

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

Diplomová práce

Sabina Drtilová

**Školní hodnocení v praktických činnostech z pohledu žáků
primární školy**

Olomouc 2019

vedoucí práce: PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí mé diplomové práce a použila pouze uvedené literatury.

V Jeseníku 17.6 2019

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za vstřícný přístup, věcné připomínky a cenné rady při konzultacích, a především za celkové vedení při zpracovávání této práce. Dále děkuji všem respondentům za poskytnutí cenných informací pro zpracování empirické části diplomové práce.

Obsah

Úvod	7
1 Žák primární školy	9
1.1 Žák mladšího školního věku	10
1.2 Vstup dítěte do školy	10
1.2.1 Tělesný vývoj	14
1.2.2 Motorický vývoj	14
1.2.3 Sociální a emocionální vývoj	15
2 Hodnocení jako součást vyučovacího procesu	16
2.1 Vymezení pojmu hodnocení	16
2.2 Význam a účel hodnocení	18
2.3 Školní hodnocení žáků	19
2.3.1 Specifika školního hodnocení	20
2.3.2 Účastníci školního hodnocení	20
2.4 Funkce hodnocení	21
2.5 Typy školního hodnocení	23
2.6 Formy hodnocení žáků	25
2.7 Prostředky hodnocení	27
2.8 Fáze hodnotícího procesu	30
2.8.1 Zadání úlohy a pochopení, přijetí úlohy	30
2.8.2 Expozice výkonu a průběžná analýza	31
2.8.3 Ukončení výkonu, očekávání a rychlé, zpětné promítání výkonu	31
2.8.4 Závěrečná analýza výkonu	32
2.8.5 Vynesení posudku o výkonu a následné přijetí či nepřijetí posudku	32
2.8.6 Uvědomění si možných důsledků daného posudku, moment rozhodování	32
2.8.7 Důsledky v chování o učebním jednání žáka	33

2.9	Problematika hodnocení z hlediska genderových rozdílů	33
2.10	Sebehodnocení žáků.....	34
2.11	Hodnotící archy.....	35
2.12	Portfolia žáků	35
2.13	Nedostatky v hodnocení	37
2.14	Zvyšování efektivnosti při hodnocení	38
3	Technická výchova v RVP ZV	41
3.1	Vzdělávací oblast Člověk a svět práce	44
3.2	Cílové zaměření vzdělávací oblasti	46
3.3	Průřezová témata.....	46
4	Elementární technická výchova v praktických činnostech žáků mladšího školního věku	48
4.1	Funkce předmětu praktických činností	48
4.2	Organizace hodiny v praktických činnostech	49
4.3	Příprava učitele na výuku praktických činností	49
5	Výzkumné šetření	51
5.1	Úvod a vymezení cíle výzkumného šetření	51
5.2	Informace o škole, ve které výzkum probíhal.....	52
5.3	Výzkumný nástroj.....	53
5.4	Analýza položek dotazníku.....	54
5.5	Diskuse.....	71
6	Závěr.....	72
7	Seznam zkratk.....	74
8	Seznam tabulek.....	75
9	Seznam grafů	76
10	Seznam obrázků.....	77
11	Seznam použité literatury	78
12	Seznam příloh.....	82

Úvod

Téma diplomové práce bylo zvoleno proto, že metody a způsoby hodnocení jsou v dnešní době velmi aktuálním tématem. Změny a novelizace v českém školství sebou přináší nové pohledy na hodnocení žáků, z tohoto hlediska jsem chtěla hlouběji porozumět aktuálním pohledům na danou problematiku, ale také charakterizovat metody a formy, které se vyskytují ve školství dlouhá léta, a stále přetrvávají.

Hodnoticí prvek ve vyučovacím procesu velmi ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Hodnocení má velký význam pro motivační složku, která přímo ovlivňuje žáka. Výsledek hodnocení se podílí na spousty aspektech, jako je sebepojetí žáka, úspěšnost probrané či zadané látky a volba metod a prostředků pro návazné edukační aktivity. U hodnocení je častým námětem k diskusi objektivnost. Předpokládá se, že učitelovo jednání a rozhodnutí je bedlivě promyšleno, zváženo a měřeno stejným metrem pro všechny žáky. Je ovšem vůbec možné, aby tyto podmínky byly dodrženy? Hodnocení napomáhá žákovi k přijetí důležité informace, především o vlastním postupu učení. U žáků mladšího školního věku je velmi důležité zvážit, jaký postup při hodnocení zvolíme, abychom se vyvarovali negativní reakce – a to strachu ze samotného hodnocení.

Cílem diplomové práce v teoretické části je zmapovat a přiblížit současné možnosti hodnocení na primární škole, a dále konkretizovat a promítnout do technické výchovy. V části empirické je cílem zjistit, jaké jsou aktuální možnosti hodnocení a postoje k hodnocení v technické výchově z hlediska žáků primárních škol, a to konkrétně žáků navštěvující 4. a 5. ročník primárních škol. Zaměříme se na styl hodnocení učitelů, jaké nástroje pro hodnocení jsou využívány, na možnosti hodnocení žáků, v rovině sebehodnocení, i v rovině hodnocení svých spolužáků. Všechny tyto skutečnosti budeme zjišťovat pomocí dotazníkového šetření, které můžeme zařadit do kvantitativních metod dotazování.

V první části diplomové práce nastíníme žáka primární školy, jeho vývoj po stránce tělesné, motorické, sociální a emocionální, a v neposlední řadě vývoj jeho poznávacích procesů. Před samotným osvětlením pojmu žák primární školy rozebereme žáka před vstupem do školy.

V druhé kapitole rozpracujeme hodnocení jako součást vyučování, jeho význam a účelovost. Popíšeme funkce, typy, formy a prostředky hodnocení, které se

ve vyučovacím procesu využívají. Zaměříme se také na specifika hodnocení, jeho nedostatky, účastníky vyučovacího procesu a zvýšení efektivity hodnocení.

Třetí kapitola bude věnována Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) a zařazení technické výchovy pod vzdělávací oblast Člověk a svět práce, zmíníme také průřezová témata.

O elementární výchově žáků v praktických činnostech se dozvíme ve 4. kapitole naší diplomové práce. Seřadili jsme zde také funkce, organizaci hodiny praktických činností a osvětlili jsme přípravu učitele na výuku technické výchovy.

V 5. kapitole představíme samotné výzkumné šetření, pod které spadá vymezení cíle a dílčích cílů, metoda získávání dat kvantitativního výzkumu, výzkumného otázky a analýzu položek dotazníku. Seznámíme se s výsledky výzkumného šetření, které prodiskutujeme a uvedeme v závěru. Dále se zde můžeme seznámit se stručnými informacemi o škole, kde výzkum probíhal.

1 Žák primární školy

Současný systém základních škol dvěma stupni vzdělávání – první stupeň a druhý stupeň ZŠ. První stupeň zahrnuje žáky zpravidla ve věku 6 až 11 let. Dle RVP ZV rozdělujeme 1. stupeň na dvě období. 1. období je tvořeno pro žáky prvních, druhých a třetích ročníků, 2. období zahrnuje žáky čtvrtých a pátých ročníků základních škol.

Žák nastupuje k povinné devítileté školní docházce okolo 6. roku. Před zahájením procesu povinné školní docházky musí dítě absolvovat minimálně jeden rok návštěv mateřské školy, kde získá potřebné znalosti, dovednosti a zkušenosti, aby bylo schopno splnit požadavky pro přijetí na ZŠ, které se ověřují u zápisu do prvních tříd. Školní docházka může být o rok posunuta z důvodu doporučení ze strany pedagogů nebo pedagogicko – psychologické poradny. Konečné rozhodnutí je však na rodičích a řediteli školy, kteří musí odklad povinné školní docházky odsouhlasit. Jak již bylo zmíněno, základní vzdělávání volně navazuje na předškolní vzdělávání, kde se dítě také učí socializaci a začlenění mezi své vrstevníky, pravidelným režimům a návykům a dodržování určených pravidel. Mateřská škola, stejně jako další školní instituce, usiluje o všestranný a systematický rozvoj jedince.

Primární škola má za úkol rozvíjet také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i žáky nadané. Snaha o individuální přístup k dítěti je důležitým faktorem dnešní doby. *Cílem školního vzdělání rozumíme zamýšlený a očekávaný výsledek výchovně – vzdělávací činnosti stanovený s ohledem na společenské a individuální požadavky a potřeby* (Nelešovská, 2005).

1.1 Žák mladšího školního věku

Vývoj jedince zaznamenáváme po celý život. Vyvíjíme se po stránce tělesné i psychické. Tělesný vývoj rozčleňujeme na jednotlivé vývojové fáze, které jsou podstatné pro školní praxi.

Vývojová období od 0 do 18 let dle J. Kotulána (2005):

- Novorozenecké
- Kojenecké
- Batolivé
- Předškolní
- Školní
- Dorostové

Vágnerová (2005, s. 237) rozděluje mladší školní věk ještě na dvě fáze. První fáze se nazývá raný školní věk a odpovídá období od 6 let do 8-9 let. Tato fáze se vyznačuje vstupem dítěte na základní školu a přizpůsobováním se novému prostředí a novým podmínkám ve škole. Druhá fáze nese název střední školní věk a zahrnuje období od 8-9 let do 11-12 let, tedy do přechodu dítěte na 2. stupeň základní školy.

1.2 Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do základní školy bývá velkým a náročným přechodem. Proto se snaží mateřské školy a základní školy o úzkou spolupráci, aby byl tento přechod pro dítě co nejjednodušší a nejpřirozenější. Dítě je vystavováno novým situacím, neznámému prostředí, novým pravidlům a povinnostem, a také novým lidem okolo něj, ať už to jsou spolužáci, či pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy. Žák se již dostává do situace, kdy je zcela bez rodičů. Jako velkou změnu vnímáme přechod hry v učení, kde je již vyžadována vyšší míra pozornosti a koncentrovanosti.

Mezi přechodem z MŠ do ZŠ vzniká tzv. adaptační období, kdy se dítě přizpůsobuje nové situaci. Adaptační období není přesně časově vymezeno, každé dítě je bráno jako individuální osobnost, a proto některým jedincům trvá adaptace déle, v opačném případě se setkáváme i s případy, kdy je adaptace téměř okamžitá. Může se ovšem stát, že i po tuto dobu se dítě není schopno přizpůsobit. Je to projevem nezralosti pro školní docházku. Může se projevovat četným množstvím způsobů, jako je např.

nesoustředěnost a nedostatečná pozornost, špatné začlenění do stávajícího kolektivu, zapomínání, neúspěch. Celá situace vede k negativnímu vztahu ke škole a snížení ega. Neúspěch můžeme vypožorovat i v domácím prostředí, kdy dítě přestane navštěvovat školu. Projevuje se například ranními bolestmi břicha, odmítáním vstávání, odmítáním snídaň, podrážděností a unaveností. Naším cílem je, aby se dítě ve škole cítilo co možná nejlépe, jelikož ve školní instituci tráví několik hodin denně, a připravuje ho na budoucí postup v životě.

1.2.1 Kognitivní vývoj

Oblast poznání je ovlivněna rostoucím zájmem dítěte. Pro žáka mladšího školního věku již není vyhovující pasivně přijímat informace, chce se aktivně zúčastňovat, zjišťovat, pochopit a pozorovat. Žák je vybaven vlastnostmi, jako je např. pozornost, vytrvalost, zvědavost a soustavnost. Kognitivní procesy jsou stále spjaty úzkou vazbou k citovosti.

- **Vnímání**

„Vnímání se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti, stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase, objevuje nové vztahy i souvislosti.“ (Petrová A., 1999). U dítěte školního věku se také zásadně mění vnímání času, kdy není již vázáno pouze na přítomnost. Až v tomto věku si je dítě schopno zcela uvědomovat např. význam pojmů zítra, včera, brzy a dalších (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120-122).

- **Paměť**

Mezi 6. a 12. rokem života prochází paměť dítěte značným vývojem. Tomuto vývoji pomáhá jednak zrání organismu a jednak působení školy na dítě. Zvyšuje se kapacita paměti, kdy dítěti napomáhá také uplatňování vzájemných logických vztahů. Dále se zvyšuje i rychlost zapamatování a rozvíjí se konkrétní paměťové strategie. Při zahájení školní docházky děti nejvíce využívají strategii opakování, přičemž používají převážně mechanickou paměť. Postupně

si osvojují strategii uspořádání informací, což jim pomůže k lepšímu zapamatování. Ve středním školním věku se již také užívá strategie vybavování, kdy se uplatňují příslušné asociace (Vágnerová, 2005, s. 256-259).

- **Pozornost**

Pozornost je důležitou složkou k dosažení úspěchu při školní docházce. Dítě již musí udržet pozornost úmyslně, ne nahodile. Postupem času se délka pozornosti u dítěte prodlužuje. Na počátku školní docházky by mělo být dítě schopno udržet pozornost cca 10 minut. Pro udržení dlouhodobější pozornosti je žádoucí časté střídání zajímavých a poutavých aktivit. V pátém ročníku by mělo být dítě schopno udržet pozornost 20 až 30 minut.

- **Představivost**

Představivost dítěte podporujeme hrou, kresbou nebo četbou. (Špaňhelová 2008, s. 125) uvádí, že u dítěte mladšího školního věku je představivost daleko přesnější a rozvinutější než v předcházejícím období. U mladšího školního věku lze hovořit o jakémsi pomyslném vrcholu představivosti. Dítě dokáže propojit různé podněty, určitý podnět u něj může vyvolat vzpomínky na dřívější podobný zážitek, a ještě k tomu si dítě vzpomene na vše, co o daném tématu kdy slyšelo nebo vidělo. Žák již dokáže rozlišit realitu a fantazii, rozvíjí se také záměrná představivost.

- **Myšlení**

Myšlení v mladším školním věku se podstatně mění. Zatímco na konci předškolního věku bylo myšlení závislé na názornosti, děti mezi 6. a 7. rokem přecházejí do fáze konkrétních logických operací. Dítě rozumí různým vztahům a souvislostem, zvládne předměty třídit podle daného kritéria a lépe dokáže pracovat s nabízenými informacemi. Toto vše je velmi důležité právě pro školní výuku, která se tak stává pro dítě více srozumitelná a pochopitelná a pro dítě v mnoha ohledech více užitečná (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, s. 97).

Pro fázi konkrétních logických operací jsou typické tři znaky. Těmito znaky jsou decentrace, konzervace a reverzibilita.

Celkový vývoj myšlení v mladším školním věku je spojen s činnostmi a aktivitami ve škole, které jeho rozvoj mohou velmi pozitivně ovlivnit. Výkony dětí jsou v tuto dobu mimo jiné také závislé na motivaci. Správná motivace může zapříčinit větší zájem i intenzivnější snahu dítěte. Dobře zvolená motivace vede k lepším výkonům, snadnější adaptaci na nové prostředí ve škole i k větší důvěře a odbourávání napětí při kontaktu s novou autoritou. Dítě je třeba především zpočátku často chválit, podporovat, povzbuzovat, dodávat mu jistotu a sebedůvěru, popřípadě mu vysvětlovat situace, které mu nejprve nemusí být zcela jasné (Špaňhelová, 2008, s. 119-120).

- **Řeč**

Vývoj řeči je ovlivněn vývojem myšlení. Při vstupu do školy je dítě vybaveno znalostí mateřského jazyka. Mezi dětmi vnímáme velké rozdíly v rozvinutosti slovní zásoby, ve skladbě řeči a výslovnosti. Ve výchovně – vzdělávacím procesu se dítě učí řeči mluvené i psané. Psaní společně se čtením vyžaduje složitou souhru funkcí analyzátorů, sluchového, zrakového a kinestetického. (Petrová A., 1999). Vlivem vzdělávání se výrazně zlepšuje řečová dovednost, slovní zásoba se podstatně obohacuje, zkvalitňuje se gramatický projev i větná stavba, spatřujeme i pokroky v artikulaci.

- **Učení**

Hlavní činností mladšího školního věku je učení, kterému předchází jako hlavní činnost předškolního věku – hra. Učení je zatím jednoduché a nahodilé, ovšem záměrné. Přecházíme od jednoduššího ke složitějšímu podle přibývajících náročností s ohledem na věk dítěte a ročník, který navštěvuje. Pro dítě je velmi podstatné vládnout určité strategie učení, jinými slovy, aby se naučilo učit se. Zvládnutí umění učit se má pro budoucí studijní úspěchy nepostradatelný význam. Dítě si zkrátka musí osvojit svůj systém, jak si nové poznatky osvojit a zapamatovat (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124).

1.2.1 Tělesný vývoj

Období mladšího školního věku je zahájeno nástupem ke školní docházce a ukončeno začátkem puberty, zpravidla se prolíná s přechodem na 2. stupeň ZŠ. Průběh tělesného vývoje v období mladšího školního věku charakterizuje Vilímová (2009) zpomalením růstu těla do výšky a intenzivním růstem objemu těla – nazývá toto období jako „období druhé plnosti“. Kosti a kloubní spoje jsou prozatím měkké a pružné. Co se týče zádového svalstva, je prozatím nedostatečně vyvinuto, a je nutné dbát na dodržování jistých zásad, aby dítě nebylo jednostranně či nepřiměřeně zatěžováno např. těžkou aktovkou nebo nevhodným sezením v průběhu vyučovacího procesu. V období mladšího školního věku je přiměřené nosit cca 10 % ze své celkové hmotnosti. V opačném případě se mohou u žáka projevovat poruchy držení těla. Žák, u kterého se již projevila strukturální přeměna, je schopen dotyku pomocí jedné ruky přes hlavu k ušnímu lalůčku na protilehlé straně hlavy. V tomto věku již vnímáme menší nemocnost, jelikož je posílena obranyschopnost a imunita dítěte. Postupem zrání organismu hlava roste pomaleji, navyšuje se hmotnost srdce a mozku. Nervy získávají zdokonalené vedení vzruchových podnětů. Chrup se vyznačuje prořezáváním druhých zubů, již trvalého charakteru, a to konkrétně zubů třenových, špičáků a řezáků.

1.2.2 Motorický vývoj

Než dítě nastoupí školní docházku, bývá zvyklé na dostatek pohybu. Ve škole se ovšem přizpůsobuje na sezení v lavici po dobu 45 minut, které se opakuje v několika hodinových intervalech, podle ročníku, který navštěvuje. Časová dotace pro tělesnou výchovu je podstatně nižší než v zařízeních MŠ, proto je vhodné zařazovat do výuky takové činnosti, které jsou spojovány s pohybem.

Hrubá motorika se začíná ustalovat, jemná motorika je již zpřesněna. Lateralita by měla být vyhrazena již při vstupu na ZŠ, žák by měl pro činnost psaní, kreslení a jezení využívat pouze pravou nebo levou ruku, v opačném případě hovoříme o tzv. zkřížené lateralitě. V rámci technické výchovy je vývoj jemné i hrubé motoriky důležitou složkou. Bez ohledu na pohlaví, dítě by mělo umět navlékat korálky, stříhat, kreslit, modelovat a manipulovat s drobnějšími předměty.

1.2.3 Sociální a emocionální vývoj

Egocentrické vnímání samo sebe, labilita i impulzivita z období předškolního věku jsou již v pozadí. Dítě je schopno vcítit se do situace druhého, pociťuje lítost, dokáže se ohlížet na své okolí.

Vstupem do školy se dítěti rozšiřuje sociální pole, významnými osobami už nejsou jen rodiče, ale také pedagogové a vrstevníci v roli spolužáků. Žáci jsou schopni uznávat autority, především rodiče a učitele. Dochází k rozvoji širších sociálních vztahů, navazují se také kamarádské vztahy, ty jsou ale závislé na společných životních podmínkách. Pokud se dítě např. přestěhuje, zpravidla je kamarádství ukončeno. V období 9 až 10 let se jedinec začíná zajímat o to, jak je hodnoceno svými vrstevníky, a je to pro něj důležité. Dítě již zvládne lépe korigovat dospělé osoby v podobě autority. Dokáže si osvojit jisté morální normy.

2 Hodnocení jako součást vyučovacího procesu

Hodnocení je stále nedílnou součástí vyučovacího procesu. Vstupují do něj žáci a pedagogové. Hodnocení je tedy určitý způsob komunikace, který vedou pedagogové se svými žáky a jejich rodiči. Pomocí něho sdělují školní úspěšnost či neúspěšnost žáků, jejich pokroky ve vzdělávání nebo také problematické chování. Právě určitý druh neúspěchu je nejčastějším důvodem k vyhledávané komunikaci mezi učitelem a rodiči. Zájem o školní hodnocení velké části rodičů je soustředěn především na výsledky souhrnného, sumativního hodnocení. Proto se nyní pojetí hodnocení soustředí na cíl seznámit zákonné zástupce i s jiným spektrem možností hodnocení. Pedagogové objasňují, proč je důležité neupínat se pouze na jediný typ hodnocení. V současné době se často setkáváme, v souvislosti se školním hodnocením, s použitím termínu „evaluace“. Pokud se zamyslíme nad významem slov evaluace – hodnocení, můžeme je v souvislosti se školním hodnocením používat jako slova stejného významu. Evaluaci vnímáme jako určení hodnoty, ocenění a odhadu. Hodnocení jako posudek, kritiku a vyhodnocení. Ve vědecké terminologii má „evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic (Průcha, 2003).

2.1 Vymezení pojmu hodnocení

Každá lidská činnost má vytyčený směr. Směr určuje k určitému cíli, který jsme si stanovili, nebo nám stanoven byl. Zda jsme obstáli v dosažení vytyčeného cíle, určuje zhodnocení výsledku práce tak, že jej porovnává se svými původními představami, plány a záměry. Hodnocení má různé podoby a záleží komu, proč a čemu právě „slouží“.

Podle J. Slavíka (Slavík, 1999, s.22) je hodnocení „*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*“... a „*patří neododdělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním*“.

Hodnocení vnímáme jako organickou součást všech lidských jednání společně s procesem rozhodování. Člověk je stavěn před situace, kdy se musí rozhodovat, ať se

jedná o zdánlivé maličkosti, nebo o závažnější aktivity, postupy, postoje atd. Rozhodování umožňuje člověku, který se nachází v situaci, kdy má více volitelných možností, volit si jednu z nich, nebo dát přednost jedné alternativě před druhou (Dorotíková, 1999).

Člověk se liší od ostatních živočichů mimo jiné tím, že každou svou činnost koná s apriorně formulovanou představou cíle, tedy toho, čeho by chtěl dosáhnout. I nejhorší architekt se od dokonale stavějící včely (stavějící přesné šestiúhelníky) liší tím, že má předem zformulovanou představu v podobě plánu či nákresu stavby, kterou chce realizovat. To platí o naprosté většině lidských činností (snad kromě bezděčných manipulací s předměty, když někoho pozorně posloucháme).

Na počátku stojí potřeba jedince. V první řadě může být pouze postranní, a ne velmi důležitá, ale postupně se může čím dál více upřesňovat a směřovat k jasnému cíli. Čím více si náš cíl uvědomujeme, ať už je osobní, nebo hromadný, tím více může být formulace cíle prospěšnější.

Druhou etapou lidské činnosti je uvědomění si podmínek, ve kterých se nacházíme a za pomoci kterých se aktivita bude realizovat. Člověk potřebuje mít předem jasno, i když ví, že podmínky pro realizaci nebudou vždy snadné a uspokojující. Důležité je uvědomění si, které podmínky budou součástí aktivní, které pouze postranní a které nevýznamné. Z toho vyplývá, že veškerá lidská činnost je ovlivněna vnějšími podmínkami, jako je např. sociální komunikace, přírodní podmínky, jazyk, morálka, technický rozvoj, úroveň vědeckého poznání ve společnosti atd. Opačný stav zastávají podmínky vnitřní, jako je úroveň znalostí a dovedností, emočně motivační vlastnosti, úroveň poznávací procesy, zkušenost. Zcela jistým faktem je, že vnější a vnitřní podmínky jsou na sobě závislé. Velmi často se setkáváme s názorem, že nedosažení vytyčeného cíle je způsobeno nevyhovujícími vnějšími podmínkami.

Nezbytnou součástí procesu dosažení cíle je také etapa plánování činnosti. Je důležité, zda byl zvolen vhodný postup a návaznost dílčích částí činnosti, abychom co nejsnadněji a nejefektivněji dosáhli cíle. S touto etapou samozřejmě souvisí případné prostředky, které má člověk k dispozici pro dosažení cíle. Jedná se o pomůcky, nástroje, metody postupů apod.

Stanovili jsme si všechny etapy lidské činnosti směřující k dosažení cíle, následuje samotná realizace a konečné výsledné hodnocení. Lidské hodnocení tedy zařazujeme

k nejdůležitějším etapám lidské činnosti. Nejdůležitější proto, jelikož pomocí něj zjišťujeme, zda naše úsilí, ve snaze předem vyhodnotit celý proces činnosti, bylo správné. Vyhodnocujeme tedy již od počáteční potřeby. Zda měla smysl pro další rozvoj naší osobnosti, zda jsme se zbytečně pro něco předem nadchli, unáhli se a vynaložili nadměrné úsilí pro „zbytečnost“. Avšak i v konečné „zbytečnosti“ nacházíme určité ponaučení.

Hodnocení provádí každý člověk naprosto každý den. Mezi každodenní hodnocení lidí patří hodnotící „soudy“ týkající se líbivosti věcí. Hodnotíme také situace a jednání druhých lidí. Do hodnotícího procesu se tedy více či méně vždy promítá naše hierarchie hodnot. Člověk postupně nabývá různých obrazů hodnot, přehodnocuje je a přizpůsobuje své aktuální situaci a postavení. Nedílnou součástí výstavby hodnot jsou zkušenosti, úroveň vzdělání, sociální podmínky, ve kterých se pohybujeme. Musíme si připustit, že každý hodnotící proces bude vždy v určité míře subjektivní (Kolář, Šikulová, 2009).

2.2 Význam a účel hodnocení

Jak je známo, povolání učitele je velmi náročné. Jednání učitele a jeho rozhodnutí jsou bedlivě sledovány žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými, ale i veřejností. Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje hodnocení zpětnovazební informaci o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro žakovu motivaci. Význam hodnocení si představíme pomocí vhodné citace:

„Hodnocení je systematická činnost, která vede k určení kvalit a výkonů jedince. Jedná se o složitou aktivitu, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reagování na skutečnost.“
(Z. Kolář, R. Šikulová, 2009)

Účel hodnocení se dá rozdělit do tří skupin. Účel hodnocení směrem k žákovi má informační účel. Podle hodnocení totiž žák zjistí nebo získá představu, na jaké úrovni v přehledu v aktuální situaci je. Poskytuje mu informace, jak dále pracovat, dodává motivaci k další práci, povzbuzuje a podněcuje žáka, dodává mu pocit sebedůvěry

a vnitřní jistoty. Hodnocení se nesmí stát žákovou noční můrou, z negativního vnímání totiž může vzniknout strach či odpor. Hodnocení nemá za úkol odrazovat studenta od další práce.

Účel hodnocení vzhledem k učiteli má mít zpětnovazební funkci. Podává učiteli informaci o účinnosti zvolených metod a postupů. Jestliže je žák neúspěšný, je to pro učitele impulz k tomu, aby se zamyslel a zanalyzoval jeho vybrané metody a postupy.

Účel hodnocení směrem k rodičům podává informace o prospěchu jejich dítěte. Budování partnerské důvěry rodič a učitel je v dnešním školství stále více aktuálním tématem. Vzájemně by k sobě měli mít důvěru a pocit sounáležitosti, vzhledem ke společnému zájmu, dítěti. Učitel by měl být pro rodiče také rádcem (Kalhous, Obst, 2009).

2.3 Školní hodnocení žáků

„Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.“ (Kalhous, Obst, 2009)

Školní hodnocení je stejně jako každé jiné hodnocení pojato různými způsoby podle autorova smýšlení a priorit. Většina z nich však sjednocuje svůj názor v tom, že školní hodnocení je proces, který je ve své podstatě systematický. Hovoříme o procesu, který bezprostředně vypovídá o školním vzdělávání, konkrétně týkající se výuky. Má vyjádřit ocenění žákovy práce, spolupráce, nadání a úsilí. Je jednoznačným činitelem, který ovlivňuje školní výuku, změny v chování žáků, aspirační úroveň žáků, sebehodnocení a sebepojetí žáků, vztahy uvnitř kolektivu.

Hodnotící proces nese vždy menší či větší podíl subjektivního pojetí ve vyhodnocování všech nepostradatelných částí hodnotícího procesu, které napomáhají v dosažení předem vytyčeného cíle. Jako důležité vnímáme, aby byl učitel schopen v co nejvyšší míře vlastnímu subjektivnímu názoru předejít, a soustředit se na objektivní skutečnosti.

„Hodnocení výsledků vzdělávání žáků se řídí § 51 až 53 školského zákona. Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanoví ministerstvo v § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.“ (RVP ZV, 2017, s. 7)

2.3.1 Specifika školního hodnocení

Počátek devadesátých let dvacátého století, se vyznačuje proměnou českého školského systému. Změny v pojetí výuky šly ruku v ruce se změnami v pojetí hodnocení žáků. Zaznamenávaly se negativní názory pedagogů a psychologů, kteří hodnotili negativně hodnocení formou známky a požadovaly vyšší míru slovního hodnocení, jelikož hodnocení formou známky je pro děti stresující, snižuje jejich psychické napětí, a tím pádem se snižuje žákův výkon. Žáci si poté vytvářejí negativní vztah ke škole i ke vzdělání jako takovému (Kolář, Šikulová, 2009 s. 79–80).

Hodnocení žáků ve vyučování je jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické (Pasch in Kolář, Šikulová, 2009). Každé jiné hodnocení, se kterým se v životě setkáváme, je nahodilé, značně náhodné a příliš všeobecné. Právě systematickost v hodnocení vnímáme díky pedagogově přípravě a organizaci. Důležitým aspektem je pravidelnost hodnocení a zařazování v určitém intervalovém úseku. Výsledky hodnocení jsou poté vyhodnocovány dle určitých stanovených norem a škál. Systematičnosti dosahujeme díky tzv. vzdělávacím standardům, které jsou ukotveny v RVP ZV. Chápeme je jako kritéria hodnocení.

Nezbytnou součástí školního hodnocení je tzv. zpětná vazba. Zpětná vazba by měla být permanentní hodnotící aktivitou učitele, ne vždy je tomu však pravidlem. Z největší části je zaměřena na analýzu konkrétních učebních činností žáků a na zkvalitňování následujících činností. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 13)

2.3.2 Účastníci školního hodnocení

V objektu školy shledáváme jako účastníky školního hodnocení, kteří se na něm podílejí:

- žáka
- učitele
- školu

Pojem žák rozumíme jako pojmenování člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, absolvent, dospělý (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 316). Subjekt může být hodnocen učitelem, vychovatelem, spolužákem, rodiči, nebo sebou samým. Učí se tak postupnému sebehodnocení.

Dalším ze základních činitelů procesu vzdělávání je kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Pedagogická způsobilost je nezbytným předpokladem k vykonávání učitelské profese. V současném světě je kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem na 1. stupni ZŠ osoba, která dokončila vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol a získala tak titul Mgr. V tradičním pojetí byl učitel v roli hlavního subjektu vzdělávání. Díky současnému pojetí usilujeme o naplnění subjektivě-objektivní role učitele v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261). Hodnocení se týká nejen žáků, ale také pedagogů. Mohou jej hodnotit žáci, rodiče, kolegové, vedení školy, školní inspekce. Sám učitel pak vykonává sebehodnocení.

Společenská instituce, s tradiční funkcí poskytování vzdělání žákům určitých věkových kategorií v organizovaných formách podle stanovených vzdělávacích programů, je škola. Pojetí a funkce školy prochází změnami dle společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporující jejich osobnostní a sociální vývoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238)

2.4 Funkce hodnocení

Hodnocení se vyznačuje svými funkcemi, které se v různém pojetí vybraných autorů liší. Vymezení funkcí hodnocení tudíž nemůžeme terminologicky sjednotit, mnozí autoři používají k jejich vyjádření odlišné spektrum pojmů, obsahu se však ztotožňuje. Pro účely naší DP jsme zvolili dvě ukázky pojetí funkce hodnocení, a to funkce hodnocení podle J. Kratochvílové (2011) a podle Z. Koláře, R. Šikulové (2009):

J. Kratochvílová uvádí ve svém pojetí čtyři funkce hodnocení:

- Funkce poznávací (informativní)
- Funkce korektní (konativní)
- Funkce motivační
- Funkce rozvíjející

Funkce poznávací (informativní) poskytuje žákovi dostatek kvalitních informací, díky nimž se může dobře orientovat ve svých výsledcích. Tyto informace jsou zaměřeny na činnost a její výsledek. Musí být formulovány jasně, zřetelně a konkrétně, aby jim žáci bez problému porozuměli. Hodnocení je v souladu s žákovou individualitou a orientuje se především na jeho silné stránky. Informace, která je určena žákům i jejich zákonným zástupcům, sděluje, jak se daří plnit zadaný úkol, jakých výsledků žáci dosahují a jakým směrem je vhodné se dále ubírat, aby se podařilo dosáhnout vytyčeného cíle. Pro učitele je hodnocení poskytovatelem informace o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.

Funkce korektní (konativní) je spjata se získáním kvalitních informací o výkonu i o směru, kterým se vydat při korekci výsledků. Umožní žákům hledat samostatně nebo s dopomocí cestu, jak své výsledky vylepšit, dává na výběr opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího cíle.

Funkce motivační motivuje žáky k dalšímu učení, neodrazuje je od zdokonalování. Má povzbuzující a pobízející charakter, který žákům pomáhá v jejich dalším rozvoji v oblasti učení. Učitel vyzdvihuje pozitiva žákova výkonu, snaží se poukázat především na zvládnuté jevy, neopírá se pouze o nedostatky, které může u žáka spatřovat.

Funkce rozvíjející reaguje na celkový rozvoj osobnosti žáka. Prostřednictvím hodnocení se utváří žákovo sebepojetí a jeho hodnocení sebe sama. Hodnocení učitele je velmi silným nástrojem, který může žakovu osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak demotivovat a degradovat.

Funkce hodnocení podle rozdělení Z. Koláře, R. Šikulové (2009) do šesti oddílů:

- Funkce informativní
- Funkce motivační
- Funkce regulační
- Funkce výchovná
- Funkce prognostická
- Funkce diferenciací

Funkce informativní pracuje na základě zpětné vazby. Učitel podává informace žákovi, které poukazují na to, v jaké fázi učení je při dosáhnutí vytyčeného cíle. Úkolem

této funkce je také odpovídat, zdali je žákův výkon v souladu s jeho schopnostmi, a pokud ne, učitel pátrá po příčině, snaží se o nápravu bez následků. Velmi důležitá je i schopnost učitele, jaký způsobem informaci i s komentářem předá.

Funkce motivační má za úkol odstranit negativní vlivy ze strany hodnocení, a má žákovi naopak tuto stranu zpříjemnit. Snaží se odbourat vliv negativního známkování, aby se předešlo demotivaci a odrazení od učení. Hodnocení pobízí žáka k dosažení dobrých výsledků a k dalšímu učení. Motivační funkce je nejvyužívanější funkcí hodnocení.

Funkce regulační je zde pro regulaci žákova výkonu. Prostřednictvím učitelových komentářů, které ukazují směr cesty k vytyčenému cíli, se snaží žák dostat k dobrým a kvalitním výkonům.

Funkce výchovná slouží k posuzování určitého výkonu žáka. Hodnocení by mělo být spravedlivé, jelikož pak vytváří v žákovi vytrvalost, píli a jiné pozitivní vlastnosti. Podstatný je i postoj žáka k hodnocení, který se může vyznačovat pozitivními i negativními vlastnostmi. Postoj je určen žakovou osobní zkušeností v rámci školního hodnocení.

Funkce prognostická je nejčastěji u žáků devátých tříd, kteří si volí další pokračování studia na střední škole. Učitel by měl být dobrým prognostikem a rádcem. Neměl by dopustit situaci zklamání žáka při jeho nevhodné volbě pro další způsob vzdělávání, jelikož by měl dokonale znát své žáky, a tudíž předpovídat další průběh jejich učení s ohledem na vědomosti a schopnosti.

Funkce diferenciatní rozděluje žáky do určitých výkonnostních tříd. Rozdělení probíhá na bázi zvládnutého učiva, vhodného učebního stylu, vyhovujícího pracovního tempa, úrovně nadání apod.

2.5 Typy školního hodnocení

Typů hodnocení je v dnešní primární škole velké množství. Autoři jej rozdělují podle specifických hledisek, které v procesu hodnocení upřednostňují. Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve školním vzdělávacím procesu svůj jedinečný význam a vyžaduje specifický způsob práce s ním, ať už je daný typ využíván ve větší míře, nebo je zařazován pouze sporadicky. Proces hodnocení probíhá

v mnoha různých situacích. Právě díky rozlišnosti situace by se měl pedagog rozhodovat o vhodném typu nebo kombinaci.

Dělení typů hodnocení podle Z. Koláře a R. Šikulové (2009):

- Sociálně normované hodnocení
- Individuálně normované hodnocení
- Formativní hodnocení
- Finální hodnocení
- Kriteriační hodnocení
- Diagnostické hodnocení
- Interní hodnocení
- Externí hodnocení
- Neformální hodnocení
- Formální hodnocení
- Závěrečné hodnocení

Pro srovnání uvádíme rozdělení typů hodnocení z pohledu J. Kratochvílové (2011), která je rozděluje pomocí určitých hledisek:

- Z hlediska zaměřenosti a připravenosti
 - *Hodnocení bezděčné*
 - *Hodnocení záměrné, operativní*
 - *Hodnocení záměrné, formalizované*
- Z hlediska procesu učení
 - *Hodnocení formativní*
 - *Hodnocení výsledku*
- Z hlediska času
 - *Hodnocení vstupní*
 - *Hodnocení průběžné*
 - *Hodnocení sumativní (závěrečné – ve vymezeném časovém úseku)*
- Z hlediska vztahové normy
 - *Hodnocení normativní (hodnocení relativního výkonu)*
 - *Hodnocení kriteriační (hodnocení absolutního výkonu)*
 - *Hodnocení podle individuální vztahové normy*

2.6 Formy hodnocení žáků

Volba forem hodnocení by měla být realizována v souladu s koncepcí školy a s pojetím výuky na škole. To, jakým způsobem budeme posuzovat úroveň svých žáků, jakou formu hodnocení zvolíme, souvisí s cílem hodnocení. Musíme mít při tom na paměti skutečnosti jako je věk, individuální předpoklady a osobnost dítěte. Dalšími kritérii je konkrétní vyučovací předmět a učební látka. Během vyučování používáme různé způsoby hodnocení, které různě kombinujeme podle potřeby a situace. Explicitní vyjádření hodnocení nazýváme formou hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

Formy hodnocení stejně jako ostatní hodnocení rozdělují odborníci podle různých kritérií. Kolář, Šikulová (2009) rozdělují formy hodnocení do šesti oblastí.

- Jednoduché mimoverbální hodnocení – úsměv, přísný pohled, gesto, dotyky
- Jednoduchá verbální hodnocení – kratší slovní vyjádření
- Označování žáků podle výkonnosti či chování – lokace, signy
- Oceňování výkonů – výstavky, různá pověření úkolem, nabídka k výběru z úkolů
- Kvantitativní hodnocení – známky, známky se zdůvodněním, výpočet splněných úkolů, chyb, bodové systémy, procenta
- Písemná a grafická vyjádření – charakteristika žáka, diagramy
- Slovní hodnocení – slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce třídy po vyuč. hodině, zhodnocení realizovaného projektu...

J. Kratochvílová (2011) zvolila ve své publikaci třídění forem hodnocení do čtyř skupin:

- Číselná forma – stupnice, procenta, body
- Verbální forma – slova, věty
- Grafická forma – symboly, obrazy, grafy, barvy
- Nonverbální forma – gesta, mimika, pohyb, názor

Forma číselná využívá numerických prostředků jako jsou body, procenta, stupnice. Na základních školách se nejčastěji používá hodnotící stupnice s pěti stupni pro hodnocení předmětů a se třemi stupni pro chování. Nevýhodu známkování shledáváme v tom, že i při nejlepší vůli učitele není možné do známky promítnout celé hodnocení žáka. Nejčastěji odráží vědomosti, ale již nedokáže podat informaci o snaze, pili, vytrvalosti, schopnosti spolupracovat, individuální odlišnosti. Závažným nedostatkem je ztotožňování „špatné známky“ se špatným výkonem, i když mohl žák

v rámci svých možností pracovat pilně a poctivě. Známkování také velmi poznamenává psychiku dítěte. Strach, úzkost, napětí, neustálá obava ze selhání se projevuje i snižováním výkonu. Dítě tímto spotřebuje spoustu energie a na samotné vzdělávání mu docházejí síly. Pod tímto tlakem některé volí i nečestné prostředky, které mu pomůžou dosáhnout na „lepší známky“. Další skutečností neobjektivnosti známkování je i různá požadovaná náročnost učitelů. Na druhou stranu nemůžeme všechny problémy svalovat na tuto formu hodnocení. Spíše bychom se měli zamyslet, kdy a jakým způsobem známky používáme. Zda nemají funkci zastrasování pro udržení kázně a pořádku. Dalšími prostředky číselné formy jsou body a procenta. Využíváme je nejčastěji při hodnocení určité práce, kterou máme rozdělenou na několik částí.

Forma verbální obsahuje slovní hodnocení průběžné a závěrečné. Ústně hodnotíme ve vyučování sami, společně se žáky nebo se mohou žáci hodnotit navzájem. Na třídních schůzkách a konzultacích informujeme rodiče. Písemně hodnotíme do žákovských knížek nebo přímo jako komentář pod práci. Další možnost je představování projektů, pořádání třídních a školních slavností. Závěrečné slovní hodnocení bývá v podobě výstupního hodnocení nebo vysvědčení. Slovní hodnocení je hodnocení žáků verbálními prostředky nikoliv známkami. Verbální forma hodnocení je výstižná. Umožňuje vyzdvihnout přednosti žáka a zároveň přesně popsat nedostatky, na jejichž odstranění musí žák pracovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Výhody, které má slovního hodnocení oproti známce spatřujeme i v dialogické formě – obrací se v rozhovoru na žáka jako na partnera, kterému sděluje, co se učiteli líbí víc a co méně (Slavík, 1999, s. 130). Slovním hodnocením žáka nevystavujeme stresu, klademe důraz na výsledky, které se žákovi vydařily. Společně stanovíme postupy, kterými odstraníme chybná řešení nebo omyly, abychom dosáhli lepších výsledků. Variabilita možností, které máme k dispozici, umožňuje respektovat individualitu každého žáka. Slovním hodnocením můžeme hodnotit činnosti už v jejich průběhu, ne až po ukončení, a tak případně korigovat špatně zvolené postupy. Slovní hodnocení napomáhá vnitřní motivaci každého jedince, protože hodnotí svou práci podle svého osobního zlepšení. Při společném hodnocení se žák učí od učitele, čeho si všimat, co je důležité a postupně tak získává dovednosti a zkušenosti pro vlastní sebehodnocení. Slovní hodnocení poskytuje žákovi kvalitní zpětnovazební informaci.

Forma grafická je velmi blízké všem dětem od nejútlejšího věku. Důvodem je její názornost, barevné a pestré provedení. Nejvíce je využívána v prvním a druhém ročníku

ZŠ, při hodnocení estetických předmětů (výtvarná, hudební, dramatická, tělesná výchova). Při jejím používání musíme mít na zřeteli, že každý grafický prostředek musí mít svou vypovídající hodnotu a děti mu musí rozumět. Může se také stát mostem, který děti pozvolna připraví na své sebehodnocení. Pokud budeme současně se symbolem používat i verbální hodnocení, které bude poskytovat podstatné informace o dosaženém výkonu.

Forma nonverbální zahrnuje veškerou mimiku a gesta učitele. Děti jsou velmi vnímavé, a proto bychom měly své projevy dobře znát a ovládat je. Mohou stejně dobře žáky motivovat, povzbuzovat, posilovat jejich sebevědomí, jako ublížit a zranit. Dalším prostředkem je pohyb žáků. Slouží nám k rychlému zhodnocení, sebereflexi. Vyjadřujeme s ním míru zvládnutí a osvojení konkrétní dovednosti. Dosaženou míru kompetence lze vyjádřit pomocí názorných pomůcek. Můžeme využívat kostky, kuličky, korálky, špendlíky, nálepky atd. Žáci jejich počtem vyjadřují svou úroveň. Všechny uvedené formy hodnocení můžeme různě kombinovat, vzájemně je prolínat a doplňovat. Žádné hodnocení není samo o sobě pouze špatné nebo dobré, všechny způsoby mají svá pozitiva i negativa, pokud nejsou důsledně dodržovány funkce hodnocení. Stejně jako pracujeme se svými žáky, neměli bychom zapomínat na práci s jejich rodiči. Rodiče musíme seznámit nejen s očekávanými výstupy dílčích předmětů, ale i se způsobem jejich hodnocení. Dále je nutné vysvětlit a popsat současné požadavky na hodnocení. Měli bychom žáky seznámit s typy a formami hodnocení, pro sumativní, ale i průběžné hodnocení. Je žádoucí sdělit, jakou hodnotící škálu používáme. Měli bychom s rodiči hovořit o důležitosti motivace, o důležitosti posuzování celkového rozvoje jejich dítěte.

2.7 Prostředky hodnocení

Za poslední léta byla především v praktické stránce českého školství přeceňována funkce informativní a nedoceňována funkce formativní. Tento fakt je důsledkem převládajícího typu transmisivního školství. Důsledek byl spatřen v problematice hodnocení, jež byla zužována na otázky zkoušení a klasifikace, hodnocení bylo omezováno především na hodnocení výsledků učební činnosti. Hodnocení samotného procesu vyučování a hodnocení práce učitele se objevovalo zcela sporadicky. Zkoušení se stalo základní formou zjišťování výsledků vyučování a známka, která je jenom jednou

z forem vyjádření hodnocení, byla povýšena na hlavní cíl a motiv vyučování (Vališová, Kasíková 2007, s. 247–248).

Zkoušení má své opodstatnění v transmisivní škole, v níž učitel předává poznatky v hotové podobě, nejčastěji metodou výkladu, a nemá tedy jinou možnost zpětné vazby a kontroly, než je zkoušení. V této škole bývá proces hodnocení redukován na otázku klasifikace. Klasifikovat znamená označit známkou momentální výkon žáka, ovšem hodnotit je pojem širší a znamená vidět a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby a zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje. Klasifikace se stala základním kritériem pro posuzování úspěšnosti práce učitele a žáka. Celé třídy a školy byly posuzovány na základě vypočítaného průměru prospěchu žáka. Orientace na klasifikaci pomocí známky je jednou z příčin ztráty prvotního smyslu vyučování – orientace na rozvoj poznání. Podle Vališové, Kasíkové (2007, s. 248) se známka v konkrétní praxi projevuje v mnoha negativních attributech:

- Odvádí žáka od podstaty učení
- Přirozenou vnitřní motivaci žáka nahrazuje vnější motivací
- Vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky
- Zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností
- Sociálně diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích
- Vede až ke zdravotním obtížím žáků

Učitel se i při maximální snaze objektivnosti dopouští řady chyb a nespravedlivých rozhodnutí. Výzkumy říkají, že různí učitelé hodnotí stejnou práci s rozdílem různých odchylek, a kolikrát hovoříme až o rozdílnosti několika stupňů. Dokonce ten samý učitel hodnotí totožnou práci po určitém čase odlišně i přes fakt, že známkou rozumíme jakési statické označení, které je konečné, vypovídající. Omezení hodnocení na pouhou klasifikaci staví učitele někdy do neřešitelné situace. Proto si položme otázku, jestli je spravedlnost vyjádřená pouhým známkováním vůbec reálná? Je poměrně snadné získat dobrou známku bez velké námahy, ale podat co nejlepší výkon a pracovat dle svého nejlepšího vědomí a svědomí je již úkol náročnější. Cílem je, aby se žáci nespokojili pouze s odevzdanou prací, ale vracet se, přepracovávat, vylepšovat, nejen v rámci sebe, ale i v rámci celého kolektivu. Proto je potřeba záměrně budovat dobrou atmosféru schopnost vzájemné spolupráce a porozumění. Je žádoucí postavit před kolektiv náročné úkoly, při kterých se pro správné plnění neobejdou bez učitelovy

nápomocné ruky. Ne tedy touha po známce, ale prostřednictvím náročnosti, problémovosti a smysluplnosti obsahu pěstovat a podporovat přirozenou touhu po poznání.

Jako dalším prostředkem ve snaze objektivně hodnotit, se nabízejí didaktické testy, které jsou připravovány kolektivem odborníků, je statisticky ověřen a má splňovat určité vlastnosti, které splňují i testy psychologické, například diagnostické. Dle Vališové, Kasíkové (2007, s. 249) hovoříme o následujících vlastnostech:

- validita (test měří tu veličinu, kterou má měřit)
- reliabilita (spolehlivost, test je nezávislý na podmínkách aplikace)
- objektivita (test měří „čistý“ výkon)
- senzibilita (citlivost, dostatečná rozlišovací schopnost testu)

Didaktický test je výhodný také kvůli tomu, že jeho náročnou je celkem nízká. Můžeme jej změřit přesně a srovnatelně v poměrně krátkém časovém úseku a zahrneme do něj velké množství hodnocených žáků. Didaktické testy je proto vhodné kombinovat s jinými prostředky zjišťování výsledků vyučování (Hrabal a kol., 1994 in Vališová, Kasíková 2007, s. 249).

Doporučovaný prostředek hodnocení, ale v praxi prozatím střídavě používaný, jelikož ho zařazujeme ke konstruktivní škole, je hodnocení slovní. Umí vyjádřit osobní jedinečnost každého jedince jako individuality. Oceňuje a vyzdvihuje jeho dosažené výsledky ve vyučovacím procesu v rámci individuálním schopnostem a stávajícím podmínkám k učení. Slovní hodnocení se dá propojit i se systémem hodnocení pomocí známkování. V praxi využíváme jako vnitřní myšlenkový proces, díky kterému udělujeme příslušnou známku. Modifikací je ústní zdůvodnění udělené známky.

Jako nejvyšší formou hodnocení je vnímáno sebehodnocení, prostředek charakteristický pro školu konstruktivní a pro vzdělávání 21. století. Školská instituce není průvodcem osobnosti po celém život, ale dokáže ho formovat tím, že ho naučí metodám sebevýchovy a sebevzdělávání a sebehodnocení. Základem správného sebehodnocení je znalost norem a kritérií hodnocení, schopnost objektivního sebezpozorování a poznání vlastních možností do hloubky věci. Více se problematikou slovního hodnocení budeme zabývat v samostatné podkapitole sebehodnocení žáků.

2.8 Fáze hodnotícího procesu

Hodnotící fáze jsou učiteli nápomocné k tomu, aby byl schopen rychlé orientace. Konkrétněji si tyto fáze představíme na modelu Z. Koláře, J. Šikulové (2009, s. 58), kteří jednotlivé fáze hodnotícího procesu podrobněji rozčleňují do 7 jednotlivých kroků:

1. Zadání úlohy a pochopení, přijetí úlohy
2. Expozice výkonu a průběžná analýza
3. Ukončení výkonu, očekávání a rychlé, zpětné promítání výkonu
4. Závěrečná analýza výkonu
5. Vynesení posudku o výkonu a následné přijetí či nepřijetí posudku
6. Uvědomění si možných důsledků daného posudku, moment rozhodování
7. Důsledky v chování o učebním jednání žáka

2.8.1 Zadání úlohy a pochopení, přijetí úlohy

Už u zadávání úlohy se promítá vzájemný vztah učitele a žáka. I zde se neubráníme jisté subjektivitě v podobě učitelova přístupu k dítěti. Jestliže je žák učiteli sympatický, volí jiný jazykový způsob předání informace než u žáka, kterého až tak v oblibě nemá. I přes to, že by se subjektivita v tomto momentu neměla projevovat, často se tomu tak děje. Poznáme ji ve vybraném slovním spojení, v melodii řeči, tónu hlasu a v neverbálních projevech. Používání ironických poznámek je nežádoucím jevem, vede k demotivaci žáka, který následně může usoudit, že se již nemá cenu snažit. Poté má žákův výkon jinou, nižší úroveň, než které by mohl dosáhnout v jiném přístupu ze strany učitele. Faktem tedy zůstává, že podle užitých verbálních i neverbálních prostředků můžeme u jednoho žáka vzbudit zájem, u druhého pak odpor.

Jako druhý aspekt uvádíme pochopení zadání úlohy. Učitel volí slovní obraty přiměřené věkovým a individuálním zvláštnostem žáka. Pokud bylo zadání dostatečně srozumitelně vysvětleno a bylo pochopeno, přistupuje žák k řešení úlohy. Při samotném řešení může docházet k nejasnostem a chybám. Úkolem učitele je být žákovi při těchto situacích nápomocný.

Zde se znovu odráží vztah učitele a žáka. Pokud žák zadání úlohy na 100 % neporozuměl, má právo se učitele zeptat. Pokud je vztah žáka s učitelem chladný, žák tuto možnost nevyužije, aby nepůsobil hloupě a vyhnul se ironickým poznámkám ke své osobě.

Jako jeden z podtypů může uvést i ten, kde vlastně úloha zadána není z předem promyšleného důvodu. Žák má za úkol pokusit se vyřešit problém pomocí vlastních sil a logického myšlení. Musí se však jednat o typ úlohy, která je i bez zadání vyřešitelná žákem určité znalostní úrovně.

2.8.2 Expozice výkonu a průběžná analýza

V druhém kroku žák předkládá své znalosti a dovednosti, zatímco učitel je v prvotní fázi analyzování jeho výkonu. Tento krok je pro učitele velmi náročný, jelikož se musí k celé situaci postavit tak, aby žáka nesvedl ze správného řešení a při špatné úvaze jej pomohl ke správnému řešení nasměrovat. Kritickým momentem je, že učitel je orientován na chyby, kterých se žák dopouští. Tato skutečnost je ovšem špatná, učitel by měl vyzdvihnout i kladnou stránku věci, jako je například originalnost logického postupu a žáka povzbudit. Je důležité, aby se na všem nesprávném dokázalo najít cokoli kladného, co se dá pochválit. Průběžné hodnocení by se mělo dotýkat i žáků, kteří pracují sami, bez jakýchkoli obtíží. To jim umožňuje ještě více zlepšit jejich výkon. Vědomí, že učitel žáka vnímá, i když nemá žák sebemenší potřebu spolupráce, je důležité.

2.8.3 Ukončení výkonu, očekávání a rychlé, zpětné promítání výkonu

V momentě, kdy je ukončen žákův výkon, nastává situace, kdy jeho výkon učitel vyhodnotí. Vstupuje zde celá řada faktorů, žákovo sebehodnocení a učitelovy hodnotící tendence, které rozdělujeme podle toho, jestli je učitel náročný či naopak

shovívavý. V průběhu si žák znovu opakuje, jakým způsobem úlohu řešil, kde si nebyl jist, kde mohl pochybit, kde naopak vymyslel něco inovativního, originálního. Žák již v tuto chvíli má určitou představu o tom, jak jej učitel bude hodnotit.

2.8.4 Závěrečná analýza výkonu

Pro vytvoření správně promyšlených záměrů je potřebou dostatek času, který ovšem často chybí. V časovém presu musí učitel nalézt všechna pozitiva i negativa žákova výkonu. Pro lepší orientaci mu pomáhá průběžná analýza žákova výkonu. Daného procesu je stále součástí i žák který čeká na rozhodnutí společně s přihlížejícími spolužáky. Učitel může získat čas tím, že nechá hodnotit žákův výkon ostatními spolužáky.

2.8.5 Vynesení posudku o výkonu a následné přijetí či nepřijetí posudku

Jedná se o nejvíce náročnou část, ve které učitel provádí analýzu výkonu, a zároveň syntézu a porovnávání. Díky předem ustanoveným kritériím srovnává aktuální výkon žáka. Posudek musí mít jasný, jednoznačný charakter, aby žák nedostal možnost o rozhodujícím výsledku ze strany učitele pochybovat. Pochybnosti přijdou pouze v případě, kdy žák nebyl dostatečně seznámen s kritériem hodnocení. V případě hodnocení známkou je v současných vzdělávacích tendencích vhodné samotnou známku doplnit slovním hodnocením.

2.8.6 Uvědomění si možných důsledků daného posudku, moment rozhodování

Samotné přijetí posudku záleží pouze na žákovi. Pokud je hodnocení vnímáno po kladné stránce, kdy byla dodržena kritéria a spravedlnost, žák nebude mít s přijetím sebemenší problém. Pokud

však žák shledává výsledky hodnocení jako neférové, nemusí výsledky hodnocení přijmout, tudíž se s nimi nevyrovná.

2.8.7 Důsledky v chování o učebním jednání žáka

Žáci z učitelova hodnocení vyvozují závěry o sobě samotném, proto je důležitá správnost a spravedlnost u hodnocení žákova výkonu, jelikož se hodnocení druhou osobu podílí na sebevědomí žáka. Ze sebehodnocení žák vyvozuje závěry o vlastním učení. Úspěchy a neúspěchy jsou připisovány faktorům ovlivňujícím hodnocení. Tyto faktory dělíme dle Z. Heluse (2001 in Kolářová, Šikulová, 2009) na vnější a vnitřní příčiny. Jako vnější příčiny považujeme chování učitele, náročnost aktivity, štěstí a smůlu, učební podmínky. Mezi vnitřní příčiny, které vychází z charakteru žáka, můžeme uvést např. postoj k předmětu, k úloze, k učiteli, náladu, píli i lenost. Příčiny můžeme roztřídit i podle jiného hlediska, a to hlediska proměnlivosti. Proměnlivé příčiny nemají trvalý charakter, řadíme se momentální náladu, vynaložené úsilí a náhodu. Stálé příčiny jsou ty, které se většinou nemění, např. schopnosti žáka a intelekt.

2.9 Problematika hodnocení z hlediska genderových rozdílů

Přes to, že se ocitáme v době pokroku, i dnes pocítujeme rozdíly mezi pohlavími ve výuce technických předmětů. Dle výzkumů je u dívek prokázáno, že motivační stránka u technických předmětů je nižší než u chlapců. Také můžeme konstatovat, že si dívky více vyhraji s panenkami a s prostředky pečujícími o ně, kuchyňskými koutky a hračkami určenými pro úklid a domácí práce. Naopak chlapci se zajímají o auta, letadla, nářadí, nástroje atd. Můžeme tedy říci, že zájmy chlapců mají k technice poměrně blíže.

Částková, Stolinská (2016) ve svém článku uvádějí, že genderová nerovnost může mít dopad na obsah vzdělávání, pedagogickou komunikaci i hodnocení průběhu a výsledků vzdělávacího procesu. Učitelův postoj a chování je ovlivněn právě rozdílným pohlavím žáků. Zažité principy učitelů zaměřované na pohlaví se může spatřovat ve formě špatného hodnocení v určitých předmětech či v rozlišování studijních oborů

na chlapecké a dívčí. Co se tedy týče rozdílů pohlaví, bylo prokázáno, že k technice jsou obecněji více vedena chlapecká část žáků. Přesto ve výsledcích vynikají dívky, a to téměř ve všech předmětech nezávisle na věku. Jelikož se doba neustále posouvá vpřed, měli bychom měnit i naše postoje ke genderově pojaté výuce a těmto stereotypům se vyvarovat. V dnešní době již spousty předsudků neplatí. Žena řídí tramvaj, muž vykonává práci pokladního v supermarketu.

2.10 Sebehodnocení žáků

Fenomén současné doby vidíme ve velmi opěvované formě hodnocení – sebehodnocení. Jedná se o specifickou formu hodnocení. Je časově a myšlenkově náročná, jelikož je nezbytné, dopřát žákům dostatek času, aby si dovednost osvojili správně. Žáky vedeme k sebehodnocení od útlého věku. Díky němu si dokáží vytvořit jakýsi obraz o sobě samých. Jeho prvotní myšlenkou je vybavit žáky pro budoucí život. Vlastní hodnocení poskytuje žákovi výchovný účinek a je pro něj bezpečné z hlediska sebepojetí. Sebehodnocení se provádí na základě jasně stanovených kritérií, které se vztahují k jednotlivým cílům vzdělávacího procesu. Závěrečným cílem je žák, který má dovednost sebedůvěry i dovednost reflektovat a posuzovat nezávisle na učiteli. Sebehodnocením se zvyšuje žákova sebeúcta, tudíž i jeho sebevědomí.

Vyhláška č. 256/2012 Sb., která je novelou vyhlášky č. 48/2005 Sb. poukazuje na to, že se sebehodnocení stává součástí pravidel pro žáka. Z tohoto důvodu nemůže být sebehodnocení pouze nahodilí, ale mělo by být kompaktní a účelné.

Sebehodnocení je hojně propagováno u alternativního školství, jako je například Montessori pedagogika či Waldorfská škola. Hovoříme o tzv. nativistickém přístupu, který vychází od dítěte, který říká, že jednání a chování dítěte vychází z něj a nemůže se ohlížet na hodnocení druhých. Naopak empirický přístup, založený na zkušenostech říká, že dítě není vybaveno dostatkem svých zkušeností a dovedností pro své vlastní sebepojetí. Zkušeností nabývá až ve chvíli, kdy jeho samostatná činnost je komentována okolním světem. Pozitivní sebepojetí vnímá pouze ve chvíli, kdy je pozitivně hodnocena jeho samostatná činnost.

U nástupu žáků ke školní docházce musíme předpokládat, že nebudou schopni výrazných sebehodnotících úkonů. Postupně se mu však učí a často se odkazuje na hodnocení své osoby blízkými, většinou rodinou. Formováním získává žák kompetence

pro vlastní hodnocení. Střední školní věk je časem, kdy se žák dokáže zhodnotit sám a není tak závislým pouze na hodnocení ze strany jiných.

Při tomto typu hodnocení je velmi podstatná práce s chybou. Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení a nestavět ji pouze do negativní stránky věci. Chyba je totiž velice důležitým prostředkem k učení.

V sebehodnocení žák řídí své učení, a tím pádem se podílí na vyučovacím procesu, do kterého zasahuje. Při školní práci má vézt učitel žáka k tomu, aby byl schopen komentovat svůj výkon a výsledek, a aby také porozuměl, proč tomu tak je. Po správném osvojení umí říct, co se mu podařilo a co mu naopak ještě nejde dle vytyčených norem a požadavků. Umí sdělit jakým způsobem bude pokračovat. Znamky nemusí být izolovaným zdrojem motivace (Jan Slavík, 1999. s. 40–59).

2.11 Hodnotící archy

Hodnotící archy jsou využívány učiteli ke sběru informací o žácích. Jejich hlavním plusem je systematickost a přehlednost žákových dosažených výkonů a o jeho vývoji ve vymezeném časovém úseku. Hovoříme o snadné formě zápisu, která se následně vyhodnocuje. Pedagog může využít již vytvořených, vzorových archů, nebo si vytvořit své vlastní, které si upraví na míru pro své potřeby. Je nezbytné stanovit si vlastní bodovací tabulku, které se musí držet. Posuzování probíhá v určitých intervalech, např. týdně, měsíčně, pololetně apod.

Jistým typem hodnotících archů mohou být i archy pro samotné žáky, kteří si je sami vyplňují po osvětlení jasných pravidel. Dalším typem je hodnotící arch pro samotného učitele, který jej může v modifikované podobě využívat pro své sebehodnocení.

2.12 Portfolia žáků

V poslední době jsou učitelé oslovováni, aby nahradili tradiční způsoby hodnocení zajímavějšími formami, které budou sloužit k lepší motivaci žáka. Novodobým požadavkem je, aby učitelé více zaměřovali na podávání zpětné vazby než na udílení klasické známky bez zpětnovazební informace. Upřednostňuje se myšlenka, že je potřeba

hodnotit nejen nabité vědomosti, ale vyzdvihnout i další výsledky žákova učení. V této souvislosti se často hovoří o portfoliu.

Portfolio slouží jako nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích, postupu učení a dalších charakteristikách souvisejících se vzděláváním konkrétního žáka. Název je odvozen z anglického jazyka, který do českého jazyka překládáme jako desky. V praktickém podání jde o deník, knihu, práce uložené ve složkách či v krabicích. Dnešní doba nabízí také spoustu technických možností, proto se můžeme setkat i s deníky v elektronické podobě, které můžeme uložit pomocí pevného disku nebo cloudového úložiště.

Portfolia jsou podkladem pro hodnocení žáků, ale vyhodnocujeme je také jako monitorování práce a pokroku žákova růstu v průběhu výuky i při rozhodování o jeho dalších vzdělávacích možnostech. Všechna portfolia bez ohledu jejich účelnosti obsahují doklady o žakově práci. Portfolio by mělo podávat komplexní obraz o žakových znalostech a dovednostech. Dokumentuje jeho vývoj učení, během určitého období. Jeho velkou výhodou je možnost zmapování pokroků žáků s určitým znevýhodněním, např. u žáků se specifickými poruchami učení, což je v době inkluze velmi prospěšný materiál. Portfolio neslouží pouze pro účely učitele a žáka, ale je podstatným ukazatelem pro zákonné zástupce, jelikož je zde lépe vidět určitý pokrok, pokud jsou věci shromážděny pospolu.

Typy portfolií se liší podle různých dělicích hledisek. Pro naše účely můžeme uvést např. rozdělení podle H. Košťálové a kol. (2008, s.):

- Podle účelu
- Podle typu položek sdružených v portfoliu
- Podle faktu, kdo vybíral konkrétní ukázky v portfoliu
- Podle toho, kdo hodnotí obsah
- Podle stupně uspořádanosti a výběrovosti

Rovněž J. Kratochvílová (2011, s.) rozčleňuje portfolia, a to na tři typy:

- Sběrné, do kterého ukládáme veškeré práce žáka
- Výběrové, kde jsou uloženy pouze jeho nejlepší práce
- Hodnotící, v němž nalezneme práce, které jsou podkladem pro hodnocení

Nejucelenějším typem portfolia je diagnostické a hodnotící portfolio. V jejich obsahu bychom měli nalézt tyto druhy materiálů:

- 1) Žákovské práce, vytvořené ve výuce (písemné práce, desetiminutovky, úkoly, výkresy)
- 2) Materiály ukazující proces učení (koncepty, náčrty atd.)
- 3) Deníky, které popisují podmínky a pocity při učení
- 4) Výsledky externích testů
- 5) Vysvědčení, mimoškolní aktivity, sebehodnocení, záznamy učitele z průběžného pozorování žáka, záznamy spolužáků ze vzájemného pozorování a spolupráce, záznamy rodičů

Hodnocení portfolia je zcela bez pochyb komplexní forma hodnocení. Rozvíjí schopnost sebehodnocení, protože jeho vlastník do něj vkládá doklady, které jsou pro něj důležité a cenné. I přesto, že se práce s portfoliem na českých školách teprve zavádí, jedna z perspektivních forem hodnocení (J. Straková, 2010).

2.13 Nedostatky v hodnocení

U každého druhu hodnocení se setkáváme s mnoha klady i zápory, jak již bylo popsáno Výše. Současný stav hodnocení výsledků žákovi učební činnosti v praktických činnostech je poznamenán některými nefunkčními prvky, které vyplývají ze špatně zvoleného, tudíž neefektivního vyučovacího postupu. Nyní se pokusíme o shrnutí nedostatků v hodnocení praktických činností do několika bodů podle Bajtoše, Pavelky (1999, s. 114)

- Hodnocení se orientuje spíše na hodnocení nedostatků, než na vyzdvižení kladů při práci
- Nedostatečné zohledňování individuálních rozdílů v osobnostech žáků
- Při volbě hodnotícího kritéria se nejčastěji využívá sociální vztahová norma, která porovnává žáka s žáky ostatními, tím může docházet k demotivaci žáků zručněji slabších, kteří se ovšem také snaží
- Nedostatečné utváření možností pro osvojení učiva vlastní učební činností

- Funkce průběžného učiva se uplatňuje v nedostatečném rozsahu, i když právě průběžná funkce hodnocení je předpokladem k funkčnosti hodnocení závěrečného
- Nedovolená příležitost k ovlivnění závěrečného hodnocení, které se striktně drží klasifikace
- Nezdravá honba za známkami

2.14 Zvyšování efektivnosti při hodnocení

Podle humanizačních tendencí jsme vybrali některé návrhy a podněty k tomu, aby byla výuka praktických činností co možná nejefektivnější, a propojila tak všechny důležité body, které vedou ke kladnému vztahu k manuální práci. Jestliže má být hodnocení funkční, musí žáci předem vědět, co se bude vlastně hodnotit. Pokud tomu tak není, žák má nesprávnou či nedostatečnou představu o tom, co se po něm požaduje, jaké jsou tedy konkrétní požadavky. Tento fakt snižuje motivaci k učení. S tím také souvisí potřeba žáka vědět cíl před začátkem a průběhem vyučovacího procesu. Hodnocení činností žákovu výkonu má korespondovat s aktivními slovesy, která jsou předem zaznamenány v cíli. Pro efektivnost slouží použití různých, ale adekvátních forem pro hodnocení, jako je např. ústní a písemné zkoušení nebo didaktické testy. Čím více forem využíváme a střídáme, tím je i objektivnější a spolehlivější náhled do klasifikace. Při hodnocení výsledků činnosti žáka je potřebné brát v potaz to, že každý žák oplývá různorodými vědomostmi, proto vybíráme vhodnou taxonomii cílů od závislosti úrovně vědomostí a povahy vyučovacího obsahu. Hodnocení a klasifikování žáků by se mělo soustředit také na logickou stránku věci a míru tvořivosti. Pokud se budeme snažit více využívat průběžné hodnocení, podníme žákovu aktivitu. Důležitým bodem je klasifikace až po ukončení tematického celku, a až pouze v případě, že byli dodrženy všechny podmínky pro osvojení učiva. Nemůžeme přece klasifikovat učivo, které nebylo ze strany učitelů dostatečně probráno. Hodnocení také napomůže, pokud je dostatečně bohaté na informace. Tento fakt žákovi osvětlí, ve kterých oblastech je potřeba zapracovat nebo naopak, které oblasti jsou již osvojeny. Pro žáka je obrovskou motivací, když učitel hledá to, co je možné pochválit, případně v čem jej povzbudit. Díky tomu učitel projevuje důvěru, a eliminujeme tím možnost negativního vztahu k samotnému učiteli. (Bajtoš, Pavelka, 1999, s. 115).

Abychom mohli zajistit našim žákům hodnocení co nejefektivnější, je nutné vytvořit vhodné podmínky. Shrňme je tedy do šesti oddílů.

- **Tvůrčí prostředí**

Uvolněně, přirozeně a příjemně se cítí člověk pouze v příjemném prostředí. Pro žáky to platí obzvlášť. Pokud chceme vytvořit vhodné tvůrčí a bezpečné prostředí ve třídě, potažmo ve škole, musíme na jeho budování usilovně pracovat. Děti se pod vedením dospělé osoby učí respektovat odlišnosti ve skupině, dodržovat společně zavedená pravidla, umět si navzájem pomáhat, naslouchat a spolupracovat jako celek.

- **Učební cíle**

Jestliže chceme, aby s námi žáci spolupracovali, lépe rozuměli, co od nich očekáváme, musíme je seznámit s cíli, kterých chceme společně dosáhnout. Tyto cíle upravujeme podle jejich nabytých schopností. Čím mladší je skupina, s kterou pracujeme, tím musí být cíle krátkodobější a dosažitelnější, z důvodu udržení pozornosti a motivace. Součástí uvádíme i stanovení kritérií, které si na počátku vytyčujeme sami, ale později se na jejich tvorbě podílejí i žáci. Již žák mladšího školního věku zvládne pod vedením učitele popsat, jak má vypadat dobře odvedená práce. Kritérii je třeba se zabývat na začátku učebního procesu a vracet se k nim nejen při závěrečném hodnocení, ale i v průběhu učení. Kritéria hodnocení práce by měl mít žák stále k dispozici. Jasně a stručně zformulovaná kritéria umožňují vykonávat práci tak, aby dosáhla těch nejlepších kvalit.

- **Výukové strategie**

Učitel se snaží volit vhodné a různorodé výukové strategie za určitým cílem. Vhodná je skupinová práce, projektové vyučování a tematicky zaměřené projekty. Při této činnosti se žáci učí novým poznatkům, získávají dovednosti spolupráce, tolerance, přijímání určité role, zodpovědnosti za dokončení svého úkolu.

- **Hodnotící postupy**

Možností pro zjišťování žákova znalostí je nespočet. Každý učitel by měl mít přehled o počátečních znalostech a dovednostech žáka, aby mohl při hodnocení konkrétně stanovit žákův posun. Poté volí postupy odpovídající náročnosti zadaného úkolu – podle časové dotace, délce práce, obtížnosti atd.

- **Zpětná vazba**

Zpětná vazbou rozumíme jádro formativního hodnocení. Zpětná vazba je poskytována žákům ústní i písemnou formou. Každá zpětná vazba obsahuje informace. V případě potřeby, kdy si dítě neví rady, poskytne pedagog rady nebo návody k postupu, aby se chybné řešení napravilo a příště neopakovalo. Učitel při procesu učení může zase získat zpětně informace od žáků, zda volba jeho vyučovacích postupů byla vhodně zvolená, pečlivě připravená a předem promyšlená.

- **Aktivní učení žáků**

Učitel není jediným zdrojem informací, ale vede žáky k tomu, aby dokázali vyhledávat, třídit a hodnotit získané poznatky. Má být však inspirací pro jejich touhu po vědění a učení. Vyučování vede způsobem, který žákům pomáhá naučit se učit svépomocí a samostatně.

3 Technická výchova v RVP ZV

Vzdělávací systém České republiky prochází proměnami a inovacemi. Tyto kroky jsou způsobeny z důvodu přílivu velkého množství informací, které k nám pronikají ze spousty směrů. Aby byl systém dostatečně aktuální a dokázal dobře reagovat na změny ve společnosti a její přínosy, budujeme ideální model českého školství. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který vstoupil v platnost v roce 2004, stanovuje současný stav českého školství. Tento krok měl být reakcí na častou kritiku školních osnov, a měl za úkol tuto předimenzovanost upravit a konkretizovat.

Pro rozdělení dokumentů týkajících se českého vzdělávání, využíváme dvě úrovně, úroveň státní a úroveň školní. Do státní úrovně zahrnujeme dokumenty Národní program pro vzdělávání a dále již zmiňované RVP. Na školní úrovni máme školní vzdělávací programy, které vychází z RVP, a každá škola si je tvoří sama takzvaně „na míru“, dle svých možností a představ. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) patří do systému kurikulárních dokumentů, navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), a stává se výchozím bodem pro vzdělávací programy středního vzdělávání.

Jako zásadní změnu vnímáme fakt, že již nejsou jednotné osnovy, ale pouze rámcové vymezení povinného obsahu pro předškolní vzdělávání (platný dokument RVP PV), pro základní vzdělávání (platné dokumenty RVP ZV a RVP ZŠ), pro střední vzdělávání (platné dokumenty RVP G, RVP GSP, RVP RVP DG, RVP SOV), a pro ostatní vzdělávání (platné dokumenty RVP ZUV, RVP JŠ).

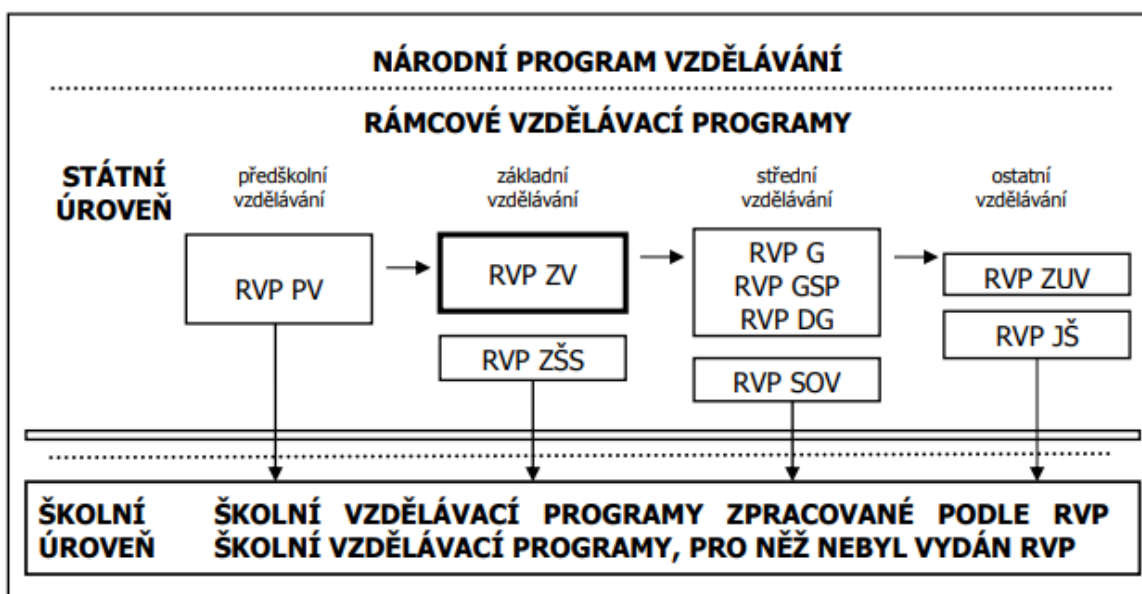


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠ – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Obrázek č. 1- Schéma systému kurikulárních dokumentů (zdroj: RVP ZV, dostupné na:)

RVP ZV se skládá ze tří částí – část A, B, C, D. Část A vymezuje rámcový vzdělávací program jako takový, uvádí systém kurikulárních dokumentů, popisuje jeho principy a tendence. Část B charakterizuje základní vzdělávání z pohledu povinnosti školní docházky, organizaci základního vzdělávání, hodnocení výsledků a získání vstupně vzdělání a ukončení základního vzdělání. Část C obsahuje pojetí a cíle, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán. Část D popisuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV, a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu.

V krátkosti si představíme soubor klíčových kompetencí, který zařazujeme do vzdělávací oblasti C. Klíčové kompetence jsou souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Cíl a smysl vzdělávání spatřujeme v tom, že dokážeme vybavit všechny žáky klíčovými kompetencí na stupni, který je pro ně dosažitelný, a připravit je tak na další fáze ve vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Pro základní vzdělávání rozlišujeme následující klíčové kompetence:

- **Kompetence k učení** – žák je schopen si sám plánovat a organizovat své učení, umí efektivně použít různé učební strategie, vyhledávat a tvořivě zpracovávat informace.
- **Kompetence k řešení problémů** – žák při řešení problémových úloh rozpozná problém, objasní jeho podstatu, vytváří hypotézy a navrhuje postupné kroky, které jsou potřebné pro jeho řešení.
- **Kompetence komunikativní** – v mluvených i psaných projevech se žák umí jasně a srozumitelně vyjádřit.
- **Kompetence sociální a personální** – žák zvládá v jednotlivých situacích korigovat své jednání a chování. Umí se rozhodnout v různých situacích na základě vlastního úsudku a nepodléhá jiným vlivům.
- **Kompetence občanské** – žák uvažuje o chodu společnosti tak, aby nepoškozoval životní prostředí. Je tolerantní k lidem zastávajícím různé hodnoty, názory a postoje.
- **Kompetence pracovní** – žák je schopen plánování své práce a samostatného rozhodování. Při práci dodržuje pravidla bezpečnosti.

Klíčové kompetence nejsou jednotlivými izolovanými prvky, pomocí jejich propojení jsou multifunkční, a můžeme je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Jejich osvojování je dlouhodobý a náročný proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu (RVP ZV, 2017, s. 10)

Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda

- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Technickou výchovu zařazujeme do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.

3.1 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

Oblast Člověk a svět práce zahrnuje širokou škálu praktických dovedností a poznatků. Můžeme ho považovat za protipól k předmětům teoreticky zaměřeným. Jeho úkolem je vytvářet u žáka pozitivní vztah k práci, vede k vytváření k životní a profesní orientaci. Minimální časová dotace je 5 vyučovacích hodin na 1. stupni a 4 hodiny na 2. stupni základní školy. Vzdělávání a příprava směřuje, aby byli žáci schopní orientace v dynamicky rozvíjejícím se světě a dokázali si upevnit pozitivní postoje a rozvíjeli své dovednosti a schopnosti. Žáci získávají základní pracovní dovednosti a návyky. Ve vyšších ročnících jsou seznamováni s problematikou světa práce a oborů lidské činnosti. Vzdělávací obsah byl tak vytvořen, aby umožňoval realizaci cílového zaměření a očekávaných výstupů. Zároveň přispívá k naplňování klíčových kompetencí. Vzdělávací obsah je uskutečňován na 1. i 2. stupni základních škol a je určen pro chlapce i dívky bez genderových rozdílů.

Žáci si díky práci s různorodým materiálem osvojují základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se organizovanosti, plánovitosti a hodnocení, jak samostatně, tak ve skupinách či v týmech. Velmi důležitým bodem je soustavné vedení k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce dělíme na tematické okruhy. Pro 1. stupeň ZŠ jsou platné 4 vzdělávací okruhy, pro 2. stupeň ZŠ je to okruhů 8. Je žádoucí, aby učitel při výuce zařazoval co možná největší počet tematických okruhů, jelikož jejich rozmanitost pak vede k budoucímu výběru profesní orientace, zvláště na 2. stupni ZŠ. Všechny tematické okruhy určené pro první stupeň ZŠ se skládají z očekávaných výstupů a učiva.

4 vzdělávací okruhy pro 1. stupeň ZŠ:

- Práce s drobným materiálem
- Konstrukční činnosti

- Pěstitelské práce
- Příprava pokrmů

8 vzdělávacích okruhů pro 2. stupeň ZŠ:

- Práce s technickými materiály
- Design a konstruování
- Pěstitelské práce a chovatelství
- Provoz a údržba domácnosti
- Příprava pokrmů
- Práce s laboratorní technikou
- Využití digitálních technologií
- Svět práce

Všechny čtyři tematické okruhy jsou na 1. stupni povinné a na 2. stupni je závazný pouze Svět práce a k němu si škola zvolí minimálně další dva okruhy. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je výrazně činnostně orientovaná. Práce ve všech tematických okruzích je postavena na praktické činnosti s tvůrčí myšlenkovou spoluúčastí žáků (RVP ZV, 2017).

Více si přiblížíme jednotlivé vzdělávací okruhy pro 1. stupeň ZŠ. Pro práci s drobným materiálem se žák bude setkávat s následující náplní učiva: vlastnosti materiálu (přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil, drát, fólie aj.), pracovní pomůcky a nástroje – funkce a využití, jednoduché pracovní operace a postupy, organizace práce, lidové zvyky, tradice, řemesel. Konstrukční činnosti obsahují úkony, jako je postavení stavebnice (plošné, prostorové, konstrukční), sestavování modelů, práce s návodem, předlohou, jednoduchým náčrtem. U pěstitelských prací si osvojujeme znalosti základních podmínek pro pěstování rostlin, nauku o půdě a jejím zpracování, výživu rostlin, osiva, pěstování rostlin ze semen v místnosti, na zahradě (okrasné rostliny, léčivky, koření, zelenina aj.), pěstování pokojových rostlin, rostliny jedovaté, rostliny jako drogy, alergie. Při přípravě pokrmů jsou žáci seznámeni se základním vybavením kuchyně, výběrem, nákupem a skladováním potravin, jednoduchou úpravou stolu, s pravidly správného stolování, s technikou v kuchyni, její historií a významem.

3.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti

Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k: (RVP ZV, 2017, s. 104)

- *pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce*
- *osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě*
- *vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku*
- *poznání, že technika jako významná součást lidské kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka*
- *autentickému a objektivnímu poznávání okolního světa, k potřebné sebedůvěře, k novému postoji a hodnotám ve vztahu k práci člověka, technice a životnímu prostředí*
- *chápaní práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci a k rozvíjení podnikatelského myšlení*
- *orientaci v různých oborech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce a osvojení potřebných poznatků a dovedností významných pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření a pro další životní a profesní orientaci*

3.3 Průřezová témata

Součástí RVP ZV jsou také průřezová témata. Jejich zařazení má probíhat v průběhu povinné školní docházky do konkrétních vyučovacích předmětů, tedy i do technické výchovy. Úkolem je průřezových témat je reprezentovat aktuální problémy současného světa. Tvoří povinnou součást RVP ZV, a do výuky musí být zařazována všechna průřezová témata z nabídky. Pro základní vzdělávání jsou to témata následující:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova v demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

- Environmentální výchova
- Mediální výchova.

Pro srovnání s vybranými zeměmi světa (Belgie, Irsko, Finsko a Skotsko) se průřezová témata v České republice nejvíce podobají svým pojetím a členěním průřezovým tématům ve Finsku (Výzkumný ústav pedagogický, 2011)

- *Osobnostní růst (Growth as a person)*
- *Kulturní identita a internacionalismus (Cultural identity and internationalism)*
- *Mediální dovednosti a komunikace (Media skills and communication)*
- *Aktivní občanství a podnikavost (Participatory citizenship and entrepreneurship)*
- *Odpovědnost za životní prostředí, kvalitní život a udržitelnou budoucnost (Responsibility for the environment, well-being, and a sustainable future)*
- *Bezpečnost a doprava (Safety and traffic)*
- *Technologie a jedinec (Technology and the individual)*

4 Elementární technická výchova v praktických činnostech žáků mladšího školního věku

Dnešní svět zaznamenává velký technický rozvoj, který ovlivňuje život každého jedince. Ovlivňování můžeme vnímat jak ze stránky pozitivní, tak i negativní. Jako pozitivní faktor pocítujeme v tom, že nám moderní technika usnadňuje život, na opačné straně, negativní stránka se projevuje jako samostatné ohrožení lidstva. Zároveň je ovšem potřeba zdůraznit, že samotné využití techniky závisí pouze na člověku, na jeho přístupu k dané věci, a za jakým účelem je technika využívána. Na markantní rozvoj techniky musí reagovat i výchova a vzdělávání.

Světová organizace UNESCO v rámci všeobecného vzdělávání hovoří ve svém programu o potřebě technické gramotnosti. Její problematika je v současné době velmi diskutovaným tématem. Přesné vymezení pojmu technická gramotnost ještě není ustáleno. Dyrenfurth (in Z. Kolláriková, B. Pupala, 2004) chápe tento pojem jako technickou způsobilost na přiměřené věkové úrovni.

Slovo technika vzniklo z řeckého „techné“ a vysvětlujeme jej jako znalost a obratnost v umělecké a řemeslné práci. Pro bližší přiblížení jsme vybrali dva příklady vnímání tohoto pojmu: „*Technika je soubor ve prospěch člověka uměle vytvořených prostředků lidské činnosti a soubor postupů a způsobů činností prováděných při jejich výrobě a užití.*“ (Dostál, 2011 s.8). Serafin (2016) zase říká, že technická lidská práce představuje činnosti konané holýma rukama a činnosti konané za pomoci nástrojů. Termín technická výchova se přetvořil z neuspokojivého, zastaralého názvu pracovní výchova, který byl chápán jako příprava k manuální činnosti, čímž nebyla vystižena podstata předmětu (Friedmann, 2001). Dále se budeme bavit konkrétně o praktických činnostech.

4.1 Funkce předmětu praktických činností

Praktické neboli pracovní činnosti jsou jedním z technických předmětů, které se vyučují na základní škole. Obecně spadají pod předměty více oblíbené, jelikož při nich nevyžadujeme až tak vysokou úroveň znalostí a logiky, jako například v matematice. Také díky praktickým činnostem vzniká konkrétní výrobek, který má funkci estetickou, a dopřává tak jeho tvůrce určitý typ uspokojení. Předmět praktických činností se

vyznačuje několika funkcemi. Teoretickým východiskem pro jejich formulaci byl Delorsův model čtyř pilířů vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být (Delors, 1997).

4.2 Organizace hodiny v praktických činnostech

Vyučovací jednotku lze rozdělit do několika částí. Tyto části díky správnému pořadí a vyvážených proporcí vytvoří strukturu vyučovací hodiny. Části nejsou časově stejně dotované. Podle Friedmanna (2001) využíváme ve vyučování následující strukturální složku:

1. Zahájení vyučovací hodiny organizačními pokyny, sdělení cíle, obsahu vyučovací hodiny a motivace žáků
2. Opakování, případně zjišťování úrovně osvojení učiva z minulých hodin, doplnění případných nedostatků a nepřesností, možnost diagnostiky i klasifikace.
3. Nové učivo, výklad, demonstrace, instruktáž apod.
4. Upevňování a prohlubování učiva, opakování, možnost diagnostiky
5. V závěru vyučovací hodiny zhodnotíme dosažených výsledků a shrneme učivo

Učitel musí věnuje trvalou pozornost využívání struktury vyučovacích hodin v technických předmětech. Učitel by měl být tvůrcem nových přístupů k organizaci práce se žáky. Musí neustále ověřovat efektivitu své práce a vhodnou organizací vést žáky k důsledně aktivní poznávací činnosti, k práci s různými informačními zdroji. Podle úrovně a efektivnosti vyučovacích hodin může učitel pomocí sebehodnocení zhodnotit i sám sebe. Každá činnost musí být dobře organizována, systémy a pravidla stanovuje a prosazuje učitel (Friedmann, Z., 2001, str. 37).

4.3 Příprava učitele na výuku praktických činností

V publikaci Bajtoše, Pavelky (1999) nalezneme tvrzení, učitel by měl být pro žáka vzorem. Jeho práce je velice zodpovědná, jelikož z chyb, kterých se během vyučovacího procesu mohou učitelé dopustit, vyplývají malé či větší následky. Učitel by měl dokonale ovládat svůj obor, tedy mít pedagogické, ale i všeobecné vzdělání. U charakterových vlastností vyzdvihujeme např. čestnost, spravedlivost, trpělivost, důslednost,

zodpovědnost, sebeovládání, iniciativnost, tvořivost, dobré vyjadřovací schopnosti a spousty dalších.

Při přípravě na vyučovací jednotku vystupuje do popředí řada problémů, na jejich řešení se musí učitel pečlivě připravit. Jedná se zejména o vhodnou motivaci k učivu a vhodné zvolení odpovídajících metod a prostředků. Přípravu technické dokumentace, nákresu na tabuli či promítnutí dle možností vybavenosti třídy. Diferencovaný a individuální přístup k žákům při výkladu nového učiva. Organizační zabezpečení praktické činnosti žáků, vypracování systému otázek k procvičování a ověření osvojeného učiva. Zabezpečení bezpečnosti a hygieny práce a zajištění podmínek pro společnou práci žáků. Vypracování systému úkolů k procvičení a upevnění učiva, můžeme přiložit domácí úlohy.

Po uskutečnění vyučovací jednotky by měl učitel provést její analýzu s cílem porovnat skutečný průběh s plánovaným a konfrontovat předpokládané cíle s dosaženými výsledky. Přímý návrh opatření na zlepšení postupu usnadní přípravu na vyučování v příštím období (Friedmann, Z., 2001, str. 54–57)

Pro efektivní naplánování výuky je vhodné podle Seberová, A. (2008), aby si učitel sám odpověděl na otázky:

- Stanovil jsem si jasný výukový cíl?
- Odpovídá vymezený výukový cíl potřebám, schopnostem a zájmům žáků?
- Slouží obsah výuky, zvolené materiálně-didaktické prostředky, vyučovací metody, organizační formy výuky k naplňování stanovených výchovně vzdělávacích cílů?
- Připravil jsem si všechny potřebné materiálně-didaktické prostředky a studijní materiály, které budu potřebovat?
- Mám dostatečné znalosti pro výuku daného tématu?
- Jakým způsobem budu hodnotit efektivnost naplňování výchovně vzdělávacích cílů, úroveň vědomostí a dovedností jednotlivých žáků?

5 Výzkumné šetření

5.1 Úvod a vymezení cíle výzkumného šetření

Hodnocení je nedílnou součástí formování lidského jedince nejen ve školství, ale i v běžném životě. Dle J. Slavíka (1999, s.22) je hodnocení „*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*“ ... a „*patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním*“.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jaké jsou aktuální možnosti a postoje k hodnocení v technické výchově z hlediska žáků.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jaké formy (druhy) hodnocení učitelé využívají k hodnocení žáků
- Zjistit, jaké jsou názory a postoje žáků na předmět technické výchovy obecně
- Interpretovat výsledky dotazníkové šetření

Pro výzkum kvantitativního charakteru jsme využili velmi frekventovanou metodu získávání dat – dotazník. Pavol Gavora (2000, s.) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.“ Dotazník chápeme jako soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které respondent odpovídá písemnou formou dle srozumitelného, jasného, stručného, a především výstižného zadání.

Dotazník jsme distribuovali za pomoci osobního předání na základních školách v Jeseníku. Dotazovanými byli žáci 4. a 5. tříd ZŠ Jeseník – pracoviště Boženy Němcové a ZŠ Jeseník – pracoviště Průchodní. S četností 181 dotazovaných žáků byla návratnost 86,4 %, tedy 159 žáků se zúčastnilo daného výzkumu, konkrétně 70 dívek a 89 chlapců. Po shromáždění vyplněných dotazníků bylo z důvodu neúplnosti vyřazeno 9 dotazníků, konečný stav dotazníků sčítal 69 dívek a 81 chlapců.

Výzkumné otázky byly stanoveny pomocí prostudované literatury na problematiku hodnocení technické výchovy a oblíbenost předmětu technické výchovy, vztahované k druhému období, tedy 4. a 5. ročníku ZŠ.

1. Jaké jsou názory žáků ZŠ na předmět technické výchovy?

2. Jaké činnosti daného předmětu jsou považovány za oblíbené a naopak?
3. Které prostředky učitelé využívají pro hodnocení žáků?
4. Dostávají žáci možnost sebehodnocení a vzájemného hodnocení v předmětu technické výchovy?
5. Co je pro žáky jednoduché, a naopak složité při hodnocení vlastních výrobků a výrobků spolužáků?

5.2 Informace o škole, ve které výzkum probíhal

Základní škola Jeseník, příspěvková organizace, se řadí do seznamu 21 základních škol v okrese Jeseník. Tato instituce funguje od roku 2016 jako jednotná škola, původně sloučená ze tří samostatných škol: ZŠ Jeseník, Boženy Němcové, ZŠ Jeseník, Nábřežní, ZŠ Jeseník, Průchodní. Od roku 2018 stojí ve vedení školy pan ředitel, Mgr. Dominik Liberda. Zástupkyní pro obě odloučená pracoviště prvního stupně je Mgr. Radka Burešová.

K letošnímu školnímu roku (2018/2019) navštěvuje základní školu Jeseník 443 žáků prvního stupně, z toho odloučené pracoviště Boženy Němcové navštěvuje 204 žáků, odloučené pracoviště Průchodní navštěvuje 239 žáků. Celkový počet žáků od 1. do 9. tříd čítá 686 žáků.

Mezi inovace ve vzdělávání bude ve školním roce 2019/2020 poprvé otevřena třída dle Montessori pedagogiky pro první ročník základních škol na pracoviště Boženy Němcové. První stupeň ZŠ Jeseník pracuje podle Školního vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání s názvem „Škola pro život“, kde jsou praktické činnosti zařazeny pod názvem Pracovní výchova. Pro školní rok 2018/2019 jsou čtvrté a páté ročníky zapojeny do několika projektů, které se týkají pracovních činností, konkrétně projekty Vánoční radovánky, Dny zdraví a Den Země.

5.3 Výzkumný nástroj

Jak už bylo zmíněno, ke shromáždění dat jsme využili dotazníku, který můžeme zařadit do kvantitativních metod sběru informací. Zvolili jsme jej, jelikož lze díky němu získat dostatečné množství informací za relativně krátký čas. Dobře sestavený dotazník má mít tyto vlastnosti:

- Jasnost
- Srozumitelnost
- Jednoznačnost
- Validita
- Reliabilita
- Praktičnost
- Formulace jsou stručné
- Nesmí se objevovat sugestivnost
- Logické řazení položek

Co se týče řazení jednotlivých položek, snažili jsme se o tzv. techniku nálevky. Technika je vytvořena na předpokladu, že soubor jednotlivých otázek začíná otázkou nejobecnější, poté se jednotlivé položky zužují.

Dotazník jsme vytvořili pomocí více typů úloh. Využili jsme otevřené neboli nestrukturované položky, ve kterých nejsou dotazovanému navrhovány žádné hotové odpovědi (v našem dotazníku se jedná o položky č. 2, 3, 9 a 10). Dále položky uzavřené neboli strukturované, které se vyznačují tím, daná položka je připravena pomocí několika daných odpovědí, ze kterých si respondent vybírá (v našem dotazníku jsou to položky č. 7 a 8), jedním z podtypů strukturovaných položek je typ dichotomických položek, na které se dá odpovědět pouze dvěma navzájem se vylučujícími odpověďmi, např. ano – ne, (v našem dotazníku jsme využili u položky č. 5). V neposlední řadě se zde vyskytují také položky polouzavřené (položky č. 1, 4, a 6).

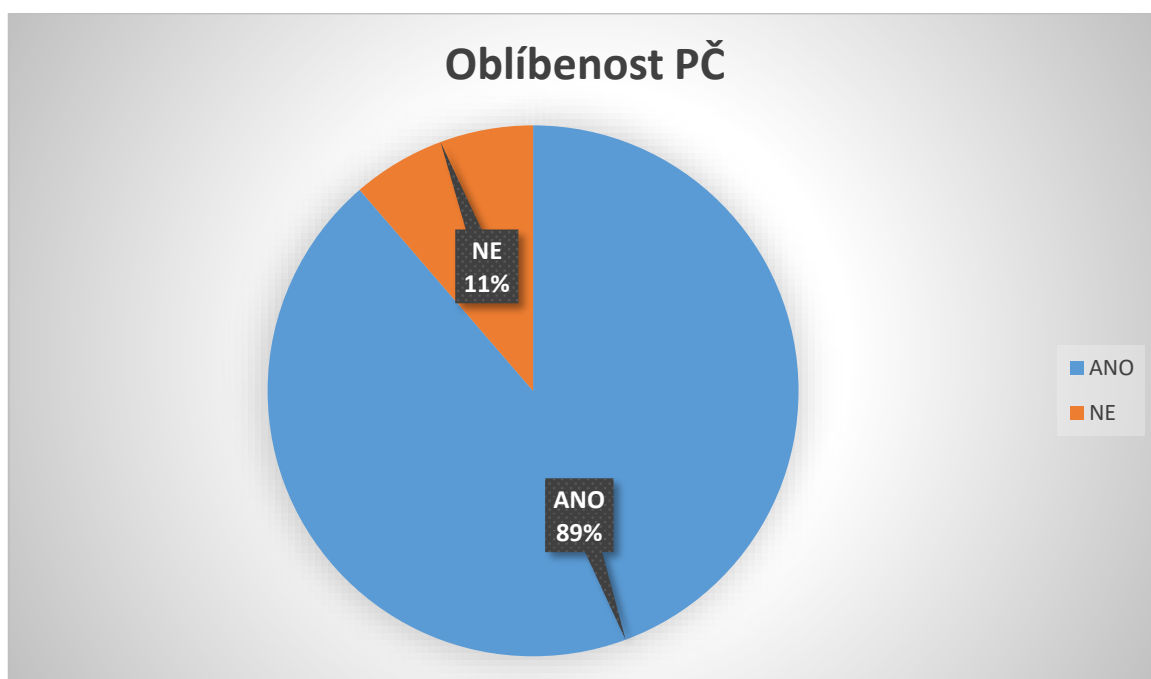
Dotazník se skládal z 10 otázek různého typu. První tři položky se zaměřovali na předmět technické výchovy jako takový. Zbýlých sedm otázek mělo za úkol zjišťovat respondentův pohled na hodnocení v rámci technické výchovy. Z osobních dat jsme zjišťovali pouze pohlaví, věk a ročník, který respondent navštěvuje. Respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně, a byli vybíráni podle kritéria, že navštěvují 4. nebo 5. ročník základní školy.

5.4 Analýza položek dotazníku

Otázka č. 1- první část: Máš rád/a pracovní činnosti?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	133	89 %
Ne	17	11 %

Tabulka č. 1- Oblíbenost PČ



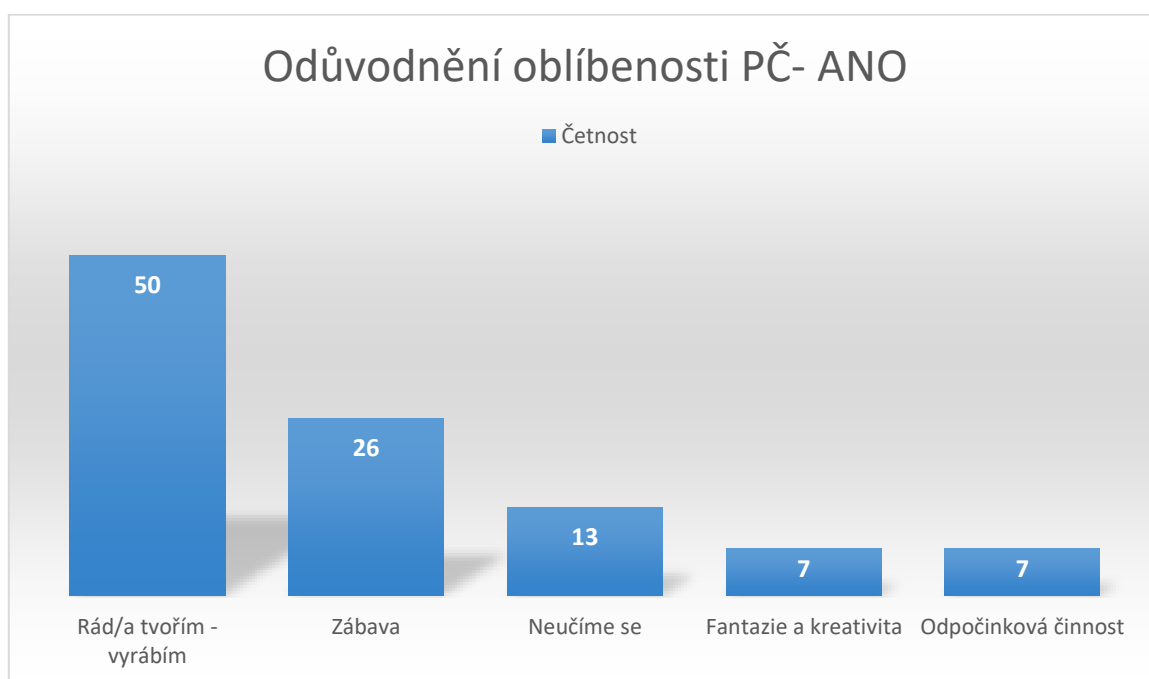
Graf č. 1- Oblíbenost PČ

Z našich výsledků vyplývá, že převážná většina dotazovaných je s předmětem praktických či pracovních činností spokojena. Odpověď NE byla zaznamenána převážně od chlapců (16 respondentů), kteří mohou preferovat jiné předměty, jenž nevyžadují vysokou spoluúčast jemné motoriky. Důležitým faktem ovšem zůstává, že předmět pracovních činností je ve školách stále oblíben.

Otázka č. 1- druhá část: Máš rád/a pracovní činnosti? Proč?

Nejčtenější výroky u odpovědi ANO	Absolutní četnost
Rád/a vyrábím – tvořím	50
Zábava	26
Neučíme se	13
Fantazie a kreativita	7
Odpočinková činnost	7

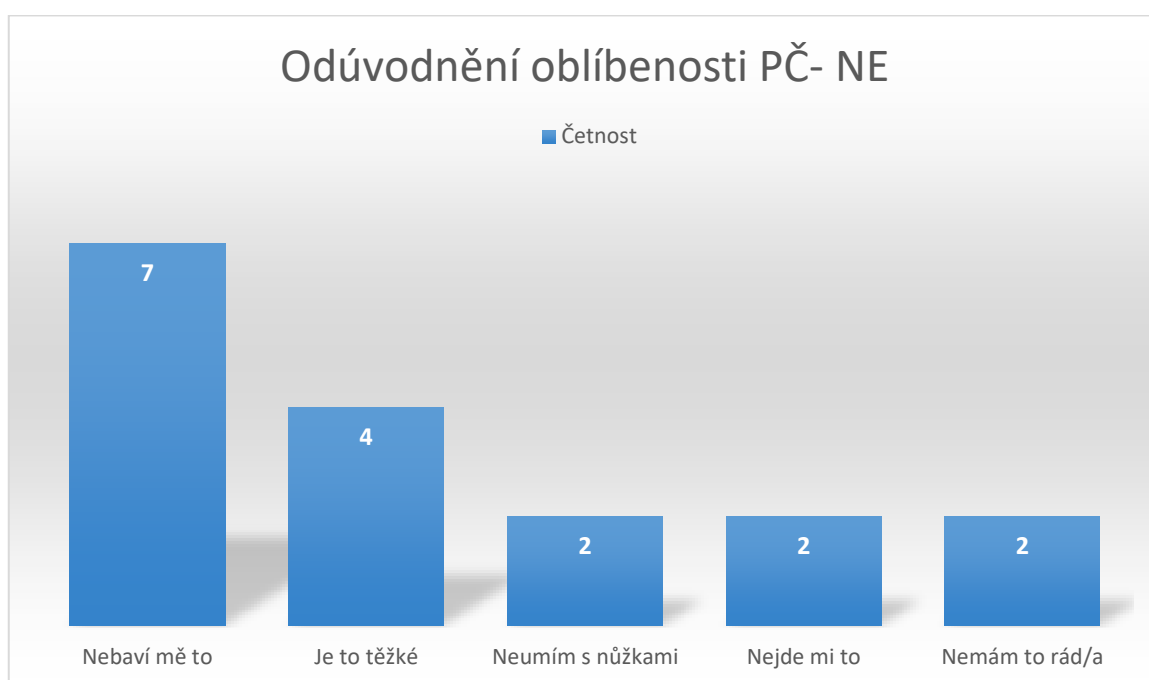
Tabulka č. 2- Odůvodnění oblíbenosti PČ – ANO



Graf č. 2- Odůvodnění oblíbenosti PČ – ANO

Nejčtenější výroky u odpovědi NE	Absolutní četnost
Nebaví mě to	7
Je to těžké	4
Neumím s nůžkami	2
Nejde mi to	2
Nemám to rád/a	2

Tabulka č. 3- Odůvodnění oblíbenosti PČ – NE



Graf č. 3- Odůvodnění oblíbenosti PČ – NE

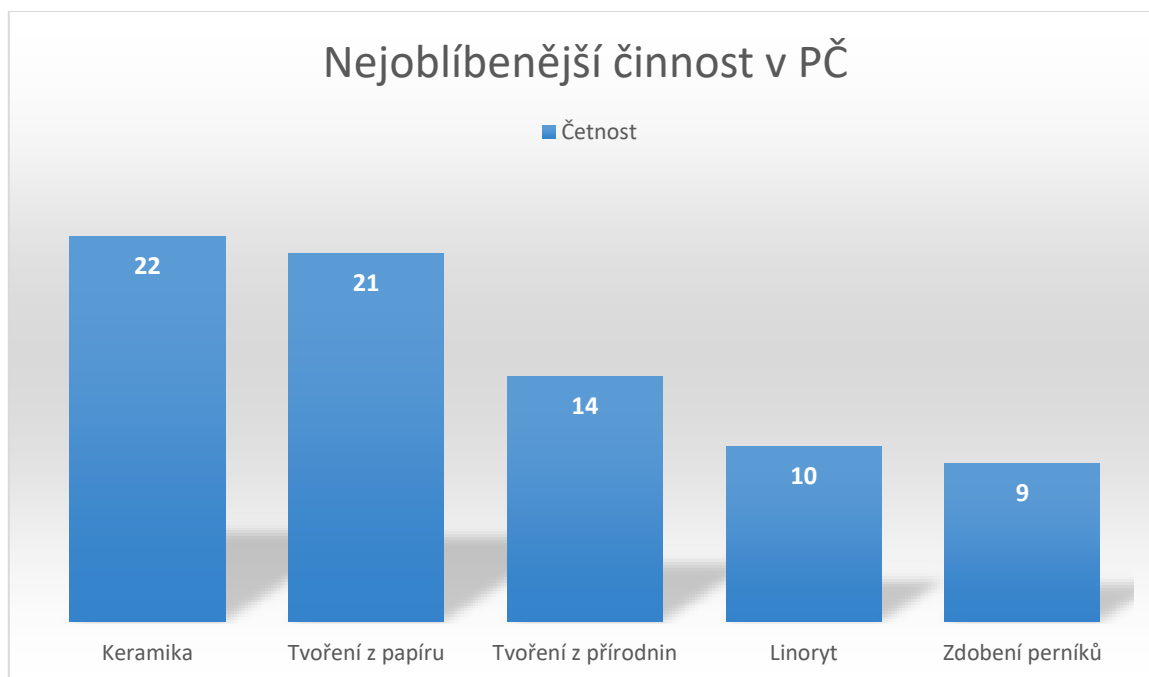
Otázkou č. 2 bylo zjištěno, že 50 respondentů má rádo předmět pracovních činností, jelikož rádi vyrábí či tvoří. Pro 26 respondentů je to zábava, 13 respondentů bere pracovní činnosti jako předmět, kde se nemusí učit. O čtvrtou příčku oblíbenosti se dělí se stejným počtem respondentů odpověď fantazie a kreativita, a dále odpočinková činnost.

Ze 17 respondentů, kteří si vybrali odpověď NE, se 7 shodlo, že je tento předmět nebaví. Pro 4 respondenty jsou pracovní činnosti těžké. Shodně na třetí příčce zůstávají s počtem dvou respondentů odpovědi: neumím s nůžkami, nejde mi to, nemám to rád/a.

Otázka č. 2: Jakou činnost v pracovních činnostech máš nejraději?

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Keramika	22
Tvoření z papíru	21
Tvoření z přírodnin	14
Linoryt	10
Zdobení perníků	9

Tabulka č. 4- Nejoblíbenější činnost v PČ

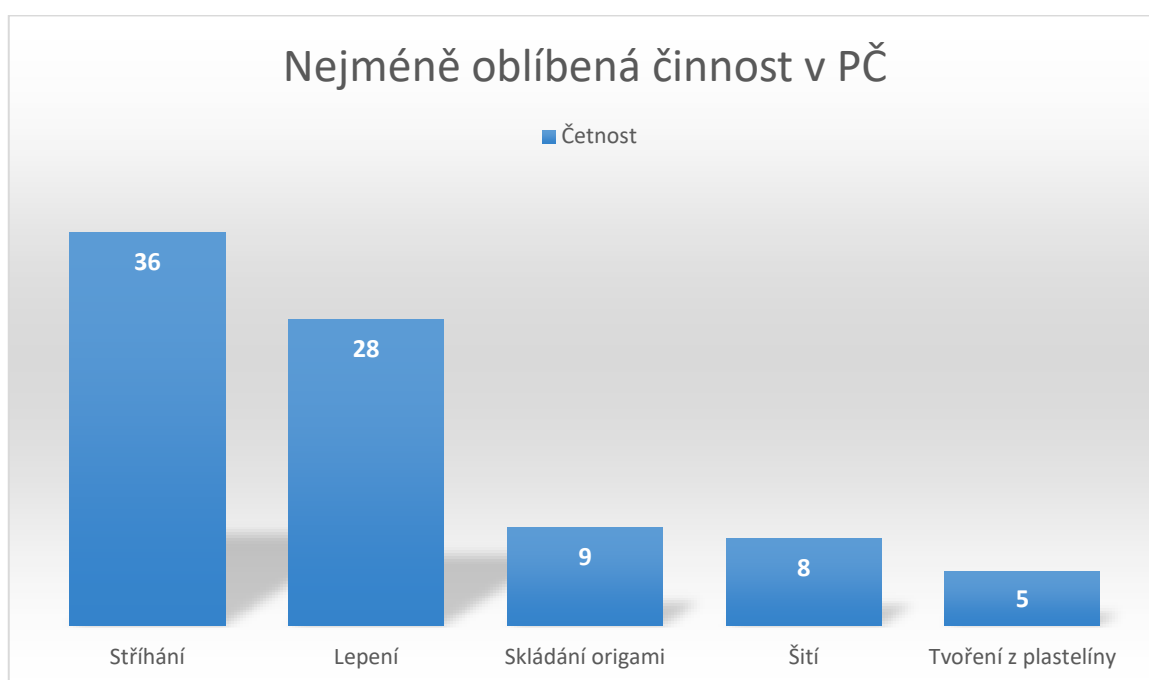


Graf č. 4- Nejoblíbenější činnost v PČ

Otázka č. 3: Jakou činnost v pracovních činnostech máš nejméně rád/a?

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Stříhání	36
Lepení	28
Skládání origami	9
Šití	8
Tvoření z plastelíny	5

Tabulka č. 5- Nejméně oblíbená činnost v PČ



Graf č. 5- Nejméně oblíbená činnost v PČ

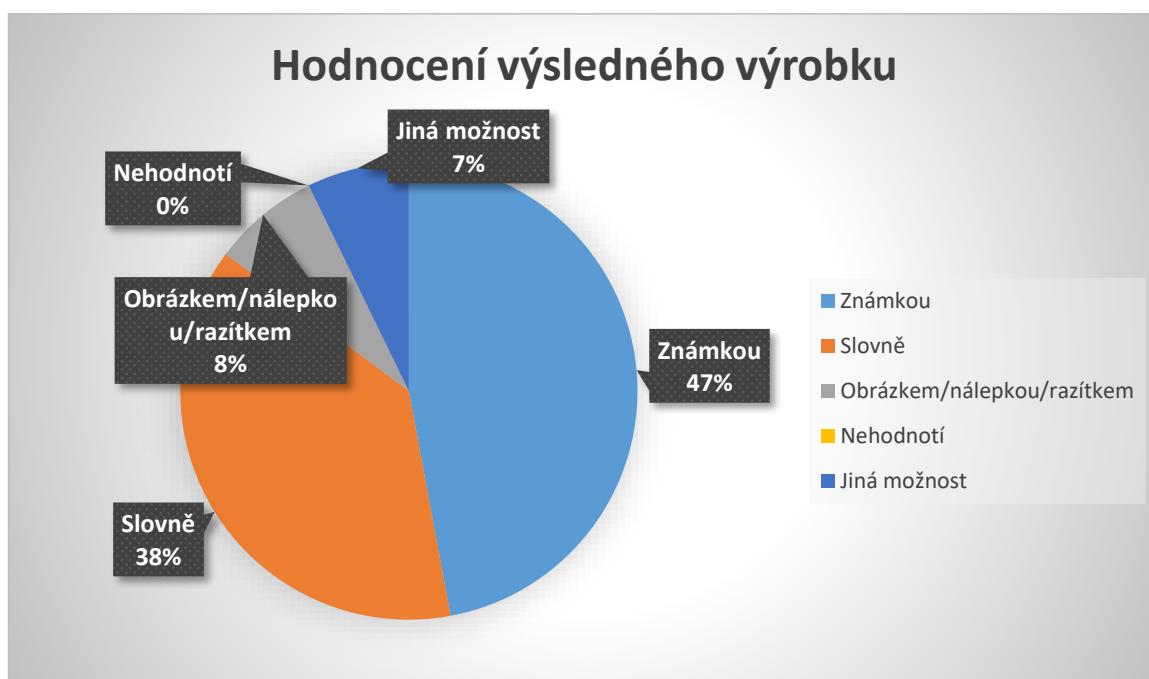
Z grafů vyplývá, že zastoupení oblíbených činností je velmi rozmanité. Z výše uvedených výsledků je tedy patrné, že učitelé využívají různé materiály, techniky a postupy při zpracování konkrétního výrobku. Nejčtenější zastoupení má s počtem 22 odpovědí keramika, těsně za ní s počtem 21 odpovědí je tvoření z papíru. Na třetím místě s počtem 14 odpovědí jsme zaznamenali odpověď tvoření z přírodnin. Čtvrté místo s 10 odpověďmi zaujal linoryt, páté místo pak obsadilo zdobení perníčků s 9 odpověďmi. Naopak při zhodnocení nejméně oblíbených činností razantně převládají činnosti stříhání a lepení. Při porovnávání vyšší počet hlasů neoblíbenosti získalo stříhání, které nepreferuje 36 dotazovaných respondentů, v těsném závěsu pak stojí lepení s 28 hlasy.

Třetí místo neoblíbenosti s počtem 9 respondentů pak obsadila technika origami, čtvrté místo s počtem 8 respondentů je šití, páté místo s počtem pěti odpovědí obsadilo tvoření z plastelíny.

Otázka č. 4: Jak paní učitelka hodnotí tvůj výsledný výrobek z pracovních činností?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Známkou	137	47 %
Slovně	111	38 %
Obrázkem/nálepkou/razítkem	22	8 %
Nehodnotí	0	0 %
Jiná možnost	21	7 %

Tabulka č.6 – Hodnocení výsledného výrobku



Graf č.6 – Hodnocení výsledného výrobku

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Smajlík	21	100 %

Tabulka č.7 – Hodnocení výsledného výrobku – jiná možnost



Graf č.7 – Hodnocení výsledného výrobku – jiná možnost

Z grafu vyplývá, že do popředí dnešní doby se také dostává hodnocení slovní, které je nedílnou součástí moderního pojetí vyučování. Slovní hodnocení je vhodné pro všechny žáky. Tento typ se často využívá v alternativním školství, například v Montessori pedagogice, a momentálně se hojně dostává i do běžných základních škol. U dětí mladšího školního věku se stále využívá možnost ohodnocení pomocí razítka či nálepky (8 %), avšak ne v takové míře, jako je hodnocení slovní (37 %) či známkou (47 %). U možnosti e) Jiná možnost, která byla zvolena 8 % respondentů, se jednohlasně shodli na udělování smajlíků. Z výše uvedeného grafu lze vyvodit, že učitelé využívají v hodině kombinaci různých forem hodnocení, jelikož respondenti vybírali i více možností.

Otázka č. 5: Prohlížíte si společně výrobky, které vyrobíte?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	137	91 %
Ne	13	9 %

Tabulka č. 8 –Společné prohlížení výrobků



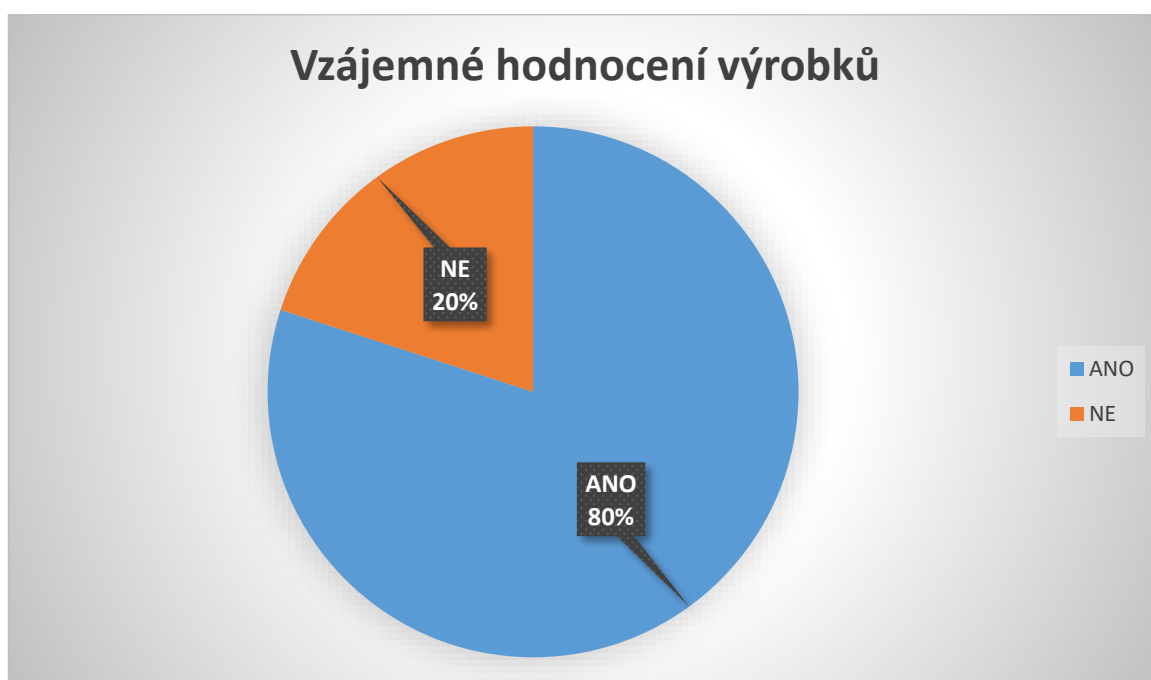
Graf č. 8 –Společné prohlížení výrobků

Dle výsledků výzkumu můžeme konstatovat že ve valné většině, konkrétně 91 %, žáci mladšího školního věku dostávají možnost k tomu, aby si mohli prohlédnout výrobky svých vrstevníků. 9 % zvolilo odpověď NE.

Otázka č. 6- první část: Hodnotíte se spolužáky své výrobky navzájem?

Odpovědi	Relativní četnost	Absolutní četnost
Ano	120	80 %
Ne	30	20 %

Tabulka č. 9- Vzájemné hodnocení výrobků



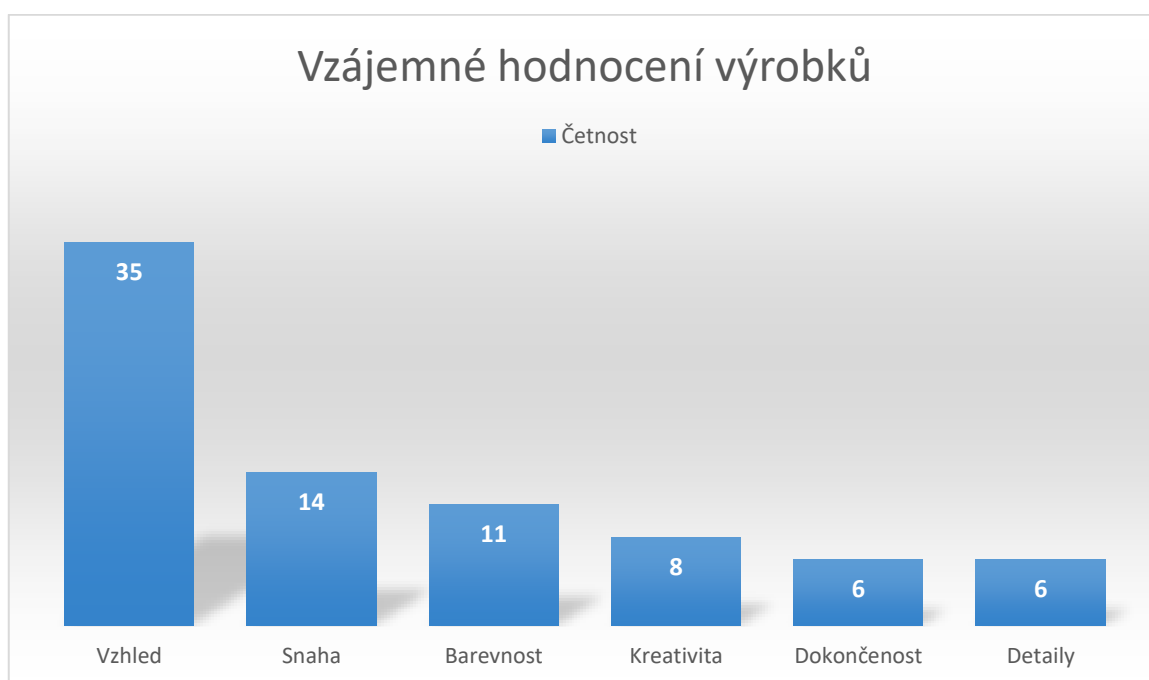
Graf č. 9- Vzájemné hodnocení výrobků

Žáci mají možnost vyjádřit se k výsledným výrobkům ostatních ve většině případů, a to konkrétně v 80 % dotazovaných. 20 dotazovaných zvolilo možnost NE, která značí, že nedostávají příležitost k tomu, aby se vyjádřili k výrobkům svých spolužáků.

Otázka č. 6- druhá část: Hodnotíte se spolužáky své výrobky navzájem? V případě odpovědi Ano: Co na nich hodnotíte?

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Vzhled	35
Snaha	14
Barevnost	11
Kreativita	8
Dokončenost	6
Detaily	6

Tabulka č.10- Vzájemné hodnocení výrobků – nejčtenější výroky



Graf č.10- Vzájemné hodnocení výrobků – nejčtenější výroky

Z otázky č. 7 pozorujeme, že 35 respondentů hodnotí vzhled daného výrobku, 14 respondentů vynaloženou snahu, 11 respondentů barevnost a 8 respondentů využití kreativity. 6 respondentů považuje za důležité, aby byl výrobek řádně dokončen, 6 respondentů se zaměřuje na detaily výrobku.

Otázka č. 7: Hodnotíte někdy i svůj vlastní výrobek?

Odpovědi	Relativní četnost	Absolutní četnost
ANO, často	54	59 %
ANO, občas	88	36 %
NE, nikdy	8	5 %

Tabulka č. 11 – Vlastní hodnocení výrobku



Graf č. 11 – Vlastní hodnocení výrobku

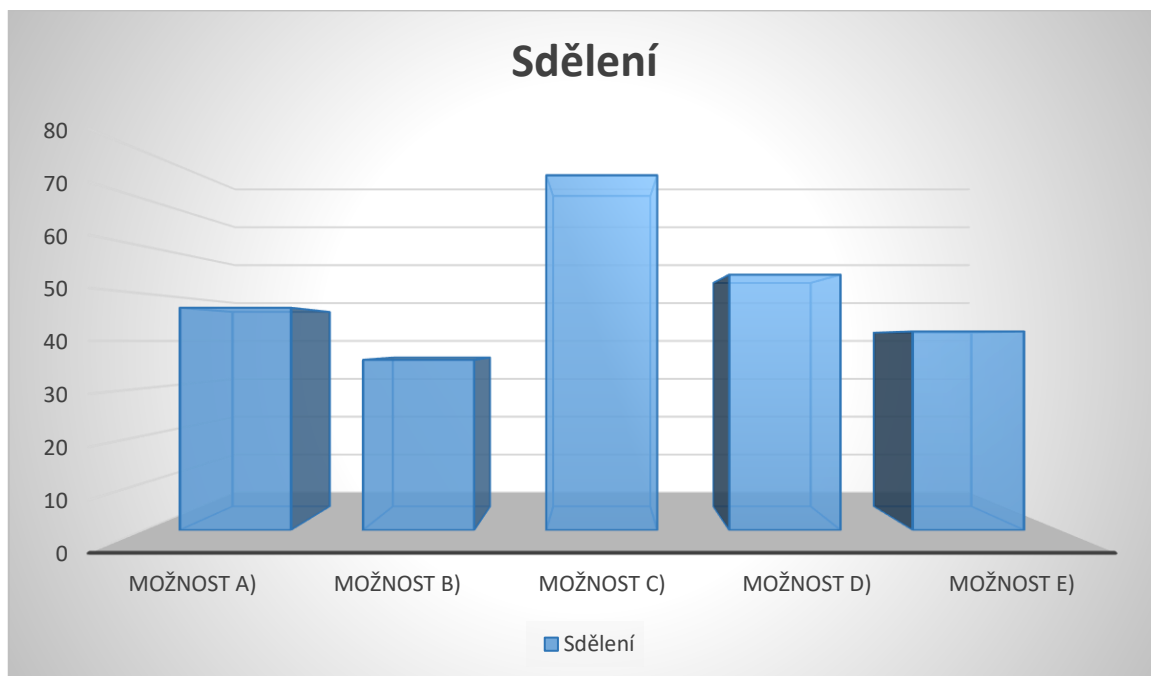
Sebehodnocení v širším slova smyslu je nedílnou součástí formování lidské osobnosti. Tento druh hodnocení by měl sloužit především k rozvoji žáka, a měl by být ku prospěchu věci. 59 % respondentů uvedlo, že učitel dává možnost k sebehodnocení při vlastním rozhodování a hodnocení. 36 % respondentů uvedlo, že tuto možnost dostává v občasné míře. 5 % dotazovaných zaznamenalo možnost jako neumožněnou.

Otázka č. 8: Ostatním žákům a paní učitelce po výsledném výrobku sděluji: (Můžeš vybrat více možností)

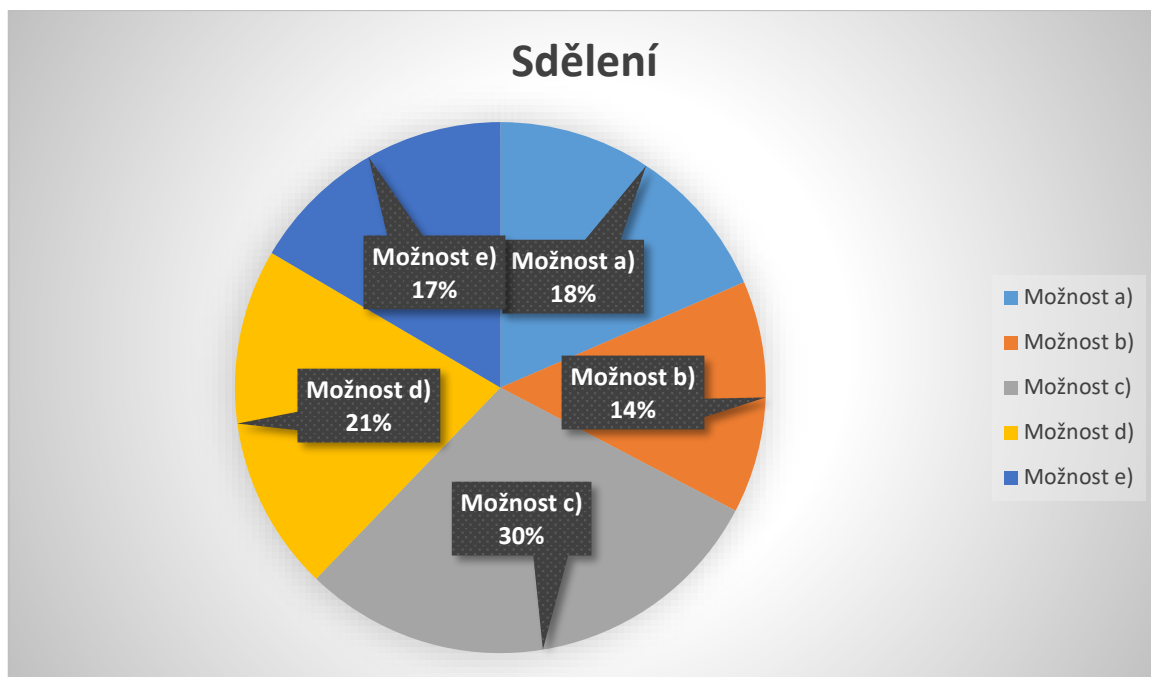
- a) Jak se mi pracovalo
- b) Jakou známkou bych se ohodnotil/a
- c) Co se mi povedlo/ nepovedlo
- d) Co bych vylepšil/a nahradil/a

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Možnost a)	47	18 %
Možnost b)	36	14 %
Možnost c)	75	30 %
Možnost d)	54	21 %
Možnost e)	42	17 %

Tabulka č.12 – Sdělení



Graf č.12 – Sdělení



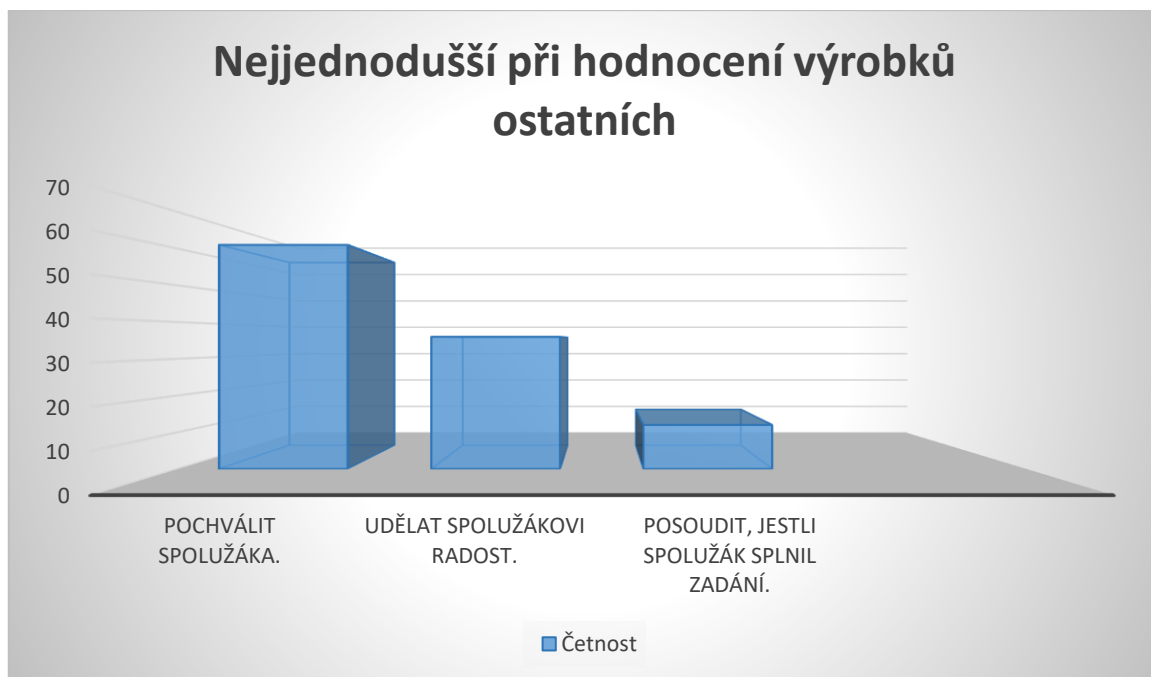
Graf č.13 – Sdělení

Otázka č. 9: Co je pro tebe při hodnocení výrobků ostatních nejtěžší a co naopak nejjednodušší?

Odpovědi: Nejjednodušší při hodnocení výrobků ostatních:

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Pochválit spolužáka.	61
Udělat spolužákovi radost.	36
Posoudit, jestli spolužák splnil zadání.	12

Tabulka č.13 –Nejjednodušší při hodnocení výrobků ostatních

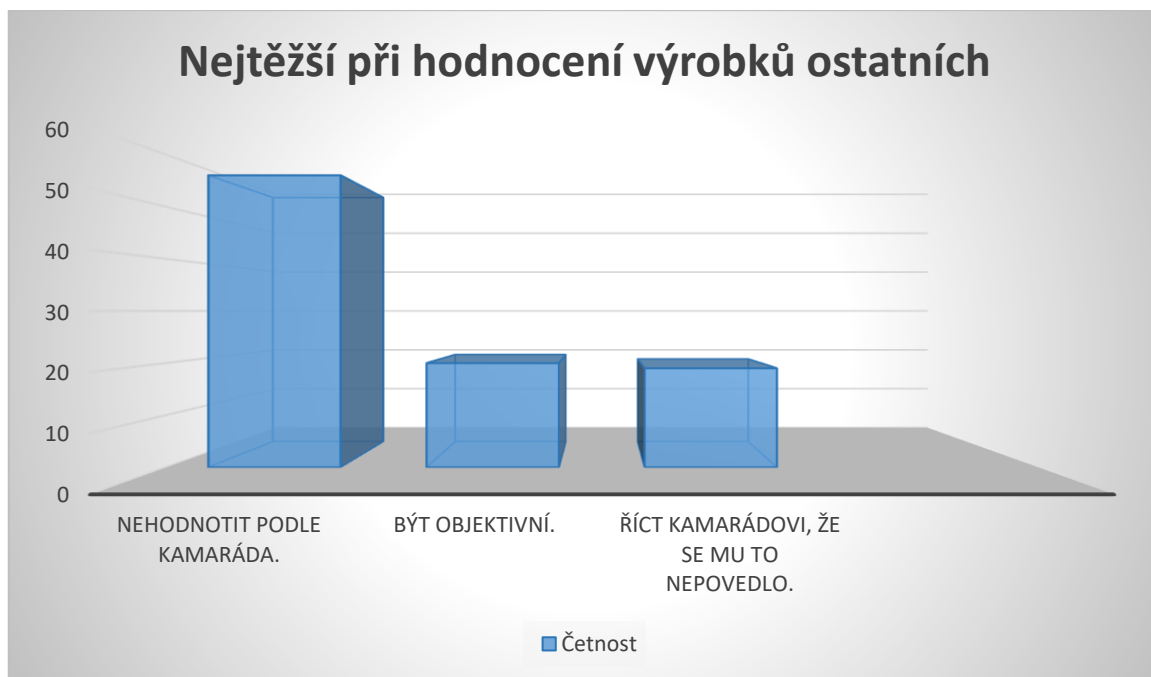


Graf č.14 –Nejjednodušší při hodnocení výrobků ostatních

Odpovědi: Nejtěžší při hodnocení výrobků ostatních:

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Nehodnotit podle kamaráda.	56
Být objektivní.	20
Říct kamarádovi, že se mu to nepovedlo.	19

Tabulka č.14 –Nejtěžší při hodnocení výrobků ostatních



Graf č.15 –Nejtěžší při hodnocení výrobků ostatních

Z otázky č. 9 lze vyčíst, že žáci rádi pochválí za dobře odvedenou práci při zpracování výrobku (61 respondentů), 36 respondentů považuje za snadné udělat spolužákovi radost, pro 12 žáků je jednoduché posoudit, zda bylo splněno zadání v daném výrobku.

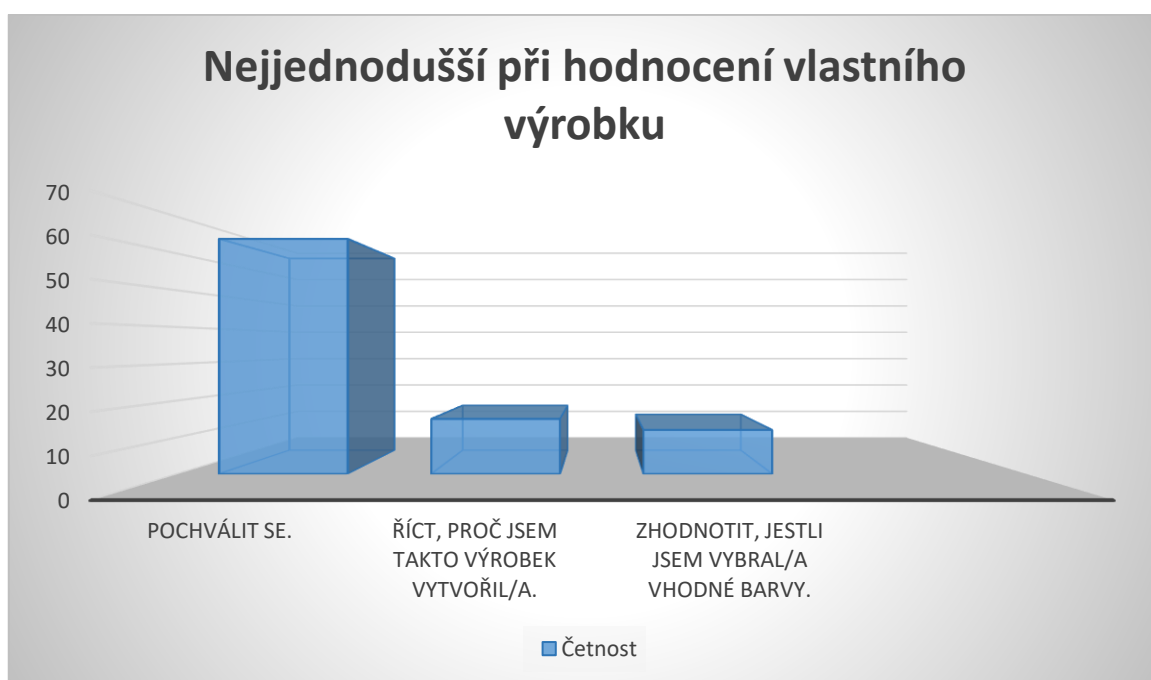
56 respondentů považuje za obtížné hodnotit výrobek podle toho, jak skutečně vypadá, a ne podle toho, s kým se kamarádí více, či naopak méně, nebo vůbec. 20 respondentů má problém s objektivním hodnocením, 19 respondentů nechce ublížit kamarádovi informací, že se mu výrobek nepovedl.

Otázka č. 10: Co je pro tebe při hodnocení VLASTNÍHO výrobku nejtěžší a co naopak nejjednodušší?

Odpovědi: Nejjednodušší při hodnocení vlastního výrobku:

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Pochválit se.	64
Říct, proč jsem takto výrobek vytvořil/a.	15
Zhodnotit, jestli jsem vybral/a vhodné barvy.	10

Tabulka č.15 – Nejjednodušší při hodnocení vlastního výrobku

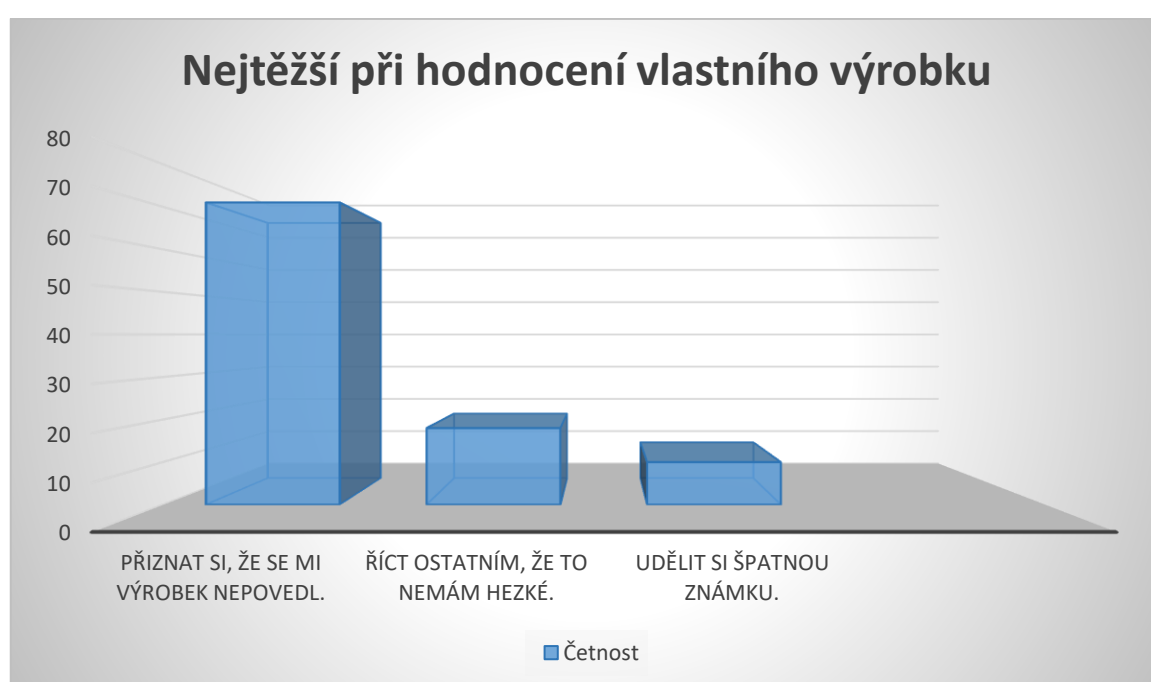


Graf č.16 – Nejjednodušší při hodnocení vlastního výrobku

Odpovědi: Nejtěžší při hodnocení vlastního výrobku:

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost
Přiznat si, že se mi výrobek nepovedl.	71
Říct ostatním, že to nemám hezké.	18
Udělit si špatnou známku.	8

Tabulka č.16 – Nejtěžší při hodnocení vlastního výrobku



Graf č.17 – Nejtěžší při hodnocení vlastního výrobku

Z našich výzkumů vyplývá potvrzení všeobecného faktu, že u dítěte mladšího školního věku přetrvává egocentrismus, který se projevuje v posuzování vlastního hodnocení práce. Dítě nemá problém samo sebe pochválit (64 respondentů), říct, proč takto výrobek vytvořilo (15 respondentů), hodnotit, jestli vybralo vhodné barvy (10 respondentů).

Naopak kritika na svou osobu a strach ze sdělení sebekritiky svým kamarádům je znatelný. 71 respondentů považuje za nejnáročnější přiznat si, že se výrobek nepovedl.

18 respondentů považuje za náročné říct ostatním, že právě jejich výrobek není hezký. Pro 8 respondentů je těžké udělení špatné známky sobě samým.

5.5 Diskuse

Z výsledků dotazníků je zřejmé, že postoje jednotlivých žáků se v několika aspektech různí. Nejčastěji využívané je hodnocení známkou doplněné o slovní hodnocení. Společnost dnešní doby je nastavena tak, že známka je nedílnou a velmi důležitou součástí učení. Známkou rozumíme srozumitelný prostředek nejen pro pedagogy, ale také pro žáky a jejich rodiče, kteří tomuto znaku rozumí a chápou jeho hodnotu.

Dle provedeného výzkumu je jasné, že se již mezi klasické sumativní hodnocení známkou dostává také hodnocení slovní a sebehodnocení. Žáci mají ovšem problém se sebehodnocením v negativním slova smyslu. Dítě mladšího školního věku je velmi citlivé a empatické. Nerado přijímá fakt, že se mu něco nepovedlo dle jeho původních představ. Naopak nemá problém s pochvalou pro svou vlastní osobu, projevuje radost z dobře odvedené práce.

Z grafů můžeme vyvodit, že se do klasických stereotypních hodnotících stylů probojovává i hodnocení žáků navzájem. Tento fakt pocítuji z vlastní praxe, kdy vzájemné hodnocení prací jak ve výtvarné výchově, tak v praktických činnostech, využívám. Žáci mají problém říct objektivní názor svému nejlepšímu kamarádovi, naopak méně oblíbenému členu kolektivu bez větších těžkostí sdělí neobjektivní verdikt. Dle mého názoru je na učiteli, jak dokáže s třídou na daném jevu pracovat, a následně zhodnotit, jak často tento typ hodnocení je vhodné zařazovat do výuky.

6 Závěr

Cílem mé diplomové práce v teoretické části bylo zmapovat a přiblížit současné možnosti hodnocení na primární škole, a dále konkretizovat a promítnout do technické výchovy. V části empirické bylo cílem zjistit, jaké jsou aktuální možnosti a postoje k hodnocení v technické výchově z hlediska žáků primárních škol, a to konkrétně žáků navštěvující 4. a 5. ročník primárních škol. Zaměřili jsme se na styl hodnocení učitelů, jaké nástroje pro hodnocení jsou využívány, na možnosti hodnocení žáků, v rovině sebehodnocení, i v rovině hodnocení svých spolužáků. Všechny tyto skutečnosti jsme zjišťovali pomocí dotazníkového šetření, který můžeme zařadit do kvantitativních metod dotazování.

Nyní si odpovíme na otázky, které byly na počátku diplomové práce stanoveny pomocí prostudované literatury na problematiku hodnocení technické výchovy a oblíbenost předmětu technické výchovy, vztahované k druhému období, tedy 4. a 5. ročníku ZŠ.

- Jaké jsou názory žáků ZŠ na předmět technické výchovy?

Předmět technické výchovy, v našem případě praktických či pracovních činností, je ve velké míře oblíben. Nelibost předmětu technické výchovy se projevila spíše u chlapců než u dívek.

- Jaké činnosti daného předmětu jsou považovány za oblíbené a naopak?

Oblíbených i neoblíbených činností byla široká škála. Jako nejoblíbenější se u zkoumaného vzorku projevila keramika, jako nejméně oblíbené pak stříhání.

- Které prostředky učitelé využívají pro hodnocení žáků?

Dle výzkumu můžeme konstatovat, že učitelé využívají rozmanitého spektra hodnocení a jeho vzájemného propojování.

- Dostávají žáci možnost sebehodnocení a vzájemného hodnocení v předmětu technické výchovy?

Ano, poměrně ve velké míře. Tento fakt je velmi přínosným, jelikož tendence moderního vzdělávání usilují právě o tyto možnosti, které jsou žákům udělovány.

- Co je pro žáky jednoduché, a naopak složité při hodnocení vlastních výrobků a výrobků spolužáků?

Vzhledem k empatii, kterou dítě mladšího školního věku oplývá, vyhodnocení ukázalo, že žáci mají problém hodnotit objektivní výsledek bez ohledu na to, o čím výrobek nebo vykonanou práci se jednalo. Převládá zde pouto kamarádství, tudíž děti nerady kriticky hodnotí své spolužáky. Pokud se však nejedná o kamaráda, hodnocení má zase subjektivní charakter, ale v negativní formě. Díky výzkumu můžeme říci, že při hodnocení vlastního výrobku přetrvává dětské ego, kdy dítě nerado přiznává samo sobě neočekávaný výsledek.

7 Seznam zkratek

č. – číslo

MŠ – mateřská škola

PČ – pracovní činnosti, praktické činnosti

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojazyčná gymnázia

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou

RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

RVP – ZŠŠ – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. – strana

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

8 Seznam tabulek

Tabulka č. 1- Oblíbenost PČ

Tabulka č. 2- Odůvodnění oblíbenosti PČ – ANO

Tabulka č. 3- Odůvodnění oblíbenosti PČ – NE

Tabulka č. 4- Nejoblíbenější činnost v PČ

Tabulka č. 5- Nejméně oblíbená činnost v PČ

Tabulka č. 6- Hodnocení výsledného výrobku

Tabulka č. 7- Hodnocení výsledného výrobku – jiná možnost

Tabulka č. 8- Společné prohlížení výrobků

Tabulka č. 9- Vzájemné hodnocení výrobků

Tabulka č. 10- Vzájemné hodnocení výrobků – nejčtenější výroky

Tabulka č. 11- Vlastní hodnocení výrobku

Tabulka č. 12- Sdělení

Tabulka č. 13- Nejjednodušší při hodnocení výrobků ostatních

Tabulka č. 14- Nejtěžší při hodnocení výrobků ostatních

Tabulka č. 15- Nejjednodušší při hodnocení vlastního výrobku

Tabulka č. 16- Nejtěžší při hodnocení vlastního výrobku

9 Seznam grafů

Graf č. 1- Oblíbenost PČ

Graf č. 2- Odůvodnění oblíbenosti PČ – ANO

Graf č. 3- Odůvodnění oblíbenosti PČ – NE

Graf č. 4- Nejoblíbenější činnost v PČ

Graf č. 5- Nejméně oblíbená činnost v PČ

Graf č. 6- Hodnocení výsledného výrobku

Graf č. 7- Hodnocení výsledného výrobku – jiná možnost

Graf č. 8- Společné prohlížení výrobků

Graf č. 9- Vzájemné hodnocení výrobků

Graf č. 10- Vzájemné hodnocení výrobků – nejčtenější výroky

Graf č. 11- Vlastní hodnocení výrobku

Graf č. 12- Sdělení

Graf č. 13- Sdělení

Graf č. 14- Nejjednodušší při hodnocení výrobků ostatních

Graf č. 15- Nejtěžší při hodnocení výrobků ostatních

Graf č. 16- Nejjednodušší při hodnocení vlastního výrobku

Graf č. 17- Nejtěžší při hodnocení vlastního výrobku

10 Seznam obrázků

Obrázek č. 1- Schéma systému kurikulárních dokumentů

11 Seznam použité literatury

BAJTOŠ, Ján a Jozef PAVELKA. *Základy didaktiky technickej výroby*. Prešov: Prešovská univerzita, 1999. ISBN 8088722462.

DOROTÍKOVÁ, Soňa, Jaroslav KOŤA a Pavla LIPERTOVÁ, ed. *Filosofie – výchova – hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: Univerzita Karlova, 1999.

DOSTÁL, Jiří, Alena HAŠKOVÁ, Mária KOŽUCHOVÁ, Jiří KROPÁČ, Milan ĎURIŠ a Jarmila HONZÍKOVÁ. *Technické vzdělávání na základních školách v kontextu společenských a technologických změn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. Monografie. ISBN 978-80-244-5238-8.

FRIEDMANN, Zdeněk. *Didaktika technické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2641-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-x.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KOTULÁN, Jaroslav. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3844-6.

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

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-772-8.

SERAFÍN, Čestmír. *Proměna kurikula technické výchovy v České a Slovenské republice po roce 1989*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4981-4.

SEBEROVÁ, Alena. *Autoevaluace ve školské praxi* [online]. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008 [cit. 2019-06-15]. ISBN 978-80-7368-556-0.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

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

ŠIKULOVÁ, Renata. *Didaktika primární školy: vybraná témata oboru pro studenty učitelství I. st. ZŠ*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-594-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Internetové zdroje

5.9 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce – úvod. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2012, 2015 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10760&fbclid=IwAR3zoiBDfhz0MDuPH-qLLOcB8HTddkXOPwAtsRkTALxe6_DBmftlWPw7EJ0

ČÁSTKOVÁ, Pavlína a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY V TECHNICKÉ VÝCHOVĚ V GENDEROVÉM KONTEXTU. *Trendy ve vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, 2016 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2016/01/04.pdf?fbclid=IwAR30gyTIK3eOoG0MotHky9UEfT-6JOznW7fD2YdxBDRdciSx8rxUbMmbOmA>

JACQUES DELORS. Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). *UNESCO: United nations, Educational, Scientific and Cultural Organization* [online]. 1996 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf?fbclid=IwAR3d6qN4gETdKgQM5CsuOOIyMjd2CAB1ZN2rtWdaHvPr0Gox5vQrVGLVlsE

JANA STRAKOVÁ. Typy portfolioů a jejich využití ve výuce. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 26. 11. 2010 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9879/typy-portfolii-a-jejich-vyuziti-vevyuce.html/?fbclid=IwAR01o4TH3b6XOVvonP91el8QKXn_7MeVBSVg9Xt9Sc64PhSIQnDNhVfnEOM

MARŠÁK, Jan, Markéta PASTOROVÁ a Radka TOPINKOVÁ. Pojetí průřezových témat Belgie, Irsko, Finsko, Skotsko: srovnávací analýza. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Národním ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Pojeti_prurezovych_temat.pdf?fbclid=IwAR1nGci5eyP8UATzFWkFaGML6IOVC4GFKAxB4OXTFh3N7ez_wtqzf6IIGg4

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 164 s. [cit. 2019-06-17]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>
SeznamŠkol.eu [online]. 2016 [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: www.seznamskol.eu

12 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Příloha č. 2 – Dotazník vyplněný žákem

Příloha č. 3 – Projekty týkající se 4. a 5. ročníků v rámci propojování s pracovní výchovou

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Dotazník pro žáky 4. a 5. tříd

Věk:

Ročník:

Dívka/ chlapec

1. Máš rád/a pracovní činnosti? Do volného řádku napiš proč:

- a) Ano
- b) Ne

2. Jakou činnost v pracovních činnostech máš nejraději? (Vyrábíme z papíru, textilu, ...)

3. Jakou činnost v pracovních činnostech máš nejméně rád/a?

4. Jak paní učitelka hodnotí tvůj výsledný výrobek z pracovních činností?

- a) Známkou
- b) Slovně
- c) Obrázkem/ nálepkou/ razítkem
- d) Nehodnotí
- e) Jiná možnost:

5. Prohlížíte si společně výrobky, které vyrobíte?

- a) Ano
- b) Ne

6. Hodnotíte se spolužáky své výrobky navzájem?

- a) Ano

Co na nich hodnotíte?

b) Ne

7. Hodnotíte někdy i svůj vlastní výrobek?

- a) Ano, často
- b) Ano, občas
- c) Ne, nikdy

8. Ostatním žákům a paní učitelce po výsledném výrobku sdělují: (Můžeš vybrat více možností)

- a) Jak se mi pracovalo
- b) Jakou známkou bych se ohodnotil/a
- c) Co se mi povedlo/ nepovedlo
- d) Co bych vylepšil/a / nahradil/a
- e) Nesdělují

9. Co je pro tebe při hodnocení výrobků ostatních nejtěžší a co naopak nejjednodušší?

Těžké: _____

Jednoduché: _____

10. Co je pro tebe při hodnocení VLASTNÍHO výrobku nejtěžší a co naopak nejjednodušší?

Těžké: _____

Jednoduché: _____

Příloha č. 2 – Dotazník vyplněný žákem

Dotazník pro žáky 4. a 5. tříd

Věk: 10

Ročník: 4.

Dívka/Chlapec

1. Máš rád/a pracovní činnosti? Do volného řádku napiš proč:

- a) Ano
- b) Ne

Rád vyrábím.

2. Jakou činnost v pracovních činnostech máš nejraději? (Vyrábíme z papíru, textilu, ...)

Keramiku

3. Jakou činnost v pracovních činnostech máš nejméně rád/a?

Pečení

4. Jak paní učitelka hodnotí tvůj výsledný výrobek z pracovních činností?

- a) Známkou
- b) Slovně
- c) Obrázkem/ nálepkou/ razítkem
- d) Nehodnotí
- e) Jiná možnost: _____

5. Prohlížíte si společně výrobky, které vymůžete?

- a) Ano
- b) Ne

6. Hodnotíte se spolužáky své výrobky navzájem?

- a) Ano

Co na nich hodnotíte?

Celkově spokojen.

- b) Ne

7. Hodnotíte někdy i svůj vlastní výrobek?

- a) Ano, často
- ☒ b) Ano, občas
- c) Ne, nikdy

8. Ostatním žákům a paní učitelce po výsledném výrobku sdělují: (Můžeš vybrat více možností)

- ☒ a) Jak se mi pracovalo
- b) Jakou známku bych se ohodnotil/a
- ☒ c) Co se mi povedlo/ nepovedlo
- d) Co bych vylepšil/a / nahradil/a
- e) Nesdělují

9. Co je pro tebe při hodnocení výrobků ostatních nejtěžší a co naopak nejjednodušší?

Těžké: Nehodnotit podle toho, jestli je to můj kamarád

Jednoduché: Pochválit kamaráda

10. Co je pro tebe při hodnocení VLASTNÍHO výrobku nejtěžší a co naopak nejjednodušší?

Těžké: Přiznat si, že to nemám pořádně

Jednoduché: Pochválit se

Příloha č. 3- Projekty týkající se 4. a 5. ročníků v rámci propojování s pracovní výchovou

DEN ZEMĚ

3. – 5 ROČNÍK

Projekt je uplatňován v předmětech Prv, Pd, VI, Čj, Ma, Tv, Vv, Pv

Projekt Den Země má za úkol rozvíjet u žáka kladný vztah k přírodě, učí pozorovat, vnímat a hodnotit vliv člověka na životní prostředí, na zachování podmínek života a získávání obnovitelných zdrojů surovin a energie, vede žáka k aktivní ochraně životního prostředí a jeho vlivu na zdraví lidí.

DNY ZDRAVÍ

4. – 5. ROČNÍK

Projekt je uplatňován v předmětech Čj, Ma, VI, Pd, Vv, Pv, Tv

Projekt Dny zdraví 4. – 5. ročník se zabývá tématem Člověka – jeho života, zdraví, vztahů k ostatním lidem, poznání sebe samotného, uplatnění zdravého životního stylu, chování v krizových situacích.

Napomáhá k primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

VÁNOČNÍ RADOVÁNKY

1. – 5. ROČNÍK

Projekt je uplatňován v předmětech Čj, Vv, Pv, Prv, VI

Projekt se zabývá poznáváním zvyků a tradic vánočního období v ČR i ve světě, odlišnosti a rovnosti různých skupin obyvatel, jejich způsobu života, kultuře, rozvíjí tvořivost a kreativitu žáků, vede je ke spolupráci, toleranci, vzájemné komunikaci.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sabina Drtilová
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Školní hodnocení v praktických činnostech z pohledu žáků primární školy
Název v angličtině:	School evaluation in practical activities from the perspective of primary school pupils
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na téma hodnocení v praktických činnostech z pohledu žáků primární školy. Cílem práce je shrnout hodnocení, školní hodnocení, jeho druhy, funkce a nedostatky. Práce se snaží zjistit, jakým způsobem probíhá hodnocení žáků na primární škole pomocí výzkumného šetření. Rovněž mapuje problematiku známkování v technické výchově. Výzkumné šetření bylo zpracováno statistickými metodami.
Klíčová slova:	Hodnocení Školní hodnocení Primární škola Žák Praktické činnosti
Anotace v angličtině	The thesis is focused on the topic of evaluation in practical activities from the perspective of primary school pupils. The aim of this work is to summarize the evaluation and school evaluation its types, functions and shortcomings. The thesis tries to find out by the research how the evaluation of pupils is done at primary school. It also maps the issue of marking in technical education. Research of the thesis was processed by statistical methods.
Klíčová slova v angličtině:	Evaluation School assessment

	Primary school Pupil Practical activities
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro žáky Dotazník vyplněný žákem Projekty týkající se 4. a 5. ročníků v rámci propojování s pracovní výchovou
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český