

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

## **Hodnocení ve výtvarné výchově**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Veronika Hozmanová**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor ČJ-VV*

Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Lukavský, Ph. D.

**Plzeň, 2015**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 29. 3. 2015

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Jindřichu Lukavskému, Ph. D. za pomoc při vedení diplomové práce, za cenné rady, věcné připomínky a za vstřícnost při konzultacích.

Mé poděkování patří též učitelkám výtvarné výchovy a školám za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

## **Zadání práce**

## Obsah

Anotace .....	3
Úvod .....	4
Teoretická východiska .....	5
1 Vymezení pojmu "hodnocení" .....	5
2 Školní hodnocení .....	6
3 Typy školního hodnocení .....	8
3.1 Tradiční typy hodnocení .....	8
3.2 Alternativní typy hodnocení.....	10
4 Koncepce vzdělání a školní hodnocení.....	10
4.1 Transmisivní koncepce .....	11
4.2 Interpretativní koncepce.....	11
4.3 Autonomní koncepce .....	11
5 Funkce školního hodnocení .....	12
6 Hodnocení žáků a cíle vyučování .....	15
6.1 Kategorizace cílů.....	16
7 Formy hodnocení žáků .....	18
7.1 Klasifikace .....	19
7.2 Slovní hodnocení.....	21
8 Hodnocení kreativních činností .....	23
Metodika zpracování práce.....	27
9 Cíl práce.....	27
10 Výzkumná otázka .....	27
11 Metoda sběru dat.....	28
11.1 Pozorování.....	28
11.2 Audiozáznam.....	30
11.3 Fotografie .....	31

12	Metody zpracování dat .....	31
12.1	Interview (rozhovor).....	31
12.2	Transkripce rozhovoru .....	35
12.3	Kódování .....	35
13	Průběh výzkumu .....	38
13.1	Průběh sběru dat .....	39
13.2	Seznámení s učiteli .....	41
13.2.1	Paní učitelka S., základní škola v Plzni .....	41
13.2.2	Paní učitelka P., základní umělecká škola .....	41
14	Analýza a interpretace dat .....	42
14.1	Analýza pozorování činnosti a výsledků interview ze ZUŠ.....	42
14.2	Analýza pozorování činnosti a výsledků interview ze ZŠ.....	46
14.3	Interpretace dat .....	49
	Závěr .....	57
	Použitá literatura a prameny .....	60
	Seznam tabulek a obrázků .....	61
	Resumé .....	62
	Přílohy.....	1

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá hodnocením expresivně tvořivých činností. V první části práce jsou uvedena teoretická východiska z odborné literatury. Další část obsahuje metodiku zpracování práce, v této části je uveden cíl práce, výzkumná otázka a celkový průběh výzkumu včetně tvorby dotazníku, interview a kódování. Na závěr je uvedena kapitola, ve které jsou uvedeny výsledky výzkumu a shrnutí celé práce.

**Klíčová slova:** Hodnocení, osobnost učitele, kvalitativní výzkum, osobní pojetí výuky

## **Annotation**

The topic of this graduate thesis is assessment of expressively creative activities. The theoretical background is covered in the first part of the work. The next part covers methodology; the aims of the thesis, research question and description of the whole research process including questionnaire creation, interview and encoding are components of this part. The results of the research and final summary are to be found in the last chapter.

**Key words:** reviews, teacher personality, qualitative research, personal approach to teaching

## Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení ve výtvarné výchově. Hlavním cílem diplomové práce je identifikování individuálního pojetí hodnocení ve výuce výtvarné výchovy a srovnání rozdílnosti hodnocení tvůrčí disciplíny na základní škole a na základní umělecké škole. Cíl bude naplněn prostřednictvím analýzy dvou vybraných učitelů s rozdílným typem vzdělání. Analýza bude provedena pomocí dotazníku, který je učitelům prezentován formou interview. Nedílnou součástí výzkumu bude také hospitace v hodinách výtvarné výchovy, ze kterých bude vytvořen doslovný záznam. Pomocí analýzy dvou zkoumaných vzorků budu moci propojit teoretické znalosti z oblasti hodnocení s jeho praktickým využitím ve školním prostředí. Na závěr se pokusím z výsledků výzkumu vytvořit obecný náhled na postoj učitelů k hodnocení.

Stanovila jsem si výzkumnou otázku, která zní: Do jaké míry se shoduje učitelovo pojetí hodnocení deklarované prostřednictvím rozhovoru s hodnotícími aktivitami v jeho praxi? Po získání a zpracování dat budu schopná interpretovat výsledky a tím zodpovědět zadanou otázku.

Práce je rozčleněna na dva hlavní oddíly, teoretická východiska a výzkumnou část. Teoretická část je dále rozdělena na kapitoly, které obsahují obecné teoretické znalosti o školním hodnocení. Především seznamuje s nejužívanějšími typy hodnocení, ale také s alternativními typy, které se čím dál častěji v praxi objevují. Dalším tématem jsou koncepce školního vzdělávání, ve kterých se používají různé typy a formy hodnocení. Dále se dočteme, že hodnocení plní ve škole několik rozdílných funkcí, jako je například funkce motivační, výchovná atp. V následující kapitole představím cíle vyučování a zmíním, jaký mají tyto cíle vliv na hodnocení. Předposlední kapitola popisuje různé formy hodnocení a blíže vysvětluje principy klasifikace a slovního hodnocení. Závěrečná kapitola teoretické části se týká hodnocení kreativních činností.

Do výzkumné části jsou zařazeny kapitoly, které popisují cíle práce a výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Dále popisují, jaké metody jsem použila pro sběr a vyhodnocení získaných dat. Třináctá kapitola výzkumné části je věnována učitelům, jak probíhala domluva s učiteli a co se událo na hospitacích. Kapitola se jmenuje průběh výzkumu, co předcházelo získání odpovědí z dotazníku. Poslední kapitola je věnována analýze dvou zkoumaných učitelů a následné interpretaci získaných informací.



## **Teoretická východiska**

Zdroj, který používám při zpracování teoretické části mé práce, je především publikace docenta Slavíka *Hodnocení v současné škole* (Slavík, 1999) a dále *Hodnocení žáků* (Kolář, Šikulová, 2007). Dle mého názoru jsou tyto dvě knihy výborným teoretickým podkladem zabývajícím se problematikou hodnocení ve škole. Při zkoumání zdrojů pro diplomovou práci jsem se seznámila ještě s dalšími publikacemi a články, které se zabývají hodnocením, například s internetovými články *Jak na hodnocení 1,2* (Slavík, 2006) a dále *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce* (Slavík, Lukavský, 2012). Avšak obvykle byly tyto práce založené na publikaci od docenta Slavíka. Přiklonila jsem se tedy také k publikaci *Hodnocení v současné škole*. Následně jsem použila *Hodnocení žáků*, kde je hlavním zdrojem též *Hodnocení v současné škole*, ale kniha je doplněná o další citace a teorie od jiných autorů zabývajících se touto problematikou.

### **1 Vymezení pojmu "hodnocení"**

Pokud se chceme hlouběji zabývat hodnocením ve školním vyučování, je nutné se nejprve seznámit s hodnocením v jeho základní rovině.

Hodnocení je obecně nejdůležitější a nejsložitější proces ve výuce na všech stupních školního vzdělávání. Podle Bendlova výzkumu patří hodnocení do pěti nejobtížnějších složek v pedagogické praxi. Dalšími složkami, které se řadí do této skupiny, jsou práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků, udržení kázně a individuální přístup k žákům.

A co vlastně tedy děláme, když hodnotíme? Co to je vlastně hodnocení? „*Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, pozorováním nebo zpochybňováním a kritizováním*“. (Slavík, 1999, s. 22)

Hodnocení provádí každý člověk prakticky denně, a to někdy až příliš často, aniž by si to uvědomoval. Často vynášíme hodnotící soudy: je to pěkné, to se mi líbí, tohle je nesmysl, nestojí to za nic. Je důležité si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině subjektivní, protože člověk hodnotí podle svého zájmu, na základě osobních

zkušeností. Kritéria, podle kterých hodnotíme, jsou např.: prospěch, samotný užitek a přesvědčení. Hodnocení je přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti.

## 2 Školní hodnocení

V této kapitole představím školní hodnocení pomocí několika definic. Dále pomocí přehledné tabulky nahlédneme na to, kdo všechno hodnotí ve školním prostředí.

Učitel má k dispozici celou řadu prostředků k usměrnění a ovlivnění učebních činností žáků. Hodnocení žáků je jeden ze základních a velmi účinných prostředků, které využívá učitel při výuce. Hodnocení jejich výkonů, činností a chování je způsob, jak řídit a usměrňovat složité a náročné učební činnosti. Hodnocení je neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole. „*Pod školním hodnocením rozumí Slavík (1999, str. 23-24) všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají.*“ Další definici školního hodnocení (pedagogického hodnocení) uvádí Slavík jako *"systematickou, tj. připravenou, cílevědomě organizovanou činnost doprovázenou záměrnými opravami, revizemi a korekcemi hodnocení."* (Slavík, 1999, str. 24). Je tedy zřejmé, že tuto práci provádí především učitelé, popřípadě školní inspekce či ředitel školy.

Kdo tedy hodnotí ve škole? Není to pouze učitel, ale také samotný žák. Učitel a žák provádí tzv. vnitřní hodnocení, protože jsou seznámeni se všemi okolnostmi a dlouhodobě spolupracují. Ostatní účastníky můžeme považovat za vnější, jelikož jejich hodnotící soudy jsou mnohdy zkreslené. Například rodiče, kteří hodnotí pouze na základě poznatků, které se dozví od dětí či od učitelů - jejich zainteresovanost tedy není tak rozsáhlá. Avšak vnitřním posuzovatelům (učitel a žák) často chybí potřebný odstup k tomu, aby situaci dokázali správně posoudit. Je potřeba brát hodnocení pouze jako nepřesný údaj, který je nutné dále upřesňovat a zvažovat.

**Tabulka 1: Hodnotící vztahy**

1.	<i>Učitel hodnotí žáky.</i>
2.	<i>Učitel hodnotí sám sebe.</i>
3.	<i>Učitel hodnotí výuku.</i>
4.	<i>Žák hodnotí spolužáky.</i>
5.	<i>Žák hodnotí sám sebe.</i>
6.	<i>Žák hodnotí učitele.</i>
7.	<i>Žák hodnotí výuku.</i>
8.	<i>Rodiče hodnotí žáka.</i>
9.	<i>Rodiče hodnotí výuku.</i>
10.	<i>Rodiče hodnotí výuku.</i>
11.	<i>Profesionál hodnotí výuku (učitel, žáky)</i>

*(Tabulka Slavík, 1999, str. 25)*

Z tabulky vyplývají známé vztahy, ve kterých hodnotí učitel žáka a rodiče žáka, ale za povšimnutí stojí řádka č. 6, ve které hodnotí žák učitele, což je podle mě důležitá věc, která se mnohdy přehlíží. Žák by měl mít možnost vyjádřit svůj názor k způsobu, jakým učitel vede hodinu, měl by navrhopvat zlepšení výuky. Učitel nutně hodnocení od žáků nemusí brát v potaz, ale měl by při pozdější sebereflexi názory žáků zohlednit a pokusit se při dalších hodinách vyvarovat chyb, kterých se podle žáků dopouští. Můj výzkum je mimo jiné založen na zkoumání těchto vztahů. Zajímá mne, zda učitelé berou v potaz názor žáků, jestli sami učitelé hodnotí svůj výkon v hodinách a jestli na sobě stále pracují, nebo jestli si utvořili nějaký systém, podle kterého hodnotí permanentně.

### 3 Typy školního hodnocení

Typů hodnocení existuje velké množství. Proto si v následující kapitole představíme ty nejužívanější typy. Podíváme se blíže i na alternativní typy hodnocení, které se v dnešní době využívají především v alternativních typech škol, jako jsou Waldorfské nebo Montessoriovské školy. U alternativních typů hodnocení je nejdůležitější slovní hodnocení, jelikož tento typ hodnocení je předmětem mého výzkumu. Zajímá mne postoj učitelů k slovnímu hodnocení, a jak by ho případně vyučující přijali.

Neexistuje špatné nebo dobré hodnocení, důležité je, aby každý učitel uměl konkrétní typ hodnocení správně využít v praxi. Proto učitelé vybírají druh hodnocení záměrně a promyšleně vzhledem k cílům výuky.

#### 3.1 Tradiční typy hodnocení

V následující kapitole se seznámíme s typy školního hodnocení. Podíváme se na typy hodnocení z několika hledisek. První hledisko je zaměřeno na to, kdo je subjektem hodnocení. Druhé hledisko blíže nahlíží na to, jakou vztahovou normu při hodnocení využívají učitelé. Další dělení druhů hodnocení slouží jako přehled typů, se kterými si můžeme setkat v pedagogické literatuře.

Podle B. Kosové (Kolář, Šikulová, 2007, s. 31) rozlišujeme hodnocení podle toho, kdo je hodnotícím subjektem. Pokud se tedy díváme na hodnocení z tohoto pohledu, můžeme rozlišovat **vnější hodnocení**, které probíhá, pokud hodnotíme něco mimo nás. A dále **vnitřní hodnocení** neboli autonomní, kdy hodnotíme objekt sám.

Dále B. Kosová (Kolář, Šikulová, 2007) dělí hodnocení z hlediska vztahové normy, kterou učitelé využívají. Jde tedy o **hodnocení sociálně normované**, to je takové hodnocení, ve kterém porovnáváme výkony jednoho žáka s ostatními žáky ve třídě. Pokud využijeme tento typ, tak v případě, kdy chceme sestavit pomyslný žebříček úspěšnosti žáků. Porovnávat je můžeme v typových úlohách, na které mají všichni stejný čas. V případě sociálně normovaného hodnocení stavíme žáky do pozice soutěžících. Žáci tedy pracují pod tlakem a snaží se dosáhnout co nejlepšího výsledku. Výsledky ovlivňují jejich sociální vztahy ve třídách, jelikož žák, který je pořád neúspěšný, se může stát v kolektivu neoblíbený - a naopak. Avšak je těžké

učinít závěr, že je tento typ hodnocení špatný, jelikož připravuje žáky na život. Například pro zaměstnání, ve kterém budou muset neustále bojovat o to, aby se dostali na nejvyšší příčky.

V **individuálně normovaném hodnocení** se porovnávají předchozí výsledky žáka s aktuálními. Tato metoda umožňuje sledovat postupy žáka v jednotlivých úkonech. Je možné zaznamenat dílčí pokroky, za které může žák dostat pochvalu. Tímto způsobem se pochvala dostane i žákům, kteří jsou slabší. Zažijí pocit úspěchu a tím se zvedne jejich sebevědomí.

V pedagogické praxi se mohou sociální a individuální norma hodnocení doplňovat. Záleží na každém pedagogovi, jak se mu podaří efektivně tyto dvě složky propojit, aby nevznikly nežádoucí následky sociálního hodnocení.

Další typy hodnocení:

Prvním typem je **formativní hodnocení**, které se zaměřuje na budoucí učení žáků. Při tomto hodnocení se nejčastěji poukazuje na chyby a hodnotitel se žáka snaží vést k nápravě. Učitel udílí rady a poučení, které později přispějí k zlepšení výkonů žáků. Dalším typem je **finální hodnocení**, jinak nazývané též sumativní či shrnující. Finální hodnocení poskytuje celkový přehled výkonů za určitý čas. Nejtypičtějším příkladem finálního hodnocení je vysvědčení. Dále existuje **kriteriální hodnocení** nebo také hodnocení absolutního výkonu. Princip tohoto hodnocení je zřejmý ze samotného názvu. Žáci jsou hodnoceni dle stanovených kritérií, pokud kritéria splní, jsou ohodnoceni bez ohledu na to, jak dopadli ostatní. Příkladem jsou testy ve sportu nebo testy pro získání řidičského průkazu.

**Diagnostické hodnocení** je postaveno na podobném principu jako formativní hodnocení. Specializuje se především na hledání problémů a odhalování obtíží v učení. Další dva typy hodnocení jsou interní a externí. Při **interním hodnocení** hodnotí učitel ve třídě, kde běžně vyučuje. V **externím hodnocení** se na tvorbě hodnotících činností a na jejich vyhodnocení podílejí lidé mimo školu. Někdy může toto hodnocení provést i učitel ze školy a poslat své výsledky ke kontrole. **Neformální hodnocení** je založeno na pozorování žáků při běžných činnostech. Oproti tomu **formální hodnocení** je takové hodnocení, na které jsou žáci předem upozorněni a mohou se na něj připravit, např. formou opakování. **Průběžné hodnocení** je takové hodnocení, při kterém učitel získává

průběžně výsledky od každého žáka za dané období. Průběžné hodnocení slouží jako podklad pro následné sumativní hodnocení. **Závěrečné hodnocení** probíhá vždy po splnění nějakého projektu či na konci hodiny. Jde o zhodnocení prospěchu žáka za dané období.

### 3.2 Alternativní typy hodnocení

V posledních několika letech se stále více pedagogů zajímá o alternativní způsoby hodnocení. Jedním z nových přístupů k hodnocení žáka je tzv. **autentické hodnocení**. Při tomto způsobu hodnocení se klade větší důraz na činnosti, které jsou důležité pro praktický život. Žáci se tedy učí takové činnosti, u kterých je zřejmé, na co je budou v budoucnu potřebovat. Žáci vytvářejí modely, grafy, deníky, písemné úkoly, experimenty, umělecké projekty nebo připravují dramatické scénky a rétorická vystoupení. Při těchto činnostech má učitel možnost lépe sledovat žákovy výkony než při teoretické výuce.

Další alternativní metodou hodnocení je **portfoliové hodnocení**. Princip hodnocení spočívá ve shromažďování všeho, co žák během školní docházky vyrobí, napíše, nakreslí apod. Může jít o písemné práce, různé výrobky, pracovní listy, záznamy laboratorních prací, umělecká díla. Pokud si žák vede takové portfolio, to slouží jako obraz toho, jak žák přemýšlí, učí se, vytváří různá díla, nebo jak jedná s lidmi.

Specifickou metodou hodnocení je **autonomní hodnocení**, kdy je hodnocení svěřeno žákovi samotnému. Aby bylo autonomní hodnocení efektivní, je nutné vybudovat v žácích schopnost „hodnotit sám sebe“. Nejlepší cesta k autonomnímu hodnocení vede přes formativní hodnocení, kdy se žáci naučí posuzovat svoji práci. K posuzování využijí již zmíněné portfolio, kde můžou vidět přehledně všechnu svoji práci. Důležité je, aby měl žák možnost hodnotit nejen sebe, ale také své spolužáky a hlavně učitele a celkově celý průběh vyučování.

## 4 Koncepce vzdělání a školní hodnocení

Následující kapitola je uvedena proto, že se dle různých koncepcí provádějí různé formy hodnocení. Koncepce jsou stručně vysvětleny a zřetel je kladen především na způsob hodnocení, který se využívá v konkrétních koncepcích. K teorii o koncepcích se dále budu vracet v interpretaci dat ve výzkumné části své práce.

Koncepce vzdělávání podle Meighana (1993 in Slavík, 1999) je určitý systém myšlenek a postojů o tom, jak by se mělo vyučovat. Tento systém přijímá určitá skupina lidí, která se podle něj musí také řídit a respektovat ho. Koncepce ovlivňuje jaké hodnotící vztahy, formy a metody hodnocení se budou používat.

Vymezení vzdělávací koncepce podle R. Meighana (1993)

#### **4.1 Transmisivní koncepce**

Jde o předávání poznatků a dovedností, o snahu o předávání podstatných kulturních znalostí, které pomohou žákům se správně začlenit do běžného života. Koncepce seznamuje žáky do hloubky s různými druhy kultur a jejich kulturními symboly. Učitel je tím, kdo žáky se vším seznamuje, vykládá látku a opravuje chyby, které žáci udělají. „*Úkolem žáka je osvojování učiva.*“ (Slavík, 1999, s. 27). Hodnocení se provádí na konci určité etapy. Mělo by být objektivní a poskytnout srovnání s určitými standardy.

#### **4.2 Interpretativní koncepce**

Základem této metody je žákova osobní zkušenost, které se věnuje veškerá pozornost a která je vysvětlována. V případě nutnosti se tato zkušenost rozvíjí nebo upravuje. Využívá se výrazové tvorby, výtvarné nebo dramatické.

Učitel podněcuje dialog, který vede k novým poznatkům. Hodnocení probíhá během celé hodiny. Prostřednictvím hodnocení se porovnávají a vyzdvihují získané poznatky. Hodnocení má v případě interpretativní koncepce motivační funkci a vede k novým zjištěním.

#### **4.3 Autonomní koncepce**

Na prvním místě je sebevzdělání, sebereflexe a svéprávnost. Koncepce připravuje žáky na jejich budoucí dospělý život, ve kterém se musí umět rozhodovat. „*Podle L. Breslerové autonomní přístup vede ke střízlivé kritičnosti a sebekritičnosti, podporuje sebedůvěru žáků i jejich psychickou nezdolnost, podněcuje samostatnou aktivitu.*“ (Slavík, 1999, s. 28)

Učitel pouze organizuje, řídí žákovy osobní zkušenosti s učením. Žáci poté umí samostatně vyhodnotit konkrétní situace. Děti se naučí získávat informace z různých

zdrojů. Hodnocení zpočátku provádí jen učitel, ale postupně přechází i na žáky. Plní zpětnovazební funkci.

V dnešní době se stále častěji prosazuje tzv. **koncepce humanistického pojetí výuky**. „*Klade důraz na posuzování nejen úrovně znalostí, ale i myšlení, učebních strategií, motivace, samostatnosti, tvořivosti, kultivovanosti slovního projevu, sociálních dovedností apod.* (Spilková, 1996)“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 24)

## 5 Funkce školního hodnocení

V následující kapitole představím několik funkcí, které plní školní hodnocení. Funkcí je mnoho, jelikož hodnocení se prolíná celým vzdělávacím systémem. Učitel svým hodnocením ovlivňuje především žakovu osobnost. Při hodnocení se žák dozvídá informace o sobě samém. Prostřednictvím hodnocení poskytujeme také důležité informace o žakovi rodičům. Kapitulu o hodnocení uvádím, protože i při svém výzkumu sleduji, jaké plní hodnocení funkci u jednotlivých respondentů. Dále sleduji, jestli hodnocení plní rozdílné funkce na základní umělecké škole a základní škole.

Jedna z nejdůležitějších a nejvyužívanějších funkcí je **motivační funkce**. Hodnocení napomáhá ke zvýšení motivace žáka, avšak na druhou stranu hodnocení může mít i přesně opačnou funkci - a to demotivační. Žáci prostřednictvím hodnocení zažívají úspěch i neúspěch, obojí vede k touze po získávání dalších informací, k učení se. Hodnocení pomáhá uspokojovat žakovy potřeby a zájmy, např. touhu prosadit se, být pochválen, splnit očekávání. Dobře podané hodnocení může být pro žáka pobídnutím k lepšímu výkonu. Ale hodnocení v ruku netaktního učitele může vzbudit nechuť k práci a učení. Mnohdy je motivační funkce hodnocení zneužita k udržení kázně žáků.

Motivace je spojená především s potřebami člověka, nejvíce se sociálními potřebami, mezi něž řadíme potřebu osobního vztahu, uznání, kompetence, seberealizace a poznání. Všechny tyto potřeby souvisí také s motivační funkcí hodnocení, na žáka obvykle působí hned několik potřeb najednou. Jaký dopad bude mít učitelovo hodnocení, závisí především na tom, jak dobře své žáky zná, jestli pozná, které potřeby jsou u jednotlivých žáků na prvním místě. Na základě těchto znalostí může učitel, pomocí hodnocení, žakovy potřeby podporovat, posilovat nebo oslabovat.



Důležité je, aby učitel uměl odhadnout, kdy jeho hodnocení plní pozitivní motivační funkci, protože pozitivní hodnocení stimuluje žáky, aby se chtěli dále učit nové věci. Pod vlivem hodnocení jsou žáci schopni přijímat informace, které jsou pro ně hodnotné a významné.

Další funkce je **informativní**. Hodnocení má tedy za úkol informovat žáka a jeho rodiče o jeho výkonu ve škole, o tom, jakou aktivitu vyvíjí při vyučování, jestli se snaží atd. Jde tedy o tzv. zpětnou vazbu, která pomůže žákovi pochopit, jak si vede v konkrétních činnostech. Hodnocení má vlastně žákovi říci, jak se jeho výsledek blíží stanovené cílové normě, jak si vede v porovnání s ostatními žáky. Dále se z hodnocení dozví, na jaké úrovni jsou jeho znalosti získané během vzdělávacího procesu.

Pokud je zpětnovazební informace správně podaná, pobídne žáka k dalším lepším výkonům. Je důležité umět žákům správně tuto zpětnou vazbu podat, naučit je pracovat s informacemi, které od učitele dostanou. Měli by umět hledat v informacích to, co je důležité pro jejich další vývoj.

Každá forma hodnocení plní informační funkci v jiné kvalitě. Například, pokud učitel zhodnotí žákův výkon pouze známkou bez komentáře, žák dostane pouze základní informaci o tom, do jaké skupiny žáků svým výkonem spadá. Aby mělo hodnocení větší hodnotu, je potřeba jej doplnit komentářem, ve kterém učitel sdělí žákovi, co zvládl vzhledem ke stanovené normě, co už umí, co se naučil a s jakým nasazením přistupoval k práci. Takovéto komentáře přispívají i ke zkvalitnění žakových postupů a metod při učení. Souhrnná informace nemá pouze motivační a regulační hodnotu, slouží také k budování pozitivních sociálních vztahů mezi učitelem a žákem.

Informativní funkce hodnocení nemá jen pozitivní dopad na žáka a jeho učení. Plní i funkci zpětnovazební pro učitele, aby si mohl ověřit kvalitu svých vyučovacích činností.

Hodnocení plní také **regulativní funkci** tím, že upravuje následnou žakovu činnost. Dále má hodnocení vliv na kvalitu žakovské práce, sleduje metody a postupy, které žák vykonává. Komentáře, které učitel provádí při hodnocení, mohou žáky nasměrovat k lepším výkonům. Učitel při hodnocení reguluje žakovské tempo i směr, jakým se výuka bude ubírat.

Hodnocení se může stát prostředkem seberegulace. Žák sám může zhodnotit svoji činnost a vytvořit si tím metodiku učení, která se později stane stereotypem pro další jednání. Tuto funkci hodnocení plní jen za předpokladu, že učitel dokáže správně analyzovat výkon žáka. Rozsáhlou analýzu není možné dělat při každém výkonu. Je však potřeba pokaždé zmínit alespoň základní prvky obsahové analýzy, např. co žák zvládl a kde by se naopak měl zlepšit. Každý učitel musí sám objektivně posoudit, kdy je vhodné metodu obsahové analýzy využít, aby správně plnila funkci regulativní, ale také výchovnou.

Hodnocení plní **výchovnou funkci**, pokud vede žáky k budování kladných vlastností a postojů, např. ke svědomitosti a odpovědnosti. Pokud učitel uděluje pozitivní hodnocení, ovlivňuje tím osobnost žáka, především jeho sebevědomí. Žák si pomocí hodnocení utváří vlastní hodnotové postoje a také si uvědomuje svoji vlastní hodnotu.

Pokud učitel využívá hodnocení jako trest za nekázeň, negativně to ovlivňuje žáky. Ti se snaží všemožně vyhrát na všechny testy a zkušební, vytváří si různé „taháky“, aby nedostali špatné známky.

Hodnocení splňuje **prognostickou funkci** v případě, že své žáky dokonale známe, víme, jaké jsou jejich možnosti. A také dlouhodobě hodnotíme jejich výsledky. Poté je možné předpovědět jejich budoucí studijní úspěšnost. Aby mohlo hodnocení plnit prognostickou funkci, musí jít o klasifikaci, tedy kvantitativní hodnocení. Pokud má učitel hodně žáků, tak jedině z číselné řady známek dokáže předpovědět budoucí žakovskou úspěšnost v dalším studiu.

**Diferenciační funkce** je úzce spjata s prognostickou funkcí. Školní hodnocení, které je běžně užíváno ve většině škol, umožňuje žáky rozdělovat do skupin podle jejich studijních výsledků, schopnosti dodržovat pravidla, způsobu učení, talentu atp. Ve výuce se, podle tohoto členění, může používat mnoho různých variant úkolů, které žáci musí plnit.

Tato funkce může být také využívána neefektivně. Nejjasnějším případem je rozdělování tříd na studijní a nestudijní. Takovéto rozdělení určuje žákům směr jejich dalšího studia bez možnosti výběru. Další takovým případem diferenciační funkce hodnocení je tzv. „škatulkování“ či „nálepkování“. Pokud žáka od první chvíli

zařazujeme do určité „škatulky“, nedáváme mu šanci první dojem změnit svými dalšími výsledky.

## 6 Hodnocení žáků a cíle vyučování

Kapitola hodnocení žáků a cíle vyučování představuje cíle výuky obecně, jak se stanovují, kde jsou uvedeny, kdo cíle vymýšlí. Dále je zde uveden vztah mezi cíli a hodnocením, jelikož ke správnému hodnocení dochází, pokud jsou splněny předem dané cíle výuky. V podkapitole je vysvětlena tzv. Bloomova taxonomie cílů, což je rozdělení cílů na různé druhy, podle toho, kterou oblast znalostí, dovedností a postojů při vyučování rozvíjí. Cíle vyučování souvisí také s mojí výzkumnou částí práce, jelikož v rámci zjištění postojů k hodnocením bylo mimo jiné nutné zjistit, jak učitelé určují cíle výuky a do jaké míry se svých cílů drží v průběhu hodiny.

Hodnocení je úzce spjato s vyučovacími cíli. Cíle výuky jsou vždy uvedeny ve vzdělávacím programu každé školy. Obecné cíle jsou dále rozpracovány do dílčích cílů podle jednotlivých předmětů, ročníků a konkrétních témat. Dílčí cíle jsou individuálně dotvářeny učiteli, kteří se snaží cíle naplnit spolu s žáky. Cíl je splněn, pokud žák zvládne učivo, naučí se používat dané postupy a vytvoří si osobní postoj k dané problematice.

Jak už jsem zmínila, cíle výuky souvisí se samotným hodnocením žáků. Pokud učitel přesně formuluje cíle, pak jich může žák dosáhnout a je tedy možné hodnotit výkon každého žáka.

Pokud učitel přesně formuluje cíle, může se pečlivě připravit na výuku, zvolit vhodné učivo, rozhodnout o tom, kdy bude pracovat on a kdy dostanou prostor žáci. Dále si bude moci promyslet, jaké pomůcky budou potřeba, jaké prostředky učitel zvolí a jak si zorganizuje výuku z hlediska času a místa.

*„Můžeme tedy říci, že cílová kategorie (cílová norma) je v podstatě základním kritériem každého hodnocení.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 26)*

V praxi často dochází k situaci, kdy si učitel cíle nestanovuje. V takovém případě je pro žáky těžké pochopit, co se od nich očekává, a není jim tedy jasné, za co jsou vlastně hodnoceni. Pokud není dán cíl hodiny, nejsou ani stanovena žádná kritéria hodnocení. Může se pak stát, že žáci zaujmou vlastní stanovisko k hodnocení své práce

a vysvětlují si známku po svém, většinou negativně. Je důležité na začátku každé hodiny sdělit žákům podmínky, které předcházejí tomu, aby vznikla kvalitní práce. Žáci musí pochopit, co se od nich vyžaduje a jak si učitel představuje průběh hodiny.

## 6.1 Kategorizace cílů

Vyučovací cíle jsou složitou kategorií ve vzdělávání, můžeme říci, že jsou složeny z několika vrstev. Každý předmět má stanoveny cíle výuky, avšak tyto cíle se liší v závislosti na obtížnosti konkrétních předmětů. Pro přehlednost si představíme kategorizace cílů podle **Bloomovy taxonomie cílů** (B. S. Bloom, 1956 in Kolář, Šikulová, 2007)

Bloom dělí výukové cíle do tří oblastí:

1. Oblast znalostí (oblast kognitivní, poznávací)
  - a. Cíle kognitivní  
Cíle rozvíjí především poznávací schopnosti. Žáci si mají zapamatovat a vybavit informace. Na základě osobních zkušeností vyhledávají a zařazují informace.
2. Oblast dovednostní (oblast psychomotorická, instrumentální)
  - a. Cíle psychomotorické  
Ovládání aktivit, od těch nejjednodušších po nejsložitější. Např. fotbal, tancování, plachtění, psaní, kreslení, hraní na klavír.
3. Oblast postojů (oblast afektivní, formativní)
  - a. Cíle afektivní  
Žák se učí určitým postojům, určitému chování a jednání.

Nejvíce zmiňovaná oblast je oblast kognitivních cílů. Bloom tuto oblast rozpracoval do dílčích úrovní podle obtížnosti.

Následující tabulka obsahuje cílové kategorie, kterých chceme dosáhnout, co hodnotíme v dané kategorii a jakým způsobem hodnotíme.

**Tabulka 2: Úrovně cílů ve vyučování**

<b>Cílové kategorie</b>	<b>Co hodnotíme</b>	<b>Jak hodnotíme</b>
<b>Zapamatování specifických informací</b>	Reprodukční, určení, seřazení, výběr	Oceněním úplnosti, výzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého
<b>Pochopení, porozumění</b>	Vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, opravit	Diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem zdůvodnění výpočtu, řešení, smysluplnými opravami
<b>Aplikace</b>	Návrh řešení podle vzoru	Diskusí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstrací
<b>Analýza</b>	Rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů	Oceněním přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním posloupnosti a vztahů, (známkou nebo body)
<b>Syntéza</b>	Obecnější závěry kombinace v klasifikaci	Obecný poznatek se shoduje (známka)
<b>Hodnotící posouzení</b>	Porovnávání, kritiku, zařazení do širších souvislostí, osobní názor, ocenění významu smyslu	Učitel společně se žáky provádí korekturu, žáci hodnotí vzájemně své práce, probíhá diskuze

*Kolář, Šikulová, Hodnocení žáků, 1997, str. 28*

## 7 Formy hodnocení žáků

Kapitola se zabývá nejčastěji diskutovaným problémem – zda hodnotit slovně, nebo známkovat. Nejprve se obecně seznámíme s formami hodnocení a poté se blíže podíváme na známkování a slovní hodnocení. Slovnímu hodnocení je věnována speciální podkapitola, protože v mém výzkumu bylo toto téma důležité, z hlediska postoje učitelů k různým formám hodnocení.

*"Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící prostředek." (Kolář, Šikulová, 2007, s. 76)*

Jakou formu hodnocení učitel zvolí, záleží na konkrétní vyučovací situaci a na tom, aby zvolené hodnocení bylo pedagogicky nejúčinnější. Všechny formy hodnocení jsou užitečné, v případě, že se jejich použití bude odvíjet od pedagogického záměru a pedagogické situace. Formy hodnocení jsou vlastně způsoby, jakými se mohou vyjadřovat výsledky hodnocení žáků.

V publikaci Kolář, Šikulová, (2007) je uvedena kapitola, která se zabývá problémem, zda hodnotit slovně, nebo známkovat. Dále je uveden stručný přepis kapitoly s důležitými fakty.

Diskuze, které se vedly na téma hodnocení a alternativní hodnocení, vyústily v příliš jednoduchou otázku "Hodnotit slovně, či známkovat?" Tyto dvě formy hodnocení byly proti sobě stavěny již od 90. let 20. století, v této době probíhala změna školského systému. Avšak není bezpodmínečně nutné stavět formy proti sobě. Mohou se vzájemně doplňovat. Někteří psychologové a pedagogové striktně odmítají známkování a po vzoru alternativních škol prosazují širší slovní hodnocení a hodnotící charakteristiky žáků. Tito specialisté uvádějí argumenty proti známkování, strach a úzkost ze školy, dále psychické vypětí, které má za následek snižování výkonu, a morální deformace, např. podvádění. Žáci si také vlivem známkování mohou vybudovat negativní postoje sami k sobě, ke škole i vzdělávání obecně. Důvod, proč žáci mají ze známkování strach, může být také ten, že učitelé často známky zneužívají, např. k trestání nebo ke zklidnění žáků. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 78)

Pokud by měla přijít změna formy hodnocení, je potřeba transformovat celou koncepci vyučování, ne pouze hodnocení. Je možné, že se slovnímu hodnocení

v tomto případě přisuzuje větší schopnost, než jakou ve skutečnosti může mít. Je zapotřebí najít průnik ve formách hodnocení, aby každá forma hodnocení byla použita ve správný okamžik, kdy např. výstižně vyjádří smysl hodnocení. Vhodně zvolené sdělení podtrhne tu funkci hodnocení, kterou chceme zdůraznit. V neposlední řadě také záleží na tom, abychom pomocí správné formy hodnocení naplnili pedagogický záměr.

*"Ve shodě s názorem P. Schimunka (1994) upozorňujeme na to, že učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině. Žádná z forem hodnocení není špatná sama o sobě. Záleží především na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru, s jakým ji učitel použije."* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 78)

## **7.1 Klasifikace**

Klasifikace je v praxi nejvyužívanější forma hodnocení žákovských výkonů. Klasifikace je obecná informace, pod kterou se skrývá mnoho charakteristik žáka. Při hodnocení se berou v potaz nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale také žákovské chování, schopnost vyjadřování, koníčky a jeho vztah k učení. Do známky se také může promítnout vztah učitele k žákovi. Proto může být obtížné tohle všechno vyjádřit pouze jednou známkou. Jak může jedna známka říci vše? *„Tato obtížnost vyplývá z toho, že známka je označení statické, konečné, neukazuje perspektivu, kdežto učení a vyučování jsou procesy dynamické.“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 82)

Mnoho pedagogů a psychologů vyjadřuje nesouhlas s touto formou hodnocení, uvádí mnoho negativních znaků. Pro názornost uvedu několik z nich, které jsou dle mého názoru věcné.

*„V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily (Amonašvili, 1987, s. 24)“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 82)

*„V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením. Oddělila se od něho, to znamená, že pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče (a kdokoliv jiný) v ní vidí něco úplně jiného.“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 82)

„Už ve třetí třídě se objevuje u žáků tendence „učit se kvůli známám“. Tato tendence každým krokem sílí a slábne opět až v nejvyšších ročnících (Amonašvili, 1987, s. 55)“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 82)

„Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Znamka neříká skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy (Kopřiva, 1994, s. 74)“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 83)

Ovšem je zřejmé, že udělování známek má jistě i pozitivní znaky, které je taktéž nutné uvést, aby nevznikl dojem, že je nutné známkování zatracovat. Na vše je možné pohlížet z několika různých úhlů.

„Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy (Hrabal, 1988, s. 48)“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 83)

„Známky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost. (Amonašvili, 1987, s. 54)“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 83)

„Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 83)

„Znamka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, jako matematický symbol i statistické zpracování.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 83)

Obecně vzato, klasifikace je složitý proces, který není možné vyřešit tím, že ho budeme pouze odmítat. Klasifikace se setkává s protichůdnými názory, mnohdy lidé vyzdvihují pouze negativní stránky, nebo se zaměřují jen na pozitivní stránky.

Nesmíme zapomínat na to, že klasifikace je jen jedna z forem školního hodnocení. Často se stává, že pojmy hodnocení a známka se zaměňují, ale tato slova ve skutečnosti nemají stejný význam. Znamka je pouze odrazem složitého procesu hodnocení, který probíhá při vyučování.



*„Pak vzniká otázka: existují jiné formy vyjádření školního hodnocení, které by byly účinnější a pedagogicky efektivnější než je zatím klasifikace?“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 84)*

## **7.2 Slovní hodnocení**

*„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.“ (Slavík, 1999, s. 129).* Slovní hodnocení má informovat nejen o výsledcích žáků, ale také o žákovských postojích, snažení a úsilí. Můžeme tedy říci, že slovní forma hodnocení má v tomto případě vyšší informační hodnotu a zvyšuje motivaci žáků. Výše informovanosti je dána tím, že se žák dozvídá kritéria hodnocení a míru úspěšnosti v rámci zadaných kritérií.

Podle F. P. Schimunka by se slovní hodnocení mělo podobat obsahové analýze žákova výkonu. To znamená, že by mělo obsahovat hodnocení kvality žákova výkonu, nedostatků i úspěchů, dále také pravděpodobnou příčinu dosaženého stavu a nakonec návrh zlepšení.

Hlavní výhodou slovního hodnocení je potencionální dialog, který vede učitel se žákem o tom, co se mu líbí a co ne. To je asi největší rozdíl mezi známkováním a slovním hodnocením. Pokud při hodnocení používáme průběžné slovní hodnocení, můžeme se vyhnout stresování žáků z okamžitého neúspěchu. Pomocí slov vyzdvihneme to, co už žák podle nás zvládl, a upozorníme na to, co musí ještě dále zlepšovat.

Ve škole se slovní hodnocení využívá celkem často, ale nenazývá se tak oficiálně. Jde o vyjádření typu dobře, špatně, správně nebo o obsahovou analýzu žákova výkonu.

I slovní hodnocení má u mnohých zastánců mnoho pozitiv. Opět uvedenu několik z nich, která jsou podle mě důvodem, proč využívat právě tohoto způsobu hodnocení.

*„Slovní hodnocení nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může povzbudit žáka.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 85)*

*„Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 85)*

*„Slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 86)*

Slovní hodnocení může doprovázet i mnoho problémů, které nesmíme opomenout. Jde například o tzv. „nálepkování“ žáků, ke kterému prostřednictvím slovního hodnocení snadno sklouzneme. Ne všichni učitelé jsou dostatečně kvalifikováni k tomu, aby dokázali provést pedagogickou diagnózu. A jedním z velkých problémů, kvůli kterým je mnoho učitelů proti slovnímu hodnocení, je časová náročnost. Časem se může učitel kvůli nedostatku času přiklonit k používání schémat a klišé.

Slovní hodnocení má několik forem, které můžeme využívat. Rozdělení forem slovního hodnocení, které zde uvádím, jsem převzala od M. Dvořákové (Kolář, Šikulová, 2007). Podle M. Dvořákové existuje slovní hodnocení průběžné, které se vykonává ústně, v průběhu výuky, na třídních schůzkách nebo na konzultacích. Hodnotí žáci i učitel. Průběžné hodnocení se dá také učinit písemně, například komentáři k písemným pracím. A v neposlední řadě je možnost představovat konkrétní práce dětí přímo ve vyučování.

Další formou slovního hodnocení je závěrečné. Uplatňuje se písemně ve formě vysvědčení. Mohou se ho účastnit i žáci. Tato forma vyžaduje zvýšené odborné kvality ze strany učitele. Učitel musí žáky velice dobře znát a musí o nich přemýšlet.

Pokud učitel používá slovní hodnocení, doporučuje se na začátek uvést úspěchy žáka a následně nedostatky a neúspěchy. Dále je potřeba sdělit žákovi, co má udělat, aby se zlepšil. Při psaní slovního hodnocení je potřeba používat popisné vyjádření, které podrobně popíše celou situaci. Není žádoucí používat posuzující vyjadřování, které žáky klasifikuje a uděluje jim nálepky (šikovný, dobře vychovaný, špatný čtenář, atp.). Dalším správným krokem je použití obsahově jasné a jednoznačné formulace, není vhodné používat pouze slova dobré a špatné. Posledním důležitým krokem je uvědomit si, že hodnotíme chování, činnost, výrobek a ne osobnost žáka. A na závěr musíme stále myslet na to, že hodnocení má mít především motivační funkci.

## 8 Hodnocení kreativních činností

*"Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje."*

*Charles Farrar Browne*

Poslední kapitola teoretické části mé práce je zaměřena na hodnocení kreativních činností, které se nejčastěji provádějí právě v hodinách výtvarné výchovy. Dozvíme se, proč hodnotíme, jakým způsobem hodnotíme a jaká kritéria při hodnocení výtvarné činnosti používáme. Kapitulu uvádím až na závěr, abych na základě ní plynule navázala na výzkumnou část diplomové práce.

Co se týče hodnocení v expresivních tvůrčích činnostech, používá se nejčastěji tzv. vstřícné pojetí. Vstřícné pojetí podporuje originalitu výrazového projevu a dokáže ocenit jedinečnost každého projevu žáka. Toto pojetí vytváří alternativní způsoby práce, vede žáky k tomu, aby přemýšleli nad probíhající tvorbou. Dále je učí, že každý člověk vnímá pojetí světa jinak a je důležité umět všechny názory tolerovat. Hodnocení je zaměřeno na výrazové projevy žáků, které vypovídají o jejich osobnosti.

Ale nemusíme nutně zatracovat zprostředkující pojetí, které se v expresivních činnostech dá také využít. Například ve výtvarné výchově se formou zprostředkujícího pojetí mohou žáci učit o dějinách umění.

Při hodnocení v expresivním pojetí nepožadujeme po žácích, aby se pokusili napodobit nějaký vzor, který jim ukážeme. Například pokusit se o repliku nějakého známého výtvarného díla. Taková práce sice usnadňuje hodnocení, ale nepodporuje rozvoj osobnosti, jde spíše o zdokonalování techniky.

Pokud tedy hodnotíme výrazový projev, jde především o komunikaci mezi žákem, učitelem a spolužáky. Učitel vystupuje jako průvodce, který se snaží naučit žáky otevřenosti, aby se o svém díle dokázali vyjadřovat. Učitel stojí někde uprostřed, mezi žákovskými postoji a pedagogickými záměry. Učí žáky vyrovnávat se s mírou svých schopností z vlastní tvůrčí činnosti. I při tvůrčí činnosti se žák setkává s chybou, je to tzv. relativní chyba. Žák může být nespokojený se svojí prací, a proto se snaží najít nějaká řešení, jak svou práci opravit nebo vylepšit. V tuhle chvíli je tu učitel, aby poradil žákovi a poskytl mu pomoc. Pokud má žák pocit, že při své práci udělal nějakou

chybu, může to souviset s tím, že jeho vnitřní představa se v reálu nenaplnila. Je proto potřeba nelézt vhodnou úpravu, která lépe uspokojí žakovu představu.

V oblasti tvůrčích projevů se úprava nazývá alterace, jde o pozměnění tvůrčího projevu, který nenaruší jeho vnitřní logiku a koncepci. Alterací ve výtvarné výchově může být například proměna barev ve výtvarném díle. Vždy jde o malý dílčí zásah, který neovlivní celkovou podobu díla, pouze se změní jeho kvality nebo se zesílí účinek na vnímatele.

Ve školním prostředí probíhají tyto alterace prostřednictvím tzv. korekce žakovské tvorby. Jde o změny, které navrhuje, kontroluje a provádí učitel. Někdy také alterace vytváří sami žáci. Učitel se tedy nesnaží ukázat žakovi jedinou možnost, jak svou práci změnit. Snaží se spíše žáka navést, aby sám hledal chyby a vymýšlel možné změny, které lze provést.

Alterace se dá uplatňovat ve všech fázích pedagogické práce, kdy pracujeme s relativní chybou. První fáze, **tušení problému**, vzniká v případě, kdy si žák uvědomuje, že se jeho skutečný výsledek neshoduje s očekávaným. Výrok, který je typický pro tuto fázi: „*Něco je v nepořádku, není to ono, tak to nechci.*“ (Slavík, 1999, s. 100).

Další fáze se nazývá **nalezení kritéria hodnocení**. V této fázi jde o nalezení toho kritéria, které se nepodařilo splnit. Typický výrok: „*Pociťovaný nedostatek (problém) se týká ..... (kompozice, barevnosti, přehlednosti, působivosti, atd.)*“ (Slavík, 1999, s. 100). Kritérium hodnocení pomáhá při hledání cesty k nápravě chyby, a proto je tato fáze velice důležitá.

V případě třetí fáze, **vysvětlení**, hodnocení interpretuje chybu jako následek činnosti, která k ní vedla. Výroky, které charakterizují tuto fázi: „*Barvy v kompozici se navzájem popírají, tlučou se, zejména žluté a modré nejsou citlivě rozmístěny...*“ (Slavík, 1999, s. 101). V této fázi vede učitel žáky k tomu, aby se pokusili nalézt obsah ve své práci. Učitel pokládá žákům otázky, které vedou k nalezení mnoha způsobů řešení.

Poslední fáze se jmenuje alternativní řešení. Čtvrtá fáze probíhá formou srovnávání původní práce s novou alternativou. Žáci nebo učitel navrhuje zlepšení či změnu žakovské práce. Výroky, které jsou charakteristické pro čtvrtou fázi: „*Zkus*

*v kompozici použít jen tyto tři barvy a výsledek porovnej s předchozím.*“ (Slavík, 1999, s. 101). Tato fáze se dá realizovat, pokud máme možnost nahlédnout do několika různých návrhů od stejného autora. V tomto případě můžeme posoudit, zda se udály nějaké změny, a přemýšlet nad tím, zda se v jednotlivých dílech nenacházejí nějaké shodné prvky, jak dobré, tak špatné.

*„Hodnocení rozlišuje věci důležité od nedůležitých a mezi důležitými věcmi odlišuje dobré od méně dobrých. Ten, kdo neumí hodnotit průběh a výsledky nějaké činnosti, není schopen rozeznat, co dělá hůře a co lépe, nedokáže odlišit důležité od nedůležitého, neví, co nového by mohl poznat.“* (Slavík, 1999, s. 119). Kdo chce nějakou činnost hodnotit, musí dané problematice dokonale rozumět.

Výtvarnou činnost hodnotíme proto, abychom jí lépe porozuměli, mohli ji využít k vlastnímu poučení a také pro radost. Hodnocení v hodinách výtvarné výchovy nemá sloužit jako prostředek k nálepkování žáků. Výtvarná výchova slouží k sebepoznání, poznání a k rozvíjení kritického myšlení.

Aby všichni zúčastnění porozuměli výtvarnému hodnocení, je potřeba určit si kritéria, která budeme při hodnocení používat. Je potřeba říci, že slovní vyjádření často zjednodušuje výtvarný projev, umělecký zážitek se nedá slovy popsat. Proto je nutné, aby každý učitel, který hodnotí výtvarnou činnost, měl cit pro barvy, tvary, linie, objemy a povrchy různých věcí. Jelikož všechny tyto jevy se pouhými slovy vyjádřit nedají.

*„Ostatně právě proto výtvarná tvorba patří do sféry umění, které si vždy zachovává svá nečekaná kouzla a neodhalená tajemství.“* (Slavík, 1999, s. 120).

Kritéria, která se používají při hodnocení expresivně tvůrčích činností, se rozdělují do dvou základních skupin – na obecná kritéria a dílčí kritéria.

Obecná kritéria se dodržují již od antického Řecka. Jde o účinnost, která zahrnuje originalitu, barevnost, techniku a modelaci. Dalšími podmínkami účinnosti je zvládnutí kontrast tvarů, barev, povrchů a objemů. Tyto podmínky se překrývají také s dílčím kritériem kompozice. Další obecné kritérium je uspořádanost neboli integrita. Jde o vyváženost vztahů všech složek díla (kresebnost, technika, barevnost, modelace), odpovídá tomu dílčí kritérium kompozice a formátu. A v neposlední řadě mezi obecná

kritéria patří také složitost neboli komplexita. Jde o rozmanitost, rozrůzněnost a obsažnost. Kritériu odpovídá obsah.

Dílní kritéria již byla zmíněna ve vztahu k obecným kritériím. Jde tedy o výraz a kompozici. Výraz je výsledný dojem z práce a kompozice je způsob, jakým jsou rozmístěné prvky na ploše, jak jsou tyto prvky vyvážené, ucelené a jestli spolu harmonizují.

Aby se žáci lépe soustředili na práci, je dobré, aby učitel vytvořil tzv. učitelský zápisník, ve kterém budou uvedena všechna kritéria, která jsou od žáků požadována. Žáci jsou poté schopni držet se důležitých částí své práce a nezabývají se zbytečnostmi, které je pak zdržují.

Obecně bych řekla, že v dnešní době se hodnocení tvůrčích činností přikládá menší váha, než by měla. Dnešní fenoménem je to, že výchovy, zahrnující výtvarnou výchovu, slouží pouze k tomu, aby si žáci odpočinuli od náročných předmětů, jako je český jazyk nebo matematika. Mnoho učitelů si myslí, že není potřeba se nějak zvlášť trápit hodnocením těchto předmětů, i rodiče výchovám nepřikládají takovou důležitost. Takže pokud má žák dobrou či špatnou známku z výtvarné výchovy, většina rodičů nad tím mávne rukou nebo řekne, že tomu vyučující nerozumí. Proto je důležité o všech teoriích ohledně hodnocení tvůrčích činností neustále mluvit, dostat je do povědomí dnešním rodičům. Připomenout jim, že všechny předměty, výchovy nevyjímaje, které jsou vyučovány na základní škole, mají svůj význam pro vývoj dětí.

V následujících kapitolách se budu věnovat osobnímu pojetí hodnocení u dvou učitelů z rozdílných typů škol, které také rozdílně nahlíží na důležitost výtvarné výchovy ve vztahu k rozvoji žákovské osobnosti.

## Metodika zpracování práce

### 9 Cíl práce

Naplní diplomové práce je identifikování individuálního pojetí hodnocení ve výuce výtvarné výchovy a srovnání rozdílnosti hodnocení tvůrčí disciplíny na základní škole a na základní umělecké škole. Cíl bude splněn pomocí analýzy projevů, vyjádření a prohlášení v dotazníku dvou vybraných učitelů s rozdílnou úrovní dosaženého vzdělání i délkou praxe.

Práce poskytne komplexní náhled na problematiku hodnocení ve výtvarné výchově. Pomocí analýzy dvou zkoumaných vzorků budu moci propojit teoretické znalosti z oblasti hodnocení s jeho praktickým využitím ve školním prostředí. Budu schopna říci, do jaké míry se daří přenášet do praxe teoretická východiska. Z dvou provedených analýz bude možné vytvořit obecný náhled na postoj učitelů k samotnému hodnocení.

Díličí otázky v rozhovoru umožní bližší seznámení s osobností učitele, vymezí důležitost aprobovanosti ve výtvarné výchově, rozdílné postoje k hodnocení žákovských prací, k způsobu vedení žáků ke stanoveným cílům hodiny. Dále se dozvíme, jak je u díličích učitelů důležitá motivace ve vztahu k hodnocení žáka a jak probíhá závěrečná klasifikace.

### 10 Výzkumná otázka

Výzkumná otázka je klíčem k otevření a diskutování o problematice hodnocení v hodinách výtvarné výchovy. Výzkumná otázka je cesta, která vede k způsobu organizování a zpracování sebraných dat. Zodpovězení otázky má objasnit postoje dvou učitelů s rozdílným vzděláním, vykonávajících svou pedagogickou praxi na odlišných typech škol - ZŠ a ZUŠ, k samotnému hodnocení v průběhu i závěru hodiny. Průzkum, který je u těchto dvou učitelů proveden pomocí rozboru rozhovoru a doplněn nestrukturovaným pozorováním, je zaměřen na sledování jejich individuálního postoje k samotnému hodnocení tvůrčích úkolů.

**Výzkumná otázka zní:** Do jaké míry se shoduje učitelovo pojetí hodnocení deklarované prostřednictvím rozhovoru s hodnotícími aktivitami v praxi učitelů?

**Dílčí podotázky:** Do jaké míry ovlivňuje aprobovanost učitelovo pojetí výuky? Jaký zvolit metodický nástroj výzkumu, který umožňuje lépe sledovat výzkumnou otázku?

## 11 Metoda sběru dat

V kapitole se seznámíme s metodami, které jsem využila při svém výzkumu. Stručně vysvětlím metodu nestrukturovaného pozorování a představím vám software, který mi pomohl při nahrávání rozhovorů, a popíši přípravu samotného nahrávání dílčích rozhovorů. Poslední podkapitola patří fotografiím, které jsou nedílnou součástí pozorování na hospitacích, jež jsem absolvovala v rámci výzkumu.

### 11.1 Pozorování

*„Pozorování znamená sledování činností lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje.“* (Gavora, 1996, s. 16)

Ve školním prostředí je mnoho možností pro pozorování. Pokud provádíme pozorování, soustředíme se buď na jednotlivce, například pokud sledujeme nějakého konkrétního žáka při učení, nebo můžeme pozorovat více lidí, například učitele při komunikaci se žákem nebo komunikaci dvou žáků. Při pozorování sledujeme vybrané činnosti nebo širší okruh činností. Sledovanými činnostmi se můžeme zabývat do hloubky či jen okrajově. Ve školním prostředí můžeme pozorovat na mnoha místech, ve třídě, na chodbě, v jídelně, družině nebo na školním výletě. Je možné také sledovat žáka v jeho domácím prostředí. Lidé, které pozorujeme, mohou být učitelé, žáci, rodiče nebo vychovatelé.

Pozorování je složitý proces, při kterém si nevystačíme pouze s jedním způsobem pozorování. Existuje více možností, jak uskutečnit pozorování. Při rozhodování o způsobu pozorování rozhoduje několik faktorů: cíle, kterých chceme dosáhnout, postoj pozorovatele k výzkumu či preference konkrétního pozorovatele.

Gavora (1996) dělí pozorování na dva základní typy, strukturované a nestrukturované pozorování. Pokud pozorovatel využívá strukturované pozorování, má předem dané, co a jakým způsobem bude pozorovat. Pozorovatel si zvolil druhy jevů, na které se zaměří. Při strukturovaném pozorování se využívá tzv. pozorovacího



systemu, ve kterém je přesný popis vlastností pozorovaných jevů a také jsou uvedena pravidla, která pomohou identifikovat, zaznamenat a vyhodnotit sledované jevy. Princip strukturovaného pozorování spočívá v rozčleňování sledované reality do kategorií, jež jsou předem stanoveny.

Nestrukturované pozorování je takové pozorování, které nemá předem připravené žádné kategorie ani žádný systém. Pokud využijeme nestrukturované pozorování, můžeme získat nové, dosud neobjevené jevy. Nestrukturované pozorování jsem si vybrala i já pro svůj výzkum, proto tento způsob více přiblížím.

Nestrukturované pozorování se nejčastěji využívá při tzv. kvalitativním výzkumu. *„Kvalitativní metodologie představuje jinou alternativu, než je běžně používaná kvantitativní metodologie. Je to dlouhodobé, hluboké sledování vymezeného okruhu jevů, které se pozorovatel snaží pochopit a vysvětlit z hlediska zkoumané osoby (osob).“* Gavora (1996, s. 17). Kvantitativní výzkum zkoumá jevy objektivně a nestranně. Zabývá se dokazováním nebo vyvracováním již existujících teorií na základě stanovených hypotéz.

Nestrukturované pozorování se provádí několika různými způsoby. Prvním způsobem jsou tzv. terénní zápisy, při tomto typu pozorování se pozorovatel plně soustřeďuje pouze na několik zásadních jevů. Při terénním zápisu se k výslednému záznamu připojuje navíc ještě komentář, který slouží jako podklad pro další zpracování.

Další technikou, kterou lze používat při nestrukturovaném pozorování, jsou „vzorky událostí“. Tato technika je založena na podrobných záznamech, které jsou zaznamenávány pozorovatelem bez jakéhokoliv osobního zaujetí. Všechny situace zaznamenává co nejpodrobněji a přesně v daném pořadí, v jakém se stanou. Důležité je, aby pozorovatel pracoval s odstupem a nijak se nevměšoval do průběhu situace, kterou sleduje. Při vytváření vzorků událostí je důležité sledovat pouze ty projevy, jež jsou patrné navenek. Pozorovatel nesmí zaujímat k dané situaci žádné osobní postoje ani názory. Pozorovat objekty bez zaujetí je velice obtížné, a proto je důležité tuto schopnost natrénovat. Může se stát, že nezkušený pozorovatel vyvodí závěry, které nejsou zřejmé z přímého pozorování.

Stejně jako terénní zápisky slouží vzorky jako podklad pro další výzkum. Pokud vytváříme vzorky událostí, je potřeba držet se několika zásad. Je důležité přesně si

vymežit, co je předmětem pozorování a co chceme pozorováním získat. Pozorovatel musí sledovat situaci v celku a musí dodržet přesné pořadí událostí. Záznam, který vznikne, musí být přesně zapsaný a musí být kompletní. Vzorky jsou takovým typem záznamů, kde jsou přesně uváděny výroky lidí a popis činností. A poslední zásadou je, že pozorování musí být objektivní.

Posledním typem nestrukturovaného pozorování je participační pozorování, někdy nazývané jako zúčastněné. Při tomto druhu pozorování jde o získání rozsáhlého a hloubkového poznání zkoumané situace. Participační pozorování je časově velice náročné, trvá někdy až několik měsíců. Dlouhodobé pozorování slouží k tomu, aby pozorovatel porozuměl zkoumaným osobám, aby pronikl do jejich chování a myšlení. Cílem tohoto pozorování je splynutí pozorovatele s prostředím, které pozoruje. Proto se pozorování říká zúčastněné, pozorovatel se zapojuje do aktivit, které sám zkoumá.

První metoda, kterou jsem při svém výzkumu použila, je podle Gavory, 1996 tzv. nestrukturované pozorování. Při tomto typu pozorování nejsou předem dány žádné předpisy, tabulky ani nástroje. Pozorování nestrukturované se dále dělí na několik variant. Při hospitacích jsem používala „vzorky událostí“. Jedná se o detailní záznamy v přirozeném prostředí. Ve vzorcích událostí je nejdůležitější zaujmout postoj nezúčastněného pozorovatele, pozorovatel je v povzdálí a snaží se zachytit vše, co se kolem něj děje, ale do ničeho nezasahuje. Výsledkem takového pozorování je záznam, který musí být přesný, obsahuje doslovné výroky popisovaných osob a nesmí se v nich objevit žádný osobní postoj pozorovatele.

Při hospitacích v hodinách učitelů jsem se snažila nenarušovat průběh výuky, seděla jsem vždy někde stranou, abych nerozptylovala žáky. Pozorovala jsem je při práci a dělala si doslovné záznamy všech rozhovorů, které při výuce vznikly. Pouze na konci hodiny jsem si zdokumentovala výsledné práce žáků a rozloučila se s nimi.

## **11.2 Audiozáznam**

Audionahrávky jsem použila při rozhovorech s učiteli. Byla jsem předem připravena na nahrávání. Ve svém počítači jsem měla nainstalovanou aplikaci Express Dictate, což byl podle komentářů uživatelů nejučinnější volně dostupný diktafon do notebooku. Vyzkoušela jsem si nahrávání nanečisto a zdálo se, že vše bude dobře

srozumitelné. Rozhovor jsem začala nahrávat až poté, co jsem dostala od učitelů svolení.

Rozhovor z audionahrávky jsem později přepisovala a vytvořila jsem tzv. písemný protokol. Tato část byla nejnáročnější z celého mého výzkumu. Navíc jsem po první poslechu zjistila, že je v nahrávce mnoho „rušivých vlivů“, které se při samotném rozhovoru nezdály nijak významné. Při přepisu bylo velmi problematické zapsat vše, co bylo řečeno. Avšak nakonec vznikl protokol z obou rozhovorů, který dále posloužil při kódování.

### **11.3 Fotografie**

Nedílnou součástí shromážděných dat nutných k vlastní analýze byly fotografie. Avšak pořizování fotografií žáků bez souhlasu rodičů je porušování soukromí. Nemohla jsem ve své práci využít fotografie, které nastiňují atmosféru ve třídě při práci či postup při vytváření díla, kde jsou samotní žáci přítomni. Proto v souladu s legislativou a badatelskou etikou zveřejňuji jen výsledná díla jako ilustraci a ostatní fotografie budou popsány, pokud bude potřeba nastínit situaci, která právě probíhala v dané třídě.

## **12 Metody zpracování dat**

V kapitole představím metody, které jsem použila při zpracování výzkumné části diplomové práce. V podkapitole Interview poskytnu hlubší náhled do otázek, které jsem uvedla v dotazníku. Dále představím postup, který jsem zvolila při kódování získaných dat z rozhovoru. Tento postup by měl sloužit jako návod pro potencionální pokračovatele, kteří budou psát o problematice hodnocení.

### **12.1 Interview (rozhovor)**

*"Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postů respondentů. Při interview je možné sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek."* (Skalková a kol. 1983, s. 92 in Gavora, 1996, s. 65)

Data, která jsem potřebovala získat od učitelů, jsem se rozhodla získat pomocí interview. Podle Gavory (1996, s. 65) je interview výzkumná metoda, která pomůže

získat nejen fakta o respondentech, ale také jejich názory a postoje. Nejdůležitější podmínkou pro správné interview je přátelský vztah mezi výzkumníkem a respondentem. Pokud panuje přátelské klima, vytváří se otevřená atmosféra.

Při interview je možné použít uzavřené, polootevřené i otevřené otázky. Avšak interview je uvolněnější než například dotazník, takže se upřednostňují otevřené otázky. Pokud výzkumník klade otevřené otázky, má možnost je v průběhu doplňovat, upravovat nebo požádat respondenta o vysvětlení své odpovědi. Při získávání odpovědí od respondentů se dává přednost interview před dotazníkem v případě, že chceme obdržet bezprostřední a osobní odpovědi. Při přímém setkání s respondentem je větší šance, že dotazovaný odpovídá pravdivě a upřímně. Interview je vhodný prostředek pro získání informací o problematice, která není například dosud zpracována v literatuře nebo pokud s ní výzkumník nemá žádné osobní zkušenosti.

Interview může být strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturované je takové, při kterém jsou jasně stanoveny otázky a možnosti odpovědí, jde o ústní dotazník, který je časově méně náročný. Nestrukturované interview představuje velkou volnost v odpovědích respondenta. Při takovém typu interview se objevují nové dosud nezjištěné informace. Problém nestrukturovaného interview jsou výsledky, které se těžko kategorizují. Posledním typem je průnik dvou předchozích typů, tzv. polostrukturované interview. Principem jsou předem dané možnosti odpovědi, které jsou doplněné o upřesňující vysvětlení. Při svém výzkumu jsem si vybrala nestrukturované interview, jelikož jsem chtěla od respondentů slyšet upřímné a otevřené odpovědi aniž by je ovlivňovaly alternativní odpovědi.

Při interview jsem použila předem připravený dotazník, který jsem vytvořila podle návodu z publikace *Výzkumné metody v pedagogice (Gavora, 1996)*. Otázky v dotazníku byly strukturovány jako otevřené otázky, které poskytují respondentovi větší prostor pro odpovědi, nasměrují ho, ale nevnucují žádná konkrétní stanoviska. Prvním krokem při tvorbě dotazníku je stanovení základní otázky. V mém případě se jedná o otázku: Jaký je postoj respondenta k hodnocení ve výtvarné výchově?. Následně jsem si vytvořila několik hlavních okruhů, ze kterých vznikaly jednotlivé otázky. Několik otázek obsahuje pouze faktografické údaje, které pomohou získat základní informace o zkoumaných učitelkách.

**Jaká je vaše aprobace? Jaká je délka vaší praxe?**

Další otázky už jsou sestaveny tak, aby v nich učitelé museli projevit nějaký osobní rys, postoj nebo názor. Z faktografických údajů jsem získala základní informace, avšak rozvinula jsem otázky hlouběji, protože již samotná otázka o aprobaci vyvolala mnoho dalších otázek souvisejících se samotným hodnocením.

**Je podle Vás důležitá aprobovanost učitelů pro konkrétní hodnocení žáků v předmětu?**

Učitelé s konkrétním typem vzdělání (aprobace), dokážou přesně formulovat důvody hodnocení v předmětu, který mají vystudovaný, protože dobře rozumí dané problematice. Naopak metody nevystudovaných učitelů, jejichž odbornost neodpovídá tomu, jaký předmět vyučují, mají dopad na hodnocení i na žáky samotné.

**Jak se díváte na aprobační kombinace? Je podle Vás širší aprobovanost výhodou pro uplatnění učitele na škole?**

Tato otázka měla vyvolat debatu o mezioborových vztazích. Které předměty se mohou využít při výtvarné výchově. Je možné každý předmět zapojit do výuky výtvarné výchovy?

**Jak se podle vás liší hodnocení ve VV a v jazycích?**

Otázka, která vznikla na základě polemik ohledně obtížnosti hodnocení expresivně tvůrčích úloh a např. striktně daných pravidel při hodnocení diktátů v českém jazyce.

**Je podle Vás při hodnocení žáků rozhodující délka praxe?**

Když začínající učitel přichází do školy, do výuky, musí si sám vytvořit hodnotící systém, kterým se bude řídit. Během let, kdy působí ve své pedagogické praxi, se mohou tyto hodnotící systémy měnit a přetvářet na základě zkušeností ze samotné výuky.

**Souhlasíte se způsobem, jakým se hodnotí v současné škole?**

V dnešní době vzniká mnoho otázek o tom, jak hodnotit ve škole výchovy obecně. Zajímá mě názor učitelů na hodnocení, jestli jim vyhovuje všeobecně rozšířený systém známkování, nebo by navrhli nějaké alternativy.

Na základě této otázky jsem vytvořila několik podotázek, které souvisí s postojem k slovnímu hodnocení a ke známkovací škále.

**Jsou známky 1 – 5 dostatečně vypovídající při hodnocení výtvarného díla?**

**Pokud byste si mohla vybrat způsob, jakým hodnotit žákovské práce, jaký by to byl?**

**Dokážete si představit, že byste žákovské práce hodnotila pouze formou slovního hodnocení? V čem by podle vás byla výhoda slovního hodnocení? Souhlasila byste se zavedením slovního hodnocení u výchov?**

Dalším tématem rozhovoru byla kritéria hodnocení a s tím související cíle výuky, které nejsou úplnou samozřejmostí při každé výuce.

**Sdělujete žákům kritéria hodnocení při zadání práce? Snažíte se žáky během hodiny nasměrovat při práci tak, aby dosáhli cíle hodiny?**

Další tematický celek v dotazníku souvisel se samotným hodnocením, které by mělo probíhat také během tvorby, prostřednictvím reflexe v akci. Také je důležité, aby se žáci sami podíleli na vyhodnocování jejich výsledné práce. V hodnocení se mohou promítnout učitelovy osobní postoje k žákům, například pokud jsou žáci neukáznění nebo méně nadaní.

**Hodnotíte práce žáků i v průběhu jejich tvorby? Ovlivňuje průběh žákovské práce závěrečné hodnocení? Hodnotíte snahu pracovat u méně zdatných?**

**Hodnotíte práce veřejně před třídou? Přijímají žáci vaši kritiku i chválu bez problémů? Je podle vás lepší hodnotit práce veřejně, nebo soukromě?**

Posledním pojmem, který souvisí s hodnocením, je závěrečná reflexe. Zajímalo mě, zda učitelé znají tento termín a jestli je jim blízký. Jak reflexi využívají během výuky, jestli jsou žáci zvyklí na reflektivní dialog.

**Necháváte žáky hodnotit práci? Je vám znám pojem závěrečná reflexe? Ovlivňuje závěrečná reflexe žáků samotné hodnocení?**

Závěrečná část rozhovoru se týká průběžného i závěrečného hodnocení. Vyvrácení či potvrzení paradigmatu výchov jako relaxačních předmětů, ve kterých není potřeba využívat všech stupňů hodnocení.

**Hodnotíte každou práci známkou? Kolik stupňů používáte při známkování?  
Hodnotíte známkou i nedokončené práce?**

**Jaké známky udělujete na vysvědčení a proč?**

Všechny tyto otázky jsou součástí dotazníku, který jsem připravila pro učitelky předtím, než jsem za nimi šla. Přesnou podobu dotazníku přikládám v příloze č. 1.

## **12.2 Transkripce rozhovoru**

Časově nejnáročnější částí na mé diplomové práci byl přepis rozhovorů, které jsem uskutečnila s učitelkami. Audiozáznam, který byl během rozhovoru pořízen, jsem si musela několikrát poslechnout, soustředit se na obsah a poté jsem se pustila do přepisu. Při přepisování jsem text nijak neupravovala, držela jsem se přesně všeho, co respondentky vyslovily, psala jsem slova v tvarech, které byly použity, včetně nespisovných či hovorových výrazů. Nejprve jsem napsala první verzi transkripce, kterou jsem několikrát přepracovala poté, co jsem rozhovor slyšela znovu. Mnohdy se odpovědi na otázky vychýlily z daného tématu, takže jsem neustále před sebou měla seznam otázek, abych zaznamenávala takové odpovědi, které jsou podstatné pro můj výzkum.

Nejtěžší pro mne byl přepis rozhovoru s paní učitelkou ze ZŠ. Jelikož jsem měla nekvalitní nahrávací zařízení, přepis byl velice obtížný.

Výsledkem mé několikadenní práce byly dva rozhovory, se kterými se již dalo pracovat, ve kterých jsem již mohla hledat výroky, jež jsou stěžejní pro moji analýzu individuálního postoje učitelů k výuce a hodnocení výuky. Transkripci rozhovoru přikládám v příloze č. 2.

## **12.3 Kódování**

Při zpracování dat z rozhovorů jsem použila metodu otevřeného kódování. Teorii o otevřeném kódování jsem nastudovala z knihy *Základy kvalitativního výzkumu*

(Strauss, Crobinová, 1999). V následujícím odstavci je vysvětlen základní princip otevřeného kódování.

Princip otevřeného kódování (v originále „code notes“) je nejužívanější způsob pro analyzování získaných údajů. Při otevřeném kódování se text rozčleňuje na jednotky, kterým se přiřadí nějaká jména (kódy). Kód, který přidělíme jednotkám, vystihuje obsah dané jednotky. S přidělenými kódy výzkumník pracuje dále. Kód, který přidělíme, by se měl přiřazovat s ohledem na výzkumnou otázku. Názvy kódu mohou být vymyšlené nebo převzaté z odborné literatury. Kódy, které jsme vytvořili, dále seskupujeme podle toho, zda se podobají nebo spolu jakkoliv souvisejí. Tímto způsobem vytvoříme soustavu kódů, která slouží jako podklad pro další analýzu. (Strauss, Corbinová, 1999)

V prvním kroku bylo důležité utřídit získané informace z rozhovorů do jednotlivých témat. Před získáváním samotných dat jsem si vytvořila několik tematických okruhů. V počátcích bylo vymýšlení okruhů pouze intuitivní. Sepsala jsem si v bodech, jaká témata mi pomohou v objasnění postojů učitelů k hodnocení. Nejprve bylo nutné zjistit základní informace, takže prvním okruhem logicky bylo zjistit něco o osobnosti učitele, jaká je délka praxe, jaké má vzdělání. Již z těchto dvou bodů vzešly otázky, které jsem dále rozváděla v kontextu hodnocení žáka. Tyto úvodní otázky jsem byla schopna vytvořit jen na základě vlastních zkušeností a znalostí o způsobu hodnocení na dnešních školách.

Další otázky už jsem vymýšlela s oporou o publikaci *Hodnocení v současné škole, Slavík*. Na základě dané problematiky jsem vymyslela otázky, které souvisely již se samotným hodnocením. V první řadě vznikla hlavní otázka, která pak samovolně vyústila ještě v několik dalších. Při sestavování dotazníku jsem si představovala, jak takové interview probíhá a jaké otázky by mohla daná hlavní otázka vyvodit. Hlavním tématem dotazníku je samozřejmě samotné hodnocení, které je sledované v diplomové práci. Avšak pojí se s ním ještě další termíny, které je nutno také zmínit v otázkách. Jde například o stanovení kritérií, které nesmí chybět při žádném hodnocení, nejen ve výtvarné výchově. Takže mé otázky se týkají také kritérií, toho, jak je učitelé stanovují, jestli je učitelé dodržují přesně, tak jak si je stanoví před začátkem hodiny.

Další termín, který je spjat s hodnocením a samozřejmě i s kritérii, je cíl hodiny, jenž má být stanoven na začátku hodiny. Avšak mnoho učitelů během hodiny dílčí cíle



upravuje podle toho, jak žáci dané téma uchopí. Takže mě zajímalo, jestli dotázaní učitelé vytváří alternativní cíle v průběhu či důsledně dbají na splnění předem daných cílů. Zda žáky vedou k nápravě chyb v průběhu hodiny, aby tím splnili zadaná kritéria a dosáhli tak k vytyčeným cílům.

Reflexe, je také termín, který se často používá ve spojení s hodnocením. V dnešní době je to již známý a používaný pojem. Avšak najdou se i starší učitelé, kteří ještě s touto technikou práce s žáky nebyli seznámeni. Proto mě zajímalo, jestli učitelé znají tento termín a pokud ano, tak jak takovou reflexi provádějí.

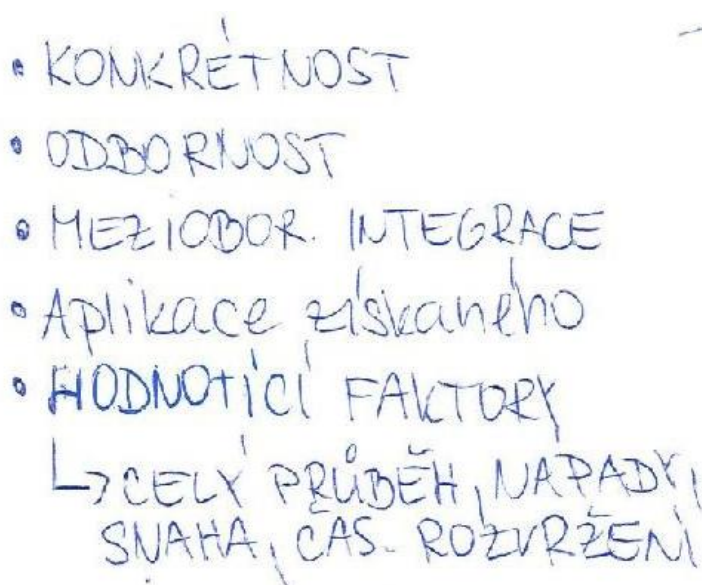
Velkým tématem dnešní doby je také slovní hodnocení. Tato forma školního hodnocení se dříve také příliš nevyžívala, ale dnes, v kontextu alternativních škol, se pojem slovní hodnocení skloňuje čím dál častěji. Problematika slovního hodnocení má své odpůrce i zastánce, a proto mne také zajímalo, jaký postoj ke slovnímu hodnocení zauímají učitelé, se kterými jsem dělala rozhovor.

Další bod v mém rozhovoru se týkal klasifikace. Je známo, že většina učitelů hodnotí výtvarnou výchovu mírně a vyjadřuje se k tomu tak, že „přece nebudou kazit vysvědčení“. Takže obsahem rozhovorů byly také otázky o známkovací škále, jaké známky nejčastěji učitelé udělují. Vše samozřejmě muselo být zdůvodněno. Na závěr rozhovoru jsme se dostaly s učitelkami také k závěrečnému hodnocení, tj. k vysvědčení. Jaké známky udělují na vysvědčení a proč? Dalším krokem po sestavení otázek v dotazníku bylo setkání s učitelkami a poté přepis rozhovoru.

Následně jsem před sebou měla přepsaný rozhovor s paní učitelkou a začala jsem rozebírat jednotlivé výpovědi. V každé odpovědi jsem si podtrhala slova, která měla podle mého názoru důležitou roli v mém pozorování, a pojmenovala jsem si je obecnějším termínem. Takto jsem prošla detailně celý záznam rozhovoru. Potřebovala jsem přehledně zapsat hesla, která jsem v textu vyznačila, a tak jsem vytvořila myšlenkovou mapu, kterou jsem pojmenovala „Hodnocení žáka učitelem“. Na levou stranu jsem vypsala všechny pozitivní postoje k hodnocení Na stranu levou negativní postoje. Postoje jsem členěny z pohledu učitelek, jak podle nich k dané problematice přistupují ony, ne jak to cítím nebo vidím já. Při rozdělování jsem přihlížela i k samotnému průběhu interview, kdy jsem měla možnost sledovat různé reakce respondentů na jednotlivé otázky. Tím pádem bylo snazší odvodit, zda k dané problematice přistupují negativně nebo pozitivně.

Dalšími indiciemi byla jednotlivá prohlášení, ve kterých bylo nutné najít jednotlivé postoje. Některé výroky byly jednoznačné, např. souhlasím, nesouhlasím, ale u dalších se jednalo spíše o čtení mezi řádky. Výroky jsou takto členěny z důvodu následného zkoumání rozporů mezi postojem učitele a obecnou deklarací. Vytvořenou mapu příkládám v příloze č. 3. Pokud se některé výroky vyskytovaly v rozhovoru vícekrát, tak jsem si k dotyčné kategorii připsala tento výrok jako podkategorii, jež se týká stejného tématu.

Vznikla přehledná mapa, která mi poskytla dílčí náhled na jednotlivé kódy, které jsem pak převedla do souvislého textu a připojila k nim příklady z přímého pozorování v hodině, na níž jsem byla přítomna. Příklady slouží jako důkaz či vyvrácení výroků, které byly řečeny během rozhovoru. Pro názornost je uveden výřez z mapy, kterou jsem vytvořila na základě kategorií vytvořených při otevřeném kódování.

- 
- KONKRETNOST
  - ODBORNOST
  - MEZI OBOJ. INTEGRACE
  - APLIKACE ZÍSKANÉHO
  - HODNOTÍCÍ FAKTORY
  - ↳ CELÝ PRŮBĚH, NAPADY, SNAHA, ČAS. ROZVRŽENÍ

Obrázek 1: Výřez několika kategorií z mapy

### 13 Průběh výzkumu

Kapitola popisuje proces, který jsem absolvovala před získáním dat i při jejich samotném získávání formou hospitací a rozhovorů. Dále se seznámíme s výzkumnými vzorky, dvěma učitelkami, které souhlasily, že pomohou při zpracování mé diplomové práce tím, že poskytnou rozhovor a dovolí mi zúčastnit se jedné vyučovací jednotky.

### 13.1 Průběh sběru dat

Kapitola popisuje průběh získávání dat potřebných k analýze. Data jsou nepostradatelným zdrojem k získání výsledků výzkumu.

Prvním krokem, který jsem musela podniknout, bylo kontaktování příslušných osob, kterými byly dvě paní učitelky. Jedna byla ze základní školy v Plzni a druhá ze základní umělecké školy v Nepomuku. V obou těchto školách jsem již dříve byla, takže jsem měla představu o tom, jak zde výuka probíhá. V základní škole jsem byla na náslechové praxi a základní uměleckou školu v Nepomuku jsem kdysi sama absolvovala.

S paní učitelkou ze základní školy jsem byla předem domluvená již z dob, kdy jsem absolvovala náslechovou praxi. Byla velice vstřícná a svoji pomoc mi nabídla okamžitě. Nemusela jsem jí ani vysvětlovat, co přesně potřebuji a jaký bude můj postup. Později jsme se samozřejmě sešly, abychom domluvily podrobnosti. Žádný můj požadavek pro ni nebyl problém. Seznámila jsem jí se svou představou průběhu hospitace v její hodině. Řekla jsem jí, že budu pouze pozorovat, co se v hodině děje, dělat si doslovný záznam hodiny a na závěr si práce všech žáků vyfotím. Potom bude následovat rozhovor, ve kterém se budeme zabývat předem danými otázkami.

V době, kdy jsem podnikla svůj výzkum na základní škole, zbývalo do konce školního roku jen pár vyučovacích hodin výtvarné výchovy. Přišla jsem do školy v předem domluvený čas. Paní učitelka musela žáky osmého ročníku vyzvednout v jejich třídě a odvést je do učebny výtvarné výchovy. Poté, co se žáci usadili, mne paní učitelka představila a já jsem se usadila do přední lavice, která byla otečená směrem k třídě. Připravila jsem si foťák a papír a čekala, až si žáci připraví pomůcky a zklidní se, aby si vyslechli, co je zadáním pro dnešní hodinu.

Hodina měla pouze 45 minut, takže muselo vše proběhnout rychle a bez zádrhelů. Žáci pracovali, já jsem si stále zapisovala vše, co bylo v hodině řečeno. Na závěr jsem se žáků zeptala, zda si práce mohou vyfotit a učinila jsem tak. Na konci hodiny jsem ještě chvíli mluvila s paní učitelkou o tom, jak obvykle v této třídě hodiny probíhají. Poté jsem ještě absolvovala s paní učitelkou další hodinu jiného předmětu, abych s ní následně udělala interview v kabinetě.

Druhá hospitace byla na Základní umělecké škole v Nepomuku. Domluvit návštěvu u této paní učitelky bylo značně obtížné, na emaily reagovala sporadicky a neměla čas sejit se osobně. Nakonec to vyvrcholilo tím, že se hospitace již nemohla konat v daný školní rok, protože domluva hospitace dostala finální podobu až na konci června. Proto jsme paní učitelku navštívila až tento rok. Poučena předchozí zkušeností z hospitace na ZŠ poslala jsem otázky k rozhovoru předem, aby paní učitelka měla možnost si vše předem promyslet.

V ZUŠ jsem absolvovala hodinu u žáků 2. stupně, v této třídě je standardně jen 5 žáků, takže rozdíl oproti ZŠ je opravdu markantní. Svůj původní záměr natáčet hospitaci na videokameru jsem opustila, protože na této ZUŠ mi bylo připomenuto, že bych musela mít osobní souhlas od každého z rodičů žáků, kteří chodí na výtvarnou výchovu. Návštěva v základní umělecké škole byla více formální. Žádost o hospitaci jsem musela nejprve poslat oficiální cestou přímo panu řediteli, který ji nejprve schválil a poté postoupil dál přímo paní učitelce. Při příchodu do školy jsem se též musela osobně s panem ředitelem seznámit, přestože jsem zde kdysi studovala. Poté jsem již odešla s paní učitelkou do učebny výtvarné výchovy, která je v jiné části budovy než samotné sídlo ZUŠ. Přišly jsme s předstihem, takže jsme měly několik minut na seznámení, což bylo velkým přínosem. Položila jsem paní učitelce mnoho otázek, o výuce, žácích i o ní samotné. Tento krok mi pomohl lépe porozumět základním rozdílům mezi ZŠ a ZUŠ.

Hodina začala, ve třídě byli pouze čtyři žáci, tři dívky a jeden chlapec. Vyučovací výchova na ZUŠ standardně probíhá 90 minut. Při této hodině jsem opět psala přesný záznam všech probíhajících konverzací, jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a paní učitelkou. Svůj záznam jsem si pojistila ještě audionahrávkou a fotografiemi. Žáci pracovali v tichosti a paní učitelka je v průběhu hodiny seznamovala s některými fakty o tématu hodiny. Žáci pracovali s hlinou, takže velkou část hodiny strávili přípravou hlíny. Poté tvořili. Na závěr hodiny proběhlo hodnocení a závěrečná reflexe. Po skončení hodiny paní učitelka odpovídala na moje otázky, avšak odpovídala stručněji než paní učitelka ze ZŠ.

## **13.2 Seznámení s učiteli**

### **13.2.1 Paní učitelka S., základní škola v Plzni**

Paní učitelka ze základní školy vyučuje výtvarnou výchovu 10 let. Absolvovala pedagogickou fakultu, její aprobace je tělesná výchova a občanská výchova. Výtvarnou výchovu začala učit kvůli nedostatku učitelů této aprobace na škole. Není aprobovaná učitelka výtvarné výchovy, takže učí žáky pouze instinktivně. V dětství ji velmi bavilo kreslit a malovat, ale když se měla rozhodnout, co studovat, vybrala si tělesnou výchovu a k tomu později občanskou výchovu.

Rozhovor s paní učitelkou jsem absolvovala u ní v kabinetu, trval asi dvacet minut. Paní učitelka je velmi energická, takže rozhovor s ní byl velmi rozsáhlý. Na otázky, které jsem si předem připravila, odpovídala upřímně, instinktivně a bez jakéhokoliv studu. Rozhovor byl velmi zajímavý, jak už jsem očekávala, když jsem se rozhodla pro tuhle školu a paní učitelku. Absolvovala jsem u ní náslechovou praxi, takže jsem měla možnost vidět ji při práci s žáky. Je zřejmé, že tato paní učitelka je dobrým výzkumným vzorkem už z toho důvodu, že nemá vystudovaný zkoumaný obor, výtvarnou výchovu.

Výsledkem našeho rozhovoru byly odpovědi se širokým záběrem. Rozhovor jsem zaznamenala na diktafon, paní učitelka hovořila hodně rychle, chtěla toho hodně říct a mnohdy se trochu odklonila od tématu. Dozvěděla jsem se mnoho souvislostí ohledně jejího vyučování, jak výtvarné výchovy, tak ostatních předmětů. Stručně mne seznámila s poměry na jejich základní škole, takže jsem si mohla některé věci lépe srovnat a ujasnit si, co je důležité pro mou analýzu.

Otázky k rozhovoru jsem vymýšlela na základě nastudovaných informací, rozhovor s paní učitelkou S. byl první ze dvou, které jsem absolvovala, takže na tomto rozhovoru se mělo ukázat, jak efektivní mé otázky jsou. Při průběhu rozhovoru se ukázalo, že otázky byly položeny správně a věcně. Paní učitelka každou odpovědí navázala na otázku, která následovala. Nemusela jsem žádnou otázku vypustit ani pozměnit.

### **13.2.2 Paní učitelka P., základní umělecká škola**

Paní učitelka učí na základní umělecké škole krátce, 8 měsíců. Je absolventkou pedagogické fakulty v Plzni, oboru Výtvarná výchova pro ZUŠ a SŠ. Při své práci se

stále seznamuje s novými jevy učitelké profese. Učí pouze výtvarnou výchovu v základní umělecké škole, ale pracuje s žáky všech věkových kategorií. Dále na základní umělecké škole vyučuje také volitelné předměty, keramiku a kresbu.

Rozhovor s paní učitelkou jsem absolvovala ve výtvarné učebně po hodině, na které jsem byla přítomna. Paní učitelka je introvertní typ a dle mého názoru je pro ni tento typ „zповědi“ velice nepříjemný, proto si ještě více vážím toho, že mi interview poskytla. Rozhovor proběhl velmi rychle a stručně, bez dalšího povídání. Paní učitelka nezabíhala do žádných detailů, odpovídala cíleně pouze na mé připravené otázky. Rozhovor trval asi 10 minut, byl nahráván na diktafon, ze kterého jsem poté rozhovor přepsala, abych s ním mohla dále pracovat. V porovnání s prvním zkoumaným vzorkem je opravdu stručný, ale obsahově je nasycený údaji, které budou užitečné při analýze.

Kdybych mohla při spolupráci s touto vyučující něco udělat jinak, byla by to asi snaha o opakované setkání s paní učitelkou, abych si s ní vybuodovala přátelštější vztah a ona se tak trochu více otevřela. Avšak setkání s ní bylo již tak velice komplikované, takže nějaké předchozí schůzky nebyly v podstatě možné. Paní učitelka dostala otázky rozhovoru předem, prostřednictvím emailu, aby si mohla odpovědi rozmyslet dopředu a nebyla zaskočená při samotném interview.

Otázky k rozhovoru jsem od předchozího rozhovoru neměnila, jen jsem některé doplnila o upřesňující informace, které jsem považovala za nutné, vzhledem k nesrovnalostem, které vznikly při prvním povídání.

## **14 Analýza a interpretace dat**

Z výsledků analýzy rozhovorů s oběma respondenty vyplývají závěry, které se pokusím v této kapitole shrnout do dílčích tematických celků.

### **14.1 Analýza pozorování činnosti a výsledků interview ze ZUŠ**

#### **Zdůvodnění stanovisek**

Paní učitelka P. klade důraz na konkrétnost v kontextu hodnocení žáka učitelem. Je důležité uvádět přesné důvody, proč byla práce žáka hodnocena tak a ne jinak. Dalším podle ní důležitým faktorem je odbornost učitele. Pokud je učitel člověkem na svém místě, dokáže si obhájit svá stanoviska a tím objasnit žákovi důvody svého jednání.

## **Důležitost aprobovanosti**

V rozhovoru se zmínila o výhodách aprobačních kombinací, na jejichž podkladě může vznikat mezioborová integrace. Paní učitelka má vystudované jednooborové studium, takže vidí tento fakt jako svůj osobní nedostatek, avšak ve výuce mezioborovou integraci využila přesvědčivě. Takže se nedá říct, že by tato dovednost závisela výlučně na aprobaci.

## **Aplikace teorie v praxi**

Následně vyslovila stanovisko, že je důležité umět aplikovat získané schopnosti a dovednosti při výuce, což je fakt, který se nedá přehlédnout. Každý učitel by měl být schopen využít všeho, co se jako student naučil, například využití různých výukových metod. Vyučující by neměl zůstat pouze u tradičních metod, kde má učitel dominantní roli, ale měl by vyzkoušet například aktivizující metody, kdy se spolupracuje s žáky. Paní učitelka je ve svém oboru pouze krátkou dobu, takže vše ze studií má ještě živě v paměti a já byla svědkem hodiny, kde výborně fungovaly všechny fáze hodiny, včetně té úvodní, která je z mého pohledu nejdůležitější pro aktivizaci žáků. Například při úvodní motivaci velice dobře fungoval dialog mezi žákem a učitelem. „*Učitelka: Máte nějakou představu o zemětřesení? Zažil jste někdo zemětřesení? Žák: Já vlastně jo, když jsem byl v Plané u Varů. Třásla se tam budova. Učitelka: A víte, jak vznikají? Žák: sráží se zemský desky.*“

## **Stanovení kritérií hodnocení**

Nejdůležitější zmínkou v rozhovoru bylo hodnocení. Dle názoru paní učitelky je nutné hodnotit celý průběh tvorby a tím pádem je nutné vytvořit si obsáhlejší kritéria hodnocení. „*Učitelka: tady máte na ukázkou, jak by to vypadat nemělo a jak mělo. Zdá se mi, že ty figurky máte pořád moc velké. Udělejte jim menší hlavu. Každý bude mít na konci hodiny jednu figurku, bez výjimky. A už všichni víte, jaké budete mít postavy? V jakém budou rozpoloženi? Jaké budou mít emoce? Pět minut na to, aby si všichni rozmysleli, jaký postavy budou. Nezapomeňte tu postavu vydlabat. A teď, jak na to koukám, nemá pořád velkou hlavu?*“ V příloze č. 4 přikládám ilustrativní fotografii dvou žákyň, které na pokyn paní učitelky upravují velikost hlavy u své figurky.

## Hodnocení vzhledem k individualitě pedagoga

Každý učitel hodnotí jinak, nelze určit přesné standardy, dle kterých se dá hodnotit každý předmět stejně. Podle paní učitelky se hodnocení liší v závislosti na individualitě každého pedagoga, jak on sám přistupuje k hodnocení. V našem rozhovoru se samozřejmě objevila i zmínka o slovním hodnocení. Paní učitelka se slovním hodnocením souhlasí, schvaluje ho a sama ho ve svých hodinách používá. Avšak podotýká, že je potřeba používat v dnešním školství kombinaci slovního hodnocení a klasifikace. Navíc by hodnocení mělo probíhat v průběhu celé hodiny, ne pouze na jejím závěru. V tomto případě plní průběžné hodnocení motivační funkci, bez níž by výuka nemohla probíhat efektivně. Avšak je důležité, aby byla motivační funkce použita pouze pozitivně ve formě pochvaly, pokud to tak není, má hodnocení demotivační účinek. Pokud by paní učitelka žáky během hodiny pozitivně nemotivovala, nenadchli by se pro práci a úroveň výsledného díla by byla nižší.

*„Učitelka: Dobře se ti povedlo to gesto, pusa dole. Co Mišo, jak se ti to povedlo? Žák: Já bych řekla, že je to dobrý. Učitelka: já si taky myslím, že je to dobrý.“*

## Reflexe a její význam ve výuce

Důležitým tématem naší debaty byla i reflexe, která někdy není ve výuce úplnou samozřejmostí. Avšak této paní učitelce je reflexe známa a během pozorování jsem byla sama svědkem jedné závěrečné reflexe, která byla, dle mého názoru, vedena velice dobře. A podle toho, jak žáci spolupracovali, se dá vyvodit i fakt, že jsou zvyklí reflektovat svá díla. Učitelka vyjádřila důležitost reflexe i tím, že ve svém rozhovoru zmínila termíny, jako je reflexe v akci a po akci a také dialog o díle, který také se svými žáky vede pravidelně a vidí ho jako velký přínos pro jejich tvorbu, jež se tímto vyvíjí.

*„Učitelka: No vida, teď se na ně podívejte, všichni, na ty vaše výtvary i ostatních. Je tam na všech vidět emoce? Třeba na té paní, jak se tváří? Žák: smutně. Učitelka: vypadá jenom smutně nebo ještě jinak? Přijde mi i taková bezmocná. Tak invalida, povídej Pavle. Stihl si to všechno? Žák: už nic, jen prsty. Učitelka: A jak se tváří? Žáci: je smířenej se životem. Smutně. Mně taky připadá smířenej s tím zemětřesením. Učitelka: myslel si to tak, Pavle?“*

V otázce veřejného reflektování se paní učitelka vyjádřila tak, že ve většině případů reflektuje práci před žáky, případně kombinuje veřejnou reflexi se soukromou. Z výsledků rozhovoru je dále třeba uvést také zmínku paní učitelky o tom, že je nutné



žáky pozitivně motivovat upozorněním na jejich silné stránky, na věci, ve kterých vynikají.

### **Variabilita cílů a důsledek pro hodnocení**

Alternativní cíle hodiny vznikají při řešení nenadálých problémů, které se mohou objevit v průběhu tvorby. Na základě těchto řešení se upravuje např. zadání práce. Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že operativně upravuje cíle hodiny, vytváří různé alternativy, které následně zohledňuje i v samotném hodnocení.

### **Prostor věnovaný žákům**

Důležitou roli v hodině hraje časový rozvrh, ve kterém je nutno počítat také s časem pro závěrečnou reflexi. Ta by měla, dle slov paní učitelky, proběhnout vždy v závěru hodiny. Další otázkou je, zda je dobré nechávat žáky, aby sami ohodnotili své dílo. Paní učitelka nechává žáky mluvit o tom, co se jim povedlo, nepovedlo a jak by to třeba příště udělali jinak.

### **Postoj k hodnocení**

Co se týče závěrečného hodnocení, tato fáze hodiny nastává až po závěrečné reflexi, která paní učitelku nepřímo ovlivňuje ve finálním rozhodování o výsledné známce. Paní učitelka při rozhovoru vypověděla, že hodnotí pouze dokončené práce, které mají výpovědní hodnotu. Systém, jakým paní učitelka hodnotí, je častý především na základních uměleckých školách. Hodnotí vždy za delší časový úsek, např. jednou za čtvrt roku, a každé pololetí vyplňuje tabulky, které obsahují kritéria hodnocení jako např. plnění ročníkových výstupů, pokrok žáka ve studiu za pololetí atd. *Tabulku hodnocení* přikládám jako přílohu č. 5.



**Obrázek 2: Výsledné figurky připravené k závěrečné reflexi a hodnocení**

## **Analýza pozorování činnosti a výsledků interview ze ZŠ**

### **Důležitost aprobovanosti**

Paní učitelka S. odpověděla na otázku, která se týká důležitosti aprobovanosti učitele vzhledem k hodnocení, poněkud negativně. Cítí jako nedostatek, že není vystudovaná učitelka výtvarné výchovy. Hlavním důvodem je to, že nedokáže ohodnotit výsledné práce žáků odborným zrakem „umělce“. Uvedla, že nedokáže ve výsledných dílech identifikovat správné umělecké prvky. Avšak svěčila se mi, že v dětství ji výtvarné umění zajímalo a věnovala se mu. Když se později měla rozhodnout, kterému oboru se bude věnovat, měla hodně zájmů, nakonec si vybrala tělesnou výchovu a občanskou výchovu. Výtvarnou výchovu učí již deset let, takže už si vytvořila systém hodnocení, který používá v hodinách. Co se týče samotného hodnocení, tak se dle jejího názoru lépe hodnotí výtvarná výchova a hůře občanská výchova. Občanská výchova je prý hlavně o vyjadřování myšlenek a názorů žáků - a to se těžko hodnotí.

### **Hodnocení vzhledem k individualitě pedagoga**

Paní učitelka otevřeně vyjádřila svůj nesouhlas se zavedením slovního hodnocení. Podle paní učitelky je těžké vystihnout přesně kladné a záporné stránky žáka. Nejméně představitelné pro ni bylo, že by psala vysvědčení slovně. S ohledem na náročnou práci učitele by se prý těžko našlo tolik volného času pro vymýšlení slovního vyjádření ke každému žákovi. Dále konstatovala, že jí přijde lepší hodnotit žáky pochvalou či výtkou během hodiny, při samotné práci. Zdá se jí to věcné a směřodatné.

### **Stanovení kritérií hodnocení**

Co se týče kritérií hodnocení, paní učitelka potvrdila, že sděluje žákům kritéria při zadání práce, například jak silný si mají vzít štětec. Ale někdy má prý problémy s tím, aby žáci zadání dodrželi. Proto se v jejím závěrečném hodnocení vždy promítne i žakovský postup při tvorbě, zda dodržel zadanou techniku práce a splnil tím předem daná kritéria.

*„Učitelka: My máme rozděláno vodní svět, tak bych byla ráda, kdybyste ho aspoň dodělali. Máme dodělávat ještě škebličky, technikou drátování. Kdo má domalováno, tak tam dá škebličky, byla bych ráda, abyste to dneska domalovali. Prosím vás, teď vy, co máte hotový vodní svět, pojd'te sem dopředu. Vezmeme nějakou*

*škebli, aspoň dvě, aby to nějak vypadalo, vyberte si. Pokud máte tmavé pozadí, tak dejte světlou mušli.“*

Vybraná ukázka popisuje ta kritéria hodnocení, která paní učitelka zmiňuje i v rozhovoru, především tedy vysvětluje techniku, jakou má být práce provedena.

### **Variabilita cílů a důsledek pro hodnocení**

Následně jsme se při interview z otázek ohledně kritérií hodnocení přesunuly s paní učitelkou na cíle výuky, které úzce souvisí s kritérii. Vyučující potvrdila, že cíl hodiny vždy stanovuje. Poté obchází žáky a snaží se jim poradit, jak mají dané dílo upravit, předělat nebo vylepšit, aby se tak naplnil cíl hodiny.

*„Učitelka: To tam tu plochu necháš bílou? Žák: No, to nemůžu? Učitelka: Tak to zkus aspoň nějak vybarvit.“ „Učitelka: Máš to pořádně utažený? Tak to odštípneš, ale ne moc u toho, trochu dál. A teď to připlácni a vidíš, už máš hotovo, tak stejně udělej tu druhou.“ „Učitelka: No dobrý, ale zkus tam ještě něco přidělat světlejšího, třeba bublinky, světle modrou.“*

### **Reflexe a její význam ve výuce**

Dalším tématem našeho rozhovoru byla reflexe, především reflexe v akci a po akci. Paní učitelka vypověděla, že termín reflexe, respektive závěrečná reflexe jí není znám. Bezpochyby se tomu nemůžeme divit, jelikož tento termín se ve vzdělávání nepoužívá příliš dlouho. Možná s tím souvisí i fakt, že paní učitelka nemá vystudovaný obor výtvarná výchova. Ale co se týče hodnocení žákovských prací v průběhu jejich tvorby, tak paní učitelka vypověděla, že práce obvykle během hodiny nehodnotní. Pouze, pokud je nějaké dílo dle jejího názoru zdařilé, ukáže ho žákům jako příklad „pěkné práce“. Dotyčnému studentovi na místě udělí jedničku za hotové dílo.

*„Učitelka: No hele, jak to má Tomáš pěkný. Já vám ukážu z druhé třídy, abyste měli představu. Já vám ukážu nějakou pěknou, heleďte. Podívejte se, jak to ty mušličky zvednou, tohle je moc pěkný, když jsou tam ty mušle.“*

### **Prostor věnovaným žákům**

Paní učitelka řekla, že s žáky hodnocení nekonzultuje. Na závěr hodiny nechá žáky shromáždit jejich práce na jedno místo, aby se mohli podívat, jak kdo pracoval.

Sama si pak práce sebere a odnese do kabinetu, kde vše ohodnotí podle svého naučeného systému.

*„Žák: Budeme dělat ještě něco? Učitelka: ne, za minutu zvoní. Výkresy dejte uschnout, musím vás pochválit, že vodní svět se vám povedl, tak to potom nezkazte.“*

### **Postoj k hodnocení**

Poslední část našeho rozhovoru se týkala samotné klasifikace. První otázka se týkala hodnocení nedokončených prací. Paní učitelka řekla, že hodnotí každou práci, i nedokončenou, protože se jí to zdá spravedlivé. Pokud nějaký žák neodevzdá svou práci, je ohodnocen známkou pět. Když došlo na otázku, jakou škálu známek paní učitelka využívá, odpověděla, že se snaží žákům dávat dobré známky. Nechce jim kazit vysvědčení, takže uděluje známky jedna až tři. Horší známky uděluje jen ve výjimečných případech, které již uvedla výše. Především jde o takové žáky, kteří během hodiny vyrušují a nemají svoji práci hotovou v předem daný čas jako ostatní.

Závěrečná otázka souvisela s udělováním známek na vysvědčení – jaké známky paní učitelka uděluje a z jakého důvodu. Odpověděla, že na vysvědčení píše žákům převážně samé jedničky. Není to proto, že by nějak zlehčovala důležitost výtvarné výchovy. Myslí si, že každé dítě dokáže, při troše dobré vůle, vytvořit něco pěkného. Pokud každý z žáků vytvoří alespoň něco pěkného, není prý její práce zbytečná.



**Obrázek 3: Ukázka práce na téma Podmořský svět**

### 14.3 Interpretace dat

Na začátku svého výzkumu jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku a několik dílčích podotázek. V této kapitole se pokusím zodpovědět otázky v závislosti na výsledcích analýzy učitelů a pozorování v hodinách.

Výzkumná otázka: Do jaké míry se shoduje učitelovo pojetí hodnocení deklarované prostřednictvím rozhovoru s hodnotícími aktivitami v praxi učitelů?

Během svého výzkumu jsem zjistila, že samotné hodnocení, které učitelé provádí, závisí především na jeho individuálním pojetí. Proto jsem se dodatečně začala zajímat hlouběji o problematiku učitelova pojetí výuky, abych byla schopná začlenit pojem do své práce. Proto považuji za nutné zmínit něco k teorii učitelova pojetí v této kapitole.

V publikaci *Učitelovo pojetí výuky* (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996) je detailně rozpracováno vše, co souvisí s tímto termínem. "*Učitelovo pojetí výuky* (Mareš, 1986, 1990, Kulič, 1992, Slavík, Čapková, 1994, Švec, 1995 aj.) tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho pedagogické jednání." (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 12)

Učitelovo pojetí výuky má několik vlastností. Je implicitní, to znamená, že většinou nejde o přesně promyšlené zásady, kterých se učitel při výuce drží. Dále je subjektivní, což znamená, že je jedinečné v závislosti na individualitě každého učitele. Učitelovo pojetí výuky je také spontánní, učitel vytváří a upravuje své pojetí na základě osobních a profesních zkušeností. Většinou nebývá příliš ovlivněno vzděláním. Učitelovo pojetí je bezděčné, neuvědomované a nekontrolované. Pojetí je také orientované, obsahuje pozitivní, negativní i neutrální hodnocení. Učitel vyjádří svůj postoj tím, že něco přijme, odmítne nebo se tváří lhostejně. Dále je pojetí stereotypní, probíhá pořád stejně, nemění se, nepřizpůsobuje se a konkrétnímu učiteli připadá ideální. A v neposlední řadě je učitelovo pojetí také relativně stabilní, což znamená, že se v průběhu času mění pomalu a odolává všem okolním vlivům.

Učitelovo pojetí výuky má vedle vlastností ještě několik funkcí, které plní. Například plní projektivní funkci, to znamená, že ukazuje, co a jak chce učitel dělat. Dále plní funkci selektivní, učitel si sám určuje, co je důležité a co nemusí zmiňovat. Další funkcí je funkce motivační, jež vypovídá o tom, co motivuje učitele ke konkrétní

činnosti, co ho nezajímá a co odmítá. Regulační funkce učitelova pojetí výuky ukazuje, jak učitel rozhoduje o tom, které postupy použije. Učitelovo pojetí výuky plní také hodnotící funkci. Ukazuje, jak učitel hodnotí konkrétní pedagogické situace, sama sebe nebo ostatní účastníky vyučovacího procesu.

Učitelovo pojetí výuky se během života každého učitele vyvíjí postupně. Prvopočátky pojetí vznikaly už na základní škole, kdy si každý žák říkal, jak by dokázal hodinu udělat lépe, co by se mu více líbilo a čeho by se naopak vyvaroval. V průběhu vzdělávání přehodnocujeme svoje názory a postoje na základě osobních zkušeností, které získáme během studia. Většinou si při přednáškách každý student sestavuje své osobní ideální pojetí výuky, jež ovšem velice často není reálně uskutečnitelné. Proto také Mareš (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996) uvádí pojem krystalizující pojetí nebo předběžné pojetí. Jde tady o fakt, že studentům bez praxe chybí potřebné zkušenosti. Takže ono "ideální pojetí" se přetváří s každou další situací, kterou budoucí učitel zažije.

Menší změnu zažije učitelovo pojetí výuky již během probíhající povinné praxe. Učitelovo pojetí ovlivňuje také doporučení od přednášejících na vysokých školách. V období studia se předběžné pojetí příliš nemění, studenti přejímají zkušenosti od učitelů, ale stále si v hlavě udržují svojí vlastní představu. Radikálnější proměny přichází až v závěru studia, kdy student absolvuje výstupovou praxi.

Pokud začínající učitel nastoupí do svého prvního zaměstnání, upravuje své pojetí na základě doporučení svých kolegů. Když učitel své pojetí upraví na základě prvních zkušeností z praxe, obvykle už se takto upravené pojetí příliš nezmění, pouze se přepracovává nebo upřesňuje. Najdou se i takoví učitelé, kteří tvrdí, že jejich pojetí je dokonalé, a proto na něm není potřeba nic měnit. Ostatní učitelé pojetí stále přetvářejí nebo obměňují a nebrání se žádným změnám.

*„Nedá se jednoznačně říci, že kvalita učitelova pojetí výuky je jen funkcí věku: čím je učitel starší, tím je jeho pojetí lepší. Některé studie naznačují, že možná existuje jisté pásmo věkového optima, v němž je učitelovo myšlení a jednání nejlepší. Před tímto obdobím a po něm je účinnost pedagogické práce nižší.“* (Morgan, Ogden, 1981 in Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996, s. 16). Tuto teorii je možné vysvětlit tak, že mladý učitel je ještě nevyzrálý a tím pádem i jeho pojetí je nedozrálé. Naopak u starších učitelů se pojetí buď nevyvíjí, nebo to samotný učitel už vzdal. Může se také stát, že

starší učitelé svoje pojetí dokáží díky zkušenostem vylepšovat, ale nemají sílu ho v plné míře zrealizovat v praxi.

Na učitelovo pojetí výuky je možné pohlížet i z hlediska originality. V tomto případě můžeme učitele rozdělit do tří odlišných skupin.

První skupinou jsou učitelé, kteří neustále zkouší různé podoby pojetí a snaží se najít takové, které by přesně vyhovovalo jejich povaze, požadavkům školy, poznatkům z pedagogiky a psychologie a samozřejmě se musí také shodovat se zkušenostmi z praxe. Takový učitel se bedlivě zajímá o všechny možné varianty různých postupů, zkoumá jejich výhody a nevýhody. Ověřuje si všechny teorie v každodenním životě. Dále se tento typ učitele také zajímá nejen o svojí práci, ale též o práci jiných učitelů. Učitelé se setkávají při různých příležitostech, vyměňují si názory a zkušenosti. Mareš (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996) hovoří o tomto typu učitele jako o „tvořivém učiteli“.

Druhou skupinou učitelů jsou takoví učitelé, kteří se nesnaží hledat žádné osobní pojetí. Zvolí si nějaké pojetí, které už vymyslela např. vědecká škola, pedagogické hnutí apod. Pojetí převezmou bez jakékoliv úpravy a nezajímají se o to, zda tento typ pojetí v praxi funguje, či ne. Pokud vybrané pojetí přijmou, už se dál nezajímají o další pojetí a jejich výhody. V takto zvoleném pojetí se vyjadřují hlavně osobní postoje a emoce, neprojevuje se tady žádná forma reflexe či sebereflexe. Dalo by se říci, že pojetí je spíš záležitostí víry ve správné fungování.

Poslední skupinou jsou učitelé, kteří sesbírají z několika pojetí výuky jednotlivé části, které se zdají dobré a používají je v původní podobě, bez jakékoliv snahy o přizpůsobení. Názory těchto učitelů jsou často nestabilní, mění se v závislosti na jejich momentálním zájmu. Do této skupiny je možné zařadit také učitele, kteří již vzdali jakékoliv snahy o vlastní pojetí. Snaží se pouze vyhovět požadavkům nadřazených nebo podlehnou momentálním trendům.

Učitelovo pojetí výuky je základem profesního stylu každého učitele, jde o osobní pedagogický program nebo osobní teorie oboru (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996). Toto pojetí ovlivní, do jaké míry učitel přijme vzdělávací programy, které jsou sestavovány pro školy. Při svém výzkumu jsem zjistila, že učitelovo pojetí výuky je důležitým prvkem při hodnocení ve výtvarné výchově. Každý učitel má právo stanovit

si vlastní postupy, jakými bude hodnotit. Může použít různé typy hodnocení, podle toho, který jemu nejvíce vyhovuje. Jaké typy hodnocení používají učitelky, které jsem sledovala při svém výzkumu, můžu pouze intuitivně odhadnout, jelikož jsem byla přítomna pouze na jedné vyučovací hodině, ze které není možné uskutečňovat striktní závěry. Obě paní učitelky dle výzkumu používají formativní hodnocení, které je nejběžnější. Paní učitelka ze ZUŠ používá též závěrečné hodnocení, pokud s žáky dělá nějaký dlouhodobý projekt, což je na uměleckých školách častější jev než na základních školách. V obou případech jsem měla možnost nahlédnout do složek s pracemi, které si žáci vedou, takže z toho mohu také usuzovat, že používají portfolia.

Paní učitelky se na povrchu řídí stejnými teoretickými východisky, používají formativní hodnocení, poukazují na chyby a vedou žáky k nápravě. Žákovu činnost hodnotí průběžně, takže má žák na konci pololetí více známek z jednotlivých činností. Obě paní učitelky používají žákovská portfolia, do kterých je kdykoliv možno nahlédnout. Také funkce hodnocení jsou u obou učitelek obdobné, jejich hodnocení plní především motivační a informativní funkci. Všechna tato východiska jsou ovšem individuálně pojatá a často jsou přizpůsobená, aby vyhovovala právě jednomu konkrétnímu učiteli.

Paní učitelka ze ZUŠ žáky během celé hodiny obcházela a upozorňovala na chyby, které ve své práci dělají, a vysvětlila jim, co mají udělat, aby to napravili. Nevnucovala jim žádný vzor, protože každý svoji práci pojal po svém. Naopak paní učitelka ze ZŠ žáky obcházela, řekla jim, že je něco špatně, ale detailně se nápravou nezabývala, chybné práce řešila tak, že dotyčnému žákovi ukázala „hezkou práci“, která podle ní splňuje to, co chtěla.

Co se týče koncepcí školního vzdělávání, kterými jsem se podrobně zabývala v kapitole čtyři, bych si dovolila říci, že na ZUŠ paní učitelka učí podle interpretativní koncepce. Paní učitelka nejdříve zjišťuje, co žáci vědí o dané problematice, případně opravuje nebo upřesňuje informace. Ale hlavní roli v této výuce mají žáci. Na ZŠ paní učitelka uvedla žáky do problematiky, zadala jim úkol, na nic se jich neptala, nechala je pracovat bez úvodního motivačního rozhovoru, takže mohu soudit, že její koncepce vyučování je spíše transmisivní. Avšak tento závěr je uskutečněn na základě jedné hospitace, kterou jsem provedla kvůli své diplomové práci. Nicméně, byla jsem



přítomna i na dalších hodinách této paní učitelky při absolvování náslechové praxe a musím říct, že jsem u ní žádnou spolupráci se žáky nevyozorovala.

Z pozorovaných hodin obou učitelek usuzuji, že jejich hodnocení plní především informativní funkci a motivační funkci. Všechny funkce, které může plnit hodnocení, jsem více rozvedla v kapitole pět. Motivační funkce hodnocení paní učitelky ze ZUŠ je, dle mého názoru, naplněna správně. Znamky neslouží jako prostředek ukáznění žáků nebo trestání. Oproti tomu paní učitelka ze ZŠ využívá známkování jako nástroj moci, zklidňuje špatnými známkami neukázněné žáky, uděluje pětky za nesplnění úkolu, pokud žák v hodině nepracuje naplno. Takže motivační funkce není naplněna tak, jak by naplněna být měla.

S hodnocením je neodmyslitelně spjat cíl vyučování. Problematikou vyučovacích cílů jsem se podrobněji zabývala v kapitole šest. Cíle ve výtvarné výchově bych zařadila do oblasti dovedností, která zahrnuje oblast psychomotorickou a instrumentální. Tato oblast přesně odpovídá tomu, co se od žáků ve výtvarné výchově obvykle požaduje.

Z rozhovorů a následné analýzy vyplývá, že cíle ve výuce u obou respondentů jsou právě z oblasti dovednostní. Z pozorování usuzuji, že paní učitelka ze ZUŠ přichází do hodiny s předem danými cíli výuky, kterých se během hodiny drží. Žákům vysvětlila, co je cílem hodiny, a oni podle toho dokázali pracovat bez pochybností o tom, proč dělají zrovna s hlínou a proč modelují figurky. Paní učitelka je ve vztahu k cíli otevřená i novým možnostem, které se mohou během výuku vyskytnout. Pokud žák přijde s novým kreativním nápadem na alternativní způsob vypracování zadaného úkolu, tak je paní učitelka schopná cíl transformovat.

Při hodině s tématem zemětřesení se zřejmě dá hovořit i o využití cílů kognitivních, kdy se paní učitelka snažila nejprve zjistit, co žáci vědí o zemětřesení, poté se ptala na jejich vlastní zkušenosti, zda někdy zažili zemětřesení, a na závěr uvedla informace o zemětřesení z odborných zdrojů, které si sama vyhledala. Poté se s žáky bavila ještě o emocích, jak na lidech poznáme, jaké emoce prožívají. Žáci opět odpovídají na základě zkušeností ze života, popisují grimasy, jež se objevují v obličejích lidí. Poté se podívají do odborné literatury, kde jsou vykreslené obličejové jednotlivých emocí. V této fázi jsou již žáci dostatečně informovaní, aby mohli využít všechno při své práci.

Paní učitelka ze ZŠ sice uvedla, že cíle stanovuje, ale striktně se jich nedrží. Většinou se jí stane, že se někteří žáci vzbouří a odmítnou tvořit podle zadání, které jim bylo sděleno na začátku hodiny. Při pozorování jsem byla svědkem situace, kdy se jeden žák snažil paní učitelku doslova přemluvit k tomu, aby mu dovolila dělat úplně něco jiného, než co bylo zadáno. Je vidět, že paní učitelka má problém s motivací žáků k práci, kterou si pro ně připraví. Paní učitelka okomentovala tuto situaci tak, že žák je nadaný a ona ho nechce brzdit v rozvoji, takže mu příliš neodporuje. Avšak v závěrečném hodnocení je toto dílo postaveno do opozice ostatních děl žáků, již dělali to, co měli. Paní učitelka přesto tomuto žákovi udělí jedničku a okomentuje to tím, že má žák osobitý styl, který se jí líbí.

Hodina, na které jsem byla přítomna, byla postavena na dokončování rozdělaných prací, takže cíl byl zřejmě uveden již v předchozích hodinách. Ale jistě to říci nemohu, protože jsem byla i na jiné hodině, kde paní učitelka sice na začátku uvedla pomyslný cíl, avšak na konci hodiny se k tomuto cíli už nevrátila.

Co se týče forem hodnocení, které byly definovány v kapitole sedm, zde se liší postoj obou učitelek, možná v závislosti na místě, na kterém provádí svoji pedagogickou činnost. Paní učitelka ze ZUŠ souhlasí se slovním hodnocením, používá ho při svých výukách a doplňuje ho o známkování, které je podle jejího názoru ve školství stále nezbytností. Je zastáncem slovního hodnocení v plné míře, používá průběžné ústní hodnocení i písemné hodnocení, které poté předkládá rodičům. Paní učitelka ze ZŠ odsuzuje slovní hodnocení hlavně proto, že je časově náročné. Což je jeden z hlavních negativních rysů, které jsou uváděny v teoriích o slovním hodnocení.

Zřejmě se nemohu divit, že si paní učitelka neumí představit, kde by vzala čas na sepisování nějakého slovního vyjádření. Učitelé na ZŠ mají bohužel tu nevýhodu, že výtvarná výchova není jejich jediným vyučovacím předmětem, vedle toho mají ještě další předměty, dozory a schůze. Na ZUŠ má paní učitelka obvykle na starosti pouze výuku jednoho oboru. Takže má více času zabývat se formulacemi, které napíše žákům do hodnocení. Paní učitelka ze ZŠ by mohla snadno sklouznout k nálepkování a otřepaným frázím.

Pokud bych měla shrnout výsledky svého výzkumu do jedné odpovědi, asi by to nebylo možné. Mohu ovšem říci, že osobní pojetí výuky učitele ovlivňuje do velké míry způsob, jakým hodnotí práce svých žáků. Obě učitelky jsou dozajisté informovány

o teoriích, které souvisí s hodnocením, především s typy hodnocení. Znají teorii a každá si ji přetvořila tak, aby přesně vyhovovala představám o ideální výuce. Další věc je, zda způsob hodnocení závisí na vzdělání, které učitelka má. To je jedna z mých dílčích otázek.

Výzkumná podotázka: Do jaké míry ovlivňuje aprobovanost učitelovo pojetí výuky?

Velkým otazníkem již na začátku mojí práce bylo, zda je správné postavit výzkum na učitelce, která není aprobovanou učitelkou výtvarné výchovy. Nejdříve jsem tuto možnost zavrhla, ale při dalším přemýšlení jsem si řekla, že možná budou výsledky z takového pozorování zřejmější a směrodatnější. Takže paní učitelka ze ZŠ nemá vystudovaný obor výtvarná výchova a paní učitelka ze ZUŠ má vystudovanou jednooborovou výtvarnou výchovu. Dle mého názoru má velký vliv na hodnocení, zda je učitel vystudovaný či ne.

Během analýzy jsem popisovala situace z objektivního hlediska, nevyjadřovala jsem žádné vlastní názory k daným postojům učitelek. Vše jsem líčila jen z pohledu učitelů, jak se cítí oni, jak danou problematiku vnímají, jestli negativně, nebo pozitivně. V této části práce bych ráda vyjádřila názor, který jsem si během výzkumu vytvořila. Z mého pohledu jsou hodiny paní učitelky ze ZŠ problematické, proto považuji za směrodatné zmínit všechny, z mého pohledu, negativní rysy výuky, kterých jsem byla svědkem. Mnohdy jde o kritické soudy, ale myslím, že je potřeba, aby si budoucí učitelé uvědomovali, jak nesprávné vedení hodiny ovlivňuje žákovskou zkušenost a zážitek z tvorby. Je možné, že tato práce pomůže učitelům vyvarovat se případných chyb a že se jejich hodiny stanou kvalitními. Jsem ráda, že pozorování z hodiny výtvarné výchovy na ZUŠ je přesným opakem hodiny na ZŠ. Při porovnávání učitelů je rozdíl snadno patrný a vidí ho i člověk, jenž není zasvěcen do problematiky výuky kreativních činností.

Paní učitelka ze ZŠ sama cítí jako nedostatek, že neumí správně umělecky pojmenovávat dané problémy, kterými se s žáky v hodinách zabývají. Nedokáže umělecky nahlížet na dílo. V její hodině bylo znatelně cítit, že se nějakému podrobnějšímu hodnocení vyhýbá. Její hodnotící soudy byly založeny převážně na slovech líbí x nelíbí, dobře x špatně. Já vidím jako velký nedostatek hlavně to, že díla nehodnotí s žáky přímo v hodině. Nechává si hodnocení do kabinetu, kde si vytvoří hromádky. Tyto hromádky tvoří pouze intuitivně, podle toho, co se jí líbí nebo nelíbí.

Žáci nemají možnost vyjádřit se ke své práci, říci například co se jim povedlo nebo co by chtěli udělat jinak. Paní učitelka, pokud zbyde čas, požádá žáky, aby své práce shromáždili na jedno místo, a oni tak mohou obdivovat nebo kritizovat práce ostatních. Toto ovšem není směřodonné, žáci se z takového podívání nepoučí. Názory na hodnocení se u paní učitelky do značné míry rozcházejí s tím, co říká a co skutečně dělá. Při rozhovoru tvrdila, že oceňuje snahu, pokud méně nadaní žáci při hodině pracují, ale v hodině jsem byla svědkem toho, že často žáky kritizuje a zesměšňuje před ostatními.

Dalším důležitým faktem je, že paní učitelka podhodnocuje význam výtvarné výchovy, vyjádřila se tak, že žákům vysvědčení nekazí, protože je to „jen výchova“. Myslím si, že žádný vystudovaný učitel výtvarné výchovy by rozhodně neřekl, že je to „jen výchova“, a tudíž není potřeba žákům „kazit vysvědčení“.

Paní učitelka ze ZUŠ je na první pohled velice pečlivá. Hodinu měla dobře připravenou, žádná fáze hodiny zde nechyběla. Stále komunikovala s žáky a její otázky byly profesionální a věcné. Žáci pracovali se zaujetím a odpovídali na otázky bez meškání, takže jsou zřejmě zvyklí takovým způsobem pracovat často. Nebránili se ani reflexi v akci, kdy se jich učitelka ptala, jestli mají již rozmyšleno, co budou dělat a jak tedy bude jejich práce vypadat. Paní učitelka je na začátku hodiny seznámila s požadavky, které musí být splněny, a během hodiny na ně neustále upozorňovala. Při rozhovoru paní učitelka vyjádřila lítost nad tím, že nemá vystudovaný žádný další obor, a tím pádem nemůže výtvarnou výchovu propojovat s jinými předměty. Ale já jsem se při hospitaci setkala s pravým opakem, paní učitelka výborně propojila s výtvarnou výchovou zeměpis, když hovořila o zemětřesení. V závěru hodiny paní učitelka práci včas ukončila, aby zbyl čas na reflektivní dialog, který byl vedený velice přesvědčivě.

Na závěr tedy mohu říci, že aprobovanost je dle mého názoru velice důležitá při výuce výtvarné výchovy, především při hodnocení. Je potřeba k hodnocení přistupovat zodpovědně, protože hodnocení ovlivňuje budoucí žákův pracovní i osobnostní rozvoj.

## Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo identifikování pojetí hodnocení ve výuce výtvarné výchovy prostřednictvím srovnávací analýzy rozhovorů se dvěma vybranými učiteli z různých typů škol. Prostřednictvím analýzy rozhovorů a záznamů z pozorování jsem dospěla k několika závěrům.

Učitelovo pojetí výuky znatelně ovlivňuje způsob hodnocení činností žáků v hodinách výtvarné výchovy. Obě respondentky se řídí především vlastní intuicí při stanovení způsobů a forem hodnocení. Drží se deklarovaných způsobů hodnocení, ale doplňují je o vlastní zkušenosti s hodnocením výtvarných prací žáků. Na základní umělecké škole paní učitelka využívá kombinaci slovního hodnocení a známkování, protože se jí tento způsob jeví jako nejefektivnější, jak pro ni, tak pro žáky a jejich rodiče. Paní učitelka na základní škole využívá pouze známkování, které je podle ní nejpřirozenější formou klasifikace. Občas doplní známku slovní pochvalou či výtkou, která slouží pouze k motivaci, nevede k nápravě ani k poučení.

Dalo by se říci, že na základní umělecké škole má učitelka větší prostor pro uplatnění osobního přístupu k vedení žáků i k samotnému hodnocení. Výtvarná výchova mívá větší hodinovou dotaci a poskytuje příležitost dostatečně se zabývat všemi fázemi hodiny, včetně závěrečné reflexe a hodnocení. Oproti tomu na základní škole je učitelka více svázána předpisy a časovou dotací. Výtvarná výchova na základní škole nemá tolik prostoru, aby učitel mohl zrealizovat výuku v hodinách tak jako na základní umělecké škole. Proto je potřeba přizpůsobit se normám a zvyklostem, které jsou stanovené pro tento předmět. Je možné transformovat způsob hodnocení, ale pouze do jisté míry. Hodnotit formou známkování je nejsnadnější způsob, jak získat přehled o prospěchu žáků. Způsob, jakým známkuje paní učitelka na základní škole, vypovídá o tom, jak moc ovlivňuje osobní zkušenost a znalost hodnotící formu. Paní učitelka nenechává žáky, aby se vyjadřovali ke svým hotovým dílům, snižuje známku, pokud je žák neukázněný. Práce si hodnotí podle vymyšleného systému, kdy si rozdělí obrázky na hromádky, které jsou utvořeny pouze na základně osobního dojmu a nejsou podpořené profesionálním pohledem. Osobní pojetí je tedy velmi zainteresované při hodnocení kreativních činností.

Při zkoumání výsledků z dotazníků a pozorování vyvstala také otázka, zda má aprobovanost učitelů vliv na osobní jeť výuky. Paní učitelka ze základní školy nemá

vystudovaný obor výtvarná výchova, je pouze aprobovanou učitelkou tělesné a občanské výchovy. Proto se musíme ptát, jak se tento fakt projeví v jejich soudech, které vynese nad žákovskými pracemi? Jde o to, že například není schopná ocenit malířské provedení obrázku, pokud žák celou hodinu nahlas rozmlouval se spolužákem. Paní učitelka si celou hodinu všímala jen toho, že žák je neukázněný, a jeho práci se příliš nevěnovala. Takový případ může nastat a paní učitelka sama cítí, že její hodině chybí profesionální úroveň. Avšak myslí si, že za dobu své praxe si vytvořila systém, jakým hodnotí žáky, a je s ním téměř spokojená. Já jako budoucí učitel výtvarné výchovy bych rozhodně takový přístup k učení neměla. Chtěla bych, aby se žáci v mých hodinách cítili uvolnění a byli připraveni tvořit, ne splnit zadaný úkol a odejít na další hodinu. Mám pocit, že neaprobovaný učitel není schopen řádně vést hodinu, tak aby vyústila v závěrečné hodnocení doplněné například o reflektivní dialog.

Paní učitelka ze ZUŠ je podle mě příkladnou absolventkou oboru výtvarná výchova. Dokáže oživit hodinu, vymyslet kreativní náměty, inspirovat žáky, nadchnout je pro práci. Pro žáky je to radost, ne povinnost, ale to může být také markantním rozdílem mezi ZUŠ a ZŠ. Na kroužky chodí žáci, kteří jsou zaujatí daným oborem a chtějí se více věnovat rozvoji svých kreativních schopností - oproti základní škole, kde žáci povinně dochází na výtvarnou výchovu, i když nejsou umělecky nadaní.

Proto mohu říci, že osobní pojetí ovlivňuje i dosažené vzdělání, jelikož aprobovaný učitel se již při studiu mohl seznámit s mnoha metodami, jak vést hodinu, na co se zaměřit, čemu se vyvarovat, co sledovat. Utvořil si tím vlastní představu o tom, jak by podle něj měla hodina probíhat. I já mám představu, jak by podle mého názoru měla vypadat správně vedená hodina výtvarné výchovy. Tudiž i já mám své osobní pojetí výuky, které ale vyplynulo z mého pětiletého studia tohoto oboru.

Je nutné ještě odpovědět na poslední výzkumnou podotázku. Jaký zvolit metodický nástroj výzkumu, který umožňuje lépe sledovat výzkumnou otázku?

Při sepisování mé diplomové práce nastalo mnoho neočekávaných situací, se kterými jsem se musela vypořádat. V první řadě šlo o domluvu s učiteli, což se v první chvíli jevilo jako snadná záležitost, ale později se ukázalo, že není. Je těžké najít někoho, kdo je ochotný nechat vás nahlédnout do svého profesního života. Mnoho učitelů vyučuje podle nějakého schématu, které si vytvoří během své praxe, ale většinou jde o intuitivní záležitost. Takže, když se jich poté ptáte, jakým způsobem vedou svoji

výuku, vnikáte tím do jejich vnitřního světa. Takže první věc, která je při takovém výzkumu potřeba, je blízký vztah se zkoumanými učiteli. Je potřeba se s nimi blíže seznámit a také se seznámit s jejich výukou. Já měla k dispozici pouze jednu schůzku a jednu hospitační hodinu. Je to velice málo.

Pokud bych mohla změnit způsob, jakým jsem prováděla výzkum, tak by to bylo právě tohle. Domluvila bych si s učiteli více schůzek a povídala bych si s nimi nejprve nezávazně bez sestavování nějakých otázek. Poté bych chtěla absolvovat alespoň 5 následových hodin, ze kterých bych si dělala doslovné záznamy a dokumentaci v podobě fotografií. Předem bych požádala rodiče žáků o svolení, abych později nemusela řešit etické problémy se zveřejňováním osobních údajů.

Další věc, kterou bych udělala jinak, by byly otázky v rozhovoru. Byla jsem spokojená s otázkami, které jsem vytvořila, myslela jsem si, že jsou jasné a srozumitelné. Ale v reálu se ukázalo, že jako vedoucí rozhovoru nejsem dostatečně důsledná a nutně jsem netrvala na každé odpovědi. Při mém dalším interview bych byla rozhodně dravější a nedala bych učitelkám možnost neodpovědět nebo odpovědět pouze jedním slovem. Při analýze rozhovorů bylo těžké vyvodit nějaké závěry, když učitelka odpověděla pouze ano či ne apod.

Odpovědět na takovou otázkou není zrovna jednoduché. Protože jak může člověk vědět, co změnit, aby výsledky výzkumu byly takové, jaké si představuje? Nikdy nemůžeme přesně předvídat, jak se výsledky vyvinou, obzvlášť když spolupracujeme s dalšími lidmi, které neznáme a nedokážeme odhadnout, jak budou reagovat.

Při zpracování sebraných dat jsem usoudila, že pokud by se někdo měl znovu věnovat této problematice, bylo by zapotřebí modifikovat výzkumnou metodu. Data, která jsem získala, posloužila pouze k základní interpretaci, která je založená především na intuici. Pokud bych se měla zabývat osobním pojetím hodnocení více do hloubky, bylo by potřeba vytvořit si bližší vztah s oběma učitelkami a strávit více času na hospitacích. Získaná data by mohla potvrdit či vyvrátit závěry, které jsem uskutečnila z menšího objemu dat. Doufám, že má diplomová práce poslouží jako podklad pro rozvinutí výzkumu v oblasti hodnocení kreativních činností ve výtvarné výchově.

## **Použitá literatura a prameny**

1. GAVORA, P. Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
2. JINDROVÁ, Soňa. Kriteriaální hodnocení ve VV: diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 130 stran, Vedoucí diplomové práce Jindřich Lukavský
3. KOLÁŘ, Z., R. ŠIKULOVÁ Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing 2007, ISBN 80-247-0885-X
4. LANGMAIEROVÁ, Marcela. Hodnocení ve výtvarné výchově: diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 100 stran, Vedoucí diplomové práce Jindřich Lukavský
5. LUKAVSKÝ, Jindřich. Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově. Praha 2013. Disertační práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.
6. MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. Učitelovo pojetí výuky, Masarykova univerzita v Brně 1996, ISBN 80-210-1444-X
7. MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: Učitelovo pojetí výuky. Brno, MU 1996. ISBN 80-21014-44-X
8. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, Praha: Portál 2013, ISBN 978-80-262-0403-9
9. SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-262-9.
10. SLAVÍK, J. Jak na hodnocení 1, <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/120-jak-na-hodnoceni-1-serial>
11. SLAVÍK, J. Jak na hodnocení 2, <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/119-jak-na-hodnoceni-2-serial>



12. SLAVÍK, Jan a Jindřich LUKAVSKÝ. Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). Orbis scholae, 2012, roč. 6, č. 3, s. 77-97. ISSN 1802-4637.

13. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu (Postupy a techniky metody zakotvené teorie). Brno - Boskovice : Sdružení podané ruce, Nakladatelství Albert 1999. ISBN 80-85834-60-X.

### **Seznam tabulek a obrázků**

Tabulka 1: Hodnotící vztahy

Tabulka 2: Úrovně cílů a vyučování

Obrázek 1: Výřez několika kategorií z mapy

Obrázek 2: Výsledné figurky připravené k závěrečné reflexi a hodnocení

Obrázek 3: Ukázka práce na téma Podmořský svět

## **Resumé**

The diploma thesis submits results of the research that follows individual conception of assessment in the subject of Art. Observations and questioning teachers revealed the fact that personal conception of teaching extensively influences the way of assessing pupils' work and action. The ways of assessing are transformed in dependence to teacher's individuality, her personal experience and the degree of teacher's competence.

The younger teacher who has shorter pedagogical practice teaching at an elementary art school assesses pupils continuously during their action. At the beginning of each lesson she defines assessment criteria and also do not forget about motivation. Pupils are used to reflecting their work and take part in the final assessment. The older one who is not a qualified teacher has worked on her position of primary school Art teacher for many years. Her way of assessing pupils is considerably unprofessional. Her class is chaotic with no space for motivation at the beginning. She defines criteria but do not follow them. Pupils are not lead to deeper understanding; he teacher only highlights good work and shows it as a model. Pupils are not given a chance to reflect their work and take part in the process of assessment. The teacher assesses their work in her office where she makes piles of the works according to marks they will be awarded.

The ways of assessment are generally different at primary schools and elementary art schools. These personal conceptions of assessment of teachers from two different types of school showed that there is not as much space for creativity development at primary schools as there is at elementary art schools. Inadequate teaching time seems to be the main reason. Assessment at primary schools is usually done through marks which have primarily informative function. On the contrary verbal evaluation used more at elementary art schools has motivational and educational functions.

## Přílohy

### Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

<b>1. Jaká je vaše aprobační?</b>
a. Je podle vás důležitá aprobovanost učitelů pro konkrétní hodnocení žáků v předmětu?
b. Jak se podle vás liší hodnocení ve VV a v jazycích?
c. Jak se díváte na aprobační kombinace? Je podle vás širší aprobovanost výhodou pro uplatnění učitele na škole?
<b>2. Jaká je délka vaší praxe?</b>
a. Je podle vás při hodnocení žáků rozhodující délka praxe?
b. Změnila se nějak forma hodnocení v průběhu vaší praxe?
<b>3. Souhlasíte se způsobem, jakým se hodnotí v současné škole?</b>
a. Jsou známky 1 – 5 dostatečně vypovídající při hodnocení výtvarného díla?
<b>4. Pokud byste si mohla vybrat způsob, jakým hodnotit žákovské práce, jaký by to byl?</b>
a. Dokážete si představit, že byste žákovské práce hodnotila pouze formou slovního hodnocení?
b. V čem by se podle vás byla výhoda slovního hodnocení
c. Souhlasila byste se zavedením slovního hodnocení u výchov?
<b>5. Sdělujete žákům kritéria hodnocení při zadání práce?</b>
a. Snažíte se žáky během hodiny nasměrovat při práci tak, aby dosáhli cíle hodiny?
b. Udílíte rady, které napomohou k vyhovění zadaným kritériím?
c. Daří se vám to?
<b>6. Hodnotíte práce žáků i v průběhu jejich tvorby?</b>
a. Ovlivňuje průběh žákovské práce závěrečné hodnocení?
b. Hodnotíte snahu pracovat u méně zdatných?
c. Trestáte snížením známky žáky, kteří jsou při hodině neukáznění?
<b>7. Hodnotíte práce veřejně před třídou?</b>
a. Přijímají žáci vaši kritiku i chválu bez problémů?
b. Je podle vás lepší hodnotit práce veřejně nebo soukromě?
<b>8. Necháváte žáky hodnotit práci (závěrečná reflexe)?</b>
a. Je vám znám pojem závěrečná reflexe?
b. Pokud ano: Co je podle vás přínosem závěrečné reflexe? Má reflexe nějaké nevýhody?
c. Ovlivňuje závěrečná reflexe žáků samotné hodnocení?
<b>9. Hodnotíte každou práci známkou?</b>
a. Kolik stupňů používáte při známkování?
b. Pokud dáváte známku 5, jaká situace podle vás musí nastat, aby byla tato známka udělena?
c. Hodnotíte známkou i nedokončené práce?
<b>10. Jaké známky udělujete na vysvědčení a proč?</b>

## Příloha č. 2a: Transkripce rozhovoru ZŠ

Dotazník - ZŠ

### 1. Jaká je vaše aprobační?

Občanská výchova a tělocvik.

osobnost učitele

#### a. Je podle Vás důležitá aprobovanost učitelů pro konkrétní hodnocení žáků v předmětu?

Já myslím, že je to dobrý, když ta aprobovanost tam je. Protože, když na ty práce kouká nějaký malíř, tak tam asi vidí něco jiného, než tam vidím já. Hodnotil by to jinak. Já třeba hodnotím, jestli je splněný to téma, ale z malířského hlediska to nehodnotím. Věci, co bych tam měla vidět, tam nevidím.

osobnost učitele

#### b. Jak se podle Vás liší hodnocení ve výtvarné výchově a v občanské výchově či tělocviku?

Pro mě je nejhorší hodnotit tu občanku. Výtvarka pro mě ani tak těžká není. V občance musí psát vlastní názor a já musím ohodnotit, jestli je ten názor správně. Ve výtvarce, když vidím, že ty děti pracují, tak jim to tou výtvarkou nějak nekazím. Když nikdo není nadané na výtvarku, ale snaží se, tak já to hodnotím dobře.

osobnost učitele

### 2. Jaká je délka vaší praxe?

Výtvarku učím 10 let. Já sem jí nechtěla učit, já teda ráda kreslím a maluju už od dětství, chtěla sem to dělat, ale bylo hrozně těžký si vybrat, dělala jsem toho hodně, i hudebku, ale nakonec jsem si vybrala občanku a tělocvik. Výtvarka mě bavila, ale školu na to nemam.

osobnost učitele

#### a. Je podle Vás při hodnocení žáků rozhodující délka praxe?

Já myslím, že jo. Tak praxe je třeba, protože ze začátku má člověk problémy to hodnotit, když nemáte to vzdělání, tak nevíte, jak hodnotit ten kterej obrázek.

osobnost učitele

#### b. Změnila se nějak forma hodnocení v průběhu Vaší praxe?

Určitě jo, na začátku člověk neví, jak hodnotit ten či onen obrázek. Na začátku jsem nevěděla, jak na to, ale postupem času jsem si vytvořila nějaký systém, kterýho se teď držím. Ale na začátku to pro mě bylo těžký.

hodnocení los. uč.

### 3. Souhlasíte se způsobem, jakým se hodnotí v současné škole?

Ano, souhlasím, neumím si představit, že by to bylo jinak.

Proto já si to rozdělím na kupičky a podle toho to hodnotím. Nedávám čtyřky pětky, teda snažím se je nedávat. Snažím se dávat do tý trojky. Přece jen je to výchova, takže se je snažím nějak přinutit, aby ty výkresy vylepšili.

Hodnocení

#### a. Jsou známky 1-5 dostatečně vypovídající při hodnocení výtvarného díla?

hodnocení / škála

Já bych známkování neměnila. Myslím, že je nešťastný psát vysvědčení slovně. Představte si, kolik času byste nad tím strávila. Je to hrozně těžký to vystihnout. Slovní hodnocení je hrozně těžký pro všechny, je dobrý toho žáka nějak vyzdvihnout, ale já se snažím to dělat přímo v tý hodině, snažím se je chválit při hodině.

**4. Pokud byste si mohla vybrat způsob, jakým hodnotit žákovské práce, jaký by byl?**

Známka, jak už jsem řekla předtím, bylo by časově náročné psát vysvědčení pro 500 žáků, když byste měla psát ke každému nějaký slovní hodnocení.

**a. Dokážete si představit, že byste žákovské práce hodnotila pouze formou slovního hodnocení?**

Ne, mě by tenhle systém nevyhovoval, já s tím nesouhlasím.

**b. V čem by podle Vás byla výhoda slovního hodnocení? Nebyla by výhoda.**

**c. Souhlasila byste se zavedením slovního hodnocení u výchov?**

Nesouhlasila, jak už jsem odpovídala vejš, bylo by s tím hodně práce a na to učitelé nemají čas.

**5. Sdělujete žákům kritéria hodnocení při zadání práce?**

Určitě. Dneska sme třeba měli volnou techniku. Ale normálně jim říkám i jak silnej si maj vzít štětec, čím maj tu práci udělat. Otázka je, jestli se toho budou držet.

**a. Snažíte se žáky během hodiny nasměrovat při práci tak, aby dosáhli cíle hodiny?**

Určitě chodím a říkám jim, jak to maj dělat. Ale jsou děti, který řeknou mě se to nelíbí, já to chci dělat takhle. Když máme malovat temperama a oni chtěj malovat pastelkama, tak jim to musím vysvětlit. Když to to dítě nerespektuje, tak to určitě zohledním přitom hodnocení.

**b. Udělíte rady, které napomohou k vyhovění zadaným kritériím?**

Ano, chodím po třídě a snažím se poradit dětem, jak mají co vylepšit. Když třeba vidím, že si někdo vybral jinou techniku, než jsem jim zadala, tak mu řeknu, že nedostane jedničku, když to bude mít třeba pastelkama, když má dělat temperou.

**c. Daří se Vám to?**

Někdy ano, ale taky jsem zažila, že žák mi prostě řekl, že to tak dělat nechce a já s ním nehnula.

**6. Hodnotíte práce žáků i v průběhu jejich tvorby?**

Většinou to nechávám až nakonec, někdy to dělám i s nima, ale chci vidět všechny práce, abych měla srovnání. Vždycky to dělám v kontextu ostatních prací.

Hodnocení / os. učitele

Hodnocení

Hodnocení

Hodnocení

kritéria

kritéria

kritéria

os. učitele

reflexe

a. **Ovlivňuje průběh žákovské práce závěrečné hodnocení?**

Určitě k tomu přihlídnu, i jak se připravuje na hodinu. Já se snažím nehodnotit práce během hodiny. Když se mi třeba něco líbí, tak to jim to ukážu a dám mu jedničku, ale nedělám to pořád. Málo kdy se mi podaří, aby v těch dvou hodinách dokončili práci všichni.

reflexe

b. **Hodnotíte snahu pracovat u méně zdatných?**

Když vidím, že to někomu vopravdu nejde, ale snaží se celou hodinu, tak k tomu přihlídnu. Většinou mu řeknu v průběhu hodiny, co by měl zkusit zlepšit nebo tak, ale pokud to není vyloženě nadaný žák, tak se snažím hodnotit i tu snahu.

hodnocem! výsledně!  
práce

c. **Trestáte snížením známky žáky, kteří jsou při hodině neukázněni?**

Jo, to já dávám klidně i poznámky, když vyrušují nebo jsou drzí. Když je během celé hodiny musím několikrát napomínat, tak už jim pak poznámku napíšu. A ta práce vypadá podle toho, jestli to dítě celou hodinu zlobilo a nic nedělalo, takže se to určitě ve známce promítne.

reflexe

7. **Hodnotíte práce veřejně před třídou?**

Ne, hodnotím práce většinou po hodině v kabinetu, rozdělím si je do takových skupinek a podle toho dám známku.

Hodnocem! výsledně!  
práce

a. **Přijímají žáci Vaši kritiku i chválu bez problému?**

Většinou ano, ale najdou se i tací, kteří svojí práci třeba roztrhají nebo neodevzdají. Snažím se jim poradit, jak práci zlepšit. Chválím práce, které jsou vopravdu povedené.

Hodnocem! výsled. pr.

b. **Je podle vás lepší hodnotit práce veřejně nebo soukromě?**

Soukromě, na hodnocení s žáky mi nezbejvá čas. Když mám na práci jen dvě hodiny, někdy jen jednu, tak většinou ani samotnou práci nedokončíme za jednu hodinu.

Hodnocem! výsled. pr.

8. **Necháváte žáky hodnotit práci (závěrečná reflexe)?**

Žáky nenechávám práce hodnotit. Jen vždycky všechny práce dáme dohromady a podíváme se, jak kdo pracoval. Ale hodnocení si dělám pak sama, většinou po hodině.

Neznám pojem závěrečná reflexe. Obecně je v hodinách málo času, takže se ani nestíhá dělat všechno, co bych ráda dělala, takže na nějaký hodnocení není čas.

závěrečná reflexe

9. **Hodnotíte každou práci známkou?**

Aby to bylo spravedlivý, tak hodnotím všechno, co mi to dítě udělá. Když nějaký výkres žák neodevzdá, tak dostane za pět. Nebo, když ho třeba nechce odevzdat.

znamkování!

a. **Kolik stupňů používáte při známkování?**

Já se snažím do tý trojky, ale už sem taky dala pětku i čtyřku.

- b. **Pokud dáváte známku 5, jaká situace podle Vás musí nastat, aby byla tato známka udělena?**

Že to dítě nepracuje v hodině, dělá blbiny, udělá to jinou technikou, než já chci, dostane poznámku, namaluje tam nějaký pavouk, neudělá vůbec nic a ještě to roztrhá. Ale téměř čtyřky a pětky nedávám, to musí nastat tyhle situace.

- c. **Hodnotíte známkou i nedokončené práce?**

Když je ta práce nedokončená, protože žák v hodině nepracoval, jak měl, tak to ohodnotím. Pokud je to dobře rozdělaná práce, která očividně potřebuje víc času, tak to nechám a ohodnotím to, až je to hotová.

- d. **Jaké známky udělujete na svědčení a proč?**

Vesmíš jedničky. Já to nedělám kvůli vysvědčení, já si myslím, že každý to dítě se někdy snaží. Když je k něčemu dokopete a jemu se to povede, tak zjistí, že to není úplně zbytečný.

Známkování!

Známkování!

Známkování!

Známkování!

## Příloha č.2b: Transkripce rozhovoru ZUŠ

ZUŠ nepomáhá

### 1. Jaká je vaše aprobační?

Výtvarná výchova pro ZUŠ a SŠ

osobnost učitele

- a. Je podle Vás důležitá aprobovanost učitelů pro konkrétní hodnocení žáků v předmětu?

Pro hodnocení technických a odborných záležitostí ano. Učitelé dokážou konkretizovat důvod hodnocení, jejich připomínky jsou odborné a proto užitečné.

osobnost učitele

- b. Jak se podle Vás liší hodnocení ve VV a v jazycích?

Nemohu napsat, jazyky jsem nikdy nehodnotila. Učím pouze výtvarku, takže nemůžu soudit, jak se liší hodnocení v jiných předmětech.

osobnost učitele

- c. Jak se díváte na aprobační kombinace? Je podle Vás širší aprobovanost výhodou pro uplatnění učitele na škole?

Asi ano. Učitel má možnost propojit více předmětů. Ví, co žáci probírají v jiných hodinách, mohou ve výtvarce použít náměty z ostatních předmětů.

osobnost učitele

### 2. Jaká je délka vaší praxe?

8 měsíců

osobnost učitele

- a. Je podle Vás při hodnocení žáků rozhodující délka praxe?

Zkušenosti - rozpoznání nadaných žáků od méně nadaných, ocenění snahy méně zdatných.

Ano. Zkušenost z mé praxe je užitečná. Učím teprve chvíli, ale už jsem udělila známky na vysvědčení v minulém roce, takže letos se snažím využít toho, co jsem se naučila.

osobnost učitele

- b. Změnila se nějak forma hodnocení v průběhu Vaší praxe?

Ano. Hodnotím několik věcí najednou. Hodnocení se skládá z několika faktorů, které společně tvoří konečnou známku.

hodnocení / os. uč.

### 3. Souhlasíte se způsobem, jakým se hodnotí v současné škole?

Podle mě hodnocení se liší hlavně v individualitě každého pedagoga.

hodnocení!

- a. Jsou známky 1 – 5 dostatečně vypovídající, při hodnocení výtvarného díla?

Ne, je třeba přidávat minimálně slovní hodnocení a reflektovat dílo.

hodnocení!

### 4. Pokud byste si mohla vybrat způsob, jakým hodnotit žákovské práce, jaký by to byl?

hodnocení / os. učitele



Slovní hodnocení je způsob, jak detailně popsat průběh tvorby každého žáka. Můžu vyzdvihnout žákovy klady a neupozorňovat na slabé stránky.

- a. Dokážete si představit, že byste žákovské práce hodnotila pouze formou slovního hodnocení? *hodnocení!*  
Ano.

*V některých školách toto funguje běžně, je otázka, zda by se dala forma slovního hodnocení aplikovat i v běžných školách, kde je výstupem vždy známka na vysvědčení.*

- b. V čem by podle Vás byla výhoda slovního hodnocení? *hodnocení!*  
*Konkretizace a srozumitelnost toho, co se povedlo/nepovedlo a proč. Lepší prostor pro dialog o díle.*

*Slovní hodnocení poskytuje možnost hodnotit každou práci individuálně, vyzdvihnout klady a doporučit zlepšení.*

- c. Souhlasila byste se zavedením slovního hodnocení u výchov? *hodnocení!*  
(Hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova)  
Ano, nebo známku doplnit slovním hodnocením. (1. a 2. ročník vysvědčení doplňujeme o slovní hodnocení)

*Je těžké hodnotit žáky v hodinách, kde se projevuje především talent, snaha se sice cení, ale ve výsledku jsou důležité výstupy. Proto by bylo vhodnější hodnotit slovně, protože na výchovy by neměly existovat žádné tabulky.*

5. Sdělujete žákům kritéria hodnocení při zadání práce? *kritéria*  
Ano, snažím se o to.

- a. Snažíte se žáky během hodiny nasměrovat při práci tak, aby dosáhli cíle hodiny?  
Ano. *Ale občas vzniknou situace, kdy může vznikat v důsledku různých okolností ze zadání cíl jiný, to se snažím reflektovat a uvést ho jako další variantu a možnost řešení problému.*

- b. Udělíte rady, které napomohou k vyhovění zadaným kritériím? *kritéria*  
Ano, snažím se.

- c. Daří se Vám to? Řídí se žáci Vašimi radami? *od učitele*  
*Myslím, že ano. Ano, řídí se mojimi radami. Ale najdou se jedinci, s kterými vedu dialog a musí si na to přijít sami, co je pro ně nejlepší cesta.*

6. Hodnotíte práce žáků i v průběhu jejich tvorby? *reflexe*  
Ano, reflexe při akci probíhá.

- a. Ovlivňuje průběh žákovské práce závěrečné hodnocení?

Ano. Hodnotím vše, co se během tvorby děje ve třídě. Jak žáci pracují, jestli si umí práci dobře rozvrhnout. Během hodiny se jich postupně ptám na jejich nápady a pokud vidím, že jsou zaseklí, tak se snažím je navést na nějaké řešení.

reflexe

Žák pracuje pilně celou hodinu, nevyrušuje, ale práce není příliš vyhovující, ovlivní hodnocení nebo ne? Naopak žák, který celou hodinu vyrušuje, práci má hotovou za polovinu času, ale výsledek je celkem uspokojivý.

- b. Hodnotíte snahu pracovat u méně zdatných?

Ano, pokud vidím, že se žák urputně snaží, ale výsledek není tak úplně dobrý, tak ve známkování přihlédnu k jeho snaze a zohledním to ve známce.

hodnocení 'výsledně' práce

- c. Trestáte snížením známky žáky, kteří jsou při hodině neukáznění?

Ne, pokud to neomezuje schopnost jejich práce. Ale pokud by to ovlivňovalo hodně jejich práci, že by například neudělal „ani čárku“, tak bych to asi vzala v potaz.

reflexe

7. Hodnotíte práce veřejně před třídou?

Ano, o výsledcích práce si vždy povídáme na konci hodiny. Počítám s časovým rozvrhem tak, abychom se vždycky stihli pobavit o tom, co sme tu hodinu udělali.

hodnocení 'výsledně' práce

- a. Přijímají žáci Vaši kritiku i chválu bez problémů?

Zatím ano.

hodnocení 'výsl. práce

- b. Je podle Vás lepší hodnotit práce veřejně nebo soukromě?

Veřejně určitě práce reflektovat, důležité je podle mě i sebehodnocení žáků (jejich názor na své dílo a jak by se ohodnotily. Hodnotit veřejně i soukromě, oboje kombinovat.

hodnocení 'výsl. práce

8. Necháváte žáky hodnotit práci (závěrečná reflexe)?

Ano

závěrečná 'reflexe

- a. Je Vám znám pojem závěrečná reflexe?

Ano

závěrečná 'reflexe

Mnoho učitelů, kteří pracují již delší dobu, neznají tento pojem.

Neumí s dětmi mluvit o jejich výsledcích, nenaučí je vyjadřovat se o díle.

Pokud ano: Co je podle Vás přínosem závěrečné reflexe? Má reflexe i nějaké nevýhody? *Výhody jsou výše uvedeny. :-)* Děti si mohou lépe uvědomit (teď nevím, jak to lépe formulovat, aby to bylo srozumitelné, možná pochopit :-)) co dělaly, jak to dělaly, proč to dělaly, co vidí, co cítí, jak se jim dařilo/nedařilo, atd atd... *Nevýhoda reflexe je v tom, že žák musí mluvit sám a pokud nechce nebo se stydí, tak dá práci žáka nějakým způsobem rozmluvit.*

závěrečná ref.

- b. Ovlivňuje závěrečná reflexe žáků samotné hodnocení?  
*Pokud známkuji, vždy jim můj názor na známku řeknu až po závěrečné reflexi. Jestli ovlivňuje přímo nevím, ale nevědomky určitě.*

závěrečná reflexe

**9. Hodnotíte každou práci známkou?**

*Ne, známky dávám třeba za nějaké období, například čtvrt rok. Děláme často dlouhodobé projekty, ze kterých vznikne několik věcí. Z projektu dám pouze výslednou známku za všechny věci, co sme udělali.*

známkování

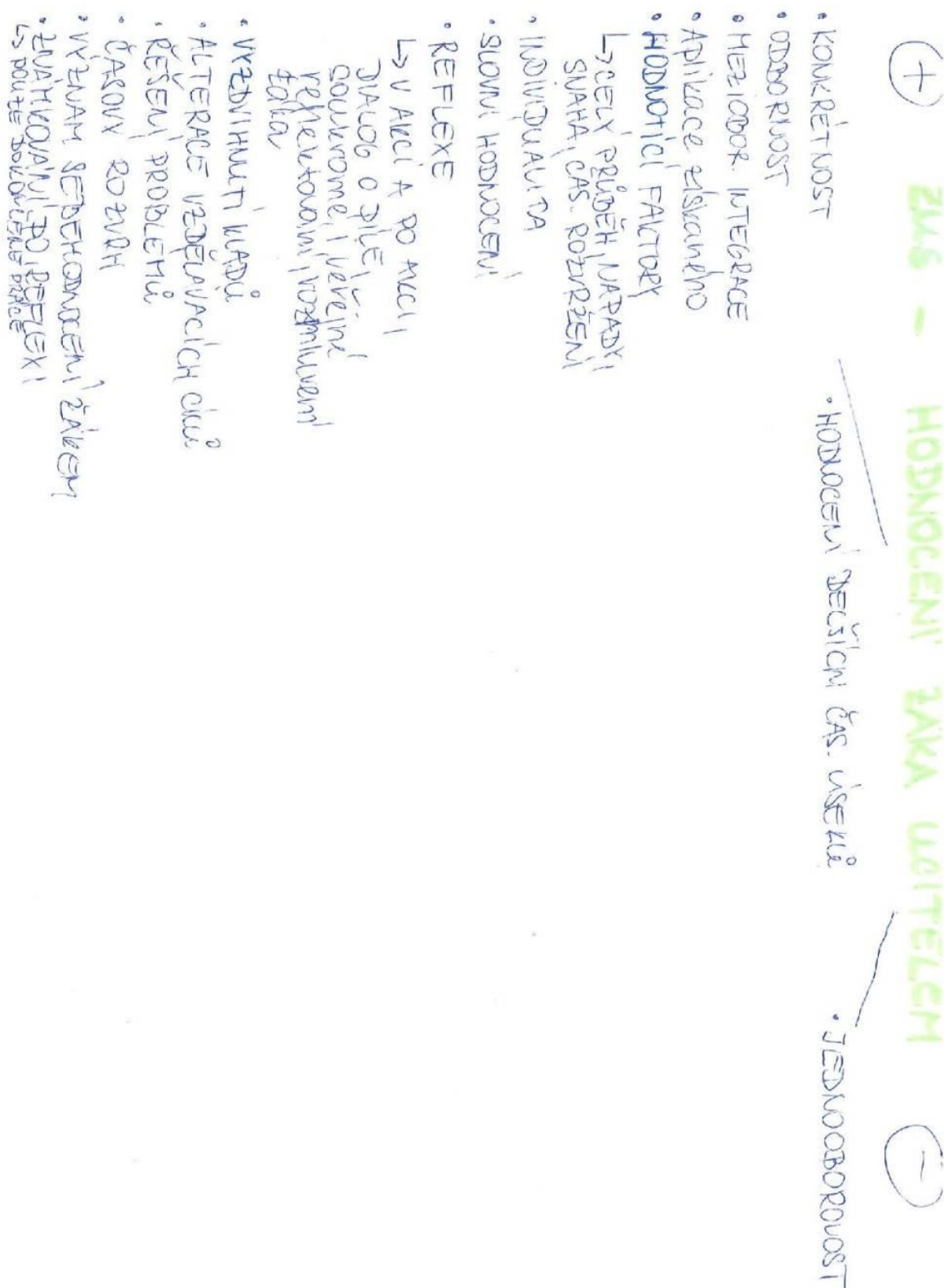
- a. Kolik stupňů používáte při známkování? 1-3
- b. Pokud dáváte známku 5, jaká situace podle Vás musí nastat, aby byla tato známka udělena?
- c. Hodnotíte známku i nedokončené práce?  
*Ne, hodnotím práce od dětí, které prohlásí za dokončené.*
- d. Jaké známky udělujete vysvědčení a proč?  
*Loni jsem udělila jedničky a několik dvojek na základě hodnocení za celé pololetí. :-). Další vysvědčení udělím až v lednu a dopředu to říci nedokážu.*

známkování

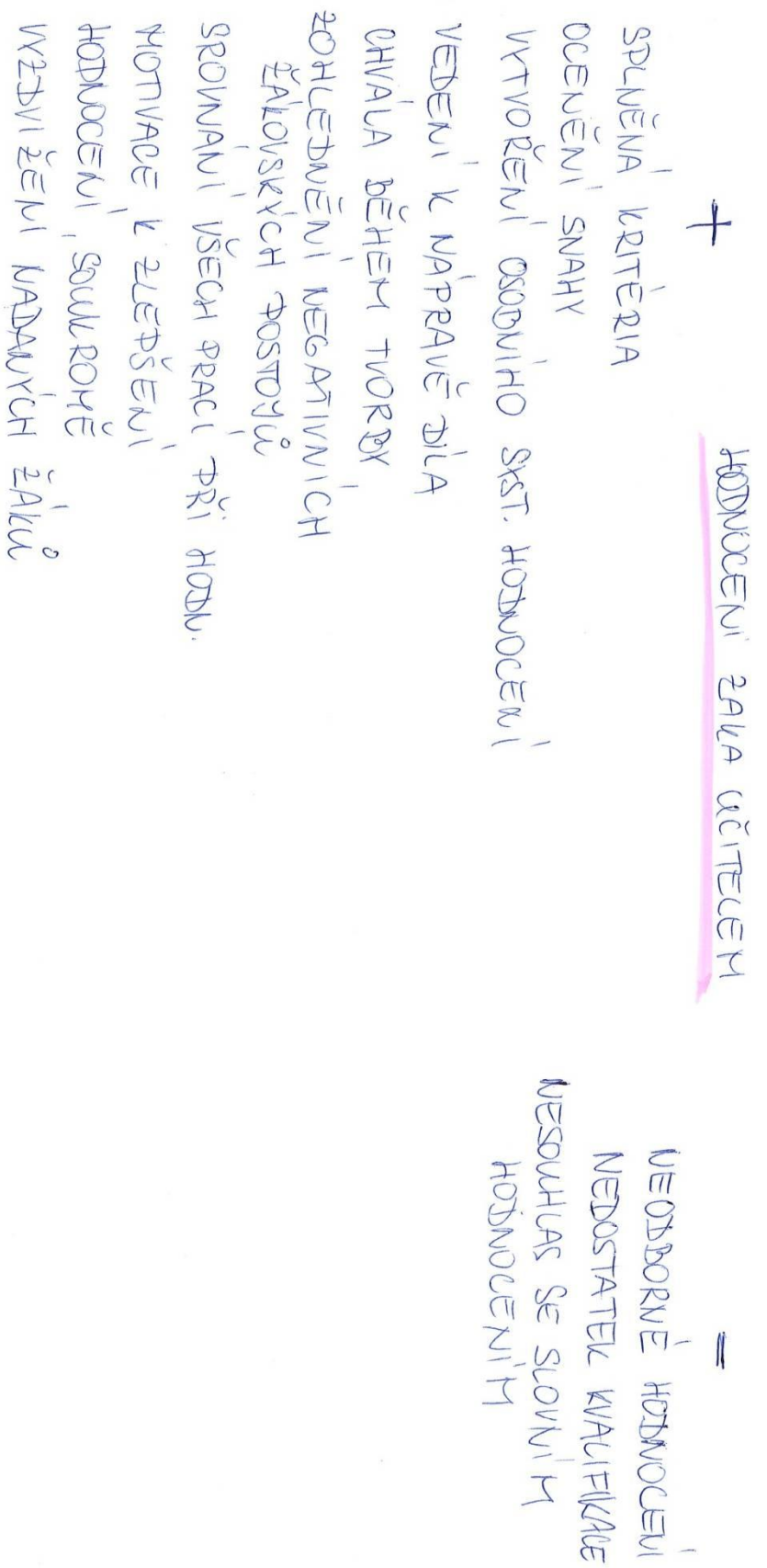
známkování

známkování

Příloha č. 3a: Mapa analýzy učitelky ze ZUŠ



Příloha č. 3b: Mapa analýzy učitelky ze ZŠ



#### Příloha č. 4: Ilustrativní fotografie



Obrázek 2: Děti opravují nožem a dlátem velikost hlavy u svých figurek (hospitace ZUŠ)

**Příloha č. 5: Tabulka kritérií hodnocení používaná na ZUŠ**

kritéria hodnocení		hodnocení	
		I. pololetí	II. pololetí
1.	plnění ročníkových výstupů		
2.	pokrok žáka ve studiu za pololetí		
3.	zájem o daný umělecký obor		
4.	pravidelná docházka		
5.	účast na školních akcích		
6.	aktivita při výuce		
7.	úroveň veřejné prezentace		
8.	domácí příprava		
9.	spolupráce a komunikace v kolektivu		