

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

Diplomová práce

Radka Krejčí

**Hodnocení žáků primární školy v praktických činnostech
z pohledu budoucích učitelů**

Olomouc 2021

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala sama a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Ludslavicích dne 20. března 2021

.....

Radka Krejčí

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za vstřícné vedení a cenné rady, které mi při psaní této práce poskytla. Velký dík patří i mé rodině za podporu při studiu.

Obsah:

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Pojem hodnocení	9
1.1 Školní hodnocení	9
1.2 Systém kurikulárních dokumentů	11
1.2.2 Školní hodnocení v RVP ZV	12
1.3 Specifika školního hodnocení	13
1.4 Funkce hodnocení	14
1.5 Typy hodnocení	16
1.5.1 Hledisko zaměřenosti a připravenosti	16
1.5.2 Hledisko procesu učení	17
1.5.3 Hledisko času	18
1.5.4 Hledisko vztahové normy.....	18
1.5.5 Hledisko celistvosti	19
1.5.6 Hledisko citového zabarvení	19
1.5.7 Hledisko hodnotitele	19
1.5.8 Hodnocení portfolia.....	20
1.6 Formy hodnocení	21
1.6.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení	23
1.6.2 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení.....	25
1.6.3 Známkování, nebo slovní hodnocení?	26
1.7 Sebehodnocení	27
1.8 Kritéria hodnocení	28
1.9 Fáze hodnotícího procesu	30
1.9.1 Hodnotící jazyk	32
1.10 Problém objektivity a subjektivity v hodnocení	33
1.10.1 Učitelovy subjektivní chyby při hodnocení.....	34
2 Praktické činnosti.....	37
2.1 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce na 1.stupni ZŠ	37
2.1.1 Cílové zaměření vzdělávací oblasti	38
2.2 Problematika terminologie.....	39
2.2.1 Charakteristika pojmu technická výchova	40
2.3 Vyučovací prostředky v praktických činnostech	41
2.3.1 Materiální prostředky	42

2.4	Hygiena a bezpečnost v praktických činnostech	43
2.5	Specifika hodnocení v praktických činnostech.....	43
2.5.1	Tvořivost v praktických činnostech	45
3	Učitel a žák – hlavní aktéři procesu hodnocení	47
3.1	Žák v primární škole	47
3.1.1	Období mladšího školního věku.....	47
3.1.2	Vstup dítěte do školy.....	48
3.1.3	Tělesný vývoj	49
3.1.4	Motorický vývoj.....	49
3.1.5	Vývoj poznávacích procesů.....	50
3.1.6	Emocionální a sociální vývoj	51
3.1.2	Hodnocení a žák primární školy.....	52
3.2	Učitel primární školy	53
3.2.1	Učitelská profese	54
3.2.2	Profesní příprava učitele.....	55
3.2.3	Hodnocení a učitel primární školy	58
3.2.4	Učitel primární školy a praktické činnosti	59
	PRAKTICKÁ ČÁST	61
4	Výzkumné šetření.....	62
4.1	Úvod a cíle výzkumného šetření.....	62
4.2	Výzkumný nástroj.....	62
4.3	Výzkumný vzorek.....	63
4.4	Analýza a interpretace výsledků	64
5	Shrnutí a diskuse	114
	Závěr.....	118
	Seznam zkratk.....	120
	Seznam tabulek.....	121
	Seznam literatury a pramenů.....	123
	Seznam grafů a obrázků	127
	Seznam příloh	129

Úvod

Hodnocení žáků je jednou z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších činností učitele. Učitel by měl ohodnotit každou žákovu práci. Bez zpětné vazby by žák tzv. „nevěděl, na čem je“ a jak se může ve svém vzdělání posunout. Jak je jiný každý učitel, je jiný i každý žák a ke každému z žáků musíme přistupovat s ohledem na jeho potřeby. Jakým způsobem ale žáka zhodnotit, abychom mu neublížili, abychom ho neodradili od práce, ale naopak jej více k práci motivovali? Co je lepší – hodnotit pomocí známek, či slovně? Hodnotit vůbec práci žáků?

V souvislosti s pojmem hodnocení se nám tyto otázky mohou neustále objevovat v naší mysli. Nemusíme se však bát, že bychom byli jediní. Právě těmito otázkami se již dlouhou dobu zabývají nejenom sami učitelé, ale i další odborníci. A snaží se najít ideální řešení tohoto problému, a to obzvláště v předmětech výchovného zaměření, kam řadíme i předmět praktické činnosti.

Na jedné straně tu máme odpůrce, kteří kritizují hodnocení v předmětech výchovného zaměření, jelikož jsou žáci, kteří k těmto předmětům nemají ty správné dispozice a nejsou v tomto ohledu tak zdatní, jako ti ostatní. Na druhé straně tu jsou ti, kteří upozorňují na to, že i někteří žáci nemají dostatečnou schopnost k osvojení si teoretických poznatků v předmětech naukového zaměření.

V současné době nám mohou pomoci s hodnocením různé formy hodnocení, které učitelé mohou s ohledem na školní klasifikační řád v dané škole, ve které jsou zaměstnáni, využívat. Nicméně stále tu zůstává otázka, jak nejlépe hodnotit? Sami učitelé s tímto problémem nejen v praktických činnostech bojují a snaží se hodnocení co nejlépe přizpůsobit daným podmínkám.

A jak na tento problém s hodnocením v praktických činnostech nahlíží budoucí učitelé, kteří budou v následujících letech učit novou generaci žáků? Na tuto otázku se snažíme zaměřit právě v této diplomové práci.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je zmapovat základní poznatky o školním hodnocení na primární škole, jeho funkcích, typech, formách a také jeho významu v předmětu praktické činnosti.

V první kapitole se budeme věnovat pojmu hodnocení a jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech, dále zde vymezíme funkce, typy, formy a kritéria hodnocení i fáze hodnotícího procesu. Ve druhé kapitole se zaměříme na praktické činnosti jako součást Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a tedy i vymezení oblasti Člověk a svět práce,

dále pak na specifika hodnocení v praktických činnostech. Součástí této kapitoly je také hygiena a bezpečnost či materiální prostředky v praktických činnostech, což je neodmyslitelná část ve výuce praktických činností. Ve třetí kapitole se budeme věnovat hlavním aktérům vyučovacího procesu – žákům a učitelům. U podkapitoly žák primární školy bude stěžejní období mladšího školního věku a oblasti jednotlivého vývoje. Tělesný, emoční, motorický vývoj a také vývoj poznávacích procesů. Zároveň se zaměříme na propojenost žáka a hodnocení v praktických činnostech. U podkapitoly učitel primární školy vymezíme etapy učitelské profese a v souvislosti s tématem se také zaměříme na propojenost učitele a hodnocení v praktických činnostech.

V praktické části je naším cílem zjistit, jaké jsou postoje a názory budoucích učitelů na hodnocení žáků v praktických činnostech. Ve čtvrté kapitole se zaměříme na výzkumné šetření, dílčí cíle, výzkumný vzorek a výzkumný nástroj. Součástí bude také analýza a interpretace dotazníkového šetření. Na závěr této práce provedeme shrnutí a diskusi o výsledcích výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojem hodnocení

S pojmem hodnocení se setkává každý člověk v průběhu svého života, aniž by si tuto skutečnost uvědomoval. Totiž každá lidská činnost a aktivita, kterou je člověk zaujatý, má určitý směr a cíl a na konci této činnosti se uskutečňuje její zhodnocení. Během svého života lidé často pronášejí hodnotící věty: „*To byl krásný a dojemný film, ten se mi moc líbil.*“ nebo „*To je hloupost!*“ Pokud bychom chtěli tento pojem vymezit odborně, přikláníme se k definici Slavíka (1999, s. 15), který tento pojem vystihuje nejsrozumitelněji:

„Hodnocení je obecně vzato porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“...“

„Zvláštním případem hodnocení je školní hodnocení“, má svá specifika – probíhá ve škole, v procesu vyučování, které se týká učitelů a žáků. (Slavík, 1999, s. 15)

1.1 Školní hodnocení

Vzdělávání je v životě člověka jednou z nejdůležitějších etap. Z důvodu této důležitosti je nutné, aby učitel při výchově žáků využíval řadu prostředků pro jejich korigování, působení a usměrňování. Jedním z těchto prostředků je právě školní hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005)

V odborné literatuře se tímto tématem zabývají významní autoři, jako jsou Slavík (1999), Velikanič (1973), Kolář, Šikulová (2005), Kratochvílová (2011) či Košťálová et al. (2008). I proto můžeme najít různá vysvětlení tohoto pojmu. Uvádíme proto některé z nich.

J. Slavík (1999, s. 23) vysvětluje, že *„školní hodnocení jsou všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“*.

J. Velikanič (1973, s. 156–157) chápe *„hodnocení jako proces poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho projevu a výsledků“*.

Podle Z. Koláře a R. Šikulové (2005, s. 10) je *„hodnocení vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu a situace, jejich řešení“*.

Nejvíce vhodnou definici pojmu školní hodnocení pro potřeby primární školy spatřujeme od Dostála et al. (2017, s. 66), který uvádí, že: *„Školní hodnocení žáků je proces, který má především podporovat pedagogicky žádoucí aktivity a eliminovat ty nežádoucí. Je realizována mnoha způsoby od pětistupňové klasifikace po samostatnou sebehodnotící aktivitu žáků.“*

Školní hodnocení probíhá ve výchovně vzdělávací činnosti neustále, děje se tak i v případech, kdy si tyto hodnotící aktivity žáci s hodnocením mnohdy ani nespojí (úsměv, pokývnutí hlavou, pochvala). Nesmíme opomenout, že sami žáci hodnotí sebe, spolužáky, všechny učitele, a dokonce i učitelé hodnotí svou práci, tedy se zamýšlejí, jak výuku zlepšit, aby byla efektivnější. Hodnocení tedy nemůžeme od vyučování oddělit, je to činnost jak učitele, tak i žáků samotných. (Kolář, Šikulová, 2005); (Slavík, 1999)

Učitel si ovšem musí dávat při hodnocení pozor, jakým způsobem žáky hodnotí. Dopady na psychiku žáka mohou být pozitivní i negativní. Jednou může učitel žáka podpořit, motivovat – a v některých případech vystrašit, ublížit, znechutit učivo. Do jisté míry toto působení souvisí s třemi okolnostmi. Zaprvé jsou to psychické i somatické vlastnosti – zdravotní stav, temperament, únava, citlivost. Zadruhé je to typ, forma či styl hodnocení. Zatřetí a neméně podstatnou okolností je sociální kontext (vzájemné vztahy ve třídě ve vztahu učitel–žák, žák–žák). Tyto tři faktory utváří vzorec, který znázorňuje a popisuje Slavík (1999, s. 143):

„psychický „terén“ + způsob hodnocení + sociální kontext = míra pohody žáka“
„Čím zápornější jsou jednotlivé položky na levé straně „rovnice“, tím nižší je i žákova pohoda ve výuce.“

Částková (2018) taktéž upozorňuje na dopady hodnotících procesů na žáka, což může ovlivnit žákovo chování a vnímání sebe sama či okolí. Zároveň v přehledné tabulce uvádí čtyři zásadní faktory – osobnost žáka, osobnost učitele, charakter hodnocené činnosti, sociokulturní prostředí, jež mají vliv na hodnocení žáků na primární škole.

osobnost žáka mladšího školního věku	– sebezpoznání (self-knowledge), – sebezpojetí (self-concept), – sebeúcta (self-esteem), – sebevědomí, – vnímaná zdatnost (self-efficacy) – vnímaná školní zdatnost (academic self-efficacy), – sebehodnocení (self-assessment), – zájmy, zkušenosti a preference, – aj.
osobnost učitele	– profesionální zdatnost, zkušenosti, předpoklady, – pojetí výuky, výukové strategie, – postoje k žákům, – interpersonální vztahy učitel–žák, – aj.
charakter hodnocené činnosti	– vzdělávací obsah technické výchovy, – edukační cíle technické výchovy, – použité didaktické metody a organizační formy, – aj.
sociokulturní prostředí	– klima školy a třídy, – rodina a přátelé, – sociální status, – kulturní prostředí, – aj.

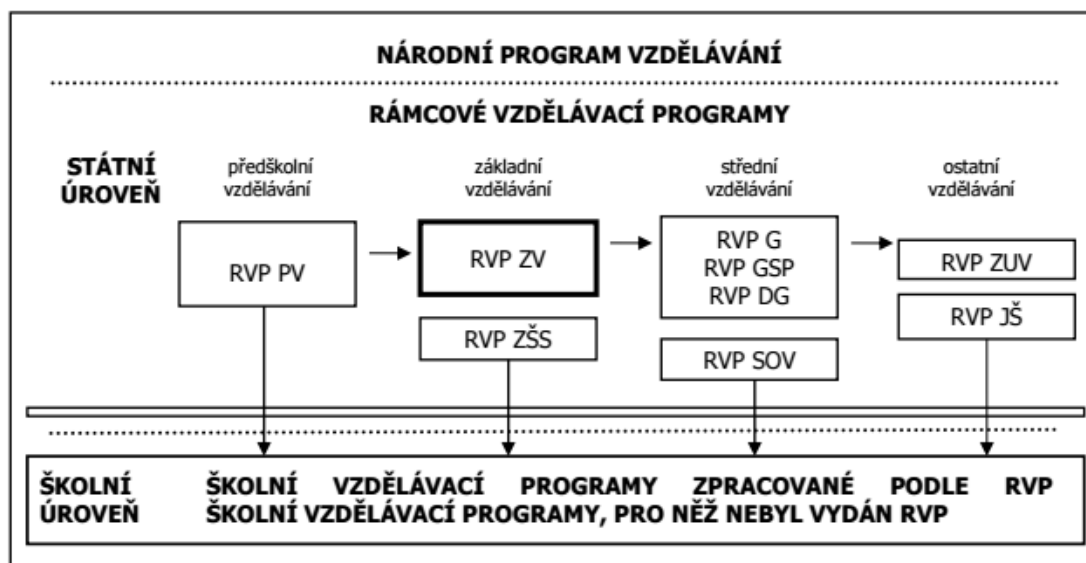
Obr. 1: Faktory ovlivňující hodnocení žáků v edukačním procesu na primární škole (Částková, 2018, s. 25)

Z těchto důvodů by měl učitel také dokázat upravit svůj způsob či formu hodnocení. Hodnocení je tedy nejen důležité, ale také obtížné pro oba činitele výchovného procesu. Pokud učitel tzv. „umí hodnotit“, zvládne tyto dovednosti předat i svým žákům, kteří se naučí tuto dovednost využít i do budoucího života. (Slavík, 1999)

1.2 Systém kurikulárních dokumentů

Na základě zákona č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a principů Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) se do škol zavedl nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou na dvou úrovních – státní a školní (viz Obr. 2).

Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň tvoří Školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou zpracovány podle RVP a je na nich založeno vzdělávání na jednotlivých školách.



Obr. 2: Systém kurikulárních dokumentů¹ (Dostupné: <https://www.msmt.cz/file/43792/>)

1.2.2 Školní hodnocení v RVP ZV

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, je uvedeno, že hodnocení výsledků žáků se řídí § 51 až § 53 školského zákona. Další konkrétnosti o hodnocení žáků najdeme v § 14 vyhlášky č. 48/2005 Sb. Dle školského zákona (§ 30) má každá škola povinnost do svého školního řádu zařadit pravidla pro hodnocení a vzdělávání žáků i kritéria hodnocení (§ 14). Ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. nalezneme klasifikační stupně chování a prospěchu, které můžeme znát z vysvědčení (§ 15) či nehodnocení žáka (§ 16).

Jak jsme již uvedli v kapitole 1.2, na základě dokumentu RVP ZV si školy utváří ŠVP. Jejich obsahem jsou také hodnotící pravidla – klasifikační řád, který si škola definuje na základě vlastní koncepce vzdělávání, hodnot a vzdělávacích cílů. (Částková, 2018)

¹ Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – 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.

1.3 Specifika školního hodnocení

Učitel ve vyučování poskytuje žákům zpětnou vazbu o tom, jaké jsou jejich výsledky, jednoduše řečeno, zda jsou dobré nebo špatné. Učitel toto zhodnocení provádí pravidelně, připravuje se na něj, porovnává výsledky s předpokládanou normou či s předchozími výsledky. Tím pádem můžeme školní hodnocení označit jako systematické.

Systematičnost souvisí s tzv. vzdělávacími standardy, kterými se učitel řídí při hodnocení. Mohli bychom je charakterizovat jako kritéria, tedy co a jak hodnotit. Nalézt je můžeme ve vzdělávacím programu škol nebo v Rámcovém vzdělávacím programu.

S těmito standardy souvisí další specifická hodnocení, tedy co hodnotíme a kdy hodnotíme. Mimo výuku a vzdělávání hodnotíme činnost až poté, co ji dokončíme. Ve vyučování je to právě naopak – posuzujeme kvalitu průběhu učení, tedy jestli žák pracuje samostatně, s dopomocí, spolupracuje se spolužáky, pracuje příliš rychle a dělá chyby, nebo pomalu, ale bez chyb, zda udrží pozornost apod.

Dalším specifikem je potřebnost či nezbytnost hodnocení žáků. Tato důležitost byla prokázána několika realizovanými experimenty. V těchto experimentech učitel žádné chování a projevy žáků nehodnotil, tedy ani ty špatné a ani ty dobré. Následovalo zhoršení výsledků žáků, kteří se přestali jakkoli snažit. (Skalková, 1999, s. 161, cit. podle Kolář, Šikulová, 2005) Tato skutečnost nám ukázala, jak je hodnocení podstatné, avšak na druhou stranu poukázala na největší problém v hodnocení, tedy že se žáci učí pouze pro dobré známky.

Utváření psychických stránek osobnosti řadíme také mezi specifika školního hodnocení. Toto specifikum ovlivňuje žákovu motivaci, jeho sebevědomí a sebehodnocení, vztahy a postavení ve třídě. V kolektivu chtějí být žáci viděni v pozitivním slova smyslu, být oblíbení, být přijímáni a akceptováni, tedy potřebují být úspěšní, potřebují někam patřit. Díky hodnocení tyto potřeby uspokojujeme. Pokud se však žáci navzájem kladně nepřijmou, nemohou si vytvořit kladné sebepojetí.

Učitelovo pojetí výuky řadíme také mezi specifika školního hodnocení. Je to představa učitele, jak chce výuku zrealizovat, jakého žáka chce vychovat. A podle této představy stanovuje kritéria, podle kterých hodnotí.

Poslední specifická, kterou bychom rádi zmínili, je, že učitel zároveň při hodnocení žáků hodnotí i sám sebe. Na rozdíl však od žáků, kteří se hodnotí i navzájem, je učitel při hodnocení sám. (Kolář, Šikulová, 2005)

1.4 Funkce hodnocení

V souvislosti s hodnocením by nás mohly napadnout otázky typu: „*Proč vlastně mám hodnotit? K čemu to slouží?*“ Na tyto otázky nám odpovídá následující kapitola Funkce hodnocení.

Funkce hodnocení naplňují a slouží různým cílům. Hlavní funkci hodnocení spatřujeme v informování rodičů a žáků o jejich úspěchu. Tato funkce nepatří k cílům, které určuje škola, ale více k osobní představitosti učitele. (Částková, 2018)

Vymezení funkcí hodnocení je obsáhlé a v odborné literatuře se můžeme setkat s tím, že pro některé funkce může existovat více názvů či se funkce mohou spojovat. Jako tradiční funkce hodnocení jsou uváděny informativní, formativní a motivační. (Kolář, Šikulová, 2005)

Slavík (1999) definuje funkce tímto způsobem:

- **Motivační funkce** – souvisí s intimní a osobní sférou člověka a zasahuje emocionální – citovou složku. Naviguje člověka k tomu, že něco přijímá a něco odmítá, k něčemu se naopak staví lhostejně.
- **Poznávací funkce** – souvisí s intelektuální – rozumovou stránkou, týká se objektu hodnocení. Pomáhá, aby člověk pochopil smysl a důležitost toho, co jej ve světě obklopuje.
- **Konativní funkce** – souvisí s vůlí k činu. Hodnocení směřuje k aktivnímu působení na skutečnost, k jejím změnám v souladu s hodnotami, které člověk uznává.

Tyto funkce souvisí se známou trojicí psychických dimenzí – citem, rozumem a vůlí.

Košťálová et al. (2008) vymezuje čtyři funkce hodnocení podle toho, co od hodnocení očekáváme:

- **Poznávací funkce** – žák se dozvídá informace o tom, jak byl úspěšný, zda splnil zadaná kritéria.
- **Korektivně-konativní funkce** – žák se díky hodnocení dozvídá, co příště vylepšit, na co si dát pozor.
- **Motivační funkce** – žák se díky hodnocení bude chtít dále vzdělávat, hledat jiné možnosti zlepšení své práce.
- **Osobnostně-vývojová funkce** – žák díky hodnocení pozná sám sebe, utvoří si vlastní sebeobraz, naučí se hodnotit sám sebe, což bude mít na něj pozitivní vliv do budoucna.

Pokud přihlédneme k vývoji školství a společnosti, bylo potřeba pozměnit smysl a připojit funkce, které se týkají vývoje osobnosti žáka. (Částková, 2018)

Podle Koláře, Šikulové (2005) jde o šest funkcí:

- **Motivační funkce hodnocení** – je jednou z nejvíce užívaných funkcí. Hodnocení může být pro žáka motivem či pobídkou dále se vzdělávat, uspokojovat své potřeby – být úspěšný, být pochválený, být oblíbený v kolektivu. Jednoduše řečeno je tato pohnutka se učit podmíněna emocionálním impulsem.
- **Informativní funkce hodnocení** – poskytuje žákovi zpětnou vazbu, jak probíhá jeho proces vzdělávání. Učitel žáka pomocí této funkce informuje o jeho výkonu, úrovni, úsilí, kvalitě znalostí a dovedností. Tyto informace jsou poskytovány i rodičům. Úskalí této funkce nalézáme v tom, že i když je informace žákovi předávána, může se stát, že žák s touto informací neumí pracovat. Proto je nejen důležité informaci předat, ale také nechat žáky spolupodílet se na hodnocení.
- **Regulativní funkce hodnocení** – pomáhá žáka nasměrovat k dalšímu učení, díky této funkci hodnocení má učitel na žáka velký vliv při jeho další činnosti. Tím, že učitel činnost žáka reguluje, dosahuje žák lepších výkonů, jelikož se žák zaměří na to, co a jak učitel hodnotí.
- **Výchovná funkce hodnocení** – utváří žakovu osobnost, jeho vlastnosti i postoje (např. být zodpovědný, pečlivý) nejen vůči sobě, ale i vůči okolí. V případě, že je hodnocení dobré, ovlivňuje tyto stránky žakovy osobnosti vhodným způsobem, v případě, že je negativní, můžeme žakovu osobnost poškodit.
- **Prognostická funkce hodnocení** – je mezi funkcemi hodnocení řazena jako cenná, jelikož učitel, který dlouhodobě hodnotí žakovy činnosti, může předvídat žakovy studijní výhledy a tím pomoci například při pátrání po vhodné volbě povolání. Na základě této předpovědi se žák může vyhnout (v případě správné aplikace učitelem) budoucímu zklamání.
- **Diferenciační funkce hodnocení** – souvisí s předchozí prognostickou funkcí. Hodnocení nám rozděluje žáky do stejnorodých skupin, které se liší například úrovní zvládnutí učiva, pracovním tempem či respektováním pravidel chování. Učitel může díky tomuto rozčlenění připravovat různé výukové aktivity k řešení. Pozor však na tzv. „škatulkování“, „nálepkování“ žáků („*Z něj nic nebude!*“ nebo „*Je to typický trojkař.*“) či na diferenciaci žáků na třídy studijní či nestudijní.

Kolář, Šikulová (2005) na závěr dodávají i funkci *selektivní*, se kterou se setkáváme například v souvislosti s hlavním kritériem pro přijetí žáka na střední školu, což je žákův školní prospěch. Cílem moderní didaktiky je tuto selekci odstranit, avšak skutečnost a společnost toto zatím nedovoluje.

O podobných funkcích jako Kolář a Šikulová (2005) píše také Velikanič (1973), který za nejdůležitější funkci hodnocení vymezuje právě funkci *výchovnou*, která podle něj spočívá v tom, že učitel poukazuje na klady a přednosti, chyby a nedostatky, ale zároveň i způsoby, jak tyto omyly napravit. Každá známka, dobrá nebo špatná, má mít výchovný účinek.

1.5 Typy hodnocení

Jak jsme uváděli v předchozích kapitolách, učitel žáky hodnotí neustále, a dokonce i z různých důvodů. Učitel hodnocením zjišťuje, zda žáci učivo pochopili a on, tak může pokračovat ve výuce dalšího učiva, či využívá hodnocení, aby žáky informoval o dosažených výsledcích. tedy například zda žáci učivo pochopili a učitel již může pokračovat v dalším učivu či zda chce žáky informovat o dosažených výsledcích. A proto existují různé typy hodnocení.

Je také důležité si uvědomit, že terminologie není příliš jasná u nás ani ve světě, a proto se můžou objevit termíny, které se navzájem prolínají. (Kalhous et al., 2002)

V pedagogické praxi se většinou setkáváme se všemi typy hodnocení. Nejprůhlednější typy hodnocení, které si popíšeme v následující podkapitole, uvádí Kratochvílová (2011).

1.5.1 Hledisko zaměřenosti a připravenosti

Hodnocení bezděčné

Jako bezděčné hodnocení je považováno takové, které je spontánní, citové. Je spojeno s celkovým dojmem, gesty a mimikou. U žáků ovlivňuje vnímání sebe sama.

Slavík (1999) uvádí, že by si učitelé měli dávat pozor na negativní náznaky, jako jsou úšklebky či pohrdání žákem. Pokud by učitel měl problém tato svá gesta uhlídat, měl by se nad tímto problémem zamýšlet a hledat řešení, aby žákovi neublížil.

Hodnocení záměrné

Záměrné hodnocení je opakem hodnocení bezděčného a učitel jej provádí s vědomým záměrem.

Hodnocení záměrné operativní

Toto hodnocení se uskutečňuje během výuky pro usměrnění žáka. Učitel tak dává najevo, co je správně, popřípadě co by žák měl naopak vylepšit.

Hodnocení záměrné formalizované

V pedagogické praxi slouží toto hodnocení k záznamu, uchování a zpracování výsledků žáků. Díky tomu, že tento typ zaznamenáváme, můžeme se k němu kdykoliv vrátit a poučit se z něj pro příště. Nejběžněji užívanou formou je slovní hodnocení či klasifikace. (Slavík, 1999)

1.5.2 Hledisko procesu učení

Hodnocení formativní

Slovo formativní je z latinského *formo*, což znamená upravovat, přetvářet. Toto hodnocení označujeme také jako průběžné. Formativní hodnocení dává zpětnou vazbu žákovi o tom, jak se mu daří či nedaří naplňovat dílčí úkoly v konkrétní situaci, díky čemuž má žák stále šanci svou práci ještě zlepšit. Avšak lépe než žákovi přesně říct, kde je chyba a jak ji napravit, se nám jeví jako vhodnější a účelnější pouze upozornit na nějakou chybu či nedostatek. Tento typ hodnocení se označuje jako nejefektivnější. (Slavík, 1999)

Podle Dvořákové (2007) může formativní hodnocení v pedagogické realitě souviset s využíváním různých forem výuky jako individuální a skupinové práce, zařazováním rychlých či dlouhodobých úkolů, také písemných testů s uzavřenými či otevřenými otázkami, aby žák pracoval tvořivě s různými pomůckami. Základem je tedy, aby se žák určitým tématem zabíral, aby ho po zkoušení opět nezapomněl.

Hodnocení sumativní

Slovo sumativní je z latinského slova *summa*, což znamená obsah, celek. Toto hodnocení také označujeme jako finální či shrnující. Uskutečňuje se po určité časově vymezené etapě v procesu učení. Může to být například na konci školního roku, formou vysvědčení za pololetí, čtvrtletí, po zkoušení či písemném testu. (Slavík, 1999).

Výslednou známku by učitelé neměli získat pouze průměrem známek, ale vyjádřit v ní dlouhodobý cíl vyučování a jak se povedlo žákovi jej naplnit. Zároveň by žák měl porozumět tomu, co dané známky vyjadřují. (Dvořáková, 2007)

1.5.3 Hledisko času

Vstupní hodnocení

Vstupní hodnocení využívá učitel pro zjištění důležitých informací o žákovi za účelem zvolit vhodné edukační cíle. Děje se tak na začátku školního roku či příchodu nového žáka do třídy.

Průběžné hodnocení

Pomocí průběžného hodnocení zjišťujeme, na jaké úrovni žák je. Učitel si zaznamenává pokroky a na základě těchto záznamů může žáka regulovat v dalších učebních aktivitách.

Závěrečné hodnocení

Závěrečné hodnocení dává žákům zpětnou vazbu o jejich splnění zadaných cílů. Jak už název vypovídá, jde o hodnocení po určitém časovém období, jako je konec školního roku.

1.5.4 Hledisko vztahové normy

Normativní hodnocení

Také nazýváno jako hodnocení relativního výkonu. Učitel hodnotí výkon žáka v souvislosti se sociální normou a nebere v potaz individuální zvláštnosti. V pedagogické praxi se jedná například o hodnocení, kdy je žák a jeho výkon srovnáván s ostatními ve své třídě, kteří měli stejný úkol. (Slavík, 1999)

Kriteriální hodnocení

Rovněž se označuje jako hodnocení absolutního výkonu. Učitel hodnotí žáky na základě předem určených kritérií, tedy zda žák splnil úkol podle dohodnutých pravidel.

Hodnocení podle individuální vztahové formy

Učitel posuzuje žáka na základě jeho individuálního zlepšení s jeho předchozími výkony. Nebere v potaz, zda bylo nebo nebylo dosaženo cíle, důležitý je individuální pokrok. Pomáhá motivační funkci hodnocení (viz podkapitola 1.4).

1.5.5 Hledisko celistvosti

Analytické hodnocení

Toto hodnocení je založené na hodnocení určitých dílčích vlastností.

Holistické hodnocení

Rozhodující je souhrnný pocit z hodnoceného objektu, zda se líbí, či nelíbí.

1.5.6 Hledisko citového zabarvení

Pozitivní hodnocení

Jak už název napovídá, jde o hodnocení, ve kterém uplatňuje kladný přístup. Učitel ve výuce podporuje všechny kladné vlastnosti žáka a vyzdvihuje je, na rozdíl od záporných vlastností, kterými se nezaobírá. Tato tendence u žáka vzbuzuje kladné přijímání sebe sama i okolí.

Negativní hodnocení

Mohlo by se zdát, že negativní hodnocení je založeno na tom, aby učitel žákovi sdělil, co vše udělal „špatně“, negativní hodnocení je sice kritika, avšak má žákovi pomoci s problémy, které nemusí žák vidět.

Opět je důležité si uvědomit, že hodnocení je pro žáka velmi stresující, proto se učitel musí neustále zajímat, jak hodnotit, aby žákům v žádném případě svými výroky neublížil.

1.5.7 Hledisko hodnotitele

- Hodnocení žáka učitelem
- Hodnocení žáka žákem
- Sebehodnocení
- Hodnocení třetí osobou

1.5.8 Hodnocení portfolia

Hodnocení portfolia je jedním z dalších typů hodnocení, jež uvádí ve své publikaci Slavík (1999). Pokud bychom pátrali po původu slova *portfolio*, našli bychom, že pochází z angličtiny a význam toho slova je *kolekce, složka* nebo *mapa*. S tímto významem se Slavík (1999, s. 106) ztotožňuje, jelikož je portfolio skutečně kolekcí či mapou žákovy práce.

Pojem portfolio pro lepší uchopení definuje jako: „*Uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka.*“

Nejčastěji se setkáváme se souborem portfolií uskladněných v krabici či v šanonu, ale můžeme vytvořit také deník nebo knihu. Naleznout zde můžeme žákovy eseje, projektové výstupy, výtvarné kresby. Pokud je v portfoliích co nejvíce významných podkladů, tedy ukazujících důležité informace o žákových vědomostech, dovednostech a porozumění, tím lépe se učitelé při hodnocení pracuje a vidí pokroky žáka. Největší kvalitou je, že učitel vnímá žáka jako celistvou osobnost, kterou může ještě více rozvíjet. Na primární škole mají žáci obvykle jednoho učitele na všechny předměty. Na druhém stupni mají žáci více učitelů na různé předměty, v tomto případě může portfolio pomoci poznat slabého žáka v jednom předmětu, avšak výborného v předmětu druhém – a naopak. Učitelé tak mohou pomocí portfolia vidět celou osobnost žáka s jeho schopnostmi, dovednostmi, cíli i přáními.

Žákovská portfolia nalezneme běžně ve školách v západní Evropě, USA, Austrálii i na Novém Zélandě, do českých škol se pomalu dostávají. (Hansen Čechová, 2009)

V odborné literatuře můžeme nacházet třídění portfolií. Košťálová et al. (2008) uvádí tři jednoduchá dělení na:

- **Pracovní portfolio**

Tento typ portfolia propojuje hodnocení a učení. Učitel žákům sdělí kritéria a cíle práce, žáci budou své práce shromažďovat za určitý čas v jednom předmětu či si uchovávají práce ze všech předmětů do jednoho šanonu. Učitel za nějaký čas uspořádá tzv. inventuru, žáci si všechny výtvary projdou a zhodnotí, co si na práci váží, popř. proč by práci ze svého portfolia vyřadili. Žák tak s odstupem času získává celkový obraz o své dosavadní práci.

- **Dokumentační portfolio**

Dokumentační portfolio obsahuje pouze ty práce, které ukazují žákovu postupné zlepšení v rámci vytyčených cílů. Realizuje se po ukončení určité etapy žákovu učení. Do toho typu portfolia žák řadí položky, které ukazují pokrok jeho práce ve srovnání s pracemi předchozími.

V dokumentačním portfoliu se objevuje popisné hodnocení, ve kterém uvede, jak se mu úkol podařilo naplnit, co pomohlo k tomu, aby se zlepšil. Popisné hodnocení se uskutečňuje formou záznamového listu či volným psaním.

- **Reprezentační portfolio**

Obsahem tohoto portfolio jsou nejlepší žákovy práce. Toto portfolio na rozdíl od pracovního a dokumentačního portfolio, které obsahují průběh práce, uchovávají pouze dokončené výrobky. Tedy to, co se žákům v daném čase nejvíce podařilo. Na primární škole jsou pořádány slavnosti učení, kde se právě reprezentační portfolio žáků vystavují.

Další typy hodnocení, se kterými se můžeme setkat a nebyly v této kapitole zmíněny:

- **Diagnosticke hodnocení** – snažíme se u žáků odhalit zvláštnosti vzdělávacích potřeb.
- **Interní (vnitřní) hodnocení** – koná učitel ve své třídě.
- **Externí (vnější) hodnocení** – provádí osoby, které nejsou zaměstnanci školy.
- **Neformální hodnocení** – učitel kontroluje žáky během zadaného úkolu.
- **Formální hodnocení** – učitel žáky na toto hodnocení upozorní a ti se mohou přichystat.
- **Objektivní hodnocení** – neobjevuje se zde subjektivní pocit učitele, příkladem jsou didaktické testy.

Pokud se učitel dobře vyzná ve všech typech hodnocení, může mu to na začátku jeho profese velmi pomoci. (Kalhous et al., 2002)

1.6 Formy hodnocení

„Forma, kterou je hodnocení vyjádřeno, je vnějším projevem probíhajícího hodnotícího procesu. Je to způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 76)

Forma hodnocení záleží na situaci ve třídě, vždy nám jde o to, aby hodnocení pomocí dané formy bylo nejefektivnější. Žádná forma není lepší než druhá, vždy záleží na situaci a pedagogickém plánu. Učitel může využívat různé formy hodnocení od prostého kývnutí hlavou, jednoduchým úsměvem, přes téměř jednoslovný posudek („Výborně.“, „Zkus ještě jednou.“, „Ne.“), po souvětí („Správně, dneska tě musím pochválit, protože jsi v diktátu neudělal ani jednu chybu, i když to vůbec nebylo jednoduché.“), známkování, udělení dosažených bodů až po náročné rozebrání výkonu pro finální hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005)

Formy hodnocení se dělí do několika skupin a podskupin. Autoři toto dělení uvádí podobným způsobem.

Uvádíme přehledné vymezení forem podle Koláře, Šikulové (2005) (upraveno):

- **Jednoduchá mimoverbální hodnocení**

- úsměv, přikývnutí, přísný pohled, zamračení
- gesto (vyjadřuje potěšení nebo zamítnutí)
- dotyk – pohlazení, podání ruky

- **Jednoduchá verbální hodnocení**

- jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, výborně, špatně)
- jednoduché slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes mám z tebe radost, vůbec si mě nepotěšil)

- **Oceňování výkonů**

- vystavení prací žáků
- pověření náročným úkolem
- pověření vedením týmu

- **Kvantitativní hodnocení**

- klasifikace
- známka se zdůvodněním
- výčet splněných úkolů či naopak chyb
- počet bodů
- procenta

- **Písemná a grafická vyjádření**

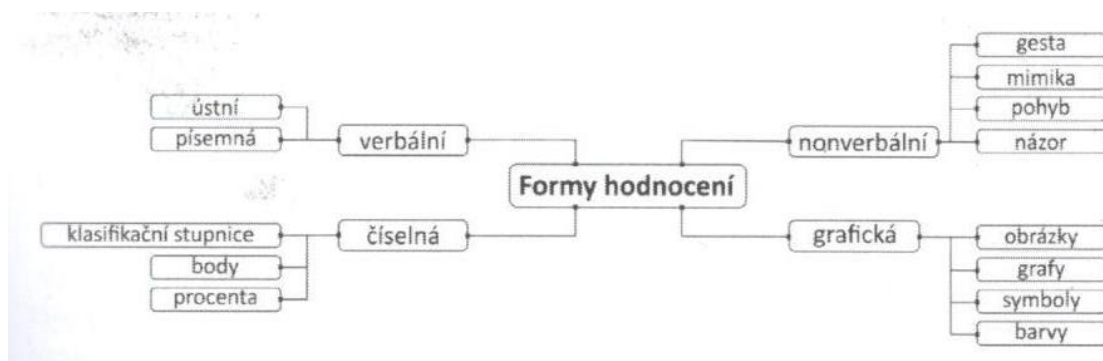
- charakteristika žáka
- posuzovací škály

- **Slovní hodnocení**

- slovní obsahová analýza výkonu
- ocenění práce po vyučovací hodině
- zhodnocení projektu
- vyvolání jiného žáka (opravení, zpřesnění)

- odměna žákovi
- vyznamenání žáka
- zastupování třídy na soutěžích, olympiádách
- pověření vysvětlit žákům problém, situaci
- zastoupení učitele
- vyhlášení vítězů

Další přehledné vymezení forem uvádí Kratochvílová (2011 in Částková, 2018):



Obr. 3 Formy hodnocení (Částková, 2018, s. 35)

Podle Kosíkové (2011) jsou formy hodnocení dvojího druhu, a to:

- **Hodnocení známkou** – či jiným kvantitativním údajem – procenta, body.
- **Slovní hodnocení** – kvalitativní hodnocení, kterým nehodnotíme pouze aktuální výkon, ale zároveň se zaměřujeme také na dovednosti, vztah k práci, snahu. Sdělujeme, jak případné nedostatky zlepšit.

1.6.1 Klasifikace – forma kvantitativního hodnocení

Klasifikace neboli hodnocení prostřednictvím známky. Jde o nejznámější a nejužívanější formu zhodnocení, jejíž prostřednictvím dává učitel zpětnou vazbu o žákových výkonech. Znamka má specifický společenský význam při dodržení základních pravidel. Je nutné, aby známka byla objektivní a odpovídala předem určeným kritériím. Zároveň by měla mít určitou prognostickou funkci – předpovědět, jaké budou žákovy schopnosti v pozdějším vzdělávání.

Známka je však mnohokrát ovlivněna aktuální situací a jistě i sympatiemi a pocity, které žák vzbuzuje (např. chování žáka při zkoušení) či učitelův názor na žáka. Toto všechno se na výsledné známce odrazí.

Učitel by žákům i rodičům měl pomoci vysvětlit, jak známku správně pochopit, jelikož rodiče mají sklon se žáka ptát „*Co jsi dostal za známku?*“ namísto „*Co ses naučil?*“, což jsou dvě dost rozdílné otázky. (Kosíková, 2011)

Pokud se nad klasifikací zamyslíme, najdeme **negativní stránky**, které můžeme ve známkách spatřovat. Uvádíme proto některé z nich:

- Znáмка má kognitivní význam, zaměřuje se na vědomosti žáka, vynechává však žakovu píli, snahu, vůli, tvořivost, spolupráci, tedy tzv. sociální kvalifikaci žáků.
- Po obdržení známky se žáci již téměř nikdy nenavrátní, aby si vědomosti či dovednosti zlepšili či prohloubili.
- Již v mladším školním věku se ukazuje, že se žáci učí pouze kvůli známce.
- U klasifikace se setkáváme s malou objektivitou, spolehlivostí a také správností či platností hodnocení.
- Znáмка je forma hodnocení, která má nízkou informační hodnotu, ze známky nevyčteme, jak na tom žák je či na co se má ještě zaměřit, navíc známka nemusí plnit správně všechny funkce hodnocení.

Nesmíme však opomenout ani pozitivní stránky klasifikace:

- Vyjadřuje výkon žáka, jeho stupeň rozvoje.
- Znáмка plní důležitou motivační funkci, je symbolem úspěšnosti.
- Kodifikovaná forma, jež je důležitým výstupem učitelovy práce.
- Zjednodušuje učitelům hodnocení.
- Veřejnost i sami rodiče jsou navyklí na známkování a rozumí mu, jelikož si sami tímto hodnocením s nejvyšší pravděpodobností prošli.

Otázka klasifikace je velmi náročná a názory na tuto formu hodnocení se různí a bohužel ve společnosti jsou ukazovány pouze negativní stránky nebo pouze ty pozitivní. Běžná klasifikace se zakládá na tzv. tradičním pojetí, kdy nám jde hlavně o to, aby žák zvládl určité vědomosti a dovednosti. V hodnocení je vždy důležitou součástí konkrétní pedagogický cíl.

Aby hodnocení splnilo pedagogický cíl a rozvíjelo žákovu osobnost, je nutné, aby učitel hodnotil nejen žákovy výkony, ale aby se zaměřil na celkový proces a na způsob, jakým se žák k tomuto cíli dostal. (Kolář, Šikulová, 2005)

1.6.2 Slovní hodnocení – forma kvalitativního hodnocení

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. Slovní hodnocení je posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků.“ (Dvořáková, 2007, s. 257)

V rámci slovního hodnocení dochází k vyšší informativnosti, což žáky může více motivovat. Tato informativnost spočívá v tom, že se žák dozvídá o svém výkonu v rámci kritéria.

Stejně jako u klasifikace, tak i u slovního hodnocení se setkáváme s pozitivy:

- Nestresuje žáka, jelikož dává možnost zaměřit se na kladné výsledky, čímž žáka motivuje.
- Žák dostává rady a doporučení, jak zlepšit své výsledky.
- Nediskriminuje výkonnostně slabší žáky.
- Konkrétní sdělení, co přesně žák zná, umí, dovede.

Samozřejmě se setkáváme nejen s pozitivy, ale i s negativy:

- U slovního hodnocení může docházet k tzv. nálepkování (= schematické typizování).
- Chyby ve slovním hodnocení jsou obdobné jako u klasifikace.
- Velmi časově náročné, což může vést k opakováním hodnotících formulací.
- Rodiče žáků nemusí vždy pochopit, co učitel slovním hodnocením sděluje.
- Slovní hodnocení nedává příležitost ke srovnávání výkonů žáků. (Kolář, Šikulová, 2005)

Dvořáková (2007) uvádí slovní hodnocení jako hodnocení průběžné:

- **Ústně** – ve vyučovacím procesu hodnotí jak učitel, tak i žáci (proces vyučování).
- **Písemně** – učitel doplní k písemné práci slovní komentář či napíše hodnocení do zápisníku.
- **Představením konkrétní práce žáků** – přímo ve vyučování (den otevřených dveří) nebo žáci přinesou své práce domů, rodiče dostanou práci v podobě dárku.

V našem prostředí se setkáváme se slovním hodnocením od roku 1990, kdy se některé školy rozhodly, že vyzkouší jinou formu hodnocení. Ministerstvo školství tento pokus schválilo a učitelé začali se sepisováním zpětné vazby o tom, jak žák ve škole prospívá, namísto známkování.

V roce 1993 školy diskutovaly o nových zkušenostech se slovním hodnocením, což je v závěru ujistilo o tom, že v případě, že chceme učit jiným způsobem, musíme změnit hodnocení. A naopak v případě, že chceme změnu v hodnocení, je nutné proměnit výuku. Poté bylo slovní hodnocení uzákoněno novelou vyhlášky o základní škole jako jiná možnost ke klasifikaci v 1. a 3. ročníku (nutný byl souhlas zákonných zástupců). Slovní hodnocení začalo být díky novému školskému zákonu od 1. 1. 2005 rovnocenné se známkováním pro všechny stupně základních škol. (Stará, 2006)

1.6.3 Známkování, nebo slovní hodnocení?

Pokud bychom se zeptali začínajícího učitele, jak bude či jak by chtěl hodnotit, nejčastěji se setkáme s odpovědí, která bude vycházet z toho, co zná, tedy podle toho, jak on sám byl hodnocen, když ještě studoval. (Čapek, 2014)

V rámci České republiky se v 90. letech 20. století řešila problematika školního hodnocení a jeho dopadu na kvalitu vzdělávání, nejčastěji se otázka zaměřovala na to, zda známkovat, či hodnotit slovně. Odborníci zpochybňovali známkování a vyzdvihovali slovní hodnocení podle modelů zahraničních škol. Důvody pro odsouzení klasifikace byly strach ze školy, napětí, snaha uniknout špatné známce i za cenu porušení morálních principů, jako je například podvádění při psaní písemných prací. Tyto argumenty nelze vyvrátit, avšak je potřeba se zamyslet nad tím, co skutečně stojí za těmito problémy. Známkování je dnes totiž využito spíše k trestu, nátlaku a udržení kázně. Pokud bychom chtěli vyměnit klasifikaci za slovní hodnocení, mohlo by dojít k nadhodnocení této formy. Vyměnit známkování za slovní hodnocení rozhodně není tím správným směrem k tomu, aby bylo školní hodnocení kvalitní.

Ztotožňujeme se s názorem Schimunka (1994 cit. podle Kolář, Šikulová, 2005, s.79), že *„učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině.“*

V případě, že bychom chtěli zlikvidovat známky, museli bychom změnit celý koncept vzdělávání a vyučování. Je však důležité si uvědomit, že ani klasifikace, ani jiná forma hodnocení není nevhodná, vždy záleží na tom, proč a jak danou formu hodnocení učitel použije. (Kolář, Šikulová, 2005)

1.7 Sebehodnocení

V předchozích kapitolách jsme se zaměřili na obecné vymezení školního hodnocení, především na hodnocení žáka učitelem. Hodnocení pomáhá učiteli jako diagnostický prostředek, díky němuž učitel pozná žákovy silné i slabé stránky. S vývojem školství se také ukázal odlišný postoj k hodnocení – hodnocení jako nástroj samotného žáka. (Slavík, 1999)

„Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.“ (Kratochvílová, 2011 cit. podle Částková, 2018, s. 48)

Dvořáková (2007, s. 247) zároveň dodává že: *„Sebehodnocení je nejvyšší forma hodnocení, prostředek charakteristický pro školu konstruktivní a pro vzdělávání pro 21. století.“*

Školní proces je pouze dočasnou etapou v životě člověka, z tohoto důvodu je nutné, aby škola žáka vyzbrojila metodami sebevýchovy a sebevzdělávání.

Sebehodnocení nebo hodnocení vlastní práce je také nazýváno jako autonomní hodnocení. Tím, že se žák hodnotí sám, přebírá odpovědnost za své výkony. (Slavík, 1999)

Sebehodnocení je v České republice legislativně definováno ve vyhlášce č. 48/2005 o základním vzdělávání a plnění některých náležitostech povinné školní docházky. Ve výuce by tedy sebehodnocení mělo mít své pevné místo. (Kratochvílová, 2011)

Sebeúcta, sebepojetí, sebevědomí jsou důležité osobní kvality, které jsou právě díky sebehodnocení rozvíjeny. Jedinec poznává sám sebe, své výkony, tato zpětná vazba má obrovský účinek na jednání a chování žáka. Zároveň si žák zpětně uvědomí, jak jeho práce probíhala a co by do příště mohl zlepšit. Celý tento proces má jisté výhody i pro učitele, dává možnost poznat žáka blíže, jeho přání, představy, myšlenky, také strach a obavy. Na základě těchto informací pak učitel může pozměnit formy, metody či styl učení, což více pomůže při rozvoji žáka. (Částková, 2018)

Sebehodnocení není žákům dáno jen tak, je nutné, aby se učitel nad těmito aktivitami zamýšlel, jak žáka tuto formu hodnocení „naučit“. Důležitým faktorem pro to, aby se sám žák mohl hodnotit, jsou cíle, které musí být splnitelné, vhodné a musí být zřetelně vyjádřeny tak, aby jim žáci porozuměli. Dalším důležitým faktorem při osvojování dovedností sebehodnocení jsou postoje. Žáci by v sebehodnocení měli zahrnovat nejen dobré výsledky, ale také se zmiňovat o těch neúspěšných. Je nutné žáky naučit své chyby neskrývat, jelikož se z nich může do budoucna poučit. Zároveň neopomínejme, že je důležité se za svou dobře odvedenou práci

a snahu také pochválit. Sebehodnocení by mělo být součástí závěru každého výkonu žáka. Žák by měl sám zhodnotit svou činnost a sám přijít na to, co to pro něj znamená do budoucna. (Košťálová et al., 2008)

Stejně jako Košťálová et al. (2008) uvádí také Kratochvílová (2011) ve své publikaci podmínky sebehodnocení, které by měl učitel zajistit:

- Vhodné podmínky – klima třídy, pocit bezpečí a sounáležitosti.
- Čas – vymezit dostatek prostoru pro vyjádření žáka.
- Vhodné nástroje – kritéria, indikátory, různé formy, typy sebehodnocení.
- Předání informací rodičům o účelu sebehodnocení.

1.8 Kritéria hodnocení

Slavík (1999, s. 42) uvádí kritéria z pedagogického hlediska jako: „*Pravidla nebo charakteristiky, které vymezují míru kvality žákových výkonů nebo jeho chování.*“

Košťálová et al. (2008) uvádí kritérium jako: „*Popis nějaké složky práce neboli ten rys (znak), který na práci chceme v nějaké kvalitě vidět.*“

Ke kritériím se také váže pojem indikátor, který Kratochvílová (2011, s. 54) popisuje: „*Indikátory umožňují objektivizovat hodnocení a sebehodnocení žáků. Do procesu učení je zavádíme postupně stejně jako kritéria a spíše je předkládáme žákům, nebo je tvoříme společně s nimi.*“

Košťálová et al. (2008) uvádí, že: „*Indikátor vystihuje možnou míru kvality v naplnění kritérií, tedy různou hodnotu.*“

Stanovení kritérií je dnes velmi důležitou součástí začátku vyučovacího procesu. Kritéria je nutné stanovovat jasně a srozumitelně, a to nejen pro žáky, ale také pro rodiče i učitele. (Stará, 2006)

V případě, že vytváříme kritéria hodnocení, vypomůže nám definování cílů. Cíle krátkodobé či dlouhodobé formulujeme konkrétními aktivitami žáků, tedy co by žák v průběhu hodiny měl zvládnout, např. v rámci předmětu vlastivěda „*žák dokáže pojmenovat státní symboly a uvede příklad, kde se s nimi může setkat*“. Pozor však na rozdíl mezi cílem a tématem, které se často pletou. Cíl není téma. Příklad z přírodovědy – horniny a nerosty nejsou cílem, nýbrž tématem. (Dvořáková, 2007)

Kratochvílová (2011) uvádí, že lze kritéria definovat pro:

- Všeobecné kompetence (klíčové).
- Specifické kompetence (očekávané výstupy předmětů).
- Produkt (výsledek činnosti).
- Proces, postupy řešení úkolů.

Košťálová et al. (2008) uvádí, jak vnést kritéria do práce třídy:

- **Žákům předkládáme již formulovaná, přiměřená kritéria s ohledem na cíle vzdělávání**

Před zahájením práce s žáky tato kritéria probereme, abychom se přesvědčili, že daným kritériím opravdu rozumí. Vysvětlíme jim, že jestliže na ně budou brát ohled, mohou podat velmi dobrý výkon.

- **Kritéria formulujeme společně s žáky**

Tato možnost je založena na zkušenostech žáků. Žáci sami navrhnou své náměty na zlepšení.

- **Samostatné vyvození**

Žáci, kteří jsou v kritériích zaběhlí, dedukují kritéria samostatně ze zadaného úkolu, zároveň své názory mohou probrat s učitelem.

Jestliže užíváme více kritérií, je nutné určit jejich tzv. „váhu“, tedy důležitost jednotlivých kritérií. To znamená, do jaké míry se dané kritérium podílí na výsledném hodnocení. U různých učitelů se v praxi můžeme setkat v rámci hodnocení s rozdílnou důležitostí určitých kritérií, jeden je může zdůrazňovat, jiný je naopak vynechává. Příkladem může být učitel matematiky, pro kterého nejsou podstatné pravopisné chyby v rámci písemného testu, jistě na tyto chyby žáka upozorní, ale nebude je zahrnovat do výsledného hodnocení.

Opakem je však učitel českého jazyka, který bude přihlížet k pravopisným chybám v daném úkolu, ovšem například v rámci slohových prací toto kritérium, jak jsme uváděli, nebude mít tak velkou váhu při hodnocení – na rozdíl od obsahu této slohové práce. Proto pokud učitel stanovuje více kritérií, měl by s žáky probrat i jejich rozdílnou váhu důležitosti, předejde tím mnohým nedorozuměním. (Slavík, 1999)

Stanovit kritéria, konkrétně popsat, co a v jaké kvalitě od žáka očekáváme, je jednou z důležitých profesních dovedností učitele. (Košťálová et al., 2008)

Z jakého důvodu vymezujeme kritéria, uvádí Kratochvílová (2011):

- Napomáhají jak učitel, tak žákům pochopit celek a jeho dílčí prvky a vztahy mezi nimi, díky němuž chápou obsah i proces.
- Napomáhají učitel i žákům s hodnocením (s užitím odlišným forem, např. slovy, body...).
- Napomáhají najít pozitiva ve výkonu žáka a jeho zlepšení.
- Podpora funkcí hodnocení.
- Vedou k odpovědnosti žáka za své výkony.
- Opora žákům při sebehodnocení.

1.9 Fáze hodnotícího procesu

Na první pohled se může zdát, že je hodnocení jednoduché a jednoznačné, avšak nenechme se zmýlit. Obtížnost hodnocení spočívá v časové náročnosti, kdy se předpokládá, že učitel sdělí hodnocení okamžitě po zkoušení. Učitel se potřebuje nad výkonem zamyslet. Lepší jsou v tomto ohledu písemné práce, které hodnotí až po výuce.

Proces hodnocení probíhá v několika fázích z pohledu učitele i žáka. Kolář, Šikulová (2005) uvádějí jednotlivé fáze:

- **Zadání úlohy (učitel) – pochopení úlohy (žák)**

Učitel zadává úlohu, cvičení, otázku z toho důvodu, aby zjistil úroveň žákovských vědomostí, dovedností a porozumění. Již v této fázi zadání úlohy se ukazuje vzájemný vztah mezi učitelem a žákem. Žák ve způsobu zadání pozoruje, co tímto zadáním učitel vyjadřuje. Vždy by žák měl mít pocit důvěry a povzbuzení, v žádném případě by se neměla objevit ironie, pohrdání či podceňování žákova výkonu. Zároveň by zadání úlohy mělo odpovídat možnostem žáků. V případě žáka jde v této fázi o porozumění zadání. V případě problému by měl být učitel k dispozici pro vysvětlení nejasností. Avšak občas se může ze strachu či špatné zkušenosti stát, že se žák učitele nezeptá. Z tohoto důvodu by učitel měl být velmi vnímavý a odhadnout, kdy žákovi pomoci například jinou formulací otázky či pomocné nápovědy. Každé zadání by mělo být pro žáka podnětem k možnosti podat co nejlepší výkon.

- **Expozice výkonu (žák) – průběžná analýza (učitel)**

V této fázi žák rozumí úloze a začíná s jejím řešením, jde tedy hlavně o aktivní činnost žáka. Učitel v této fázi průběžně analyzuje žákovu činnost, zda žák věcně mluví k tématu, aby

v případě nutnosti pomohl, jde o tzv. prognózu žákova dalšího postupu, kdy učitel vstoupí do aktivní činnosti žáka. Je však nesmírně důležité se při tomto „vstupu“ chovat ohleduplně, abychom nepřerušili proudění žakových myšlenek nebo ho neznejistili. Potíže jsou obvykle v tom, že učitel upozorňuje pouze na chyby, nicméně je nutné na chyby upozornit, neopomíjet je. Nezapomenout však respektovat zásadu tzv. pozitivně laděného hodnocení, kdy se učitel zaměřuje na žakovu tvořivost, originalitu řešení, schopnost zdolat jednotlivé překážky. Na závěr pak učitel provede celkovou analýzu činnosti.

- **Ukončení výkonu a jeho očekávání (žák) – zpětné promítání výkonu (učitel)**

Žák v této fázi ukončí svou činnost a je připraven na bezprostřední hodnocení učitele. Jak jsme zmínili na začátku této kapitoly, učitel má velmi málo času na zopakování celkového výkonu, což ztěžuje kvalitní analýzu výkonu. Žák na základě předchozích zkušeností s učitelem a s hodnocením spolužáků očekává určitý verdikt.

- **Závěrečná analýza výkonu a rozhodnutí (učitel)**

Učitel provádí konečnou a komplexní analýzu žákova výkonu. Zaměřuje se na cíl, který si stanovil s ohledem na předchozí výkony žáka či jeho spolužáků. Zároveň má učitel příležitost získat další názory na výkon žáka od jeho spolužáků a ptá se otázkami: „*Jak byste tento výkon žáka ohodnotili?*“ Učitel by měl mít na paměti, že i když mohou být některé hodnotící soudy od spolužáků cenné, je potřeba si uvědomit, že může být toto hodnocení ovlivněno pozitivně či negativně postavením žáka ve skupině. Takto velmi podrobná analýza se nám jeví vhodnější při dlouhodobějších činnostech žáka, jako je finální hodnocení. Hodnocení v konkrétních situacích ve škole musí být rychlé, stručné a žák se dozví, co vylepšit propříště.

- **Sdělení posudku (učitel) – přijetí či nepřijetí posudku (žák)**

Nejnáročnější fáze hodnotícího procesu. Učitel formuluje výsledek analyticko-syntetické práce žáka na základě cílové normy, předchozích výkonů a výkonů jeho spolužáků. Vyjádření by mělo mít vždy jasný charakter, o kterém nebudou mít žáci žádné pochybnosti. Z tohoto důvodu by učitel měl nejen sdělit známku, ale také důvod, proč tuto známku udělil. Jak pro žáka, tak i pro jeho spolužáky má toto vysvětlení smysl, jelikož se dozvídají kritéria, podle kterých učitel výkon hodnotil, a předpokládají, že tak bude hodnotit i příště.

Aby žák hodnocení vnitřně přijal, je důležité si uvědomit, že žáci nepřijímají pouze obsahovou, ale i formální stránku, tedy jakým stylem dává učitel najevo, zda je potěšený nebo nepotěšený výkonem, a to jak verbálně, tak i neverbálně (intonace, mimika, gesta). Z tohoto

důvodu si musí učitel při kritice dávat velký pozor, aby nepoznamenala žákovo sebehodnocení či nezpůsobila pocity méněcennosti. Přijetí hodnocení je základem pro sebehodnocení.

- **Uvědomění důsledků posudku (učitel)**

Tato etapa probíhá v mysli učitele, ten by měl mít na paměti, že jeho styl hodnocení může ovlivnit žáka v jeho další učební činnosti, což nemusí být jen učení se na další hodinu, ale i vzájemná komunikace či spolupráce. Proto by měl učitel co nejvíce poznat své žáky, aby věděl, co je pro ně motivující, jakým způsobem žákovi říct o jeho nedostacích a jak je případně překonat, hodnocením nenarušit vztahy a postavení ve třídě. Učitel by měl předvídat dopady svého hodnocení a na základě toho hodnocení provádět.

- **Důsledky v chování a jednání žáka (žák)**

Žák na základě toho, čím si v hodnocení prošel, zda úspěšným či neúspěšným výkonem, bude předpokládat určité příští výkony. Důležitým faktorem jsou příčiny, které přikládá svému úspěchu či neúspěchu, což na něj bude mít vliv v jeho učební činnosti, na jeho chování a jednání i na další výkon. Učitel se vždy snaží najít i malé pokroky žáka, které jej budou motivovat propříště. Avšak může se stát, že žák hodnocení od učitele nepřijme a bere jej jako nespravedlivé, což se v praxi může projevit obrannými mechanismy žáka, jako je neochota pracovat, panovačné či „klaunské“ chování až agrese. A ne vždy učitel odhalí tyto obranné mechanismy a tyto projevy chování posuzuje jako úmyslné ze strany žáka, což může být původ zkreslení při hodnocení kvalit žáka.

Proto znovu apelujeme na to, aby učitel u žáků předpokládal tyto možné dopady a v hodnocení vždy vyjádřil naději do budoucna.

1.9.1 Hodnotící jazyk

Na co by se učitel v případě hodnocení měl zaměřit, je určitě také jazyk, kterým žáka hodnotí. Jak jsme v předešlých kapitolách uváděli, je vhodné, pokud učitel při klasifikaci dodá slovní či písemný komentář pro vysvětlení udělení známky. Avšak měl by se vyvarovat tzv. nálepkování, jako je například: „*Ty jsi úžasný počtář.*“ „*Jsi náš třídní šašek.*“ Tyto nálepky by učitel používat neměl ani v pozitivním a ani v negativním smyslu, žák by si je mohl přivlastnit a podle toho se také začít chovat. Proto by se tento tzv. posuzující jazyk neměl v hodnocení objevit, jelikož tímto jazykem posuzujeme osobu žáka a jeho vlastnosti. Naopak bychom měli ve svém hodnocení využívat tzv. popisný jazyk, kdy žákům popisujeme, jak úkol splnili, zmiňujeme se jak o výsledku, tak i procesu práce. (Dvořáková, 2007)

Zároveň jsme pro žáky vzorem v hodnocení, takže jak hodnotíme my učitelé, tak budou hodnotit i žáci sami sebe. Proto musíme také důkladně vybírat vhodné vyjadřovací prostředky, čímž žákům pomůžeme při získání slovní zásoby. (Košťálová et al., 2008)

Košťálová et al. (2008) dále uvádí, že při používání popisného jazyka bychom se měli držet těchto zásad:

- Popisujeme vnímané, tedy to, co vnímáme našimi smysly (co vidíme, slyšíme), zároveň využijeme určených kritérií.
- Popisujeme pokrok, tedy to, v čem se žák oproti minulému výkonu zlepšil.
- Popisujeme pocity žáka, tedy když vidíme, že má žák například radost z toho, že dokázal aplikovat to, co se naučil.

Dejme prostor k odhalení chyb, tedy k tomu, aby se sám žák zamýšlel nad svým výkonem. Správnými otázkami žáka přivedeme na vadu, kterou práce může obsahovat. Například: „*Vidím, že ti ve slově babička něco chybí.*“ Tím, že odhalí své chyby sám, bude více motivován, než kdybychom na konkrétní chybu ukázali my učitelé. Když učitel takto občas žákům vypomůže, učí žáky hodnotit a popisovat svou práci, žák si dá na případné chyby pozor: „*Minule jsem neměl háčky nad některými slovy, ještě si je znovu zkontroluji.*“ Tím učitel podporuje rozvoj sebehodnocení.

1.10 Problém objektivity a subjektivity v hodnocení

Problém objektivity a subjektivity vždy vzbuzuje zájem žáků, učitelů, rodičů i široké veřejnosti. Existují obavy, zda je hodnocení skutečné, nezkreslené a zda sděluje, co má. Učitel je téměř vždy subjektem hodnocení. Součástí hodnocení nejsou pouze vědomosti a dovednosti žáka, ale i vlastnosti hodnotitele, tzn. že subjektivní prvky se objevují v kterémkoli hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005)

U učitelů se může objevit – ať vědomá či nevědomá – sympatie či antipatie. Z psychologického hlediska jsou pro učitele sympatičtí žáci ti, v nichž učitelé vidí sebe, a naopak antipatie převažuje u žáků, kteří učitelům práci „narušují“. V rámci hodnocení pak může dojít k trestu a podobným záležitostem, které nejsou předmětem hodnocení. (Solfronk, 1996)

Nabízí se tedy otázka, zda může být hodnocení pouze objektivní, což dříve vedlo k vytvoření objektivního měření – testů. Z testů bylo vyraženo působení učitelovy osobnosti.

Postupně se však odhalilo, že pokud bychom hodnotili pouze pomocí měření výkonů žáka, hodnocení by přestalo plnit některé funkce, převážně funkci výchovnou, regulační a motivační. I přes všechny tyto nedostatky se testy využívají, jako je tomu například v pedagogicko-psychologické diagnostice. Testy však nekompenzují přímý rozhovor s učitelem, díky němuž se žák učí, jak hodnotit nejen sebe, ale i spolužáky. (Kolář, Šikulová, 2005)

Pokud je žák hodnocen, prožívá tuto skutečnost emotivně a tím spíš, pokud je hodnocení nespravedlivé a neobjektivní. Dle výzkumů je osobní vlastnost učitele spravedlnost a objektivnost řazena na druhém místě v pomyslném žebříčku žádoucích vlastností učitelů.

V případě, že chce být učitel spravedlivý a objektivní, musí nutně stanovit jasně a zřetelně, co se bude hodnotit a za jakých pravidel, tedy podle jakých kritérií. Dodržení těchto dohodnutých stanovisek závisí na učiteli a je podmínkou pro objektivitu i spravedlnost. (Solfronk, 1996)

Také Kalhous (2002) uvádí, že je nutné si dobře formulovat cíle. A udává, že dalším nástrojem pro hodnocení je využití klasifikačního řádu, podle kterého si učitelé vypomáhají, co a jak hodnotit.

Dalším důležitých hlediskem, aby hodnocení bylo objektivní i spravedlivé, je zkoumat problematiku hodnocení a zkoušek podrobněji. (Velikanič, 1973)

Podle Čapka (2014) je hodnocení ve školní praxi nemístné a špatné, úplným opakem individuálního přístupu. Spoustě žákům objektivní hodnocení, tedy výkonové rozdělení známek, bodů či procent, i když se můžou jevit jako spravedlivé, může ublížit. Učitel být objektivní nemůže a ani by neměl. Učitelé by měli více hodnotit dovednosti a postoje na rozdíl od znalostí – a to s ohledem na individualitu každého žáka.

1.10.1 Učitelovy subjektivní chyby při hodnocení

Za chybné hodnocení lze označit takové hodnocení, které žáka poškozuje a má za následek chybné pedagogické jednání učitele. Toto chybné jednání může způsobit negativní reakce žáků, což může poškodit vztah mezi žákem a učitelem. Učitelé tak mohou vědomě, avšak spíše nevědomě provádět chyby při hodnocení.

Chyby dělíme na:

- **Chyby metodologického charakteru**

Chyby metodologického charakteru vznikají v případě, že učitel hodnotí žáky bez poznání příčin, podmínek či souvislostí, hodnotí výkon momentální, nebere v úvahu stav

předcházející, nezohledňuje individuální rozdíly mezi žáky či nemá stanovena konkrétní kritéria, tedy hodnotí pouze na základě celkového dojmu, který výkon žáka vyvolal.

- **Chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti**

Tyto chyby jsou způsobeny specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti. Jsou to tendence, které se promítají v hodnocení žáků. Patří sem sklon k mírnosti, kdy učitel vidí žáka v lepším světle a mnohé promine, nebo naopak sklon k přísnosti, kdy učitel hodnotí přísněji než ostatní.

Další tendencí je extrémní nesmělost, kdy se učitel vydává tzv. zlatou střední cestou, kdy se zbavuje činností, které by při odlišném způsobu hodnocení byly nutné. Protikladem extrémní nesmělosti je černobílé vidění, kdy učitel při posuzování vidí výkony mnohem lépe či hůře, než jaké doopravdy jsou, a zároveň s obrovským citovým nábojem, což poukazuje na nestabilitu chování učitele.

- **Chyby vyplývající z percepčně postojové orientace učitele**

Mezi další relevantní chyby zařazujeme vznik tzv. preferenčních postojů učitelů k žákům. Preferenční postoje se definují jako zaměřenost učitele na konkrétní žáky, kteří jsou buď nadhodnocováni, nebo podhodnocováni, což žáky ovlivňuje v jejich výkonech, povinnostech či vztazích k učiteli i k sobě. Avšak je důležité si uvědomit, že chyby učitele negativně ovlivňují ostatní žáky, a to tím způsobem, že má žák dojem opomíjení ze strany učitele, žáci cítí nespravedlnost, která se promítá do jejich vztahu k učiteli, předmětu i k preferovaným žákům.

Objevit se může také tzv. schematické typizování, kdy se učitel snaží pomoci si v orientaci ve vyučování i v hodnocení podle určitých schémat. Základní princip spočívá v tom, že si učitel žáky rozdělí do určitých typů, ve kterých se objeví žáci podobní, a proto je učitel hodnotí stejným způsobem a stejně s nimi i jedná. Typizování přehlíží individualitu žáka, základem jsou učitelovy dojmy a pocity. Učitel tak hodnotí podle výrazného typu nebo projevu žáka, který u něj vyčnívá, a učitel již nebere v úvahu jeho ostatní, někdy i podstatnější projevy. V případě, že je žák učitelem brán jako neúspěšný, pak je jeho výkon vnímán s nedůvěrou a může být zpochybňován, což ovlivňuje jeho snahu o dosažení lepších výkonů. Schematické hodnocení je tedy determinující. (Helus 1990 cit. podle Kolář, Šikulová, 2005)

- **Chyby v kauzální atribuci**

Učitel má tendenci přisuzovat chování a úspěchu či neúspěchu žáka příčiny, kterou jsou buď vnitřní (schopnost či neschopnost, snaha či lenost, zájem či nezájem...), nebo vnější

(náročnost či jednoduchost úkolu, vhodné či nevhodné podmínky...). Zároveň je žákova úspěšnost či neúspěšnost také přisuzována stálým (schopnosti, náročnost učiva, podmínky pro učení...) nebo dočasným (míra úsilí, náhoda...) příčinám.

Základní atribuční chyba učitele spočívá v tom, že učitel má tendenci žákův úspěch přisuzovat vnějším příčinám a neúspěch příčinám vnitřním. Tyto chyby se projeví do výkonů žáka, jeho motivace, chování a působí také na sebehodnocení žáka.

Aby se těchto chybných tendencí učitel vyvaroval, je nutné diferencovat dva typy atribuce.

- **Povzbudivá atribuce** naviguje učitele přisuzovat žákovy úspěchy vnitřním příčinám (snaha, talent) a neúspěchy dočasným příčinám (náhody). Žák z učitelova jednání pochopí, že pokud se něco povede, je to zásluhou jeho schopností. V případě neúspěchu žák chápe, že tuto skutečnost může napravit – a je stimulován k podání lepšího výkonu.
- **Tlumivá atribuce** naopak učitele naviguje připisovat žákův úspěch vnějším příčinám (snadnost úkolu, náhoda) a neúspěch příčinám stálým (nedostatek schopností). Učitel si pak vytváří dojem, že žák je snaživý, ale nemá vlohy, aby požadavky zvládnul. Žák má pocit, že úspěch je pouze náhoda – a pak z tohoto hodnocení nemá radost. Neúspěch pak bere jako něco normálního, co stejně nejde nijak změnit.

Obě atribuce velmi ovlivňují žákův úspěch a motivaci.

I přes úsilí učitelů se ve školní praxi objevují chyby učitelů, které mohou žáci považovat za nespravedlivé. Učitel by se měl snažit tyto subjektivní prvky ve svém hodnocení odstranit, aby tímto jednáním nepoškodil rozvoj žáka a zároveň ho naučil se potýkat i s chybným hodnocením vhodným způsobem. (Kolář, Šikulová, 2005)

2 Praktické činnosti

Již v předškolním vzdělávání se setkáváme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání s oblastí *Dítě a svět*, díky níž se již předškolní děti seznamují s různými předměty a materiály a jejich manipulací. Tyto činnosti jsou uváděny jako předstupeň praktických činností na primární škole. (RVP PV, 2018)

Jak jsme již uvedli v 1. kapitole, základní vzdělávání se řídí podle Rámcového vzdělávacího programu, který je tvořen nejen cíli, klíčovými kompetencemi či charakteristikou základního vzdělání, ale také vzdělávacími oblastmi. Vzdělávací obsah praktických činností je uveden právě ve vzdělávací oblasti, která je nazvána jako *Člověk a svět práce*. Tato oblast je důležitou součástí celé vzdělávací koncepce, kdy je kladen důraz na praktické dovednosti a návyky, které žákům poslouží v jejich budoucím životě. Tyto praktické činnosti jsou uváděny jako takzvaná protiváha k ostatním předmětům. (RVP ZV, 2016)

2.1 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce na 1.stupni ZŠ

Vzdělávací oblast *Člověk a svět práce* je na 1. stupni ZŠ členěna na čtyři tematické okruhy: *Práce s drobným materiálem*, *Konstrukční činnosti*, *Pěstelské práce*, *Příprava pokrmů*. Tyto okruhy a jejich vzdělávací obsah jsou na primární škole povinné pro všechny žáky. V rámci této oblasti je také uváděno učivo, pojem, který je v pedagogické teorii velmi důležitý, jelikož na volbě učiva závisí úroveň vzdělání naší populace.

„Učivo tvoří systém vědomostí, dovedností a návyků, jejichž osvojení zabezpečuje rozvoj duševních a fyzických žákovských schopností potřebných pro další život.“ (Hončíková, Bajtoš, 2004, s. 22)

Učivo v jednotlivých okruzích oblasti *Člověk a svět práce* je definováno následovně:

1) Práce s drobným materiálem

Učivo:

- 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, řemesla.

2) Konstrukční činnosti

Učivo:

- Stavebnice (plošné, prostorové, konstrukční), sestavování modelů.
- Práce s návodem, předlohou, jednoduchým náčrtem.

3) Pěstitelské práce

Učivo:

- Základní podmínky pro pěstování rostlin, půda a její zpracování, výživa rostlin, osivo.
- Pěstování rostlin ze semen v místnosti, na zahradě (okrasné rostliny, léčivky, koření, zelenina aj.).
- Pěstování pokojových rostlin.
- Rostliny jedovaté, rostliny jako drogy, alergie.

4) Příprava pokrmů

Učivo:

- Základní vybavení kuchyně.
- Výběr, nákup a skladování potravin.
- Jednoduchá úprava stolu, pravidla správného stolování.
- Technika v kuchyni – historie a význam.

Každý z uvedených okruhů obsahuje také očekávané výstupy, které jsou formulovány jak pro 1. období, které zahrnuje 1., 2., 3. ročník, tak i pro 2. období, tedy 4. a 5. ročník základní školy.

Časová dotace pro vzdělávací oblast Člověk a svět práce je na 1. stupni vymezena na 5 vyučovacích hodin. V kontextu s hodnocením se v této práci budeme věnovat pouze prvnímu a druhému tematickému okruhu.

2.1.1 Cílové zaměření vzdělávací oblasti

„Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k:

- *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.“ (RVP ZV, 2017, s. 103)*

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce obsahuje nejrozumnější pracovní činnosti týkající se konkrétních lidských činností, které si žák primární školy osvojí v širších formách, což žákům pomůže při jejich budoucí profesní orientaci. (RVP ZV, 2017)

2.2 Problematika terminologie

V rámci primární školy narážíme na pár rozdílných pojmů týkající se dané problematiky. Z tohoto důvodu se je v následující podkapitole snažíme přehledněji vymezit. Užívanou terminologii uvádíme v tabulce na následující straně:

Terminologie	Formulace
Praktické (pracovní) činnosti	Pojmenovávají konkrétní činnosti s materiály, příkladem může být navlékání, lepení, vystřihování.
Pracovní výchova	Součástí tohoto pojetí jsou jak výše uvedené pracovní činnosti, tak také získání dovedností a návyků při práci s různými materiály či kladný vztah k práci i bezpečnost při práci.
Polytechnická výchova a vzdělávání	Výchova a vzdělávání k nabytí vědomostí o odborných principech, oborech výroby a všeobecných technických dovednostech. Pojetí, které zahrnuje oba předchozí pojmy a současně poznatky o výrobních materiálech v odlišných sférách lidské práce a využití nových technologií. Cílem bylo propojit teoretickou výuku s výrobní praxí.
Technická výchova	Systematický a řízený proces, který má za úkol formulovat žákovu osobnost ve vztahu k technice a také k užití techniky v jeho budoucím životě.

Tabulka č. 1: Užívaná terminologie (upraveno dle Částková, 2018; Průcha et al., 2008)

Podobně jako u Částkové (2018) nalézáme problematiku terminologie také v publikaci Serafina et al. (2016), kteří uvádí, že současné technické vzdělávání probíhá v rámci školních předmětů, které se mohou lišit právě názvem či rozsahem, příkladem je *pracovní výchova*, *technická výchova*, *technické práce*, *technika*, *praktické činnosti* či *rukodělné práce*. Důležitý je však jednotný cíl a obsah těchto předmětů.

Technická výchova se v primární škole nejčastěji nazývá *Praktické* či *Pracovní činnosti*, proto jsme zvolili tento pojem jako název této práce. Avšak je nezbytné teoreticky podrobněji vymezit pojem technická výchova a další její blízké koncepce.

2.2.1 Charakteristika pojmu technická výchova

V dnešní společnosti si život bez techniky nedokážeme představit a v současné době by lidé bez techniky nemohli žít plnohodnotný život, proto je nutné, aby bylo technické vzdělávání součástí základní školy jako důležitá složka všeobecného vzdělání. Technologie se rychle vyvíjejí a člověk se na nich stává závislým. Dříve byla technika orientována spíše na oblast

výrobní, avšak v současnosti techniku nalezneme v domácnostech, ve volném čase či v dříve netechnických zaměstnáních.

Technická výchova a vzdělávání se mění na základě změn ve společnosti. Na primární škole jde v technických předmětech o čtyři hlavní činnosti – *porozumění, zvládnutí, užití a hodnocení* technických činností, na které žák s velkou jistotou narazí ve svém budoucím životě. (Serafin et al., 2016)

Pojem technická výchova se začal objevovat po roce 1990. Jak jsme uváděli, přítomnost tohoto pojmu není na základních školách ustálen, ale naopak se hojně užívá pojetí jako praktické činnosti.

Kropáč (2004) spatřuje, že jedním z hlavních cílů využívání technické výchovy je tzv. technická gramotnost. Vymezuje ji jako způsobilost v technických procesech, tedy vědět, co a jak funguje; v obsluze technických přístrojů a zařízení; v neustálém rozvoji svých vědomostí, dovedností a návyků v technické oblasti; ve zvládnutí aplikace technických informací.

Konkrétní koncepce výuky techniky v rámci 1. stupně ZŠ je orientovaná na praktické činnosti žáků nejčastěji motorického charakteru. Žáci pracují s nejrůznějšími materiály a nástroji, které zároveň pojmenovávají.

2.3 Vyučovací prostředky v praktických činnostech

Ve vyučovacím procesu učitel užívá vyučovací prostředky s cílem osvojení učiva žákem a také pro efektivnější způsob výuky. Využívání těchto prostředků zvyšuje motivaci žáků k učení, žáci jsou aktivnější, vidí svou práci jako důležitou a smysluplnou, rozvíjí svou tvořivost. Tyto prostředky také pomáhají učiteli s pestrými způsoby vyučovacích hodin, tím pádem jsou žáci zaujatí na delší dobu. Kňáva (2001) i Kropáč (2004) klasifikují didaktické prostředky z hlediska efektivity vyučovacího procesu na:

- **Materiální** – učební pomůcky, didaktická technika.
- **Nemateriální** (duchovní) – metody či formy.

Kropáč (2004) dále zdůrazňuje, že učitel tyto prostředky volí na základě určitých faktorů výuky, jako je cíl učiva, čas pro realizaci či konkrétní třída žáků.

2.3.1 Materiální prostředky

Vyučovat žáky bez materiálních pomůcek si v praktických činnostech v podstatě nedovedeme představit, jelikož byly a jsou jejich neopomenutelnou součástí, plní významnou funkci v celém vyučovacím procesu.

„Za materiální prostředky výuky je možno považovat vše, co kromě mluveného slova používá pedagog či žák ve vzdělávacím procesu.“ (Slavík et al., 2007, s. 7)

Honzíková, Bajtoš (2004) uvádějí tři skupiny členění materiálních prostředků ve vyučovacím procesu v praktických činnostech:

1. **Učební pomůcky** – pomáhají k názornosti, žák si rychleji a lépe osvojí dané učivo.
 - a) *Originální předměty a reálné skutečnosti*
 - b) *Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností*
 - c) *Textové pomůcky*
 - d) *Programy prezentované didaktickou technikou*
 - e) *Speciální pomůcky*
2. **Didaktická technika** – technická zařízení.
 - a) *Auditivní technika*
 - b) *Vizuální technika*
 - c) *Audiovizuální technika*
 - d) *Technika řídicí a hodnotící*
3. **Vyučovací makrointeriéry a mikrointeriéry** – prostory; makrointeriér je škola s jejím vybavením, mikrointeriér je třída s daným vybavením.

Dále zde zařazujeme také *vybavení učitele a žáka*, což obsahuje například pracovní oděv či psací potřeby.

Materiální prostředky mají ve vyučovacím procesu důležité místo. Jejich funkce shrnuje Slavík et al. (2007) (upraveno):

- žáci jsou aktivnější, více motivovaní;
- spojují teorii s praxí;
- učivo se realizuje různými způsoby;
- působí na emoce žáků, jejich volní sféru.

Nesmíme však opomenout i záporný vliv materiálních prostředků, jako je rozptýlení či tříštění pozornosti žáků. Úkolem učitele je, aby bylo materiálních pomůcek vhodně využito, je nutné přiměřeně zohlednit podmínky ve vyučovací jednotce. (Slavík et al., 2007; Honzíková, Bajtoš, 2004)

2.4 Hygiena a bezpečnost v praktických činnostech

Hygiena a bezpečnost je v praktických činnostech zásadní více než například v naukových předmětech. Ve vyučovacím procesu je nutné vytvořit takové pracovní podmínky, aby nedošlo k úrazům.

Hygiena v praktických činnostech je důležitým předpokladem při procesu práce, aby nedošlo k újmě na zdraví.

Bezpečnost je souborem kroků, které slouží k tomu, abychom zajistili bezpečné místo pro práci.

Pavelka (1999 cit. podle Honzíková, Bajtoš, 2004, s. 33) uvádí, že by každá škola měla mít dva hlavní úkoly, „*vychovávat žáky k bezpečnosti a hygieně práce, k bezpečnému chování a také zabezpečit podmínky pro bezpečnou a nezávadnou práci žáků, ale i učitelů a ostatních zaměstnanců školy*“.

Faktory, které souvisí s úrazovostí, jsou žáci, učitelé, zaměstnanci školy, ale také materiální a technické vybavení či školní prostředí. Učitel musí také sledovat žákovu únavu, jelikož ta také velmi často způsobí poranění. Jak uvádí Honzíková, Bajtoš (2004, s. 34), důvodem únavy může být:

- nevhodná organizace práce (nedostatek přestávek),
- aktuální zdravotní stav žáka,
- psychofyzilogické stavy žáků (stres, bázeň),
- nepřiměřená duševní zátěž,
- nevhodný školní nábytek,
- nepřiměřené tempo práce.

Učitel musí znát všechny hygienické směrnice, vyhlášky, normy a další nezbytnosti k bezpečnosti ochrany a zdraví práce.

2.5 Specifika hodnocení v praktických činnostech

Hodnocení žáků je náročnou činností učitele, obzvlášť pokud se jedná o předměty výchovného charakteru. Otázkou tedy je, jak toto hodnocení uchopit.

Aktuální tendence hovoří o ideách konstruktivismu, relativismu a humanismu. Na základě těchto myšlenek se v hodnocení zohledňuje strategie řešení úloh, problémů a projektů. Učitel přihlíží nejen k vědomostem a dovednostem, ale také k žákovi, jeho osobnosti, celkovému vývoji, zájmu, tvořivosti a vynalézavosti.

V praktických činnostech je velmi náročné objektivně posoudit žákův výkon. Nicméně můžeme si pomoci posoudit kvalitu žákova výkonu pomocí kritérií, což nám ulehčí nejen hodnocení, ale také celkový proces výuky.

Kritéria hodnocení jsme již teoreticky definovali v první kapitole (viz výše) a nyní tato kritéria uchopíme z pohledu praktických činností. Jelikož si žák v průběhu vyučovacího procesu neosvojuje pouze vědomosti, musí být v kritériích obsažen rozsáhlejší kontext. Uvádíme proto doporučená kritéria pro technické vzdělávání:

1. **Proces projektování a plánování práce** – originalita, volba materiálů, návrh postupu dané činnosti, náčrt.
2. **Proces výroby** (hodnocení odbornosti) – schopnost využít teoretické poznatky při pracovním procesu, dodržení pracovního postupu, dovednost, organizace práce, bezpečnost a hygiena, samostatnost, tvořivost, hospodaření s materiálem.
3. **Proces posouzení výrobku** – originalita, funkčnost a přesnost práce, dokončení výrobku v určitém čase. (Dostál et al., 2017)

Každá škola si vytváří svá vlastní kritéria, která uvádí v klasifikačním řádu. Je možné se setkat se školami, které svá kritéria definují všeobecně pro veškeré předměty. A také existují školy, které mají svá kritéria vymezená pro určité předměty či část předmětů, které mají podobné zaměření. Příkladem uvádíme požadavky pro hodnocení předmětů s převahou praktického zaměření (upraveno dle ZŠ a MŠ Brno nám. Svornosti 7):

- Kladný vztah k práci a k pracovním činnostem.
- Osvojení praktických dovedností a návyků.
- Aplikace nabytých vědomostí.
- Aktivita, samostatnost, tvořivost.
- Organizace práce, udržování čistoty a pořádku pracoviště.
- Dodržování bezpečnosti a hygieny práce a zdraví, ohled na životní prostředí.
- Hospodaření s materiálem i energiemi.
- Schopnost pracovat s nástroji, nářadím a laboratorními pomůckami.
- Kvalita výrobků. (ZŠ a MŠ Brno nám. Svornosti 7, 2014)

V rámci pracovních činností se můžeme setkat s několika rozdílnými sadami kritérií, která mohou být definována pro rozmanité typy činností, výukové metody, úkoly i typy cílů. (Částková, 2018)

Nikdy není vše perfektní, proto se i v praktických činnostech setkáváme s nedostatky hodnocení žáků. Tyto nedostatky hodnocení žáků v praktických činnostech shrnují Honzíková, Bajtoš (2004). Uveďme proto několik základních bodů:

- zaměřujeme se na nevědomost žáků (namísto kladných náznaků),
- nepřihlížíme k individuálním rozdílům žáků,
- srovnáváme výkony žáků navzájem,
- nedáváme žákům možnost k získávání vědomostí, dovedností, návyků vlastní aktivní činností,
- hodnocení probíhá převážně na základě klasifikace,
- opomíjíme průběžnou funkci hodnocení, ze které se odvíjí závěrečné hodnocení.

Jako jedny z hlavních příčin těchto nedostatků jsou uváděny tradiční přístupy učitelů či nevhodné vyučovací metody. Začínajícím učitelům může před hodnocením pomoci si zodpovědět:

- co bude hodnotit (podle kurikula),
- jaký postup zvolit pro objektivní podmínky hodnocení,
- jaký postup zvolit pro hodnocení.

2.5.1 Tvořivost v praktických činnostech

Jedním ze specifických kritérií v praktických činnostech je hodnocení tvořivosti. Slavík (1999) uvádí, že tvořivost je obecnější kritérium, které můžeme hodnotit prostřednictvím konkrétnějších kritérií – *originality* (má nezvyklé nápady, myslí jinak než ostatní) či *pružnosti myšlení*. Každé z těchto kritérií má další konkrétnější cíle a ty můžeme přeměnit do dalších specifických úkolů a ty hodnotit.

Tvořivé vyjadřování žáků zrcadlí jejich osobnost a také je to jeden ze způsobů pedagogické komunikace.

Úkolem učitele je určení hranice této tvořivosti a originality, tedy usoudit, co je ještě přípustné v kreativitě žáků. (Částková, 2018)

„Tvořivost je duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.“ (Průcha et al., 2008, s. 253–254)

Rozvoj tvořivosti v praktických činnostech je dlouhodobý a systematický proces, který probíhá během celého školního roku. Nejefektivnější metoda pro rozvoj tvořivosti u žáků je metoda problémového učení. Negativní stránkou této metody se nám jeví velmi pracná příprava učitele a dostatek času pro realizaci. Nicméně díky tvůrčí činnosti žáků jsou osvojované znalosti trvaleji uloženy v paměti. Důležité je si uvědomit, že aktivní tvůrčí činnosti žáků zařazujeme do výuky až poté, co žáci zvládnou základní pracovní dovednosti a návyky. (Kováčiková, 2001)

Honzíková (2008) i Kováčiková (2001) se shodují, že nutným předpokladem pro tvořivost žáků je tvořivý učitel.

3 Učitel a žák – hlavní aktéři procesu hodnocení

3.1 Žák v primární škole

Základní vzdělání se realizuje na základních školách, které jsou rozděleny na první a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem, druhý stupeň je od šestého do devátého ročníku. Toto vzdělávání je povinné pro všechny žáky.

První stupeň navazuje na předškolní vzdělávání či na výchovu v rodině. V tomto předškolním období rodiče začínají své děti postupně připravovat na budoucí významnou událost, a to vstup do školy. Rodiče kupují žákům první tašku, psací potřeby a další pomůcky. Již v této fázi si žák začíná uvědomovat, že zanedlouho začne chodit do školy. Napomáhají také příbuzní, kteří se budoucího žáka vyptávají, zda se už těší do školy či už má připravené pomůcky. Žák tedy vnímá školní docházku jako něco velmi společensky důležitého.

Zpravidla první zkušenost se školou mívají žáci při zápisu. Dle školského zákona jsou zákonní zástupci povinni dítě přihlásit k zápisu, a to v období od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, kdy má dítě začít se školní docházkou. Zápis by měl být pro dítě příjemným zážitkem, aby se dítě do školy těšilo. (Klégrová, 2003)

3.1.1 Období mladšího školního věku

Období mladšího školního věku se nejčastěji vymezuje od období 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy, do období 11–12 let, kdy se objevují první náznaky pohlavního dospívání. Proto se můžeme setkat také s tím, že toto období od 11–12 let se označuje jako starší školní věk. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vágnerová (2012) vymezuje toho období jako školní věk, jelikož dítě v tomto období začíná navštěvovat základní školu. Školní věk dále rozděluje na tři úseky:

1. **Raný školní věk** – začíná od začátku školní docházky, tedy od 6–9 let, období typické rozvojem schopností a dovedností, žák se učí číst, psát a počítat.
2. **Střední školní věk** – vymezuje od 9 let do 11–12 let, toto období trvá do začátku přechodu na 2. stupeň základní školy, nedochází k významným změnám, postupně se žák rozvíjí v různých sférách, připravuje se na budoucí etapu dospívání.
3. **Starší školní věk** – období od 12–15 let, tedy celý 2. stupeň základní školy, z hlediska biologie je tento úsek popsán jako období pubescence, proto se mohou objevit odlišné projevy chování a uvažování.

Mladší školní věk se nám jeví jako klidné a příliš nezajímavé období – na rozdíl od předešlého předškolního věku a následného období dospívání, proto se můžeme setkat s pojmem střízlivý realista, který je uveden v publikaci autorů Říčana (2014) či Langmeiera, Krejčířové (2006).

V tomto období je školák zaměřen na to, co a jak funguje. Chce objevovat skutečný svět, a to aktivní reálnou činností, proto je pro žáky mladšího školního věku typické čtení knih, nejčastěji encyklopedií, a také prozkoumání věcí a jevů zejména v technických sférách.

Toto období je také charakteristické výraznou snaživostí a pracovitostí, aby se jedinec vyhnul neúspěchu. (Petrová, 2010)

3.1.2 Vstup dítěte do školy

Kolem šestého roku života dítěte přichází významná událost – vstup do školy. Jde o velkou změnu jak pro dítě, tak pro rodiče, jelikož se mění jejich role a s nástupem do školy nastávají také nové povinnosti. (Klégrová, 2003)

Do této doby byli žáci zvyklí si převážnou část dne hrát a volit si činnosti podle své touhy, nyní musí žák vykonávat činnost, která je mu předkládána. Důležité je také udržet pozornost delší časovou jednotku, spontánní pozornost nahrazuje pozornost úmyslná, která může způsobit únavu. V některých případech dochází k tomu, že na začátku školní roku se nám dítě jeví jako nepřizpůsobivé, což se může projevit tendencí neustále si hrát. Tito žáci neudrží pozornost, jsou roztěkaní, nedávají pozor a raději se věnují jiným činnostem než práci zadané od učitele. Některé možné projevy nepřizpůsobení je možné vypozařovat v rodině. Rodiče si všímají, že je dítě podrážděné, unavené, nechce ráno vstávat do školy či vypracovávat úkoly. V prvních týdnech školní docházky jsou tyto náznaky normální a postupně vymizí, avšak může se stát, že jsou tyto náznaky dlouhodobé a neustále se zhoršují, což negativně ovlivňuje žáka a jeho vztah ke škole i celkově rozvoj dětské osobnosti. (Petrová, 2010)

Tím, že žák dovrší šestý rok, se nezabezpečuje to, že je na školu připravený či zralý. V literatuře se s těmito pojmy v souvislosti s nástupem dítěte do školy běžně setkáváme, jedná se o pojmy školní zralost a školní připravenost.

Školní zralost je na základě školské legislativy chápána jako „*podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé*“. V případě, že není dítě tělesně či duševně zralé, je možné mu vstup do školy o jeden rok posunout. Vycházíme v takovém případě z posouzení lékaře, pedagogicko-psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. (Průcha, Walterová,

Mareš, s. 243, 2008) Konkrétně se posuzují tato kritéria: tělesná (biologická), kognitivní, emoční a sociální zralost.

„Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 241, 2008)

Především na základě znevýhodněného sociokulturního prostředí žáků se stává, že jejich školní připravenost není dostatečná. Z tohoto důvodu jsou těmto žákům k dispozici přípravné třídy. Od září roku 2017, díky vyhlášce ve školském zákoně 561/2004 Sb., je pro všechny děti povinné nastoupit do předškolních zařízení k preprimárnímu vzdělávání. (Fasnerová, 2018)

3.1.3 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj v období mladšího školního věku je typický individuálními rozdíly. Tyto rozdíly zaznamenáváme i mezi jednotlivými pohlavími. Rozdílů si všímáme u růstu i hmotnosti, biologický věk může být odlišný od věku kalendářního. Zrychlený vývoj růstu je zpravidla typický pro dívky. Charakteristický je růst hmotnosti mozku, objemu srdce, zlepšují se vegetativní regulace či činnost svalů a kloubů. (Petrová, 2010)

Obličej se čím dál více začíná podobat tomu dospělému, čelo přestává být typicky klenuté, prořezávají se zuby trvalé, celkově se mění tvar čelisti a spodní části tváře. V mladším školním věku zaznamenáváme obrovskou výkonnost, žák se sice rychle unaví, ale na druhou stranu se jeho organismus rychle regeneruje. (Říčan, 2014)

3.1.4 Motorický vývoj

V období mladšího školního věku se motorický vývoj zlepšuje, konkrétně hrubá i jemná motorika. Pohyby celého těla žáků jsou přesnější a rychlejší. Z tohoto důvodu je pozornost žáků upřena k pohybovým hrám a sportům. To, jak je motorika rozvinutá, záleží nejen na věku, ale také na vnějších podmínkách, na výchově v rodině. Motorické dovednosti závisí na tom, zda rodiče své děti v této oblasti vedou a povzbuzují, či naopak z obavy úrazu odmítají. Výzkumy ukázaly, že na základě motorických dovedností se odvíjí postavení ve třídě. Žáci, kteří příliš nevynikají v obratnosti a síle, nejsou v kolektivu oblíbení, což může být rozhodující v rozvoji jejich charakteru. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

3.1.5 Vývoj poznávacích procesů

Žákovi v tomto období školního věku již nestačí jen poslouchat a přijímat informace, je zvědavý, zaujatý, chce si všechno tzv. „osahat“, poznat, jak věci a ostatní jevy fungují, z toho důvodu je vnímání záměrné. Tím, že dokáže stále lépe předměty analyzovat a diferencovat, tím je poznávání dokonalejší a žák si čím dál více rozšiřuje svět v dalších souvislostech. V 10–11 letech se začíná vnímání přibližovat tomu v dospělosti, konkrétní vnímání se mění na všeobecné. Dítě na rozdíl od předškolního věku dokáže rozeznávat fantazii a představivost od reality.

Představivost a fantazii využívá při hrách či při četbě. Jelikož při vstupu do školy stále převažuje paměť mechanická, je nutné propojit nové poznatky s názorností. V praktických činnostech můžeme propojit vysvětlení postupu práce s názornou ukázkou jednotlivých kroků, konkrétně na obrázcích, ve videu. Naštěstí se paměť velmi rychle zlepšuje a čím více je žák motivován, tím je paměť dokonalejší.

Podstatnou součástí úspěchu ve školním prostředí je pozornost. V první třídě je pozornost krátkodobá. Matějček (2013) uvádí, že je pozornost takto malého školáka okolo 10 minut. Proto je nesmírně důležité ve vyučovací jednotce formy a aktivity v hodinách střídat, prokládat ji relaxačními či pohybovými činnostmi.

Vývoj myšlení také postupuje rychlými kroky. Žák během tohoto období zvládá osvojení logických operací a logického usuzování konkrétních věcí a jevů. J. Piaget (1970) uvádí, že jde o fázi konkrétních logických operací. Dochází k třídění a řazení podle určitých kritérií. Jak jsme uváděli v předešlé kapitole, žák je zaměřen na realitu, přestává být egocentrický, chápe proměnlivost reality. Dochází také k chápání času.

Ve vyučovacím procesu bychom se neměli zaměřovat pouze na konvergentní myšlení, tedy nejen na jeden správný postup či řešení situace, ale naopak žáka podporovat v tvořivém divergentním myšlení, tedy vyslechnout žáka a jeho rozdílný názor na řešení daného problému.

Abychom mladšího žáka stimulovali k lepším výkonům, je potřeba vnějších faktorů, jako je úsměv, pochvala, klasifikace, pohlazení atd. (Petrová, 2010)

Nesmíme zapomenout na řeč, která s myšlením úzce souvisí. Působením učení ve škole se rozšiřuje slovní zásoba, s postupem času jsou věty, které žák tvoří, delší a složitější. Nejenže nová slova získává za své, ale také začíná rozumět jejich významům, zlepšuje se také artikulace. Je však nutné si uvědomit, že mezi jednotlivými dětmi jsou v řeči individuální rozdíly. Zpravidla je řeč ve škole podobná té v rodině, nicméně objevují se i žáci, obvykle ze sociálně

znevýhodněných rodin či etnických skupin, kde je komunikace odlišná. Tito žáci pak mohou mít problém s osvojením si nového učiva. Pomoci by mohly již zmiňované přípravné třídy. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Matějček (2013) uvádí, že pokud u žáka identifikujeme nějaké vady řeči, tak školní věk je období, kdy rozhodně nesmíme propásnout napravení. Nejběžněji jde o patlavost. Samozřejmě, že nejlepším stavem je, pokud dítě s nápravou začíná již v předškolním věku, avšak musíme dávat pozor na to, aby to v dítěti nezpůsobilo nechuť ke kooperaci.

3.1.6 Emocionální a sociální vývoj

Pro přizpůsobení se školnímu procesu je nutná emocionální rovnováha. Pro žáka mladšího školního věku je na rozdíl od předchozí předškolní etapy charakteristický ústup lability a impulsivity, dochází k seberegulaci, což znamená, že žák dokáže usměrňovat své nálady se zřetelem k okolí. U žáka mizí pocit bezpečí, na který je zvyklý z rodiny, musí přebrat odpovědnost za své chování. (Petrová, 2010)

Děti jsou v tomto období velmi pozitivní a vyrovnané, v případě, že se objeví nějaký výrazný emoční impuls, zpravidla má viditelný důvod, proč se tak stalo. Objevuje se emoční inteligence, žáci chápou své pocity či pocity ostatních lidí, dokážou je také určitým způsobem pochopit, popsat a také zhodnotit. Díky tomu, že žáci takto dokážou pracovat s emocemi, jsou společensky přijati a uznáváni ve světě dospělých. Nutnost usměrnit své emoce souvisí také s dětskou skupinou, ve které je nežádoucí hněv, škodolibost, nepřejícnost či obavy a bázeň. Hlavní vůdci skupiny dají raději přednost žákovi, který je optimistický a zábavný.

Celková emoční vyrovnanost napomáhá žákovi ulehčit svět školy, zejména pokud zvládne usměrňovat pocity nelibosti a neklidu. (Vágnerová, 2012)

Vstup do školy znamená pro dítě začlenění se do společnosti. Dítě začíná stále více přebírat určité vzorce chování od učitelů a vrstevníků, než tomu bylo doposud pouze od rodičů. Již v mateřské škole si můžeme všimnout, že některé děti mají vůdcovské sklony, nebojí se promluvit, naopak některé děti se raději podřídí. Tyto projevy se v školním období mohou více stupňovat až do extrémů, všímavý učitel může žáky, kteří se neradi prosazují, povzbudit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Školní věk můžeme také označit jako období extraverze, skupinového soužití a vzájemných vztahů. Žák se učí novému soužití se svými spolužáky a učí se spolupracovat. Způsob, jakým je žák akceptován ve školní skupině, ovlivňuje jeho roli spolužáka. Při nástupu do školy jsou vztahy mezi žáky převážně nahodilé, stálejší vztahy vznikají až po delší době

spolužití ve třídě, tedy až ke konci školního roku. I přesto, že je základní aktivitou ve škole učení, kolektivním vztahům napomáhají hry, které jsou z hlediska vývoje stále významné. Hra je oddechová činnost, která kompenzuje jednostrannou zátěž učení. (Petrová, 2010)

3.1.2 Hodnocení a žák primární školy

V mateřské škole si zatím dítě nepřipouští, že by jej někdo hodnotil. Dítě neodděluje proces hodnocení a proces jiné aktivity, obojí bere jako celek. Naopak na začátku mladšího školního věku je hodnocení, konkrétně známka, středem jeho pozornosti. (Lukášová, 2003)

Částková a Provázková Stolinská (2016) uvádějí, že když nastoupí dítě do školy, začíná uvažovat nad tím, co si ostatní o něm myslí. Přemýšlí nejen nad ostatními, ale i nad sebou samým. V první třídě žák ještě nezvládá přiměřeně hodnotit svůj výkon, jelikož si neuvědomuje náročnost úkolu a své hranice. V pozdějších letech je pomocí zkušenosti toto hodnocení zlepšeno.

Tím, že učitel žáky vhodně hodnotí, učí se žák způsobilostem k sebehodnocení a dochází k utváření sociální a osobní identity. (Lukášová, 2003) Celkově je sebehodnocení a sebepojetí v tomto věku uvědomělejší, žák ze začátku hodnotí své vnější charakteristiky, později se zaměřuje i na ty vnitřní, umí se posoudit z více úhlů pohledů, je kritičtější a dokáže se zaměřit na své silné i slabé stránky. Z hlediska pozitivního hodnocení autority dochází u žáka k rozvoji sebeúcty či zodpovědnosti za své chování a jednání. Z hlediska negativního hodnocení autority dochází k ohrožení vnímání sebe sama. (Křeménková, 2012)

Z tohoto důvodu by mělo převládat hodnocení kladné, jelikož pokud je hodnocení žákem nevhodně pochopeno, dochází také k demotivaci, žák nemá chuť pracovat, může se poškodit vztah mezi učitelem a žákem. Učitel by se měl snažit u žáka mladšího školního věku omezit jeho motivaci vnější, tedy učit se kvůli známce, naopak je vhodné posilovat motivaci vnitřní, aby se žák sám chtěl učit pro vlastní vnitřní potřebu. (Šikulová, 2008)

Faktory, které ovlivňují hodnocení žáka, jsme uvedli již v první kapitole (viz Školní hodnocení).

3.2 Učitel primární školy

„Vzdělavatelé mají být ze všech lidí nejvybranější, zbožní, počestní, vážní, příčinliví, pracovití a moudří.“

J. A. Komenský (cit. podle Pecháčková, 2009, s. 90)

Vysvětlení pojmu *učitel* by se mohlo zdát být prosté, avšak pokud se poohlédneme po přesné definici v odborné literatuře, zjistíme, že jej tak jednoduše nenalezneme. Příčinou se nám jeví jednotlivá časová období, vývoj lidské společnosti a školství. (Průcha, 2002)

Podle pedagogického slovníku je učitel *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261)

Zajímavé pojetí pojmu učitel uvádí Kořa (2007, s. 16): *„Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělávání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje, vzorce chování mladých lidí.“*

Učitelství je profese, jejíž smyslem je předat mladé generaci odkaz a dědictví generací předcházejících. Náročnost tohoto povolání spočívá v neustále se měnících podmínkách vývoje společnosti. I přes tento fakt vnímají učitelé svou práci jako poslání. Být učitelem neznamená a ani nestačí osvojit si pouze teoretické a didaktické znalosti, i když jsou také důležitým předpokladem. Učitel by měl být osobností, která se ve svém životě neustále vzdělává, hledá nové možnosti, jak sebe i výuku vylepšit ve prospěch svých žáků. Učitel má důležitou zodpovědnost tzv. „otevřít žákům dveře“ do světa společnosti, což žáka ovlivní po zbytek jeho života v rozvoji osobnosti. Musíme však upozornit, že učitel nenahrazuje výchovu v rodině. (Kořa, 2007)

Aby učitel kvalitně vzdělával, vychovával a rozvíjel žáka, je nutné mít pedagogické, didaktické, psychologické a odborné vzdělání. Obzvláště na primární škole se od učitele vyžadují charakterové vlastnosti, jako je trpělivost, spravedlivost, čestnost, zodpovědnost, tvořivost. Učitel je pro žáky vzor nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. Pomáhá vytvářet kladný vztah ke škole, proto je práce učitele primární školy velmi důležitá a také zodpovědná. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Učitel 1. stupně ZŠ je považován za facilitátora žákova učení a rozvoje. Průvodce, který žákovi pomáhá s orientací ve světě. Vytváří takové situace a podmínky, aby byl rozvoj každého žáka efektivní. (Spilková, 2004)

3.2.1 Učitelská profese

Profese a povolání se nám může v běžné řeči jevit jako synonymum. Avšak pokud se zamyslíme nad profesí z hlediska sociologie, zjistíme, že profese je povolání se specifickými charakteristikami, tedy pojem profese má specifičtější charakter. V profesi je pozornost zaměřena na druhé, nikoliv na sebe. (Pecháčková, 2009)

Průcha (2002, s. 19) definuje pojem profese jako „*povolání s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění*“.

V učitelské profesi – jako i v ostatních profesích – rozlišujeme různé fáze vývoje. U učitelů se jedná o tyto etapy:

1. Volba učitelské profese

Studium oboru učitelství se realizuje převážně na pedagogických fakultách (případně na jiných fakultách) a zájem o toto studium je každým rokem vyšší. Avšak je pravdou, že spousta studentů si podává přihlášku na pedagogickou fakultu jako takovou pojistku pro případ, že nebudou přijati na fakultu pro ně prioritní. (Průcha, 2002)

Honzíková, Bajtoš (2004) podobně jako Průcha (2002) poukazují na to, že zájem o studium učitelství je sice vysoký, ale nakonec je počet studentů ve třídě nízký. Jako příčinu, proč studenti nenastoupí na studium, uvádějí nízké platové podmínky či náročnost učitelské profese.

Vnitřní motivací pro podání přihlášky na obor učitelství je nejčastěji nějaký učitel, který v průběhu školní docházky na tohoto studenta nějakým způsobem zapůsobil či jej zaujal. (Kot'a, 2007)

2. Profesní start a profesní adaptace

Jedna z nejdůležitějších etap učitelské profese. Začínající učitel nastupuje do své profese a cítí, že je připravený, avšak ze začátku se snad každý začínající učitel setkává s různými nesnázemi. Hovoří se o tzv. profesním nárazu či šoku z reality, kdy začínající učitel odhaluje, že na školskou realitu není tak dobře připraven, jak se domníval. Zjišťuje, že si není jistý administrativou, neví, jakým způsobem udržet pozornost či kázeň žáků, jak žáky motivovat, jak dodržet časové možnosti vyučovacího procesu apod. (Průcha, 2002)

Pomocnou ruku těmto začínajícím učitelům mohou podat tzv. uvádějící učitelé, kteří mají již s výukou zkušenosti a mohou tak poradit, jak se s potížemi vypořádat. (Hončíková, Bajtoš, 2004)

3. Profesní stabilizace

Etapa učitelské profese, kdy se učitel stává zkušeným profesionálem či expertem, toto období nastává až po pěti a více letech učitelského povolání. Učitel se stává samostatným a nepotřebuje pomoc od ostatních učitelů, naopak je tím, kdo pomáhá i ovlivňuje nové začínající učitele. (Průcha, 2002)

Hončíková, Bajtoš (2004) upozorňují, že toto období stabilizace má i stinnou stránku, a to, že tento zkušený učitel nerad mění své metody práce.

4. Profesní vyhasínání

Poslední etapa učitelské profese. Do tohoto období se řadí učitelé s dvacetipětiletou praxí. Tito učitelé mají nejvíce zkušeností, i přesto se můžou objevit některá úskalí, například, že učitel nenachází ve svém povolání radost nebo nerad pracuje s žáky. (Hončíková, Bajtoš 2004)

3.2.2 Profesní příprava učitele

Kvalita budoucích učitelů se odvíjí od vzdělávací přípravy teoretických a praktických dovedností. (Vašutová, 2004)

Student učitelství je jedním z nejdůležitějších činitelů pro vytváření vlastního profesního vývoje. Tedy můžeme říct, že osvojování profesních znalostí, dovedností a postojů se děje vlastní aktivní činností, hledáním a objevováním. Vysokoškolští učitelé pak mají za cíl studenty v této činnosti podpořit, pomoci, popřípadě upravit některé chybné představy.

Tak, aby byla profesní příprava učitele kvalitní, je potřeba definovat určité požadavky, které by učitel měl splňovat. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Pedagogické znalosti jsou teoretickým základem vyučování, poznatky, které získáváme studiem literatury či v rámci studijních přednášek. (Švec, 2005)

Janík (2007, cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 44) rozdělil pedagogické znalosti následovně:

- **znalosti obecné didaktiky** – metody a formy vyučování,
- **znalosti kurikula** – školské kurikulum a jeho teoretické pojetí,
- **znalosti kontextu** – kulturní, historické základy vzdělávání, regionální princip,
- **znalosti sebe sama** – znalosti vlastních možností, pozitivních i negativních složek osobnosti.

Naopak *pedagogické dovednosti* jsou cílené činnosti učitele, které učitel využívá při řešení pedagogických situací. Stejně jako pedagogické znalosti rozdělujeme pedagogické dovednosti do čtyř skupin na:

- **Dovednosti s plánováním a přípravou výuky** – učitel dokáže správně formulovat cíle, s přihlédnutím na individuální zvláštnosti volí vhodné didaktické postupy, metody, prostředky a formy, dodržuje časové možnosti, vhodně formuluje otázky i úkoly pro žáky.
- **Dovednosti související s organizací a uskutečněním výuky** – učitel dokáže žáka zaujmout a zároveň udržet jeho pozornost, dovede navodit příjemné třídní klima a volí vhodnou komunikaci se žáky.
- **Dovednosti spojené s hodnocením žáků** – učitel volí různé způsoby hodnocení, dokáže vytvořit kontrolní testy tím způsobem, že žák danému zadání porozumí, dokáže pomocí hodnocení motivovat žáka k lepším výkonům.
- **Dovednosti vlastního sebehodnocení** – dovednost učitele zpětně se ohlédnout za svou prací a zamyslet se nad lepším postupem své práce.

Skupiny pedagogických dovedností na sebe vzájemně navazují, prolínají a ovlivňují se. Čím více bude učitel řešit různé situace ve třídě, tím budou dovednosti kvalitnější. A čím víc budou dovednosti kvalitnější, tím bude učitelská práce účelnější.

Aby si budoucí učitel osvojil dané dovednosti, je nutné, aby si různé pedagogické situace prožil a s žáky pracoval. K řešení těchto situací pak potřebuje výše uváděné znalosti, které budoucí učitel získává dříve, než začne tyto situace ve škole řešit. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Díky dlouholetým výzkumům a učitelům z praxe shrnuli pedagogické dovednosti i znalosti Z. Kalhous a F. Horák (1996 cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 40). Na následující straně uvádíme jejich učitelské desatero, tedy nejvíce pozitivně hodnocené pedagogické dovednosti i znalosti z pohledu učitelů:

- „umět komunikovat se žáky,
- umět adekvátně hodnotit výkon žáka,
- správně provádět individuální ústní zkoušení,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních a neobvyklých situacích,
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků,
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.“

Tyto pedagogické znalosti a dovednosti jsme uvedli na základě tradičních konceptů. V současné době z hlediska vzdělávacího kurikula jsou požadavky na učitele definovány pojmem kompetence. (Vašutová, 2004) Pojem kompetence má širší rozsah a zahrnuje pedagogické znalosti, dovednosti, schopnosti, vlastnosti i zkušenosti jako důležité předpoklady pro učitelskou profesi.

Švec (2005, s. 25) definuje profesní kompetence učitele jako „*východisko pro určení tzv. profesního standardu, který by měl být normou pro vstup do učitelské profese. Je zřejmé, že profesní standard by měly tvořit kompetence, které jsou nejdůležitější pro výkon profese učitele – jde o tzv. klíčové kompetence*“.

Profesní standard vytyčuje, co by měl učitel vědět a umět, aby byl schopen plnit učitelskou profesi v aktuálních vzdělávacích podmínkách. (Vašutová, 2004)

Honzíková, Bajtoš (2004) vymezují sedm klíčových kompetencí:

- **kompetence předmětové/oborové** – odborné schopnosti učitele,
- **kompetence didaktické a psychodidaktické** – způsobilost vzdělat a vychovat žáky (např. zaujmout žáky ve výuce, vytvářet příjemnou atmosféru ve třídě),
- **kompetence komunikativní** – umět komunikovat nejen se žáky, ale i s rodiči, kolegy a ostatními zaměstnanci školy,
- **kompetence organizační a řídicí** – plánovat a vést vyučovací proces,
- **kompetence diagnostické a intervenční** – zaměřit se na žáky s ohledem na jejich individuální rozdíly,

- **kompetence poradenské a konzultační** – pomáhat žákům, popř. i rodičům s různými nesnázemi i s jejich prevencí,
- **kompetence reflexe vlastní činnosti** – sebereflexe učitele v rámci vyučovacího procesu.

Všechny uvedené kompetence jsou v profesi učitele velmi důležité, je však nutné vyzdvihnout kompetenci komunikativní, která je právě u učitele prvního stupně podstatná. Učitel primární školy je jazykový vzor žáků, jak mluví učitel, mluví i jeho žáci. Požadavek komunikativní kompetence učitele je také nezbytný pro komunikaci s rodiči z různých sociálních vrstev. (Spilková, 2004)

Teorie a praxe se u studentů učitelství realizuje osamoceně. Souhlasíme s názorem, že je nutné vylepšit praktickou zkušenost studentů, jako to uvádí Švecová a Vašutová (1997 cit. podle Musilová, 2011, s. 63): „*Studenti učitelství v současné době nemají příležitost osvojit si repertoár vyučovacích strategií a dovedností, které přispívají k tomu, aby byli úspěšnými učiteli. Dosáhnout stanovené kompetence bez možnosti konfrontovat teoretické vědomosti s praktickými činnostmi ve škole je dlouhodobý rozpor, který zásadním způsobem ovlivňuje i současné přípravné vzdělávání.*“

Absolventi studia učitelství nemají a ani nemůžou mít osvojené konečné vědomosti a dovednosti. Osvojování kompetencí je dlouhodobý proces. Začínající učitel je teprve na počátku tohoto procesu a čekají jej různorodé situace s různorodými způsoby řešení. (Musilová, 2011)

3.2.3 Hodnocení a učitel primární školy

V současné době existují mezi některými učiteli názory, že je již klasická klasifikace ve výchovných předmětech nevyhovující. Můžeme se setkat také s učiteli, kteří berou praktické činnosti jako odpočinkové předměty, takže se stává, že takoví učitelé rozdávají „jedničky“ za splnění práce, aniž by přihlédli k celkové činnosti žáka. Dále se můžeme setkat s tím, že někteří učitelé v rámci praktických činností hodnotí pouze na základě subjektivního pocitu z konečného výsledku, aniž by přihlédli také k celkovému procesu a přístupu žáka. (Dostál et al., 2017)

Na učitelovo hodnocení má dopad spousta skutečností, které souvisí s jeho vztahem k žákovi. Významné je, jak učitel chápe konkrétního žáka, také to, co od něj očekává. Na tomto základě se odvíjí výukové strategie učitele, s nimiž souvisí také pojetí hodnocení. Podle Mareše (1996 cit. podle Částková, 2018, s. 28) je celkové učitelovo pojetí výuky dlouhodobý proces,

který začíná již v dobách školní docházky samotného učitele, kde je sám hodnocen autoritou, pak pokračuje přípravou znalostí a dovedností hodnocení v rámci studia oboru učitelství a poté jej ovlivňuje konkrétní hodnocení v učitelské profesi.

Způsob, jakým učitel hodnotí, závisí také na míře vyhraněnosti. Budoucí učitelé či začínající učitelé nemají vytvořenou konkrétní představu, jak nejlépe hodnotit. Od tohoto aspektu se odvíjí také míra originality v hodnocení. Můžeme se setkat s tvořivými učiteli, kteří hledají nové moderní trendy v hodnocení a rádi je zkouší. (Částková, 2018)

Podle výzkumu Bendla (1997 cit. podle Dostál et al., 2017, s. 67) je uváděno, že nejnáročnější učitelskou aktivitou je pro učitele, kteří začínají učit, právě zmiňované hodnocení.

Aby učitel mohl hodnocení kvalitně provádět, je nutné:

- pochopit systém hodnocení a jeho způsoby,
- pochopit své pojetí výuky, znát výhody a nevýhody vlastního uplatňovaného způsobu hodnocení,
- nebát se změny, využít nejúčelnější způsob hodnocení vzhledem k principům vzdělávání,
- způsob hodnocení harmonizovat s celkovým pojetím dané školy,
- hodnocení uzpůsobit takovým způsobem, aby bylo chápáno a umožněno všem činitelům vyučovacího procesu. (Kratochvílová, 2011)

3.2.4 Učitel primární školy a praktické činnosti

Učitel je ve vyučovacím procesu klíčovou a nenahraditelnou součástí. Na jeho znalostech a dovednostech se odvíjí celkový proces a výsledek výuky. O učitelských kompetencích jsme pojednali v předchozí podkapitole a nyní bychom s ohledem na tuto práci uvedli kompetence učitele praktických činností.

Učitel primární školy by měl zvládnout vyučovat všechny předměty včetně praktických činností, v nichž by měl být schopen:

- vytvářet u žáků kladný vztah k technice a práci s ohledem na jejich individuální zvláštnosti,
- využít zkušenosti žáků k aktivní samostatné tvořivé činnosti,
- tvořit, podporovat, rozšiřovat u žáků smyslové vnímání, představivost, fantazii, technické myšlení, tvořivost, senzomotorické dovednosti, vzájemnou spolupráci, mysl, city a vůli při práci s materiály a pomůckami.

Aby toto všechno mohl učitel realizovat, je nutné, aby sám:

- byl manuálně zručný,
- vhodně motivoval a vybíral úměrné náměty pro praktickou činnost žáků,
- dokázal vhodně zorganizovat práci s ohledem na časové možnosti,
- zvládnul seznámit žáky s různými technickými oblastmi.

Na učitele primární školy jsou kladeny velké nároky a není tomu jinak ani u plánování vyučovací jednotky. Při přípravě vyučování praktických činností si můžeme pomoci jednotlivými spolehlivými kroky:

1. Vytyčení cíle výuky.
2. Volba a konkretizace učiva.
3. Určení vhodných metod a prostředků výuky.
4. Výběr účelných organizačních forem.
5. Sestavení struktury vyučovacího procesu a jednotlivých aktivit k vytvoření celkového komplexu.

S přípravou na vyučování praktických činností souvisí také výběr vhodného námětu. Pracovní námět je zatím pouze návrh, není to konkrétní výrobek. Je nezbytné, aby se učitel nad námětem podrobně zamýšlel, tedy zda je vhodný pro žáky. Také je nutné si vytvořit náčrt námětu, ujasnit si přesné pracovní kroky, jak se bude výrobek vytvářet. Nakonec si učitel výrobek sám vytvoří, aby zjistil, jaké potíže mohou vzniknout, tím předejde případným problémům přímo ve výuce.

Sestavení dokonalé přípravy nám přesto nezaručuje, že se naše záměry dočkají předpokládaného výsledku. Záleží na učiteli, jak zvládá reagovat na nečekané situace, jakým způsobem dokáže improvizovat. Dobrý pedagog se neustále vzdělává ve své pedagogické i odborné způsobilosti. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Výstižná formulace dobrého učitele neexistuje. Každý učitel je jiný, tedy i práce každého z nich je rozdílná. Učitelé se liší jak v profesních, tak i osobnostních charakteristikách, dále také v zájmech, motivaci a hodnotách. Výuka i hodnocení se odvíjí podle toho, jaký učitel je. Záleží jen a jen na něm, jak se k náročnému poslání postaví. (Pecháčková, 2009)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Úvod a cíle výzkumného šetření

Hodnocení žáků je nezbytnou součástí vyučovacího procesu. Bez zpětné vazby by žák tzv. nevěděl, na čem je a jak se může ve své práci zlepšit. Problematika hodnocení je aktuálním problémem v současném školství, obzvláště pokud se jedná o předměty s převahou výchovného či praktického zaměření, konkrétně v této práci v praktických činnostech. Vystávají nám otázky: „*Jak nejlépe hodnotit? Známkovat, nebo ne? Která forma je tou nejlepší?*“ Názory na tuto problematiku jsme od odborníků a autorů literatury uvedli v rámci teoretické části, nyní bychom se chtěli zaměřit na mínění budoucích učitelů, jak oni vnímají tuto problematiku hodnocení, zda se cítí být připraveni a zda vnímají náročnost této pedagogické dovednosti.

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaké jsou postoje a názory budoucích učitelů na hodnocení žáků v praktických činnostech.

Dílčí cíle:

- Návrh a ověření výzkumného nástroje;
- Realizace výzkumného šetření;
- Interpretace výsledků výzkumného šetření.

Na základě prostudování odborné literatury jsme s ohledem na problematiku hodnocení zvolili následující výzkumné otázky:

1. Mají budoucí učitelé obavu z hodnocení žáků v praktických činnostech, cítí se být na tuto učitelskou dovednost připraveni?
2. Která hodnotící kritéria v praktických činnostech budoucí učitelé preferují?
3. Jakou formu hodnocení žáků v praktických činnostech preferují budoucí učitelé?
4. Jak vnímají budoucí učitelé předmět praktické činnosti z hlediska potřeby a užitečnosti?

4.2 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat jsme zvolili metodu kvantitativní, konkrétně dotazník.

„Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle

kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 49)

Struktura dotazníku se nejčastěji skládá ze tří částí, v úvodní části nejprve navážeme kontakt s respondentem a vysvětlíme, k čemu budou daná data použita, vhodné je zmínit anonymitu zodpovězených otázek. Hlavní část je utvořena z otázek, nejčastěji se setkáváme s úvodními informacemi o respondentovi, dále jsou otázky, které vedou k vyjádření postoje či názoru respondenta na danou problematiku. V závěrečné části se objevuje poděkování či prostor pro případné dotazy. V pedagogických výzkumech se s touto metodou velmi často setkáváme. Výhodou je získání většího množství dat od velkého počtu respondentů za poměrně krátký čas. (Skutil, 2011)

Existují dva typy dotazníků – dotazník standardizovaný (jednotná instrukce) či dotazník vlastní konstrukce, který jsme pro toto výzkumné šetření zvolili.

Dotazník, který jsme vytvořili, je složen z 31 položek včetně úvodních informací o respondentovi. Položky byly různého typu a zcela anonymní. Dotazník tvořily položky škálovací (např. položky č. 8, 9, 11, 14, 16, 18, 20, ...), také se objevovaly polouzavřené (např. položky č. 13, 15, 30) a otevřené položky (položky č. 10, 19, 31) pro lepší dovysvětlení. A také uzavřené položky (položky ohledně základních informací o respondentovi, č. 12, 17, 22).

Položky v dotazníku bychom mohli pomyslně rozdělit na 3 části. V první části jsme se zajímali o osobní informace respondentů, tedy pohlaví, věk, studovaná fakulta, obor, ročník, forma studia a předchozí vzdělání. Druhou část tvořily otázky ohledně pocitů z budoucí profese, pohledu a zkušeností s hodnocením obecně. Třetí část se týkala postojů k praktickým činnostem a názorů na hodnocení v praktických činnostech (kritéria, formy hodnocení).

4.3 Výzkumný vzorek

U velkého množství výzkumů se můžeme setkat s dotazníky či jinými metodami získání dat, které mají za cíl zjistit názory a postoje na hodnocení v praktických činnostech z pohledu žáků, učitelů či rodičů. V této práci jsme si zvolili za výzkumný vzorek budoucí učitele primární školy, jak jsme uvedli, naším cílem je zjistit, jaké jsou názory a postoje těchto budoucích učitelů k uvedené problematice. Proto byl tento dotazník určen pouze pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se speciální pedagogikou. Dotazníky jsme distribuovali online. K dispozici byly od listopadu roku 2020 do ledna roku 2021. Pro větší

rozsah dat jsme oslovili studenty z různých univerzit a fakult České republiky, forem studia a ročníků. Respondenti vyplňovali dotazníky dobrovolně a anonymně.

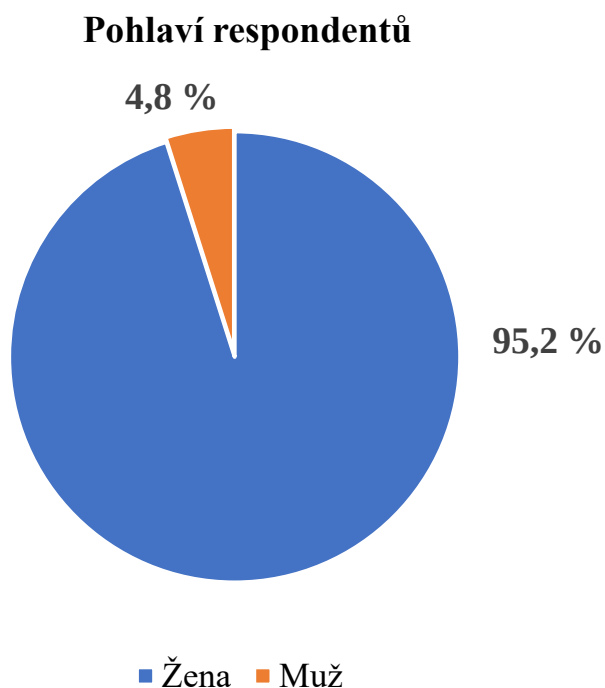
4.4 Analýza a interpretace výsledků

Dotazník

Položka č. 1: Pohlaví

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Žena	99	95,2
Muž	5	4,8
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 2: Pohlaví respondentů



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

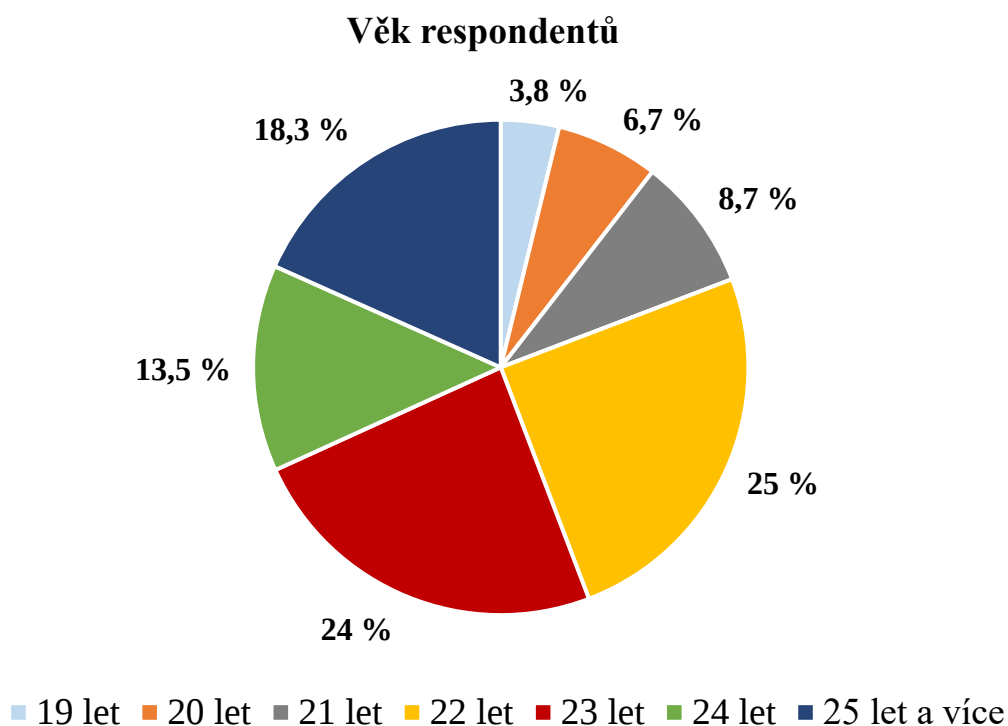
Interpretace: Z celkového počtu 104 respondentů bylo 5 mužů (4,8 %) a 99 žen (95,2 %). Tato nevyrovnanost výzkumného vzorku je z hlediska genderu přirozená. Nejen v České republice

se setkáváme se silnou feminizací především v primárním školství. Tomuto faktu odpovídá složení studentů, kteří se výzkumu účastnili.

Položka č. 2: Věk

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
19 let	4	3,8
20 let	7	6,7
21 let	9	8,7
22 let	26	25
23 let	25	24
24 let	14	13,5
25 let a více	19	18,3
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 3: Věk respondentů



Graf č. 2: Věk respondentů

Interpretace: Dotazník vyplnili respondenti ve věku v rozmezí 19–25 let a více. Celkově ze 104 respondentů dotazník vyplnili 4 respondenti (3,8 %) ve věku 19 let, 7 respondentů ve věku 20 let (6,7 %), 9 respondentů ve věku 21 let (8,7 %), 26 respondentů ve věku 22 let (25 %),

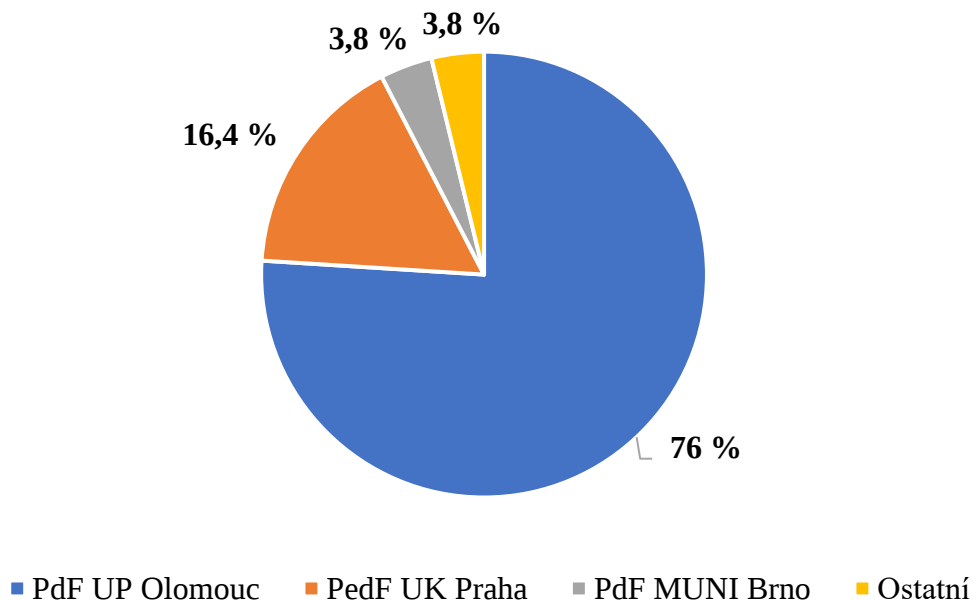
25 respondentů ve věku 23 let (24 %), 14 respondentů ve věku 24 let (13,5 %), 19 respondentů ve věku 25 let a více (18,3 %).

Položka č. 3: Studovaná fakulta a univerzita respondentů

Studovaná fakulta a univerzita respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc	79	76
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha	17	16,4
Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Brno	4	3,8
Ostatní univerzity (Zlín, Ostrava, České Budějovice)	4	3,8
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 4: Studovaná fakulta a univerzita respondentů

Studovaná fakulta a univerzita respondentů



Graf č. 3 Studovaná fakulta a univerzita respondentů

Interpretace: Nejvíce respondentů studuje Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci (76 %). Druhou nejčtenější odpovědí byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

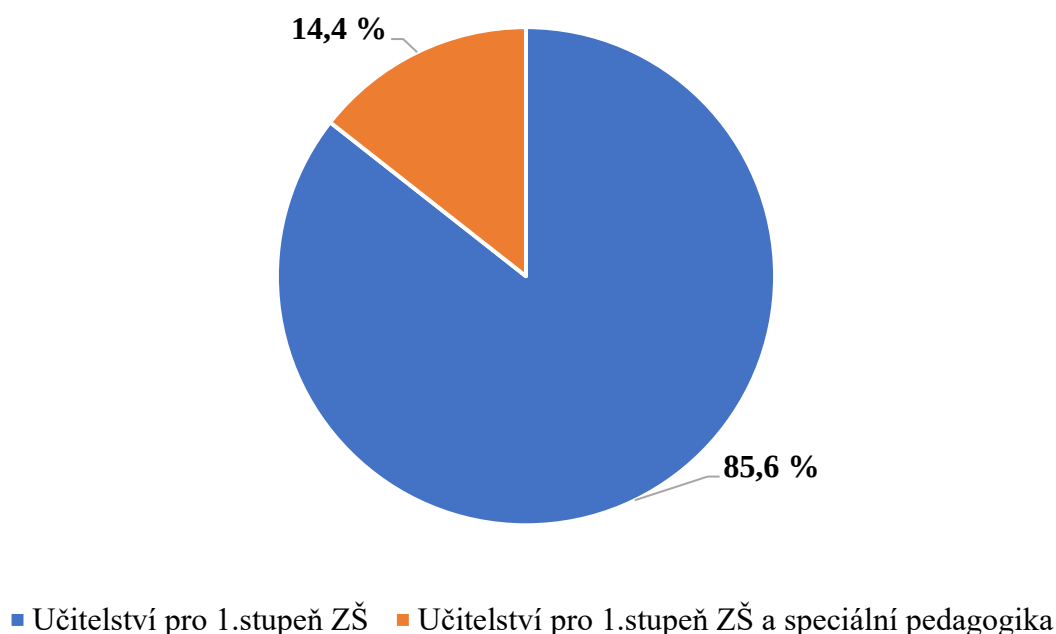
v Praze (16,4 %). Z pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně vyplnilo dotazník celkem 3,8 % respondentů. Podobně jsme tento počet zaznamenali i v rámci ostatních fakult a univerzit (3,8 %). kteří vyplnili dotazník, bylo z Pedagogické fakulty Univerzity Masarykovy v Brně (3,8 %) a z ostatních fakult a univerzit (3,8 %).

Položka č. 4: Studovaný obor

Studovaný obor respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	89	85,6
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	15	14,4
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 5: Studovaný obor respondentů

Studovaný obor respondentů



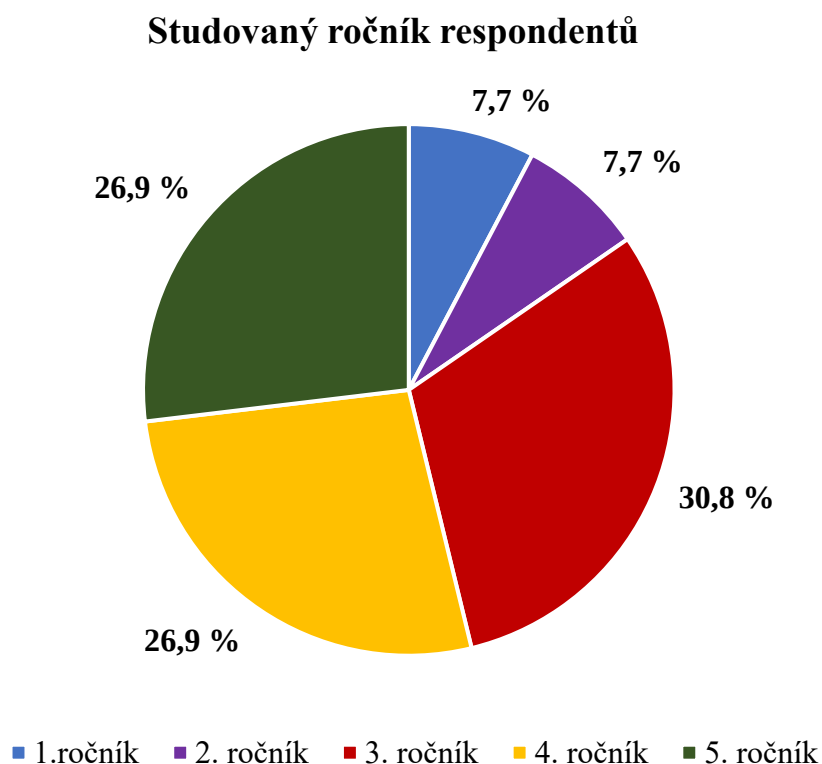
raf č. 4: Studovaný obor respondentů

Interpretace: Ze 104 dotazovaných studuje celkem 89 (85,6 %) obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a 15 dotazovaných (14,4 %) studuje obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiku.

Položka č. 5 *Studovaný ročník*

Studovaný ročník respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1. ročník	8	7,7
2. ročník	8	7,7
3. ročník	32	30,8
4. ročník	28	26,9
5. ročník	28	26,9
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 6: Studovaný ročník respondentů



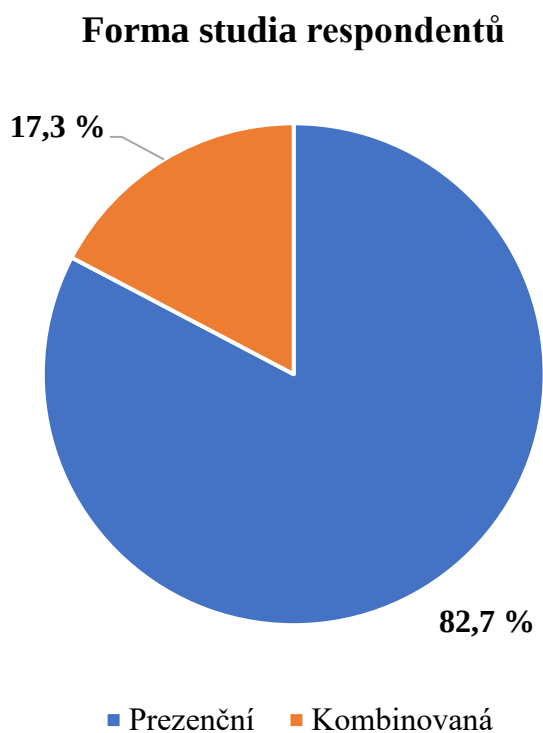
Graf č. 5: Studovaný ročník respondentů

Interpretace: Dotazník vyplnilo nejvíce studentů ze 3. ročníku, celkem 32 dotazovaných (30,8 %). Celkem 28 dotazovaných (26,9 %) studuje 4. ročník, shodně 28 dotazovaných (26,9 %) studuje 5. ročník. Z 1. ročníku vyplnilo dotazník 8 dotazovaných (7,7 %), taktéž studentů z 2. ročníku bylo 8 (7,7 %).

Položka č. 6: Forma studia

Forma studia respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Prezenční	86	82,7
Kombinovaná	18	17,3
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 7: Forma studia respondentů



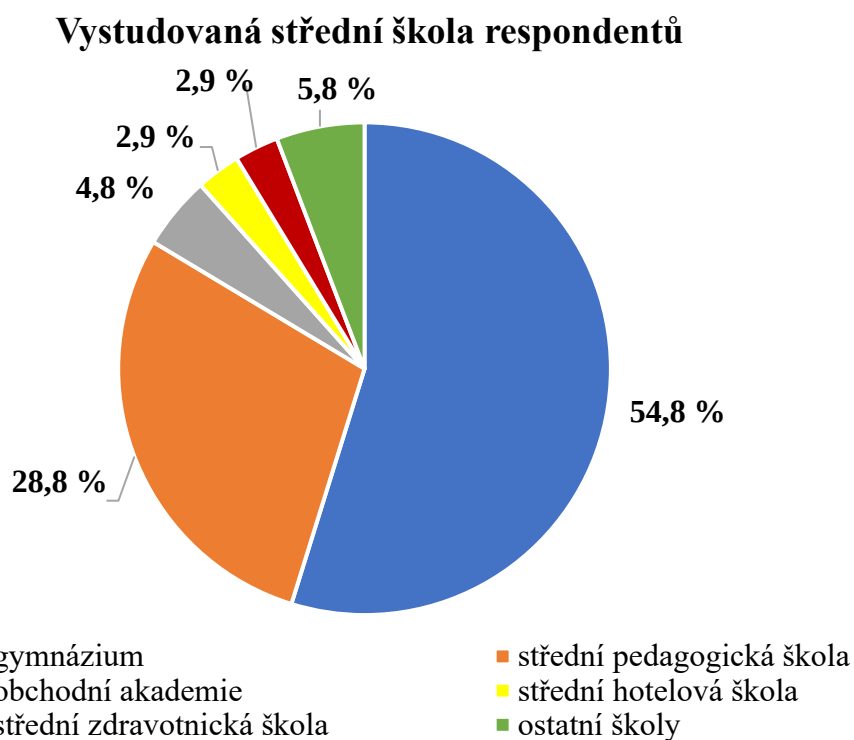
Graf č. 6: Forma studia respondentů

Interpretace: Celkem 86 dotazovaných (82,7 %) studuje prezenční formu studia. Zbýlých 18 dotazovaných (17,3 %) studuje formu kombinovanou.

Položka č. 7: Vystudovaná střední škola

Vystudovaná střední škola respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Gymnázium	57	54,8
Střední pedagogická škola	30	28,8
Obchodní akademie	5	4,8
Střední hotelová škola	3	2,9
Střední zdravotnická škola	3	2,9
Ostatní (ekonomické lyceum, střední průmyslová, střední technická škola)	6	5,8
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 8: Vystudovaná střední škola respondentů



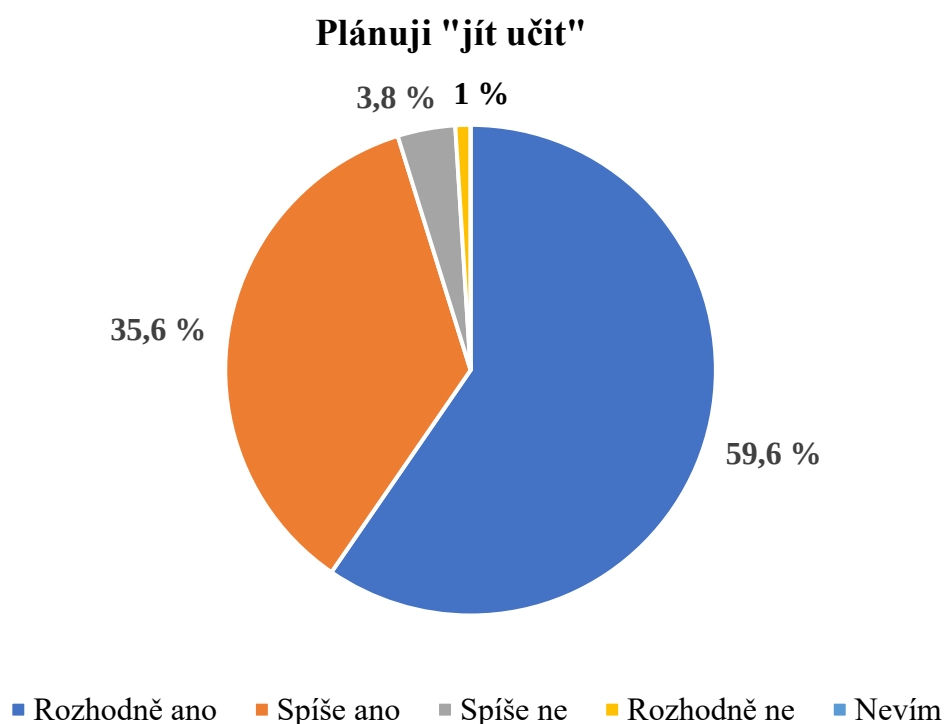
Graf č. 7: Vystudovaná střední škola respondentů

Interpretace: Více než polovina respondentů vystudovala gymnázium, celkem 57 dotazovaných (54,8 %). Druhou nejčastější odpovědí byla střední pedagogická škola, celkem 30 dotazovaných (28,8 %). Další četnou odpovědí byla obchodní akademie, celkem 5 dotazovaných (4,8 %). Střední zdravotnickou školu vystudovali celkem 3 dotazovaní (2,9 %). Další 3 dotazovaní (2,9 %) vystudovali střední hotelovou školu. Ostatní střední školy (např. ekonomické lyceum či střední průmyslovou školu) vystudovalo 6 respondentů (5,8 %).

Položka č. 8: Plánujete ihned po vystudování Vašeho oboru tzv. „jít učit“?

Plánuji „jít učit“	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	62	59,6
Spíše ano	37	35,6
Spíše ne	4	3,8
Rozhodně ne	1	1
Nevím	0	0
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 9: Plánuji „jít učit“



Graf č. 8: Plánuji „jít učit“

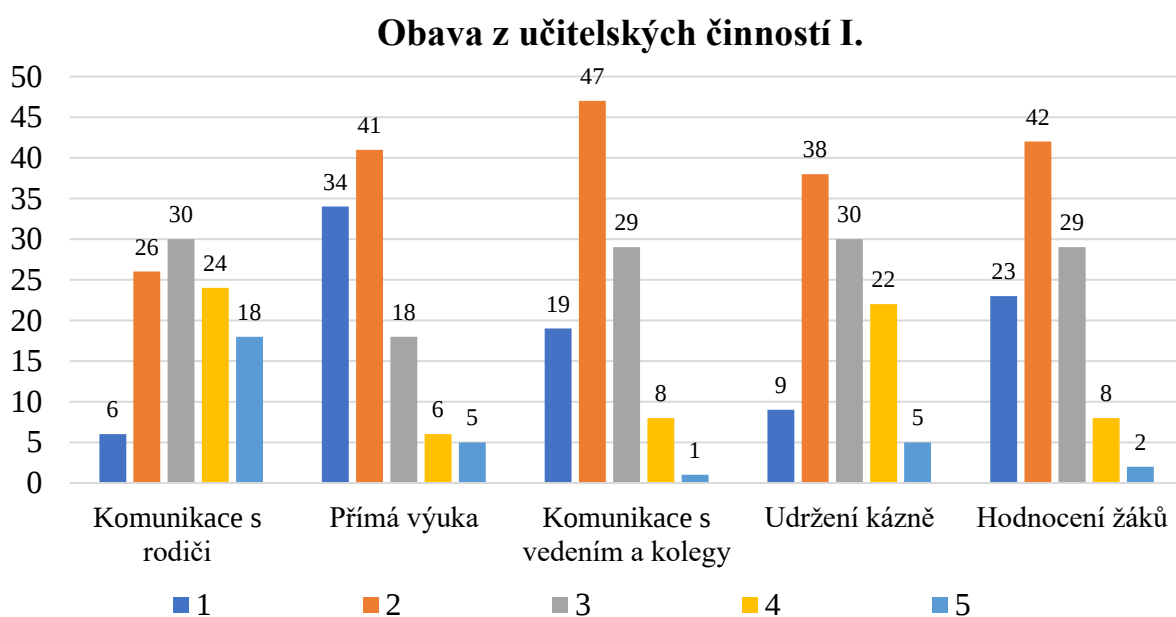
Interpretace: Na otázku, zda plánují budoucí učitelé „jít ihned učit“, odpovídalo 62 dotazovaných (59,6 %) odpovědí *rozhodně ano*. Další četnou odpovědí bylo *spíše ano*, celkem 37 dotazovaných (35,6 %). Odpověď *spíše ne* se objevila u 4 dotazovaných (3,8 %). Pouze jeden dotazovaný (1 %) označil odpověď *rozhodně ne*. Možnost odpovědi *nevím* nevyužil žádný z respondentů.

Položka č. 9: *Jak moc se uvedených učitelských činností ve své profesi obáváte?*

Číslo 1 – nejmenší obava; číslo 5 – největší obava

Obava z učitelských činností I.	1	2	3	4	5
Komunikace s rodiči	6 (5,8 %)	26 (25 %)	30 (28,9 %)	24 (23 %)	18 (17,3 %)
Přímá výuka	34 (32,7 %)	41 (39,4 %)	18 (17,3 %)	6 (5,8 %)	5 (4,8 %)
Komunikace s vedením a kolegy	19 (18,3 %)	47 (45,2 %)	29 (27,9 %)	8 (7,7 %)	1 (1 %)
Udržení kázně	9 (8,6 %)	38 (37 %)	30 (28,8 %)	22 (21,1 %)	5 (4,8 %)
Hodnocení žáků	23 (22,1 %)	42 (40,4 %)	29 (27,9 %)	8 (7,7 %)	2 (1,9 %)

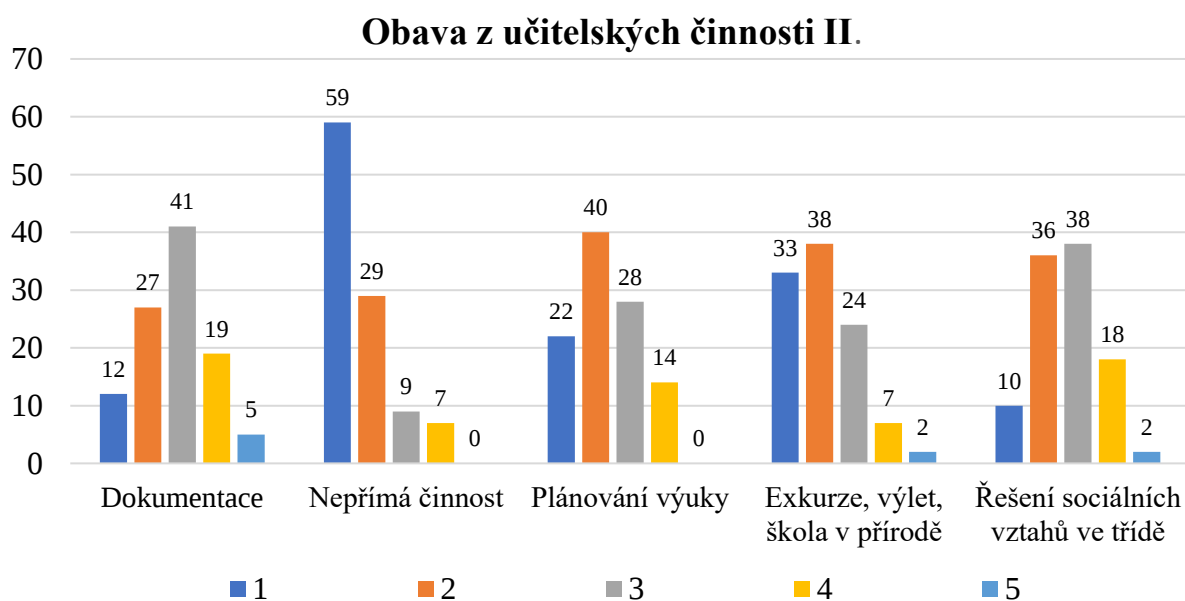
Tabulka č. 10a: Obava z učitelských činností I.



Graf č. 9a: Obava z učitelských činností I.

Obava z učitelských činností II.	1	2	3	4	5
Dokumentace	12 (11,5 %)	27 (26 %)	41 (39,4 %)	19 (18,3 %)	5 (4,8 %)
Nepřímá činnost	59 (56,7 %)	29 (27,9 %)	9 (8,7 %)	7 (6,7 %)	0 (0 %)
Plánování výuky	22 (21,2 %)	40 (38,4 %)	28 (27 %)	14 (13,4 %)	0 (0 %)
Exkurze, výlet, škola v přírodě	33 (31,7 %)	38 (36,5 %)	24 (23,2 %)	7 (6,7 %)	2 (1,9 %)
Řešení sociálních vztahů ve třídě	10 (9,6 %)	36 (34,6 %)	38 (36,6 %)	18 (17,3 %)	2 (1,9 %)

Tabulka č. 10b: Obava z učitelských činností II.

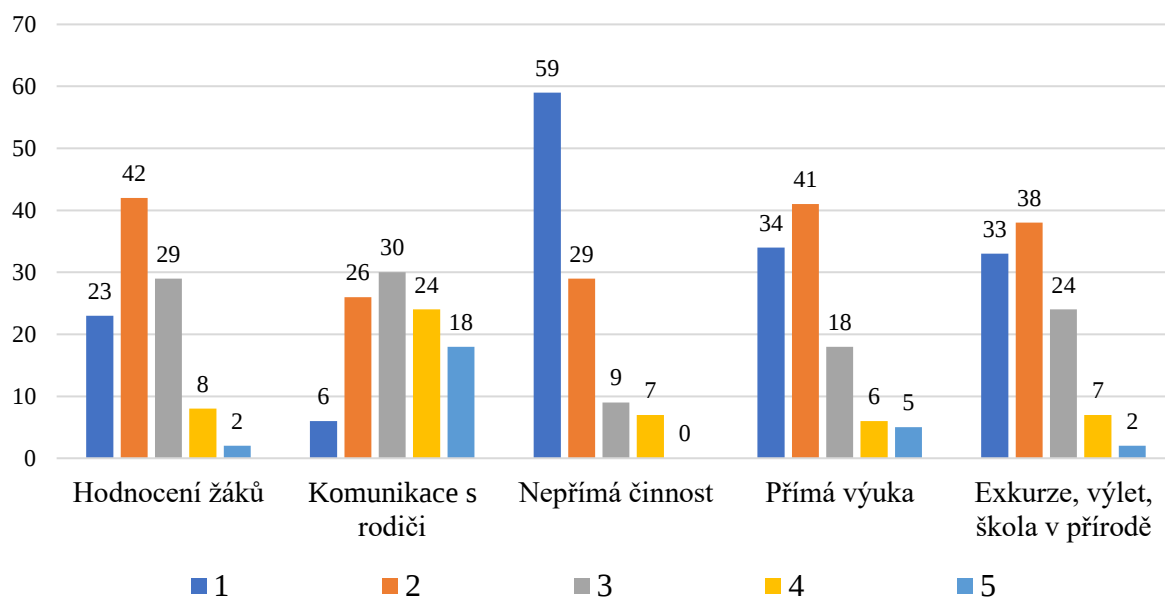


Graf č. 9b: Obava z učitelských činností II.

Vybrané učitelé činnosti a obava z nich	1	2	3	4	5
Hodnocení žáků	23 (22,1 %)	42 (40,4 %)	29 (27,9 %)	8 (7,7 %)	2 (1,9 %)
Komunikace s rodiči	6 (5,8 %)	26 (25 %)	30 (28,9 %)	24 (23 %)	18 (17,3 %)
Nepřímá činnost	59 (56,7 %)	29 (27,9 %)	9 (8,7 %)	7 (6,7 %)	0 (0 %)
Přímá výuka	34 (32,7 %)	41 (39,4 %)	18 (17,3 %)	6 (5,8 %)	5 (4,8 %)
Exkurze, výlet, škola v přírodě	33 (31,7 %)	38 (36,5 %)	24 (23,2 %)	7 (6,7 %)	2 (1,9 %)

Tabulka č. 10c: Vybrané učitelé činnosti a obava z nich

Vybrané učitelé činnosti a obava z nich



Graf č. 9c: Vybrané učitelé činnosti a obava z nich

Interpretace: Pro větší přehlednost jsme zvolili jednodušší tabulku č. 9c a graf č. 9c. V rámci této položky budoucí učitelé označovali pomocí škály 1 až 5, jak moc se uvedených učitelé činností obávají. Učitelé činností *hodnocení* označilo stupně číslo 1 (nejmenší obava) celkem 23 respondentů (22,1 %). Stupeň číslo 2 označilo 42 respondentů

(40,4 %), stupeň číslo 3 29 respondentů (27,9 %), stupeň číslo 4 pouze 8 respondentů (7,7 %) a stupeň číslo 5, tedy největší obavu z hodnocení, označili jen 2 respondenti (1,9 %).

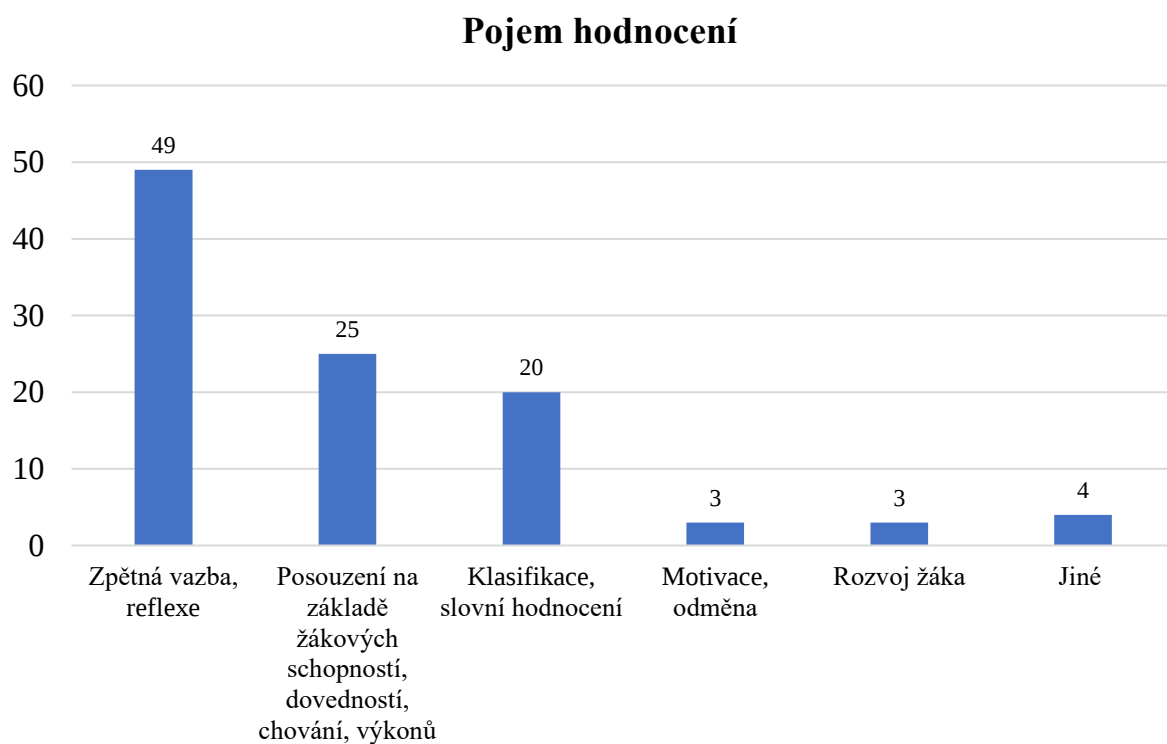
Naopak největší obavu z vybraných učitelských činností jsme zaznamenali u učitelské činnosti *komunikace s rodiči*, stupeň číslo 5 (největší obavu) označilo 18 respondentů (17,3 %) a stupeň číslo 4 celkem 24 respondentů (23 %). Stupeň číslo 3 pak označilo 30 respondentů (28,9 %), stupeň číslo 2 26 respondentů (25 %) a stupeň číslo 1 (nejmenší obavu) označilo pouze 6 respondentů (5,8 %).

Nejmenší obavu mají budoucí učitelé z *nepřímé činnosti*, kdy stupeň číslo 1 vybrala více než polovina respondentů, celkem 59 (56,7 %). Stupeň číslo 2 označilo 29 respondentů (27,9 %), stupeň číslo 3 jsme zaznamenali u 9 respondentů (8,7 %), stupeň číslo 4 vybralo pouze 7 respondentů (6,7 %), stupeň číslo 5 nevyužil žádný z dotazovaných. Další učitelskou činností, které se budoucí učitelé příliš neobávají, je také *přímá výuka* či *exkurze, výlet* či *škola v přírodě*.

Položka č. 10: *Co si představíte pod pojmem hodnocení?*

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Zpětná vazba, reflexe	49	47,1
Posouzení na základě žakových schopností, dovedností, chování, výkonu	25	24
Klasifikace, slovní hodnocení	20	19,2
Motivace, odměna	3	2,9
Rozvoj žáka	3	2,9
Jiné	4	3,9
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 11: *Pojem hodnocení*



Graf č. 10: *Pojem hodnocení*

Interpretace: Nejčtenější výrok o tom, co si budoucí učitelé představují pod pojmem hodnocení, byla odpověď *zpětná vazba* či *reflexe*, celkem 49 odpovědí (47,1 %). Další četnou odpovědí byla odpověď *posouzení na základě žakových schopností, dovedností, chování, výkonů* v 25 odpovědích (24 %). Odpověď *klasifikace, slovní hodnocení* byla ve 20 odpovědích (19,2 %). Odpověď *motivace, odměna* ve 3 odpovědích (2,9 %). Shodný počet

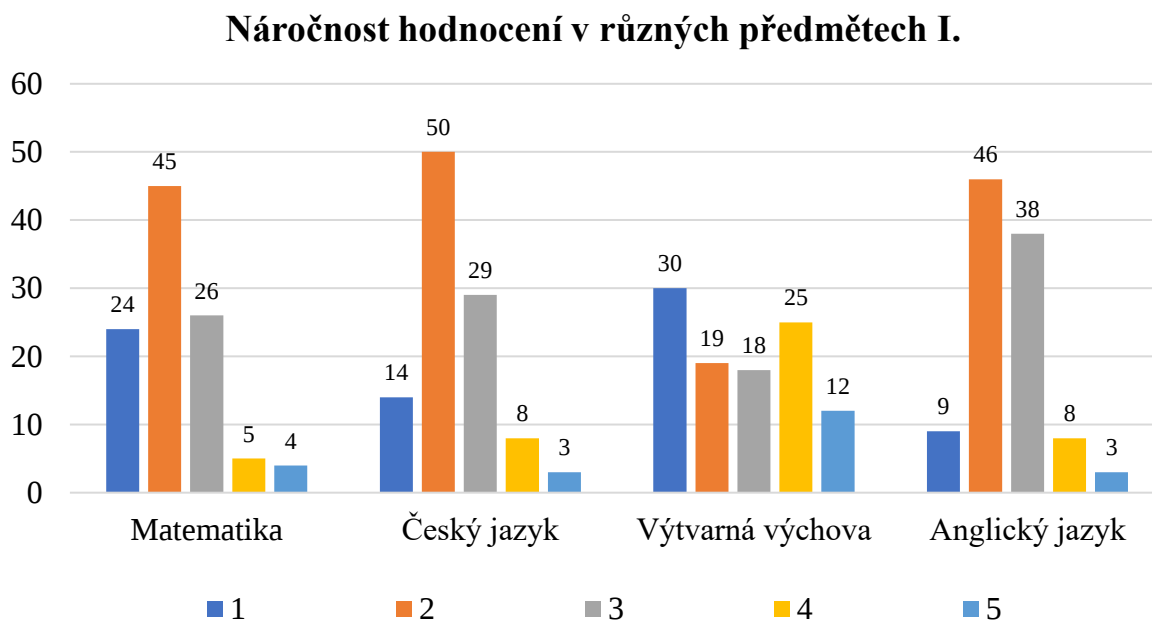
odpovědí, tedy 3 (2,9 %), měla odpověď *rozvoj žáka*. Poslední 4 (2,9 %) odpovědi byly rozdílného charakteru.

Položka č. 11: *Hodnocení žáků v těchto předmětech je dle Vašeho názoru:*

Číslo 1 – velmi jednoduché; číslo 5 – nejnáročnější

Náročnost hodnocení v různých předmětech I.	1	2	3	4	5
Matematika	24 (23,1 %)	45 (43,3 %)	26 (25 %)	5 (4,8 %)	4 (3,8 %)
Český jazyk	14 (13,4 %)	50 (48 %)	29 (27,9 %)	8 (7,8 %)	3 (2,9 %)
Výtvarná výchova	30 (28,9 %)	19 (18,3 %)	18 (17,3 %)	25 (24 %)	12 (11,5 %)
Anglický jazyk	9 (8,7 %)	46 (44,2 %)	38 (36,5 %)	8 (7,7 %)	3 (2,9 %)

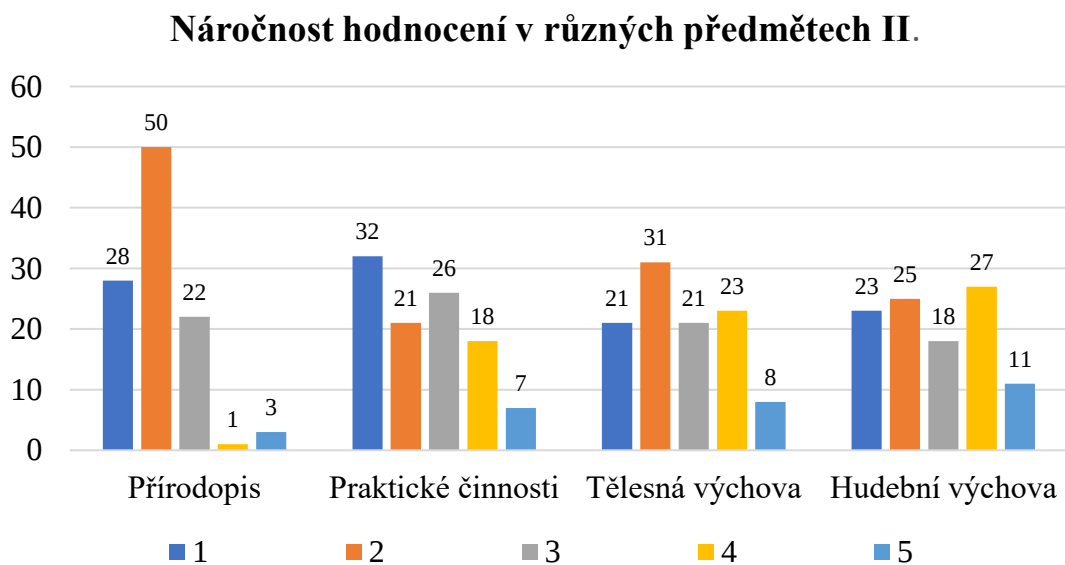
Tabulka č. 12a: Náročnost hodnocení v různých předmětech I.



Graf č. 11a: Náročnost hodnocení v různých předmětech I.

Náročnost hodnocení v různých předmětech II.	1	2	3	4	5
Přírodopis/prvouka	28 (26,9 %)	50 (48 %)	22 (21,2 %)	1 (1 %)	3 (2,9 %)
Praktické činnosti	32 (30,8 %)	21 (20,2 %)	26 (25 %)	18 (17,3 %)	7 (6,7 %)
Tělesná výchova	21 (20,2 %)	31 (29,8 %)	21 (20,2 %)	23 (22,1 %)	8 (7,7 %)
Hudební výchova	23 (22,1 %)	25 (24 %)	18 (17,3 %)	27 (26 %)	11 (10,6 %)

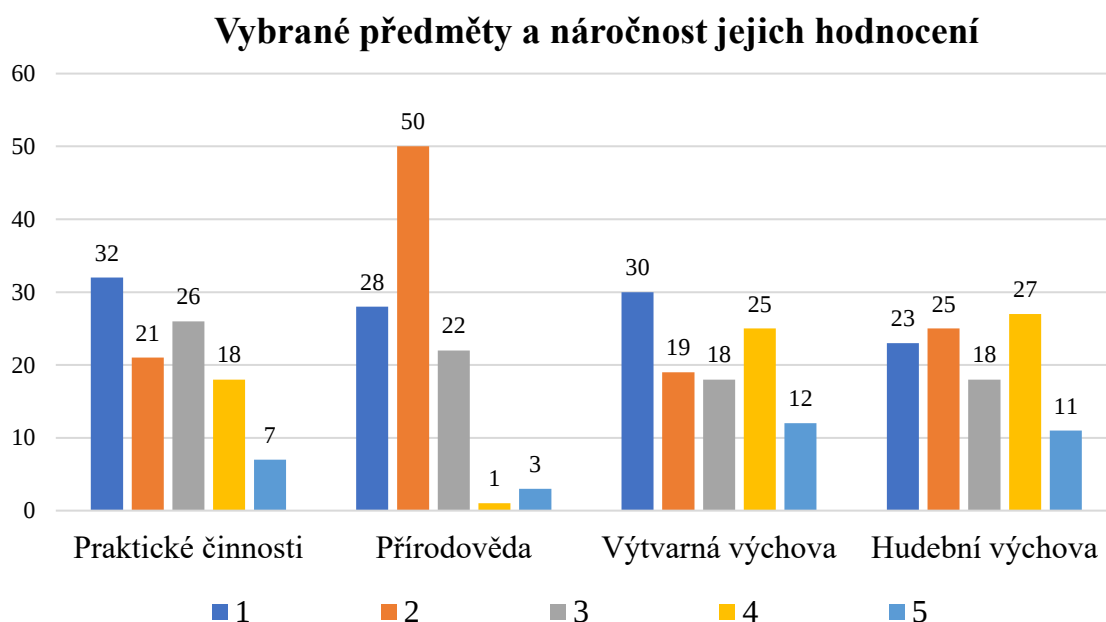
Tabulka č. 12b: Náročnost hodnocení v různých předmětech II.



Graf č. 11b: Náročnost hodnocení v různých předmětech II.

Vybrané předměty a náročnost jejich hodnocení	1	2	3	4	5
Praktické činnosti	32 (30,8 %)	21 (20,2 %)	26 (25 %)	18 (17,3 %)	7 (6,7 %)
Přírodopis/prvouka	28 (26,9 %)	50 (48 %)	22 (21,2 %)	1 (1 %)	3 (2,9 %)
Výtvarná výchova	30 (28,9 %)	19 (18,3 %)	18 (17,3 %)	25 (24 %)	12 (11,5 %)
Hudební výchova	23 (22,1 %)	25 (24 %)	18 (17,3 %)	27 (26 %)	11 (10,6 %)

Tabulka č. 12c: Vybrané předměty a náročnost jejich hodnocení



Graf č. 11c: Vybrané předměty a náročnost jejich hodnocení

Interpretace: Pro větší přehlednost a s přihlédnutím k tématu jsme vytvořili tabulku č. 12c a graf č. 11c. V položce č. 11 budoucí učitelé zaznamenávali, jak je z jejich pohledu hodnocení ve vybraných předmětech náročné. Budoucí učitelé své odpovědi označili pomocí škály 1 (velmi jednoduché) až 5 (nejnáročnější).

U předmětu *praktické činnosti* jsme zaznamenali nejvíce odpovědí na stupni číslo 1 (velmi jednoduché), celkem 32 odpovědí (30,8 %). Stupeň číslo 2 označilo 21 respondentů

(20,2 %), stupeň číslo 3 celkem 26 respondentů (25 %), stupeň číslo 4 celkem 18 respondentů (17,3 %). Stupeň číslo 5 označilo pouze 7 respondentů (6,7 %).

Nejmenší náročnost hodnocení shledali budoucí učitelé u předmětu *přírodopis/prvouka*. Celkem 28 respondentů (26,9 %) označilo stupeň 1 (velmi jednoduché), stupeň číslo 2 označila téměř polovina respondentů, tedy celkem 50 dotazovaných (48 %), stupeň číslo 3 označilo 22 respondentů (21,2 %). Naopak stupeň číslo 4 označil pouze 1 respondent (1 %) a také u stupně číslo 5 jsme zaznamenali pouze 3 odpovědi (2,9 %).

Budoucí učitelé ve většině případů shledali, že hodnocení v daných předmětech není příliš náročné, nicméně vybrali jsme předměty, ve kterých respondenti označili více než v jiných předmětech stupeň číslo 4 a stupeň číslo 5 (nejnáročnější).

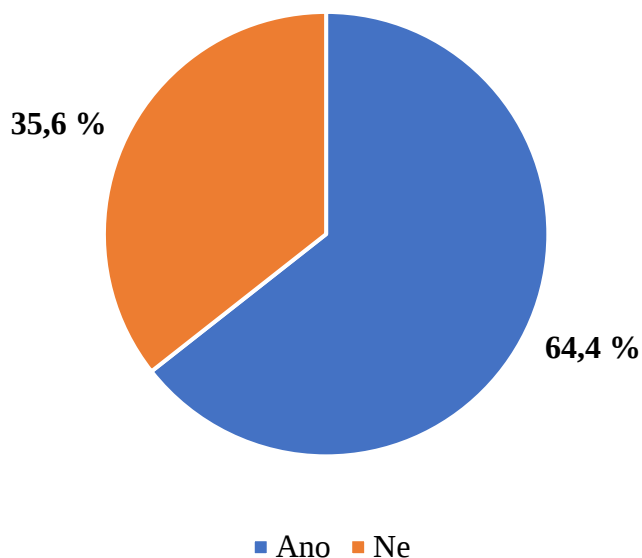
Stupeň číslo 4 a stupeň číslo 5 jsme nejvíce zaznamenali v předmětech *výtvarná výchova* a *hudební výchova* (podobně i *tělesná výchova*). U předmětu *výtvarná výchova* jsme zaznamenali u stupně číslo 5 celkem 12 odpovědí (11,5 %), stupeň číslo 4 označilo 25 respondentů (24 %), stupeň číslo 3 celkem 18 respondentů (17,3 %), stupeň číslo 2 celkem 19 respondentů (18,3 %) a stupeň číslo 1 označilo celkem 30 respondentů (28,9 %). Předmět *hudební výchova* označilo stupně číslo 5 celkem 11 budoucích učitelů (10,6 %), stupeň číslo 4 označilo celkem 27 budoucích učitelů (26 %), stupeň číslo 3 celkem 18 budoucích učitelů (17,3 %). Stupeň číslo 2 jsme zaznamenali u 25 odpovědí (24 %) a stupeň číslo 1 celkem u 23 odpovědí (22,1 %).

Položka č. 12: *Máte nějakou zkušenost s hodnocením v rámci pedagogické praxe (náslechové, souvislé)?*

Zkušenost s hodnocením	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano	67	64,4
Ne	37	35,6
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 13: Zkušenost s hodnocením

Zkušenost s hodnocením



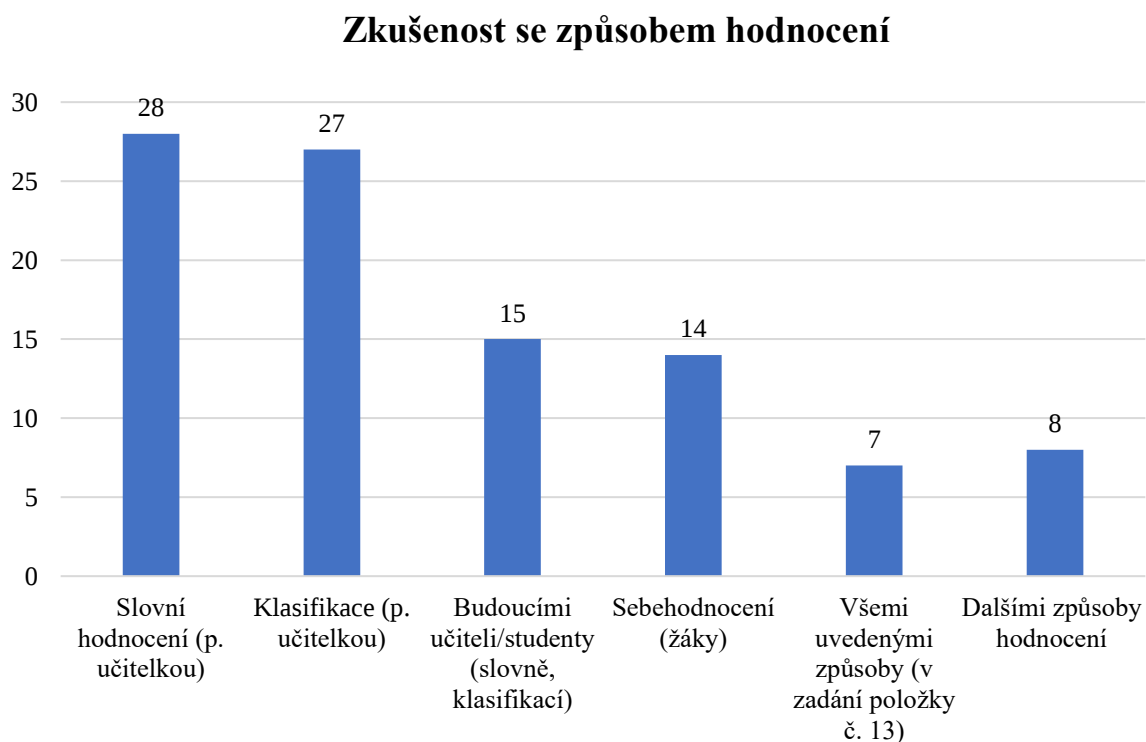
Graf č. 12: Zkušenost s hodnocením

Interpretace: Na zkušenost s hodnocením v rámci pedagogické praxe odpovědělo *ano* celkem 67 respondentů (64,4 %) a odpověď *ne* označilo 37 respondentů (35,6 %).

Položka č. 13: *V případě, že jste odpověděli „Ano“, jakým způsobem a kým bylo hodnocení realizováno (klasifikace/slovní hodnocení, paní učitelkou/Vámi/děťmi):*

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Slovní hodnocení (p. učitelkou)	28	42,4
Klasifikace (p. učitelkou)	27	40,9
Budoucími učiteli (slovně, klasifikací)	15	22,7
Sebehodnocení (žáky)	14	21,2
Všemi uvedenými způsoby (v zadání položky č. 13)	7	10,6
Dalšími způsoby hodnocení (razítka, vystavování prací, body)	8	12,1

Tabulka č. 14: Zkušenost se způsobem hodnocení



Graf č. 13: Zkušenost se způsobem hodnocení

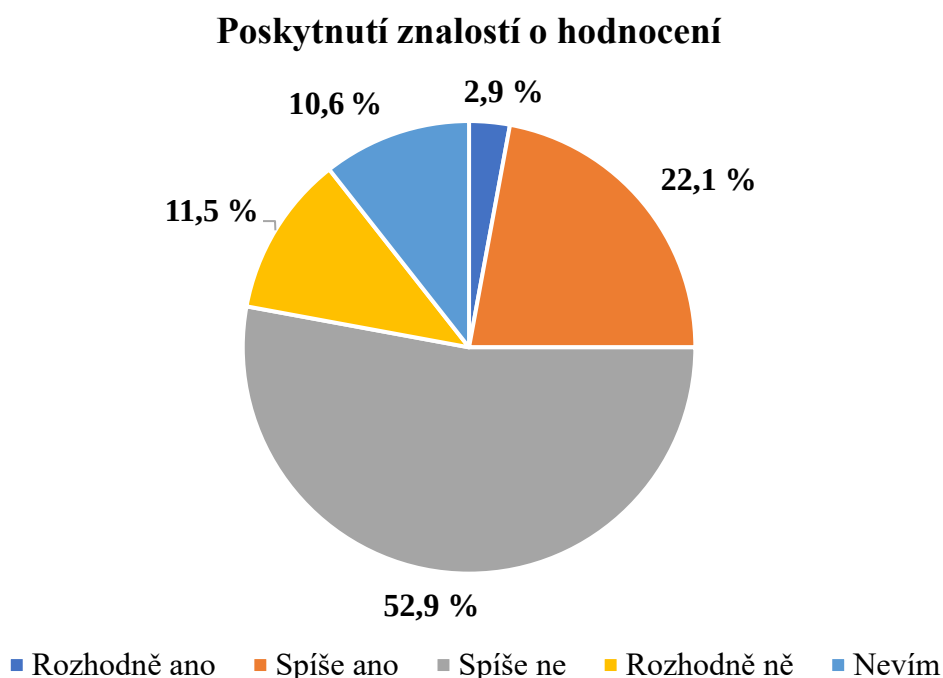
Interpretace: Na položku č. 13 odpovídali budoucí učitelé s ohledem na položku předchozí (č. 12), tedy pouze respondenti, kteří v této předchozí položce odpověděli možností „ano“ –

celkem 66 respondentů. V položce č. 13 odpovídali budoucí učitelé na otázku, s jakým způsobem hodnocení se setkali v rámci své pedagogické praxe. Nejčastěji se budoucí učitelé setkali se *slovním hodnocením*, které prováděla *paní učitelka* dané třídy, s tímto způsobem hodnocení se setkala celkem 28 respondentů (42,4 %). Další způsob hodnocení, se kterým se budoucí učitelé hojně setkali, byla *klasifikace* – opět provedena *paní učitelkou* dané třídy, kde jsme celkem zaznamenali 27 odpovědí (40,9 %). Celkem 15 respondentů (22,7 %) má také zkušenost s *hodnocením*, které si v rámci své pedagogické praxe mohli vyzkoušet, nejčastěji se jednalo o hodnocení slovní či o klasifikaci. Budoucí učitelé se také setkali se *sebehodnocením*, celkem jsme toto hodnocení zaznamenali u 14 odpovědí (21,2 %). Dalších 7 respondentů (10,6 %) zodpovědělo, že se setkala se *všemi uvedenými způsoby*, které jsme uvedli v zadání položky č. 13 (klasifikací/slovním hodnocením/paní učitelkou/budoucími učiteli/žáky). V odpovědích jsme také zaznamenali zkušenosti s *dalšími způsoby hodnocení* (pomocí razítek, bodů, vystavováním prací), celkem 8 odpovědí (12,1 %).

Položka č. 14: *Byly Vám poskytnuty dostatečné informace týkající se hodnocení na 1. stupni ZŠ v rámci vašeho studia na vysoké škole?*

Poskytnutí znalostí o hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	3	2,9
Spíše ano	23	22,1
Spíše ne	55	52,9
Rozhodně ne	12	11,5
Nevím	11	10,6
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 15: Poskytnutí znalostí o hodnocení



Graf č. 14: Poskytnutí znalostí o hodnocení

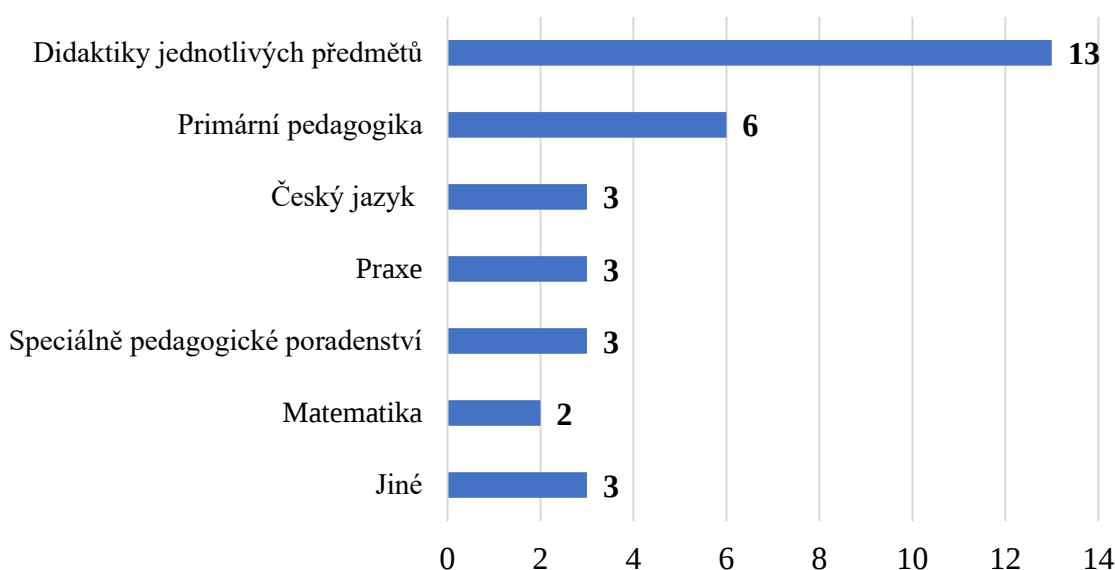
Interpretace: Nejčtenějším výrokem budoucích učitelů na otázku, zda jim byly poskytnuty dostatečné informace o hodnocení, byla odpověď *spíše ne*, kterou použilo 55 dotazovaných (52,9 %). Druhou nejčtenější odpovědí bylo *spíše ano*, a to celkově u 23 respondentů (22,1 %). Odpověď *rozhodně ne* označilo 12 respondentů (11,5 %). Téměř shodně označilo odpověď *nevím* 11 respondentů (10,6 %). Nejméně označovanou odpovědí byla možnost *rozhodně ano*, celkem 3 dotazování (2,9 %).

Položka č. 15: Pokud jste odpověděli „Rozhodně ano“, „Spíše ano“, v rámci, jakých předmětů byly tyto informace poskytnuty?

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Didaktiky jednotlivých předmětů	13	56,5
Primární pedagogika	6	26,1
Český jazyk	3	13
Praxe	3	13
Speciálně pedagogické poradenství	3	13
Matematika	2	8,7
Jiné (vlastivěda, učitelské praktikum)	3	13

Tabulka č. 16: Poskytnutí znalostí o hodnocení v různých předmětech

Poskytnutí znalostí o hodnocení v různých předmětech



Graf č. 15: Poskytnutí znalostí o hodnocení v různých předmětech

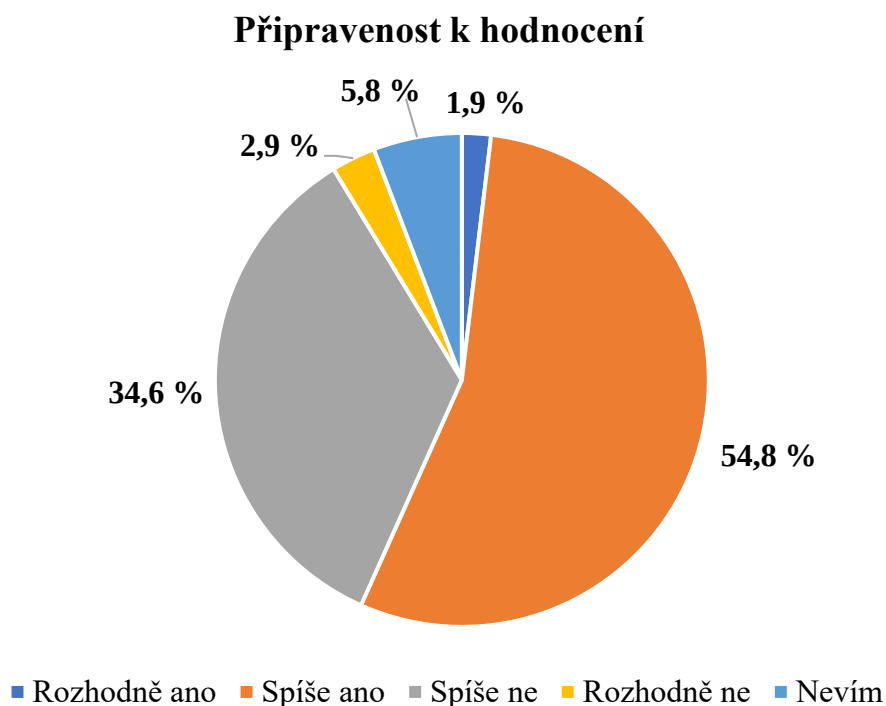
Interpretace: Na tuto položku č. 15, v jakých předmětech získali budoucí učitelé informace o hodnocení, odpovídalo pouze 23 respondentů, jelikož tato otázka vycházela z předchozí položky č. 14 (tedy odpovídal pouze ten, kdo v předchozí otázce označil možnost *rozhodně ano, spíše ano*). Nejčastěji se v této položce, tedy více než u poloviny dotazovaných, kterých bylo celkem 13 (56,5 %), objevovala odpověď *didaktiky v jednotlivých předmětech*. Druhá nejčastější odpověď byla *primární pedagogika*, a to celkem od 6 dotazovaných (26,1 %).

Odpověď *český jazyk, praxe, speciálně pedagogické poradenství* se shodně nacházela u 3 dotazovaných (13 %). Celkem 2 dotazovaní (8,7 %) odpověděli, že informace získali v *matematice*. Další 3 dotazovaní (13 %) vypsalí předměty rozdílného charakteru.

Položka č. 16: *Cítíte se být připraveni na hodnocení žáků:*

Připravenost k hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	2	1,9
Spíše ano	57	54,8
Spíše ne	36	34,6
Rozhodně ne	3	2,9
Nevím	6	5,8
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 17: Připravenost k hodnocení



Graf č. 16: Připravenost k hodnocení

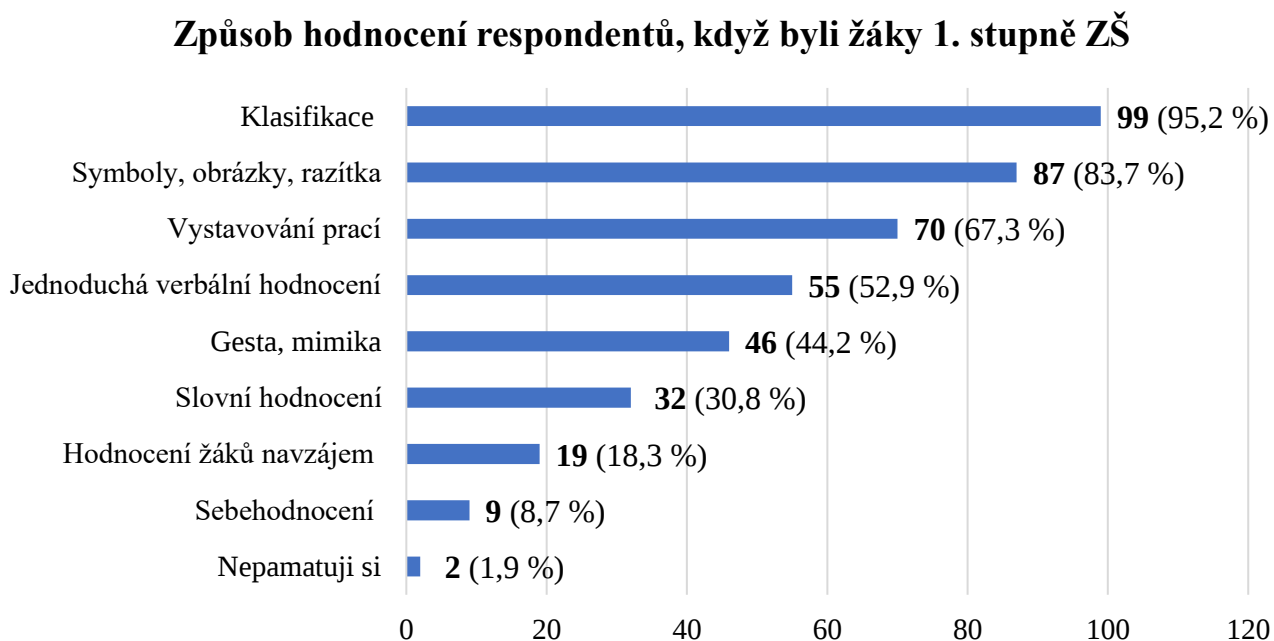
Interpretace: Na otázku, zda se cítí být budoucí učitelé připraveni na hodnocení, byla nejčastěji označena odpověď *spíše ano*, tuto odpověď vybralo 57 respondentů (54,8 %).

Odpověď *spíše ne* byla vybrána celkem 36 respondenty (34,6 %). Možnost *nevím* označilo 6 respondentů (5,8 %), možnost *rozhodně ne* 3 respondenti (2,9 %). Naopak možnost *rozhodně ano* byla označena nejméně, pouze 2 respondenty (1,9 %).

Položka č. 17: *Když jste byl/a žákem 1. stupně ZŠ, jaký způsob hodnocení využívali Vaši učitelé? (Můžete vybrat více možností)*

Způsob hodnocení respondentů, když byli žáky 1. stupně ZŠ	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Klasifikace (body, procenta)	99	95,2
Symboly, obrázky, razítka	87	83,7
Vystavování prací	70	67,3
Jednoduchá verbální hodnocení (ano, ne)	55	52,9
Gesta, mimika	46	44,2
Slovní hodnocení	32	30,8
Hodnocení žáků navzájem	19	18,3
Sebehodnocení	9	8,7
Nepamatuji si	2	1,9

Tabulka č. 18: Způsob hodnocení respondentů, když byli žáky 1. stupně ZŠ



Graf č. 17: Způsob hodnocení respondentů, když byli žáky 1. stupně ZŠ

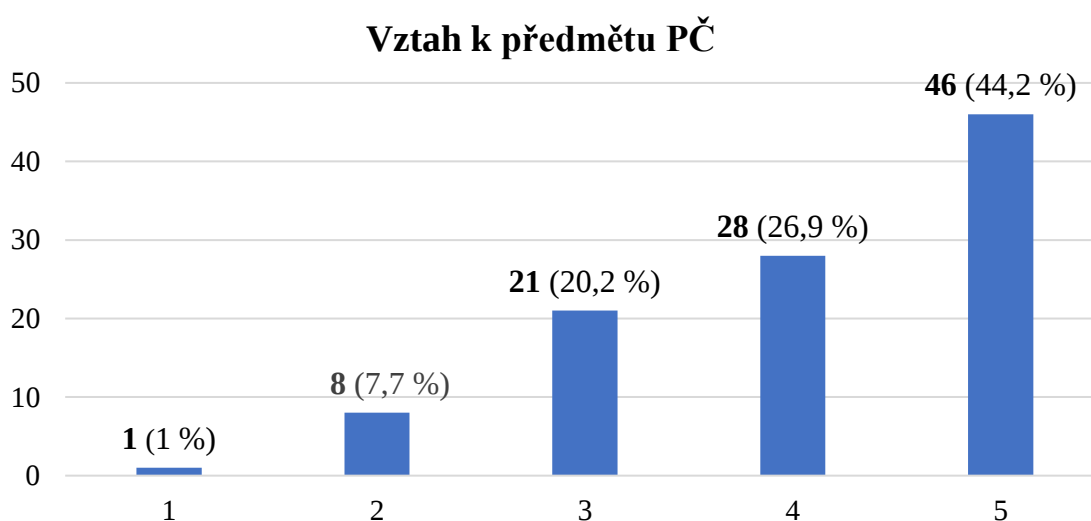
Interpretace: Nejvíce označovanou možností způsobu hodnocení budoucích učitelů, když byli ještě žáky 1. stupně ZŠ, byla *klasifikace*, kterou označilo 99 respondentů (95,2 %). Druhou nejčastější odpovědí byly *symboly, obrázky, razítka*, celkem 87 respondentů (83,7 %). Třetí nejčastější označovanou odpovědí bylo *vystavování prací*, dohromady 70 respondentů (67,3 %). Možnost *jednoduchá verbální hodnocení* označilo 55 respondentů (52,9 %), způsob hodnocení *gesty, mimikou* označilo 46 respondentů (44,2 %), odpověď *slovní hodnocení* jsme zaznamenali u 32 respondentů (30,8 %), možnost *hodnocení žáků navzájem* vyplnilo 19 respondentů (18,3 %), odpověď *sebehodnocení* vyznačilo 9 respondentů (8,7 %). Pouze 2 respondenti (1,9 %) odpověděli možností, že si způsob hodnocení *nepamatují*.

Položka č. 18: *Jaký vztah máte k předmětu praktické činnosti?*

Číslo 1 – kladný; číslo 5 – záporný

Vztah k předmětu PČ	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1	1	1
2	8	7,7
3	21	20,2
4	28	26,9
5	46	44,2
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 19: Vztah k předmětu PČ



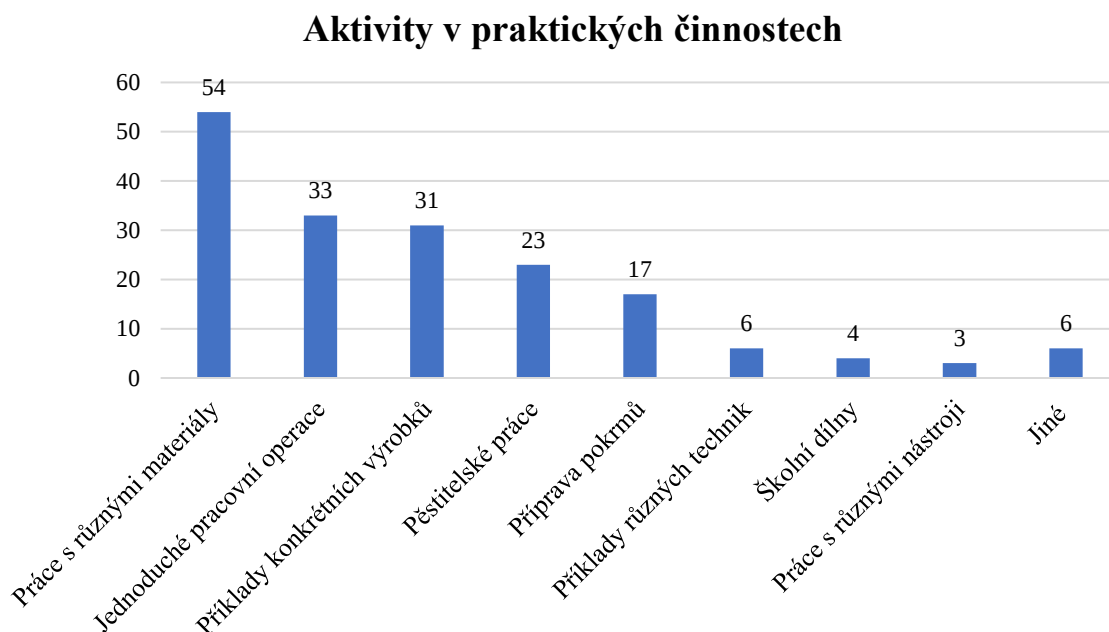
Graf č. 18: Vztah k předmětu PČ

Interpretace: V této položce označovali budoucí učitelé své odpovědi pomocí škály od čísla 1 až 5. Nejvíce respondentů označilo stupeň číslo 5, tedy že má *záporný vztah* k praktickým činnostem, celkem jsme zaznamenali 46 odpovědí (44,2 %). Stupeň číslo 4 označilo dohromady 28 respondentů (26,9 %), stupeň číslo 3 celkem 21 respondentů (20,2 %), stupeň číslo 2 zaznačilo ve své odpovědi 8 respondentů (7,7 %) a pouze 1 respondent (1 %) odpověděl stupněm číslo 1, tedy že má *kladný vztah* k praktickým činnostem.

Položka č. 19: *Uved'te příklady aktivit, které lze s žáky realizovat v praktických činnostech.*

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Práce s různými materiály	54	51,9
Jednoduché pracovní operace	33	31,7
Příklady konkrétních výrobků	31	29,8
Pěstitelské práce	23	22,1
Příprava pokrmů	17	16,3
Příklady různých technik	6	5,8
Školní dílny	4	3,8
Práce s různými nástroji	3	2,8
Jiné	6	5,8

Tabulka č. 20: Aktivity v praktických činnostech



Graf č. 19: Aktivity v praktických činnostech

Interpretace: V položce č. 19 odpovídali budoucí učitelé v souvislosti s předmětem praktické činnosti, konkrétně jaké aktivity lze s žáky v praktických činnostech realizovat. Nejčastější odpovědí byla *práce s různými materiály* (dřevo, plast, kov, ...), celkem 54 odpovědí (51,9 %).

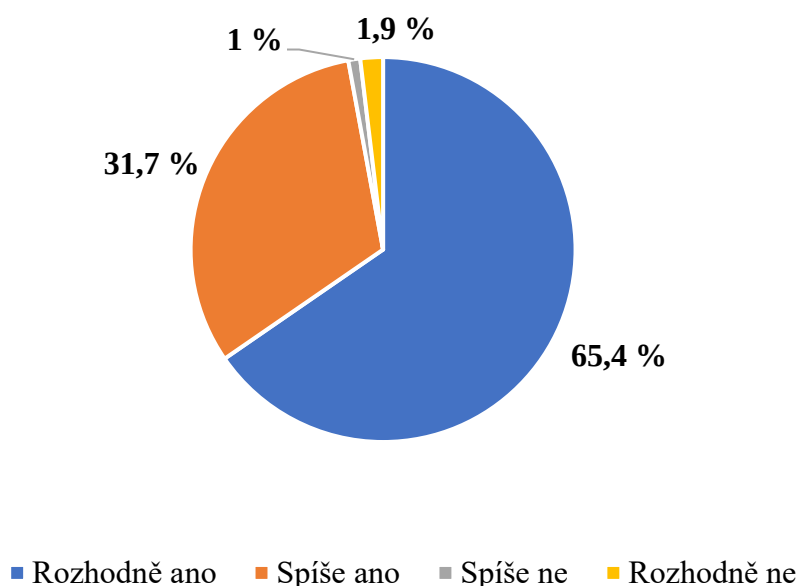
Druhou nejčastější odpovědí, celkem 33 odpovědí (31,7 %), byly *jednoduché pracovní operace* (stříhání, lepení, vyšívání, ...), další odpověď, kterou jsme zaznamenali, celkem 31 odpovědí (29,8 %), byly *konkrétní příklady výrobků*. Další čtenou odpovědí, celkem 23 odpovědí (22,1 %), byly *pěstitelské práce*. A také v 17 odpovědích (16,3 %) *příprava pokrmů*. Zaznamenali jsme také odpovědi s *příklady různých technik* (twist art, quilling), celkem 6 odpovědí (5,8 %). Dále také *školní dílny*, celkem 4 odpovědi (3,8 %), či *práce s různými nástroji*, celkem 3 odpovědi (2,8 %). Další *různé* reakce jsme zaznamenali celkem u 6 odpovědí (5,8 %).

Položka č. 20: *Vnímáte rozdíl mezi hodnocením v předmětech s převahou naukového působení (český jazyk, matematika...) a v předmětech s převahou výchovného působení (hudební výchova, praktické činnosti...)?*

Rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	68	65,4
Spíše ano	33	31,7
Spíše ne	1	1
Rozhodně ne	2	1,9
Neumím posoudit	0	0
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 21: Rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření

Rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření



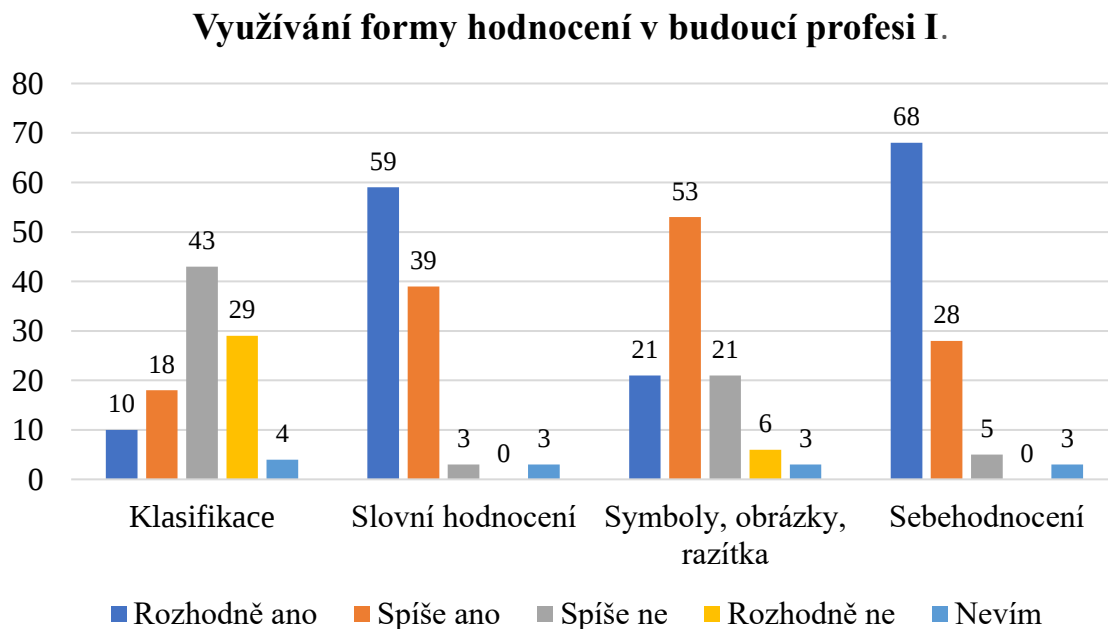
Graf č. 20: Rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření

Interpretace: Na otázku, zda budoucí učitelé vnímají rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření, odpovědělo 68 respondentů (65,4 %), že *rozhodně ano*. Dalších 33 respondentů (31,7 %) označilo odpověď *spíše ano*. Pouze 1 respondent (1 %) vybral možnost *spíše ne* a 2 respondenti (1,9 %) možnost *rozhodně ne*. Možnost *nevím* nevyužil žádný z respondentů.

Položka č. 21: Jakou formu hodnocení byste na 1. stupni ZŠ v praktických činnostech chtěli využívat?

Využívání formy hodnocení v budoucí profesi I.	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím
Klasifikace	10 (9,6 %)	18 (17,3 %)	43 (41,3 %)	29 (27,9 %)	4 (3,9 %)
Slovní hodnocení	59 (56,7 %)	39 (37,5 %)	3 (2,9 %)	0 (0 %)	3 (2,9 %)
Symboly, obrázky, razítka	21 (20,2 %)	53 (50,9 %)	21 (20,2 %)	6 (5,8 %)	3 (2,9 %)
Sebehodnocení	68 (65,4 %)	28 (26,9 %)	5 (4,8 %)	0 (0 %)	3 (2,9 %)

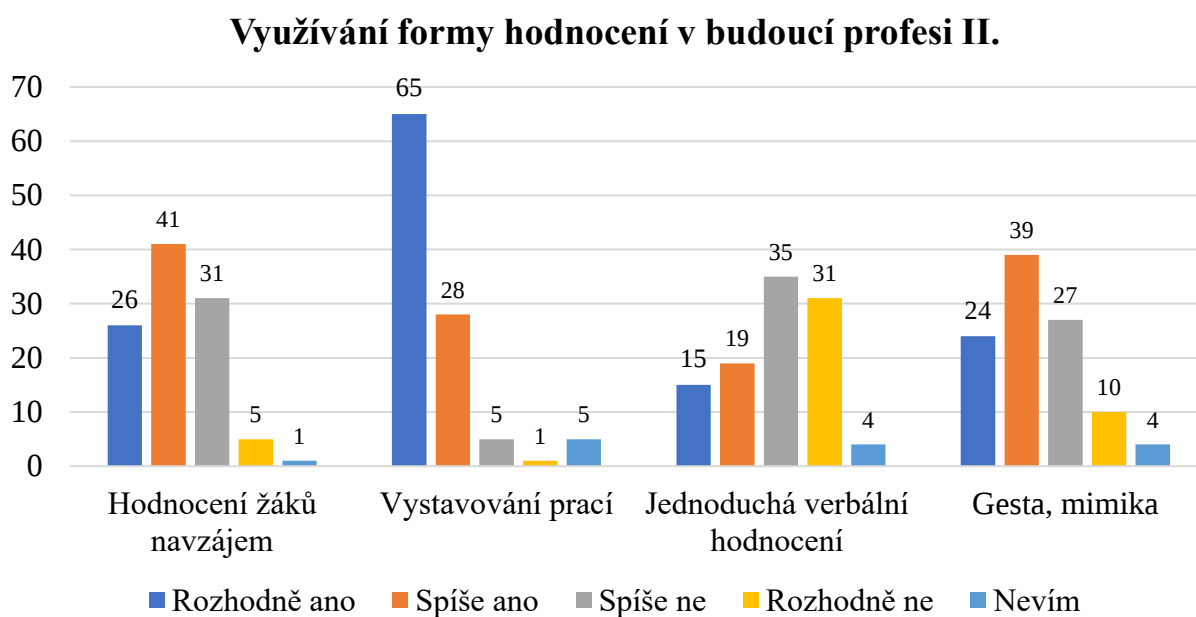
Tabulka č. 22a: Využívání formy hodnocení v budoucí profesi I.



Graf č. 21a: Využívání formy hodnocení v budoucí profesi I.

Využívání formy hodnocení v budoucí profesi II.	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nevím
Hodnocení žáků navzájem	26 (25 %)	41 (39,4 %)	31 (29,8 %)	5 (4,8 %)	1 (1 %)
Vystavování prací	65 (62,5 %)	28 (26,9 %)	5 (4,8 %)	1 (1 %)	5 (4,8 %)
Jednoduchá verbální hodnocení	15 (14,4 %)	19 (18,3 %)	35 (33,7 %)	31 (29,8 %)	4 (3,8 %)
Gesta, mimika	24 (23,1 %)	39 (37,5 %)	27 (26 %)	10 (9,6 %)	4 (3,8 %)

Tabulka č. 22b: Využívání formy hodnocení v budoucí profesi II.



Graf č. 21b: Využívání formy hodnocení v budoucí profesi II.

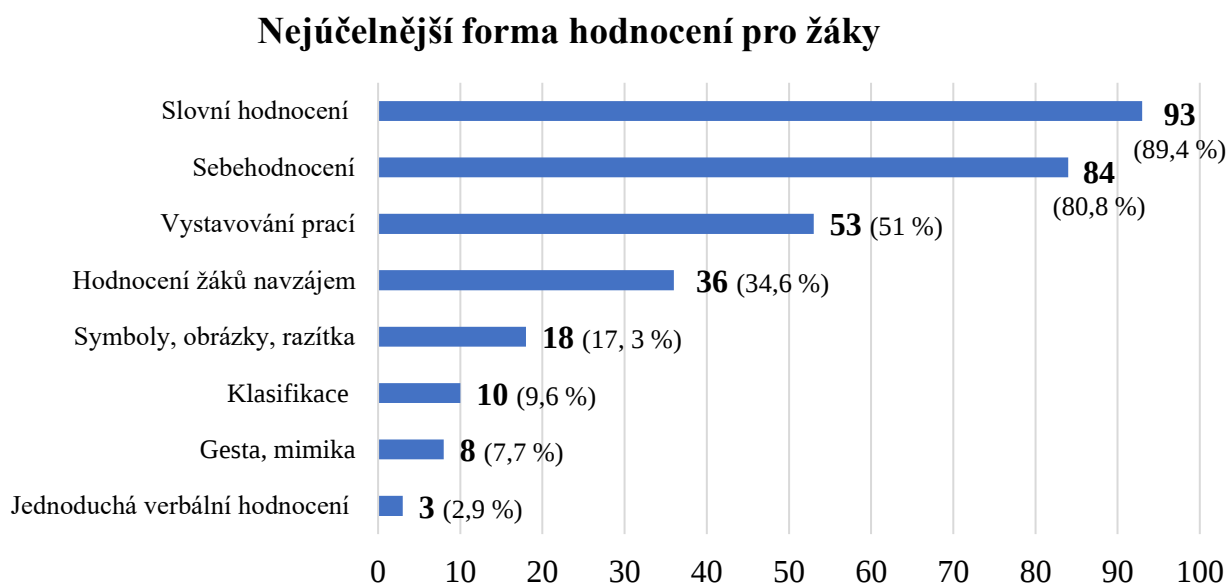
Interpretace: Ve dvou tabulkách č. 22a, b a grafech č. 21 a, b uvádíme, jakou formu hodnocení by chtěli budoucí učitelé využívat v předmětu praktické činnosti. Odpověď *rozhodně ano* jsme nejvíce zaznamenali u *sebehodnocení*, celkem 68 odpovědí (65,4 %), dále také u *vystavování prací*, celkem 65 odpovědí (62,5 %), a u *slovního hodnocení*, celkem 59 odpovědí (56,7 %). Naopak formu hodnocení, kterou by budoucí učitelé nechtěli využívat, tedy označili odpověď *rozhodně ne*, jsme zaznamenali nejvíce u *jednoduchého verbálního hodnocení*, celkem

31 odpovědí (29,8 %). Dále také rozhodně nechtějí využívat *klasifikaci*, celkem 29 odpovědí (27,9 %).

Položka č. 22: *Jaká forma hodnocení v praktických činnostech je podle vašeho názoru pro žáky nejúčelnější/nejvhodnější? (Můžete vybrat až tři možnosti)*

Nejúčelnější forma hodnocení pro žáky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Slovní hodnocení	93	89,4
Sebehodnocení	84	80,8
Vystavování prací	53	51
Hodnocení žáků navzájem	36	34,6
Symbyly, obrázky, razítka	18	17,3
Klasifikace (body, procenta)	10	9,6
Gesta, mimika	8	7,7
Jednoduchá verbální hodnocení (ano, ne)	3	2,9

Tabulka č. 23: Nejúčelnější forma hodnocení pro žáky



Graf č. 22: Nejúčelnější forma hodnocení pro žáky

Interpretace: Jako nejúčelnější forma hodnocení pro žáky z pohledu budoucích učitelů bylo vyhodnoceno *slovní hodnocení*, celkem tuto možnost označilo 93 respondentů (89,4 %). Druhou nejúčelnější formou bylo *sebehodnocení*, celkem 84 respondentů (80,8 %). Dále pak 53 respondentů (51 %) vybralo možnost *vystavování prací*. *Hodnocení žáků navzájem* bylo označeno 36 respondenty (34,6 %). *Symbolsy, obrázky, razítka* jsme zaznamenali u 18 respondentů (17,3 %), *klasifikaci* u 10 respondentů (9,6 %), *gesta a mimiku* u 8 respondentů (7,7 %). Poslední možnost *jednoduchá verbální hodnocení* byla vybrána 3 respondenty (2,9 %).

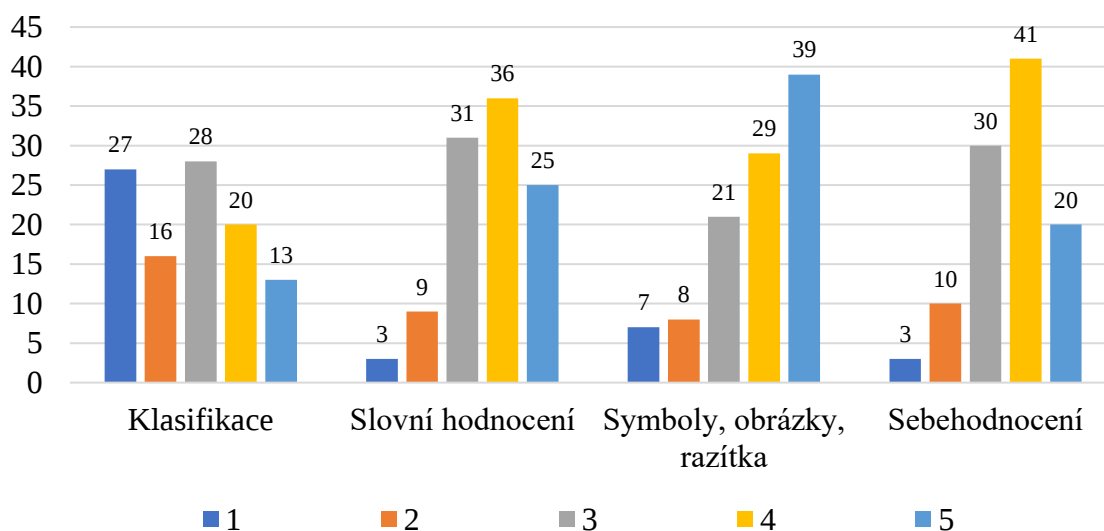
Položka č. 23: *Jaká forma hodnocení v praktických činnostech je podle Vašeho názoru u žáků 1.stupně oblíbená?*

Číslo 1 – nejméně oblíbená; 5 – nejoblíbenější

Oblíbená forma hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ I.	1	2	3	4	5
Klasifikace	27 (26 %)	16 (15,4 %)	28 (26,9 %)	20 (19,2 %)	13 (12,5 %)
Slovní hodnocení	3 (2,9 %)	9 (8,7 %)	31 (29,8 %)	36 (34,6 %)	25 (24 %)
Symbole, obrázky, razítka	7 (6,7 %)	8 (7,7 %)	21 (20,2 %)	29 (27,9 %)	39 (37,5 %)
Sebehodnocení	3 (2,9 %)	10 (9,6 %)	30 (28,9 %)	41 (39,4 %)	20 (19,2 %)

Tabulka č. 24a: Oblíbená forma hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ I.

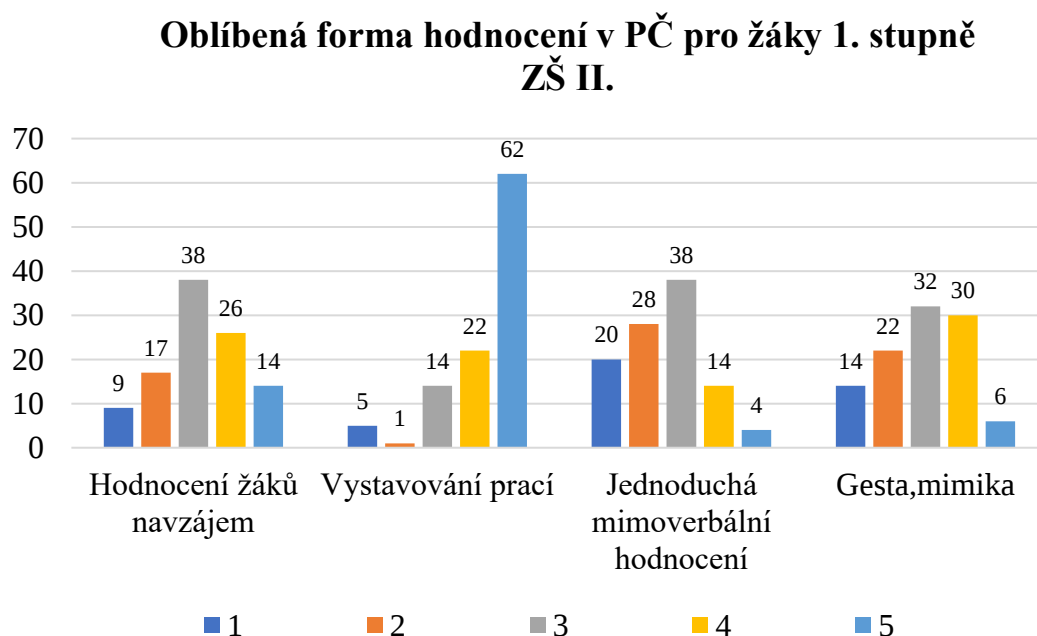
Oblíbený způsob hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ I.



Graf č. 23a: Oblíbená forma hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ I.

Oblíbená forma hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ II.	1	2	3	4	5
Hodnocení žáků navzájem	9 (8,7 %)	17 (16,3 %)	38 (36,5 %)	26 (25 %)	14 (13,5 %)
Vystavování prací	5 (4,8 %)	1 (1 %)	14 (13,5 %)	22 (21,2 %)	62 (59,6 %)
Jednoduchá mimoverbální hodnocení (ano, ne, správně, špatně)	20 (19,2 %)	28 (27 %)	38 (36,5 %)	14 (13,5 %)	4 (3,8 %)
Gesta, mimika	14 (13,5 %)	22 (21,2 %)	32 (30,7 %)	30 (28,8 %)	6 (5,8 %)

Tabulka č. 24b: Oblíbená forma hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ II.



Graf č. 23b: Oblíbená forma hodnocení v PČ pro žáky 1. stupně ZŠ II.

Interpretace: Ve dvou tabulkách č. 24 a, b a grafech č. 23 a, b uvádíme, jaká je podle budoucích učitelů oblíbená forma hodnocení v praktických činnostech pro žáky 1. stupně ZŠ. Budoucí učitelé odpovídali pomocí škály 1 (nejméně oblíbená) až 5 (nejvíce oblíbená).

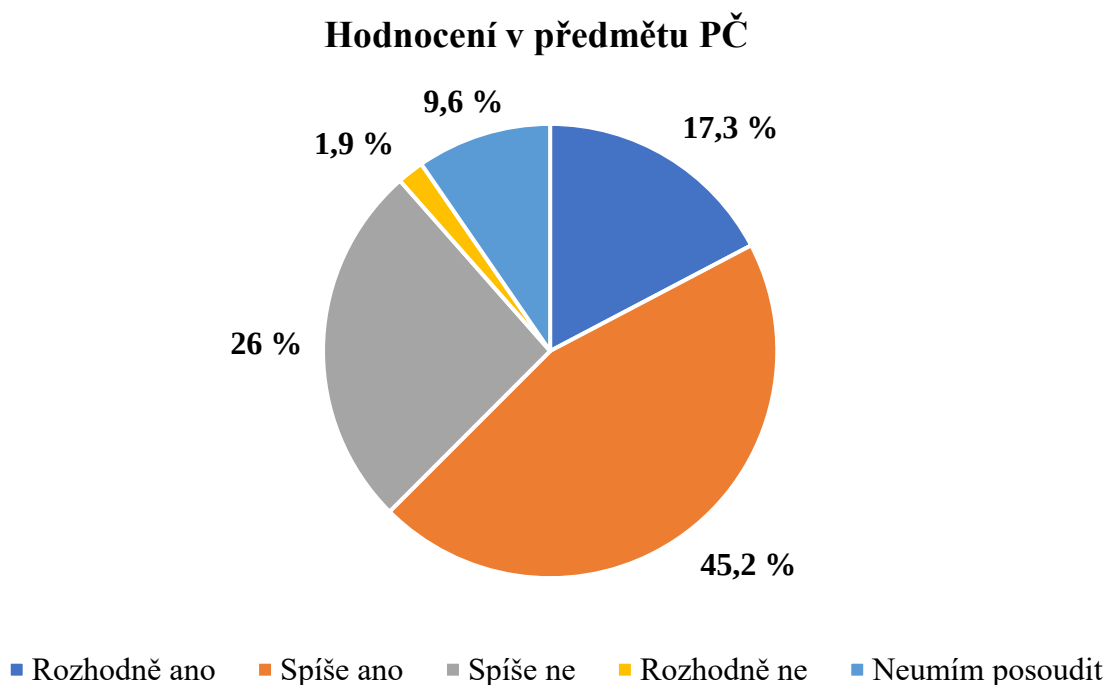
Na základě odpovědí je *nejméně* oblíbenou formou hodnocení v praktických činnostech pro žáky primární školy z pohledu budoucích učitelů *klasifikace*, tuto formu označilo stupněm číslo 1 celkem 27 respondentů (26 %), stupněm číslo 2 celkem 16 respondentů (15,4 %). Podobný výsledek jsme zaznamenali u *jednoduchého verbálního hodnocení*, stupeň číslo 1 označilo celkem 20 respondentů (19,2 %), stupeň číslo 2 označilo celkem 28 respondentů (27 %). Na pomyslném třetím místě v neoblíbenosti skončila *gesta, mimika*, stupeň číslo 1 označilo 14 respondentů (13,5 %) a stupeň číslo 2 označilo 22 respondentů (21,2 %).

Naopak nejvíce oblíbenou formu hodnocení pro žáky 1. stupně ZŠ jsme zaznamenali *vystavování prací*, tuto možnost označilo stupněm číslo 5 celkem 62 respondentů (59,6 %) a stupněm číslo 4 celkem 22 respondentů (21,2 %). Další formu hodnocení, kterou budoucí učitelé četně označili stupněm číslo 5 u celkem 39 odpovědí (37,5 %) a stupněm číslo 4 u celkem 29 odpovědí (27,9 %), byla možnost *symboly, razítka, obrázky*. Dále pak byly četně označovány stupněm číslo 5 a číslo 4 také možnosti *sebehodnocení* a *slovní hodnocení*.

Položka č. 24: *Myslíte si, že by se v praktických činnostech mělo vůbec hodnotit?*

Hodnocení v předmětu PČ	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	18	17,3
Spíše ano	47	45,2
Spíše ne	27	26
Rozhodně ne	2	1,9
Neumím posoudit	10	9,6
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 25: Hodnocení v předmětu PČ



Graf č. 24: Hodnocení v předmětu PČ

Interpretace: Na otázku, zda by se v předmětu praktické činnosti mělo hodnotit, označilo 47 respondentů (45,2 %) možnost *spíše ano*. Možnost *spíše ne* označilo 27 respondentů (26 %). To, že by se rozhodně mělo v praktických činnostech hodnotit, si myslí celkem 18 respondentů (17,3 %). Dohromady 10 respondentů (9,6 %) tuto skutečnost *neumí posoudit*. Pouze 2 respondenti (1,9 %) uvedli možnost *rozhodně ne*.

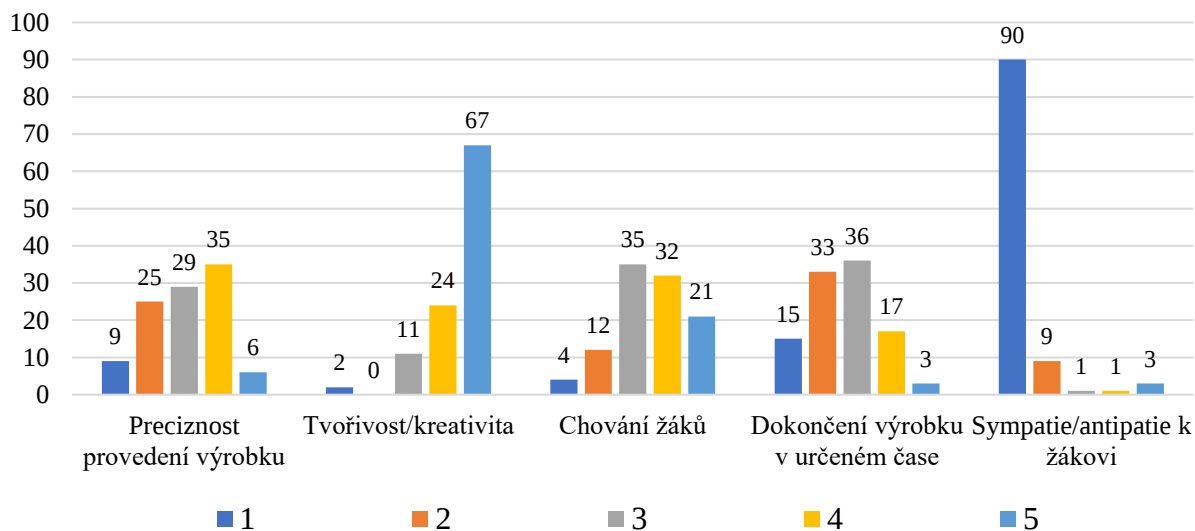
Položka č. 25: Na která z uvedených kritérií byste v hodnocení brali největší důraz?

Číslo 1 – nejméně; číslo 5 – nejvíce

Důraz na různá kritéria hodnocení I.	1	2	3	4	5
Preciznost provedení výrobku	9 (8,6 %)	25 (24 %)	29 (27,9 %)	35 (33,7 %)	6 (5,8 %)
Tvořivost/kreativita	2 (1,9 %)	0 (0 %)	11 (10,6 %)	24 (23,1 %)	67 (64,4 %)
Chování žáků v průběhu výuky	4 (3,8 %)	12 (11,5 %)	35 (33,7 %)	32 (30,8 %)	21 (20,2 %)
Dokončení výrobku v určeném čase	15 (14,4 %)	33 (31,7 %)	36 (34,6 %)	17 (16,4 %)	3 (2,9 %)
Sympatie/antipatie k žákovi	90 (86,5 %)	9 (8,6 %)	1 (1 %)	1 (1 %)	3 (2,9 %)

Tabulka č. 26a: Důraz na různá kritéria hodnocení

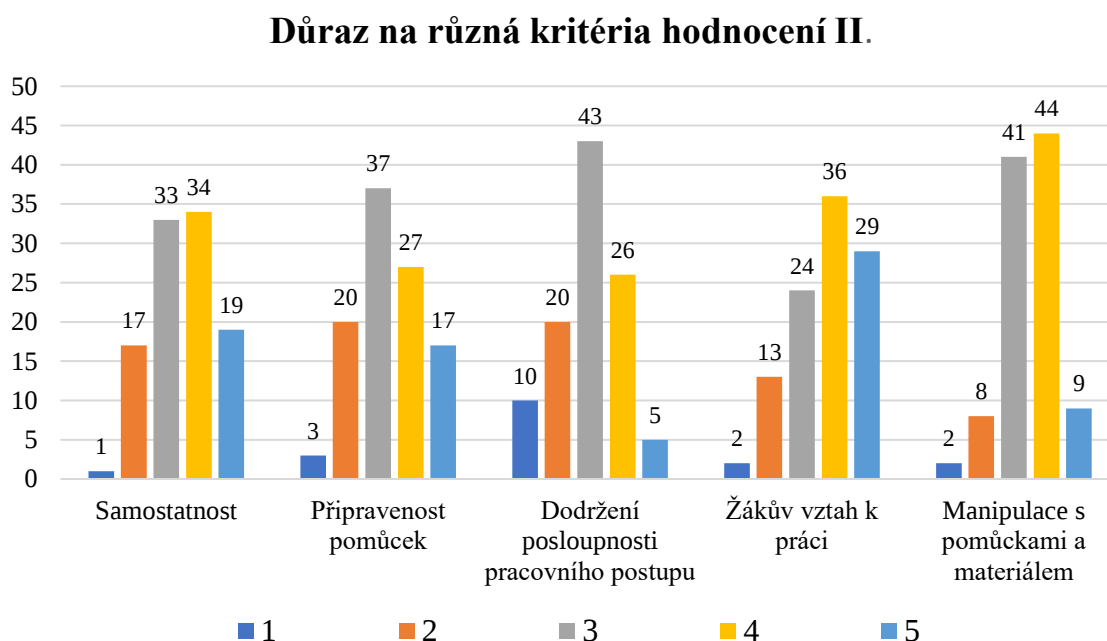
Důraz na různá kritéria hodnocení I.



Graf č. 25a: Důraz na různá kritéria hodnocení I.

Důraz na různá kritéria hodnocení II.	1	2	3	4	5
Samostatnost	1 (1 %)	17 (16,3 %)	33 (31,7 %)	34 (32,7 %)	19 (18,3 %)
Připravenost pomůcek	3 (2,9 %)	20 (19,2 %)	37 (35,6 %)	27 (26 %)	17 (16,3 %)
Dodržení poslušnosti pracovního postupu	10 (9,6 %)	20 (19,2 %)	43 (41,4 %)	26 (25 %)	5 (4,8 %)
Žákův vztah k práci	2 (1,9 %)	13 (12,5 %)	24 (23,1 %)	36 (34,6 %)	29 (27,9 %)
Manipulace s pomůckami a materiálem	2 (1,9 %)	8 (7,7 %)	41 (39,4 %)	44 (42,3 %)	9 (8,7 %)

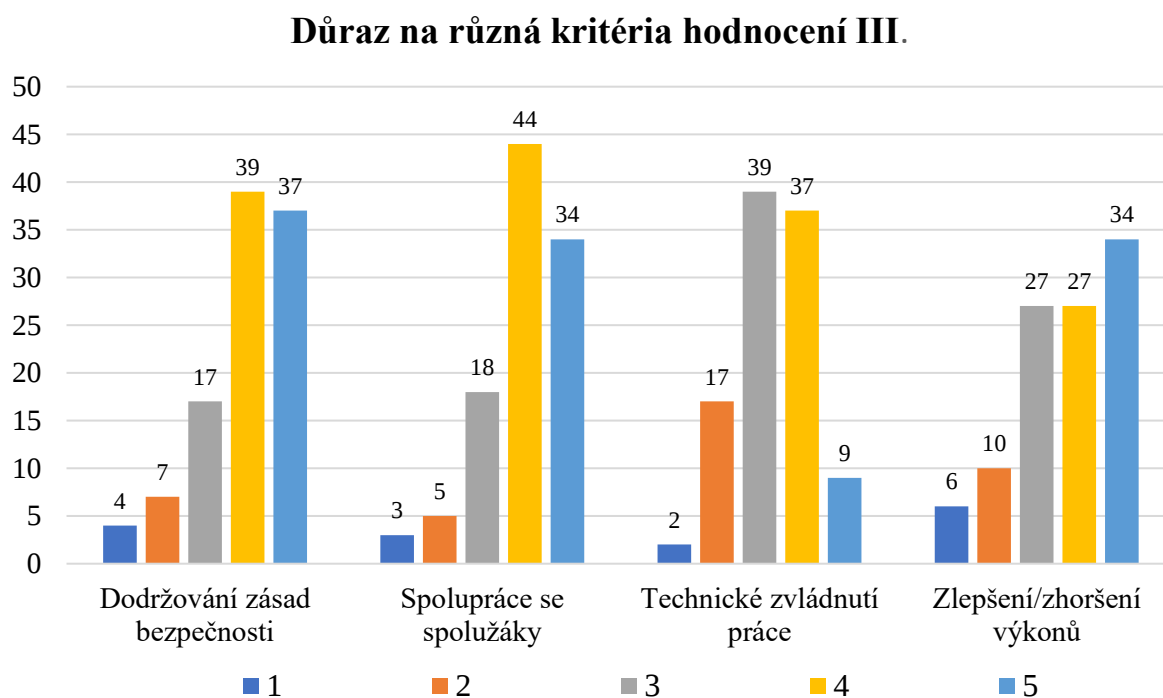
Tabulka č. 26b: Důraz na různá kritéria hodnocení II.



Graf č. 25b: Důraz na různá kritéria hodnocení II.

Důraz na různá kritéria hodnocení III.	1	2	3	4	5
Dodržování zásad bezpečnosti	4 (3,8 %)	7 (6,7 %)	17 (16,4 %)	39 (37,5 %)	37 (35,6 %)
Spolupráce se spolužáky	3 (2,9 %)	5 (4,8 %)	18 (17,3 %)	44 (42,3 %)	34 (32,7 %)
Technické zvládnutí práce	2 (1,9 %)	17 (16,4 %)	39 (37,5 %)	37 (35,6 %)	9 (8,7 %)
Zlepšení/zhoršení výkonů	6 (5,8 %)	10 (9,6 %)	27 (25,9 %)	27 (25,9 %)	34 (32,7 %)

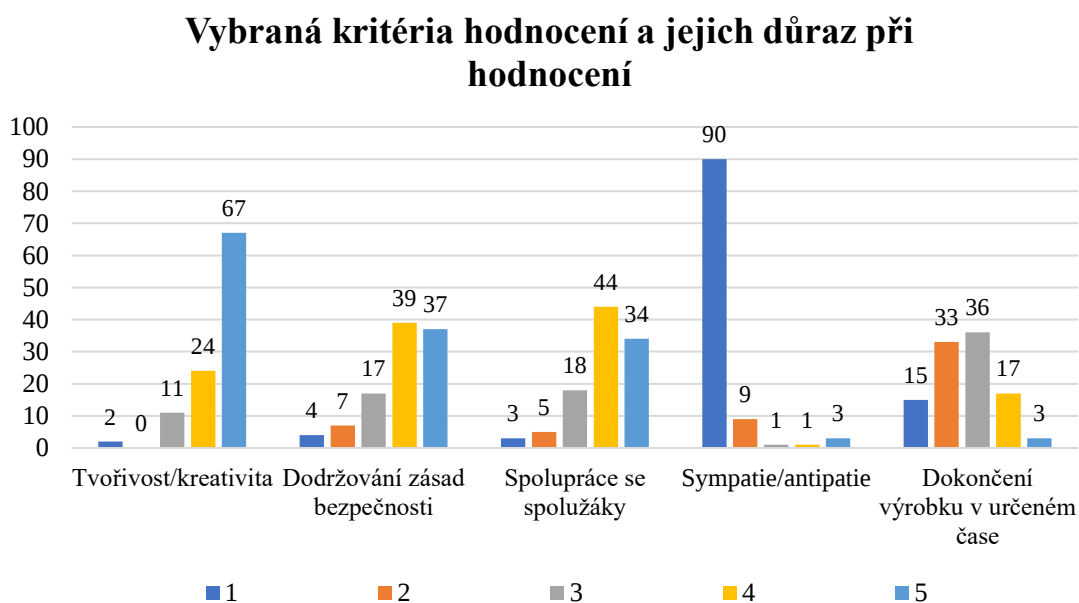
Tabulka č. 26c: Důraz na různá kritéria hodnocení III.



Graf č. 25c: Důraz na různá kritéria hodnocení III.

Vybraná kritéria hodnocení a jejich důraz při hodnocení	1	2	3	4	5
Tvořivost/kreativita	2 (1,9 %)	0 (0 %)	11 (10,6 %)	24 (23,1 %)	67 (64,4 %)
Dodržování zásad bezpečnosti	4 (3,8 %)	7 (6,7 %)	17 (16,4 %)	39 (37,5 %)	37 (35,6 %)
Spolupráce se spolužáky	3 (2,9 %)	5 (4,8 %)	18 (17,3 %)	44 (42,3 %)	34 (32,7 %)
Sympatie/antipatie	90 (86,5 %)	9 (8,6 %)	1 (1 %)	1 (1 %)	3 (2,9 %)
Dokončení výrobku v určeném čase	15 (14,4 %)	33 (31,7 %)	36 (34,6 %)	17 (16,4 %)	3 (2,9 %)

Tabulka č. 26d: Vybraná kritéria hodnocení a jejich důraz při hodnocení



Graf č. 25 d: Vybraná kritéria hodnocení a jejich důraz při hodnocení

Interpretace: Pro větší přehlednost jsme vytvořili tabulku č. 26d a graf č. 25d, ve kterých uvádíme vybraná hodnotící kritéria na základě důrazu, který dávají budoucí učitelé při hodnocení v praktických činnostech. Respondenti měli hodnotící kritéria zadaná, odpovídali pouze pomocí škály 1 (nejmenší důraz) až 5 (největší důraz).

Největší důraz jsme zaznamenali na hodnotícím kritériu *tvořivost/kreativita*, celkem 67 respondentů (64,4 %) označilo stupeň číslo 5 a celkem 24 respondentů (23,1 %) označilo

stupeň číslo 4. Jako další hodnotící kritérium, kterému budoucí učitelé dávají značný důraz, bylo vyhodnoceno *dodržování zásad bezpečnosti*. Celkem označilo toto hodnotící kritérium stupněm číslo 5 37 respondentů (35,6 %) a stupněm číslo 4 celkem 39 respondentů (37,5 %). Podobný výsledek jsme zaznamenali i u hodnotícího kritéria *spolupráce se spolužáky*, stupněm číslo 5 označilo toto kritérium celkem 34 respondentů (32,7 %) a stupněm číslo 4 celkem 44 respondentů (42,3 %). Podobně jako u hodnotícího kritéria *spolupráce se spolužáky* odpovídali budoucí učitelé i u hodnotícího kritéria *zhoršení/zlepšení výkonů*.

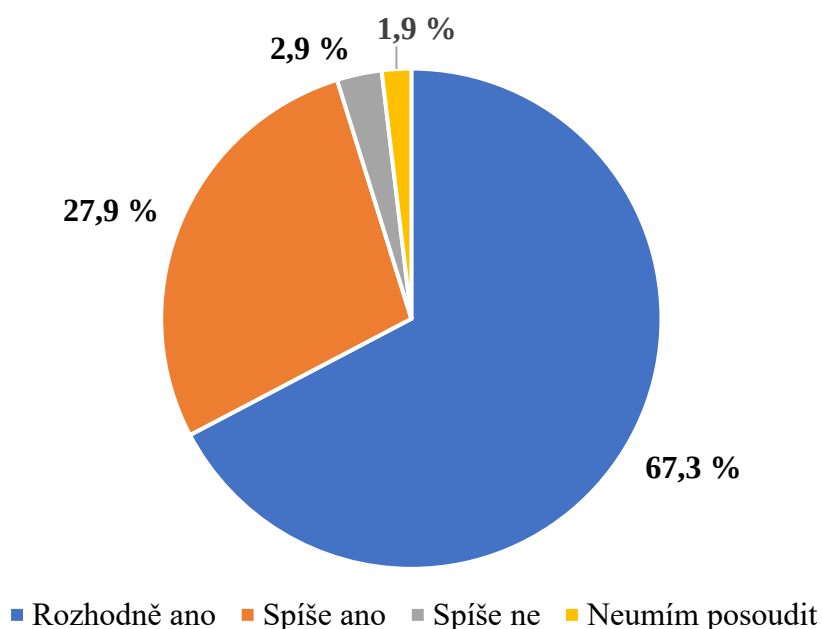
Naopak nejmenší důraz na vybraná hodnotící kritéria jsme zaznamenali u hodnotícího kritéria *sympatie/antipatie*, celkem tuto možnost označilo stupněm číslo 1 90 respondentů (86,5 %) a stupněm číslo 4 celkem 9 respondentů (8,6 %). Také hodnotící kritérium *dokončení výrobku v určeném čase* jsme zaznamenali na spodní hranici, tedy by tomuto hodnotícímu kritériu budoucí učitelé nedávali příliš velkou důležitost, celkem stupněm číslo 1 označilo toto kritérium 15 respondentů (14,4 %) a stupněm číslo 2 celkem 33 respondentů (31,7 %).

Položka č. 26: *Myslíte si, že je nutné žákům sdělit kritéria hodnocení?*

Sdělení kritérií hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	70	67,3
Spíše ano	29	27,9
Spíše ne	3	2,9
Rozhodně ne	0	0
Neumím posoudit	2	1,9
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 27: Sdělení kritérií hodnocení

Sdělení kritérií hodnocení



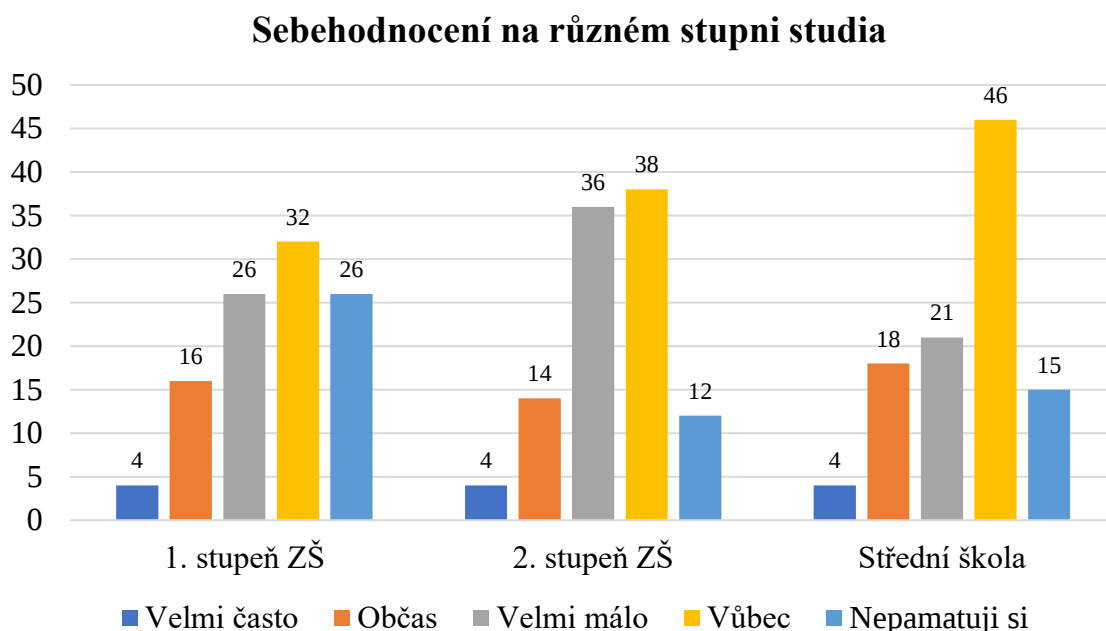
Graf č. 26: Sdělení kritérií hodnocení

Interpretace: Možnost *rozhodně ano* v otázce, zda je nutné sdělit žákům kritéria hodnocení, označilo 70 respondentů (67,3 %). Možnost *spíše ano* vybralo celkem 29 respondentů (27,9 %). *Spíše ne* si myslí 3 budoucí učitelé (2,9 %). Tuto otázku *neumí posoudit* pouze 2 respondenti (1,9 %). Možnost *rozhodně ne* nevyužil žádný z vyplňujících.

Položka č. 27: *Jak často jste se setkával/a se sebehodnocením při Vašem studiu na:*

Sebehodnocení na různém stupni studia	Velmi často	Občas	Velmi málo	Vůbec	Nepamatuji si
1. stupeň ZŠ	4 (3,9 %)	16 (15,3 %)	26 (25 %)	32 (30,8 %)	26 (25 %)
2. stupeň ZŠ	4 (3,9 %)	14 (13,5 %)	36 (34,6 %)	38 (36,5 %)	12 (11,5 %)
Střední škola	4 (3,9 %)	18 (17,3 %)	21 (20,2 %)	46 (44,2 %)	15 (14,4 %)

Tabulka č. 28: Sebehodnocení na různém stupni studia



Graf č. 27: Sebehodnocení na různém stupni studia

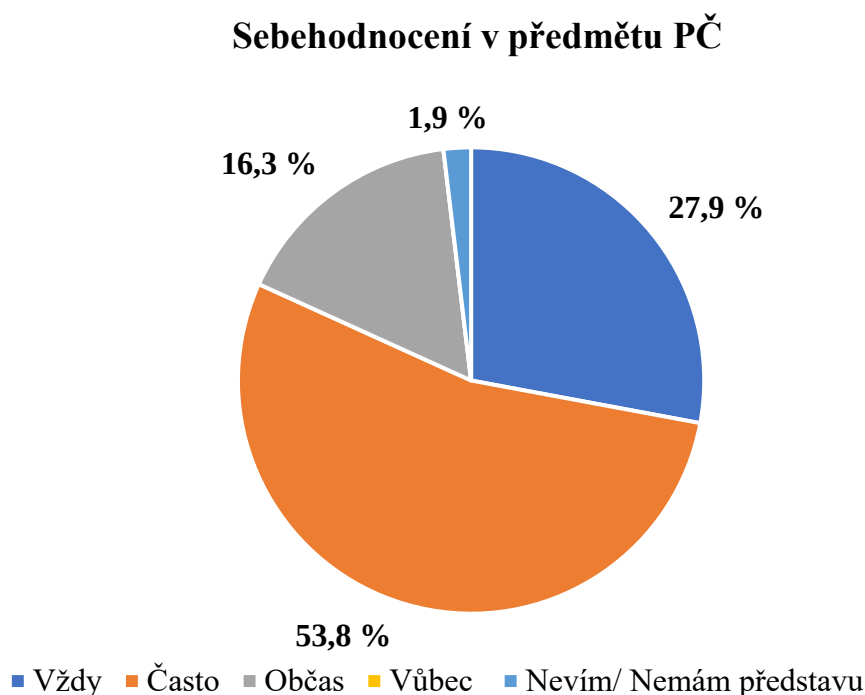
Interpretace: Na otázku, jak často se budoucí učitelé setkávali se sebehodnocením na různém stupni škol, bylo v těchto třech stupních vzdělávání zodpovězeno velmi podobně. Jako nejčastější odpověď v rámci všech třech stupňů budoucí učitelé uvedli, že se se sebehodnocením *vůbec* nesetkali, v rámci 1. stupně ZŠ bylo zaznamenáno 32 odpovědí (30,8 %), v rámci 2. stupně ZŠ bylo zaznamenáno 38 odpovědí (36,5 %) a v rámci střední školy celkem 46 odpovědí (44,2 %). Druhou nejčastější odpovědí opět u všech třech stupňů byla označena možnost *velmi málo*, v rámci 1. stupně ZŠ jsme zaznamenali celkem 26

odpovědí (25 %), v rámci 2. stupně ZŠ celkem 36 odpovědí (34,6 %) a v rámci střední školy pak celkem 21 odpovědí (20,2 %). Nejméně odpovědí jsme získali u možnosti *velmi často*, ve všech třech stupních škol odpovídali shodně 4 respondenti (3,9 %). Možnost *nepamatuji si* označilo v rámci 1. stupně celkem 26 respondentů (25 %), v rámci 2. stupně 12 respondentů (11,5 %) a v rámci střední školy 15 respondentů (14,4 %).

Položka č. 28: *Jak často by se podle vás mělo využívat sebehodnocení v praktických činnostech?*

Sebehodnocení v předmětu PČ	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vždy	29	27,9
Často	56	53,8
Občas	17	16,3
Vůbec	0	0
Nevím/nemám představu	2	1,9
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 29: Sebehodnocení v předmětu PČ



Graf č. 28: Sebehodnocení v předmětu PČ

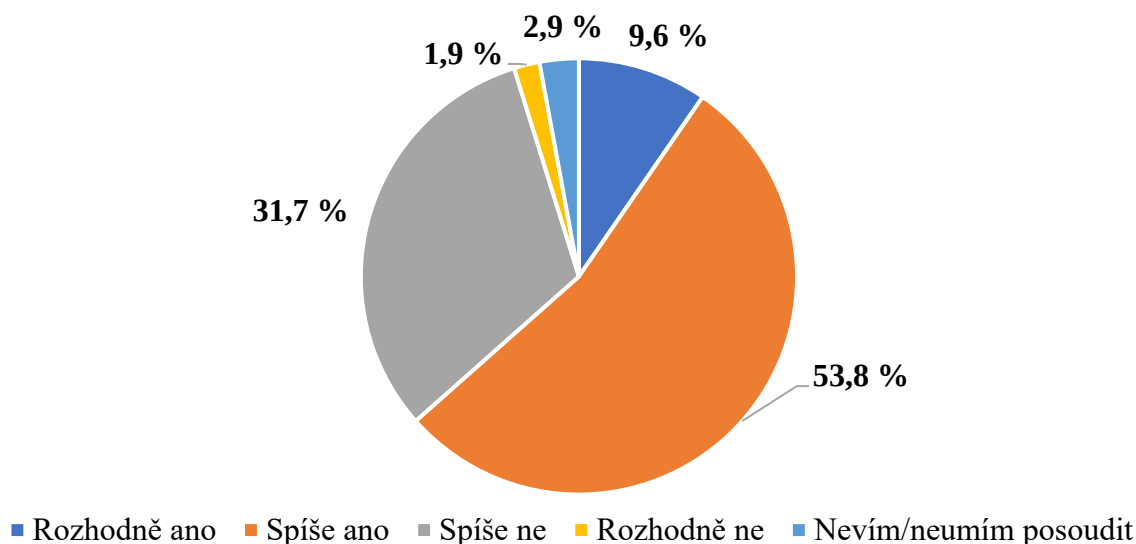
Interpretace: Využívat sebehodnocení v předmětu praktické činnosti *často* si myslí více než polovina dotazovaných, celkem 56 (53,8 %). Možnost *vždy* označilo 29 dotazovaných (27,9 %). Dalších 17 dotazovaných (16,3 %) vybralo možnost *občas* využít sebehodnocení. Pouze 2 dotazovaní (1,9 %) *neví, nemají představu*, jak často by se mělo sebehodnocení využívat. Možnost *vůbec* nevyužil žádný z dotazovaných.

Položka č. 29: *Myslíte si, že je vhodné hodnocení žáků navzájem v praktických činnostech?*

Hodnocení žáků navzájem	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Rozhodně ano	10	9,6
Spíše ano	56	53,8
Spíše ne	33	31,7
Rozhodně ne	2	1,9
Nevím/neumím posoudit	3	2,9
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 30: Hodnocení žáků navzájem v předmětu PČ

Hodnocení žáků navzájem v předmětu PČ



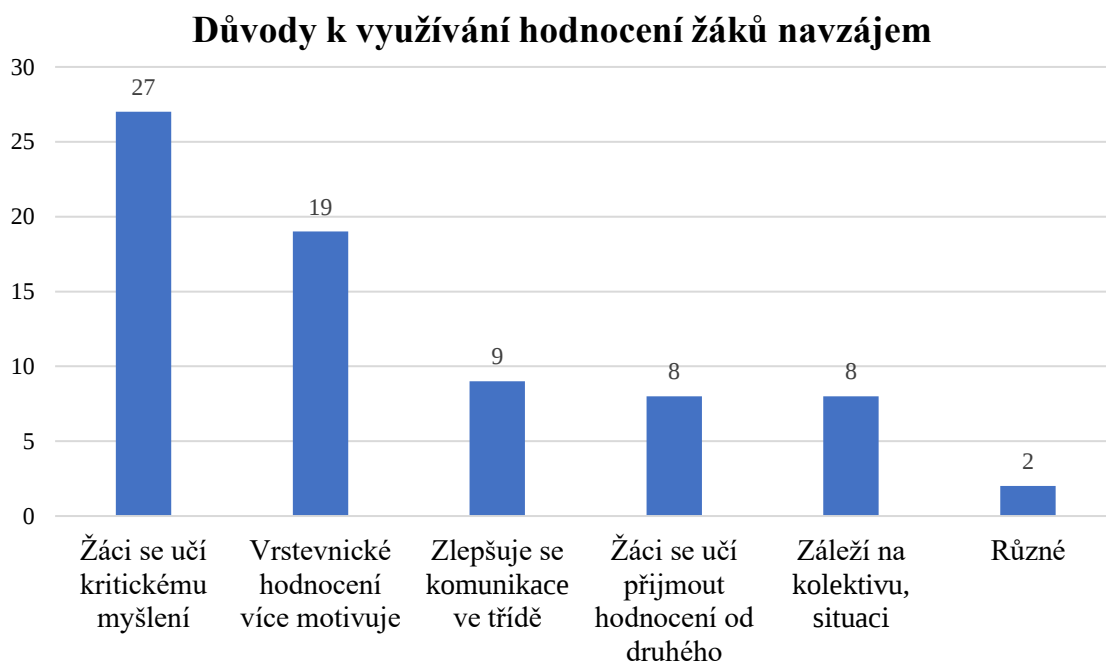
Graf č. 29: Hodnocení žáků navzájem v předmětu PČ

Interpretace: Více než polovina budoucích učitelů, celkem 56 (53,8 %), vybrala možnost *spíše ano* v případě hodnocení žáků navzájem v předmětu praktické činnosti. Naopak 33 budoucích učitelů (31,7 %) označilo možnost *spíše ne*. Odpověď *rozhodně ano* jsme zaznamenali u 10 budoucích učitelů (9,6 %). Budoucích učitelů, kteří *neví, neumí* tuto skutečnost *posoudit*, je celkem 3 (2,9 %). Pouze 2 budoucí učitelé (1,9 %) označili odpověď *rozhodně ne*.

Položka č. 30: Na základě odpovědi z předchozí otázky uveďte důvod, proč si to myslíte.

Nejčtenější výroky – Rozhodně ano, spíše ano	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
„Žáci se učí kritickému myšlení.“ (Objektivně posoudit práci druhého.)	27	40,9
„Vrstevnické hodnocení více motivuje.“	19	28,7
„Zlepšuje se komunikace ve třídě.“	9	13,6
„Žáci se učí přijmout hodnocení od druhého.“	8	12,1
„Záleží na kolektivu, situaci“	8	12,1
Různé	2	3

Tabulka č. 31a: Důvody k využívání hodnocení žáků navzájem



Graf č. 30a: Důvody k využívání hodnocení žáků navzájem

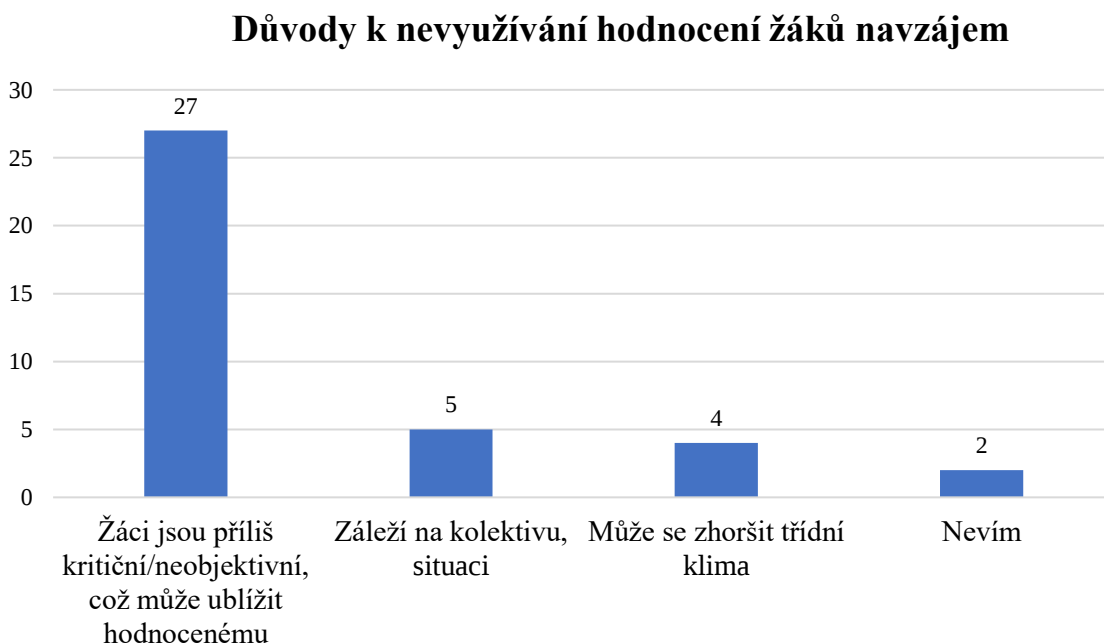
Interpretace: Na tuto položku č. 30 odpovídali respondenti s ohledem na předchozí položku č. 29, jež se týkala názoru respondentů o vhodnosti hodnocení žáků navzájem. Možnosti v předchozí položce č. 29 byly *rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nevím*. Důvod, proč vybrali jednu z možností, vyjádřili právě v této položce č. 30. Pro lepší přehlednost jsme toto vyhodnocení rozdělili na dvě tabulky (č. 31a, č. 31b) a dva grafy (č. 30a, č. 30b). V první

tabulce č. 31a jsme vyhodnotili nejčtenější výroky respondentů, kteří v položce č. 29 vybrali možnost *rozhodně ano, spíše ano* (celkem 66 respondentů).

Nejčastějším výrokem bylo odůvodnění, že se žáci učí *kritickému myšlení*, tedy *objektivně posoudit práci druhého* odpovědělo celkem 27 respondentů (40,9 %). Dalších 19 respondentů (28,7 %) odůvodnilo své tvrzení, že toto vrstevnické hodnocení *více motivuje*. Celkem 9 respondentů (13,6 %) uvedlo, že se díky hodnocení žáků navzájem *zlepšuje komunikace ve třídě*. Odpověď, že se žáci učí *přijmout hodnocení od druhého*, uvedlo 8 respondentů (12,1 %). Podobně celkem 8 respondentů (12,1 %) uvedlo, že *záleží na kolektivu a situaci*. Další 2 respondenti (3 %) uvedli odpovědi *různé*.

Nejčtenější výroky – Rozhodně ne, spíše ne, nevím	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
„Žáci jsou příliš kritičtí/neobjektivní, což může ublížit hodnocenému.“	27	71
„Záleží na kolektivu a situaci.“	5	13,2
„Může se zhoršit třídní klima.“	4	10,5
Nevím	2	5,3

Tabulka č. 31b: Důvody k nevyužívání hodnocení žáků navzájem



Graf č. 30b: Důvody k nevyužívání hodnocení žáků navzájem

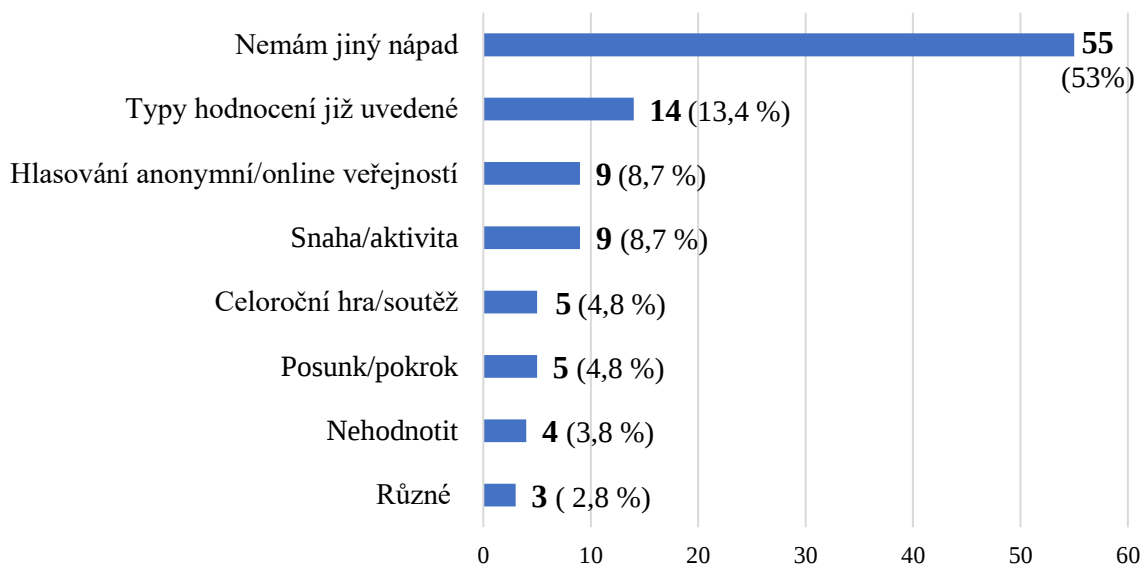
Interpretace: Jak jsme již uvedli v předchozí interpretaci, respondenti v této položce č. 30 odpovídali na základě předchozí položky č. 29. V této tabulce č. 31b a grafu č. 30b jsme vyhodnotili nejčtenější výroky respondentů, kteří odpovídali v položce č. 29 možnostmi *rozhodně ne, spíše ne, nevím* – celkem 38 respondentů. Nejčastějším důvodem, proč nechtějí budoucí učitelé využívat hodnocení žáků navzájem, byla odpověď, že jsou *žáci příliš kritičtí/neobjektivní*, což může *ublížit hodnocenému*. Celkem takto odpovědělo 27 respondentů (71 %). Dalších 5 respondentů (13,2 %) se shodlo na odpovědi, že *záleží na kolektivu a situaci*. Další 4 respondenti (10,5 %) uvedli, že se tímto hodnocením může *zhoršit třídní klima*. Zbylí 2 respondenti (5,3 %) uvedli odpověď *nevím*.

Položka č. 31 *Máte nějaký jiný názor, nápad/námět, jak jiným způsobem hodnotit žáky v praktických činnostech?*

Nejčtenější výroky	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Nemám jiný nápad	55	53
Typy hodnocení již uvedené	14	13,4
Hlasování (anonymní či online – veřejností)	9	8,7
Snaha/aktivita	9	8,7
Celoroční hra, soutěž ve třídě	5	4,8
Posun/pokrok	5	4,8
Bez hodnocení	4	3,8
Různé	3	2,8
Celkem	104	100,0

Tabulka č. 32: *Námět na hodnocení žáků v předmětu PČ*

Námět na hodnocení žáků v předmětu PČ



Graf č. 31: Námět na hodnocení žáků v předmětu PČ

Interpretace: V poslední položce odpovídali respondenti, zda mají jiný názor, námět či nápad, jak jiným způsobem hodnotit žáky v praktických činnostech. Nejčastější odpovědí byla slova, že *jiný námět nemají*, celkem 55 odpovědí (53 %). Druhou nejčastější odpovědí byly zdůrazňovány *již uvedené typy hodnocení* (slovní hodnocení, výstavy, sebehodnocení), celkem 14 odpovědí (13,4 %). Dohromady 9 respondentů (8,7 %) uvedlo, že by hodnotili podle *hlasování*, a to buď *anonymního*, či *online veřejností*, stejný počet (celkově 9) respondentů (8,7 %) uvedlo, že by hodnotili žákovu *snahu* či *aktivitu*.

Dalším námětem od celkem 5 respondentů (4,8 %) bylo zavedení *celoroční hry* či *soutěží*, podobný počet, celkem 5 respondentů (4,8 %), by hodnotilo žákův *posun/pokrok*. Celkem 4 respondenti (3,8 %) by v předmětu praktické činnosti *nehodnotili* vůbec. Navíc jsme zaznamenali další 3 *různé* odpovědi (2,8 %).

5 Shrnutí a diskuse

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou postoje a názory budoucích učitelů na hodnocení žáků v praktických činnostech.

Dotazník se skládal z 31 položek, na které odpovídalo celkem 104 respondentů. Počáteční položky (č. 1–7) se týkaly profilu respondentů.

Jak jsme uváděli v rámci čtvrté kapitoly, dotazníku se mohli zúčastnit pouze studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň se speciální pedagogikou a oboru Učitelství pro 1. stupeň, kterých bylo v našem dotazníkovém šetření více. Převažovali také studenti prezenční formy studia nad formou kombinovanou.

Jelikož jsme oslovili i studenty jiných pedagogických fakult, nebyli respondenti pouze z Pedagogické fakulty v Olomouci, ale zúčastnili se tohoto dotazníkového šetření i studenti z Pedagogické fakulty v Praze, Brně či Zlíně. Dotazník vyplnily převážně ženy, mužů bylo pouze pět. Tato převaha ženského pohlaví je pravděpodobně způsobena faktem, že na pedagogických fakultách je více studentek než studentů. Dalším zajímavým faktem bylo, že více než polovina respondentů vystudovala gymnázium a téměř 30 % střední pedagogickou školu.

Nejvíce odpovědí jsme získali od studentů, kteří právě studují 3. a 4. ročník, což odpovídá i nejčastější odpovědi u věku respondentů, jež činí 22 a 23 let.

Následující text obsahuje shrnutí výzkumných analýz a interpretuje výzkumné zjištění na základě výzkumných otázek:

1. Mají budoucí učitelé obavu z hodnocení žáků v praktických činnostech, cítí se být na tuto učitelskou dovednost připraveni?

Z dotazníkového šetření jsme zjistili, že přes 95 % respondentů plánuje po vystudování jít tzv. „ihned učit“. Tím více nás tato odpověď motivovala k zjištění, zda se budoucí učitelé hodnocení ve své budoucí profesi obávají.

V položce č. 9 jsme se budoucích učitelů ptali, jak moc se uvedených učitelských činností obávají. Součástí těchto činností bylo i hodnocení obecně. Z výsledků jsme zjistili, že se budoucí učitelé hodnocení (i dalších uvedených učitelských činností) příliš neobávají, pouze dva respondenti označili u možnosti hodnocení stupeň číslo 5, tedy největší obavu z této učitelské činnosti.

V položce č. 11 jsme se již zaměřili na hodnocení v konkrétních předmětech, opět odpovídali budoucí učitelé pomocí škály (1–5). U předmětu praktické činnosti jsme

zaznamenali nejvíce odpovědi u stupně číslo 1 (velmi jednoduché) – celkem 32 respondentů, stupeň číslo 5 (nejnáročnější) označilo pouze 7 respondentů.

I přes tento fakt jsme z výsledků zjistili, že si budoucí učitelé uvědomují rozdíl mezi předměty s naukovým zaměřením a praktickým zaměřením, tuto skutečnost jsme zaznamenali právě v položce č. 9, kde budoucí učitelé označili v předmětech praktického zaměření (*výtvarná výchova, hudební výchova, praktické činnosti, tělesná výchova*) vyšší stupně škály, tedy vyšší náročnost hodnocení, více než v předmětech naukového zaměření (*anglický jazyk, český jazyk, přírodopis/prvouka*), u nichž byly označovány nižší stupně škály, tedy nižší náročnost hodnocení. Tento rozdíl pak uznali budoucí učitelé i v položce č. 20, celkem 65 % respondentů tento rozdíl vnímá.

V položce č. 16 jsme zjišťovali, zda se budoucí učitelé cítí být připraveni na hodnocení žáků, více než polovina respondentů odpověděla možností *spíše ano*, téměř 35 % respondentů označilo možnost *spíše ne*.

Důvody, proč většina budoucích učitelů nemá obavu z hodnocení v praktických činnostech a cítí se být na tuto učitelskou činnost připraveni, mohou být takové, že si budoucí učitelé ještě příliš tuto náročnost neuvědomují, tzv. „nepřipouští si tuto zodpovědnost“.

Avšak kolem 65 % budoucích učitelů má v rámci pedagogické praxe zkušenost s hodnocením, nejčastěji se jednalo o slovní hodnocení či klasifikaci ze strany učitele, někteří studenti si dokonce sami hodnocení vyzkoušeli. Nicméně v položce č. 14 budoucí učitelé naopak ve více než polovině odpovědí zaznamenali, že nemají pocit, že by jim v rámci studia byly poskytnuty dostatečné informace. U tohoto faktu se opět můžeme pouze domnívat, proč tomu tak je, zda například budoucí učitelé od své fakulty očekávali více teoretických informací či praktických zkušeností.

2. Která hodnotící kritéria v praktických činnostech budoucí učitelé preferují?

Na základě položky č. 25 jsme vybrali celkem 5 hodnotících kritérií, která budoucí učitelé nejvíce preferují, kterým by v hodnocení dávali největší důraz. Nejvyšším stupněm číslo 5, tedy největší důraz, označili budoucí učitelé u hodnotícího kritéria *tvořivost/kreativita* – téměř 65 % respondentů. Na pomyslném druhém místě jsme zaznamenali *dodržování zásad bezpečnosti*, přes 35 % odpovědí, a velmi podobně označili budoucí učitelé hodnotící kritérium *spolupráci se spolužáky*, také kritérium *zlepšení/zhoršení výkonů* mělo kolem 30 %. Hodnotící kritérium *žákův vztah k práci* mělo také téměř 30 % odpovědí.

Velmi potěšující je, že přes 85 % respondentů se shodlo, že by při hodnocení nejméně přihlédlo k hodnotícímu kritériu *sympatie/antipatie*. Dalším potěšujícím dojmem na nás působí, že okolo 95 % respondentů uvedlo, že by se žákům měla sdělit hodnotící kritéria.

3. Jakou formu hodnocení žáků v praktických činnostech preferují budoucí učitelé?

Způsob, jakým by budoucí učitelé chtěli ve své profesi hodnotit, bylo nejvyšším stupněm označeno *sebehodnocení*, *vystavování prací* či *slovní hodnocení*. To, že by chtěli učitelé nejvíce využívat sebehodnocení, je velmi zajímavým faktem, jelikož v položce č. 17 označilo pouze 9 % respondentů, že jejich bývalý učitel/ka na 1. stupni ZŠ tento způsob hodnocení využíval. Podobně jsme tuto skutečnost zaznamenali v rámci položky č. 27, kde jsme se budoucích učitelů ptali, jak často se ve svém studiu na 1. stupni, 2. stupni ZŠ a střední škole setkali se sebehodnocením. Nejvíce odpovědí ve všech třech stupních studia zaznamenala možnost *vůbec*, další čteně označovanou možností byla také možnost *velmi málo*.

V položce č. 28 pak učitelé ve více než polovině případů uvedli, že by se sebehodnocení v praktických činnostech mělo využívat *často*. Téměř 30 % respondentů si myslí, že *vždy*.

Stejně výsledky jako u formy hodnocení, kterou chtějí budoucí učitelé využívat, jsme zaznamenali také v položce č. 22, kde budoucí učitelé zaznamenávali nejúčelnější formu hodnocení pro žáky. Tři nejúčelnější formy pro žáky z pohledu budoucích učitelů jsou *slovní hodnocení*, *sebehodnocení* a *vystavování prací*. Také v položce č. 23 byly budoucími učiteli označeny tyto formy hodnocení jako oblíbené u žáků 1. stupně ZŠ, avšak navíc jsme na pomyslném druhém místě v oblíbenosti formy hodnocení u žáků zaznamenali *symboly*, *razítka*, *obrázky*.

Zároveň jsme se zajímali o názor budoucích učitelů na hodnocení žáků navzájem v praktických činnostech. Přes 50 % respondentů si myslí, že je vhodné tuto formu hodnocení využívat. Důvodem, proč ano, byla nejčastěji odpověď, že se žáci učí kritickému myšlení, více žáky tato forma hodnocení motivuje či se zlepšuje komunikace ve třídě. Přes 30 % respondentů uvedlo, že si myslí, že je hodnocení žáků navzájem v praktických činnostech nevhodné. Nejčastější odpovědí, proč je tato forma nevhodná, uvedli respondenti, že jsou žáci příliš kritičtí, neobjektivní a mohou tím hodnocenému ublížit.

Jelikož jsou tito studenti budoucí generací učitelů, zajímalo nás také, zda mají jiný námět či nápad, jak jiným způsobem (než způsoby, jež byly uvedeny v rámci dotazníku) můžeme žáky v praktických činnostech hodnotit. Bohužel přes 50 % respondentů uvedlo, že nemají jiný nápad, další z respondentů vyzdvihovali způsoby hodnocení, které jsme již uváděli. Nicméně zaznamenali jsme výroky o hodnocení pomocí anonymního hlasování ve třídě či

hlasování online širokou veřejností. Také jsme zaznamenali náměty k hodnocení pomocí celoroční hry či pomocí různých soutěží. Padl zde také námět k hodnocení snahy/aktivity či posunu/pokroku či nehodnotit vůbec.

4. Jak vnímají budoucí učitelé předmět praktické činnosti z hlediska potřeby a užitečnosti?

Velmi zajímavý výsledek se nám ukázal po vyhodnocení položky č. 18. V této položce odpovídali budoucí učitelé pomocí škály (1–5), jaký vztah mají k praktickým činnostem. Téměř 45 % respondentů uvedlo, že má záporný vztah k praktickým činnostem, pouze 1 respondent uvedl, že vztah kladný. Opět se můžeme pouze domnívat, proč tomu tak je, například zda mají nepříjemné zážitky ze svého studia na základní škole. Nicméně v položce č. 19 uváděli respondenti aktivity, které můžeme v praktických činnostech s žáky realizovat, a nezaznamenali jsme odpověď, která by se týkala výtvarného zaměření.

V položce č. 24 budoucí učitelé odpovídali na otázku, zda by se mělo v praktických činnostech vůbec hodnotit. Přes 65 % respondentů odpovědělo, že by se hodnotit mělo, avšak větší procento (přes 25 %) respondentů uvedlo, že by se spíše hodnotit nemělo. Jak jsme však uvedli v rámci teoretické části, dle výzkumu Bendla vede nehodnocení k demotivaci žáka.

Výzkum nám ukázal, že se budoucí učitelé hodnocení v praktických činnostech příliš neobávají, a i když mají pocit, že jim studium nepřineslo dostatečné informace, většina z nich se cítí se být na tuto učitelskou činnost připravena. Bylo by velmi zajímavé tyto respondenty opět oslovit po určitém čase v jejich začínající profesi a opět znát jejich názor a postoj k hodnocení po zkušenostech v praxi.

Nešťastné bohužel je, že většina těchto respondentů má záporný vztah k praktickým činnostem, avšak věříme, že i tento záporný vztah může budoucí učitele motivovat vést své žáky k pozitivnímu vztahu k technice a praktickým činnostem.

Naopak velmi pozitivní výsledek je, že budoucí učitelé chtějí ve své profesi pracovat s hodnotícími kritérii a využívat různé formy hodnocení i přesto, že se s nimi oni sami ve svém studiu na základní škole příliš nesetkali.

Závěr

Problematika hodnocení je neustále tématem pro řadu odborníků. Pro vyřešení tohoto problému nepomáhá ani neustále se měnící společnost a požadavky na vzdělání. Obzvláště předměty výchovného zaměření jsou jedny z nejproblematictějších a ani v odborné literatuře jsme to správné řešení otázky hodnocení v těchto předmětech nenašli.

Každému vyhovuje různý způsob hodnocení. Můžeme se setkat s odpůrci známkování, nicméně existují žáci, kteří jsou za známky rádi a nedovedou si představit jinou formu hodnocení. A naopak se můžeme setkat s žáky, které potěší slovní hodnocení jejich výkonu. O to je učitelská profese náročnější, ve třídě máme žáky s různými povahami a dispozicemi a s ohledem na tyto skutečnosti musíme výuku i hodnocení přizpůsobit, abychom žádnému z žáků neublížili.

Cílem teoretické části bylo zmapovat základní poznatky o hodnocení, jeho funkcích, typech a formách a také o významu v praktických činnostech. V teoretické části najdeme vymezení základních poznatků týkajících se problematiky hodnocení, tedy funkce, typy, formy a kritéria hodnocení. Součástí je také kapitola zabývající se problematikou pojmu praktické činnosti a zároveň vymezení předmětu praktické činnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v oblasti Člověk a svět práce. V neposlední řadě jsme v teoretické části vymezili období mladšího školního věku a učitelskou profesi, etapy učitelské profese i požadavky na učitele.

Tyto ucelené teoretické poznatky můžeme využít pro budoucí učitelskou profesi v případě, že v problematice hodnocení tápeme, či jako inspiraci pro učitele, kteří chtějí vyzkoušet i jiné formy hodnocení k větší motivaci žáků. Z těchto teoretických poznatků jsme vycházeli při stanovení výzkumného nástroje.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké jsou názory a postoje budoucích učitelů na problematiku hodnocení v praktických činnostech. Na základě dotazníkového šetření jsme získali nový vhled na tuto problematiku z pohledu budoucích učitelů.

Faktem je, že jsou budoucí učitelé ti, kteří mají budoucí generaci vzdělávat, a proto bychom jejich názorům i námětům měli naslouchat. Pokud bychom chtěli usilovat o nějakou změnu v hodnocení praktických činností, musíme začít právě od nich, jelikož jsou budoucí učitelé ti, kteří budou jedněmi z hlavních aktérů při hodnocení.

Na základě dotazníkového šetření jsme zjistili, že se budoucí učitelé cítí být připraveni na hodnocení žáků ve své budoucí profesi, necítí však, že by jim byly poskytnuty dostatečné informace k problematice hodnocení. I tento fakt nám dává další námět k řešení této

problematiky. Bylo by například zajímavé porovnat tyto výsledky s výsledky začínajících učitelů, kteří už hodnocením ve své profesi prochází.

Nicméně ani s pomocí budoucích učitelů nelze stanovit, jak nejlépe v praktických činnostech hodnotit. To, jakým způsobem budeme hodnotit, vždy záleží na skupině dané třídy i s ohledem na klasifikační řád dané školy.

Měli bychom si však uvědomit, že jedním z nejdůležitějších cílů je, aby žákům škola a vzdělávání přinášely radost a abychom dokázali využít hodnocení k tomu, abychom odstranili vše nežádoucí a pomohli žákům se posunout ve vzdělávání o krok napřed.

Seznam zkratek

aj. – a jiné

apod. – a podobně

cit. – citováno

č. – číslo

et al. – a další

s. – strana

MŠ – mateřská škola

např. – například

nám. – náměstí

obr. – obrázek

PČ – praktické činnosti

popř. – popřípadě

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Sb. – sbírka

st. – století

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzv. – takzvaně

ZŠ – základní škola

ZV – základní vzdělávání

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Užívaná terminologie

Tabulka č. 2 – Pohlaví respondentů

Tabulka č. 3 – Věk respondentů

Tabulka č. 4 – Studovaná univerzita a fakulta respondentů

Tabulka č. 5 – Studovaný obor respondentů

Tabulka č. 6 – Studovaný ročník respondentů

Tabulka č. 7 – Forma studia respondentů

Tabulka č. 8 – Vystudovaná střední škola respondentů

Tabulka č. 9 – Plánuji „jít učit“

Tabulka č. 10a – Obava z učitelských činností I.

Tabulka č. 10b – Obava z učitelských činností II.

Tabulka č. 10c – Vybrané učitelské činnosti a obava z nich

Tabulka č. 11 – Pojem hodnocení

Tabulka č. 12a – Náročnost hodnocení v různých předmětech I.

Tabulka č. 12b – Náročnost hodnocení v různých předmětech II.

Tabulka č. 12c – Vybrané předměty a náročnost jejich hodnocení

Tabulka č. 13 – Zkušenost s hodnocením

Tabulka č. 14 – Zkušenost se způsobem hodnocení

Tabulka č. 15 – Poskytnutí znalostí o hodnocení

Tabulka č. 16 – Poskytnutí znalostí o hodnocení v různých předmětech

Tabulka č. 17 – Přípravenost k hodnocení

Tabulka č. 18 – Způsob hodnocení respondentů, když byli žáky 1.stupně ZŠ

Tabulka č. 19 – Vztah k předmětu PČ

Tabulka č. 20 – Aktivita v praktických činnostech

Tabulka č. 21 – Rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření

Tabulka č. 22a – Využívání formy hodnocení v budoucí profesi I.

Tabulka č. 22b – Využívání formy hodnocení v budoucí profesi II.

Tabulka č. 23 – Nejúčelnější forma hodnocení pro žáky

Tabulka č. 24a – Oblíbená forma hodnocení v PČ žáky 1. stupně ZŠ I.

Tabulka č. 24b – Oblíbená forma hodnocení v PČ žáky 1. stupně ZŠ II.

Tabulka č. 25 – Hodnocení v předmětu PČ

Tabulka č. 26a – Důraz na různá kritéria hodnocení I.

Tabulka č. 26b – Důraz na různá kritéria hodnocení II.

Tabulka č. 26c – Důraz na různá kritéria hodnocení III.

Tabulka č. 26d – Vybraná kritéria hodnocení a jejich důraz při hodnocení

Tabulka č. 27 – Sdělení kritérií hodnocení

Tabulka č. 28 – Sebehodnocení na různém stupni studia

Tabulka č. 29 – Sebehodnocení v PČ

Tabulka č. 30 – Hodnocení žáků navzájem v předmětu PČ

Tabulka č. 31a – Důvody k využívání hodnocení žáků navzájem

Tabulka č. 31b – Důvody k nevyužívání hodnocení žáků navzájem

Tabulka č. 32 – Námet na hodnocení žáků v předmětu PČ

Seznam literatury a pramenů

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5395-8.

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. ISBN 978-80-244-5238-8.

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

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HONZÍKOVÁ, Jarmila a Ján BAJTOŠ. *Didaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-255-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

KŇÁVA, Petr. *Technická tvořivost a výuka pracovních činností ve školách: sborník příspěvků z odborného semináře*. Brno: CERM, 2001. ISBN isbn80-7204-208-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

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

KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. *Technická tvořivost a pracovní činnosti*. In KŇÁVA, Petr. *Technická tvořivost a výuka pracovních činností ve školách: sborník příspěvků z odborného semináře*. Brno: CERM, 2001. ISBN isbn80-7204-208-4.

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

KROPÁČ, Jiří. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

KŘEMÉNKOVÁ, In 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.

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

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MUSILOVÁ, Marcela. *Pedagogická diagnostika: teorie a její reflexe v praxi*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna, 2011. ISBN 978-80-904822-3-4.

PECHÁČKOVÁ, Yveta. *Pohled na učitelské povolání z hlediska profese a prestiže*. In SKUTIL, Martin, ed. *Vývoj, proměny a možnosti primárního vzdělávání: sborník příspěvků k životnímu jubileu doc. PhDr. Marty Faberové, CSc.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-707-2.

PETROVÁ, Alena. *Vstup dítěte do školy; Období mladšího školního věku*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

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.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

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

SLAVÍK, Milan, Jiří HUSA a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání: [textová studijní opora]*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2007. ISBN 978-80-213-1705-5.

SOLFRONK, Jan a Vlastimil PAŘÍZEK. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet – nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VELIKANIČ, Ján. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. Knižnica priateľov pedagogickej literatúry.

Internetové zdroje

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, 2016, 2016 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2016/01/04.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2018 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

ZŠ a MŠ Brno, nám. Svornosti 7. *Kritéria hodnocení* [online]. Brno, 2014 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: https://zsnsvor.cz/index.php/vyuka-menu/skolni-rad-menu/kriteriahodnoceni/19-vyukanaskole?cal_offset=0p

Seznam grafů a obrázků

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Věk respondentů

Graf č. 3 – Studovaná univerzita a fakulta respondentů

Graf č. 4 – Studovaný obor respondentů

Graf č. 5 – Studovaný ročník respondentů

Graf č. 6 – Forma studia respondentů

Graf č. 7– Vystudovaná střední škola respondentů

Graf č. 8 – Plánuji „jít učit“

Graf č. 9a – Obava z učitelských činností I.

Graf č. 9b – Obava z učitelských činností II.

Graf č. 9c – Vybrané učitelské činnosti a obava z nich

Graf č. 10 – Pojem hodnocení

Graf č. 11a – Náročnost hodnocení v různých předmětech I.

Graf č. 11b – Náročnost hodnocení v různých předmětech II.

Graf č. 11c – Vybrané předměty a náročnost jejich hodnocení

Graf č. 12 – Zkušenost s hodnocením

Graf č. 13 – Zkušenost se způsobem hodnocení

Graf č. 14 – Poskytnutí znalostí o hodnocení

Graf č. 15 – Poskytnutí znalostí o hodnocení v různých předmětech

Graf č. 16 – Připravenost k hodnocení

Graf č. 17 – Způsob hodnocení respondentů, když byli žáky 1.stupně ZŠ

Graf č. 18 – Vztah k předmětu PČ

Graf č. 19 – Aktivita v praktických činnostech

Graf č. 20 – Rozdíl v hodnocení předmětů různého zaměření

Graf č. 21a – Využívání formy hodnocení v budoucí profesi I.

Graf č. 21b – Využívání formy hodnocení v budoucí profesi II.

Graf č. 22 – Nejúčelnější forma hodnocení pro žáky

Graf č. 23a – Oblíbená forma hodnocení v PČ žáky 1. stupně ZŠ I.

Graf č. 23b – Oblíbená forma hodnocení v PČ žáky 1. stupně ZŠ II.

Graf č. 24 – Hodnocení v předmětu PČ

Graf č. 25a – Důraz na různá kritéria hodnocení I.

Graf č. 25b – Důraz na různá kritéria hodnocení II.

Graf č. 25c – Důraz na různá kritéria hodnocení III.

Graf č. 25d – Vybraná kritéria hodnocení a jejich důraz při hodnocení

Graf č. 26 – Sdělení kritérií hodnocení

Graf č. 27 – Sebehodnocení na různém stupni studia

Graf č. 28 – Sebehodnocení v PČ

Graf č. 29 – Hodnocení žáků navzájem v předmětu PČ

Graf č. 30a – Důvody k využívání hodnocení žáků navzájem

Graf č. 30b – Důvody k nevyužívání hodnocení žáků navzájem

Graf č. 31 – Námět na hodnocení žáků v předmětu PČ

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Faktory ovlivňující hodnocení žáků v edukačním procesu na primární škole

Obrázek č. 2 – Systém kurikulárních dokumentů

Obrázek č. 3 – Formy hodnocení

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Vzor dotazníku

Příloha č. 1 – Vzor dotazníku

Milé kolegyně, milí kolegové,

jmenuji se Radka Krejčí a studuji 5. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá hodnocením žáků primární školy v praktických činnostech z pohledu budoucích učitelů 1. stupně ZŠ.

Dotazník je tedy určen pouze pro budoucí učitele 1. stupně ZŠ a učitele 1. stupně ZŠ se speciální pedagogikou, skládá se z otázek zaměřených na Váš postoj k hodnocení žáků na primární škole.

Výzkum je zcela anonymní a nebude použit k žádným dalším účelům, vyjma zpracování výše uvedené diplomové práce.

Vyplnění dotazníku zabere cca 15 minut Vašeho času. Buďte, prosím, zcela upřímní.

Mockrát děkuji za Váš čas.

S pozdravem Radka Krejčí.

1. Pohlaví:

- ☐ muž
- ☐ žena

2. Věk: _____

3. Studovaná fakulta a univerzita

- ☐ Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- ☐ Jiná: _____

4. Studovaný obor:

- ☐ Učitelství pro 1.stupeň ZŠ
- ☐ Učitelství pro 1.stupeň ZŠ a speciální pedagogika

5. Studovaný ročník: _____

6. Forma studia:

- ☐ Prezenční
- ☐ Kombinovaná

7. Vystudovaná střední škola:

- ☐ Střední pedagogická
- ☐ Gymnázium
- ☐ Jiné: _____

8. Plánujete ihned po vystudování Vašeho oboru tzv. „jít učit“?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nevím

9. Jak moc se uvedených učitelských činností ve své profesi obáváte?

(1 – nejmenší obava – 10 – největší obava)

komunikace s rodiči	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
přímá výuka	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
komunikace s vedením a kolegy	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
udržení kázně	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
hodnocení žáků	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
dokumentace	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
nepřímá činnost (výroba pomůcek, opravování)	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
plánování výuky	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
exkurze, výlet, škola v přírodě	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava
řešení sociálních vztahů ve třídě	nejmenší obava 1 2 3 4 5 největší obava

10. Co si představíte pod pojmem hodnocení?

11. Hodnocení žáků v těchto předmětech je dle Vašeho názoru:

(1 velmi jednoduché; 5 – nejnáročnější)

Matematika	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Český jazyk	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Výtvarná výchova	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Anglický jazyk	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Přírodopis/prvouka	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Praktické činnosti	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Tělesná výchova	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější
Hudební výchova	velmi jednoduché 1 2 3 4 5 nejnáročnější

12. Máte nějakou zkušenost s pojmem hodnocení v rámci pedagogické praxe (*náslechové, souvislé*)?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

13. V případě, že jste odpověděli *Ano*, jakým způsobem a kým bylo hodnocení realizováno (*klasifikace/slovní hodnocení, učitelkou/Vámi/děti*):

14. Byly Vám poskytnuty dostatečné informace týkající se hodnocení na 1. stupni ZŠ v rámci Vašeho studia na vysoké škole?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Neumím posoudit

15. Pokud jste odpověděli „*rozhodně ano, spíše ano*“, v rámci, jakých předmětů byly tyto informace poskytnuty?

16. Cítíte se být připraveni na hodnocení žáků?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nevím

17. Když jste byl/a žákem na 1. stupni ZŠ, jaký způsob hodnocení využívali Vaši učitelé?
(můžete vybrat více možností)

- ☐ Klasifikace
(body/procenta)
- ☐ slovní hodnocení
- ☐ symboly, obrázky, razítka
- ☐ sebehodnocení
- ☐ hodnocení žáka žákem
- ☐ jednoduchá verbální hodnocení
(ano, ne, správně, špatně)
- ☐ úsměv, pokývnutí
- ☐ gesta, mimika
- ☐ vystavování prací
- ☐ Nepamatuji si
- ☐ Jiné: _____

18. Jaký vta h máte k předmětu praktické činnosti:

- ☐ záporný 1 2 3 4 5 kladný

19. Uveďte příklady aktivit, které lze s žáky realizovat v praktických činnostech:

20. Vnímáte rozdíl mezi hodnocením v předmětech s převahou naukového působení (*český jazyk, matematika...*) a v předmětech s převahou výchovného působení (*hudební výchova, praktické činnosti*).

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne
- Neumím posoudit

21. Jakou formu hodnocení byste na 1. stupni ZŠ v předmětu praktické činnosti chtěli využívat?

- Klasifikace rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevím
(*popř. body, procenta*)
- Slovní hodnocení rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevím
- Symboly, obrázky rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevím
- Sebehodnocení rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevím
- Hodnocení žáků navzájem rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevím
- Vystavování prací rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne nevím
- Jednoduchá verbální hodnocení rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne
nevím
(*ano, ne, správně, špatně*)
- Jednoduchá mimoverbální hodnocení rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně
ne nevím
(*gesta, mimika*)

22. Jaká forma hodnocení v praktických činnostech je podle Vašeho názoru pro žáky nejúčelnější/nejvhodnější? (můžete vybrat až tři možnosti)

- Klasifikace
(popř. body, procenta)
- Slovní hodnocení
- Symboly, obrázky
- Sebehodnocení
- Hodnocení žáků navzájem
- Vystavování prací
- Jednoduchá verbální hodnocení
(ano, ne, správně, špatně)
- Jednoduchá mimoverbální hodnocení
(gesta, mimika)
- Jiné: _____

23. Jaká forma hodnocení v praktických činnostech je podle Vašeho názoru žáky 1.stupně oblíbená? (neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější)

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ○ Klasifikace
(popř. body, procenta) | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Slovní hodnocení | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Symboly, obrázky | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Sebehodnocení | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Hodnocení žáků navzájem | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Vystavování prací | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Jednoduchá verbální hodnocení
(ano, ne, správně, špatně) | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |
| ○ Jednoduchá mimoverbální hodnocení
(gesta, mimika) | neoblíbená 1 2 3 4 5 nejoblíbenější |

24. Myslíte si, že by se v praktických činnostech vůbec hodnotit?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Neumím posoudit

25. Na která z uvedených kritérií byste v hodnocení brali největší důraz?
(nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce)

- preciznost provedení výsledku nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- tvořivost/kreativita nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- chování žáka v průběhu hodiny nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- dokončení výrobku v určeném čase nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- sympatie/antipatie k žákovi nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- samostatnost nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- připravenost pomůcek nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- dodržení poslušnosti pracovního postupu nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- žákův vztah k práci nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- manipulace s pomůckami a materiálem nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- dodržování zásad bezpečnosti nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- spolupráce se spolužáky nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- technické zvládnutí práce nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- zlepšení/zhoršení výkonů nejméně 1 2 3 4 5 nejvíce
- jiné: _____

26. Myslíte si, že je nutné žákům sdělit kritéria hodnocení?

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Neumím posoudit

27. Jak často jste se setkával/a se sebehodnocením při Vašem studiu na:

1. stupeň	velmi často	občas velmi málo	vůbec nepamatuji si
2. stupeň	velmi často	občas velmi málo	vůbec nepamatuji si
Střední škola	velmi často	občas velmi málo	vůbec nepamatuji si

28. Jak často by se podle Vás mělo využívat sebehodnocení v praktických činnostech:

- ☐ Vždy
- ☐ často
- ☐ občas
- ☐ vůbec
- ☐ Nevím/nemám představu

29. Myslíte si, že je vhodné hodnocení žáků navzájem:

- ☐ Rozhodně ano
- ☐ Spíše ano
- ☐ Spíše ne
- ☐ Rozhodně ne
- ☐ Nevím/neumím posoudit

30. Na základě odpovědi z předchozí otázky, uveďte důvod, proč si to myslíte:

31. Máte nějaký jiný názor, nápad/ námět, jak jiným způsobem hodnotit žáky v praktických činnostech?

Zde je místo pro Vaše názory, náměty, připomínky a komentáře:

Ještě jednou mockrát děkuji za vyplnění a Váš čas.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radka Krejčí
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Pavlína Částková Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Hodnocení žáků primární školy v praktických činnostech z pohledu budoucích učitelů
Název v angličtině:	Evaluation of primary school pupils in practical activities from the perspective of future teachers
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení žáků primární školy v praktických činnostech z pohledu budoucích učitelů. Cílem teoretické části je zmapovat základní poznatky o školním hodnocení, jeho funkcích, typech, formách a jeho významu v předmětu praktické činnosti. Cílem praktické části je prozkoumat postoje a názory budoucích učitelů na problematiku hodnocení v praktických činnostech pomocí dotazníkového šetření.
Klíčová slova:	Školní hodnocení Primární škola Praktické činnosti Budoucí učitelé
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the issue of evaluation of primary school pupils in practical activities from the perspective of future teachers. The aim of the theoretical part is to map the basic knowledge about school evaluation, its functions, types, forms and its importance in the subject of practical activities. The aim of the practical part is to examine the attitudes and opinions of future teachers on the issue of evaluation in practical activities using a questionnaire survey.
Klíčová slova v angličtině:	School assessment Primary school Practical activities Future teachers
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1 – Vzor dotazníku
Rozsah práce:	119
Jazyk práce:	český