přísudek jmenný je vyjádřen podstatným nebo přídavným jménem a určitým tvarem sponového slovesa

OR:

- Dle RBTKC se pohybujeme na úrovni znalosti/poznatku.
Co chci zjistit? Jedná se o chyták (přísudek jmenný vs. čistě jmenný).
-

Prostřednictvím třetí úlohy žáci určovali druh přísudku, aplikovali tedy svou znalost o tomto větném členu na konkrétním příkladu. I nadále je nutná znalost větného členu přísudku, jelikož uvedená varianta d) může žáky zmást, a to tím způsobem, že by mohli spekulovat o existenci dalších druhů přísudku.

- 3) Ve větě *Mladost radost* je přísudek:
- a) Jmenný
 - b) Jmenný se sponou
 - c) Slovesný
 - d) Ani jedna z odpovědí není správná

OR:

Věcná chyba – nejedná se o větu. Didaktická chyba: PROČ se prověřuje komunikát, který velmi pravděpodobně žák 7. ročníku v běžné komunikaci nikdy nepoužije? Kdy ho naposledy použil autor testu (vyjma školních cvičení)?

Dále: PROČ chci žáky mást „neexistujícím“ přísudkem? Jak to prospěje ústředním cílům vyučování češtině, jak byly vyjmenovány výše?

Ve čtvrté a páté úloze žáci vyhledávali základní větné členy. Nejen že aplikovali svou znalost, ale pro určení správné odpovědi bylo nutné i porozumění látce.

- 4) *Ve větě **Cítit se šťastným je pro každého člověka velmi důležité je** podmětem:*
- a) Člověka
 - b) Důležité
 - c) Cítit se
 - d) Cítit se šťastným

OR:

ad c) – Učivo obtížné i pro starší žáky. Patrně je dobře ukázat, že podmět může být vyjádřen i infinitivem, ale stále nevidíme, jaký to má smysl, vyjma správného určení. Navíc příkladová věta je opět mimo komunikační zkušenost žáka 7. ročníku. Autor to ví z Didaktik a z prací Šmejkalové a Štěpánika.

- 5) *Urči, co je ve větě **To je pravda** přísudkem:*
- a) Pravda
 - b) Je pravda
 - c) To je pravda
 - d) Je

OR:

CO a PROČ se zkouší? Mimořádně obtížné, tipuji vysokou neúspěšnost. Jedná se okrajový jev, přičemž do 7. ročníku patří učivo základní.

Šestá otázka otevřela dveře rozvíjícím větným členům. Na vyznačeném příkladu žáci určovali, o jaký větný člen se jedná. V rámci této úlohy bylo testováno porozumění problematice rozvíjících větných členů, zejména rozdílu příslovečného určení a předmětu.

OR:

Opakují: V čem spočívá ono porozumění? Dbejme na to, abychom nečetli (a neuvažovali) povrchově.

- 6) Ve větě *Protivníci si podali ruce na usmířenou* je podtržený výraz jakým větným členem?
- a) Přííslovečné určení způsobu
 - b) Předmět
 - c) Přííslovečné určení účelu
 - d) Přííslovečné určení příčiny

OR:

Pro 7. ročník obtížné.

V sedmé otázce žáci vycházeli ze své znalosti rozvíjícího větného členu předmětu. V rámci nabízených odpovědí byla nutná i znalost základních větných členů. (viz odpověď a)

- 7) Vyber správné tvrzení o předmětu:
- a) Spolu s přísudkem vytváří základní skladební dvojici
 - b) Ptáme se na něj pádovými otázkami kromě 1. a 5. pádu
 - c) Rozvíjí podstatné jméno
 - d) Může být vyjádřen pouze podstatným jménem a zájmenem

OR:

Vracíme se zpátky k testové úloze 1 a k poznatkové bázi. Jde o čistě poznatkové osvojení pouček. Test negraduje: volí jiné větné členy, ale myšlenkově zůstává na nejnižších úrovních.

V osmé otázce byla věnována pozornost příslovečnému určení a jeho funkci ve větě.

OR:

Stejně konstatování. Už jsme u otázky 8, a test stále prověřuje spodní úrovně RBTKC.

- 8) Vyber nesprávné tvrzení o příslovečném určení:
- a) Ptáme se na něj jinými otázkami než pádovými
 - b) Rozvíjí sloveso, přídavné jméno a příslovce
 - c) Vyjadřuje různé okolnosti, za kterých děj probíhá
 - d) Vyjadřuje pouze místo, čas, způsob a podmínku

V deváté úloze žáci analyzovali větu z hlediska určování větných členů, přičemž určované větné členy byly „zopakovány“ v úloze 1-8.

- 9) Ve větě *Proti očekávání se mi film líbil* lze určit kolik větných členů?
- a) 4
 - b) 3
 - c) 5
 - d) 2

OR:

Špatně položená otázka. Správná odpověď je, že lze určit 1, 2, 3, 4 větné členy.

Všimněme si dále, že stále setrváváme u myšlenkové operace „určování“. Nelze proti ní mnoho namítat, nesmí se ale setrvat pouze u ní.

V úloze číslo deset žáci věnovali svou pozornost opět základním větným členům, a to přísudku, který vyhledávali ve větě. Výchozí příklad byl autorkou didaktického testu vyhodnocen jako poměrně

náročný, proto byl do testu zařazen. Aby žáci správně určili přísudek, museli rovněž aplikovat svou znalost rozvíjejících větných členů, a to konkrétněpřívlastku. (viz varianta c, d)

10) Ve větě *Můj dědeček je vášnivý houbař* je přísudkem:

- a) Je houbař
- b) Je
- c) Je vášnivý houbař
- d) Je vášnivý

OR:

Zde měl autor šanci vstoupit do sémantiky, poukázat na tzv. minimální větu a ukázat, jak se věta chová s přívlastkem a jak bez něj. Otázka mohla směřovat do vyšších rovin stylistiky, avšak opět setrvává jen na poznatku a určení.

V jedenácté úloze žáci analyzovali větu z hlediska určování větných členů. Nabízené odpovědi byly sestaveny tak, aby žákům ve výběru v případě tipování neusnadnily volbu. V rámci této úlohy je testováno porozumění žáků výchozí látce.

11) Ve větě *Na zemi se páslo hejno koroptví* lze určit jaké větné členy? Zvol tu odpověď, kde je uvedeno správné pořadí.

- a) Pt6, přísudek slovesný, podmět, přívlastek neshodný
- b) Pum, přísudek jmenný se sponou, podmět
- c) Pt6, přísudek jmenný se sponou, přívlastek neshodný
- d) Pum, přísudek slovesný, podmět, přívlastek neshodný

OR:

Tato testová úloha ukazuje, jak důležité jsou základní principy a cíle komunikační výchovy. Koroptve se patrně nepasou. Příkladová věta byla zvolena bez rozmyslu, čistě formalisticky, aniž by dávala význam.

Toto je první úloha z celého testu, která aspiruje na vyšší zařazení v RBT.

V otázce číslo dvanáct žáci vyhledávali předmět. Prostřednictvím této úlohy bylo testováno porozumění rozvíjejícímu větnému členu předmětu a jeho funkci ve větě.

12) Ve větě *Snaž se hodit míčkem co nejdále* je předmětem?

- a) Míčkem

- b) Hodit, míčkem
- c) Hodit
- d) Ve větě není žádný předmět

OR:

Pravovalenční určení slovesa – nesmírně obtížné. Některé syntaxe navíc *snaž se hodit* budou interpretovat jako slovesný složený přísudek. Jedná se o diskutabilní okrajový jev, do 7. ročníku nenáleží.

OR tipuje vysokou chybovost.

Závěrečná otázka didaktického testu se věnovala opět příslovečnému určení. **Žáci často zaměňují příslovečné určení místa za předmět**, proto byla varianta c v odpovědích uvedena.

Touto úlohou tak bylo kontrolováno porozumění rozvíjejícím větným členům, a to příslovečnému určení a předmětu.

OR:

Nejen žáci, jedná o obtížné učivo, v historii se dokonce uvažovalo o převedení těchto větných členů na „doplnění slovesa“. Autor naštěstí zvolil poměrně jednoznačnou variantu, úspěšnost by proto mohla být vyšší

- 13) Ve větě *Nejkratší cesta vede přes les* je podtržený výraz jakým větným členem?
- a) Příslovečné určení místa
 - b) Příslovečné určení způsobu
 - c) Předmět
 - d) Příslovečné určení míry

1.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci sedmého ročníku těžší základní školy. Celkem se jednalo o tři třídy, a to 7. A, 7. B a 7. D v celkovém zastoupení padesáti čtyř žáků. Při tvorbě didaktického testu bylo pracováno s učebnicemi, s kterými žáci běžně pracují či pracovali ve výuce. Při psaní testu byl žákům stanoven časový limit dvaceti minut, přičemž většina žáků jej odevzdala o pár minut dříve. Nicméně žádný žák neodevzdal svou práci dříve než patnáct minut po zahájení.

Výzkumná zjištění

Vzhledem k tomu, že žáci nejsou na takový typ testování zvyklí, byli údajně z jejich reakcí při obdržení zadání zřejmé rozpaky. Většina z nich pak hodnotila test jako *obtížný*, popřípadě *ne snadný*. Maximální počet bodů, který žáci mohli obdržet, činil 13, tedy každá odpověď byla hodnocena jedním bodem.

M:

Je výborné, že autorka uvádí kontext zadávání testu. Zaznamenávání průběhu testování, vnímání situace při testování, může dát učiteli zpětně vysvětlení, co stojí za výsledky žáků v daném testu a vysvětlit tím i určité paradoxy (dnes dopadl test špatně).

Dále je otázkou, na jaký typ testování jsou žáci zvyklí. Obecně volba jen určitého typu testování (test s uzavřenými otázkami s výběrem jedné správné odpovědi, test pouze s otevřenými otázkami atd.) může v žácích budovat přizpůsobení se testování, omezovat flexibilitu přechodu na jiný typ testování. Někoho může jen formát testu stresovat, ačkoli znalosti má. Je vhodné se žáky v tomto smyslu pracovat flexibilně. Samozřejmě vždy při tom musíme vyjít z obsahu, který testujeme (pro určitý obsah je vhodný určitý formát otázky).

OR:

Test se orientoval na znalosti pouček a určování větných členů. Jen jedna úloha byla zaměřena na kognitivně náročnější metodu substituce. Test je nevyrovnaný, obsahuje úlohy mimořádně snadné i mimořádně obtížné. U některých úloh autor dopředu deklaroval, že ví, že dopadnou špatně. Je namístě se vždy zamýšlet, jaká je funkce testu, proč takové úlohy do testu vůbec zařazují.

Tabulka č. 2: Výsledky žáků

Počet dosažených bodů	Počet žáků, který dosáhl stejného výsledku (%)
10	7 (13)
9	3 (6)
8	10 (19)
7	13 (24)
6	9 (17)
5	8 (15)
4	3 (6)
3	1 (2)

V tabulce č. 2 jsou uvedeny výsledky žáků, přičemž žádný žák nedosáhl plného počtu bodů, nicméně ani nuly. Jestliže se zaměříme na jednotlivé položky testu, zjistíme, že největší potíže žákům činily úlohy č. 2, 7, 10, 11, 13 a zejména úloha 12, na kterou správně odpověděli pouze dva žáci. Lépe si pak vedli při řešení 3., 4., 5. a 9. úlohy. Osmá úloha byla stejně tak snadná, jako obtížná, jelikož 50 % žáků ji zodpovědělo jak správně, tak špatně. Úlohy č. 1 a 12 pak pro žáky nepředstavovali téměř žádný problém, první otázku dokonce všichni zodpověděli správně.

M:

Vhodné učinit graf. Nebo alespoň procenta v závorkách dát do odděleného sloupce. Vizualně lze tedy tabulku více rozpracovat.

Dle hodnot obtížnosti v tabulce č. 3 a hodnot indexu obtížnosti v tabulce č. 4 jsou pro žáky NEJMÉNĚ obtížné úlohy 1 (všichni žáci odpověděli správně) a 6 (více než 90 procent žáků odpovědělo správně). Mezi další méně obtížné úlohy pro žáky z tohoto výzkumu patří úlohy 2 a 13 (správně odpovědělo 66,7 procent žáků). Nicméně tyto dvě úlohy dobře rozlišují mezi horšími a lepšími žáky (jejich citlivost je 0,3), takže z tohoto pohledu statistického zpracování se nejedná o problematické úlohy.

Autor zde uvádí úlohy 2 a 13 jako úlohy, které žákům činily největší potíže. Není tomu tak. Pravděpodobně se při interpretaci číselných hodnot v tabulkách přehlédla a opomněla, že index zvaný hodnota obtížnosti udává procento nesprávných odpovědí a index obtížnosti udává procento správných odpovědí v testu.

Dle tabulek č. 3 a č. 4 patří mezi NEJVÍCE obtížné úlohy úloha 12. Zde skutečně pouze 5,6 procent testovaných odpovědělo správně. Dále lze zmínit i úlohu 5, kterou vyřešila třetina dětí.

Autor uvádí, že úloha 5 patří k méně obtížným úlohám pro testované žáky. Není tomu tak. Z hodnot indexu obtížnosti vyplývá, že by se autorka měla více zabývat úlohami 1, 12 a 6.

M:

Zde je též důležitá rozvaha, za jakým cílem byly úlohy formulovány. Pokud by se takovéto úlohy nacházely v testu rozlišujícím (test, jehož účelem je rozlišit mezi lepšími a horšími žáky; může se jednat o rozřazovací test, test u přijímacích zkoušek), pak takovéto úlohy nemají v testu co dělat, neboť jsou příliš triviální či příliš obtížné a rozlišovací schopnost tím ztrácí. Pokud je však účelem zjistit, zdali žák ovládl určitý učební celek definovaný například učebnicí a všichni žáci by uspěli (či naopak neuspěli), tak se jedná o důležitou zpětnou vazbu pro učitele. Proč tomu tak je? Důvodů, proč všichni žáci v úloze uspějí může být vskutku mnoho. Úloha je pro dané žáky triviální (jedná se např. o třídu nadaných žáků), úloha může tyto žáky nudit, ale při zadání testu jiné skupině žáků může být tato úloha obtížnější. (Obecně je zde pro vyhodnocení testu využita klasická teorie testů. Jednotlivé indexy, které získáme úzce souvisí s testovanou populací.) Dalším důvodem může být formulace zadání, správné odpovědi i nesprávných odpovědi u úlohy. Může se jednat o návodnou otázku, správná odpověď je na první pohled jasná. V tomto případě musíme provést rozbor úlohy, využít znalosti oboru a úlohu opravit. Vedle testované populace a zadání úlohy mohou hrát roli i další faktory, např. opisování.

Obdobně je potřeba přemýšlet nad úlohami s nízkou úspěšností. Vždy je dobré klást si otázku, zdali v testu takovéto úlohy opravdu měly být. Co je naším cílem.

Tabulka č. 3: Hodnota obtížnosti testovaných položek

Č. otázky	Hodnota obtížnosti (%)
1	0,0
2	33,3
3	57,4
4	63,0
5	66,7
6	9,3
7	48,1
8	50,0
9	59,3
10	46,3
11	40,7
12	94,4
13	33,3

První úloha byla správně zodpovězena všemi respondenty. To potvrzuje výše zmiňovaná tvrzení o preferování výuky tradiční syntaxe, kde je kladen důraz na podmět a přísudek cobysoučást základní skladební dvojice, jejíž určení je provedeno v rámci prvního kroku při vyhledávání větných členů. Vzhledem k tomu, že ani jeden z žáků nezvolil jinou odpověď, nebyly pro ně nabízené varianty atraktivní. Ačkoliv je doporučováno na začátek didaktického testu vložit snazší otázku, z hlediska dosaženého výsledku není otázka vhodná, jelikož neposkytuje žádné informace o znalostech žáků. Nabízí se dvě možná řešení, a to změna ostatních variant, tedy volba atraktivnějších distraktorů, nebo změna správné odpovědi.

OR:

Je velmi dobře, že autor dokáže udělat zpětnou reflexi. Naším cílem by mělo být, aby podobnou úvahu dokázal udělat PŘEDTÍM, než se do tvorby testu pustí.

M:

Ano, je vskutku velmi dobře, že se autorka na tímto zamýšlí a provádí reflexi. Nicméně zde se připojuji k OR s tím, že analýza rozboru testu po jeho zadání by měla vskutku být na další úrovni. Pomocí výsledků testování a dobré znalosti oboru by mělo docházet k vylepšování otázek a hlubším úvahám o jejich podstatě.

49 žáků správně zodpovědělo šestou úlohu. Z hlediska dosaženého výsledku by se jako možné řešení jevilo změnit distraktory a a b, jelikož jejich atraktivita se jevila pro žáky jakovelmi nízká. Popřípadě by mohlo dojít ke změně správné odpovědi.

Nejproblémovější úlohou z hlediska obtížnosti se jeví úloha dvanáctá. Pouze tři žáci z celkového počtu respondentů zvolili správnou odpověď, tato otázka je tedy vyhodnocena jako nevhodná a je nutné ji z testu vyřadit a nahradit otázkou vhodnou. Špatný výsledek není způsoben jejich neznalostí, nýbrž obtížností výchozí úlohy.

OR:

Stejná připomínka. Takovou úlohu nemá autor vůbec zařadit, protože na první pohled vidí, že je a) obtížná, b) nejednoznačná, c) různě chápaná odbornou literaturou.

Tabulka č. 4: Index obtížnosti testované položky

Č. Otázky	Index obtížnosti (%)
1	100,0
2	66,7

3	42,6
4	37,0
5	33,3
6	90,7
7	51,9
8	50,0
9	40,7
10	53,7
11	59,3
12	5,6
13	66,7

Z hlediska vlastností dobrého didaktického testu je z tabulky č. 3 a 4 zřejmé, že úlohy první, šestá a dvanáctá jsou tzv. podezřelé. Zatímco první a šestá úloha je vyhodnocena jako velmi snadná, dvanáctá naopak jako příliš obtížná. Ostatní položky se nachází ve správném procentuálním rozmezí.

Jak již uvádí tabulka č. 2, maximální počet dosažených bodů činil 10. Sedm žáků dosáhlo **77% z 100%**. Naopak pouze jeden žák obdržel 23%, tedy nejnižší hodnocení. Průměrně dosažený výsledek výzkumného vzorku pak činí **53,7%** (červeně občas označíme i pravopisnou chybu – pozn. aut.).

Tabulka č. 5: Výsledky žáků

Výsledky žáků v %	Počet žáků, který dosáhl stejného výsledku
77	7
69	3
62	10
54	13
46	9
38	8
31	3
23	1

Tabulka č. 6: Bodová škála hodnocení didaktického testu

Klasifikace	Klasifikační stupeň	Počet žáků se shodným výsledkem
13-11	1	0
10-8	2	20
7-5	3	30
4-2	4	4
2-0	5	0

Z údajů v tabulce č. 6 vyplývá, že žádný žák nezískal výborné hodnocení. Nicméně ani jeden žák nezískal hodnocení nedostatečné. Žáci se pohybovali v rámci hodnocení v rozmezí chvalitebného a dobrého, test lze tedy označit za optimální z hlediska obtížnosti.

V rámci rozdělení žáků na úspěšné a méně úspěšné lze určit z hlediska citlivosti položek jejich vhodnost. S přihlédnutím na doporučené hodnoty koeficientu citlivosti v rámci hodnoty obtížnosti je z údajů z tabulky č. 7 zřejmé, že první položka je nevhodná, jelikož vůbec nerozlišuje mezi žáky lepšími a horšími. Úloha dvanáctá, tedy ta se záporným koeficientem, je velmi nevhodná, patří dokonce k tzv.

zakázaným úlohám. Je nutné v rámci budoucí aplikace didaktického testu tuto položku zcela vypustit a nahradit ji jinou úlohou. Položkami, které nesplňují doporučené hodnoty v rámci citlivosti, jsou úlohy č. 3, 4, 5, 6, 8 a 9, patří tedy mezi úlohy podezřelé. Úlohy č. 2, 7, 10, 11 a 13 jsou vhodné.

Tabulka č. 7: Citlivost položek

Č. položky	Citlivost položky	Hodnota obtížnosti (%)
1	0	0,0
2	0,30	33,3
3	0,11	57,4
4	0,22	63,0
5	0,15	66,7
6	0,11	9,3
7	0,44	48,1
8	0,11	50,0
9	0,07	59,3
10	0,48	46,3
11	0,52	40,7
12	-0,04	94,4
13	0,30	33,3

Jestliže se zaměříme na výsledky jednotlivých žáků a porovnáme je s výsledky celé skupiny respondentů, získáme výsledky uvedené v tabulce č. 8. Cílem je určit percentilové pořadí, přičemž z uvedených dat vyplývá, že žáci nejčastěji dosahovali 7 bodů, tedy 50,9 % žáků získalo horší výsledek než těchto třináct žáků. Sedm nejúspěšnějších žáků dosáhlo lepšího výsledku než 93,5 % žáků.

Tabulka č. 8

Počet bodů	Četnost	Kumulativní četnost	Percentilové pořadí
1	0	0	0,0
2	0	0	0,0
3	1	1	0,9
4	3	4	4,6
5	8	12	14,8
6	9	21	30,6
7	13	34	50,9
8	10	44	72,2
9	3	47	84,3
10	7	54	93,5
11	0	54	100,0
12	0	54	100,0
13	0	54	100,0

5 Shrnutí výsledků a závěr

Z výzkumu vyplývá, že žáci oplývají průměrnou znalostí větných členů. Průměrný dosažený počet bodů činil 7, což z hlediska klasifikace představuje dobré hodnocení. Nejsnazší otázkou pro žáky byla otázka první, která se vztahuje k podmětu, a nabízená správná odpověď poskytuje informaci o vztahu podmětu a přísudku coby základní skladební dvojici. Vzhledem k tomu, že žáci jsou v rámci vyučování tradiční syntaxe v hodinách českého jazyka seznamováni s pojmem základní skladební dvojice již na prvním stupni, nečinil jim žádný problém otázku zodpovědět. Z hlediska vhodnosti pozice této úlohy v testu se jeví jako spíše nevhodná. Stejně tak otázka č. 6 je třeba věnovat bližší pozornost, jelikož 49 žáků zvolilo správnou odpověď. V případě této otázky je nutné změnit podtržený výraz, který žáci určují, jelikož jeho určování nepředstavuje pro žáky téměř žádnou výzvu.

„Průměrnou znalostí větných členů“

OR:

Znovu se ptám, co je to průměrná znalost.

M:

Ano, není zřejmé, co se myslí průměrnou znalostí. Pokud bychom například měli k dispozici výsledky za reprezentativní vzorek dětí v České republice a na tomto vzorku by se ukázalo, že průměrný výsledek v tomto testu je 7, pak by pro tuto třídu žáků bylo možné prohlásit, že dosahuje průměrných výsledků. Ve shrnutí je lepší konstatovat, jaká je celková úspěšnost dětí v testu – dosahují v průměru 7 bodů a 13 možných bodů.

„Z hlediska vhodnosti pozice této úlohy ...“

OR:

Tady už se autor stále opakuje.

Na otázky č. 2 a 13 správně zodpovědělo 36 žáků. Mezi těmito otázkami není spojitost, jelikož druhá úloha kontroluje znalost žáků, a to konkrétně větného členu přísudku, zatímco úloha třináctá testuje porozumění rozvíjejícím větným členům v rámci jejich určování na konkrétním příkladu. Tyto otázky jsou hodnoceny jako vhodné, jelikož se pohybují v doporučeném rozmezí hodnot.

Ostatní úlohy, vyjma úlohy dvanácté, jsou rovněž považovány za vhodné. V rámci těchto otázek žáci aplikovali své znalosti a analyzovali věty z hlediska určování větných členů. Za zcela nevhodnou úlohu je považována již zmiňovaná dvanáctá úloha. Jedním z důvodů takového hodnocení je velký neúspěch žáků při jejím řešení, jelikož pouze 3 žáci z 54 respondentů ji správně zodpověděli. Vzhledem k tomu, že dva žáci z třech úspěšných patřili dohorší poloviny z hlediska celkových dosažených výsledků žáků, má tato položka zápornou citlivost, což je druhý důvod k tomu, aby byla upravena, popřípadě vyloučena z didaktického testu a nahrazena jinou úlohou.

Z hlediska citlivosti položek, tedy porovnání správného řešení úloh žáků patřící k lepší, anaopak horší polovině, je zřejmé, že některé otázky méně nebo málo rozlišují mezi žáky lepšími a horšími. Mezi takové položky patří otázky č. 3, 4, 5, 6, 8 a 9, přičemž úloha osmá se svou hodnotou nejvíce přibližuje 0, tudíž ji lze označit téměř za neúčinnou.

Za užití metody půlení byla zjišťována reliabilita didaktického testu. Po vypočtení korelačního

koeficientu a jeho následného dosazení do vzorce na výpočet reliability, byla stanovena výsledná hodnota 0,41. Aby byl test považován za reliabilní, hodnota by měla dosáhnout alespoň 0,7. Nicméně s vyšším počtem otázek roste i reliabilita testu. Hodnota korelačního koeficientu činila 0,26, lze ji interpretovat jako střední korelaci mezi položkami.

M:

Otázky v testu jsou z hlediska obtížnosti značně nevyrovnané. Některé otázky jsou správně zodpovězeny všemi žáky (otázka číslo 1), některé zase téměř žádným žákem (otázka číslo 12). Dále obtížnosti otázek v testu jakoby skáčou (první, šestá snadná; pátá je obtížná, dvanáctá mimořádně obtížná). Proč je test takto konstruován? Zde zároveň navazuji na komentář OR výše – test dle OR obsahuje otázky mimořádně snadné a mimořádně obtížné a k čemu je toto zařazení dobré.

Dále reliabilita testu měřená metodou půlení (měří vnitřní konzistenci testu; zjednodušeně řečeno, do jaké míry jsou otázky v testu dle odpovědí studentů podobné) tedy vychází velmi nízká (0,41). Předložený test není vnitřně konzistentní. Je tedy otázkou, co vlastně měří. Neměří více než jednu dimenzi? Nevybočují některé otázky ve smyslu, že se příliš liší od ostatních otázek? Na tyto otázky je potřeba odpovědět věcně. OR výše poukazuje na značnou heterogenitu otázek. Na tyto otázky nám může pomoci odpovědět i další analýza. Například reliabilitu lze počítat nejen pro celý test, ale i pro části testu. V případě studentky lze tedy spočítat reliabilitu nejen pro všech 13 otázek, ale i pro vybraných 12 otázek, 11 otázek atd. Pokud jednu otázku odebereme, vypočítáme reliabilitu a ta se zvýší, poukazuje to na to, že daná otázka měří něco jiného než zbytek testu.

Poznámka: „Hodnota korelačního koeficientu činila 0,26“ – Není jasné, co s čím korelujeme. U korelace musí být zřejmé, jaké dvě proměnné korelujeme. Zde se pravděpodobně bude jednat o korelaci mezi výsledkem v sudých a výsledkem v lichých úlohách.

OR:

Souhrnné hodnocení - test ověřuje jen velmi dílčí výseč učiva na spodních hodnotách BRT, nemá ambice ověřovat skutečné porozumění, komunikační vyústění (použití v praxi), metajazykové dovednosti. Z hlediska cílů vyučování českému jazyku je triviální.

Podkapitola dvě: Test číslo dvě: procvičujeme

- **Předtím, než přistoupíte k samostatné tvorbě testů, pokuste se stejně kriticky, jako to bylo učiněno v předchozí kapitole, vyhodnotit následující test. Dokážete předem odhadnout jeho kvalitu? Své předpoklady si ověřte v klíči řešení v závěru publikace.**

Pro analýzu byl vybrán test z oboru českého jazyka, který zkoumá znalost probrané látky. Probranou látkou jsou v tomto případě vyjmenovaná slova po „l“ a slova k nim příbuzná. Cílem testu bylo ověření, jak si žáci pamatují tato slova a zda dokáží znalost jednotlivých slov propojit s jejich různými podobami. Na test bylo žákům dáno 20 minut, což se ukázalo jako dostatečné. Test byl zadán 35 žákům ve dvou třídách třetího ročníku ZŠ K. H. Máchy v Doksech (tedy 8 až 9 letým žákům) v prosinci 2014.

Test obsahuje uzavřené otázky, za které mohou žáci získat dva body. Jeden bod získávají žáci za správné určení i/y, druhý bod za správné určení „vyjmenované slovo/slovo příbuzné/slovo s i“. Test je monotematický, zároveň také průběžný (závěrečný bude s největší pravděpodobností obsahovat všechna vyjmenovaná slova) a objektivně skórovatelný.

Co se týče testovaných žáků, mají žáci jedné ze tříd celkově lepší výsledky než žáci třídy druhé. Pomocí testu a jeho analýzy je tedy také možno zjistit, jaké výsledky budou mít žáci konkrétně v této oblasti.

Žáci měli možnost získat v testu celkem 54 bodů. Tohoto počtu bodů dosáhl pouze jeden žák, nejnižším skórem, kterého bylo dosaženo, bylo 14 bodů. Žák, který tento počet získal, bude od nového pololetí přestupovat do speciální třídy. Do měření však byl započítán také, proto bylo měření provedeno dvakrát.

Testové otázky

Zadání:

Doplňte i/y a vybarvěte: modře slova vyjmenovaná, žlutě příbuzná a červeně slova s „i“ po „l“.

Test byl sestaven do tvaru šaška a správným vybarvením jednotlivých slov, byl šašek správně vybarven.

Pro zjednodušení hodnocení byla jednotlivá slova očíslována tímto způsobem:

1 ml_t

2 pl_ne

3 kl_č

4 lí_ná

5 l_st

6 l_žář

7 l_n

8 bl_zko

9 pl_n

10 pel_něk

- 11 ml_nek
- 12 sl_b
- 13 sl_šet
- 14 l_sý
- 15 nepl_tvej
- 16 skl_čko
- 17 vzl_kot
- 18 l_ják
- 19 bl_skat se
- 20 ml_nář
- 21 l_pa
- 22 pl_š
- 23 bl_ží se
- 24 l_tka
- 25 l_ška
- 26 pol_kat
- 27 kl-d

Závěr

Celkově je patrné, jak jsou oborové i základní testologické znalosti při tvorbě testu důležité. Učitelé si přirozeně mohou rychle intuitivně sestavit nějaký (jakýkoliv) test, ale typicky to nedopadne na první pokus úplně dobře.

Zkušenost ukazuje, že studentům nedělá problém naučit se spočítat několik základních charakteristik testu. Všichni to nakonec zvládnou.

Základní analýza a přemýšlení o testu jim otevírá oči. Je potřeba, aby měli v hlavě základní pravidla pro tvorbu testů a zároveň věděli, že svou intuici, zdali je test snadný či obtížný, uměli uchopit pomocí základních znalostí vyhodnocování didaktických testů (výpočet reliability, validity testu a také výpočet obtížnosti a citlivosti položek). Jedině dobré zvládnutí oboru a dobré zvládnutí základních pravidel pro vyhodnocování testů pak může vést k tomu, že učitel bude schopen sestavit dobrý test a získá jakýsi nadhled nad věcí.

Bibliografie

[online] https://maturita.ceremat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_2019.pdf

ADAM, R. (2021/2022). Slabá místa při určování větných členů. *Český jazyk a literatura* 1, s. 20–21.

AMONAŠVILI, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*. Praha: Ústřední knihovna – Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

ANDRÁŠOVÁ, H. (2006). *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe.

BLACK, P., & WILIAM, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

BLACK, P., & WILIAM, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. Dostupné z <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

BLACK, P., HARRISON, CH., LEE, C., MARSHALL, B., & WILIAM, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.

BYČKOVSKÝ, P., & KOTÁSEK, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 40(3), 227–242.

COWIE, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137–151.

ČECHOVÁ, M. (2000). *Čeština - řeč a jazyk. 2.*, přeprac. vyd. Praha: ISV. Jazykověda.

ČECHOVÁ, M., & STYBLÍK, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství.

DVOŘÁKOVÁ, M. (2011). Hodnocení ve vyučování. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 249–268). Praha: Grada.

FISHER, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.

GREEN, A. (2021): *Exploring Language Assessment and Testing*.

HANSEN ČECHOVÁ, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.

HUBÁČEK, J., JANDOVÁ, E., & SVOBODOVÁ, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Vyd. 3. Opava: Vademecum Bohemiae.

CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.

CHVÁL, M. (2008). Jak poznáme, že se žáci něco naučili? In K. Starý (Ed.), *Pedagogika ve škole* (s. 47–67). Praha: Portál.

CHVÁL, M., & ŠMEJKALOVÁ, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.-9. ročníků základních škol. *Studia paedagogica*, 23(1), 105–134. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/1724>

CHVÁL, M., PROCHÁZKOVÁ, I., & STRAKOVÁ, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Hodnoceni-vysledku-vzdelavanididaktickymi-testy>

IRVINE, J. (2020). Marzano's New Taxonomy as a framework for investigating student affect. Dostupné z [\(PDF\) Marzano's New Taxonomy as a framework for investigating student affect \(researchgate.net\)](#)

KALHOUS, Z. (2009). Výukové cíle a jejich taxonomie. In Z. Kalhous, O. Obst, et al. (Eds.), *Školní didaktika* (s. 273–292). Praha: Portál.

KASÍKOVÁ, H. (2011). Cíle vyučování. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 135–142). Praha: Grada.

KLÍMOVÁ, K. (2014). Několik poznámek k opravě, hodnocení a klasifikaci slohových prací. *Komenský; časopis pro učitele 1. až 5. ročníku základní devítileté školy* 139(1), 55–58.

KLUSKA, P. (2009). *Představy žáků a ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.

KOLÁŘ, Z., & ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. (2. doplněné vydání)

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., & STANG, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů – se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Praha: Asociace waldorfských škol.
- KRAUSOVÁ, Z., TERŠOVÁ, R., & CHÝLOVÁ, H. (2013). *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia : [nová generace]*. Plzeň: Fraus.
- KRAUSOVÁ, Z. (2013): *Český jazyk 7: pro základní školy a víceletá gymnázia : [nová generace]*. Plzeň: Fraus.
- LUKÁŠOVÁ, H. (2012). Pojetí edukace z hlediska kvality života dětí a školní hodnocení. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: Filozofická východiska a pedagogické souvislosti* (s. 181–217). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- MARZANO, R., & KENDALL, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.
- METODICKÝ PORTÁL: Zouharová, Marie: *Syntaktické termíny v učivu českého jazyka na základní škole* [online]. ISSN: 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1939/SYNTAKTICKE-TERMINY-V-UCIVU-CESKEHO-JAZYKA-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html/>
- NEZVALOVÁ, D. (2010). Autentické hodnocení v konstruktivistické třídě. In D. Nezvalová (Ed.), *Inovace v přírodovědném vzdělávání* (s. 33–54). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z <http://zvyp.upol.cz/publikace/nezvalova1.pdf>
- OTÉPKOVÁ, R. (2006). *Způsoby hodnocení žáků na 2. stupni ZŠ* (diplomová práce). UTB: Zlín.
- PETRŮ-KICKOVÁ, P. (1995). Klasifikace jako verdikt? *Učitelství Noviny*, 98(44), 14.
- PIŤHA, P. (1996). Trojka není ostuda!: Několik poznámek o klasifikaci a slovním hodnocení. *Obecná/občanská Škola: Informace. Náměty. Zkušenosti*, 2(2), 10–11.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ** [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit.2019-05-05]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ-STANDARDY ZV.** [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 83 s. [cit. 2019-05-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20137>
- SHÁNILOVÁ, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53.
- SHULTS, K.S., & WHITNEY, D.J. (2005). *Measurement Theory in Action*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- SLAVÍK, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5–25.
- SLAVÍK, J. (2009). Hodnocení a klasifikace žáků a studentů. In *Pedagogická encyklopedie* (s. 587–593). Praha: Portál.
- STANĚK, M. (2013). Naučme se učit (se): O výukových cílech. *Moderní Vyučování*, 19(11–2), 16–18.
- STARÝ, K. (2007). Formativní hodnocení ve školní výuce. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace* (s. 221–242). Praha: Karolinum.
- STARÝ, K. a kol. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- STARÝ, K., & NOVOTNÁ, J. (2008). Hodnocení výsledků učení žáků. In K. Starý (Ed.), *Učitelé učitelů* (s. 65–87). Praha: Portál.
- STIGGINS, R. J., ARTER, J. A., CHAPPUIS, J., & CHAPPUIS, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. Londýn: Pearson.
- STRAKOVÁ, J. (2006). Prezentační portfolio. *Moderní vyučování*, 12(2), 6–7.
- STRAKOVÁ, J., & SLAVÍK, J. (2013). (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*, 63(3), 277–284.
- SÝKORA, M. (1983). Subjektivita školního hodnocení, její podstata, zdroje a důsledky ve vyučování. *Pedagogika*, (1), 87–100.
- ŠEĐOVÁ, K., & ŠVAŘÍČEK, R. (2010b). Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 15(2), 61–86.
- ŠIMKOVÁ, I., & STRAKOVÁ, J. (2006). O hodnocení práce žáků z pohledu waldorfské pedagogiky. *Moderní Vyučování*, 12(4), 3–4.
- ŠÍSTKOVÁ, J. (2010). *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni základní školy*. Praha: NIDV.
- ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2002). *Hodnocení ve výuce aktivní konstrukcí poznatků žáka*. EPedagogium, 2(1).

ŠKODOVÁ, S. (2005). Hodnocení písemných projevů na 2. stupni ZŠ. In M. Polák & K. Vodrážková (Eds.), *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole: sborník prací ze semináře* (s. 225–229). Olomouc: Univerzita Palackého.

ŠMEJKALOVÁ, M. (2010). *Čeština a škola - úryvky skrytých dějin: český jazyk a jeho vyučování na středních školách 1918-1989*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 517 s. ISBN 978-80-246-1692-6.

ŠMEJKALOVÁ, M., & CHVÁL, M. (2020). Řešení úloh z morfologie češtiny žáky 4.–9. ročníku základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(1), 127–154.

ŠTĚPÁNÍK, S. Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2014, 23(1), 111-127. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/604/589>

ŠTĚPÁNÍK, S.. Výuková situace: transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Časopis Komenský*. [Online]. 2016, 140(1), 30-40. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/dalsi/didactica-viva/166-vyukova-situace-transformace-vetneho-clenu-na-vetu-a-naopak-v-kontextu-vetneho-rozboru>

ŠVAŘÍČEK, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 16(1), 9–46.

TOPPING, K. J. (2009). *Peer assessment. Theory into Practice*, 48(1), 20–27.

VÁCLAVÍK, A. (2013). *Prezentačně-hodnotící předmětové portfolio v 7. ročníku ZŠ: případová studie*. Brno: Masarykova univerzita.

VARDI, I. (2013). Effectively feeding forward from one written assessment task to the next. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 38(5), 599–610.

VÁVRA, J. (2011). *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* Metodický portál: Články. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

Vávra, J. (2015). *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání*. Conference Paper, 1–11.

VIKTOROVÁ, I., & SMETÁČKOVÁ, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

ZIEGENSPECK, J. W. (2002). *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

ŽILÁKOVÁ, R. (2016). *Způsoby začlenění teorie valenční syntaxe do výuky českého jazyka na 2.*

stupni základní školy. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Fakulta pedagogická. Katedra českého jazyka.

ŽLÁBKOVÁ, I., & ROKOS, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354.

Poděkování

Autorky děkují za konzultace a pomoc při zpracování knihy

- PhDr. Elišce Doležalové, Ph.D.