

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Diplomová práce

**Formativní hodnocení v hodinách pracovních
činností na primární škole**

Olomouc 2021

Bc. Dana Vlčková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy



Diplomová práce

Bc. Dana Vlčková

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Formativní hodnocení v hodinách pracovních
činností na primární škole**

Olomouc 2021

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

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Formativní hodnocení v hodinách pracovních činností na primární škole vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 20.4.2021

Dana Vlčková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D., za odborné vedení, čas, trpělivost a cenné rady, které mi věnovala.

Děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotni podílet na výzkumném šetření. Velké poděkování patří i mé rodině za podporu a trpělivost.

Obsah

1	Úvod do problematiky, vymezení pojmů,	7
2	Pracovní činnosti na primární škole	9
2.1	Historie pracovních činností	9
2.2	Vymezení pojmů	14
2.3	Cíle, úkoly a funkce pracovních činností	16
2.4	Začlenění pracovních činností do vzdělávacího systému (RVP ZV).....	18
2.5	Role učitele v Pracovních činnostech na primární škole	21
2.6	Výukové metody	21
3	Primární vzdělávání v ČR	22
3.1	Charakteristika školy v současném pojetí	22
3.2	Charakteristika primárního vzdělávání	23
3.3	Obecné cíle a zásady vzdělávání	24
4	Specifika žáka mladšího školního věku	26
4.1	Vývoj žáka mladšího školního věku	27
4.1.1	Vývoj smyslového vnímání	27
4.1.2	Kognitivní vývoj.....	28
4.1.3	Emocionální vývoj.....	30
4.1.4	Sociální vývoj.....	31
4.2	Specifika žáka mladšího věku v kontextu pracovních činností	31
5	Školní hodnocení žáků na primární škole	34
5.1	Vymezení pojmu školní hodnocení.....	34
5.2	Funkce školního hodnocení.....	35
5.3	Formy školního hodnocení.....	36
5.4	Typy školského hodnocení.....	39
5.5	Specifika hodnocení v pracovních činnostech	41
6	Formativní hodnocení.....	43
6.1	Vymezení pojmu formativní hodnocení.....	43
6.2	Typologie formativního hodnocení.....	44
6.3	Funkce formativního hodnocení	45
6.4	Metody formativního hodnocení.....	46
6.5	Principy formativního hodnocení.....	48

6.6	Zavádění formativního hodnocení	48
6.7	Formativní hodnocení žáka v pracovních činnostech	49
7	Výzkumné šetření	51
7.1	Vymezení cílů	51
7.2	Výzkumné otázky.....	51
7.3	Výzkumné metody	51
7.3.1	Výzkumný nástroj.....	51
7.4	Výzkumný soubor	53
7.5	Analýza výsledků dotazníkového šetření.....	57
7.6	Shrnutí a diskuse	66
8	Závěr.....	69
9	Seznam literatury.....	70
	ANOTACE	75

1 Úvod do problematiky, vymezení pojmů,

Jak přistupovat k hodnocení žáků během výchovně vzdělávacího procesu? Jak se postavit k hodnocení výchov na prvním stupni základních škol? Tyto otázky si klade řada pedagogů, psychologů a dalších odborníků zabývajících se problematikou primárního vzdělávání a vzděláváním vůbec. Zejména v současnosti, s ohledem na problémy, které přináší krizový stav způsobený šířením COVID-19, je téma hodnocení často diskutováno odbornou i širokou veřejností. Tyto diskuse zpochybňují vypovídající kvalitu současné podoby hodnocení a COVID-19 je možné vnímat i jako příležitost ke kvalitativní proměně hodnocení žáků.

Školní hodnocení je neoddelitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a je nutné mu věnovat značnou pozornost. Hodnocení je součástí vyučování jako prvek, který se dotýká každého žáka a významně ovlivňuje jeho život. Žákům přináší řadu pocitů, od radosti a nadšení až po zklamání, obavy a napětí. Poprvé se žáci setkávají s formalizovaným hodnocením na prvním stupni základní školy, i když můžeme říct, že s jistou formou hodnocení se setkávají již v mateřských školách. Řada pedagogů si klade otázku, jak vlastně k hodnocení žáků přistupovat. Domníváme se, že tato otázka pak nabírá na intenzitě zejména v oblasti hodnocení předmětů s převahou výchovného působení. Jestliže v matematice, českém jazyce a dalších naukových předmětech dokážeme vytvořit hodnotící škálu, pak ve výchovách se hodnocení stává obtížnějším – je pro nás důležité ohodnotit jen finální výtvar, čistotu a preciznost práce nebo přístup žáka k práci? Musí všichni žáci vytvořit a k ohodnocení odevzdat prakticky stejné dílo? Řada pedagogů, obzvláště těch začínajících, tuto problematiku pociťuje velmi silně. Jednou z možností, jak kvalitně poskytovat zpětnou vazbu žákům je formativní hodnocení.

V diplomové práci jsme se zaměřili na formativní hodnocení v hodinách praktických činností. Domníváme se, že pracovní (praktické nebo také technické) činnosti mohou představovat ideální první krok k osvojení si a využívání formativního hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu, a to především z důvodu těsného propojení teoretické a praktické stránky a zároveň může dodat dětem odvalu a podporu při jejich práci. Toto hodnocení by totiž mělo žákovi poskytnout zpětnou vazbu, díky které se dozví o svých přednostech, ale i o možnostech zlepšení při další práci v budoucnosti. Mělo by docházet k dialogu nad danou prací. Pro žáka by mělo být formativní hodnocení motivačním a vést ho k dalšímu rozvoji.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o obsahu, formách a kritériích hodnocení. Dále zde specifikujeme žáka mladšího školního věku, zejména v kontextu technicky tvořivých činností.

Obsahem praktické části je výzkumné šetření. Hlavní metodou, využitou v diplomové práci, je nestandardizovaný dotazník. Získaná data jsou analyzována, zobrazena prostřednictvím přehledných tabulek a grafů a následně interpretována a diskutována.

2 Pracovní činnosti na primární škole

2.1 Historie pracovních činností

V nejstarších dobách se předávaly zkušenosti a dovednosti z manuálních činností, z rodičů na děti. Celá rodina se musela aktivně podílet na zaopatřování životních potřeb a obživy, čímž se zároveň učili. Nejprve bylo snahou naučit se získávat potravu, vyrobit si předměty každodenní potřeby, zajistit/postavit si obydlí a vyrobit si oděv. Později vznikaly řemeslné dílny. Zkušenosti a dovednosti se předávaly z matky nebo otce na jejich potomky. V období vzniků cechů byly přijímány do dílen i děti mimo rodinu. Učitelem byl mistr daného cechu nebo jeho tovaryš. Docházelo tak k prvotnímu záměrnému profesionálnímu vzdělávání a výchově. Odborníci a historikové tvrdí, že existence pracovní výchovy lze hledat v úsilí rodičů naučit své potomky uspokojit a zajistit jejich základní lidské potřeby.

Ve středověku byli k fyzické práci vychovávání nesvobodní občasně a byli vychovávání především rodiči. Otec učil syna manuální práci, kterou vykonával a matka učila dceru dělat domácí práce, které byly důležité pro péči o rodinu. V pozdním středověku došlo k rozvoji řemeslných dílen. V reakci na nespokojenost s církevními školami, kde se pracovní výchova nevyučovala, vznikaly cechovní školy. Bohatí řemeslníci brali do učení mladé pomocníky (i mimo rodinu) a zaškolili si je (byli pro ně i zdrojem příjmu – často vydělávali na jejich úkor). Někteří z filozofů a myslitelů jako např. Thomas More, Tommaso Campnell a Francois Rabelais přicházeli s požadavkem zařazování pracovní výchovy při všestranném rozvoji osobnosti. Francosi Rabelais, francouzský myslitel, kritizoval, že výchova je odtržena od potřeb běžného života a je zanedbáván fyzický rozvoj. Zdůrazňuje ve výchově všestrannost vědění a přípravu člověka pro jeho životní poslání a důležitá je harmonie knižního vzdělání s praxí života v přírodě i ve světě materiální výroby (Cipro, 1984, s.132). Velmi pokrokové byly myšlenky Thomase Mora. More žádal, aby již malé děti pomáhaly rodičům, a tak se učily postupně kont užitečnou práci. Žádá, aby se všechny děti naučily pracovat v zemědělství a každý občan znal další řemeslo. Tělesná práce má být povinná pro všechny a jeho požadavkem je také odstranění protikladu mezi tělesnou a duševní prací (Mojžíšek, Zátopková, 1979, s.13).

Zajímavé a důležité myšlenky o fyzické práci dětí můžeme najít v díle Jana Amose Komenského. Dle jeho názoru má dítě pracovat už v předškolním věku. V Informatoriu

školy mateřské uvádí, že se děti rády věnují práci, staví, lepí z hlíny, kamejí, dřeva, a proto není rozhodně správné, aby malé děti musely neustále klidně s tiše sedět. Podle Komenského by měl být součástí prvopočátečního učení výcvik ruky. Cílem a účele výchovy je podle Komenského to, že se děti a mládež naučí tomu, co bude potřebovat pro život. Má postupně a přirozeně poznat hlavní věci o řemeslech, všechno zcela obecně, často jen za tím účelem, aby neukazovala neznalost toho, co se děje v životě, nebo aby se později ukázalo, k čemu je vede přirozená náklonnost (Patočka, 1958). V dalším období se prosazovala řada dalších významných osobností.

Jedním z nich je John Locke, anglický filozof. Ve svém díle hovoří o významu pracovního oděvu. Locke doporučuje, aby se mladý šlechtic učil nějakému z řemesel (rytectví, brusičství, zahradničení, truhlářství nebo leštění drahokamů). Za přínosnou označuje znalost zemědělských prací. Dále uvádí, že práce na čerstvém vzduchu prospívá tělesnému zdraví a znalost řemeslné práce může být pro praktického člověka výhodou.

Ještě výrazněji se o fyzickou práci zasazoval Jean Jacques Rousseau, významný francouzský filozof. Dle jeho názoru je jedna hodina práce přínosnější než to, co se v paměti udrží po celodenním učení. Staví se negativně k názoru, že manuální a fyzická práce je nečistá a odmítá označení, že manuální práce nižší druh práce. Za velmi pokrokový lze označit jeho požadavek, kterým usiloval o sblížení dětí s pracovním prostředím. Rousseau nechtěl, aby výuka řemesel probíhala ve škole v hodinách, ale naopak, přímo v řemeslné dílně. V románu Emil čili o výchově sdílí svůj názor, že dítě, který absolvovalo tuto výchovu získává cenné povahové vlastnosti. Čas však ukázal, že Rousseau přecenil vzdělávací význam práce, ale správně odhadl formativní funkci práce.

V druhé polovině 18. století se většina lidí živila domácími pracemi, při kterých pomáhají i děti. Na vzdělávání není čas, učitelé ani prostory. To však neznamená, že nebyli jedinci, kteří přemýšleli a pracovali na změnách v tomto systému. Jedním z nich byl pedagog Johann Heinrich Pestalozzi. Žádal, aby pracovní výchova byla u starších dětí realizována nejen teoreticky, ale i prakticky. Pracovní výchovu zaváděl na svých internátních zařízeních. Pracovní výchova dle něho vede děti a mládež ke zdravému sebevědomí, k moudrosti a k realistickému řešení složitých životních okamžiků.

Svémi myšlenkami je pro teorii i praxi pracovní výchovy velmi cenný i Robert Owen, významný anglický myslitel a sociální reformátor. Owen se zasazoval o propojení školy s výrobou, tak, aby děti vyráběly pro společnost.

Německý pedagog Friedrich Fröbel otevřel výchovný ústav. Dle něho dítě činností roste a získává první vědomosti. Člověk poznává dokonale jen to, co je schopen sám vytvořit. Podle tohoto názoru je nutné věci nejdříve vytvořit, pak na ně nazírat a poté jim lze porozumět a pochopit jejich podstatu. Fröbel promyslel soustavu dárků – her pro děti předškolního věku a sloučil je s ruční prací, jíž dal tvůrčí úkoly. Děti modelovaly, vystřihovaly z papíru, rozvíjely své schopnosti rozumové a zvykaly si pracovat (Mojžíšek, Zátopková, 1979, s.16).

Pestalozziho myšlenky a metody ovlivnily Johanna Friedricha Herbart. Tento německý filozof, pedagog a psycholog rozděloval výchovné cíle na nezbytné a možné, které se vztahují ke konkrétnímu povolání.

Mezi významné představitel pedagogiky 19. století patřil i Adolf Diesterweg. Výjimečnost jeho pojetí pedagogiky spočívala v neustálém rozvíjení aktivity a tvořivosti.

Dalším pedagogem, který šířil Pestalozziho výchovné metody byl ruský pedagog Konstantin Dmitrijevič Ušinskij. Cíl výchovy viděl v rozvoji takového člověka, který žije zájmy společnosti, miluje práci a je hluboce mravní. Pod pojmem práce nechápal jen fyzickou činnost, ale zdůrazňoval, že učení je také prací (Ušinskij, 1955, s.102).

Ruský myslitel Lev Nikolájevič Tolstoj se zasloužil o rozvoj hnutí za svobodnou a volnou školu. Tolstoj považuje práci za jednu z nezbytných podmínek opravdového štěstí. Obzvláště zdůrazňoval princip názornosti a spojení se životem. V dnešní době nás upoutá zejména jeho potřeba aktivace žáků a rozvoj jejich tvořivosti.

Na přelomu 19. a 20. století se prosazovala anglosaská pedagogika. Herbert Spencer, anglický pedagog, je autorem pedagogických principů, z nich jeden podporuje samostatnost žáka. Ten má sám pozorovat, dělat pokusy a vyvozovat závěry.

Stejně jako Spencer, i John Dewey, americký filozof, vidí cíl výchovy v přípravě na život. Společně se svými žáky vytvořil systém projektového vyučování, kdy žáci pracují v dílně a při pracovním procesu řeší problémy, které se vyskytnou. Potom na základě teoretického poučení nebo pokusu praktický úkol dokončí. Jde tedy o nový vztah teorie a praxe (Jůva, 1995).

Ve zmiňovaném období byla do anglických škol zavedena fyzická práce. K jejímu zavedení do základního vzdělávání došlo i ve Finsku (zejména u dětí z dělnických rodin). Také v Německu byly zavedeny ruční práce a došlo k otevření prvních školních dílen.

Ve dvacátém století dochází k prudkému rozvoji průmyslu, a to se samozřejmě muselo odrazit v potřebách kladených na vzdělávání. Tím pádem se stala fyzická práce nedílnou součástí vzdělávání. Tento přístup se projevuje i v přírodovědných předmětech, kdy metodikové tvrdili, že žák má být aktivní a aktivně pracovat – každá škola má mít svoji zahradu, dílnu, úly, domácí živočichy a akvárium nebo terárium. Ve 20. století se rozvíjí pedagogický reformismus. Reformismus vycházel z Rousseauovy koncepce přirozené výchovy, z Tolstého myšlenky volné školy a inspiroval se Spencerovými a Deweyovými ideami praktického a pro život prospěšného vzdělání.

V průběhu 20. století došlo k velkému rozmachu a rozvoji alternativních škol. Jedním z pedagogů, kteří se věnovali fyzické práci dětí byl německý pedagog Georg Kerschensteiner. Podle jeho představ měla mít každá škola dílny, zahrady, pracovní kouty, školní kuchyně, laboratoře, krejčovské dílny. Žáci by se zde mohli rozvíjet a učili by se pracovat správně a promyšleně a tím by si vytvářeli kvalitní předpoklady pro pozdější vzdělávání ke zvolenému povolání. Cecil Reddie kladl důraz na žákovskou samosprávu, ruční práce, dále vyzdvihuje tělesnou výchovu a s využitím společného života chce rozvíjet sociální rozvoj svých žáků. Stejně jako Reddie i německý pedagog Hermann Lietz zdůrazňuje tělesnou a pracovní výchovu. V roce 1907 otevírá belgický lékař a pedagog Ovide Decroly svou školu životem a pro život. V této škole chce při výuce vycházet ze zkušeností žáků/děti a zájmová centra pak nahrazují vyučovací předměty. Ve stejném roce otevřela v Římě dětský domov Marie Montessori. V jejím pojetí má výchova zajistit spontánní a svobodný rozvoj tvůrčích dovedností a schopností dítěte. K tomu využívá úpravu prostředí, výběr didaktických pomůcek a tvořivé činnosti. V roce 1919 založil Rudolf Steiner první waldorfskou školu. Toto zařízení usiluje o maximální rozvoj aktivity žáků s využitím praktických, uměleckých i intelektuálních činností. V roce 1927 spatří světlo světa „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“, jehož autorem je německý pedagog Peter Peterson. Učitel má podle něho podněcovat

a organizovat činnosti žáků, pokud je to nutné má poradit, nesmí však vlastní přehnanou aktivitou potlačovat aktivitu žáků. Žáci pracují podle týdenních pracovních plánů které, obsahují mimo jiné i pracovní vyučování, kreslení, ruční práce, dílny a vaření. Vlivem rozvoje nacistické propagandy, rozvoje komunismu a celkově složité politické situaci dochází ve třicátých letech ke zpomalení rozvoje školství. Druhá světová válka

rozmachu vzdělávání a výchovy také nedávala velký prostor. Další prostor k nárůstu se začal otevírat až v druhé polovině dvacátého století.

Z historického hlediska je realizace technického vzdělávání u nás, tzn. na území současné České republiky, již dlouhodobou záležitostí. Budoucí řemeslníci se v dřívějších dobách učili svoje řemeslo u mistrů přímo v praxi. Často přebíral syn po otci jeho řemeslo. Časem narůstala potřeba školní podoby vzdělávání. J.A. Komenský inspiroval Jana Ignáce Felbigera, který vypracoval pro Marii Terezii Školní řád, jenž mimo jiné zahrnoval povinnou školní docházku. Mezi povinné předměty zařadil např. polní hospodářství. Povinná docházka se týkala dětí od 6 do 13 let věku. J. Dostál (2016) ve svém článku Historie technického a rukodělného vzdělávání na území České republiky v 18. a 19. století uvádí, že za průkopníka ručních prací a potažmo i řemeslného a technického vzdělávání na našem území lze označit Ferdinanda Kindermanna (1740-1801). V roce 1774 byl jmenován vrchním školním zemským dozorcem v Čechách. Kindermann prosazoval povinnou školní docházku i na venkově a její spojení s praktickým vyučováním. Za svoje zásluhy byl dokonce povýšen do šlechtického stavu. I po jeho smrti pokračovaly snahy o integraci rukodělných prací do základního vzdělávání. Dalším z významných pedagogem byl Karel Slavoj Amerling. Amerling založil ústav, ve kterém zavedl výuku v dílnách, zahradách a laboratořích. Mezi významné pedagogy lze zařadit i Jana Nepomuka Filcíka, který vyučoval v českém jazyce, učil praktické dovednosti a pro nové předměty, jež zakládal, vytvářel i učebnice. J. Dostál se zmiňuje i o Františku Čuprovi, který v roce 1854 otevřel výchovný a vychovávací ústav. Tam byla vyučována řemesla jako košíkářství, knihařství, truhlářství a soustružnické práce. V roce 1869 dochází v monarchii k přijetí zákona, který stanovil a vyžadoval povinnou školní docházku. Délku docházky stanovoval na 8 let (od 6 do 14 let). Společně se zavedením povinné školní docházky docházelo i k dalšímu rozvoji a zavádění technického vzdělávání pro žáky. Výuka v této oblasti však byla nejednotná a ovlivněna zejména vzděláním učitele a vybaveností prostor určených technické výuce. Proto se objevovaly snahy o vytvoření obecně platných učebních osnov. I na našem území se prosazovaly reformní pokusy. Jejich cílem bylo překonat tradiční školy a založit ústavy, vycházející z dětské přirozenosti a snaží se o rozvoj zvědavosti, aktivity a tvořivosti dětí. Například Josef Úlehla podporuje na své škole výtvarné a pracovní činnosti. Úlehla klade důraz na poznání, jehož zdrojem je osobní zkušenost, experiment a pozorování. K fyzické práci byly vedeny děti v Domě dětství v Krnsku.

Pracovali zde Ladislav Švarc, Ladislav Havránek a Ferdinand Krch. Žáky vedli k fyzické práci a využívali k tomu zejména hru. Výchovu postavenou na duševní a fyzické práci stavěla Volná škola práce. Děti k tomuto rozvoji vedli Čeněk Janout, Jan Hostáň nebo František Náprstek s využitím dílen, kuchyně nebo zahrady. Výchově a vzdělávání se věnovala celá řada významných osobností této doby. Ať už pedagogů, psychologů, filozofů nebo politiků. V období po první světové válce došlo k velkému rozvoji obecných a měšťanských škol na území celé republiky. V roce 1922 přišel v platnost tzv. malý školský zákon č.226/1922Sb. z.a n. a ten, mimo jiné, zaváděl nové praktické učební předměty, a to ruční práce (pro chlapce) a nauku o domácím hospodářství (pro děvčata).

Po druhé světové válce bylo vzdělávání na našem území ovlivňováno sovětskou pedagogikou. J. Dostál ve svém článku Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy píše o tom, že se k nám dostal koncept polytechnické výchovy. Hlavním posláním tohoto typu výchovy bylo spojit teoretické vyučování s výrobní praxí. Jednalo se o tzv. polytechnický princip. Škola se měla stát skutečnou pracovní školou, kde se žáci měli obeznámit s nejdůležitějšími výrobními procesy a naučit se je realizovat (J. Dostál a M. Kožuchová, 2016). Tento model však nebyl úspěšný. V roce 1949 byly do plánů základních škol zařazeny předměty pracovní-technického zaměření. V roce 1953 však byly zrušeny a do výuky pronikl polytechnický intelektualismus (Dostál, 2016). K vytvoření jasnější koncepce polytechnické výchovy dochází v roce 1960. Do učebních osnov byl zařazen předmět pracovní vyučování. Po roce 1989 přišla řada společensko-kulturních změn a ty se logicky odrazily v potřebě změnit a modernizovat i současný vzdělávací systém. Pracovní činnosti byly odsouvány do pozadí. V roce 2004 byla nově vytvořena vzdělávací oblast Člověk a svět práce. Školy si na základě této oblasti mohou tvořit vlastní školní vzdělávací program, který však může mít minimální časovou dotaci pro tuto oblast. V současnosti se však objevuje řada snah o podporu polytechnického vzdělávání a navýšení časové dotace ve výuce na ZŠ.

2.2 Vymezení pojmů

Termín technika lze formulovat složitě. V literatuře se můžeme setkat s řadou definicí. Pro příklad uvádíme definice převzaté z literatury věnující se technickému vzdělávání a technickým předmětům:

- Technika může být označena jako proces, který používá zdroje materiálů, energií a přírodní úkazy k dosažení lidských plánů (Mošna,1992).

- Technika lze chápat jako vše co člověk vkládá mezi sebe a předmět práce. Je dána jako pracovní prostředek, ale také souhrn zkušeností, znalostí a zdatností sloužící k výrobě hmotných statků pro uspokojení lidských potřeb, ovládnání přírody a zjednodušení styku mezi samotnými lidmi (Mošna, 1990).

- Technika je cílevědomé, organizované a systematické vytváření, udržování, využívání a likvidace technických objektů, nástrojů, přístrojů, strojů, konstrukcí, technologických komplexů, které jsou lidmi vytvářeny (Ondráček, Janíček, 1990).

Ve vzdělávacím procesu se můžeme setkat s různými, více či méně si podobnými, pojmy, které souvisí s technickou výchovou. Částková ve své publikaci, Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole, hovoří o pojmech:

- Pracovní (praktické) činnosti – toto označení zahrnuje konkrétní práci s materiálem. Cílem je získat manuální dovednosti a umět aplikovat získané dovednosti na různých námětech (Částková, 2018).

- Pracovní výchova – jedná se o širší pojem, který zahrnuje pracovní činnosti i získávání základních dovedností a návyků při práci s materiály, poznávání materiálů, technologickou kázeň při práci, bezpečnost při práci, plánování, výchovu ke kladnému vztahu k práci (Částková, 2018; Honzíková, 2015; Roučová, 2003; Kropáč, Chráska, 2004; Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Dostál, Prachagool, 2016; Honzíková, 2016; RVP ZV, 2017)

- Polytechnická výchova a vzdělávání – vzdělávání zprostředkující znalosti o vědeckých principech a oblastech výroby, technických oborů a všeobecně technické dovednosti. Pojem, který lze považovat za nadřazený výše uvedeným pojmům, neboť obsahuje nejen pracovní činnosti a pracovní výchovu, ale zároveň i poznávání výrobních technologií jednotlivých materiálů, orientaci v různých oborech lidské činnosti, tvorbu životního prostředí, poznávání a používání multimédií a nových technologií. Proniká všemi vzdělávacími oblastmi, poukazuje na to, že vědeckým základem techniky je nejen mechanika, ale i matematika, fyzika a přírodověda. Hlavním posláním polytechnické výchovy bylo spojit teoretické vyučování s výrobní praxí (Částková, 2018; Honzíková, 2015; Roučová, 2003; Kropáč, Chráska, 2004; Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Dostál, Prachagool, 2016; Honzíková, 2016; RVP ZV, 2017).

- Technická výchova – technickou výchovu lze chápat jako systematický a řízený proces záměrného formování osobnosti ve vztahu k technice. Cílem technické výchovy je osvojení vyvážených postojů k technice a jejímu využívání. Je realizována na základních a středních školách v tzv. obecně technických předmětech. Jejím obsahem je jak teoretická, tak praktická výuka zaměřená na práci s technickými materiály, elektrotechniku, výpočetní techniku, robotiku aj. (Částková, 2018; Honzíková, 2015; Roučová, 2003; Kropáč, Chráska, 2004; Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Dostál, Prachagool, 2016; Honzíková, 2016; RVP ZV, 2017)

- Člověk a svět práce – vzdělávací oblast je zaměřena na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Na primárních školách je rozdělena na čtyři povinné tematické okruhy (Částková, 2018; Honzíková, 2015; Roučová, 2003; Kropáč, Chráska, 2004; Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Dostál, Prachagool, 2016; Honzíková, 2016; RVP ZV, 2017)

2.3 Cíle, úkoly a funkce pracovních činností

Cíle a úkoly vedou žáky k pozitivním u vztahu k práci a odpovědnosti za jejich kvalitu, k osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, k vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k tvořivosti, k poznání techniky ve vztahu k životnímu prostředí, k autentickému poznávání okolního světa, k sebedůvěře a seberealizaci.

Důležitým cílem technické výchovy je technická gramotnost. Podle Dietricha (2004) technická gramotnost znamená „technické vzdělanostní minimum či míra technického myšlení, kterou by si měl osvojit každý jedinec“.

Během pracovního vyučování se žáci seznamují s konstrukcí a činností nejběžněji dostupných nástrojů a strojů i s praktickým využitím nejvýznamnějších vědeckých poznatků ve výrobě. Žáci se učí ovládat základní pracovní postupy při práci s různorodými materiály, při montážních a demontážních pracích. Učí se také respektovat zásady bezpečnosti práce.

Smysl práce vidíme v jejím výsledku (produktu) ekonomického významu. Cílem pracovní výchovy je získání pracovních kompetencí.

Rovina kognitivní

V této rovině žáci poznávají základy lidské práce, pracovní prostředky, výsledky práce a pracovní prostředí. Dále poznávají hlavní oblasti světa práce a obory lidské činnosti na trhu práce (Horká, 2011).

Rovina psychomotorická

V rovině psychomotorické si žáci osvojují základní dovednosti a návyky včetně plánování, organizace a hodnocení pracovních činností. Učí se plánovat, organizovat, řídit i hodnotit pracovní činnost, ve které poznává svou pracovní roli. Zvládne organizaci své vlastní práce i pracovní skupiny tak, aby vedla k očekávanému výsledku. Dokáže posoudit výsledek své pracovní činnosti a svého jednání nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví a zdraví druhých, ochrany přírody a přírodního prostředí i ochrany kulturních hodnot. Osvojí si návyky a zásady bezpečnosti a hygieny práce. Navrhne účelné využití svého volného času. K přírodě se chová ohleduplně a citlivě, se zdroji energie zachází šetrně. Získává základní pracovní dovednosti a návyky, jednoduché pracovní postupy a technologie potřebné pro každodenní život a budoucí profesi (Horká, 2011)

Rovina afektivní, emoční

V rovině afektivní se žák učí vyjádřit svůj názor, postoje a motivy jednání, city a prožitky. Řídí se vymezenými pravidly, plní povinnosti a závazky. Rozhoduje, zvažuje důsledky svého rozhodování a nese za ně odpovědnost. Podle svých schopností spolupracuje a ve skupině i týmu a pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Přizpůsobí se změnám pracovních podmínek. Dá najevo otevřený vztah k lidem, chápe a toleruje odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých. Kompromisně vyhledá a vyjedná jiné řešení. Přijme osobní odpovědnost za splnění dílčí části úkolu i za celkový výsledek. Vnímá krásu různých materiálů z hlediska designu. Pochopí dělbu práce jako nástroj pro dosahování cílů v oblasti výroby a služeb (Horká, 2011).

Vyučovací cíle významně ovlivňují smysluplnost vyučování a jejich stanovení, znalost a dosahování má pro žáky i učitele důležitý motivační význam. Jak uvádí J. Honzíková: „Každý učitel pracovní výchovy by měl pracovat s uvedenými cíli a vnímat je následovně:

- každá činnost žáka by měla vést k cíli, který má žák před očima a kterého si přeje dosáhnout
- každý cíl by měl být pro žáka dosažitelný a měla by se posilovat jeho důvěra, že cíle může skutečně dosáhnout
- každý žák by měl mít možnost sám posoudit, zda se k cíli blíží či nikoliv
- žák, který se učí, by měl mít pocit, že se k cíli přibližuje
- cíle by měly přesahovat stěny třídy a měly by být významné pro žáka i mimo školu
- cíle s větší perspektivou jsou významnější, protože pomáhají překlenout nepřitažlivé dílčí cíle
- čím více se k cíli přibližujeme, tím přitažlivější by měl být (Honzíková, 2015, s. 66)

V případě funkcí technického vzdělávání, nedochází k zásadnímu rozdílu mezi nimi a cíli. Škvorová (2011) se zmiňuje o modelu čtyř pilířů výchovy a vzdělávání: „učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být“.

2.4 Začlenění pracovních činností do vzdělávacího systému (RVP ZV)

Vzdělávací systém ČR se snaží aktuálně reagovat na změny ve společnosti. ve všech běžných základních školách se žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV).

„Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015.“ (nuv.cz, 2016).

Oblast Člověk a svět práce postihuje široké spektrum pracovních činností a technologií, vede žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků. Koncepce vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět práce se cíleně zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky a doplňuje celé základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Je založena na tvůrčí a myšlenkové spoluúčasti žáků.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je na 1. stupni rozdělen na čtyři tematické okruhy:

- Práce s drobným materiálem

Žáci se seznamují s různými materiály a jejich vlastnostmi, surovinami, plodinami a učí se volit a používat při práci některé nářadí, nástroje a pomůcky. Získávají základní a praktické pracovní dovednosti a návyky z různých oblastí, zejména při ručním opracování dostupných a vhodných materiálů.

- Konstrukční činnosti

Seznamují se s návodem a předlohami stavebnic, sestavují modely podle předlohy i vlastních představ, provádějí montáž a demontáž jednotlivých modelů.

- Pěstitelské práce

Žáci provádějí pozorování a pokusy, pečují o nenáročné rostliny. Pro tyto činnosti se učí volit vhodné pracovní nástroje a pomůcky, učí se s nimi zacházet.

- Příprava pokrmů

Žáci se orientují v základním vybavení kuchyně, upravují tabuli pro jednoduché stolování, připraví samostatně jednoduchý pokrm, učí se společensky chovat při stolování.

Tyto okruhy jsou pro školu povinné. Z důvodu zaměření práce se dále podrobněji věnujeme pouze okruhům Práce s drobným materiálem a Konstrukční činnosti.

Na 2. stupni je předmět rozdělen na osm tematických okruhů.

Vzdělávací obsah je realizován v průběhu celého základního vzdělávání a je určen vše žákům, tzn. chlapcům i dívkám. Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnosti samostatně i ve skupině. Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně

vedení k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. V závislosti na věku žáků se postupně buduje systém, který žákům poskytuje důležité informace ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření. Proto je vhodné zařazovat do vzdělávání žáků co největší počet tematických okruhů.

Výuka praktických činností na základních školách v ČR má žáky vést ke zvládnutí obecně technických dovedností, které potřebují pro zvládnutí situací, které souvisí s použitím techniky, a to v daném okamžiku nebo v budoucnosti. S těmito dovednostmi úzce souvisí rozvoj a podpora důležitých předpokladů jako je kritické myšlení, rozvíjení psychomotorických dovedností a technického myšlení. Pracovní činnosti se podílí na rozvoji osobnosti žáka.

Předmět praktické činnosti svým vymezeným obsahem učiva a svými formami výuky, využíváním znalostí a zkušeností nabytých v jiných oborech a v běžném životě umožňuje žákům získat souhrn informací, dovedností a návyků potřebných v každodenním životě a utváří jejich osobnost rozvíjením některých vlastností, motorických a tvořivých schopností a dovedností. Vyučování prostřednictvím pracovních činností směřuje k tomu, aby žáci:

- získali základní a praktické pracovní dovednosti a návyky z různých oblastí, zejména při ručním opracování dostupných a vhodných materiálů, elektronických pracích, pěstitelských pracích, základních činnostech v domácnosti ap.
- poznali vybrané materiály a jejich užité vlastnosti, suroviny, plodiny, naučili se volit a používat při práci vhodné nástroje, nářadí, pomůcky, pracovat s drobnou technikou, včetně techniky výpočetní a osvojili si jednoduché pracovní postupy potřebné pro běžný život
- osvojili si zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygieny práce, základy organizace a plánování práce
- vytvářeli si aktivní vztah k ochraně a tvorbě životního prostředí a pozitivní postoj k řešení ekologických problémů
- získali orientaci v různých oblastech lidské činnosti, formách fyzické a duševní práce
- vytvářeli si pozitivní vztah k práci a racionální, odpovědný a tvořivý postoj k vlastní činnosti a její kvalitě

2.5 Role učitele v Pracovních činnostech na primární škole

Učitel hraje významnou roli v průběhu technické výchovy. Svým postojem a zájmem o předmět může do značné míry ovlivnit žáky a jejich postoj ke vzdělávání obecně, ale i zcela konkrétně jejich zájem o technické vzdělávání. Učitel by se měl stát pro žáky vzorem. Učitel by měl být odborníkem, a to jak v pedagogice, tak ve všeobecném měřítku. Také charakterové vlastnosti musí být na vysoké úrovni. V průběhu vyučovací jednotky musí učitel s žáky aktivně komunikovat, na hodinu musí být dobře připraven, a to jak to stránce metodické, tak po stránce materiální. Učitel by měl být také schopen žákovu práci hodnotit průběžně a neomezit se jen na hodnocení výsledného produktu. A právě zde vyvstává otázka, jak se vlastně k hodnocení pracovních činností stavět.

Jestliže má učitel provádět výuku pracovních činností, měl by mít dostatečné technické znalosti a dovednosti. Tzn. nemůže se kvůli neznalosti omezit na „stříhání a lepení“. Bohužel, občas je technické vzdělávání na okraji zájmu učitelů a je vnímáno jako předmět, který se „nějakým způsobem odbude“. Aby tomu tak nebylo, měli by učitelé i v této oblasti podstupovat školení a doplňovat si svoje vědomosti a dovednosti.

Kašpárková (2006) stanovuje znaky, jichž se má učitel držet, tak aby došlo k naplnění ideální vzdělávací jednotky technické výchovy: „Činnost orientovaná na studenta, týmová spolupráce, projektové výuka, postup odlišnými cestami, tematický učební plán, kritické myšlení, samostatné rozhodování, chápání na základě asociací, učivo reálně spojené souvislostmi, předměty spojené tématy, dělení podle schopností a zájmů.“

2.6 Výukové metody

Slovo metoda pochází z řeckého *méthodos* a to znamená cestu, návod nebo postup. Maňák a Švec (2003) definovali výukovou metodu jako: „uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, které vedou ke splnění výchovně vzdělávacích cílů. V didaktice označujeme za výukové metody, takové způsoby, které zprostředkují vysvětlení a zároveň upevnění opakování. Vyučovací metody se realizují v organizačních formách.

3 Primární vzdělávání v ČR

3.1 Charakteristika školy v současném pojetí

Pojem škola odvozujeme od řeckého výrazu scholé – volnost, možnost, příležitost pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získávání poznatků a vzdělávání. Průcha (2008) termín škola definuje takto: Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělávání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. V případě vzdělávání můžeme hovořit o formálním a neformálním vzdělávání, přičemž školní vzdělávání řadíme do skupiny formální.

Vzdělávání můžeme označit jako veřejnou službu, kterou stát poskytuje svým občanům. V České republice má každý občan právo na vzdělání. Toto právo je mu zaručeno ústavou České republiky, přesněji čl. 33 Listiny základních práv a svobod a čl. 2 Protokolu č. 1 Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod. Vzdělání má být podle Listiny základních práv a svobod bezplatné, a to zejména v případě státních základních a středních škol. Kromě práva na bezplatné vzdělávání ukládá výše uvedený dokument povinnost školní docházky, ta je povinná po dobu, kterou stanovuje zákon. Na otázky kolem vzdělávání a školství můžeme hledat odpovědi (mimo ústavněprávních pramenů) také v pramenech na úrovni zákonných a podzákonných právních předpisů, jejichž prostřednictvím zákonodárci, vláda a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) upravuje systém vzdělávání a školství.

Jestliže chceme hovořit o současném školském systému, musíme si uvědomit, že se jedná o propojený komplex škol a školských zařízení, které zajišťují formální vzdělávání. Dle Průchy (2008) jsou pro vymezení pojmu školského systému rozhodující dvě okolnosti:

- Pojem školský systém se z velké části kryje s pojmem regionální školství, který se u nás začal uplatňovat v roce 1989. Regionální školství zahrnuje vzdělávací instituce předškolního, základního, středního, vyššího odborného vzdělávání, včetně institucí speciálního školství, jednak školská zařízení poskytující služby pro vzdělávání dětí a mládeže.

- Školský systém tvoří páteř celkového vzdělávacího systému, ale není s ním totožný. Vzdělávací systém je širší pojem, zahrnuje veškeré edukační instituce a v nich

realizované edukační procesy, tj. jak formální, tak neformální vzdělávání. Formální vzdělávání se týká vzdělávání dětí a mládeže, neformální se týká zejména dospělých subjektů.

Český školský systém je rozdělen na druhy škol, které na sebe navazují. Průcha (2009) uvádí dvě kritéria kvalifikace:

- kritérium věku vzdělávajících se subjektů
- kritérium úrovně vzdělávání

Podle těchto základních kritérií můžeme školský systém dělit následovně:

- Mateřské školy
- Základní školství
- Střední školství
- Vyšší odborné školství
- Vysoké školství
- Speciální školství

3.2 Charakteristika primárního vzdělávání

Věk nástupu k primárnímu vzdělávání je většinou 6 let věku dítěte (při předčasném zaškolení hovoříme o dítěti ve věku pěti let a v případě odkladu školní docházky mluvíme o dítěti ve věku sedmi let).

Primární vzdělávání je první částí formálního vzdělávání, jeho výsledky jsou označovány jako základní vzdělávání. Za cíle primárního vzdělávání můžeme označit osvojení čtení, psaní a počítání a tím položit základy pro další vzdělávání. U nás je primární vzdělávání poskytováno na základních školách.

Primární vzdělávání je procesem kladení základů pro celoživotní učení. Děti-žáci si osvojují gramotnosti. Primární vzdělávání jim zprostředkovává základní kulturní dovednosti, podílí se na spoluvytváření prvotního náhledu na svět, poskytuje vhled do národní kultury, snaží se otevírat vývojový a individuální potenciál každého jedince, celkově působí na kultivaci dětské osobnosti a v neposlední řadě rozvíjí žákův jazykový potenciál.

Základní požadavky na poskytování základního vzdělávání vymezuje školský zákon schválený v září 2004 s platností od 1.1.2005. Organizaci základního vzdělávání

a náležitosti s ním spojené upravuje vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Společně se školským zákonem došlo i ke schválení Rámcového vzdělávacího programu pro základního vzdělávání. Učitelé tímto dokumentem dostali možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Společným nasazením pedagogů jednotlivých škol, vznikl ucelený Školský vzdělávací program pro základní vzdělávání, který podporuje pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby žáků. Učitelé tak již nejsou vázáni na tradiční osnovy, kterých se museli držet. A to zejména proto, že ve svých plánech nepopisuje to, co má probrat, ale popisuje, jakých dovedností mají jeho žáci dosáhnout.

3.3 Obecné cíle a zásady vzdělávání

Základní cíle poskytovaného vzdělávání jsou dle § 2 odst. 2 školského zákona následující:

- rozvoj osobnosti
- získání všeobecného nebo všeobecného a odborného vzdělání
- pochopení a následné uplatňování zásad demokracie, právního státu, základních lidských práv a svobod včetně smyslu pro sociální soudržnost
- pochopení principu rovnosti mezi muži a ženami ve společnosti
- budování národního a státního vědomí
- seznámení se se světovými a evropskými hodnotami a tradicemi
- pochopení zásad a pravidel vyplývajících z evropské integrace
- získání znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví

Školský zákon pro vzdělávání stanovuje v § 2 odst. 1 zásady, které tvoří společně základní pilíře celého vzdělávacího systému v ČR a prostupují celým tímto systémem. Jsou to tyto zásady:

- zásada rovného přístupu každého občana ČR nebo EU ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace
- zásada zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce
- zásada vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti mezi účastníky vzdělávání

- zásada bezplatnosti základního a středního školství pro občany ČR a občany EU
- zásada svobodného šíření poznatků vyplývajících ze současného stavu poznání světa
- zásada zdokonalování vzdělávacího procesu na základě dosažených vědeckých výsledků a používání moderních účinných pedagogických přístupů a metod
- zásada hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování vzdělávacích cílů stanovených školským zákonem a vzdělávacími programy
- zásada možnosti celoživotního vzdělávání

4 Specifika žáka mladšího školního věku

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti tak, jak od něho společnost čeká. Toto období bývá označováno jako fáze píce a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem. Z širšího hlediska se jedná o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, nejen ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků. S tím souvisí rozvoj mnoha kompetencí i celé osobnosti dítěte. (Erikson, 2002, s.54)

Toto období je jednoznačně vymezeno nástupem dítěte do školy, což v naší společnosti probíhá většinou mezi 6. a 7. rokem věku dítě. Konec tohoto období je dán fyziologickými změnami, neboť s nástupem prvních známek pohlavního dospívání přechází dítě do další zásadní etapy svého života a tou je poměrně dlouhý čas dospívání. Vágnerová (2012) a jiní autoři rozdělují mladší školní věk do dvou dílčích fází:

- ranný školní věk – ten trvá od nástupu do školy zhruba dva roky, je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole
- střední školní věk – ten trvá zhruba od osmi let dítěte do jedenácti let, tedy do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň ZŠ a začíná dospívání, v průběhu této fáze dochází k různým změnám, které můžeme považovat za přípravu na dospívání

Zdeněk Matějček pak dává přednost rozdělení tohoto období na tři úseky, a to:

- mladší školní věk – období 6 – 8 let
- střední školní věk – přibližně mezi 9. – 12. rokem věku dítěte
- starší školní věk – ten se kryje s pubescencí

(Matějček 1986, In Langmeier, Krečířová 2006)

Období mladšího školního věku někteří autoři charakterizují jako období klidu. Změny v průběhu tohoto období probíhají, a to hlavně v oblasti kognitivního rozvoje, ale nepůsobí tak převratně a bouřlivě jako v předchozím a následujícím období. Období mladšího školního věku můžeme také charakterizovat jako věk střízlivého realismu. Základní snahou dítěte je pochopit okolní svět a věci v něm. Dítě se zaměřuje na to, co je (jaká je osobnost, tvoří se osobnost), jak to je (principy bytí), jak věci fungují atd.

Děti v tomto období intenzivně touží pochopit, jak funguje okolní svět a tato touha se promítá do všech jejich zájmů, do řeči, kresby, písemných projevů, výběru knih apod. Zpočátku je školák závislý na autoritách, respektuje, co mu řeknou. Později se dítě stává kritičtější a jeho přístup k okolnímu světu je rozhodnější a méně naivní, což je signálem blížícího se dospívání.

4.1 Vývoj žáka mladšího školního věku

V mladším školním věku dochází u dětí k výraznému rozvoji hrubé i jemné motoriky. Děti se učí koordinovaně ovládat své tělo, pohyby se stávají jistější, účelnější, dochází ke zlepšení rovnováhy, svalová síla dítěte se během tohoto období zdvojnásobí (Langmeier, 2006). Zároveň s rozvojem hrubé motoriky jsou kladeny nároky na jemnou motoriku. Děti se v tomto období učí psát. Langmeier (2006) upozorňuje na velkou důležitost vnější motivace k pohybu dítěte. Jedinec pohybově nezkušený, neobratný, si velmi brzy uvědomuje své nedostatky, což často vede k snížení aktivity v pohybové činnosti (platí to u hrubé i jemné motoriky), čímž se opět ochudí o velkou míru přirozeného tréninku těchto dovedností, dochází tedy ke vzniku pozitivní zpětné vazby.

Kromě motorického vývoje dochází samozřejmě k rozvoji dalších oblastí jako je smyslové vnímání, myšlení, řeči, autoregulačních mechanismů, emoční vývoj.

4.1.1 Vývoj smyslového vnímání

Pro vývoj smyslového vnímání je důležitá souhra jednotlivých smyslů. Aby dítě zvládlo úspěšně školní dovednosti musí dojít k souladu řady aspektů vnímání. Vnímání obecně se v mladším školním věku rozvíjí a rozvíjí se i způsoby vnímání. Mezi desátým a jedenáctým rokem dítě dokáže vnímat stejně jako dospělí, odlišuje je zejména zkušenost.

Zrakové vnímání

Děti mladšího školního věku výrazně využívají vidění na blízko. U těchto dětí se rozvíjí konstantní vnímání. Konstantní vnímání je schopnost rozeznávat například tvar, i přesto že má jinou polohu nebo je ukrytý (mezi čarami). Dále hovoříme o zrakové diferenciaci, která zcela zásadní k rozlišení písmen mezi sebou (m-n, b-d, a-e). U dětí se rozvíjí strategie pozorování, kdy si děti vytváří systém, díky kterému předmět zkoumá, jeho postup není náhodný ani nahodilý. Děti mladšího školního věku jsou schopni explorační (Vágnerová, 1999), tzn. postupného prohlížení. Díky schopnosti systematické explorační

dokážou děti rozlišit a všimnout i drobných detailů. Důležitá je taky schopnost zrakové analýzy a syntézy. Díky zrakové analýze a syntéze děti dokážou rozlišovat části celku př. dítě dokáže popsat části, ze kterých se skládá obrázek (např. geometrické obrazce). Velký význam pro školní úspěšnost má také sekvenční percepce – vnímání pořadí znaků (př. pořadí písmen ve slově). Toto vnímání je pro dítě zcela novým způsobem vnímání.

Sluchové vnímání

K důležitým změnám dochází i v rozvoji sluchového ústrojí a jeho funkcí. Při nástupu do školy se od dětí požaduje nová, ale zásadní dovednost, a to fonetické uvědomování. Dítě si musí uvědomit a rozlišit, že slovo se skládá z hlásek, případně slabik. S tímto úzce souvisí i schopnost správné výslovnosti. Jestliže dítě špatně vyslovuje hlásku, pak ji i chybně identifikuje, případně zaznamenává (převede do písemného projevu). Pro děti je jednodušší rozlišit hlásky na začátku slova nebo na konci. Nejtěžší je ovšem rozeznat samohlásku na konci slova. Dále se rozvíjí vnímání a rozlišování krátkých a dlouhých slabik a tvrdých a měkkých souhlásek. V oblasti sluchového vnímání nesmíme zapomenout také na sekvenční percepce, tzn. vnímání časové souslednosti jednotlivých zvuků. Se sekvenční percepce také souvisí schopnost rozlišování hranice slov. Díky této schopnosti děti zvládnou rozlišit kdy končí a začíná slovo.

4.1.2 Kognitivní vývoj

Jak už jsme uvedli výše, období mladšího školního věku bývá označováno jako období strízlivého realismu (Langmeier, 2006).

Vnímání

V tomto období děti začínají opouštět pohádkový svět a orientují se na skutečný svět kolem sebe. Začínají se živě zajímat o svět kolem sebe, tedy co se kolem nich děje, snaží se pochopit a prozkoumat svět (rodinu, přírodu, vesmír, historii aj.). Dítě mladšího školního věku je vytrvalejší, pozornější a také se zásadně mění jeho vnímání času. Dítě již není fixováno jen na přítomnost, začíná chápat význam pojmů včera, zítra, ale také abstraktnějších pojmů jako např. brzy. Vágnerová (1999) uvádí tři významné charakteristiky konkrétního logického myšlení dětí mladšího školního věku.

- Decentrace-schopnost vzít v úvahu různé okolnosti a dívat se na věc z různých úhlů pohledu. Vágnerová (1999) uvádí: „Dítě školního věku také dovede, alespoň přibližně, odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem. Mezi 8. -10. rokem

dokáže z jejich reakcí alespoň přibližně odhadnout, jak posuzují jeho názory, postoje a chování“ (Vágnerová, 1999, s.244).

- Konzervace – díky této schopnosti se dítě dokáže orientovat v proměnlivosti reality. Děti již chápou trvalost podstaty předmětů. Chápou vztahy mezi jednotlivými stavy věci.
- Reverzibilita – vratnost, tedy dítě už situace nechápe jako neměnné a je doprovázena různými pohledy na skutečnost – reciprocita. Dítě je schopné si uvědomit, že věci a situace se mění, ale tyto změny lze zvrátit.

Paměť

Ve škole je dítě nuceno využívat paměť víc než kdykoliv před tím. Dochází k zvětšení kapacity paměti. Za velmi důležitou lze označit krátkodobou paměť. Ta dítěti pomáhá při zvládnutí úkolů, které mají několik kroků. Zvyšuje se rychlost zapamatování a dochází k rozvoji paměťové strategie. Dítě se setkává s nutností pracovat s pamětí. Nejprve pracuje s opakováním – dokola si opakuje to co si má zapamatovat. V pozdějším věku už dítě propojuje informace logickými souvislostmi. Strategie si dokáže propojovat a vyhodnotit, která je pro něho výhodnější. Schopnost dětí zapamatovávat si a vybavovat si je závislá emočním stavu dítěte. Jestliže se dítě dostane pod tlak, cítí se ve stresu, je unavené a má problémy s koncentrací, je výkon jeho paměti a schopnost vybavování si značně snížena.

Pozornost

Pozornost můžeme definovat takto: Pozornost je zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj (Hartl, 2000). Tato má prioritní význam v školní úspěšnosti dítěte. Zpočátku je pozornost krátkodobá a hůře se ovládá. Postupem času se schopnost ovládat pozornost a samotná kvalita pozornosti zvyšuje. I přesto, však dítě potřebuje činnosti měnit – tzn. učitel by měl být schopen vhodně střídat metody a formy práce.

Představitost

Dítě v tomto věku již odlišuje skutečnost od fantazie. V období mladšího školního věku se rozvíjí záměrná představitost. Dítě si dokáže vybavit podobné zážitky a dokáže si vzpomenout a vybavit si vše co už o daném problému slyšelo, vidělo nebo co v souvislosti s tímto problémem zažilo.

Myšlení

V průběhu mladšího školního věku se myšlení mění zásadním způsobem. Na konci předškolního věku je myšlení dětí závislé na názornosti. V období mladšího školního věku pak přechází do fáze konkrétních logických operací. Děti začnou rozumět vztahům a souvislostem.

Vývoj myšlení v tomto období souvisí se školními aktivitami a činnostmi, které tento rozvoj mohou kladně ovlivnit. Důležitým faktorem je motivace, která může pozitivně ovlivnit zájem a snahu dětí. Dítě je třeba především zpočátku často chválit, podporovat, povzbuzovat, dodávat mu jistotu a sebedůvěru, popřípadě mu vysvětlovat situace, které mu nejprve nemusí být zcela jasné (Špaňhelová, 2008, s.120).

Řeč

Další zásadní složkou úspěšného zvládnutí nástupu do školy je zvládnutí řečových dovedností. Při nástupu do první třídy by měla být řeč dítěte na patřičné úrovni, dítě by mělo mít odpovídající slovní zásobu a mělo by zvládnout vyjadřovat se adekvátně na témata, která zná. Slovní zásoba se nadále rozšiřuje, děti chápou význam slov, a to i v při zdánlivých podobnostech (př. mít – mýt). V hodinách českého jazyka si také osvojují a rozšiřují gramatická pravidla, která pak vědomě využívají (to však až ke konci období mladšího školního věku).

U dítěte nastupujícího do školy se předpokládá, že správná výslovnost je plně vyvinutá. Toto však bohužel nebývá pravidlem. Takže pokud do školy nastoupí dítě se špatnou výslovností je nutné v tomto období udělat maximum pro nápravu těchto nedostatků.

4.1.3 Emocionální vývoj

I v této oblasti dochází v období mladšího školního věku k velkým změnám. Toto období můžeme označit za klidné a vyrovnané a dochází k rozvoji vyšších citů. Za vyšší city považujeme například morální a estetické.

City se v tomto období stávají stálejší. Děti začnou více rozumět svým emocím a dokážou je lépe ovládat, regulovat. Uvědomuje se, že je někdy potřebné svoje emoce potlačit a ovládnout je. Pro děti je novinkou uvědomění si, že city mohou být protichůdné. Děti v tomto období potřebují pocit emoční podpory. Při této podpoře je klíčová rodina, což se v průběhu dalšího vývoje dítěte změní. V tomto období vyvstává i potřeba

sebehodnocení a porovnávání. S tímto souvisí i soutěživost a budování vztahů se spolužáky a dalšími vrstevníky i mimo školu.

4.1.4 Sociální vývoj

I v této oblasti je pro dítě nástup do školy významným obdobím. Dítě se dostává do nového prostředí, které vytlačí rodinu z pozice nejdůležitějšího společenství v životě dítěte. Dítě poznává nové přátele, prohlubuje vztahy s těmi stávajícími a setkává se také s nepřáteli. Vztahy jsou zpočátku sice spíše povrchní, náhodné a nestálé, ale postupně se mění. Dochází také k oddělení přátelství na dívčí a chlapecké – chlapci preferují spíše skupiny, kdežto dívky hledají jednu nebo dvě kamarádky. Dítě v sociální oblasti funguje/ navazuje vztahy převážně ve třech sociálních skupinách, a to doma, ve škole a ve skupině vrstevníků.

Významným člověkem v životě dítěte se pak stává učitel/ka. Ta je pro dítě novou autoritou. Tato nová autorita dítě hodnotí a dítě se musí přizpůsobit jejím požadavkům. Zpočátku dítě pociťuje úctu, obdiv i obavu, což se postupem času mění. Další vztah k učiteli/učitelce je závislý na konkrétních zkušenostech s touto autoritou.

V tomto vývojovém období také dochází v jisté míře k osvojování sexuálních rolí. I přestože v dnešní době dochází ke stírání rozdílů mezi ženou a mužem, jsou některé hodnoty a vlastnosti obou pohlaví pevně vžité a očekávatelné. I přes současný postoj a stírání rozdílů, si děti začínají své pohlaví více uvědomovat.

4.2 Specifika žáka mladšího věku v kontextu pracovních činností

Období mladšího školního věku a zejména pak nástup dítěte do školy je zásadním okamžikem v životě dítěte a jeho rodiny. Rodina by měla být schopna zařídit a vytvořit takové podmínky pro dítě, aby mu pomohlo toto období zvládnout bez větších problémů. Dítě je v této fázi života zvědavé, nadšené a otevřené učení se novému. Na děti jsou kladené nemalé požadavky např. je vyžadováno soustředění, neporušování kázně, a to vcelku v dlouhém časovém rozpětí 45 minut. U dětí se očekává jistá míra rozumové vyspělosti, dostatek motivace k práci, zájem, jisté motorické dovednosti, orientační schopnosti (vpravo, vlevo, nahoře, dole aj.) a vnitřní motivace. Technická výchova by v tomto období neměla být pro děti zcela novým předmětem. Zkušenosti s ní by měly načerpat již během docházky do mateřské školy a řada z nich v domácím prostředí. Někteří z nich se již pokoušeli o nějaké výrobky, a to třeba podle kresleného návodu nebo

s využitím vedení dospělého, dalším příkladem pak může být práce se stavebnicí, se kterou se většina dětí setkala doma nebo v mateřské škole.

Žáci se po nástupu na základní školu rozvíjejí ve všech oblastech a jejich rozvoji je nápomocna i technická výchova. V oblasti rozvoje myšlení získává žák díky pracovním činnostem (technickým předmětům) osobité poznatky a v průběhu výuky se může vlastním přičiněním dobrat k postupu, který je obvyklý u dospělých. Pracovní činnosti stojí na organizovaném opakování.

Na rozvoj samostatnosti a aktivitu žáků, což je kritické myšlení, řešení problémů, spolupráce v týmu, komunikace, nalézání apod., se v technické výchově klade velký důraz, takže se doporučuje začít s technickou výchovou již od nejnižších ročníků. Formuje se totiž nejen vztah k technice a technickému myšlení, ale vznikají i dispozice k hodnotám materiální duchovní kultury. Je proto potřeba u žáků vzbuzovat základní lidské hodnoty, jako je například úcta k lidem, vědomí vlastní důstojnosti, smysl pro zodpovědnost a kooperace, aby si vytvořili odpovídající obraz o technice, který je nezbytný nejen u volby budoucího povolání (Serafin, 2016).

Technické vzdělávání má pozitivní vliv i na verbální a rozumový vývoj. Důraz je kladen na porozumění, dále také na zvládnutí i užití a v neposlední řadě na hodnocení. Žáci by měly být schopni pochopit uložené úkoly. Dále by měly porozumět i zpracování těchto zadání a nesmíme také zapomenout na to, že by měli zvládnout adekvátně ohodnotit svoji práci – výrobky. K takovému hodnocení je nutná odpovídající slovní zásoba, která se může díky technické výchově každou hodinu rozrůstat a rozšiřovat.

Kromě již výše uvedeného ovlivňuje technická výchova i sociální a emocionální vývoj žáků. I v této oblasti je vliv technického vzdělávání velmi významný.

V její výuce se uskutečňuje optimální příprava jedince k jeho budoucím rolím – občana, pracovníka, partnera, ochránce prostředí, uživatele a tvůrce materiálních i duchovních hodnot a uživatele svého volného času (Serafin, 2016).

Žáci se mohou setkat s různými materiály, získat informace o různých řemeslných dovednostech, a to právě díky technické výchově. Technická výchova se pro ně může často stát jediným zdrojem informací o tom, jak se věci vyrábějí, kolik taková výroba vyžaduje času a námahy. Při své práci v hodinách pracovních činností si mohou vyzkoušet práci konstruktéra – práce se stavebnicí, švadleny – práce s textilem, řezbáře nebo truhláře – práce s dřevem, šperkaře – práce s korálky a dalšími komponenty a řadu dalších povolání/řemesel. Technická výchova je úzce spojena i s ochranou přírody, žáci totiž ke své práci mohou využívat a také často využívají přírodniny a musí se naučit ohleduplnosti

k přírodě. Také při pracovních činnostech můžeme žáky učit recyklovat, tedy opakovaně využívat již použitý materiál.

V neposlední řadě technické vzdělávání ovlivňuje tělesný vývoj a rozvoj motoriky dětí. Pracovní činnosti mají velký vliv na rozvoj zejména jemné a hrubé motoriky. Během technického vzdělávání děti pracují s různými nástroji, např. nůžkami, nožíky, špejlemi, korálky, drátky, látkami a nitěmi a dalšími. Manipulace s těmito materiály zdokonaluje a rozvíjí jemné pohyby rukou. Senzorické dovednosti se rozvíjejí díky montážním a demontážním činnostem, kdy děti skládají a rozkládají stavebnice nebo slepují nejrůznější konstrukce.

5 Školní hodnocení žáků na primární škole

V dnešní době jsou metody a způsoby školního hodnocení často diskutovaným tématem. Tímto tématem se zabývá odborná i laická veřejnost. Současné problémy a obtíže, které přinesl COVID-19, otázku hodnocení vyzvedávají do popředí.

5.1 Vymezení pojmu školní hodnocení

Školní hodnocení můžeme označit za určitý způsob komunikace ze strany učitele směrem k žákům a jejich rodičům. Učitel s využitím hodnocení informuje rodiče i žáka o jeho úspěšnosti nebo neúspěšnosti, o jeho pokrocích a výchovných obtížích. Častějším důvodem komunikace rodičů s učitelem je spíše neúspěch jejich dítěte/žáka. Hodnocení je nepopíratelně nedílnou součástí práce učitele a žáků ve škole.

„Hodnocení je činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cílí) a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka“ (Kratochvílová, 2011, s.21).

Hodnocení je „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“ (Pasch a kol., 1998, s.104).

Slavík (1999, s.23-24) školní hodnocení definuje: „Pod školním hodnocením rozumíme všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují výuku nebo o ní vypovídají.“

V knize Moderní vyučování napsal Geoffrey Petty, že hodnocení měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno za to, že je nepřesné a nespolehlivé a deformuje výuku i osnovy. Rovněž je pravda, že výsledky hodnocení nebývají dobrou předpovědí budoucího výkonu. Přesto se bez něho učitelé ani společnost nejsou schopni obejít. Správně prováděné hodnocení inspiruje, motivuje a dodává zpětnou vazbu, která je podstatná pro zaměřování rychlé korektivní pomoci. Může ovšem způsobovat, že bude přehlížet to, co nelze snadno hodnotit (Petty, 2002, s.343).

5.2 Funkce školního hodnocení

Vymezení funkcí hodnocení není terminologicky jednotné, ale i přesto by měli učitelé umět různé funkce rozlišovat.

J. Kratochvílová (2011) ve své publikaci uvádí čtyři funkce hodnocení.

- **Funkce poznávací** (informativní). Tato funkce dává žákům informace, díky nimž se mohou vyznat ve svých výsledcích a vzdělávacím procesu. Informace, o nichž píšeme se zaměřují na činnost a její výsledek a jsou formulovány jasně, srozumitelně a konkrétně tak, aby jim žáci dobře rozuměli. Dětem i jejich rodičům dává informaci, jak se daří zvládat úkol, jakých výsledků dítě dosahuje a jakým směrem by bylo vhodné se zaměřit, aby došlo k dosažení stanoveného cíle.

- **Funkce korektní** (konativní). Je to funkce spojená se získáváním kvalitních informací o výkonu i o směru, kterým se vydat při korekci výsledků. Poskytuje žákům možnost hledat samostatně nebo i pomocí směr, který pomůže výsledky zlepšovat a míří k dosažení žádoucího stavu.

- **Funkce motivační** má za úkol pobízet žáky k dalšímu učení, zároveň je však neodrazuje od zlepšování. Žáci ho nevnímají negativně, ale jako povzbuzení k dalšímu rozvoji. Tato funkce staví hlavně na pozitivních žákova výkonu, vyzdvihuje zvládnuté jevy.

- **Funkce rozvíjející** působí na rozvoj žákovi osobnosti celkově. Hodnocení zde utváří žákovo sebepojetí a jeho hodnocení sebe sama. V tomto případě je hodnocení silným nástrojem, který rozvoj žákovi osobnosti podporuje, rozvíjí, ale současně je může demotivovat.

Kolář a Šikulová (2009) rozčlenili ve své knize funkce hodnocení takto:

- **Informativní funkce** má za úkol informovat jak žáka, tak rodiče, stejně jako učitele, případně i další účastníky hodnocení. Informuje o tom, zda žák splnil, nebo nesplnil kritéria nastavená učitelem a o výsledku, jehož dosáhl. Čím více informací žák dostane, tím lépe si může utvořit představu o tom, jak a kam má směřovat svoje učení.

- **Motivační funkce** je pro hodnocení velmi významná. Tato funkce má velmi specifické a výsadní postavení. Je to prostředek, který můžeme aktivně využívat k vyvolání žákova zájmu. Učitel může s motivací aktivně pracovat, a to jak v pozitivním slova smyslu, tak i v negativním. Motivační funkce může žáka motivovat, povzbuzovat, ale také odradit. Proto je velmi důležité s touto funkcí pracovat obezřetně a musíme brát na zřetel individualitu žáka.

- **Regulační/ regulativní** funkci hodnocení naplňuje v okamžiku, kdy pedagog/učitel dlouhodobě analyzuje výkon. Regulativní funkce se prolíná s funkcí výchovnou. A to zejména v okamžiku, kdy vnímáme výchovnou funkci jako záměrné vnější ovlivňování kvalitativních změn u žáků.

- **Výchovná** - žákovu osobnost může tato funkce pozitivně formovat. Hlavně pozitivní hodnocení může být pro učitele kvalitním nástrojem k ovlivnění hodnotové orientace žáka a jeho sebevědomí. Učitelovo hodnocení spoluutváří žákovo vnímání sama sebe a ovlivňuje představy o hodnotě jeho osobnosti. Hodnocení, které je zvoleno nevhodně může negativně ovlivňovat některé oblasti žákovi osobnosti. Žák pak může mít potřebu vytvářet si nelegální postupy a prostředky, které by mu mohly pomoci zajistit lepší hodnocení, jinak řečeno, mohou mu pomoci vyhnout se špatným známkám a poznámkám.

- **Prognostická** – za pojem prognostická funkce můžeme hledat vyslovení/odhad vývoje do budoucna. Odhadujeme/předpovídáme jaký bude další vývoj žáka a jaké okolnosti k němu budou třeba.

- **Diferenční funkce** poskytuje možnost rozčlenit žáky do kategorií. S využitím těchto kategorií můžeme zadat žákům během výuky různě obtížné úkoly. Tato funkce nám může pomoci začlenit žáka do skupiny, která neodpovídá jeho schopnostem a dovednostem. Je však nutné vyhnout se nevhodné diferenciaci.

5.3 Formy školního hodnocení

Forem hodnocení lze nalézt velké množství. Výběr hodnotících forem má vycházet z koncepce školy a pojetí výuky v dané instituci. Formy hodnocení odborníci třídí podle různých kritérií. Můžeme říci, že ne každá forma hodnocení se hodí k hodnocení právě vykonávaného nebo vykonaného úkolu. To znamená, že učitel musí být schopen zvolit vhodnou strategii k hodnocení žáka a dle individuálních specifik žáka volit formy hodnocení.

Kratochvílová (2011) rozdělila ve své knize formy hodnocení do čtyř skupin:

- **Číselná (stupnice, procenta, body)** – v našem školství je nejčastěji používané hodnocení s využitím stupnice s pěti stupni hodnocení (1-5). Chování je pak hodnoceno třemi stupni (1-3). Další možnosti číselné formy hodnocení jsou body a procenta. Často dochází k propojení, tedy za určitý počet bodů nebo za dosažená procenta dostává žák jeden z číselných stupňů. Všechny formy hodnocení s sebou nesou pozitivní i negativní aspekty. Za nevhodu známkování můžeme označit, že i přes snahu učitel do známky

nedokáže zahrnout celkové hodnocení žáka. Znamka většinou hodnotí vědomosti žáka, ale už v ní nejsou zahrnuty další okolnosti jako snaha, píle a nasazení, odhodlání, vytrvalost, schopnost spolupráce a individualita žáka. Za velký nedostatek známkování můžeme označit ztotožnění známky s výkonem, a to zejména v případě, kdy mluvíme o „špatných“ známkách. Často je „špatná“ známka vnímána jako výsledek špatného výkonu. Vůbec není brán zřetel na to, že žák podal svůj nejlepší možný výkon, že udělal maximum, ale na výsledku se podepsala nervozita, strach nebo jiná negativní emoce. Dítě se pak může ve snaze za honbou o lepší známku dostat pod velký tlak a opakovaně se stává neúspěšným. A tak se může dostat do „začarovaného kruhu“. Tímto však nechceme známkování označit za zcela nevhodné a „hodit“ na známková všechny problémy našeho školství. Je však nutné zamyslet se, kdy a jak známky používat, a hlavně je nepoužívat jako prostředek zastrašování – toto se nesmí stát hlavní funkcí známkování.

- **Verbální (slova, věty)** – tato forma zahrnuje průběžné i závěrečné slovní hodnocení. Verbální hodnocení zahrnuje ústní hodnocení učitelem ve výuce, společné hodnocení s žáky a také vzájemné hodnocení mezi žáky. Rodiče učitel informuje s využitím verbální formy na třídních schůzkách nebo konzultacích. Verbální hodnocení může probíhat i písemnou formou, a to v podobě komentářů pod úkoly, na záznamový arch nebo například do deníčku. Pokud hovoříme o závěrečném slovním hodnocení máme na mysli zejména slovní hodnocení na vysvědčení. I u verbální formy hodnocení však musíme počítat s jistými úskalími. Největším z nich je nutnost zachování výpovědní hodnoty. Učitel by neměl sklouznout k hodnocení osobnosti žáka, tzn. nehodnotit jaký žák je. Tato forma hodnocení žáka nestresuje, je zaměřena na výsledky, které se žákovi podařily. Slovní hodnocení má za úkol pomáhat rozvíjet vnitřní motivaci žáka. Ten svoji práci hodnotí podle osobního zlepšení. V okamžiku, kdy žák s učitelem hodnotí společně, učitel ukazuje žákovi, co je důležité, čeho si má žák při hodnocení všimnout, a tak se postupně naučit dovednostem a získat zkušenosti pro sebehodnocení. Slovní hodnocení může být zdrojem kvalitní zpětné vazby, ale klade nemalé požadavky na učitele.

- **Grafická (symboly, obrazy, grafy, barvy)** – dětem od nejmladšího věku je tato forma velmi blízká, a to zejména pro svoji barevnost a názornost. Již od počátku je nutné mít na zřeteli, že každý grafický hodnotící prvek musí mít pro žáky jasný smysl – tedy musí mu rozumět. Tato forma je často využívána v kombinaci s formou verbální a také bývá využívána při sebehodnocení (př. škála smajlíků na nichž vyjadřují žáci hodnocení svojí práce, případně pocitů z ní). Grafickou formu hodnocení využívají pedagogové nejčastěji

u mladší skupin dětí (mateřská škola, první a druhá třída), ale její prvky si nesou i do vyšších ročníků.

- **Nonverbální (gesta, mimika, pohyb, názor)** – mezi nonverbální hodnocení řadíme všechna gesta a mimiku pedagoga. Učitel by jako profesionál, měl umět svoji mimiku a gesta ovládat a korigovat. Děti jsou totiž velmi vnímavé a citlivé. Učitel tak může žáky svojí mimikou a gesty motivovat a nadchnout pro práci, ale stejně tak může jejich aktivitu utnout, může je zranit a zpomalit v jejich odhodlání.

Uvedené formy hodnocení se mohou prolínat a kombinovat. Domníváme se, že žádné z uvedených hodnocení nelze označit za zcela nevhodné nebo špatné. Všechny z uvedených forem hodnocení mají svoje klady i zápory. Do velké míry záleží na osobnosti, jak s nimi pracuje a jak jejich, zejména, klady využívá pro svoje hodnocení a ve prospěch žáků. Nemělo by totiž být našim cílem ukázat žákovi co všechno neumí, ale ohodnotit to co umí.

„Formy hodnocení jsou způsoby, jakými učitelé sdělují žákům výsledky hodnocení jejich práce.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 95)

Také Slavík (1999) popisuje několik druhů hodnocení:

- **Bezděčné a záměrné** – i přesto, že hodnocení je velmi často záměrné, nezděčka se setkáváme i s hodnocením nezáměrným. To často koresponduje s emocemi učitele. Toto hodnocení můžeme označit za bezděčné, lze ho spatřovat ve výrazu obličeje, v drobných gestech jako je přikývnutí nebo pohybu rukou. Je však nutné na tato gesta dávat pozor, stejně jako mohou žáka povzbudit a dodat mu chuť do další práce, tak mohou mít pro žáka negativní význam. Učitel by proto měl mít svoje nonverbální projevy – bezděčné hodnocení pod kontrolou a měl by s nimi zacházet uvážlivě stejně jako při záměrném hodnocení.

- **Holistické a analytické** – jako analytické označujeme hodnocení záměrné. Holistické hodnocení pak vnímáme jako hodnocení nezáměrné.

- **Evaluace a hodnocení v užším smyslu** – tyto dva pojmy jsou propojeny a často dochází k jejich záměně. V řadě odborných publikací staví autoři evaluaci a hodnocení na stejnou úroveň. I přesto se můžeme setkat s postojem, že evaluace je systematické hodnocení a hodnocení v průběhu hodiny je její součástí. R. Čapek (2015) ve své publikaci Moderní didaktika uvádí že: „Hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukace, přináší informace, zpětnou vazbu, ale i radost, pocit hrdosti a další emoce. Motivuje žáky k další práci, ukazuje jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje. Evaluace označuje složitější proces, ve kterém učitel zkoumá své

působení ve třídě. Provádí evaluaci výukové metody, efektivnost projektu nebo své činnosti v daném předmětu za určité období. Hledá indikátory, které by mu ukázaly smysluplné výsledky. Ze zjištěných poznatků vyvozuje další kroky ke zlepšení své činnosti. Můžeme konstatovat, že provádí akční výzkum – to, co zjistí, se projeví na jeho další práci.“

- **Sumativní a formativní** – sumativní hodnocení shrnuje žákovy výkony za delší čas. Úkolem sumativního hodnocení je informovat žáka, případně jeho zákonné zástupce o žákových vzdělávacích výsledcích. Formativní hodnocení pak poskytuje informace o současném stavu. Je využíváno v okamžiku, kdy učitel chce nějakým způsobem vylepšit současný stav.

- **Normativní a kriteriální** – **norma** je základem pro normativní hodnocení. Norma je v tomto případě stanovena nejlepším výkonem a učitel z něho vychází při dalším hodnocení a posuzování prací (výkonů) ostatních žáků. Oproti tomu kriteriální hodnocení vychází ze stanovených kritérií. Učitel určuje, jestli žáky stanoveným kritériím vyhověl či nikoli.

5.4 Typy školského hodnocení

V prostředí školy se můžeme setkat s řadou typů hodnocení. U každého typu hodnocení můžeme popsat jeho pozitiva i negativa. Při volbě typu klasifikace musíme přihlídnout k řadě okolností. Pro učitele by mělo být důležité uvědomit si jaký cíl svým hodnocením sleduje. Částková ve své publikaci Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole (2018) uvádí typologii vycházející z J. Kratochvílové (2011) doplněnou o hlediska J. Slavíka (1999). V typologii jsou zohledněna tato hlediska:

- Hledisko zaměřenosti a připravenosti

V rámci tohoto hlediska rozlišujeme **bezděčné hodnocení** a **záměrné hodnocení**. Bezděčné hodnocení můžeme též označit jako spontánní. Při bezděčném hodnocení vycházíme ze svých pocitů. Žák umí rozpoznat z učitelova výrazu ve tváři i z tónu hlasu co mu sděluje. Učitel by si měl plně uvědomit co a jak žákovi sděluje, zejména pak jaká gesta a výraz u hodnocení používá.

Záměrné hodnocení slouží hlavně k zhodnocení výsledku práce nebo činnosti, případně když je třeba něco změnit nebo opravit. Toto hodnocení je pod kontrolou učitelova vědomí a může se dobře formalizovat a analyzovat.

Mezi oběma hodnoceními není jasná a jednoznačná hranice, ale přesto nebo právě proto je nutné rozlišovat obě hodnocení.

- **Hledisko procesu učení**

Z tohoto hlediska rozlišujeme **formativní a sumativní hodnocení**. Formativní hodnocení informuje (hodnotí) žáka v průběhu učení. Sumativní hodnocení se zaměřuje jen na výsledek žákovi práce.

- **Hledisko času**

V případě hlediska času hovoříme o **vstupním, průběžném a závěrečném hodnocení**.

Vstupní hodnocení pomáhá učiteli získat informace o žákovi. Tyto informace pak učitel využije při stanovování vyučovacích metod a cílů.

Průběžné nebo také formativní hodnocení je využíváno v průběhu daného období, můžeme tedy říct, že průběžně hodnotíme zvládnutí kompetencí žáka a průběžně provádíme úpravy vyučovacích metod.

Závěrečné hodnocení, též sumativní hodnocení, používáme na konci vyučovacího procesu, přesněji určitého období.

- **Hledisko vztahové normy**

V rámci vztahového hlediska mluvíme o hodnocení normativním, kritériálním a o hodnocení podle individuální vztahové normy.

Pro normativní hodnocení je základem norma, ta však nebere na zřetel individualitu žáka.

Kritériální hodnocení pak vychází z předem stanovených kritérií, tato kritéria si nastaví učitel, žáci nebo učitel s žáky. Toto hodnocení vede k porovnávání žákova výkonu s věcnými požadavky (kritérii).

V případě hodnocení podle individuální vztahové formy učitel hodnotí žáka tak, že posoudí jeho výkon s ohledem na žákův individuální pokrok.

- **Hledisko celistvosti**

V případě hlediska celistvosti hovoříme o analytickém a holistickém hodnocení.

Holistické hodnocení je postaveno na povrchním hodnocení ve smyslu „to se mi líbí a toto se mi nelíbí“.

Analytické hodnocení se zabývá posuzováním vybraných dílčích vlastností.

- **Hledisko citového zbarvení**

Z tohoto hlediska rozdělujeme hodnocení na pozitivní a negativní.

Pozitivní hodnocení má posilující a povzbuzující funkci. Všichni lidé pocítují, že přirozeně touží po tom být pozitivně oceněni. Proto pozitivní hodnocení žáky povzbuzuje a motivuje k další práci.

Negativní hodnocení je často vnímáno jako velmi stresující prvek. Pokud chceme žáka podrobit kritice, měla by být napomáhající a účastná.

- Hledisko hodnotitele

Hledisko hodnotitele zahrnuje hodnocení žáka učitelem, hodnocení žáka žákem, sebehodnocení a hodnocení třetí osobou.

5.5 Specifika hodnocení v pracovních činnostech

Pracovní činnosti jsou specifickým předmětem majícím hlavně praktické uplatnění. V současnosti je kladen důraz na vytvoření kladného vztahu k práci a ovládnutí dovedností nutných k naplnění cílů pracovních činností (vybrat správný nástroj i postup práce). V případě, že mluvím o hodnocení v pracovních činnostech, je nutné si uvědomit, že by si učitel měl stanovit cíle, z nichž pak vychází kritéria pro hodnocení. Stanovení kritérií je nutné nejen pro učitele i žáka, který by s nimi měl být seznámen před započítím práce. Pro žáka je jejich znalost důležitá, může podle nich ovlivňovat svůj výkon. Kritéria hodnocení může stanovit učitel samostatně, nebo je může nastavit společně s žáky. Kritéria hodnocení dělí do tří základních skupin R. Orosová (2001):

- hodnocení odbornosti
- hodnocení kvality práce
- hodnocení rychlosti

Při hodnocení odbornosti si učitel má všimnout, jestli žák dodržuje pracovní postupy, jestli je schopný při práci udržovat svoje pracovní místo, dodržuje zásady bezpečnosti práce, jestli umí využít už osvojené teorie práce, jestli neplýtvá energií i materiálem, jaké jsou žákovy pracovní schopnosti a jestli dokáže samostatně řešit zadaný úkol a problémy s ním spojené.

Při hodnocení kvality práce bere učitel zřetel na to, jestli žákův výtvar vypadá stejně jako výtvar ze zadání, zajímá se o jeho funkčnost a o celkové provedení.

Kritérium, při němž hodnotíme rychlost, zohledňuje, zda žák zvládl práci (úkol) v čase, který mu byl pro tuto práci vymezen.

Při hodnocení pracovních činností by měl učitel využívat a kombinovat rozličné formy a metody hodnocení. V hodnocení by se měl zaměřit na to, jak je žák zručný, měl by

hodnotit celý proces vzniku výtvoru, brát zřetel na individuální schopnosti a možnosti žáka. Jak už jsme uvedli výše, pedagog by měl žáky předem seznámit s kritérii svého hodnocení a během hodnocení samotného by měl žáka seznámit s tím, proč ho hodnotí právě takto – popsat pozitivní i negativní stránky výsledného výrobku.

Když se zamýšlíme nad tím, jestli je lepší žáky v pracovních činnostech hodnotit známkou nebo hodnotit slovně, nenalézáme jednoznačnou odpověď. Řada pedagogů hodnotí známkou, jiní kombinují více forem hodnocení a další zastávají názor, že praktické činnosti (případně předměty výchovného charakteru) by neměly být hodnoceny vůbec. Široká veřejnost, včetně odborné v poslední době toto téma hojně diskutuje. Současná doba, která je poznamenána covidovou krizí, dává tuto problematiku do popředí.

Ve školním hodnocení lze sledovat různé trendy. V současnosti je trendem formativní hodnocení.

6 Formativní hodnocení

Pojem formativní hodnocení pochází z latinského slova *formo*, což znamená utvářet. Formativní pak chápeme jako utvářející nebo vytvářející. Počátky formativního hodnocení lze vysledovat ve Spojených státech amerických. Vzniklo zde jako reakce na potřebu zavést „nové hodnocení“. Formativní hodnocení se zaměřuje na podporu efektivního učení. Žákům nabízí rady, pomáhá mu hledat lepší cesty k cíli a poskytuje poučení směřující ke zlepšení budoucích výkonů.

Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, respektive nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti (Slavík, 1999). Formativní hodnocení má charakter dialogu, často probíhá formou rozhovoru nad průběžnou prací. Formativní hodnocení by mělo být žákem vnímáno jako pomoc, nikoli jako kritika.

6.1 Vymezení pojmu formativní hodnocení

Pokud se budeme věnovat formativnímu hodnocení narazíme na řadu definic, které tento pojem vymezují. Většina autorů se však shodne, že střed zájmu formativního hodnocení můžeme nalézt v poskytnutí zpětné vazby žákovi, učitelům i rodičům, a to především poskytováním informací.

Jako jeden z prvních se pokusil formativní hodnocení definovat Dvořák (1996). Formativní hodnocení vnímá jako hodnocení, které „poskytuje zpětnou vazbu, díky níž může učitel maximalizovat efektivnost učebního procesu pro každého jednotlivého žáka.“

Novotná a Krabsová (2013) ve své publikaci uvádí, že nejširší pohled na formativní hodnocení nám přináší definice OECD. Ta chápe pojem formativní hodnocení jako hojné a interaktivní hodnocení žáka učitelem, žáky navzájem mezi sebou a sebehodnocení žáka.

Slavíkova (1999) definice je zaměřena úžeji. Podle Slavíka je formativní hodnocení korektivní, zpětnovazební anebo pracovní (s.38). Dále také uvádí, že tento typ hodnocení řídí nejen proces vzdělávání, ale také proces výchovy.

Většina definic popisuje zejména pozitivní stránky formativního hodnocení. Objevují se však i negativní názory, které popírají přínosy výše uvedeného typu klasifikace. Například Bennet (2011 in Novotná, Krabsová, 2013) zpochybňuje přínos a efektivitu formativního hodnocení – tvrdí, že se formativní hodnocení stalo módním pojmem, který ale není dostatečně definován. Bennet uvádí, že musí dojít k naplnění řady předpokladů (např. učitel musí být odborníkem, hodnocení musí být vázáno na konkrétní oblast), aby formativní hodnocení přínosné a smysluplné.

6.2 Typologie formativního hodnocení

Formativní hodnocení nám poskytuje řadu typů, které jsou velmi rozmanité. Jedním z kritérií, podle něhož můžeme dělit do jednotlivých typů formativního hodnocení je míra připravenosti, způsob plánování a časový úsek, při kterém hodnocení probíhá. Je nutné podotknout, že určité aspekty formativního hodnocení se někdy překrývají, takže hranice mezi jednotlivými typy nejsou vždy zcela ostré (Laufková, 2016).

- Typy formativního hodnocení dle míry připravenosti a plánování

Základ plánovaného formativního hodnocení spočívá v promyšlenosti tohoto procesu a vzájemné provázanosti čtveřice klíčových složek – účelu, zjišťování, interpretace a provedení. Bell a Cowie (2001) staví do centra tohoto procesu plánované hodnocení. Formativní hodnocení začíná tak, že zjistíme charakter situace, poté následuje interpretace, která je zakončena opatřeními, která jsou založena na zjištěných informacích.

- Typy formativního hodnocení rozlišené podle časového hlediska

Wiliam (2006) rozděluje proces formativního hodnocení z časového hlediska na krátkodobý, střednědobý a dlouhodobý. Hledisko dlouhodobé je pak některými autory diskutováno. Například Black (2004) nachází princip formativního hodnocení jen v krátkodobějších intervalech. Oproti tomu Laufková (2016) uvádí, že podstata formativního hodnocení spočívá v obdržení srozumitelné a informativně hodnotné zpětné vazby, která pomáhá k ukázání směru k dosažení stanoveného cíle, a tím pádem považuje i dlouhodobý cyklus za plnohodnotné formativní hodnocení.

U krátkodobého cyklu mluvíme nejčastěji o časovém horizontu jedné vyučovací hodiny. Patří sem okamžitá zpětná vazba, kterou žákovi dáváme hned po jeho výkonu. V případě střednědobého cyklu pak hovoříme o dnech až týdnech. Učitelovo hodnocení by mělo spočívat ve volbě vhodných způsobů k ověření zvládnutí učiva.

Dalším z typů formativního hodnocení je dělení na plánované a interaktivní formativní hodnocení nebo na neplánované, plánované a promyšlené formativní hodnocení.

- Plánované a interaktivní formativní hodnocení

Plánované formativní hodnocení je postaveno na předpokladu, že proces formativního hodnocení si učitel řádně promyslel. Středem zájmu je účel formativního hodnocení. Interaktivní formativní hodnocení probíhá mezi učitelem a žákem a vychází z aktivit, ke

kterým dochází v průběhu hodiny. Při interaktivním hodnocení se učitel zaměřuje spíše na jednotlivce, kdežto u hodnocení plánovaného sleduje a napravuje (hodnotí) celou třídu.

- Neplánované, plánované a promyšlené formativní hodnocení

Předchozí dělení rozšířil Shavelson a jeho kolegové (2008).

Neplánované formativní hodnocení probíhá spontánně, neplánovaně – například jako učitelova reakce na neporozumění zadání ze strany žáka.

Plánované hodnocení nebo také záměrné či hodnocení připravené předem. V tomto případě si učitel připraví a naplánuje postup hodnocení – například kladení předem připravených otázek.

Promyšlené hodnocení vychází z kurikula a učitel poskytuje informaci, co už žák umí a co je potřeba, aby se naučil k dosažení cíle, který si učitel předem stanovil.

6.3 Funkce formativního hodnocení

Formativní hodnocení by mělo postihnout celou osobnost žáka. Při výuce hraje zpětná vazba důležitou roli. Učitel s její pomocí může žákům předat informace. Laufková (2016) ve své disertační práci vymezila následující funkce:

- Funkce informativní (poznávací) – poskytuje žákovi i jeho rodičům zpětnou vazbu
- Funkce korektivní (konativní) – tato funkce poskytuje žákům možnost najít samostatně nebo i s pomocí učitele způsob, jak dosáhnout kýženého cíle
- Funkce rozvíjející – hodnocení se podílí na celkovém rozvoji žákovi osobnosti
- Funkce regulativní – poskytuje učiteli možnost plánování další výuky a žákovi možnost upravovat svoje další činnosti, a to na základě zpětné vazby
- Funkce výchovná – vede žáky k sebekontrolě, učí je vyhledávat a odstraňovat chyby, ale i přijímat kritiku
- Funkce sociální – žáci pracují ve skupinách a jsou jejich součástí, v těchto skupinách se vzájemně ovlivňují, a to včetně hodnocení
- Funkce prognostická – nejen že formativní hodnocení poskytuje informace o současném stavu, ale zaměřuje se i na budoucnost
- Funkce motivační – jedním z cílů formativního hodnocení je i motivovat, povzbuzovat a neodrazovat žáky
- Funkce diagnostická – pomáhá s diagnostikou – odhaluje důvody úspěchu i neúspěchu. Tato diagnostika má význam jak pro učitele, tak pro žáky a jejich rodiče.

6.4 Metody formativního hodnocení

Literatura popisuje celou řadu metod, ale autoři nejsou zcela jednotní. V diplomové práci jsme vycházeli z publikace *Formativní hodnocení ve výuce*, Starý, Laufková a kol. (2016). Jestliže hovoříme o metodách formativního hodnocení máme na mysli stanovení výchovně-vzdělávacích cílů, kritérií hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Jestliže chce učitel využívat formativní hodnocení ve výuce, je nutné si uvědomit, že osvojení těchto metod je pro učitele klíčové.

- ***výchovně-vzdělávací cíle***

Výchovně-vzdělávací cíle můžeme chápat i jako metodu formativního hodnocení. Na tuto metodu lze pohlížet z více úhlů. Hovoříme o stanovování výchovně-vzdělávacích cílů z hlediska učitele a výchovně-vzdělávacích cílů ve smyslu osobních cílů žáků. Jsou-li cíle vyjádřeny explicitně, jsou pro žáky srozumitelné a žák je vnímá jako podnětné, mohou významně ovlivnit a podpořit žákovo učení. Cíle v kontextu formativního hodnocení učiteli pomáhají během plánování výuky, žákovi pomáhají se orientovat v učivu, což v konečném důsledku pomáhá i v učení. Cíle také zvyšují žákův pocit vlastní odpovědnosti za učení. Cíle jsou i východiskem při formulování kritérií hodnocení a v neposlední řadě jsou nezbytné pro uvědomění si toho, kam učební aktivity směřují a také k posouzení žakových pokroků v učení. (Wiliam, 2011, Laufková, Starý 2016, Clark, 2010)

- ***kritéria hodnocení***

Kritéria hodnocení lze vnímat jako nastavení měřítek, podle nichž poměříme kvalitu výkonu/výrobku, tzn. učitel neporovnává žáky mezi sebou, ale jejich výkon hodnotí vzhledem ke stanoveným kritériím. Stanovení kritérií slouží k upřesnění výkonu žáka, napomáhá objevovat žákovi silné stránky a může tak upozornit i na jeho slabé stránky, žáka motivuje a podporuje v další práci. Kritéria stanovuje učitel nebo je může stanovit ve spolupráci s žáky. (Wiliam, 2011, Laufková, Starý, 2016, Clark 2010)

- ***zpětná vazba***

Zpětná vazba je často považována za synonymum formativního hodnocení a je vnímána jako jeden z nosných prvků formativního hodnocení. Zpětnou vazbu lze vnímat jako informaci pro žáka, která ho seznamuje s tím, jak mu se mu daří v probíhajícímu procesu učení. Na rozdíl od dvou předcházejících metod se zpětná vazba nezaměřuje na to, kam žák směřuje, ale hodnotí situaci/stav, ve kterém se žák právě nachází. Řeší, jak jim pomoci a chce žáky motivovat. Jako zpětnou vazbu však ve formativním hodnocení

nevnímáme známku – ta je příliš plochá a nemá širší vypovídající hodnotu. Zpětnou vazbu můžeme rozdělit na pozitivní a negativní. Negativní zpětná vazba většinou vychází z odhalené chyby. Proto je důležité a lze říci i zásadní, aby se učitelé i žáci naučili pracovat s chybou a ta nebyla vnímána jako zásadní a nepřekonatelný problém. Zpětnou vazbu lze poskytovat například formou žákovského portfolia, písemnou zpětnou vazbou (okamžitou i s časovou prodlevou). (Wiliam, 2011, Laufková, Starý, 2016, Clark, 2010)

- ***vrstevnické hodnocení***

Ve výuce i v hodnocení by měl učitel aktivně posilovat odpovídající zpětnou vazbu a tím posilovat význam rolí spolužáků. Vrstevnické hodnocení, tedy hodnocení spolužákem, může být pro žáka v mnohém přínosné a také srozumitelnější, stejně jako vrstevnické učení. Ke kvalitnímu průběhu vrstevnického hodnocení je však nezbytně nutné mít ve třídě otevřené a podporující třídní klima a učitel musí s třídou aktivně pracovat. Vrstevnické hodnocení má žáky motivovat k lepšímu výkonu a vést je k většímu úsilí. Také má podporovat žákův osobní a sociální rozvoj (žák je hodnocen, ale i hodnotitel). Tento způsob hodnocení u žáků také rozvíjí aktivní naslouchání a zároveň rozvíjí komunikativní kompetence žáka. Při této metodě hodnocení je pro žáky důležité najít oporu v předem nastavených kritériích a řádně vymezených výchovně-vzdělávacích cílech. (Wiliam, 2011, Laufková, Starý, 2016, Clark, 2010)

- ***sebehodnocení***

Metoda sebehodnocení vede žáky k osvojení schopnosti ohodnotit sama sebe. Všechny předchozí metody vychází z hodnocení někoho jiného, ale sebehodnocení vede žáka k uvědomění si sama sebe a reflektování úspěchů i chyby. Také rozvíjí schopnost plánování, tím myslíme, že sebehodnocení u žáků rozvíjí schopnost plánovat si další postupy v učení. Kratochvílová (2012) uvádí, že sebehodnocení nemůže být pouze nahodilou činností, které se učitel věnuje jen když mu zůstane čas. Sebehodnocení musí být plánovaná a systematická činnost, která se stane pravidelnou a běžnou součástí vzdělávacího procesu. Učitelé i žáci musí vnímat sebehodnocení jako pozitivní součást výuky, která není ztrátou času. Kvalitní sebehodnocení napomáhá a vede ke všestrannému rozvoji žákovi osobnosti. (Wiliam, 2011, Laufková, Starý 2016, Clark 2010)

6.5 Principy formativního hodnocení

Ve své publikaci se Greenstein (2010) zmiňuje o třech základních principech formativního hodnocení:

- *formativní hodnocení je orientováno na žáky*

Tento princip klade důraz na to, jak žáci přijímají od učitele informace, jak je dokážou pochopit a také jak jsou schopni je využít a pracovat s nimi.

- *formativní hodnocení je instrukčně informativní*

V druhém principu hodnotí učitel žákovu porozumění a jeho pokrok v oblasti nastavených cílů, aby na základě tohoto mohli vyhodnotit efektivitu výuky.

- *formativní hodnocení je založeno na výsledcích*

Tento princip znamená, že učitel dává žákovi častou zpětnou vazbu, která obsahuje důležité informace o jeho zlepšení a pokroku. Učitel vyzdvihuje silné stránky žáka, stejně tak upozorňuje i na oblasti ve kterých je třeba se zlepšit a připravuje kroky a postupy, které žáka posunou k dosažení cílů. Tyto cíle musí být společně s kritérii hodnocení jasné a srozumitelně stanoveny.

6.6 Zavádění formativního hodnocení

Ke zdárnému zavedení formativního hodnocení je celá řada kroků. I přesto že v prostředí českých škol převažuje hodnocení sumativní, velká řada učitelů implementuje do svého hodnocení prvky formativního hodnocení, často však spíše intuitivně. Učitelé pocítují potřebu hodnotit jinak. I přes pocit této potřeby je ve školách stále více využíváno sumativní hodnocení. Mezi oblastmi, na které je nutné se zaměřit při zavádění formativního hodnocení je vzdělávání učitelů a spolupráce s rodiči. Učitelé jsou ti, kteří musí být v této oblasti řádně a precizně vzděláváni. Nelze spoléhat jen na jejich zapálení a odhodlání. Je totiž nutné si znovu uvědomit, že formativní hodnocení je úzce propojeno i s přístupem k výuce a vzdělávání. Rodiče jsou dalším z klíčových článků k úspěšné implementaci formativního hodnocení. Mohou být těmi, kteří budou hybnou silou ke změnám v přístupu k hodnocení a vzdělávání na „jejich“ škole, ale zároveň mohou tyto změny brzdit.

Stejně jako učitelé i žáci si musí zvyknout na využívání formativního hodnocení. Implementace formativního hodnocení znamená, jak změnu přístupu k výuce, tak změnu ve vztazích učitele a jeho žáků. Podstatu formativního hodnocení vystihl Looney: „Žáci nemohou skrývat své nedostatky, neboť efektivní učení spočívá právě v jejich odhalení

a odstraňování“ (Lonney, 2011 in Slavík, Straková, 2013, s.279). Proto lze říci, že zavádění formativního hodnocení je proces dlouhodobý.

Laufková (2016) uvádí, že formativní hodnocení je častěji tématem popularizačních textů pro učitele, a to v řadě časopisů. Méně pozornosti se mu však dostává v publikacích odborných, a to jak teoretických, tak i empirických.

V současnosti je nutné považovat školní hodnocení (hodnocení žáků) za proces, který není dokončený, který se neustále přizpůsobuje, mění a zkvalitňuje, stejně jako ŠVP potažmo RVP. Společným ukazatelem a cílem by měla být snaha o dosažení jednoduchého, kvalitního, spravedlivého, a hlavně srozumitelného systému hodnocení kompetencí žáků. Předpokladem pro takovéto hodnocení je zájem ze strany učitelů o změny metodických, didaktických a hodnotících procesů ve vzdělávacím procesu (Částková, 2018).

6.7 Formativní hodnocení žáka v pracovních činnostech

Pro řadu učitelů je těžké a problematické posoudit žákův výkon/výrobek v hodinách pracovních činností. Z osobních zkušeností víme, že pro řadu z nich je sumativní hodnocení příliš okleštěné a při hodnocení v pracovních činnostech svazující a omezující.

Friedman (2013) ve své publikaci uvádí „*Ke klasickým metodám hodnocení patří ústní i písemné zkoušky. Zjišťujeme jimi zpravidla stupeň osvojeného učiva, úroveň myšlení žáka, přesnost a výstižnost vyjadřování, schopnost, uplatňovat získané vědomosti, dovednosti a návyky, při řešení praktických úkolů, úroveň aktivity, samostatnosti a tvořivého zájmu a pracovních činností.*“

Při hodnocení v pracovních činnostech na primární škole je nutné si uvědomit celkovou složitost výkonů, které žák musí v předmětech s technicky orientovanou výchovou podávat, a to i s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem a dovednostem. Žáci do procesu vzdělávání nastupují na různých stupních úrovně rozvoje, a to ve všech jeho oblastech. Abychom mohli žáka kvalitně hodnotit, případně aby se mohli žáci ohodnotit vzájemně, je nutné na začátku vyučovací jednotky stanovit jasná a srozumitelná kritéria, podle nichž bude dokončená práce hodnocena. Včasné a řádné stanovení kritérií je nutné pro učitele i žáka, oba se v průběhu práce na tyto položky mohou zaměřovat a sledovat je (Hansen Čechová, 2009). Jestliže je výuka postavena na srozumitelně stanovených kritériích a ukazatelích hodnocení, dochází nejen k usnadnění práce učitele, ale usnadňuje se žákům i proces učení. Kritéria a jejich ukazatele fakticky vymezují, které činnosti je nutné zvládnout a udělat, aby došlo k dosažení vzdělávacích cílů. Částková a Stolinská

(2016) dodávají, že množství a přesnost vstupních informací, které o následující práci žáci dostanou, má vliv na následné hodnocení průběhu činností a aktivit, což směřuje k rozvíjení sebehodnocení. Jak jsme se již několikrát zmínili je pro formativní hodnocení zásadní stanovit si kritéria. Částková (2018) je ve své publikaci rozděluje na primární a sekundární. Kdy za primární kritéria můžeme považovat například stupeň osvojení praktické zdatnosti a habitů nutných při realizaci praktických činností, zvládnutí způsobů a technik práce, schopnost rozhodnout se při volbě materiálů a užití adekvátních pomůcek, zručnost, a to jak pohybovou, tak i pracovní, orientace v jednoduchých nákresech a technické dokumentaci a grafická úroveň a schopnost technické dokumentace, kvalita práce a další. Jako sekundární pak Částková (2018) uvádí například hospodaření s materiálem v průběhu práce, žakovu aktivitu, schopnost a míru uplatnění a využití vlastní tvořivosti, čas potřebný ke zvládnutí zadaného úkolu, organizace práce a schopnost si ji naplánovat a nesmíme zapomenout na estetickou úroveň výrobku.

Jestliže chceme hovořit o využití formativního hodnocení mělo by hodnocení v pracovních činnostech probíhat v průběhu celé vyučovací jednotky, tedy během celé doby vyrábění. Učitel by měl aktivně sledovat práci žáků a stále ji posuzovat podle stanovených kritérií.

Samostatným tématem je hodnocení originality a tvůrčí invence žáka. Řada žáků dřívějších generací měla za úkol a byla hodnocena za to, jak se jim podařilo svým výrobkem přiblížit k předvedenému vzoru a snaha o originalitu byla potlačena. V současné době však projevy žákovi originality poukazují na jeho osobnost a jsou vnímány jako jeden z prostředků pedagogické komunikace. Originalita a míra jejího uplatnění by měla být součástí kritérií. Žáci by měli mít jasně stanoveno do jaké míry je jejich invence přípustná, tzn. do jaké míry bude tolerovat originalitu na úkor funkčnosti nebo dosažení vzdělávacího cíle.

Každá škola má kritéria hodnocení součástí klasifikačního řádu školy a každá škola využívá vlastní přístup k vytváření předpisů k hodnocení. Některé školy v klasifikačním řádu formulují hodnotící kritéria obecně pro všechny vyučovací předměty, jiné školy je vytvářejí pro konkrétní předměty nebo skupiny předmětů.

I přesto, že zavedení formativního hodnocení je dlouhodobý proces a velká řada škol k hodnocení ve všech předmětech využívá hodnocení sumativní, učitelé aktivně používají i prvky hodnocení formativního. Řada z nich je pak využívá právě v hodinách zaměřených na technické vzdělávání nebo v předmětech výchovného charakteru.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Výzkumné šetření

Cílem empirické části diplomové práce je realizace pedagogického výzkumu zaměřeného na uplatňování formativního hodnocení v hodinách pracovních činností na primární škole.

7.1 Vymezení cílů

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry využívají pedagogové formativní hodnocení nebo jeho prvky v hodinách pracovních činností.

Naplnění hlavního cíle je podmíněno splněním dílčích cílů, kam patří:

- tvorba a ověření výzkumného nástroje,
- realizace výzkumného šetření na primární škole,
- analýza a interpretace získaných dat.

7.2 Výzkumné otázky

- Jakým způsobem probíhá hodnocení žáků v pracovních činnostech?
- Jaká hodnotící kritéria ve výuce pracovních činností uplatňují?
- Znájí pedagogové princip formativního hodnocení?
- Využívají pedagogové prvky formativního hodnocení i v případě, že se s formativním hodnocením nesetkali?

7.3 Výzkumné metody

V praktické části diplomové práce autorka použila kvantitativní metodu výzkumu, přesněji nestandardizovaný dotazník, který autorka sestavila sama za odborného vedení vedoucí diplomové práce. Dotazníkové šetření mělo za cíl zjistit jaké je povědomí učitelů o formativním hodnocení a zda je využíváno v hodinách pracovních činností na primární škole.

7.3.1 Výzkumný nástroj

Z důvodu snahy o získání velkého množství dat od více respondentů byl jako výzkumný nástroj zvolen dotazník. Vzhledem ke specifickému zaměření práce jsme vytvořili vlastní nestandardizovaný dotazník. Ten se skládal ze 17 položek zjišťujících

zkušenosti, znalosti i názory týkající se formativního hodnocení v praktických činnostech na primární škole. Kladené otázky se vztahovaly jak k vnějším, tak i k vnitřním jevům.

Dotazník obsahoval položky obsahové i funkcionální (kontaktní položky), s možností otevřené i uzavřené odpovědi. Z uzavřených odpovědí byly aplikovány polytomické položky, škálové položky a výčtové položky. Řazení položek jsme přizpůsobili dle psychologického hlediska tak, aby na začátku byly řazeny jednodušší otázky, pak následovaly obsahové položky. Dotazník uzavírala otázka s možností doplnění vlastního komentáře.

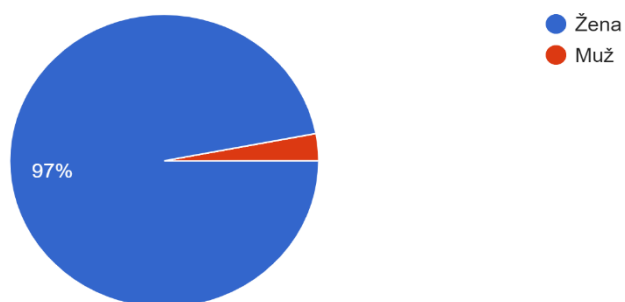
Využití metody dotazníku s sebou nese riziko, že respondenti neodpovídají na skutečnost, ale na to, co předpokládají, že se od nich očekává. Tento fakt zohledňujeme a blíže komentujeme ve shrnutí a diskusi.

Výzkumný nástroj byl v rámci předvýzkumu ověřen na skupině 5 učitelů, na základě jejich reflexe byly provedeny dílčí změny a následně byl dotazník distribuován mezi respondenty. Vzhledem k současné situaci pandemie COVID byly dotazníky distribuovány v online podobě. V měsíci únoru roku 2021 byl rozeslán odkaz na dotazník ředitelům náhodně vybraných škol z celé ČR s žádostí o distribuci k učitelům pracovních činností na prvním stupni. Odkazy byly dle veřejných emailových adres také odeslány k vyplnění pedagogům na prvním stupni základních škol. Mimo to byl odkaz nasdílen v řadě profesních skupin zaměřených na učitelství a vzdělávání na prvním stupni základních škol na sociální síti Facebook. Vzhledem k uvedenému je možné výběr označit za anketní a návratnost dotazníku tak není možné určit. Zásadní podmínkou při výběru respondentů bylo jejich aktivní zapojení do výuky pracovních činností na prvním stupni základní školy.

7.4 Výzkumný soubor

Graf č.1: Složení respondentů dle pohlaví

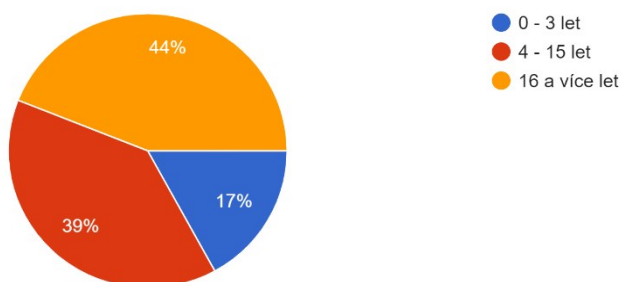
1. Jste
100 odpovědí



Výzkumný soubor tvořilo celkem 97 % žen a 3 % mužů.

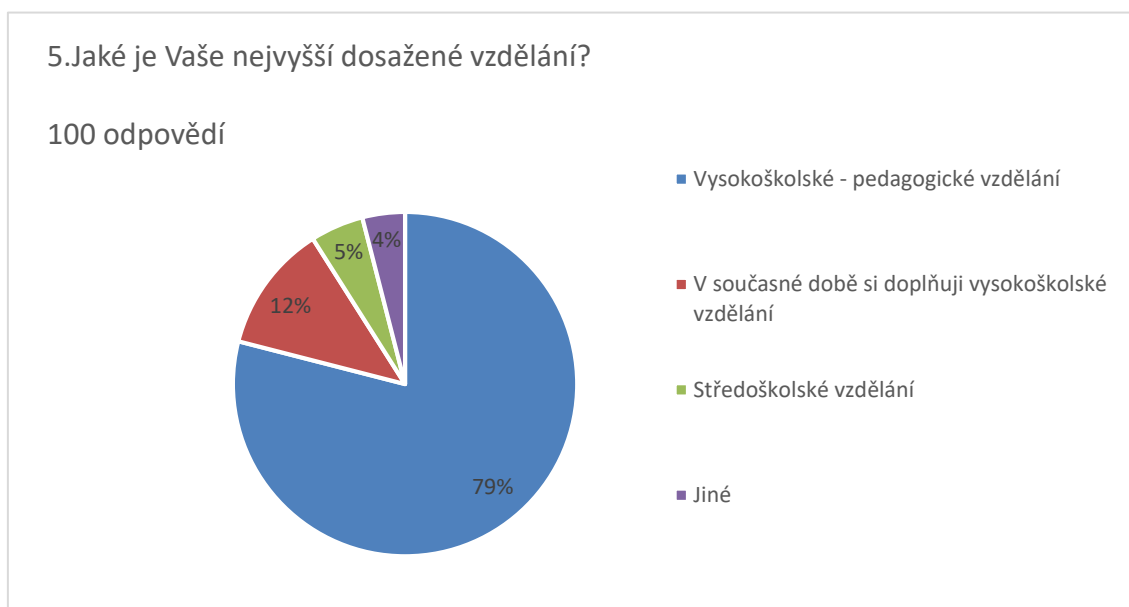
Graf č.2: Délka pedagogické praxe respondentů

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
100 odpovědí



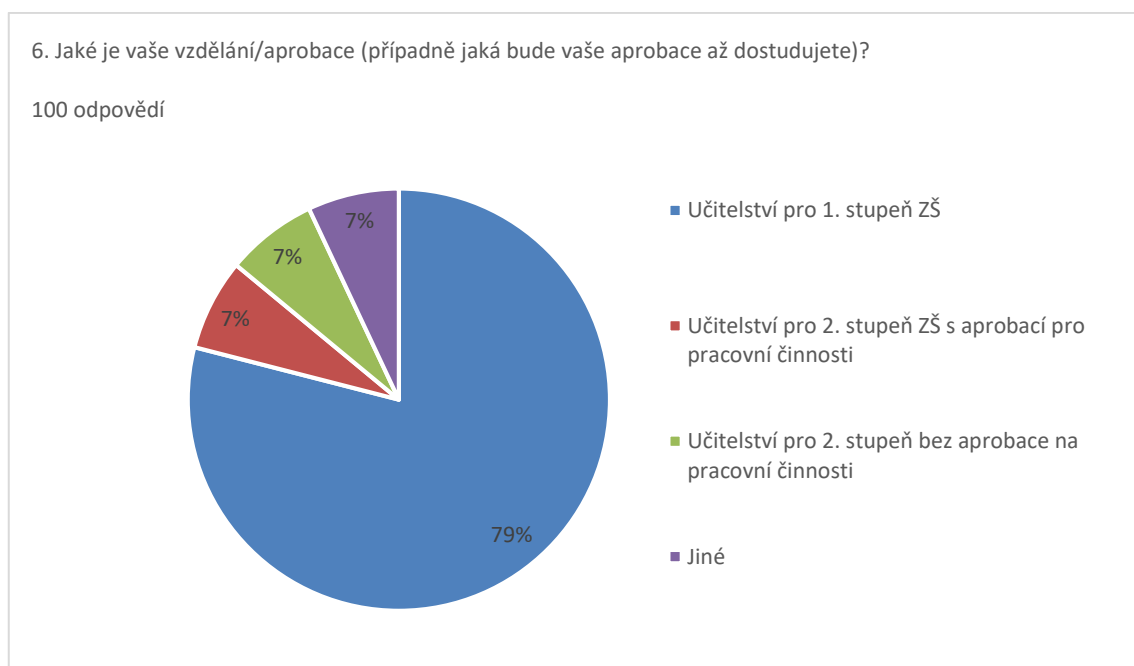
Z grafu vyplývá, že 17 % respondentů působí ve školství v rozmezí 0-3 roky, 39 % pak má praxi v rozmezí 4-15 let a 44 % tvoří respondenti s praxí nad 16 let.

Graf č.3: Nejvyšší dosažené vzdělání



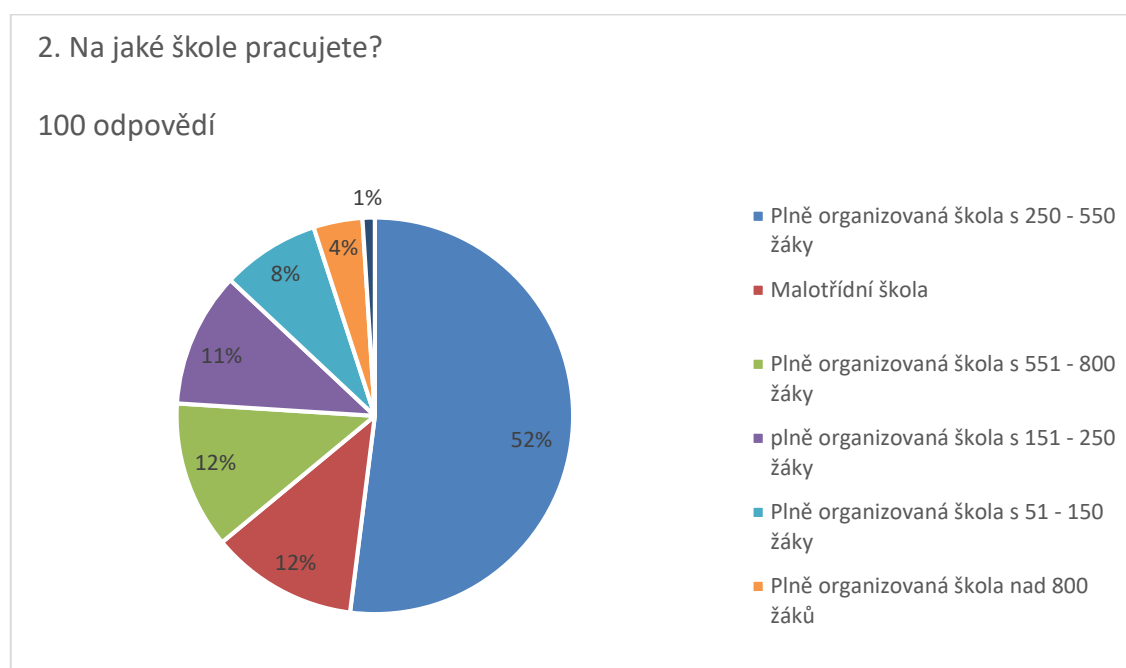
Z grafu lze vyčíst, že 79 % respondentů má vysokoškolské pedagogické vzdělání, 12 % respondentů si vysokoškolské vzdělání v současné době doplňuje, 5 % respondentů má středoškolské vzdělání a zbývajících 4 % mají bakalářské vzdělání a doplňují si magisterské, mají vyšší odborné vzdělání nebo vysokoškolské vzdělání v nepedagogickém oboru a pedagogické vzdělání si doplňují.

Graf č.4: Aprobace respondentů.



Graf nám ukazuje, že 79 % respondentů má aprobaci zaměřenou na učitelství pro 1. stupeň základní školy, 7 % pak na učitelství pro 2. stupeň základní školy s aprobací zaměřenou na pracovní činnosti a 7 % má aprobaci na učitelství pro 2. stupeň základní školy bez zaměření na pracovní činnosti. Dalších 7 % respondentů uvedlo jinou aprobaci, a to: předškolní pedagogika, speciální pedagogika, učitelství pro 2. stupeň základní školy bez aprobace na pracovní činnosti s rozšířením na výchovné poradenství, učitelství pro 1. a 2. stupeň zaměřené na anglický jazyk a pracovní činnosti, asistent pedagoga, vysokoškolské vzdělání zakončení titulem Ing. a učitelství pro střední školy bez zaměření na pracovní činnosti.

Graf č.5 Typ školy, na níž respondenti učí.

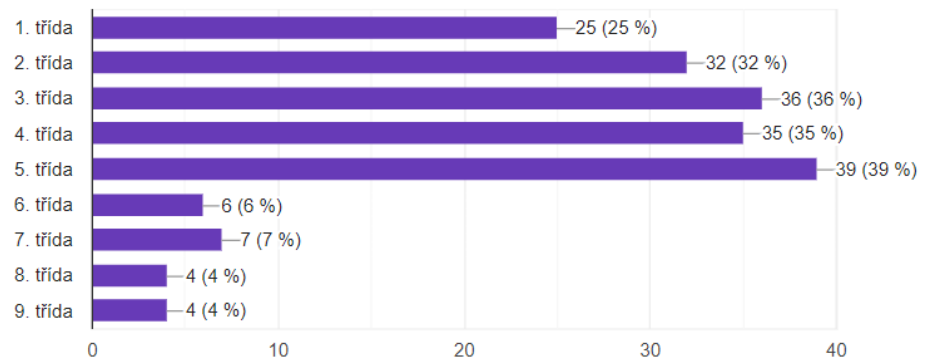


Z grafu je zřejmé, že 52 % respondentů učí na plně organizované škole s 250 – 550 žáky, 12 % respondentů učí na plně organizované škole s 551 – 800 žáky, 12 % učí na malotřídní škole, 11 % pracuje na plně organizované škole se 151 – 250 žáky, 8 % respondentů učí na plně organizované škole s 51 – 150 žáky, 4 % v plně organizované škole s více jak 800 žáky 1 % pracuje na církevní škole s mateřskou školou a čtyřletým gymnáziem.

Graf č.6 Ročník, v němž respondent vyučuje pracovní činnosti.

4. Ve které třídě vyučujete pracovní činnosti?

100 odpovědí



Graf nám ukazuje, že 39 % respondentů učí pracovní činnosti v 5 ročníku, 36 % v 3. ročníku, 35 % ve 4. ročníku, 32 % učí pracovní činnosti v 2. třídě, 25 % v 1. ročníku, 7 % učí pracovní činnosti v 7. ročníku, 6 % v 6. ročníku, 4 % v 8. ročníku a 4 % v 9. ročníku. Z grafu a tabulky vyplývá, že někteří z respondentů učí pracovní činnosti ve více ročnících současně.

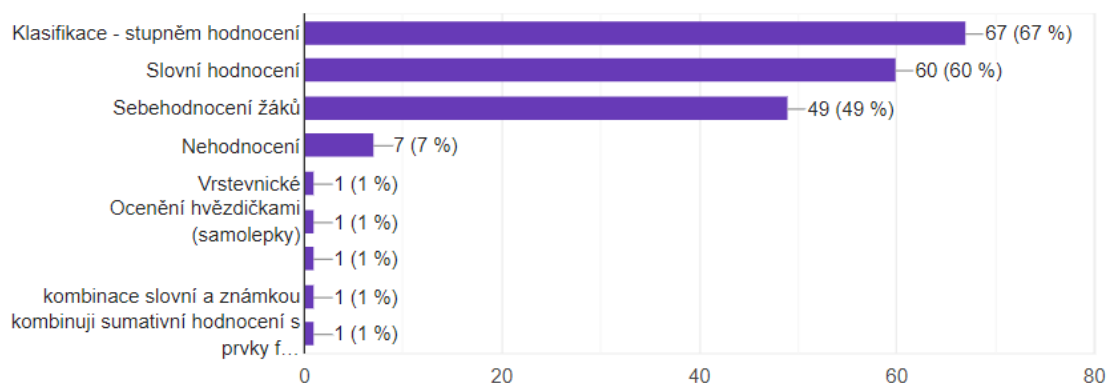
7.5 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Analýza výsledků dotazníkového šetření nám poskytne vhled do dané problematiky z pohledu pedagogů, kteří vyučují předmět pracovní činnosti a v praxi musí řešit problematiku školního hodnocení v tomto předmětu.

Graf č. 7 Způsoby a formy školního hodnocení, které respondenti preferují v pracovních činnostech.

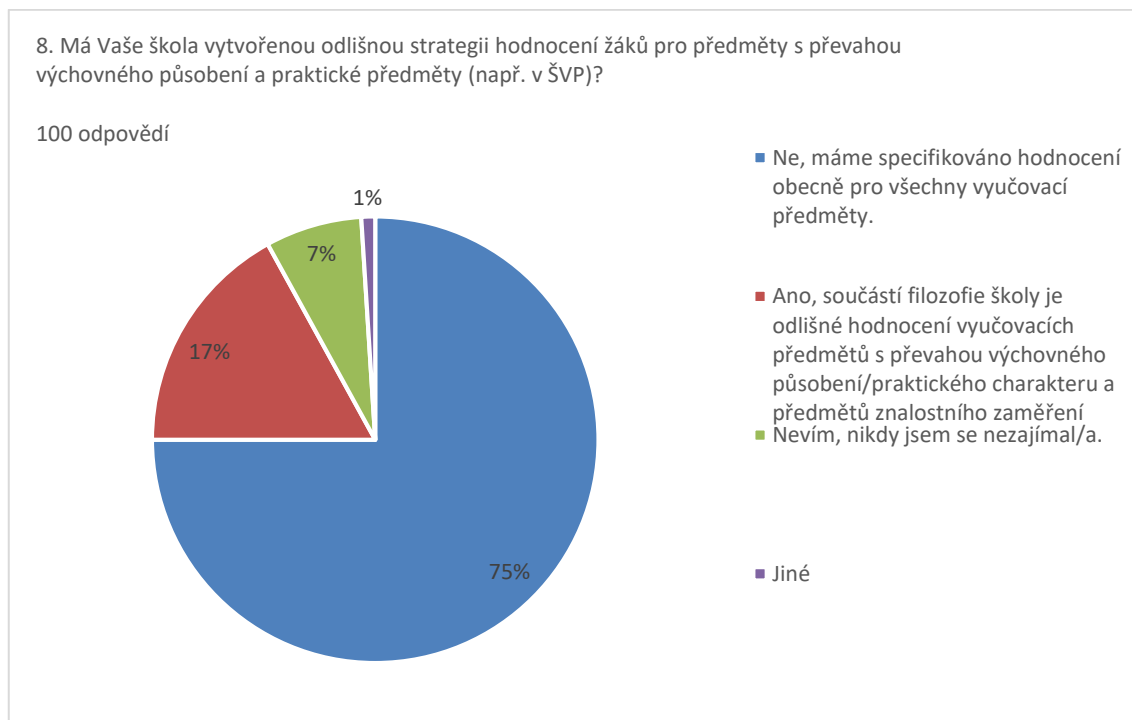
7. Jaké způsoby a formy hodnocení žáků preferujete v pracovních činnostech?

100 odpovědí



Graf i tabulka nám ukazují, že 67 % respondentů využívá k hodnocení v pracovních činnostech klasifikaci – stupněm hodnocení, 60 % využívá slovní hodnocení, 49 % využívá sebehodnocení, 7 % nehodnotí, 1 % využívá vrstevnické hodnocení, 1 % oceňuje žáky hvězdičkami (samolepkami), 1 % kombinuje hodnocení slovní a známku a 1 % kombinuje při hodnocení sumativní hodnocení s prvky formativního hodnocení. Tato otázka nabízela možnost více odpovědí a z grafu a tabulky je zřejmé, že řada respondentů využívá v pracovních činnostech více forem hodnocení.

Graf č.8 Strategie hodnocení žáků v rámci ŠVP jednotlivých základních škol, na nichž respondenti působí.



Z grafu vyplývá, že 75 % respondentů má na své škole specifikováno hodnocení obecně pro všechny vyučovací předměty, 17 % respondentů pracuje ve škole jejíž filozofií je odlišné hodnocení vyučovacích předmětů s převahou výchovného působení/praktického charakteru a předmětů znalostního zaměření, 7 % respondentů neví a nezajímalo se, zda jejich škola má odlišnou strategii hodnocení žáků pro předměty s převahou výchovného působení a praktické předměty. 1 % respondentů uvedlo, že na jejich škole v prvním ročníku hodnotí slovně a od druhého ročníku hodnotí známkou.

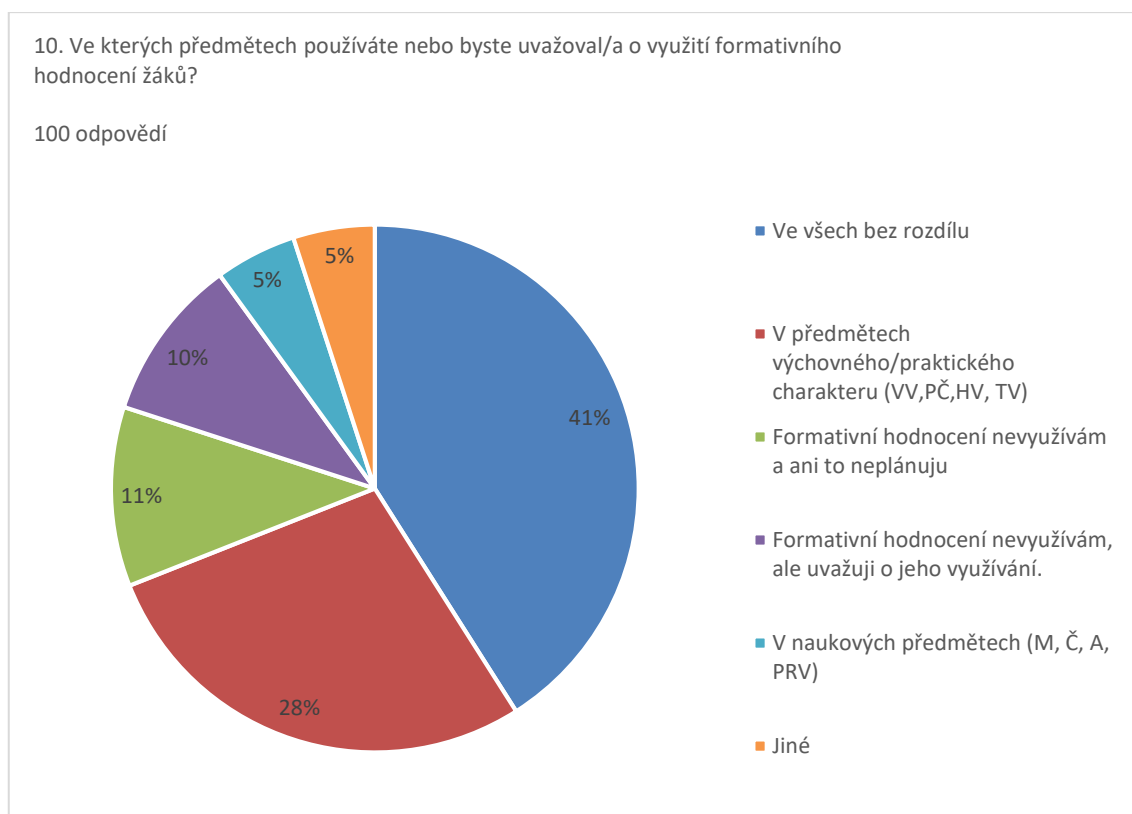
Otázka č. 9 byla volná a respondenti měli vlastními slovy charakterizovat „princip“ formativního hodnocení žáků. Vzhledem k tomu, že měli respondenti možnost otevřené odpovědi, výsledky byly kategorizovány do tabulky č.1.

Tabulka č. 1

Výroky respondentů	Abs. četnost	Rel. Četnost
Slovní hodnocení	18	18 %
Zpětná vazba poskytovaná žákovi	25	25 %
Komentář ke známce	17	17 %
Hodnotí i žáci	13	13 %
Komunikace učitel-žák a žák-učitel	11	11 %
Bez odpovědi	16	16 %

Odpovědi respondentů jsme se rozhodli kategorizovat. Na základě jejich podobnosti jsme vytvořili šest kategorií odpovědí. 18 % respondentů ve své odpovědi označilo za „princip“ formativního hodnocení slovní hodnocení. 25 % respondentů uvedlo jako „princip“ formativního hodnocení poskytnutí zpětné vazby žákovi. Za „princip“ formativního hodnocení považuje 17 % respondentů komentář ke známce a 11 % respondentů považuje za „princip“ formativního hodnocení komunikaci učitel-žáka a žák-učitel. Vzhledem k tomu, že tato otázka nebyla povinná, vyjádřilo se pouze 84 % respondentů a 16 % respondentů se nevyjádřilo.

Graf č.9 Výukové předměty, v nichž učitelé užívají nebo uvažují o využívání formativního hodnocení.



Z grafu vyplývá, že 41 % dotazovaných používá nebo by uvažovalo o využití formativního hodnocení ve všech vzdělávacích předmětech bez rozdílu. 28 % dotazovaných používá nebo by uvažovalo o využití formativního hodnocení v předmětech výchovného/praktického charakteru (VV, PČ, HV, TV) a 11 % dotazovaných formativní hodnocení nevyužívá a ani to neplánuje. 10 % respondentů formativní hodnocení nevyužívá, ale uvažuje o jeho využívání. 5 % dotazovaných používá nebo by uvažovalo o využití formativního hodnocení v naukových předmětech (M, Č, A, PRV). 5 % dotazovaných si zvolilo možnost vlastní odpovědi. Mezi nimi byly například tyto: hodnotíme podle procent ve všech třídách, ale s citlivým hodnocením výchovných předmětů podle individuálních schopností a snahy. Snažím užívat formativní hodnocení častěji než dříve, všech předmětech kombinuji formativní i sumativní hodnocení, ve všech předmětech užívám zpětnou vazbu, ale nejsem si jistá, zda se tento běžný způsob komunikace dá nazvat formativním hodnocením nebo pokud autoři dotazníku učí, ví, že formativně hodnotit třídu 30 žáků je časově velmi náročné. Proto ve svém hodnocení využívá jen některé prvky formativního hodnocení.

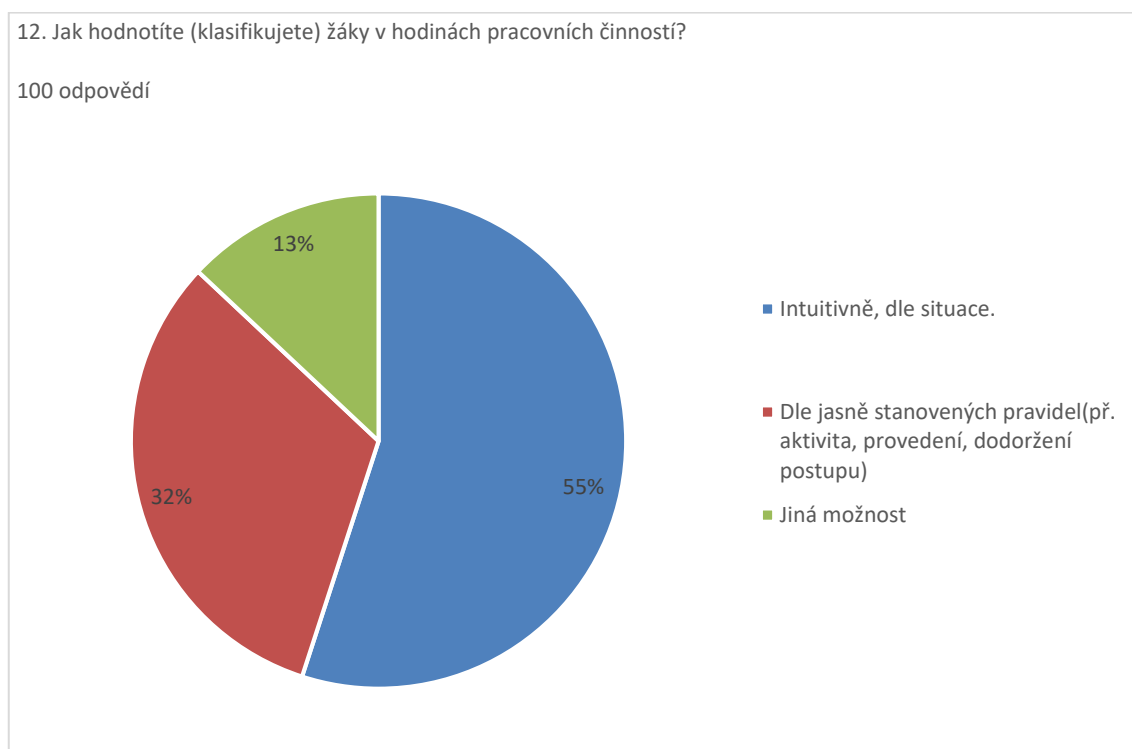
Otázka č. 11 poskytla respondentům možnost vyjádřit se co pro ně osobně znamená hodnotit žáka formativně. Výroky respondentů jsme kategorizovali do tabulky číslo 2.

Tabulka č. 2

Výroky respondentů	Abs. četnost	Rel. Četnost
Motivovat, podporovat a aktivizovat	29	29 %
Pozitivní hodnocení, potlačení negativ	21	21 %
Spravedlivější hodnocení	15	15 %
Individualizace	12	12 %
Práce navíc	4	4 %
Bez odpovědi	19	19 %

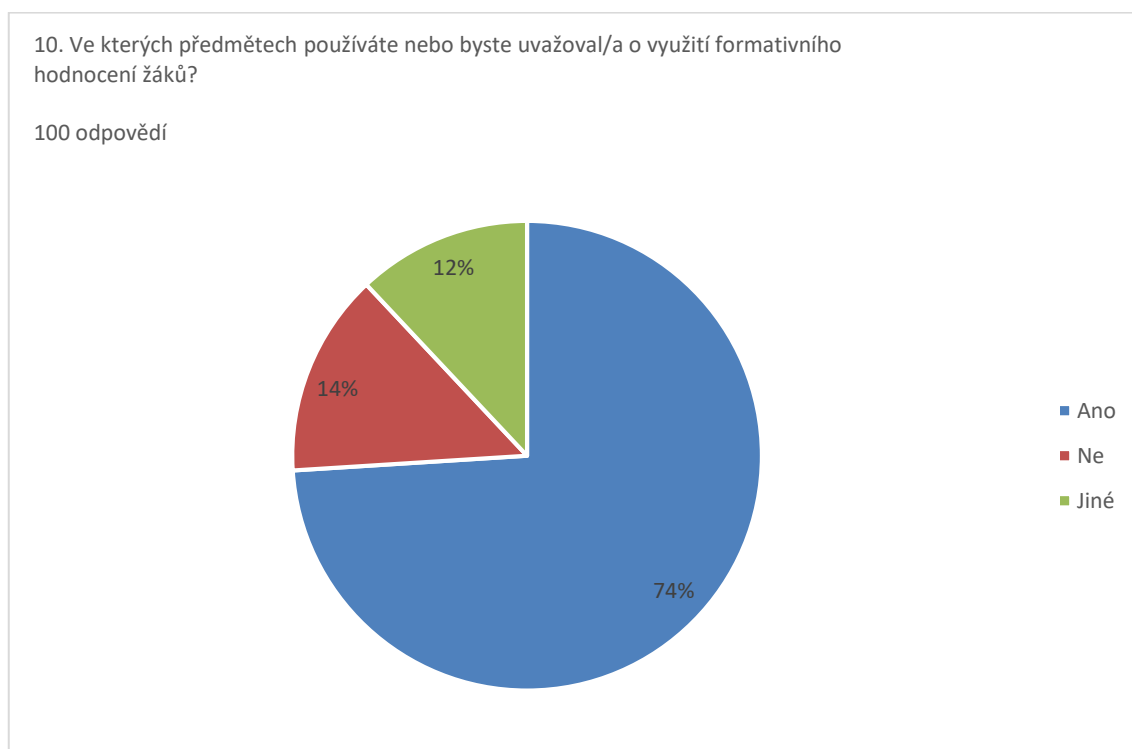
Odpovědi respondentů jsme na základě jejich podobnosti rozdělili do šesti kategorií. 29 % respondentů napsalo, že formativní hodnocení pro ně osobně znamená motivovat, podporovat a aktivizovat žáky. Pro 21 % respondentů pak formativní hodnocení znamená pozitivně hodnotit a potlačit negativa. 15 % respondentů vnímá formativní hodnocení jako spravedlivější a 12 % uvedla, že formativní hodnocení pro ně znamená individualizaci. Pro 4 % respondentů je formativní hodnocení hlavně prací navíc. 19 % respondentů se k otázce nevyjádřilo vůbec.

Graf č. 9 Styl hodnocení (klasifikace) žáků v hodinách pracovních činností.



Graf nám ukazuje, že 55 % respondentů hodnotí žáky v pracovních činnostech intuitivně a vychází ze situace, 32 % dotazovaných hodnotí žáky dle jasně stanovených pravidel (př. aktivita, provedení, dodržování postupu) a 13 % respondentů volilo vlastní možnost odpovědi, například – neklasifikuji, hodnotím slovně, žákům dávám jen jedničku, máme stanovená kritéria, hodnotím s využitím sebehodnocení a vrstevnického hodnocení, všechny hodnotím jedničkou pokud se snaží, hodnotím dle stanovených pravidel, ale s přihlédnutím ke schopnostem žáka.

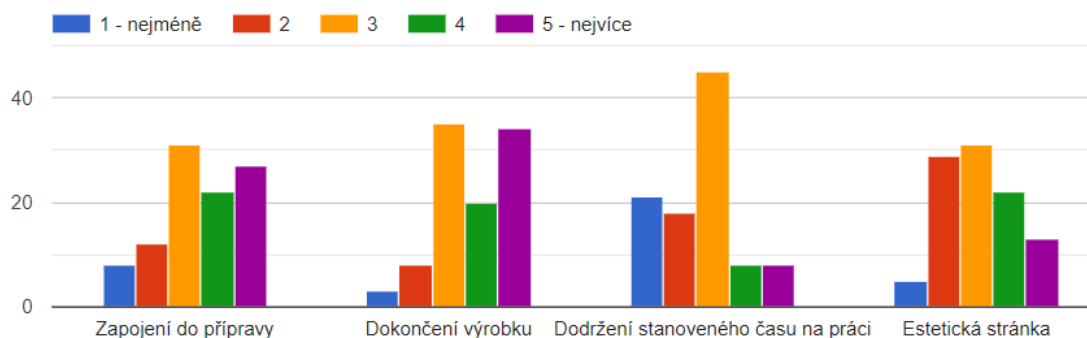
Graf č.10 Seznamujete žáky se svými kritérii hodnocení před započítáním činností?



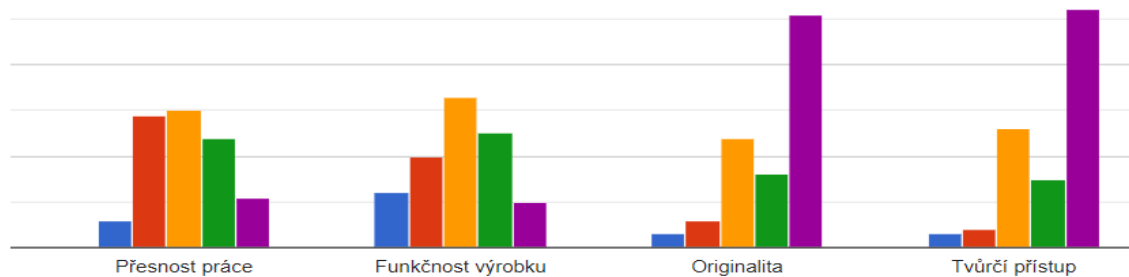
Z grafu je zřejmé, že 74 % respondentů seznamuje žáky se svými kritérii hodnocení před započítáním činností, 14 % respondentů uvedlo, že žáky s kritérii hodnocení neseznamuje a 12 % volilo možnost vlastní odpovědi. Nejčastěji se objevovaly výroky typu. Většinou se snažím, někdy ano a někdy ne, s kritérii žáky seznámím na začátku školního roku, nehodnotím oficiálně.

Graf č.11 Kritéria zohledňovaná při hodnocení žáků v hodinách pracovních činností.

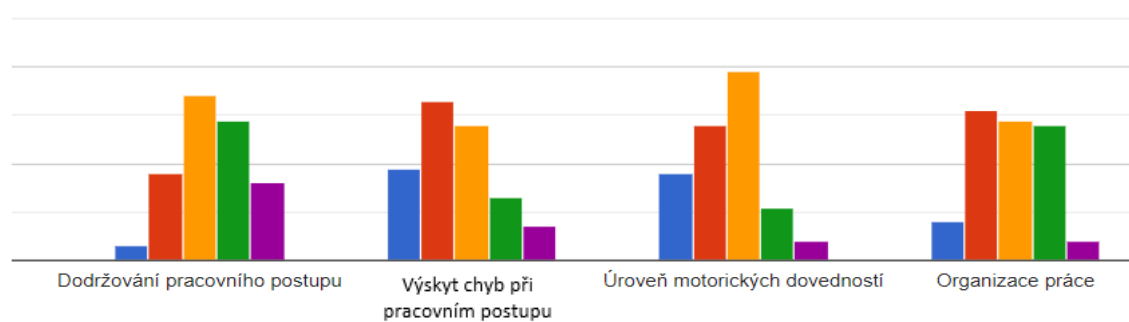
14. Která kritéria zohledňujete při hodnocení žáků?



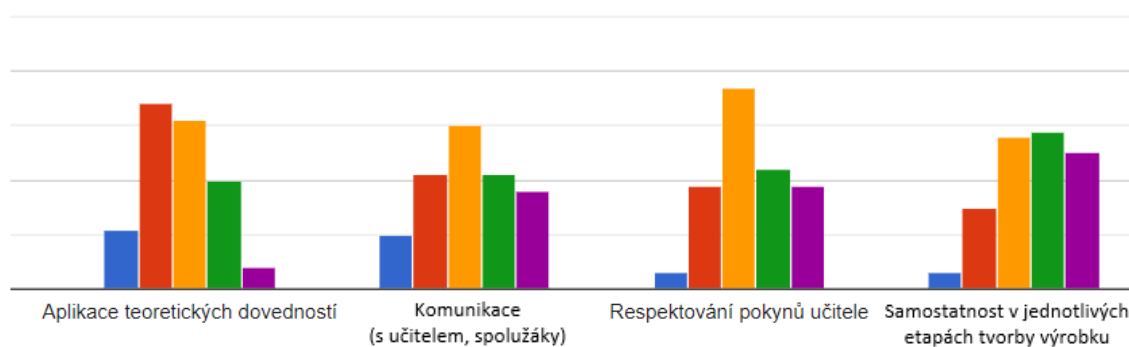
14. Která kritéria zohledňujete při hodnocení žáků?



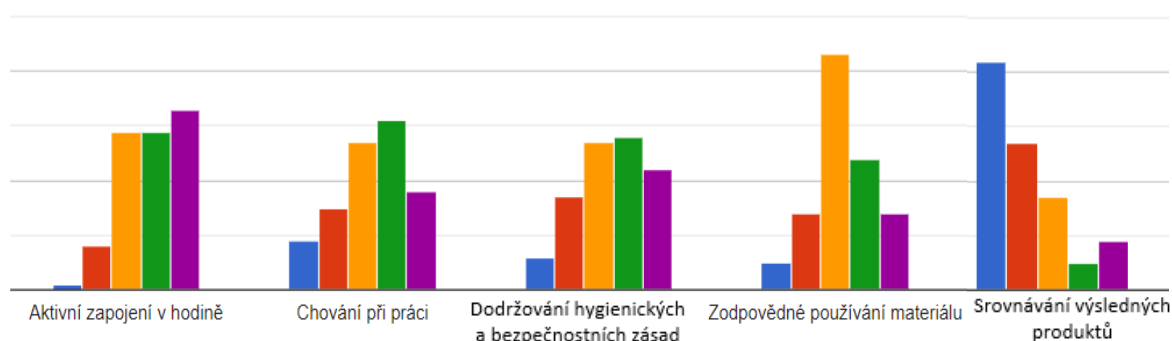
14. Která kritéria zohledňujete při hodnocení žáků?



14. Která kritéria zohledňujete při hodnocení žáků?

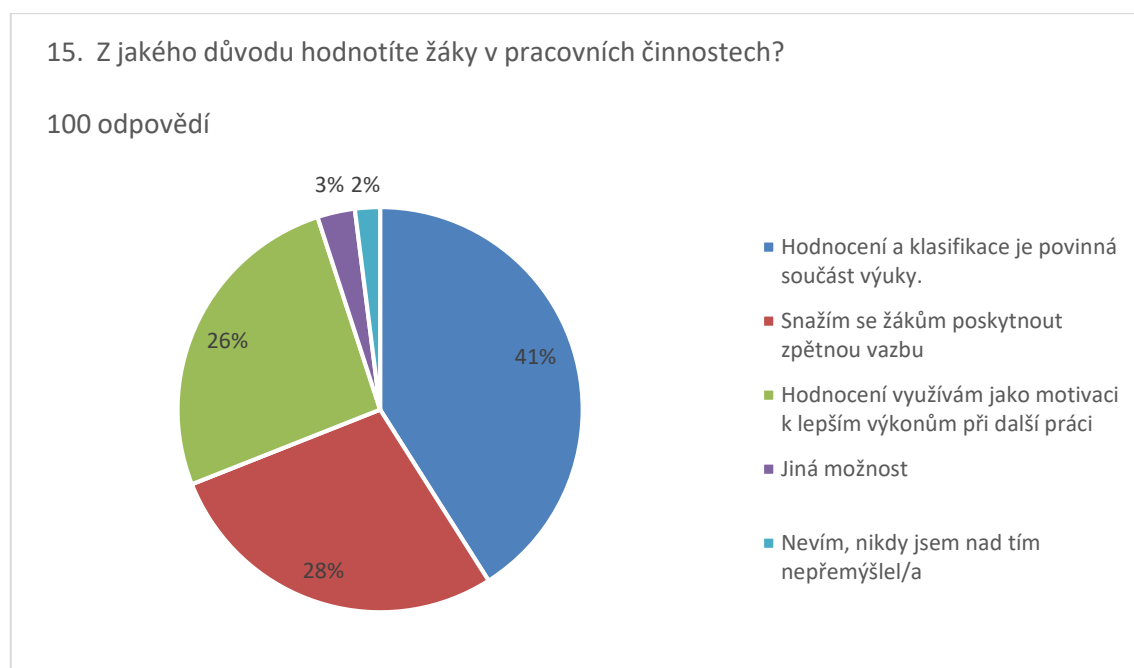


14. Která kritéria zohledňujete při hodnocení žáků?



Tento graf ukazuje, která kritéria hodnocení a v jaké míře jsou pro respondenty důležitá.

Graf č. 12 Důvody hodnocení žáků v praktických činnostech.



Tento graf zobrazuje důvody hodnocení žáků v pracovních činnostech z pohledu respondentů. 41 % uvádí jako důvod to, že hodnocení a klasifikace je povinná součást výuky, 28 % respondentů se snaží žákům poskytnout zpětnou vazbu, 26 % respondentů uvádí, že jejich důvod pro hodnocení žáků v pracovních činnostech je využití hodnocení jako motivaci k lepším výkonům. 2 % respondentů neví a nikdy nad důvody hodnocení žáků v pracovních činnostech nepřemýšlela a 3 % respondentů využilo možnost vlastní odpovědi a nejčastěji uvedly tyto typy odpovědí – někdy nehodnotím a někdy nechám

žáky, ať se ohodnotí navzájem (dětem vysvětlím, že nehodnotí kamaráda, ale jeho výrobek).

Graf č. 13 Charakteristika stylu hodnocení respondentů.



Z grafu vyplývá, že 63 % respondentů kombinuje slovní hodnocení se závěrečným hodnocením známkou, 17 % respondentů charakterizuje svůj styl hodnocení žáků tak, že klasifikace je odrazem aktivity žáka v hodině. Celkem 10 % respondentů dává všem žákům automaticky dobré známky, slovně hodnotí 5 % respondentů, 2 % procenta respondentů nehodnotí a 3 % si vybrala možnost vlastní odpovědi. Nejčastěji uváděli tyto typy odpovědí: hodnotíme vždy společně s dětmi – nechám každého říct svůj názor a já to jakoby uzavírám, hodnotím podle toho, jak se jim to podařilo a pokud se dítě snaží a dodržuje postup, i za snahu při horším výsledku dávám dobré známky.

Otázka č. 17 poskytla respondentům prostor pro jejich komentáře. Tento prostor využilo dvanáct respondentů ze sta. Z jejich vyjádření vyplývají tyto informace: respondenti se shodují, že by je využití formativního hodnocení lákalo. Dále uvádějí, že se snaží s formativním hodnocením aktivně seznamovat a plánují ho aktivně využívat ve své praxi. Někteří respondenti pak autorům dotazníku přejí hodně úspěchu a zdárné ukončení vysokoškolského studia.

7.6 Shrnutí a diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry využívají pedagogové formativní hodnocení nebo jeho prvky v hodinách pracovních činností. Výzkumného šetření se zúčastnilo 100 respondentů z různých základních škol napříč celou republikou. Ředitelé vybraných škol byli náhodně osloveni a požádáni o distribuci on-line dotazníku k učitelům pracovních činností na prvním stupni. Dále byl odkaz na Google dotazník distribuován do profesních skupin na sociální síti Facebook.

Úvodní otázky zjišťovaly základní informace o respondentech. Celkem 97 % respondentů tvořily ženy a 3 % respondentů byli muži. Příčin malého zájmu o učitelskou profesi ze strany mužské části populace bychom mohli najít více, například malá atraktivita této profese, neadekvátní společenské postavení a postoj společnosti k učitelům a v neposlední řadě i nízké finanční ohodnocení ve srovnání s jinými profesemi vysokoškolských absolventů.

Většina respondentů se věnuje pedagogické praxi více jak 16 let, čímž se potvrdilo obecné tvrzení, že věkový průměr v učitelské profesi je spíše vyšší, uvádí se cca 48 let. Tento problém souvisí s nízkým počtem absolventů pedagogických oborů, kteří po ukončení studia nastupují do škol. Profil respondentů z hlediska dosaženého vzdělání byl ze 79 % tvořen respondenty, kteří mají ukončené pedagogické vysokoškolské vzdělání a 21 % respondentů mělo jiné než vysokoškolské pedagogické vzdělání, případně si vzdělání doplňovalo v průběhu pedagogické praxe.

Z otázky číslo čtyři vyplývá, že většina z respondentů učí praktické činnosti i v jiných ročnících, a to i mimo svoji aprobaci, to znamená, že učitelé druhého stupně základní školy vyučují praktické činnosti i na prvním stupni a naopak. Dle získaných dat jsme také zjistili, že 14 % respondentů vyučuje pracovní činnosti bez odpovídající aprobace pro tuto vzdělávací oblast.

Další část dotazníku byla zaměřena na hodnocení v pracovních činnostech. Respondenti se vyjadřovali k otázce, jaké způsoby hodnocení žáků preferují v pracovních činnostech a většina z nich uvedla, že žáky hodnotí stupněm hodnocení, tedy známkou, v kombinaci se slovním hodnocením nebo sebehodnocením žáků. Lze předpokládat, že toto může souviset i se zjištěním, že 3/4 základních škol, na nichž respondenti pracují, nemá odlišné hodnocení vyučovacích předmětů s převahou výchovného působení/praktického charakteru a předmětů znalostního zaměření. Lze tedy usuzovat, že pro respondenty je

hodnocení žáků v pracovních činnostech pouze známkou nedostačující a k hodnocení žáků využívají i prvky formativního hodnocení. Dále se respondenti vyjadřovali k otázce, zda používají nebo uvažují o využití formativního hodnocení v pracovních činnostech. Z šetření vyplynulo, že 11 % z nich se domnívá, že formativní hodnocení vůbec nepoužívá a ani o tom neuvažuje a 89 % pak prvky formativního hodnocení žáků aktivně využívá nebo by je rádo začalo využívat.

Další z položek v dotazníku byla zaměřená na důvody hodnocení žáků v pracovních činnostech. Z odpovědí vyplývá, že jen dva respondenti nad hodnocením a jeho důvody nikdy nepřemýšleli, což můžeme považovat za pozitivní informaci. Zároveň je možné konstatovat, že dle výpovědí 41 % respondentů hodnotí proto, že hodnocení a klasifikace je povinná součást výuky. Z předchozích odpovědí však můžeme usuzovat, že často je hodnocení známkou doprovázeno některým z prvků formativního hodnocení, a tudíž velká část respondentů využívá prvky formativního hodnocení, a to ať uvědoměle nebo je považuje za běžnou součást hodnocení, aniž by si uvědomovali, že se již jedná o jiný hodnotící styl.

Další část otázek se věnovala oblasti kritérií při hodnocení žáků. Jak jsme uvedli v kapitole 6.4 Metody formativního hodnocení tak, kritéria hodnocení lze vnímat jako nastavení měřítek, podle nichž poměříme kvalitu výkonu/výrobku, tzn. učitel neporovnává žáky mezi sebou, ale jejich výkon hodnotí vzhledem ke stanoveným kritériím. Stanovení kritérií slouží k upřesnění výkonu žáka, napomáhá objevovat žákovi silné stránky a může tak upozornit i na jeho slabé stránky, žáka motivuje a podporuje v další práci. Kritéria stanovuje učitel nebo je může stanovit ve spolupráci s žáky. (Wiliam, 2011; Laufková, Starý 2016; Clark 2010).

Respondenti volili z řady hodnotících kritérií, kdy měli vybrat, důležitost kritéria pro jejich hodnocení žáků. Za nejdůležitější kritéria, z nichž se odvíjí jejich závěrečné hodnocení, označili zapojení žáka do přípravy, dokončení výrobku, originalitu, tvůrčí přístup, aktivní zapojení žáka v hodině. Nejméně důležitými kritérii pro ně bylo využití srovnávání výsledných produktů, dodržení stanoveného času na práci, výskyt chyb při pracovním postupu, úroveň motorických dovedností. Ostatní kritéria jako dodržení stanoveného času na práci, estetická stránka, přesnost práce, funkčnost výrobku, chybovost při pracovním postupu, organizace práce, aplikace teoretických dovedností, komunikaci(e), respektování pokynů učitele, samostatnost v jednotlivých etapách tvorby výrobku, chování při práci, dodržování hygienických a bezpečnostních zásad

a zodpovědné používání materiálu pak respondenti považují za méně důležitá, ale přesto nutná kritéria, k nimž při svém hodnocení žáků také přihlížejí. Respondenti byli také dotázáni, zda se svými kritérii seznamují žáci. Celkem 14 % respondentů žákům neposkytuje informaci o kritériích svého hodnocení, což je v rozporu se současnými tendencemi rozvoje žáka a jeho spolupodílení se na učební činnosti (viz kapitola 6.4 Metody formativního hodnocení). Jelikož přesně stanovená kritéria by měla žákovi udat jasný směr, kam a jak se má jeho práce odvíjet.

V otázce číslo 9 jsme respondenty požádali o charakteristiku principů formativního hodnocení. 16 % využilo toho, že tato otázka je volná a neodpovědělo na ni. O důvodu tohoto rozhodnutí můžeme polemizovat. Je otázkou, zda je k tomu vedla obava ze „špatné“ odpovědi, pocit neznalosti termínu princip formativního hodnocení nebo jen využili možnost vynechat a nevyplnit danou otázku.

V kapitole 6.5 Principy formativního hodnocení uvádíme tři základní principy dle Greensteina (2010):

- *formativní hodnocení je orientováno na žáky*
- *formativní hodnocení je instrukčně informativní*
- *formativní hodnocení je založeno na výsledcích*

Jestliže budeme vycházet z výše uvedeného dělení pak musíme konstatovat, že většina respondentů jako principy formativního hodnocení prezentovala spíše formy a typy formativního hodnocení. Respondenti nejčastěji uváděli jako princip formativního hodnocení slovní hodnocení, poskytnutí zpětné vazby, komentář ke známce, hodnocení žákovské a komunikace mezi učitelem a žákem. Tuto nepřesnost lze přisuzovat nedostatečné odborné znalosti problematiky formativního hodnocení a nepřesnostem v termínech princip a forma.

Z výzkumného šetření vyplývá, že většina respondentů ať již záměrně nebo intuitivně využívá metody formativního hodnocení. V kapitole 6.4 uvádíme metody formativního hodnocení a většina z nich se objevila i v odpovědích respondentů. Nejčastěji uváděli slovní hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Z vyjádření respondentů můžeme usuzovat, že většina z nich prvky formativního hodnocení aktivně využívá, a to i přesto, že jejich škola nemá formativní hodnocení zavedeno ani specifikováno v ŠVP.

8 Závěr

V současné době, a to i díky problémům, které sebou přinesl COVID-19, se dostává do popředí otázka, jak přistupovat ke školnímu hodnocení žáků. Nové podmínky na pedagogy kladou nemalé nároky, ty se projevují i v potřebě změny v oblasti hodnocení žáků. Formativní hodnocení se dostává do popředí zájmu nejen odborníků a pedagogů, ale i široké veřejnosti. Roste tlak ze strany rodičů na to „něco“ změnit na přístupu k hodnocení jejich dětí a jejich požadavky už nejsou jen neurčitou potřebou, ale nabírají zcela jasné obrysy. Formativní hodnocení tak vystupuje do popředí zájmu řady skupin a lze ho považovat za zajímavý přístup a za cestu k potřebné změně. Stejně jako formativní hodnocení i potřeba rozvoje technických dovedností/zručnosti u dětí se dostává do popředí zájmu. Oblast technického vzdělávání formou pracovních činností se pak jeví jako zajímavá možnost, jak začít s aktivním využíváním formativního hodnocení.

Cílem diplomové práce bylo teoreticky popsat obsah, formy a kritéria formativního hodnocení a v návaznosti na teoretická východiska zjistit do jaké míry využívají pedagogové formativní hodnocení v hodinách pracovních činností.

Přínosem diplomové práce v teoretické rovině je zpracování problematiky formativního hodnocení a jeho uplatnění v praktických činnostech na prvním stupni základních škol. Empirická část pak přinesla zajímavá zjištění týkající se samotné výuky. Diplomová práce může studentům či odborné veřejnosti rozšířit povědomí o možnostech formativního hodnocení a poskytnout zajímavý vhled do reality výchovně-vzdělávacího procesu. S využitím dotazníkového šetření se nám podařilo získat informace a data, která nám nabídla přehled o názorech a postojích pedagogů k využívání formativního hodnocení v hodinách pracovních činností.

9 Seznam literatury

- BAJTOŠ, J., PAVELKA, J. Základy didaktiky technické výchovy. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 1999, 148 s. ISBN 80-88722-46-2.
- BELL, B., COWIE, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- CABLE, C., EYRES, I. Primary teaching assistants: curriculum in context. London: David Fulton, 2005. ISBN 1853469785.
- CIPRO, M. Průvodce dějinami výchovy. 1.vyd. Praha: Panorama, 1984. Pyramida (Panorama).
- ČAPEK, R. Moderní didaktika. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4577-0.
- ČÁSTKOVÁ, P. Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5395-8.
- DOSTÁL, J., KOŽUCHOVÁ, M. Badatelský přístup v technickém vzdělávání: Teorie a výzkum. Olomouc: UP, 2016. ISBN 978-80-244-4913-5.
- ERIKSON, E. H. Dětství a společnost. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. ISBN 80-7178-303-X
- HONZÍKOVÁ, J. a kol. Alternativní přístupy k technické výchově. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. 264 s. ISBN 978-80-7043-626-4.
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M. Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-164-6.
- JŮVA, V. sen.& jun. Stručné dějiny pedagogiky. 3.vyd. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. Konstruktivismus a jeho vliv na tvorbu kurikula. In. NEZVALOVÁ, D. (ed.) Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1258-6.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š. aj. STANG. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka. In LUKÁŠOVÁ, H. (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, Brno 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- LAUFKOVÁ, V. (2016). *Formativní hodnocení*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- NOVOTNÁ, K., & KRABSOVÁ, V. (2013). *Formativní hodnocení: případová studie*. *Pedagogika*, 63(3), 355–371.
- OROSOVÁ, R. *Kritéria hodnotenia učebných výkonov v žiakov v predmete technická výchova*. In CHRÁSKA, M., ed. *Trendy technického vzdělávání 2001: mezinárodní vědecko-odborná konference: Olomouc, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 26. a 27. června 2001*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 420 s. ISBN 80-244-0287-4.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha, Portál 1995.
- PATOČKA, J. a kol. *Vybrané spisy J. Amose Komenského. Svazek I*. 1.vyd. Praha: SPN, 1958
- PETTY, G., *Moderní vyučování, praktická příručka*, 2002 Portál, ISBN 80-7178-681-0
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2008, ISBN 978-80-7367-416-8.
- SERAFÍN, Č. *Proměna kurikula technické výchovy v České a Slovenské republice po roce 1989*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 5, 62, 63 s. ISBN 978-80-244-4981-4.
- SHAVELSON, R. J., YOUNG, D. B., AYALA, C. C., B, P. R., FURTAK, E. M., RUIZ-PRIMO, M. A., et al. (2008). *On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers*. *Applied Measurement In Education*, 21(4), 295–314

- SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. Formativní hodnocení ve výuce. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STIERANKOVÁ, I. Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. In KRATOCHVÍLOVÁ, J., HAVEL, J. Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy: výzkum - teorie - praxe - profesní příprava = Evaluation and Self-evaluation of Pupils in Primary Education - Current Issues, Perspectives and Challenges: research - theory - practice - training: sborník z konference s mezinárodní účastí. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 54 s. ISBN 978-80-210-5876-7.
- STRAKOVÁ, J., SLAVÍK, J. (2013). (Formativní) hodnocení - aktuální téma. Pedagogika, 63(3), 277–284.
- ŠÍSTKOVÁ, J. Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ: závěrečná práce studia "Koordinátor školního vzdělávacího programu". 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. 32 s. ISBN 978-80-86956-55-8.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. Průvodce dětským světem. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- UŠINSKIJ, K. D. Vybrané pedagogické spisy. Praha: SPN, 1955. Dědictví Komenského (SPN)
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje

- BLACK P., HARRISON Ch., LEE C., MARSHALL B. & Wiliam D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. Granada Learning.
- ČÁSTKOVÁ, P., KROPÁČ J. Possibilities of the pupil's self-concept development in the field of technical education at the primary school. *Journal of Technology and Information Education* [online]. 2015, 2015(1), 105 - 113 [cit. 2016-02-21]. ISSN 1803-537X. Dostupné z: <http://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2015/01/09.pdf>
- DOSTÁL, J. Technické vzdělávání na křižovatce - historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. 2016(2). ISSN 1803-537X. Dostupné z: doi:10.5507/jtie.2016.006
- DOSTÁL, J. Technické vzdělávání na křižovatce - historie, současnost a perspektivy. *Journal of Technology and Information Education*. 2017(2), 31-47. ISSN 1803-537X. Dostupné z: doi:10.5507/jtie.2017.008
- GREENSTEIN, L. What teachers really need to know about formative assessment. Alexandria, VA: ASCD, 2010. Dostupný z WWW: 108 <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.muni.cz/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzMyMDY1X19BTg2?sid=11ef1c1c-3802-404b-999cad4b10ce54d3@sessionmgr4004&vid=3&format=EB&rid=1>.
- LOONEY, J. W. Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System? OECD Working Paper No. 58. OECD Publishing, 2011. [online]. 2011-04-08 [cit. 2015-12-28]. ISSN 1993-9019.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013. Aktualizace 19.9.2013, [cit. 19.9.2013] Dostupné z: <http://msmt.cz/>
- MŠMT (2017). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Praha: MŠMT. [cit. 6. 1. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>
- Národní ústav pro vzdělávání. [online] Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. Aktualizace 20.9.2013, [cit. 20.9.2013] Dostupné z: <http://nuv.cz>
- NEZVALOVÁ, D. Portfolio a jeho hodnocení [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: <http://cpp.upol.cz/Portfolio.pdf>

NOVOTNÁ, K., a V. KRABSOVÁ, Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 2013, roč. 63, č. 3, s. 355-371.

OECD (2014), PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, 49 February 2014), PISA, OECD Publishing. [cit. 6. 3. 2018]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

Struktura systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. [online] Praha: Národní oddělení EURYDICE, 2009, Aktualizace 7.10.2009, [cit. 2013-27-10]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10185_1_1/download

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dana Vlčková
Katedra nebo ústav:	Technické výchovy a informatiky
Vedoucí práce:	PhDr. Pavlína Částková PhD
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Formativní hodnocení v hodinách pracovních činností na primární škole
Název v angličtině:	Formative Assessment in Lessons of Craft Education at Primary School
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na formativní hodnocení a jeho realizaci v hodinách pracovních činností na primární škole. Formální hodnocení tak jak je chápáno v diplomové práci představuje pomyslný přechod od kvantitativního hodnocení žáka učitelem ke kvalitativnímu poskytování zpětné vazby žákovi. Práce je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou prezentována teoretická východiska školního hodnocení žáka s důrazem na formativní hodnocení. Empirická část je věnována pedagogickému výzkumu kvantitativního charakteru. Cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, do jaké míry využívají pedagogové formativní hodnocení nebo jeho prvky v hodinách pracovních činností. V rámci výzkumu byla využita metoda dotazníku.
Klíčová slova:	Primární škola Žák mladšího školního věku Pracovní činnosti Formativní hodnocení
Anotace v angličtině:	The thesis deals with formative assessment and its implementation in lessons of craft education at primary school. The thesis considers formative assessment as a transfer from quantitative assessment of pupils to a qualitative feedback given to pupils by their teachers. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part defines school assessment with the focus on formative assessment. The empirical part analyses the pedagogical quantitative research. The goal of this study was to ascertain how teachers employ formative assessment or some elements of formative assessment in lessons of craft education. The data for this study were acquired with the help of a questionnaire.
Klíčová slova v angličtině:	primary school primary school pupil craft education formative assessment
Přílohy vázané v práci:	Nestandardizovaný dotazník.
Rozsah práce:	69 stran
Jazyk práce:	Český

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele

Příloha č. 1

Formativní hodnocení na primární škole v hodinách pracovních činností

Vážené kolegyně/kolegové.

Chtěla bych vás touto cestou požádat o pomoc, přesněji o vyplnění on-line dotazníku. Data z tohoto dotazníku budou cenným zdrojem informací pro moji diplomovou práci, jejímž tématem je formativní hodnocení v hodinách pracovních činností na primární škole. Jestliže, učíte nebo jste učili pracovní činnosti na prvním stupni základní školy, vyplňte, prosím, tento dotazník. Za Vaše odpovědi a názory Vám budu velmi vděčná.

Předem Vám děkuji za Váš čas a ochotu.

Dana Vlčková

Studentka 5. ročníku učitelství pro 1. st. ZŠ

Univerzita Palackého v Olomouci

1. Jste *

Žena

Muž

2. Na jaké škole pracujete? *

Malotřídní škola

Plně organizovaná škola do 50 žáků

Plně organizovaná škola s 51 - 150 žáky

Plně organizovaná škola s 151 - 250 žáky

Plně organizovaná škola s 250 - 550 žáky

Plně organizovaná škola s 551 - 800 žáky

Plně organizovaná škola nad 800 žáků

Jiná...

⋮

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? *

0 - 3 let

4 - 15 let

16 a více let

4. Ve které třídě vyučujete pracovní činnosti? *

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- 4. třída
- 5. třída
- 6. třída
- 7. třída
- 8. třída
- 9. třída

5. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? *

- Středoškolské
- Vyšší odborné
- Vysokoškolské - nepedagogický obor
- Vysokoškolské - pedagogické vzdělání
- V současné době si doplňuji vysokoškolské vzdělání
- Jiná...

6. Jaké je Vaše vzdělání/aprobace (případně jaká bude Vaše aprobace až dostudujete)? *

- Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- Učitelství pro 2. stupeň ZŠ s aprobací pro pracovní činnosti
- Učitelství pro 2. stupeň ZŠ bez aprobace pro pracovní činnosti
- Jiná...

7. Jaké způsoby a formy hodnocení žáků preferujete v pracovních činnostech? *

- Klasifikace - stupněm hodnocení
- Slovní hodnocení
- Sebehodnocení žáků
- Nehodnocení
- Jiná...

8. Má Vaše škola vytvořenou odlišnou strategii hodnocení žáků pro předměty s převahou výchovného působení a praktické předměty (např. v ŠVP)? *

- Ne, máme specifikováno hodnocení obecně pro všechny vyučovací předměty.
- Ano, součástí filozofie školy je odlišné hodnocení vyučovacích předmětů s převahou výchovného působení...
- Nevím, nikdy jsem se nezajímal/a.
- Jiná...

9. Pokuste se vlastními slovy charakterizovat "princip" formativního hodnocení žáků.

Text dlouhé odpovědi

10. Ve kterých předmětech používáte nebo byste uvažoval/a o využití formativního hodnocení žáků? *

- Ve všech bez rozdílu.
- V naukových předmětech (M, Č, A, PRV).
- V předmětech výchovného/praktického charakteru (VV, PČ, HV, TV).
- Formativní hodnocení nevyužívám, ale uvažuji o jeho využívání.
- Formativní hodnocení nevyužívám a ani to neplánuji.
- Jiná...

11. Co pro Vás osobně znamená hodnotit žáky formativně?

Text dlouhé odpovědi

12. Jak hodnotíte (klasifikujete) žáky v hodinách pracovních činností? *

- Intuitivně, dle situace.
- Dle jasně stanovených pravidel (př. aktivita, provedení, dodržení postupu).
- Jiná...

13. Seznamujete žáky se svými kritérii hodnocení před započítáním činností? *

- Ano
- Ne
- Jiná...



14. Která kritéria zohledňujete při hodnocení žáků? *

	1 - nejméně	2	3	4	5 - nejvíce
Zapojení do př...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokončení výro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dodržení stano...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estetická stránka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přesnost práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Funkčnost výro...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Originalita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tvůrčí přístup	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dodržování pra...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Výskyt chyb při ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Úroveň motoric...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplikace teoreti...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikace (s ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respektování p...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostatnost v...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivní zapojení...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chování při práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dodržování hygi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zodpovědné po...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Srovnávání výsl...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⋮

15. Z jakého důvodu hodnotíte žáky v praktických činnostech? *

- Hodnocení a klasifikace je povinná součást výuky.
- Snažím se žákům poskytnout zpětnou vazbu.
- Nevím, nikdy jsem nad tímto nepřemýšlel/a.
- Hodnocení využívám jako motivaci k lepším výkonům při další práci.
- Jiná...



16. Jak byste charakterizoval/a svůj styl hodnocení žáků? *

- Dávám automaticky dobré známky všem žákům.
- Hodnotím pouze slovně.
- Klasifikace je odrazem aktivity žáka v hodině.
- Kombinuji slovní hodnocení se závěrečným hodnocením známkou.
- Nehodnotím.
- Jiná...

17. Prostor pro Vaše komentáře.

Text dlouhé odpovědi
