

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hodnocení v hodinách výtvarné výchovy  
Assessment of Lessons in Art Education

Františka Vandasová

Vedoucí práce: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Hodnocení v hodinách výtvarné výchovy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 1. 5. 2020

Ráda bych poděkovala PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, za veškerý čas a ochotu. Ráda bych také poděkovala Mgr. Zuzaně Svatošové za konzultace k výzkumné části. Velké poděkování patří všem učitelkám, které se s velikou odvahou zúčastnily výzkumu. Děkuji své přítelkyni a kolegyni za veškeré konzultace a oporu. Nakonec bych chtěla poděkovat svým sestrám a své rodině za podporu a trpělivost.

## **ABSTRAKT**

Tématem předkládané bakalářské práce je hodnocení v hodinách výtvarné výchovy. Teoretická část práce představuje poznatky z oblasti školního hodnocení obecně a přibližuje také hodnocení ve výtvarné výchově. Začíná vymezením pojmu a pokračuje představením funkcí, typů a forem hodnocení. Největší pozornost je věnována představení formativního hodnocení, které opakovaně prokazuje svůj pozitivní vliv na učení žáka. Výzkumná část práce si pokládá otázku: „Jak učitelé výtvarné výchovy o hodnocení mluví a jak hodnocení realizují ve svých hodinách?“ Při hledání odpovědi se výzkum opírá o data nasbíraná formou rozhovoru a pozorováním čtyř učitelek výtvarné výchovy. Výzkum se odklání od popisu jednotlivých případů jako integrovaných systémů a využívá metody zakotvené teorie a směřuje k popisu jevu hodnocení. Didaktická část práce se zaměřuje na hodnocení v konkrétní výuce a zavádění formativního hodnocení do výuky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

rozhovor, hodnocení, zpětná vazba, výtvarná výchova, formy hodnocení

## **ABSTRACT**

The thesis topic is assessment of lessons in art education. The theoretical part of the thesis introduces findings in school assessment in general. It also approaches assessment in art education in schools. It begins with the concept specification and continues with assessment's types, functions and forms. Mainly emphasizes is formative assessment which positive influence on students' learning has been proved. The research raises the question How do the art teachers talk about assessment and how do they implement assessment in their lessons? Finding out the answer the research relies on data collected through interviews with four art teachers and observing their lessons. The research diverts from describing individual examples and exploits the grounded theory. It leads to describing assessment itself. The didactical part focuses on assessment in specific educational process and introducing formative assessment in educational process.

## **KEYWORDS**

Interview, assessment, feedback, art education, forms of assessment

## Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část.....	10
1 Hodnocení.....	11
1.1 Vymezení pojmu.....	11
1.2 Funkce hodnocení .....	12
1.3 Typy hodnocení .....	13
1.3.1 Normativní a kritériální hodnocení.....	13
1.3.2 Holistické a analytické hodnocení.....	14
1.3.3 Heteronomní a autonomní hodnocení.....	14
1.3.4 Sumativní a formativní hodnocení .....	14
1.3.5 Autentické hodnocení .....	16
1.4 Formy hodnocení .....	16
1.4.1 Kvantitativní formy hodnocení.....	17
1.4.2 Kvalitativní formy hodnocení.....	17
1.5 Závěr kapitoly .....	18
2 Formativní hodnocení.....	19
2.1 Stanovení vzdělávacích cílů a kritérií .....	19
2.1.1 Cíle.....	19
2.1.2 Kritéria.....	20
2.2 Získávání důkazů o učení od všech žáků.....	20
2.3 Poskytování efektivní zpětné vazby.....	21
2.4 Vrstevnické hodnocení.....	23
2.5 Sebehodnocení .....	23
2.6 Závěr kapitoly .....	23

Empirická část .....	24
3 Metodologie výzkumu.....	25
3.1 Vymezení výzkumného problému .....	25
3.2 Stanovení výzkumných otázek .....	25
3.3 Volba vzorku.....	26
3.4 Přiblížení vzorku.....	26
3.5 Pravdivost a platnost výzkumu .....	28
4 Sběr dat.....	29
4.1 První část sběru dat, rozhovor .....	29
4.2 Druhá část sběru dat, pozorování.....	30
5 Analýza a interpretace dat .....	31
5.1 Jak učitelé výtvarné výchovy o hodnocení mluví a jak ho realizují ve svých hodinách?.....	32
5.1.1 Cíle.....	33
5.1.2 Zpětná vazba.....	35
5.1.3 Závěrečné hodnocení.....	37
5.2 Využívají učitelé výtvarné výchovy formativní hodnocení ve výuce?.....	39
5.3 Je rozdíl mezi tím, jak učitelé o hodnocení mluví a jak ho realizují?.....	41
5.4 Jaké postoje vyjadřují učitelé výtvarné výchovy ke klasifikaci známkou v rámci svého předmětu?.....	41
6 Závěr empirické části.....	44
7 Didaktická část .....	45
7.1 Příprava didaktické části .....	45
7.2 Výuka 1 .....	46
7.2.1 Příprava výuky 1.....	46

7.2.2	Reflexe výuky 1.....	48
7.3	Výuka 2.....	49
7.3.1	Příprava výuky 2.....	49
7.3.2	Reflexe výuky 2.....	51
7.4	Závěr didaktické části .....	52
	Závěr.....	53
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	55
	Seznam příloh.....	58
	Příloha 1: Praxe a vzdělání učitelek, tabulky .....	59
	Příloha 2: Otázky pro rozhovor .....	61
	Příloha 3: Ukázka poznámek a záznamu z pozorování .....	63
	Příloha 4: Ukázka mapy, která vyšla z kódů .....	65
	Příloha 5: Slovní shrnutí záznamů z pozorování.....	66
	Příloha 6: Příprava pro animaci .....	71
	Příloha 7: Propustka 1.....	72
	Příloha 8: Tabulka pro poznámky z výuky.....	73
	Příloha 9: Fotografie z aktivity hledání hlediska.....	74
	Příloha 10: Vyplněné propustky 1 .....	76
	Příloha 11: Srovnání dvou pohledů na části těla .....	77
	Příloha 12: Propustky 2 .....	78



## Úvod

Hodnocení je nejen součástí vzdělávacího procesu, učení ale i života jako takového. Člověk musí neustále analyzovat svět kolem sebe, nejen popisovat, ale také vybírat mezi možnostmi. Výběr opírá o své dovednosti hodnocení, kterou mu jeho zkušenosti i životní situace dovolují. Jaké ale jsou naše zkušenosti s hodnocením? A jaké jsou naše zkušenosti s hodnocením v oblasti výtvarné výchovy? V období svého základního a středního vzdělávání jsem se v předmětu výtvarná výchova setkávala zejména s absencí hodnocení v rámci vyučovacích hodin. Z oblasti hodnocení učitelé využívali klasifikaci formou známek, které byly používány pouze na vysvědčení, a to spíše proto, že je vyžadoval vzdělávací systém. Jedničku dostali v podstatě všichni a kdo ne, ten měl možná problém v tom, že jeho nakreslená hruška nevypadala dost jako hruška – model, anebo možná jen nebyl o hodinu výtvarné výchovy „hodný“. Výtvarné práce žáků byly hodnoceny subjektivními estetickými soudy učitele – „To je ale krásný obrázek!“ a žáci polepováni nálepkami typu „Ty jsi ale šikulka!“. Když se dospělí lidé vyjadřují ke svým zkušenostem s hodnocením ve školním prostředí, často mluví o známkách a strachu.

Společnost se od té doby změnila, v kurikulárních dokumentech jsou popsány nové cíle vzdělávání, které vyžadují změny výuky a spolu s ní i změny v oblasti hodnocení. Hodnocení je procesem, od kterého očekáváme, že bude učení nápomocný. Rozvíjení dovednosti hodnotit je součástí klíčových kompetencí k učení. Hodnocení tedy nezůstává pouze součástí procesu učení, ale stává se i jedním z jeho cílů. Rámcový vzdělávací program se věnuje obsahům a cílům vzdělávání, ale k oblasti hodnocení se vyjadřuje velice stručně. Z pozice učitele jsem potřebovala do oblasti hodnocení hlouběji proniknout, prozkoumat jí a zorientovat se v ní. Jsem si vědoma toho, že hledání způsobu hodnocení ve výuce pro mne bude dlouhodobý proces, ale ráda bych se skrze tuto práci dostala na cestu tohoto procesu a vytyčila určitý prostor, ve kterém bych se jako učitelka výtvarné výchovy současného žáka měla pohybovat.

Teoretická část práce se věnuje vysvětlení pojmu hodnocení, jeho funkcí a typů. Důkladněji popisuje formativní hodnocení, které s konstruktivistickým typem výuky a individuálním přístupem k žákům dobře koresponduje.

Výzkumná část si dává za úkol popsat hodnocení, jak o něm učitelé výtvarné výchovy mluví a jaké formy hodnocení ve své výuce realizují. Popisuje jev hodnocení na základě kategorií, které z nasbíraných dat vyplynuly a také hledá formativní metody hodnocení ve výuce výtvarné výchovy.

Didaktická část představuje didaktickou transformaci učiva s důrazem kladeným na oblast hodnocení ve výuce.

## **Teoretická část**

První část práce vytváří teoretické zázemí tématu práce. Postupně se v jejích částech budu věnovat tématu hodnocení a také konkrétněji formativnímu hodnocení. Předložím názory z teoretických publikací i kurikulárních dokumentů a budu je stavět vedle sebe a přibližovat tak pole, ve kterém se bude odehrávat také výzkumná a didaktická část práce. Zatímco obecnou charakteristikou hodnocení, stejně konkrétněji formativního hodnocení, se zabývá mnoho autorů, naší problematikou hodnocení v oboru Výtvarná výchova, nebo v oblasti výchov obecně, je teoretických zdrojů méně, proto se také častěji budu pohybovat v obecné rovině tématu pouze s občasnou návštěvou oblasti hodnocení ve výtvarné výchově.

# 1 Hodnocení

V této části práce bych ráda vymezila pojem hodnocení a přiblížila oblast hodnocení představením jeho funkcí, forem a typů.

## 1.1 Vymezení pojmu

V obecném významu je hodnocení procesem, při kterém porovnáváme kvalitu dvou jevů, následně z těchto jevů vybíráme ten „lepší“, nebo směřujeme ke zlepšení hodnoceného jevu. (Slavík, 1999, s. 15)

V pedagogickém kontextu vysvětlujeme hodnocení jako proces interpretace a komunikace s velkým vlivem na žáky i celé skupiny, který přináší informace a jeho cílem je napomoci učení i vyučování. (Průcha, 2009, s. 587) Slavík do školního hodnocení zahrnuje veškeré hodnotící procesy ovlivňující školní výuku a propojuje hodnocení s cíli vzdělávání: „...*hodnocení je zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů*“. (Slavík, 1999, s. 15)

Zatímco Slavík (1999, s. 9-11) uvádí problematiku hodnocení s akcentem na jeho důležitost a význam, nové publikace souhlasně začínají tematikou změny. Starý a kol. (2016, s. 9) popisují změny hodnocení vycházející ze změny společnosti, která směřuje k humanizaci, klade důraz na žáka a má nové požadavky na vzdělávání. Košťálová a kol. (2008, s. 8) nahlíží na problematiku obdobně. Změna společnosti, která potřebuje pracovní sílu samostatně řešící problém, vyvolává změnu cílů vzdělávání, ze které vychází i změna výuky odklánějící se od transmisivních metod ve prospěch konstruktivistických. Na tyto změny se napojují také změny hodnocení. Zatímco dříve bylo hlavním úkolem hodnocení zkontrolovat, zda přenos vědomostí proběhl úspěšně, a jednalo se tak o hodnocení učení (*Assessment of Learning*), konstruktivistická výuka akcentuje hodnocení, které se stává přímou podporou učení, tedy hodnocení pro učení (*Assessment for Learning*). Nové publikace vytvářejí podpůrný aparát pro učitele a nabízejí konkrétní metody formativního hodnocení do výuky. (Košťálová a kol., 2008, s. 8)

Slavík (1999, s. 22) upozorňuje, že hodnocení je nejen nástrojem v procesu učení a vyučování, který má mnoho funkcí a podob, ale také cílem, ke kterému vzdělávání směřuje.

Laufková a Šťastný používají pro hodnocení, které je cílem učení, termín hodnocení jako učení (*Assessment as Learning*). (Earl, 2003 in Laufková a Šťastný, 2016, s. 115)

## 1.2 Funkce hodnocení

„Hodnocení má pomáhat žákovi k dosažení nejlepšího možného výsledku učení, jakého je momentálně schopen. Způsob hodnocení má současně učit žáky sebehodnocení a má spoluvytvářet dovednost a chuť žáků učit se po celý život.“ (Košťálová a Straková, 2008, s. 9)

Funkce hodnocení můžeme třídit a uvědomit si tak jejich rozsah a také úroveň naplnění a smysl jednotlivých funkcí v procesu vyučování a učení. Třídění funkcí hodnocení není ve všech zdrojích stejné.

Slavík (1999, s. 17-18) rozlišuje funkci *motivační, poznávací a konativní*. Košťálová a kol. (2008, s. 45) jmenují také *poznávací a motivační* funkci. *Konativní* funkci pak dále specifikují jako *korektivně-konativní* funkci a přidávají ještě *osobnostně-vývojovou* funkci hodnocení.

*Poznávací funkce* plní hodnocení vyjádřením potřebného množství informací vzhledem k objektu hodnocení (ke zvládnutí učiva vzhledem ke stanovenému cíli, ke splnění kritérií). Hodnocení plní *korektivně-konativní* funkce, pokud má vliv na další aktivitu jedince ve prospěch stanoveného cíle. Pokud se hodnocením daří motivovat žáka k další aktivitě, dalšímu učení, jedná se o *motivační funkci*. Aby hodnocení naplňovalo svou motivační funkci, nemělo by se stát odražením od dalšího učení a nemělo by tak být v rozporu se zájmy žáka. Hodnocení, které si klade za cíl také osobnostní rozvoj, sebepoznání a rozvoj sebehodnocení, plní *osobnostně-vývojovou funkci*. (Košťálová a kol., 2008, s. 45-47)

I přes různé funkce má hodnocení základní smysl, který se nám může stát vodítkem, když zvažujeme co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit, a to zlepšení průběhu a výsledků žákova učení. (Košťálová a kol., 2008, s. 15)

## 1.3 Typy hodnocení

Typů hodnocení existuje velká škála a záleží na učitelích, které pro svou výuku zvolí. Rozhled učitele v této škále napomáhá orientaci a výběru vhodného typu hodnocení pro konkrétní uplatnění. (Slavík, 1999, s. 33)

V následující části představím některé typy hodnocení postavené do vzájemného protikladu: normativní a kriteriální hodnocení, autonomní a heteronomní hodnocení, sumativní a formativní hodnocení. Posledním představeným typem bude autentické hodnocení.

### 1.3.1 Normativní a kriteriální hodnocení

Podle měřítka, díky kterému rozeznáváme lepší výkon od horšího výkonu rozlišujeme *normativní a kriteriální* hodnocení. Při použití kriteriálního hodnocení porovnáváme žákův výkon s předem stanovenými kritérii. Zjišťujeme, jaké úrovně žák vzhledem ke kritériím dosáhl. (Slavík, 1999, s. 40)

Při normativním hodnocení srovnáváme žákův výkon s normou, která může být ještě blíže specifikována jako norma *sociální*, pokud žákův výkon srovnáváme s výkony dalších žáků, nebo norma *individuální vztahová*, pokud žákův současný výkon srovnáváme s jeho vlastními minulými výkony a sledujeme žákův pokrok. Možnost využití sledování žákova individuálního výkonu je i při použití kriteriálního hodnocení. (Košťálová a Straková, 2008, s. 12)

Brücknerová (2011, s. 64), která se v rámci svého výzkumu zabývala hodnocením ve výtvarné výchově, se setkala s použitím sociální normy v rámci závěrečného hodnocení při *skupinové prohlídce prací*, která nejčastěji přinášela vlastní a neřízené porovnávání vlastního výsledku práce s výsledky ostatních na úrovni soudu líbí – nelíbí bez dalších komentářů a kontextů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017, s. 6, dále jen RVP ZV) podporuje hodnocení v individuální vztahové normě a přináší tendenci „*zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti každého žáka*“.

„*Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům*

*musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.*“ (RVP ZV, 2017, s. 8)

### **1.3.2 Holistické a analytické hodnocení**

*Holistické*, nebo také *povšechné*, hodnocení vychází z celkového dojmu, jaký na nás hodnocený objekt udělal a jeho vyjádřením může být například označení libosti (líbí – nelíbí). Mezi holistické hodnocení řadíme také bezděčné hodnocení, do kterého výrazně zasahuje emotivní složka a snaha o jeho vědomou kontrolu vyžaduje učitelovy dovednosti zvládnání citových projevů. Opakem holistického hodnocení je *analytické* hodnocení, které se věnuje zvoleným dílčím složkám hodnoceného objektu a jeho možností je například kriteriální hodnocení představené výše. (Slavík, 1999, s. 34-35)

### **1.3.3 Heteronomní a autonomní hodnocení**

V rámci *heteronomního* hodnocení je hodnotitelem jiný subjekt, než je původce hodnoceného výkonu – př. učitel hodnotí žákův výkon. V *autonomním* hodnocení se aktérem hodnocení stává sám žák. Takové hodnocení směřuje k dovednostem *sebehodnocení* a seberegulace, hodnocení nabývá také charakteru cíle učení a rozvíjí metakognitivní dovednosti žáka. Autonomní hodnocení podporuje zodpovědnost žáka za učení a směřuje k představě „*žáka jako vlastníka svého učení*“. (Starý a Laufková, 2016, s. 27)

### **1.3.4 Sumativní a formativní hodnocení**

Sumativní a formativní hodnocení se liší ve více aspektech. Základní odlišností je načasování takového hodnocení. Zatímco sumativní hodnocení je shrnující a přichází po ukončení žákova výkonu a dává nám konečný přehled o žákově výkonu, formativní hodnocení je průběžné a přichází v rámci učení jako podpora tohoto učení. (Starý, 2016, s. 19-20)

Oba typy hodnocení se liší také hlavním adresátem, pro koho je hodnocení určeno. Zatímco sumativní hodnocení je určeno zejména pro učitele, rodiče a školský systém, formativní hodnocení je určeno primárně žákovi. Různé jsou také hlavní úlohy aktérů hodnocení. V rámci sumativního hodnocení učitel měří úroveň naučeného, nejčastěji přiděluje známku a žák nebývá do hodnocení aktivně zapojen. Formativní hodnocení naopak

zapojení žáka podporuje a rozvíjí sebehodnocení i vrstevnické hodnocení mezi žáky. (Starý, 2016, s. 20)

Nejčastějším příkladem způsobu sumativního hodnocení je použití číselného hodnocení, např. známek, procent nebo bodů. Primárně ale takovým způsobem rozlišujeme lepší a horší výkon a vliv na zlepšení žákova učení není bez dalších informací dostatečný. Formativní hodnocení je nejčastěji vyjadřováno verbálně formou zpětné vazby a má na žákovo učení silný, pozitivní a dlouhodobý vliv. (Starý, 2016, s. 16-20)

Košťálová a Straková (2008, s. 12) k této problematice připomínají, že je třeba, aby sumativní hodnocení nevycházelo z jediné práce žáka, ale aby zahrnovalo co největší množství rozmanitých zdrojů informací o žákově učení, aby mohlo být skutečným shrnutím silných stránek žáka a návrhem dalších kroků v učení. Pro sumativní hodnocení akcentují význam *portfolia* jako zdroje těchto informací.

Portfolio nabývá různé podoby, ale vždy se jedná o soubor informací, které se vztahují k žákovu učení. Někdy obsahuje pouze práce žáka, jindy také komentáře dalších osob. Portfolio umožňuje sledovat žákovy pokroky v individuální vztahové normě. (Slavík, 1999, s. 106)

Slavík (1999) ukazuje úskalí sumativního hodnocení, které se často omezuje na umístění na bodové škále, probíhá jako „vyšetřování“ s vyjádřením rozsudku, ale zároveň upozorňuje, že oba typy hodnocení do vzdělávacího systému patří. Nejde o to vybrat jeden nebo druhý jako lepší a zbylý odstranit. Jde spíše o návaznosti sumativního hodnocení na formativní, které ve své podstatě je snáze chápateľné a přijímané jako pomoc, nabývá dialogového charakteru žáka s učitelem nad učením. (Slavík, 1999, s. 37-40)

Ostatní autoři (Starý a kol., 2016; Wiliam a Leahyová, 2016; Košťálová a kol., 2008; Košťálová a Straková, 2008) uvádějí sumativní hodnocení stručněji a svou pozornost orientují směrem k formativnímu hodnocení a k vytvoření podpůrného aparátu pro učitele nabídkou konkrétních strategií a metod.

Formativnímu hodnocení se budu pečlivěji věnovat v druhé kapitole (s. 19).



### 1.3.5 Autentické hodnocení

Autentické hodnocení je „*hodnocení, které hodnotí výsledek autentického (tvůrčího) projevu žáka*“. (Slavík, 1999, s. 182)

Pojem autentické hodnocení je napojen na autentické učení, ve kterém dominuje bádání a tvořivost. Žáci při něm řeší autentický problém s přesahem do reálného světa a učitel do něj zasahuje „*oprávněnou pomocí*“, která vede k pokroku žáka v rámci hodnocené dovednosti. Hodnocení běžného školního úkolu, kterému je nastavená umělá situace (Například vyklizená lavice a neopisování při písemné práci žáka ve školním prostředí jsou v kontrastu s čerpáním z mnoha zdrojů při vypracování práce ve skutečném, autentickém, světě.) se pak zdá neautentickým a je pravděpodobné, že žák bude schopen znovu úspěšně zvládat podobné školní situace, ale úspěšnost v autentickém světě je otázkou. (Slavík, 1999, s. 103-106)

Slavík (1999, s. 98) doporučuje využití méně analyticky založeného *autentického hodnocení* pro hodnocení tvůrčích činností, a to právě kvůli jeho zaměření na originalitu a podporu tvůrčího rozvoje a zdůrazňuje citlivost v práci s „*pocitem chyby*“, který vyplývá z nesouladu mezi vnitřními představami a vnějším projevem.

Prostředkem pro autentické hodnocení je také hodnocení portfolia. (Portfolio viz. kap. 1.3.4, s. 15)

## 1.4 Formy hodnocení

Ve školním prostředí nabývá hodnocení mnoha forem, jakými se hodnocení dostává k žákovi, od nepatrných signálů po rozsáhlou výpověď. Školský zákon 561/2004 Sb. umožňuje tři formy hodnocení žáků na vysvědčení: klasifikaci známkou, slovní hodnocení a kombinaci známky a slovního hodnocení. Konkrétní pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků obsahuje podle školského zákona školní řád školy. (Starý a kol., 2016, s. 160)

Slavík (1999, s. 182) uvádí kvantitativní a kvalitativní formy hodnocení, které přibližují dále.

#### 1.4.1 Kvantitativní formy hodnocení

Mezi kvantitativní formy hodnocení řadíme číselné vyjádření hodnocení, jako je například známka, bodování nebo procentuální vyjádření. (Slavík, 1999, s. 182)

Slavík (1999, s. 124-125) uvádí slabinu známky v jejím malém informačním obsahu, ale vyzdvihuje její praktičnost jako vhodného a pohodlného nástroje pro uspořádání objektů na hodnotové škále. Zatímco Slavík (1999, s. 126) navrhuje využívat známku formativně a uvádí, že i za kvantitativní známkou se skrývá kvalitativní slovní kontext (například v notýsku učitele), Starý (2016, s. 13-16), aniž by chtěl známku „vymýtit“, upozorňuje, že známka formativní není, protože se z ní žák nedozvídá všechny potřebné informace, například v čem jsou kvality jeho výkonu. Možnost škálování a srovnání navíc posiluje vzájemné porovnávání mezi žáky – sociální normu. Starý (2016, s. 16) označuje běžnou školní klasifikaci jako „značně nedokonalou“ formu hodnocení, která ve výsledku žákům nepomáhá rozvíjet hodnotící kompetence.

Brücknerová (2011) přináší informace o klasifikaci známkou ve výtvarné výchově u respondentů svého výzkumu, kteří ve známce většinou viděli něco nepatřičného, co tvůrčímu procesu nepomáhá. Nejčastěji využívali známku k zajištění chodu hodin. Brücknerová se setkává mimo jiné s klasifikací mimo vyučování, která postrádá komentář a informační hodnotu známky mohou zvyšovat pouze předem stanovená kritéria. (Brücknerová, 2011, s. 63, 77)

#### 1.4.2 Kvalitativní formy hodnocení

Kvalitativní formu hodnocení představuje *slovní hodnocení*. Rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním hodnocením můžeme vnímat zejména při sumativním hodnocení. Slovní hodnocení má mnoho nároků na formu i obsah vyjádření. Mělo by informovat o obsahu kritéria, vyjádřit míru jeho dosažení, popsat kontext, ukazovat výhled a navrhnout řešení. (Slavík, 1999, s. 129-131)

Wiliam a Leahyová (2016, s. 123-124) doporučují použití slovního hodnocení a osobního maxima namísto známek. Tendence směřující k podpoře a širšímu využití slovního hodnocení, vyjadřuje také RVP ZV. (RVP ZV, 2017, s. 6)

Slovní hodnocení klade velké nároky na srozumitelnost a použití vhodného jazyka. Informace, které žák hodnocením získává, by měly být konkrétní, včasné, časté a kvalitní. Kvalita hodnocení vychází z kompetencí učitele. Slovní hodnocení používá popisný jazyk, srozumitelný žákovi a zaměřuje se na silné stránky žákova učení. (Košťálová a kol., 2008, s. 45-52)

V rámci závěrečného hodnocení představuje Karla Brücknerová (2011) několik příkladů kvalitativních forem hodnocení ve výtvarné výchově, které shrnují výtvarný úkol. Tyto kvalitativní formy nabývají různých podob, od slovního komentáře, který doplňuje známku nebo skupinovou prohlídku prací, přes skupinovou diskusi, až po autorskou prezentaci a sebehodnocení žáka. V některých případech využívají výtvarní pedagogové k závěrečnému hodnocení také vystavení vybraných prací. (Brücknerová, 2011, s. 63-67)

## **1.5 Závěr kapitoly**

Vymezením pojmu, představením funkcí, typů a forem hodnocení jsem se snažila přiblížit rozsáhlou oblast hodnocení. Při mapování této oblasti jsem opakovaně vnímala tendenci, a to zejména nových publikací, podpořit zavádění formativního typu hodnocení do výuky. Zajímala jsem se o důvody takové podpory a kvality formativního hodnocení, kterému se budu samostatně věnovat v další kapitole.

## 2 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení jsem částečně představila v kapitole 1.3.4. Hlavními důvody, proč podpořit používání formativního hodnocení a proč se i já budu formativním hodnocením hlouběji zabývat, je pozitivní vliv na žákovu učení, který byl výzkumy prokázán, zlepšení klimatu ve třídě díky používání popisného jazyka a použití hodnocení nejen jako nástroje, ale také jako cíle vzdělávání. (Starý, 2016, s. 21-24)

Wiliam a Leahyová (2016, s. 3) ve své práci uvádějí pět základních strategií zavádění formativního hodnocení, které přibližují oblasti cílů vzdělávání, aktivizace všech žáků, získávání důkazů učení, vrstevnického hodnocení a sebehodnocení.

### 2.1 Stanovení vzdělávacích cílů a kritérií

První strategií formativního hodnocení je „*Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu*“. Zaměřuje se na cíle vzdělávání a měla by být východiskem pro formativní hodnocení. (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 25)

#### 2.1.1 Cíle

Kvalitní cíl by měl naplňovat určité vlastnosti, kterými je explicitní vyjádření a srozumitelná formulace z pohledu žáka, protože o jeho cíle učení se jedná především. Stanovení konkrétního cíle je pro hodnocení důležitým aspektem, protože právě díky vytyčenému cíli může učitel i sám žák zhodnotit, jak si žák v učení vede vzhledem k tomuto cíli. Starý (2016) připomíná důležitost závěrečné reflexe, která se v různých formách zabývá zjištěním naplnění cíle. (Starý, 2016, s. 40-44)

Cíle můžeme klasifikovat a podle Starého (2016, s. 44) je nejznámějším tříděním tzv. „*Bloomova taxonomie*“ z roku 1956, která klasifikuje kognitivní cíle zahrnující oblast znalostí. Neméně pozornosti si ale zaslouhují další cíle z oblasti *afektivní* a *psychomotorické*. Afektivní cíle zahrnují postoje k hodnotám a psychomotorické cíle oblast dovedností. (Slavík, 1999, s. 93)

Oporou pro stanovení cílů výuky výtvarné výchovy, stejně jako ostatních vyučovacích předmětů, jsou kurikulární dokumenty. V České republice je od kurikulární reformy (2005) zavedeno dvouúrovňové rámcové kurikulum. Státní úroveň zajišťuje

Rámcový vzdělávací program, který je závazný pro vypracování Školních vzdělávacích programů jednotlivých škol. (Janík, 2013, 646-647)

Vzdělávací obor Výtvarná výchova je v RVP ZV popsán spolu s oborem Hudební výchova ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, která směřuje k *uměleckému osvojování světa*. Zaměřuje se na rozvoj vnímání, citění, tvořivosti, interpretace a vyjadřování. RVP ZV obor Výtvarné výchovy charakterizuje a představuje očekávané výstupy a obsah učiva. A právě očekávané výstupy mají charakter cílů, kterých by měl žák na konci určitého období dosáhnout. (RVP ZV, 2017, s. 82-91)

### **2.1.2 Kritéria**

Další oporou pro hodnocení je stanovení kritérií, které ze stanovených cílů vycházejí a pomáhají je konkretizovat. Kritérium je popsána vlastnost, která může u různých produktů dosahovat různé hodnoty, a to od bipolárního vyjádření má vlastnost - nemá vlastnost po škálování míry naplnění vlastnosti. (Slavík, 1999, s. 41-43)

## **2.2 Získávání důkazů o učení od všech žáků**

Formativní hodnocení se zaměřuje na zlepšení žákova učení, proto je také jeho součástí zjišťování, co žáci skutečně znají. „*Žáci se totiž ne vždy naučí to, co je učíme.*“ (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 61)

Základní myšlenkou strategie „*Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení*“ je získávání důkazů o učení od všech žáků. Wiliam a Leahyová (2016) upozorňují na nedostatky výukového dialogu, při kterém učitel po položení otázky vybírá pouze dobrovolníky (například hlášení). Do dialogu se dobrovolně zapojuje pouze malá část žáků, nejčastěji ta, která si je jistá svou odpovědí. Při použití hlášení pak výběr jiného žáka, než který se dobrovolně přihlásil, považují žáci za nespravedlnost. Wiliam a Leahyová podporují náhodný výběr například formou losování jmen žáků, který aktivizuje všechny žáky, protože každý může být do výukového dialogu kdykoliv zapojen a zároveň svou náhodností výběru splňuje potřebu spravedlnosti. Upozorňuje také na nároky na bezpečné prostředí, které taková metoda vyžaduje. (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 61-63)

Jedna ze základních technik, kterou formativní hodnocení nabízí, je „*Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními*“, která dále napomáhá pocitu bezpečí žáka, který má dostatek prostoru pro promyšlení odpovědi a před jejím úplným zveřejnění svou odpověď dále koriguje v dialogu se spolužákem. (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 71)

Další metodou zapojení všech žáků jsou hromadné hlasovací systémy, ať už mají podobu zvednutého palce, několika prstů, ruky, postoje těla, kartičky, mazací tabulky nebo elektronického hlasovacího systému. Důležité je, že získáme odpověď ve velmi krátkém čase od všech žáků. (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 75-76)

Pohled do diskuse ve výtvarné výchově přináší Brücknerová (2011), která se s touto formou setkává v rámci závěrečného hodnocení některých respondentů výzkumu. *Skupinová diskuse* je náročnější forma hodnocení vyžadující určité komunikační a hodnotící dovednosti žáků. Učitel diskusi koriguje a své žáky k získání takovýchto dovedností připravuje a vede. Hodnocení se často vztahuje nejen k výtvarným, ale i obecným cílům, akcentuje cíle osobnostní a sociální. (Brücknerová, 2011, s. 65-66)

### **2.3 Poskytování efektivní zpětné vazby**

Třetí strategií, kterou Wiliam a Leahyová (2016, s. 101) představují, je „*Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje efektivní učení a posouvá je vpřed*“.

„*Definující myšlenkou zpětné vazby je, že prostřednictvím získávání důkazů o tom, co žák dokáže – nebo nedokáže – je mu učitel schopen pomoci efektivnějším způsobem, než kdyby tyto důkazy neměl.*“ (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 117)

Zpětná vazba poskytuje žákovi informace o tom, jak si stojí v rámci učení vzhledem ke stanovenému cíli. Cílem zpětné vazby je pomoci žákovi učení, jestli se tak při poskytnutí zpětné vazby skutečně stalo, poznáme podle reakce žáka. Vyplývá z toho vysoká náročnost na individuální charakter zpětné vazby podle potřeb konkrétního žáka. (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 103-106)

Zpětná vazba pomáhá žákovi učení zaměřením na všechny jeho složky, zaměřuje se na úkol (výsledek práce), proces, seberegulaci (sebehodnocení) i osobnostní vlastnosti žáka. Kvalitní zpětná vazba je *konkrétní*, zjišťuje míru zvládnutí úkolu žákem, plánuje další postup učení žáka a napomáhá zvládnutí úkolu v maximální možné míře. (Starý a kol., 2016, s. 60-

63) Wiliam a Leahyová (2016, s. 120-121) upozorňují, že by zpětná vazba neměla být konkrétní příliš, protože hlavním cílem je spíše obecné zlepšení žáka řešit problém než pomoc v konkrétním úkolu, a k tomu by svou konkrétností měla zpětná vazba směřovat.

Zpětná vazba pracuje jak s chybou, tak se zvládnutým učivem. Korektivní zpětná vazba upozorňuje žáka na chybné kroky a snaží se pomoci žákovi vrátit se zpět na správnou cestu. Neméně důležitá je ale také *pozitivní* zpětná vazba, která žáka utvrzuje, že se na správné cestě nachází. (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 101-102)

Důležitou otázkou zpětné vazby je její načasování, podle kterého ji také můžeme rozlišovat. Okamžitá zpětná vazba přichází hned, v rámci procesu učení, a svou včasností podporuje žákovo učení právě ve chvíli potřeby. Zpětná vazba ale může přicházet i s časovým odstupem, například písemná zpětná vazba k písemnému projevu žáka. (Starý a kol., 2016, s. 63)

Také četnost zpětné vazby vychází z potřeby její efektivity. Příliš řídká podpora může být slabou podporou žákova učení a příliš častá zpětná vazba může omezovat žákův prostor pro samostatné řešení problému a může tak být demotivační. (Košťálová a Straková, 2008, s. 14)

V souvislosti s hodnocením a tvůrčími činnostmi zmiňuje Slavík (1999) *nehodnotící zpětnou vazbu*, která využívá popisný jazyk bez vyjádření soudů a *alternaci* neboli zásah do tvůrčího projevu, který ve školním prostředí probíhá formou korekce žákovy tvorby, ať už návrhem změny, kontrolou změny, nebo i přímým zásahem učitele do žákovy tvorby. Slavík (1999) popisuje čtyři fáze korekce: *tušení problému*, *nalezení kritéria hodnocení*, *vysvětlení a alternativní řešení*. (Slavík, 1999, s. 98-101)

*Tušení problému* je pocitem, že něco není v pořádku, který směřuje od vnitřního zaujetí tvorbou k pozorovacímu odstupu. V další fázi, *nalezení kritéria hodnocení*, probíhá hledání a odhalení, v čem je tvůrčí problém. Díky této konkretizaci může dojít k nápravě. Ve třetí fázi vymezené kritérium konkretizujeme a v konečné fázi hledáme způsoby řešení a srovnáváme nové řešení s původním stavem projevu. (Slavík, 1999, s. 99-101)

## 2.4 Vrstevnícké hodnocení

Čtvrtou strategií, kterou Wiliam a Leahyová (2016, s. 135) uvádějí je „*Aktivizování všech žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem*“. Také v RVP ZV (2017, s. 8) je jedním z cílů „*rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*“.

Wiliam a Leahyová (2016, s. 135-140) podporují rozvoj kooperativního učení a použití vrstevníckého hodnocení pro učení žáků. Pro vrstevnícké hodnocení, při kterém se hodnotí spolužáci navzájem, je důležité prostředí, které je pro kooperaci připraveno a má stanovená pravidla. Cílem opět není pouze použití nástroje vrstevníckého hodnocení, ale také zvyšování výkonu žáků při správném využití kooperativních technik.

## 2.5 Sebehodnocení

Pátou strategií formativního hodnocení u Wiliama a Leahyová (2016, s. 165) tvoří „*Aktivizování žáků jako ‚vlastníků‘ svého učení*“.

Žáci díky sebehodnocení, při kterém hodnotí, jak se jim daří naplňovat stanovené cíle, získávají lepší přehled o svém učení a zlepšují jak své konkrétní výsledky, tak i celý učební proces a všestranně rozvíjejí svou osobnost. Efektivita sebehodnocení vychází také z kvality stanovených cílů a kritérií, která by měla být žákům srozumitelná a předem známá. (Starý a Laufková, 2016, s. 34-35)

V oblasti výtvarné výchovy přináší pohled na sebehodnocení Brücknerová (2011), která *sebehodnocení* spolu s *autorskou prezentací* představuje jako formu závěrečného hodnocení některých respondentů výzkumu. Tato forma rozvíjí schopnost žáka nahlížet na svou práci kriticky a porovnávat ji s vnějšími kritérii. (Brücknerová, 2011, s. 66)

## 2.6 Závěr kapitoly

Představením strategií pro zavádění formativního hodnocení, jsem se snažila přiblížit oblast formativního hodnocení, jeho možnosti a vlivy, které na žákovu učení má. Formativní hodnocení, jako určitý typ hodnocení, a tedy zúžená oblast, zůstává i tak širokým tématem s mnoha strategiemi a konkrétními technikami.



## **Empirická část**

Studium teoretických poznatků v oblasti hodnocení, z něhož jsem vycházela při sepisování teoretické části, se stalo podhoubím pro empirickou část práce. Orientace v oblasti hodnocení mi napomohla uvědomit si, jak širokým tématem se zabývám a vyústila v potřebu zaměřit se ve výzkumu na jeho užší část. Zajímalo mne, jak v realitě vypadá hodnocení v hodinách výtvarné výchovy současného učitele. Karla Brücknerová (2011) popisuje svou zkušenost s pozorováním ve vyučovacích hodinách tak, že zatímco učitelé snadno svolují k rozhovorům, souhlasit s návštěvou svých vyučovacích hodin třetí osobou je jim nepříjemné a do takové spolupráce se jim vstupovat nechce. Ale právě sledování realizace hodnocení učitelem jsem považovala za podstatný zdroj informací a otázka pozorování hodnocení přímo ve vyučovací hodině se pro mne stala klíčovou. Podařilo se mi najít učitele výtvarné výchovy, kteří se spoluprací na výzkumu souhlasili. Na základě pozorování doplněném o rozhovory s učiteli jsem směřovala k popisu jevu hodnocení.

### 3 Metodologie výzkumu

Výzkum se soustředí na oblast hodnocení v hodinách výtvarné výchovy, kterou jsem přiblížila v teoretické části práce. Výzkum jsem zahájila vymezením výzkumného problému, stanovením výzkumných otázek a volbou vzorku.

#### 3.1 Vymezení výzkumného problému

Prvním nasměrováním k vymezení výzkumného problému bylo zaměření na učitele. Výzkum se zabývá hodnocením, které je s osobou učitele spojeno. Učitel, který o hodnocení přemýšlí, mluví, přináší konkrétní metody do výuky, přizpůsobuje se podmínkám, které pro hodnocení má atd. Základní výzkumný problém se zaměřuje na otázku „*Jaké to je?*“, „*Jak učitel o hodnocení mluví? Jaké metody učitel do výuky přináší?*“ ..., a proto je podle Gavory (2000, s. 26) tento výzkumný problém deskriptivní. Cílem výzkumu je popsat hodnocení, jak ho učitelé realizují ve svých hodinách a jak o něm mluví. Proto jsem výzkum orientovala kvalitativně a zvolila jsem metodu vícečetné případové studie. Od popisu jednotlivých případů jako integrovaných celků jsem se v rámci analýzy dat odklonila směrem k popisu zkoumaného jevu s využitím technik zakotvené teorie.

#### 3.2 Stanovení výzkumných otázek

Z vymezení výzkumného problému jsem vycházela při stanovení základní otázky výzkumu:

- *Jak učitelé výtvarné výchovy o hodnocení mluví a jak hodnocení realizují ve svých hodinách?*

Hlavní otázku vzhledem k vymezení výzkumného problému a na základě poznatků v teoretické oblasti dále doplňuji dalšími výzkumnými otázkami:

- *Využívají učitelé výtvarné výchovy formativní hodnocení ve výuce?*
- *Je rozdíl mezi tím, jak učitelé o hodnocení mluví a jak ho realizují?*
- *Jaké postoje vyjadřují učitelé výtvarné výchovy ke klasifikaci známkou v rámci svého předmětu?*

### 3.3 Volba vzorku

Výběr vzorku respondentů probíhal během přípravy sběru dat. Z rozhodnutí pro metodu pozorování v hodině vyplynul záměrný výběr respondentů, kteří budou ochotní takové pozorování dovolit. Důležitým aspektem se tedy stal vztah s respondenty. Při výběru učitelů jsem se obrátila na okruh mých známých a na učitele, kterým mě doporučil společný přítel. Takové rozhodnutí mi usnadnilo vstup do vyučovacích hodin.

Oslovila jsem šest učitelů výtvarné výchovy. Čtyři z nich stejně jako vedení školních institucí, ve kterých pracují, souhlasili se spoluprací. Jeden spolupráci odmítl. Jednalo se o učitele bez aprobace, a to označil jako důvod svého odmítnutí. V posledním případě spolupráci odmítlo vedení školy.

### 3.4 Přiblížení vzorku

Spolupráci jsem zahájila se čtyřmi respondenty. Důležitou podmínkou spolupráce byla anonymita učitelek i školních institucí, která je dle Švaříčka a kol. (2014, s. 45) důležitým etickým aspektem výzkumu. Účastníci výzkumu i školy, na kterých vyučují, byli dále ujisti, že z vyučovacích hodin nebudou pořizovány žádné audiozáznamy, fotografie nebo videozáznamy.

V práci jsou pro přehlednost učitelky vedeny pod smyšlenými jmény:

Alžběta, Lenka Mírná, Jindřiška a Klárka<sup>1)</sup>

1) Alžběta, Jindřiška i Klárka jsou nahodile zvolené pseudonymy. Lenka Mírná si všimla, že své poznámky označují smyšlenými jmény a požádala mne, abych jí ve své práci uváděla pod tímto pseudonymem, který pro ni má další význam.

#### Pohlaví

Ve všech případech se jedná o ženy a dále tedy budu psát o respondentkách v ženském rodě.

#### Vzdělání

Tři spolupracující učitelky jsou pedagožky s aprobací výtvarná výchova. Všechny tři mají aprobaci ještě z dalšího předmětu, ale považují výtvarnou výchovu za svůj hlavní předmět. Jedna učitelka je ve fázi výtvarně-pedagogického studia krátce před dokončením diplomové práce. Alžběta v oblasti vzdělání uvádí svou zkušenost s arteterapeutickým

výcvikem, který absolvovala sice dříve, ale má důležitý vliv na její současnou učitelskou praxi. (Odpovědi učitelek na otázky z oblasti vzdělání uspořádané do tabulky viz. Příloha 1.)

### **Praxe**

Délka praxe učitelek je rozmanitá, pohybuje se od tří do třiceti pěti let. Na současné škole se délka praxe pohybuje od jednoho roku do dvanácti let.

Všechny učitelky uvedly předmět výtvarná výchova jako předmět, na který kladou důraz, je to jejich „hlavní předmět“. Výjimkou není ani Klárka, která považuje výtvarnou výchovu za svůj hlavní předmět, ale v oblasti příprav věnuje větší pozornost předmětům, kterých vyučuje celou řadu a většina z nich je mimo okruh její aprobace. Alžběta vyučuje pouze výtvarnou výchovu, Lenka Mírná a Jindřiška vyučují také estetický seminář.

Zatímco Jindřiška a Klárka jsou jedinými „výtvarkáři“ na své škole, a tak vyučují výtvarnou výchovu všechny třídy druhého stupně, Alžběta a Lenka Mírná učí jen část výtvarných výchov na škole, Alžběta pouze jednu třídu a Lenka sedm tříd. Vyplývá z toho také počet vyučovacích hodin týdně, který se pohybuje od dvou do více než dvaceti čtyř hodin týdně. Počet žáků ve vyučovací hodině se pohybuje od patnácti do třiceti. (Odpovědi učitelek na otázky z oblasti praxe uspořádané do tabulky viz. Příloha 1.)

### **Instituce školy**

Ve všech případech se jedná o státní školy – osmileté gymnázium a základní školy.

### **Postavení výtvarné výchovy na škole**

Pro přiblížení vzorku jsem považovala podstatné představit postavení výtvarné výchovy na konkrétní škole, jak ho učitelky vnímají.

Všechny učitelky uvádějí, že škola vítá a využívá vizuálně estetickou funkci výtvarné výchovy k výzdobě školy. Zatímco Alžběta i Lenka vnímají postavení výtvarné výchovy na své škole jako předmětu na okraji spektra, Klárka a Jindřiška vnímají podporu vedení školy.

### **Forma hodnocení zavedená na škole**

Na všech školách, na kterých učitelky zapojené do výzkumu učí, je zavedena forma hodnocení klasifikace známkou.

### **3.5 Pravdivost a platnost výzkumu**

Pravdivost a platnost se podle Švaříčka a kol. (2007, s. 31-32) v rámci kvalitativního výzkumu dotýká celého výzkumného procesu. Nálezy výzkumu by měly reprezentovat jevy, ke kterým odkazují a měly by být podepřeny důkazy. Konkrétními kritérii, které u kvalitativního výzkumu můžeme sledovat, je důvěryhodnost, přenositelnost a spolehlivost.

Jako techniku zajištění důvěryhodnosti jsem využila reflexi kolegů, a to ve všech částech výzkumu, a přímé citace účastníků výzkumu, a to jak z rozhovorů, tak z pozorování.

Pro zajištění přenositelnosti navrhuje Švaříček a kol. (2007, s. 36-38) reflexi subjektivity a zdokumentování celého výzkumného procesu se zdůvodněními výběrů přístupů, metod. Tato zdůvodnění jsou součástí práce, stejně jako propojení závěrů výzkumu s odbornou literaturou.

K zajištění spolehlivosti výzkumu jsem z doporučených technik Švaříčka a kol. (2007, s. 41-43) využila techniky konzistence otázek i kódování, doslovného přepisu nahrávek z rozhovorů, dvojitého a také opakovaného kódování.

## **4 Sběr dat**

Pro deskriptivní výzkumné problémy navrhuje Gavora (2000, s. 26) výzkumné metody pozorování, škálování, interview a dotazník. Můj výzkumný problém se obrací na dvě oblasti – zaprvé se zabývá otázkou „Jak učitelé o hodnocení mluví?“ a zadruhé se zaměřuje přímo na realizované metody hodnocení ve výuce, proto byly ve výzkumu použity dvě metody sběru dat – rozhovor a pozorování.

### **4.1 První část sběru dat, rozhovor**

První část sběru dat probíhala formou individuálních částečně strukturovaných rozhovorů a vždy předcházela části druhé.

Po celý čas výzkumu jsem kladla důraz na citlivý přístup k respondentkám i nastávajícím situacím. S tímto citlivým přístupem korespondovala snaha o přípravu příjemného prostředí pro rozhovor, kterým se ve třech případech stala kavárna. Pouze v jednom případě, a to z časových a organizačních důvodů, proběhlo setkání v kabinetu respondentky. Prostředí svou neformální atmosférou napomohlo k úvodnímu „ledolamovému“ rozhovoru, který byl pro otevřenost respondentky během stěžejní části hovoru důležitý. Z rozhovorů jsem se souhlasem respondentek pořídila audiozáznamy. Předností nahrávek byla nejen možnost pozdějšího doslovného přepisu, ale také větší koncentrace tazatele pro pokládání otázek, naslouchání a promyšlení prohlubujících otázek.

Pro rozhovor jsem připravila několik oblastí s otevřenými otázkami. První otázky směřovaly na vzdělání, praxi učitelky a také školní instituci v rámci které bude výzkum navazovat pozorováním v hodině. Dalších jedenáct otázek se již věnovalo oblasti hodnocení. (Přehled otázek pro rozhovor viz. Příloha 2.)

#### **Průběh interview**

Otázky nebyly pokládány vždy striktně v připraveném pořadí. Stávalo se, že se respondentka rozhovořila sama od sebe na téma z jiné oblasti, a tato situace zapříčinila přesun hovoru do této oblasti. Takové přesuny zvyšovaly nároky na mne jako tazatele, musela jsem se soustředit jak na naslouchání, tak i na sledování okruhů otázek, zda měla respondentka příležitost vyjádřit se ke všem připraveným oblastem. Zároveň velkým přínosem byla větší otevřenost a možnost rozmluvit se o tématech do široka.

Švaříček a kol. (2014, s. 41-43) doporučují k zajištění spolehlivosti výzkumu konzistenci otázek, kterou jsem zajišťovala kladením stejných otázek, sledováním, zda jim účastnice výzkumu porozuměly, pokládáním doplňujících otázek pro hlubší porozumění a kontrolou připravených otázek, zda se účastnice výzkumu vyjádřila ke všem oblastem.

Dalším ubezpečněním respondentek bylo domluvení se na dostatečném časovém prostoru pro rozhovor. Setkání bylo vždy plánováno s maximální hranicí dvou hodin. Délka rozhovorů se ve výsledku pohybovala mezi 45 a 90 minutami.

## **4.2 Druhá část sběru dat, pozorování**

Druhá část sběru probíhala ve školních třídách formou pozorování ve vyučování. Následovala vždy až po první části sběru rozhovorem. Pozorovanou vyučovací jednotkou byla v některých případech jedna vyučovací hodina, v jiných dvě po sobě následující vyučovací hodiny. Rozsah pozorování určovala hodinová dotace pro daný ročník, nesoustředila se proto na vyučovací hodinu, ale na vyučovací jednotku. Konkrétní třídu pro realizaci výuky s pozorováním vybírala vždy respondentka.

Pozorování bylo vždy otevřené, žákům jsem byla představena vyučujícími. Způsob představení a množství k tomu použitých informací jsem ponechala v kompetenci učitelek.

Pozorování byla dokumentována pouze písemnými záznamy neangažovaného pozorovatele, spíše formou terénních zápisů se zaměřením na situace hodnocení. (Ukázka zápisů viz. Příloha 3)

## 5 Analýza a interpretace dat

Analýza dat začínala již v rámci sběru dat, v průběhu pozorování v hodinách výběrem situací, na které jsem jako pozorovatel kladla pozornost, které jsem zaznamenala. Mareš (1996, s. 39) připomíná vliv vlastní zkušenosti na porozumění situaci. Ze subjektivního porozumění situacím vyšlo zaměření mé pozornosti na ně a zařazení do výběru k záznamu. Další situace mi vzhledem k práci se zaznamenáváním pravděpodobně unikaly. Ve výběru zaznamenávaných situací se tak nutně projevil můj subjektivní přístup pozorovatele. Výraznější validitu výzkumu by zajistily audionahrávky nebo videonahrávky vyučovacích hodin, které ale nemohly být pro tento výzkum použity kvůli nesouhlasu některých zúčastněných škol i učitelek.

Původní myšlenka byla taková, že budu postupovat metodologií případové studie a budu popisovat jednotlivé případy, vznikal tak ale velmi rozsáhlý text, který významně přesahoval předepsanou délku bakalářské práce. Podle Švaříčka a kol. (2014, s. 109) využívají výzkumníci při analýze dat v případové studii také postupů z dalších metodologií kvalitativních výzkumů. Rozhodla jsem se orientovat na techniky zakotvené teorie, ze které jsem využila kódování a vytváření kategorií, které mi umožnilo směřovat ke stanoveným cílům a k popisu zkoumaného jevu. V analýze dat jsem od popisů jednotlivých případů jako integrovaných systémů přešla k popisu jevu v kategoriích, které vyplynuly z kódování nasbíraných dat.

Získaná data z rozhovorů jsem dále doslovně přepsala v programu Microsoft Office Word bez stylistických úprav. Získaná data z oblasti praxe, vzdělání, školní instituce od jednotlivých učitelek jsem pro přehlednost stavěla vedle sebe do tabulky, která je součástí příloh (viz. Příloha 1). Ručně zaznamenaná data z pozorování jsem přepsala v programu Microsoft Office Word do tabulky (viz. Příloha 3, Ukázka záznamu z pozorování) s prostorem pro označení činnosti, záznam pozorování a poznámky pozorovatele a dále jsem je shrnula slovně. Slovní shrnutí záznamů z pozorování je součástí příloh (viz. Příloha 5, Slovní shrnutí záznamů z pozorování)

Přepsané texty jsem dále analyzovala pomocí otevřeného kódování v ruce, které Švaříček a kol. (2014, s. 213) také označují jako *metodu papír tužka*. V rámci otevřeného kódování navrhuje Švaříček a kol. (2014, s. 211) postupovat rozdělením textu do menších



jednotek dle významu a přidělením kódů těmto jednotkám. Postupně pak dochází k opakování kódů a ustálení kódování. K zajištění spolehlivosti výzkumu doporučuje Švaříček a kol. (2014, s. 42) dvojitě a opakované kódování. Přepsaná data jsem podrobila opakovanému kódování s delším časovým odstupem. Ze získaných kódů jsem vytvářela mapy. Mapy získané z týchž textů jsem porovnála a zjistila jsem, že většina kódů se shoduje. (viz Příloha 4 – Ukázka mapy)

Přepis jednoho rozhovoru jsem podrobila také dvojitému kódování ve spolupráci s kolegyní učitelkou, která přepsaný rozhovor kódovala a z kódů vytvořila mapu. Získaná data jsem opět porovnála s výsledky svého kódování. V rámci dvojitého kódování jsem zjišťovala, na kolik se odráží můj subjektivní přístup při zpracování dat. Zjistila jsem, že kolegyně, která text kódovala, docházela i přes svůj osobitý způsob uvažování a vyjadřování k podobným kódům.

Vytváření kódů a jejich slučování mne vedlo k vytvoření obecnějších kategorií, které mi usnadnily orientaci v datech a jejich interpretaci.

V rámci této kapitoly se pokusím odpovědět na stanovené výzkumné otázky: *Jak učitelé výtvarné výchovy o hodnocení mluví a jak hodnocení realizují ve svých hodinách? Využívají učitelé výtvarné výchovy formativní hodnocení ve výuce? Je rozdíl mezi tím, jak učitelé o hodnocení mluví a jak ho realizují? Jaké postoje vyjadřují učitelé výtvarné výchovy ke klasifikaci známkou v rámci svého předmětu?*

## **5.1 Jak učitelé výtvarné výchovy o hodnocení mluví a jak hodnocení realizují ve svých hodinách?**

Při odpovědi na hlavní výzkumnou otázku se budu opírat o zvolené kategorie analýzy dat, kterými jsou *zpětná vazba, závěrečné hodnocení a cíle*. Kategorie *známkování a formativního hodnocení* představím v odpovědích na další výzkumné otázky.

Abych mohla představit hodnocení, jak o něm učitelky mluví a jak ho realizují, zjišťovala jsem také vztah učitelek k hodnocení, jejich představy, které se za pojmem hodnocení skrývají a jistotu usazení v tomto tématu. Alžběta i Lenka Mírná si pod pojmem hodnocení představují zpětnou vazbu, která je individuální, a nastává nejčastěji v rámci „obcházení“ žáků učitelem během výtvarné aktivity. Alžběta se orientuje na popisnou vazbu,

při které pojmenovává výtvarné hodnoty práce a vyjadřuje se také k obecným cílům, jako je např. schopnost se soustředit. Nejen v oblasti hodnocení, ale také v oblasti výtvarné pedagogiky obecně, má mnoho otázek, na které stále hledá odpovědi.

Lenka Mírná se naopak cítí v tématu hodnocení usazená. „*Já vím, co chci.*“ Mění se pouze podmínky a vlivy na hodnocení v konkrétní třídě, u konkrétního žáka. Lenka Mírná sebe samu označuje jako „*zrcadlo*“ poskytující zpětnou vazbu žákům.

Klárka, která ve svých hodinách také používá tento typ zpětné vazby, ji ale z počátku rozhovoru nevnímá jako hodnocení. „*Asi to mám tak, že to dělám furt, ale nevidím to tak, že bych vlastně hodnotila.*“ Klárka není spokojená s tím, jak hodnotí v současné době, protože nemá dostatečný čas na přípravu hodin výtvarné výchovy, a tak jí schází opora pro hodnocení, které se jí v současnosti z hodin vytrácí.

Jindřiška hodnocení vnímá jako žakovu „*reflexi toho, co dělám*“. Aby žák takovou reflexi zvládl, musí k ní být veden. V principu je Jindřiška v tématu hodnocení usazená, ale zároveň vnímá otevřenost této otázky, ve které se snaží zdokonalit svůj systém hodnocení. Její otázkou, předmětem hledání a zkoumání je, jak zdokonalit to, aby se co nejrychleji žáci naučili hodnotit sami sebe.

Učitelky nabývají různé úrovně jistoty a „usazení“ v tématu hodnocení. Od výrazné jistoty (Jindřiška, Lenka Mírná) k velkému hledání a mnoha otázkám (Alžběta). Učitelky Alžběta a Klárka, které vyjadřovaly nejistotu či nespokojenost v otázkách hodnocení, zařadily do výuky, jejíž součástí bylo mé pozorování, závěrečné hodnocení ve formě, ve které nebylo běžnou součástí hodin. Nezvyklost takového hodnocení byla patrná z chování a vyjadřování žáků.

### 5.1.1 Cíle

Wiliam a Leahyová (2016, s. 25) zdůrazňují, že stanovení cíle by mělo být první věcí, od které v hodnocení začínáme, proto jsem se zajímala o hlavní cíle, ke kterým učitelky výtvarné výchovy směřují a také o to, zda jim hodnocení v dosahování cílů pomáhá. Učitelky se k cílům vyjadřovaly v první řadě po položení otázky: „*Jaké jsou tvé hlavní cíle? Co by sis přála, aby si žáci z výtvarné výchovy do života odnesli?*“ Směřování k cílům bylo ale patrné i v rámci odpovědí na další otázky.

Největší důraz na cíle kladla Jindřiška. „*Pro mě je dosahování cílů absolutní gró. Já bych bez toho nemohla učit.*“ Cíle má jasně stanovené a výuku i hodnocení směřuje k jejich dosažení. V učivu se snaží jít do hloubky, ale cíle staví dosažitelné pro všechny žáky. Dosažitelnost cílů, „*aby plus minus uspěl každý*“, zmiňuje také Lenka Mírná, která klade důraz na prožitek: „*Chci, aby vzpomínali, že tam bylo tvůrčí napětí, že je něco vzrušovalo, kdyby je alespoň jeden zážitek takzvaně dostal. Že dělali něco, co nikdy předtím nedělali a dlouho potom dělat nebudou.*“ Jindřiška oproti ní zdůrazňuje, aby to nebyl jenom zážitek. Jindřiška se opírá o svět umění, ráda by, aby ho žáci mohli využít jako možnost porozumění světu, k reflexi i komunikaci. Jindřiška se v cílech výtvarné výchovy kurikulárních dokumentů dle svých slov orientuje, „*Vím, kam to vkládám, vím, jakých kognitivních, afektivních, senzomotorických cílech se pohybuji.*“, a zároveň vnímá velkou svobodu, „*že nejsem limitována tím jasně daným množstvím znalostí*“.

Se slabším důrazem na cíle výuky a prací s nimi jsem se setkala v rozhovoru i pozorování Klárky. Své cíle orientuje spíše mimovýtvarně, chtěla by směřovat k nabytí sebejistoty žáků, „*aby děti ztratily ostych z toho, že se jim něco nepovede, nebo aby si byly jistý v tom, co dělají, aby se jim to líbilo. To je mým cílem, dosáhnout toho, aby to, co nakreslí, aby si za tím stály, ať to nakreslí, nebo zpracují jakkoli*“, s důrazem na to, „*aby je to určitě bavilo*“. Zároveň ale vrací své žáky zpět k práci, pokud vnímá její nedostatky: „*...když mi tu práci donesou, že jim víceméně řeknu, že třeba to ještě není dostatečný, že bych chtěla, aby ještě víc nad tím pracovali.*“ Klárka sama zdůvodňuje svou slabší práci s hodnocením, která se odráží i ve stanovování cílů, nedostatkem času, který nyní musí věnovat přípravě na výuku předmětů, ze kterých nemá aprobaci. Uvědomuje si, že právě slabé uvedení tématu a slabé napojení výtvarného úkolu na něj, nevytváří dostatečné podhoubí pro hodnocení, které se jí z hodin vytrácí a nepracuje s ním tak, jak by chtěla.

Starý (2016, s. 42) uvádí důležitost explicitního vyjádření cíle. Jindřiška, která na práci s cíli klade důraz, má „*jasně danej vždycky cíl a sleduju si vlastně jenom důkazy, co jsem naplnila. A to sledujou i ty děti*“. S explicitně vyjádřenými cíli jsem se setkala v rámci pozorování ve výuce spíše málo. Jindřiška, u které předpokládám nejvýraznější práci s cíli ve výuce, svůj projekt v rámci pozorování zakončovala a nebyla jsem tak v úvodní části při vyjádření cílů. I tak byly některé cíle patrné ze závěrečné reflexe. Směřování k cíli bylo

patrné také u Alžběty, která v úvodu hodiny představila téma hodiny a naznačila cíl výuky: „*U každého je to jiné... i dnes to bude u každého jiné. ... Co chci? Proniknout do techniky.*“ Cíl byl vyjádřen spíše náznakem než explicitně, což koresponduje také s daty získanými z rozhovoru: „*...oni teda nějak tušej, co je hodnoceno.*“

Častým cílem hodnocení, ať už nabývá různé formy, učitelek je motivace k aktivitě a zajištění, aby se žáci věnovali tomu, čemu se věnovat v danou chvíli dle instrukcí učitele mají. Jindřiška: „*Tak si myslím, že základ je, aby chtěli dělat. Když chtějí dělat, tak já vlastně nepotřebuji hodnocení. Hodnocení je tady jenom nástroj tý motivace, aby dělali.*“ K takové motivaci Jindřiška používá sebehodnocení a známku. (viz níže) Klárka využívá k motivaci individuální zpětnou vazbu, pomocí které se žáky snaží motivovat, aby se do tvůrčí činnosti ponořili a upozorňuje na odklony od výtvarných aktivit. Klárka žákovi: „*Děláš naprosto něco jiného.*“ Místo známky používá Klárka při výraznějším narušení výuky písemnou poznámku do žákovské knížky. Alžběta také používá individuální zpětnou vazbu: „*Opravdu pracuješ, jak nejlíp umíš, chlapče?! Vrať se k nám!*“

Starý (2016, s. 23) připomíná důležitost hodnocení jako cíle učení. Ve svém výzkumu jsem se setkala se systematickou prací s hodnocením jako cílem učení pouze u Jindřišky.

### **5.1.2 Zpětná vazba**

Všechny učitelky, s různým důrazem, zmiňovaly zpětnou vazbu, proto jsem zvolila také zpětnou vazbu jako samostatnou kategorii analýzy a interpretace dat. Slavík (1999, s. 186) definuje zpětnou vazbu jako „*informační vztah, v němž je vykonavateli určité činnosti poskytována informace o důsledcích této činnosti, takže vykonavatel může na podkladě zpětné vazby korigovat svou činnost vzhledem ke stanoveným cílům*“. Alžběta používala přímo termín „*zpětná vazba*“ a byla tím hlavním, co si pod pojmem hodnocení představovala. V rámci své praxe zjistila, že známkování jí v hodnocení nepomáhá a svou pozornost soustředí na poskytování zpětné vazby v rámci obcházení žáků při výtvarné aktivitě, která směřuje jak k výtvarným, tak k obecným cílům: „*Pojmenovávám ty hodnoty, který tady vznikají - krásná linka, čistá linka, bohatá barevnost, prostě i ta kompozice... podávám zpětnou vazbu i o tom, jak soustředěně pracovali, jak byli otevření tomu poznat něco jiného...*“. Tato zpětná vazba u Alžběty je individuálně zaměřená na jednotlivé žáky

podobně jako u Lenky Mírné, která se snaží být „zrcadlem“ a dávat žákům obraz o nich samotných.

Košťálová a kol. (2008, s. 12) zdůrazňují, že zpětná vazba má být včasná. Učitelky sice nemluvily konkrétně o potřebě včasné zpětné vazby, ale z okamžité zpětné vazby při obcházení žáků, usuzují, že na včasnost své zpětné vazby kladou důraz.

Klárka, která v počátku rozhovoru zpětnou vazbu do oblasti hodnocení nezahrnovala, také používá zpětnou vazbu ve formě kontaktu s žákem při obcházení. Po obsahové stránce Klárka v rozhovoru uvádí, že se snaží žáky vést do „hloubky“, doplňuje, co se jí nepodařilo při uvedení tématu v úvodu hodiny. *„Vždycky říkám, co ještě takhle, když vidím, že to dělají základně. Tak se je snažím motivovat a zabrousit jim do toho, ať v tom hledají ještě něco hlubšího... třeba mi i na začátku nedojde, že to řeknu tak povrchně. ale pak mezi nima chodím a zkouším je ještě jako šťouchnout hloubš.“* V pozorování ve výuce jsem se více než s motivací k posunu setkala s konkrétním návodem: *„Tady udělej linku, tady tělo končí, tady bych dala... Budeš to nechávat takhle?... Super. Je to moc hezký.“* Právě u příliš konkrétní zpětné vazby upozorňují Wiliam a Leahyová (2016, s. 120-121), že se zaměřuje více na zvládnutí daného úkolu než na zlepšení v žáka v dané oblasti. *„Obecně však cílem zpětné vazby bývá zlepšit celkové schopnosti žáka a daný úkol je jen indikátorem této schopnosti.“* (Wiliam a Leahyová, 2016, s. 121) Součástí alternace byl i přímý zásah Klárky do výtvarné práce žáka. Jako méně konkrétní se ukázala zpětná vazba Alžběty, když si pomáhala pokládáním otázek, a tak výraznější aktivitu přenechala na straně žáka: *„Kresba je hezká, čistá, ale co si počneš s plochou?“*; Alžběta: *„Co jste si vybrali?“* Žák: *„Pokora.“* Alžběta: *„A co to pro tebe znamená?“*

Starý kol. (2016, s. 80-81) doporučují pro zpětnou vazbu používat popisný jazyk a vyvarovat se posuzujícímu. Učitelky také často mluvily o nevhodnosti posuzujícího jazyka pro své hodnocení. *„To hodnocení probíhá bez nějakého hodnocení, jestli je to dobře nebo špatně. je to v podstatě popis toho, jak to dopadlo. Vracíme se třeba k těm kritériím, který byly na začátku. jestli je naplnili, ale neposuzuju, když je nenaplnili, jestli je to špatně, nebo dobře. Není tam ten soud.“* (Jindřiška); *„Nebudu vynášet soudy, nemám na to, hodnotit. Já jsem tady jenom jako supervize pro jejich konání.“* (Lenka Mírná) V rámci pozorování jsem se s posuzujícím jazykem setkala v každé výuce. V případech učitelek, které se i v rozhovoru

proti použití soudů stavěly, se většinou jednalo o ojedinělé holistické hodnocení. Alžběta: „*Všechny práce vystaveníhodné.*“; „Lenka: „*To je hezký.*“; Jindřiška: „*Vypadá to dobře.*“ S častějším použitím posuzujícího jazyka jsem se setkala ve výuce Klárky: „*Neber si jinou, máš to skvělý, nádherný.*“ „*Máš to nádherný, je to překrásný...*“ Také v rámci rozhovoru Klárka zmiňuje „*dělaj krásný věci*“, „*hezké práce*“, a to často spojené s „*hezky propracované*“.

### 5.1.3 Závěrečné hodnocení

Brücknerová (2011, s. 63-67) uvádí různé formy závěrečného hodnocení v rámci výuky výtvarné výchovy. Z ustáleného označení „závěrečné hodnocení“ by se mohlo zdát, že se jedná pouze o sumativní hodnocení. Jindřiška pro hodnocení v závěru výuky, případně projektu, využívá označení „závěrečná reflexe“ a přisuzuje jí formativní charakter: „*To formativní je průběžný hodnocení, který děláme pořád. po každé práci, když děti udělají nějakou práci, tak to reflektujeme v kruhu, povídáme si o tom.*“ Z chování žáků v rámci pozorování ve výuce bylo patrné, že jsou na takový způsob reflexe zvyklí. Jindřiška navazuje dialog s žáky. Pro uzavřený typ otázky získávala Jindřiška odpověď od všech žáků formou hlášení. Otevřené otázky pokládala Jindřiška všem žákům, ale v rámci diskuse na ně odpovídali dobrovolníci. Jindřiška vytyčila ale také několik hlavních otázek, ke kterým získala písemné odpovědi od většiny žáků, při vyplnění archu k ukončení projektu, který reflexi předcházel. Jindřiška v rámci závěrečné reflexe pokládá žákům promyšlené otázky (Jindřiška: „*Z jaké té části se tiskne?*“ Žáci odpovídají, že z matrice a ukazují jí.; Jindřiška: „*Jak se vám ryla písma? Komu se špatně ovládalo rydlo? Zkoušeli jste různá rydla?*“ Žáci se hlásí, odpovídají.), na které žáci odpovídají a hlavní aktivita je tak na straně žáků.

Lenka Mírná také považuje závěrečné hodnocení za důležitou součást hodin, ale v případě „*jednohodinovky se závěrečné hodnocení přesouvá do další hodiny*“, čehož jsem byla svědkem také v rámci pozorování, kde na rychlé zakončení aktivity navázal úklid a odchod žáků. Lenka mluví o svém komentáři a shrnutí výtvarné aktivity, má ale i zkušenosti se skupinovou diskusí při společné prohlídce prací, při které je dobře zřetelný individuální přínos jednotlivých žáků, jejich různorodost a zároveň hodnota v každé práci. Ráda by směřovala k výraznějšímu zapojení žáků, „*aby hodnotili sebe navzájem... aby se vyjadřovali k práci druhého.*“, vnímá, že na její škole nedostávají žáci dostatečný prostor pro

vyjadřování a debaty jí připadají vzácné a smysluplné i když „*my tu nejsme od toho abychom apriori mluvili, o tom, co děláme, ale abychom to dělali*“. Ráda by také častěji zavedla do výuky také sebehodnocení žáka.

Vymezením oblasti závěrečného hodnocení se stává také jeho absence. Alžběta sice o absenci závěrečného hodnocení mluvila: „...*na závěr to můžu shrnout, nebo většinou na to není čas... Spíš takový praktický věci pořešíme.*“, ale v rámci pozorování jsem se setkala s hodnocením formou skupinové prohlídky prací. Žáci nechali výtvarné práce ležet na lavicích, Alžběta na ně položila prázdné papírky a požádala žáky: „*Napište na papírky, jak to na vás působí, jak byste emoci nazvali. ... Já tohle považuji za důležitý, protože teď jste diváci v galerii, tak tam zkuste napsat, jak to vidíte. Není správně, špatně, je to, jak to cítíte.*“ Z otálení žáků bylo patrné, že na takovou aktivitu nejsou zvyklí, což později Alžběta potvrdila. Následovalo oceňování, při kterém Alžběta vyzvala žáky: „*Všechno bychom mohli dát na výstavu. Některé jsou zajímavější. Některé se někomu líbí víc. Dostanete růžový papírek – ohodnoťte nějakou práci „výtvarným“ okem, co bych ocenila. ... Nejde o to, kdo má kolik papírků, ale že jste se nad tím zamysleli.*“ Takové hodnocení formou ocenění bez dalšího komentáře hodnotitele nabývá holistického charakteru a do popředí se může dostávat sociální norma a kvantita příznivců (Podobně také Brücknerová, 2011, s. 65). Shrnutí poskytla Alžběta, která stručně okomentovala tři nejvíce oceněné práce: „...*Neklid, vzrušení, stres, nejistota, vada zraku, zrada, semafor. Dílo vystaveníhodné.*“. Na závěr Alžběta pochválila výstupy a úsilí všech žáků. „*Všechny práce vystaveníhodné. Není tu nic odfláknutého. Zasloužíte ocenění.*“

Podobnou zkušenost se závěrečným hodnocením jsem zaznamenala také u Klárky, která do pozorované hodiny zařadila skupinovou prohlídku prací z minulé hodiny. Závěrečné hodnocení k výtvarným aktivitám, které ve výuce probíhaly nebylo, což korespondovalo s Klárčinou výpovědí, že hodnocení se jí z výuky vytrácí. Klárka na začátku skupinové prohlídky prací z minulé hodiny připomněla kritéria (téma ohrožené zvíře, technika kresba tužkou, realistická kresba) a požádala žáky, aby se ohodnotili na bodové škále 0-10 bodů: „*Když se kouknete na ty obrázky, jak byste se hodnotily, v porovnání s ostatními. Nula až deset bodů.*“ Započaté kritériální hodnocení se prolouplu se vztahovou normou. Žáci pak nejčastěji popisovali, co se jim „*povedlo*“, konkrétně která část těla zvířete

se jim povedla. Více než na výtvarné hodnoty směřovalo hodnocení k estetickým soudům líbí-nelíbí. Žák: „*Šest. Není to realistický. Líbí se mi klacek.*“ Klárka: „*Mě se líbí nos a oči – v oku je stín.*“ Známkování, kterým hodnotí Klárka každou práci žáků, bude probíhat mimo vyučování.

Alžběta a Lenka Mírná zmiňují v rámci hodnocení také vystavení prací, nejčastěji vystavují všechny práce žáků, „*A mám tu zkušenost, že to není nikomu jedno, ani tomu největšímu cynikovi...*“ (Alžběta), ale výjimkou není ani výběr: „*A to jsou práce, který považuju, že nejlíp ilustrujou možná to, co se tu dělo.*“ (Alžběta)

## **5.2 Využívají učitelé výtvarné výchovy formativní hodnocení ve výuce?**

V prvním rozhovoru jsem učitelce položila otázku, zda zná pojem formativní hodnocení. Učitelka tento pojem neznala, ale otázka vyvolala zájem o toto téma, zároveň se ale otázka ukázala jako zavádějící, a tak jsem se rozhodla v dalších rozhovorech otázku nepokládat a nechat volbu terminologie pouze na respondentech. Uvědomuji si, že nepoužití termínu formativní hodnocení není důkazem o tom, že učitelka formativní hodnocení nezná.

Ačkoli Alžběta, Lenka Mírná a Klárka o strategiích formativního hodnocení nemluví, neznamená to, že by vůbec nepoužívaly hodnocení formativním způsobem. Učitelky se zaměřují na poskytování individuální zpětné vazby žákům, pracují s aktivizací všech žáků v hodině, podporují dosahování osobního maxima žáka a zejména pracují s vytvářením bezpečného prostředí ve třídě. K podobnému zjištění o využití formativního typu hodnocení na základě pedagogického citu i při neznalosti teorie učitelem dochází také Poláčková (2009, in Laufková, 2016, s. 136-137). Laufková (2016, s. 136-137) ale upozorňuje, že na rozdíl od zavádění formativního hodnocení do výuky za pomoci mentoringu, bez znalosti teorie nevzniká profesní společenství, které by na zavádění formativního hodnocení na své škole spolupracovalo.

V rámci předmětu Školní hodnocení, který jsem absolvovala v roce 2019 pod vedením Veroniky Laufkové, jsem se setkala s myšlenkou, že „*zásadní pro FH nejsou metody/ techniky / nástroje jako takové, ale respektující komunikace, založená na popisném jazyku zpětné vazby (ne „jedovaté hodnocení“)*“ (Doslovný přepis z prezentace Školní hodnocení



Veroniky Laufkové, 2019). S respektující komunikací, pěstováním vztahu k žákům, obměněním osobnosti žáka jsem se setkala ve výuce jak Alžběty, tak i Lenky Mírné. Lenka Mírná konkrétně popisovala nežádoucí napětí, které známka na rozdíl od slovního komentáře do výuky přináší. Komunikace s žáky naopak podporuje potřebné tvůrčí napětí. Zdá se, že výtvarná výchova tak už charakterem svého oboru přivádí učitele k potřebě odpoutat se od známkování a svou pozornost věnovat jiným formám hodnocení.

Pouze Jindřiška mluvila o formativním hodnocení s využitím pojmu i pochopením výrazu, konkrétní metody formativního hodnocení používala v rámci výuky. Vzhledem k délkám praxí se nezdá, že by použití výrazu souviselo s obdobím vzdělání. Lenka, která dokončila svá studia před třemi roky, formativní hodnocení v rozhovoru nezmiňuje, ani jsem se s použitím konkrétních metod formativního hodnocení v její výuce nesetkala. Čím se ale Jindřiška cíleně používající metody formativního hodnocení ve výuce odlišuje, je prostředí školy, která, podle jejích slov, má funkční tým učitelů, kteří se společně vzdělávají, a to i v oblasti formativního hodnocení. Alžběta naopak přímo mluví o tom, že takový tým postrádá a uvědomuje si vliv, který by spolupráce s kolegy na její hodnocení měla.

Janík (2013) se ve své studii *„Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení“* vyjadřuje ke kurikulární reformě ČR a navrhuje podporu produktivní kultury vyučování a učení. Tuto podporu označuje jako *„program podpory škol při rozvíjení produktivní kultury vyučování a učení ve školních třídách“*. Nevidí v reformě obsahů kurikula cestu ke změně výukových postupů a upozorňuje na výzkumná zjištění, která ukazují, že kurikulární reforma se běžně nedostala až do mysli učitele a jeho výuky. Janík srovnává vlivy aktérů při zavedení nového kurikula 2005 a v roce 2011, který označuje jako vytrácení kurikulární reformy. Prvním aktérem je státní řízení na vstupu zavádějící v roce 2005 RVP, který kurikulum decentralizuje, snižuje tak vliv státního řízení, přináší výraznější autonomii škol a narůstá vliv autoregulace učitelkou profesí a hierarchické autoregulace na úrovni vedení, vnitřního managementu školy, která se potýká s tvorbou vlastního ŠVP. V roce 2011 se poměry vlivů jednotlivých aktérů mění. Janík upozorňuje na nízkou autoregulaci učitelkou profesí a hierarchickou autoregulaci ve fázi vytrácení kurikulární reformy a navrhuje vytvořit podpůrný aparát nasměrovaný přímo do škol – přímo do

školních tříd. Zatímco kurikulární dokumenty vymezují a legitimizují cíle a obsahy školního vzdělávání, program by se orientoval k samotné výuce a „pravidlům hry“.

Janíkova zjištění korespondují s mým výzkumným zjištěním. Jindřiška, která používá efektivní výukové metody hodnocení, je podporována na úrovni školy, na které je tým spolupracujících pedagogů a škola je zapojena do programu Učitel naživo, který je právě takovým programem podporujícím učitele přímo ve výuce – praxi. Programová podpora pro rozvoj formativního hodnocení přímo na školách by mohla být odpovědí pro učitelky, jakou je například Alžběta, která spolupracující tým kolegů postrádá. A právě spolupráci mezi učiteli, která by vytvářela prostor pro sdílení a reflexi, uvádí Laufková (2016, s. 134-137) jako důležitý předpoklad pro zavádění formativního hodnocení.

### **5.3 Je rozdíl mezi tím, jak učitelé o hodnocení mluví a jak ho realizují?**

K porovnání výpovědi a reality jsem vycházela z otevřeného kódování a využila jsem zvolených kategorií k porovnávání. Například když jsem se ve výuce setkala se zpětnou vazbou, porovнала jsem jí s výpověďmi o zpětné vazbě z rozhovoru a naopak.

Výpovědi učitelek se nedostávaly do větších rozporů s realizací výuky. Výjimkou se stala závěrečná hodnocení v případě Alžběty a Klárky, které obvykle hodnocení v této formě do výuky nezařazují, a tak je ani v rámci rozhovoru nezmiňovaly. Dále také drobné, možná i neuvědomované, použití posuzujícího jazyka při zpětné vazbě u učitelek, které jeho používání v rámci zpětné vazby během rozhovoru odmítají.

### **5.4 Jaké postoje vyjadřují učitelé výtvarné výchovy ke klasifikaci známkou v rámci svého předmětu?**

Na všech školách, na kterých učitelky učí, je zavedena forma hodnocení klasifikace známkou, vzhledem k tomu, že existují ještě další možnosti, zajímala jsem se také o to, zda učitelkám vyhovuje známkování.

V oblasti vztahu učitele k hodnocení jsem se zabývala také doplňkovou výzkumnou otázkou „*Jaké postoje vyjadřují učitelé výtvarné výchovy ke klasifikaci známkou v rámci*

*svého předmětu?“. V rámci zpracování dat jsem zjistila, že všechny učitelky známkování během rozhovoru okomentovaly pouze stručně, většinu času věnovaly jiným oblastem hodnocení. Laufková (2016, s. 128-129) mluví o opačné zkušenosti, kdy se v rámci rozhovorů s učiteli při svém výzkumu zaměřeném na hodnocení setkala s větší pozorností věnované známkování. Tento fakt přisuzuje kulturní konvenci a jednoduchému využití známky jako srozumitelného komunikačního prostředku mezi všemi aktéry hodnocení (učitel, žák, rodič). Kulturní konvenci učitelky sice také vnímají (Alžběta: „*ta společnost je podle mne nastavená na známky... chtěj je rodiče, chtěj je i ty děti...*“; Jindřiška: „*...radikální změny na státní škole jsou pro rodiče tady dost nepřijatelný. je to pro ně složitý, protože známka je pro ně nejčistší ukazatel.*“), ale Alžbětě, Lence Mírné i Jindřišce klasifikace známkou ve výtvarné výchově nevyhovuje, a to je vede k orientaci na jiné formy hodnocení, jako je zpětná vazba, reflexe. Jindřiška aktivně používá strategie formativního hodnocení. V současné alternativě slovního hodnocení nevidí učitelky vhodnější možnost, a to zejména kvůli časové náročnosti, kterou slovní hodnocení na učitele klade a kterou si uvědomují. Lenka Mírná: „*Žádná jiná varianta než klasifikace, zatím není, slovní hodnocení by bylo nad mé síly.*“ Jindřiška také zdůrazňuje, že „*dokud na tom jako stát budeme trvat, že výsledek je papír, tak jsem zastáncem toho, aby to nebylo hodnocení, které je napsáno slovně.*“*

Alžběta, Lenka Mírná i Jindřiška se známkou zacházejí tak, že ji používají v povinných klasifikačních obdobích – tj. čtvrtletně. Pouze Klárka známkuje výtvarné práce studentů pravidelně, známka jí k hodnocení částečně vyhovuje. Hodnocení práce známkou u Klárky probíhá někdy ve vyučovací hodině, jindy mimo ni, jak jsem se s tím setkala také v rámci pozorování. Žádná z učitelek se při klasifikaci nevydává za hranice škály 1-3.

Brücknerová (2011, s. 110) upozorňuje, že ze známky se málokdy dozvíme více, než že žák byl o hodině hodný a dělal to, co měl. Zámka je tak využita zejména k zajištění chodu hodin. S podobným použitím známky jsem se setkala při svém výzkumu. Jindřiška, která je „*absolutně proti známkování*“ používá známku u žáků, kteří mají problémy s chováním. Tito žáci sebehodnotí své chování a navrhují si známku sami. Jindřiška z tohoto sebehodnocení vychází: „*To, co hodnotím, ty jsi nedodržel, ale hodnotil sis to sám, tady to vidíš.*“ S touto metodou má dobré zkušenosti: „*A oni, většinou, když to začnou dělat, nějak*

*dlouhodobě, tak oni přestanou jako ,zlobit‘. “ Lenka Mírná oproti tomu využití známky jako motivace k výraznější aktivitě odmítá: „To už jsem taky zkusila – ,Ty to, chlapče, nějak mastíš. To je asi pod tvoji úroveň. Ne pod úroveň toho onoho, ale pod tvoji. Já tě znám, to je špatný, ale přece ti nebudu psát dvojku. ‘ Jé, dvojka... a teď zapne všechny motory a jede. A já si myslím, ha ha ha, to je pod úroveň, aby je člověk motivoval známkou. “ „...a pak jim všem napíšu ty jedničky, i těm zlobivejm, protože i ty jsou dobrý... “*

## 6 Závěr empirické části

V rámci mého výzkumu se mi podařilo spolupracovat s učitelkami a nastavit podmínky pro pozorování v jejich vyučovacích hodinách. Zatímco rozhovory s učitelkami mi umožňovaly audionahrávky, a tak byla zajištěna velká spolehlivost nasbíraných dat, domluvené podmínky pro pozorování v hodině mi takové formy sběru dat neumožňovaly, a tak se subjektivita začala projevat již v této fázi. I přes tuto nižší spolehlivost považuji svou autentickou zkušenost za podstatnou a její popis a konfrontaci s daty nasbíranými v rámci rozhovorů za přínosné.

Velkým tématem v rámci hodnocení se stal citlivý přístup, jehož nutnost jsem od začátku výzkumu vnímala a který se zpočátku projevoval zejména citlivým přístupem k respondentkám. Citlivý přístup ale neskončil v kontaktu s respondentkami, i nadále jsem se ho snažila uplatňovat v rámci analýzy a interpretace dat. Tento aspekt tématu hodnocení se projevoval také v práci učitelek s ním, ve způsobech, jakými o hodnocení mluvily, a často i v přímé komunikaci s žáky, kterou jsem pozorovala.

Mým cílem nebylo najít návod na „nejlepší hodnocení“, ale zmapovat kousek z pole hodnocení ve výtvarné výchově, způsoby, jakými probíhá, přístupy, jaké se objevují. Velkým pojítkem se stala osoba učitele, která konkrétní metody do výuky přináší. Jaké přístupy a formy se ve výuce objeví, záleží právě na zkušenostech, které učitel s hodnocením má.

V konfrontaci s teoretickou částí, která přinesla potřebu věnovat bližší pozornost formativnímu typu hodnocení, vyvstala výzkumná otázka použití formativního hodnocení ve výtvarné výchově. I když formativní hodnocení klade důraz na žáka, protože zaměřuje svou pozornost na zlepšení žákova učení, jeho vstup do výuky je nutně spojen s osobou učitele a jeho zkušenostmi s ním. Setkala jsem se s učitelkami, které formativní hodnocení jako pojem neznají, ale které si uvědomují citlivost tématu hodnocení ve výtvarné výchově a ve své praxi docházejí ke konfrontaci se známkováním, které, ačkoli je formou hodnocení zavedenou na jejich školách, jim jako forma hodnocení ve výtvarné výchově nevyhovuje. Tyto učitelky individuálně hledají jiné způsoby hodnocení ve výuce a opírají se o verbální zpětnou vazbu v kontaktu s žákem a pracují na vytváření bezpečného prostředí pro sebevyjádření žáka.

## 7 Didaktická část

Do didaktické části práce jsem vstupovala s jistým znepokojením z rozsáhlosti tématu hodnocení a také se zkušenostmi, které mi přinesly teoretická a výzkumná část. Při přípravě teoretické části práce jsem důkladněji studovala materiály k formativnímu hodnocení. Dále jsem absolvovala předmět *Školní hodnocení* pod vedením Veroniky Laufkové, který se zaměřoval zejména na formativní hodnocení. V rámci výzkumu jsem se setkala s použitím formativního hodnocení ve výuce. To vše podnítilo můj zájem o formativní hodnocení a snahu zavádět jej do své praxe.

Rozhodla jsem se čerpat z doporučení Wiliama a Leahyové (2016) a postupovat při zavádění formativního hodnocení po malých krůčcích a za podpory zkušenější kolegyně, která mi poskytla podporu při přípravné části, realizaci i reflexi výuky.

### 7.1 Příprava didaktické části

Wiliam a Leahyová (2016, s. 25) doporučují zahájit svou cestu k hodnocení stanovením cílů. Ve své didaktické části se zaměřuji na jev hodnocení a volba cílů výuky nevycházela z potřeby bakalářské práce, ale z jejího načasování. Výuka, jejíž část zde budu prezentovat, probíhala na základní škole v šesté třídě v době, kdy se tematický plán výtvarné výchovy tohoto ročníku napojoval na učivo dějepisu, konkrétně starověký Egypt. Rozhodla jsem se seznámit žáky s nástěnnou malbou starověkého Egypta a zejména s kánonem zobrazení lidské postavy v Egyptské nástěnné malbě skrze dlouhodobý projekt.

**Námět:** *Starověký Egypt – nástěnná malba*

**Záměr, cíle:**

*Žák popíše, jakým způsobem jsou zobrazeny lidské postavy na nástěnných malbách starověkého Egypta.*

*Žák se aktivně zapojuje do skupinové spolupráce.*

*Žák v rámci skupinové spolupráce vytvoří animaci na téma „Každodenní život ve starověkém Egyptě“.*

### **Kritéria:**

*Žák použije techniku ploškové animace. Všechny postavy v animaci budou zobrazeny v kánonu.*

### **Dílčí cíle se opírají o očekávané výstupy RVP ZV:**

*VV-9-1-03 užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace*

*VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků*

K dosažení cílů, které jsem stanovila, jsem směřovala interpretací artefaktů, tvůrčí činností a pomocí hodnocení.

Z dlouhodobého projektu, který probíhal v šesté třídě základní školy se čtrnácti žáky, bych ráda ve své didaktické části představila první dvě výukové jednotky, „dvouhodinovky“, které probíhaly s týdenním odstupem.

Cílem mé didaktické části je použít formativní hodnocení ve výuce tak, aby toto hodnocení mělo pozitivní efekt na učení žáků.

## **7.2 Výuka 1**

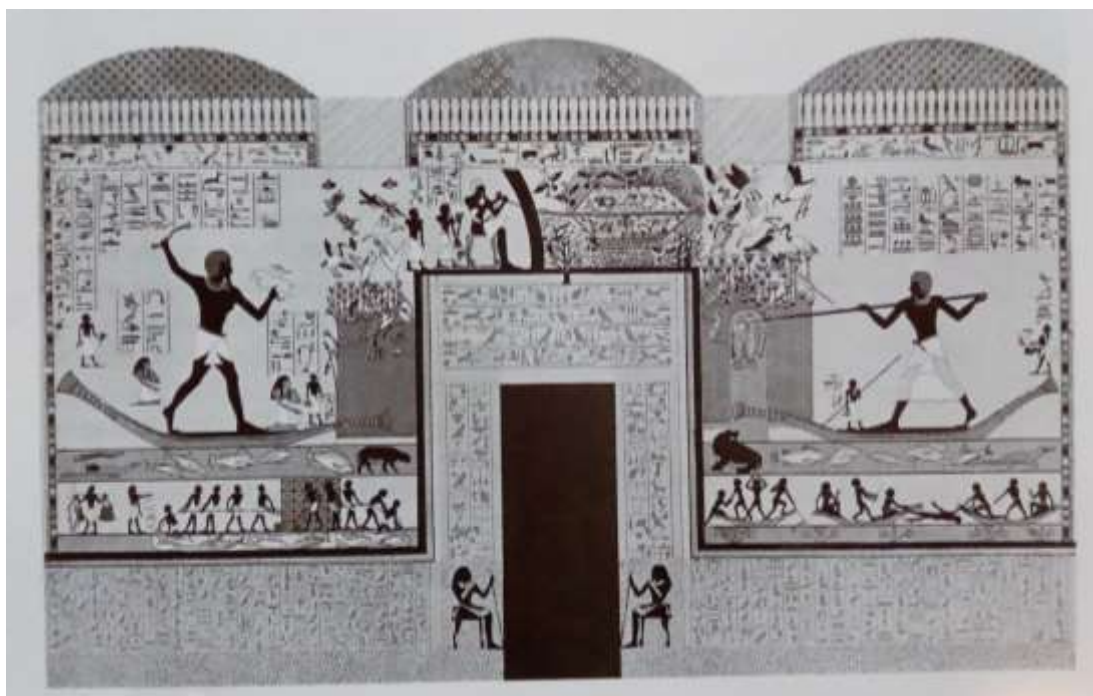
Zahájení projektu probíhalo v šesté třídě, kde bylo přítomno dvanáct ze čtrnácti žáků. Přípravu projektu jsem zahájila stanovením cílů (Viz. Kapitola 7.1). V následujících řádcích představím svou přípravu na výuku a také reflexi proběhlé výuky.

### **7.2.1 Příprava výuky 1**

Pro přípravu výuky 1 jsem vyhledala artefakty pro interpretaci. Jako zdroj jsem využila Příběh umění E. H. Gombricha (1997) a Dějiny umění 1 José Pijoana (2000).

Pro interpretaci jsem zvolila nástěnnou malbu z Chnemhotepovy hrobky (Gombrich, 1997, s. 62-63) Ukázku pro interpretaci jsem naplánovala představit žákům projekcí na zeď. Pro interpretaci jsem připravila otázky: „*Jak na tebe promítnutý obraz působí?*“, „*Co vidíš?*“

Popisuj pouze to, co vidíš, nevysvětľuj významy.“ „Co to znamená? Rozumíš něčemu ze zobrazení?“, „Co to znamená pro Tebe?“



Obrázek 1, Nástěnná malba z Chnemhotepovy hrobky (Gombrich, 1997, s. 35)

První ukázkou jsem dále doplnila dalšími dvanácti, tentokrát vytištěnými ukázkami pro spolupráci ve dvojici. Žáci měli za úkol rozdělit ukázky do skupin podle hlediska, které si sami zvolí.

Po interpretační části jsem naplánovala zahájení výtvarné aktivity, při které měli žáci za úkol vytvořit v rámci skupinové spolupráce ploškovou animaci na téma každodenního života ve starověkém Egyptě. Důležitým kritériem pro tento úkol bylo dodržení kánonu zobrazení postav.

Pro zahájení spolupráce ve skupině jsem připravila archy, ve kterých žáci mohli plánovat příběh pro svou animaci. (Viz Příloha 6)

Na závěr výuky jsem připravila „propustky“, které Wiliam a Leahyová (2016, s. 79-80) popisují jako odpovědi na kontrolní otázky odevzdané na konci výuky. Učitel pomocí propustek zjišťuje porozumění probrané látky na straně žáků. Propustky jsem připravila tak,



abych zjistila, zda všichni žáci umí popsat kánon zobrazení postav ve starověkém Egyptě a abych zajistila prostor pro sebehodnocení zapojení do spolupráce. (Viz Příloha 7)

Pro zaznamenání výpovědí žáků během interpretace a závěrečné reflexe a pro své poznámky z výuky jsem připravila záznamovou tabulku se jmény žáků. (Viz Příloha 8)

Připravenou výuku jsem konzultovala s vedoucí své práce a také se svou kolegyní, kterou jsem požádala také o náslech v mé hodině a pomoc s reflexí této hodiny.

### 7.2.2 Reflexe Výuky 1

Má reflexe učitele přicházela už v rámci výuky, kdy jsem reagovala na situace, které vznikaly a výuku přizpůsobovala podmínkám, které nastávaly. V den, kdy proběhla výuka, jsem absolvovala další reflexi se svou kolegyní, která byla ve výuce přítomna jako pozorovatel a která si vedla během výuky poznámky. Společně jsme procházely celou výuku a reflektovaly jednotlivé části.

Úvodní část byla velice vleklá, nedařilo se mi zapojit všechny žáky. Představa, že se postupně budeme všichni vyjadřovat ke všem otázkám, se ukázala jako naivní. Žáci ztráceli pozornost, začínali se nudit a já se ještě nedostala k myšlenkám, které jsem chtěla, aby zazněly.

Žákům chyběl potřebný slovník pro vyjádření pocitů po položení otázky „*Jak na tebe projektovaný obraz působí?*“. Často vyjadřovali svůj pocit jako dobrý nebo špatný, ale nedokázali ho bez pomoci vyjádřit konkrétněji. Jako podporu bych jim při podobné aktivitě mohla připravit nabídku pocitů.

Když jsme s žáky rozebírali postoj člověka na obrázku, napadlo mne zapojit všechny žáky tím, že si postoj sami vyzkoušeli. Většina z nich po vyzkoušení tvrdila, že takový postoj možný je. Předvedla jsem ji ho znovu na sobě, po jednotlivých částech a snažila se ukázat problémy, se kterými se tělo nedokáže vypořádat, když se o přesně takový postoj snaží.

Ztrátu pozornosti jsem se snažila řešit také změnou prostředí. Přesunuli jsme se od projektoru zpět do třídy, kde jsem rozložila další reprodukce na zemi a hledali jsme na nich, zda tvrzení žáka, že takto zobrazovali postavy proto, že lépe to neuměli, je pravdivé. Našli jsme zvířata, která byla zobrazená realisticky, a společně jsme usoudili, že malíři starověkého Egypta by byli schopní namalovat lidskou postavu realisticky, kdyby chtěli.

Otázku „*Co to znamená pro tebe?*“ jsem vzhledem k délce interpretační části a ztráty pozornosti žáků nepoložila.

Žáci pak pracovali ve skupinách na třídění reprodukcí podle hledisek, byla jsem na rozpacích, jak tato aktivita dopadne, protože z ní neprojevovali velké nadšení. Měla jsem žáky upozornit, že velká část výuky bude interpretační a až v závěru se dostaneme k vymýšlení příběhu, že dnes tvořit „rukama“ nebudeme. Z práce žáků ale vzešla zajímavá hlediska, která jsem pak ještě shrnula. (Fotografie z aktivity viz Příloha 9.)

Zbylo jen málo času pro tvůrčí aktivitu. Žáci se stihli pouze rozdělit do skupin a začali přemýšlet nad hlavní myšlenkou a postavou příběhu.

Na závěr výuky žáci vyplnili propustky a sešli jsme se k závěrečné reflexi, pro kterou zbylo velmi málo času. Požádala jsem žáky, aby se vyjádřili k dnešní výuce. Nabídla jsem jim, že se mohou vyjádřit k otázkám z propustek, nebo mohou říct jakýkoli další názor k dnešní výtvarce. Většina žáků se vyjadřovala k výuce obecně, zda se jim líbila, bavila, nudila. Někteří žáci se vyjadřovali konkrétněji, která část je zaujala, překvapila.

Z hodiny jsem neměla dobrý pocit. Byla jsem nespokojená, že jsem si interpretační část nepřipravila didakticky lépe. Nepoužila metody, které aktivizují žáky lépe.

Hodnocení probíhalo průběžně pomocí zpětné vazby jednotlivým žákům i celým skupinám, v rámci sebehodnocení žáky pomocí propustek a v rámci reflexe.

Z propustek vyšlo najevo, že většina žáků si všimla, že zobrazení postav je zvláštní, ale konkrétněji na otázku neodpověděli. Pouze jeden žák popsal kánon důkladněji. Důvodem mohla být i formulace otázky. (Ukázka vyplněných propustek 1 viz Příloha 10)

## **7.3 Výuka 2**

S týdenním odstupem projekt pokračoval v časové dotaci dvou vyučovacích hodin. Při přípravě pokračování projektu jsem vycházela z reflexe výuky 1.

### **7.3.1 Příprava výuky 2**

Rozhodla jsem se pro další přiblížení kánonu žákům, protože z minulých propustek jsem zjistila, že většina žáků zobrazení postavy nedokáže popsat. Připravila jsem prezentaci,

kteřá navázala na minulou hodinu v místě, které bylo vlastním vyjádřením žáků, s využitím ukázek nástěnných maleb.



Obrázek 2, Nebamun loví ptáky (Muzeum umění, 2015, sál 19, obr. 1)

*Minule jsme zjistili že Egypťané zobrazovali lidskou postavu zvláštním způsobem.*

*A dělali to velmi často.*

*Také jsme zjistili z detailů maleb, že to nebylo proto, že by neuměli malovat.*

Dále jsem nakreslila dva pohledy na tutéž část těla. Pro odpovědi na otázky jsem vybírala žáky formou losování jmen. Vylosovaní žáci vybírali pohled, který je pro ně srozumitelnější, čitelnější. (Viz Příloha 11) Na závěr prezentace se žáci budou zamýšlet nad otázkou, jaké důvody mohly vést egyptské malíře k takovému zobrazení postav. Pro tuto otázku jsem zvolila metodu „Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními“. (Viz kapitola 2.2 této práce)

Výuka měla dále pokračovat výtvarnou aktivitou po skupinách, která byla zahájena v minulém týdnu a končit reflexí a vyplněním propustek, které jsem opět směřovala na kánon zobrazení postav a sebehodnocení spolupráce ve skupině.

### 7.3.2 Reflexe výuky 2

Pro druhou výuku jsem si pečlivě připravila prezentaci, která měla spád, napojila se na minulou hodinu, na stav, ve kterém žáci skončili – že jsou postavy zobrazeny zvláštně, rozvíjela tuto myšlenku k ukázkám zobrazených částí zepředu a z boku, žáci vybírali variantu, na které je část těla lépe poznat. Pro aktivizaci žáků jsem použila losování jmen. Již v průběhu ukázek začali někteří žáci nadšeně vykřikovat: „*Tak já už vím, proč to dělali.*“ Pro závěrečnou otázku jsem použila techniku, „*Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními*“, opět jsem vylosovala jedince, který svou myšlenku sdílel a zeptala se, jestli je někdo, kdo nesouhlasí. Sice se někdo přihlásil, ale pouze detailněji rozvedl původní myšlenku. Zeptala jsem se tedy, jestli to byl jiný názor, nebo jestli jen více rozvedl myšlenku a s názorem souhlasil. Potvrdil, že se jednalo o tentýž názor, že umělci zobrazovali části lidské postavy z pohledů, ze kterých jsou tyto části nejlépe poznat. Úvodní část měla spád, zapojili se všichni žáci, na závěr jsem žákům pustila několik ukázek ploškové animace z rukou dětí a zeptala se, jestli díky tomu tuší, jak se animace dělá. Žáci souhlasili. Jeden žák vysvětlil svou domněnku nahlas.

Následovala skupinová práce na vymýšlení příběhu. Museli jsme si poradit se zařazením žáků, kteří minule chyběli, do skupin. Což se podařilo ke spokojenosti všech. Všechny skupiny začaly také pracovat na tvůrčí aktivitě přípravy pozadí, rekvizit i postav. Skupiny jsem obcházela a poskytovala jim popisnou zpětnou vazbu, nebo skrze otázky pomáhala v pokračování na práci, zapojení všech jednotlivců.

Propustka byla opět nasměrována na vlastní příspěvek do skupinové spolupráce a znovu jsem se tázala po zobrazení postav v nástěnné malbě. Tentokrát jsem žákům nabídla části těla, která měli propojit s tvrzením, že jsou zobrazovány z boku, nebo zepředu. Úspěšnost žáků v otázce kánonu byla vyšší. (Ukázky propustek 2 viz Příloha 12)

## 7.4 Závěr didaktické části

Svou didaktickou část jsem výrazně opřela o spolupráci se zkušenější kolegyní. Hlavním přínosem mé didaktické zkušenosti bylo otevření hodiny pro pozorování, které umožnilo podloženou reflexi výuky ve dvou. Reflexe se stala výchozím místem pro plánování dalších kroků ve výuce.

Použití některých metod formativního hodnocení bylo výuce nápomocné. Propustky, které jsem použila v závěru výuky, mi pomohly získat důkazy učení od všech žáků a mohla jsem se vrátit k místům výuky, ve kterých žákům zůstávaly mezery. Díky metodě „*Zamysli se – prodiskutuj s partnerem – poděl se s ostatními*“ se do zamýšlení nad otázkou zapojili všichni žáci a najednou mohli také sdílet své názory.

## **Závěr**

Teoretická, výzkumná i didaktická část práce potvrdily předpoklad, že hodnocení je rozsáhlým tématem a osvojování dovednosti hodnotit je dlouhou cestou. V rámci výzkumu jsem zjistila, že i učitelé, kteří mají oblast principiálně usazenou, vnímají hodnocení jako otevřenou otázku s nějakým vývojem. To vše odpovídá charakteru hodnocení, které je hlavně procesem. Práce si ve všech svých částech klade za cíl popsat jev hodnocení. Zatímco v teoretické části jsem přibližovala hodnocení na obecné úrovni jen s občasným „zabroušením“ do výtvarné výchovy, ve výzkumné a didaktické části jsem se konkrétněji věnovala hodnocení ve výtvarné výchově.

Cílem práce nebylo najít jediný návod na hodnocení v hodinách výtvarné výchovy, ale popisovat a přibližovat pole, které diskurz výtvarné výchovy a hodnocení otevírá. Stejně jako v ostatních oborech i v hodinách výtvarné výchovy má hodnocení možnost napomoci učení žáka, a tomu nejlépe vyhovuje právě typ formativního hodnocení.

O rozvoji formativního hodnocení, které opakovaně prokazovalo své přínosy pro učení žáka, jsem prozatím nacházela podklady více v teoretických publikacích než v přímé výuce učitelů. RVP ZV myšlenky formativního hodnocení podporuje, ale nenabízí konkrétní způsob, jak je implementovat. Během své práce jsem se několikrát setkala s tím, že když učitelé vzájemně spolupracují na zavádění formativního hodnocení, daří se jim to efektivněji. Tyto přínosy jsem zaznamenala jak v teoretických publikacích, tak v rámci výzkumu i vlastní didaktické činnosti.

Výtvarná výchova otevírá pole pro tvůrčí projevy žáků a vyžaduje tak citlivý přístup učitele k hodnocení, aby se žáci mohli vyjadřovat beze strachu. Tomu odpovídají výzkumná zjištění, kdy učitelky s delší praxí, které se s formativním hodnocením na teoretické bázi neselekaly, hledají způsoby hodnocení, které by toto bezpečné tvůrčí prostředí neohrožovaly. Individuálně se také vypořádávají se známkováním, které jim jako forma hodnocení ve výtvarné výchově nevyhovuje, a rozvíjí své dovednosti verbální zpětné vazby.

Celá práce mne vedla k otázkám, jak podpořit rozvoj formativního hodnocení ve výtvarné výchově. Pozornost by si jistě zasloužily možné způsoby podpory spolupráce mezi

učiteli při zavádění formativního hodnocení do výuky na školách. Nabízí se otázka, jak vzbudit zájem učitelů o tento typ hodnocení.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

BYČOVSKÝ, Petr a Jiří KOTÁSEK. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika* [online]. 2004, (3/2004), 227-242 [cit. 2020-02-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821&lang=cs>

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

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, [1997]. ISBN 80-7203-143-0.

JANÍK, Tomáš. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.

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.

LAUFKOVÁ, Veronika. Kritéria, kritéria, kritéria. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 48-59. ISBN 978-80-262-1001-6.

LAUFKOVÁ, Veronika. Výzkumná zjištění – jak se hodnotí v českých školách. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 127-138. ISBN 978-80-262-1001-6.

LAUFKOVÁ, Veronika a Vít ŠTASTNÝ. Rozdíly a podobnosti mezi frankofonním a anglosaským pojetím formativního hodnocení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 113-115. ISBN 978-80-262-1001-6.



MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x

*Muzeum umění*. Přeložila Markéta HÁNOVÁ, přeložila Petra KEY, přeložila Zdenka KLIMTOVÁ, přeložila Renata LYTLE, přeložil Milan LŽIČKA, přeložila Kateřina MARIÁNKOVÁ, přeložila Vanda SKÁLOVÁ. Praha: Knižní klub, 2015. Universum (Knižní klub). ISBN 9788024249063.

PIJOÁN, José. *Dějiny umění*. Praha: Knižní klub, 2000. ISBN 80-7176-765-4.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 165 s. [cit. 2020-08-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>.

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

STARÝ, Karel. Co je a co není formativní hodnocení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 11-20. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel. Proč používat formativní hodnocení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 21-24. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel. Vzdělávací cíle a jejich role v hodnocení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 40-47. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. Autonomní hodnocení: Žáci jako vlastníci svého učení. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 26-39. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ a Kateřina NOVOTNÁ. Zpětná vazba. In: STARÝ, Karel, Veronika LAUFKOVÁ aj. *Formativní hodnocení ve výuce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2016, s. 60-86. ISBN 978-80-262-1001-6.

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

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.

## Seznam příloh

- Příloha 1 - Praxe a vzdělání učitelek, tabulky
- Příloha 2 - Otázky pro rozhovor
- Příloha 3 - Ukázka poznámek a záznamu z pozorování
- Příloha 4 - Ukázka mapy, která vyšla z kódů získaných při analýze dat z rozhovoru
- Příloha 5 - Slovní shrnutí záznamů z pozorování
- Příloha 6 - Příprava pro animaci
- Příloha 7 - Propustka 1
- Příloha 8 - Tabulka pro poznámky z výuky
- Příloha 9 - Fotografie z aktivity hledání hlediska
- Příloha 10 - Vyplněné propustky 1
- Příloha 11 - Srovnání dvou pohledů na části těla
- Příloha 12 - Propustky 2

## Příloha 1 - Praxe a vzdělání učitelek, tabulky

	Délka praxe		Vyučované předměty	„Hlavní“ předmět	Počet tříd, ve kterých učitelka vyučuje VV.	Počet vyučovacích hodin VV týdně	Počet žáků ve třídě	Poznámky
	Celkem	Na současné škole						
Alžběta	30 let	2 roky	VV	VV	1	2	15	Kurz arteterapie Volnočasová praxe Lektorská praxe
Lenka Mírná	35 let	6 let	VV estetický seminář	VV	6	10	15-30	Volnočasová praxe Lektorská praxe
Jindřiška	12 let	12 let	VV Estetický seminář	VV	11	Více než 24	20-30	Projekt Učitel naživo
Klárka	3 roky	1. rok	VV Pracovní činnosti Člověk a společnost Občanská výchova Dějepis Přírodopis Anglický jazyk	VV	3	6	18-30	Kurz kritického myšlení

Tabulka 1, Praxe učitelek

	Aprobace VV	Další pedagogická aprobace	Další vzdělávání
Alžběta	Ano	Ruský jazyk	Arteterapeutický výcvik
Lenka Mírná	Ano	Ruský jazyk	Samostudium
Jindřiška	Před dokončením	Metodik prevence	Dokončuje aprobaci výtvarná výchova Učitel naživo
Klárka	Ano	Občanská výchova	Studium anglického jazyka

Tabulka 2, Vzdělání učitelek

## Příloha 2 - Otázky pro rozhovor

### 1. Oblast „Praxe“

Kolik let učíš celkem?

Kolik let učíš na této škole?

Učila jsi celou dobu výtvarnou výchovu?

Učíš i jiné předměty? (Jaké? Považuješ některý za svůj „hlavní“?)

Jaké třídy výtvarnou výchovu učíš?

Kolik hodin týdně výtvarnou výchovu učíš?

Kolik žáků je v jedné třídě?

Učíš nyní ještě na jiné škole, nebo ve volnočasovém zařízení apod.?

### 2. Oblast „Vzdělání“

Jaké je tvoje vzdělání?

Umožňuje ti tvé pracovní nasazení další vzdělávání?

### 3. Jaký je vztah školy k výtvarné výchově? (vedení, kolegů)

### 4. Co by sis přála, aby si žáci z hodin výtvarné výchovy do života odnesli?

### 5. Co si představuješ pod pojmem „hodnocení“?

### 6. Jaký máš k hodnocení vztah?

### 7. Je pro tebe „hodnocení“ téma spíše vyřešené, nebo je opakující se otázkou?

### 8. Jaké klasifikační metody jsou zavedeny ve tvé škole?

Vyhovují ti? Chtěla bys je změnit?

### 9. Jakým způsobem využíváš hodnocení ve svých hodinách?

Jaké konkrétní metody používáš? Jak se to daří?

Během celé hodiny / orientované na část?

Závěrečné hodnocení? Ve skupině / mimo výuku / individuální

Nad prací/mimo

slovní, známka, kombinace

Kdo se vyjadřuje?

Začleňuje učitelka i sebehodnocení žáka?

Kritéria – Co tvoří hlavní složku hodnocení výsledné práce?

Na co je hodnocení zaměřené? (žáka, výstup, proces)

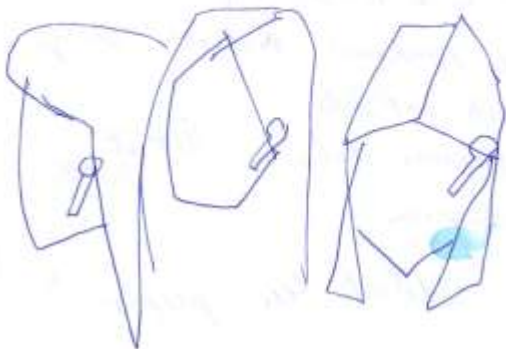
Neuvědomované hodnocení?

10. Proč hodnotíš? (Jaké jsou cíle hodnocení ve tvých hodinách?)
11. Pomáhá ti hodnocení v dosahování cílů VV?
12. Jaké podmínky by se musely změnit a jak, abys mohla používat hodnocení podle svých představ?
13. Měla jsi takový postoj k hodnocení i dříve, nebo se něco změnilo? (Jak? Proč?)
14. Je ještě něco, co bys ze své strany k tématu hodnocení chtěla doplnit?

Příloha 3 – Ukázka poznámek a záznamu z pozorování

Jindřiška, ukázka poznámek z pozorování

učitel se zde od zářky porou  
pochle svacha klíči ☺



KLUH  
všou na nos vyhlí  
nubolirat ujistěje  
upemují co mají mít  
ze stě

Co má  
má tu křivo vadi'  
C mi vadi'?  
Cipaty' papir

Klíč z breu pro vati byla přejemajší  
a pře?

jednollevi odpovídají

Sofia - jednoduší lenyž  
má křeba

↓ Dava - nepuk

Jindřiška - vhaže do

zapomnějí, co tidi

↓ Co vati k' casti se tiskne?  
Co vati přpaci vepší?

↓ tato mi přob  
zapomnějí, ab s k' l' se to  
kupší



← dle spljva' s  
papireu

Ted- bys to udětal jind?

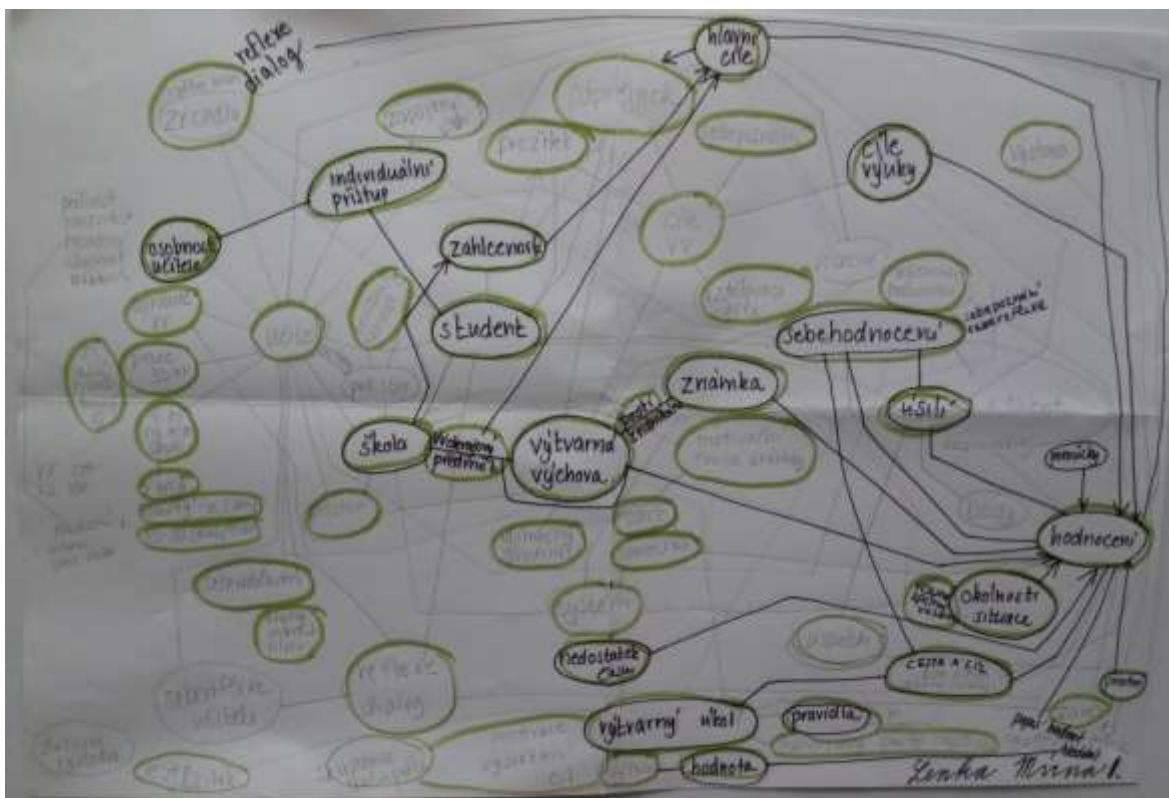


## Jindřiška, záznam pozorování ve výuce uspořádaný do tabulky

základní škola, 7. třída, 25 přítomných žáků, 2 vyučovací hodiny, výtvarná učebna

Činnost	Pozorování	Poznámky
	Jindřiška nechává tiskaře uklidit dílnu a následně svolává žáky do kruhu k závěrečné reflexi.	Pro žáky to není překvapení, je vidět, že jsou na sdílení v kruhu zvyklí.
Závěrečná reflexe	<p>Jindřiška několikrát děti ujišťuje, co mají mít se sebou. – portfolio k projektu, ve kterém jsou návrhy, matrice a tisky. (Tiskaři si berou nedoschlý tisk)</p> <p>U: „<i>Mně tu něco vadí. Co mi vadí?</i>“ Žáci: „<i>Špatný papír.</i>“</p> <p>U: „<i>Která z forem pro Vás byla příjemnější a proč?</i>“</p> <p>Ž: „<i>Jednodušší byl linoryt než kresba.</i>“</p> <p>Ž: „<i>Naopak.</i>“</p> <p>Jindřiška popisuje, co na konkrétní grafice vidí.</p> <p>U: „<i>Z jaké té části se tiskne?</i>“</p>	<p>Žáci se k reflexi scházejí v zadní části učebny, kde je dostatek prostoru na vytvoření kruhu všech žáků.</p> <p>Jindřiška mluví o skice, kterou někdo nakreslil na čtvrtku, místo horšího papíru určeného pro skici. Jindřiška připomíná, jaký papír si žáci mají brát pro skicování.</p> <p>Odpovídají dobrovolníci.</p>

Příloha 4 – Ukázka mapy, která vyšla z kódů získaných při analýze dat z rozhovoru



## **Příloha 5 – Slovní shrnutí záznamů z pozorování**

### **Pozorování ve výuce Alžběty**

Pozorování probíhalo během dvou po sobě následujících vyučovacích hodin s třinácti přítomnými žáky z třídy kvinta osmiletého gymnázia. Toto gymnázium nabízí pro žáky kvinty výtvarnou výchovu spolu s hudební výchovou jako volitelný předmět. Výuka probíhala ve výtvarné učebně, kde byla připravena konkrétní místa modře natřenými papíry a s pomůckami, což později Alžběta komentovala tak, že to není běžné.

Výuka začala pozdravením učitele s žáky a představením mé osoby, následovalo uvedení tématu „*Emoce*“ a krátká evokace, do které byli žáci zapojeni jen minimálně. Alžběta se ještě krátce vrátila k minulé hodině skrze vystavené výsledky prací žáků a vyzdvihla originální pojetí každého z nich. Alžběta pokračovala vysvětlením výtvarné aktivity, která spočívala ve vyjádření emoce technikou kresby suchým pastelem na formát A3 a povzbudila žáky k úsilí. Jako podporu žákům poskytla vytištěný seznam emocí a ukázky návrhů emocí některých žáků z minulé hodiny (formát cca A6, kresba pastelkou).

Do výtvarné aktivity se zapojili všichni žáci. Alžběta jim po celou dobu poskytovala individuální a konkrétní zpětnou vazbu v rámci které jim pokládala otázky k tématu a technice, pojmenovávala výtvarné vizuální prvky, výjimečně také posuzující zpětnou vazbu.

Po výtvarné aktivitě následovalo hodnocení, které se zaměřilo na ověření komunikačních účinků, když žáci psali odhady konkrétní emoce na papírky přiložené k výtvorům ostatních žáků. Skupinová prohlídka prací pokračovala oceněním konkrétní práce označením papírkem, bez dalšího komentáře hodnotitele. Alžběta tři práce s největším množstvím ocenění stručně okomentovala včetně posuzujícího jazyka – „*působí pěkně*“, „*vystavení hodné*“. Na závěr Alžběta pochválila výstupy a úsilí všech žáků. „*Všechny práce vystavení hodné. Není tu nic odfláknutého. Zasloužíte ocenění.*“

### **Pozorování ve výuce Lenky Mírné**

Pozorování probíhalo v rámci jedné vyučovací hodiny, i když žáci primy mají týdenní časovou dotaci pro výtvarnou výchovu dvě hodiny týdně, jejich výuka probíhá dvakrát týdně jednu vyučovací hodinu. Výuka probíhala ve výtvarné učebně s 28 přítomnými žáky primy.

Lenka Mírná výuku zahájila pozdravením s žáky a opakováním pravidel co do hodiny nepatří. Lenka dále připomněla minulou hodinu (téma „*Lékárna*“, keramická tvorba vzácného neexistujícího léku) a do komentáře zapojila i žáky (dobrovolníky). Následovala evokace, při které Lenka představila téma „*Portrét*“, a to jak vizuálními poznámkami na tabuli, tak slovním komentářem k nim. Do evokace zapojila skrze otázky k tématu také žáky, opět dobrovolníky.

Výtvarná aktivita spočívala ve vytrhávání části obličeje ze speciální tapety, u které při správném trhu vznikala na okraji světlá linie. Lenka několikrát žákům předvedla, jak mají s tapetou pracovat, aby této linii docílili, motivovala je k akci a ujistovala je. Během výtvarné aktivity Lenka obcházela žáky a v případě potřeby jim poskytovala individuální zpětnou vazbu, která byla konkrétní a často korektivní. Také podporovala celou skupinu dalšími ukázkami trhu, komentáři a motivací. Lenka hodinu ukončila pokyny k úklidu a ujistěním, kam žáci mají své práce uložit, jak má vypadat prostor, než budou moct odejít.

### **Pozorování ve výuce Jindřišky**

Pozorování probíhalo během dvou po sobě následujících vyučovacích hodin ve výtvarné učebně, kde bylo přítomno dvacet pět žáků ze sedmé třídy.

Jindřiška svou výuku zahájila přivítáním s žáky, pokračovala navázáním na minulou hodinu a zjistila, v jaké fázi jsou žáci v rámci projektu „*Středověká iluminace, knihtisk, typografie*“. Součástí projektu je kresba ozdobné iniciály, vytvoření matrice a tisk z výšky. Žáci, kteří již měli vytištěné dvě grafiky, dostali od Jindřišky pracovní listy určené na závěr projektu. Pracovní listy zjišťovaly orientaci žáka v tématu a jejich součástí bylo také sebehodnocení žáka. Žáci hodnotili, ve škále splnil jsem – splnil jsem částečně – nesplnil jsem, tři oblasti: 1) Dodržení zadaného úkolu – námět, téma, práce, promyšlená příprava. 2) Formát a techniku – grafickou úpravu, centrování, barevnost, linie, ... 3) Dokončení práce v zadaném termínu.

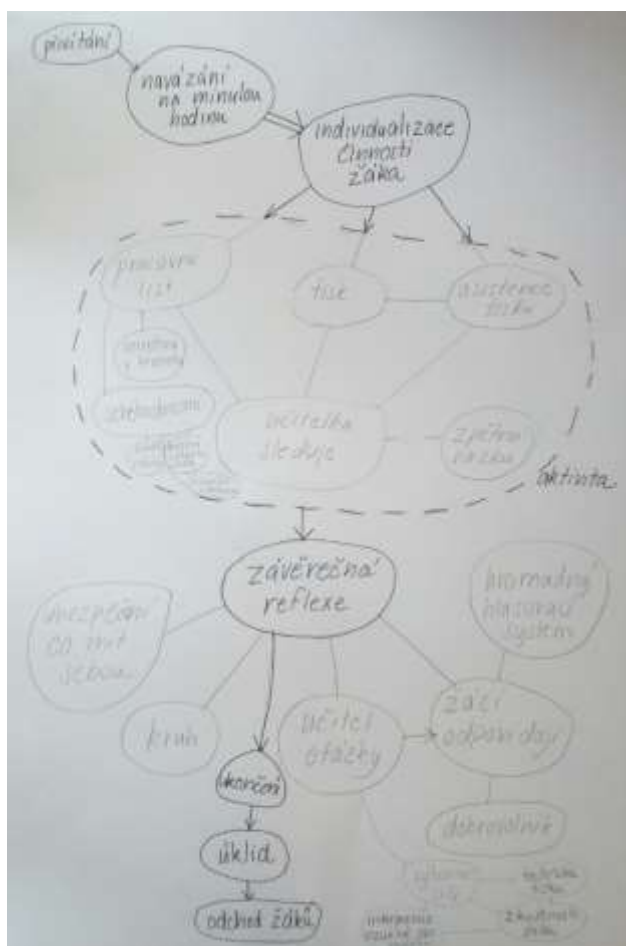
Druhé skupině tvořené žáky, kteří dosud neměli vytištěné dvě grafiky, Jindřiška dala za úkol připravit „tiskařskou dílnu“ (část třídy upravit pro ruční tisk) a požádala dobrovolníky z první skupiny, aby pomohli s asistencí při tisku.

Jindřiška obě skupiny sledovala a střídavě se jim věnovala. V případě potřeby, své nebo žáků, poskytovala zpětnou vazbu.

V druhé vyučovací hodině svolala Jindřiška žáky k závěrečné reflexi v kruhu, která probíhala v zadní části učebny, kde byl dostatek prostoru pro vytvoření kruhu všech žáků. Žáky opakovaně informovala, co vše mají mít se sebou. Reflexe probíhala formou dialogu s žáky. Jindřiška pokládala nejčastěji otevřené otázky, na které odpovídali dobrovolníci. Na

několik uzavřených otázek, které položila, využila Jindřiška hromadného hlasovacího systému formou hlášení. Otázky byly směřované na výtvarné cíle, interpretaci vizuálně výtvarných vyjádření a zkušenosti, které žáci během tvorby získali. Reflexi narušil příchod skupiny dospělých. Žáci, kteří byli doposud velmi soustředění, svou pozornost ztratili a Jindřiška předčasně reflexní kruh ukončila. Následoval úklid a než Jindřiška každého z žáků vypustila ze třídy, zkontrolovala, zda si svůj prostor řádně uklidil.

Žáci si vedou dlouhodobá výtvarná portfolia a také menší dočasná portfolia pro právě probíhající projekt.



Obr.3 Mapa ze záznamu pozorování výuky Jindřišky

- 1) Doslovný opis z výstupu tematického plánu Jindřišky pro 7. ročník

## Pozorování ve výuce Klárky

Pozorování probíhalo během dvou po sobě následujících vyučovacích hodin v 7. třídě s osmnácti přítomnými žáky. Škola nemá výtvarnou učebnu, proto výuka probíhala v domovské třídě.

Klárka svou výuku začala představením a vysvětlením mé přítomnosti, pokračovala pojmenováním tématu („*Sny*“). Bezpečnou orientaci žáka ve výtvarné aktivitě zajistila podrobným popisem pomůcek i postupu práce ústně, písemně na tabuli a názornou ukázkou. Výtvarný úkol byl složený ze dvou aktivit. V první měli žáci vytvořit pozadí pomocí barevných bublin dopadajících na čtvrtku. V druhé nakreslit své sny, vystříhnout je a nalepit na pozadí. Klárka ve výuce používala hodnocení ve formě zpětné vazby, když obcházela své žáky během výtvarné aktivity a poskytovala individuální komentář k práci. Nejvíce zpětné vazby dostávaly žáci ke svému chování. První výtvarná aktivita byla velmi hravá, vznikal veliký ruch a nepořádek, který Klárka zpětnou vazbou korigovala. Dvě žačky využily možnosti dokončit svou výtvarnou práci z minulé hodiny (kresba tužkou ohroženého zvířete + vybarvení vodovými barvami, formát A3). Zpětnou vazbu orientovala také na výtvarné cíle, v korektivních případech komentovala žákovi nedostatek práce a navrhovala řešení. U: „*Když tam budeš dávat další barvy, tak se ti to nezmění, bude to furt hnědé.*“; Ž: „*Mně se to nějak pokazilo.*“ U: „*Protože s tím furt hýbeš, nech to uschnout.*“

Pro pozitivní zpětnou vazbu používala posuzující jazyk. U: „*Je to moc hezký.*“; U: „*... máš to skvělý, nádherný.*“ Méně se Klárka věnovala konkrétnímu popisu, co se na práci podařilo.

Klárka do hodiny zapojila také závěrečné hodnocení formou skupinové prohlídky prací s komentářem a sebehodnocením, ale z vyjadřování žáků ke své práci jsem usuzovala, že takové hodnocení není běžnou součástí hodin, to Klárka po vyučování potvrdila. Na začátku závěrečného hodnocení Klárka připomněla kritéria zadání a vyzvala žáky, aby se postupně vyjádřili ke své práci, kterou měli zhodnotit v bodové škále 0-10 vzhledem k těmto kritériím a ve srovnání s ostatními. Hodnocení bylo kombinací kriteriálního hodnocení a hodnocení se sociální normou. Komentáře dětí i Klárky se pohybovaly v oblasti posuzování „*líbí – nelíbí*“ a „*podařilo se mi...*“ ve většině případů bez dalšího zdůvodňování.

Po skupinové prohlídce prací se Klárka vrátila k obcházení žáků. Pět minut před koncem aktivity žáky na čas upozornila. Po instrukcích k dokončení výtvarné aktivity nastal úklid a konec výuky.

Známkování se ve vyučovací hodině neobjevilo, Klárka bude známkovat až mimo třídu.

## Příloha 6 - Příprava pro animaci

Skupina: .....

Hlavní postava	
Hlavní myšlenka příběhu	
Příběh	
Další nutné postavy	
Prostředí a nutné rekvizity	
Název	

Co budeme hodnotit?

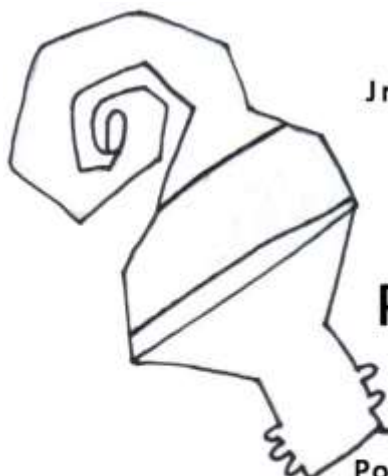
Zapojení do spolupráce.

Dodržení kánonu v animaci.

Čitelnost hlavní myšlenky příběhu.



**Příloha 7 – Propustka 1**



Jméno:.....

## **PROPUSTKA**

**Popiš vlastními slovy, jakým způsobem jsou zobrazeny lidské postavy na nástěnných malbách ze starověkého Egypta:**

**Jaká je hlavní myšlenka Vašeho příběhu?**

**Čím jsi k vymýšlení přispěl Ty?**

**Příloha 8 – Tabulka pro poznámky z výuky /jména smyšlená/**

Téma.....datum.....

Adam		
Barbora		
Bartoloměj		
Bedřich		
Cyril		
Čeněk		
David		
Gabriela		
Hana		
Chrudoš		
Jan		
Kristýna		
Ludvík		

Poznámky:

**Příloha 9 – Fotografie z aktivity třídění nástěnných maleb podle zvoleného hlediska**



Obrázek 2, Nástěnné malby roztržené podle hlediska množství lidí aneb zvířat



Obrázek 3, Nástěnné malby roztržené podle hlediska: Vpravo jsou postavy pouze „kluci“ a vlevo pouze „holky“ nebo „holky a kluci“



Obrázek 4, Nástěnné malby roztržené podle hlediska použití modré barvy. Skupina obrázků vlevo modrá barva je použita, vpravo modrá není použita.



Obrázek 5, Nástěnné malby roztržené podle hlediska přítomnosti hieroglyfů.

## Příloha 10 – Vyplněné propustky 1

Jméno: \_\_\_\_\_

### PROPUSTKA

Popiš vlastními slovy, jakým způsobem jsou zobrazeny lidské postavy na nástěnných malbách ze starověkého Egypta:

Zvířetně !!!

Jaká je hlavní myšlenka Vašeho příběhu?

Otok Otakar

Čím jsi k vymýšlení přispěl Ty?

3 postavami

Jméno: \_\_\_\_\_

### PROPUSTKA

Popiš vlastními slovy, jakým způsobem jsou zobrazeny lidské postavy na nástěnných malbách ze starověkého Egypta:

Ukazuje se, že se jedná o lidi z Egypta

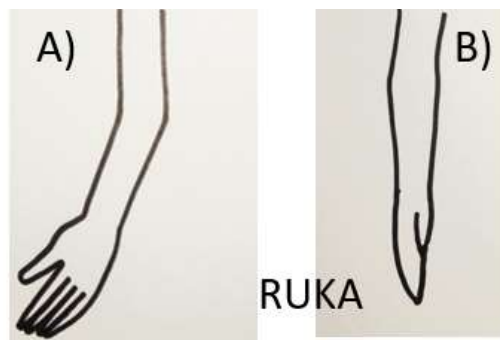
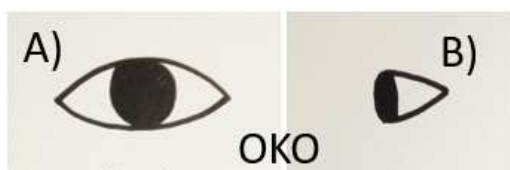
Jaká je hlavní myšlenka Vašeho příběhu?

Čištění, žít

Čím jsi k vymýšlení přispěl Ty?

Vymyslel jsem to co to bude

**Příloha 11 – Srovnání dvou pohledů na části těla**



## Příloha 12 – Propustky 2

Jméno: \_\_\_\_\_

### PROPUSTKA

Z jakého pohledu jsou na egyptských malbách znázorněny části těla? Spojuj.

hlava	se	předu
oko		
břicho	z	boku
ruce		
zadek		
nohy		

Kde se váš příběh odehrává?  
*V Egyptě u pyramidy*

Čím jsi k vymýšlení přispěl ty?  
*Napsal a vymyslel kousek příběhu.*

Jméno: \_\_\_\_\_

### PROPUSTKA

Z jakého pohledu jsou na egyptských malbách znázorněny části těla? Spojuj.

hlava	se	předu
oko		
břicho	z	boku
ruce		
zadek		
nohy		

Jaká je hlavní myšlenka Vašeho příběhu?  
*o práci na poli*

Čím jsi k vymýšlení přispěl Ty?  
*Vším*