

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Martina Bazalová

2013

Martina Bazalová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Hodnocení žáka učitelem při výuce předmětu Zhotovování
stomatologických protéz u vzdělávacího oboru Asistent zubního
technika**

**The assessment in teaching process of subject Making dental prosthesis
by vocational branch Assistant of dental technician**

Vedoucí práce: Mgr. Iva Žlábková PhD.

Autor práce: Martina Bazalová

Obor: Učitelství odborných předmětů (Bc. studium kombinované)

Ročník: III.

2013

PROHLÁŠENÍ STUDENTA

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

11. 3. 2013

Martina Bazalová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Ivě Žlábkové PhD. za její vřelý přístup, zásadní pomoc, věcné připomínky, i cenné rady, její obětavost a ochotu při konzultacích.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou hodnocení. Konkrétně se zaměřuje na hodnocení v prakticky zaměřeném předmětu Zhotovování stomatologických protéz u vzdělávacího oboru Asistent zubního technika.

Teoretická část se zaměřuje na problematiku hodnocení obecně. Stručně je charakterizován uvedený vzdělávací obor a u jednotlivých metod a forem hodnocení je více pojednáno o metodách a formách hodnocení využívaných v předmětu Zhotovování stomatologických protéz.

Cílem praktické části bylo navrhnout systém hodnocení pro předmět Zhotovování stomatologických protéz, který byl realizován v rámci výuky a ověřen v praxi.

Klíčová slova: hodnocení ve vyučování, metody hodnocení, formy hodnocení a sebehodnocení žáka, odborný předmět

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with evaluation. Specifically, it focuses on the evaluation of the subject Making dental prostheses in dental technician assistant educational field.

The theoretical part focuses on the problems of evaluation in general. Educational field is briefly characterized and various methods and forms of assessment are discussed in detail in Making dental prostheses in dental technician assistant educational field.

The objective of the thesis is to design an evaluation system for the subject Making dental prostheses, which was implemented in the classroom and verified in laboratory training.

Keywords: assesment in education, assessment methods, forms of assessment and student self-assessment, vocational subject

OBSAH

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Školní hodnocení	9
1.1 Význam školního hodnocení a jeho kvalita	10
1.2 Školní hodnocení a jeho specifika.....	11
1.3 Funkce školního hodnocení.....	13
1.4 Typy hodnocení.....	18
1.4.1 Formativní a sumativní hodnocení	19
1.4.2 Průběžné a závěrečné hodnocení	20
2 Předmět Zhotovování stomatologických protéz a jeho charakteristika	21
2.1 Stručná historie oboru	21
2.2 Současnost oboru.....	22
2.3 Předmět Zhotovování stomatologických protéz.....	23
2.4 Cíle předmětu Zhotovování stomatologických protéz	24
2.5 Hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz.....	26
3 Metody hodnocení	27
3.1 Metoda systematického pozorování	27
3.2 Ústní, písemné a praktické zkoušení	28
3.3 Hodnocení složitých výkonů žáka.....	31
3.4 Didaktické testy	32
3.5 Domácí úkoly	33
3.6 Metody hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz.....	34
3.6.1 Metoda systematického pozorování	34
3.6.2 Metoda hodnocení složitých výkonů žáka.....	35
3.6.3 Shrnutí	36
4 Formy hodnocení.....	38
4.1 Klasifikace.....	39
4.2 Slovní hodnocení.....	41
4.3 Sebehodnocení.....	43
4.4 Formy hodnocení využívané v předmětu Zhotovování stomatologických protéz.....	46
II EMPIRICKÁ ČÁST	50
1. Výzkumné šetření.....	50
1.1 Cíl výzkumu	50
1.2 Charakter výzkumného vzorku	50
1.3 Sběr informací a strategie.....	51
1.4 Průběh výzkumu.....	51

2 Vyhodnocení výzkumu.....	53
2.1 Vyhodnocení dotazníku zadaného na počátku výzkumu	53
2.1.1 Vyhodnocení položky číslo 1	53
2.1.2 Vyhodnocení položky číslo 2	53
2.1.3 Vyhodnocení položky číslo 3	54
2.1.4 Vyhodnocení položky číslo 4	54
2.1.5 Vyhodnocení položky číslo 5	54
2.1.6 Vyhodnocení položky číslo 6	54
2.1.7 Zhodnocení	54
2.2 Realizace výzkumu.....	55
2.2.1 Hodnocení prvního fixního můstku	56
2.2.2 Hodnocení druhého fixního můstku	56
2.2.3 Hodnocení třetího fixního můstku	57
2.2.4 Hodnocení adhezivního můstku	57
2.2.5 Celkové zhodnocení	58
2.3 Vyhodnocení evaluačního dotazníku	58
2.3.1 Vyhodnocení položky číslo 1	58
2.3.2 Vyhodnocení položky číslo 2	59
2.3.3 Vyhodnocení položky číslo 3	60
2.3.4 Vyhodnocení položky číslo 4	60
2.3.5 Vyhodnocení položky číslo 5	61
2.3.6 Vyhodnocení položky číslo 6	61
2.3.7 Vyhodnocení položky číslo 7	61
2.3.8 Vyhodnocení položky číslo 8	61
2.3.9 Vyhodnocení položky číslo 9	62
2.3.10 Vyhodnocení položky číslo 10	62
2.3.11 Vyhodnocení položky číslo 11	62
2.4 Zhodnocení výzkumu	64
Závěr.....	66
Přehled literatury:.....	67
Seznam příloh	69

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma hodnocení žáka učitelem. Znalost problematiky hodnocení považuji za podstatný prvek v celé řadě pedagogických znalostí a dovedností, který by měl každý učitel dokonale ovládat.

Jelikož pracuji jako učitelka odborných předmětů oborů Asistent zubního technika a Diplomovaný zubní technik na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické v Českých Budějovicích, vím, jak je obtížné žáka správně ohodnotit. Vyučuji odborné předměty, mezi něž patří i prakticky zaměřený předmět Zhotovování stomatologických protéz, kde se žáci učí zhotovovat jednotlivé náhrady. Důležitost a výjimečnost hodnocení jednotlivých výkonů žáků mě přimělo k napsání bakalářské práce na toto téma.

Název mé bakalářské práce zní: “Hodnocení žáka učitelem při výuce předmětu Zhotovování stomatologických protéz u vzdělávacího oboru Asistent zubního technika.“ Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část v jednotlivých kapitolách popisuje problematiku hodnocení, pozornost je věnována zejména funkcím, metodám, formám hodnocení. Jelikož se práce zabývá hodnocením v předmětu Zhotovování stomatologických protéz, je stručně charakterizován obor Asistent zubního technika a popsány možné metody a formy hodnocení v uvedeném předmětu.

Cílem empirické části bylo navrhnout nový systém hodnocení, který byl používán po dobu jednoho pololetí školního roku. Do hodnocení se kromě učitele zapojili i samotní žáci a jejich spolužáci. Žáci tak byli podrobeni zcela novým zkušenostem. Výzkum za pomoci dotazníkového šetření mapoval, jak byli žáci spokojeni se stávajícím hodnocením a co nového jim přinesl systém nový, v čem byl jeho přínos a jaká negativa zahrnoval. Mapoval zájem žáků o nový systém a jeho další využívání v praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní hodnocení

Na počátku jakékoli lidské činnosti je nějaká potřeba, přání či jen nějaká představa. Tyto potřeby či přání se postupem času mění v určitý cíl, ke kterému člověk svou činností směřuje. Ne vždy se nám podaří vytčeného cíle úspěšně dosáhnout, ale vždy nastává fáze, kdy člověk vyhodnocuje, jak se mu daná činnost podařila nebo zda dosáhl či nedosáhl svého cíle. Hodnocení, aniž si to uvědomujeme, provádí úplně každý člověk téměř neustále a významně ovlivňuje jednání člověka. Je důležité připomenout, že člověk většinou vše hodnotí dle svých osobních zájmů, zkušeností, přesvědčení, poznání, což je přirozené, a tak musíme uvést, že hodnocení je ve velké většině případů značně subjektivní proces.¹

Hodnocení nás provází při naší činnosti (pomáhá vybrat tu nejvhodnější cestu k cíli), ale zároveň je součástí zpětné vazby (vede k nápravě omylů, či chyb). Hodnocení se tak stává předpokladem úspěšného průběhu činnosti a zároveň jejich uspokojivých výsledků.²

Specifickým druhem hodnocení je hodnocení školní. Mohli bychom ho srovnat s jakýmkoliv hodnocením, ovšem to školní má svá specifika. Dochází k němu ve škole, vztahuje se k výuce, k žákům, i učitelům. Školní hodnocení má mnoho podob. Může být vyjadřováno nejen známkováním, či slovně, ale může to být i pouhý úsměv, či gesto. V literatuře lze najít několikero vysvětlení tohoto pojmu.³

J. Skalková⁴ vysvětluje hodnocení jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování. R. Hrmo

¹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 9-14.

² Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 21.

³ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 23.

⁴ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 176.

a K. Krpálová – Krelová⁵ charakterizují hodnocení jako posouzení výsledků vzdělávacího procesu získaných prověřování. Podstatou hodnocení je dle nich porovnávání výsledků činností, vědomostí, zručnosti, postojů žáka zjištěných prověřování s danými požadavky, vzory, standardy, nebo s předcházejícími výkony nebo možnostmi žáka.

M. Pasch a kol.⁶ hodnocení označuje jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. Označuje jej za systematický proces, protože je to činnost připravená, organizovaná, opakovaně prováděná. Výsledky hodnotícího procesu jsou poté podrobovány opravám a revizím. Je prováděno kdykoliv a k mnoha záměrům. J. Slavík⁷ považuje za školní hodnocení všechny hodnotící procesy, i projevy těchto procesů, které ovlivňují výuku ve škole, nebo o výuce vypovídají. Hodnocení dle A. Nelešovské a H. Spáčilové⁸ je proces, který neustále poznává a posuzuje žáka, jeho dovednosti, vědomosti, projevy, schopnosti, předpoklady, zájmy, motivy a ostatní vlastnosti osobnosti.

Obecně se dá říci, že je hodnocení přirozenou součástí vyučovacího procesu, který může mít vliv jak na průběh školní výuky, tak na její výsledky. Je průběžné a jeho výsledky po pečlivé analýze slouží nejen k pružnému reagování na aktuální potřeby žáků, ale odhaluje i případy chybného pojetí učiva.

1.1 Význam školního hodnocení a jeho kvalita

Hodnocení ve vyučování měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Též vede k rozvíjení osobnosti každého žáka. Je nepostradatelnou součástí výuky jelikož řídí, usměrňuje, ovlivňuje učební činnost žáků. Je pro žáka podstatným prvkem jeho učebních aktivit. Prostřednictvím hodnocení žák dostává zpětnou vazbu, což pro žáka znamená informaci o tom, jak probíhá jeho učební činnost, jaký je její výsledek, její

⁵ Srov., HRMO, Roman a Katarína KRPÁLKOVÁ - KRELOVÁ. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2010, s. 151.

⁶ Srov. PASCH, Marvin. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998, s. 104.

⁷ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 10.

⁸ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 12.

kvalita, co si o výkonu myslí pedagog, jak žák dosáhl předpokládaných cílů, popř. kde se vyskytla chyba. Hodnocení neslouží však pouze žákům. Je významnou informací i pro rodiče, kteří na základě školního hodnocení posuzují, nakolik by se mělo jejich dítě věnovat školní práci. V neposlední řadě informuje samotného pedagoga, umožňuje mu analyzovat vlastní práci a zdokonalovat ji.⁹

K žákovi, rodičům i učitelům se tak dostávají zcela konkrétní, včasné, časté a kvalitní informace o tom, jak probíhá proces učení, jak ho zlepšit či proměnit, jak naplánovat další postup apod. Učitel musí však citlivě volit, jaký způsob hodnocení zvolit, aby žák porozuměl vlastnímu procesu učení a uměl ho správně posoudit. Jen tak může u žáka dojít ke zlepšení procesu učení a samostatnosti v učení budoucím.

1.2 Školní hodnocení a jeho specifika

Hodnocení ve škole má určité znaky tzv. specifika, které ho odlišují od hodnocení běžného. Hodnocení, s kterým se v průběhu našeho života setkáváme, plyne obyčejně z našich činností nebo z různých situací, ve kterých se ocitáme. Ovšem školní hodnocení má systematickou povahu. Jde o organizovanou, připravenou, záměrnou činnost pedagoga, kterou provádí permanentně, pravidelně, v určitých časových odstupech. Výsledky svého hodnocení poté pedagog porovnává se zvolenými normami. Pedagog při svém hodnocení používá tzv. vzdělávací standardy, které můžeme považovat za kritéria pro hodnocení. Tyto vzdělávací standardy jsou zaneseny ve školních vzdělávacích programech, které si zpracovávají školy na základě rámcových vzdělávacích programů.¹⁰

Dalším specifikem školního hodnocení je fakt, že čím dál více se hodnocení orientuje nejen na výsledky samotného procesu učení, na to jak žák vědomosti či dovednosti přijal za své, jak tyto vědomosti umí využívat v praxi, ale hlavně na samotný proces přijímání vědomostí a dovedností, na proces dosahování výsledků samotným žákem. Je důležité připomenout, že do hodnocení vstupují i jiné, další faktory, jako např. žákův vztah ke škole, ke vzdělávání a učení vůbec, vztah k jeho spolužákům,

⁹ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 13-15.

¹⁰ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 17.

učitelům, a v neposlední řadě jsou to i samotné vlastnosti žáka, jeho schopnosti, vůle atd.¹¹

Velmi významným specifikem hodnocení je jeho nepostradatelnost, jeho potřebnost. To bylo dokázáno již dříve různými experimenty, které byly zaměřeny na to, jak jsou žáci motivováni k učení v případě, že budou hodnoceni pozitivně, negativně nebo vůbec. Bylo zjištěno, že hodnocení má významný vliv na učební aktivitu žáků. Její významný nárůst byl zjištěn, pokud byli žáci hodnoceni pozitivně, menší nárůst byl zaznamenán při negativním hodnocení. Ovšem pokud žáci hodnoceni nebyli, došlo ke zhoršení učebních aktivit, protože chybějící hodnocení způsobilo žákovu demotivaci. Z předchozích řádků vyplývá, jak je hodnocení pro žáky nezbytné a důležité, má pro ně podobu zpětné vazby, v jejímž důsledku upravují své učení. Současně však vystupuje do popředí velká slabina hodnotícího systému. Touto slabinou je fakt, že se žák učí pouze pro známku. Je tedy otázkou, jak docílit toho, aby byla na základě hodnocení, zvýšena vnitřní motivace samotného žáka.¹²

Mezi další specifické atributy školního hodnocení patří jeho velký podíl na formování osobnosti žáka po psychické stránce. Má vliv na žákovu sebevědomí, aspiraci, motivaci, postavení mezi vrstevníky. Též ovlivňuje jeho vztah k ostatním lidem, či vyhlídky do budoucna. Hodnocení má schopnost žáka vybídnout k učební činnosti, ovšem může být i silně demotivujícím činitelem.¹³

Nesmíme opomenout ani další specifikum, a tím je uspokojování potřeb žáka skrze hodnocení. Jako potřeba je označován takový moment v systému biologickém, psychologickém, či sociálním vedoucí k vyhledání určité podmínky, která je nezbytná k tomu, aby systém mohl nadále optimálně fungovat. Tato potřeba nás dále nutí k činnosti, motivuje nás k určitému jednání.¹⁴ Mezi tyto žákovy potřeby řadíme zejména potřebu být úspěšný, protože pokud žák dosáhne úspěchu, bude motivován k další činnosti, potřebu pozitivního hodnocení, potřebu podání dobrého výkonu, poznání, seberealizace atd. Je důležité si uvědomit, že pokud žák dosáhne pozitivního hodnocení, na základě předchozí zkušenosti budou i jeho aspirace tj. představy o jeho výkonu vyšší,

¹¹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 18.

¹² Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 18.

¹³ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 19.

¹⁴ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 146.

stejně tak se zvýší i jeho sebehodnocení. To dozajista povede žáka k pocitu, že je kladně vnímán a hodnocen svým okolím, a to nejen spolužáky, ale i učiteli či rodiči. Hodnocení dává žákovi najevo nakolik je úspěšný, jak uspěl ve srovnání s ostatními spolužáky, dává mu poznat jeho možnosti. Pokud se však stane, že žák dosahuje dlouhodobě neúspěchu ve školních činnostech, může se stát, že své neúspěchy začne kompenzovat v činnostech jiných, např. zájmových. Ke kompenzování dochází v oblastech, ve kterých se žákům daří, kde dosahují pozitivního hodnocení. Ovšem v některých případech se může stát, že chtivost dosáhnout úspěchu v jiných aktivitách než jen školních, může vést až k asociálnímu, či antisociálnímu chování.¹⁵

I učitelovo pojetí výuky lze zařadit ke specifickým hodnocení. Je to jakýsi obraz toho, jak by měla výuka dle učitele vypadat. Jeho představa průběhu, organizování výuky, jejích výsledků a jeho schopnost uplatnit tuto koncepci i prakticky. Do hodnocení výsledků výuky významně zasahuje i učitelovo pojetí úspěšného žáka. To je determinováno různými požadavky, které jsou na žáky v průběhu výuky kladeny.¹⁶

Posledním specifickým aspektem je fakt, že skrze hodnocení žáků probíhá i sebehodnocení samotného učitele. Učitel hodnotí ve své podstatě to, jak kvalitně odvedl svou práci. „Situace pro učitele je o to náročnější, že na rozdíl od žáků, kteří se mohou ve výuce hodnotit navzájem, je učitel při hodnocení své práce osamělý, tzn., že nemá uvnitř běžné výuky rovnocenného partnera, který by hodnotil jeho práci.“¹⁷

1.3 Funkce školního hodnocení

V literatuře můžeme nalézt mnoho funkcí hodnocení. J. Slavík¹⁸ uvádí tři funkce hodnocení, jedná se o funkci:

- motivační (souvisí s citovou stránkou hodnocení, týká se citů a prožívání),
- poznávací (souvisí s rozumovou stránkou hodnocení),
- konativní (souvisí s naší vůlí k činu či činnosti).

¹⁵ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 20.

¹⁶ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 21.

¹⁷ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 21.

¹⁸ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 16-18.

A. Nelešovská a H. Spáčilová¹⁹ předkládají funkci:

- diagnostickou (průběžné hodnocení vědomostí, dovedností, postojů...),
- kontrolní (jedná se o srovnávání dosažené úrovně s normou),
- sebehodnotící (žák se snaží ohodnotit sám sebe, své schopnosti),
- výchovnou (vede k formování osobnosti žáka),
- motivační (aktivizuje žáka).

Uvádějí i další funkce, které však dále nespecifikují. Jedná se např. o funkci administrativní, regulační, rozvíjející atd.

R. Hrmo a K. Krpálková – Krelová²⁰ prezentují funkci:

- kontrolní,
- prognostickou,
- motivační,
- výchovnou,
- informační,
- rozvíjející,
- zpětnovazební.

H. Košťálová, Š. Miková, J. Stang²¹ jejichž publikace je zaměřena převážně na slovní hodnocení rozeznávají funkce:

- poznávací (především informuje žáka o jeho výkonech, o tom jak dostal všem požadavkům, které mu byly uloženy),
- korektivně - konativní (vede žáky k nápravě jejich chyb nebo chování, následně si žáci na základě předchozích chyb odnáší ponaučení pro jejich další činnosti),
- motivační (motivuje žáka k dalším, lepším výkonům),
- osobnostně - vývojovou (vede žáky ke kvalitnímu sebehodnocení, které bude mít vliv na žáka i v budoucnosti).

¹⁹ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s 12.

²⁰ Srov. HRMO, Roman a Katarína KRPÁLKOVÁ - KRELOVÁ. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2001, s. 152.

²¹ Srov. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 45.

Nakonec uvádíme přehled, který předkládají Z. Kolář a R. Šikulová. Ti se ve své publikaci funkcemi hodnocení zabývají podrobněji. Z funkcí vybírají ty z jejich pohledu nejdůležitější a to ze dvou hledisek:

1. hlediska řízení žakových učebních činnosti,
2. hlediska rozvoje žakovy osobnosti.

Jedná se o následující funkce, které si i dále popíšeme:

- motivační,
- informativní,
- regulativní,
- výchovná,
- prognostická,
- diferenciacní.

Motivační funkce hodnocení je nejvíce využívanou formou hodnocení a lze říci i jednou z nejsilněji působících funkcí hodnocení v pedagogické praxi. Souvisí s motivací člověka, o které se můžeme více dozvědět např., v publikaci J. Čápa a J. Mareše. Školní hodnocení tak může nejenom aktivizovat žáka k dalším činnostem, ale i významným způsobem demotivovat. Pokud učitel žáka ohodnotí kladně, dochází k uspokojení jeho potřeb, jak jsme již uváděli v kapitole o specifikách hodnocení. Žák je tak motivován k dalším činnostem, ve kterých bude chtít být ještě úspěšnější, než v činnostech předešlých. Potřeby ovládají jeho chování, jednání i výkon. Pokud je hodnocení negativní, záleží na pedagogovi, jak bude hodnocení žákovi prezentováno, aby nedošlo k jeho výrazné demotivaci. Rozhodně by nemělo fungovat jako trest za nevyhovující výkon, či jako opatření k udržení kázně ve školní třídě. Ovšem záleží na učitelovi, zda tato funkce bude u žáků působit. Musí si být vědom toho, kdy a za jakých okolností hodnocení použít, aby bylo žákem kladně vnímáno a tudíž motivovalo k dalším, lepším výkonům.²²

Informativní funkce hodnocení souvisí s informováním. Má povahu zpětné vazby. Jejím prostřednictvím dostává žák od učitele sdělení o tom, nakolik byl jeho výkon úspěšný, jak uspěl ve srovnání s ostatními vrstevníky, jak kvalitní jsou žakovy

²² Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 45.

vědomosti, dovednosti, zda si osvojil správné postupy v učebních činnostech, správné normy chování atd. Avšak na učitelovi spočívá úkol, aby žáka naučil dekódovat zpětnovazební informaci tak, aby s ní žák mohl nadále efektivně pracovat. K tomu je však nutné, a to autoři zdůrazňují, aby žák znal cílovou kvalitu, či kritéria normy, která jsou po něm požadována, aby mohl analyzovat svou učební činnost.²³

Hodnocení však neslouží pouze žákům, ale také jejich rodičům. Ti se za jeho dopomoci dozvídají, jak jejich dítě prospívá ve školních činnostech, jak si stojí ve srovnání s normou, které mají dosáhnout. Tato norma je ve své podstatě cíl, který musí být v daném předmětu žáky dosažen a lze ho najít ve školním vzdělávacím programu.²⁴

V neposlední řadě hodnocení informuje samotného pedagoga o úrovni a kvalitě jeho práce. On sám tak může učinit kroky, které povedou ke zkvalitnění efektivity vyučování. Velmi záleží i na formě, jakou učitel hodnocení žákům sděluje. Aby žák mohl s obdrženou známkou nějakým způsobem pracovat, měla by mu být podána zpráva o tom, proč takovou známku dostal, jak obstál ve srovnání se spolužáky, s normou nebo kritérii, co udělal dobře a co ne, upozornit na to, co udělat příště lépe, jaké bylo jeho nasazení, zda dosáhl výkonu sám nebo s dopomocí atd. To jsou pro žáka velmi podstatné informace, které ho nejen motivují a usměrňují jeho další činnost, ale zároveň i zkvalitňují vztah mezi žáky a jejich učiteli.²⁵

Hodnocení má i **funkci regulativní**. Slouží učitelovi jako nástroj pro usměrňování a řízení učební činnosti žáka. Tímto způsobem má možnost ovlivnit kvalitu žákovo práce a to nejen v jejím výsledku, ale hlavně již v jejím průběhu. Aby hodnocení plnilo regulativní funkci, musí si učitel pozorně všimnout toho, jak probíhá žákovo učení, jaké metody či postupy žák používá, jaké vynakládá úsilí, aby na základě jeho pozorování mohl analyzovat žákův výkon a svou klasifikaci touto analýzou doplnit. Instruuje tím žáka k tomu, aby věděl, jaké metody a postupy při své další učební činnosti volit. Hodnocení je tak i podkladem pro žákovu seberegulaci. „Žák může sám ohodnotit (nebo přijmout ohodnocení) výsledek své práce ve vztahu k průběhu (své) činnosti. Zároveň s tím zhodnotí (nebo může zhodnotit), jakými

²³ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 47.

²⁴ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 48.

²⁵ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 48.

metodickými prostředky tohoto výsledku dosáhl. Právě v důsledku této sebereflexe je schopen své jednání metodicky zkvalitňovat.²⁶

Za podstatnou je považována **výchovná funkce** hodnocení. Jako výchovu označujeme záměrné, cílevědomé, působení, zejména rodičů, učitelů, vychovatelů na děti či mládež, které směřuje k určitému výchovnému cíli. Pokud ji budeme posuzovat jako vnější usměrňování kvalitativních změn v žákově osobnosti, můžeme říci, že pokud hodnocení splňuje regulativní funkci, dosahuje tím zároveň funkce výchovné. Hodnocení může žákovi podat zprávu nejen o hloubce a šíři poznatků, vědomostí, dovedností, výsledcích své práce, či podaného výkonu, ale i o sobě samém. Pod vlivem ohodnocení mohou být formovány žákovy hodnoty, postoje, pozitivní vlastnosti, sebevědomí, aspirace. Záleží opět na učiteli, aby svým hodnocením kladně působil na žákovu osobnost a naopak nenarušoval rozvoj jeho osobnosti zvolením nevhodné formy hodnocení.²⁷

Neméně důležitou funkcí hodnocení je **funkce prognostická**. Na podkladě hodnocení totiž může učitel stanovit, jak se bude pravděpodobně vyvíjet žákova studijní budoucnost. To však nelze bez dokonalého poznání žákových aktuálních vědomostí, dovedností, potenciálu. Tuto předpověď též nelze stanovit za týden, či měsíc, je potřeba žáka dlouhodobě hodnotit, aby mohl být určen jeho předpokládaný vývoj ve studiu. Tato funkce je velmi prospěšná pro samotné žáky, jelikož může žákům dát odpověď na otázku, jakým směrem se ubírat v dalším stupni vzdělání.²⁸

Diferenciační funkce má souvislost s funkcí prognostickou. Podle hodnocení lze žáky rozdělit, diferencovat, do různých skupin, ať stejnorodých či různorodých. Rozdělovat žáky lze provést podle různých kritérií, např. dle zájmů, nadání, stylu učení, zvládnutí učení apod. To může být žákům prospěšné, protože učitel záměrně vytváří úlohy, či činnosti, které jsou svou náročností i obsahem přizpůsobené právě žákům dané skupiny.²⁹

²⁶ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 51.

²⁷ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 51-52.

²⁸ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 52.

²⁹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 53.

Jsou však známy případy, kdy této funkce nebylo optimálně využíváno a docházelo k rozdělení žáků dle prospěchu na „lepší“ a „horší“, tudíž např. na ty, kdo mají šanci studovat střední školu, a ty co jsou vhodné pro učební obory. Je jisté, že toto rozdělení nebylo šťastné a mohlo mít neblahý vliv na další studijní i psychický rozvoj těchto žáků. Za nepatřičné je považováno i tzv. nálepkování, škatulkování žáků, či schematické typizování.³⁰

Prospěch žáka je dnes, stejně jako tomu bylo i dříve, měřítkem, ke kterému se významně přihlíží při přijímání žáka na další, vyšší stupeň vzdělávání. Ke svým funkcím tak hodnocení přijímá i tzv. **funkci selektivní**, která se však, i přes snahy moderních proudů pedagogiky, nedá odstranit, jelikož to není v našem systému školství dost dobře možné.³¹

Z uvedeného textu vyplývá, jak důležitým nástrojem se stává hodnocení pro učitelovu práci, jaké úkoly hodnocení plní, co lze hodnocením výkonů žáků ovlivnit, jaké informace přináší žákům, učitelům i rodičům. Že neslouží jen k řízení učební činnosti žáků, ale že vlivem hodnocení lze působit na samotnou osobnost žáka, jeho city, aspirace, chování, motivaci apod.

1.4 Typy hodnocení

V odborné literatuře lze najít mnoho typů hodnocení. „Každý z vymezených a pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce i osobitou pozornost.“³²

O jednotlivých typech hodnocení se můžeme více dočíst v publikacích Ch. Cyriacou³³ nebo Z. Koláře a R. Šikulové³⁴. Jedná se např. o hodnocení sociálně normované a individuálně normované, hodnocení normativní a kritériální a další. Pro

³⁰ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 53.

³¹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 53.

³² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 33.

³³ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 124.

³⁴ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 31-36.

potřeby této práce si blíže popíšeme hodnocení formativní a sumativní a hodnocení průběžné a závěrečné.

1.4.1 Formativní a sumativní hodnocení

Oba typy hodnocení se od sebe navzájem liší a to tím, kdy o žácích vypovídají a jaké důsledky z nich vyplývají.³⁵

„**Formativní hodnocení** poskytuje informace ve chvíli, kdy se program nebo člověk ještě mohou zlepšit. Pomáhá tedy učitelům dělat rozhodnutí o dalším postupu záviselém na dosavadním výkonu žáka a úspěšnosti výuky.“³⁶

Jedná se o zpětnovazebné hodnocení podávající informaci jak žákům, tak učitelům. Slouží k zefektivnění žákových učebních činností. Má hlavně korektivní charakter, jeho úkolem je odhalit chyby a nedostatky v žákově práci, napravit je a vést žáka k lepším výkonům.³⁷

J. Slavík³⁸ zdůrazňuje, že by formativní hodnocení mělo být hodnocením pro výchovu nejvíce příznačným, jelikož prvotní je změna žáka a až poté přichází změna žákova výkonu. „Výsledky jsou tedy ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale pedagogicky hodnotnou cestou.“

Příkladem formativního hodnocení jsou např., vstupní testy, kvízy, nehodnocené testy, které si žáci opravují sami, ale i testy hodnocené, pokud budou žáka informovat a žák se s jejich pomocí naučí kontrolovat svoji práci.³⁹

Sumativní hodnocení bývá označováno jako shrnující, či finální, proto je jeho úkolem stanovit dosaženou, konečnou úroveň žákových vědomostí, poznatků, dovedností, výkonů, které se obvykle provádí na konci nějakého časového období.

³⁵ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 37.

³⁶ PASCH, Marvin. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998, s. 104.

³⁷ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 123.

³⁸ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 39.

³⁹ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 40.

Jako příklad sumativního hodnocení můžeme uvést hodnocení na vysvědčení, nebo čtvrtletní, či pololetní písemné práce.⁴⁰

Jako sumativní hodnocení je označováno i hodnocení, které má za úkol zařadit žáka dle dosažené úspěšnosti, tudíž dle kvality výsledného výkonu. V tomto případě ohodnocují žáky „vnější hodnotitelé“, což jsou osoby, které se nepodíleli na výuce posuzovaných žáků. Jedná se např. o přijímací zkoušky na střední či vysokou školu. Faktem zůstává, že sumativní hodnocení může mít pro žáka velký dopad, je tedy na hodnotiteli, aby žáky prostřednictvím formativního hodnocení vedl k jeho porozumění.⁴¹

1.4.2 Průběžné a závěrečné hodnocení

Průběžné hodnocení využívá učitelových poznatků o žákovi, které učitel získává v delším časovém období. Na jejich podkladě pak stanoví hodnocení stupně žákova prospěchu.⁴²

Jako **závěrečné** je označováno hodnocení vypovídající o prospěchu žáka, které je vytvořeno na základě hodnocení prováděného jen na konci výuky předmětu nebo pracovního programu.⁴³

Typů hodnocení je v současné době nemálo. Každý typ hodnocení má bezesporu svůj smysl. Učitel sám záměrně volí, jaký typ hodnocení použije. Promýšlí, jaký typ hodnocení použít ve vztahu k cíli výuky, k pedagogické situaci, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi. Všeobecně lze říci, že žádný typ hodnocení není špatný nebo dobrý, pouze záleží na způsobu využití a souvislostech, ve kterých je používáno.

⁴⁰ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 123.

⁴¹ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 37-38.

⁴² Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 124.

⁴³ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 124.

2 Předmět Zhotovování stomatologických protéz a jeho charakteristika

Než se zaměříme na samotné hodnocení výše uvedeného odborného předmětu, který je vyučován jako prakticky zaměřený předmět oboru Asistent zubního technika, ráda bych blíže představila samotný obor a jeho stručný historický vývoj.

2.1 Stručná historie oboru

Již kdysi v dávných dobách vznikla potřeba nahradit vypadlé, či jinak ztracené zuby. O tom, že se tak dělo, svědčí mnohé nálezy, které se datují již od doby Etrusků. Dokazují to nálezy zubních korunek a můstků z vysocekarátového zlata s lidskými nebo zvířecími zuby, pocházející z 10. století před naším letopočtem.⁴⁴

Stomatologická protetika se dále postupně vyvíjela současně se stomatologií. Protézy byly zhotovovány zubními léčiteli, zubotrhači, šarlatány, fušery a dalšími.

Stejně tak jako všude ve světě i v Čechách se postupem dlouhé doby z těchto, mohli bychom říci „zubních řemeslníků“, stali zubní laboranti, či technici.

Termín zubní laborant začalo více zaznívat až ve 20. Století. Zubní laboranti získávali svou kvalifikaci nejprve „živelně“ v učňovském poměru u zubních lékařů. Od roku 1956, tato kvalifikace nestačila, a tak učni museli absolvovat dvoustupňové kurzy trvající 10 měsíců. Dalším vývojem se studium pro zubní laboranty přeneslo do zdravotnických škol. Studium trvalo nejprve tři, později čtyři roky a bylo zakončeno maturitní zkouškou.⁴⁵

Ještě dříve než v Českých Budějovicích byl tento obor vyučován v Praze, či Ústí nad Labem. Historie oboru zubní technik v Českých Budějovicích je spojena až se vznikem školy sociálně – zdravotní v r. 1947. Po r. 1948 zde byl zaveden čtyřletý sociálně – zdravotní obor, jehož studentky studovaly dva roky společně a další dva roky

⁴⁴ Srov. PAICHL, Přemysl. *Dějiny zubní medicíny*. Praha: Nuga, 2000, s. 90.

⁴⁵ Srov. PAICHL, Přemysl. *Dějiny zubní medicíny*. Praha: Nuga, 2000, s. 307.

se mohly profilovat do několika oborů. Jedním z nich byl i obor zubní laborant, který zakončovala jako i ostatní obory maturitní zkouška.⁴⁶

Samostatný obor zubní laborant byl v Č. Budějovicích zaveden r. 1951, za přispění Miroslava Červeného. Dalším vývojem se mění název oboru, nejprve na obor Zubní technik, dnes na podobu Asistent zubního technika.

2.2 Současnost oboru

Obor Asistent zubního technika je čtyřletý obor, vyučovaný na středních zdravotnických školách. Jedná se o denní studium, které je zakončené maturitní zkouškou. Žákům je zprostředkováno středoškolské vzdělání všeobecného i odborného charakteru. Odborné vzdělávání je zaměřeno jak v rovině teoretické, tak i rovině praktické.

Žák je po dobu studia systematicky připravován pro vykonávání nelékařského povolání, a vykonávání činností, které úzce souvisejí s léčebnou a preventivní péčí. Své povolání vykonává nejčastěji v privátních zubních laboratořích, ale i na stomatologických pracovištích nemocnic a klinik. Tyto činnosti, a s ní spojené výkony, musí provádět pod dohledem kvalifikované osoby (zubní lékař, či registrovaný zubní technik).⁴⁷

Žáci jsou studiem vedeni k tomu, aby byli schopni na základě návrhu zubního lékaře zhotovit jednotlivé protetické práce, jako jsou zubní náhrady a ortodontické pomůcky a provádět jejich opravy. Dále se naučili zpracovávat hlavní i pomocné materiály, potřebné ke zhotovování jednotlivých protéz a obsluhovat přístroje v zubní laboratoři.⁴⁸

⁴⁶ Srov. SZŠ A VZŠ ČESKÉ BUDĚJOVICE. *Almanach k 55. výročí školy*. Č. Budějovice, 2001, s. 25-26.

⁴⁷ Srov. Rámcové vzdělávací programy. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Národní ústav pro odborné vzdělávání* [online]. Praha, 2005 [cit. 2012-10-07]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205344M03%20Asistent%20zubniho%20technika.pdf>

⁴⁸ Srov. Rámcové vzdělávací programy. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Národní ústav pro odborné vzdělávání* [online]. Praha, 2005 [cit. 2012-10-07]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205344M03%20Asistent%20zubniho%20technika.pdf>

2.3 Předmět Zhotovování stomatologických protéz

Tento předmět má při studiu oboru obrovský význam a právem je zařazen jako stěžejní předmět, kde žák uplatňuje své vědomosti, dovednosti, poznatky, postoje a zkušenost, v návaznosti na teoretické předměty Stomatologická protetika, Protetická technologie a Kreslení a modelování korunkových částí zubů. Tyto předměty vytvářejí základ vzdělání oboru Asistent zubního technika.

Tento předmět existuje od vzniku samotného oboru. Je to prakticky zaměřený předmět, který se měnil pouze v názvu, jeho časové dotaci, nebo v závislosti na inovacích jednotlivých postupů, protože vývoj v oblasti stomatologické protetiky došel do současnosti významných změn.

Předmět byl vedený stejně v minulosti jako dnes, pouze s menšími obměnami. Je vyučován ve školní zubní laboratoři. Jelikož práce zubního technika má svá specifika, nelze výuku uskutečňovat v běžných vyučovacích hodinách. Časová dotace pro tento předmět je velmi rozsáhlá, a tak je výuka seskupena do delších časových bloků. Jeden blok mívá většinou až šest hodin (i více), aby bylo možné práci zorganizovat a dodržet postupy zhotovení jednotlivých náhrad.

Třída jednoho ročníku je rozdělena do tří skupin po osmi žácích. Každá skupina má svého vyučujícího. Dříve tyto hodiny praktického zaměření nevedli pedagogičtí pracovníci, nýbrž vystudovaní zubní technici, kteří mohli po praktické stránce žákům dát ty nejcennější rady. Dnes je tomu tak stále, učitel musí mít ovšem nejen odborné vzdělání a požadovanou praxi v oboru, ale dle současných požadavků, i vzdělání pedagogické, což vede k doplňování pedagogické kvalifikace odborných učitelů.

Pro uvedený předmět je specifické tzv. učení praxí. „Učení praxí je takové učení, jehož úkolem je postupné získávání odborných poznatků, dovedností a návyků, odborných i životních zkušeností ve spojitosti s reálnou praxí.“⁴⁹ Učí žáka integrovat jeho vědomosti, dovednosti a návyky do funkčního celku, rozšiřovat jeho znalosti o poznatky z praxe, uplatňovat komplexní přístup k řešení problémů souvisejících s praxí, pochopit spojitost ve škole osvojených poznatků s potřebami z praxe, řešit

⁴⁹ Srov. HALIŠKA, Jaromír. *K některým problémům vzdělávání a výchovy (přílohy)*. Praha: NIDV, 2007, s. 76.

problémy v odborném prostředí odbornými činnostmi apod. Součástí uvedeného druhu učení je i učení pozorováním a nápodobou.

Žák se tedy v předmětu naučí nejen uplatňovat své teoretické vědomosti a dovednosti, ale od svých vyučujících odpozoruje různé techniky např. techniku modelace, či broušení a navíc se jim dostává řada praktických rad, které mohou při práci využít.

Zvládnutí předmětu Zhotovování stomatologických protéz je nezbytným předpokladem k tomu, aby byl žák školy v budoucnu schopen vykonávat činnosti v zubní laboratoři správně a samostatně.

2.4 Cíle předmětu Zhotovování stomatologických protéz

Velmi důležitým prvkem ve výuce je cíl a práce s ním. Cílem výuky rozumíme zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka, jeho vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotách apod., kterých má být ve výuce dosaženo. Jedná se o zamýšlený a očekávaný výsledek, kterého je dosahováno součinností žáků a učitelů.⁵⁰

Stanovování cílů má svá pevná pravidla a platí, že cíl musí být jasný, přiměřený, konzistentní a kontrolovatelný. Cíle sdělujeme žákům nejčastěji na začátku vyučování. Učitel tak žákům oznamuje, co od nich očekává a kam bude vyučování směřovat.⁵¹

Z mnoha publikací je známo, že cíle lze rozdělit do tří oblastí, které se vztahují k celé osobnosti žáka. Jedná se o cíle afektivní, kognitivní a psychomotorické. Tyto cíle by se ve výuce měly navzájem podmiňovat, doplňovat a dohromady utvářet celek. Učitel praktického vyučování však o trochu více upřednostňuje cíle psychomotorické, jelikož žáci musí získat pro ně velmi důležité manuální dovednosti např. dokázat obsluhovat laboratorní přístroje, technologicky zpracovávat dentální materiály apod. Stejně tak jako v jiných předmětech, musí postupovat od cílů nižších k vyšším, např. od

⁵⁰ Srov. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ A KOL. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 137.

⁵¹ Srov. CICHÁ, Martina a Zlatica DORKOVÁ. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 13.

znalosti jednotlivých modelačních nástrojů, jednotlivých pracovních postupů až po zhotovení jednotlivých náhrad.⁵²

Cíle, kterých je nutno v odborném vzdělávání dosáhnout jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro střední odborné vzdělávání pro obor vzdělání Asistent zubního technika.⁵³ Dle rámcového vzdělávacího programu je koncipován školní vzdělávací program, kde jsou uváděny cíle, ke kterým je nutné dospět v jednotlivých předmětech.

Nejdůležitějším cílem v předmětu Zhotovování stomatologických protéz je naučit žáky nejen konstruovat jednotlivé fixní i snímací náhrady dle jejich vědomostí, schopností, dovedností, které jsou ve výuce dále rozšiřovány o praktické zkušenosti, ale i tyto náhrady opravovat. Učitel se musí snažit o rozvoj tvořivého a technického myšlení žáků, o rozvoj jejich přirozeného talentu. Žák se pod vedením učitele postupně naučí rozeznat problém, po jeho vymezení nalézá způsob, či varianty řešení, ověřuje si jeho správnost a nakonec problém aktivně řeší. Žák se učí nejen samostatnosti, ale i kooperaci se spolužáky, žák tak dokáže komunikovat a spolupracovat s ostatními, pěstovat svůj vlastní názor a respektovat názory druhých. Pod pedagogickým působením učitele se žák učí znát své individuální schopnosti a svá omezení, přijímat zodpovědnost za svou práci a učí se schopnosti si umět svoji práci obhájit. V neposlední řadě učitel u žáků podněcuje zájem o nové technologie, učí žáka znát možnosti jeho dalšího vzdělávání ve zvoleném oboru.⁵⁴

Výchovně-vzdělávací cíle v jejich obecné rovině jsou neodmyslitelnou součástí výuky. Jejich prostřednictvím dochází k formování a výchově mladých lidí, které jsou tak systematicky připravováni pro svou profesi.

⁵² Srov. CICHÁ, Martina a Zlatica DORKOVÁ. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 13.

⁵³ Srov. Rámcové vzdělávací programy. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Národní ústav pro odborné vzdělávání* [online]. Praha, 2005 [cit. 2012-10-07]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205344M03%20Asistent%20zubniho%20technika.pdf>, s. 5.

⁵⁴ Srov. Rámcové vzdělávací programy. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Národní ústav pro odborné vzdělávání* [online]. Praha, 2005 [cit. 2012-10-07]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%205344M03%20Asistent%20zubniho%20technika.pdf>

2.5 Hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz

Asistent zubního technika je velmi specifický obor. Jelikož se jedná o praktickou výuku, kde se žák učí zhotovovat a opravovat jednotlivé náhrady, je hodnocení orientováno hlavně na vyhotovené protézy. Do hodnocení se zahrnuje zejména přesnost a estetičnost provedení náhrady, znalost a zvládnutí celého pracovního postupu, znalost dentálních materiálů a technologie jejich zpracování, dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, dovednost zorganizovat si vlastní práci, a vypracovat přehlednou, souhrnnou, odborně pojatou seminární práci, která obsahuje správné zařazení protézy, celý konstrukční a technologický postup zhotovení náhrady a upozorňuje na chyby či nedostatky, ke kterým v průběhu zhotovení náhrady došlo.

O metodách a formách hodnocení v uvedeném předmětu se zmíníme později.

3 Metody hodnocení

Z dostupné literatury je známa široká škála metod hodnocení sloužících ke sledování toho, jak se vede žákům dosahovat výukových cílů a zamýšlených výsledků výuky. Pro účely hodnocení by se mělo využívat více metod, zjišťujících žákův výkon. Můžeme sledovat výkon žáků jako celku, i jako jednotlivce, jak v ústní formě, tak v písemné. Učitel tak získává objektivní podklady pro své hodnocení. Hodnocen musí být každý výkon žáka, protože jen tak se může žák dozvědět, co již zvládl, kde stále dělá chyby, a jak tyto chyby odstranit.⁵⁵

V následujícím textu se budeme podrobněji věnovat jednotlivým hodnotícím metodám

3.1 Metoda systematického pozorování

Uváděná metoda je ve školní praxi nejběžněji používaná. Jedná se o metodu, velmi důležitou, kterou učitel provádí neustále, každý den, a která mu dává do rukou poznatky, dle kterých žáky hodnotí. Pozorování má učitel možnost provádět zpravidla dlouhodobě, po několik měsíců i roků.⁵⁶

Aby mohlo být pozorování hodnotící metodou, musí mít vytčený cíl a být analytické. Pozorováním můžeme sledovat u žáků jejich verbální i neverbální projevy, jejich chování, zájmy, vzájemné vztahy se spolužáky a učiteli. V dlouhodobém horizontu postihuje i změny, ke kterým u žáka došlo pod vlivem výchovně vzdělávacího procesu.⁵⁷

Metoda systematického pozorování je významnou metodou hodnocení v prakticky zaměřených předmětech, kde žáci kupříkladu něco vyrábějí. Metoda

⁵⁵ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 7.

⁵⁶ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 210.

⁵⁷ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 210.

hodnocení pak může učitelům poskytnout celistvější obraz o osobnosti žáka. Vypovídá nejen o tom, co se naučil, ale i jak umí své znalosti prakticky využít.⁵⁸

Metoda systematického pozorování není úplně snadnou záležitostí, proto je nutná příprava. Jelikož existuje celá řada jevů, které lze pozorovat, je nutné předem vymezit úkoly pozorování. Důležitou pomůckou se tak stává pozorovací arch, ve kterém zachycujeme důležité, sledované jevy.⁵⁹

Můžeme říci, že tato metoda je učiteli hojně využívána. Každý učitel každodenně pozoruje své žáky, a své pozorování využívá jako podklad pro své hodnocení. Všimá si nejenom slovních projevů, které se týkají jejich vědomostí, postojů, zájmů, ale i individuálních zvláštností žáků, jejich sociálních vztahů, výsledků jejich činnosti. Vhodným, promyšleným používáním této metody může učitel dosáhnout adekvátnějšího obrazu o žákovi než při jednorázovém zkoušení.

3.2 Ústní, písemné a praktické zkoušení

Ústního zkoušení se ve výuce stále běžně a velmi často využívá. Jedná se o zcela specifickou formu rozhovoru mezi učitelem a žákem. Učitel se ptá formou pečlivě volených otázek, žák odpovídá. Je velmi důležité, aby otázky byly srozumitelné, jasné, jednoznačné a logicky přesné, z čehož vyplývá, že učitel musí ovládat techniku kladení otázek. Jeho otázky směřují buď k celé třídě, nebo pouze k jednotlivcům a sledují různé didaktické cíle, např. pátrají po faktech, srovnávají údaje, hledají podrobnosti, rozdíly, odhalují žákům řešení jednotlivých problémů, zařazují vědomosti do jednotlivých struktur. Mohou postihovat i cíle v praktické oblasti, kdy napomáhají aplikaci poznatků, či řešení prakticky zaměřených úkolů.⁶⁰

Podle toho, jakého cíle chce pedagog dosáhnout, můžeme ústní zkoušky rozdělit:

- na zkoušky orientační,

⁵⁸Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 210.

⁵⁹Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, s. 31.

⁶⁰Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 211.

- na zkoušky klasifikační.

Zkoušení orientační zjišťuje, jak si žáci dané učivo osvojili, a není provázeno oznámkováním jejich výkonů. Zkoušení klasifikační klade na žáka vyšší nároky, jelikož sleduje, jaké jsou znalosti a vědomosti žáků o daném problému, nebo jak své znalosti umí použít v praxi.⁶¹

Při zkoušení výše jmenovanou formou je důležité vytvořit správnou atmosféru ve výuce. Nelze efektivně ověřovat znalosti a vědomosti žáka v prostředí plném stresu, strachu, negativních emocí. V pozitivně laděném, klidném, prostředí třídy, kde panují kladné vztahy mezi učitelem a žáky, se budou žáci aktivněji zapojovat do dialogu a budou ho chápat jako prospěšnou, běžnou součást výuky.⁶²

Ústní zkoušení, ať už v jeho kolektivní, či individuální formě, má jednu velkou výhodu. Osobní kontakt učitele a žáků umožňuje, aby chybné odpovědi žáků mohly být učitelem ihned korigovány, odpovědi žáků dále návodnými otázkami doplňovány a zpřesňovány. Další přínos pro žáka spočívá ve skutečnosti, že se žák za pomoci ústní formy zkoušení učí vystupovat před kolektivem, učí se správným způsobem formulovat své myšlenky, získává vyjadřovací schopnosti, učí se plynulosti projevu.⁶³

Je důležité však uvést i jeho negativní stránky. Za ty je považována nízká objektivita ústního zkoušení (učitel nehodnotí jen samotný výkon žáka, ale i celkový dojem, jakým žák působí) a skutečnost, že každý učitel klade důraz na něco jiného (někdo na reprodukci, jiný na pochopení souvislostí apod.), a tak se může klasifikace jednotlivých učitelů od sebe lišit. Ústní zkoušení je navíc činnost časově náročná.⁶⁴

J. Skalková⁶⁵ k předcházejícím negativům přidává ještě nerovnost postavení učitele a žáka a selektivní roli zkoušení.

⁶¹ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 211.

⁶² Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 211.

⁶³ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 211.

⁶⁴ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 8.

⁶⁵ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing., 2007, s. 211.

Metodu ústního zkoušení dopodrobna rozebírají ve své publikaci autorky A. Nelešovská a H. Spáčilová.⁶⁶

I metoda písemných prací je velmi častou metodou zkoušení. Žák prezentuje šíři a hloubku svých vědomostí, poznatků v písemné formě. Byť vyžadují přípravu ze strany učitele, a jsou nelehkým úkolem i pro žáka, bezesporu velkou výhodou písemných zkoušek je prověření velkého počtu žáků během relativně krátké doby.⁶⁷

Autorky A. Nelešovská a H. Spáčilová⁶⁸ uvádějí další pozitiva i negativa této metody. Mezi výhody řadí žákovu volbu vlastního tempa vypracování písemné práce. Nevýhodu spatřují v možnosti nesprávného pochopení zadaného úkolu z důvodu chybějícího kontaktu žáka a učitele. Problém vidí i v nastavení otázek. Pokud se jedná o otázku s jednoznačnou odpovědí, je posouzení výkonu celkem objektivní, pokud učitel však volí otázku, na kterou je možné široce odpovědět, objektivita posouzení klesá. Za nejobjektivnější metodu používanou ke zkoušení považují didaktické testy, o kterých se zmíníme později.

Zcela odlišnou metodou je metoda praktických zkoušek. Při praktickém zkoušení musí žák prokázat, jak umí své teoretické vědomosti a poznatky aplikovat do praktické činnosti. Učitel nemusí pak hodnotit pouze její výsledek, ale i její průběh. Pokud je zjištěn chybný postup, je nezbytné postup následně opakovat a procvičovat ho, aby mohlo dojít k jeho nápravě.⁶⁹

Nelze říci, kdy jakou metodu použít. Každá z uvedených metod má svá pro a proti a opět závisí na učiteli, jakou metodu využije hlavně ve vztahu k cíli výuky. Nejen cíl však rozhoduje, učitel samozřejmě musí brát ohled na samotného žáka.

⁶⁶ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 8.

⁶⁷ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

⁶⁸ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 9.

⁶⁹ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 9.

3.3 Hodnocení složitých výkonů žáka

Ve výuce se najdou momenty, kdy musí učitel ohodnotit výkony žáka, které nelze striktně zařadit jako písemnou či ústní zkoušku. Mezi takové se řadí např. různé žákovské projekty, referáty, výtvarné, slohové či seminární práce. Z příkladů vyplývá, že se jedná o výkony žáka, při kterých nelze uplatnit vědomosti, které žák získal v několika posledních vyučovacích hodinách, nýbrž poznatky, vědomosti, dovednosti, postupy, jimž se učil po delší časový úsek. Můžeme říci, že pokud se bude týkat hodnocení např. výkonů v tělesné výchově či laboratorních pokusů a prací, budou mít tyto výkony jistou podobnost s hodnocením metodou praktických zkoušek.⁷⁰

Při hodnocení uvedených výkonů nemůže učitel hodnotit pouze úroveň vědomostí a dovedností a umění je žákem používat. Musí si všimnout i jisté, jak uvádí Skalková, „osobnostní dimenze“, což znamená všimnout si kultury práce, přesnosti operací, citového zaujetí, estetického cítění, tvořivosti apod. Tato metoda umožňuje učitelům individuálně přistupovat k jednotlivým žákům. Výkon lze hodnotit na podkladě předem daných kritérií, kterým žák rozumí a tak je zde prostor pro sebehodnocení a zpětnovazební informace, o jak žák dosáhl požadované úrovně výkonu.⁷¹

Nemůžeme si nepovšimnout, že současný trend používání metod zkoušení a hodnocení už nevyžaduje jen reprodukci učiva, ale orientuje se na aktivní, tvořivou činnost žáků.⁷²

Je nutné si uvědomit, že tato metoda hodnocení je pro učitele obtížná. Nerozhoduje jen výsledek žákovy práce, ale i to jak se umí žák ke svému úkolu postavit, jak využívá svých vědomostí, dovedností apod. Je proto velmi důležité počáteční stanovení kritérií (nejlépe v součinnosti se žáky), na základě kterých žák poznává, zda dosáhl požadovaného výsledku své činnosti.

⁷⁰ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

⁷¹ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

⁷² Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

3.4 Didaktické testy

Stále více se v souvislosti s hodnocením vyskytuje slovo objektivnost a přesnost. Z tohoto pohledu se stávají neobjektivnější metodou hodnocení didaktické testy. Mohli bychom si je popsat jako přesné, písemné zkoušení, které měří výsledky učení i dosažení naplánovaných cílů. Výsledky didaktických testů jsou dále zpracovávány a využívány pro další pedagogický postup.⁷³

Dělíme je na dvě skupiny. Na testy orientační a testy standardizované. Didaktický test musí splňovat určité vlastnosti, jsou jimi:

- validita (neboli přesnost, test nepostihuje nic jiného než měřený znak),
- reliabilita (neboli spolehlivost, test i po svém zopakování stejným žákem má stejný výsledek),
- citlivost (test má možnost zjistit i malé rozdíly v kvalitě či rozsahu vědomostí),
- praktičnost (test svými nároky nepřekračuje časovou dimenzi ani soustředěnost žáků, zapadá plynule do výuky, i vyhodnocení netrvá učiteli příliš dlouho).⁷⁴

J. Skalková⁷⁵ navíc uvádí:

- objektivnost (jednotlivé úkoly jsou jednoznačně formulovány a mají jedinou možnou odpověď),
- použitelnost (možnosti snadného provedení testu i jeho oprav),
- ekonomičnost (na test není potřeba vysokých nákladů).

Začněme s testy orientačními. Ty si každý učitel sestavuje sám. Na podkladě důkladného rozboru učiva vyčleňuje důležité prvky, dle kterých zaměřuje své otázky. Oproti tomu testy standardizované odborníci sestavují tak, aby mohly být dále statisticky zpracovávány a umožňovaly sestavit normu pro danou míru vědomostí a dovedností. Protože jsou i ostatní postupy, jako jsou podmínky uskutečňování testů, či

⁷³ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

⁷⁴ Srov. KALHOUST, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 54.

⁷⁵ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 213.

vyhodnocování standardizovány, mohou být použity nejen ke srovnání jednotlivých škol či regionů, ale i ke srovnávání mezinárodnímu.

Testy jsou v dnešní době učiteli hojně využívány, ale jelikož se žák vyjadřuje písemnou, stručnou formou, není veden k plynulému, kvalitnímu ústnímu projevu. Chybí i důležitý osobní kontakt učitele a žáka a celkový pohled na jeho osobnost.⁷⁶

Testy jsou i přes své nevýhody stále velmi využívanou metodou hodnocení právě pro svou ekonomičnost. Učitelé si záměrně vytváří různé testy zaměřené kupříkladu na opakování větších celků učiva, nebo na učivo, které dělá žákům problémy. Na jejich podkladě může odhalit, zda je potřeba nějaké učivo doplnit, upřesnit, nebo naopak, že učivo již žákům problémy nečiní a proto mohou pokračovat k učivu dalšímu.

3.5 Domácí úkoly

Publikace Ch. Kyriacoua⁷⁷ doplňuje uvedené metody o metodu vypracování domácích úkolů, zasluhující si jistě velkou pozornost. Na základě zpracování úlohy žák zjistí, jak úspěšný je jeho výkon, pokud pracuje samostatně. Není zde přítomen učitel, který by mu mohl v případě nejasností ve vyučování pomoci. Na základě vypracování úkolu dostává zpětnou vazbu jak žák, tak učitel.

Pokud žák doma nestačí na vypracování úkolu sám, běžně se stává, že požádá o pomoc rodiče. Ch. Kyriacou⁷⁸ uvádí, že pomoc rodičů může být pro žáka přínosem. Ovšem na druhou stranu mu neprospívá, protože samotný žák se nesnaží hledat cesty, jak správně úkol vyřešit.

Tato metoda je velmi prospěšná nejen pro upevnění a procvičování učiva, ale i pro motivaci žáka k dalšímu učení. S výhodou se uplatňuje na nižších stupních škol.

⁷⁶ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 213.

⁷⁷ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 129.

⁷⁸ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 129.

3.6 Metody hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz

Jak jsme výše uváděli, existuje celá řada metod hodnocení. Každá metoda má své uplatnění. V prakticky zaměřeném předmětu však s výhodou použít pouze některé. Jako méně vhodná se jeví metoda ústního, či písemného zkoušení, jelikož tyto metody, byť přes své přednosti, se v předmětu Zhotovování stomatologických protéz nemohou uplatnit vzhledem k časové náročnosti výroby náhrad, ale i vzhledem k charakteru předmětu.

V tak specifickém předmětu jako je Zhotovování stomatologických protéz lze s výhodou užít metodu systematického pozorování žáka, či hodnocení složitých výkonů žáka.

3.6.1 Metoda systematického pozorování

Jak bylo již uvedeno, aby pozorování mohlo být metodou hodnocení, musí být analytické a musí směřovat k určitému cíli.

Pozorování samotné je činnost přirozená každému člověku, při němž sledujeme člověka a jeho projevy. V předmětu Zhotovování stomatologických protéz musí učitel při hodnocení zohlednit všechny etapy zhotovení práce. Sledujeme, jak probíhá žákova činnost, zda si umí žák organizovat svou práci, zda správně dodržuje jednotlivé etapy postupu zhotovení, co mu činní při činnostech či aplikaci teoretických poznatků problémy, jakých chyb se dopouští, kolik času potřebuje k vyhotovení náhrady, všímáme si jeho iniciativnosti, péle, tvořivosti, aktivity apod. Jelikož systematické pozorování je činnost složitá a existuje celá řada jevů, které lze sledovat, je vhodné používat ve výuce záznamový nebo též pozorovací arch, do kterého si učitel poznamenává, jak si žák v jednotlivých etapách počínal.

Záznamový arch je nutné předem pečlivě připravit, učitel si musí vymezit jaké jevy nebo skutečnosti chce ve výuce sledovat, a co naopak může ponechat stranou.

Zaznamenávání jevů nebo skutečností není lehkou záležitostí, a tak musí být pro správné zaznamenávání odborní pracovníci i studenti instruováni.⁷⁹

Na základě pozorování však nezískává učitel informace pouze o učebním procesu žáků, ale jelikož tráví velkou část času společně, získá učitel na základě pozorování informace o samotné osobnosti žáka, jeho chování, charakteru, jeho postojích, zájmech, hodnotách, jeho snaživosti apod. což mu umožní získat komplexní pohled na jeho osobnost.

Na základě této metody může pedagog hodnotit jak samotný výsledek činnosti, tak i celý její průběh. Dle získaných výsledků poté může zavádět vhodná opatření zlepšující samotnou výuku. Výhodou této metody je jistě postihnoutí uceleného pohledu na žáka. Ovšem, aby si mohl učitel takto ucelený pohled vytvořit, potřebuje k pozorování delší období.

3.6.2 Metoda hodnocení složitých výkonů žáka

Předmět Zhotovování stomatologických protéz je předmět, v němž žáci prakticky zhotovují jednotlivé náhrady. Vykonávají praktické činnosti, které jsou nesmírně důležité pro další uplatnění ve zvolené profesi. Výsledkem jejich pracovní činnosti je výrobek, náhrada, která musí splňovat nejen estetické, ale i funkční požadavky. Hodnocení takovýchto výkonů žáků není snadnou záležitostí. Jde totiž o posuzování výsledku činnosti, do které žák promítl nejen své znalosti a dovednosti, ale i své představy, přesnost, odpovědnost, nadání, citlivost, apod.

Při hodnocení žákovských výrobků učitel sleduje průběh činnosti, sleduje, jak žák pracuje, jak využívá různé techniky práce, zda zná materiály, nástroje a přístroje potřebné ke zhotovení náhrady, zda promýšlí dopředu svou práci, jak uplatňuje své znalosti, zda se dopouští chyb, zda udržuje pořádek na svém pracovním místě i ve společně užívaných prostorech laboratoře, zda pracuje sám, nebo potřebuje pomoci v určitých etapách postupu zhotovení, zda u žáka dochází k propojení teorie a praxe apod.

⁷⁹ Srov. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 29-31.

Z výše uvedeného vyplývá, že je důležité si stanovit kritéria, dle kterých bude žák hodnocen. Jen tak bude mít žák možnost sám sebe hodnotit již v průběhu zhotovení výrobku a získávat tak pro sebe důležitou zpětnou vazbu.⁸⁰

Aby žák mohl být co nejobjektivněji hodnocen, je nezbytná učitelova znalost příslušného pracovního postupu i celého výsledku činnosti, tedy finálního výrobku. „Pedagog má dokázat rozlišit a vidět i nejjemnější prvky výkonu, takové, které neodborník nemůže postihnout. Odborná pedagogická diagnostika je zde vázána na odbornou, hlubokou a analytickou znalost výkonu a je vždy exaktnější než běžná laická diagnóza.“⁸¹

Mohli bychom říci, že se v dnešní době stále více prosazuje tendence, která se již toliko nezaměřuje na reprodukování učiva, ale právě na metody hodnocení zaměřující se na žákovu přesnou a tvůrčí činnost. Tím však nelze zatratit ostatní metody hodnocení, jako např. testování a jiné, protože i přes jistou omezenost každé metody, zůstávají nadále důležitou diagnostickou metodou.⁸²

Mohli bychom říci, že metoda hodnocení složitých výkonů žáka do jisté míry souvisí s metodou pozorování. Na jejím základě získáváme informaci nejen o žákových znalostech, dovednostech, o tom, jak umí propojit své znalosti a praxi, ale i o žákově nadání, tvořivosti, citlivosti k detailům, pečlivosti, a hlavně o jeho celkovém postoji k práci.

3.6.3 Shrnutí

Jak bylo výše uvedeno, z celé řady metod hodnocení, lze pro tak specifický předmět, jakým je Zhotovování stomatologických protéz, použít jen některé z nich. Hodnocení výkonů jednotlivých žáků je složitou záležitostí a je nesmírně těžké jednotlivé náhrady ohodnotit, jelikož práce každého z žáků je „originál“. Při hodnocení je nutné nejprve zhodnotit vyrobenou náhradu (tj. dodržení všech funkčních

⁸⁰ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

⁸¹ Srov. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 289.

⁸² Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 212.

i estetických hledisek), a poté do hodnocení promítnout i informace získané pozorováním jednotlivých žáků během výuky.

Aby žák mohl podat dobrý výkon, je nutné, aby učitel vytvářel ve školní zubní laboratoři pozitivní atmosféru, kladně ohodnotil snahu žáků při zhotovování náhrad, jejich pokrok, což napomůže v jeho motivaci k další činnosti.

4 Formy hodnocení

Každé hodnocení je žákovi sdělováno určitou formou. „Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.“⁸³

Učitel může použít širokou škálu způsobů, jakými může žákovi sdělit výsledek svého hodnocení. Sdělit ho může neverbálně, pomocí gest mimiky, verbálně, za pomoci jednoho slova, nebo obsáhlejšího slovního vyjádření, může ho sdělit i písemně nebo známkou apod.

Pokud nahlédneme do historie, v různých obdobích byly užívány různé formy ohodnocení žáků. Jako příklad můžeme uvést tzv. lokace, což byla místa, vyhrazená pro žáky, které učitel pokládal za nejlepší, a kterým takto projevoval své sympatie. Další využívanou formou hodnocení byly symboly, což byly různé odznaky, uniformy, oslí uši, které svědčily o tom, jak si žák při studiu vede. Dalo by se říci, že symboly jsou do jisté míry stále užívány, jako příklad mohou posloužit různá razítka např. kašpárků, včeliček, kytiček, černých puntíků, nebo „dodatků“ ke známce (oblouček, hvězdička), používaných v prvních třídách.⁸⁴

Nelze říci, kterou formu hodnocení upřednostnit, výběr formy hodnocení závisí na učiteli, který ji pečlivě volí tak, aby odpovídala zvoleným cílům, které chce ohodnotit, charakteru předmětu, věku žáků, jejich schopnostem apod.⁸⁵

Nejde o to, abychom vybrali jednu formu hodnocení a ostatní vyloučili, jde o to použít právě tu formu hodnocení, která:

- bude co nejdůležitěji vyjadřovat konkrétní smysl hodnocení,
- podtrhne funkci hodnocení, kterou chceme zdůraznit,
- zdůrazní pedagogický záměr, který do hodnocení vkládáme.

Podrobný přehled jednotlivých forem hodnocení poskytuje ve své publikaci Z. Kolář a R. Šikulová.⁸⁶ Uvádějí následující formy:

⁸³ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 76.

⁸⁴ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 14.

⁸⁵ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 89.

- jednoduché mimoverbální hodnocení (např. úsměv, gesto),
- jednoduché verbální ocenění (dobře, dnes jsi mě nepotěšil),
- označování žáků dle výkonnosti a chování (lokace a symboly),
- oceňování výkonů (výstavka, pověření méně náročným úkolem),
- kvantitativní hodnocení (známka, výčet úkolů, či chyb),
- písemná a grafická vyjádření (charakteristika žáka, diagramy),
- slovní hodnocení (zhodnocení výkonu, projektu).

Jak bylo uvedeno, je mnoho způsobů jak hodnocení vyjádřit Skalková uvádí ty nejznámější a nejužívanější:

- slovní hodnocení,
- klasifikace,
- spojení slovního hodnocení a klasifikace.⁸⁷

V následujícím textu se budeme jednotlivými formami hodnocení zabývat podrobněji.

4.1 Klasifikace

Klasifikace je nejběžnější a tradičně používanou formou hodnocení. Spočívá v udělení známky (klasifikačního stupně) za určitý výkon, dle klasifikačního řádu. Klasifikační stupnice u nás v ČR má pět stupňů a je zpracována v souladu se školským zákonem, jednotlivými vyhláškami a pokyny MŠMT.⁸⁸

Jádrem klasifikace je rozdělení žáků do skupin na základě předem daných kritérií. Stupně bychom mohli označit za dopředu dané normy, které určují stupeň zvládnutí učiva. Je též označována jako kvantitativní forma hodnocení.

Tato forma hodnocení má svá pozitiva i negativa. Znamka je bezesporu pro celé generace symbolem úspěchu, motivuje žáky k dalším činnostem či výkonům, umožňuje

⁸⁶ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 79.

⁸⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 214.

⁸⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing., 2007, s. 214.

jednoduché srovnání výkonů či chování apod.⁸⁹ Ovšem mnoho autorů (Z. Kolář a R. Šikulová⁹⁰, J. Skalková⁹¹, A. Nelešovská a H. Spáčilová⁹², J. Slavík⁹³) upozorňuje na její nedostatky, zejména objektivitu. Uvádějí, že v jedné známce nelze postihnout vědomosti, dovednosti, chování, vyjadřovací schopnosti žáka, tedy různé aspekty jeho výkonu či práce, že stejný výkon může být hodnocen různými učiteli s rozdílem několika stupňů, že vnitřní motivaci žáků nahrazuje vnější motivací, jelikož se žák učí pro známku, narážejí na nízkou informační hodnotu známek apod.

J. Skalková⁹⁴ dále uvádí, že je zcela nepřijatelné, aby klasifikace byla záměrně používána k vyvolání strachu, stresových situací, zastrašování, snižování sebevědomí žáka, jeho demotivaci, jako forma zajišťování kázně, nebo jako forma trestu. A zdůrazňuje, že učitel naopak musí žáka naučit známku správně vnímat a doplňovat jí ústním hodnocením. To by mělo obsahovat nejen kritiku výkonu, ale i povzbuzení do další práce.

Úkolem klasifikace je napomáhat žákům a povzbuzovat je k dalším výkonům. Chris Kyriacou⁹⁵ uvádí, že záleží na tom, zda je hodnocení sociálně normované, či individuálně normované, to znamená, zda jsou žáci porovnáváni mezi sebou nebo zda je porovnáván žákův výkon v čase. V prvním případě může hodnocení odrazovat od učení žáky s horším prospěchem, proto by učitelé měli více užívat hodnocení individuálně normované a k tomu využívat různých úkolů přizpůsobených žákům svou obtížností. Též upozorňuje na střídání různých forem klasifikace, kdy má učitel žákům umožnit, aby se známkovali navzájem, nebo známkovali sami sebe. Důležité je neopomenout,

⁸⁹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 83.

⁹⁰ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 93-98.

⁹¹ Srov. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing., 2007, s. 214.

⁹² Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 14.

⁹³ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 126.

⁹⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing., 2007, s. 214.

⁹⁵ Srov. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 133.

aby známka dávala žákům kýženou zpětnou vazbu, motivovala je, a napomáhala jim rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti.

Klasifikace, jako forma hodnocení zůstává u nás v ČR, i přes uvedené výhrady, převažující zpětnou vazbou pro žáky i jejich rodiče. Jak však bylo uvedeno výše, nelze klasifikaci úplně zatracovat či zrušit, i ona má svá pozitiva, pokud ji učitel umí přiměřeně používat.

4.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení se začalo více používat v 90. letech minulého století. Tehdy se objevily snahy, které zavrhovaly klasifikaci pro její negativní vliv na žáka a naopak prosazovaly slovní hodnocení po vzoru alternativních škol.⁹⁶

Slovní hodnocení je považováno za kvalitativní formu hodnocení. Jedná se o konkrétní, komplexní, popisné, slovní vyjádření žákovo možností a úrovně, které žák dosáhl vzhledem k cílům výuky. Není omezeno pouze na popis a hodnocení konečného výkonu, ale zaměřuje se i na proces dosahování výkonu. Jeho prostřednictvím můžeme postihnout jedinečnost každého žáka, ocenit výsledky, kterých dosáhl ve vztahu k jeho schopnostem. Nepostihuje pouze úroveň kognitivních procesů, ale rozvoj celé osobnosti. Popisuje postoje žáků, jejich úsilí, snahu, zájem. „Slovní hodnocení se vztahuje k individuálnímu vývoji žáka, tedy k individuální normě, sleduje hlavně úspěchy a doporučuje mu způsoby překonání osobních obtíží v učení.“⁹⁷

Slovní hodnocení můžeme udělovat ústní formou, písemnou formou nebo formou představení konkrétní práce žáka ve škole, jako hodnocení průběžné či závěrečné. Pokud bude uplatňováno jako závěrečné, tj. jako písemná zpráva na vysvědčení, bývá psáno ve druhé nebo třetí osobě. Popisuje, jakých výsledků žák dosáhl ve všech předmětech, zahrnuje jeho chování, vlastnosti, zapojení do práce, i vlivy, které působily na žákem dosahované výkony a výsledky. Obsahuje i náznak možností rozvoje samotného žáka.⁹⁸

⁹⁶ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 78.

⁹⁷ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ A KOL. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 247.

⁹⁸ Srov. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 15.

F. P. Schimunek⁹⁹ ve své publikaci vyjmenovává následující aspekty, které by mělo slovní hodnocení zahrnovat:

- chování při učení obecně – např. chápání, schopnost rozlišovat a následně aplikovat naučené, pozorování, porovnávání, jazykové vyjadřování, tvořivost apod.,
- připravenost k učení – do této skupiny řadí např. postoj ke školní práci, zvládání školní zátěže, zvláštní zájmy, cílevědomost, vytrvalost, odpovědnost apod.,
- individuální a sociální chování – např. citový život, hodnotová orientace, chování ve skupině, kamarádství, schopnost kontaktu apod.,
- zvláštnosti ve vztahu ke škole – vlivy, které mohou působit na žáka v negativním slova smyslu, jako je např. změna školy či učitele, dojíždění do školy apod.,
- tělesné a zdravotní zvláštnosti – pokud jsou významné pro školní úspěšnost.

Celkově platí, že slovní hodnocení by mělo být kritické, ovšem pozitivně laděné, vymezující nedostatky a chyby, a zdůrazňující možnosti nápravy těchto chyb a nedostatků.

Jelikož klade důraz na pozitivní výkony, oproti běžné klasifikaci nestresuje žáka, snižuje riziko diskriminace slabších žáků, umožňuje přiblížení k žákovi, k jeho individualitě, umožňuje hodnocení výkonů v různých situacích a etapách učení, a tím napravuje žákovo chování, konkrétně popisuje, co žák umí, a kde je ještě nutné doplnit znalosti a doporučuje, na co je třeba se dále zaměřit.¹⁰⁰

Z předešlého vyplývají prvky, které je třeba při použití slovního hodnocení použít, a které uvádí Slavík J.:¹⁰¹

- vymezení kritéria,
- stanovení míry dosažení kritéria,
- popis souvislostí, které mohly ovlivnit výkon žáka,
- vysvětlení důvodů hodnocení,

⁹⁹Srov. SCHIMUNEK, Franz - Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, s. 13.

¹⁰⁰Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 86.

¹⁰¹Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 130

- výhled do budoucího výkonu žáka,
- předpis pro další činnost.

Přes všechna pozitiva má slovní hodnocení i své nevýhody. Slovní hodnocení je náročnou činností pro samotného pedagoga, který musí přesně a výstižně formulovat charakteristiky jednotlivých žáků. Musíme uvést i časovou náročnost uvedeného hodnocení. Aby mohl pedagog formulovat hodnocení, je nutné, aby žáka důkladně poznal, je nucen o žácích více přemýšlet a hledat cesty k lepšímu poznání žáků. Negativně se ke slovnímu hodnocení mohou stavět i rodiče, protože toto hodnocení odbourává srovnání výkonů jednotlivých žáků a rodiče nemusí formulacím jednoznačně porozumět.¹⁰²

Slovní hodnocení se ve škole intenzivně používá ať už v jakékoli podobě. Aby mohlo správně vykonávat svoji funkci, nemělo by vylučovat ostatní formy hodnocení, mělo by co nejlépe informovat hodnocené i zainteresované osoby, mělo by motivovat, stimulovat a regulovat učební a poznávací aktivity žáků a rozvíjet žákovo sebehodnocení.¹⁰³

Obecně platí, že učitel musí citlivě volit, jakou formu hodnocení zvolí, aby hodnocení bylo pro žáka motivujícím prvkem pro další proces učení. Pokud se učitel rozhodne použít formu slovního hodnocení, musí si být vědom časové náročnosti a osvojení si popisného jazyka, který žákům sdělí jeho pokroky, či zaostávání. Ne každý učitel toto dokáže. Též by si každý učitel měl uvědomit, že jednotlivé formy není žádoucí stavět proti sobě, ale naopak využívat jejich pozitivní stránky ve prospěch rozvoje žáka.

4.3 Sebehodnocení

Mezi formami hodnocení nesmíme zapomenout uvést sebehodnocení. Dosud jsme mluvili o hodnocení žáka učitelem. Učitel byl jediným nositelem hodnocení. Musíme si ovšem uvědomit, že ve škole existuje i skryté hodnocení, kdy žák sám hodnotí nejen učitele a jejich výuku, ale hodnotí i sám sebe nebo své spolužáky. Pokud žák přemýšlí o sobě samém, hodnotí, co se mu podařilo, co ne, co by bylo lépe udělat

¹⁰² Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 86.

¹⁰³ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 86.

jinak apod., napomáhá mu tento proces v určení jeho učebního pokroku, a tím vede ke zvýšení úrovně vzdělávacího procesu.¹⁰⁴

Jelikož je žák v dnešním vyučování brán jako aktivní činitel vyučování, měl by se i on sám na hodnocení podílet. Autoři J. Slavík¹⁰⁵, Z. Kolář a R. Šikulová¹⁰⁶ se shodují, že hodnocení se stává jedním z cílů vyučování a dokud žáci navštěvují školu, musí je právě škola naučit správným procesům hodnocení a sebehodnocení. Zůstává tak na učitelích, aby ve vyučování správně vedli své žáky k hodnotícím aktivitám a vymezili ve své výuce takovým postupům své místo.

Jak tedy vyplývá z předchozích řádků, sebehodnocení je třeba u žáků rozvíjet a to od jejich útlého věku. Nestačí rozvíjet pouze úroveň myšlení, ale zapojovat žáka do procesu hodnocení, aby si tak osvojil postupy kvalitního hodnocení a sebehodnocení. Pokud učitel žákům tyto postupy nezprostředkuje, neuvede kritéria hodnocení a nebude se žáky o hodnocení otevřeně mluvit, nejen že docílí nedůvěry ve své hodnocení, ale hlavně nenaučí žáky, jak ohodnotit jejich výkon, nenaučí je, všimnout si, co je na jejich výkonu podstatné, důležité, hodnotné či významné.¹⁰⁷

O rozvoji sebehodnocení obsáhleji hovoří H. Košťálová, Š. Miková, a J. Stang¹⁰⁸, které konkrétně popisují, jakou úroveň sebehodnocení lze v jednotlivých fázích vývoje člověka očekávat, a jak lze sebehodnocení v jednotlivých etapách vhodně rozvíjet.

Také Z. Kolář a R. Šikulová¹⁰⁹ ve své publikaci uvádí jak rozvíjet sebehodnocení. Za velmi důležité považují důkladné seznámení samotných žáků s kritérii hodnocení a vytčení jasných, konkrétních a dosažitelných cílů učení. Jen za

¹⁰⁴ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 117 - 119.

¹⁰⁵ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 139.

¹⁰⁶ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 118.

¹⁰⁷ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 120.

¹⁰⁸ Srov. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 63

¹⁰⁹ Srov. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2005, s. 124-128.

těchto podmínek bude žák schopný plánovat a organizovat svou činnost tak, aby cíle dosáhl.

Dále uvádí tři linie rozvoje hodnotících aktivit:

- hodnotící činnost pedagoga (pedagog formativním hodnocením povede žáka k vnímání toho, co je na výkonu dobré, co je třeba dále rozvíjet, čímž žák bude schopen toto sám později rozeznat),
- spolupráce učitele a žáků při učení i při hodnocení (žáci vzájemnou kooperací a komunikací docházejí k získání více pohledů na hodnocení určité činnosti),
- samostatná hodnotící činnost žáků (která nalézá oporu v poznání hodnotící činnosti učitele a spolužáků, ale hlavně v poznání sebe sama).

Žáci se učí sebehodnocení prostřednictvím otázek, které jim klade učitel. Tyto otázky navádějí žáka ke správnému posouzení jejich výkonu. Jsou to např. otázky typu:

- Co ses naučil?
- Co se ti podařilo?
- Co ti dělalo problémy?
- Proč tě učitel takto hodnotil?

Jan Slavík¹¹⁰ označuje hodnocení, které je svěřeno žákovi, za hodnocení autonomní. Vychází z autonomní koncepce vzdělávání, ve které je cílem žákovy autonomie, neboli svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování. Jako autonomní hodnocení označuje hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž rozumí, které dokáže vysvětlit a obhájit. Pokud budeme uplatňovat toto hodnocení, musíme počítat, že jde o součást celkového přístupu k výuce, v němž učitel vede žáky k analýze svého výkonu formativním hodnocením a který ho učí vyslechnout názor druhých a být k němu tolerantní. Nejdůležitější pro autonomní hodnocení je však práce s chybou, kdy chyba není pro žáka zlo, ale naopak příležitost k lepšímu porozumění učivu.

Sebehodnocení je velmi důležité. Více totiž zapojuje žáka do procesu učení, vede ke zlepšení komunikace žáků a učitele, a tím i k jejich bližšímu poznání a zvyšuje žákovu motivaci k učení. Na druhé straně od pedagoga vyžaduje čas, který bude ve výuce věnovat právě sebehodnocení, nebo jeho rozvoji.

¹¹⁰ Srov. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 133 - 139.

4.4 Formy hodnocení využívané v předmětu Zhotovování stomatologických protéz

Problematikou hodnocení v uvedeném předmětu se konkrétněji nezabývají žádní autoři. Jen M. Cichá a Z. Dorková¹¹¹ ve své publikaci věnují kapitulu hodnocení dovedností žáků ve zdravotnických předmětech a odborné praxi. Jako formu hodnocení uvádějí klasifikaci, která vychází z kritérií, která si sám učitel zpracuje, připraví a za která si odpovídá. Učitel se zaměřuje zejména na to, jak žák umí uplatnit své vědomosti a dovednosti v praxi, jak komunikuje se spolužáky, jak si organizuje svou práci, jak používá ochranné pomůcky apod.

Předmět Zhotovování stomatologických protéz je praktickým předmětem a klasifikace se tak řídí klasifikačním řádem Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické v Českých Budějovicích, konkrétně klasifikací ve vyučovacích předmětech s převahou praktického zaměření.¹¹² V předmětu Zhotovování stomatologických protéz je využívána především klasifikace, kterou učitel doplňuje ústním hodnocením výkonu žáka. Tímto způsobem hodnotí žáky každý učitel výše jmenovaného předmětu. Při klasifikaci se řídí samotným výkonem žáka, což znamená, že hodnotí hlavně výslednou náhradu, kterou žák zhotovil. S každým žákem poté probíhá ústní zhodnocení, ve kterém se učitel společně se žákem snaží dobrat k chybám, ke kterým došlo a na tomto základě žáka dovést k poznání, jak tomu napříště předejít. Samozřejmě nelze se zabývat pouze chybami, a tak učitel probírá se žákem i to co se mu povedlo, aby byl žák motivován pro další výkony. Hodnocení probíhá vždy po odevzdání náhrady.

Dle klasifikačního řádu je u žáka hodnoceno mnoho aspektů, mezi něž patří např. vztah k práci, osvojení pracovních dovedností a návyků, zvládnutí potřebných postupů k vyhotovení zubních náhrad, jeho aktivita, samostatnost, organizace jeho činnosti, dodržování bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, znalost dentálních materiálů, kvalita vyhotovených náhrad, jeho vztah k práci, k prováděným činnostem,

¹¹¹ CICHÁ, Martina a Zlatica DORKOVÁ. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 35.

¹¹² Klasifikační řád. *Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická České Budějovice* [online]. České Budějovice, 1.9.2012 [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: <http://szsccb.wz.cz/szs/pdf/klasifikacnirad.pdf>

hospodárné nakládání s dentálními materiály, správná obsluha i údržba jednotlivých přístrojů a další. Můžeme tedy říci, že současný klasifikační řád vyhovuje kritériím pro hodnocení jednotlivých náhrad. Hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz však není jednoduché, jelikož shodný defekt, který je řešen určitou náhradou, je v podání jednotlivých žáků vždy odlišný. Do výrobku je promítnut žákův talent, jeho „um“ a cit pro situaci v ústech pacienta. Jsou však určitá kritéria, která musí náhrada splňovat, a která dále přesněji popisujeme. Při popisu jsme vycházeli z klasifikačního řádu školy. Mezi ně patří hlavně výsledná kvalita práce, přesnost a estetičnost náhrady, využívání teoretických vědomostí a jejich aplikace do praktické činnosti, znalost dentálních materiálů, dbání zásad bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a přehledné a jasné vypracování seminární práce po ukončení daného druhu náhrad.

Stupněm 1 je hodnocena taková náhrada, která je přesná a estetická. Žák ji zhotovil bez chyb a samostatně, učitel jen kontroloval, zda žák vše dělá správně. To znamená, že zhotovená náhrada nemá funkční chybu, jako je například zkrácený krčkový uzávěr u fixních korunek a můstků, zkrácený okraj nebo chybné postavení zubů u celkových a částečných snímatelných protéz. Náhrada hodnocená stupněm 1 nemá ani estetickou chybu, která by nějakým způsobem narušovala plynulost zubního oblouku u pacienta apod. Žák při zhotovení protézy využíval pohotově a aktivně jeho teoretické vědomosti a svou práci si uměl sám zorganizovat tak, aby mu jednotlivé činnosti na sebe navazovali a neměl pracovní prostoje. Znal jednotlivé dentální materiály a věděl, jak je má zpracovávat, to znamená, že věděl, jaké materiály smí na danou činnost použít, jak se s nimi zachází, které přístroje musí při práci s nimi použít, apod. Přitom aktivně chránil zdraví své i svých spolužáků, což znamená, že při broušení náhrad měl u pracovního stolu zapnuté odsávání, měl nasazeny ochranné brýle, nenechával otevřené monomerní tekutiny a nepracoval s nimi u otevřeného ohně apod. Seminární práci k danému druhu náhrad vypracoval přehledně, obsahovala všechny náležitosti, jako je charakteristika náhrady, její indikace a kontraindikace, konstrukční prvky, pracovní postup, zhodnocení práce a použitá literatura.

Stupněm 2 je hodnocena taková náhrada, která je méně přesná, její estetické ztvárnění není úplně dokonalé. To znamená, že náhrada je stále bez funkčních chyb, spíše se jedná o silnější, méně vypracovanou náhradu, čímž je mírně narušena estetika náhrady. Žák náhradu zhotovil bez chyb a samostatně, s učitelem již byl konzultován

postup. Teoretické znalosti využíval s menší jistotou, ale samostatně a svou práci si uměl zorganizovat účelně, i když s menšími prostoji. Znal jednotlivé dentální materiály a převážně věděl, jak je má zpracovávat. Přitom dodržoval zásady ochrany svého zdraví i svých spolužáků. Seminární práci k danému druhu náhrad vypracoval přehledně, objevovaly se drobné nepřesnosti, ať už v jakékoli části práce.

Stupněm 3 je hodnocena náhrada, která je méně přesná, její estetické ztvárnění je nevyhovující. To znamená, že náhrada je stále bez funkčních chyb, ale již svým estetickým provedením narušuje plynulost zubního oblouku. Žák náhradu zhotovil s malými chybami, ne funkčními, ale estetickými. Často využíval pomoci učitele. Teoretické znalosti uplatňoval s pomocí učitele. Svou práci zorganizoval méně účelně, žák musel často čekat na dokončení jednotlivých fází procesu zhotovení. Jednotlivé dentální materiály znal, ale potřeboval od učitele poradit, jak je má zpracovávat. Méně dbal na dodržování zásad ochrany svého zdraví i svých spolužáků při práci. Seminární práci k danému druhu náhrad vypracoval, v textu se již objevovaly chyby (např. v technologických postupech, druzích polymerace apod.).

Stupněm 4 je hodnocena náhrada, na které se objevují velké nepřesnosti a je neestetická. Jde tedy už o funkční chyby, jako jsou krátké krčkové uzávěry, chybějící body kontaktu, porušení stability celkové snímatelné protézy apod. i o neestetické ztvárnění. Teoretické znalosti žák uměl využít jen za neustálé dopomoci učitele stejně tak jako organizaci své práce. i když převážně znal dentální materiály, potřeboval soustavnou pomoc učitele, aby věděl, jak je má zpracovávat. Při práci velmi málo dbal na dodržování zásad ochrany svého zdraví a svých spolužáků. Seminární práci vypracoval, ovšem objevovalo se v ní mnoho chyb a nepřesností.

Stupněm 5 je hodnocena náhrada nepřesná, neestetická, nepoužitelná v praxi. Žák ani přes soustavnou pomoc učitele nedokázal využít své teoretické znalosti, neuměl si zorganizovat svou práci, neznal dentální materiály a nevěděl jak je zpracovávat. Nedbal zásad ochrany zdraví při práci. Seminární práci vypracoval nepřesně, neuměl zpětně popsat ani postup práce.

Prakticky zaměřený předmět Zhotovování stomatologických protéz však nenabízí jen možnost hodnocení žáka učitelem. V dnešní době by mělo být snahou všech učitelů ve výuce najít čas pro sebehodnocení žáků. To zkvalitní nejen žákův proces učení, ale povede ho k uvědomění nejdůležitějších kritérií zhotovení

jednotlivých náhrad. Jeho prostřednictvím si žák uvědomí podstatné, důležité, významně ovlivňující momenty jeho práce. To nelze bez pečlivého seznámení žáků s hodnotícími kritérii pro danou náhradu. Na základě sebehodnotících archů může žák ohodnotit svoji práci a uvědomit si tak ještě více hlavní kritéria zhotovení samotné náhrady. Do hodnotícího procesu mohou být zapojeni i samotní spolužáci, aby si vyzkoušeli roli učitele a pocítili, že hodnocení výkonu spolužáků není úplně lehkou záležitostí, jak si doposud mohli myslet. Posouzením jednotlivých archů může být i patrné, zda se všichni žáci na hodnocení shodnou, nebo se v názorech na hodnocení náhrad svých spolužáků rozcházejí.

II EMPIRICKÁ ČÁST

1. Výzkumné šetření

Předmětem výzkumného šetření bylo hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz u vzdělávacího oboru Asistent zubního technika. Pro výzkumné šetření byl využit akční výzkum učitele, který se zdá být, vzhledem k povaze výzkumu, nejvhodnější. Akční výzkum je druh výzkumu, který si klade za cíl zlepšovat určitý úsek edukační reality. Učitel je tak nejen výzkumníkem, ale i aktivním účastníkem výzkumu. Můžeme ho chápat jako nástroj určený učiteli, který mu napomáhá řešit problémy školní praxe a následně praxi inovovat.¹¹³ V této práci si konkrétně klade za cíl získat poznatky o hodnocení v praxi, praxi ovlivnit a změnit ji k lepšímu, tudíž zefektivnit hodnocení v daném předmětu.

Vlastní výzkum probíhal při výuce předmětu Zhotovování stomatologických protéz celé první pololetí školního roku 2012/2013, tudíž od počátku září 2012 do konce ledna 2013.

1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je navrhnout systém hodnocení, pro vyučovací předmět Zhotovování stomatologických protéz u vzdělávacího oboru Asistent zubního technika, který by zefektivnil hodnocení v daném předmětu zapojením žáků do procesu hodnocení a ověřit jeho využití v praxi.

1.2 Charakter výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvoří žáci Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické oboru Asistent zubního technika v Českých Budějovicích. Konkrétně byl vybrán vzorek čítající osm žáků (6 dívek a 2 chlapci) 3. ročníku uvedeného oboru. Byl záměrně vybrán, jelikož uvedenou skupinu žáků vyučují daný předmět a též proto, že daní žáci již mají zkušenosti s hodnocením z předešlého roku. Znají tedy již zavedený

¹¹³ Srov. JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2003, s. 4.

system hodnocení a lépe postřehnou jakékoli jeho změny. Jelikož výzkum není zobecnitelný, a bude využíván pouze pro potřeby této práce a mé vlastní, tento malý vzorek pro výzkum postačí.

1.3 Sběr informací a strategie

Jak již bylo uvedeno, pro výzkumné šetření bylo využito akčního výzkumu učitele. Ke sběru dat i k následnému ověření byla zvolena velmi frekventovaná metoda získávání dat, kterou je dotazník.

Pro sběr dat o hodnocení žáků byly záměrně vytvořeny hodnotící archy pro učitele a spolužáky i arch pro žákovo sebehodnocení. Pro samotné ověření výzkumu byly dále vytvořeny další dva dotazníky, které byly administrovány jeden na počátku a druhý na konci výzkumu. Tyto dotazníky obsahují otevřené i uzavřené položky a byly určeny pro žáky, kteří se účastnili výuky předmětu. Jedná se o malý počet respondentů, kteří jsou zainteresováni na stejné výuce, proto výsledek výzkumu nebude mít všeobecný charakter a bude platný pouze pro uvedenou skupinu žáků.

1.4 Průběh výzkumu

Na počátku výuky předmětu byl zadán žákům dotazník, ve kterém byli seznámeni s tématem práce, pro kterou se provádí sběr dat. Za pomoci uzavřených položek dotazník mapoval spokojenost s dosavadním hodnocením, zjišťoval, zda žáci znají kritéria potřebná pro hodnocení, zda vnímají hodnocení jako spravedlivé a hodnotící jen výslednou práci nebo i její postup a mapoval i zájem o jinou formu hodnocení, než dosavadní klasifikaci, konkrétně hodnocení slovní. Jediná otevřená položka zjišťovala návrhy samotných žáků na vylepšení dosavadního hodnocení. Tyto položky byly voleny záměrně, jelikož jsem chtěla zjistit, jak jsou žáci spokojeni s dosavadním hodnocením a co podle nich učitel konkrétně hodnotí. Dále mapuje zájem o slovní hodnocení, které by mohlo být případně do výuky zavedeno.

Dále byl vypracován hodnotící arch, jednak pro hodnocení žáka učitelem, sebehodnocení žáka a ohodnocení náhrady spolužáky. Hodnotící arch pro učitele a sebehodnocení žáka byl vypracován shodně proto, aby bylo možné postřehnout odchylky mezi sebehodnocením žáků a hodnocením žáků učitelem. Hodnocení náhrady

spolužákem zahrnovalo pouze ohodnocení náhrady podle toho, jak se zdála být spolužákům přesná, estetická, použitelná v praxi.

Archy pro učitele a sebehodnocení obsahovaly osm otázek, konkrétně zaměřené na hlavní kritéria nejen zhotovené práce, ale zahrnovaly i otázky na celý postup zhotovení náhrady tak, aby odpovídaly rozpracovanému klasifikačnímu řádu specificky vytvořeného pro hodnocení v předmětu Zhotovování stomatologických protéz pro potřeby tohoto výzkumu. Navzájem tak mohly být porovnávány mezi sebou.

Jmenované archy byly používány celé pololetí školního roku 2012/2013, kdy výzkum probíhal. Na základě zkušeností s realizovaným výzkumem byl sestaven hodnotící dotazník, mapující, jaké změny nový systém přinesl, zda jsou žáci více spokojeni s novým nebo předcházejícím systémem hodnocení, jaký systém považovali za spravedlivější, a zda se z jejich pohledu v něčem lišilo hodnocení učitele a jejich sebehodnocení. Jelikož na počátku výzkumu žáci váhali v hodnocení, byly zařazeny i položka zjišťující, zda žáci u sebe zaregistrovali problémy se sebehodnocením nebo hodnocením spolužáků. Jiná položka mapovala, zda žáci něco získali pro sebe samotné, tedy zda spatřují v novém systému nějaký přínos či naopak. V neposlední řadě mapoval zájem žáků pokračovat v hodnocení.

2 Vyhodnocení výzkumu

V následující kapitole bude věnován prostor vyhodnocování nashromážděných dat z dotazníků. Bude rozděleno do tří částí. Nejprve bude vyhodnocen první dotazník, ve druhé části bude popsána realizace výzkumu za pomoci hodnotících archů, v poslední části bude vyhodnocen druhý, hodnotící dotazník.

2.1 Vyhodnocení dotazníku zadaného na počátku výzkumu

V následující části se budeme zabývat vyhodnocením jednotlivých položek dotazníku zadaného na počátku výuky předmětu Zhotovování stomatologických protéz, tudíž před realizací nového systému hodnocení (viz Příloha č. 1). Obsahuje pět uzavřených položek a jednu položku otevřenou. Jednotlivé položky dotazníku jsou směřovány na hodnocení v daném předmětu. Úkolem dotazníku bylo zjistit, jak žáci posuzují dosavadní systém hodnocení v uvedeném předmětu.

2.1.1 Vyhodnocení položky číslo 1

Položka č. 1 zní - **Jste spokojeni se současným hodnocením v ZSP (známka doplněná ústním hodnocením)?**

Tato položka má za úkol mapovat, zda jsou žáci spokojeni s dosavadním systémem hodnocení, které probíhalo v praktickém předmětu. Z celkového počtu osmi respondentů šest vyjádřilo spokojenost s hodnocením a dva respondenti odpověděli, že se systémem spokojeni nejsou.

2.1.2 Vyhodnocení položky číslo 2

Položka č. 2 zní – **Znal jste před zhotovením náhrady všechna kritéria, dle kterých Vás bude učitel hodnotit?**

Uvedená položka se vztahuje k velmi důležitému aspektu hodnocení a tou je znalost jednotlivých kritérií, dle kterých bude žák hodnocen. Na uvedenou položku respondenti odpovídali různě, tři uvedli, že znali všechna kritéria hodnocení, čtyři uvedli, že znali jen hlavní kritéria a jeden respondent uvedl, že vůbec nevěděl, podle čeho ho bude učitel hodnotit.

2.1.3 Vyhodnocení položky číslo 3

Položka č. 3 zní – **Vnímáte hodnocení v ZSP jako spravedlivé?**

Na tuto položku odpovědělo pět respondentů, že ho vnímají jako spravedlivé a tři respondenti odpověděli, že ho někdy vnímají jako spravedlivé a někdy naopak.

2.1.4 Vyhodnocení položky číslo 4

Položka č. 4 zní – **Hodnocení je dle Vás zaměřeno:**

Tato položka je změřena na zjištění, zda učitel dle respondentů hodnotí jen výslednou práci, nebo se zaměřuje na celý postup zhotovení náhrady. Respondenti odpověděli v šesti případech, že se učitel zaměřuje při hodnocení jen na výslednou práci, a ve dvou případech odpověděli, že se učitel zaměřuje na celý postup zhotovení náhrady.

2.1.5 Vyhodnocení položky číslo 5

Položka č. 5 zní – **Uvítali byste hodnocení slovní?**

Tato položka byla vytvořena záměrně proto, aby zjistila zájem o slovní hodnocení, které by se mohlo do výuky popřípadě zavést. Na uvedenou položku respondenti odpověděli ve všech případech záporně. Vyhovuje jim klasifikace doplněná ústním zhodnocením jejich práce.

2.1.6 Vyhodnocení položky číslo 6

Položka č. 6 zní – **Pokud máte návrh, jak by šlo hodnocení v předmětu ZSP vylepšit, uveďte ho.**

Na danou položku nebyla ani v jednom případě uvedena odpověď.

2.1.7 Zhodnocení

Jak vyplývá z uvedených poznatků, můžeme konstatovat, že respondenti byli spokojeni s dosavadním systémem hodnocení, který se dle nich zaměřuje spíše na výslednou náhradu než na celý postup zhotovení. Považují ho ve většině případů jako spravedlivé. Převážně znají jednotlivá kritéria hodnocení. Podle průzkumu nemají

zájem nahradit klasifikaci slovním hodnocením, byť jim ještě bylo vysvětleno a na příkladu ukázáno. Sami nenavrhují nic, co by mohlo hodnocení vylepšit.

Z mého pohledu byl systém hodnocení dostačující potřebám předmětu. Žáci znali kritéria hodnocení (případ, že žák neví, dle jakých kritérií bude hodnocen, přisuzují spíše nepozornosti daného žáka) a nezaznamenala jsem větší náznaky nespokojenosti s dosavadním hodnocením. Shodují se s žáky, že hodnocení bylo zaměřeno více na výslednou práci, než na celý postup zhotovení náhrady.

Výzkum byl realizován, protože jsem se chtěla dozvědět, zda lze hodnocení zefektivnit, učinit ho zajímavějším pro žáky a hlavně, zda žákům sebehodnocení pomůže v uvědomění důležitých a podstatných momentů jejich práce, čímž dojde k zefektivnění jejich učení.

2.2 Realizace výzkumu

Pro výzkum byly navrženy archy pro hodnocení náhrady učitelem, samotným žákem a spolužákem. Byly používány v průběhu výuky pokaždé, když celá skupina žáků stejnou náhradu zhotovila. Jednalo se celkem o čtyři práce, konkrétně fixní můstky a adhezivní můstek.

V prvním případě, kdy bylo hodnocení za pomoci archu prováděno, jsem vymezila na konci jednoho výukového bloku potřebný čas k ohodnocení náhrad. Žáci ohodnotili nejprve sami sebe. Poté vždy jeden žák ze skupiny ohodnotil náhrady spolužáků. Musím říci, že žáci hodnotící archy vyplňovali se zájmem a tato činnost je, dle mého názoru, zajímavá. Co se týkalo hodnocení spolužáků, zjistili, že to není činnost úplně lehká, hlavně když museli náhradu hodnotit spravedlivě, aniž by brali ohled na sympatie k daným spolužákům. Hodnocení bylo společně probráno a zdůvodněno. Jíž v tomto případě jsme zjistili, jak časově náročný je nový systém hodnocení.

Podobně probíhalo hodnocení u následujících náhrad. Vzhledem k časové náročnosti však mohl hodnocení v hodinách praxe provádět jen někdo, ostatní museli hodnotit v čase přestávek, protože v hodinách se museli věnovat zhotovování náhrad, aby nedošlo ke zpoždění ve zhotovování, vzhledem k tematickému plánu výuky předmětu. Toto byla bezesporu největší slabina nového systému.

Z archů se dalo poměrně dobře analyzovat, jak se lišilo sebehodnocení žáka od hodnocení učitele a spolužáků. Pokud se hodnocení odlišovalo, bylo dané hodnocení rozebráno a zdůvodněno. Vesměs se poté vždy uplatnilo hodnocení učitele a žák s hodnocením souhlasil. Po podrobné analýze archů vyplynulo, že hodnocení se více odlišovalo pouze u první práce, u dalších se hodnocení více či méně shodovalo. Přehledy jednotlivých odlišností uvádí tabulky č. 1, 2, 3, 4.

2.2.1 Hodnocení prvního fixního můstku

Při hodnocení prvního fixního můstku bylo archy zjištěno, že sebehodnocení žáka se od hodnocení učitele lišilo v pěti případech (ve třech případech o půl stupně, ve dvou případech o jeden stupeň). Oproti hodnocení žáků spolužáky se odlišovalo ve čtyřech případech (ve dvou případech o jeden stupeň, ve dvou případech o půl stupně). Ve většině případů se navíc žák hodnotil více kriticky, než ho ohodnotil učitel. Přehled jednotlivých hodnocení poskytuje Tabulka 1.

Tabulka 1

	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák	6. žák	7. žák	8. žák
Hodnocení učitele	3	1-	2	1	2	3	1-	1-
Sebehodnocení žáka	3	2	2	2	2	2	2	2
Hodnocení spolužákem	3	1-	1	2	2	3	1	1-

2.2.2 Hodnocení druhého fixního můstku

U druhého můstku se již hodnocení o mnoho nelišilo. Sebehodnocení se od hodnocení učitele odlišovalo ve třech případech a to pouze o půl stupně. Hodnocení spolužákem se odlišovalo ve dvou případech a to též o půl stupně. To, že se hodnocení shodovalo více, než na počátku, přičítám již většímu obeznámení se s novým systémem hodnocení, kdy žáci již získali více zkušeností se sebehodnocením a hodnocením vůbec. Vše je přehledně zpracováno v Tabulce 2.

Tabulka 2

	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák	6. žák	7. žák	8. žák
Hodnocení učitele	3-	2-	2	2	2	3	1-	2
Sebehodnocení žáka	3	2	2	2	2	3	2	2
Hodnocení spolužákem	3	2	1-	2	2	3	1-	2

2.2.3 Hodnocení třetího fixního můstku

U třetího můstku se hodnocení též o mnoho nelišilo. Sebehodnocení se od hodnocení učitele odlišovalo ve čtyřech případech a to pouze o půl stupně. Hodnocení spolužákem se odlišovalo ve třech případech a to též o půl stupně. Přehled hodnocení nalezneme v Tabulce 3.

Tabulka 3

	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák	6. žák	7. žák	8. žák
Hodnocení učitele	3-	2	2-	2-	2-	3	2	1
Sebehodnocení žáka	3	2	2	2	2	3	2	1-
Hodnocení spolužákem	3	2	2	2-	2	3	1-	2

2.2.4 Hodnocení adhezivního můstku

U adhezivního můstku se hodnocení téměř nelišilo. Sebehodnocení se od hodnocení učitele odlišovalo ve třech případech a to pouze o půl stupně. Hodnocení spolužákem se odlišovalo ve dvou případech a to též o půl stupně. Zde již bylo vidět, že se žáci v hodnocení orientují a jsou schopni rozeznat chyby v provedení můstku. Jednotlivá hodnocení jsou opět přehledně zaznamenána v Tabulce 4.

Tabulka 4

	1. žák	2. žák	3. žák	4. žák	5. žák	6. žák	7. žák	8. žák
Hodnocení učitele	3-	2	1	2	2	3	1	1
Sebehodnocení žáka	3	2	1-	2	2	3	1-	1
Hodnocení spolužákem	3	2	2	2	2	3	1	1

2.2.5 Celkové zhodnocení

V uvedených tabulkách lze nalézt, jak se jednotlivá hodnocení lišila. Rozdíly v hodnocení se objevily, ale musím konstatovat, že byly spíše drobné a navíc se projevovaly hlavně u první, novým systémem hodnocené, práce. Dále byly rozdíly v hodnocení spíše nepatrné. Příčinou rozdílů mohla být pro žáky novost situace v procesu hodnocení.

2.3 Vyhodnocení evaluačního dotazníku

Na základě poznatků z průběhu výzkumu byl sestaven hodnotící dotazník, který zjišťoval, jak posuzovali žáci nový systém hodnocení (viz Příloha č. 2). Byla to poslední, velmi důležitá, část výzkumu. Dotazník obsahoval 11 položek. Blíže jsme ho již specifikovali v kapitole 2.3. První čtyři položky byly zaměřeny na porovnání obou systémů hodnocení, ostatní více zjišťovaly o samotném nově zavedeném systému hodnocení.

V následujících řádcích se tedy budeme věnovat vyhodnocení jeho jednotlivých položek.

2.3.1 Vyhodnocení položky číslo 1

Položka č. 1 zní – **Byl jste spokojen s nově zavedeným systémem hodnocení?**

Na uvedenou otázku odpovědělo pět respondentů, že jim nové hodnocení vyhovuje více než hodnocení uplatňované dříve, jeden respondent se vyjádřil ve smyslu, že neví, neumí posoudit a dva respondenti uvedli, že jim dříve uplatňované hodnocení

vyhovovalo více. Z četnosti kladných odpovědí můžeme usuzovat, že nový systém hodnocení většiny žáků vyhovuje a jsou s ním spokojeni.

2.3.2 Vyhodnocení položky číslo 2

Položka č. 2 zní – Znal jste (při novém systému hodnocení) před zhotovením náhrady všechna kritéria, která bude učitel hodnotit?

Jak již bylo připomenuto výše, daná položka zjišťuje velmi důležitý aspekt při hodnocení, a tím je, znalost jednotlivých kritérií pro hodnocení. Na tuto položku byla uvedena u většiny respondentů kladná odpověď. Tedy že znal všechna kritéria pro hodnocení náhrady. Pouze v jednom případě žák zatřhl odpověď, že znal pouze hlavní kritéria.

Položka byla zařazena, protože v dotazníku pro studenty respondenti nejčastěji uváděli, že znají jen hlavní kritéria hodnocení. V novém systému hodnocení jsem se proto zaměřila na důkladné seznámení s tím, jak má náhrada vypadat po zhotovení. Žák tak mohl lépe pochopit, co je na jeho práci nejdůležitější a dle toho směřovat svou činnost.

V Tabulce 5 uvedeme, jak se lišili odpovědi na uvedenou otázku v dotazníku úvodním (na počátku výzkumu) a v dotazníku hodnotícím (na konci výzkumu). Jak vyplývá z četnosti odpovědí, v novém systému hodnocení žák zná jednotlivá kritéria hodnocení, což, jak známo, přispívá i k sebehodnotící činnosti žáků.

Tabulka 5

	Dotazník pro studenty (na počátku výzkumu)	Hodnotící dotazník (na konci výzkumu)
Odpověď respondenta	Počet odpovědí	Počet odpovědí
Ano všechna	3	7
Jen ta hlavní	4	1
Ne vůbec jsem nevěděl. Podle čeho mě bude učitel hodnotit	1	0

2.3.3 Vyhodnocení položky číslo 3

Položka č. 3 zní – **Jevilo se Vám nově zavedené hodnocení více spravedlivé než předchozí?**

Tato položka měla za úkol zmapovat, jak žák sám hodnotí nový systém. Zdali se mu zdá spravedlivější či nikoliv. Bylo nabídnuto pět odpovědí, z nichž si žáci nejčastěji volili odpověď, že oba systémy vnímají jako spravedlivé, konkrétně takto odpovědělo sedm respondentů. Pouze jeden respondent vnímal nový systém jako spravedlivější než předchozí.

2.3.4 Vyhodnocení položky číslo 4

Položka č. 4 zní – **Nový systém hodnocení byl podle Vás zaměřen:**

Položka měla za úkol zjistit, zda se hodnocení v novém systému zaměřuje pouze na výslednou práci, nebo na celý postup zhotovení náhrady. Ve všech případech bylo respondenty odpovězeno, že se v novém systému hodnotí celý proces zhotovení náhrady.

Pro přehlednost je opět zařazena tabulka, aby bylo možné postihnout změny v jednotlivých systémech hodnocení. Jak z Tabulky 6 vyplývá, předchozí systém hodnocení, dle žáků, hodnotil spíše výslednou práci, oproti novému systému, kde se žáci shodli na hodnocení celého pracovního postupu.

Tabulka 6

	Dotazník pro studenty (na počátku výzkumu)	Hodnotící dotazník (na konci výzkumu)
Odpověď respondenta	Počet odpovědí	Počet odpovědí
Na výslednou práci	6	0
Na celý proces zhotovení	2	8

2.3.5 Vyhodnocení položky číslo 5

Položka č. 5 zní – **Chtěli byste být hodnoceni novým systémem i nadále (v příštím pololetí, školním roce)?**

V šesti případech bylo odpovězeno „ANO“, dva respondenti uvedli, že by se raději vrátili k původnímu hodnocení. Z odpovědí tedy můžeme usuzovat, že daný systém hodnocení většině žáků vyhovuje.

2.3.6 Vyhodnocení položky číslo 6

Položka č. 6 zní – **Činilo Vám problém ohodnotit vlastní práci?**

Tato položka byla zařazena, jelikož žáci na počátku výzkumu váhali v hodnocení svých prací i prací spolužáků. Zajímalo mě tedy, v čem spočíval problém, pokud tedy nějaký byl. V dotazníku čtyři respondenti odpověděli, že neměli s vlastním hodnocením problém, čtyři uvedli, že jim sebehodnocení činilo obtíže pouze zpočátku.

Jelikož mě zajímalo konkrétněji, co jim dělalo obtíže při sebehodnocení, raději jsem si tuto položku ještě ověřila později ústně (po vyhodnocení dotazníků). Z rozhovoru s žáky vyplynuly obtíže spíše s nezkušeností se hodnotit. Všichni respondenti se shodli, že zpočátku nevěděli, zda se hodnotí správně. Neměli jistotu, tu údajně získávali s dalším a dalším hodnocením.

2.3.7 Vyhodnocení položky číslo 7

Položka č. 7 zní – **Pokud jste na předchozí otázku odpověděl ano, uveďte konkrétně, co Vám dělalo při vlastním hodnocení problém.**

Tato položka zůstala bez odpovědi. Žákům hodnocení nečinilo problém. Více o obtížích, které pociťovali žáci při hodnocení, bylo popsáno u předchozí položky.

2.3.8 Vyhodnocení položky číslo 8

Položka č. 8 zní – **Lišilo se Vaše vlastní hodnocení od hodnocení učitele?**

Na uvedenou otázku odpovědělo sedm respondentů, že hodnocení učitele a sebehodnocení žáka se spíše shodovalo. Jeden respondent uvedl, že se s učitelem nelišil v hodnocení, ale shodl se s ním. To jak se shodovala, či lišila, jednotlivá hodnocení jsme uváděli již v Tabulkách 1, 2, 3, 4, kde je vše přehledně zaznamenáno.

2.3.9 Vyhodnocení položky číslo 9

Položka č. 9 zní – **Lišilo se Vaše hodnocení od hodnocení spolužáků?**

Na uvedenou položku odpověděl jeden respondent, že se jeho sebehodnocení nelišilo od hodnocení spolužáka, ostatních sedm respondentů uvedlo, že se spíše jejich hodnocení shodovala. Taktéž je vše přehledně zaznamenáno v Tabulkách 1, 2, 3, 4.

2.3.10 Vyhodnocení položky číslo 10

Položka č. 10 zní – **Spatřujete přínos v novém hodnocení?**

Tato položka měla za úkol zmapovat, zda žákům nový systém něco přinesl, pokud ano, měli konkrétně uvést co. Na tuto položku odpověděli respondenti ve všech případech kladně.

Přečtení jejich konkrétních odpovědí bylo zajímavé. Jelikož respondentů bylo jen osm, mohu uvést jejich odpovědi. Dva respondenti uvedli jako přínos hodnocení spolužáky. Jeden respondent uvedl, že si uvědomil nedostatky jeho práce, na které byl donucen přijít sám, což dříve nemusel. Další dva respondenti měli podobné odpovědi, ve kterých uvedli, že si teď více uvědomují chyby v provedení náhrady, což dříve, dle jejich slov, „tolik neřešili“. Podobnou odpověď uvedli i další dva respondenti, konkrétně, že si uvědomili vlastní chyby a díky tomu se na nich snažili zapracovat. Poslední z respondentů uvedl, že více přemýšlel nad svou prací. Fakt, že všech osm respondentů spatřuje přínos v novém systému hodnocení, je pro mě velmi pozitivní.

2.3.11 Vyhodnocení položky číslo 11

Položka č. 11 zní – **Které přídavné jméno podle Vás nejvíce vystihuje nové hodnocení? Můžete zaškrtnout i více slov.**

Tato položka byla zařazena, jelikož mě zajímalo, jak hodnocení posuzují samotní žáci. Měli na výběr z několika přídavných jmen. Šest respondentů zvolilo pro hodnocení přívlastek „zajímavé“ a „oprávněné“, a to po šesti volbách. „Časově náročné“ bylo pro pět respondentů a „objektivní“ a „zábavné“ se hodnocení zdálo být čtyřem respondentům. Dále hodnocení bylo pro respondenty „spravedlivé“ a „zasloužené“ (po dvou volbách) a jeden respondent zatřhl přívlastek „přitažlivé“. Pro přehlednost je vše zpracováno v Tabulce 7.

Z voleb, které respondenti zatrhlí, lze usuzovat, že nový systém hodnocení posuzují všichni pozitivně. Neobjevili se záporné přívlastky jako „neobjektivní“ nebo „nespravedlivé“. Naopak chápali hodnocení jako objektivní a oprávněné. Uvědomovali si i časovou náročnost hodnocení, jelikož si to sami zkusili. Velmi pozitivním poznatkem pro mě je, že respondenti zaškrtnuli v polovině případů slovo zábavné. Potěšila mě skutečnost, že nebrali hodnocení jako povinnost, ale že to byla pro ně činnost zábavná.

Tabulka 7

Přídavné jméno vystihující nový systém	Počet označení žáky
Objektivní	4
Zajímavé	6
Zábavné	4
Spravedlivé	2
Zaujaté	0
Správné	0
Neobjektivní	0
Nespravedlivé	0
Časově náročné	5
Přitažlivé (atraktivní)	1
Oprávněné (odůvodněné)	6
Zasloužené	2

2.4 Zhodnocení výzkumu

Z uvedeného můžeme konstatovat, že nově zavedený systém hodnocení byl většinou žáků přijímán pozitivně a vyhovoval jim více, než hodnocení předchozí. Žáci znali jednotlivá kritéria hodnocení a posuzovali nový systém za spravedlivý (stejně jako systém předešlý). Změna nastala, dle žáků, u zaměřenosti hodnocení. Zatímco u předešlého systému viděli zaměření hodnocení na výslednou práci, systém nový se dle všech zaměřoval na celý proces zhotovení náhrady. Žákům se nový systém hodnocení zalíbil, soudě z většiny kladných odpovědí na otázku, zda by chtěli v uvedeném systému hodnocení pokračovat. Vlastní sebehodnocení, takto prováděné, jim nečinilo problémy, ale spíše jen obtíže, které pramenily z nezkušenosti se sami tímto způsobem hodnotit. Velmi pozitivním aspektem zůstává, že všichni žáci spatřují nějaký přínos v hodnocení novým systémem a nebylo pro ně nepříjemnou zkušeností.

Z mého pohledu bylo zavedené hodnocení novou zkušeností nejen pro žáky, ale i pro mě samotnou. Čas jsem věnovala důkladnému seznámení s kritérii hodnocení, aby žáci neměli problémy při hodnocení svém i druhých. Velký přínos spatřuji zejména v sebehodnocení žáků. Žáci si byli schopni lépe uvědomovat vlastní chyby, kterých se dopustili a snažili se jim v dalším pracovním postupu vyvarovat. Navíc, jak i oni sami uvedli, si dané chyby postupně uvědomovali sami, učitel jim je nesděloval, spíše, a to zejména zpočátku, upřesňoval. To považuji za velmi důležité pro samotné žáky.

Pokud se zaměříme na odlišnosti v hodnocení, musím konstatovat, že se od počátku nijak výrazně nelišila. Ale i tak se u poslední hodnocené práce hodnocení více přibližovala. Přisuzuji to zdokonalování se samotných žáků v sebehodnocení a hodnocení vůbec. Během výzkumu jsem se u žáků setkala se zájmem o hodnocení, kterého se stali aktivní součástí. Myslím si, že je tato činnost bavila a líbila se jim. Musím říci, že i pro mě bylo zajímavé povídat si se žáky o hodnocení jejich výkonů a sama jsem si uvědomovala, že čím déle systém probíhá, tím více si žáci uvědomují, co je na dané náhradě zhotovené správně, a co ne.

Výzkum měl však i svou negativní stránku. Tou se stal čas. Nedařilo se mi hodnocení úplně zařadit pouze do výuky. Ve výuce jsme museli stihnout to podstatné, a to je, zhotovit náhradu. Jelikož žáci potřebovali na hodnocení sebe i druhých poměrně dost času, museli jsme hodnocení občas přesouvat do přestávek ve výuce, což ne vždy bylo přijímáno s nadšením. i pro mě bylo hodnocení s archy pracnější, jelikož jsme si

nejprve všichni práce zhodnotili a teprve na další výuce, po mém prostudování, jsme si je probírali a diskutovali o nich. Tudíž hodnotím systém jako velmi přínosný, propracovaný, v praxi použitelný, nýbrž časově dosti náročný.

Jak jsem již uvedla, celý výzkum byl pro mě novou zkušeností. Musím říci, že nově navržený systém hodnocení byl pro mě, pracnější a na čas velmi náročný, oproti systému předešlému. Na druhou stranu však musím říci, že i pro mě byl velmi přínosný. Umožnil mi sledovat, jak se žáci sami potýkají s ohodnocením nejen svojí práce ale i práce svého spolužáka, jak náhrady neustále v rukách obrací, dívají se na různé detaily a přemýšlí, jakou známku sobě, nebo druhým dát. Bylo pro mě velmi pozitivní vidět, jak přemýšlí o své práci a jak se s probíhajícím hodnocením nejen zlepšují v hodnocení samotném, ale i ve zhotovování další náhrady. Dostávala jsem stále více pocit, že ta práce za to stojí a že pokud učitel zapojí žáky do činnosti, kterou předtím vnímali spíše jako učitelovu výsadu, je to jen ku prospěchu věci.

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku školního hodnocení. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část popisuje problematiku hodnocení obecně, na podkladě odborné literatury, i specificky konkrétně z pohledu předmětu Zhotovování stomatologických protéz. Pojednává o funkcích, metodách a formách hodnocení. Cílem praktické části bylo navrhnout systém hodnocení konkrétně pro předmět Zhotovování stomatologických protéz u vzdělávacího oboru Asistent zubního technika, který by zefektivnil hodnocení v daném předmětu a ověřit jej v praxi.

Byly proto navrženy hodnotící archy pro žáky i spolužáky, jejichž pomocí byli žáci aktivně zapojeni do hodnocení. Zároveň byly sestrojeny i jednotlivé dotazníky, které byly zadány na počátku a na konci výzkumu, které měly za úkol srovnat oba systémy hodnocení a zjistit přínos nově zavedeného systému hodnocení, tedy zdali se proces hodnocení zefektivnil, či naopak.

Na základě již proběhlého výzkumu mohu konstatovat, že nový systém hodnocení, kdy jsou do hodnotícího procesu žáci přímo zapojeni, zefektivňuje nejen hodnocení samotné, ale i žákovu učení se praktickým činností. Negativním aspektem systému zůstává jeho časová náročnost, proto bych pro další využívání tohoto systému doporučila spíše aktivně ho zařazovat, pokud to časová dotace předmětu dovoluje. Myslím si, že by byla škoda tento systém nevyužívat vůbec, jelikož zájem studentů o pokračování byl zřejmý.

Školní hodnocení je jistě tématem hodně diskutovaným nejen žáky a učiteli, ale i rodiči. Každý z nás se s ním ve škole setkal, a tak si určitě uvědomujeme, jaký vliv na nás má. Zpracování bakalářské práce na téma hodnocení bylo i pro mě přínosné. Hlavně účast na výzkumu byla pro mě velmi zajímavou zkušeností.

Přehled literatury:

CICHÁ, Martina a Zlatica DORKOVÁ. *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-213-1322-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

HALIŠKA, Jaromír. *K některým problémům vzdělávání a výchovy (přílohy)*. Praha: NIDV, 2007. ISBN 80-86956-12-1.

HRMO, Roman a Katarína KRPÁLKOVÁ - KRELOVÁ. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2010. ISBN 978-80-227-3249-9.

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2003.

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

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

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

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0037-5.

PAICHL, Přemysl. *Dějiny zubní medicíny*. Praha: Nuga, 2000. ISBN 80-85903-12-1.

PASCH, Marvin. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

SCHIMUNEK, Franz - Peter. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.

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

SZŠ A VZŠ ČESKÉ BUDĚJOVICE. *Almanach k 55. výročí školy*. Č. Budějovice, 2001.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ A KOL. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro studenty

Příloha č. 2 Hodnotící dotazník pro studenty

Příloha č. 3 Sebehodnocení žáka v předmětu ZSP

Příloha č. 4 Hodnotící arch pro učitele v předmětu ZSP

Příloha č. 5 Ohodnocení dané náhrady spolužákem

Dotazník pro studenty

Jmenuji se Martina Bazalová a 3. rokem studuji obor Učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době zpracovávám svou bakalářskou práci na téma „Hodnocení žáka učitelem při výuce předmětu Zhotovování stomatologických protéz“, a proto bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který mi významně pomůže při zpracování praktické části bakalářské práce. Předem děkuji za Váš čas a pravdivé vyplnění dotazníku.

1. Jste spokojeni se současným hodnocením v ZSP (známka doplněná ústním hodnocením)?

- Ano
- Ne

2. Znal jste před zhotovením náhrady všechna kritéria, dle kterých Vás bude učitel hodnotit?

- Ano všechna
- Jen ta hlavní
- Ne, vůbec jsem nevěděl, podle čeho mě bude učitel hodnotit

3. Vnímáte hodnocení v ZSP jako spravedlivé?

- Ano
- Někdy ho vnímám jako spravedlivé, někdy naopak
- Ne

4. Hodnocení je dle Vás zaměřeno:

- na výslednou práci
- na celý proces zhotovení (např. jak uplatňuji své teoretické znalosti, jak znám jednotlivé materiály apod.)

5. Uvítali byste hodnocení slovní?

- Ano
- Ne, vyhovuje mi klasifikace společně s ústním zhodnocením mé práce

6. Pokud máte návrh, jak by šlo hodnocení v předmětu ZSP vylepšit, uveďte ho.

Hodnotící dotazník pro studenty

Jmenuji se Martina Bazalová a 3. rokem studuji obor Učitelství odborných předmětů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době zpracovávám svou bakalářskou práci na téma „Hodnocení žáka učitelem při výuce předmětu Zhotovování stomatologických protéz“, a proto bych Vás chtěla požádat o vyplnění tohoto dotazníku, který mi významně pomůže při zpracování praktické části bakalářské práce. Předem děkuji za Váš čas a pravdivé vyplnění dotazníku.

1. Byl jste spokojen s nově zavedeným hodnocením?

- Ano, velmi, systém mi vyhovoval více než dosavadní hodnocení
- Nevím, neumím posoudit
- Ne, vyhovovalo mi dřívější hodnocení

2. Znal jste (při novém systému hodnocení) před zhotovením náhrady všechna kritéria, dle kterých Vás bude učitel hodnotit?

- Ano všechna
- Jen ta hlavní
- Ne, vůbec jsem nevěděl, podle čeho mě bude učitel hodnotit

3. Jevilo se Vám nově zavedené hodnocení více spravedlivé než předchozí?

- Ano
- Ne
- Vnímám oba systémy jako spravedlivé
- Vnímám oba systémy jako nespravedlivé
- Nevím, neumím to porovnat

4. Nový systém hodnocení byl podle Vás zaměřen:

- Na výslednou práci
- Na celý proces zhotovení

5. Chtěl byste být hodnocen novým systémem i nadále (v příštím pololetí, školním roce)?

- Ano
- Raději bych se vrátil k původnímu hodnocení

6. Činilo Vám problém ohodnotit vlastní práci?

- Ano, nevěděl jsem jak se hodnotit
- Činilo mi to zpočátku obtíže, ale později, již ne
- Ne, věděl jsem jak má náhrada vypadat, jaká jsou kritéria hodnocení

7. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO, uveďte konkrétně, co Vám dělalo při vlastním hodnocení problém.

8. Lišilo se Vaše vlastní hodnocení od hodnocení učitele?

- Ano, lišilo se o více než jeden stupeň
- Ne, shodli jsme se na hodnocení
- Spíše jsme se shodovali v hodnocení
- Spíše jsme se neshodovali v hodnocení

9. Lišilo se Vaše vlastní hodnocení od hodnocení spolužáků?

- Ano, o víc než jeden stupeň
- Ne, shodli jsme se na hodnocení
- Spíše jsme se shodovali v hodnocení
- Spíše jsme se neshodovali v hodnocení

10. Spatřujete přínos v novém systému hodnocení

- Ne
- Pokud ano, uveďte, co konkrétně pro Vás bylo přínosné

11. Které přídavné jméno podle Vás nejvíce vystihuje nové hodnocení? Můžete zaškrtnout i více slov.

Objektivní

Zajímavé

Zábavné

Spravedlivé

Zaujaté

Správné

Neobjektivní

Nespravedlivé

Časové náročné

Přitažlivé (atraktivní)

Oprávněné (odůvodněné)

Zasloužené

Sebehodnocení žáka v předmětu ZSP

1. Jednotlivé fáze procesu zhotovení náhrady (např. zhotovení modelu, modelace náhrady, zhotovení lící formy atd.) jsem zvládl:

- bez chyb a samostatně, učitel jen zkontroloval, zda vše dělám správně
- bez chyb a samostatně, s učitelem jsem konzultoval postup
- s malými chybami (které neovlivnily funkčnost ani estetičnost náhrady) a za občasné pomoci učitele
- s většími chybami (které měly vliv na funkčnost a estetičnost náhrady) i za soustavné pomoci učitele
- s podstatnými chybami (náhrada by se nedala použít do úst pacienta) i za soustavné pomoci učitele

2. Teoretické vědomosti získané v teoretických odborných předmětech jsem při zhotovování náhrady:

- využíval pohotově, samostatně
- využíval s menší jistotou, samostatně
- uplatňoval s pomocí učitele
- uměl použít jen za dopomoci učitele
- nedokázal uplatnit ani přes soustavnou pomoc učitele

3. Při zhotovování náhrady jsem si svou činnost:

- uměl zorganizovat účelně, bez pracovních prostojů
- uměl zorganizovat účelně s menšími prostoji
- zorganizoval méně účelně, musel jsem často čekat na dokončení jednotlivých fází procesu zhotovení
- uměl zorganizovat jen za neustálé pomoci učitele
- nedovedl zorganizovat ani přes soustavnou pomoc učitele

4. Jednotlivé dentální materiály, které jsem při zhotovování náhrady použil:

- jsem znal a věděl, jak je mám zpracovávat
- jsem znal a převážně věděl, jak je mám zpracovávat
- jsem znal, ale potřeboval jsem od učitele poradit, jak je mám zpracovávat
- jsem převážně znal, ale potřeboval jsem soustavnou pomoc učitele, abych věděl, jak je mám zpracovávat
- jsem neznal a nevěděl, jak je mám zpracovávat

5. Hotová náhrada byla dle mého názoru:

- přesná a estetická
- méně přesná, estetické ztvárnění nebylo úplně dokonalé
- méně přesná, esteticky nevyhovující
- velké nepřesnosti, neestetická
- nepřesná, neestetická, nepoužitelná v praxi

6. Při práci jsem:

- aktivně dbal na BOZP
- dodržoval BOZP
- méně dbal na BOZP
- velmi málo dbal na BOZP
- nedbal na BOZP

7. Seminární práci k dané náhradě jsem:

- vypracoval přehledně, obsahovala všechny náležitosti
- vypracoval přehledně, objevovaly se drobné nepřesnosti
- vypracoval, objevovaly se však chyby
- vypracoval, ovšem objevovalo se v ní mnoho chyb a nepřesností
- vypracoval nepřesně, nepřehledně, nebyl jsem schopen správně popsat ani postup zhotovení náhrady

8. Jakou známkou bych svou práci ohodnotil? A krátce proč?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Hodnotící arch pro učitele v předmětu ZSP

1. Jednotlivé fáze procesu zhotovení náhrady (např. zhotovení modelu, modelace náhrady, zhotovení licí formy atd.) žák zvládl:

- bez chyb a samostatně, učitel jen kontroloval, zda žák vše dělá správně
- bez chyb a samostatně, s učitelem byl konzultován postup
- s malými chybami (které neovlivnily funkčnost ale estetičnost náhrady) a za časté pomoci učitele
- s většími chybami (které měly vliv na funkčnost a estetičnost náhrady) i za soustavné pomoci učitele
- s podstatnými chybami (náhrada by se nedala použít do úst pacienta) i za soustavné pomoci učitele

2. Teoretické vědomosti získané v teoretických odborných předmětech žák při zhotovování náhrady:

- využíval pohotově, samostatně
- využíval s menší jistotou, samostatně
- uplatňoval s pomocí učitele
- uměl použít jen za dopomoci učitele
- nedokázal uplatnit ani přes soustavnou pomoc učitele

3. Při zhotovování náhrady žák svou činností:

- uměl zorganizovat účelně, bez pracovních prostojů
- uměl zorganizovat účelně s menšími prostoji
- zorganizoval méně účelně, žák musel často čekat na dokončení jednotlivých fází procesu zhotovení
- uměl zorganizovat jen za neustálé pomoci učitele
- nedovedl zorganizovat ani přes soustavnou pomoc učitele

4. Jednotlivé dentální materiály, které žák při zhotovování náhrady použil:

- znal a věděl, jak je má zpracovávat
- znal a převážně věděl, jak je má zpracovávat
- znal, ale potřeboval od učitele poradit, jak je má zpracovávat
- převážně znal, ale potřeboval soustavnou pomoc učitele, aby věděl, jak je má zpracovávat
- neznal a nevěděl, jak je má zpracovávat

5. Hotová náhrada byla dle mého názoru:

- přesná a estetická
- méně přesná, estetické ztvárnění nebylo úplně dokonalé
- méně přesná, esteticky nevyhovující
- velké nepřesnosti, neestetická
- nepřesná, neestetická, nepoužitelná v praxi

6. Při práci žák:

- aktivně dbal na BOZP
- dodržoval BOZP
- méně dbal na BOZP
- velmi málo dbal na BOZP
- nedbal na BOZP

7. Seminární práci k dané náhradě žák:

- vypracoval přehledně, obsahovala všechny náležitosti
- vypracoval přehledně, objevovaly se drobné nepřesnosti
- vypracoval, objevovaly se však chyby
- vypracoval, ovšem objevovalo se v ní mnoho chyb a nepřesností
- vypracoval nepřesně, nepřehledně, žák nebyl schopen správně popsat ani postup zhotovení náhrady

8. Jakou známkou bych náhradu ohodnotil? A krátce proč?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Příloha č. 5

Ohodnocení náhrady spolužákem

Hotová náhrada byla dle mého názoru:

- přesná a estetická
- méně přesná, estetické ztvárnění nebylo úplně dokonalé
- méně přesná, esteticky nevyhovující
- nepřesná, neestetická
- velmi nepřesná, neestetická, nepoužitelná v praxi