

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra technické a informační výchovy**

**Diplomová práce**

Magdaléna Havlíčková

**Hodnocení v technické výchově na primární škole**

Olomouc 2016

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

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

V Jevíčku dne 8. dubna 2016

.....

Magdaléna Havlíčková

### Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za vstřícné vedení, cenné rady a věcné připomínky při konzultacích a při zpracování této práce. Dále můj dík patří členům mé rodiny za jejich podporu nejen při psaní práce, ale i při studiu.

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Hodnocení jako součást vyučování</b> .....	<b>9</b>
2.1	Školní hodnocení .....	11
2.2	Hodnocení žáků .....	12
2.3	Funkce hodnocení .....	14
2.3.1	Informativní (poznávací, kontrolní, diagnostická) funkce .....	15
2.3.2	Formativní (korektivní, konativní, regulativní) funkce .....	15
2.3.3	Motivační funkce .....	15
2.3.4	Rozvíjející (orientační, výchovná) .....	16
2.3.5	Prognostická .....	16
2.3.6	Diferenciační .....	16
2.3.7	Oficiální .....	16
2.3.8	Zpětnovazební .....	17
2.4	Formy (druhy) hodnocení .....	17
2.4.1	Neverbální forma hodnocení .....	20
2.4.2	Hodnotící symboly .....	20
2.4.3	Bodování a procentuální vyjádření .....	21
2.4.4	Klasifikace .....	22
2.4.5	Slovní hodnocení .....	25
2.4.6	Prezentace výsledků práce žáka .....	27
2.4.7	Hodnocení žáka žákem .....	28
2.5	Fáze procesu hodnocení .....	28
2.5.1	Zadání úlohy učitelem, pochopení a přijetí úlohy žákem .....	29
2.5.2	Expozice výkonu žákem, analýza učitelem .....	30
2.5.3	Ukončení výkonu, žákovo očekávání, zpětné promítání výkonu .....	31
2.5.4	Závěrečná analýza a rozhodnutí .....	31
2.5.5	Vynesení posudku, přijetí žákem .....	32

2.5.6	Důsledky v chování a učebním jednání žáka .....	33
2.6	Nedostatky hodnocení .....	33
2.7	Učitelova schopnost hodnotit .....	34
2.8	Sebehodnocení žáků .....	35
2.9	Hodnotící archy .....	37
2.10	Portfolio prací žáka .....	38
2.11	Dokumenty vymezující hodnocení .....	40
<b>3</b>	<b>Primární škola .....</b>	<b>41</b>
3.1	Žák mladšího školního věku .....	41
3.1.1	Vstup do školy .....	42
3.1.2	Tělesný vývoj .....	43
3.1.3	Motorický vývoj .....	43
3.1.4	Vývoj poznávacích procesů .....	44
3.1.5	Sociální a emocionální vývoj .....	46
<b>4</b>	<b>Technická výchova v RVP ZV .....</b>	<b>48</b>
4.1	Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a svět práce .....	49
4.2	Průřezová témata .....	50
4.3	Specifika hodnocení v technické výchově .....	51
<b>5</b>	<b>Výzkumné šetření .....</b>	<b>55</b>
5.1	Úvod a vymezení cíle výzkumného šetření .....	55
5.2	Stanovení hypotéz .....	56
5.3	Výzkumné nástroje .....	56
5.4	Analýza položek dotazníku .....	57
5.5	Ověření platností hypotéz .....	87
5.5.1	Hypotéza H <sub>1</sub> .....	87
5.5.2	Hypotéza H <sub>2</sub> .....	88
5.5.3	Hypotéza H <sub>3</sub> .....	89
5.5.4	Hypotéza H <sub>4</sub> .....	90

5.6	Rozhovor s žáky .....	91
5.7	Shrnutí a diskuse .....	94
<b>6</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>97</b>
<b>7</b>	<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>99</b>
<b>8</b>	<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>100</b>
<b>9</b>	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>102</b>
<b>10</b>	<b>Seznam literatury a pramenů .....</b>	<b>103</b>
<b>11</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>109</b>

# 1 Úvod

Hodnocení všeobecně je velmi závažným tématem, na kterém se společnost nedokáže shodnout. Při hodnocení dítěte v primárním školství je tomu stejně. V jakémkoli předmětu učitel musí nějakým způsobem ohodnotit práci dítěte, aby dítě získalo zpětnou vazbu o svém konání. Ve školách je běžně stanovený způsob, jakým má učitel hodnotit, ale do tohoto procesu také vstupují další hodnotící faktory. Odborníci již zjistili, že dítě potřebuje odezvu, o tom jak probíhá jeho vlastní učení, forma, kterou je tato odezva sdělována, je poté jiná podle školy, třídy, učitele, žáků. V minulosti proběhl experiment, kdy žáci prvních tříd nebyli hodnoceni, od tohoto experimentu bylo pro neúspěch upuštěno.

Ohlédneme-li se do minulosti, ale i v současnosti, je otázka hodnocení velmi diskutovanou. V předmětech, kde se nejedná o naučný charakter, ale o předměty spíše praktického zaměření, je často diskutováno hodnocení. Některé hlasy se ozývají, že by výchovy neměly být vůbec hodnoceny z důvodu, že některý žák je v tomto ohledu nadanější, jiný zase není. Na druhou stranu v předmětech naučného charakteru, kde se jedná o intelekt, žákovu schopnost zapamatovat si probíranou látku, je tomu stejně, žák nemusí mít k tomuto předmětu kýžené dispozice. Dnešní školství se proto snaží nalézt ideální řešení pro hodnocení žáka. Nejinak je tomu v technické výchově.

Technickou výchovu, tedy pracovní činnosti, lze zařadit mezi předmět s praktickým zaměřením. S tím jsou spojeny názory, že by tedy technická výchova neměla být hodnocena. Naproti tomu můžeme slyšet i hlasy, že by technická výchova měla být hodnocena slovním hodnocením. U všech forem hodnocení můžeme nalézt klady a zápory.

Z vlastní praxe jsem poznala, že hodnocení je z celého učení jedna z nejtěžších činností. Činnost lze naplánovat, stejně tak lze naplánovat i hodnocení. Avšak samotný úkon hodnocení je velmi těžký. Jak hodnotit žáka, abychom mu neublížili, abychom byli spravedliví, abychom žáka motivovali k dalším dobrým a lepším výkonům a také zohlednili všechny jeho osobnostní rysy a jeho omezení. Učitelovo hodnocení ovlivňuje žáka po všech stránkách, proto učitel musí zvážit všechny pro a proti před vlastním hodnocením. Stejně tak je tomu i v technické výchově.

Cílem diplomové práce v teoretické rovině je zmapovat současnou situaci hodnocení v technické výchově na primární škole. V empirické rovině se zaměříme na to, jakým způsobem učitelé hodnotí, jaké nástroje pro hodnocení využívají a jaký je podle nich ideální nástroj pro hodnocení žáků. Tyto skutečnosti budeme zjišťovat za pomoci dotazníkového šetření.

Také budeme zjišťovat, jaké jsou názory žáků na známkování. Průzkum provedeme pomocí řízeného rozhovoru s žáky navštěvující školu, která využívá známkování žáků v technické výchově.

V první kapitole se zaměříme na hodnocení jako součást vyučování, tedy jaké funkce můžeme u hodnocení sledovat, které druhy hodnocení můžeme při vyučování využít. Nepominutelné jsou taktéž fáze procesu hodnocení a nedostatky hodnocení. Hodnocení je ovlivněno učitelovou schopností hodnotit, která je součástí této kapitoly taktéž. Ve druhé kapitole se zaměříme na žáka mladšího školního věku, na jeho vývoj v různých oblastech, a to v tělesné, motorické, emocionální rovině a v rovině poznávacích procesů. Ve třetí kapitole rozpracujeme technickou výchovu v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, tedy vzdělávací oblast Člověk a svět práce, průřezová témata, která také prostupují touto oblastí, a specifika hodnocení v technické výchově. Čtvrtá kapitola bude zaměřena na samotné výzkumné šetření, cíle, využití metody, charakteristiku výzkumného vzorku, analýzu položek dotazníku, ověřování hypotéz a rozhovor s žáky.



## 2 Hodnocení jako součást vyučování

Každá lidská činnost směřuje k určitému cíli. Zda cíle člověk dosáhl, nebo ne, musí určit zhodnocením výsledku práce tak, že jej porovná se svými původními záměry, plány a představami.

Při hodnocení ve škole do tohoto procesu vstupují žáci a učitelé. Učitel má vedoucí úlohu, řídí, kontroluje a pomáhá žákovi při osvojování nového učiva. Ve škole hodnocení provádí většinou učitel tak, že porovnává dosažené výsledky žáka s výchozími představami, tedy s předpokládanými výsledky, kterých by mohl žák dosáhnout. Pro mnohé žáky i rodiče je obzvláště důležité závěrečné hodnocení na koncích pololetí. Rodiče jsou především zaměřeni na známky, které jejich dítě získá. Dříve totiž převládala forma klasifikace známkou, pro rodiče je tato forma hodnocení známá z jejich vlastního studia. Zámka jako jedna z forem hodnocení sice má určitou výpovědní hodnotu o žákovi, zařazuje jej do určité kategorie, ale zcela nevypovídá o schopnostech, dovednostech i znalostech dítěte. Pod známkou „3“ si každý člověk představí něco jiného, to samé platí i pro ostatní známky. Hodnocení má tedy výpovědní hodnotu jak pro žáka, tak pro učitele, ale i pro jeho okolí, zejména rodiče, avšak tato výpovědní hodnota na každého může zapůsobit zcela jiným způsobem.

Známkování není jediná forma hodnocení, která je využívána v našich školách. V hodinách je užíváno průběžné slovní hodnocení ve formě výroků. Každý výrok, který přednese učitel vůči žákovi, např. „krásné, výborně, tohle není pěkné“, se stává hodnocením. Jak hodnocení slovní, tak i známkování se mohou stát pro žáka odměnou či trestem. „(...) dobrá známka je pro žáka příjemná a je nepochybně odměnou. Špatná známka vyvolává pocity nepříjemné, jde tedy o trest.“ (Čapek, 2014, s. 103)

Hodnocení informuje o žakově úspěšnosti při řešení zadávaných aktivit nejen učitele, žáka, ale i rodiče hodnoceného dítěte. Informovat není jedinou funkcí hodnocení, má také funkci motivační a mnohé další. Funkce rozebereme v kapitole nazvané Funkce hodnocení.

Základní školy si v rámci svého ŠVP (školní vzdělávací program) stanovují základní podmínky pro hodnocení svých žáků. Mohou si zvolit formy a metody hodnocení, které budou používat.

Hodnocení je stále nedílnou součástí vyučovacího procesu. Jak v dnešních dnech, tak i v minulosti byli žáci hodnoceni, a to různými způsoby. Ani hodnocení se nemohlo vyhnout kritice. Odborníci mají různé názory na způsoby hodnocení žáků. Pro naši školu je tradičně využívána klasifikace žáků. Některé školy od ní již upustily a využívají jiné formy hodnocení, avšak do dnešní doby je stále hojně využívána. I přes všechnu kritiku však nadále hodnocení

funguje v různých odvětvích školního života žáků od chování až po výkony v technické výchově.

V minulosti bylo hodnocení dokonce součástí tradičních rodových společenství, kdy starší členové společenství hodnotili schopnost daného jedince při zajišťování potravy, a tím zabezpečení kmene, rodu nebo rodiny. Tato výchova probíhala v rodině, dalším vývojem vznikla výchova institucionalizovaná, která byla zabezpečena určitým zařízením. (Kiryková, 2012)

Ve starověkém Římě fungoval úřad, který se nazýval „censura“. Spočíval v odhadování majetku a taktéž censoři dohlíželi na soukromý život občanů. Později byl pojem „censere“ přenesen rovněž do školního prostředí, kdy se takto označovalo známkování. S vývojem společnosti se hodnocení dostalo i písemné formy, výsledek dokonce potvrzoval nezávislý svědek, který své svědectví stvrzoval písemně. Historicky se známka udílela podle pořadí. *„Žáci byli řazeni podle majetku, lepšího, či horšího ovládnutí naučené látky. Na základě tohoto pořadí každý z nich zaujímal ve třídě určitou pozici a ta určovala i zasedací pořádek.“* (Ziegenspeck, 2002, s. 20)

Známkování samotné vychází z hledání, co možná nejjednoduššího a současně objektivního způsobu, jak posoudit žákův výkon. Využívány byly stupnice o různém počtu známek, počet se měnil s jednotlivými historickými obdobími.

V českých zemích dostalo hodnocení ustálenou podobu již v 16. a 17. století, tento vývoj byl spjat s jezuitskými školami. Ačkoliv v jezuitských školách byla stanovena určitá pravidla pro hodnocení žáka, stále zde velkou roli hrálo právě rozhodování učitele, který tak vyjadřuje do jaké míry je spokojen s žakovým výkonem. (Kiryková, 2012)

Státní norma pro hodnocení byla kodifikována a ustanovena až ve století 18. Je spojena zejména se jmény Marie Terezie a J. I. Felbiger. *„Felbigerův školní řád z roku 1774 a Kniha metodní z roku 1775, Marxova reforma gymnázií a konečně Politische Verfassung, tzv. Schulkodex z r. 1805 uzákonily mimo jiné i způsoby hodnocení na školách.“* (Ziegenspeck, 2002, s. 27)

Postupně se pedagogické působení začalo obracet k dítěti, což se také odrazilo na jeho hodnocení. Svou zásluhu za to nesou taktéž i reformní školy. Hodnocení tak bylo využíváno, aby dítě pochopilo v čem je dobré, a v čem se ještě může zlepšit. Tímto způsobem by mělo hodnocení fungovat až do dnešní doby. (Kiryková, 2012)

Zvláštní kapitolou našich dějin je rozdělování žáků do studijních a nestudijních skupina, jak se tomu dělo v minulosti během 2. poloviny 20. století. Na základě kladného školního hodnocení bylo dítě předurčeno ke studiu a tedy i k lepšímu sebeuplatnění

ve společnosti. Toto dělení však mělo negativní dopad na žáky, protože ve své podstatě dokazovalo žákům ve skupině, která nebyla určena jako studijní, že nemohou ve svém dalším působení dosáhnout vynikajících výsledků a potažmo stát se úspěšným jak ve vzdělávání, tak i v životě.

## 2.1 Školní hodnocení

*„Obecně vzato hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“. (Slavík, 1999, s. 15)*

Školní hodnocení působí jako zpětná vazba pro učitele, žáky i pro jejich rodiče. Rodiče přijímají hodnocení jako jeden z nejčastějších komunikačních způsobů mezi nimi a školou. Pokud by se hodnocení ve škole neexistovalo, žáci by mohli ztratit částečně i zcela úplně motivaci, která je vede k učení.

Školní hodnocení je jedinečné v tom, že je systematické. Samotný pedagog volí vzdělávací strategie, které využije ve výuce, od těch se odvíjí také hodnocení. Učitel si zvolí formu hodnocení, čas, intervaly, způsob ověřování, normu, standard, se kterými bude žák porovnáván. I přestože je forma určena školou, má i možnosti využít jiných typů, které ve vlastní praxi použije. Školní hodnocení je tedy subjektivní.

Jak již bylo řečeno, musí se stále řídit závaznými dokumenty, jak státními, tak školními, kterými jsou RVP (rámcový vzdělávací program), ŠVP atd. Právě díky systematickosti lze pozorovat odchylky žáka od normy, tudíž pozorovat zlepšování nebo zhoršování v jeho výsledcích. Je to tedy i jakýsi způsob zpětné vazby, kterou se dostávají k žákovi informace, v čem by se měl zlepšit.

Školní hodnocení lze zařadit mezi nejnáročnější práci v rámci povinností učitele, jak pro zkušené, tak i pro začínající pedagogy. Což bylo potvrzeno i Bendlovým výzkumem, který se zaměřil na učitele 2. stupně základních škol. (Kolář, Šikulová, 1999) Musí si stanovit, co bude hodnotit, jakým způsobem a kdy to bude hodnotit. Nejenže stanovuje tyto priority, zohledňuje také stav žáka, úroveň jeho znalostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů, kompetencí. Každý žák je brán jako individuální jedinec, proto i jeho kompetence jsou jedinečné. Učitel musí brát tedy v potaz i to, v jakém stádiu se žák právě nachází a poté může porovnávat „něco s něčím“. V žádném případě by nemělo docházet k porovnávání jednoho žáka s druhým. V praxi se však můžeme setkat s opakem. Dokonce i doma se lze setkat se situací, kdy se rodiče ptají na známky druhého žáka a porovnávají výkon svého dítěte s druhým. Zhodnotit lze výsledek činnosti, tedy produkt, nebo činnost, proces vzniku produktu.

Hodnocení v žákovi provokuje další chuť se učit, zejména u žáků hodnocených kladně. Pokud žák není hodnocen, motivace se vytrácí, žáci se přestávají snažit. V případě záporného hodnocení je možné, že žák ztratí chuť k dalšímu učení, v lepším případě se právě naopak začne snažit. Právě z tohoto důvodu má hodnocení klasifikací jednu základní nevýhodu, kterou je učení se pro známku samotnou, ne pro zlepšování sama sebe. Žáci prvního stupně se většinou rádi učí, ale vždy se učí pro někoho. Pro maminku, pro paní učitelku, pro pana učitele. I z tohoto důvodu by měli být vedeni k tomu, aby se začali učit pro sebe, pro svoje zdokonalování se, ne pro pochvalu či jedničku od vyšší instance.

## 2.2 Hodnocení žáků

Hodnocení žáků je důležitou součástí vyučování. Nehodnocení žáka má totiž vliv na jeho učení. Pokud žák nedostává odezvu, jakým způsobem jeho učení probíhá, může se zájem o další aktivitu vytratit.

S. Kiryková (2012) uvádí několik účastníků hodnotících procesů. Proces hodnocení je složitým komplexem, kterého se samozřejmě účastní žák a učitel, ale nalezneme i další faktory, které ovlivňují hodnocení, a to je i škola a vzdělávací systém.

M. Blaško (2013) uvádí, že ze strany učitele dochází tedy k hodnocení:

- sama sebe;
- výuky;
- žáků.

Více faktorů k posuzování se dostává žákům, kteří se zapojují do hodnocení, žák tedy může hodnotit (Blaško, 2013):

- sama sebe;
- spolužáky;
- výuku;
- učitele.

Učitel si předem stanovuje cíle výuky, z těch vychází při volbě vhodných prostředků vyučování. Zároveň cíle pomáhají stanovit, jaké konkrétní formy hodnocení žáků zvolit. Formu hodnocení volí právě podle toho, co bude hodnoceno. „*Učiteľ častokrát stojí pred náročnými otázkami: Čo kontrolovať a hodnotiť, kedy a ako hodnotiť? Aký postup kontroly a hodnotenia zvolí, aby hodnotenie učebných výkonov žiakov bolo spravodlivé, spoľahlivé aj časovo efektívne?*“ (Bajtoš, Pavelka, 1999, s. 109) Důležitým faktem je, že si učitel musí

uvědomit, co bude předmětem hodnocení. Kupříkladu v technické výchově má žák za úkol vytvořit funkční létající talíř z lepenky. V první řadě si promyslí, co bude hodnotit, protože může zhodnotit samotný výsledek činnosti, tedy létající talíř, případně však může hodnotit postup žáka při jeho tvoření apod. Při zadávání úlohy je vždy důležité, aby žáci znali kritéria hodnocení ještě před začátkem práce.



*Obrázek č 1. – Ukázka létajícího talíře z lepenky*

Hodnocení žáků však neprobíhá pouze ze strany učitele. Žák samotný taktéž může provádět hodnocení své vlastní práce, takové hodnocení práce žákem je třeba budovat po delší čas. J. Slavík (1999) uvádí, že žáci nemají dostatečný návyk, aby se dokázali zamyslet nad svou prací. Tento fakt byl dokázán experimenty. Prvním je případ dívky, která za svůj výkon ve psaní měla získat výbornou, avšak učitel ji oznámkoval trojkou. Poté chtěla, aby se zamyslela, proč dostala právě tuto známku. Dívka hledala chybu ve slovech, ačkoliv se tam žádná nenacházela. Nakonec zhodnotila, že její písmo není úhledné a že si svou známku právem zaslouží. Ve druhém případě učitel pouze chtěl vidět, jestli žákyně zvládá vypočítat úlohu v matematice, aby jí mohl pomoci v případných nejasnostech. Žákyně byla však natolik vyvedena z míry faktem, že bude hodnocena, že příklad nebyla schopna vypočítat. Z těchto dvou příkladů vyplývá, že i samotný žák by měl být schopný obhájit svou práci a měl by také umět docenit výsledky své práce. Ne pouze čekat na to, až bude ohodnocen někým jiným.

Efektivní hodnocení žáků je možné vykonávat mnoha způsoby, záleží na učiteli, který zvolí. Hodnocení by v každém případě mělo žáka povzbuzovat k dalšímu učení, vyjádření sama sebe, vytvoření kritického myšlení, smyslu pro spravedlnost apod. Učitel postupně vyhledává informace, které jsou důležité pro žákovo učení a snaží se je využít pro povzbuzení žáka. To znamená, že vyhledává především silné stránky, které se snaží nadále rozvíjet. Platí, že žák se stává centrem zájmu vyučování, učení a hodnocení v primární škole. (Cable, Eyeris, 2005)

## 2.3 Funkce hodnocení

Funkce hodnocení jsou důležité pro učitele i pro žáky. Autoři uvádí různé funkce, někteří jich rozlišují více, někteří méně. V každém případě se jejich názvy odlišují, leč jejich obsah se příliš neliší. „Často dochází ke spojování funkce diagnostické a prognostické, funkce kontrolní, informativní a regulativní apod. Nejčastěji se hovoří o čtyřech funkcích: informační, motivační, diferenciací a prognostické.“ (Kolář, Šikulová, 2009, str. 45)

Funkce hodnocení vychází z toho, o jaký typ hodnocení se jedná. A. Vališová a H. Kasíková (2007) uvádí jako stěžejní funkce informativní a formativní. Avšak každé hodnocení nemusí vykazovat obě tyto základní funkce.

J. Kratochvílová (2011) funkce rozděluje poněkud obsírněji. Dle jejího dělení hodnocení plní základní 4 funkce, a to poznávací (informativní), korektivní (konativní), motivační a rozvíjející.

Funkce informativní, regulativní, motivační, výchovnou, prognostickou a diferenciací rozlišují autoři Z. Kolář a R. Šikulová (2009).

J. Slavík (1999) se zabývá funkcemi: poznávací, konativní, motivační, orientační, didaktickou a oficiální. Je jediným autorem, který určil funkci oficiální, která souvisí s předáváním oficiálních listin o prospěchu žáka, příkladem může být vysvědčení.

Autoři J. Bajtoš a J. Pavelka (1999) v rámci technické výchovy stanovili 7 funkcí hodnocení, a to kontrolní (diagnostickou), prognostickou, motivační, výchovnou, informační, rozvíjející a zpětnovazební.

Funkce	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Autor							
<b>Vališová, Kasíková</b>	Informativní	Formativní					
<b>Kratochvílová</b>	Poznávací (informativní)	Korektivní (konativní)	Motivační	Rozvíjející			
<b>Kolář, Šikulová</b>	Informativní	Regulativní	Motivační	Výchovná	Prognostická	Diferenciací	
<b>Slavík</b>	Poznávací	Konativní	Motivační	Orientační	Didaktická	Oficiální	
<b>Bajtoš, Pavelka</b>	Kontrolní (diagnostická)	Prognostická	Motivační	Výchovná	Informační	Rozvíjející	Zpětnovazební

Tabulka č. 1 - Srovnání funkcí hodnocení u různých autorů

### **2.3.1 Informativní (poznávací, kontrolní, diagnostická) funkce**

Informativní funkce informuje nejenom žáka, ale i jeho rodiče, učitele a další účastníky, např. vedení školy, zda buď splnil, nebo nesplnil základní učitelova kritéria, a tedy jakého výsledku žák dosáhl. Souvisí s intelektuální stránkou hodnocení. Žákovi se dostávají informace o jeho výsledku učebního procesu a pomáhají mu při orientaci v něm. Žák získává informace o tom, jak blízko se dostal k učitelově normě, na jaké úrovni se zrovna nachází jeho znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje, návyky v porovnání s normou, kterou určil učitel. Učitel se snaží zjistit zápory a klady práce žáka, které mu pak v určité formě předkládá formou hodnocení. Podle toho jakou formu předání učitel zvolí, žák získává více či méně informací o svém výkonu. Čím více informací z hodnocení vyplyne, tím lépe může žák své učení usměrňovat k lepším výkonům.

### **2.3.2 Formativní (korektivní, konativní, regulativní) funkce**

Formativní funkcí se rozumí ovlivňování žákovy osobnosti, jeho učení. Směřuje žáka k tomu, jakým způsobem by mohl zlepšit své výsledky a pomáhá mu najít nové možnosti k dosažení výsledků takových, jaké by měly být. Učitel ve svém hodnocení může žákovi poradit, jak má postupovat, aby dosáhl lepších výsledků a aby jeho práce byla více účinná. Opět zde platí pravidlo o předání co nejvíce informací během hodnocení.

### **2.3.3 Motivační funkce**

Motivační funkce má ve škole výsadní postavení, funguje jako prostředek k vyvolání zájmu žáka, ovlivňuje jej převážně v oblasti citů a prožívání. *„Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.“* (Slavík, 1999, s. 17) Učitel ji může využívat v kladném smyslu, ale také může být využita ke zklidnění třídy, k vyvolání strachu z hodnocení a vynucení si disciplíny. Funkce motivační vzbuzuje u žáka nadšení nebo odpor pro další pokračování v učební činnosti, to vše záleží však na žákově osobnosti. Pro žáka se skvělými výsledky může mít negativní hodnocení povzbuzující účinky pro jeho zvýšení úsilí a dosažení opakovaného kladného hodnocení. Každý žák touží po pochvale, po kladném hodnocení, být úspěšný při řešení zadaných úkolů, zvládnout úspěšně zadanou aktivitu. Ve výzkumech bylo prokázáno, že žáci, kteří nejsou hodnoceni, ztrácí motivaci pro jakoukoliv další aktivitu, proto je důležité předat žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu.

### 2.3.4 Rozvíjející (orientační, výchovná)

Funkce rozvíjející působí na žákovu osobnost, žák si o sobě utváří představu, hodnocení učitele se promítá do jeho vlastního sebehodnocení. Učitel by měl tedy volit citlivý přístup při hodnocení, protože může ovlivňovat žáka jak v kladném, tak i záporném smyslu.

### 2.3.5 Prognostická

Pod pojmem prognostické funkce lze rozumět vyslovení dalšího vývoje do budoucna, jak může vypadat další vývoj žáka a za jakých okolností k němu může dojít. Další vývoj učitel může odhadnout na základě dlouhodobého pozorování, většinou mu k tomu dopomáhá klasifikace, která monitoruje vývoj žáka v určitém čase.

### 2.3.6 Diferenciační

Diferenciační funkce umožňuje rozčleňovat žáky do určitých kategorií. Na základě těchto kategorií je možné žákům zadávat v rámci vyučování různě náročné aktivity. Diferencované vyučování se využívá jako jedna z forem práce. Diferenciační funkce může vést také k začlenění žáka do určité skupiny, která nemusí odpovídat skutečnosti, např. špatný sportovec, žák – jedničkář apod.

*„Ve školní praxi nemusí být tato diferenciační funkce vždy optimálně a pozitivně využívána. V nedávné minulosti jsme se mohli setkat na některých základních školách s poněkud nešťastnou formou diferenciací žáků na tzv. studijní a nestudijní třídy.“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 54) Toto rozdělování žáků na studijní a nestudijní typy mělo negativní dopad na jejich vývoj v budoucnosti. Žák mohl zlepšit své výsledky během dalšího studia, avšak již nebyl předurčen k dalšímu studiu.

### 2.3.7 Oficiální

Oficiální funkcí plní kantoři požadavky systému, kterým jsou vedeni. Cílem hodnocení je *„splnit úřední požadavky např. psát oficiální zprávy o prospěchu a chování žáků, zařadit žáky do výkonových skupin pro potřebu výběru na vyšší stupně školy apod.“* (Slavík, 1999, s. 20) Hodnocení, které provádí učitel, je uchováváno a zaznamenáváno do žákovských knížek, na vysvědčení, i ve formě slovního hodnocení. Klasifikace nabývá úředního charakteru stvrzením podpisem učitele a ředitele v případě vysvědčení.



### 2.3.8 Zpětnovazební

Jak již z názvu vyplývá, jedná o zpětnou vazbu nejen pro žáka, ale i pro učitele. Z této zpětné vazby si žák může vybrat určité signály pro usměrnění dalšího učení. Tato funkce by se dala zařadit jako součást funkce formativní.

## 2.4 Formy (druhy) hodnocení

*„Formy hodnocení jsou způsoby, jakými učitelé sdělují žákům výsledky hodnocení jejich práce.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 95)* Tímto způsobem se vyučující snaží objektivně vyjádřit kvalitu a úroveň výkonů žáka.

Forem hodnocení můžeme v dnešní škole nalézt nespočet. U nás i ve světě se můžeme setkat s různou terminologií, ale ve své podstatě se příliš neliší. Význam některých termínů se dá zaměnit, nebo mají podobný smysl.

Ne každá forma se hodí k hodnocení právě zamýšlených činností. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitel znal různé druhy hodnocení, které může využít ve vyučovacím procesu. Důležité je, aby učitel zvolil vhodnou strategii pro hodnocení žáka a volil individuální formy hodnocení pro každou činnost.

J. Slavík (1999) uvádí různé druhy hodnocení:

- bezděčné a záměrné;
- holistické a analytické;
- evaluace a hodnocení v užším smyslu;
- sumativní a formativní;
- normativní a kriteriální.

Hodnocení je ve většině případů záměrné, ovšem ve školní praxi se můžeme setkat s nezáměrným hodnocením, které vychází spíše z emocionálního stavu hodnotitele, tedy učitele. Toto bezděčné hodnocení můžeme spatřovat v pokynutí, příkývnutí, úsměvu a podobných gestech, která provází průběh vyučování. Ovšem pedagog by si měl být schopen uvědomit, že i přestože některá jeho gesta jsou nezáměrná, tak některé jeho projevy mohou mít i negativní vyznění vůči žákovi.

Holistické hodnocení je spojeno s nezáměrným hodnocením, protože je založeno na emocích hodnotitele. Hodnocení, zda se mu něco líbí nebo nelíbí, vychází především z jeho emocí a hodnotí tak celostně. Pokud se jedná o slovní hodnocení, jednou ze zásad je, že by učitel neměl hodnotit stylem líbí, nelíbí, měl by se takového hodnocení vyvarovat, pokud

jej však chce využít, měl by spíše hodnotit klady a zápory, měl by tedy hodnotit jednotlivosti. Takové hodnocení pak přechází do záměrné podoby a stává se analytickým.

Pojmy evaluace a hodnocení jsou úzce spojeny, často jsou zaměňovány, nebo jsou vnímány jako synonyma. V odborných publikacích se můžeme setkat s různými vysvětleními těchto pojmů. J. Průcha (2003, s. 155) uvádí, že pedagogická evaluace: „*V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému.*“ Pokud se ve stejné publikaci pokusíme najít pojem „hodnocení“, jsme odkázáni na heslo „pedagogická evaluace“. V tomto případě jsou evaluace a hodnocení vnímány jako rovnocenný pojem. V jiném případě je evaluace vnímána jako systematické hodnocení, kdy hodnocení v rámci hodiny je součástí evaluace.

Sumativní hodnocení má za úkol shrnout výkony žáka za delší časový úsek, jeho úkol je spíše informativní, informuje tedy žáka o výsledcích vzdělávacího procesu. Většinou je vedeno od někoho jiného, než je vyučující. Příkladem mohou být SCIO testy, které ověřují již hotové kompetence a nejsou sestavovány samotnými vyučujícími žáka. Můžou nabývat podoby klasifikace, ale i slovního hodnocení. Formativní hodnocení slouží k informaci o současném stavu, ale využívá se ve chvíli, kdy lze současný stav ještě nějakým způsobem vylepšit. Slouží tedy i žákovi jako informace, zda je určitý výkon dostatečně rozvinutý, nebo v čem je třeba pokračovat, aby byl výkon lepší.

Normativní hodnocení se již podle názvu odvíjí od určité normy. Tuto normu stanovuje nejlepší výkon a od něj se odvíjí dostatečnost nebo nedostatečnost výkonů dalších. Naproti tomu kritériální hodnocení není závislé na výkonu ostatních. Odvíjí se od stanoveného kritéria, kdy se určuje, zda jedinec kritériu vyhověl nebo nevyhověl. (J. Slavík, 1999)

Formy, kterými lze vyjádřit hodnocení určily taktéž A. Nelešovská a H. Spáčilová (2005):

1. symboly;
2. neverbální forma;
3. klasifikace;
4. slovní hodnocení.

Přehled forem využívaných ve školní praxi obsírněji shrnuli taktéž Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 93, 94):

***Jednoduché mimoverbální hodnocení:***

- *úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se,*
- *gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí),*

- *dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni).*

#### **Jednoduchá verbální hodnocení:**

- *velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...),*
- *kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne potěšil, zase jsi mne zklamal, čekal jsem, že to zvládneš...).*

#### **Označování žáků podle výkonnosti či chování:**

- *lokace (nejen tradiční - tzv. „oslovská lavice“, ale i např. posazení si rozpustilejšího žáčka blíže k učiteli),*
- *signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; v současné době spíše jen žáků úspěšných - tabule cti ve škole, jméno a foto na nástěnce ve třídě).*

#### **Oceňování výkonů:**

- *výstavky prací žáků (případně i s žakovskými či rodičovskými komisemi),*
- *pověření náročnějším úkolem,*
- *pověření méně náročným úkolem,*
- *nabídka k výběru z úkolů s hierarchií náročnosti,*
- *pověření vedením týmu při řešení problému.*

#### **Kvantitativní hodnocení:**

- *vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a minusy),*
- *známka se zdůvodněním,*
- *výpočet dobře splněných úkolů, a výpočet chyb.*
- *vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci),*
- *procenta.*

#### **Písemná a grafická vyjádření:**

- *charakteristika žáka,*
- *diagramy, zařazení na diagramu,*
- *posuzovací škály.*

#### **Slovní hodnocení:**

- *slovní obsahová analýza výkonu,*
- *obširná slovní obsahová analýza výkonu,*
- *ocenění práce třídy po vyučovací hodině,*
- *zhodnocení realizovaného projektu.*
- *parafrázování výkonu (pozitivní i negativní- někdy bohužel až zesměšňující),*

- *vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení...),*
- *odměna žákovi (hra na lízátko),*
- *vyznamenání žáka,*
- *tabule cti, tabule hanby,*
- *zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích...,*
- *pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci, a zastoupení učitele v určitých situacích (pověření),*
- *vyhlášení vítězů.*

V dnešním školství se můžeme setkat s tendencemi, kdy se buď využívá klasifikace, tedy známkování, nebo slovní hodnocení žáků. Ovšem lze nalézt i školy, ve kterých je využíváno obou forem dohromady, navzájem se doplňují. V minulosti však byly tendence stavět tyto dvě formy hodnocení proti sobě. H. Košťálová a kol. (2008) uvádí, že známkování nebo slovní hodnocení nemusí nutně být protikladem. Forma hodnocení není až tak významná, ale záleží na účelu použití. I klasifikace může mít určitou výpovědní hodnotu, je-li k ní přiřazen popis očekávaného výkonu. Stejně tak slovní hodnocení může pozbývat smyslu, pokud se jedná pouze o popis vztahu k práci určitého žáka vzhledem k výkonům ostatních.

#### **2.4.1 Neverbální forma hodnocení**

Neverbální forma hodnocení probíhá využitím pohybů těla, které vyjadřují určité hodnocení. Je úzce propojena s emocionální stránkou osobnosti. Tuto formu můžeme spatřovat především v průběhu vyučování. Učitel využívá různá gesta, doteky i různé mimické projevy.

Žáci jsou schopni velmi dobře vnímat emocionální rozpoložení učitele, jsou schopni i dobře odhadnout záměr neverbální komunikace. Pokud si učitel není jist svým neverbálním vyjadřováním vůči žákům, může si pořídit videozáznam ze svého vyučování, který mu může pomoci při zjišťování účinků jeho neverbální komunikace na žáky.

Pedagog může taktéž využít neverbálního hodnocení při sebehodnotících aktivitách žáků. Při vysvětlování látky se žáci hlásí na pokyny učitele, zda porozuměli, částečně porozuměli nebo porozuměli vůbec. Stejně tak mohou využít výšky rukou v prostoru, vztyčení palce směrem dolů nebo nahoru, zaujetí určité polohy těla, krokování apod.

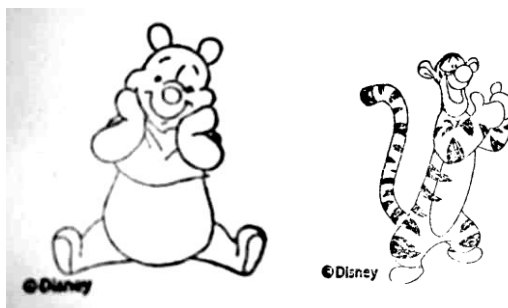
#### **2.4.2 Hodnotící symboly**

Symboly fungují také jako jedna z forem hodnocení. Mohou nabývat podob obrázku, symbolu, razítka, nálepky, grafu, často je v dnešním školství využíván smajlík apod. Tyto symboly v dítěti vyvolávají určité emocionální prožitky, příkladem je zamračený smajlík,

tedy symbol nespokojenosti s výkonem, který dítě zajisté nepotěší a příště se raději bude snažit získat usměvavého. Mezi symboly lze zařadit i klasifikační stupně. Pokud je jednička odlišena například hvězdičkou, podtržením nebo je napsána místo červené zlatou barvou, má takové odlišení pro dítě opět emocionální podtext. Rozdíl také tvoří velikost číslice, protože velká jednička má pro dítě větší význam než jednička malá.



Obrázek č. 2 – Smajlíci (usměvavý, neutrální, zamračený)



Obrázek č. 3 – Razítka - Medvídek Pú, Tygr - symbolizující pochvalu

Hodnotících symbolů se používá především u žáků mladšího školního věku. Jejich grafické znázornění má velké množství možností, z tohoto důvodu je důležité, aby žáci byli seznámeni s významem všech používaných symbolů. Žáci samotní se na vytvoření jejich významu mohou podílet. Například si určí, že razítko kočky bude představovat upravenost a razítko s prasátkem naopak neupravenost.

### 2.4.3 Bodování a procentuální vyjádření

Při bodování hodnoceného výkonu přiřadíme určitý počet bodů za jeho zvládnutí, nezvládnutí, nebo částečné zvládnutí. Podobným způsobem funguje i procentuální vyjádření, kdy k určitému výkonu opět přiřazujeme, na kolik procent byl náš výchozí požadavek ze strany žáka splněn. Touto formou lze lépe vyjádřit i menší odlišnosti ve výkonech díky většímu rozprostření bodové stupnice, popřípadě procent. Většina pedagogů volí procenta či body z důvodu aby k těmto veličinám přiřadila také známku. Příkladem může být bodová stupnice, kdy za každý splněný úkol žák získá bod. Výsledný počet bodů je roven 20, hodnotící škála může vypadat takto:

20 – 18 bodů = jednička;

17 – 15 bodů = dvojka;

14 - 10 bodů = trojka;

9 – 6 bodů = čtyřka;

5 a méně bodů = pětka.

Tyto dvě kvantitativní formy hodnocení jsou vhodné pro sestavování žebříčků úspěšnosti. Žák s nejvyšším počtem dosažených bodů (procent) je zařazen na první místo, další jsou srovnáváni s jeho výsledkem a řazeni pod něj. Takové žebříčky však nejsou pro žáky primární školy nikterak motivující. Žebříčky motivují spíše žáky, kteří se umísťují v horní části tabulky, naopak na žáky ve spodních částech působí demotivačně. Vzhledem k emocionální, kognitivní a sociální vyspělosti žáků prvního stupně by tedy neměly být sestavovány. (Kiryková, 2012)

#### 2.4.4 Klasifikace

*„Klasifikace je třídění, zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd atd.“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 3)*

V předchozí kapitole uvádíme, že klasifikace získala svůj základ již ve starověkém Římě. Do dnešní doby přetrvala, i přestože někteří pedagogové si zvolili jinou cestu. Mnozí odborníci začali zkoumat dopady známkování na osobnost žáka. E. Číhalová a I. Mayer (1997) uvádí, že se do dnešní doby klasifikace stala jakýmsi pozůstatkem, který přetrval až do dnešní doby z dob komunismu, kdy takto byli tříděni občané na schopné a neschopné. Jednodušeji pak bylo možno určit, kdo ze žáků je schopný se dobře přizpůsobit nastavenému režimu. V některých zemích dokonce od klasifikace upustili zcela alespoň na 1. stupni základních škol.

U nás je často využívanou formou, která se skládá z pětistupňové klasifikační stupnice (slovní vyjádření známky ovšem neznamená slovní hodnocení):

- 1 = výborný;
- 2 = chvalitebný;
- 3 = dobrý;
- 4 = dostatečný;
- 5 = nedostatečný.

Podle svých výkonů jsou žáci rozřazeni do určitých skupin. Výkon je zařazen podle předem stanovených kritérií. Ovšem zařazování do určité skupiny na tomto základě nemusí být zcela objektivní, jedná se totiž o přibližné určení hodnoty výkonu. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Rovněž proběhla i výzkumná sonda, která se zaměřila na to, jak žáci vnímají úspěšnost v životě. Žáci ve věku 8 – 12 let označili za 2. nejčastější kategorii,

kteřá ovlivňuje úspěch v životě, špatné známky a špatné učení. Jako nejčastější kategorie se v souvislosti se špatným životem objevovala chybějící rodina. (Kratochvílová, 2012)

V klasifikaci se neodráží pouze získané znalosti a dovednosti, do klasifikace pedagogové zařazují rovněž žákovo vyjadřování, chování i vztah učitele k žákovi apod. E. Číhalová a I. Mayer (1997) uvádí, že klasifikací se může žák dostat do ohrožení. V případě, kdy se dítě dostává do stresu ze známkování, je jeho mozek přepnut a nedokáže tak vydat výkon, který by podal, kdyby se nejednalo o stresovou situaci vyvolanou známkováním. Rovněž také zmiňují, je-li dítě hodnoceno tímto způsobem, učitel může také přihlížet k osobnímu stavu dítěte, např. rodiče dítě bijí za špatné známky, z tohoto důvodu může své známkování takového dítěte uvážit a jeho výslednou známku zlepšit.

Klasifikace byla často kritizována kvůli různým nedostatkům, proto se někteří pedagogové rozhodli využít spíše slovního hodnocení. Nedostatky klasifikace můžeme spatřovat kupříkladu v nízké informační hodnotě. Rodiče jsou dnes zaměřeni na to, zda má jejich dítě dobré známky, za ty jsou považovány především jedničky. Avšak pokud dítě dostane kupříkladu dvojku, rodiče se pravděpodobně nebudou zajímat, v čem jejich dítě udělalo chybu. Pro dítě i pro rodiče má známka nízkou informační hodnotu, pokud neznají přesná kritéria hodnocení, nebo pokud není známka ještě nějakým jiným způsobem dovysvětlena.

Objektivita učitele při rozdávání známek také nemusí být úplná. V každém případě lze známku ovlivnit a učitel si to dobře uvědomuje. Většinou se tak děje u žáků, kteří jsou jeho oblíbenci, ti mohou být protěžováni a získávají lepší známky, naopak neoblíbení žáci ze strany učitele mohou dostávat známky horší.

Dále pak jako obrovský nedostatek známkování lze shledat v cestě za dobrou známku. Děti jsou motivovány k získání dobrých známek, pokud však nejsou schopny dobrou známku získat klasickou cestou, mohou se uchýlit k jiným způsobům jejího zisku, kterými se mohou stát podvody, opisování, napovídání, učení se nazpaměť bez porozumění, v horších případech i sebeubližování, např. v podobě zlomení ruky apod.

V případě motivace má klasifikace také nejistý účinek. Samozřejmě známky dítě motivují, ale nejedná o motivaci vnitřní. Žáci v začátcích školní docházky nedokáží ocenit hodnotu učení. Vždy se učí pro někoho – pro rodiče, pro paní učitelku, pro lidi, kteří je vždy pochválí za skvělé známky. To jsou vnější faktory, které pohání žákovu chuť učit se. Podstatou však zůstává, že žák by se měl učit pro sebe a vycházet tak z vnitřní motivace. „(...) známky působí na nikoliv nepodstatnou část dětí negativně, některé z nich známky neurotizují, výjimečně i traumatizují.“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 14, 15)

Nikdy by známky neměly být zneužívané jako trest nebo jako nástroj pro zajištění pořádku ve třídě. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Znamky mohou působit jako odměna nebo trest. Pokud je takto pedagog využívá neustále jako trest, pak dítě v podstatě rezignuje a nesnaží se získat lepší známku. Klasifikace by rozhodně tímto způsobem vypadat neměla.

Klasifikaci však nemusíme vnímat pouze jako prostředek pro zastrašování, který není schopen žákovi předat dostatek informací o tom, jakým způsobem si vede ve svém učení. Znamkování nebude selhávat v systému, který je dobře nastavený a také v systému, kde známky neslouží jako prostředek trestu a zastrašování.

Klasifikace však může být nedostatečnou pro takové činnosti, ve kterých jsou rozvíjeny schopnosti, postoje a kompetence žáků. Námitky učitelů technické výchovy spočívají v tom, že vzdělávací oblast Člověk a svět práce se skládá ze 4 tematických okruhů, ve kterých se jedná spíše o budování dovedností než znalostí. Z toho vyplývají i obecné obavy, že v rámci praktických činností jsou součástí například pěstelské práce a dítěti může být zadán úkol v podobě okopávání pozemku, neboť součástí učiva je i pěstování rostlin na zahradě. Z toho vyplývá, že pedagog bude hodnotit schopnost dítěte okopat záhonek a zásadní otázkou je, za co dítě získá jedničku. *„Obecně řečeno: při takových formách práce, které rozvíjejí individuální schopnosti žáků, jejich postoje a kompetence, klasifikace selhává.“* (Číhalová, Mayer, 1997, s. 8)

<b>Klady</b>	<b>Zápory</b>
Nízká zátěž pro učitele	Nízká informační hodnota
Srozumitelnost	Vnější motivace
Motivace k výkonu	Přeceňování známek
Rychlost	Strach, stres, trestání
Lze průměrovat	Nálepkování, zaškatulkování
Srovnání s vrstevníky	Nekomplexnost hodnocení
	Mnohovýznamovost stupňů
	Neobjektivita (vychází z mnohovýznamovosti)
	Předem určené situace ke známkování (žák ví, kdy má být připraven)

Tabulka č. 2 – Klady a zápory klasifikace



## 2.4.5 Slovní hodnocení

*„Hodnocení je takový popis vlastností, jevů, předmětů – stručně objektů hodnocení – při kterém současně s popisem reality vyjadřujeme i význam, váhu jednotlivých vlastností hodnoceného objektu, jejich vzájemné vazby a vztahy (...).“ (Číhalová, Mayer, 1997, s. 3)*

Slovní hodnocení můžeme žákům předat buď ústní, nebo písemnou formou. Popisným jazykem vyjádříme žákovu úroveň vzhledem k jeho možnostem a stanoveným výukovým cílům. Ve slovním hodnocení nemůžeme ani pominout důležitost dosahování nastavených cílů, proto je také hodnoceno nejen žákovo učení, ale i proces, jakým způsobem se učí. Nehodnotíme tedy pouze žákovo splnění požadovaných úkonů, ale také vyjadřujeme jeho pravděpodobný vývoj v budoucnu. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) Slovní hodnocení můžeme chápat jako motivující prostředek, který nám napomáhá rozvíjet osobnost dítěte.

Lze rozdělit do 5 skupin (Číhalová, Mayer, 1997, s. 30):

1. *Slovní hodnocení, vyjádřené běžnou poznámkou během práce.*
2. *Slovní hodnocení dokončené žakovy práce, pracovní etapy, činnosti, úkolu (...).*
3. *Písemná nebo ústní informace, podávaná rodičům.*
4. *Pololetní a výroční slovní hodnocení (...).*
5. *Diagnostické hodnocení, sloužící jako důvěrný materiál učitelů.*

Obecně panuje představa, že když je žákovi sdělen výrok např. „Jsi šikulka.“, jedná se o hodnocení. Avšak v tomto případě se o slovní hodnocení nejedná. Je třeba, aby byly splněny určité podmínky, jednou z nich je, že hodnocení nesmí mít nálepkující charakter. Výrok „jsi šikulka“ žákovi nesděljuje žádný konkrétní úspěch, pouze ho označuje nic neříkající nálepkou. Jako základní principy slovního hodnocení můžeme považovat následující body:

- volíme popisný jazyk v rovině žakova výkonu;
- nikdy nehodnotíme osobnost žáka, nepoužíváme označení nálepkami;
- slovní hodnocení musí být citlivé;
- začínáme klady, poté přecházíme k záporům práce, nedostatky vyjmenováváme konkrétně a přitom vyslovujeme i cestu k jejich nápravě;
- vyhýbáme se nepravdám a smyšlenkám o dítěti
- závěrečné hodnocení (pololetní a roční) píšeme podrobněji, zaměřujeme se především na úspěchy žáka, v případě nedostatků doporučujeme jejich konkrétní nápravu.

Jestliže slovní hodnocení žáka sdělujeme jeho rodičům, musíme taktéž volit citlivý jazyk. Pokud se jedná o záporné hodnocení, informace nezkrslujeme, ale snažíme se je podat co možná nejcitlivějším způsobem. Poznámky, které si vede učitel o dítěti, jsou určeny především pro pedagoga, proto je dobré si nejdříve rozmyslet, které informace rodičům ukážeme a které jsou určeny pouze pro potřeby učitele.

Se sdělováním informací rodičům souvisí zápisy v žákovské knížce. Většina takových zápisů má nicneříkající formu a rodiče tak zcela nepochopí jejich význam. Jako příklad uvedeme větu „Jan nedává v poslední době pozor při hodinách.“. Pro rodiče je zcela bezvýznamná, pokud se sdělení opakuje, většinou je rodiče začínají ignorovat. Při řešení problému s rodiči, je lepší osobní kontakt, kdy je možné lépe vysvětlit situaci.

V případě závěrečného vysvědčení, ať už pololetního nebo výročního, si můžeme zvolit, jakou formou žákovi své poznatky předáme. Můžeme si vybrat mezi sdělením nebo dopisem. Dopis volíme spíše pro starší děti, které jsou schopné si jej přečíst svépomocí. Pokud jej zvolíme u žáků prvního ročníku základní školy, víme, že bude těžké si jej přečíst, proto je lepší v tomto případě zvolit sdělení. Avšak i u dětí, které si samotné dopis nepřečtou, můžeme zvolit dopis rodičům, kteří jej dítěti pak mohou přečíst nebo přetlumočit.

Zkušenosti z praxe vypovídají o pozitivním vlivu na žáky především mladšího školního věku. Za velký přínos je považováno, že slovní hodnocení dokáže poskytnout zpětnou vazbu nejen z hlediska učení, dovedností, návyků, ale dokáže postihnout i osobnostní vývoj vychovávaného. Taktéž je dobré u žáků mladšího školního věku kombinovat slovní hodnocení se symbolickým hodnocením. Stejná situace nastává v případě, kdy je využívána jako forma hodnocení klasifikace, je totiž dobré ji doplnit o slovní hodnocení, které dokáže dovysvětlit určitá hlediska klasifikace a předat tak kompletní informace.

O. Králík (2006) uvádí okruhy, ze kterých by měl vycházet učitel při hodnocení:

1. zvládnutí elementárních činností a dovedností;
2. technické a organizační zvládnutí práce;
3. vyjádření se k vlastní činnosti a seznámení spolužáků s ní;
4. porozumění základům procesu výroby, distribuce, obchodu a spotřeby výrobků a služeb;
5. důležitost práce a význam spolupráce.

Slovní hodnocení v technické výchově by, stejně jako v jiných předmětech, nemělo obsahovat určité body. Při hodnocení v technické výchově by se učitel měl vyvarovat označování žáka nálepkami v podobě výroků „jsi nejlepší, jsi příliš pomalý a nešikovný apod.“. Měl by se zaměřit na průběh celého procesu a aktivity, nejen na jednotlivé kroky, které žák provedl, ale i na jeho přístup k práci, úsilí při tvorbě, motivaci. Při výskytu nedostatků učitel nehodnotí pouze chyby, ale také způsob jejich překonání. Je dobré ocenit skutečnost, že žák je schopen se samostatně vyrovnat s problémem a je schopen sám nalézt řešení, aby byl úkol vyřešen. A rozhodně by se pedagog měl vyvarovat srovnávání žáka s jeho spolužáky. (O. Králík, 2006)

<b>Klady</b>	<b>Zápory</b>
Vysoká informační hodnota	Zátěž pro učitele
Vnitřní motivace k učení	Náročné na čas
Informace pro zlepšení se	Malá možnost srovnání
Komplexní posouzení	Rozsáhlost pro žáka primární školy
Přehlednost	
Sleduje pokrok	
Evidence žákových pracovních výsledků	

*Tabulka č. 3 – Klady a zápory slovního hodnocení*

#### **2.4.6 Prezentace výsledků práce žáka**

Pro žáky mladšího školního věku je důležité, aby jejich práce byla náležitě ohodnocena nejen známkou či slovním hodnocením. Za tímto účelem je dobré využívat různých nástěnek, výstavek, místa ve vestibulu školy a podobných prostorů. Práce a výtvary jsou tak vystaveny na veřejnosti a také tímto způsobem veřejnost může zhodnotit, jak žák pracoval. Většinou na výstavu putuje nejlepší tvorba žáků, ale je důležité, aby se díla žáků prostrídala a každé dítě tak za určitý čas mělo alespoň jeden výtvar na veřejné prezentaci.

Pro prezentaci výsledků žáka také mohou sloužit různé soutěže a přehlídky. Zde je patrné, že do soutěže se většinou nezapojí všichni se svými díly a že díla jsou vybírána dle určitého kritéria, které patrně nesplní všichni žáci.

### **2.4.7 Hodnocení žáka žákem**

Zapojení žáků do výuky je v dnešní škole běžným jevem. Škola upustila od pouhého memorování, nehnutého sezení v lavici a přešla k aktivnímu zapojování žáků do výuky. To se projevuje nejen v učební činnosti, ale i v oblasti hodnocení. Žáci jsou nyní vedeni k vlastnímu hodnocení učební činnosti, tedy k sebehodnocení (viz kapitola níže Sebehodnocení žáků). Avšak můžeme se setkat i tendencí zapojit žáky do hodnocení v podobě hodnocení žáka jiného.

Mezi učitelem a žákem by měl probíhat partnerský vztah, ve třídě by měla panovat atmosféra, která napomáhá spolupráci mezi učitelem a žáky, a také příjemné sociální klima. Jsou-li tyto podmínky splněny, žáci nemají pocit strachu vyjádřit své názory. Jako další podmínku můžeme stanovit seznámení žáků s kritérii hodnocení. Žák, který zná kritéria hodnocení, může svou učební aktivitu usměrnit, stejně tak ostatní žáci vědí, co mají hodnotit.

Hodnotí-li žák jiného žáka, opět platí, že by měl volit jazyk v rovině žákova výkonu, volí popisný jazyk. Tedy hodnotí činnost, kterou žák vykonal, ne žákovu osobnost. Tímto se také učí, jak hodnotit a také jak komunikovat s ostatními lidmi. Žáci se styl vyjadřování hodnocení učí od svého učitele, proto by měl učitel využívat jazyk blízký dětem a vyjadřovat se popisným jazykem.

Hodnocení žáka žákem může využít učitel pro své vlastní hodnocení, získává tím čas při vyřčení svého hodnocení a také získává jiný náhled od další osoby. (dále viz kapitola Fáze procesu hodnocení)

## **2.5 Fáze procesu hodnocení**

Nezbytnou součástí vyučovacího procesu je hodnocení. Hodnocení probíhá jako proces, skládá se tedy z určitých etap, i když to tak na první pohled vůbec nemusí vypadat. V rámci učitelské praxe je mnohem jednodušší hodnotit výkon žáka v klidu, kdy si učitel může rozmyslet jaké nedostatky a jaké přednosti práce žáka vykazuje. Pokud učitel má vyhodnotit výkon žáka bezprostředně po ukončení činnosti, nemá dostatek času na rozhodnutí a vyhodnocení všech pro a proti. Proto i z tohoto důvodu může na výsledné hodnocení nazírat jinak než žák, nebo spolužáci, kteří nebyli hodnoceni a stali se nezávislými pozorovateli. Právě tento nedostatek času vede k tomu, že žák nedostává dostatek informací o svém výkonu.

Z. Kalhous a O. Obst (2002, s. 404) shrnuli základní fáze hodnotícího procesu. „(...) *hodnocení má několik fází: Pokud do něj nezahrneme už plánování hodnotitelných (operacionalizovaných) cílů výuky, pak by mělo obsahovat:*

- a) rozhodnutí o cíli hodnocení (jaká funkce v něm bude převažovat) a o vhodné metodě hodnocení;*
- b) zjišťování informací o skutečném stavu (o žákově výkonu);*
- c) formulování hodnotícího závěru (stanovení známky, rozhodnutí prospěl – neprospěl apod.).“*

Všechny tyto fáze na sebe navazují a probíhají v podstatě bez povšimnutí obou aktérů. Hodnotící fáze učiteli pomáhají zorientovat se v celém hodnocení. Základem je definování cílů hodiny tak, aby bylo možné jednoduše zhodnotit, zda žák tohoto cíle dosáhl, nebo nedosáhl, tedy vymežit jej v rovině žákova výkonu. S tím souvisí i výběr hodnotících prostředků. Poté pedagog pozoruje žákův výkon, zda dosáhl učitelem určených kvalit. Nakonec je formulováno samotné hodnocení slovním hodnocením, známkou apod.

Z. Kolář a R. Šikulová (2009, s. 58) fáze hodnotícího procesu rozvádí do podrobnějších souvislých kroků, celkem do sedmi.

- 1. zadání úlohy (u) + pochopení, přijetí úlohy (ž),*
- 2. expozice výkonu (ž) + průběžná analýza (u),*
- 3. ukončení výkonu (ž) + očekávání (ž) + rychlé zpětné promítání výkonu (u),*
- 4. závěrečná analýza výkonu (u) + rozhodnutí (u),*
- 5. vynesení posudku o výkonu (u) + přijetí nebo nepřijetí posudku (ž),*
- 6. uvědomění si možných důsledků daného posudku (někdy jako součást, moment rozhodování) (u),*
- 7. důsledky v chování a učebním jednání žáka (ž).*

### **2.5.1 Zadání úlohy učitelem, pochopení a přijetí úlohy žákem**

První krok k dobrému hodnocení, kde se začínají projevovat jeho kvality. Již při zadávání úlohy se promítá vztah učitele vůči žákovi a naopak. Záleží na typu, složitosti a způsobu, jakým je úloha zadána. Učitel může mít při zadávání různé záměry. Pokud je mu žák sympatický, volí jiný jazyk než vůči tomu, který je mu nesympatický, například protože často vyrušuje nebo nedává pozor. I přestože by se osobní sympatie a vztahy neměly promítat do tohoto procesu, často se tak tomu stává. Slovní spojení, melodie řeči, tón hlasu, lingvistické prostředky a neverbální projevy mohou žáka buď povzbudit, nebo naopak utlumit. Ironické poznámky vedou k demotivaci žáka, kdy již z učitelova projevu

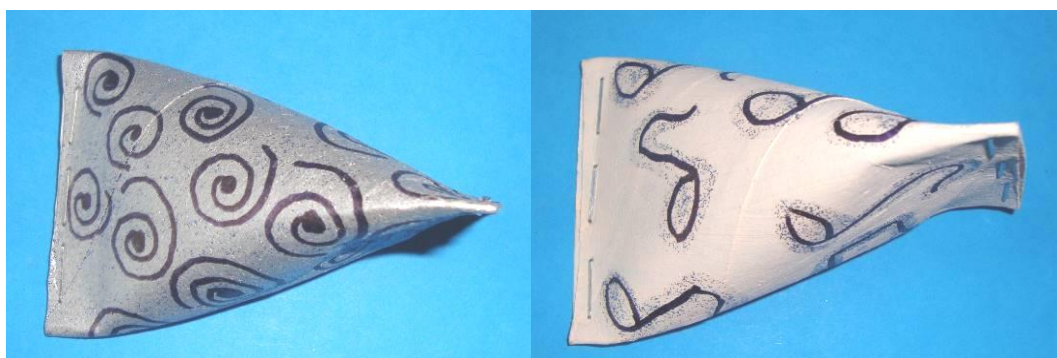
pozná, že nemá vůbec cenu se o něco pokoušet, dále se snažit. Tudíž žákův výkon má nižší úroveň, než jaké by mohl dosahovat. Při vložení důvěry učitele v žáka, ji žák vycítí, a tím je schopen podat lepší výkon. Věta „Tak se nám pojd' dneska předvést, jak ses to naučil, jak jsi to zpracoval....“, vyvolá ve dvou různých žácích různé reakce. Podle užitých prostředků verbálních i neverbálních vyvolává v jednom dítěti motivaci, ve druhém zase odpor.

Další důležitou součástí je pochopení zadání úlohy. Pedagog by měl užívat jazyk přiměřený věku a psychickým zvláštěnostem žáka, jeho individuálním dovednostem. Pokud žák zadání úlohy pochopil, přistupuje k jejímu samotnému řešení. Při řešení může docházet k různým chybám, během kterých pedagog může žákovi pomoci. Opět se zde odráží vztah vůči žákovi. Pokud zadání úlohy neporozumí, má možnost se zeptat učitele, avšak této možnosti využívají žáci v menší míře, ať již z důvodu, že neví, nač se mají zeptat, nebo z důvodu, aby nepůsobili před učitelem hloupě.

V některých případech se může stát, že úloha není zadána. Žák se poté pokouší vyřešit problém, který nebyl zadán, musí jej tedy formulovat svými vlastními silami.

V každém případě by měla být úloha zadána tak, aby bylo možné podle určitých kritérií ohodnotit žákovo řešení problému, jeho odpovědi. A hlavně tak, aby působila na žáka pozitivně a vhodně ho motivovala k řešení.

V technické výchově si se žáky např. chceme vytvořit chřestidlo z roličky od toaletního papíru. Aby žák byl schopen pochopit, v čem bude spočívat jeho práce, využíváme názorných ukázek. Žákům tedy předvedeme, jak bude vypadat výsledný výrobek. Zároveň zadáváme i kritéria pro hodnocení, nebo je vytváříme společně s žáky. Kritéria, která si stanovíme s žáky, jsou funkčnost výrobku a originální vzhled.



Obrázek č. 4 – Ukázka chřestidla pro žáky

## 2.5.2 Expozice výkonu žákem, analýza učitelem

Ve druhé etapě se žák prezentuje, předkládá své znalosti a dovednosti, zatímco učitel začíná analyzovat jeho výkon. Tato fáze je velmi náročnou pro učitele, zejména proto, že musí

naslouchat žákovi, pomáhat mu korigovat a usměrňovat tok myšlenek, ale jen tak, aby jej nesvedl ze správného řešení. Pokud se žák oddaluje od správného řešení, měl by mu právě učitel pomoci se k němu vrátit zpět.

Kritickým momentem je v tomto směru, že učitelé jsou orientováni na chyby, kterých se žáci dopouští. Avšak nemělo by tomu tak být, učitel by měl také vyzdvihnout správnost, originalnost řešení i neočekávaný, novátorský postup, zaujmout k žakovu výkonu pozitivní přístup. Průběžné hodnocení by mělo probíhat i u žáků, u kterých učitel nepředpokládá nějaké hluboké problémy, v praxi je opak pravdou. Učitel průběžné hodnocení u takových žáků často vypouští, tím jim znemožňuje posunout se a ještě více zlepšovat jejich výkon. Průběžná analýza je dobrým pomocníkem při závěrečné analýze výkonu.

Při tvorbě našeho hudebního nástroje žáci pracují dle instrukcí a zároveň i názorné ukázky. Učitel zároveň pozoruje jednotlivé žáky v jejich práci.

### **2.5.3 Ukončení výkonu, žákovo očekávání, zpětné promítání výkonu**

Ihned po ukončení žakova výkonu – vyřešení úkolu, zodpovězení otázky, dokončení zadané úlohy apod. – nastává etapa, kdy žák očekává, že jeho výkon učitel zhodnotí, ocení. Pro výslednou analýzu se stává podkladem analýza průběžná.

Do žakova očekávání vstupuje celá řada faktorů – žákovo sebehodnocení, učitelovy hodnotící tendence (mírný, náročný učitel apod.), žakovy psychologické rysy, např. za každou cenu vyhnout se neúspěchu. V průběhu si žák znovu opakuje, jak úlohu řešil, kde pochybil, kde právě naopak vymyslel něco nového. Dokáže si představit, jak jej učitel bude hodnotit především díky zkušenosti s učitelovým hodnocením (je-li učitel mírný, přísný...). Tato fáze probíhá velmi krátkou chvílí, mezitím žák dokáže posoudit, jakým způsobem zadaný úkol dokázal splnit, nakolik dokázal splnit učitelova očekávání. Pokud se snaží vyhnout neúspěchu, snaží se nalézt výmluvy, kterými by mohl obhájit svůj výkon, získat si učitelovy sympatie a současně s tím i lepší hodnocení.

V této fázi má žák již vyhotovené chřestidlo. Nyní porovnává, zda jeho výtvar vyhovuje stanoveným kritériím a očekává, zda jej učitel ohodnotí tak, jak si zaslouží.

### **2.5.4 Závěrečná analýza a rozhodnutí**

Pro tvoření závěrů je důležitý hlavně čas, který ve většině případů učiteli není poskytnut. V časové tísní si musí promyslet všechny pozitiva a negativa žakova výkonu. Pro lepší orientaci mu opět pomáhá průběžná analýza. Avšak některé části z této analýzy může i vyřadit a nepovažovat je za relevantní. Zároveň v tomto procesu zůstává i žák, který očekává

verdict, avšak nejen on. I přihlízející skupina spolužáků očekává výsledek s napětím. V praxi je vhodné zahrnout i přihlízející žáky do hodnocení. Tím učitel získá čas, aby se zamyslel, a hlavně může také vzít v úvahu i hodnocení přihlízejících žáků. Žáci nemusí hodnotit spolužáka pouze oznámkováním jeho výkonu, ale mohou i říci, co by vyzdvihli či co se jim naopak nelíbilo na jeho výkonu. Mohou se tímto zapojit do tvorby kritérií hodnocení.

V našem případě můžeme využít skupinové hodnocení práce, kdy se k výsledku i průběhu vyjádří i spolužáci. Mohou vyzvednout různé vlastnosti výrobku, jak pozitivní, tak i negativní a proč tomu tak je.

### **2.5.5 Vynesení posudku, přijetí žákem**

V podstatě se jedná o nejsložitější část, kdy učitel musí nejenom provést analýzu výkonu, ale i syntézu a porovnávání. Především má předem daná kritéria, se kterými může i musí srovnávat aktuální výkon žáka. Nejen porovnávání kritérií je součástí fáze, do vynesení posudku také zahrnuje celý kolektiv, ve kterém může porovnávat, zahrnuje i úroveň vývoje žáka. *„Posudek by měl mít jednoznačný charakter. Jednoznačný v tom, že žáci o jeho obsahu i smyslu (...) nebudou pochybovat.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 69)*

Pochybnosti mohou nastat v případě neseznámení žáků s kritériem hodnocení. V každém případě, je-li žák hodnocen známkou, je dobré známku podpořit také slovním hodnocením. Čímž se odhalí kritéria hodnocení i pro ostatní žáky a nedojde k nesrovnalostem. A právě ve slovním hodnocení se učitel obrací nejen na obsah sdělení, ale i na jeho vyjádření formální. Neverbální prostředky, jež využívá, sehrávají svou důležitou úlohu také. Dávají najevo účast, a tím hodnocení zanechá v žáku určitý dojem.

Samotné přijetí posudku žákem záleží pouze na něm samotném. Pokud je hodnocení vnímáno jako „spravedlivé“, neměl by mít s přijetím problém. Spravedlivost posudku souvisí rovněž na sdělení hodnotících kritérií, pak je jednodušší porozumět obsahu sdělení hodnocení.

Předposlední fází v hodnocení chřestidla je vynesení rozsudku učitele, žákovi se dostává dostatek informací o jeho výkonu. Hodnotí dle stanovených kritérií, vychází ze svého pozorování, přihlíží také k vyjádření žakových spolužáků. Protože žák byl seznámen s kritérii hodnocení, mělo by dojít k pozitivnímu přijetí hodnocení.



### **2.5.6 Důsledky v chování a učebním jednání žáka**

Hodnocení žáka má především za úkol ovlivnit jeho učební aktivitu, jeho činnosti, zkvalitnit proces jeho přípravy do budoucnosti. Hodnocení však není vždy tak podrobné, jak by mělo být, což se děje z mnoha příčin. Žáci z učitelova hodnocení vyvozují závěry o sobě samotném. Získávají povědomí o své učební činnosti, o své vlastní osobnosti. Učitelovo hodnocení se především u žáků mladšího školního věku promítá do jejich sebehodnocení.

Ze svého hodnocení také vychází při vyvozování závěrů o svém vlastním učení. Svůj úspěch a neúspěch připisuje faktorům, které jej ovlivnily. Tyto faktory Z. Helus (2001, in Kolář, Šikulová, 2009) dělí na vnější a vnitřní příčiny. Do vnějších příčin lze řadit chování učitele, ať už je vlídné, nebo nevlídné, dále lehká, či nesnadná aktivita, štěstí a smůla, učební podmínky, které nejsou vhodné, nebo které jsou vhodné apod. Vnitřní příčiny vychází z charakteru žáka především z jeho pílě a lenosti, postoje k předmětu, učiteli, schopnost a neschopnost apod. Dále dělí příčiny na stálé (trvalé) a proměnlivé (dočasné). Mezi stálé lze zařadit schopnosti žáka, jeho intelekt, příznivé a nepříznivé podmínky, nízkou a vysokou náročnost učitele atd. Proměnlivé příčiny nejsou trvalého charakteru, tudíž sem spadají náhoda, momentální indispozice, malé či velké úsilí.

Pokud je žák dostatečně informován o svém výkonu učitelem, pak by neměl svůj neúspěch přičítat jiným příčinám, jeho pohled na momentální výkon by měl mít zcela reálný charakter.

V našem případě žák hodnocení přijal bez problémů a je pozitivně naladěný k dalšímu konání.

## **2.6 Nedostatky hodnocení**

Každý druh hodnocení má určité klady a zápory, jež jsme popsali výše. Obecně však můžeme shrnout nedostatky hodnocení v technické výchově do základních bodů. (Bajtoš, Pavelka, 1999)

1. porovnávání žáků jako základní kritérium hodnocení;
2. vyhledávání nedostatků v práci žáka před pozitivními stránkami;
3. nezohledňování individuálních dispozic žáků;
4. málo možností pro osvojení dovedností, schopností a vědomostí vlastním a osobitým způsobem učení;

5. honba za známkami v případě klasifikace;
6. nemožnost ovlivnit závěrečné hodnocení, které vychází z klasifikace;
7. málo uplatňovaná funkce průběžného hodnocení, ze které vychází fungující závěrečné hodnocení.

## 2.7 Učitelova schopnost hodnotit

Učitel se v procesu hodnocení ocitá v pozici jednoho z hlavních aktérů. Ačkoliv hodnoceným je žák, v jeho výkonu se také odráží schopnosti předat své poznatky a kvalita práce zejména učitele.

Z hlediska hodnocení žáků jsou na pedagoga kladeny určité požadavky v podobě znalosti RVP, psychologie, charakteru žáků apod. J. Průcha (2002, s. 202) rozlišuje 3 stadia vývoje v učitelské profesi, a to:

- *student učitelství (student teacher);*
- *začínající učitel (beginning teacher, novice teacher);*
- *zkušený učitel, učitel-expert (experienced teacher, expert teacher).*

Časové vymezení, kdy se učitel ze začínajícího učitele stává učitelem expertem, se liší. Zahraniční experti vymezují začínajícího učitele s praxí 1 – 5 let. U nás Z. Kalhous a F. Horák zase vymezují, že začínající učitel má 1 – 3 roky praxe. (Průcha, 2002)

J. Honzíková, P. Mach, J. Novotný a kol. (2007) rovněž vymezují 3 skupiny, kdy jsou učitelé rozděleni dle délky praxe:

- období profesního startu a profesní adaptace, praxe do 5 let;
- období profesního vzestupu a stabilizace, praxe mezi 5 – 15 lety;
- období profesního vyhasínání, praxe nad 15 let.

Po ukončení studia na vysoké škole přichází do praxe vybavený především teoretickými znalostmi. Jedná se o období, kdy učitel začíná pociťovat rozpory mezi svými znalostmi, dovednostmi a praxí. Přebírá novou roli v podobě učitele. V některých školách je zavedený uvádějící učitel, který předává své současné zkušenosti začínajícímu učiteli. Avšak samotný začátečník musí vykonávat úlohu učitele a své zkušenosti získává v průběhu vyučování. Dostává se do stresových situací, na které nemusí být dostatečně vybaven. Schopnost hodnotit je také spojena spíše s teoretickou znalostí a teoretickými zkušenostmi.

Začínající učitel má pouze teoretické podklady, jakým způsobem by měl provádět hodnocení svých žáků. Musí si taktéž nastudovat individuální složku hodnocení zahrnutou ve školním řádu určité školy. Většinou svůj nedostatek zkušeností se snaží kompenzovat sebevzděláváním a přebíráním zkušeností od kolegů s většími zkušenostmi.

Po překonání začátečnického období, se učitel stává expertem a zkušeným učitelem. Svou zkušenost s hodnocením získal již v praxi, kombinuje své teoretické znalosti s praktickou zkušeností. Učitel v období profesního vyhasínání má již plnou řadu zkušeností, avšak mohou se projevovat negativní vlivy z praxe, např. učitel má konzervativní nebo odmítavý postoj k novým záležitostem (nové technologie, postupy atd.), nechce pobývat se žáky, mohou se projevovat prvky únavy apod.

## 2.8 Sebehodnocení žáků

V současné škole se objevuje nový fenomén, který se nazývá sebehodnocení žáků. Toto sebehodnocení pomáhá vytvořit obraz o sobě samém, čímž velmi působí na osobnost vychovávaného žáka. Jeho smyslem je vybavit žáky pro pozdější život. Jedná se tak o specifickou formu hodnocení a také lze charakterizovat jako jedna z nejvyšších forem hodnocení. (Vališová, Kasíková, 2007) Sebehodnocení lze tedy popsat jako: „(...) hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli.“ (Kratochvílová, 2011, s. 79)

Důležitým činitelem, který působí na žáka, je učitel. Právě učitel se podílí velkou měrou na rozvíjení žákových dovedností v oblasti sebehodnocení. Činnosti by měly být plánované a učitel musí zajistit dobré podmínky pro jeho rozvoj.

O sebehodnocení žáků se také hovoří ve vyhlášce č. 256/2012 Sb., která je novelou vyhlášky č. 48/2005 Sb. Dle novely vyhlášky se sebehodnocení stává součástí pravidel pro hodnocení žáka. Tedy z tohoto důvodu by nemělo být sebehodnocení žáků pouze nahodilé, ale mělo by být účelně zařazováno do výuky.

Sebehodnocení žáků úzce souvisí se sebepojetím. I v otázce sebepojetí se objevují dvě různé teorie, které ukazují přístup k žákovým dispozicím a vývoji jeho kvalit v osobnostní rovině. (Kiryková, 2012)

Nativistický přístup vychází od dítěte. Jednání a chování dítěte vychází z jeho samého a neohlíží se na hodnocení druhých. Současné alternativní školy, např. montessori a waldorfská pedagogika se snaží oceňovat toto přirozené sebevědomí žáka, který je schopen hodnocení a sebehodnocení. Dospělí však tuto skutečnost nejsou schopni akceptovat, proto dítěti stanovují

různá kritéria, aby se dítě stalo výkonnějším podle představ dospělého. Tímto je potlačováno přirozené jednání a chování dítěte a s ním i sebevědomí, které mu bylo předtím dáno.

Empiristický přístup založený na zkušenostech tvrdí, že dítě nemá dostatek zkušeností se svými schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi pro své vlastní sebepojetí. Zkušenosti teprve získává svou samostatnou činností, která je komentována jeho okolím. Pozitivní sebepojetí získává teprve tehdy, jsou-li mu předkládána pozitivní hodnocení jeho činnosti.

R. Fischer (in Košťálová, 2007, s. 30) uvádí, že se sebepojetí utváří tím, „*jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé z nejbližšího okolí.*“ V tomto případě obraz sebepojetí žák získává od svého nejbližšího okolí, od lidí, kteří jsou s ním v úzkém kontaktu. Těmito určujícími faktory se stávají rodiče, učitelé, sourozenci, přátelé apod. Pro vybudování „zdravého sebepojetí“ je třeba přiměřených nároků na žáka. Pokud se od raného věku setkává s přiměřenými úkoly, pak vývoj jeho sebepojetí není nijak ohrožen. Pokud se setká s náročnějším úkolem, snaží se jej vyřešit bez toho, aby se předem vzdal. Dítě, které je již od počátku podceňováno, ztrácí chuť k jakékoliv další práci. Postupem času se u něj vyvine stav zvaný naučená bezmocnost. Dítě je přesvědčeno, že úkol není schopno vyřešit již od počátku, protože mu tento fakt vždy někdo dokazoval. Tento stav se dokáže odrazit v aktivitě dítěte, která je postupně snižována až do bodu, kdy se dítě ani nepokusí o činnost. Bohužel i přehnané povzbuzování, kdy je dítěti ukazováno, že je lepší, než je tomu ve skutečnosti, může vést k přehnané sebedůvěře. Při setkání s realitou však může vést ke zklamání.

Při sebehodnocení by se žák měl dotknout určitých bodů, vedeme jej, aby okomentoval svou práci, svůj výkon a i výsledek práce. Vedeme tedy žáky k popsání těchto bodů: (Stieranková, 2012, s. 196)

- *co se mu daří;*
- *co mu ještě nejde;*
- *jak bude pokračovat dál.*

Zpočátku je sebehodnocení žáků poměrně náročné, protože jsou odkázáni především na názory druhých lidí. V pozdějším věku se vyvíjí schopnost kritického sebehodnocení, kdy je žák schopen posoudit objektivně názory druhých lidí, což je i cílem současného vyučování. Cílem je, aby byl žák schopen uplatnit co nejvíce v životě to, co se naučil ve škole. Pokud učitel chce, aby jeho žák byl schopen sebehodnocení, musí mu k tomu dát také příležitost. Hodnocení se tak dostává z rukou učitele do rukou žáka. Je však třeba začínat

s nejjednoduššími hodnotícími aktivitami a postupně přecházet ke složitějším. I žák prvního ročníku základní školy je schopen vytvořit své sebehodnocení.

Sebehodnocení žáka učitel využívá pro své vlastní hodnocení žáka, aby zjistil podrobnosti o současném stavu žáka, jak současný stav vidí právě žák. Ale hlavním účelem je povzbudit žáka v procesu učení a pomoci mu tak vylepšit jeho dovednosti a podnítit ho v dalším vzdělávání. (Knapp, 2005)

V počátcích školní docházky musíme předpokládat, že žáci nejsou schopni provádět sebehodnotící úkony na vysoké úrovni. Sebehodnocení se teprve učí a vychází stále z hodnocení ostatních osob jemu blízkých. Hodnocení učitelem je nesmírně důležité, dokonce důležitější než hodnocení rodičů. Nejednou rodiče mohli doma zaslechnout větu jejich potomka „ale paní učitelka říkala...“. Postupně dítě získává kompetence ke svému vlastnímu hodnocení. Ve středním školním věku již není tak závislé na hodnocení ostatních, ale dokáže přidat a podpořit svůj vlastní názor.

Sebehodnocení se stává důležitou součástí vyučovacího procesu i z toho důvodu, aby se žák naučil řídit svoje učení. Tímto způsobem se žák stává méně závislým na hodnocení druhých osob. V kapitole „Fáze procesu hodnocení“ se taktéž zmiňujeme, že žáci se podílí i na hodnocení práce ostatních žáků, čímž zasahují i do celého vyučovacího procesu.

## **2.9 Hodnotící archy**

Hodnotící archy využívají učitelé k systematickému sběru informací o žácích. Jedná se o poměrně jednoduchou formu zápisu, která je přehledná a vypovídá o vývoji žáka v určitém čase. Pomáhá učiteli sledovat průběžný vývoj dítěte a vyhodnocovat tak jeho pokroky.

Učitel má možnost vytvořit své vlastní hodnotící archy nebo využít již vytvořených archů, které má škola k dispozici. Stanoví si základní body, kterých se bude držet a také si stanoví, kdy bude žáky posuzovat. Posouzení může provádět v různých intervalech, může se jednat např. o hodnocení na konci týdne, měsíce, v pololetí apod.

Hodnotící archy mohou v modifikované podobě využívat i žáci ke svému sebehodnocení.

## 2.10 Portfolio prací žáka

*„Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů.“ (Košťálová a kol., 2008)*

Název vychází z anglického slova, které se dá do češtiny přeložit jako sloha nebo desky. Ovšem nemusí se jednat pouze o desky, slohy, může se jednat i o deník nebo knihu, práce mohou být uloženy také v krabici, v dnešní době ovlivněné elektronikou a technikou mohou být práce uloženy v elektronické podobě na pevném disku nebo v cloudovém úložišti. Cloudové úložiště má výhodu v tom, že je po přihlášení přístupné z více míst, mohou se k němu připojit jak učitel, tak i žák, jeho rodiče a další lidé, kterým byly svěřeny údaje k přihlášení. Žákovské práce zakládáme do portfolio většinou kvůli hodnocení, ale nejenom z tohoto účelu. Portfolio dokumentuje vývoj žákova učení během určitého období a pomáhá také usměrnit jeho učení. Díky tomu je rovněž možné lépe hodnotit žákův pokrok během určeného času. Mezi hlavní výhody lze zařadit i monitorování úspěchů žáků s určitými znevýhodněními, například žáků se specifickými poruchami učení.

Svůj význam nachází jak z hlediska učitele, tak z hlediska žáka. Učitel má možnost lépe vidět určitý pokrok žáka, protože všechny práce jsou shromážděny na jednom místě. Z tohoto hlediska je významné i pro žáka, protože žák má možnost vidět svůj aktuální pokrok, který mu může dodat motivaci pro další zlepšování.

Portfolio nemusí být adresováno pouze učiteli nebo žákovi, je významným ukazatelem i pro rodiče, kupříkladu během rodičovských schůzek. Rodiče jsou tak schopni pozorovat pokroky vlastního dítěte v průběhu školní docházky. Při sdělování faktů ohledně pokroku však učitel musí být obezřetný a vhodně volit sdělované informace během komentování portfolio.

H. Košťálová a kol. (2008) uvádí, že se portfolio liší dle různých hledisek:

1. podle účelu;
2. podle typu položek sdružených v portfolio;
3. podle toho, kdo vybírá konkrétní ukázky v portfolio;
4. podle toho, kdo hodnotí obsah;
5. podle stupně uspořádanosti a výběrovosti.

Hodnotící portfolio můžeme také rozlišovat podle toho, k jakému druhu hodnocení jej využijeme. Pokud portfolio prací zakládáme s úmyslem formativního hodnocení,

pak do portfolia musí být také zakládány průběžné záznamy o práci žáka. Tímto způsobem pak můžeme reflektovat žákovu práci a poskytnout mu i informace o tom, jakým způsobem jeho práce probíhala, poté žák může usměrnit své budoucí učení. V případě sumativního hodnocení jsou v portfoliu zahrnuty určité společné položky, které vybírá sám učitel, ale i položky, které do něj chce zařadit žák samotný. Na obsahu portfolia by se měl vždy domlouvat učitel společně s žáky.

D. Nezvalová (2012) uvádí, že pro učitelskou praxi jsou běžně využívány tři typy portfolií, a to pracovní, prezentační a souborné portfolio. Portfolio prací žáka může nabývat také elektronickou formu. Tento případ je velmi výhodný pro ukládání záznamů plastických objektů, např. v podobě fotografií.

J. Kratochvílová (2011) rozlišuje 3 druhy portfolií, a to:

- sběrné, kde jsou uloženy všechny práce žáka;
- výběrové, kam jsou ukládány pouze nejlepší práce;
- hodnotící, zde se ukládají práce, které jsou podkladem pro hodnocení.

Rovněž H. Košťálová a kol. (2008) rozlišuje 3 druhy portfolií:

- pracovní, zde jsou uloženy všechny práce žáka;
- dokumentační, jsou zde ukládány práce, které dokumentují zlepšování žáka ve stanoveném úkolu, obsahuje pouze některé práce;
- reprezentační, kam se ukládají pouze nejlepší práce, toto portfolio slouží k převážně k závěrečnému hodnocení.

Posuzovat práce, ve kterých se neodráží pouze znalosti, jako jsou výrobky, nákresy, malby apod., je velmi složité, protože je nelze posuzovat jako při zkoušení. Právě k tomuto účelu je dobré portfolio prací, které monitoruje pokrok a další posun ve vývoji schopností žáka. Informace takto získané mohou učiteli pomoci s odpověďmi na otázky „v čem je určitý žák dobrý a úspěšný a jak mu pomoci v jeho dalším vývoji a posunout jej ke zlepšení a dalšímu pokroku“. (Slavík, 1999)

## 2.11 Dokumenty vymezující hodnocení

Hodnocení žáků se řídí vyhláškami, zákony a dokumenty.

1. RVP;

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání udává, že pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků platí zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Konkrétně o hodnocení hovoří § 51 až § 53.

2. Zákon č. 561/2004 Sb.;

3. Vyhláška č. 48/2005 Sb., novelizována vyhláškou 256/2012 Sb.;

Dle § 14 je každá škola povinná zařadit do školního řádu pravidla pro hodnocení a sebehodnocení žáků výsledků vzdělávání žáků a taktéž i kritéria pro hodnocení. § 15 pak vyjadřuje klasifikační stupně při využití známkování a rovněž pravidla pro slovní hodnocení. § 16 řeší nehodnocení žáka z určitého předmětu a rovněž závěrečné hodnocení.

4. Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.



### 3 Primární škola

Základní školství se skládá ze dvou stupňů vzdělávání, rozlišujeme tedy první stupeň a druhý stupeň základních škol. První stupeň navštěvují zpravidla žáci od 6 do 10/11 let. V rámci RVP dělíme dále 1. stupeň na dvě období. 1. období zahrnuje 1., 2. a 3. ročník, 2. období zahrnuje 4. a 5. ročník základních škol.

Školní docházka dítě ovlivní na mnoho let z mnoha hledisek. V této instituci žáci tráví několik hodin denně a některé děti si vybírají další učební aktivity, které zajišťuje škola mimo povinný rozvrh. Škola se stává místem, kde je dítě vychováváno a učeno, ale zároveň se jedná o místo společenské. Žáci se setkávají nejen se svými spolužáky, avšak i s žáky staršími a mladšími, učiteli a dalšími lidmi nejen během vyučování, také i v rámci dalších aktivit.

Žákem primární školy se zpravidla stává dítě okolo 6 let. Před nástupem do školy děti prochází zápisem do základní školy, který probíhá na školách mezi 15. lednem až 15. únorem. Školní docházka může být odložena po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, ta pouze doporučuje odklad školní docházky. Konečné rozhodnutí, zda dítě nastoupí do školy, je na rodičích a ředili školy. Dítě může nastoupit do školy i dříve před dovršením 6 let věku, stává se tak u dětí mimořádně nadaných.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní výchovu. Dítě do školy nastupuje buď z předškolního zařízení, nebo z rodiny. Tento přechod je náročným nejen pro dítě, ale i pro rodinu dítěte. 1. stupeň základních škol je vytvořený tak, aby usnadnil dítěti překonat počáteční obtíže, aby si zvyklo na pravidelný režim, dodržování náležitých pravidel a systematický rozvoj celé osobnosti dítěte.

V primárním vzdělávání se jedná o podnětné prostředí, které podporuje a rozvíjí nejen žáky nadané, ale i žáky s nižším nadáním. Snaží se o individuální přístup ke všem svým žákům a o vybudování co nejpřívětivějšího atmosféry během vyučování.

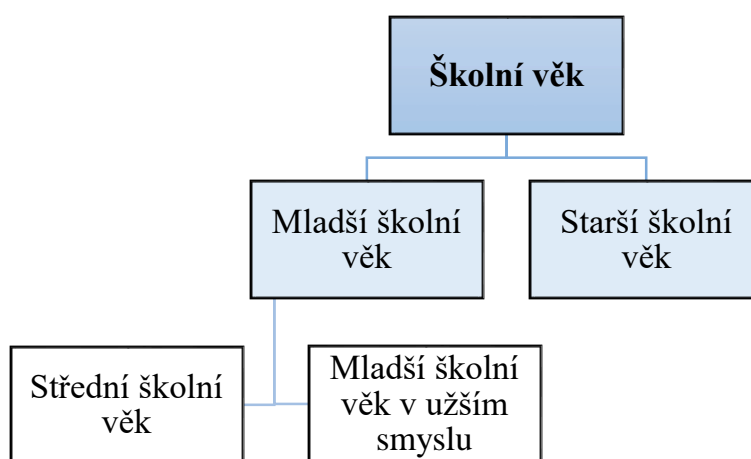
#### 3.1 Žák mladšího školního věku

Jedinec se vyvíjí po celý svůj život nejen z hlediska tělesného, ale i z hlediska psychického. Tělesný vývoj lze členit na vývojové fáze, které jsou využívány i pro školní praxi. Vývojová období od 0 do 18 let dle J. Kotulána (2005):

- novorozenecké;
- kojenecké;
- batolivé;

- předškolní;
- školní;
- dorostové.

Školní období se dále člení na mladší školní věk a starší školní věk. Obecně zahrnuje žáky od 6 do 15 až 16 let. Vývojové období mladšího školního věku lze dále dělit na dvě období. Prvním obdobím je mladší školní věk v užším smyslu slova (6, 7 let až 8, 9 let) a druhým obdobím je střední školní věk (8,9 let až 11, 12). Mezníkem středního školního věku se stává přechod na 2. stupeň a nastává tak období staršího školního věku (Vágnerová, 2005).



Obrázek č. 5 – Dělení školního věku

### 3.1.1 Vstup do školy

Nástup ke školní docházce bývá očekávanou událostí nejen pro dítě, ale i pro další členy jeho rodiny. Dítě se setkává s novými situacemi, povinnostmi a novými lidmi. Vstup do školy se stává zátěží pro dítě, ale i pro rodinu. Dítě si musí přivyknout na sociální prostředí, na to, že je obklopeno svými vrstevníky, ale také dalšími lidmi v podobě dospělých i starších žáků. Dostává se do situace, kdy je bez rodičů. Do té doby převládající hra se mění v učení a dítě musí koncentrovat svou pozornost.

Někteří žáci mají delší adaptační období, někteří jsou schopni přizpůsobit se téměř okamžitě. Nepřizpůsobení se školní docházce se může projevat v podobě labilní pozornosti, špatného začlenění do kolektivu, zapomínání domácích úkolů a pomůcek apod. Neúspěch ve škole pak znamená negativní vztah ke škole, snížené sebevědomí a má velký vliv

na rozvoj osobnosti. Tento neúspěch se může projevat i v domácím prostředí dítěte, které nechce vstávat do školy, dělat domácí úkoly, může být podrážděné a unavené apod.

Škola se stává i společenským centrem pro dítě. Tráví zde několik hodin denně, někteří i více než mají dáno povinným rozvrhem, přidávají si kroužky a další aktivity. Důležité je, aby se dítě ve škole cítilo dobře.

### **3.1.2 Tělesný vývoj**

Mezi žáky se objevují individuální rozdíly. Rozdíly se projevují také mezi jednotlivými pohlavími. Okolo 6. roku dítě prochází první strukturální přeměnou. Zda si dítě přeměnou prošlo, zjišťujeme na základě „filipínské míry“. Dítě, které prošlo strukturální přeměnou, je schopno se jednou rukou přes hlavu dotknout ušního lalůčku na opačné straně hlavy. Prodlužují se mu končetiny, mění se celkový vzhled postavy a stává se citově labilním. Postupně se růst, ať již do výšky, tak i tělesné hmotnosti zastavuje. Dochází k posílení obranyschopnosti organismu, dítě méně podléhá nemocem. (Šimíčková-Čížková, 2003)

Hlava roste pomalu, zmenšuje se její podíl k tělesné výšce. Navyšuje se i hmotnost mozku, stejně tak i srdce. Činnost kloubů a svalů je zdokonalená, nervy získávají lepší vedení vzruchu. Prořezávají se další zuby trvalého chrupu, a to řezáky, zuby třenové a špičáky.

Období mladšího školního věku je ukončeno prepubertou. Většinou se překrývá s nástupem na 2. stupeň základní školy.

### **3.1.3 Motorický vývoj**

Dítě na počátku školní docházky je zvyklé na dostatek pohybu a volnosti. Poté, co nastoupí do školy, si musí zvyknout na delší sezení v lavici, nemožnost odejít od činnosti, jakmile ho přestane zajímat apod. V tomto věku je třeba dítěti poskytnout dostatek příležitostí k pohybu, proto jsou i do vyučování často zařazovány činnosti spojené s pohybem.

Po první strukturální přeměně je vývin spíše harmonický. Pohyby těla se stávají mnohem koordinovanější, jemná a hrubá motorika se zpřesňuje a zlepšuje. Podíl na tom má nejen vývin, ale také její procvičování během školní docházky i doma.

Hrubá motorika se začíná ustalovat, dítě je schopno učit se sportovním aktivitám jako je jízda na kole, plavání, lyžování, bruslení apod. Tyto činnosti jsou náročné především na koordinaci pohybu a také na udržování rovnováhy. Dále se se zvyšujícím se věkem činnosti rozvíjejí, prohlubují a ustalují.

V oblasti psaní platí, že většina dětí má vyhrazenou pouze jednu ruku, kterou píše. Lateralita by tedy v 6 letech již měla být vyhrazena a dítě by pro psaní, kreslení, jezení mělo

používat výhradně pravou nebo levou ruku. Již v předškolním věku jsou děti připravovány na psaní pomocí průpravných grafomotorických cvičení.

Pro práci v technické výchově je také důležitá hrubá motorika i jemná motorika. Opět s jejím rozvojem v mladším školním věku se navazuje na předškolní výchovu. Jemná motorika se stává mnohem účelnější. Dítě zvládá manipulaci s menšími předměty, dokáže navlékat korálky, stříhat, kreslit, modelovat z různých hmot, děti mohou dokonce i vyšívat. V alternativním vzdělávání waldorfské pedagogiky se můžeme setkat s dětmi, které se v prvním ročníku učí plést. Obecně jsou v tomto systému rozvíjeny všechny aspekty práce bez ohledu na pohlaví.

Při motorickém vývoji se můžeme setkat s dětmi, které se potýkají s počátečními příznaky dyspraxie. Dyspraxie se může projevit i během vývoje dítěte mladšího školního věku. Tato porucha u nás není zcela známou, avšak objevuje se taktéž v naší populaci. Dítě s dyspraxií je dítě, které má „(...) potíže s plánem a řízením motoriky a poruchy percepce.“ (Kyrbiová, 2000, s. 183)

Dítě vnímáme jako „neohrabané“, není schopné zpracovat jednoduché úkony jako např. chytit míč, nezvládá samoobslužné činnosti, práci s nůžkami apod. Těmto dětem je třeba věnovat zvláštní pozornost. V pracovní výchově děti pracují s mnoha nástroji a s mnohými různými materiály. Kupříkladu již zmiňovaná práce s nůžkami je pro dítě s dyspraxií velmi náročný úkol. Aby zvládlo práci s nůžkami, musí projít vývojovými stádii až do bodu, kdy bude schopno nůžky doopravdy použít. Dítě potřebuje podporu svého učitele a to i v úkolech, které mu jsou zadávány. (Kyrbiová, 2000)

### **3.1.4 Vývoj poznávacích procesů**

Pozornost dítěte je důležitou stránkou úspěchu ve škole. Dítě musí mít schopnost udržet pozornost úmyslnou. Během školní docházky se délka pozornosti postupně prodlužuje. V prvním ročníku je délka pozornosti krátkodobějšího charakteru. Z. Matějček (1999) uvádí, že na počátku školní docházky je udržitelná pozornost dítěte 10 minut. Proto je třeba práci střídát a učení vyplňovat zajímavým obsahem. U žáka v 5. ročníku již očekáváme udržení pozornosti okolo 20 – 30 minut.

Vnímání světa se rozšiřuje, dřívější pohádkové zaměření přechází do realističtějšího pojetí světa. Předtím mělo vnímání nových skutečností spíše náhodný charakter. S dalším vývojem se dítě začíná zajímat o podstatu věcí a snaží se získat více informací. Školní výuka také rozšiřuje vnímání tím, že dítěti pomáhá rozvíjet schopnost analýzy a syntézy a tak poznávat svět hlouběji. Postupně vnímání dojde do bodu, kdy jsou schopné vnímat všeobecně předměty

a jevy, nemusí se již soustředit pouze na konkrétní. J. Šimíčková-Čížková (2003) uvádí, že vnímání dítěte okolo 10 – 11 let se příliš neliší od vnímání dospělého. Pouze dítě tohoto věku má méně zkušeností s tříděním informací a zařazováním jevů a předmětů do souvislostí.

Zrakové vnímání přechází i na vnímání blízkých předmětů. Vyvíjí se oční čočka, proto jsou děti schopny již lépe vidět i na blízkou vzdálenost. V předchozím období vnímaly lépe předměty na delší vzdálenost. Děti rozlišují jednotlivé předměty, dokáží je zařadit do kategorií. Rozlišují jednotlivé části předmětu, avšak jsou spíše zaměřené na nápadnější znaky vnímaného. Ve škole jsou však systematicky připravovány, aby se zaměřily především nejdůležitější znaky.

Při výuce využíváme názornost. Pokud po žácích požadujeme výkon, ve kterém je výsledkem nějaký konkrétní předmět, využíváme názornost. Příkladem se opět může stát chřestidlo. Žákům pouze nevysvětlujeme, jak mají při své práci postupovat, ale své vysvětlování podpoříme i názornou ukázkou.

Myšlení také přechází do reálného pojetí světa, dítě se odpoutává od egocentrismu. J. Piaget ustanovil 4 fáze vývoje myšlení. Žák mladšího školního věku se nachází ve 3. fázi nazývané „fáze konkrétních operací“. Žáci tedy zvládají třídít a řadit předměty a jevy dle různých kritérií. (Vágnerová, 2005) Na konci období se někteří žáci mohou nacházet ve fázi formálních operací, kdy se již dokáží opírat o abstrakci. Logické uvažování ještě není zcela zafixované, proto při řešení náročnější úlohy mohou využít i primitivnější způsob řešení, i když bude také efektivní. Důležité je pro žáka spíše vyřešení úlohy než cesta k výsledku. V tomto období pracujeme s žakovou zkušeností a s tím, co žák sám poznal a zná.

Paměť je zprvu mechanická a neúmyslná. Žáci si mechanicky zafixují to, co je jim předkládáno, avšak nemusí všemu porozumět. Paměť se však nadále vyvíjí a neúmyslnost v zapamatování ustupuje. U dětí středního školního věku převládá úmyslné zapamatování, které je podporováno logickým myšlením a racionalitou.

Řeč je úzce propojena s myšlením. Příchod do školy je spojen s učením se čtené a psané podoby řeči. Původně žák přichází z rodiny, kde získává praktický náhled na řeč, jeho slovní zásoba je ovlivněna podnětností prostředí, ve kterém vyrůstá, stejně tak jako skladba vět a výslovnost. Postupně se skladba proměňuje, využívá nová slovní spojení, složitější souvětí, artikulace je taktéž lepší. Při hovoru, vysvětlování, vyprávění a celé interakci s dítětem volíme vždy jazyk, kterému je dítě schopno porozumět.

Ideální stav nastává, když do prvního ročníku nastupují žáci s dobře rozvinutou řečí bezchybnou artikulací. Avšak tento stav ve všech případech nevzniká, u žáků můžeme nalézt individuální rozdíly. S nápravou vad řeči by se mělo začínat již v předškolním věku.

U některých dětí problémy přetrvávají i na 1. stupni základních škol. Je třeba tyto vady odhalit včas a pokusit se o jejich nápravu.

Sluchové vnímání rozvíjí rovněž každodenní setkávání se s řečí. U dětí dozrává sluchová percepce okolo 5. – 7. roku. V předškolním věku je pro dítě těžké rozdělovat slova na jednotlivosti v podobě slabik a hlásek. Se zráním sluchového vnímání se právě těmto dovednostem učí.

### **3.1.5 Sociální a emocionální vývoj**

Dítě mladšího školního věku je schopno zvládat základní sociální situace. Získává novou sociální roli v podobě žáka. Ve škole je odkázáno především samo na sebe, musí si zvyknout, že je na několik hodin denně bez rodičů. Současně se učí společenská pravidla, která musí dodržovat. Díky školní docházce získává zodpovědnost za své učení, za sebe apod.

Socializace probíhá nejen z vnějšku, ale i z vnitřku. U vnitřní socializace můžeme hovořit o sebesocializaci. Na vnější socializaci mají vliv dítěti blízké osoby, jako jsou rodiče, učitelé, spolužáci, přátelé atd.

Ve škole se dítě dostává do kolektivu svých vrstevníků, navazuje nové vztahy, nová přátelství. Na začátku docházky jsou přátelství spíše náhodného charakteru, ke konci období mohou vznikat přátelství dlouhodobé povahy. Zpočátku je dítě závislé na názoru dospělých, pan učitel, paní učitelka jsou pro něj autoritou, která pomáhá utvářet jeho osobnost. Postupně získává náhled a začíná být kritičtější a ke konci tohoto období si vytváří vlastní názor na učitele podle jeho chování.

V tomto období se dítě vzdává do té doby hlavní činnosti, tedy hry. Hra je nadále oblíbenou činností, avšak ustupuje do pozadí před školními povinnostmi. Současně dítě plní úkoly, od kterých očekává, že bude oceněno za jejich vyplnění. (Klégrová, 2003) Zhodnocení práce je pro žáka důležitou součástí jeho práce, která má vliv na jeho osobnost.

Egocentrismus dítěte je na ústupu, stejně tak jako labilita a impulzivita. Dítě je schopno porozumět svému okolí i v oblasti citů. Pokud vyjadřuje své pocity, ohlíží se na své okolí, vyvíjí se tedy emoční porozumění. Současně můžeme sledovat širokou škálu citů a rozvíjí se i vyšší city.

Každý žák má potřebu být ve škole úspěšný, není-li tomu tak, projevuje se pro učitele v negativním smyslu. U žáka se může projevit nuda především, pokud je pro žáka činnost nezájímavá, neúčinná, stereotypní apod. V tomto případě je vhodné využívat různé metody a formy práce, vybírat zajímavé činnosti. S nudou také souvisí motivace, jsou-li činnosti

zajímavé pro žáka, nebude unikat do světa fantazie, dívat se pouze z okna, nebo zajímat se o jiné věci. Motivace je důležitý prvek výuky. U žáků by pedagog měl využívat zejména vnitřní motivace, tedy že žáci samotní budou chtít činnost provádět pro uspokojení své vlastní vnitřní potřeby. Při využívání klasifikace se objevuje motivace vnější, kdy se žáci snaží především pro získání dobré známky, ne pro svou vlastní vnitřní potřebu.

## 4 Technická výchova v RVP ZV

System vzdělávání v České republice se neustále mění, aby byl dostatečně aktuální a dokázal tak dobře reagovat na změny ve společnosti. Změny nastávají z důvodu stále většího množství informací, které se k lidem dostávají z mnoha směrů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) byl reakcí na současný stav ve školství. Před jeho uvedením v platnost se ozývala slova kritiky na různé stránky českého školství. Jedna ze základních kritik spočívala v předimenzování osnov. RVP se tak stal dlouho očekávanou změnou, která měla pomoci českému školství.

Dokumenty lze dělit do dvou úrovní, první úroveň je státní, druhá je školní. Státní úroveň tvoří již zmiňované RVP ZV a Národní program pro vzdělávání. Školní úroveň je tvořena školními vzdělávacími programy, které vychází z již zmiňovaného RVP ZV. RVP ZV patří do systému kurikulárních dokumentů, navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání, dále rozvíjí kompetence vytvořené již v předškolním věku. RVP ZV je dále pak východiskem pro vzdělávací programy středního vzdělávání.

Původní RVP ZV byl ověřován v pilotních školách od roku 2005, povinným se pro školy stal od 1. 9. 2007. Několikrát byl aktualizován, naposledy v roce 2013. Školy mají povinnost si podle RVP ZV vytvořit vlastní ŠVP. Pro vytvoření programu jim mohou pomoci různé metodické příručky. Díky těmto změnám má škola možnost se přizpůsobit prostředí, ve kterém se nachází, ale také potřebám žáků. Důležitým faktem je, že ŠVP je veřejně přístupný dokument a kdokoli by měl mít možnost nahlédnout do jeho obsahu.

Nově nejsou jednotné osnovy, ale pouze vymezení společného a povinného obsahu vzdělávání pro základní vzdělávání, taktéž i pro gymnaziální vzdělávání, avšak pouze pro odpovídající ročníky víceletých gymnázií. Objevují se klíčové kompetence, které jsou propojeny se vzdělávacím obsahem. Tímto umožňuje volnější volbu metod, forem vzdělávání, různé vzdělávací přístupy a individuální přístup k žákům.

Vzdělávací obsah je dělen do devíti vzdělávacích oblastí:

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



- Člověk a příroda;
- Umění a kultura;
- Člověk a zdraví;
- Člověk a svět práce.

Technická výchova je zahrnuta do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce.

## 4.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a svět práce

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se zaměřuje na získávání praktických dovedností a poznatků, vytváří tedy jakýsi protipól teoretickým předmětům. Svým praktickým zaměřením pomáhá vytvářet u žáka kladný vztah k práci a pomáhá také s jejich profesní orientací.

Výuka probíhá jak na primární škole, tak i na druhém stupni základních škol. Bez rozdílů pohlaví se jí účastní chlapci i dívky. Budují si dovednosti a návyky, které využijí při práci s různými materiály. V průběhu výuky jsou vedeni k profesní orientaci, plánování činností, jejich organizaci a také hodnocení nejen samostatně, ale i ve skupině.

Pro realizaci na prvním stupni základních škol je minimální časová dotace pro tuto oblast 5 hodin. Na druhém stupni je výuka podmíněna minimální časovou dotací 3 hodin.

Každý tematický okruh určený pro primární školu je složen z očekávaných výstupů a učiva. Očekávané výstupy jsou vytvořeny pro 1. období, tedy pro 1., 2. a 3. ročník ZŠ (základní školy), a 2. období pro 4. a 5. ročník ZŠ.

Na prvním stupni je tento vzdělávací obor složen ze 4 vzdělávacích okruhů:

1. Práce s drobným materiálem;
2. Konstrukční činnosti;
3. Pěstitelské práce;
4. Příprava pokrmů.

Na druhém stupni jsou okruhy rozloženy do 8 vzdělávacích okruhů:

1. Práce s technickými materiály;
2. Design a konstruování;
3. Pěstitelské práce a chovatelství;
4. Provoz a údržba domácnosti;
5. Příprava pokrmů;

6. Práce s laboratorní technikou;
7. Využití digitálních technologií;
8. Svět práce.

Z těchto 8 okruhů je povinný pouze okruh Svět práce, který je doporučený zařazovat ve vyšších ročnících 2. stupně, protože slouží pro výběr profesního zaměření žáka. Z ostatních okruhů si školy vybírají nejméně jeden další okruh, pro který mají vytvořené dostatečné podmínky, tedy materiální a prostorové vybavení. Vybrané okruhy jsou však školy povinny realizovat v plném rozsahu.

Oblast je zaměřena na rozvoj klíčových kompetencí a jejím cílovým zaměřením je vedení žáků k (RVP, 2013, s. 83, 84):

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

## **4.2 Průřezová témata**

Průřezová témata jsou součástí RVP ZV. Jsou zařazována v průběhu povinné školní docházky do vyučovacích předmětů, jsou tedy zařazována i do technické výchovy.

Zaměřují se především na aktuální problémy u nás i ve světě. A jsou vhodné pro rozvoj především sociálních dovedností žáků a jejich postojů a hodnot.

V základním školství nacházíme 6 průřezových témat:

1. Osobnostní a sociální výchova;
2. Výchova demokratického občana;
3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
4. Multikulturní výchova;
5. Environmentální výchova;
6. Mediální výchova.

Osobnostní a sociální výchova se ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce projevuje zejména v komunikačních a skupinových pracích, kdy si žáci zdokonalují schopnost spolupracovat a komunikovat mezi sebou za určitých pracovních podmínek.

Průřezové téma Výchova demokratického občana se pak také objevuje opět v budování vztahu k ostatním lidem, prostředí, hodnotám a normám a hlavně k sobě samému.

Environmentální výchova je propojená se vzdělávací oblastí Člověk a svět práce v podobě pracovních aktivit, kdy se žáci učí využívat materiály, aby zanechávali co nejmenší znečišťující stopu. Taktéž sem patří různé pracovní pozice a profesní zařazení, které jsou spojeny s životním prostředím.

Průřezová témata jsou povinně zařazována do vyučování, avšak v každém ročníku nemusí být zastoupena všechna. Škola ve svém ŠVP stanovuje podmínky, jakým způsobem budou témata realizována. Podoba tedy závisí pouze na každé škole, mohou využít téma jako součást vyučovacího předmětu, projektu, semináře, kurzů nebo dokonce jej zařadit do výuky jako samostatný předmět. Každé téma má dané tematické okruhy, které musí být zahrnuty do výuky.

### **4.3 Specifika hodnocení v technické výchově**

Technická výchova je předmětem, který má spíše praktické uplatnění. V současném pojetí je kladen důraz na to, aby si žáci vytvořili kladný vztah k práci, aby věděli, který nástroj v určité situaci použít apod.

Chce-li učitel hodnotit v technické výchově, měl by mít stanovená kritéria pro to, co bude hodnoceno. Kritéria jsou důležitá pro učitele, ale také pro samotnou činnost žáka. Před započítáním práce je důležité, aby byl žák seznámen s kritérii. Podle jejich zadání žák může

usměrňovat svou činnost, aby jim zcela vyhověl. „*Znají-li je dopředu, produkt nabývá vyšší kvality a jeho hodnocení minimalizuje subjektivitu hodnocení a nespokojenost žáků s výsledkem hodnocení.*“ (Kratochvílová, 2011, s. 48)

Učitel musí mít promyšlené co, kdy a jakým způsobem bude hodnotit. Kvůli tomuto faktu si stanovuje cíle hodiny a z cílů hodiny pak vychází právě kritéria pro hodnocení. Kritéria si může stanovit samotný učitel, nebo je také může vytvořit společně s žáky. Stanovování cíle hodiny a kritérií spadá do počáteční fáze procesu hodnocení (viz výše v kapitole Fáze procesu hodnocení).

R. Orosová (2001, s. 215) dělí kritéria hodnocení v technické výchově do 3 základních kategorií:

- *hodnotenie odbornosti;*
- *hodnotenie kvality práce;*
- *hodnotenie rýchlosti.*

Při hodnocení odbornosti si pedagog může všimnout především toho, zda žák dodržuje pracovní postup, zda je schopen využít pro práci již naučené teorie, jakým způsobem udržuje své pracovní místo, dodržuje zásady bezpečnosti, zda zbytečně neplýtvá materiálem a energií, jaká je žákova schopnost pracovat a také zda samostatně dokáže vyřešit zadaný problém.

Pro hodnocení kvality žákovy práce se opírá o to, zda žákův výtvar má vzhled dle zadání, zda je funkční a zda jeho celkové provedení odpovídá zadání.

Při hodnocení rychlosti učitel většinou hodnotí, jestli žák dodržel čas, který měl vymezený pro svou práci.

Autoři J. Bajtoš, R. Orosová a S. Kozár (2007) provedli výzkum v 5. až 9. ročníku základních škol, který se zabýval hodnocením psychomotorických zručností žáků. Dotazování byli učitelé technické výchovy a z tohoto výzkumu vyplynulo, že v 5. ročníku využívá pro hodnocení klasifikaci 64,81 % dotazovaných, ačkoliv mají možnost volby hodnocení. Taktéž výzkum ukázal, že při volbě kritérií označilo 46,30 % kritérium „způsob uplatnění teorie při realizaci zadané pracovní úlohy“ jako výborné kritérium, 33,33 % jako velmi dobré a 20,37 % ho považuje za přiměřené. Autoři taktéž naznačují, jakým způsobem zvýšit efektivitu hodnocení. Při hodnocení by měl pedagog rozličné metody a formy hodnocení (viz kapitola výše Formy (druhy) hodnocení) a zaměřit se na zjištění, do jaké míry je žák zručný, dále hodnotit i proces vzniku výtvaru, zohledňovat také individuální možnosti žáků. Měl by využívat kritéria hodnocení, která jsme popsali výše. Další z bodů je říci žákovi jeho

hodnocení a také mu vysvětlit, proč je takto hodnocen, zařadit jak pozitivní, tak i negativní stránky žákova výkonu. A posledním bodem je využívat hodnocení jako motivační prvek.

Ze zprávy OECD (Santiago, Gilmore, Nusche, Sammons, 2012), která hodnotí vzdělávání v České republice, vyplývá, že pravidla a postupy pro hodnocení se na jednotlivých školách liší. Ačkoliv školy využívají stejnou formu hodnocení, jejich význam není stejný. Stejně tak zpráva hovoří o tom, že učitelé nejsou zvyklí žákům podrobně charakterizovat kritéria pro hodnocení.

Pokud se zamyslíme, zda je výhodnější žákův výkon v technické výchově známkovat nebo hodnotit slovně, nedostane se nám konkrétní odpovědi. Můžeme se také setkat s názorem, že předměty s praktickým zaměřením by neměly být hodnoceny vůbec. Oba způsoby hodnocení mají své výhody, ale i své nevýhody (Viz výše kapitola Formy (druhy) hodnocení). J. W. Ziegenspeck (2002) se zabýval známkováním ve škole. Tvrdí, že různým předmětům je přiřkládán různý význam, a to se odráží také ve známkování. Z výzkumů vyplynulo, že tvůrčí předměty a předměty praktického charakteru jsou známkovány lépe, převažuje v nich kladné hodnocení, lepší známky.

Způsob hodnocení však může ovlivnit aktivitu žáka. E. Číhalová a I. Mayer (1997) provedli výzkum v 1. a 5. ročníku základních škol. Žáci nebyli zvyklí na skupinovou práci, byla teprve nově zavedena. V 5. ročníku byli předtím žáci známkováni a na slovní hodnocení teprve přecházeli. Jejich spolupráce ve skupině, vzájemná pomoc i dělba práce neprobíhala zcela podle metody. Děti byly zvyklé na ohodnocení jejich vlastní práce a jejich spolupráce byla těžko vyvolávána. Naopak v ročníku, kde byly děti od počátku hodnoceny slovně, velmi rychle pochopily funkci skupinové práce.

Nepominutelný vliv na žákovo učení má taktéž jeho rodinné prostředí. Rodina utváří žákovu osobnost, předává mu návyky, zkušenosti apod. Proces hodnocení má úzký vztah nejen k žákovi, ale také i k jeho rodičům. V průběhu času se měnily podmínky nejen v rodině, ale i ve školním prostředí. L. Bomba a J. Zacharová (2013) uskutečnili výzkum, kterým se snažili odpovědět na otázku, zda má kontrola výsledků dítěte rodiči vliv na jeho učení. Z výzkumu vyplynulo, že pětina dotazovaných se nekontroluje známky svého dítěte. Důvodem může být, že nepřikládají učení a hodnocení učení velký význam. Pokud se rodiče zajímají o prospěch svého dítěte, má to vliv na jeho učení, na jeho motivaci pro učení. Autoři taktéž zdůrazňují, že důležitou součástí je komunikace mezi rodičem a dítětem o učení.

Hodnocení jak rodičů, tak i učitelů, ale i dalších osob má vliv na osobnost dítěte, na utváření jeho sebepojetí. Sebeпоjetí u žáků mladšího školního věku je formováno především tím, jak je dítě hodnoceno ostatními. Názory, které mu předkládají ostatní osoby, většinou přebírá, aniž by se příliš zamýšlelo, zda jsou předkládané údaje pravdivé. S narůstajícím věkem o tom, co je dítěti řečeno o jeho osobě, začíná více uvažovat, zda je tomu opravdu tak. V průzkumu bylo prokázáno, že učitelé považují hodnocení, školu a učitele za faktory, které ovlivňují osobnost žáka. Nejčastěji uváděnými faktory byla rodina a kolektiv vrstevníků. (Částková, Kropáč, 2015) Sebeпоjetí je utvářeno tedy hlavně těmito faktory.

Sebehodnocení žáka úzce souvisí s jeho sebepojetím. Sebehodnocení se dítě opět učí od lidí, kterými je obklopeno. Můžeme je rozvíjet již od 1. ročníku základní školy, především ve zjednodušené formě, např. ve formě smajlíka, nebo krátkého rozhovoru. Potupně můžeme využívat i formu, která je složitější na uvažování, např. ve formě tabulky. Je tedy budováno po dlouhý čas a postupně může být složitější. Pro sebehodnocení žáka může sloužit i portfolio, kam ukládá své práce. Např. zvolí sebehodnocení v pololetí, kdy žák využije své portfolio prací. V portfolio má žák zdokumentovaný svůj vývoj, jak pokroky, tak i zaostávání ve vývoji apod. J. Kratochvílová (2012) uvádí, že v dnešní škole je sebehodnocení více využíváno, avšak většinou není systematické. Pokud se žák setkává se sebehodnocením, pak se tomu tak stává častěji ve výtvarné výchově a v pracovních činnostech, kdy je hodnocen spíše produkt, nežli proces. Taktéž spíše hodnotí v rovině „líbí a nelíbí“, žáci jsou spíše vedeni k sebehodnocení ústní formou před formou písemnou a v případě ústní formy se jedná spíše o rozhovor mezi učitelem a žákem.

## 5 Výzkumné šetření

### 5.1 Úvod a vymezení cíle výzkumného šetření

Hodnocení žáků je velmi důležitou součástí vyučovacího procesu. Učitel předává žákovi informace o tom, jaký je momentální stav jeho učení, ale v podstatě se dostává i zpětné vazby učiteli o tom, jakým způsobem jeho výuku žáci pochopili, jakým způsobem se zhostili zadaného úkolu. Na oblast hodnocení se vztahují rozporuplné názory. Nejinak je tomu i v technické výchově. Proto se můžeme setkat s různým přístupem k hodnocení nejen u učitelů, ale i ve školách. V praxi mají školy i učitelé možnost využít rozličných forem pro hodnocení žáků, protože každému ze zúčastněných může vyhovovat jiná forma.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, jaký je aktuální stav hodnocení v technické výchově.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jaké formy (druhy) hodnocení učitelé využívají k hodnocení žáků;
- Interpretování výsledků dotazníkového šetření;
- Přijmutí nebo odmítnutí stanovených hypotéz;
- Zjistit, jaké jsou názory žáků na známkování v technické výchově;
- Interpretovat výsledky rozhovoru s žáky.

Pro zjišťování jsme využili kvantitativní metodu v podobě dotazníku. Tato metoda umožňuje pojmout větší počet dat za krátký čas. Z kvalitativních metod jsme využili řízený rozhovor s žáky, který doplňuje vhléd do problematiky známkování a hodnocení v technické výchově.

Dotazník byl distribuován za pomoci internetu a odpovídali na něj učitelé, kteří vyučují technickou výchovu (pracovní činnosti) v 1. - 5. ročníku základních škol.

Prostudování literatury nás vedlo ke stanovení výzkumných otázek, které jsou soustředěny okolo problematiky hodnocení.

1. Má škola ošetřenou stránku hodnocení technické výchovy ve svých dokumentech (např. ŠVP)?
2. Které prostředky učitelé využívají pro hodnocení žáků?
3. Jaké jsou názory učitelů primární školy na hodnocení technické výchovy?
4. Měla by být technická výchova hodnocena?
5. Pokud ano, který ze způsobů hodnocení považují učitelé jako ideální?

## 5.2 Stanovení hypotéz

Na základě vymezeného tématu jsme stanovili následující hypotézy, které následně statisticky ověříme.

**Věcná hypotéza H<sub>1</sub>:** V nižších ročnících primární školy (1., 2., 3. ročník) je sebehodnocení realizováno méně často než v ročnících vyšších.

**Věcná hypotéza H<sub>2</sub>:** Začínající učitelé jsou ovlivněni sebehodnocením žáků při vlastním rozhodování o hodnocení žáka častěji než učitelé experti.

**Věcná hypotéza H<sub>3</sub>:** Začínající učitelé považují fázi „zjišťování informací o skutečném stavu“ za důležitější než fázi „formulování hodnotícího závěru“.

**Věcná hypotéza H<sub>4</sub>:** Učitelé vyučující v nižších ročnících primární školy (1., 2, 3. ročník) považují za vhodnější způsob známkování než učitelé vyučující v ročnících vyšších.

## 5.3 Výzkumné nástroje

Pro shromáždění dat jsme využili dotazníku, který spadá do kvantitativních metod sběru informací. J. Průcha (1995, s. 43) definoval dotazník jako „(...) metoda pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadávaných otázek (položek dotazování)“. Dotazník byl tedy zvolen, protože za krátký čas lze získat dostatečné množství informací.

Náš dotazník se skládal z 28 otázek (včetně podotázek), které byly různého typu, a měl zcela anonymní povahu dotazování. Převahu měly otázky s uzavřenou odpovědí, ovšem objevily se i otázky škálovací a také otázky otevřené, které plnily především doplňující funkci, dávaly možnost dotazovaným vyjádřit se k jednotlivým otázkám a blíže specifikovat jejich odpověď.

Úvodní tři otázky se vztahují k údajům respondenta, tedy pohlaví, délka praxe a povaha školy, na které dotazovaný vyučuje. Zbylé otázky se vztahují ke zjišťování údajů odpovídajících na stanovené výzkumné otázky.

Dotazník prošel pilotním ověřováním, dále byl upraven a poté již distribuován za pomoci internetu. Internetový dotazník jsme zvolili z toho důvodu, protože jsme chtěli získat data od různých vyučujících a také kvůli získání co nejvyššího počtu respondentů. Dále proto, aby se do dotazníku mohli zapojit i vyučující v alternativních školách, kde je většinou systém práce jiný než ve školách běžných. Distribuce probíhala během měsíce března, kdy byl dotazník



otevřený pro odpovědi učitelů. Dotazník byl tedy určen pedagogům vyučujícím na primární škole technickou výchovu bez ohledu na místo, či způsob výuky.

Respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně, na základě kritéria, že vyučují technickou výchovu na primární škole. Taktéž dotazník vyplňovali anonymně.

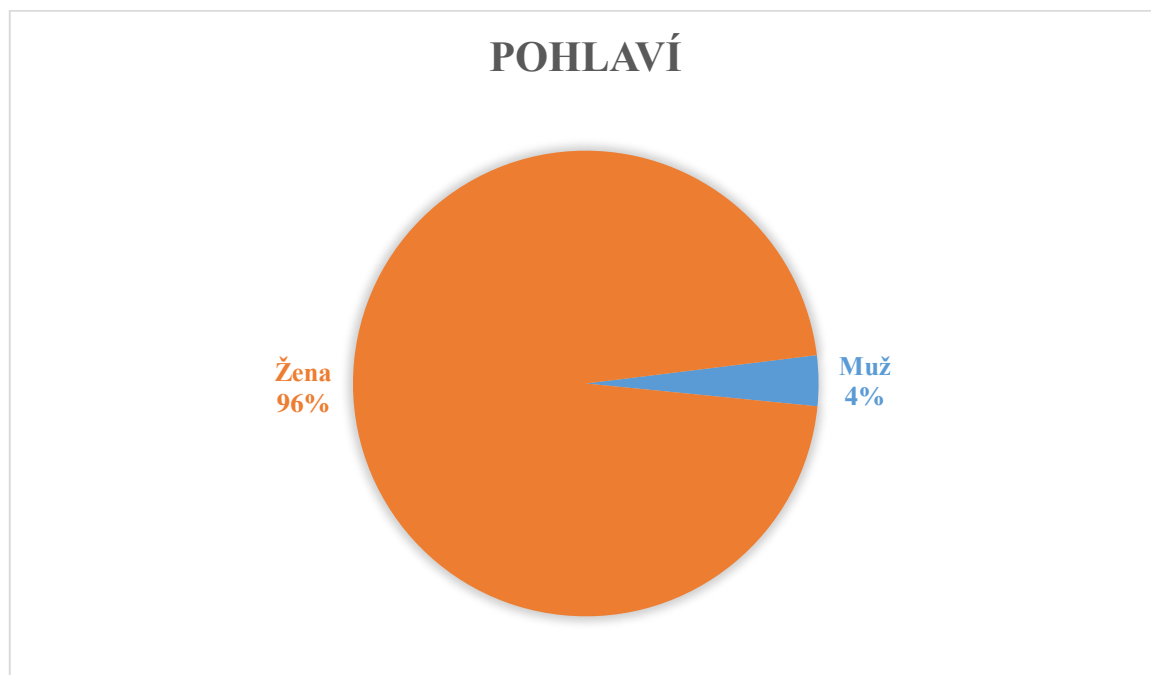
Pro doplnění pohledu na hodnocení jsme zvolili z kvalitativních metod strukturovaný rozhovor s žáky základních škol, abychom se vyhnuli nepochopení otázek a také lepšímu porozumění odpovědím žáků. J. Hendl (2008, s. 173) konstatuje, že strukturovaný rozhovor se: „(...) sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět.“ Při tomto typu rozhovoru je jednodušší pro tazatele minimalizovat možnost ovlivnění dotazovaného, je i jednodušší pro zpracování.

## 5.4 Analýza položek dotazníku

### Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Žena	110	96 %
Muž	4	4 %

Tabulka č. 4 - Pohlaví



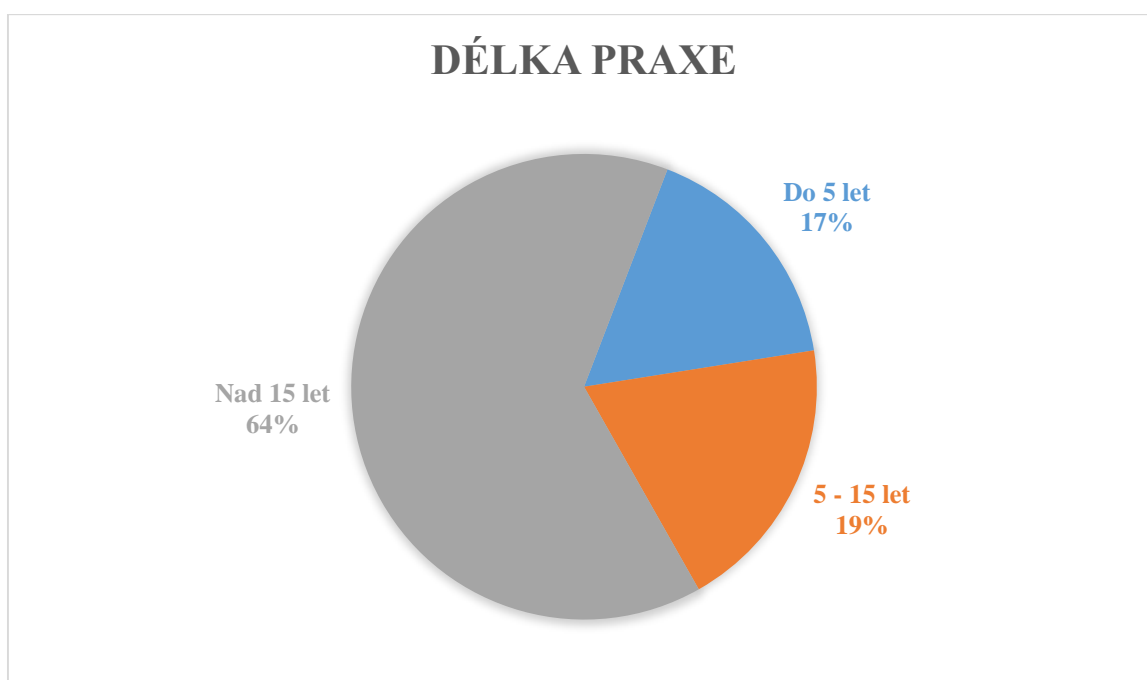
Graf č. 1 - Pohlaví

Všeobecně ve školství převažují ženy. Odborníci tvrdí, že školství je přefeminizováno. Tento fakt se projevil i v našem dotazníku, kdy 96 % dotázaných byly ženy. Mužská populace, která se rozhodne pro dráhu učitele, si raději vybírá vyučování spíše starších žáků. Na primární škole z tohoto důvodu mnoho mužů nenalezneme.

**Otázka č. 2: Jaká je délka Vaší praxe?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Do 5 let	19	17 %
5 – 15 let	22	19 %
Nad 15 let	73	64 %

*Tabulka č. 5 – Délka praxe*



*Graf č. 2 – Délka praxe*

Překvapivým faktem je, že nejvyšší procento respondentů má praxi vyšší než 15 let. Jelikož jsme dotazník distribuovali za pomoci internetu, očekáváním bylo, že budou odpovídat především učitelé s praxí kratší.

Díky tomuto výsledku máme v našem výzkumu převážně informace o hodnocení v technické výchově od pedagogů, kteří mají s tímto významným fenoménem letité zkušenosti.

**Otázka č. 3: Ve kterém z těchto zařízení pracujete?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Běžná ZŠ	104	91 %
Alternativní ZŠ	10	9 %

*Tabulka č. 6 – Druh zařízení, ve kterém pracují*



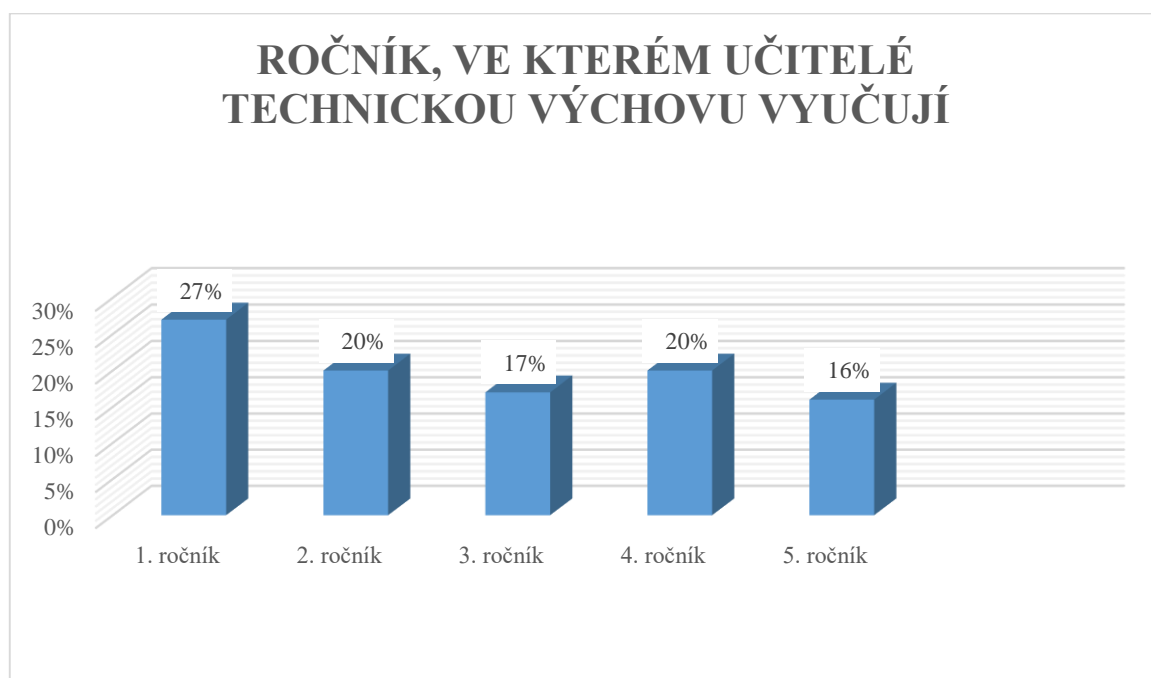
*Graf č. 3 – Druh zařízení, ve kterém pracují*

Vysoké procento – 91 % respondentů odpovídalo, že pracuje v běžných školách. Alternativních škol v České republice je oproti běžným školám mizivé množství. S uvedením v platnost RVP ZV došlo i k rozvázání osnov, každá škola se může přizpůsobit svým individuálním podmínkám, své ŠVP si může upravovat dle vlastního zvážení situace. Z toho také plyne fakt, že školy mohou pracovat s alternativními prvky, mohou si převzít z každého systému právě to, co jim skutečně vyhovuje, ačkoliv nejsou zařazeny do systému alternativních škol. Jak jsme již uvedli, alternativních škol (waldorfské školy, montessori, začít spolu apod.) je mezi běžnými školami mizivé množství. Opět odpovědi v dotazníku korespondují s momentálním stavem. Ve kterém z těchto zařízení učitelé pracují, může mít vliv na hodnocení, alternativní školy máme především spojené s jiným pohledem na dítě, tudíž je ovlivněno i jeho hodnocení.

**Otázka č. 4: Ve kterém ročníku vyučujete technickou výchovu (pracovní činnosti)?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
1. ročník	56	27 %
2. ročník	41	20 %
3. ročník	35	17 %
4. ročník	42	20 %
5. ročník	33	16 %

*Tabulka č. 7 – Ročník, ve kterém technickou výchovu vyučují*



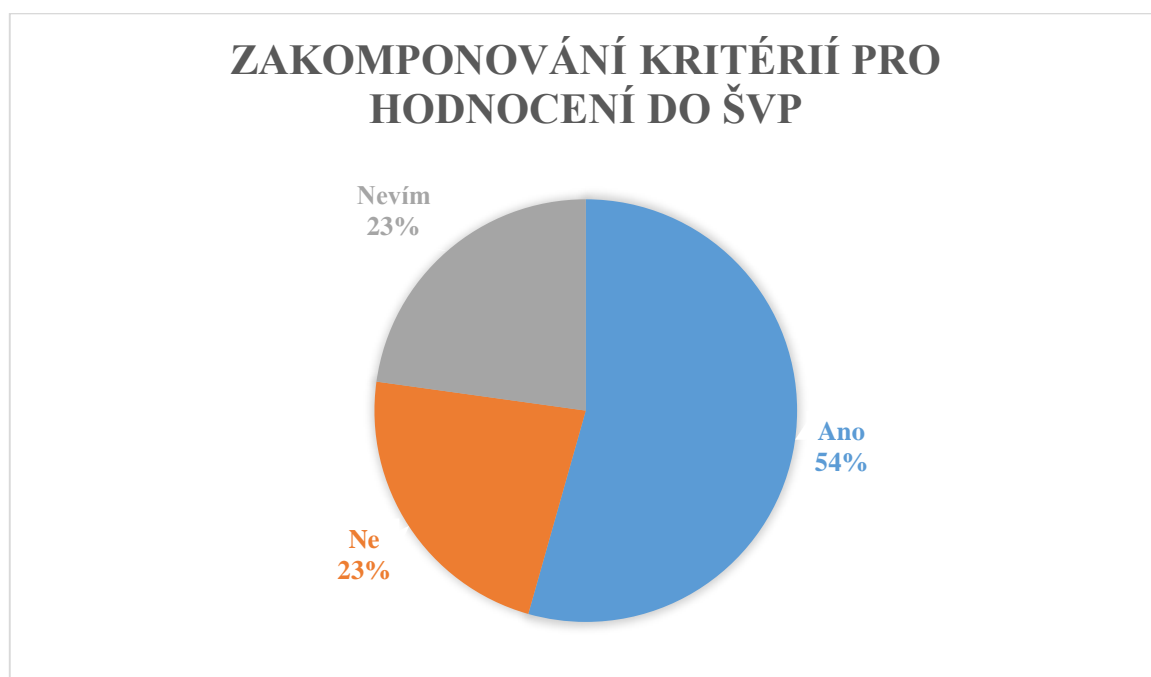
*Graf č. 4 – Ročník, ve kterém technickou výchovu vyučují*

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že někteří učitelé nevyučují technickou výchovu pouze v jednom ročníku, avšak vyučují ve více ročnících. Vyučování více ročníků většinou probíhá v málotřídních školách, kde je spojování ročníků běžným fenoménem. Avšak lze se setkat s tím, že v běžných školách vyučuje jeden vyučující primární školy v dalších ročnících např. z důvodu doplnění úvazku, nebo protože pedagog preferuje tento předmět.

**Otázka č. 5: Má Vaše škola zakomponována kritéria pro hodnocení žáků ve svém ŠVP?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	62	54 %
Ne	26	23 %
Nevím	26	23 %

*Tabulka č. 8 - Zakomponování kritérií pro hodnocení do ŠVP*



*Graf č. 5 – Zakomponování kritérií pro hodnocení do ŠVP*

Z našich výsledků vyplývá, že 77 % respondentů je seznámených s vlastním ŠVP a případně dokáže říci, zda jsou kritéria zakomponována v ŠVP či ne. Můžeme tedy uvažovat, že více než 50 % respondentů má kritéria zakomponována do ŠVP a také dokáží popsat, čeho se kritéria týkají.

Při úvaze, proč 23 % respondentů neví, zda jsou kritéria zakomponována, můžeme vycházet z faktu, že se o tuto skutečnost nezajímali a hodnotili dle vlastních zkušeností. Dále pak nemusí mít přístup k ŠVP, ačkoliv je to veřejný dokument, z důvodu, že existuje pouze jeden exemplář, který je např. uschovaný u ředitele školy.

Naše otázka také směřovala na fakt, zda pedagogové také vědí, čeho se kritéria týkají.

Odpovědi můžeme shrnout do následujících bodů:

<p>Obecné hodnocení</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hodnocení výsledků;</li> <li>• požadavky na daný stupeň hodnocení;</li> <li>• hodnocení prospěchu a chování;</li> <li>• procenta;</li> <li>• kreditní systém;</li> <li>• výkon žáka, výsledky testů;</li> <li>• počet známek potřebných k hodnocení na vysvědčení;</li> </ul>
<p>Zvládnutí daných kompetencí (úroveň kompetencí, poznatků)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• úroveň vědomostí, dovedností a návyků;</li> <li>• dovednosti, komunikace, spolupráce;</li> <li>• zlepšování se - porovnávání se začátkem hodnoceného období;</li> <li>• zvládnutí výstupů v jednotlivých vyučovacích předmětech, přihlížení k individuálním schopnostem žáků, práce s informacemi, schopnost řešit problém, míra samostatnosti při řešení problémů a úkolů, komunikační schopnosti žáka, tvořivost žáka, míra zodpovědnosti při plnění úkolů);</li> <li>• dovedností, vědomostí a schopností (rozvoj a zdokonalování)</li> <li>• praktické dovednosti, manipulace s předměty běžné potřeby;</li> </ul>
<p>Přístup k práci</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hodnotí se snaha, připravenost, ochota tvořit, s menším ohledem i na výslednou práci a samozřejmě odpovídající kompetence;</li> <li>• vztah k práci, ovládnutí postupů, organizace vlastní práce, udržování pořádku na pracovišti, překonávání případných překážek, které vznikly;</li> </ul>
<p>Zručnost, vztah k pracovním činnostem, kreativita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktivita, snaha, připravenost na vyučování a originalita projevu (přihlížení k individuálním schopnostem daného žáka, hodnocení má spíše motivační charakter);</li> <li>• samostatná práce, kvalita práce;</li> <li>• zhotovené výrobky, přinesení materiálů, pracovní schopnosti;</li> <li>• dokončení práce, snaha při činnosti;</li> </ul>
<p>Individuální vlastnosti</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zohlednění výsledků pro žáky se specifickými poruchami učení;</li> <li>• individuální vývoj žáka, jeho osobnostní rozvoj.</li> </ul>

Tabulka č. 9 – Kritéria zakomponovaná v ŠVP

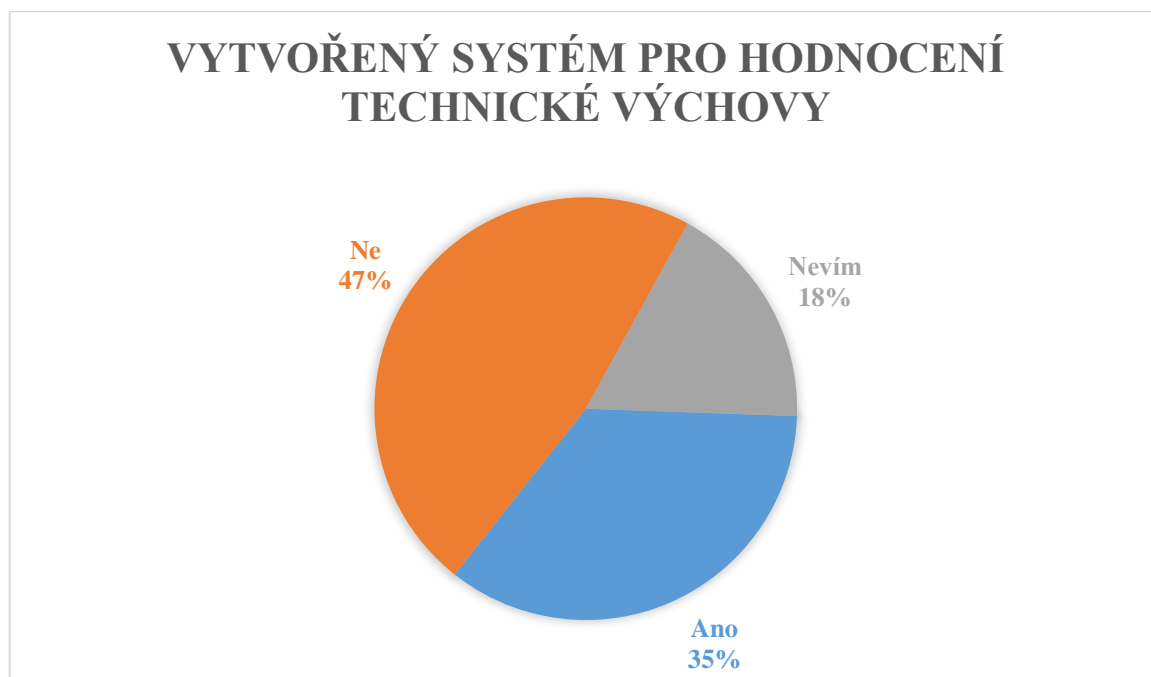
Z výše uvedeného výčtu můžeme vyčíst, že každá škola klade důraz na jiné aspekty hodnocení. Některé školy zakomponují do ŠVP pouze obecná kritéria pro hodnocení ve všech předmětech, jiné se zaměří na danou oblast, nebo předmět.

Zajímavou položkou je určitě kreditní systém. Bohužel nám nebylo vysvětleno, jakým způsobem tento systém ve škole funguje. Avšak v obecné rovině kreditní systém může fungovat tak, že je žákovi přidělen vždy kredit za splnění určitého úkolu, za jeho nesplnění mu může být kredit odebrán. Dále pak jsou kredity shromažďovány za určité období a po uplynutí období jsou sečteny výsledky a kredity jsou převedeny do podoby známek.

**Otázka č. 6: Má Vaše škola vytvořený systém hodnocení pro technickou výchovu (pracovní činnosti)?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	40	35 %
Ne	54	47 %
Nevím	20	18 %

*Tabulka č. 10 - Vytvořený systém pro hodnocení technické výchovy*



*Graf č. 6 – Vytvořený systém pro hodnocení technické výchovy*

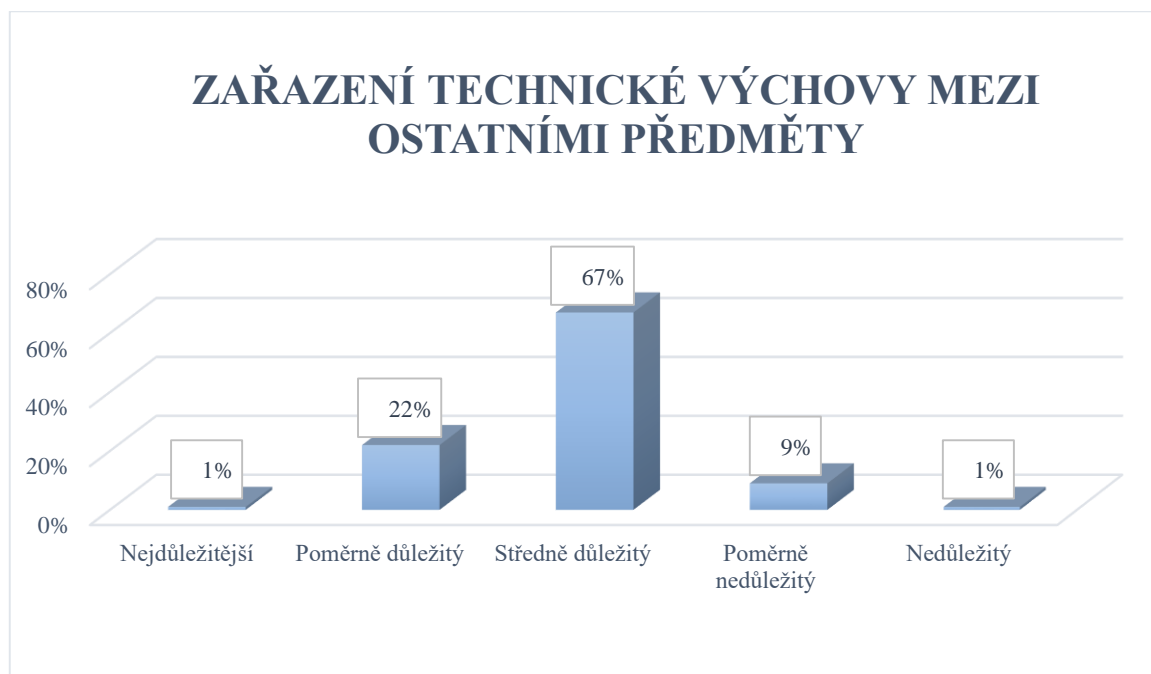
Vědět, jak hodnotit žáka je důležitou součástí práce učitele. Pokud má škola vytvořený systém, má učitel podklady pro jeho hodnocení, což mu i může usnadňovat jeho práci, například se může objevit v pravidlech pro hodnocení výsledku vzdělávání žáka.

V našem výzkumu se objevila skutečnost, že 18 % dotázaných nedokáže říci, zda mají daný systém hodnocení vytvořený. Skoro polovina dotázaných, tedy 47 %, odpovědělo, že systém pro hodnocení u nich zaveden není. 35 % respondentů odpovědělo, že v jejich škole je vytvořen systém pro hodnocení technické výchovy.

**Otázka č. 7: Dle Vašeho názoru, kam byste zařadil/a technickou výchovu v porovnání s ostatními předměty?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nejdůležitější	1	1 %
Poměrně důležitý	25	22 %
Středně důležitý	76	67 %
Poměrně nedůležitý	11	9 %
Nedůležitý	1	1 %

*Tabulka č. 11 - Zařazení technické výchovy mezi ostatními předměty*



*Graf č. 7 – Zařazení technické výchovy mezi ostatními předměty*

V porovnání s ostatními předměty oslovení pedagogové zařazovali technickou výchovu jako středně důležitý předmět. Podruhé nejčastěji jej umísťovali jako



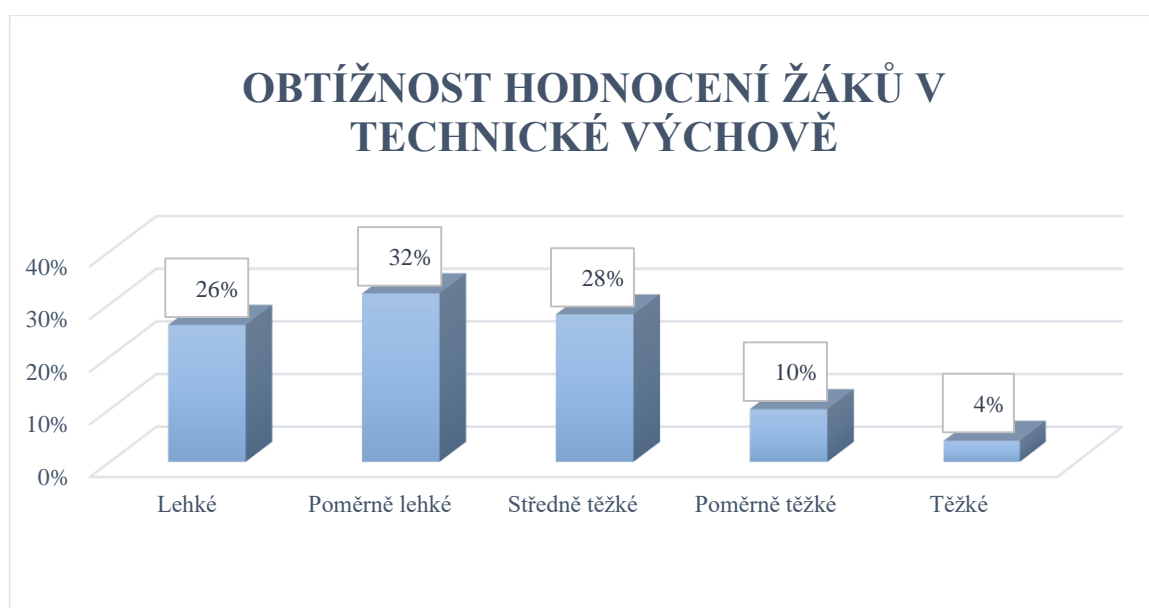
poměrně důležitý. Nedůležitý a nejdůležitějším připadá pouze 1 % respondentů. 9 % považuje technickou výchovu za poměrně nedůležitý.

Střední hodnota důležitosti technické výchovy, kterou považuje nejvyšší procento respondentů, je pravděpodobně udaná charakterem tohoto předmětu. Základy, které se vyučují, ať jde o práci s různými předměty, nebo technické dovednosti, jsou důležitým základem i pro další pracovní vyžití každého žáka. Rovněž základy získané v tomto předmětu jsou využitelné pro praxi a navazují na ně další předměty. Práci v technické výchově lze považovat jako prvek pracovní terapie, která funguje pro uvolnění napětí.

**Otázka č. 8: Na stupnici označte, jak je pro Vás obtížné hodnotit žáky v technické výchově.**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Lehké	30	26 %
Poměrně lehké	36	32 %
Středně těžké	32	28 %
Poměrně těžké	12	10 %
Těžké	4	4 %

*Tabulka č. 12 - Obtížnost hodnocení žáků v technické výchově*



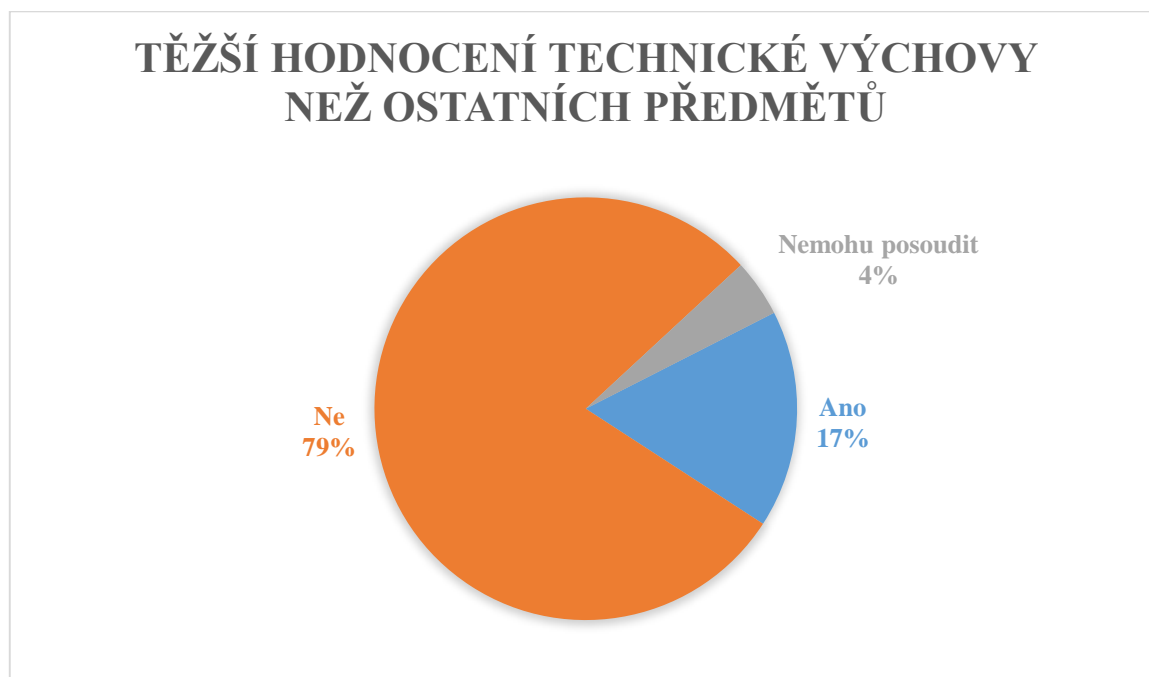
*Graf č. 8 – Obtížnost hodnocení žáků v technické výchově*

Hodnocení žáků je pro každého subjektivní záležitostí. Pro někoho je to lehký úkol, pro někoho zase úkol těžký. Z našeho výzkumu vyplývá, že pro většinu učitelů je to úkol spíše lehčího charakteru. Nejvíce respondentů odpovědělo, že hodnotit žáky je pro ně poměrně lehké, střední hodnota obtížnosti je považována 28 % respondentů a za lehké hodnotit žáky v tomto předmětu považuje 26 %. Pro zbytek dotázaných je tento úkol poměrně těžký až těžký.

**Otázka č. 9: Je pro Vás hodnocení v technické výchově těžší než v ostatních předmětech?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	19	17 %
Ne	90	79 %
Nemohu posoudit	5	4 %

*Tabulka č. 13 - Těžkost hodnocení technické výchovy než ostatních předmětů*



*Graf č. 9 – Těžkost hodnocení technické výchovy než ostatních předmětů*

Vysoké procento odpovědí znělo, že hodnocení pro ně není těžší, tedy 79 % dotázaných odpovědělo, že ne. 4 % odpovídajících nedokázala tuto otázku zodpovědět, nedokázala posoudit, zda je hodnotit v technické výchově těžší než v ostatních předmětech.

Pro 17 % dotázaných je hodnocení těžší. Z toho nám vyplývá, proč je pro tyto učitele technická výchova tíže hodnotitelná.

Odpovědi na otázku, proč je pro tyto pedagogy obtížnější hodnotit, zněly takto:

- Jako u každé „výchovy“ - výkon žáka do značné míry ovlivňuje vrozené nadání (Někdo umí kreslit, zpívat, tvořit. Někdo prostě ne).
- Hodnocení přístupu k práci, kvalitu vykonané práce v souvislosti k motorickým poruchám.
- Ne všechny děti jsou manuálně zručné.
- Každý žák má dané jiné předpoklady, které nelze vždy ovlivnit.
- Musím hodnotit hlavně snahu.
- Je malá dotace hodin na to, aby se o výsledcích s dítětem diskutovalo, a pouze výsledek hodnotím nerada. Proto dávám všem dobré známky za snahu.
- Výsledek činnosti v PČ je mnohdy subjektivní záležitost.
- Spousty dětí mají špatnou jemnou motoriku a odradit je špatnou známkou na počátku vstupu do vzdělávacího procesu opravdu nechci.
- Stejně jako ve VV se to nedá naučit, je to vrozené nadání - jako u všech výchov.
- Každý má nějaké předpoklady, je hodně žáků, kteří se doma nesetkají s manuální prací a nejsou ani přirozeně zruční.
- Těžko se hodnotí výsledek u žáků, kteří jsou nešikovní, hodnocení je subjektivní.
- Každé dítě pojme způsob zpracování úkolu svým osobitým způsobem.
- Hodnocení snahy a zájmu, kdy výrobek neodpovídá vynaložené energii.
- Není přesně dané, co by měl zvládnout např. při práci s nůžkami, ve druhé třídě jak složité tvary.
- Ne všechny děti jsou zručné, je potřeba ocenit snahu, se kterou pracují.
- Někdy je pro mě obtížné vytvořit objektivní kritéria pro hodnocení.

Z odpovědí plyne, že pro učitele je těžké hodnotit dítě, které k technické výchově nemá předpoklady (vrozené), nebo není přivyklé na manuální práce. Někteří z učitelů se tedy obracejí spíše k hodnocení snahy, což může u dětí vyvolávat dojem nespravedlivého hodnocení, kdy někdo zvládne vyrobit zadaný výrobek bez sebemenších problémů, avšak bez vyvinutí úsilí. Na druhou stranu se může objevit dítě, které vyvine veliké úsilí, avšak výsledek činnosti nebude dle daných představ. Z tohoto důvodu se učitelé snaží o spravedlnost v jejich hodnocení.

Jeden z názorů je, že není jednoduché sestavit kritéria, která by byla spravedlivá. Což opět souvisí s nadáním a tím, že každé dítě je jiné, má jiné předpoklady.

Motivace vyplývající z hodnocení je pro učitele také jedním z důvodů, proč je hodnocení těžší. Špatná známka může dítě demotivovat, může jej odpoutat od dalšího snažení se o zlepšení, avšak v opačném případě může mít i za následek, že se dítě začne více snažit, zde záleží na osobnosti dítěte.

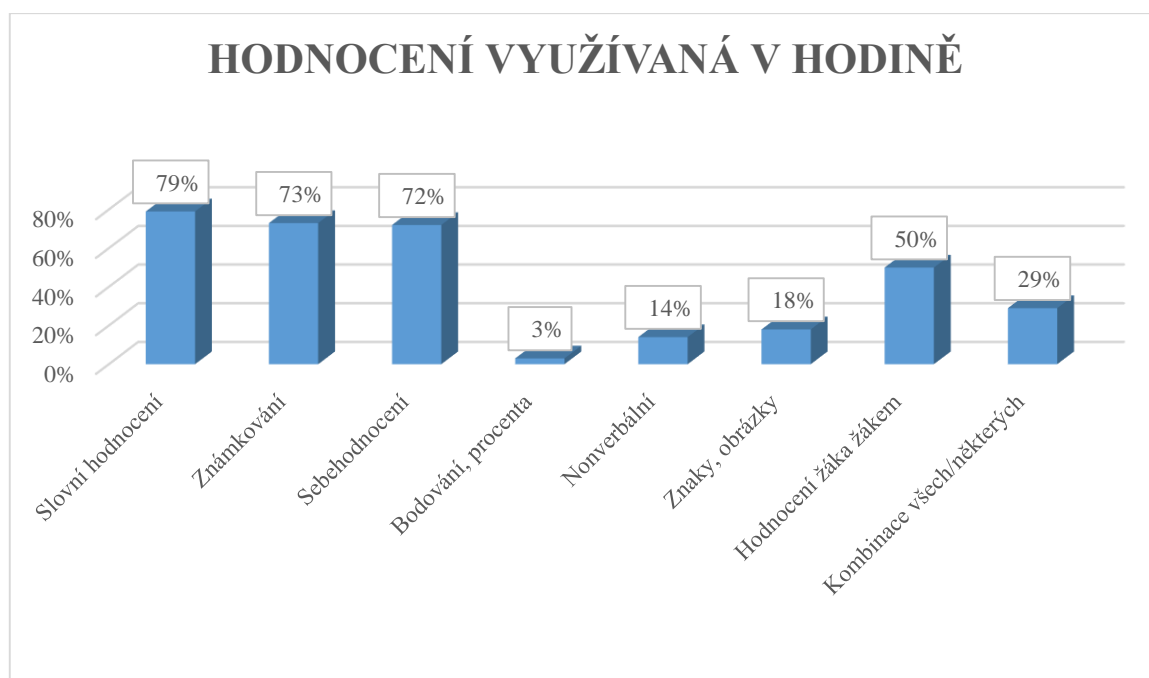
S osobností dítěte také souvisí to, že pojme svůj úkol jiným způsobem. Hodnocení učitele také vychází pak ze subjektivních pohledů na věc.

Někteří z oslovených pak vidí tíhu hodnocení v tom, že není zcela přesně dané pro tento předmět, co by mělo dítě zvládnout za určitou etapu – školní rok, pololetí.

**Otázka č. 10: Která z hodnocení využíváte v hodině?**

<b>Odpovědi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Slovní hodnocení	90	79 %
Známkování	83	73 %
Sebehodnocení	82	72 %
Bodování, procenta	3	3 %
Nonverbální	16	14 %
Znaky, obrázky	20	18 %
Hodnocení žáka žákem	57	50 %
Kombinace všech/některých	33	29 %

*Tabulka č. 14 - Hodnocení využívaná v hodině*



*Graf č. 10 – Hodnocení využívaná v hodině*

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že učitelé využívají v hodině kombinaci různých forem hodnocení. Největší zastoupení má slovní hodnocení, známkování a sebehodnocení. Známkování je využíváno na mnohých školách jako forma závěrečného hodnocení (viz graf níže), proto jej také učitelé využívají při hodnocení žáka. Slovní hodnocení je vhodné pro všechny žáky. Často se slovní hodnocení využívá v alternativních školách a momentálně se i hojně dostává do běžných základních škol.

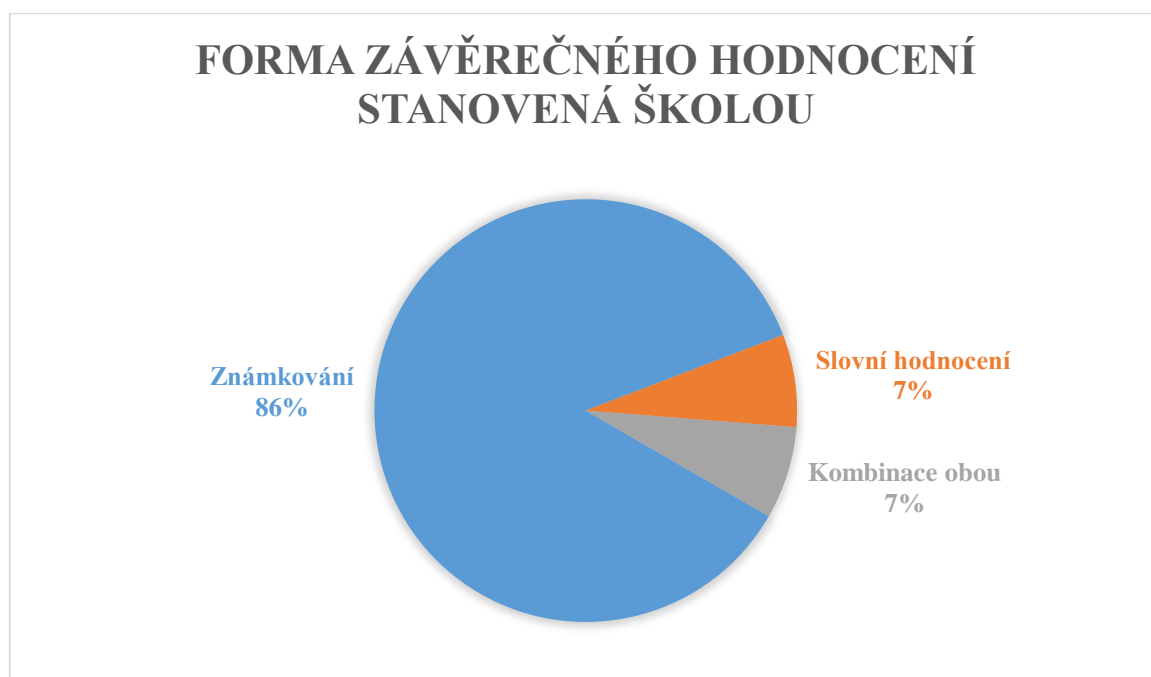
Hodnocení žáka žákem využívá při hodnocení v hodinách polovina dotázaných. Hodnocení žáka žákem může nabývat různých podob, může se hodnotit v kruhu, žáci navzájem ve dvojici apod. Jeden z dotázaných nám odpověděl, že využívá hodnocení žáka žákem, ale v jiném smyslu. V jejich případě se jedná o řízené hodnocení, kdy se žáci učí ocenit práci druhého žáka, či doporučit, co by bylo možné vylepšit. Avšak žák, který nedokáže ocenit pozitivně práci druhého, se nemůže hodnocení zúčastnit.

Bodování a procenta jsou v našem případě nejméně využívané, avšak využívané přesto jsou 3 % dotázaných. Mimika a gestikulace jsou součástí každého vyučovacího procesu, lidé tímto způsobem vyjadřují své pocity. V hodině pro hodnocení využívá 14 % dotázaných nonverbální hodnocení. Znaky a obrázky využívá 18 % respondentů. Tato forma je především využitelná u mladších dětí, ve kterých vyvolává emocionální prožitek.

**Otázka č. 11: Jakou formu hodnocení má Vaše škola stanovenou pro závěrečné hodnocení (vysvědčení):**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Slovní hodnocení	8	7 %
Známkování	97	86 %
Kombinace obou	8	7 %

*Tabulka č. 15 - Forma závěrečného hodnocení stanovená školou*



*Graf č. 11 – Forma závěrečného hodnocení stanovená školou*

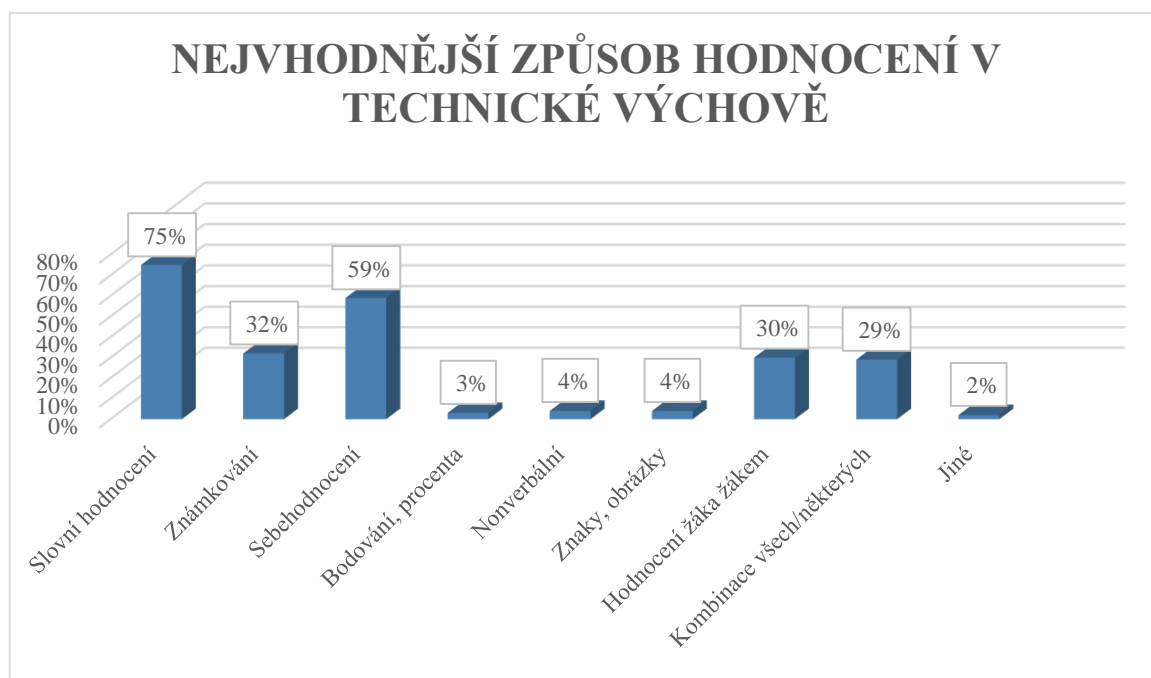
Pedagogové z našeho dotazníku vyučují na školách, kde se pro závěrečné hodnocení využívá známkování – 86 %. Slovní hodnocení je využito v 7 % případů, stejně tak kombinace obou těchto způsobů, které je použito na 7 % škol.

Ve školách je tedy převážně využito známkování, v některých školách se využívá obou forem, např. v prvním ročníku ZŠ jsou žáci hodnoceni slovně, v pátém ročníku jsou žáci známkování. Stejně tak pokud má žák diagnostikovanou specifickou poruchu učení apod., jeho forma hodnocení může být slovní a ostatní žáci pak mají stanoveny, že jsou hodnoceni známkováním.

**Otázka č. 12: Jaký si myslíte, že je nejvhodnější způsob hodnocení v technické výchově?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Slovní hodnocení	86	75 %
Známkování	37	32 %
Sebehodnocení	67	59 %
Bodování, procenta	3	3 %
Nonverbální	5	4 %
Znaky, obrázky	5	4 %
Hodnocení žáka žákem	34	30 %
Kombinace všech/některých	33	29 %
Jiné	2	2 %

*Tabulka č. 16 - Nejvhodnější způsob hodnocení v technické výchově*



*Graf č. 12 – Nejvhodnější způsob hodnocení v technické výchově*

Z grafu vyplývá, že nejvyšší zastoupení, jako vhodný způsob hodnocení, získalo slovní hodnocení, druhou nejčastější položkou je sebehodnocení. Při porovnání s grafem č. 10, zjišťujeme, že učitelé využívají v hodině způsoby hodnocení, o kterých si nemyslí, že jsou vhodné k hodnocení žáka. Především tento rozdíl nacházíme u známkování. V hodině známkuje 73 % dotázaných, avšak jako vhodný způsob pro hodnocení jej považuje pouhých 32 %. Rozdíl je tedy více než 40 %. Při porovnání pak menší rozdíl nalezneme u hodnocení žáka žákem, kdy je rozdíl 20 %, využívá jej 50 % dotázaných, leč za vhodný způsob jej považuje 30 %. I v případě znaků a obrázků je vidět rozdíl, kdy jej využívá 18 % dotázaných, ale za nejvhodnější způsob je považuje 4 % respondentů. Nepoměr je také v případě sebehodnocení, které je využíváno 72 %, avšak za vhodný způsob jej považuje 59 % respondentů, jedná se tedy 13% rozdíl. 10% rozdíl je také u nonverbálního hodnocení, kdy je pouhá 4 % procenta považují na nevhodnější způsob.

Z výše uvedených výsledků je tedy patrné, že učitelé využívají formy hodnocení, o kterých si nemyslí, že jsou zcela vhodné pro hodnocení technické výchovy. Nejnižší rozdíl se projevil u slovního hodnocení, které je v hodině využíváno 79 % dotázaných a za vhodný způsob je považován 75 % respondentů.

Objevily se však i názory, že by technická výchova neměla být hodnocena, nebo že někteří pedagogové považují za hodnocení použitelnost výrobku. Pro nehodnocení znějí hlasy v podobě, že žáci mají k výchovám určité nadání, které není zcela ovlivnitelné, proto by se mělo ustoupit od hodnocení v těchto předmětech. V možnosti nehodnotit technickou výchovu však můžeme nalézt i negativa, která vycházejí z toho, že se žákům nedostává zpětné vazby, což bylo ověřeno pokusem v 1. ročníku základní školy, od kterého bylo vzápětí upuštěno.

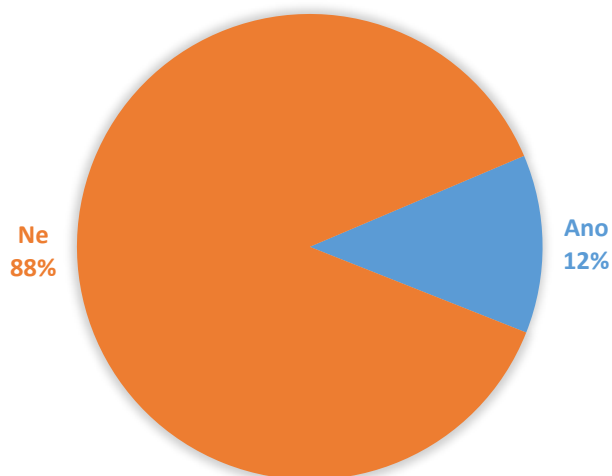
**Otázka č. 13: Máte k dispozici (vlastní, univerzální) pozorovací archy?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	14	12 %
Ne	99	88 %

*Tabulka č. 17 - Dispozice pozorovacích archů*



## DISPOZICE POZOROVACÍCH ARCHŮ



Graf č. 13 – Dispozice pozorovacích archů

Pozorovací archy nemá k dispozici 88 % dotázaných, pro 12 % jsou k dispozici. S pozorovacími archy se můžeme setkat především v mateřských školách, kde je vyučující využívají k vyhodnocování pokroku a případné regresi v rozvoji žáka. Z výše uvedeného vyplývá, že na základních školách, kde dotazovaní vyučují, nejsou archy tak běžné.

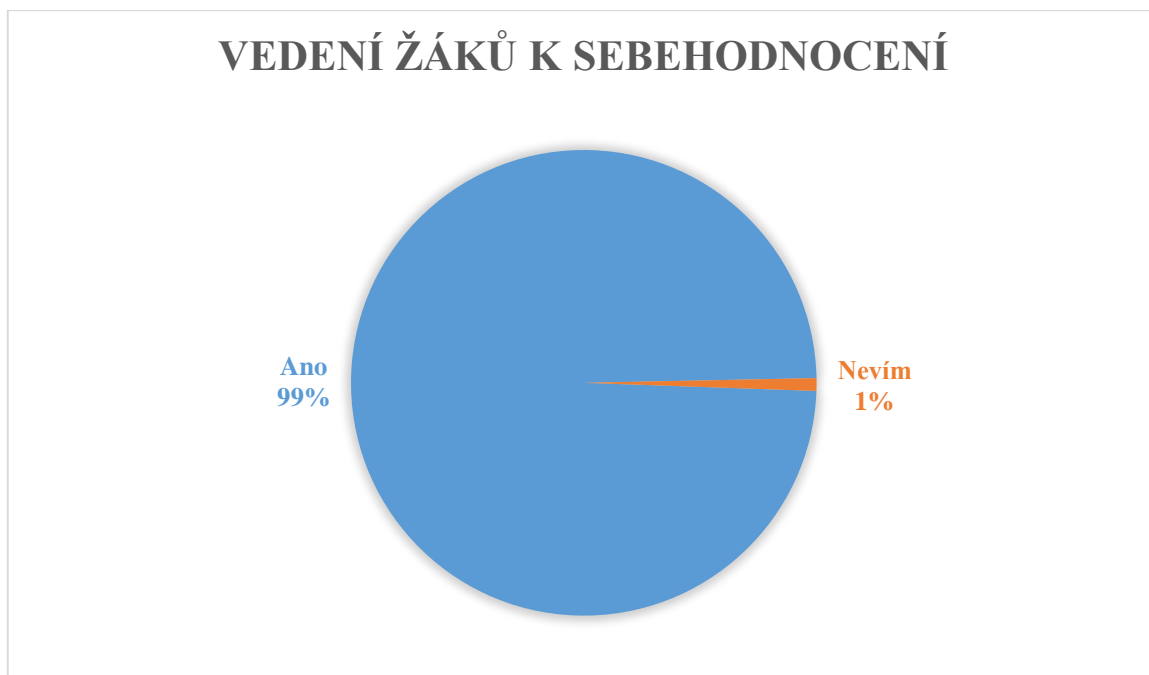
Jeden z názorů respondentů zněl, že nemá čas do archů zapisovat, ačkoliv by to bylo užitečné, avšak snaží se žáky pozorovat a oceňovat jejich pracovitost a originální řešení zadaného úkolu.

### Otázka č. 14: Vedete své žáky k sebehodnocení?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	113	99 %
Ne	0	0 %
Nevím	1	1 %

Tabulka č. 18 - Vedení žáků k sebehodnocení

## VEDENÍ ŽÁKŮ K SEBEHODNOCENÍ



Graf č. 14 – Vedení žáků k sebehodnocení

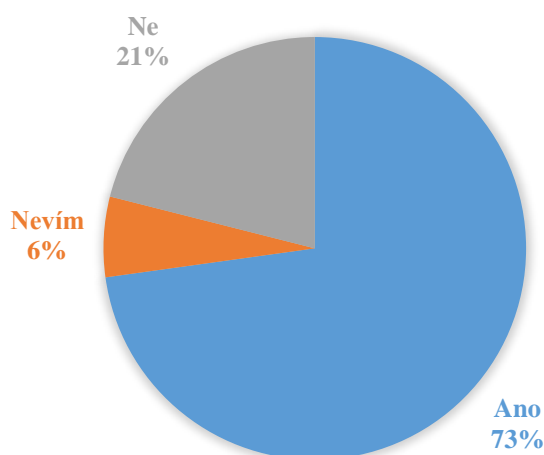
Sebehodnocení je důležitou součástí žákova rozvoje, 99 % našich respondentů odpovědělo, že vede své žáky k sebehodnocení, pouhé jedno procento nevědělo, zda tuto činnost provádí.

**Otázka č. 15: Využíváte sebehodnocení žáků při Vašem vlastním rozhodování o hodnocení?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	83	73 %
Ne	24	21 %
Nevím	7	6 %

Tabulka č. 19 - Využití sebehodnocení žáka při vlastní hodnocení

## VYUŽITÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA PŘI VLASTNÍM HODNOCENÍ



*Graf č. 15 – Využití sebehodnocení žáka při vlastní hodnocení*

To, zda učitel bere zřetel k žakovu sebehodnocení při vlastním rozhodování o hodnocení, 73 % uvedlo respondenti, že ano, 21 % sebehodnocení nevyužívá a zbylých 6 % nedokázalo tuto skutečnost zhodnotit.

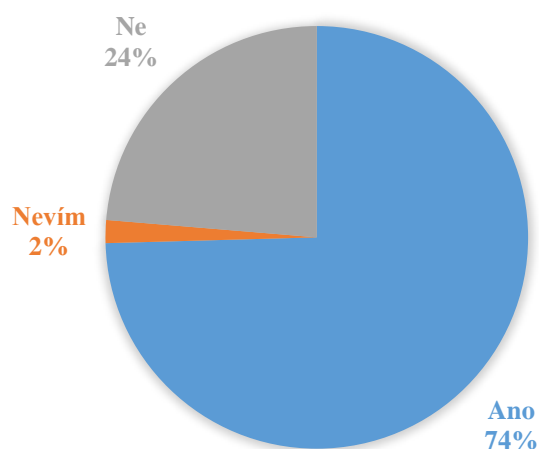
Sebehodnocení by mělo sloužit především k žakově rozvoji, pokud jej pedagog bere na vědomí, je to ku prospěchu žáka, protože tak učitel získává i další pohled na skutečnost. Záleží však na pedagogovi, zda sebehodnocení pro další pohled využije, či nikoliv. Pokud se podíváme z jiného úhlu na věc, sebehodnocení má sloužit žákovi, nikoliv učiteli.

### **Otázka č. 16: Využíváte skupinové hodnocení prací?**

<b>Odpovědi</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Ano	85	74 %
Ne	27	24 %
Nevím	2	2 %

*Tabulka č. 20 - Využití skupinového hodnocení prací*

## VYUŽITÍ SKUPINOVÉHO HODNOCENÍ PRACÍ



Graf č. 16 – Využití skupinového hodnocení prací

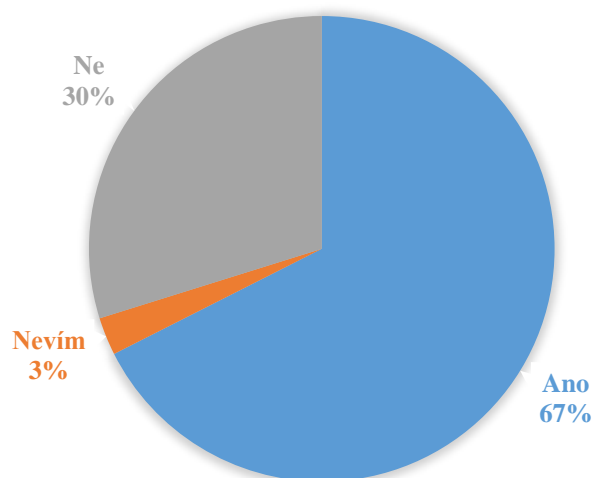
Žáci mají možnost vyjádřit se k pracím ostatních žáků ve většině případů. Skupinové hodnocení prací využívá 74 % z dotázaných, nevyžívá jej 24 % a 2 % nedokáží na tuto otázku odpovědět.

### Otázka č. 17: Zadáváte žákům kritéria hodnocení prací?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	77	67 %
Ne	34	30 %
Nevím	3	3 %

Tabulka č. 21 - Zadávání kritérií hodnocení prací

## ZADÁVÁNÍ KRITÉRIÍ HODNOCENÍ PRACÍ



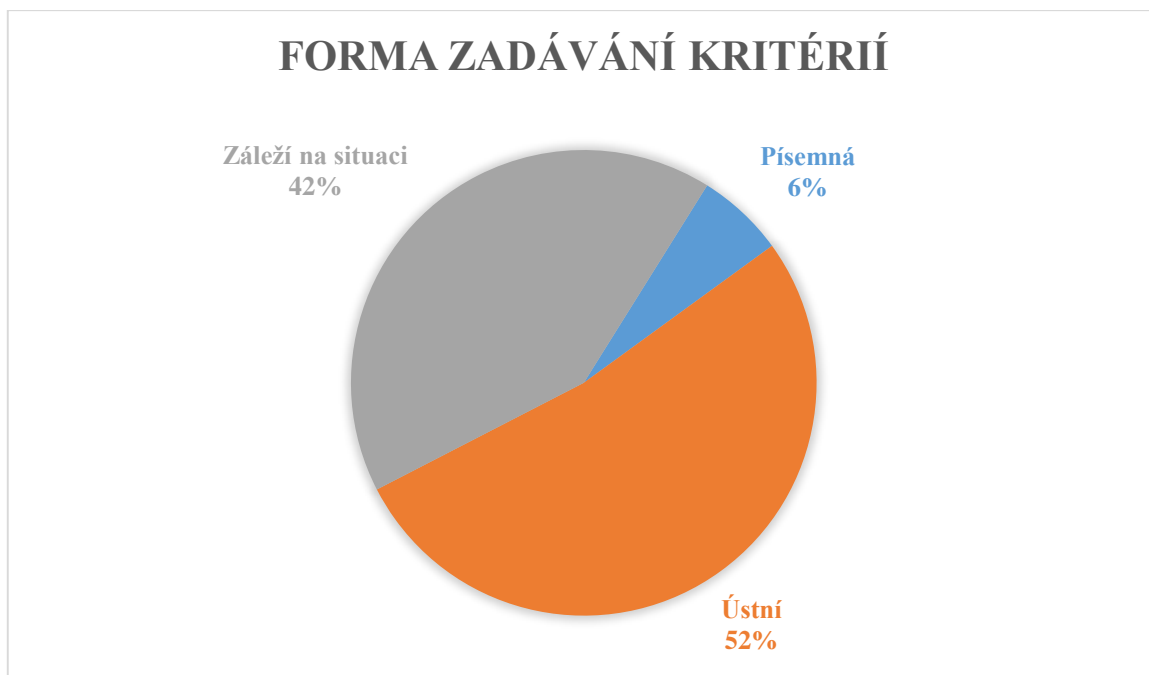
Graf č. 17 – Zadávání kritérií hodnocení prací

Kritéria žákům slouží k usměrňování jejich práce, proto aby byli žáci schopni odhadnout požadovaný výsledek, případně kritéria slouží k hodnocení žáka učitelem. Je možné volit více forem zadávání. V našem výzkumu zadává kritéria žákům 67 % dotázaných, 30 % kritéria nezadává vůbec a 3 % nejsou schopna na tuto otázku odpovědět.

Nás ovšem také zajímalo, jakým způsobem jsou žáci o kritériích informováni, tedy kterou z forem zadávání učitelé užívají.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ústní	43	52 %
Písemná	5	6 %
Záleží na situaci	34	42 %

Tabulka č. 22 - Forma zadávání kritérií



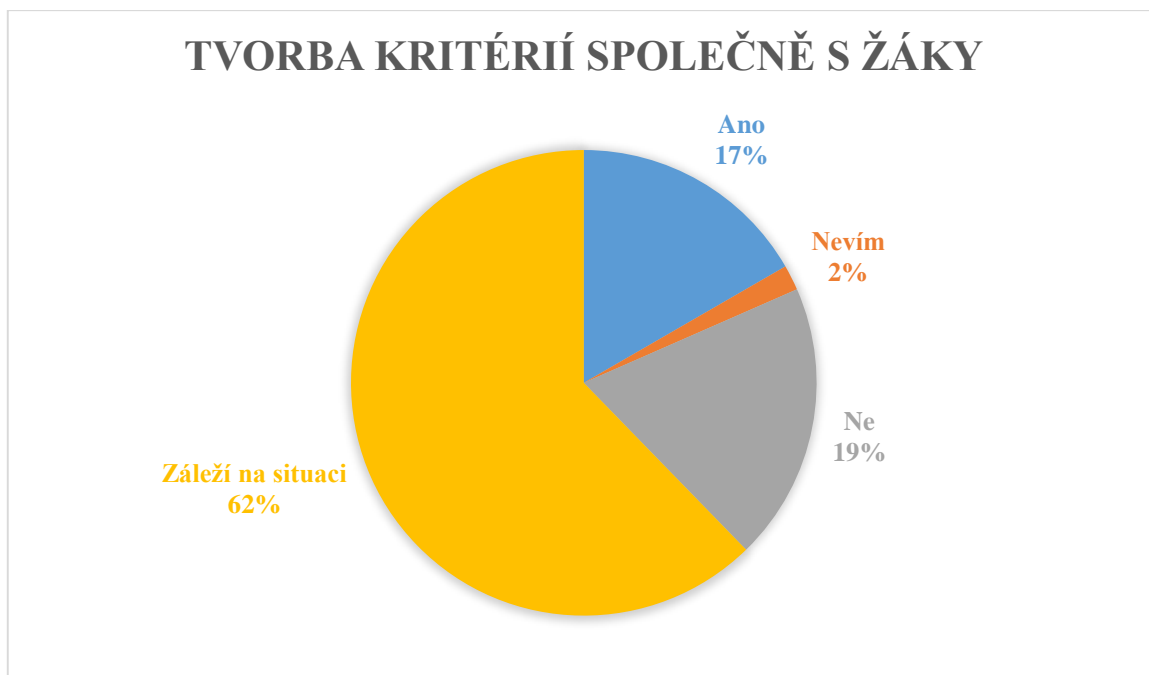
*Graf č. 18 – Forma zadávání kritérií*

Formu zadávání můžeme rozlišit na písemnou a ústní. Kodifikovaná forma má výhodu v tom, že se k ní lze vrátit a ověřovat si, zda žák splňuje všechna kritéria. U ústní formy je možnost, že nějaké kritérium žák zapomene. Avšak ústní forma zadání je rychlejší pro učitele. Ústní formu volí 52 % dotázaných, čistě písemnou pouze 6 % dotázaných. Zbýlých 42 % respondentů volí formu dle situace.

**Otázka č. 18: Tvoříte kritéria hodnocení společně s žáky?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	19	17 %
Ne	22	19 %
Záleží na situaci	71	62 %
Nevím	2	2 %

*Tabulka č. 23 - Tvorba kritérií společně s žáky*



*Graf č. 19 – Tvorba kritérií společně s žáky*

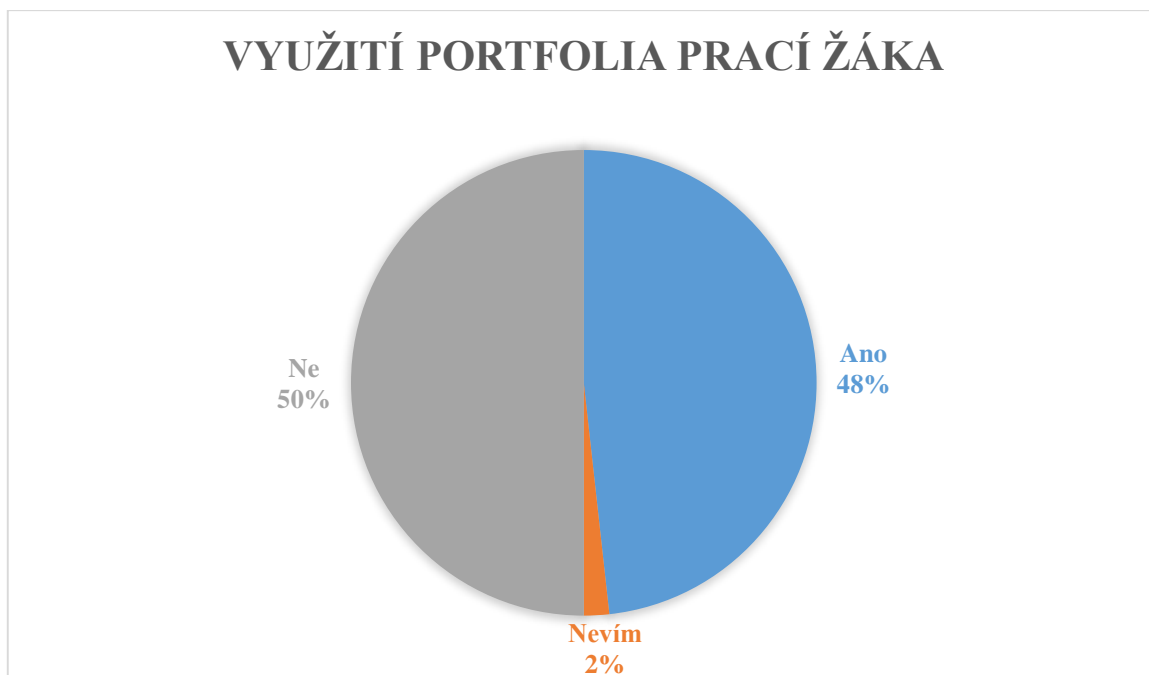
Zda žáci mají možnost ovlivnit tvorbu kritérií, učitelé zodpovídali v otázce číslo 18. Z výsledků vyplývá, že 17 % žáků má možnost zasáhnout do tvorby kritérií a 19 % tuto možnost nemá. 62 % dotázaných uvádí, že záleží na situaci a 2 % nedokázala na otázku odpovědět.

**Otázka č. 19: Využíváte pro hodnocení portfolio prací žáka?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	55	48 %
Ne	57	50 %
Nevím	2	2 %

*Tabulka č. 24 - Využití portfolio prací žáka*

## VYUŽITÍ PORTFOLIA PRACÍ ŽÁKA



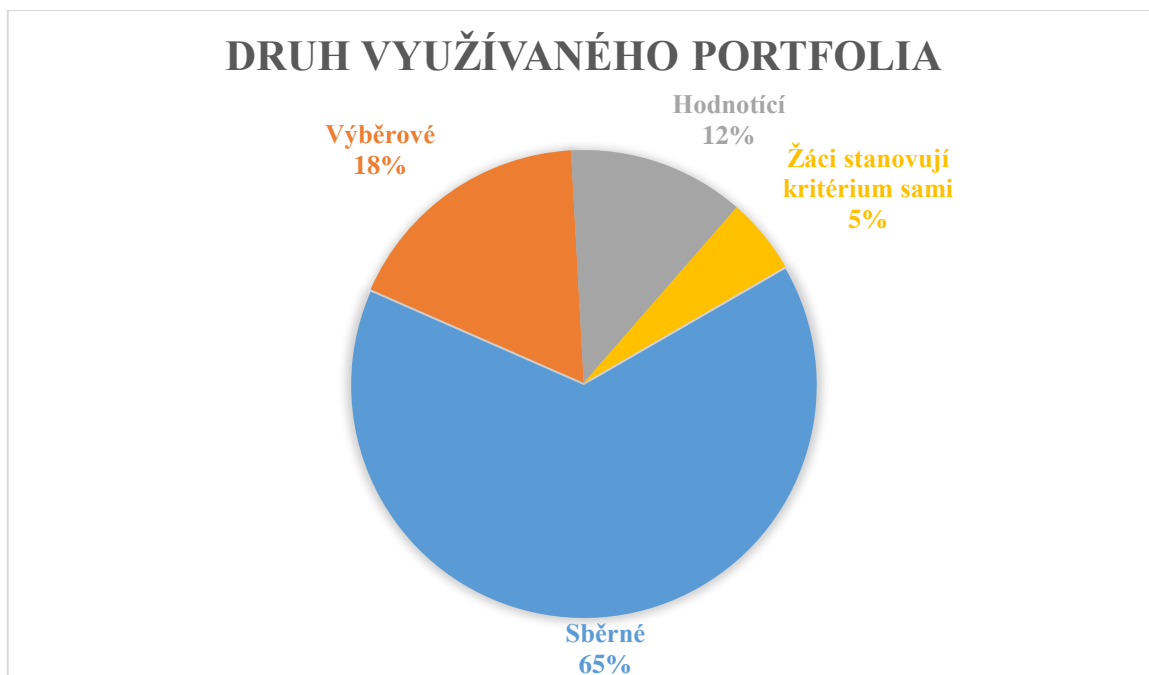
Graf č. 20 – Využití portfolio prací žáka

Pro hodnocení lze využít i portfolio prací žáka, ve kterém jsou dle možností zařazeny určité práce žáka. Polovina respondentů portfolio nevyužívá, avšak 48 % tázaných pedagogů portfolio k hodnocení využívá, pouhá 2 % nedokázala na otázku odpovědět. Jaký druh v praxi pedagogové využívají s žáky, se ptáme v doplňující otázce.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Sběrné	37	65 %
Výběrové	10	18 %
Hodnotící	7	12 %
Žáci stanovují kritérium sami	3	5 %

Tabulka č. 25 - Druh využívaného portfolio





*Graf č. 21 – Druh využívaného portfolio*

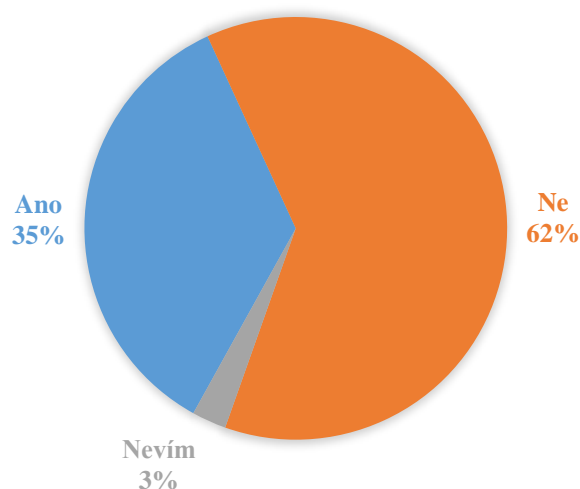
Nejvíce využívaný druh je sběrné portfolio, které shromažďuje všechny práce žáka. Výběrové portfolio, kde jsou zahrnuty nejlepší práce žáka, je používáno v 18 % případů a hodnotící, ve kterém jsou záznamy pro hodnocení, je využito 12 % respondentů. Žáci si stanovují svá vlastní kritéria pro tvorbu portfolio u 5 % dotázaných pedagogů. Sběrné portfolio zahrnuje všechny práce žáka, kde je možné pozorovat jeho skvělé, ale i méně vydařené práce, proto může být dobrým pomocníkem při hodnocení žáka, protože monitoruje žákovy výkyvy ve výkonu.

**Otázka č. 20: Srovnáváte výsledek konkrétního žáka s žáky ostatními?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	40	35 %
Ne	71	62 %
Nevím	3	3 %

*Tabulka č. 26 - Srovnávání výsledků žáka s žáky ostatními*

## SROVNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKA S ŽÁKY OSTATNÍMI



*Graf č. 22 – Srovnávání výsledků žáka s žáky ostatními*

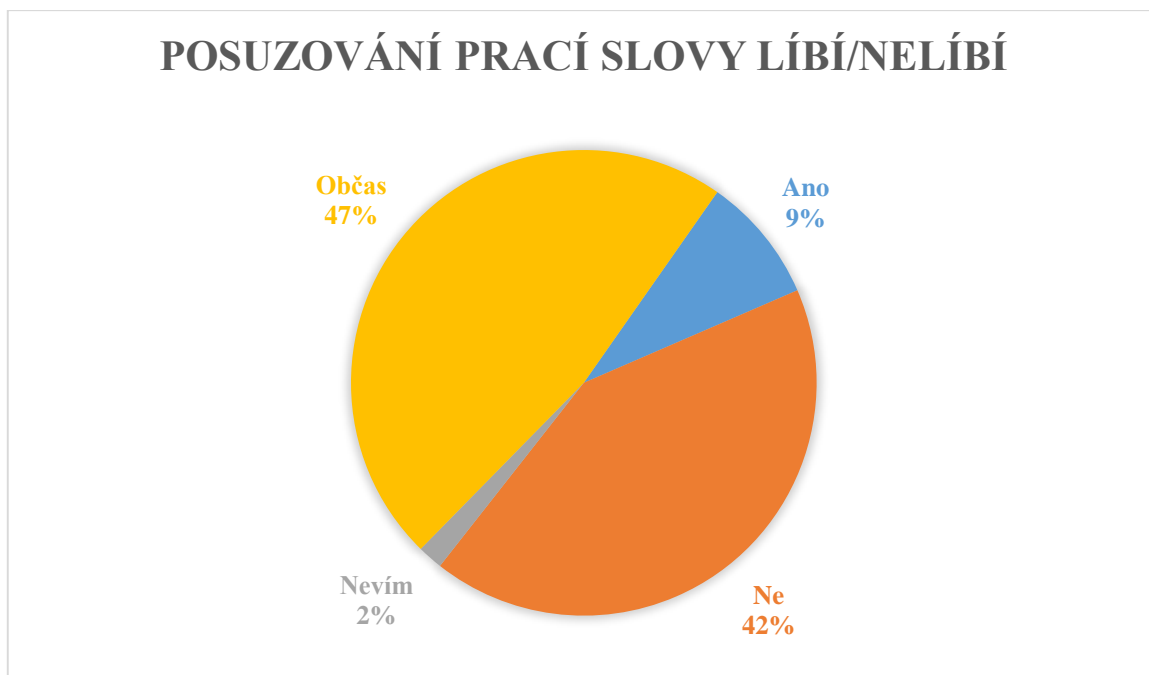
Výsledek konkrétního žáka s žáky ostatními srovnává 35 % dotázaných, 62 % nesrovnává a ve 3 % nedokázali pedagogové odpovědět. Srovnávání žáků vede k soutěživosti mezi žáky, ale má také motivační účinek, kdy se žák snaží překonat jiného žáka, snaží se být lepší než ten druhý. Dle zásad slovního hodnocení by však žáci neměli být srovnáváni.

### Otázka č. 21: Při posuzování prací žáků používáte slova "líbí/nelíbí"?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	10	9 %
Ne	48	42 %
Občas	54	47 %
Nevím	2	2 %

*Tabulka č. 27 - Posuzování prací slovy líbí/nelíbí*

## POSUZOVÁNÍ PRACÍ SLOVY LÍBÍ/NELÍBÍ



Graf č. 23 – Posuzování prací slovy líbí/nelíbí

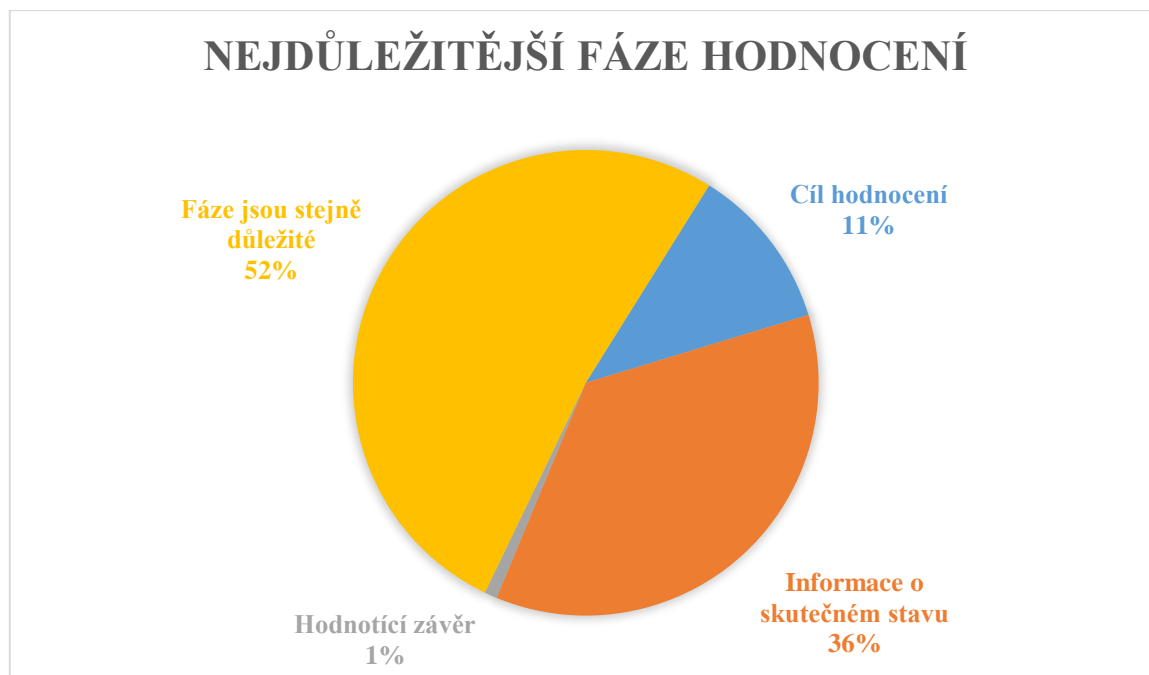
Práce neposuzuje slovy „líbí/nelíbí“ 42 % dotázaných, pouhých 9 % takto práce posuzuje a 2 % nedokázala na otázku odpovědět. Občas tyto fráze použije 47 % respondentů. Tohle posuzování je v podstatě urychlení hodnocení, které žákovi řekne, zda je jeho práce pro druhého člověka líbivá nebo ne. Avšak tato slova nedokáží vystihnout podstatu sdělení, proto by spíše mělo být využíváno popisného jazyka. Při výuce však vždy nemusí zbývat čas na ohodnocení práce všech žáků, z tohoto důvodu se v našem výzkumu se mohlo objevit, že v polovině případů jsou žáci občas hodnoceni těmito slovy.

**Otázka č. 22: Která z uvedených fází hodnocení je dle Vašeho názoru při hodnocení žáka nejdůležitější?**

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Cíl hodnocení	13	11 %
Informace o skutečném stavu	41	36 %
Hodnotící závěr	1	1 %
Fáze jsou stejně důležité	59	52 %

Tabulka č. 28 - Nejdůležitější fáze hodnocení

## NEJDŮLEŽITĚJŠÍ FÁZE HODNOCENÍ



Graf č. 24 – Nejdůležitější fáze hodnocení

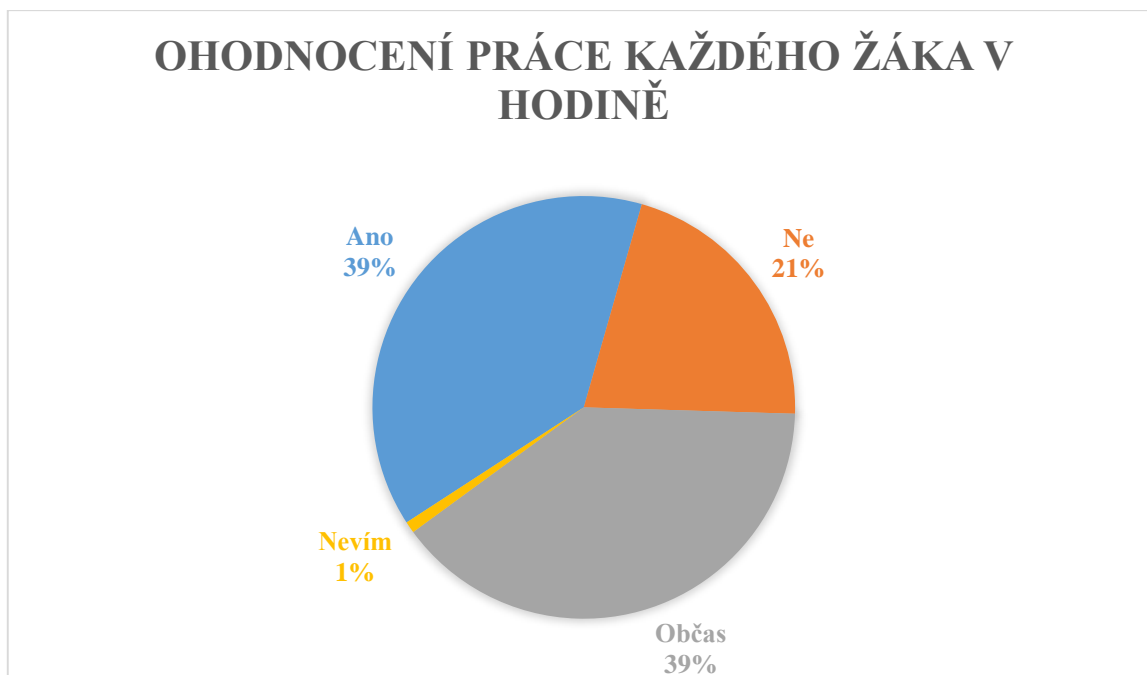
Fáze hodnocení mají svůj význam jak pro žáka, tak i pro učitele. Dotazovaní učitelé v 52 % případů považují fáze za stejně důležité. 36 % považuje za nejdůležitější fázi informaci o skutečném stavu, soustředí se tedy na žákův výkon. Rozhodnutí o cíli hodnocení, která z funkcí bude převažovat, a rozhodnutí o vhodné metodě hodnocení je nejdůležitější pro 11 % respondentů. Hodnotící závěr považuje za nejdůležitější fázi 1 % dotazovaných.

### Otázka č. 23: Zbývá Vám čas ohodnotit práci každého žáka v průběhu hodiny?

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	44	39 %
Ne	24	21 %
Občas	45	39 %
Nevím	1	1 %

Tabulka č. 29 - Ohodnocení práce každého žáka v hodině

## OHODNOCENÍ PRÁCE KAŽDÉHO ŽÁKA V HODINĚ



Graf č. 25 – Ohodnocení práce každého žáka v hodině

Při plánování činnosti je důležitá zkušenost učitele, pro učitele začátečníka nemusí být plánování činnosti zcela přesné, avšak i zkušenému pedagogovi nemusí zbývat čas na ohodnocení práce všech žáků. Záleží na mnoha faktorech, kterými není pouze zkušenost učitele, ale i rozpoložení žáků, motivace, rychlost plnění činnosti apod. Z našeho výzkumu vyplývá, že 39 % pedagogů zvládne ohodnotit práci každého žáka, 21 % čas ohodnotit všechny nemá a 39 % se občas stane, že všechny žáky nestihnou ohodnotit a občas hodnocení stihnou. 1 % dotazovaných nedokázalo na tuto skutečnost odpovědět.

### **Otázka č. 24: Napadá Vás něco, co byste k problematice hodnocení v technické výchově na primární škole doplnil/a?**

V této otázce učitelé často reflektovali své zkušenosti z praxe. Objevovaly se názory, že by technická výchova neměla být vůbec hodnocena stejně jako ostatní výchovy. Další názor je, že by mělo být upuštěno od známek a mělo by se zaměřit spíše na prožitek žáka, nebo že by se mělo v technické výchově (i dalších výchovách) hodnotit pouze slovně. Také by žáci měli být hodnoceni individuálně a neměli být srovnáváni s ostatními.

Častokrát se objevil názor, že by měla být hodnocena především snaha žáka, jeho osobní nasazení a zaujetí, ne výsledek práce. „Já hodnotím především postoj, postup, snahu, pečlivost a "poslušnost" při práci než výrobek samotný. Pokud má žák výrobek pěkný, ale musel x-krát něco opravovat, protože nedával pozor, hodnotím ho i hůře než toho, jehož výrobek není tak kvalitní, ale žák se snažil a nedělal zbytečné chyby.“

Protože technická výchova se zaměřuje na zručnost žáků, je důležité pro učitele technické výchovy již od první třídy důležité, aby žák zvládl např. stříhání apod. To je důležité rozvíjet po všech směrech. A učitelé projevili také názor, že pokud má žák technické výchovy „špatnou“ známku, je třeba hledat spíše chybu v práci učitele.

Učitelé považují také technickou výchovu i za oddychový předmět, který slouží různým účelům, příkladem může být rozvoj sebehodnocení, posilování sebevědomí a prostředek k přijímání kritiky, zažívání úspěchu atd.

Někteří učitelé vyjádřili nespokojenost s časovou dotací tohoto předmětu, že by se pozornost technické výchově měla zvýšit. Rovněž by někteří učitelé uvítali soubory nápadů, kterými by se ulehčilo učení tohoto předmětu.

## 5.5 Ověření platností hypotéz

### 5.5.1 Hypotéza H<sub>1</sub>

**Věcná hypotéza H<sub>1</sub>:** V nižších ročnících primární školy (1., 2., 3. ročník) je sebehodnocení realizováno méně často než v ročnících vyšších.

**Nulová hypotéza H<sub>01</sub>:** V nižších ročnících primární školy (1., 2., 3. ročník) je sebehodnocení realizováno stejně často než v ročnících vyšších.

**Alternativní hypotéza H<sub>A1</sub>:** V nižších ročnících primární školy (1., 2., 3. ročník) je sebehodnocení realizováno častěji než v ročnících vyšších.

Na základě věcné hypotézy byly stanoveny statistické hypotézy (nulová a alternativní hypotéza). Platnost hypotézy ověřujeme za pomoci testu dobré shody chí-kvadrát.

Ročník	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1., 2., 3.	130	123	7	49	0,398
4., 5.	75	82	-7	49	0,598
	Σ 205	Σ 205			Σ 0,996

Tabulka č. 30 – Realizace sebehodnocení na primární škole

Díky sebehodnocení si žáci utvářejí představu o sobě samém, o své osobnosti, o svých schopnostech a dovednostech apod. U žáků mladšího školního věku se sebehodnocení spíše odvíjí od hodnocení druhých lidí. Naším předpokladem tedy je, že žáci v prvním období návštěvy primární školy své sebehodnocení odvíjí od hodnocení druhou osobou, teprve v druhém období se odpoutávají od posuzování od druhých a přechází v uvažování nad sebou sama. Taktéž v prvním období se hodnocení sebe sama teprve učí, je pro ně těžší posuzovat sebe sama. Tudíž v nižších ročnících primární školy je sebehodnocení realizováno v jednodušší formě a v menší míře než v ročnících vyšších.

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$  Hodnota kritická pro 1 stupeň volnosti a hladinou významnosti 0,05 je rovna 3,841. Námí vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, proto přijímáme nulovou hypotézu.

### 5.5.2 Hypotéza H<sub>2</sub>

**Věcná hypotéza H<sub>2</sub>:** Začínající učitelé jsou ovlivněni sebehodnocením žáků při vlastním rozhodování o hodnocení žáka častěji než učitelé experti.

**Nulová hypotéza H<sub>02</sub>:** Začínající učitelé jsou ovlivněni sebehodnocením žáků při vlastním rozhodování o hodnocení žáka stejně často jako učitelé experti.

**Alternativní hypotéza H<sub>A2</sub>:** Začínající učitelé jsou ovlivněni sebehodnocením žáků při vlastním rozhodování o hodnocení žáka méně často než učitelé experti.

Na základě věcné hypotézy byly stanoveny statistické hypotézy (nulová a alternativní hypotéza). Platnost hypotézy ověřujeme za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Zkušenosti / Ovlivnění	Ano	Ne	Nevím	Marginální četnost
Začínající učitel	14 (14,4)	4 (3,7)	1 (0,9)	19
Učitel expert	17 (16,6)	4 (4,3)	1 (1,1)	22
Marginální četnost	31	8	2	41

Tabulka č. 31 – Ovlivnění sebehodnocením žáků při rozhodování o hodnocení

Začínající učitel je vybaven spíše v rovině teoretické, své zkušenosti teprve získává. V případě hodnocení je situace stejná, uplatňuje své teoretické znalosti, aby je ověřil v rovině praktické. Teprve se sehrává se svou rolí učitele a snaží se právě své teoretické znalosti zúročit. V tomto období začíná pociťovat rozpor mezi teorií a praxí. V rámci teorie se také pedagog dozvídá o sebehodnocení, jeho zapojování a o jeho dopadech na žáka. Naším předpokladem je, že začínající učitelé zapojují sebehodnocení žáků do výuky častěji a jsou jím i více ovlivňováni při vlastním rozhodování o výsledném hodnocení žáka.

#### Legenda:

P – četnost

O – očekávaná četnost

f – počet stupňů volnosti



$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(14 - 14,4)^2}{14,4} = 0,011$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(4 - 3,7)^2}{3,7} = 0,024$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(1 - 0,9)^2}{0,9} = 0,011$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(17 - 16,6)^2}{16,6} = 0,010$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(4 - 4,3)^2}{4,3} = 0,021$$

$$\frac{(P - O)^2}{O} = \frac{(1 - 1,1)^2}{1,1} = 0,009$$

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 0,011 + 0,024 + 0,011 + 0,010 + 0,021 + 0,009 = 0,086$$

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) = (2 - 1) \cdot (3 - 1) = 2$$

Ve statistických tabulkách pro 2 stupně volnosti a námi zvolenou hladinu významnosti 0,05 je uvedena kritická hodnota testového kritéria  $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$ .

Při srovnání vypočítané hodnoty testového kritéria a kritické hodnoty zjistíme  $0,086 < 5,991$ . Kritická hodnota je tedy vyšší. Z našich údajů vyplývá, že na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu nezamítáme.

### 5.5.3 Hypotéza H<sub>3</sub>

**Věcná hypotéza H<sub>3</sub>:** Začínající učitelé považují fázi „zjišťování informací o skutečném stavu“ za důležitější než fázi „formulování hodnotícího závěru“.

**Nulová hypotéza H<sub>03</sub>:** Začínající učitelé považují fázi „zjišťování informací o skutečném stavu“ za stejně důležitou jako fázi „formulování hodnotícího závěru“.

**Alternativní hypotéza H<sub>A3</sub>:** Začínající učitelé považují fázi „zjišťování informací o skutečném stavu“ za méně důležitou než fázi „formulování hodnotícího závěru“.

Na základě věcné hypotézy byly stanoveny statistické hypotézy (nulová a alternativní hypotéza). Platnost hypotézy ověříme za pomoci testu dobré shody chí-kvadrát.

Fáze	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Zjišťování informací o skutečném stavu	6	3,5	2,5	6,25	1,786
Formulování hodnotícího závěru	1	3,5	-2,5	6,25	1,786
	$\Sigma 7$	$\Sigma 7$			$\Sigma 3,572$

Tabulka č. 32 – Důležitost fází hodnocení

Fáze hodnocení můžeme rozdělit do tří kroků. Prvním krokem učitele je výběr toho, co bude hodnoceno a jakým způsobem to bude hodnoceno. Musí si tedy zvolit cíl hodnocení a prostředky. Ve druhé fázi zjišťuje skutečný stav žákova výkonu a třetí fáze je zaměřena na formulaci samotného hodnocení. Všechny fáze na sebe navazují a probíhají v podstatě bez povšimnutí. Naším předpokladem je, že pro začínající učitele je zjištění skutečného stavu žákova výkonu důležitější než formulace samotného hodnocení.

$$\chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Ve statistických tabulkách je kritická hodnota pro jeden stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05 udaná 3,841. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu a hodnotu kritickou, zjišťujeme:  $3,572 < 3,841$ . Námí vypočítaná hodnota je nižší než hodnota udávaná ve statistických tabulkách, z čehož nám vyplývá, že nulovou hypotézu nezamítáme.

#### 5.5.4 Hypotéza H<sub>4</sub>

**Věcná hypotéza H<sub>4</sub>:** Učitelé vyučující v nižších ročnících primární školy (1., 2. 3. ročník) považují za vhodnější způsob známkování než učitelé vyučující v ročnících vyšších.

**Nulová hypotéza H<sub>04</sub>:** Učitelé vyučující v nižších ročnících primární školy (1., 2. 3. ročník) považují známkování za způsob stejně vhodný jako učitelé vyučující v ročnících vyšších.

**Alternativní hypotéza H<sub>A4</sub>:** Učitelé vyučující v nižších ročnících primární školy (1., 2. 3. ročník) nepovažují za vhodnější způsob známkování než učitelé vyučující v ročnících vyšších.

Na základě věcné hypotézy byly stanoveny statistické hypotézy (nulová a alternativní hypotéza). Platnost hypotézy ověřujeme za pomoci testu dobré shody chí-kvadrát.

Ročník	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
1., 2., 3.	42	37,8	4,2	17,64	0,467
4., 5.	21	25,2	- 4,2	17,64	0,700
	Σ 63	Σ 63			Σ 1,167

Tabulka č. 33 – Považování známkování za vhodný způsob hodnocení

Dnešní společnost je nastavena tak, že známka je pro ně důležitou součástí učení. Většina předškolních dětí se těší do školy a také se těší, že budou nosit samé jedničky, za které budou chváleny. Znamka se jeví jako srozumitelný prostředek, nejen pro učitele, ale i pro mladší děti, které rozumí tomuto znaku a ví tak, že jednají, učí se a pracují správnou cestou. V případě pětky pak dostávají srozumitelné vyjádření, že udělaly něco špatně. Z tohoto předpokladu vychází i naše hypotéza, kdy učitelé v nižších ročnících primární školy budou považovat za vhodnější způsob známkování v technické výchově, než učitelé, kteří vyučují ve vyšších ročnících.

$$\chi^2_{0,05} (1) = 3,841$$

Kritická hodnota pro jeden stupeň volnosti a hladinu významnosti 0,05 je 3,841. Nami vypočítaná hodnota je tedy nižší než hodnota kritická, z čehož vyplývá, že nulovou hypotézu neodmítáme, nýbrž přijímáme.

## 5.6 Rozhovor s žáky

Řízený skupinový rozhovor proběhl ve 3. ročníku plnoorganizované ZŠ, který navštěvuje celkem 16 žáků. Ve třídě jsou v převážné většině chlapci, třídu tedy navštěvuje 12 chlapců a 4 dívky. 7 žáků a žákyň je ve věku 8 let, 9 žáků a žákyň dosáhlo věku 9 let. Rozhovor proběhl v celé skupině, kdy žáci navzájem mohli slyšet své odpovědi, reagovat na ně a případně se i doplňovat. Avšak každý měl možnost vyjádřit svůj názor.

Z odpovědí žáků je patrné, že jsou pro ně známky důležitou součástí školy. Pro tuto skupinu mají pro vysokou motivační hodnotu, kterou můžeme vysledovat v otázce číslo 1. Znamky jsou motivační i pro žákyňi, která disponuje individuálním vzdělávacím plánem a její hodnocení probíhá slovní formou. Ovšem známka pro ni také znamená úspěch.

V případě technické výchovy by se teoreticky jejich snaha nezměnila, nejspíše z důvodu, že výrobky jsou spíše pro potěšení a výzdobu školy.

Kladné je v tomto případě, že žáci se necítí ukřivděni v případě známkování a myslí si, že jejich známka koresponduje s jejich výkonem. Hodnocení sama sebe se odvíjí žák od žáka, někdo je schopen svou práci hodnotit bez potíží, někomu to může činit potíže.

### **Otázka č. 1: Chtěl/a bys navštěvovat školu, ve které se neznámkuje? A proč?**

Na tuto otázku odpověděl ano pouze jeden žák, ostatní odpovídali, že by takovou školu navštěvovat nechtěli.

Chlapec, jehož odpověď byla kladná své rozhodnutí zdůvodnit tak, že kdyby se spletl, nebo udělal chybu, nedostal by špatnou známku. Ostatní žáci odpovídali, že by takovou školu nechtěli navštěvovat z důvodů:

- nedostávali by odměnu za hezké známky;
- nebyli by chváleni za pěkné známky;
- nevěděli by, jak se učí, pokud by neměli známky, nevěděli by, zda se zlepšují či zhoršují;
- bez známek by se nedostali na střední školu, nemohli by vykonávat dobré povolání.

Známky pro tyto žáky jsou tedy prostředkem, jak dosáhnout nějaké odměny. V podstatě nejsou motivováni známkami, ale odměnou, která nabývá různých podob, např. pochvaly apod. Argument, že by nevěděli, jak se zhoršují nebo zlepšují je zajímavý, protože v našem případě děti tedy upřednostňují výsledek – známku. Stejně zajímavým faktem je sdělení, že by nebylo možné se dostat na střední školu. Děti nejsou tedy obeznámeny např. se slovním hodnocením, které jim dává stejné možnosti získat vysněné vzdělání a vykonávat povolání.

### **Otázka č. 2: Myslíš si, že by měla být technická výchova (pracovní činnosti) známkovaná?**

Na tuto otázku odpovědělo kladně 14 žáků. 2 žáci odpověděli záporně, kdy svou odpověď vysvětlil první tak, že výrobky jsou určené na výzdobu školy, proto by neměly být známkované, druhá odpověď zněla tak, že všechny výrobky jsou hezké, nedají se známkovat.

**Otázka č. 3: Myslíš si, že bys měl/a stejnou snahu, i kdyby se tvá práce neznámkovala?**

Kladnou odpověď jsme zaznamenali od 15 dětí, které tvrdily, že by projevovaly stejnou snahu, i kdyby se jejich práce neznámkovala. Pouze 1 z žáků by se snažil méně, protože by nebyl motivovaný známkou. Dá se tedy usuzovat, že děti z této skupiny jsou spíše motivovány činností v technické výchově než samotnou známkou.

**Otázka č. 4: Myslíš si, že tvou práci paní učitelka/ pan učitel hodnotí (známkuje) spravedlivě?**

V tomto případě všechny děti souhlasily s tím, že známkování paní učitelky je spravedlivé. Žádné z dětí tedy nemělo pocit, že by paní učitelka hodnotila jejich práci rozdílně, nespravedlivě.

**Otázka č. 5: Myslíš si, že dostáváš vždy známky takové, jaké si zasloužíš?**

Opět panovala shoda mezi žáky, kdy se všichni shodli na tom, že získávají známky takové, jaké si zaslouží. Což souvisí i se spravedlivostí hodnocení, pokud učitelovo hodnocení je spravedlivé, dítě by si mělo být jisté, že jeho známky jsou takové, jaké si zaslouží.

**Otázka č. 6: Porovnává paní učitelka, pan učitel tvou práci s prací tvých spolužáků?**

11 žáků potvrdilo, že paní učitelka srovnává jejich práci s prací jejich spolužáka a 5 dětí se shodlo na tom, že jejich práce není srovnávána s prací někoho jiného. Což může souviset s tím, že některé děti jsou průměrné ve svých výkonech, proto mohou být srovnávány s některým jiným dítětem, aby se jejich výkon zlepšil. Stejně tak jsou vyzdvihovány děti, které jsou nadprůměrné. Avšak dle pravidel slovního hodnocení by žáci neměli být mezi sebou porovnávání vůbec. Stejně tak by měla být hodnocena práce, ne dítě samotné.

**Otázka č. 7: Ptá se Tě paní učitelka na tvůj vlastní názor?**

V případě vlastního názoru se všech 16 žáků shodlo na tom, že se jich paní učitelka na něj neptá. Dá se tedy usuzovat, že o práci děti nediskutují, pouze pracují a snaží se dosáhnout výsledku práce. Může to také způsobovat časová dotace předmětu, která je 1 hodina za týden.

**Otázka č. 8: Je těžké sám sebe hodnotit?**

V tom, zda je hodnotit sám sebe těžké uvedlo, že je tento úkon těžký zcela pro 4 žáky, pro 6 žáků je to napůl těžké a zbylých 6 žáků uvedlo, že je pro ně lehké se hodnotit.

V tomto věku žáci teprve začínají zpracovávat své vlastní hodnocení, které není ovlivněno hodnocením druhých. Především však prozatím jsou vázáni na názor druhého člověka, který dítěti říká, že je šikovné nebo nešikovné apod. Především jsou to názory dospělých, které utváří osobnost dítěte a jeho sebevnímání v tomto věku. Proto je-li dítěti předkládáno, že je šikovné, zručné, schopné, vnímá tak i samo sebe. Lze tedy uvažovat, že děti, které cítí tíhu hodnocení, již poznávají svou osobnost a začínají vnímat i rozdíly mezi vlastním hodnocením sama sebe, tedy jak se sami vnímají, a hodnocením okolí.

## 5.7 Shrnutí a diskuse

Dotazníkového šetření se celkově zúčastnilo 114 respondentů, převažovaly především ženy, odpověděli pouze 4 muži. Výsledky nám tedy naznačují, že na prvním stupni základních škol vyučují technickou výchovu ženy. Zajímavým faktem je, že odpovídali v nadpoloviční většině kantoři s délkou praxe vyšší než 15 let, přestože dotazník byl distribuován elektronickou cestou. Zapojili se i vyučující z alternativních škol, kterých je v naší republice podstatně méně než škol běžných.

Někteří z našich respondentů vyučují technickou výchovu ve více než 1 ročníku. V případě alternativních škol jsou běžné spojené ročníky, je tedy pochopitelné, že vyučují ve více ročnících. Záleží také na typu školy, kdy především v málotřídních školách jsou také ročníky spojeny.

Školy, ve kterých dotazovaní vyučují, mají více než v polovině případů zakomponována kritéria pro hodnocení, avšak 1/3 respondentů tuto skutečnost neví a 1/3 potvrdila, že kritéria zakomponována do ŠVP nemají. Z našeho výzkumu taktéž vyplynulo, že každá škola, ačkoliv výstup by měl být stejný, klade důraz na něco jiného. Kritéria každé ze škol se liší, ale v některých případech se shodují na určitých bodech.

V 85 % mají školy stanovenou jako závěrečnou formu hodnocení známkování, ale v hodinách vyučující využívají i jiných prostředků pro hodnocení. Mezi nejužívanější lze zařadit slovní hodnocení, známkování, sebehodnocení a hodnocení žáka žákem. Pozorovací archy, do kterých jsou zanášeny údaje o vývoji žákových dovedností, schopností apod., má k dispozici pouze 12 % z respondentů. V tomto případě je možné, že se s pozorovacími archy vůbec nesešli, nebo jsou pro ně nevyhovující. Tyto archy jsou usnadňujícím nástrojem, který je využíván spíše v mateřských školách. Skoro v polovině případů je však využíváno portfolio prací žáka, především portfolia sběrného charakteru, které dokumentuje všechny

práce žáka v průběhu daného období. Pozitivní věcí na portfolio je, že dokumentuje pokrok během daného časového úseku.

Zajímavým faktem, který se objevil, je, že učitelé označili za nevhodnější způsob hodnocení slovní hodnocení, ale známkování by preferovalo pouhých 33 %, což znamená rozdíl 40 % mezi tím, které hodnocení učitelé využívají a které považují za vhodné. Rozdíl bude zapříčiněn právě stanovenou formou hodnocení. Školy vyžadují pro klasifikaci dostatek známek, proto učitel musí známkování používat, i přestože mu nemusí zcela vyhovovat. Z hlediska zapojování žáků do výuky je velmi pozitivní, že žáci jsou v 99 % vedeni k sebehodnocení a učitelé k sebehodnocení žáků také přihlížejí při vlastním hodnocení. Čímž se ukazuje, že se žáci stávají partnery pro výuku a nejsou pouze pasivní posluchači.

Názor o nehodnocení technické výchovy se objevil pouze v jednom případě. Jak jsme již konstatovali, nehodnocení může vést k nejistotě dítěte, k demotivaci a ztrátě chuti k další práci, což dokázal i experiment v 80. letech. Spíše je třeba hledat vhodné formy hodnocení.

Hypotézy vycházely z dostupných informací a logických předpokladů. Hypotéza číslo 1 nebyla potvrzena a přijali jsme tedy hypotézu nulovou. Náš předpoklad se odvíjel od faktu, že sebehodnocení je vlastní spíše žákům starším, protože u mladších žáků se nejedná o sebehodnocení, ale spíše o promítání názorů ostatních lidí do své osoby. Ovšem z našeho výzkumu vyplynulo a potvrdilo se, že sebehodnocení je realizováno stejně často v ročnících nižší jako v ročnících vyšších.

Hypotéza č. 2 se opírala opět o sebehodnocení, avšak o fakt, zda jsou začínající učitelé sebehodnocením žáka ovlivňováni při rozhodování o hodnocení více než učitelé experti. Náš předpoklad se zakládal na faktu, že začínající učitelé mají méně zkušeností z praxe, ale naproti tomu si do praxe přináší mnoho poznatků teoretických. I právě z tohoto důvodu se mohou nechat více ovlivňovat sebehodnocením žáka. Tato hypotéza se nám opět nepotvrdila, přijali jsme hypotézu nulovou, kdy využívají sebehodnocení žáka ke svému vlastnímu hodnocení stejně často jako učitelé experti.

Hypotéza číslo 3 tvrdí, že pro začínající učitele je fáze „zjišťování informací o skutečném stavu“ více důležitá než fáze „formulování hodnotícího závěru“. Předpokladem tedy je, že začínající učitel často zjišťuje na jaké úrovni se žák zrovna nachází a to je pro něj důležitější než formulace hodnocení. Hypotéza nebyla opět potvrzena, přijali jsme tedy nulovou hypotézu, protože mezi zkoumanými jevy neexistuje statisticky významný rozdíl.

Hypotéza číslo 4 se zabývala tím, že vyučující v nižších ročnících považují za vhodnější způsob známkování, než učitelé v ročnících vyšších. Vycházela z faktu, že známka je srozumitelným symbolem nejen pro dítě, ale i pro další zúčastněné. Dítě tak ví, zda jeho práce je správně zaměřená, nebo ne. Stejně tak pro dítě nastupující do prvního ročníku je symbolem úspěchu a to, že dítě touží získat známku, je pro něj motivačním prvkem. I v tomto případě jsme přijali nulovou hypotézu, protože mezi zkoumanými jevy není statisticky významný rozdíl.

Rozhovor s žáky o pracovních činnostech, jak je jejich předmět nazván, nás přivedl na fakt, že žáci v tomto ročníku jsou na známkování zvyklí a bez něj by si výuku již nedokázali představit. Pouze 2 žáci totiž odpověděli, že výrobky jsou pěkné všechny a jejich krása se nedá oznámkovat. Potěšujícím faktem se pak stalo to, že děti by jevíly i stejnou snahu, i kdyby jejich výrobek neměl být známkován. Z čehož nám vyplývá, že technická výchova je spíše motivována vlastní činností než dosažením známky. Pozitivní je také, že se žáci patrně neseťkávají s nespravedlností ve známkování.

Hodnocení sama sebe je těžkým úkolem i pro dospělého člověka, musí zvážit klady a zápory. Pro dítě se jedná také o složitou operaci, což se nám prokázalo i při odpovědi na poslední otázku při rozhovoru s žáky. Žáci byli v rozpacích a chvíli trvalo, než dokázali říci odpověď.

Výzkum nám potvrdil, že hodnocení v technické výchově nemusí být vždy jednoduché. Některé hlasy volaly po tom, aby výchovy nebyly hodnoceny. Ovšem takové názory nebyly vyslyšeny a školy pokračují v hodnocení. Každá škola si však volí svůj způsob hodnocení a nejinak je tomu u učitelů. Ti jsou někdy tlačeni k tomu, aby využívali prostředků, které jim vždy nemusí vyhovovat v plné míře. Rovněž využívají prostředky, které jim mohou zabírat více času, ale jsou účinné. Mnoho učitelů se vyjádřilo, že jsou pro ně dovednosti a schopnosti mnohem důležitější než samotný výsledek činnosti, stejně tak je pro ně důležitá snaha, která se také objevovala i v kritériích pro hodnocení zakomponovaných v ŠVP. Stejně tak nám rozhovor potvrdil, že pro děti, které jsou navyklé na známkování, by mohlo být těžké zvyknout si na jinou formu hodnocení.



## 6 Závěr

Všeobecným hodnocením na základní škole se zabývá celá řada odborníků, avšak zaměříme-li se pouze na určitý předmět, již tolik podkladů nenalezneme. Pro hodnocení existují všeobecné rady a vždy je na učiteli, jakým způsobem je uchopí. Nezáleží pouze na hodnotiteli, ale i na hodnoceném a na systému, který má ustanovený škola. Problematickou oblastí vždy bude oblast výchov, právě estetické a dovednostní zaměření je těžce hodnotitelné. Ačkoliv se školství neustále transformuje a přizpůsobuje se především žákům, ideální řešení pro hodnocení stále nebylo nalezeno. Především známkování, které nám zůstává jako tradiční forma hodnocení, má své zápory, ale i klady, je hojně využíváno. Do této oblasti právě spadá i technická výchova, proto je jasné, že hodnocení v tomto předmětu je diskutabilní. Názory se liší, někdo chce využít pouze slovního hodnocení, někdo by výchovy nehodnotil vůbec, někomu zase vyhovuje systém známkování.

Záleží tedy na učiteli a škole jaký druh hodnocení zvolí, ovšem důležitým faktem, aby při vlastním hodnocení volil citlivý přístup, který dítě spíše motivuje k další práci a k zapojení se do výuky. Stejně tak by měly být zohledňovány individuální schopnosti a dovednosti žáků.

Cílem diplomové práce v teoretické rovině bylo zmapovat současnou situaci hodnocení v technické výchově. Zaměřili jsme se na klíčové pojmy z oblasti hodnocení, těmi se zabýváme v první kapitole. S tím souvisí také pojmy primární škola, žák mladšího školního věku, které jsou náplní druhé kapitoly, a technická výchova v RVP ZV, kterými jsme se zabývali taktéž v rovině teoretické, ve třetí kapitole. Teorii je možné po prostudování využít v praxi a rozhodnout se o možnostech hodnocení žáků, rovněž se učitelé mohou inspirovat k zavedení nových prostředků (např. portfolio prací žáka, hodnotící archy apod.).

Diplomová práce vnáší ucelený pohled na problematiku hodnocení v technické výchově. Zpracovává teoretická východiska a využívá je jako podklady pro praktickou část. Cílem diplomové práce v rovině praktické bylo zjistit, jaký je aktuální stav hodnocení v technické výchově. Za pomoci dotazníkového šetření jsme od pedagogů z praxe získali data, která nám pomáhají získat ucelený pohled na danou problematiku. Rovněž z dotazníkového šetření můžeme získat náměty k dalšímu zkoumání problematiky, zlepšení vzhledu do ní a hlavně další náměty pro zlepšování výuky. Naplnili jsme tedy i dílčí cíle. Pro dokreslení názoru žáků na známkování jsme využili metodu řízeného rozhovoru ve třídě, kde je využíváno známkování k hodnocení. V tomto ohledu jsme taktéž naplnili dílčí cíle.

Jednoznačnou odpověď na otázku hodnocení však nemůžeme dát a nemůžeme určit, která z forem hodnocení je nejlepší. Prostředky musíme vždy volit s ohledem na skupinu, ve které vyučujeme a také s ohledem k tomu, co vyhovuje nám i žákům. Pokud učitel využívá prostředků, které mu nejsou blízké, pak nedokáže zúročit jejich výhody a práce v takovém systému bude pro něj vždy těžší.

## **7 Seznam zkratek**

apod. – a podobně

atd. - a tak dále

č. - číslo

např. - například

RVP - Rámcový vzdělávací program

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

tzv. – takzvaný

ZŠ - Základní škola

## 8 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Srovnání funkcí hodnocení u různých autorů

Tabulka č. 2 – Klady a zápory klasifikace

Tabulka č. 3 – Klady a zápory slovního hodnocení

Tabulka č. 4 – Pohlaví

Tabulka č. 5 – Délka praxe

Tabulka č. 6 – Druh zařízení, ve kterém pracují

Tabulka č. 7 – Ročník, ve kterém technickou výchovu vyučují

Tabulka č. 8 - Zakomponování kritérií pro hodnocení do ŠVP

Tabulka č. 9 – Kritéria zakomponovaná v ŠVP

Tabulka č. 10 - Vytvořený systém pro hodnocení technické výchovy

Tabulka č. 11 - Zařazení technické výchovy mezi ostatními předměty

Tabulka č. 12 - Obtížnost hodnocení žáků v technické výchově

Tabulka č. 13 - Těžkost hodnocení technické výchovy než ostatních předmětů

Tabulka č. 14 - Hodnocení využívaná v hodině

Tabulka č. 15 - Forma závěrečného hodnocení stanovená školou

Tabulka č. 16 - Nejvhodnější způsob hodnocení v technické výchově

Tabulka č. 17 - Dispozice pozorovacích archů

Tabulka č. 18 - Vedení žáků k sebehodnocení

Tabulka č. 19 - Využití sebehodnocení žáka při vlastní hodnocení

Tabulka č. 20 - Využití skupinového hodnocení prací

Tabulka č. 21 - Zadávání kritérií hodnocení prací

Tabulka č. 22 - Forma zadávání kritérií

Tabulka č. 23 - Tvorba kritérií společně s žáky

Tabulka č. 24 - Využití portfolia prací žáka

Tabulka č. 25 - Druh využívaného portfolia

Tabulka č. 26 - Srovnávání výsledků žáka s žáky ostatními

Tabulka č. 27 - Posuzování prací slovy líbí/nelíbí

Tabulka č. 28 - Nejdůležitější fáze hodnocení

Tabulka č. 29 - Ohodnocení práce každého žáka v hodině

Tabulka č. 30 – Realizace sebehodnocení na primární škole

Tabulka č. 31 – Ovlivnění sebehodnocením žáků při rozhodování o hodnocení

Tabulka č. 32 – Důležitost fází hodnocení

Tabulka č. 33 – Považování známkování za vhodný způsob hodnocení

## 9 Seznam grafů

Graf č. 1 - Pohlaví

Graf č. 2 – Délka praxe

Graf č. 3 – Druh zařízení, ve kterém pracují

Graf č. 4 – Ročník, ve kterém vyučují

Graf č. 5 – Zakomponování kritérií pro hodnocení do ŠVP

Graf č. 6 – Vytvořený systém pro hodnocení technické výchovy

Graf č. 7 - Zařazení technické výchovy mezi ostatními předměty

Graf č. 8 – Obtížnost hodnocení žáků v technické výchově

Graf č. 9 – Těžkost hodnocení technické výchovy než ostatních předmětů

Graf č. 10 – Hodnocení využívaná v hodině

Graf č. 11 – Forma závěrečného hodnocení stanovená školou

Graf č. 12 – Nejvhodnější způsob hodnocení v technické výchově

Graf č. 13 – Dispozice pozorovacích archů

Graf č. 14 – Vedení žáků k sebehodnocení

Graf č. 15 – Využití sebehodnocení žáka při vlastní hodnocení

Graf č. 16 – Využití skupinového hodnocení prací

Graf č. 17 – Zadávání kritérií hodnocení prací

Graf č. 18 – Forma zadávání kritérií

Graf č. 19 – Tvorba kritérií společně s žáky

Graf č. 20 – Využití portfolia prací žáka

Graf č. 21 – Druh využívaného portfolia

Graf č. 22 – Srovnávání výsledků žáka s žáky ostatními

Graf č. 23 – Posuzování prací slovy líbí/nelíbí

Graf č. 24 – Nejdůležitější fáze hodnocení

Graf č. 25 – Ohodnocení práce každého žáka v hodině

## 10 Seznam literatury a pramenů

BAJTOŠ, Ján a Jozef PAVELKA. *Základy didaktiky technickej výchovy*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 1999, 148 s. ISBN 80-88722-46-2.

BAJTOŠ, Ján, OROSOVÁ, Renáta a Slavomír KOŽÁR. *Hodnotenie psychomotorických zručností žiakov v technickej výchove z pohľadu učiteľov*. In *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-764-5.

CABLE, Carrie a Ian EYRES. *Primary teaching assistants: curriculum in context*. London: David Fulton, 2005. ISBN 1853469785.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746395.

ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1997, 63 s. Škola 21, sv. 2. ISBN 80-901954-6-6.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HONZÍKOVÁ, Jarmila a kol. *Alternativní přístupy k technické výchově*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2007. 264 s. ISBN 978-80-7043-626-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOVSKÁ, Blanka a Jan TUPÝ. *Tvoříme a hrajeme si: praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-79-4.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 206 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-424-9.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003, 139 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

KNAPP, Jean. *Calculator skills and assessment in years 5 and 6*. London: BEAM Education, 2005. ISBN 1-903142-31-8.

KŇÁVA, Petr. *Technická tvořivost a výuka pracovních činností ve školách: sborník příspěvků z odborného semináře*. Brno: CERM, 2001, 45 s. ISBN 80-7204-208-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOTULÁN, Jaroslav. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 258 s. ISBN 80-210-3844-6.

KRÁLÍK, Oldřich. *Člověk a svět práce*. In STARÁ, Jana a kol. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006, 79 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-X.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Sebehodnocení žáka a hodnocení učitele – dva úzce spjaté procesy*. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Jiří HAVEL. *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.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol.* 1. vyd. Brno: MSD, 2011, 153 s. ISBN 978-80-7392-169-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-320-X.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

NOVOTNÝ, Jan a Jarmila HONZÍKOVÁ. *Technické vzdělávání a rozvoj technické tvořivosti.* 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2014, 144 s. ISBN 978-80-7414-716-6.

OROSOVÁ, Renáta. *Kritéria hodnotenia učebných výkonov v žiakov v predmete technická výchova.* In CHRÁSKA, Miroslav, 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.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 S. ISBN 80-7178-772-8.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

STIERANKOVÁ, ILONA. *Hodnocení a sebehodnocení žáků na 1. stupni ZŠ*. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Jiří HAVEL. *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.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠÍSTKOVÁ, Jana. *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.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002, 122 s. ISBN 80-7194-402-5.

## Internetové zdroje

BLAŠKO, Michal. *Kvalita v systéme modernej výučby* [online]. Košice, 2013 [cit. 2016-01-25]. ISBN 978-80-553-1281-1. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300>

BOMBA, Lukáš a Jarmila ZACHAROVÁ. *Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole*. In *E-PEDAGOGIUM: Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinárny výzkum v pedagogice s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, **2013**(1) [cit. 2016-02-20]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-pedagogium\\_01\\_2013.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-pedagogium_01_2013.pdf)

ČÁSTKOVÁ, Pavlína a Jiří KROPÁČ. *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>

KIRYKOVÁ, Simona. *Hodnocení v současné škole*. Technická univerzita v Liberci, 2012. (vzdělávací text)

NEZVALOVÁ, Danuše. *Portfolio a jeho hodnocení* [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: <http://cpp.upol.cz/Portfolio.pdf>

SANTIAGO, Paulo, GILMORE, Alison, NUSCHE, Deborah a Pamela SAMMONS. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing, 2012. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/47/49479976.pdf>; český překlad studie: [www.msmt.cz/file/20716\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/20716_1_1/).

*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/](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Záznamový arch pro pedagogickou práci s dítětem v přípravné třídě základní školy* [online]. [cit. 2016-02-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/1555/ZAZNAMOVY-ARCH-PRO-PEDAGOGICKOU-PRACI-S-DITETEM-V-PRIPRAVNE-TRIDE-ZAKLADNI-SKOLY.html/>

## **11 Seznam příloh**

Příloha č. 1 **HODNOTÍCÍ ARCH PRO VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A SVĚT PRÁCE**

Příloha č. 2 **SEBEHODNOTÍCÍ ARCH PRO DÍTĚ**

Příloha č. 3 **HODNOCENÍ VŠEOBECNÝCH KOMPETENCÍ**

Příloha č. 4 **HODNOTÍCÍ LIST PRO VV/PČ**

Příloha č. 5 **DOTAZNÍK PRO UČITELE**

## Příloha č. 1

	<i>Tvorba předmětu jednoduchým postupem</i>	<i>Práce dle návodu, předlohy</i>	<i>Elementární dovednosti, činnosti se stavebnicí</i>	<i>Pozorování přírody – záznam, zhodnocení pozorování</i>	<i>Péče o nenáročné rostliny</i>	<i>Příprava na stolování</i>	<i>Vhodné chování při stolování</i>
<b>Září</b>							
<b>Říjen</b>							
<b>Listopad</b>							
<b>Prosinec</b>							
<b>Leden</b>							
<b>Únor</b>							
<b>Březen</b>							
<b>Duben</b>							
<b>Květen</b>							
<b>Červen</b>							

Zcela osvojeno ++

Téměř osvojeno +

Osvojeno částečně –

Dosud neosvojeno - -

## Příloha č. 2

Měsíc:		Jméno:	
Téma, úkol	Sebehodnocení (Splnil/a jsem kritéria, jak jsem pracoval/a...)	  	Učitel



Práce se mi dařila, už to umím, jde mi to, pracoval/a jsem naplno, úkol jsem zcela zvládl/a, práce mě bavila...



Dařilo se mi částečně, úkol jsem částečně zvládl/a, potřebuji ještě trénovat, zlepšit dovednosti...



Nedařilo se mi, úkol jsem nezvládl/a, pracovalo se mi špatně, práce mě nebavila...

## Příloha č. 3



### Všeobecné kompetence

1 CZ

Jméno žáka/žákyně: .....

#### Přístup k práci

rozumí pokynům

řídí se pokyny

soustředí se na práci

účastní se činností

dokončuje práci ve stanoveném čase

pracuje samostatně

#### Postoj k ostatním

spolupracuje v rámci skupiny

respektuje ostatní

Vyjádření vyučujícího (únor) :

Vyjádření vyučujícího (červenec) :



Příloha č. 2b – Certifikát



## Zvládnuté výtvarné – pracovní činnosti

(zapojení do činností)

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_ Třída: \_\_\_\_\_

*Práce s papírem, textilními zbytky, přírodninami, nevyužitým odpadním materiálem, stříhání, lepení, aranžování, technika tisku...*

*Kresba, malba, kombinované techniky*

Číslo	Název činnosti	Dokončil/ nedokončil	Pracoval úspěšně/pracoval	Datum
1.	Zvířátka z vytrhaných čtverečků			
2.	Mandala			
3.	Zámek, ve kterém žije princezna			
4.	Pohádková postava z textilních zbytků			
5.	Plastická koláž z bílého papíru			
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				

**Poznámky:**



11. Pokud ano, proč?

15. Máte k dispozici (vlastní, univerzální) pozorovací archy? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Jiné:

16. Vedete své žáky k sebehodnocení? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Nevím

17. Využíváte sebehodnocení žáků při Vašem vlastním rozhodování o hodnocení? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Nevím

18. Využíváte skupinové hodnocení prací? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Nevím

19. Zadáváte žákům kritéria hodnocení prací? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Nevím

20. Pokud ano, jakou formu volíte? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Písemnou  
 Ústní  
 Záleží na situaci

12. Které z hodnocení využíváte v hodině? (Lze zahrnout více možností.) \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Slovní hodnocení  
 Známkování  
 Sebehodnocení  
 Bodování, procenta  
 Nonverbální hodnocení  
 Znaky, obrázky  
 Hodnocení žáka žákem  
 Kombinaci všech/některých  
 Jiné:

13. Jakou formu hodnocení má Vaše škola stanovenou pro závěrečné hodnocení

(Vyaveďte jen jednu elipsu.) \*

Označte jen jednu elipsu.

- Slovní hodnocení  
 Známkování  
 Kombinaci obou  
 Jiné:

14. Jaký si myslíte, že je nejvhodnější způsob hodnocení v technické výchově? (Lze zahrnout více možností.) \*

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Slovní hodnocení  
 Známkování  
 Sebehodnocení  
 Bodování, procenta  
 Nonverbální hodnocení  
 Znaky, obrázky  
 Hodnocení žáka žákem  
 Kombinaci všech/některých  
 Jiné:

21. Tvoříte kritéria hodnocení společně s žáky? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Záleží na situaci  
 Nevím

27. Zbývá Vám čas ohodnotit práci každého žáka v průběhu hodiny? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Občas  
 Nevím

22. Využíváte pro hodnocení portfolio prací žáka? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Nevím

23. Pokud ano, jaký druh? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Sběrné (všechny práce žáka)  
 Výběrové (nejlepší práce)  
 Hodnotící (záznamy, které jsou podkladem pro hodnocení)  
 Žáci si stanovují kritéria samí

28. Napadá Vás něco, co byste k problematice hodnocení v technické výchově na primární škole doplnili? \*

Používá technologie  
Google Forms

24. Srovnáváte výsledek konkrétního žáka s žáky ostatními? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Nevím

25. Při posuzování prací žáků používáte slova "líbí/nelíbí"? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Ano  
 Ne  
 Občas  
 Nevím

26. Která z uvedenýchází hodnocení je dle Vašeho názoru při hodnocení žáka nejdůležitější? \*

Označte jen jednu elipsu.

- Rozhodnutí o cíli hodnocení (jaká funkce v něm bude převažovat) a o vhodné metodě hodnocení  
 Zjišťování informací o skutečném stavu (o žácově výkonu)  
 Formulování hodnotícího závěru (stanovení známky, rozhodnutí prospějí – neprospějí apod.)  
 Fáze jsou stejně důležité

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Magdaléna Havlíčková
<b>Katedra:</b>	Katedra technické a informační výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Pavlína Částková, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Hodnocení v technické výchově na primární škole
<b>Název v angličtině:</b>	Evaluation of technical education at the primary school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na téma hodnocení v technické výchově na primární škole. Cílem práce je shrnout hodnocení jako součást vyučování, školní hodnocení, jeho funkce, druhy, fáze a nedostatky. Práce se snaží postihnout, jakým způsobem probíhá hodnocení žáků na primární škole za pomoci výzkumného šetření. Rovněž mapuje problematiku známkování v technické výchově z pohledu žáků. Výzkumné šetření bylo zpracováno statistickými metodami.
<b>Klíčová slova:</b>	Hodnocení Školní hodnocení Technická výchova Primární škola Formy hodnocení
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis is focused on the evaluation of technical education at the primary school. The aim is summarizing evaluation as part of teaching, school evaluation, its function, types, phases and defects of evaluation. This thesis tries to show how the evaluation of pupils at the primary school works by research. And it also explores the area of marking in technical education from pupil's view. The research was processed by statistical methods.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Evaluation School assessment Technical education Primary school Forms of assessment
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Hodnotící arch pro vzdělávací oblast člověk a svět práce Sebehodnotící arch pro dítě Hodnocení všeobecných kompetencí Hodnotící list pro VV/PČ Dotazník pro učitele
<b>Rozsah práce:</b>	109 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český