

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově na základní škole
Evaluation and classification of pupils in art education at primary school

Bc. Kateřina Paulíčková

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N PG-VV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově na základní škole 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, 2021

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Magdaleně Richterové za vedení této diplomové práce, také všem zúčastněným respondentkám, které poskytly náhled do svého smýšlení o výtvarné výchově a také své rodině za podporu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se věnuje problematice hodnocení a klasifikace žáka ve výtvarné výchově. Cílem diplomové práce je popsat podobu hodnocení a klasifikace výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy u vybraných pedagogů. V návaznosti na cíl práce byly položeny následující otázky: Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky ve výtvarné výchově? Odpovídá jejich hodnocení následně klasifikaci? Je podle učitelů výtvarné výchovy klasifikace nezbytná? Na co učitelé kladou důraz při hodnocení výtvarného výkonu žáka? V rámci této práce byl proveden kvalitativní výzkum. Mezi vybrané metody výzkumu patří pozorování vyučovacích hodin vybraných učitelů výtvarné výchovy a následné rozhovory s nimi. Každý z učitelů učí na základní škole výtvarnou výchovu a další předmět. Mezi stěžejní závěry výzkumu patří zjištění, že hodnocení je podle respondentek činnost, která pomáhá učiteli v kritickém zhodnocení žákovské práce, kritéria hodnocení ani forma hodnocení nejsou u respondentek jednotné a představy o hodnocení a klasifikaci se mnohdy liší od pozorované reality. Dále respondentky hodnotí i klasifikují rozdílným způsobem. Jednoznačně se však shodly na důležitosti klasifikace ve výtvarné výchově.

KLÍČOVÁ SLOVA

hodnocení, klasifikace, výtvarná výchova, učitel

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the issue of evaluation and classification of pupils in art education. The aim of the diploma thesis is to describe the form of evaluation and classification of art education at the second stage of primary school for selected teachers. Following the aim of the work, the following questions were asked: How do teachers evaluate pupils in art education? Does their evaluation subsequently correspond to the classification? According to art teachers, is classification necessary? What do teachers emphasize when evaluating a student's artistic performance? Within this work, qualitative research was performed. Selected research methods include observation of lessons of selected art teachers and subsequent interviews with them. Each of the teachers teaches art education and another subject at primary school. The main conclusions of the research include the finding that according to the respondents, evaluation is an activity that helps teachers in critical evaluation of student work, evaluation criteria and form of evaluation are not uniform among respondents and ideas about evaluation and classification often differ from the observed reality. Furthermore, respondents evaluate and classify in different ways. However, they clearly agreed on the importance of classification in art education.

KEYWORDS

evaluation, classification, art education, teacher

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Hodnocení	8
1.1 Školní hodnocení	8
1.2 Vazba mezi cíli a hodnocením	9
1.2.1 Kritéria hodnocení	11
1.3 Funkce hodnocení	11
1.4 Druhy hodnocení	13
1.4.1 Formativní a sumativní hodnocení	14
2 Forma hodnocení	18
2.1 Klasifikace	18
2.2 Slovní hodnocení	19
3 Výtvarná výchova ve vztahu k hodnocení a klasifikaci	22
3.1 Učitel výtvarné výchovy	22
3.2 Hodnocení ve výtvarné výchově	23
3.3 Portfolio jako forma hodnocení	24
Empirická část	26
4 Cíle výzkumného šetření	26
5 Výzkumný vzorek	27
6 Metody výzkumného šetření	28
6.1 Metoda vyhodnocení kvalitativních dat	28
7 Hodnocení v obecné rovině	29
7.1 Kritéria hodnocení	29
7.2 Forma hodnocení	31

8	Specifika hodnocení ve výtvarné výchově	33
8.1	Práce se vzorem vs. kreativní invence	34
8.2	Hodnocení ve výtvarné výchově a v jiném předmětu.....	35
8.3	Talent	36
9	Klasifikace v obecné rovině	38
9.1	Způsob klasifikace	39
9.2	Důležitost klasifikace ve výtvarné výchově	41
10	Slovní hodnocení	43
11	Sebereflexe a sebehodnocení.....	45
12	Analýza výtvarných úkolů.....	46
12.1	Pozorované hodiny – respondentka Iveta.....	46
12.1.1	I. pozorovaná hodina	46
12.1.2	II. pozorovaná hodina	47
12.2	Pozorované hodiny – respondentka Lenka.....	48
12.2.1	I. pozorovaná hodina	48
12.2.2	II. pozorovaná hodina	49
12.3	Pozorované hodiny – respondentka Andrea.....	50
12.3.1	I. pozorovaná hodina	50
12.3.2	II. pozorovaná hodina	51
13	Shrnutí	52
14	Diskuse	57
	Závěr.....	59
	Seznam použitých informačních zdrojů	60
	Seznam příloh.....	62

Úvod

Hodnocení a klasifikace ve výtvarné výchově je stále ožehavým tématem ([EduIn](#)). Současně však Straková a Slavík (2013, s. 280) uvádí: *Vše nasvědčuje tomu, že čeští výzkumníci se málo zabývají studiem konkrétních podob hodnocení v konkrétních předmětech a nezaměřují se ani na sledování dopadů hodnocení na učební výsledky žáků.* Položila jsem si tedy otázku, jakým způsobem vypadá hodnocení a klasifikace výtvarné výchovy na základních školách. Tento článek se věnuje zejména výpovědím samotných pedagogů a následným srovnáním s jejich praxí.

Cílem diplomové práce je popsat podobu hodnocení a klasifikace výtvarné výchovy na druhém stupni u vybraných pedagogů. V návaznosti na cíl práce byly položeny následující otázky: Jakým způsobem učitelé hodnotí žáky ve výtvarné výchově? Odpovídá jejich hodnocení žáka následné klasifikaci? Je podle učitelů výtvarné výchovy klasifikace nezbytná? Na co učitelé kladou důraz při hodnocení výtvarného výkonu žáka? Slavík ve své studii (1989) nastínil problematiku objektivního estetického hodnocení. Uvádí, že učitelé mohou mít problém s komentováním výtvarných prací a mnohdy nenechávají své žáky vstupovat do procesu hodnocení. Brücknerová (2011) se taktéž zabývala problematikou hodnocení a klasifikace ve výtvarné výchově a stejně jako Slavík (1999) ve své studii uvádí, že klasifikace nesmí být odtržena od slovního komentáře, protože by se stávala nehodnotnou informací. Právě při stanovování cílů bylo přihlédnuto k těmto důležitým faktům.

Teoretická část

1 Hodnocení

Hodnocení v obecné rovině je pro každého člověka velice důležité. Tato činnost by v žádném případě neměla škodit, ale naopak poskytovat zpětnou vazbu pro člověka, který o něco usiluje. Informace, které hodnocení přináší, jsou přínosem jak pro hodnoceného, tak ale i pro samotného hodnotícího. Hodnocení není snadným procesem, z důvodu že na tuto činnost má vliv více faktorů, které mnohdy nelze ovlivnit. *Je tedy nasnadě, že hodnocení je výjimečně silný intelektuální nástroj, který vypovídá o hodnotě či kvalitě výkonu a sám o ní rozhoduje.* (Straková, Slavík, 2013, s. 277) Hodnocení je svou povahou složitý a velmi komplexní úkon v případě, že je proces prováděn svědomitě a důkladně.

Jedním z faktorů, které lze v rámci hodnocení jen těžko potlačit je subjektivita. Hodnotitel může provádět proces hodnocení a zároveň může být ovlivněn životními zkušenostmi, osobním rozpoložením nebo může v hodnocení vidět jisté výhody, které mu proces zaručí. Tento jev je přirozený a nejde se vůči němu vymezit. (Kolář, Šikutová, 2009) Hodnotitel by si však měl při procesu hodnocení tuto skutečnost uvědomit a obezřetně s ní nakládat. Mezi další faktory, které může ovlivnit hodnocení, patří například vnější podmínky, kde hodnocení probíhá, jakým způsobem je hodnocení prováděno nebo širší souvislosti, které s hodnocením souvisí.

1.1 Školní hodnocení

Školní hodnocení (dále jen hodnocení) hraje v pedagogickém procesu významnou roli. Učitel si však při této činnosti musí uvědomit, že má v rukou „nástroj“, který může žákovi velice pomoci v dalších jeho výkonech, nebo mu výrazně ublížit. (Slavík, 1999) Hodnocení je činnost, která měří žákovy schopnosti a dovednosti. Často bývá hodnocení ve škole podrobováno kritice z důvodu, že může být neobjektivní a učitel může sklouznout k „nálepkování“. I přes tento fakt se učitelé ani veřejnost (zejména rodiče žáků) bez této činnosti neobejdou. (Petty, 2013) Vymezení pojmu hodnocení je hned několik. Výstižná je definice, kterou uvádí Zormanová (2014, s. 207): *Hodnocení je systematická činnost, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím a opravám.* Učitel by si tuto činnost měl předem naplánovat, rozmyslet si, jakým způsobem bude

hodnotit a vymezit jasná kritéria. Také by měl tuto činnost pravidelně opakovat a srovnávat výsledky hodnocení u jednotlivých žáků. Proces hodnocení nelze jednoduše oddělit od výchovně vzdělávacího procesu. Je to část, která doplňuje celek a dochází tak k aktivnímu a efektivnímu předávání znalostí, dovedností a schopností žákům, kteří jsou schopni sebereflexe a kritického myšlení v celém svém životě. U žáka tak dochází k rozvoji metakognice. (Straková, Slavík, 2013) To znamená, že je schopen nahlížet a uvažovat nad svým vlastním myšlením.

Do procesu školního hodnocení vstupuje také řada faktorů, jak je tomu u hodnocení v obecné rovině. Školní hodnocení může být ovlivněno osobností žáka, jaké sebevědomí žák má, jak silnou motivaci disponuje a jaké ambice v rámci školního prostředí se u něj nachází. Hodnocení ale není ovlivněno jen osobností samotného žáka, ale také osobností učitele. Učitele ovlivňuje subjektivní pojetí hodnocení, jeho osobnost, životní zkušenosti, emoční rozpoložení nebo například přístup k předmětu, který vyučuje. Pro žáka i přes všechny tyto ovlivňující faktory je důležité, aby zažil úspěch, aby měl pozitivní reakce v rámci hodnocení od, pro něj, významných lidí, kteří se nacházejí v jeho sociálním okolí (spolužáci, rodiče, učitelé). (Kolář, Šikulová, 2009) Pro psychický vývoj žáka je zažití úspěchu klíčové. Tento vjem má silný vliv na motivační strukturu žáka a jeho další snažení v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

1.2 Vazba mezi cíli a hodnocením

Výchovně vzdělávací proces je procesem komplexním, který kromě obsahu vyučování a jeho hodnocení obsahuje také předem stanovené cíle. Cíle se dají podle konkretizace dělit na vzdělávací cíle a výukové cíle. Vzdělávací cíle v sobě obsahují další blíže specifikovatelné cíle. Jedná se o pojem, který je nadřazen ke konkrétněji stanoveným cílům. Tento pojem se vyskytuje v kurikulárních dokumentech nebo ve vzdělávací politice. Výukový cíl je spjat přímo s procesem vyučování a učení. Zahrnuje do sebe oblast kognitivní, afektivní a psychomotorickou. (Stará, Starý, 2018) Výukovým cílem je myšlen *zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje*. (Skalková, 2007, s. 119) Vyučující ve výchovně vzdělávacím procesu vytyčuje cestu, kterou se žák vydává v rámci procesu učení. Pro žáka je tedy klíčové, aby věděl, kam jeho úsilí směřuje a co je cílem cesty. Pokud vyučující nestanoví cíl předem, neseznámí žáky s jeho obsahem,

těžko může provádět hodnocení žákovského výkonu, pokud ani sám žák netuší, co má učinit. Právě díky vyhodnocení dosažených cílů, může učitel naplánovat navazující výuku, která vychází v teoretické rovině z dosažených cílů a navazuje na cíle nově stanovené.

V současné pedagogické teorii a didaktice se hojně pracuje s Bloomovou taxonomií výukových cílů, která byla v roce 2001 revidována. (Laufková, 2017) Tato taxonomie se zaměřuje na 3 hlavní domény v procesu učení. První doménou je kognitivní doména. Ta je tvořena intelektuálními dovednostmi schopnostmi a znalostmi. Další doména je afektivní. Zahrnuje do sebe pocity, postoje, hodnoty, emocionální úvahy a názory. Například v rámci výtvarné výchovy do sebe zahrnuje estetické cítění. Třetí doména je doménou psychomotorickou. Zahrnuje do sebe činnosti, kdy jedinec manipuluje s předměty, vykonává manuální činnost nebo fyzický výkon – jedná se tedy o senzomotorické dovednosti. (Petty, 2009) V ideálním případě vyučující při tvorbě cílů bere v potaz všechny domény výukových cílů. Žák je dosahováním a dosažením takových cílů formován po všech stránkách. Dochází k rozvoji schopností, dovedností a znalostí, zároveň k rozvoji jeho hodnotového a postojevého systému, žák dokáže uvažovat nad složitými a citlivými údaji. Také se rozvíjí i po stránce motorické, manuální a fyzické.

Při stanovování výukových cílů je důležité uvědomit si, jak úzkou vazbu má cíl na učivo. Učitel nevytváří výukový cíl bez toho, aniž by provedl didaktickou analýzu učiva. Taková analýza je procesem, kdy učitel po shromáždění potřebných informací, které souvisejí s tím, co chce vyučovat, vybere a transformuje informace do podoby, která je pro žáky přijatelná a srozumitelná. Zároveň tyto informace musí mít podobu, která odpovídá vývojové úrovni žáků. (Skalková, 2007) Nemusí se však jednat pouze o informace, ale také o dovednosti. V případě výtvarné výchovy lze transformovat složitější výtvarné činnosti na lehčí a přiblížit tak žákům složité výtvarné postupy. Stanovování cílů výuky jde ruku v ruce s dalšími komplexními procesy. Přes didaktickou analýzu, konkrétní a co možná nejvýstižnější stanovení výukových cílů k samotnému procesu zhodnocení. Hodnocení není tedy jen procesem, který primárně slouží žákům jako zpětná vazba. Je to také proces, kdy se učitel dozvídá, zda stanovené cíle výuky odpovídají schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků.

1.2.1 Kritéria hodnocení

Školní hodnocení musí být prováděno předem strukturovaně a s logickou návazností na učivo a zároveň musí být tento proces pravidelně opakován. Vyučující by před správně prováděným hodnocením měl mít stanovená kritéria a normy hodnocení. Pokud stanovená nejsou, vyučující jen s obtížemi může provádět hodnocení efektivně s vysokou informační hodnotou pro žáka i pro něho samotného. Kritérium hodnocením jasně vymezuje, co bude v rámci hodnotícího úkonu hodnoceno a na co bude kladen důraz. *Kritéria jsou pravidla nebo charakteristiky, které vymezují míru kvality žákovských výkonů nebo jeho chování.* (Slavík, 1999, s. 42) Důležité je v tomto ohledu fakt, že kritérium se nemusí nutně vztahovat pouze na to, jak má vypadat výsledek, ale také jaký by měl být průběh žákovské práce a jak by se žák měl v rámci této činnosti chovat.

1.3 Funkce hodnocení

Funkcí hodnocení je bezpočet. Pro potřeby tohoto textu byly vybrány jen některé funkce, které jsou pro hodnocení klíčové.

Hodnocení má několik funkcí. Pro efektivní práci žáka ve škole je důležitá motivace ze strany učitele. Tuto motivaci může učitel poskytovat i během hodnocení. Jedná se tedy o motivační funkci hodnocení. Učitel však může nesprávným postupem při hodnocení i motivaci snížit. Právě motivace souvisí s tím, jak žák bude své učební činnosti vykonávat, s jakou chutí se pustí do plnění svých povinností a jak si nadále bude ve vzdělávací dráze počínat. (Slavík, 1999, Zormanová, 2014) Kolář a Šikulová (2009, s. 46) v této souvislosti uvádějí: *Hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti.* Je důležité, aby tento aspekt hodnocení bral vyučující v potaz právě v hodnotícím procesu. Žákovi může poskytnout silný impulz ke zlepšení, ale také ho v jeho počínání může demotivovat.

Mezi další funkci hodnocení lze řadit funkci informativní. Hodnocení je nositelem důležitých informací, které získává žák a také jeho rodiče. Informativní funkce poskytuje zpětnou vazbu o výsledku, ale také o průběhu výchovně vzdělávacího procesu. (Zormanová, 2014) *Zároveň pomáhá žákovi zvládnout proces kritické analýzy své vlastní činnosti i činnosti svých spolužáků.* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49) Žák si může na základě hodnocení

vytvořit obrázek o tom, jak si stojí v rámci svého vlastního progresu, ale také v rámci srovnání se svými spolužáky.

Další velmi důležitou funkcí školního hodnocení je regulativní funkce. Žák skrze pravidelné a smysluplné hodnocení je schopen regulovat svou vzdělávací činnost. Je schopen se lépe připravovat na vzdělávací situace a je schopen lépe organizovat své učební činnosti. V rámci této činnosti je ale nutné, aby hodnocení obsahovalo informace týkající se možného zlepšení a lepší volby metod a forem práce žáka. (Kolář, Šikulová, 2009)

Dále je důležité zmínit funkce, mezi které patří diagnostická, prognostická a diferenciační funkce. Hodnocení informuje žáka (případně rodiče) o tom, jak si v dané látce stojí, co mu jde a co mu naopak nejde. Na základě těchto informací může žák upravit své přístupy k učení. Na diagnostickou funkci také navazuje prognostická funkce. Ta se projevuje zejména při pravidelném hodnocení žákových úspěchů. Na základě toho můžeme stanovit budoucí vzdělávací dráhu žáka. (Zormanová, 2014) *To znamená, že na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žakovu studijní perspektivu.* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 53) Učitel však musí mít na paměti, že výsledky hodnocení je dobré v pravidelných intervalech probírat podrobněji s žákem a rodiči žáka. S prognostickou funkcí také úzce souvisí funkce diferenciační. Jak název napovídá, jedná se o rozčlenění žáků na základě výsledků vzdělávací činnosti, ale také na základě toho, jak dodržují pravidla stanovená ve škole (pracovní pravidla, pravidla chování) aj. Pro učitele je tato funkce nositelem důležité informace pro přístup k jednotlivým žákům a případné volení výukových metod a forem práce. (Kolář, Šikulová, 2009)

Mezi další funkce pak patří funkce formativní a výchovná. Hodnocení může v průběhu vzdělávání žáka úspěšně formovat jeho osobnost, jeho názory a postoje k daným skutečnostem. V tom případě se jedná o formativní funkci hodnocení. Tím, že se formují žakovy názory a postoje dochází k výchově. Žák se tak učí vytrvalosti, péli, svědomitosti nebo například správnému rozvržení času. Škola tedy nepůsobí jen na intelektuální stránku žáka, ale také na jeho vlastnosti a schopnosti. Jedná se tedy o výchovnou funkci hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2009)

1.4 Druhy hodnocení

Hodnocení lze rozdělit na druhy, které si liší svou strukturou a vazbou mezi hodnotitelem a hodnoceným. Druhy hodnocení můžeme dělit podle několika měřítek. Jednak na základě vztahové normy (k čemu se hodnocení vztahuje) nebo podle toho, jak k hodnocení přistupujeme, kdy je hodnocení prováděno, kdo je hodnotitelem anebo k čemu daný druh hodnocení primárně slouží.

Mezi vybrané druhy hodnocení můžeme řadit: formativní, sumativní, kritériální, diagnostické, interní, externí, neformální, formální, průběžné a závěrečné. (Zormanová, 2014). Pokud bychom brali v potaz hodnocení dle vztahové normy, dělíme ho na sociálně normované a individuálně normované. (Kolář, Šikulová, 2009)

Kritériální hodnocení je takový druh hodnocení, kde je přihlíženo ke splnění či nesplnění předem stanoveného kritéria. Pokud vyučující využívá kritériální hodnocení, musí předem jasně stanovit kritéria, kterých má být dosaženo. V tomto případě vyučující nebere v potaz při hodnocení žáka výkony ostatních žáků (jak je tomu například u sociálně normovaného hodnocení). Dalším druhem hodnocení je diagnostické. Tento druh hodnocení, jak název napovídá, slouží k diagnostice toho, jaké potíže má žák ve výchovně vzdělávacím procesu. Může také odhalit závažnější učební obtíže a v tom případě by mělo dojít ke konzultaci učitele se školním poradenským pracovištěm. Školní hodnocení lze rozdělit i na základě toho, kdo je hodnotitelem v hodnotícím procesu. Pokud je hodnotitelem sám učitel, jedná se o interní hodnocení. Pokud je hodnotitelem někdo, kdo není pracovníkem dané školy, jedná se o hodnocení externí. Hodnocení lze rozdělit podle toho, kdy je proces hodnocení vykonáván. Pokud je to v průběhu výchovně vzdělávacího procesu, jedná se o hodnocení průběžné. Učitel tak získá poměrně přesnou představu o tom, co se žák za určitý časový úsek naučil a kde má jisté mezery, případně, co by mohl na své práci zlepšit. Bez průběžného hodnocení se vyučující neobejde, pokud chce zjistit, jak si třída v jeho předmětu vede. V případě, že se jedná o hodnocení, které je uskutečňováno na závěr určitého časového úseku, jedná se o závěrečné hodnocení. Výstupem v rámci tohoto druhu hodnocení je například vysvědčení, které je sumarizací předchozích žakových výkonů. S časovým horizontem souvisí i hodnocení formální a neformální. Formální hodnocení probíhá až po upozornění žáka, že tento druh hodnocení bude probíhat. Žák má možnost se na hodnocení

řádně připravit a dosáhnout lepších výsledků než v případě, že by nebyl na hodnocení předem upozorněn. Neformální hodnocení aspekt upozornění v sobě nemá a probíhá na základě pozorování učebních výkonů žáka. (Zormanová, 2014)

Hodnocení lze také rozdělit na základě vztahové normy. Toto dělení bere v potaz způsoby, jak jsou porovnávány výstupy žáka. Hodnocení tedy dělíme na sociálně normované a individuálně normované. Pokud vyučující vybere hodnocení sociálně normované, srovnává výsledky žáka s výsledky celé třídy. V tomto druhu hodnocení se může objevit prvek soutěživosti, kdy žáci mezi sebou soutěží o nejlepší výkon. Volba kompetitivní atmosféry však není dobrá pro všechny žáky – u některých se může objevit přemíra stresové zátěže. Ačkoliv může dojít ke stresové reakci u žáka, učitel by neměl tento druh hodnocení zavrhnout. Žák si musí uvědomit, že jednou bude plně zařazen do společnosti jako samostatná osobnost a bude na něj vyvíjen tlak ze všech možných stran. Může dojít k tomu, že kompetitivní prostředí se objeví v jeho pracovním prostředí a díky aplikaci tohoto způsobu hodnocení bude na takové situace dostatečně připraven. V případě, že vyučující vybere individuálně normovaného hodnocení, hodnotitel srovnává výkony žáka pouze s žákovými předchozími učitelskými výkony. Tento typ hodnocení napomáhá sledovat pokroky žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. Je to taky způsob, jak nevytvářet soutěžní prostředí a mírnit stresovou zátěž. Každý žák potřebuje zažít úspěch a individuálně normované hodnocení tento druh prožitku umožňuje. Je to také způsob, jak efektivně motivovat žáka k lepším výkonům, kdy žák může překonat sám sebe a zlepšit své předchozí znalosti, dovednosti a schopnosti. (Kolář, Šikulová, 2009)

Vyučující by v hodnotícím procesu měl využívat více druhů hodnocení, protože tyto druhy se mohou doplňovat a vytvářet kvalitní plejádu informací, které zahrnují jak výkony jednotlivce, tak výkony celé třídy. Učitel vede své žáky skrze rozmanité hodnocení k motivaci pro lepší učební výkon, také k sebehodnocení a k hodnocení druhých.

1.4.1 Formativní a sumativní hodnocení

Košťálová, Miková a Stang (2008) rozdělují hodnocení na dva typy. Prvním typem je *hodnocení pro učení* a druhým je *hodnocení učení*. Oba pojmy se liší v závislosti na zaměření daného školního hodnocení. Hodnocení pro učení je pojem, který označuje formativní hodnocení. Takové hodnocení formuje osobnost žáka a zároveň mu poskytuje

rady, jakým způsobem se zlepšit ve výchovně vzdělávacím procesu. Hodnocení učení je pojem, který označuje sumativní hodnocení. Takové hodnocení se zaměřuje na souhrn žákových výkonů.

Formativní hodnocení probíhá v celém průběhu určitého výukového úseku a poskytuje informace o tom, co se žák naučil. *Také přesně určuje učební potíže žáků, a umožňuje nám tak zjednat nápravu.* (Petty, 2013, s. 343) Díky formativnímu hodnocení žák přesně ví, kde má silné a slabé stránky a hodnocení mu poskytuje impulz, jak své obtíže efektivně řešit. Informace, které vyplývají z formativního hodnocení, musí sloužit k formativním účelům (ke zlepšení učebních schopností, dovedností a znalostí žáka). V rámci formativního hodnocení je důležitá zpětná vazba, která je poskytnuta žákovi – ta je poskytována v průběhu celého učebního procesu. Tento druh hodnocení je prováděn zejména pravidelnou rozpravou mezi učitelem a žákem. Oba aktéři přicházejí na to, jak postupovat při dalším učebním snažení, čemu se vyvarovat, na co se zaměřit a jakým způsobem zlepšit výkon žáka. Formativní hodnocení vede žáka k sebepoznání svých předností i slabostí a také k uvědomění si, jakým způsobem na sobě pracovat. (Žlábková, Rokos, 2013) Tento způsob hodnocení má velký přínos pro slabší žáky nebo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím, že výkony žáků nejsou porovnávány mezi sebou a nevytváří se kompetitivní prostředí, dochází u žáků k vnitřní motivaci pro dosažení lepších výkonů. (Laufková, 2017)

V rámci formativního hodnocení uvádí Laufková (2017) pět základních technik či postupů, které se dají využít v rámci tohoto typu hodnocení. Mezi tyto postupy patří pravidelné a přesné stanovování výchovně vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, poskytování zpětné vazby, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Pokud jsou pravidelné a přesně stanoveny výchovně vzdělávací cíle, žák ví, kam výuka směřuje a jaké znalosti, dovednosti se během tohoto procesu naučí. Vyučující také musí stanovit kritéria hodnocení, aby bylo jasné, co bude v rámci hodnotícího procesu hodnotit. Slavík (1999, s. 42) definuje kritéria jako *pravidla nebo charakteristiky, které vymezují míry kvality žákovských výkonů nebo jeho chování*. Kritéria hodnocení se tedy nevztahují pouze k žákovskému produktu, ale také k učebnímu procesu. Vyučující ve své výuce může využít kritéria k nasměrování žáka k lepšímu výkonu. Žák však stanoveným kritériím musí

rozumět, proto musí být stanovena takovým jazykem a s takovou náročností, aby byla pochopitelná a srozumitelná pro každého žáka ve třídě. (Slavík, 1999) V ideálním případě by se měla kritéria hodnocení sestavovat z deskriptorů, které jasně ozřejmují, co vyučující v žákově práci sleduje. (Laufková, 2017) Při vágním sestavení kritérií hodnocení může dojít k nepochopení mezi žákem a vyučujícím zejména proto, že žák si bude vysvětlovat kritéria hodnocení svým způsobem. Dalším procesem v rámci formativního hodnocení je pravidelné poskytování zpětné vazby. Jedná se tedy o informace, které poskytuje učitel žákovi (případně jeho rodičům) o průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Při poskytování zpětné vazby je klíčové, aby vyučující prováděl pravidelnou diagnostickou činnost a věděl, jak se žák ve svých výkonech zlepšuje, zhoršuje, zda stagnuje a co k těmto stavům vede. Zpětnou vazbu může poskytnout vyučující žákovi, ale může si jí vyvodit i žák sám z analýzy vlastních pokroků. (Kolář, Šikulová, 2009). Dalším postupem, který se dá využít v rámci formativního hodnocení je vrstevnické hodnocení. Vrstevnické hodnocení lze provádět v případě, že ve třídě je nastolená dobrá atmosféra a příjemné klima. Klíčovým momentem je uvědomění si učitele, jak je třída naladěná, jaké jsou v ní vztahy a podle toho volit vhodnost či nevhodnost vrstevnického hodnocení. V případě vzájemného hodnocení si žáci uvědomí, že pokud získávají konstruktivní zpětnou vazbu, musí být schopni ji také poskytnout svým spolužákům. *Významné na vzájemném hodnocení je také to, že už učitel není jediným aktérem hodnocení, že neplatí pouze „co učitel říká“, ale pohled žáků je rozšířen o názory spolužáků.* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 148) Vzájemné hodnocení poskytuje jiný pohled na výkon žáka, který žákovi může být bližší, protože ho hodnotí jedinci, kteří s ním sdílejí ve třídě společné okamžiky, tráví s ním spoustu času a používají výrazové prostředky, které jsou mu bližší. Posledním příkladem postupu při formativním hodnocení je sebehodnocení žáka. Žák v rámci své vlastní reflexe je schopen zjistit, zda dosáhl cílů, které byly vytyčeny, jak kvalitní byla práce, kterou sám odvedl, je také schopen zjistit, co mu jde a co mu naopak nejde a jak bude postupovat v příštím časovém či pracovním úseku. Sebehodnocení má velmi pozitivní vlastnost zejména v tom, že pokud je žák k němu soustavně a aktivně veden, je schopen převzít odpovědnost za vlastní proces učení a za jeho výsledky. (Laufková, 2017) Kolář a Šikulová (2009) uvádí, že sebehodnocení vede žáka k tomu, aby promyslel, jaké zkušenosti učebním procesem získal, jaké činnosti v tomto čase vykonával, k tomu, aby si uvědomil, co v učebním procesu zvládl a co ne, případně aby si

uvědomil, co ho k úspěchu či selhání dovedlo. Na základě těchto poznatků si může žák vytvořit logickou strukturu dalšího postupu, která vede ke zlepšení. Sebehodnocení se však neučí samo, vyučující musí tuto schopnost v žácích probouzet návodnými otázkami na konci učebního úseku, aby si žáci zvykli na proces sebereflexe. Proces sebehodnocení není snadný, ale pokud vyučující bude žákům pravidelně pokládat otázky, žáci si na průběh zvyknou a osvojí si tento proces do té míry, že už nebude třeba návodných otázek.

Sumativní hodnocení naproti formativnímu, poskytuje ucelenou informaci o tom, jakých výkonů žák za určité časové období dosáhl. Velkým rozdílem od formativního hodnocení je, že necílí na průběžné vedení žáka, ale cílí na informovanost o úspěšnosti žáka v delším časovém úseku. Sumativní hodnocení představuje důležitou část výchovně vzdělávacího procesu. Nelze takové hodnocení vynechat – mělo by být v souladu s formativním hodnocením. To znamená, že sumativní hodnocení by mělo být doplněno zároveň o formativní hodnocení. (Slavík, 1999) Příkladem sumativního hodnocení jsou výsledky testů nebo udělování známek. To znamená, že žák se dozvídá, jak je jeho výkon posuzován na základě hodnotové škály.

V současné době učitelé stále preferují sumativní hodnocení. Velkou nevýhodou tohoto hodnocení je udělení zpětné vazby (formou známky) v momentě, kdy žák svůj výkon nemůže změnit. (Žlábková, Rokos, 2013)

2 Forma hodnocení

Hodnocení má kromě funkcí a druhů, také rozličné formy. Mezi nejzákladnější formy hodnocení, patří hodnocení kvantitativní (klasifikace) a hodnocení slovní.

Hodnocení se ovšem neomezuje na tyto dvě formy. Jak uvádí Kolář a Šikulová (s. 93 – 95) mezi další formy patří jednoduché mimoverbální hodnocení (gesto, úsměv učitele, pokynutí hlavou, pohlazení aj.), jednoduché verbální hodnocení (krátké slovní vyjádření) nebo například označování žáků podle výkonnosti či chování (lokace – např. posazení vyrušujícího žáka samostatně nebo blíže k učiteli). Tak jako u druhů hodnocení, tak i u jeho forem platí, že vyučující se nemá omezovat pouze na jeden způsob, ale měl by kombinovat více přístupů, které se navzájem doplňují. Dochází tak k vyladění hodnocení do podoby, která s sebou nese co možná nejméně negativních stránek.

2.1 Klasifikace

Klasifikace je jednou z nejběžnějších forem hodnocení. Klasifikací ve školním prostředí se rozumí přidělování známek k výkonu žáka. V našem školním prostředí se uděluje známka 1-5, tedy od nejlepšího po nedostatečný výkon žáka. Jedná se o nejběžnější formu hodnocení na školách. Velkou nevýhodou klasifikace je neurčitost tohoto vyjádření. U každého učitele se může „přísnost“ klasifikace měnit i lišit. V dané známce se přesně nedozvíme, jak přesně si žák v učivu stojí, co opravdu umí a co ne, ale získáme pouze povědomí o škále, na které se žák nachází. Jedná se však o nejjednodušší sdělení pro rodiče, jak si žák v obecné rovině stojí. Na jedné straně se ozývá kritika klasifikace jako prostředku hodnocení, který je nepřesný, na druhé straně rodiče chtějí od vyučujícího oklasifikovat dítě a zjistit tak, zda dítě propadá, je v průměru nebo exceluje. Klasifikace má však i významné výhody. Jedná se o nejjednodušší formu sdělení pro rodiče o prospěchu jejich dítěte. Také díky klasifikaci může učitel jednoduše porovnávat výkony ostatních žáků ve třídě nebo porovnávat výkon žáka v předešlé době s dobou současnou. (Slavík, 1999). Jak Slavík (1999, s. 129) uvádí: *Jednou ze společenských úloh školy – přestože s ní nemusíme souhlasit – je rozřadit (selektovat) žáky podle zjištěných dovedností tak, aby mohli snadněji pokračovat do dalších stupňů vzdělání nebo do určitého typu práce.* Klasifikace je tedy vnímána jako nezbytná součást vzdělávání, která umožňuje roztřídit žáky podle dovedností tak, aby mohli efektivně plnit své společenské role.

Klasifikace probíhá v jednotlivých předmětech po splnění určitého úkonu (např. zkoušení), vytvoření práce (např. výtvarná práce) nebo například po absolvování písemné zkoušky (např. písemný test). Klasifikace však probíhá také na konci určitého klasifikačního období (pololetí, konec školního roku). Ta by však neměla vycházet z průměru známek žáka za určité klasifikační období, ale měla by zahrnovat kvalitu odvedené práce, spolupráci s učitelem, plnění jednotlivých studijních úkonů (např. práce v hodině, domácí úkoly), ale také samozřejmě dosažených studijních výsledků. (Zormanová, 2014) To znamená, že při správně prováděném a důkladném hodnocení klasifikuje učitel žákův výstup, proces vzdělávání, chování žáka, přístup žáka k učebním činnostem, jakým způsobem spolupracuje (jak s učitelem, tak s ostatními žáky apod.) – nejde tedy o klasifikaci výstupu, ale i samotného procesu. (Kolář, Šikulová, 2009)

Klasifikace má také své světlé a stinné stránky, tedy svá pozitiva i negativa. Mezi pozitiva klasifikace patří přesnost ve sdělení. Pro žáka je to rychlá (ale zároveň zjednodušená) informace o tom, zda danou látku umí či nikoliv. (Slavík, 1999) Pozitivem klasifikace může být navození motivace k dosažení dobrého výkonu ve škole. Může ovšem také sloužit jako silná demotivace. Další pozitivní stránkou tohoto typu hodnocení je jeho časová nenáročnost. Učitel nemusí vypracovávat dlouhé a obsáhle posudky, jen udělí známku. Při správně prováděné klasifikaci by však ke známce neměl chybět slovní komentář vyučujícího (za co je známka udělena, jak se zlepšit apod.). Když bude učitel udělovat pouze číselná vyjádření v rámci hodnocení, sklouzne hned k negativní stránce tohoto hodnocení, a to je zkratkovitost a nejasnost takového vyjádření. Žák, učitel i rodič si pod číselným vyjádřením mohou představit rozdílně splněná kritéria. U klasifikace je klíčové správné stanovení kritérií hodnocení a tato kritéria by měl žák znát. Další negativní stránkou je absence individuálního přístupu v rámci hodnocení v porovnání se slovním hodnocením (tak lze individuální přístup uplatňovat větší měrou, právě díky obsažnosti sdělení).

2.2 Slovní hodnocení

Klasifikace je nejrozšířenější způsob hodnocení. Existují však i jiné způsoby – mezi tyto podoby patří slovní hodnocení. Právě slovní hodnocení bylo velmi ostře dáváno do kontrastu s klasifikací žáka, a to zejména v 90. letech 20. století. Objevovaly se protichůdné názory na klasifikaci a slovní hodnocení. Z jedné strany se debatovalo o přínosu klasifikace, a to

zejména svou formou (jako rychlé sdělení), na druhé straně se ozývaly názory na neblahý vliv klasifikace na psychiku žáka. Zejména v alternativních směrech se objevovala forma hodnocení – slovní hodnocení. Tato forma má negativní dopady klasifikace setřít a poskytnout tak informaci bez špatných vlivů na žáka. Učitel by se měl zamyslet zejména nad tím, jakým způsobem hodnocení se žáky probírá, jakým způsobem hodnotí a měl by také sledovat dopady procesu hodnocení na žáky. Bez vlastní uvědomělosti a pečlivosti mohou být obě formy hodnocení přítěží nejen pro žáka, ale také pro rodiče. Je důležité si uvědomit, že hodnocení je součástí výchovně vzdělávacího procesu, který je složitým systémem důležitých prvků, jako je obsah a cíle vzdělávání, metody a formy výuky aj. (Kolář, Šikulová, 2009)

Slovní hodnocení v pravém slova smyslu označuje hodnocení, kdy pedagog neuděluje známku, ale popisuje výkon žáka. *Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.* (Slavík, 1999. s. 130) Jedná se tedy o hloubkový rozbor žakových úspěchu a neúspěchů. Hodnocení však obsahuje důležité náměty na zlepšení výkonu žáka a jeho přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu. Razantní změny v rámci hodnocení se nedají dělat ze dne na den. *Pokud bychom chtěli změnit některé stránky školního hodnocení, např. odstranit klasifikaci a nahradit ji kupříkladu slovním hodnocením, bude zřejmě nutné změnit celý systém vyučování (změnit cíle, obsah, metody a formy práce, změnit učební činnosti žáků i činnost učitele).* (Kolář, Šikulová, 2009 s. 83) Pokud by se škola rozhodla přestoupit z klasifikace na slovní hodnocení, musela by proběhnout změna v celém výchovně vzdělávacím procesu na škole, aby došlo ke kýženému efektu.

Slovní hodnocení škola může využít jednak jako doplnění klasické klasifikační metody hodnocení, nebo může být pouze jediným způsobem hodnocení na škole. Slovní hodnocení je naproti klasifikaci kvalitativním vyjádřením dosažených učebních znalostí a dovedností, postoj k učebním povinnostem, snahu žáka v jednotlivých činnostech/vyučovacích předmětech a také postihuje samotný proces výuky u žáka. Díky tomu, že je tento způsob hodnocení kvalitativní, poskytuje informace rozmanitější a přesnější než u klasifikace, která je formou kvantitativní. (Kolář, Šikulová, 2009)

Jako každý druh hodnocení má i slovní hodnocení svá pozitiva i negativa. Velkou výhodou slovního hodnocení je, že poskytne více informací, které jsou přesnější a zároveň se týkají úspěšnosti žáka ve výchovně vzdělávacím procesu. (Slavík, 1999) Slovní hodnocení také nevyvíjí na žáka velký tlak, který může vyústit stresovou reakcí, a to právě díky možným námětům pro zlepšení, které slovní hodnocení může poskytovat. Další výhodou je, že slovní hodnocení může poskytnout východisko pro sebehodnocení žáka. Žák si tak všímá, co a jak přesně učitel hodnotí a na základě toho se může jeho sebereflexe zlepšovat. Existují však určitá negativa, které se mohou v souvislosti s tímto typem hodnocení objevit. Jedním z negativních stránek může být špatná forma provedení slovního hodnocení. Učitelé, kteří nejsou na formu slovního hodnocení připraveni, mohou klasickou klasifikaci převádět pouze do ústní podoby. Tam se ovšem ztrácí přidaná hodnota takového hodnocení. Další negativní stránkou je velmi velká časová náročnost. Při představě, že učitel učí například přes 200 žáků, je tento druh slovního hodnocení enormní zátěží na učitele. Musíme také brát v potaz i obsah hodnocení. Pokud se pozitivní informace obsažené v hodnocení stanou cílem pro žáka, stane se tento druh hodnocení opět klasifikací, kdy žák touží dostat chválu. (Kolář, Šikulová, 2009) I přes všechny pozitivní i negativní vlastnosti slovního hodnocení, lze usoudit, že může velmi efektně doplnit klasifikaci, která se aplikuje na většině škol. Kombinací může vyučující dosáhnout většího informačního přínosu a lépe formulované zpětné vazby pro žáka (případně i rodiče).

3 Výtvarná výchova ve vztahu k hodnocení a klasifikaci

Výtvarná výchova je předmět, který se vyučuje na všech základních školách a je zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu. Spadá pod oblast Umění a kultura. Výtvarná výchova je předmět, který je důležitý zejména tím, že rozvíjí u jedinců percepční zrakovou senzibilitu (vizuální gramotnost), schopnost kriticky myslet a řešit problémy novým, kreativním přístupem. Poskytuje jedinci jiný pohled na věci kolem něj a také se snaží rozvíjet odlišný druh myšlení (než ryze analytické myšlení).

3.1 Učitel výtvarné výchovy

Učitel výtvarné výchovy by měl být kreativní člověk, který má rozvinutý smysl pro estetično. Zároveň by měl být schopný řešit problémy (ať už výtvarné, nebo ty, které se během vyučování objeví) neotřelým způsobem. Také by měl své žáky pro předmět nadchnout a ukázat jim, že skrze výtvarnou výchovu lze nahlížet na život jiným způsobem. Jak uvádí Roeslová (2003, s. 6), učitel výtvarné výchovy by měl být: *Tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, vzdělaný a eticky citící člověk s aktivním přístupem k dítěti, plný citu, humoru a fantazie, a výtvarník s tvůrčím přístupem k umělecké tvorbě i k výtvarné výchově*. Vyučující výtvarné výchovy by měl být znalý světa výtvarného umění a měl by být schopen didaktické transformace složitých uměleckých témat. Neměl by se omezovat pouze na výtvarnou tvorbu, ale také by měl rozvíjet dialog mezi ním a žáky a mezi žáky navzájem. Tento dialog rozvíjí komunikační kompetence a myšlení v abstraktních, ale i konkrétních pojmech. Roeslová uvádí (2003), že právě díky dialogu dochází k přesnějšímu pojmenování obrazné skutečnosti, která se nachází kolem každého jedince. Takové pojmenování v sobě zahrnuje například pojmenování linií (s přítlakem, plynulé, přerušované aj.), barev (pojmenování barevných shluků, pestrost, mísení barev aj.) nebo třeba kompoziční zákonitosti (harmonická kompozice, porušená harmonie v obraze, vztahy jednotlivých prvků aj.). Dialog je také nositelem vztahu mezi žákem a výtvarným dílem (výtvarným produktem, objektem). Vyučující vede své žáky k přemýšlení o svých pocitech a postojích. Vede je ovšem i výtvarná tvorba s přihlédnutím na tyto skutečnosti a tím se formuje žákova osobnost, jeho postoje nebo i hodnotová hierarchie.

V současné době však dochází na českých školách z důvodu nedostatku pedagogů výtvarné výchovy k tomu, že výtvarnou výchovu učí učitelé, kteří se studiem výtvarné

výchovy nezabývali a aprobaci k tomuto předmětu nemají. V takovém případě by si takový učitel měl uvědomit, že výtvarná výchova není jen o „vytváření výtvarných produktů“, ale také o vizuální senzibilitě a schopnosti dívat se kolem sebe.

3.2 Hodnocení ve výtvarné výchově

Hodnocení ve výtvarné výchově by mělo poskytnout žákovi informaci o tom, jak se k výtvarnému problému postavit, jakým způsobem a jak efektivně problém řešit, v jakých oblastech a jakým způsobem se zlepšit. Vyučující by se měl snažit o co největší verbalizaci v rámci průběžného hodnocení, aby docházelo k rozšíření slovní zásoby žáka. Žák je poté schopen lépe vyjadřovat své myšlenky a nápady za použití konkrétních i abstraktních pojmů. Pokud je hodnocení ve výtvarné výchově vedeno správně, žák přemýšlí o věcech, které ho obklopují novým způsobem a je také schopen kreativněji přistupovat k běžným problémům života. Ve výtvarné výchově nejde pouze o předávání manuální zručnosti v oblasti výtvarného světa, ale také o rozvoj abstraktního myšlení, které lze aplikovat kdekoliv jinde i mimo výtvarnou výchovu.

Ve výtvarné výchově lze provádět hodnocení pomocí dialogu mezi učitelem a žákem (průběžné hodnocení), kdy se učitel snaží předat určité hodnoty a principy výtvarné práce tak, aby tato práce naplňovala výchovně vzdělávací cíle. Kromě průběžného hodnocení se ve výtvarné výchově (i v jiných předmětech) používá závěrečné hodnocení. V současné praxi se objevuje několik podob tohoto závěrečného hodnocení: *absence jakéhokoliv závěrečného hodnocení, klasifikace mimo prostor třídy, klasifikace na konci hodiny, skupinová prohlídka prací, skupinová diskuse nad pracemi jednotlivých žáků, žákovské předvedení svých prací formou prezentace a sebehodnocení, hodnocení formou vystavení prací na nástěnku.* (Brücknerová, 2011, s. 63) Při absenci závěrečného hodnocení je nejčastější argument učitelů to, že nestíhají hodnocení uskutečnit. Na to může pak navazovat klasifikace mimo prostor třídy, kdy učitel udělí žákovi známku. Je zde ovšem problém s dodatečným vysvětlením, za co přesně byla známka udělena. Naproti tomu klasifikaci na konci hodiny nejčastěji doprovází komentář, za co je známka udělena, jaké jsou kvality a nedostatky práce apod. Skupinová prohlídka prací je formou hodnocení, kdy žáci mají možnost vidět a kriticky posoudit vlastní práci v kontextu prací, které vytvořili jeho spolužáci. Nejčastější formou skupinové prohlídky je „hlasování“, kdy třída hlasuje pro

nejpovedenější výtvarný výsledek. Pokud se však jedná o skupinovou diskusi nad pracemi žáků, musí mít učitel na paměti, že efektivní řízení diskuse je klíčem k úspěchu. Pokud se učitel rozhodne podpořit sebehodnocení žáka, může zvolit formu hodnocení, kdy žák představuje své dílo ostatním s doprovodným komentářem. Poslední formou hodnocení je vystavení prací na nástěnkách, kdy učitel nejčastěji vybírá ty nejzdařilejší práce a umisťuje je na nástěnky na chodbách školy. (Brücknerová, 2011, 2012)

Učitel však kromě hodnocení žákovských prací hodnotí i žáka samotného. Jedná se o velmi citlivou oblast, kdy by se učitel měl zaměřovat pouze na kvality práce, a ne na osobnost žáka. Právě v oblasti výtvarné výchovy se objevují tendence, které nelze popřít. Na základě těchto tendencí rozdělila Brücknerová (2011) učitele na 4 skupiny:

1. učitelé, kteří kladou maximální důraz na talent a maximální důraz na invenci
2. učitelé, kteří kladou maximální důraz na talent a minimální důraz na invenci
3. učitelé, kteří kladou minimální důraz na talent a minimální důraz na invenci
4. učitelé, kteří kladou minimální důraz na talent a maximální důraz na invenci

3.3 Portfolio jako forma hodnocení

Portfolio ve školním prostředí v rámci hodnocení je souborem žákovských prací, které dobře reflektují žákovský postup ve výchovně vzdělávacím procesu. Výtvarné portfolio je poté souborem výtvarných prací a materiálů, které archivují jeho úsilí v oblasti výtvarného tvoření. Portfolio je zdrojem velké motivace pro žáka, protože jasně a názorně můžeme pozorovat změny v jeho procesu tvorby. Žák má možnost nahlédnout na vlastní práce s odstupem a reflektovat změny, které se udály po technické stránce výtvarných prací, v rámci jeho přemýšlení o výtvarném světě a světě, který ho obklopuje. Jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 149): *nabízí mu (žákovi) možnost rozhodnout o kvalitě vykonané práce a vybírat na základě určitých kritérií práce, které jsou žákovou chloubou a jsou dokladem úspěšného zvládnutí požadavku školy*. Autoři také dodávají, že portfolio je také cesta k tomu, aby byl žák schopen autonomního hodnocení svých vlastních pokroků.

Portfolio může sestavovat sám žák, nebo mu může při sestavování pomoci učitel, který si jednotlivé práce prohlédne a v rámci společné diskuse navrhne nejzdařilejší práce. (Laufková, 2017) Jak uvádí Linström (2005, s. 1): *Aby byla portfolio při hodnocení*

užitečnější, jsou stále častěji vyžadovány ústní nebo písemné reflexe, ve kterých studentu hodnotí své vlastní učení. V rámci této činnosti dochází k hodnocení svých vlastních posunů, v tomto případě nejen po výtvarné, ale také po osobnostní stránce. Portfolio nemusí obsahovat pouze výtvarné produkty, ale i deníkové záznamy, kam si žáci píšou své nápady ohledně výtvarného zadání, projektu. Také může obsahovat výstřižky, pohlednice a další materiály, které pomohly nebo v budoucnu mohou pomoci s výtvarným nápadem. Portfolio by tak mělo být aktivní součástí výtvarného tvoření žáka. (Linström, 2005)

Empirická část

4 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo popsat podobu hodnocení a klasifikace výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Stěžejní pro tento výzkum bylo zjistit jakým způsobem vybraní učitelé hodnotí a klasifikují, zda jejich hodnocení následně odpovídá konkrétní klasifikaci žáka a zda se představy učitelů shodují s pozorovanou praxí. Před samotným výzkumem a během něj jsem si pokládala také otázku, zda je podle učitelů výtvarné výchovy klasifikace ve výtvarné výchově potřebná, případně, jakým způsobem by řešili možnost neklasifikovat žáka a zda by byli nakloněni jinému způsobu hodnocení. V rámci zkoumání bylo ovšem nutné porozumět tomu, jak si učitelé vysvětlují základní pojmy (hodnocení, klasifikace). To poté výrazně přispělo k pochopení jejich přemýšlení o zkoumané problematice

Důležité bylo také zjistit, na co kladou učitelé výtvarné výchovy v rámci hodnotícího procesu důraz. Zda hodnotí pouze technickou stránku výsledku, nebo se zaměřují i na samotný průběh výtvarné činnosti (tedy oceňují i snahu žáka), nebo spíše kladou důraz na dodržení tématu, kreativitu či autenticitu výtvarného projevu. V rámci pozorování hodnotícího procesu bylo důležité zjistit, zda učitelé poskytují žákům zpětnou vazbu a jakým způsobem jsou stanoveny cíle hodiny a kritéria hodnocení.

5 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily tři učitelky výtvarné výchovy. Podmínkou pro výběr výzkumného vzorku bylo to, aby všechny učitelky učily na základní škole v Praze (1.) – toto kritérium bylo vybráno z důvodu užšího zaměření tématu a samotného výzkumu. Prostředí základní školy je mi blízké a pro výběr byla základní škola dostupnější (zejména, co se týče počtu základních škol v Praze). Druhým kritériem bylo, že daná osoba musí učit i jiný předmět kromě výtvarné výchovy (2.). A třetím tím nejdůležitějším kritériem byl fakt, že učitel/ka musí učit výtvarnou výchovu (3.). První kritérium vychází z předpokladu lepší dostupnosti a lepší komunikace, protože sama žiji v Praze. V případě problémů bylo snazší domluvit přesun termínu výzkumu. Další dvě kritéria byla zvolena na základě publikace Brücknerové (2011, s. 105), která uvádí: *Hovořili jsme o tom, že ohledně klasifikace ve výtvarné výchově panují minimálně pochyby a vážnost tohoto předmětu není zrovna nejvyšší.* Právě výše zmíněná citace vedla k vytvoření kritéria, že učitel, který učí i jiný předmět než výtvarnou výchovu, bude schopný objektivně porovnat hodnocení a klasifikaci a dále určit rozdíly těchto aktivit v jeho vyučovaných předmětech.

Mezi vybrané učitelky patřily Iveta, Lenka a Andrea (Tabulka 1). Iveta vyučuje výtvarnou výchovu a český jazyk. Výuka jednoho a druhého předmětu probíhá ve dvou rozličných učebnách. Lenka vyučuje výtvarnou výchovu a fyziku. Oba předměty vyučuje ve stejné učebně. Andrea vyučuje výtvarnou výchovu a český jazyk. Učebny má taktéž rozdělené pro výuku českého jazyka a pro výuku výtvarné výchovy. Andrea má ovšem k dispozici rozsáhlý prostor pro výtvarnou tvorbu – dvě propojené učebny, které disponují rozdílným uspořádáním lavic a výtvarnými pomůckami.

Tabulka 1 Souhrn informací o respondentech

jméno respondenta	aprobace	samostatná učebna pro VV
Iveta	VV - Čj	ano
Lenka	VV - Fy	ne
Andrea	VV - Čj	ano

6 Metody výzkumného šetření

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který jsem před samotnou návštěvou učitele výtvarné výchovy sepsala a pečlivě připravila. V rámci rozhovoru byly vkládány do polostrukturovaného rozhovoru otázky, které byly doplňující a navazovaly na témata, která z rozhovoru vyplývala. Tyto otázky vycházely zejména z odpovědí respondentek a jednalo se tak o spontánní reakci výzkumníka na jejich výpovědi. Další metodou výzkumu bylo pozorování 4 vyučovacích hodin (2x 90 minut – 2 vyučovací jednotky výtvarné výchovy) u každého učitele. Z těchto hodin jsem si zaznamenávala vše, co jsem viděla, abych se nezaměřovala pouze na hodnocení a klasifikaci a mohla by mi uniknout nějaká důležitá souvislost. Pro lepší orientaci v záznamu z hodin byl vytvořen záznamový arch, který byl použit v rámci každé pozorované hodiny. Tento arch obsahuje základní tabulku (čas, činnost pedagoga, činnost žáka, klima třídy, poznámky), tabulku týkající se náležitostí hodiny (téma, cíl, návaznost na RVP aj.) dále část zabývající se verbální komunikací (např. tón hlasu, barva hlasu) a část týkající se nonverbální komunikace. Tento arch byl vytvořen na základě vlastních poznatků a také za použití knihy *Učitel a žáci v komunikaci* (Gavora). V rámci záznamu hodiny jsem barevně oddělovala pozorované jevy, komentáře učitele a své vlastní komentáře a myšlenky, aby nedošlo k zaměnění významu výzkumných dat.

Výzkumná data byla sbírána od října roku 2019 do prosince roku 2020. První vlna sběru dat proběhla roku 2019. Byly provedeny první rozhovory se všemi respondentkami a také bylo provedeno pozorování vyučovacích hodin. Další vlny sběru dat byly ovlivněny koronavirovou krizí, takže se odehrávaly zejména v online světě (maily, virtuální konference). I přes to byla data doplňována při zjištění nepřesností v odpovědích respondentek nebo při doplnění potřebných informací.

6.1 Metoda vyhodnocení kvalitativních dat

Pro vyhodnocení kvalitativních dat jsem použila kódování. Jednotlivé rozhovory jsem doslovně přepsala, kódovala a následně jsem kódy očíslovala. Vyhodnocení se tak stalo daleko srozumitelnější a jednodušší. V rámci vyhodnocení sledovacích archů jsem taktéž postupovala metodou kódování, kdy jsem jednotlivé části očíslovala, k číslům přiřadila kategorie a s těmito kategoriemi dále pracovala.

7 Hodnocení v obecné rovině

Na začátku výzkumného rozhovoru bylo nutné zjistit, jak si klíčové pojmy, které souvisí s tématem rozhovoru, vysvětlují respondentky, aby nedošlo k pozdějšímu nedorozumění.

Hodnocení si Iveta a Lenka představovaly jako činnost, kterou učitel vykonává proto, aby posoudil, zda dítě splnilo či nesplnilo požadavky. Iveta: *Něco se jim (žákům) zadá a podle toho, jak moc se jim to podařilo naplnit, podle toho jsou potom hodnoceny dobře nebo špatně.* Lenka: *Je to činnost učitele, kdy kriticky posuzuje tu práci žáka. Jakože jestli odpovídá požadavkům učitele.* Jejich vyjádření k obecné rovině se však vztahuje již k hodnocení ve školním prostředí.

Andrea však zůstala u hodnocení v obecné rovině a popsala ho následovně: *No je to asi nějaký proces, kdy se jeden snaží o posouzení toho, jestli ten druhý udělal to, co má.* Stále se tedy jedná o proces, kdy hodnotitel posuzuje výkon toho, který se stává objektem hodnocení.

Hodnocení Iveta a Lenka hned na začátku přirovnaly ke školnímu prostředí. Podle nich je to tedy činnost, kdy učitel posuzuje práci žáka. Andrea však zůstala v obecné rovině a vysvětluje si pojem hodnocení jako proces mezi hodnotitelem a hodnoceným.

7.1 Kritéria hodnocení

Předem stanovená kritéria hodnocení jsou klíčová pro správně provedené hodnocení, které má vysokou výpovědní hodnotu a přináší žákům cenné informace o svém výkonu. V podání hodnocení u Lenky, Ivety a Andrey je ovšem rozdíl v předem zadaných kritériích.

Iveta před hodinou sice nenapsala na tabuli kritéria hodnocení, ale jasně vysvětlila, co bude cílem hodiny. Iveta: *No na tabuli je nepíšu (...) ale určitě jim předem řeknu, co je cílem té hodiny a jak se to mají snažit naplnit. Také jim říkám, co by měli dodržet při té práci, aby to mělo všechny náležitosti, které chci. Tím myslím barevnost, téma a tak dál. Ale chci po nich, aby tam vložili kus sebe a snažili se o tom tématu hlouběji přemýšlet.* Její tvrzení odpovídá realitě, kdy Iveta na začátku každé hodiny vysvětlila, co se přesně bude dít, co mají žáci dělat, a co bude na práci hodnoceno. O tom vypovídá následující komentář v hodině: *(...) při dnešní práci na vás apeluju, snažte se nad tím přemýšlet, a ne to hledat někde na telefonu. Na konci hodiny chci, aby ta práce byla živá, dynamická, používejte hodně*

rozmanitých barev, a hlavně se nebojte se zeptat. Iveta během hodiny průběžně komentovala žákovské práce a snažila se tak nasměrovat žáky k tomu, aby překonávali sami sebe.

U Lenky je však situace jiná. Na začátku hodiny vždy zadá práci, ale nevysvětluje žákům, co bude v hodině hodnoceno. Na otázku, zda má před samotnou hodinou předem stanovená kritéria, zněla odpověď, že nemá. Z pozorování a jejich výpovědí se dá usoudit, že předem stanovené kritérium je v jisté míře práce se vzorem. Jana v rámci hodiny ukazuje žákům, jak by měl obrázek vypadat a hodnotí práce podle toho, zda prvky na vzoru (barevnost, kompozice, struktury, objekty) se shodují se žákovskou prací. O tomto způsobu stanovení kritéria říká: *(...) buď jim řeknu, jak to maj dělat nebo jim to ukážu, anebo maluju s nima a popisuju, jak se to dělá, aby to pochopili a viděli to, jak se to dělá.* Jedná se o kritérium dodržení zadaného postupu a zadané struktury práce. Při hodnocení se soustředí zejména na žáky, kteří mají „nejhezčí a nejhorší“ výkres a podle tohoto kritéria si vytváří stupnici, podle které bude klasifikovat: *(...) děti, který to maj třeba nejlepší ten výkres, nejhezčí, pak jsou děti, co mají ten výkres nejhorší a podle toho já si uspořádám celkově ten žebříček podle toho, jak budu hodnotit.* Zároveň však Lenka hodnotí i žákovský postup zadané práce: *Nebo třeba, když vím, že někdo tady byl nešťastnej, že si něco polil, nebo se mu to nepovedlo a celou dobu se snažil a pracoval, tak mu za to zase nedám špatnou známku (...).* Lenka nehodnotí pouze výsledek, ale i samotný postup. Její výpověď v rozhovoru příliš nekoreluje s praxí. V pozorovaných hodinách kladla největší důraz na výsledek práce a zda odpovídá ukázanému vzoru.

U Andrey je situace rozličná než u předchozích respondentek. V rámci rozhovoru sdělila, že kritéria stanovená má, ale ne písemnou formou: *Jako nemám rozhodně udělanou nějakou tabulku, že bych si to fajfkovala (smích).* V rámci hodiny kritéria žákům nesděluje, ale vysvětlí, co mají během hodiny dělat a jak by měl výsledný výtvarný produkt vypadat. Andrea: *(...) spíš jim prostě vysvětlím, co po nich chci a upozorním je na to, že tam třeba chci výraznou barevnost nebo takovou a takovou kompozici. Hlavně musí dodržet téma.* U Andrey je patrné, že hlavním kritériem je dodržení tématu zadané výtvarné práce. To také potvrzuje následující tvrzení, které vyplývá z porovnání důležitosti prvků hodnocení: *No já bych na první místo dala asi dodržení tématu a dodržení postupu. To dělá často těm dětem problém.* Zároveň je pro ni důležité průběžné hodnocení z její strany: *No já hodnotím to, jak*

ty žáci průběžně pracují. Snažím se jim poskytnout nějakou zpětnou vazbu o tom, jak pracují, na co si dát pozor. Při hodině však docházelo k poskytování průběžné zpětné vazby jen velmi omezeně. Důvodem může být i fakt, že učebny výtvarné výchovy jsou dvě a mezi nimi je chodba. Přecházení mezi jednotlivými učebnami může být pro učitele komplikací. Žáci mají svobodnou volbu na začátku hodiny, do které učebny zamíří. Andrea ve svém hodnotícím procesu nehodnotí pouze to, jak žáci aktivně pracují. Ve svém hodnocení se zaměřuje také na výtvarný produkt, zda žáci splnili zadání a zaměřuje se také na žakovu kreativní invenci. Invence však musí korespondovat s předchozími aspekty hodnocení.

Respondentky kritéria hodnocení nepišou na tabuli. Iveta a Andrea mají stanovená kritéria pouze v hlavě, nikoliv na papíře. Snaží se sdělit žákům, co se od nich očekává. Žádná z respondentek nesděljuje přesná pravidla pro hodnocení výtvarných prací. Lenka na rozdíl od Ivety a Andrey žádná kritéria stanovená nemá. Na začátku hodiny zadá práci, ale nijak podrobněji neupřesňuje, jak bude práce hodnocena a jaký výkon se od žáků očekává.

7.2 Forma hodnocení

Hodnocení žakovských prací hodnotí zpravidla učitel, ale mohou se na něm podílet i žáci, a to například formou skupinové diskuse.

Při hodnocení prací Iveta využívá na konci hodiny společnou prohlídku výtvarných prací a následnou diskusi se žáky, kde jasně stanovuje pravidla tím, že pokládá otázky: (...) *shromáždím všechny práce, který nějakým způsobem porovnáám. Spiš, než je porovnáám, ukazuju na nich klady, co se povedlo a taky co se nepovedlo, a to, pokud možno bez uvádění jmen. (...) Oni (žáci) reagujou na moje otázky.* Práce Iveta vystaví na podlahu třídy a poté se snaží poukázat na silné a slabé stránky prací s tím, že do svých komentářů vkládá i rady na případné zlepšení práce. Při pozorování jejích hodin docházelo ke skupinové diskusi, kdy v rámci diskuse byly jasně vymezená pravidla. Žáci se v diskusi chovali ohleduplně a vyjadřovali se s vědomím, že jejich kritika musí být konstruktivní. Otázky Iveta kladla ze začátku diskuse, poté nechala žáky diskutovat volně. Na dotaz, jak Iveta vytvořila takové prostředí, které má příjemnou atmosféru pro diskusi, odpověděla: *No já je to učím hnedka od začátku, co je dostanu. Řeknu jim, že pokud hodnotí svojí práci nebo práci spolužáka, musí mluvit srozumitelně a výstižně. Ona je to docela dřina vždycky na začátku, když to*

s nima zkouším (smích). Iveta v rámci své výuky využívá vrstevnické hodnocení, které je pro žáky přínosné zejména jeho formou. Žáci spíše přijmou názor od svého spolužáka, který mu je blíží než od učitelské autority.

Lenka se snaží o průběžné hodnocení: *Ale jinak se snažím vždycky průběžně to obcházet a říct jim (žákům), co je dobře a co mají vylepšit a tak.* Hodnocení provádí pouze ona a nikdy žáci z důvodu jejich nepřipravenosti formulovat svůj názor o své vlastní práci či práci ostatních: *Tady kdyby se spustila skupinová diskuse, tak to by bylo asi špatný, protože ty děti nejsou schopný vyjádřit svůj názor nad téma věcma ostatních žáků (...) na to nejsou připravený. Nemají totiž takovej řád, co jsme měli my. Oni tady překřikujou jeden druhýho (...).* Tento postoj se liší od postoje Ivety, která dává prostor žákům vyjádřit se nad pracemi ostatních s tím, že jasně kontroluje dodržování pravidel diskuse.

V rámci hodnocení Andrea hodnotí obdobným způsobem jako Iveta. Práce žáků rozloží na jeden velký stůl a snaží se mezi žáky vyvolat diskusi. Andrea: *No, když je čas, tak si rozložíme ty produkty na ten velkej stůl a obcházíme to a zastavujeme se u těch věcí a popovídáme si o tom.* Andrea však dodává, že pro závěrečné hodnocení je důležité mít čas na konci hodiny: *Je pravda, že někdy na to prostě není čas a tak mi to jen odevzdají.* Celý proces, tak jak ho Andrea v rozhovoru popisuje, probíhá tak, že práce se vyloží na stůl, nejdříve je zhodnotí sama a poté dojde k vrstevnickému hodnocení. Pravidla pro diskusi nejsou předem stanovena. V pozorovaných hodinách nedošlo k výše zmíněné diskusi. Žáci práci odevzdali, a pokud chtějí o své práci získat zpětnou vazbu, musí dojít za vyučující do kabinetu po hodině a zeptat se.

Každá z respondentek využívá svůj přístup k formě hodnocení žákovských prací. Iveta a Andrea využívají skupinové diskuse nad rozloženými výtvarnými pracemi žáků. Rozdíl mezi Ivetou a Andreou spočívá zejména v předem stanovených pravidlech pro skupinovou diskusi a také v tom, že u Ivety byl výše zmíněný postup pozorován a u Andrey pozorován nebyl. Lenka využívá pouze průběžného hodnocení, které provádí sama. Domnívá se, že žáci na skupinovou diskusi nejsou připraveni.

8 Specifika hodnocení ve výtvarné výchově

V rámci rozhovoru bylo důležité vymezit, co přesně na výtvarném projevu žáků respondentky hodnotí.

Iveta zejména hodnotí kreativní stránku výtvarného projevu. V práci žáků se jí líbí autenticita projevu: *Já mám ráda tu autenticitu, i když to někdo pochopí nějak jinak a udělá to po svém s nadšením, tak mě to baví.* Dále také oceňuje netradiční pojetí výtvarného materiálu, kdy žák pracuje s kreativní invencí. Dále je však pro Ivetu důležité dodržení zadání a kreativní uchopení tématu. Žák také musí splnit cíle, které jsou zadány. Ty však Iveta žákům sděluje pouze ústně.

Lenka ve výtvarném projevu hodnotí zejména dodržení tématu a kreativitu žáka. Také oceňuje snahu žáka: (...) *když se snažej a třeba se jim to tolik nepovedlo, jsou z toho třeba sami nešťastný, tak já jim tu dobrou známku dám, protože vím, že se snažili.* V rámci pozorování však došlo k tomu, že žák uchoпил téma po svém a nedodržel stejný postup, který byl u vzoru výtvarné práce (vzor byl nalepen na tabuli). Práce nebyla hodnocena kladně, tudíž může docházet v tomto případě k rozporu mezi představou a skutečností.

Pro Andreu je v hodnocení výtvarného projevu žáka důležitá kreativita. Také však hodnotí to, jak žáci průběžně pracují a jak splnili zadání. Andrea: *Ale pak taky hodnotím i to, jak ten produkt vypadá.* Andrea se ve svém hodnocení tedy nesoustředí pouze na výsledek práce, ale také na průběh tvorby. Pro respondentku je ovšem stále nejdůležitější dodržení tématu a dodržení postupu výtvarné práce: *To dělá těm dětem problém.* Je ovšem otázka, do jaké míry může být podpořena kreativita, když se klade velký důraz na dodržení postupu výtvarné práce bez větších výhrad. V pozorovaných hodinách bylo kladně hodnoceno zejména to, jak se výsledný produkt podobal vzoru, který byl na začátku hodiny ukázán celé třídě. Hodnocení ve výtvarné výchově je podle Andrey důležité, protože může žáky posunout v jejich výtvarné tvorbě.

Respondentky mezi skutečností, které na výtvarném produktu hodnotí, zahrnuly zejména kreativitu a dodržení tématu či celého zadání. V rámci analýzy odučených hodin došlo v některých případech k rozporu mezi představami učitelů a pozorovanou praxí.

8.1 Práce se vzorem vs. kreativní invence

Práce se vzorem je pro výuku obtížným tématem. Učitel si musí dát pozor na to, aby se žáci při své práci neomezili pouze na kopírování práce, která je jim ukázána.

Iveta ve svých hodinách nepracuje se vzorem. Snaží se vzbuzovat v dětech kreativitu tím, že je nechá hloubat v zadaném tématu. Při jejích hodinách docházelo k tomu, že žáci přicházeli na neobvyklé a opravdu inovativní nápady pojetí tématu. Přiznává však, že pokud vysvětluje žákům novou techniku, ukazuje jim určitý vzor a popisuje postup: *Maximálně, když se učíme nějakou techniku, nebo nějakéj kánon kresby postavy, ale je to spíš tak, že jim to stručně načrtnu na tabuli a smažu to.* Žáci pak nemohou kopírovat vzor, který jim byl ukázán. Iveta tak poskytla jasnou představu, kam mají díla žáků směřovat.

Opačná situace se stala při Lenčině výuce. Lenka si nalepila čtvrtku s namalovaným pozadím na tabuli a spolu se žáky malovala zadání Podzimní krajina. Žáci však tápali v tom, co mají přesně malovat a Lenka jim vzory namalovala na tabuli. Stalo se však, že žáci začali kopírovat to, co Lenka sama namalovala. Lenka se však vyjádřila v rozhovoru, že se snaží o probuzení kreativního pojetí u žáka, ale ne každý, podle ní, tuto kreativitu má: *Já od těch dětí chci, aby používaly, co nejvíc svojí fantazii. Ne všichni jsou toho schopní (smích), já se pak snažím jim něco vždycky nakreslit na tabuli a právě jim říkám, aby se zamyslely a zkusily vymyslet něco svého a ne jen to, co tam kreslím já.* Její postup při probouzení kreativity však může být v určitém momentě kontraproduktivní a v tom je právě velké úskalí v práci se vzorem. Stejný moment nastal i u druhé výuky, kdy žáci nepochopili zadání, které jim bylo řečeno a napsáno na tabuli. Lenka jim pro názornost nakreslila návrhy a žáci je pouze okopírovali. Důvodem může být nepochopení zadání a možnost kdykoliv okopírovat viděný výtvarný příklad.

Andrea ve své výuce pracuje se vzorem hojně. Ve všech pozorovaných hodinách měli žáci k dispozici již hotové výtvarné produkty, ale také inspirační materiály (knihy, časopisy). Inspirační materiály ovšem během výuky žáky nebyly využity. Andrea k práci se vzorem dodává: *Vždycky jim na začátku toho, když něco děláme, ukážu možný způsob zpracování tématu. Oni to tak rychleji pochopí, než kdybych jim to slovně popisovala. Pak jim to nechám na stole pro inspiraci.* Andrea používá výtvarný vzor jako názornou pomůcku, co od žáků chce, aby vytvořili. Při sledované hodině, kdy měli žáci vytvořit kalendář, došlo

k tomu, že Andrea žákům ukázala vzor, ale důkladně nepopsala postup práce. Žáci tak nechápali postup a odevzdávali jinak zpracované výkresy po technické stránce.

Práce se vzorem může na jedné straně žákům pomoci v představě o tom, jak by mohl výsledný výtvarný produkt vypadat a jak se k němu přiblížit, na druhé však může omezit kreativní invenci na pouhé kopírování předloženého vzoru. Iveta vzor ve výtvarné výchově nepoužívá. V případě, že chce žákům vysvětlit nový výtvarný postup, ukáže jej na tabuli a poté ho ihned smaže, aby nedošlo k okopírování ze strany žáků. Lenka a Andrea mají však k této problematice jiný postoj. Obě respondentky využívají vzor ve výtvarné výchově pravidelně, jako zdroj inspirace. Lenka tvoří spolu s dětmi a poté mají k dispozici tento vzor přímo před sebou. Problém ovšem nastává v okamžiku, kdy všechny výtvarné produkty jsou naprosto totožné, tudíž se dá usuzovat, že kreativní invence v tomto případě u výtvarných produktů není. Podobný problém nastává i u Andrey, kdy vzor mají žáci k dispozici celou hodinu a také dochází ke kopírování předlohy.

8.2 Hodnocení ve výtvarné výchově a v jiném předmětu

V rámci výběru výzkumného vzorku byl dáván zřetel na to, aby respondentky učily další předmět kromě výtvarné výchovy. Díky této skutečnosti byla položena otázka, zda vnímají rozdíl v hodnocení ve výtvarné výchově a v jiném předmětu.

Iveta rozdíl v hodnocení v závislosti na daném předmětu vnímá. Zejména proto, že ve výtvarné výchově klade důraz na kreativitu, která se ve velké míře v českém jazyce (dle jejího tvrzení) neuplatňuje: *Hm.. myslím si, že trochu jo, protože je potřeba brát v úvahu asi nějakou kreativitu, tak jak to dítě dokáže kreativně zpracovat zadané úkol dejme tomu. To třeba v té češtině nehodnotíš. Takže tam rozdíl bude.*

Lenka vnímá jasný rozdíl v hodnocení ve výtvarné výchově a v hodnocení v jiném předmětu (v jejím případě ve fyzice): *Tam v té fyzice chci (...) abych viděla, že tomu to dítě rozumí, takže v podstatě hodnotím to, jestli to dítě to chápe nebo nechápe a jestli to má dobře, zatímco v těch uměleckých předmětech je to opravdu individuální.* Respondentka uvádí, že je patrný rozdíl v hodnocení, kde dochází k analytickému myšlení a tam, kde se rozvíjí kreativita žáka.

Podobný přístup, jaký má Iveta k této problematice, má i Andrea. Podle jejího názoru rozdíl v hodnocení v závislosti na předmětu je patrný, a to z důvodu, že ve výtvarné výchově hraje významnou roli kreativita. Andrea: *Protože v tý výtvarce tam učitel hodnotí nějakou kreativitu, něco, co dítě vytvořilo skrze spontaneitu. Kdežto v češtině budu hodnotit to, jestli to napsal dobře nebo ne. (...) třeba ve slohových pracích hodnotím kreativitu, ale je to trošku něco jinýho.*

Respondentky shodně uvedly, že vnímají rozdíl mezi hodnocením ve výtvarné výchově a v jiném předmětu. Rozdíl je patrný díky tomu, že ve výtvarné práci se ve větší míře uplatňuje kreativita žáka. Hodnocení je poté složitějším procesem.

8.3 Talent

Další velké téma, které se objevovalo během rozhovorů, bylo téma talentovaného žáka. Téma talentu v estetických předmětech je poměrně křehké téma. Vyjádření názoru na téma talentu u dětí může být pro některé učitele obtížné, ale respondentky se nezdráhaly na otázky, týkající se této problematiky bez problému odpovědět.

Iveta vysvětluje talent jako vrozenou predispozici k výtvarným činnostem a vnímání. Také vnímá, že ve výtvarné výchově talent může hrát svou roli zejména v tom, že talentovaní žáci mají práci ulehčenou právě svými schopnostmi. Iveta: *Talentovaný žák je hodně kreativní a také zručnější v tý výtvarce.* Iveta také zmiňuje, že práce s talentovanými žáky může učitele velmi potěšit: *(...) učitel z toho samozřejmě taky má pozitivní pocity, radostný pocity z tý práce, což taky občas potřebujeme.* Ve výtvarném tvoření má však na žáky s talentem větší nároky, aby se kreativně takový žák rozvíjel: *No ty talentovaný musí samozřejmě odvést více práce, takže mám na ně větší nároky. Snažím se (...) posunovat ho (dítě), aby nezůstalo na místě. (...) já se snažím ho tlačit do toho i co neumí (...).* Iveta se svým přístupem snaží talentované žáky donutit, aby vystoupili z komfortní zóny a posunuli se ve výtvarném projevu na základě zažití pro ně neznámého ve výtvarné oblasti. Překonáním sebe sama může žák docílit podstatných změn ve svém výtvarném projevu a ve svém smýšlení.

Lenka v rozhovoru uvedla, že chápe talentovaného žáka takto: *Talentovaný žák je pro mě žák, co to má (talent) jakoby vrozený a když něco maluje nebo kreslí, tak mu to jde*

samo a dokáže se výtvarně vyjádřit daleko líp. Jsou to většinou děti, který to mají, ty obrázky hezký oproti těm ostatním. Talent je tedy podle Lenky vrozená vloh, která umožňuje žákovi pracovat na výtvarné práci s lehkostí a nadšením. Lenka nevnímá přílišný rozdíl v práci s talentovanými a méně talentovanými žáky: *Tady (na této škole) je to namíchaný, že já třeba vidím u některých žáků, co nemají až takový talent a snaží se, tak jim třeba víc radím, jak to dělat a ty víc talentovaný ani nepotřebujou moc radit, tak ty nechám víc pracovat samostatně. Mám na ně v podstatě stejný nároky, jen tu klasifikaci zohledňuju.* Talent tedy, jak říká Lenka, nerozhoduje o tom, jaké nároky na žáky má, ale tuto vloh zohledňuje při závěrečném hodnocení v rámci klasifikace.

Podle Andrey je talent vrozená vloh: *No je to vlastně nějaká vloh, která umožňuje vykonávat určitou činnost, třeba tu výtvarnou, s lehkostí a kreativitou.* Podle Andrey talent umožňuje dítěti výtvarnou práci dělat s lehkostí a větší rychlostí, protože k tomu má vrozené předpoklady. Andrea také uvedla, že v práci s talentovanými a méně talentovanými dětmi je rozdíl. Sama se snaží talentovaným dětem dát větší prostor pro vlastní tvorbu, kde využijí svůj kreativní potenciál: *Já se snažím těm víc talentovaným nechat větší prostor v tý tvorbě, aby se mohli líp realizovat. Těm méně talentovaným dávám spíš jasnější pokyny, co mají dělat, aby se nad tím nehroutili.* Andrea také zmiňuje, že v rámci práce s méně talentovanými žáky poskytuje jasnější instrukce, aby se tito žáci neocitli ve stresové situaci.

Respondentky si vysvětlují talent téměř totožně. Podle jejich názoru se jedná o vrozenou vloh, predispozici k výtvarnému tvoření a smýšlení. V rámci odpovědí se objevily dvě protichůdné tendence při přístupu k talentovaným a méně talentovaným žákům. Iveta a Andrea mají jiný přístup k talentovaným dětem, každá však odlišným způsobem. Iveta má větší nároky na žáky a snaží se, aby vyšli z komfortní zóny a překonali tak sami sebe. Andrea se snaží talentovaným žákům dát větší volnost v rámci tvoření, a naopak méně talentovaným poskytnou jasnější pokyny v tom, co mají dělat. Lenka na rozdíl od ostatních respondentek nepracuje odlišně s talentovanými a méně talentovanými žáky. Má stejné nároky a stejný přístup k oběma skupinám žáků.

9 Klasifikace v obecné rovině

Pojem klasifikace si respondentky vysvětlovaly obdobným způsobem. Iveta a Lenka jej okamžitě vztáhly ke školnímu prostředí, a tak ho také vysvětlovaly. Andrea pojem klasifikace vztáhla k obecné rovině.

Klasifikace je podle Ivety číselné vyjádření hodnocení. Iveta: *Klasifikace je číselný vyjádření hodnocení, ale ne vždycky je to úplně snadný, protože klasifikačních stupňů máme jenom pět. (...) No klasifikace, kterou mám ve výtvarce, mám jedna až tři. Pokud někdo opravdu vzdoruje tím, že nechce spolupracovat, nechce naplňovat téma, dělá něco jiného (...), tak dávám čtyřku, pětku většinou nedávám.* V druhém vyučovacím předmětu Iveta používá klasifikaci 1-5, ale ve výtvarné výchově ji postačuje klasifikace 1-3, případně 1-4. Pětku Iveta ve většině případů nedává. Iveta také vnímá rozdíl mezi pojmy klasifikace a hodnocení. Za klasifikaci považuje udělování známek a za hodnocení proces, kdy vyučující žákovi může sdělit daleko více obsáhlejší sdělení o jeho pokroku. Iveta: *Klasifikace má pět stupňů, ale hodnocení může být jakkoliv široký a může postihnout všechny klady a zápory práce nebo výsledku, což klasifikace nedokáže.* Z výroku je patrné, že pojmem hodnocení Iveta rozumí spíše obsáhlejší učitelovu výpověď o vykonané práci žáka, kdežto klasifikace je podle ní konečné udělení číselného vyjádření, které je jasné, rychlé, ale má menší výpovědní hodnotu než hodnocení.

Lenka klasifikaci vnímá jako udělování číselného vyjádření, na základě učebního výkonu žáka: *Tak u nás je to klasicky známkování (...).* Lenka používá pro sebe upravenou klasifikační stupnici, která má o jeden stupeň navíc. Lenka: *Asi bych tu klasifikační stupnici dala vyšší, protože já to třeba dělám tak, že jim dávám podtržený jedničky, když někdo třeba ten obrázek má vážně hodně dobrej (...), abych to měla nějak odlišený. (...) Klasifikační stupnici mám posunutou o tu jednu podtrženou známku, jakože to je pak úplně nejlepší z těch nejlepších.* Lenčina klasifikační stupnice má 6 stupňů, ale do žákovské knížky píše stupně 1-5 (tedy bez podtržené jedničky). Lence pomáhá podtržená jednička, aby si sama pro sebe stanovila, které práce ve třídě byly nejlepší. Lenka oproti Ivetě rozhodně rozdává i pětky, a to v případě, že jí žáci neodevzdají práci.

Andrea si vysvětluje pojem klasifikace jako rozdělení. Jako jediná z respondentek vztahovala vysvětlení pojmu klasifikace k obecné rovině: *Klasifikace jako taková je prostě*

nějaký rozdělení. Ve školním prostředí vnímá klasifikaci jako přidělení určité známky v závislosti na kvalitě odvedené práce: Když se jedná o klasifikaci ve škole, tak je to zkrátka přidělení určité známky k určitému výkonu. Andrea se domnívá, že současná podoba klasifikace tj. 1-5 je naprosto dostačující pro vystižení toho, jak si žák v hodině vedl. Andrea: Nevidím důvod, proč by měla být širší, protože ty jednotlivé známky jsou docela výstižné. Na otázku, zda uděluje pětku, Andrea odpověděla, že ano v případě, že žák nepracuje a neodevzdá žádnou výtvarnou práci. K tomu dodává: To mě vždycky dokáže vytočit, když to někde slyším, že za pět žák nemůže dostat z výtvarky. Může. Andrea v rozhovoru řekla, že klasifikuje ve třídě, kdy žáci za ní chodí a ona udělí známku. V pozorovaných hodinách došlo k procesu klasifikace stejným způsobem, jak popisuje Andrea. V případě, že by žák chtěl slyšet rozbor práce (silné a slabé stránky výtvarné práce), musí se za vyučující stavět v kabinetu. Klasifikaci tedy nedoprovází žádný obsáhlý komentář.

Respondentky vnímají klasifikační stupnici velmi rozdílně a také rozdílně s ní pracují. Iveta a Lenka klasifikační stupnici pro sebe upravují, ale každá jiným způsobem. Ivetě ke klasifikaci stačí stupně 1-3, případně 1-4. Pro respondentku jsou dostačující 4 stupně klasifikační stupnice k oklasifikování žákovského výkonu. Lenka naopak klasifikační stupnici rozšířila a využívá pro sebe 6 stupňů (do žákovské knížky píše 1-5). Rozšířila stupnici o jedničku, která je podtržená – ta pro ni symbolizuje mimořádně zdařilý výkon. Andrea má odlišný postoj ke klasifikaci než Iveta a Lenka. Domnívá se, že stávající klasifikační stupnice o pěti stupních je naprosto vyhovující a dostačující k vyjádření toho, jak kvalitní výkon žák podal. Respondentky se neshodly v tom, zda udělovat či neudělovat známku 5. Lenka a Andrea pětky rozdávají v případě, že žák nepracuje a neodevzdá žádnou práci. Iveta za takový výkon dává čtyřku, pětku většinou neuděluje.

9.1 Způsob klasifikace

Respondentky uváděly v rámci rozhovoru rozličný způsob klasifikace. Klasifikace u respondentek probíhá buď v kabinetu, nebo přímo před žáky.

Iveta klasifikaci provádí sama v kabinetu po společné diskusi se žáky. Iveta: *Ve třídě jenom hodnotím a klasifikuju většinou pak sama, protože si ty práce ještě jednou prohlédnu, porovnáám je a uvědomím si, jak to šlo. Ve svém kabinetě klasifikuju zejména proto, aby si jednotlivé práce mohla lépe prohlédnout a zhodnotit celý proces tvorby (nejen výsledek, ale*

také to, jak žák pracuje). Iveta klasifikaci nechce v rámci hodiny uspěchat, a proto volí tento postup: *To by bylo na úkor kvality, kdybych to uspěchala.*

Lenka však klasifikaci provádí přímo ve třídě: *No já si je vždycky zavolám do řady ke katedře, kde v jedný ruce drží ten obrázek a v druhý žakovskou a u tý katedry se rozhodnu, co jim dám. (...) No mám občas obrázky, kde si úplně nejsem jistá, kterou známku jim dát, tak se jich ptám sama, co by si oni dali, když se podívají na ostatní děti.* Významný rozdíl mezi Ivetou a Lenkou spočívá především ve zpětné vazbě, jak učitelka komentuje práce žáků. Iveta, díky tomu, že na konci hodiny diskutuje se žáky, jasně formuluje, co je na obrázku dobré, co by se dalo vylepšit a co se moc nepovedlo. Tím tedy poskytuje srozumitelný komentář žákovi k provedené práci. Lenka tento komentář provádí spíše během práce s tím, že pokud si žák neví rady, vezme štětec do ruky a do obrázku mu zasahuje. Na konci hodiny pak není žádná zpětná vazba pro žáka. Komentář u katedry se omezuje na slova „dobrý, hezký, špatný, tady jsi to umatlal“. Z výroku Lenky je patrné, že pokud nastane situace, že sama neví, jakou známku má udělit, žák má sám srovnat svůj výkon s výkony vrstevníků. To jde ovšem velmi obtížně, pokud k tomu žák v průběhu závěrečného hodnocení není systematicky veden a neslyší, jakým způsobem se vyjadřují v obdobné situaci jeho vrstevníci.

Andrea v rozhovoru řekla, že klasifikuje ve třídě, kdy žáci za ní chodí a ona udělí známku: *No většinou když mají tu práci hotovou tak ke mně přijdou, já se na to podívám a dám jim tu známku.* Při dotazu, zda známku Andrea komentuje slovy, odpověděla: *No tak řeknu mu, že se mi třeba líbí pozadí, že vybral dobrý barvy a že to zkrátka celý hraje nějak dohromady. Nebo řeknu, že vím o tom, že se na to vyprdnul a že je to prostě vidět.* V pozorovaných hodinách došlo k procesu klasifikace stejným způsobem, jakým to Andrea popisuje. V případě, že by žák chtěl slyšet rozbor práce (silné a slabé stránky výtvarné práce, rozvedení hodnocení více do hloubky), musí se za vyučující stavit v kabinetu. Klasifikaci tedy nedoprovází žádný obsáhlý komentář k práci. Andrea poskytuje na rozdíl od Lenky zpětnou vazbu, která už je rozvitější, ale není tak obsáhlá, jako u Ivety.

Respondentky klasifikují v jiných místech a v jiných časových úsecích. Lenka a Andrea klasifikují ve třídě za přítomnosti klasifikovaného žáka. Obě ke klasifikaci přidávají velmi krátkou zpětnou vazbu. Jejich přístup se ale liší v tom, zda poskytují rozsáhlejší

zpětnou vazbu po hodině či nikoliv. Lenka takovou zpětnou vazbu neumožňuje, Andrea ano, v případě, že za ní žák přijde do kabinetu. Iveta se svým přístupem liší. Klasifikuje v prostředí kabinetu po hodině, kdy si rekapituluje proces žákovy tvorby a na základě takového uvážení uděluje známku.

9.2 Důležitost klasifikace ve výtvarné výchově

Během celého rozhovoru rezonovala otázka, zda estetické předměty mají podléhat klasifikaci.

Podle Ivety je klasifikace nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu v rámci výtvarné výchovy. Iveta: *No vzhledem k tomu, že dnešní děti jsou zvyklé se vyjadřovat nebo poměřovat svůj úspěch klasifikací, tak je důležitá, protože jinak bez klasifikace nebudou dělat nic. (...) V dnešním systému to jinak nejde. Asi, když ty děti chodí na zájmové kroužky, tak tam to samozřejmě není nutný, ale v tom systému školství, kde jsou ty děti od malička vychovávány k tomu, že jednička je prostě nejlepší, tak to tak prostě musí být.* Iveta vidí v klasifikaci druh motivace, jak se žák může ve své výtvarné práci zlepšovat. Podle jejího názoru je však proces udělování známek za výtvarný výkon tak zažitý, že změna v systému by byla jen velmi obtížná.

Lenka vidí význam klasifikace ve výtvarné výchově obdobně. Lenka: *Já si myslím, že tyhle předměty, jako je výtvarka, by se měly klasifikovat. Ono bohužel většina těch dětí na tý základce často řešej na tom předmětu jenom tu známku. (...) Vidím v tom takovou páku na ty děti. (...) Já jim nemůžu dát jako hodinu, že jim nic klasifikovat nebudu, protože z toho by byla zoologická.* V klasifikaci Lenka vidí spíše donucovací prostředek pro to, aby žáci, kterým se nechce výtvarně pracovat, opravdu v hodině začali tvořit. Pro Lenku je také důležité, aby žáci měli schopnost srovnání své výtvarné práce s vrstevníky, a to podle jejího názoru bez klasifikace nejde. V takovém případě se nejedná o vrstevnické hodnocení v pravém slova smyslu, ale spíše o sociálně normované hodnocení, kdy výkon žáka je porovnávám s výkonem jeho spolužáků.

Andrea se k tématu klasifikování estetických předmětů vyjádřila podobným způsobem jako Iveta: *Rozhodně, jak jsem řekla, je to v zájmu dětí i rodičů. (...) Hlavně ten školskej systém je tak nastavenej a já si nedovedu představit, co by se dělo, kdyby se*

najednou známkování zrušilo. Já si myslím, že by nastal totální chaos (smích). V klasifikaci vidí Andrea jistotu, kdy známka jednoduchým způsobem vyjádří to, jak je dítě úspěšně nebo neúspěšné. Podle Andrey není současný školský systém připraven na tak razantní změnu, jako je zrušení hodnocení estetických předmětů.

Respondentky se shodly v tom, že vnímají klasifikaci ve výtvarné výchově jako důležitou. Iveta a Andrea shodně uvedly, že případná změna hodnocení žáků by byla v současném školském systému obtížná. Iveta v klasifikaci vidí motivaci, ke zlepšení žákovského výkonu. Lenka vnímá klasifikaci jako donucovací prostředek pro to, aby žáci vykonávali zadanou práci. Andrea vnímá klasifikaci jako prostředek, který má být využíván v hodinách v zájmu dětí i rodičů.

10 Slovní hodnocení

V rámci rozhovoru se respondentky vyjadřovaly k tématu slovního hodnocení a možnosti využití vy tvárné výchově.

Iveta má k slovnímu hodnocení vyhraněný postoj. Odmítá možnost, že by slovní hodnocení mohlo nahradit podobu hodnocení, které je nastoleno v její základní škole (tedy průběžné hodnocení zakončeno sepsáním slovního hodnocení). Prvním důvodem je zejména to, že rodiče žáků nejsou na takovou podobu hodnocení zvyklí. Iveta: *Spousta rodičů se nedokážou zorientovat ve slovním hodnocení.* Iveta uvádí, že pokud je rodičům předloženo slovní hodnocení kromě klasifikace, stejně vyžadují od učitele vyjádření formou známky. Iveta: *A i ty rodiče často vyžadují, když si přečtou slovní hodnocení „No tak na jakou známku by to bylo?“.* Druhým důvodem je systém, který je nastolen nyní a který je opřen o klasifikaci. Žáci sami vyžadují známku, protože je to pro ně nejjednodušší způsob, jak se v obecné rovině dozvědět, jak je s žakovým výkonem spokojen učitel. Dalším důvodem je i časová náročnost pro vypracování ze strany učitele: (...) *slovní hodnocení dá strašnou práci, nedokážu si představit, že bych to dělala u každé práce, každé tejdny, když mi projdou rukama, já nevím, stopadesát dětí, tak dělat stopadesát slovních hodnocení, to by mě zabilo (smích).* Slovní hodnocení vykazuje časovou náročnost a Iveta si je toho naprosto vědoma.

Lenka v rozhovoru uvedla, že myšlenka slovního hodnocení je jí sympatická. Je jí však jasné, že pokud by chtěla slovní hodnocení používat místo klasifikace, musela by na změnu být připravena celá škola. Lenka: (...) *asi by to musela být takhle postavená škola, která na to slovní hodnocení hodně dbá. Nejde to takhle udělat, že se rozhodnu, že ve svém předmětu prostě budu slovně hodnotit a nebudu klasifikovat. (...) Kdybych to nebrala na tuhle školu, tak bych hodnotila hlavně slovně.* Podle Lenky aplikace slovního hodnocení je závislá na tom, jak se k němu staví škola. Respondentka však vidí velký problém v přijetí slovního hodnocení místo klasifikace zejména ze strany žáků. Lenka: *Podle mě ani ty děti to nebudou chápat, protože to takhle mají nastavenej ten žebříček teda jako ty stupně těch známek, jak mají fungovat, jestli je to dobrý nebo špatný a pak by tomu taky nerozuměli.* Respondentka se domnívá, že slovní hodnocení by mělo být doplněním ke klasické klasifikaci. Lenka: (...) *třeba se dává známka v pololetí nebo na konci, tak jim za to (žakovský výkon) dát známku plus jim k tomu napsat nějaký rady, jak pracovat, co zlepšit,*

co naopak chválím. Klasifikace tak může být doplněna slovním hodnocením a taková podoba hodnocení v rámci určitého časového úseku může mít větší výpovědní hodnotu než klasifikace samotná.

Andrea má vyhraněný postoj vůči slovnímu hodnocení. Nepovažuje tuto formu hodnocení za aplikovatelnou na současnou podobu základní školy. Andrea vnímá, že velkým problémem je nepřijetí slovního hodnocení ze strany rodičů. Podle jejího názoru rodiče chtějí od vyučujícího slyšet známku, kterou žákovi udělí, ale ne slovní doprovod. Andrea: *Nikdo z učitelů na takovou situaci momentálně není připravenej a pochybuju, že by na to přistoupili i rodiče. Oni prostě chtějí slyšet, jakou známku jim dám a podle toho si řeknou „Aha Pepík má trojku, tak to není tak zlý, ale není to ani nejlepší.“. Kdybych jim naspala hodnocení na A4, tak si nic nepřečtou a na třídních schůzkách za mnou přijdou a budou se ptát, jestli je to dobrý nebo ne.* Kromě toho, že by slovní hodnocení nemuseli přijmout rodiče, vnímá Andrea problém taky v časové náročnosti při sepisování takového druhu hodnocení: *Navíc psát ta hodnocení, tak bych musela mít asi nafouknutý čas nebo nevím (smích). To je prostě taková šílená zátěž, že si to neumím v praxi představit.* Z výroku je patrné, že respondentka vnímá slovní hodnocení jako zátěž, která by mohla být pro učitele enormní.

Respondentky vnímají, že problémem aplikace slovního hodnocení do současné podoby základní školy je zejména jeho možné nepochopení ze strany rodičů a žáků. Iveta a Andrea si nedokážou představit, že by musely slovní hodnocení vypracovávat z důvodu vysoké časové náročnosti. Lence se myšlenka slovního hodnocení zamlouvá, ale nedokáže si představit aplikaci tohoto druhu hodnocení na stávající podobu školy, která upřednostňuje zejména klasifikaci. Domnívá se však, že slovní hodnocení může být vhodným doplněním důležitých informací ke klasifikaci.

11 Sebereflexe a sebehodnocení

Sebehodnocení a sebereflexe provedené práce může přivést pedagoga ke změnám ve výukové práci. V rámci rozhovoru se respondentky vyjadřovaly k tomu, zda provádí sebehodnocení a sebereflexi na konci učebního úseku.

Iveta sebereflexi a sebehodnocení nedělá formou písemného zápisu. V hlavě ovšem o hodině přemýšlí. Iveta: *Vždycky si člověk z té hodiny odnáší nějaký pocit, nikdy tam nejseš netečnej kus, vždycky na tebe ta hodina nějak působí. Ale nikam si to nepíšu.* Respondentka také uvádí, že ačkoliv vyučující zadá stejný úkol dvakrát, hodina může být vždy jiná z důvodu přijetí či nepřijetí úkolu ze strany žáků. Iveta: *Je pravda, že hodiny se nedají zopakovat, protože jednou ta hodina může být bezvadná, ty děti na to reagují, a když to uděláš podruhé, tak je to najednou průšvih (smích).* Úspěšnost hodiny tedy nezáleží jen na dobře postavené hodině, ale také na tom, jakým způsobem žáci přijmou výtvarnou aktivitu.

Lenka provádí sebehodnocení a sebereflexi obdobným způsobem jako Iveta. Lenka: *No většinou po té hodině a tak zpětně si rekapituluju, jak ty děti reagovaly a jak pracovaly. (...) nikam si to nepíšu.* Své myšlenky si nikam nezapisuje, ale o průběhu hodiny pravidelně přemýšlí

Andrea má také podobný přístup k sebehodnocení a sebereflexi jako předchozí respondentky. Své myšlenky si nikam nepíše, ale aktivně o hodině přemýšlí. Andrea: *(...) po hodině si vždycky promyslím, jaká ta hodina byla, co se povedlo a co se nepovedlo, a snažím se pak toho zpětně vyvarovat.* Andrea podobně jako Iveta vnímá, že úspěšnost hodiny závisí na třídě a na tom, jak třída výtvarný úkol přijme. Andrea: *U těch hodin opravdu strašně záleží na tom, jakou třídu učíte. A podle toho se odvíjí taky to, jestli se toho víc povede nebo nepovede.*

Všechny dotazované respondentky uvedly, že jistým způsobem sebereflexi a sebehodnocení provádějí, ale spíše ve svých myšlenkách. Poznatky si nikam nezapisují. Iveta a Andrea také uvedly, že úspěch výtvarného úkolu a tím pádem celé hodiny výtvarné výchovy záleží ne přijetí úkolu ze strany žáků.

12 Analýza výtvarných úkolů

Analýza výtvarných úkolů se týká pozorovaných hodin u jednotlivých respondentek. Jedná se o popsání dohromady šesti vyučovacích jednotek – u každé respondentky byly pozorovány 2 vyučovací jednotky (2x 90 minut). Analýza se bude týkat stručného popisu toho, jak hodina a budou uvedeny základní informace.

12.1 Pozorované hodiny – respondentka Iveta

Obecné informace

Způsob hodnocení: Průběžné, vrstevnické hodnocení s diskusí, klasifikace mimo prostor třídy

Vybavenost třídy: Výtvarná třída s výtvarným vybavením

Tematická návaznost úkolů na další hodiny: Ano (v obou hodinách)

12.1.1 I. pozorovaná hodina

Námět: Tematická řada Krásy přírody

Téma: Jak to vypadá pod mořem

Třída: sedmý ročník

Pomůcky: štětec, hadřík, kelímek, voda, čtvrtka A4, 3 barevné tempery

Výtvarný úkol: Namalovat výjev z mořské hlubiny tak, jak si to představují žáci. K dispozici je omezená barevnost (pouze 3 barvy dle výběru žáka).

(V dalších hodinách se počítá s návazností na projekt – řada má za cíl ukázat žákům krásy přírody v netradičních výtvarných úkolech, kdy je vždy patrné nějaké omezení či překážka. Cílem je, aby se žáci nad výtvarnou stránkou přírody zamysleli a snažili se překážkou dojít k lepším výtvarným výsledkům bez stereotypů)

Průběh

Vyučující vstává od katedry a zdraví se s třídou. Žáci mají nachystané pomůcky před hodinou. Vyučující rozdává čtvrtky a poté vysvětluje zadání. Jasně vysvětluje, co po žácích chce. Žáci si mohou libovolně zvolit 3 barvy, které použijí k výtvarnému vyjádření.

V průběhu hodiny Iveta obchází žáky a poskytuje jim komentář k tomu, jakým směrem se jejich tvorba může ubírat. V případě, že je někdo hotový dříve, Iveta pohotově reaguje a žákovi poskytne další čtvrtku. Takový žák si musí vybrat jinou kombinaci 3 barev a opět tvořit. Žáci aktivně vyhledávají rady, které Iveta poskytuje.

V závěru hodiny Iveta upozorní žáky na to, že se blíží závěrečná diskuse nad pracemi. Práce žáci rozloží na zem a postaví se okolo nich. Iveta zahajuje diskusi tím, že nejdříve zopakuje, jaký byl výtvarný úkol a poté obecně okomentuje práce, které vidí před sebou (nevybírám si jednotlivé práce, ale vyjadřuje své pocity ze všech prací). Poté zopakuje pravidla diskuse (např. mluví pouze jeden ze žáků, kriticky hodnotí díla, ale nikoliv urážlivým způsobem aj.) a pokládá postupně otázky. Žáci si následně berou slovo a snaží se diskutovat nad pracemi, které mají před sebou. Iveta se také snaží o reflexi vlastního prožitku žáka. Po závěrečné reflexi, poděkovala žákům za spolupráci. Poté si práce odnesla do kabinetu.

12.1.2 II. pozorovaná hodina

Námět: Abstrakce

Téma: Přírodniny a jejich zjednodušení

Třída: devátý ročník

Pomůcky: uhel, tužka, tuš, pero, přírodnina (dřevo, kámen, větvička), čtvrtky A4

Výtvarný úkol: Nakreslit studii přírodniny, kterou si žáci přinesli z domova. Studie bude obsahovat 4 nákresy, vždy z různých úhlů. Úhly kresby si bude volit sám žák.

(V dalších výtvarných hodinách se počítá s tím, že skici se budou postupně zjednodušovat až na abstraktní výjevy)

Průběh

Vyučující přichází do hodiny a pozdraví se s žáky. Poté je vyzve, aby si připravili pomůcky ke kresbě. Následně rozdává čtvrtky, na které se bude kreslit studie přírodniny. V případě, že si někdo zapomněl přinést přírodninu, Iveta poskytne tento materiál. Vyučující vysvětlí téma a postup práce. V rychlosti připomene, co je to skica a jakým způsobem se tvoří. Žáci mají možnost si vybrat, jakým způsobem skici vytvoří (tuší, tužkou, uhlem).

V průběhu vyučující obchází žáky a poskytuje jim zpětnou vazbu k tomu, co průběžně tvoří. Žáci aktivně pracují. V případě, že je někdo příliš brzy hotový, Iveta poskytne další čtvrtky a jinou přírodninu. Žák tak tvoří dál.

Na konci hodiny Iveta upozorní, že je čas na společnou diskusi. Žáci dají své výtvary na zem. Iveta zahájí diskusi tím, že vyjádří své obecné pocity k výtvarným pracím. Zopakuje pravidla diskuse. Žáci aktivně diskutují. Iveta žáky upozorňuje na konec hodiny, poděkuje jim za spolupráci a výkresy si odnáší do kabinetu.

12.2 Pozorované hodiny – respondentka Lenka

Obecné informace

Způsob hodnocení: Průběžné, v závěru klasifikace bez větší zpětné vazby

Vybavenost třídy: Třída fyziky, bez výtvarného vybavení

Tematická návaznost úkolů na další hodiny výtvarné výchovy: Ne

12.2.1 I. pozorovaná hodina

Námět: Podzim

Téma: Podzimní krajina

Třída: Šestý ročník

Pomůcky: štětec, hadřík, kelímek, voda, čtvrtka A4

Výtvarný úkol: Namalovat dle schématu podzimní krajiny. Na výjevu bude patrné pozadí v rozložení: červená (nejvýše), oranžová, žlutá, zelená. Na horizontu budou patrné obrysy věcí, budov, strojů, které tematický pasují do tématu a budou namalovány černou barvou.

Průběh

Na začátku hodiny vchází vyučující do třídy a snaží se ztišit žáky. Žáci postupně odchází do kabinetu, kde si berou své kufříky s výtvarnými pomůckami. Vyučující mezitím zapisuje do třídní knihy, poté vysvětluje zadání tématu Podzimní krajina. Poté lepí na tabuli čtvrtku a předkresluje to, co chce, aby žáci namalovali.

V průběhu hodiny se Lenka snaží obcházet žáky. Vysvětluje jim, co mají přesně dělat. Průběžně tedy obchází žáky a zároveň také kreslí na tabuli, co podle její představy spadá do výjevu Podzimní krajina. Tento proces se opakuje.

V závěru hodiny upozorňuje žáky na odevzdání práce a na to, aby si umyli své pomůcky a vrátili je zpět do kabinetu. Postupně ke katedře chodí žáci se žákovskými knížkami a Lenka klasifikuje jednotlivé výtvarné práce.

12.2.2 II. pozorovaná hodina

Námět: Hrátky se slovíčky

Téma: Kalambúry

Třída: Sedmý ročník

Pomůcky: tužka, štětec, kelímek, voda, čtvrtka A4, hadřík

Výtvarný úkol: Namalovat dvojsmyslné věty tak, že na jedné půlce čtvrtky bude jeden význam věty a na druhé půlce čtvrtky bude druhý význam věty. Žák si smí vybrat větu, kterou namaluje. Mezi tyto věty patří: Proč se to pilo X Proč se topilo, Zloděj myslí, Na horách jsou silnice projety X Na horách jsou silnice pro Yeti

Průběh

Vyučující přichází do třídy a čeká, až se žáci zklidní. Poté rozdá čtvrtky a čeká, až si žáci dojdou do kabinetu pro pomůcky. Mezitím Lenka na tabuli píše věty, které mají žáci malovat. Poté kreslí na tabuli možná řešení úkolu. V návaznosti na tuto činnost, zapisuje do třídnice.

V průběhu vyučovacích jednotek obchází žáky a vysvětluje zadání těm, kteří ho nechápou. Většina žáků tápe a nechápe zmíněné dvojsmysly. Největší problém mají s větou Zloděj myslí. Vyučující si poté sedá do lavice a domalovává si výkres, který sama předchozí hodinu započala.

V závěru hodiny upozorní, že žáci mají odevzdat svůj výkres a bude jim udělena známka. Žáci si stoupají do řady před katedru v zástup a se žákovskou knížkou. Lenka postupně žáky klasifikuje. Výtvarné práce příliš nekomentuje.

12.3 Pozorované hodiny – respondentka Andrea

Obecné informace

Způsob hodnocení: Průběžné, v závěru klasifikace bez větší zpětné vazby (možnost získat rozšířené informace v kabinetu)

Vybavenost třídy: 2 třídy výtvarné výchovy s výtvarným vybavením, propojené chodbou

Návaznost úkolů na další hodiny výtvarné výchovy: Ne

12.3.1 I. pozorovaná hodina

Námět: Příroda

Téma: Člověk a zvíře

Třída: sedmý ročník

Pomůcky: tužka, tuš, pero, štětec, temperové barvy, hadřík, kelímek, voda, čtvrtka A4

Výtvarný úkol: Namalovat masku, která bude lidská se zvířecími rysy. Inspirovat by se měli žáci v afrických maskách (k dispozici byla kniha o těchto maskách a vzor). Nejdříve si žáci mají načrtnout masku, poté jí obkreslit tuší, a pokud chtějí, mohou jí kolorovat.

Postup

V úvodu hodiny se všichni žáci sešli v jedné výtvarné třídě. Vyučující jim vysvětlila téma a postup práce. Jako názornou pomůcku mají žáci k dispozici encyklopedii s africkými maskami a také vzorový výkres.

V průběhu hodiny vyučující obcházela žáky a vysvětlovala jim, co mají dělat. Žáci nechápali zadání. Začali kreslit spíše karnevalové masky než masky, které mají být inspirované maskami africkými. Vyučující se poté odebrala do kabinetu. Žáci stále malovali karnevalové masky.

V závěru hodiny vyučující podotkla, že žáci nesplnili téma, které se netýkalo karnevalových masek. Poté upozornila na konec hodiny. Žáci po sobě uklidili pracovní místo a výtvarné pomůcky. V pozorované hodině nedošlo ke klasifikaci výtvarných prací.

12.3.2 II. pozorovaná hodina

Námět: Rok

Téma: Kalendář

Třída: Sedmý ročník

Pomůcky: suchý pastel, papíry, čtvrtka A3

Výtvarný úkol: Vybrat si jeden měsíc v roce a vytvořit stránku kalendáře s motivem, který je výstižný pro tento měsíc. Pracuje se suchým pastelem přes trhanou šablonu z papíru (šablona se nevystřihuje nůžkami). Šablona se přiloží na čtvrtku a suchým pastelem se nanese pigment – vytvoří se tak ostrá linie mezi tím, kde byl pastel nanesen a mezi tím, kde nanesen díky šabloně nebyl.

Průběh

Vyučující je se všemi žáky v jedné výtvarné třídě. Ukazuje žákům, jak vypadá hotový kalendář. Vyučující žáky rozdělila do dvou skupin. Jedna skupina poslouchá zadání a postup tvorby, druhá skupina má být v druhé části třídy a poté se vystřídali. Vyučující upozorňuje, že kalendář budou tvořit výkresy, které budou nejzdařilejší.

V průběhu hodiny vyučující chodí za žáky a vysvětluje zadání. Žáci špatně chápou postup tvorby – stříhají šablony a pastelem obtahují tyto šablony. Tento proces se opakoval i přes upozornění vyučující na špatný postup práce.

V závěru hodiny vyučující upozorňuje, že vyučovací jednotka bude končit. Žáci pomalu uklízejí svoji pracovní plochu a výtvarné pomůcky. V rámci této vyučovací jednotky nedošlo ke klasifikování výtvarných prací.

13 Shrnutí

Hodnocení si respondentky vysvětlují téměř totožně. Iveta a Lenka tento pojem asociovaly se školním prostředím. Andrea hodnocení popsala v obecné rovině. Školní hodnocení je podle respondentek činnost, která pomáhá učitelů v jeho práci především tím, že dokáže kriticky zhodnotit práci, kterou žák odvedl. Respondentky mají také velmi podobný přístup ke kritériím hodnocení. Kritéria nemají stanovena písemně. Žádná z respondentek před hodinou žákům nesděluje, jaká jsou kritéria hodnocení pro zadanou výtvarnou práci. Iveta a Andrea mají stanovena kritéria v hlavě, Lenka je nemá stanovená vůbec.

Forma hodnocení žákovských prací byla také u respondentek rozdílná. Iveta v průběhu hodiny prováděla průběžné hodnocení, ale jako stěžejní část hodnocení vnímala závěr hodiny a diskusi spolu se žáky nad provedenými pracemi. V této diskusi měla jasně nastavená pravidla, aby nedošlo k žádné diskriminaci žáků. Obdobným způsobem se vyjadřovala Andrea, která uvedla, že na konci hodiny provádí společnou diskusi nad výtvarnými pracemi. Na rozdíl od Ivety, nemá stanovená pravidla diskuse. Lenka hodnotila zejména formou průběžného hodnocení (stejně jako Iveta a Andrea), ale neprováděla žádnou závěrečnou reflexi nad žákovskými pracemi. Domnívala se, že na hromadnou diskusi nad pracemi nejsou žáci připraveni.

Výtvarná výchova je v procesu hodnocení velice specifická. Respondentky kladly důraz na rozdílné aspekty výtvarného projevu. Iveta kladla důraz zejména na autenticitu výtvarného projevu, kreativitu a netradiční pojetí materiálu. Lenka naopak ve svých výpovědích kladla důraz na kreativitu a autenticitu projevu. Toto pojetí se však v jejích hodinách ztrácelo díky práci se vzorem, kterou hojně využívala. Obdobná situace nastala i u Andrey. Na jedné straně klade důraz na kreativitu žáka, ale zaměřuje se také na dodržení tématu a dodržení postupu práce. V pozorovaných hodinách si všimla zejména podobnosti výtvarného produktu žáka se vzorem.

Přístup k práci se vzorem se u respondentek lišil. Iveta téměř nepracovala se vzorem, pouze v případě, že se snažila vysvětlit technické principy kresby či malby. Vzor poté okamžitě smaže nebo uklidí z dohledu žáků. Lenka i Andrea práci se vzorem hojně využívaly. Lenka se snažila spolu se žáky společně malovat a tím jim dávala jasná vodítka, kam by výsledná práce měla směřovat. Žákovské práce u Lenky ve třídě se nijak nelišily od

vzoru, který byl na tabuli. Brücknerová (2011) uvádí, že práce se vzorem nemusí být a priori špatně, pokud se jedná o krátkou ukázkou a nejlépe ze světa umění. Andrea ve svých hodinách poskytla vzor žákům po celou dobu výuky. Žáci měli možnost kdykoliv se vzorem pracovat. Problém u Lenky a Andrey může být ve výsledcích žákovských prací, protože byly totožné se vzorovou prací.

Respondentky uvedly, že hodnocení ve výtvarné výchově a hodnocení v jiném předmětu je rozdílné. Hlavním rozdílem je, že ve výtvarné výchově žák pracuje ve větší míře kreativně, a to poté vytváří z následného hodnocení složitý proces.

Talent je ve výtvarné výchově velmi citlivým tématem. Respondentky si vysvětlují, že talent je vrozená vloh, predispozice, která usnadňuje talentovaným žákům práci. Takoví žáci pracují s lehkostí. Podle Ivety je však práce s talentovaným a méně talentovaným žákem rozdílná. Na talentované žáky má větší nároky a snaží se upravovat výtvarný úkol tak, aby měli možnost překonat výtvarně sami sebe. Lenka rozdíl v práci s talentovanými a méně talentovanými žáky nevnímala, pouze se snažila méně talentovaným žákům pomoci. Andrea, stejně jako Iveta, má jiný přístup k talentovaným žákům. Snaží se jim dát větší míru volnosti ve výtvarném tvoření. Méně talentovaným žákům pak poskytuje jasnější instrukce v rámci výtvarného úkolu. Pokud bychom měli respondentky rozdělit, podle typologie, kterou představila Brücknerová ve své studii (2011), pro Ivetu a Andrey by byl *talentovaný a tvůrčí* žák ideálem. Naopak pro Lenku *talentovaný a akceptující* žák, který ve vysoké míře plnil zadání.

Klasifikaci respondentky vnímaly jako číselné vyjádření úspěchu žáka. Jejich klasifikační stupnice se však lišily. Iveta většinou používá v rámci klasifikace ve výtvarné výchově stupnici 1-3, výjimečně 1-4, pětky nedává. Lenka používá šesti stupňovou klasifikační stupnici (tedy jednička podtržená a dále 1-5). Na rozdíl od Ivety, Lenka uděluje i pětky. Andrea nevnímá potřebu upravovat klasifikaci, která je ve školách nastolena. Podle jejího názoru je pět klasifikačních stupňů naprosto dostačující. V hodinách výtvarné výchovy uděluje pětky v případě, že žák neodevzdá práci nebo nepracuje.

Respondentky se také neshodly ve způsobu klasifikace. Iveta klasifikovala ve třídě, kde si procházela ještě jednou žákovské práce a na základě předchozí reflexe se žáky se rozhodovala o známkách. Žákům poskytovala zpětnou vazbu o jejich výtvarných pracích.

Lenka klasifikovala v prostoru třídy, kdy stroze komentovala známku. Neposkytuje tak přílišnou zpětnou vazbu pro žáka. Andrea klasifikovala taktéž v prostředí školní třídy, ale s omezenou zpětnou vazbou. V případě, že by žák chtěl slyšet širší zpětnou vazbu, má možnost jít za Andreou po hodině do kabinetu, kde bude jeho práce podrobněji rozebrána. Slavík (1989) ve své studii uvádí, že komentář výsledné práce je pro žákův budoucí výkon a konstruktivní kritiku stěžejní.

Respondentky se shodly na důležitosti klasifikace estetických předmětů a zejména výtvarné výchovy. Iveta vnímala klasifikaci jako nedílnou součást výchovně vzdělávacího procesu a podle jejího názoru byla klasifikace ve výtvarné výchově druh motivace, kterým žák může zlepšit své výkony. Lenka považovala klasifikaci ve výtvarné výchově také jako důležitou, s tím rozdílem, že podle ní byla klasifikace donucovacím prostředkem proto, aby žáci odváděli v hodinách určitý výkon. Důležité také pro ni bylo, že se žáci mohli srovnat ve svých výtvarných výkonech se svými spolužáky. Andrea vnímá klasifikaci ve výtvarné výchově jako přínosnou pro žáky i jejich rodiče. Jednoduchým způsobem se tak dozvědí, jak si žák ve výtvarné výchově vede. Slavík (1999) ovšem uvádí, že pokud se z klasifikace stane „donucovací prostředek“, ztrácí klasifikace svou motivační funkci.

Všechny respondentky se shodly, že aplikace slovního hodnocení do současné podoby základní školy může být problematická, a to jednak díky nepochopení rodičů, ale i samotných žáků. Dalším důvodem problematické aplikace je časová náročnost tvorby slovního hodnocení. Tento typ hodnocení podle respondentek přináší s sebou velkou zátěž a učitele.

Respondentky uvedly, že sebereflexi a sebehodnocení v určité podobě vykonávají, ale tato činnost je pouze v jejich myšlenkách. Neprovádějí systematický proces.

Výzkum v rámci tohoto odborného článku (shrnutí výzkumu viz Tab. 2) se opíral o výzkumné studie Brücknerové a Slavíka. Brücknerová (2011) ve svém výzkumu, který se snažil odpovědět na otázky týkající se estetické výchovy, se zabývala i tématem hodnocení a klasifikace ve výtvarné výchově. Mezi respondenty výzkumu patřilo 16 učitelů a jako metody sběru dat byly zvoleny hloubkové rozhovory s učiteli, analýza učitelem vybraných prací žáků a rozhovor nad těmito pracemi. Z výzkumu zejména vyplynulo, že nezbytnou součástí každé hodiny výtvarné výchovy by měla být přesně a jasně formulovaná kritéria

hodnocení. Dalším důležitým závěrem bylo, že pokud učitel tato kritéria nemá stanovená, z klasifikace se stává pouze věc, která se očekává, než aby naplňovala určité hodnoty. Dalším důležitým výzkumem se stal výzkum, který provedl Slavík a byl publikován v roce 1989. Tento výzkum se zaměřoval na estetické hodnocení ve výtvarné výchově. Výzkum byl proveden mezi lety 1985 – 87 a výzkumný vzorek čítal 130 žáků. Z výzkumu vyplynulo, že ve výtvarné výchově se zanedbává význam bohatého estetického hodnocení ze strany učitele a učitel častěji hodnotí sám. Žák tedy aktivně nevstupuje do hodnotícího procesu. Stejným způsobem hodnotila Lenka ve výzkumu tohoto článku, která se domnívala, že žáci na konstruktivní hodnocení nejsou připraveni. Slavík ovšem ve své studii zdůrazňuje, že právě zapojení žáků do hodnotícího procesu je klíčové, protože jedině tak se mohou naučit (za pomoci učitele) konstruktivní kritice.

Pokud bychom se měli zaměřit na to, jakým způsobem respondentky pracovaly s chybou, musíme výsledky výzkumu porovnat s výzkumem, který publikoval Slavík v roce 1994. Formuloval dvě kategorie práce s chybou a to: normativní (direktivní a dialogický) a kreativní. Respondentky by spadaly do kategorie normativní práce s chybou s tím rozdílem, že Lenka a Andrea patřila do podkategorie direktivní (jasně udává, co podle ní je žádoucí a co nikoliv) a Iveta do dialogické (snaží se na základě dialogu se žáky určovat, co by mohlo být žádoucí a co nikoliv).

Tab. 2 Shrnutí výsledků výzkumu

Respondent	Hodnocení	Kritéria hodnocení	Forma hodnocení	Práce se vzorem	Klasifikace	Důležitost klasifikace ve VV	Talent
Iveta	činnost	autenticita, kreativita, netradiční pojetí materiálu	průběžné	nepracuje	1-3 (4 výjimečně)	ano	rozdílná práce
Lenka	činnost	autenticita, kreativita	průběžné	pracuje často	1-5 (+1 podtržená)	ano	není rozdíl
Andrea	činnost	kreativita	průběžné	pracuje často	1-5 (dostačující)	ano	rozdílná práce

14 Diskuse

Výsledky výzkumu poskytují popis, jakým způsobem vybraní učitelé chápou problematiku hodnocení a klasifikace ve výtvarné výchově, ale i v obecné rovině. Výzkum měl za cíl popsat tuto problematiku a také nahlídnout do samotné výuky výtvarné výchovy, která je prováděna na základních školách. Výsledky přinášejí rozdílné pohledy a přístupy k hodnocení a klasifikaci ve výtvarné výchově. Mohou zároveň posloužit jako opěrný bod pro ty, kteří chtějí pochopit smýšlení učitelek, které vyučují výtvarnou výchovu a zároveň pochopit určité problémy, které nastávají při hodnocení a klasifikaci.

Klasifikace v estetických předmětech by neměla být jedinou formou hodnocení. Jak uvádí Slavík (1999), pokud se ze známkování stane „donucovací prostředek“, ztrácí klasifikace funkci k dosažení lepších výsledků. Proto je nutné kombinovat klasifikaci s dalšími způsoby hodnocení. Jedním z nich je účinné estetické hodnocení. V rámci výzkumu Lenka uvedla, že klasifikaci považuje za „páku na žáky“. To však může vést k situaci, kterou Slavík popisuje – tedy ke ztrátě motivace. Pokud se z prostředku, který má zaručit zpětnou vazbu žákovi stane „bič“ a tím pádem i hrozba, klasifikace se omezí pouze na výhrůžku, nikoliv na způsob, jak dosáhnout lepších výsledků. Lenka ovšem zmínila, že by uvítala na škole kombinaci klasifikace a slovního hodnocení. Z takové podoby hodnocení může žák získat mnoho užitečných informací k vlastnímu růstu a zlepšení.

Z porovnání výzkumu, který byl proveden v rámci tohoto článku s výzkumem, který provedl Slavík (1989), vyplynulo, že učitel by se měl snažit verbálně bohatě komentovat jednotlivé výtvarné výkony, ovšem za pomoci žáků. Znamka by se neměla stát pouze jakýmsi cílem žáka, ale motivací k lepším výkonům. Učitel by měl komentovat i jednotlivé známky, protože jedině tak se žák může ze svých prací poučit a posunout se dál. Ale mnoho učitelů se takových komentářů zdráhá, protože si nejsou jistí, jakým způsobem komentovat žákovské práce a tím dávat adekvátní zpětnou vazbu. (Brücknerová, 2011) To také vyplývá z výzkumu, kdy Lenka a Andrea blíže známku nekomentovaly a tím neposkytovaly dostatečnou zpětnou vazbu. Andrea však dávala žákům možnost dodatečné obsáhlejší zpětné vazby.

V případě, že bych výzkum prováděla znovu a měla k dispozici znalosti, které mám nyní, postupovala bych mírně odlišným způsobem. S výzkumem bych začala ještě dřív, protože velký problém nastal s příchodem koronavirové krize. Tato nelehká doba mi znesnadnila opětovnou komunikaci mezi mnou a respondenty při sbírání dodatečných výzkumných dat. Při zpracování výzkumných dat jsem totiž zjistila, že určitá data mi chybí. Musela jsem opětovně kontaktovat respondentky, abych data doplnila. Další velkou překážkou ve výzkumné části bylo kontaktování respondentek. Poučila jsem se ze psaní bakalářské práce a kontaktovala přímo vyučující a posléze školu. Když jsem postupovala opačně, pocítila jsem velký neúspěch. V případě, že by se změnila nějaká vstupní data nebo podmínky (například bych stěžejní část výzkumu vykonávala v době koronavirové krize), jsem si vědoma toho, že data by se mohl zásadně měnit. Zřejmě by se mi nepovedlo provést pozorování vyučovacích hodin, a to by zásadně změnilo podstatu této odborné práce.

Poznatky, které jsem získala výzkumem, jsou zajímavé a taky velice přínosné. Díky nim existuje možnost nahlédnout do prostředí, ve kterém respondenty vyučují, jak se k problematice staví v teoretické rovině a jak svá přesvědčení dokážou aplikovat do praxe. Rozpory mezi teorií a praxí jsou přinejmenším zajímavé a nemají za cíl poukazovat na slabosti, ale popsat viděné situace s odstupem.

Provedený výzkum by mohl pokračovat s rozšířeným výzkumným vzorkem, který se nebude omezovat pouze na prostředí Prahy, ale mohl by pokrýt určitou část České republiky. Výstupem by mohl být soubor rad pro vyučující, na co dávat při hodnocení a klasifikace ve výtvarné výchově pozor, jaké existují metody hodnocení a jaké možné varianty jdou v praxi uplatnit. Výstup by neměl být návod, ale seznam možných metod a přístupů, které by mohli vyučující ve svých hodinách využít.

Závěr

Výzkum, který byl proveden v rámci psaní této diplomové práce, měl za cíl popsat podobu hodnocení a klasifikace výtvarné výchovy na druhém stupni u třech vybraných učitelk výtvarné výchovy. Aby bylo možné porovnat podobu hodnocení a klasifikace efektivně, hlavní podmínkou pro výběr respondentek se stal druhý vyučovací předmět, který musely respondentky vyučovat.

Podoba hodnocení a klasifikace nenabývala u respondentek stejných podob. Školní hodnocení je však vnímáno jako proces kritického zhodnocení žákovského výkonu. Klasifikace pak udělení číselného vyjádření, které označuje kvalitu dosaženého žákovského výkonu. K hodnocení a klasifikaci respondentky přistupovaly velmi rozdílně. Dvě ze tří respondentek si klasifikační stupni upravily, pouze jedna se domnívá, že je klasifikační stupnice o pěti stupních dostačující. Na základě porovnání pozorovaných hodin a rozhovoru s respondentkami došlo k rozporu mezi představou a skutečností. Tento rozpor nastal u dvou respondentek při stanovení toho, co na výtvarném díle učitelky hodnotí a jak takové hodnocení vypadá. Hodnocení a klasifikace pak byla v rozporu s představami v tom, na co učitelky kladou důraz. Pouze u jedné respondentky rozpor mezi skutečností a představami nebyl pozorován. Učitelky při rozhovoru zmiňovaly, že kladou důraz zejména na kreativitu a při hodnocení zohledňují aktivní přístup žáka v průběhu výtvarného tvoření. Dvě respondentky uvedly, že pro ně je důležité dodržení tématu a postupu výtvarné práce. Obě tyto učitelky pracovaly se vzorem a hodnotily zejména podobnost žákovské práce právě s tímto vzorem. Podle respondentek je klasifikace ve výtvarné výchově nezbytná. Považují tento proces za proces motivace, jedna respondentka jej považuje za „donucovací prostředek“ k dobrému výkonu žáka. Představu náhrady slovního hodnocení za klasifikaci vnímají respondentky za utopii. Jedna z respondentek se domnívá, že ideálním případem by byla forma hodnocení, která by byla sestavena z klasifikace a zároveň slovního hodnocení.

Proces hodnocení a klasifikace je obsáhlým tématem, které je stále aktuální. Učitelé ve své praxi provádí ve svých hodinách neustálé hodnocení (dílčích pokroků, výkonů žáka aj.) a musí tyto skutečnosti efektivně vyhodnocovat. K vyhodnocení průběžného hodnocení jim může dopomoci klasifikace, v ideálním případě doplněna o slovní hodnocení.

Seznam použitých informačních zdrojů

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

BRÜCKNEROVÁ, K, 2012. Paleta hodnoticích situací a hodnoticích přístupů ve výtvarné výchově. *Studia Paedagogica*, 16(2), 49-73. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2011-2-3>

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5104-9.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9

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

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

LAUFKOVÁ, V, 2017. Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*. (2), 126-146. ISSN 2336-2189.

LINSTRÖM, Lars. The multiple uses of portfolio assessment. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. 2005(1), 1-15. Dostupné z: doi:10.1080/16522729.2005.11803898

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

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

SLAVÍK, Jan, 1994. Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika*. 44(2), 119 - 128.

SLAVÍK, Jan, 1989. Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově. *Pedagogika*. (1), 33 - 51.

STARÁ, J. a K. STARÝ, 2018. Výukové cíle v primárním vzdělávání aneb Cesta tam a zase zpátky. *Pedagogika*. (2), 107-129. ISSN 2336-2189.

STRAKOVÁ, J. a J. SLAVÍK, 2013. (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*. (3), 277-284. ISSN 2336-2189.

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

ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4590-9.

ŽLÁBKOVÁ, I. a ROKOS, L., 2013. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*. (3), 328-354. ISSN 0031-3815.

Známkovat hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu nedává smysl, shodli se učitelé, In: Eduin.cz [online]. [cit. 2019-10-30]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/znamkovathudebnivytvarnou-a-telesnou-vychovu-nedava-smysl-shodli-se-ucitele/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Podklad pro polostrukturovaný hloubkový rozhovor

*Tento rozhovor slouží pro výzkum v rámci odborného článku **Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově, který bude napsán na katedře pedagogiky PedF UK. Všechna jména, data a jakékoliv poskytnuté informace budou anonymizovány.***

- 1. Co si představujete pod pojmem hodnocení? Co si představujete pod pojmem klasifikace?**
- 2. Je podle Vás hodnocení ve výtvarné výchově rozdílné od hodnocení v jiném předmětu?**
- 3. Co hodnotíte ve výtvarné výchově? Hodnotíte výsledek, průběh nebo vše dohromady?**
- 4. Je Vaše klasifikační stupnice 1 – 5 nebo pro sebe používáte jinou škálu?**
- 5. Měly by se podle Vás estetické předměty hodnotit a klasifikovat?**
- 6. Myslíte si, že by bylo lepší provádět slovní hodnocení u každého žáka ve výtvarné výchově místo klasifikace?**
- 7. Probíhá ve Vaší třídě skupinová diskuse nad výsledky žáků? Hodnotí žáci své spolužáky?**
- 8. Je rozdíl v práci s talentovanými a méně talentovanými žáky?**
- 9. Pracujete se vzorem?**
- 10. Provádíte sebehodnocení a sebereflexi po každé hodině? Provádíte nějakou formu sebereflexe?**

Seřad'te podle důležitosti následující prvky hodnocení:

Technická přesnost

Čistota výkresu

Kreativní invence žáka

Dodržení tématu

Dodržení postupu

Netradiční pojetí materiálu

Autenticita výtvarného projevu

.....

.....

.....

Příloha 2 – Polostrukturovaný hloubkový rozhovor č. 1

Pseudonym: Iveta

Téma: Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově na základní škole

Já: Tento rozhovor slouží pro výzkum v rámci psaní diplomové práce Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově, který bude napsán na katedře pedagogiky PedF UK. Všechna jména, data a jakékoliv poskytnuté informace budou anonymizovány. Souhlasíš s tím, abychom rozhovor udělaly?

I: Jo.

Já: Co si představuješ pod pojmem hodnocení?

I: Asi posouzení toho, jak ty děti zvládly naplnit to zadání. Něco se jim zadá a podle toho jak moc se jim to podařilo naplnit, podle toho jsou potom hodnoceny dobře nebo špatně.

Já: Co si představíš pod pojmem klasifikace?

I: Klasifikace je číselný vyjádření hodnocení, ale ne vždycky je to tak úplně snadný, protože klasifikačních stupňů je jenom pět.

Já: Je podle tebe rozdíl mezi hodnocením a klasifikací?

I: Rozhodně. Klasifikace má pět stupňů, ale hodnocení může být jakkoliv široký a může postihnout všechny klady a zápory práce nebo výsledku, což klasifikace nedokáže.

Já: Má se podle tebe hodnocení a klasifikace doplňovat?

I: Asi jo.

Já: Je podle tebe hodnocení ve výtvarné výchově rozdílné od hodnocení v jiném předmětu?

I: Hm.. myslím, že trochu jo, protože je potřeba brát v úvahu asi nějakou kreativitu, tak jak to dítě dokáže kreativně zpracovat zadaný úkol dejme tomu. To třeba v tý češtině nehodnotíš. Takže tam rozdíl bude.

Já: Je hodnocení podle tebe ve výtvarné výchově důležité?

I: Určitě, ve škole jo.

Já: *Je klasifikace ve výtvarné výchově důležitá?*

I: No vzhledem k tomu, že dnešní děti jsou zvyklý se vyjadřovat nebo poměřovat svůj úspěch klasifikací, tak je důležitá, protože jinak bez klasifikace nebudou dělat nic.

Já: *Takže tu klasifikaci bereš jako páku na žáky?*

I: Spíš motivaci. Určítej druh motivace.

Já: Co hodnotíš ve výtvarné výchově?

I: Jo (smích), tak asi naplnění nějakého zadání, schopnost kreativity, kreativního uchopení nějakého tématu, splnění nějakých cílů, který tam jsou zadaný.

Já: *Máš cíle dané předem?*

I: Měly by být.

Já: *A říkáš je žákům?*

I: Asi jo, v nějaký srozumitelný formě.

Já: *Hodnotíš tedy vše? Jak výsledek práce, tak i průběh?*

I: Rozhodně.

Já: *Jakým způsobem hodnotíš?*

I: Tak na konci hodiny, pokud to zvládnou časově, tak shromáždím všechny práce, který nějakým způsobem porovnávám. Spíš, než porovnávám, ukazuju na nich klady, co se povedlo a taky co se nepovedlo, a to, pokud možno bez uvádění jmen. Takže když se děti ptají, kdo to maloval, tak jim říkám, že to není důležitý, ale že důležitý je podívat se na to, jak je zvládnutej ten úkol.

Já: *A to děláš tak, že vystavíš práce na zem?*

I: Jo.

Já: *A kdo to hodnotí? Jen ty?*

I: Já spolu se žáky. Oni reagujou na nějaký moje otázky.

Já: *Všimla jsem si, že v tvé hodině, a to zejména v rámci diskuse máš velmi příjemnou atmosféru. Jak učíš žáky diskutovat?*

I: No já je to učím hnedka od začátku, co je dostanu. Řeknu jim, že pokud hodnotí svojí práci nebo práci spolužáka, musí mluvit srozumitelně a výstižně. Ona je to docela dřina vždycky na začátku, když to s nima zkouším (smích).

Já: *Odráží se podle tebe tvoje průběžné hodnocení prací v jejich následné klasifikaci?*

I: Určitě, to jí předchází a musí se v ní odrážet.

Já: **Je tvoje klasifikační stupnice 1-5 nebo používáš pro sebe jinou klasifikační stupnici?**

I: (smích) No klasifikace, kterou mám ve výtvarce mám jedna až tři. Pokud někdo opravdu vzdoruje tím, že nechce spolupracovat nechce naplňovat to téma, dělá něco jiného, neuposlechne ani na několik výzev a motivací, tak dávám čtyřku, pětku většinou nedávám.

Já: *Mohla bys vyjádřit slovy, co jednotlivé klasifikační stupně znamenají?*

I: no, jednička je to, kde se tomu člověku podařil naplnit ten cíl nebo se o to aspoň usilovně snažil, protože někdo to díky svým schopnostem nedokáže, ale když vidím, že se tu celou lekci usilovně snaží, tak má nárok na jedničku. Když se mu to až tak nepovede, má tam drobný nedostatky a jeho práce byla odpovídající tomu výsledku, tak má třeba dvojku. Trojku to mají takový ti matlové, co je to moc nebaví a snaží se dělat nějaký jiný věci, ale jsou ochotný se k tomu ještě jako vrátit, ale potřebují pořád dohled, motivaci a pořád potřebují vracet k práci a čtyřku teda mají ti který odmítají spolupracovat.

Já: *Jakým způsobem klasifikuješ? Kde klasifikuješ?*

I: Ve třídě jenom hodnotím a klasifikuju většinou pak sama, protože si ty práce ještě jednou prohlídnu, porovná si je a uvědomím si, jak to šlo. Myslím si, že v tý hodině by to bylo moc uspěchaný, že bych neměla čas nad tím přemýšlet. To by bylo na úkor kvality, kdybych to uspěchala.

Já: *Máš předem jasně stanovená kritéria, co budeš v práci hodnotit a klasifikovat?*

I: Více méně je mám, ale mám je jen v hlavě. Ve svý praxi už v hlavě (smích)

Já: *A sděluješ je žákům na začátku hodiny? Nebo je jim píšeš na tabuli třeba?*

I: No na tabuli jim je nepíšu, ani cíle hodiny jim na tabuli nepíšu. Já vím, že by se to možná mělo, ale mě tyhle věci unikaj, ale určitě jim předem řeknu, co je cílem té hodiny a jak se to mají snažit naplnit. Také jim říkám, co by měli dodržet při té práci, aby to mělo všechny náležitosti, které chci. Tím myslím barevnost, téma a tak dál. Ale chci po nich, aby tam vložili kus sebe a snažili se o tom tématu hlouběji přemýšlet.

Já: Měly by se podle tebe estetické předměty klasifikovat?

I: Rozhodně, v dnešním systému to jinak nejde. Asi, když ty děti chodí na zájmový kroužky, tak tam to samozřejmě není nutný, ale v tom systému školství, kde jsou ty děti od malička vychovávané k tomu, že jednička je prostě nejlepší, tak to tak prostě musí být.

Já: Myslíš si, že by bylo lepší provádět slovní hodnocení ve výtvarné výchově, než klasifikovat?

I: Já myslím, že by se to mělo doplnit, protože nakonec i rodiče to vyžadují. Spousta rodičů se nedokážou zorientovat ve slovním hodnocení. Zaprvé slovní hodnocení dá strašnou práci, nedokážu si představit, že bych to dělala u každé práce, každé tejdny, když mi projdou rukama, já nevím, stopadesát dětí, tak dělat stopadesát slovních hodnocení, to by mě asi zabilo (smích). A i ty rodiče často vyžadují, když si přečtou slovní hodnocení „No tak ale na jakou známku by to bylo?“ a děti to říkají taky, jo. „Tohleto máš pěkný, to se ti nepovedlo“ a to dítě řekne „A jakou byste mi dala známku?“ Oni to prostě vyžadují.

Já: Probíhá někdy v Tvých hodinách skupinová diskuse nad výsledky žáků?

I: Jo v závěru.

Já: *Hodnotí někdy žáci své spolužáky?*

I: Hodnotí, ale jenom jako, pokud možno řekla bych neagresivně. Rozhodně ne „Tohle je příšerný, cos to tam namaloval.“ Za prvé se snažím to dělat anonymně a za druhé se snažím, abychom si řekli, co se povedlo, co se nepovedlo, proč se to povedlo, proč se to nepovedlo.

Já: Je podle Tebe rozdíl v práci s talentovanými a méně talentovanými dětmi?

I: No Ježiš (smích). Samozřejmě je, protože ty talentovaní naplňují ty cíle daleko rychleji a kreativněji a učitel z toho samozřejmě taky má pozitivní pocity, radostný pocity z té práce, což taky občas potřebujeme.

Já: *Máš na ně stejné nároky? Tedy na talentované a méně talentované děti?*

I: No ty talentovaný musí samozřejmě odvést více práce, takže mám na ně větší nároky. Snažím se, když je to dítě talentovaný, posunovat ho, aby nezůstávalo na místě. Ono pochopí ten úkol, udělá ho poměrně dobře a poměrně rychle, ale zůstává v tom, že má určitou linku co umí a já se snažím tlačit do toho i co neumí, protože v tom věku neumí všechno, žejo, oni

říkají třeba „Ne, ne tohle já nechci dělat, tohle já neumím.“ A snažím se jim vysvětlit, že když budou dělat i to co neumí, tak se posunou dál.

Já: *A kdybys měla vysvětlit, co je podle Tebe talentovaný žák?*

I: Talentovaný žák je hodně kreativní a také zručnější v tý výtvarce.

Já: *A co je podle Tebe talent?*

I: Nějaká vrozená predispozice.

Já: **Jak hodnotíš talentovaného žáka a méně talentovaného žáka?**

I: No to právě záleží na těch nárokách. Ten talentovanej musí odvést víc a musí taky dovést práci taky. Snažím se je zaměstnávat celou tu lekci, to znamená, že když udělá ten úkol za polovinu lekce, tak nemůže druhou polovinu lekce zevlovat a dám mu doplňující práci a chci, aby tu práci udělal i když je třeba náročnější.

Já: **Pracuješ se vzorem?**

I: Moc ne, nechávám to na jejich kreativitě. Maximálně, když se učíme nějakou techniku, nebo nějakéj kánon kresby postavy, ale je to spíš tak, že jim to stručně načrtnu na tabuli a smažu to.

Já: **Provádíš sebehodnocení a sebereflexi?**

I: Ne, to nedělám (smích). Já si to nějak sumarizuju v hlavě, že dneska to bylo fajn a dneska to bylo příšerný (smích). Je pravda, že hodiny se nedají zopakovat, protože jednou ta hodina může bejt bezvadná, ty děti na to reagujou a když to uděláš podruhý, tak je to najednou průšvih (smích). Vždycky si člověk z tý hodiny odnáší nějakéj pocit, nikdy tam nejseš netečnej kus, vždycky na tebe ta hodina nějak působí. Ale nikam si to nepíšu.

Já: *Znáš pojem reflektivní dialog?*

I: Ne.

Já: **Kdybys měla seřadit podle důležitosti následující prvky hodnocení, jak by to podle Tebe bylo?**

I: Já mám ráda tu autenticitu, i když někdo prostě to pochopí nějak jinak a udělá to po svým s nadšením, tak to mě baví. Takže na první místo bych dala autenticitu, pak kreativitu,

netradiční pojetí materiálu, to jsou podle mě důležité věci. Hm.. (pauza) Dodržení tématu, postupu to už je méně důležité a pak nějaká technická přesnost. To je důležité když se dělá třeba perspektiva, tak pak, jo, jinak to nepotřebuju a čistota výkresu (...) No, co to je čistota? (smích) Samozřejmě, když kreslej tužkou, tak se snažím, aby to nebylo kolem moc zpatlaný, ale ono někdy to podlehne té autenticitě, nebo té kreativě (smích).

Příloha 3 – Polostrukturovaný hloubkový rozhovor č. 2

Pseudonym: Lenka

Téma: Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově na základní škole

Já: Tento rozhovor slouží pro výzkum v rámci psaní diplomové práce Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově, který bude napsán na katedře pedagogiky PedF UK. Všechna jména, data a jakékoliv poskytnuté informace budou anonymizovány. Souhlasíš s tím, abychom rozhovor udělaly?

L: Ano.

Já: Tady máš pár otázek, které představují to, na co se tě budu zhruba ptát. V klidu si to pročti.

L: Jo.

Já: Co si představuješ pod pojmem hodnocení?

L: Je to činnost učitele, kdy kriticky posuzuje tu práci žáka. Jakože jestli odpovídá požadavkům učitele. No mě přijde, že ze začátku musí ten člověk ty děti trochu poznat, aby věděl, čeho až jsou schopný a ten výkres nebo to co dělají to odfláknou nebo to dělají opravdu precizně, takže když já něco hodnotím, tak nehodnotím to, že tenhle výkres je ošklivej, ale hodnotím to, čeho je ten danej žák schopen, co nejlíp umí dokázat v tý hodině. Každý má to hodnocení individuální bych řekla, ale i globálně, jak to jde těm žákům přece jen každá třída, čím jsou starší, tak tím to umí líp a to samozřejmě udává nějaký to měřítko hodnocení. Snažím se to hodnotit individuálně podle toho, jaký má to dítě schopnosti

Já: Takže zohledňuješ při hodnocení talent?

Lenka: Jo, rozhodně zohledňuju talent i to, jak se ten žák snaží.

Já: Co si představuješ pod pojmem klasifikace?

L: Tak u nás je to klasicky známkování, samozřejmě jsou školy, kde se dělá ústní klasifikace a tak. Častokrát si říkám, že by možná bylo lepší těm dětem třeba ve výsledku místo nějakých známek na vysvědčení tak jim napsat třeba, aby míň ten výkres patlali (smích). Hodnotit i

to, jak to dítě funguje, ne jenom to, co to dítě nakreslilo, ale celkově prostě jak se snaží, že v sobě něco má, ale akorát to vždycky odbyde a tak.

Já: Jaký je rozdíl, podle Tebe, mezi hodnocením a klasifikací?

L: Pro mě klasifikace asi přijde, že se dávají vyloženě známky 1, 2 3 a tak dále, zatímco hodnocení může být obsáhlejší, třeba ústní a souvisí spolu. Ale podle mě by stačilo to hodnocení jako takový, prostě ústní. I třeba v průběhu roku by se dali dávat nějaký známky, a el spíš aby ty děti věděli, že se pohybují v tom žebříčku a že se můžou zlepšit. Protože zpětně, když jim člověk tahle něco řekne, tak oni nemají to srovnání s těma ostatníma.

Já: Takže pro tebe je důležité, aby se ty žáci mohli srovnat s vrstevníky, co oni dělají a jak si stojí?

L: No rozhodně.

Já: Je podle Tebe hodnocení ve výtvarné výchově rozdílné od hodnocení v jiném předmětu?

L: Určitě, protože v jiných předmětech nehodnotím talent, ale prostě učím ještě fyziku a tam je to tak, že buď to dítě to má dobře a chápe to anebo to má špatně a nechápe to. Tam v tý fyzice chci vždycky, když se něco počítá, tak chci mít přímo ten výpočet, abych viděla, že tomu to dítě rozumí, takže hodnotím v podstatě to, jestli to dítě to chápe nebo nechápe a jestli to má dobře, zatímco v těch uměleckých předmětech je to opravdu individuální. Jsou tady děti, který umí udělat hezkej obrázek, když chtějí a když se snaží a když mají zrovna dobrej den, že je to baví a pak mají ty špatný dny, kdy je to nebaví a strašně to odfláknou a neodevzdávají mi práci odpovídající dvěma hodinám, takže podle toho je pak známkuju a já jim to říkám, že když se nesnažej, tak tu známku nebudou mít dobrou a když se snažej a třeba se jim to tolik nepovedlo, jsou z toho třeba sami nešťastný, tak já jim tu dobrou známku dám, protože vím, že se snažili.

Já: Je hodnocení podle tebe ve výtvarné výchově důležité?

L: Tak jako záleží, kam ty děti po tom kam půjdou. Základní škola je opravdu taková globální, jednomu jde tohle druhému tamto, tak když to dítě potom má to zaměření umělecký, že chce jít někam takhle, že ví že jsou v tom dobrý a vědí, že se můžou víc zaměřit na to, co budou chtít dělat v budoucnosti tak potom je to dobrý.

Já: *Takže chápu to dobře, že podle tebe to hodnocení není nezbytné?*

L: Tak jako já si myslím, že jsou žáci, kterým je úplně jedno, co jim dám za známku.

Já: *Já jsem se tě ptala ale na hodnocení. Je podle tebe hodnocení ve výtvarce důležité?*

L: Jo takhle. Tak to si myslím, že je u všech důležitý. Protože ty děti se ptají pořád „A na co nám to bude?“, ale já si myslím, že je spousta profesí a věcí, kterými se člověk učí, že se hodí alespoň něco nakreslit, třeba když chce člověk někomu druhými předat nějakou myšlenku a ten druhý si to neumí představit, tak mu to nějak načrtnout, takže si myslím, že je to jedna ze základních věcí, co by člověk měl aspoň trochu ovládat v životě, aby mohl líp komunikovat s lidma a líp předávat svoje vize.

Já: Co hodnotíš ve výtvarné výchově?

L: No.. Hodnotím samozřejmě.. jedno kritérium je, že děti, který to mají třeba nejlepší ten výkres, nejhezčí, pak jsou ty děti co mají ten výkres nejhorší a podle toho já si uspořádám celkově ten žebříček podle toho, jak budu hodnotit ty ostatní výkresy.

Já. *Takže už předem víš zhruba, jakou budeš dávat známku těm průměrným?*

L: Spíš chodím v průběhu a a koukám, jak kdo dělá a tak samozřejmě vím, že tyhle to mají hezčí, támhle to mají horší a plus mínus, když se podívám na ty ostatní výkresy, tak asi vím. Nebo třeba, když vím, že někdo tady byl nešťastnej, že si něco polil, nebo se mu to nepovedlo a celou dobu se snažil a pracoval, tak mu za to zase nedám špatnou známku, jenom proto, že se mu stala nějaká nehoda, ale dám mu dobrou známku proto, že vím, že se snažil.

Já: *A hodnotíš blízkost toho, jak jsi to předvedla ty a jak to nakreslili žáci?*

L: ne, to ne, právě naopak, Já od těch dětí chci, aby používaly co nejvíc svojí fantazii. Ne všichni jsou toho schopní (smích), já se pak snažím jim něco vždycky nakreslit na tabuli a právě jim říkám, aby se zamyslely a zkusily tam vymyslet něco svého a ne jen to, co tam kreslím já. Spoustu věcí, co jim dávám za práci tak jim ani neukážu žádnou předlohu, já jim jenom vysvětlím, co po nich chci, ukážu jim třeba jenom kousek nějakýho příkladu, jak by to mělo vypadat, aby věděli, co mají dělat jako trochu, ale jinak se snažím, aby co nejvíc rozvíjely svojí fantazii, aby vymejšlely vlastní hlavou a neobkreslovali to, co někdo udělal před nima.

Já: *Jakým způsobem hodnotíš práce? Já jsem koukala, že jsi hodnotila slovně, ale asi si to nikam nepíšeš, jako třeba nějaká „pluska“.*

L: To si nepíšu, já si to pamatuju, když někdo pracuje a když někdo nepracuje. Ale jinak se snažím vždycky průběžně to obcházet a říct jim, co je dobře a co mají vylepšit a tak.

Já: *Odráží se podle tebe tvoje průběžné hodnocení žákovských prací v jejich následné klasifikaci?*

L: To se odráží právě tím, že vidím, že ty žáci buď pracujou nebo nepracujou, jestli tady vyrušují a tak dále.

Já: Je tvoje klasifikační stupnice 1-5 nebo používáš sama pro sebe jinou klasifikační stupnici?

L: No.. asi bych tu klasifikační stupnici dala vyšší, protože já to třeba dělám tak, že jim dávám podtržený ty jedničky, když někdo třeba ten obrázek má vážně hodně dobrej. Protože mám ty děti, který se snažily, dělaly celou hodinu v rámci svých schopností a není to třeba obrázek, kterej by se dal někam vystavovat, ale já jim tu jedničku dám, protože je to možná jejich nejlepší vůle to, co mi předvedly, ale pak to není srovnatelný s obrázkem nějaký holky šikovný, která to má naprosto na jiný úrovni ten výsledek a těm právě dávám aspoň ty podtržený jedničky, abych to měla nějak odlišený. Jinak by se asi hodila nějaká vyšší škála.

Já: *Ale sama pro sebe ji nemáš.*

L: Klasifikační stupnici mám posunutou o tu jednu podtrženou známku, jakože to je pak úplně nejlepší z těch nejlepších.

Já: *Kdybys mohla říct slovy, co znamená jednotlivý stupeň známky, tak jak bys to definovala?*

L: Tak jednička to dávám většinou žákům, co celou hodinu pracujou, snažej se, maj ten obrázek krásnej a daj si na tom záležet, což je na tom vidět žejo, když to někdo jinej tam rozpatlá odlfákne to a tak dále. Některý dokonce dělají nad rámec toho, co mají dělat. Hlavně tam taky zohledňuju, když právě ty děti používají svou vlastní fantazii a když jim říkám, aby si tam vymysleli něco vlastního e ne to, co jim říkám já a oni si vymyslí ty věci mnohem víc, tak to jim zohledním a odrazí se to ve známce. Dvojka, to je pak většinou, to mívají děti, který se do toho nějak zamotaj anebo pracujou celou dobu, ale nechce se jim to precizně vypracovávat. Trojku mají většinou takový patlalové, ale když mám, teď to беру od konce,

tak když mám pětku, tak většinou pětku dávám lidem, který mi neodevzdali vůbec nic, protože jsou i takový, který v těch třídách, který celou hodinu nedělají nic.

Já: *Takže dáváš pětky.*

L: No dávám taky pětky, ale to jsou takový děti, který... já nevím, za mě, když jsem chodila na tu školu tak by byli na nějaký zvláštní škole, jo (..) ale v dnešní době se ty děti dávají do těch stejnejch škol, což nedělá úplně dobrotu, protože pak ty děti, který maj ten potenciál se něco naučit, nějak se zlepšit, vyvíjet, tak jsou strašně bržděný těmahle dětma, který musí učitel pořád usměrňovat, napomínat.

Já: *Dobře, takže pětku dáváš těm, co nic neodevzdají.*

L: Jo.

Já: *A čtyřku?*

L: Když je fakt na tom obrázku minimum (...) jo, třeba tyhlecty, oni si minule dělali to pozadí, dokreslovali něco, takže když jsme dělali to pozadí a měl by tam bejt jenom žlutej pruh místo celýho pozadí, tak je to na čtyřku. Trojka je třeba ten obrázek jakože „Joo tady vám něco odevzdávám a je tam tu a tam flek, kterej nejde ani rozeznat, ale zase pracoval, něco dělal, takže za to má trojku a nemá na to úplně talent nebo tak. Ty, co mají ten talent, tak to jsou spíš ty jedničky, dvojky, ale ta čtyřka je za to, že aspoň při tý hodině něco dělal. Jsou taky takový, který nedělají vůbec nic, nenosí si žádný pomůcky a tak. A ta trojka je za to, že obrázek má hotovej, ale nějak se u toho nepředřel, prostě rychle tam něco naflákal.

Já: *Jakým způsobem klasifikuješ?*

L: No já si je vždycky zavolám do řady ke katedře, kde v jedný ruce drží ten obrázek a v druhý žakovskou a u tý katedry se rozhodnu, co mu dám.

Já: *A říkáš mu, za co přesně tu známku má?*

L: Jo, třeba, že si s tím dal záležet, že je to vidět anebo že to prostě odfláknul a je to taky vidět.

Já: *A klasifikuješ ještě nějak jinak než u katedry?*

L: No mám občas obrázky, kde si úplně nejsem jistá, kterou tu známku jim dát, tak se jich ptám sama, co oni by si dali, když se podívají na ty ostatní děti. Teda kam by se jako zařadili oni sami. (...) Ale taky jsem si říkala, že bych někdy vyzkoušela skupinový hodnocení, že by si to nějak hodnotili navzájem. Oni si to totiž taky tak navzájem hodnotí, když tady

pobíhají jako „Jé hele ten to má hezký, ten bude mít určitě jedničku a já budu mít asi horší známku“ a tak.

Já: *Máš předem stanovená kritéria, co budeš v práci hodnotit a klasifikovat?*

L: Ne, to nemám.

Já: *Takže nesdělujetež žákům na začátku hodiny jasná kritéria za, co bude jaká známka a co tam na tom obrázku musí být?*

L: Tak samozřejmě mám nějakou představu, jak by ten výkres měl vypadat, ale to je většinou (...) no buď to dělám s nima a vždycky jim řeknu, co na to potřebují, jak si maj dát papír na šířku na výšku žejo a pak buď jim řeknu, jak to maj dělat nebo jim to ukážu anebo to maluju s nima a popisuju, jak se to dělá, aby to pochopili a viděli to, jak se to dělá a tak.

Já: Mají se podle Tebe estetické předměty klasifikovat?

L: Já si myslím, že tyhle předměty, jako je výtvarka, by se měly klasifikovat. Ono bohužel většina těch dětí na ty základce, často řešej na tom předmětu jenom tu známku. Jsou samozřejmě takový, který baví ten předmět, ale pak kluci některý že jo tak ty to nebaví a ty to dělají vyloženě pro tu známku a kdyby jim za to člověk nedal známku nebo jim nevyhrožoval (smích) nějakou známkou tak oni nebudou dělat vůbec nic. Vidím v tom takovou páku na ty děti. Ale to je zase problém u rodičů, že mají těm dětem vysvětlit, že ve škole se prostě pracuje. Jsou samozřejmě alternativní školy, kde se to dá řešit jinak, ale je prostě potřeba od těch dětí, aby fungovaly, pracovaly s tím učitelem, protože když to nedělaj, tak já je nemůžu jim dát jako hodinu, že jim nic klasifikovat nebudu, protože z toho by byla zoologická

Já: Myslíš si, že by bylo lepší provádět slovní hodnocení ve výtvarné výchově, než klasifikovat?

L: No, jako, asi by to musela být takhle postavená škola, která na to slovní hodnocení hodně dbá. Nejde to takhle udělat, že se rozhodnu, že ve svém předmětu prostě budu slovně hodnotit a nebudu klasifikovat. Podle mě ani ty děti to nebudou chápat, protože to takhle mají nastavenej žebříček teda jako ty stupně těch známek, jak mají fungovat, jestli jsou dobrý nebo špatný a pak by tomu taky nerozuměli. Pro mě to slovní hodnocení by byl třeba se dává známka v pololetí nebo na konci, tak jim za to dát známku plus jim k tomu napsat nějaký

rady, jak pracovat, co zlepšit, co naopak chválím anebo tohle slovní hodnocení řešit s rodičema, aby věděli.

Já: A kdyby sis ted'ka odmyslela, že pracuješ na téhle škole, kde je tradice klasického klasifikování, hodnotila bys raději slovně?

L: Kdybych to nebrala na tuhle školu, tak bych hodnotila hlavně slovně. Říct tomu dítěti hlavně. Když vidím, že to dítě má třeba talent, ale odflákne tu práci, nebo zbytečně něco rozpatlává nebo jsou taky některý, který nad tím moc přemejšlej a pak tam taky dělají nesmysly, tak jim jenom vysvětlit v čem je ten jejich problém v čem se můžou zlepšit, tak je i touhle formou povzbudit.

Já: Probíhá někdy v Tvých hodinách skupinová diskuse nad výsledky žáků?

L: Tady ne. Tohle jsme dělali na střední škole, a to mi přijde reálnější něco takového dělat. Tady kdyby se spustila nějaká skupinová diskuse tak to by bylo asi špatný, protože ty děti nejsou schopný vyjádřit svůj názor nad těma věcma ostatních žáků. Oni by začli rvát jeden přes druhýho.

Já: Myslíš si, že je to tím, že nejsou na to připravené, nebo je to na ně příliš složité?

L: Složitý to pro ně určitě není, ale spíš na to nejsou připravený. Nemají totiž takovej řád, co jsme měli my. Oni tady překřikujou jeden druhýho, a když jeden člověk má koordinovat 26 dětí tak je to těžký a kord, když jsou ještě namíchaný s těma dětma, které by měly být na úplně jiný škole. Tak samozřejmě kdyby tady zůstaly děti, který mají správně od tý normální školy chodit, tak s nima by se už dalo nějak domluvit.

Já: Myslíš si, že je to dobrý nápad skupinová diskuse nad výsledky žáků?

L: No nápad je to určitě dobrej, jen jak říkám, musíš mít na to asi dobrou třídu a ne tolik dětí pohromadě, co na sebe pořád ječí.

Já: Je podle tebe rozdíl v práci s talentovanými a méně talentovanými žáky?

L: To si myslím, že ani ne. Tady je to tak namíchaný, že já třeba vidím u některých žáků, co nemají až takový talent a snaží se, tak jim třeba víc radím, jak to dělat a ty víc talentovaný ani nepotřebujou moc radit, tak ty nechám víc pracovat samostatně. Mám na ně v podstatě stejný nároky, jen tu klasifikaci zohledňuju.

Já: Provádíš sebehodnocení nebo sebereflexi?

L: No většinou po tý hodině, a tak zpětně si rekapituluju, jak ty děti reagovaly a jak pracovaly.

Já: *A jakou formou?*

L: V hlavě, nikam si to nepíšu.

Já: *Slyšela jsi někdy pojem reflektivní dialog?*

L: Ne.

Já: Kdybys měla seřadit podle důležitosti následující prvky hodnocení, jak by to podle Tebe bylo? Samozřejmě je můžeš ještě doplnit.

L: Asi dodržení tématu jako první, pak kreativitu. Tyhle dvě bych dala jako nejdůležitější. Možná ta kreativita by byla na prvním místě a pak se ta práce prostě musí týkat toho tématu. Autenticita je podle mě spojená s tou kreativitou, protože co je kreativní, to je podle mě autentický. Ta technická přesnost to bych dala pryč, protože to bych s nima musela něco rýsovat. A to je asi všechno.

Já: *Ještě poslední otázka. Dost jsi zmiňovala talentované děti. Co je pro Tebe talent?*

L: No talentovaný žák je pro mě žák, co to má jakoby vrozený a když maluje nebo kreslí, tak mu to jde samo a dokáže se výtvarně vyjádřit daleko líp. Jsou to většinou děti, který mají ty obrázky hezký oproti těm ostatním.

Pseudonym: Andrea

Téma: Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově na základní škole

Já: Tento rozhovor slouží pro výzkum v rámci psaní diplomové práce Hodnocení a klasifikace žáků ve výtvarné výchově, který bude napsán na katedře pedagogiky PedF UK. Všechna jména, data a jakékoliv poskytnuté informace budou anonymizovány. Souhlasíte s tím, abychom rozhovor udělaly?

A: Ano

Já: Co si představujete pod pojmem hodnocení?

A: No je to asi nějaký proces, kdy se jeden snaží o posouzení toho, jestli ten druhý udělal to, co má. Když to vztáhnu na mojí práci, tak se snažím hodnotit, do jaký míry ten žák splnil nebo nesplnil zadání. Takže je to proces, kdy se posuzuje splnění nebo nesplnění toho zadání.

Já: Takže jde ve vašich hodinách o to, zda žák splnil nebo nesplnil zadání? Nebo zohledňujete ještě něco?

A: Tak jestli splnil nebo nesplnil, tak to asi gró celého hodnocení. Ale je jasný, že zohledňuju i ten přínos žáka do těch výtvorů.

Já: Co si představíte pod pojmem klasifikace?

A: Klasifikace jako taková je prostě nějaký rozdělení. Když se jedná o klasifikaci ve škole, tak je to zkrátka přidělení určitý známky k určitému výkonu. Když je ten výkon dobřej, dám dobrou známku, když není dobřej, dám horší známku.

Já: Je podle Vás rozdíl mezi hodnocením a klasifikací?

A: No to rozhodně. Hodnotím spíš slovy, že jim k tomu, co vytvořili něco řeknu. Kdežto u klasifikace dostávají známku.

Já: Má se podle Vás klasifikace a hodnocení doplňovat?

A: myslím si, že jo. V dnešní době jedno bez druhýho nemůže bejt. Hlavně v dnešní době nemůžeme existovat bez klasifikace, protože rodiče chtějí, aby žáci dostávali známky.

Já: Myslíte si, že je to způsobené dnešní dobou? Nebo jste to tak vnímala už dříve?

A: To si nemyslím, že by to bylo dobou. Já si myslím, že to tu takhle je už strašně dlouho. Rodiče se ve známkách zkrátka líp zorientují a vědí, na čem to dítě je.

Já: Je podle Vás hodnocení ve výtvarné výchově rozdílné od hodnocení v jiném předmětu?

A: Tak to rozhodně je. Protože v té výtvarce tam učitel hodnotí nějakou kreativitu, něco, co to dítě vytvořilo skrze spontaneitu. Kdežto v češtině budu hodnotit to, jestli to napsal dobře nebo ne. Jako je jasný, že třeba ve slohových pracích taky hodnotím kreativitu, ale je to trošku něco jiného. V té výtvarce se můžou ty děti víc vyřádit, nebo jak to říct. A to hodnocení jde s tím ruku v ruce.

Já: Je podle Vás tedy hodnocení ve výtvarné výchově důležité?

A: Já si myslím, že jo, jinak ty žáky nikam člověk neposune. Problém je v tom, jaká ta třída je. Máme tu třídy, který fungují skvěle, nebojí se experimentovat a baví je to. Jenže tu máme taky jiný třídy, který se vůbec na tu práci nesoustředí a ta práce s nima je pak strašně složitá.

Já: Je klasifikace ve výtvarné výchově podle Vás důležitá?

A: Rozhodně jo, právě kvůli těm rodičům. A taky žáci ví prostě, jestli jim to jde nebo ne. Myslím si, že to má určitý motivační efekt.

Já: Co hodnotíte ve výtvarné výchově?

A: No já hodnotím to, jak ty žáci průběžně pracují. Snažím se jim poskytnout nějakou zpětnou vazbu o tom, jak pracují, na co si dát pozor. Ale pak taky hodnotím i to, jak ten produkt vypadá. Jestli splnili zadání, jestli pracovali a jenom nekecali během hodiny a taky jestli tam vnesli něco svého.

Já: Jakým způsobem hodnotíte?

A: No když je čas, tak si rozložíme ty produkty na ten velký stůl a obcházíme to a zastavujeme se u těch věcí a povídáme si o tom. Je pravda, že někdy na to prostě není čas a tak mi to jen odevzdají.

Já: A v tomto případě hodnotíte jen Vy nebo i žáci?

A: Nejdřív to hodnotím já a pak postupně dávám prostor tomu, kdo se chce vyjádřit.

Já: Odráží se podle Vás Vaše hodnocení v klasifikaci?

A: Jako jestli to, co jim říkám, jestli má vliv na výslednou známku?

Já: *Ano.*

A: No tak to je jasný. Protože když třeba někomu říkám, že by bylo dobrý, aby se na něco zaměřil a on to ignoruje a třeba ještě dělá bordel, tak nemůže ode mě čekat dobrou známku.

Já: Je vaše klasifikační stupnice 1 - 5 nebo pro sebe používáte jinou škálu?

A: Já myslím, že 1 – 5 je dostačující. Nevidím důvod, proč by měla být širší, protože ty jednotlivé známky jsou docela výstižný. Navíc taky nechápu, proč by třeba žák nemohl dostat z práce pětku. Nepracuješ a nic neděláš? Tak jakou jinou známku bys chtěl? To mě vždycky dokáže vytočit, když to někde slyším, že za pět žák nemůže dostat z výtvarky. Může.

Já: *Mohla byste vyjádřit slovy, co jednotlivé klasifikační stupně znamenají?*

A: Tak pětku dostane ten, kdo nic neudělá a ještě dělá bordel. A to mi věřte, že takový žák se najde skoro všude. Čtyřku dostane ten, kdo nesplnil zadání, ale aspoň něco na tom výkresu má. Spíš to dávám za tu snahu, že se úplně neflákal. Trojku dávám za to, když tam někdo částečně splnil zadání, ale je to třeba takový upatlaný. Zkrátka je to dobrý, ale ne zas na dvojku. Dvojku dávám těm, který splnili zadání, je to celkem pěkný, ale chybí tam ten vklad toho žáka. No a jedničku dávám těm, který splnili zadání, snažili se a mají to opravdu pěkný. Je tam zkrátka vidět ta kreativita toho žáka a to jsou většinou ty talentovaný, který je ta práce baví.

Já: *Jakým způsobem klasifikujete?*

A: No většinou když mají tu práci hotovou tak ke mně přijdou, já se na to podívám a dám jim tu známku. Musím si u toho nějak v hlavě srovnat, jak pracoval, co jsem mu během tý výuky říkala a pak mu tu známku dám.

Já: *A komentujete tu známku? Jestli žák přesně ví, za co jí dostal.*

A: No tak řeknu mu, že se mi třeba líbí to pozadí, že vybral dobrý barvy a že to celý zkrátka hraje nějak dohromady. Nebo mu řeknu, že vím o tom, že se na to vyprdnul a že je to na tom prostě vidět.

Já: *A klasifikujete ještě jinde než ve třídě?*

A: No tak když nestíhám, tak to oznámkuju v kabinetu a napíšu jim to do bakaláře a pak na další hodině jim řeknu, jestli se někdo chce zeptat, za co známku má a já jim to řeknu i ústně.

Já: *Máte předem jasně stanovená kritéria, co budete v práci hodnotit a klasifikovat?*

A: Jako nemám rozhodně udělanou nějakou tabulku, že bych si to fajfkovala (smích). Ale rozhodně to pro sebe stanovený mám, sice ne na papíru, ale mám.

Já: Sděluje tato kritéria žákům před hodinou?

A: To jim asi úplně nesdělují, spíš jim prostě vysvětlím, co po nich chci a upozorním je na to, že tam chci třeba výraznou barevnost nebo takovou a takovou kompozici. Hlavně musí dodržet téma.

Já: Měly by se podle Vás estetické předměty klasifikovat?

A: Rozhodně, jak jsem řekla, je to v zájmu dětí i rodičů. Vědí, kde si stojí a vědí, že se můžou zlepšovat, ale třeba i zhoršovat. Hlavně ten školskej systém je tak nastavenej a já si nedovedu představit, co by se dělo, kdyby se najednou známkování zrušilo. Já si myslím, že by nastal totální chaos (smích). Rodiče by si nějaký slovní hodnocení nečetli, na to by se vyprdli a stejně by chtěli pak od učitele slyšet, jakou známku jim dám.

Já: Ta další otázka shodou okolností úzce souvisí se slovním hodnocením. Myslíte si, že by bylo lepší provádět slovní hodnocení u každého žáka ve výtvarné výchově místo klasifikace?

A: No jak říkám ani náhodou. Nikdo z učitelů na takovou situaci momentálně není připravenej a pochybuju, že by na to přistoupili i rodiče. Oni prostě chtějí slyšet, jakou známku jim dám a podle toho si řeknou „Aha Pepík má trojku, tak to není tak zlý, ale není to ani nejlepší.“ Kdybych jim napsala hodnocení na A4, tak si nic nepřečtou a na třídních schůzkách za mnou přijdou a budou s ptát, jestli je to dobrý nebo ne. Navíc psát ta hodnocení, tak to bych musela mít asi nafouknutý čas nebo nevím (smích). To je prostě taková šílená zátěž, že si to neumím v praxi představit.

Já: Probíhá ve Vaší třídě skupinová diskuse nad výsledky žáků? Hodnotí žáci své spolužáky? V podstatě na tuto otázku jste mi odpověděla, když jsme se bavili o hodnocení práce žáků.

A: No jak jsem říkala, dám ty hotový věci na ten velkej stůl a nějak o tom diskutujeme. Žáci hodnotí své spolužáky, ale samozřejmě já je koriguju, aby se nestrhla nějaká ostrakizace

někoho. V tomhle je třeba tahle činnost strašně náročná, a když vím, že se něco nedaří celý třídě, tak je to třeba kratší.

Já: *A považujete skupinovou diskusi za dobrý nápad?*

A: Kdybych jí nepovažovala za dobrý nápad, tak to nedělám (smích).

Já: Je rozdíl v práci s talentovanými a méně talentovanými žáky.

A: Já bych ráda řekla, že není, ale to bych lhala. Na těch dětech poznáte, kdo má nebo nemá talent na výtvarku. Je to vidět i z toho zapálení a samozřejmě z těch výtvorů. Já se snažím těm víc talentovaným nechat větší prostor v tý tvorbě, aby se mohli líp realizovat. Těm méně talentovaným dávám spíš jasnější pokyny, co mají dělat, aby se nad tím nehroutili.

Já: *Takže máte na talentované děti větší nároky?*

A: Rozhodně. Musí se víc snažit a dát do toho mnohem víc, než ty netalentovaný. Snažím se je tak někam dostat, třeba právě trošku dál, než ty netalentovaný.

Já: *Co je podle Vás talent?*

A: No je to vlastně nějaká vloha, která umožňuje vykonávat určitou činnost, třeba tu výtvarnou, s lehkostí a kreativitou. To talentovaný dítě se u tý práce tolik nenadře a jde mu to s lehkostí.

Já: Pracujete se vzorem?

A: Vždycky jim na začátku toho, když něco děláme, ukážu možný způsob zpracování tématu. Oni to tak rychleji pochopí, než kdybych jim to slovně popisovala. Pak jim to nechám na stole pro inspiraci, kdyby si nevěděli rady.

Já: Provádíte sebehodnocení a sebereflexi po každé hodině?

A: To se musím zamyslet (smích). No asi jo, protože po hodině si vždycky promyslím, jaká ta hodina byla, co se povedlo a co se nepovedlo a snažím se pak toho zpětně vyvarovat. U těch hodin opravdu strašně záleží na tom, jakou tu třídu učíte. A podle toho se odvíjí taky to, jestli se toho víc povede nebo nepovede.

Já: *A píšete si někam ty poznatky?*

A: To si nikam nepíšu. Já si na to vždycky vzpomenu, co dělat jinak.

Já: *Znáte pojem reflektivní dialog?*

A: Ne.

Já: Seřad'te podle důležitosti následující prvky hodnocení. Je to podle Vás a Vašeho uvážení a můžete tam nějaké prvky doplnit sama.

A: No já bych na první místo dala asi dodržení tématu a dodržení postupu. To dělá často těm dětem problém. Pak bych dala autenticitu, potom technickou přesnost. Potom bych dala asi (pauza) čistotu výkresu. Pak kreativní invenci a pak netradiční pojetí materiálu. A sama bych tam asi přidala jen ochotu spolupracovat s učitelem.

Příloha 5 – Podklad pro polostrukturovaný hloubkový rozhovor

Pozorovací arch

Třída:

Datum a čas pozorování:

Vyučovací hodina:

Počet žáků ve třídě:

dívky:

chlapci:

Vyučovací předmět:

čas	popis činnosti žáků	činnost učitele	Klima ve třídě	poznámky

Sledování průběhu hodiny

	čas	poznámky
Námět, téma hodiny, návaznost na RVP		Námět – Téma – RVP -
Cíl hodiny		stanoven – ano / ne
Motivace		

Činnost pedagoga		
Rušivé vlivy, nekázeň		
Administrativa, inkluze		
Reflektivní dialog		

Hodnocení, klasifikace		
Složení třídy (rozmístění třídy)		
Evaluaace a sebereflexe pedagoga		

Komunikace

Komunikující	Učitel Žák Žáci jiní
Zaměření komunikace	Jednosměrná Obousměrná
Skupina	Velká skupina Malá skupina Dyáda
Skupina	Formální Neformální
Vztahy mezi komunikujícími	Symetrické

	Asymetrické
Převážný iniciátor komunikačních aktů	Učitel Žák Žáci
Rozmístění komunikujících v prostoru	Sálové Ve tvaru L Ve tvaru U Ve tvaru O Modulové Jiné
Jazyk komunikace převážně	Spisovný Hovorový Obecný Dialekt Slang

Nonverbální komunikace učitele

Intenzita hlasu

Velmi tichý	1	2	3	4	5	Velmi hlučný (křičí)
-------------	---	---	---	---	---	-------------------------

Tempo řeči

Velmi pomalé	1	2	3	4	5	Velmi rychlé
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Pauzy řeči

Většinou nenáležitě	Většinou náležitě (logické, dramatické)
---------------------	---

Barva hlasu

Nevýrazný hlas	1	2	3	4	5	Nadsazený hlas (např. zpívá)
----------------	---	---	---	---	---	---------------------------------

Pohled

Většinou nesleduje očima třídu	Většinou sleduje očima třídu
Zaměřený většinou na stejné žáky	Zaměřený rovnoměrně na většinu žáků

Poloha těla

Většinou sedí	Většinou stojí	Většinou chodí
---------------	----------------	----------------

Postoj

Většinou strnulý	Většinou uvolněný
------------------	-------------------

Gestikulace

chybí	1	2	3	4	5	přehnaná
křečovitá	1	2	3	4	5	přirozená