

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Kateřina Vlčková

Hodnocení ve školní družině

Assessment in an after-school club

Praha 2023

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Poděkování

Tímto velice děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi, PhD. za jeho cenné rady a připomínky, které mi poskytl během celého procesu tvorby diplomové práce. Oceňuji jeho odborné znalosti, trpělivost a ochotu, díky kterým jsem tuto diplomovou práci mohla úspěšně dokončit.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14.12.2023

Kateřina Vlčková

Klíčová slova

Školní družina, hodnocení, sebehodnocení, vychovatelka

Keywords:

After-school club, assessment, selfassessment, educator

Abstrakt (česky)

Hodnocení je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Při hodnocení žáků je nezbytné, aby byly učitelem použity správné a vhodné metody k rozvoji individuality žáka. Nemělo by se zapomínat ani na sebehodnocení, které napomáhá žákovi rozvíjet zdravé sebevědomí a zdravé vnímání sebe sama.

Ve školní družině, kde je skupina dětí věkově i genderově heterogenní, se hodnocení používá jinak. Vychovatelka je, stejně jako učitel, pro žáka vzorem s ohledem na hodnocení. Hodnocení vychovatelky je stejně tak důležité jako učitelovo.

Diplomová práce se zabývá právě typy, metodami a formami hodnocení ve školní družině. Je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část.

Teoretická část v první řadě popisuje školní družinu jako školní zařízení. Jsou zde zmíněny funkce nebo činnosti školních družin. Je zde také zmínka o roli vychovatelky ve školní družině – požadované vzdělání a také osobnostní rysy a vlastnosti člověka vykonávající tuto profesi. Další kapitola se týká hodnocení. Kapitola definuje, jakou funkci má hodnocení nebo jaké by pedagog měl při hodnocení dodržovat zásady. Dále kapitola obsahuje různé typy, metody a formy hodnocení využívané ve školním prostředí. Poslední kapitola se zabývá charakteristikou mladšího školního věku dítěte a také jak dítě vnímá proces hodnocení.

Ve výzkumné části je hlavním cílem zjistit, jaké formy hodnocení jsou využívány ve dvou vybraných školních družinách. Dílčím cílem je odhalit, jakým způsobem se liší využití formy hodnocení při rekreačních nebo odpočinkových činnostech a formy hodnocení při zájmových činnostech. Dalším dílčím cílem je zjistit, jak probíhá v uvedených školních družinách sebehodnocení žáků.

Pro výzkumné šetření byl zvolen výzkum na základě smíšeného modelu. Jako metody sběru dat byly zvoleny kvantitativní pozorování a kvalitativní rozhovory. Na výzkumu se podílely záměrně vybrané čtyři účastnice z řad vychovatelek, které poskytly informace ohledně hodnocení dětí v ŠD. Při zpracování dat byly rozhovory přepsány do shrnujícího protokolu. Dále byla všechna data podrobena segmentaci, kódování a kategorizaci, pomocí kterých jsem došla k výsledkům.

Z výsledků výzkumu se dá vyčíst, že nejčastěji používanými formami k hodnocení dětí je u vychovatelek slovní a nonverbální hodnocení z důvodu okamžitého a rychlého použití kdekoli a kdykoli. Ve vybraných školních družinách nebyla vychovatelkami využita číselná forma hodnocení pro její spjatost se školním vyučováním. Rovněž z výsledků vyplývá, že formy hodnocení použité vychovatelkami při zájmových činnostech

k ohodnocení se tolik neliší od těch, které využily při jiných činnostech (odpočinkových a rekreačních) ve školní družině. Rozdíl spočívá v nepoužití trestu a grafického hodnocení při zájmových aktivitách. Dále byl rozdíl v několika důvodech hodnocení dětí; u jiných činností (rekreačních a odpočinkových) byla navíc hodnocena samostatnost dětí a dodržování pravidel. Posledním zjištěním výzkumu bylo, že systematické a cílené sebehodnocení ve školních družinách provádí pouze jedna vychovatelka ze čtyř.

Abstract (in English):

The assessment is an important part of the educational process. When assessing pupils, it is essential that the teacher uses correct and appropriate methods to develop the individuality of the pupil. Self-assessment should not be forgotten as it helps to the pupil to develop a healthy self-esteem and a healthy perception of himself/herself.

In an after-school club, where the groups of children are diverse in terms of age and gender, assessment are used differently. The educator, like the teacher, is a role model for the pupil regard to assessment. The educator's assessment is equally important as assessment of a teacher.

This thesis focuses on the types, methods, and forms of assessment within after-school club. It is divided into theoretical and research part.

The theoretical part first of all describes after-school club as a school facility. The functions and activities of after-school club are mentioned there. It also mentions the role of an educator in after-school club, the required education, personality traits, and characteristics of the person performing this profession. Another chapter concerns assessment. It defines the function and principles that educators should adhere to in assessment. Moreover, this chapter includes various types, methods, and forms of assessment utilized in an educational environment. The final chapter deals with the characteristics of a child in the younger school age and how a child perceives the evaluation process.

In the research part, the primary goal is to find out what forms of assessment are used in two selected after-school clubs. The partial goal includes uncovering the differences in assessment forms used during recreational or relax activities versus those used during extracurricular activities. A further partial goal is to find out how pupils' self-assessment is carried out in these after-school clubs

A mixed-model research design was chosen for the research investigation. Data collection methods included quantitative observations and qualitative interviews. Four participants were purposively selected from among the female educators who provided information regarding the assessment of children in after-school club. Interview transcripts were transcribed into summarizing protocols. Furthermore, all data were subjected to segmentation, coding, and categorization, leading to the results.

The research findings indicate that verbal and non-verbal evaluations are the most commonly used forms by educators for assessing children due to their immediacy and quick application at any time. In the selected after-school clubs, educators did not use numerical form of assessment due to its association with formal education. The results also reveal that

the assessment forms used by educators during extracurricular activities do not significantly differ from those used during other activities (relax and recreational) in the after-school club. The difference lies in the absence of punishment and graphic assessment during extracurricular activities. Moreover, there were differences in several reasons for assessing children; in other activities (recreational and relax), the assessment included children's independence and adherence to rules. The final finding of the research was that only one out of four educators carried out systematic and targeted self-assessment in the after-school club.

OBSAH

ÚVOD

1	ŠKOLNÍ DRUŽINA	2
1.1	CÍLE, POSLÁNÍ, FUNKCE ŠD.....	2
1.2	ČINNOSTI ŠD.....	6
1.2.1	<i>Zájmové činnosti</i>	7
1.3	VYCHOVATELKA V ŠD.....	9
1.3.1	<i>Náplň práce vychovatelky</i>	10
1.3.2	<i>Předpoklady a osobnostní dispozice</i>	12
2	ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	15
2.1	VYMEZENÍ POJMU.....	15
2.2	ZÁSADY HODNOCENÍ.....	16
2.3	FUNKCE HODNOCENÍ.....	18
2.4	KRITÉRIA HODNOCENÍ.....	20
2.5	METODY HODNOCENÍ.....	23
2.5.1	<i>Zkoušení – metoda ověřování vědomostí a dovedností</i>	23
2.5.2	<i>Diagnostické metody</i>	24
2.6	TYPY HODNOCENÍ.....	26
2.7	FORMY HODNOCENÍ.....	34
2.7.1	<i>Verbální/slovní</i>	35
2.7.2	<i>Číselné</i>	37
2.7.3	<i>Nonverbální</i>	38
2.7.4	<i>Grafické/symbolické</i>	39
2.7.5	<i>Ocenění výkonu nebo chování</i>	39
2.7.6	<i>Odměny a tresty</i>	40
3	DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	41
3.1	CHARAKTERISTIKA A VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	41
3.2	SOCIALIZACE.....	43
3.3	JAK HODNOCENÍ OVLIVŇUJE DÍTĚ.....	44
4	METODOLOGIE PRÁCE	48

4.1	CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
4.2	VÝZKUMNÝ VZOREK	49
4.3	POUŽITÉ METODY	50
4.4	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	58
5	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT	62
6	DISKUZE A VÝSLEDKY	73
7	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	78
	SEZNAM OBRÁZKŮ:	83
	SEZNAM GRAFŮ	83
	SEZNAM TABULEK.....	83
	PŘÍLOHA I – INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	I
	PŘÍLOHA II – ZÁZNAMOVÝ ARCH.....	II
	PŘÍLOHA III – TABULKA ČETNOSTÍ FOREM HODNOCENÍ.....	III
	PŘÍLOHA IV – SEBEHODNOTÍCÍ AKTIVITA VYCHOVATELKY D	IV

Úvod

Tématem této diplomové práce je hodnocení ve školní družině. Hodnocení hraje ve vzdělávacím procesu významnou roli. Ve školní družině je hodnocení vychovatelkami stejně podstatné jako hodnocení učitelem při vyučování.

Teoretická část této práce se věnuje popisu školní družiny jako instituce a role vychovatelky v ní. Dále se jedna z kapitol zabývá funkcemi, zásadami, různými metodami, typy a formami hodnocení, které se ve školním prostředí mohou vyskytnout. Teoretická část je zakončena kapitolou o charakteristikách a vývoji dítěte mladšího školního věku.

Výzkumná část se zabývá právě formami hodnocení používanými ve vybraných školních družinách, což je i jedním z výzkumných cílů. Také se zaměřuje na rozdíly ve formách hodnocení při zájmových činnostech oproti těm, které jsou využívány při jiných činnostech (rekreační a odpočinkové). Dále se snaží zjistit, jakým způsobem provádí vychovatelky s dětmi ve školních družinách sebehodnocení. Ke zjištění těchto informací byl zvolen výzkum na základě smíšeného modelu, díky kterému jsem mohla zkombinovat a použít kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat, konkrétně pozorování a následný rozhovor.

Výsledky výzkumu říkají, že slovní a nonverbální hodnocení patří mezi nejčastěji využívané metody hodnocení u vybraných vychovatelek. Výsledky také ukazují, že formy hodnocení používané při zájmových činnostech vychovatelkami se zásadně neliší od těch, které uplatňovaly při jiných činnostech (rekreačních a odpočinkových) ve školní družině. Hlavním rozdílem byla absence trestů a grafického hodnocení. Ze zjištění také vychází najevo, že systematické a cílené hodnocení praktikuje pouze jedna ze čtyř vychovatelek.

1 Školní družina

Školní družina představuje důležitou součást výchovně vzdělávacího systému – děti zde tráví svůj čas mimo vyučování a mimo domov. Není to jen prostor ke hraní. Je to prostředí, kde děti rozvíjí své sociální dovednosti a rozvíjí se jejich kreativita. Tato kapitola nám osvětlí, čím je družina charakteristická, jaké činnosti se v ní odehrávají a jakou roli hraje ve družině vychovatelka.

1.1 Cíle, poslání, funkce ŠD

Školní družiny v České republice se řídí vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Probíhá zde *základní forma výchovy mimo vyučování*¹. Jsou zřizovány a provozovány při základních školách a za určitý poplatek² poskytují zájmové vzdělávání formou pravidelné denní docházky žákům prvního stupně základní školy, v některých případech lze do družiny přijímat například i žáky druhého stupně nebo děti z přípravných tříd³.

Je důležité zmínit, že školní družina *není pokračováním školního vyučování, pedagogická práce v ní má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné vzdělávací praxe*⁴. Těchto specifíků uvádí Bendl ve své publikaci⁵ celkem jedenáct:

1. Dobrovolnost – Docházka do školní družiny není povinná. Znamená to tedy, že děti nemají povinnost chodit do školní družiny. Rodiče zapisují do školní družiny své děti především z důvodu svých pracovních povinností⁶. Bohužel se setkáváme s častým jevem, že pro starší děti (4. a 5. třída) je družina již okoukaná a už je tolik nebaví, ale rodiče je i přesto družinu přimějí navštěvovat.
2. Změna činnosti podle aktuální situace – Vychovatelky mají větší možnost měnit činnosti podle mnoha faktorů (např. počasí, únava atd.) než učitelé při vyučování. Pružné reagování a změny plánovaných činností dle potřeb

¹ Musil, R. (2014). *Pedagogika: pro střední pedagogické školy*. Informatorium. (str. 63)

² Gängler, H., Weinhold, K., & Markert, T. (2013). Miteinander - Nebeneinander - Durcheinander?: Der Hort im Sog der Ganztagschule. *Neue Praxis*, 13(2), 154-175.

³ § 8, Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání ve znění vyhlášky 111/2022 Sb. účinném od 1.9.2022, © 2022. In: *Msm.cz* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: https://www.msm.cz/file/57650_1_1/

⁴ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál. (str. 9)

⁵ Bendl, S., & kolektiv. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Grada.

⁶ Gängler, H., Weinhold, K., & Markert, T. (2013). Miteinander - Nebeneinander - Durcheinander?: Der Hort im Sog der Ganztagschule. *Neue Praxis*, 13(2), 154-175.

dětí je velmi důležité. Schopnost vychovatelek flexibilně reagovat na potřeby dětí přispívá ke zlepšení kvality pobytu dětí ve školní družině.

3. Styl výchovy a komunikace – Autor doporučuje demokratický styl, ve kterém vychovatel poskytuje dětem prostor ke svobodnému projevu, ale zároveň je podstatné stanovení jasných hranic a pravidel. Demokratický styl je do družiny vhodný, jelikož dětem umožňuje rozvíjet své dovednosti v bezpečném podporujícím prostředí. Liberální styl vedení dětí může vést k problémům s disciplínou. Naopak, autoritativní styl se často používá v rámci vyučování.
4. Specifický typ nekázně – Tento typ nekázně, který může být vnímán jako neposlušnost v běžné třídě, je ve školní družině považován za pracovní ruch nebo spontánní projev chování. Tyto projevy se v družině nehodnotí jako nekázeň a vychovatelky je netrestají. Je důležité nebránit dětem ve volném projevu, ale současně je vhodné učit děti k přijatelnému chování.
5. Přirozenost nekázně – Děti po celodopoledním sezení a koncentraci ve vyučování potřebují volnost a možnost unavit se. Vychovatelky toto chování nevidí jako nekázeň a děti netrestají, protože rozumí tomu, že se děti potřebují proběhnout, vybit svou energii. I přesto by měly v družině existovat určité hranice, které by děti neměly překročit.
6. Příčiny nekázně – Autor v tomto bodu hovoří o možných příčinách nevhodného chování dětí ve školní družině. Uvádí zde tři hlavní důvody: nedostatečná znalost slušného a vhodného chování, neschopnost dodržovat sociální normy a aktuální ovlivnění emočního stavu dítěte. Proto je důležité, aby vychovatelky vytvářely ve školní družině takové prostředí, které podporuje dobré chování a učí děti vhodným sociálním dovednostem.
7. Sociální učení – Školní družina je výborným prostředím pro rozvíjení sociálních schopností u dětí. Je podstatné, aby vychovatelky pečlivě sledovaly a podporovaly sociální rozvoj dětí. V budoucnu bude pro děti nezbytné mít rozvinuté právě sociální dovednosti.
8. Zvláštnosti procesu učení – Proces učení probíhá v družině bezesporu jinak než při vyučování. Klíčovým faktorem je motivace. Vychovatelky by měly být schopné děti zaujmout a zapojit do aktivit, které pro ně mohou být

zajímavé a učení se tak stane součástí činnosti. Děti ani nepoznají, že se při dané aktivitě učí.

9. Doba výchovného působení – Děti mohou navštěvovat školní družinu ráno, odpoledne anebo v obou částech dne. Vychovatelka by měla respektovat biorytmus dětí a podle toho volit činnosti. Ráno by měly být vybírány klidové a odpočinkové činnosti, zatímco odpoledne by měly být zvoleny rekreační a pohybové.
10. Heterogenní skupiny – Ve školní družině se potkávají děti různých věkových kategorií, tedy z různých tříd prvního stupně základní školy. Autor naznačuje, že tato skutečnost může být pro vychovatelky složitější. Heterogenní skupiny však nabízejí mnoho příležitostí pro sociální a výchovný rozvoj dětí. Děti mohou získávat zkušenosti a dovednosti od svých starších kamarádů (vrstevníků), zároveň být vzorem pro mladší kamarády (vrstevníky) a mohou si pomáhat navzájem.
11. Diagnostika – Vychovatelka má při pozorování dětí ve školní družině určitou výhodu než učitel při vyučování. Dítě se v družině chová spontánně, tím pádem má vychovatelka více příležitostí u dětí vyzorovat nezvyklé chování. Učitel se věnuje výuce a není schopen pozorovat děti tak intenzivně. Přesto by učitel i vychovatelka měli spolupracovat a v nejhorším případě dítě podpořit a ukázat mu, že se na ně může obrátit.

Každá školní družina má svůj vnitřní řád, který určuje pravidla školní družiny⁷. Působení školní družiny je vyhrazeno v době po vyučování až do odchodu dětí domů a také v době před vyučováním, kdy funguje jako ranní družina. I v době letních prázdnin jsou školní družiny často v provozu⁸. Provoz lze přerušit po domluvě ředitele školy se zřizovatelem⁹.

⁷ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál. (str. 116)

⁸ Gängler, H., Weinhold, K., & Markert, T. (2013). Miteinander - Nebeneinander - Durcheinander?: Der Hort im Sog der Ganztagschule. *Neue Praxis*, 13(2), 154-175.

⁹ § 9, Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání ve znění vyhlášky 111/2022 Sb. účinném od 1.9.2022, © 2022. In: *Msmť.cz* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: https://www.msmť.cz/file/57650_1_1/

Děti jsou rozděleny do oddělení pod vedením vychovatelek. Během odpoledního provozu školní družiny, kdy děti odcházejí průběžně domů nebo na zájmové kroužky, je občas nutné oddělení spojit¹⁰.

Děti ve školní družině se mohou těšit na nabitý program během odpoledne, odborné vedení od vychovatelek při aktivitách a příjemné a zábavné prostředí. Aktivity ve školní družině závisí na věku dětí, zdrojích a zkušenostech a angažovanosti personálu – tedy vychovatelek. Je důležité zmínit, že školní družina není pokračováním školního vyučování, proto by měly děti mít čas na relaxaci a volnou hru. Další aktivity, které by měly být zahrnuty do harmonogramu, jsou sportovní aktivity, výtvarné činnosti, hudba a tanec atd¹¹.

Docházka do školní družiny nabízí dětem mnoho možností a výhod. Školní družina poskytuje bezpečné místo pro setkávání se s ostatními, smysluplné trávení času po škole. V souvislosti s tím školní družina umožňuje dětem stát se součástí skupiny nebo party, kde si mohou být ve spojení s vrstevníky a najít si nové kamarády a vybudovat s nimi silné a trvalé přátelské vztahy. Navštěvování školní družiny je také skvělý způsob, jak si procvičit své sociální dovednosti.

Zároveň školní družina umožňuje dětem učit se a zdokonalovat své schopnosti a dovednosti. Díky různým aktivitám mají děti příležitost zažít nové zážitky¹². Tyto aktivity dávají také možnost dětem ohroženým školním neúspěchem najít něco, v čem jsou dobré a zažít tak úspěch, který při vyučování nezažívají. Díky aktivitám, ve kterých děti excelují, jsou sebejistější. Rozvíjení fyzické kondice a zdraví u dětí je také vnímáno jako kladný vliv školních družin. Sportování a fyzická aktivita, namísto hraní her na počítačích a herních konzolách, má pozitivní vliv na fyzické zdraví dětí.

Školní družina také umožňuje dětem nahlížet na školu jiným způsobem. Kromě toho, že škola je místem pro vzdělávání, mohou děti školu vnímat jako místo, kde se cítí příjemně a kde prožívají zábavu a radost. Docházka do školní družiny děti činí šťastnějšími, což má za následek dobrý pocit ze sebe, pozitivní náladu i lepší atmosféru doma po příchodu z družiny¹³.

¹⁰ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

¹¹ Goodhart, K. (2008). *Childcare: The Guide for Busy Parents*. Crimson Publishing.

¹² Diedrich, K. C., McElvain, C. K., & Kaufman, S. (2005). *Beyond the Bell: Tools for School Improvement* (3rd ed.). Learning Point, NCREL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489507.pdf>

¹³ Callanan M., Laing K., Chanfreau J., Paylor J., Skipp A., Tanner E., Todd L. (2016). *The value of after school clubs for disadvantaged children*. Briefing paper 3., NatCen Social Research. <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/resbr3-final.pdf>

Jaké naopak mohou být nevýhody a překážky docházky do školní družiny? Pro některé rodiče to může být poplatek za družinu, obzvláště pro nízkopříjmové rodiny. V některých školách vyzorují takto znevýhodněné žáky a je jim nabídnuta docházka do školní družiny s prominutím poplatku.

Dalším překážkou může být postoj rodičů ke škole. Pokud mají rodiče negativní zkušenosti se školou nebo vnímají družinu jako instituci, která dětem nic nepřináší, mohou jejich dětem bránit v docházce do školní družiny.

V některých případech může být překážkou v docházce do školní družiny dostupnost. Některé menší školy mají omezenou kapacitu dětí, které mohou přijmout. Dále to může být způsobeno omezeným prostorem, věkovou hranicí, provozní dobou nebo tím, že nabídka aktivit nesouzněla se zájmy dítěte¹⁴. Právě aktivitám a činnostem ve školní družině se věnuje další podkapitola.

1.2 Činnosti ŠD

Činnost školní družiny navazuje specifickým způsobem na vzdělávací činnost základní školy¹⁵. V rámci školní družiny probíhají tyto typy činností – *odpočinkové, rekreační, příprava na vyučování, sebeobslužné a zájmové*. Je důležité týdenní i denní rozvrh těchto činností navrhnout tak, aby respektoval potřeby, zájmy a věk dětí a aby podporoval duševní hygienu žáků¹⁶. Díky časové flexibilitě mohou vychovatelky volit tempo aktivit. Časová flexibilita jim také dává větší možnost využívat různé metody a formy aktivit ve srovnání se školní výukou. Činnosti školní družiny nejsou striktně omezeny na školní třídy, tím pádem se mohou konat i venku¹⁷.

Odpočinkové činnosti slouží zejména k odstranění únavy. Tyto aktivity jsou obvykle zařazovány do denního programu po obědě nebo při ranním provozu školní družiny¹⁸. Odpočinkové činnosti jsou nenáročné a zahrnují příjemné duševní aktivity jako např. procházka, rozhovory a vyprávění nebo poslech hudby apod¹⁹.

¹⁴ Callanan M., Laing K., Chanfreau J., Paylor J., Skipp A., Tanner E., Todd L. (2016). *The value of after school clubs for disadvantaged children*. Briefing paper 3., NatCen Social Research. <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/resbr3-final.pdf>

¹⁵ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál. (str. 114)

¹⁶ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

¹⁷ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.

¹⁸ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

¹⁹ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.

Rekreační činnosti jsou zaměřeny na pohybové aktivity, které probíhají v nejlepším případě venku na čerstvém vzduchu²⁰. Tyto aktivity slouží k aktivnímu odpočinku a psychohygieně po sezení ve škole. Mohou být organizovány vychovatelkou, ale mohou se odehrávat i spontánně²¹.

Příprava na vyučování zahrnuje široké spektrum činností spojených s plněním školních povinností. Mohou mít podobu dokončení písemných domácích úkolů, opakování učiva prostřednictvím zábavných metod jako jsou např. didaktické hry, nebo rozšiřování znalostí během vycházek atd²².

Během **sebeobslužných činností** se žáci učí posilovat své hygienické a kulturní návyky a pečovat o své osobní věci²³. Směřují žáky k rozvoji samostatnosti a vedou je k tomu, aby byli schopni zajišťovat si potřeby, ať už pro sebe nebo pro ostatní²⁴.

1.2.1 Zájmové činnosti

Zájmová činnost hraje důležitou roli, neboť představuje klíčový aspekt pro rozvoj dovedností žáků a poskytnutí prostoru pro seberealizaci. Proto těmto činnostem bude věnována zvláštní kapitola.

Zájmové činnosti přispívají k rozšiřování stávajících zájmů žáků a pomáhají žákům objevovat zájmy nové. *Termín zájem vyjadřuje relativně stálé zaměření osobnosti*²⁵. Činnosti, které žák považuje za zajímavé, mají pro něj zvláštní význam a přinášejí mu pozitivní emocionální prožitek. Tyto činnosti jsou organizovány obvykle ve skupinách, jako jsou oddíly, kroužky nebo soubory. Zájmová činnost je prováděna pod vedením kvalifikovaného pedagoga – vychovatele, což umožňuje kolektivu dosahovat významných úspěchů²⁶. Stejně jako odpočinkové činnosti i zájmové činnosti může žák provozovat za účelem relaxace a odpočinku²⁷. Zájmové činnosti také přispívají k rozvíjení dovedností, nadání a talentu.

²⁰ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

²¹ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

²² Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²³ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

²⁴ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.

²⁵ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál. (str. 164)

²⁶ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²⁷ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

Motivace hraje klíčovou roli při zájmových činnostech. Vychovatelka prostřednictvím motivace směřuje činnost k dosažení ideálního výsledku, což je zvýšení zájmů žáků o činnost a uspokojení jejich potřeb²⁸.

Zájmové činnosti můžeme klasifikovat dle různých hledisek. Nejběžnější dělení je podle obsahu činnosti. Hájek²⁹ je dělí následovně:

Rukodělné činnosti přispívají k posílení manuální zručnosti – tedy jemné motoriky³⁰. Rukodělné činnosti zároveň podporují koncentraci, trpělivost a preciznost žáka. Žák také získává zkušenosti s pracovními postupy, včetně dodržování bezpečnostních pravidel při práci, udržování pořádku a správné zacházení s nástroji. Rukodělné činnosti se dělí podle toho, s jakým materiálem se pracuje, např. s textílem, modelínou, papírem nebo přírodními materiály³¹. Patří sem ale také šití a vyšívání nebo vaření.

Technické činnosti souvisí s rukodělnými činnostmi s tím rozdílem, že se soustředí spíše na konstruování a technickou kreativitu. Do této kategorie spadá modelářství nebo motokáry³².

Přírodovědné činnosti slouží k prohloubení znalostí o přírodě a podporují ochranu životního prostředí u žáků. Také podněcují zájem o pěstování rostlin a chov zvířat. Nejběžnější aktivitou je pozorování přírody během procházek. Existují také specifické a specializované aktivity jako je rybářství, včelařství nebo chov konkrétních druhů zvířat, např. koní, psů, koček atd³³.

Esteticko-výchovné činnosti mají za úkol utvářet vztah k estetice a podporovat tvořivost a *podporovat emocionální složku osobnosti*³⁴. Tyto aktivity se zaměřují na rozvoj dovedností v oblastech výtvarného umění, hudby, literatury, dramatického umění nebo tance. Důležitou součástí těchto aktivit je vlastní tvořivá činnost, např. vymýšlení vlastních tanečních choreografií či divadelních her³⁵.

²⁸ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²⁹ Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. (str. 19-20)

³⁰ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

³¹ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

³² Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

³³ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

³⁴ Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. (str. 19)

³⁵ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

Společenskovední činnosti rozšiřují znalosti o tradicích společnosti a historii. Mezi tyto činnosti patří zejména sběratelství nebo studium cizích jazyků³⁶.

Tělovýchovné a sportovní činnosti zahrnují fyzické dovednosti, jako je běh, cvičení, posilování, práce s míčem a dalším sportovním náčiním. Tato kategorie aktivit obsahuje také znalost pravidel různých her, důraz na fair play, kompetici nebo kooperaci s ostatními žáky³⁷. V dnešní době, kdy děti tráví hodně času na mobilech a počítačích, je důležité nalézat způsoby a motivovat žáky k fyzické aktivitě, protože má pozitivní vliv na jejich zdraví a rozvoj.

Turistika navazuje na tělovýchovné a sportovní činnosti a také zahrnuje prvky přírodovědných a společenskovedních činností³⁸. Hlavním charakteristickým rysem je fakt, že probíhá venku v přírodě³⁹.

Počítače jsou běžnou součástí našeho každodenního života, a to platí i pro prostředí družiny. Využití počítačů se zaměřuje na hraní her, které jsou primárně spojené s opakováním učiva a prohlubováním znalostí⁴⁰. Mezi další činnosti, které mohou být součástí práce s počítačem, patří např. programování, při kterém se rozvíjí u žáků logické myšlení⁴¹.

1.3 Vychovatelka v ŠD

Vychovatelka ve školní družině je podle zákona 563/2004 Sb. pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost⁴².

Pozici vychovatelky může zastávat jen osoba, která podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vyhovuje těmto požadavkům:

- je plně svéprávná,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost,
- je bezúhonná,
- je zdravotně způsobilá,

³⁶ Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

³⁷ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

³⁸ Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

³⁹ Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.

⁴⁰ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

⁴¹ Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

⁴² § 2, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, [cit. 2023-09-08], Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60354/download/>

- *prokázala znalost českého jazyka*⁴³.

Jak je již výše uvedeno, pro práci vychovatelky je potřeba odborná kvalifikace. Bendl říká, že je klíčové zlepšit kvalitu přípravy vychovatelek tak, aby byla schopna vyhovět nárokům dnešní volnočasové výchovy. Vychovatelství je náročné a vyžaduje odpovídající kvalifikaci, proto by měla být podporována snaha o její zvyšování. Bendl také navrhuje, že v určitém časovém horizontu by vychovatelky, obdobně jako učitelé, měly získat vysokoškolské vzdělání⁴⁴. Kvalifikaci může vychovatelka získat podle zákona 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*, hned několika způsoby. Některé z nich vyjmenuji:

- *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku,*
- *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času*⁴⁵, *apod.*

Tím ale vzdělávání vychovatelky ve školní družině nekončí. Další témata, ve kterých by se vychovatelka měla vzdělávat, jsou např. výchova ve volném čase, právní vědomí, trendy v zájmových činnostech, komunikační dovednosti nebo prevence sociálně patologických jevů⁴⁶.

1.3.1 Náplň práce vychovatelky

Vychovatelka je podle Koláře *osoba, která výchovně působí na jiné lidi, většinou na děti a mládež*⁴⁷, což je dost obecný popis. Hájek ve svém popisu pracovní náplně vychovatelky zmiňuje, že jejím hlavním úkolem je provádět výchovně vzdělávací práci s žáky v souladu

⁴³ § 3, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, [cit. 2023-09-08], Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60354/download/>

⁴⁴ Bendl, S., & kolektiv. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Grada. (str. 154)

⁴⁵ § 16, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, [cit. 2023-09-08], Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60354/download/>

⁴⁶ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

⁴⁷ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. (str. 166)

s principy psychohygieny. Měla by se zaměřovat na zajištění bezpečnosti během aktivit s dětmi. Také vytváří rozmanitý a poutavý program činností, které do školní družiny vnáší veselou a příjemnou atmosféru. Těmito činnostmi pomáhá dětem rozvíjet dovednosti a znalosti. Na tyto aktivity si vychovatelka řádně připravuje pomůcky. Taktéž dbá na posilování hygienických návyků u dětí a dodržování pravidel školní družiny. Důležitou součástí její práce je také komunikace s rodiči a účast na pedagogických poradách. Navíc aktivně spolupracuje se svými kolegy – pedagogy⁴⁸.

Výchovná práce vychovatelky se stejně jako u učitelů dělí na přímou a nepřímou výchovnou činnost. Rozsah přímé výchovné činnosti u vychovatelů je 28 až 30 hodin týdně, zbývajících 12 až 10 hodin je nepřímá výchovná činnost. Rozsah je stanoven ředitelem školy⁴⁹. Přímá výchovná činnost začíná v okamžiku vyzvednutí dětí po vyučování od učitele až do jejich odchodu domů. Naopak nepřímá činnost zahrnuje činnosti, které nejsou přímo spojeny s výchovným působením na děti, např. vedení pedagogické dokumentace, tvorba plánů výchovných činností, účast na pedagogických radách nebo příprava materiálů a pomůcek pro aktivity ve školní družině⁵⁰.

Podle Vážanského⁵¹ vychovatelka v družině zastává řadu různých rolí. Patří sem role diagnostika, který identifikuje a zkoumá potřeby, emoce a zájmy dětí. Je také poradkyní, která poskytuje rady ohledně využívání volného času v družině. V roli podněcovatelky podporuje individuální a celkový rozvoj dětí, pomáhá s osvojováním morálních hodnot a charakterových vlastností a také s rozvojem nadání, vloh a talentu. V roli strůjkyně pomáhá vytvářet příjemné a stimulující prostředí, ve kterém každé dítě zažívá úspěch a je přijímáno ostatními dětmi. Jako organizátorka zajišťuje činnosti, které pomáhají dětem relaxovat, bavit se a rozvíjet jejich individuální zájmy. Nakonec jako koordinátorka je zodpovědná za strukturu a průběh činností ve školní družině.

⁴⁸ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

⁴⁹ Heřmanová, J., & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež.

⁵⁰ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

⁵¹ Vážanský, M. (2001). *Základy pedagogiky volného času* (2. dopl. vyd.). Print-Typia.

1.3.2 Předpoklady a osobnostní dispozice

U vychovatelek jsou očekávány určité osobnostní vlastnosti a kvality. V souvislosti s předešlými odstavci Pávková zmiňuje, že by vychovatelka měla mít odpovídající znalosti, dovednosti a inteligenci⁵².

Spousta⁵³ vyjmenovává mnoho osobnostních, charakterových a jiných vlastností, které by vychovatelka měla mít. Jsou to například:

- **Fyzická zdatnost** umožňuje vychovatelce držet krok s energickými dětmi a aktivně se zapojovat do pohybových aktivit.
- **Odolnost** umožňuje vychovatelce lépe zvládat stresové situace a překážky, které se mohou v průběhu její práce vyskytnout.
- **Smysl pro humor** pomáhá vychovatelce vytvořit pozitivní atmosféru, zlepšuje komunikaci s dětmi a pomáhá dětem se cítit ve družině uvolněně.
- **Optimismem** může vychovatelka povzbudit děti, aby se na věci dívaly v pozitivním světle.
- **Trpělivost** je klíčová vlastnost např. při řešení konfliktů mezi dětmi.
- **Rozvážnost** pomáhá vychovatelce dělat rozhodnutí a minimalizovat rizika.
- **Empatie** umožňuje lépe porozumět emocím a potřebám dětí.
- **Spolehlivost** je nejen základem důvěry mezi vychovatelkou a dětmi, ale i mezi jinými pedagogy.
- **Spravedlnost** u vychovatelky zajišťuje, že se všemi dětmi je ve družině zacházeno férově.
- **Důslednost** se u vychovatelky očekává při kontrole dodržování pravidel a kázně.
- **Přívětivost** pomáhá vytvářet kladně vztahy mezi vychovatelkou a dětmi, kolegy nebo rodiči dětí.
- **Slušnost** je důležitou součástí výchovy. Vychovatelka by neměla používat vulgární výrazy, měla by respektovat děti a ostatní a být tak dětem vzorem.

⁵² Pávková Jiřina. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In: Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál. (str. 133)

⁵³ Spousta, V. (1994). *Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*. Masarykova univerzita. (str. 134)

Další vlastnosti vychovatelky, které Pávková⁵⁴ zmiňuje, by měly být:

- Vychovatelka by měla mít **schopnost přizpůsobit se** různým situacím, počasí a potřebám dětí. Měla by reagovat flexibilně, a tak zvládat různé situace.
- **Aktivita a iniciativa** vychovatelky může dětem poskytovat inspiraci a motivaci k zapojení se do činnosti. Vychovatelka by měla být schopná přicházet s novými nápady a organizovat různé aktivity.
- **Tvořivost a nápaditost** jsou důležité pro vymýšlení zajímavých aktivit.
- Ve školní družině se nachází děti různých věkových kategorií, proto je důležité, aby vychovatelka **rozuměla** specifickým **potřebám** a schopnostem dětí v **různých věkových skupinách**.
- Přestože **vzhled** není to nejdůležitější, i tak by vychovatelka měla dbát na úpravu svého vzhledu.

Je také důležité, zda si vychovatelka od dětí nechá vykat nebo tykat. Ve školním prostředí je dodržování vykáni obvyklé a slouží k posílení a upevnění autority vychovatelek⁵⁵.

Když už je řeč o autoritě, což je legitimní moc, která je u daného jedince odvozena z odbornosti, získaných znalostí a dovedností, charismatu a jiných povahových vlastností⁵⁶, u vychovatelky vychází z pozitivního hodnocení ze strany dětí a také závisí na vztahu, který vychovatelka s dětmi udržuje. Autoritu si vychovatelka buduje postupně dlouhodobou prací a pečlivostí. Je však důležité si uvědomit, že autoritu lze rychle ztratit, pokud vychovatelka selže nebo nesplní očekávání a představy dětí⁵⁷.

S osobností a dispozicemi vychovatelky také souvisí styl vedení dětí ve školní družině. Hájek⁵⁸ rozlišuje tři nejběžnější:

1. Autoritativní – Někdy také nazýván jako *autokratický*. Je charakterizován výraznou autoritou až dominancí vychovatelky, která má vždy rozhodující

⁵⁴ Pávková Jiřina. Psychologické aspekty výchovy ve volném čase. In: Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál. (str. 134)

⁵⁵ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.

⁵⁶ Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.

⁵⁷ Spousta, V. (1994). *Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*. Masarykova univerzita.

⁵⁸ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT. (str. 14-15)

slovo. Děti zaujímají pasivní roli. Často mezi dětmi dochází k rivalitě, aby docílily uznání ze strany vychovatelky.

2. Liberální – U tohoto stylu vedení nemá vychovatelka autoritu. Vztahy ve školní družině bývají nejasné a chaotické. Pravidla vychovatelka obvykle nedefinuje, což způsobuje u dětí nejistotu. Tento styl vedení může být spíše zajímavý pro vychovatelku ve školním klubu u starších dětí, které chtějí dosáhnout větší samostatnosti.
3. Demokratický – Tento styl vedení je charakteristický pro přátelské vztahy mezi dětmi. Vychovatelka je spíše partnerem a průvodcem. Styl je založen na spolupráci a diskuzi o problémech. Děti jsou také více zapojené do rozhodování.

V realitě se u vychovatelek zřídka setkáváme s čistým a jasně definovaným typem vedení. Nejběžnější je kombinace výše vyjmenovaných stylů. Každá vychovatelka na základě své osobnosti má tendenci preferovat a uplatňovat určitý styl vedení, ale také může používat prvky z ostatních stylů vedení⁵⁹.

⁵⁹ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.

2 Školní hodnocení

Hodnocení je důležitou součástí vzdělávacího procesu. *Je neoddělitelnou součástí činnosti učitele a činnosti žáků ve škole*⁶⁰. Školní hodnocení není pouze procesem získávání známek. Školní hodnocení sleduje a měří pokrok, vývoj a úspěch žáka. Tato kapitola se zaměřuje na rozmanité aspekty školního hodnocení jako jsou např. zásady, funkce nebo rozmanité typy a formy hodnocení.

2.1 Vymezení pojmu

Hodnocení představuje podle Pasche⁶¹ plánovaný a organizovaný proces, jehož cílem je posoudit kvality a výkony žáka nebo skupiny žáků. Slavík⁶² ještě dodává, že pedagogovo hodnocení žáků zahrnuje cílené korekce, revize a opravy. Jinak vymezuje školní hodnocení jiná publikace⁶³. Ta říká, že učitelé jsou v roli pomocníka či průvodce, který hodnocením žákovy práce podporuje jeho učení. Učitelem zvolený způsob hodnocení by měl žákovi pomoci porozumět jeho vlastnímu učení. Shánilová se ve svém článku zmiňuje o hodnocení jako o *oceňování úrovně jeho vědomostí, dovedností, návyků*⁶⁴.

V rámci školního hodnocení se rozlišují dva pojmy: *evaluace* a *assessment*. Často jsou tyto dva pojmy zaměňovány, z obecného hlediska oba pojmy znamenají totéž – ohodnocení, zhodnocení, posouzení. V pedagogickém a vědeckém prostředí však evaluace označuje teorii a praxi hodnocení nejrozličnějších pedagogických jevů, tj. evaluace vzdělávacích potřeb, učebnic, alternativního vzdělávání apod. Za to pojem *assessment* se využívá v souvislosti se školní praxí, tím pádem pro hodnocení žáků ve vyučování⁶⁵. Tento pojem se vyznačuje účelným shromažďováním informací o učení žáků, obvykle z více zdrojů⁶⁶.

⁶⁰ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada. (str. 16)

⁶¹ Pasch, M., & kolektiv. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Portál. (str. 104)

⁶² Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

⁶³ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

⁶⁴ Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, 4(1), 41-53. https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf

⁶⁵ Janík, T., & kolektiv. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Masarykova univerzita.

⁶⁶ Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong University Press.

2.2 Zásady hodnocení

Při hodnocení žáků by se měl pedagog řídit určitými zásadami a pravidly. Shánilová⁶⁷ uvádí jako zásadu, že primárním smyslem hodnocení by mělo být *motivovat žáka a poskytnout mu nezbytnou zpětnou vazbu*. Učitel by měl přihlížet k žákově motivaci a individuálnímu zlepšování.

Aby hodnocení bylo co nejspravedlivější, měl by učitel mít o žákovi objektivní informace. *Když zvažujeme, co, kdy, jak a proč v žákově práci hodnotit, vodítkem může být zásada, že za kvalitní považujeme takové hodnocení, které konkrétně vysvětlí, jak vede žáka ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledků*⁶⁸. Objektivní hodnocení by mělo být pravdivé, odpovídající realitě, nijak nezkreslené. Takové hodnocení platí za všech podmínek a nemělo by záviset na osobním názoru hodnotitele. Přísnou objektivitu není však možné ve školním prostředí dodržet. Jak ale zajistit, aby hodnocení bylo co nejobjektivnější? Učitel by měl minimalizovat chyby a omyly při hodnocení, které by mohly negativně ovlivnit hodnoceného žáka. Dále by měl dbát na vhodnost zvolených kritérií a norem při hodnocení⁶⁹.

Hodnocení tedy poskytuje objektivní informace, které slouží:

- Učitelům – o postupu žáka, o účinných metodách, které účinkují na daného žáka,
- Žákovi – o průběhu učení, jestli činnosti a snaha vedou/nevedou k dosažení kýžených cílů,
- Rodičům – o úspěších/neúspěších jejich dítěte, poskytuje informace o tom, jaké jsou silné a slabé stránky dítěte a v čem je potřeba mu pomoci⁷⁰.

Aby hodnocení mělo nějaký efekt a aby bylo užitečné jak pro žáka, tak rodiče i pro učitele, mělo by splňovat i další vlastnosti.

V prvé řadě by mělo být hodnocení **informativní**. Takové hodnocení by mělo obsahovat veškeré potřebné informace. Mělo by být srozumitelné, jak pro žáky, tak pro rodiče⁷¹.

⁶⁷ Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, 4(1), 41-53.
https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf

⁶⁸ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál. (str. 15)

⁶⁹ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

⁷⁰ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál. (str. 15-16)

⁷¹ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

S tím souvisí fakt, že by učitel měl být při hodnocení **konkrétní** – tedy měl by podávat informace o konkrétních dovednostech a znalostech žáka. Informace o hodnocení by měly být podány učitelem včas. To zajistí, že se zredukuje pravděpodobnost nevyužití informací⁷².

Hodnocení by mělo být **systematické** a **ucelené**. Všechny jeho aspekty by měly být propojeny a vzájemně mezi sebou souviset. Systém hodnocení by měl zahrnovat různé typy a formy hodnocení. Není vhodné pokládat jednu konkrétní formu nebo typ za univerzální a výhradně ho používat⁷³.

Školní hodnocení by nemělo být důvodem, který by měl dohnat žáka k **obavám** z docházky do školy nebo ke snaze podvádět. Jak už bylo výše uvedeno, hodnocení by mělo žáka motivovat, aby měl chuť se nadále vzdělávat⁷⁴ a to s ohledem na jejich individuální dispozice, rodinné zázemí a zdravotní stav. Každý žák má vlastní cestu k úspěchu v učení a každý považuje za úspěch něco jiného, takže pedagog by se měl vyvarovat předsudků a zohlednit rozdílné vstupní podmínky.

Hodnocení by mělo být **průběžné** a mělo by probíhat paralelně s učením. *Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují*⁷⁵. Takové hodnocení pak žáka informuje, jak je v procesu učení úspěšný.

Do procesu hodnocení by měli být vtaženi i **rodiče** dítěte. Protože své dítě dobře znají, mohou být skvělým zdrojem informací, aby se mohlo naplánovat žákovo zlepšení. Bohužel ne vždy vychází iniciativa od nich. Učitel může docílit toho, jak s rodiči spolupracovat tím, že jim jasně a srozumitelně objasní jeho záměry hodnocení ve vyučování.

Další vlastností hodnocení by měla být **validita** neboli platnost, správnost. Znamená to, že hodnocení zjišťuje přesně a správně to, co má být hodnoceno a neposkytuje zavádějící nebo nepotřebné informace.

Hodnocení by mělo být **reliabilní**, tedy spolehlivé. Mělo by poskytovat konzistentní výsledky, které nezávisí na času nebo osobě, která hodnocení provádí. Avšak v praxi může být reliabilita ovlivněna různými chybami způsobenými psychickým nebo fyzickým stavem

⁷² Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

⁷³ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

⁷⁴ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

⁷⁵ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada. (str. 17)

pedagoga či žáka nebo povahou hodnocené aktivity. Reliabilitu lze ověřit například porovnáním hodnocení od více pedagogů⁷⁶.

2.3 Funkce hodnocení

Školní hodnocení má různý smysl, plní různé cíle a funkce⁷⁷. Většinou každý autor publikací uvádí jiný počet funkcí hodnocení. Kolář a Šikulová⁷⁸ jich ve své publikaci popisují šest, Kratochvílová⁷⁹ uvádí pouze čtyři a Čábalová⁸⁰ zmiňuje pět funkcí. Zde si je všechny shrneme.

Funkce **informativní**, nebo také poznávací, se zaměřuje na porovnání cíle pedagogického působení s jeho výsledky⁸¹, což umožňuje učitelům poskytnout konkrétní informace o činnostech a výsledcích žáka⁸². Tato funkce hodnocení hraje velkou roli v tom, že poskytuje pedagogovi, rodičům ale i žákovi přehled o tom, jak žák pracuje, plní své úkoly a zda dosahuje požadovaných výsledků.

Další funkce hodnocení, konkrétně **motivační**, má za cíl podpořit motivaci žáka a povzbudit ho k lepším výsledkům⁸³. Hodnocení je v tomto případě důležité pro vývoj žáka a jeho schopnost dosahovat lepších výsledků. Špatně motivovaný žák bývá málo výkonný, a naopak motivovaný žák je více nakloněn k úspěšnému učení, proto je důležité věnovat pozornost správně motivaci žáků.

Hodnocení má také funkci **diagnostickou**, která umožňuje pedagogovi zjistit, zda žák dosahuje úspěchů a případně prozkoumat příčiny neúspěchu⁸⁴. Funkce je tedy klíčová pro identifikaci silných a slabých stránek žákovy učení a pro cílenou podporu jeho dalšího rozvoje.

Prognostická funkce hodnocení funguje tak, že používáním dlouhodobého hodnocení pedagog může s určitou mírou pravděpodobnosti odhadnout, kam se bude v budoucnu ubírat žákův vzdělávací a učební vývoj⁸⁵. Avšak pedagogovo hodnocení by

⁷⁶ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

⁷⁷ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada. (str. 162)

⁷⁸ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

⁷⁹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

⁸⁰ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

⁸¹ Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.

⁸² Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

⁸³ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

⁸⁴ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

⁸⁵ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

nemělo být jediným kritériem pro rozhodování o žakově budoucím směřování. Je třeba brát v potaz i jeho zájmy a jiné okolnosti, které mohou mít na jeho učení vliv.

Diferenciační funkce hodnocení spočívá v tom, že na základě výkonu, chování, pracovního tempa nebo nadání žáků se dají žáci rozdělit do homogenních skupin⁸⁶. Výhodou je, že v dané skupině budou zařazeni žáci s podobnými schopnostmi a výkony. Hodnocení je také zohledňováno při přijímání žáků na střední školy, gymnázia apod. Školní hodnocení má v tomto případě nejen diferenciační, ale i selektivní funkci, což může na někoho působit diskriminačně.

Výchovná funkce hodnocení se týká utváření pozitivních vlastností a chování žáků. Pedagog může v hodnocení zmínit konkrétní činy, které ho vedly k danému hodnocení⁸⁷. Tato funkce je velmi důležitá, protože pedagog může pomocí hodnocení formovat pozitivní charakterové vlastnosti a vhodné chování u žáků. Takové hodnocení by mělo být konstruktivní a motivující, nikoli *strašákem* pro žáky.

Korektivní, nebo také konativní, funkce hodnocení spočívá v nalezení cesty ke zlepšení výsledků⁸⁸. Výsledky mohou být nevyhovující pro žáka, či pro rodiče, a proto jsou vyhodnoceny jako příležitost ke zlepšení, ať už samostatně nebo s pomocí učitele.

Rozvíjející funkce hodnocení se zaměřuje na rozvoj žáka, zahrnuje ovlivňování žakovy osobnosti. Hodnocení pedagoga má silný vliv na vytváření žakova sebepojetí a sebeobrazu⁸⁹. Pedagog má tak moc pozitivně utvářet a ovlivňovat pomocí kvalitního hodnocení celkový rozvoj žáka a měl by tak své hodnocení pečlivě zvažovat.

Regulativní (v jiné publikaci⁹⁰ též jako formativní) se snaží regulovat učení žáka tak, aby bylo úspěšnější a vedlo ke zlepšení výsledků. Pedagog má díky hodnocení možnost ovlivňovat učení žáka přímo během jeho činnosti a tím ho motivovat k dalšímu pokroku⁹¹.

Tyto funkce hodnocení dokazují, jakým způsobem školní hodnocení může ovlivňovat vývoj žáka a pomáhat pedagogům lépe plánovat výuku.

⁸⁶ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

⁸⁷ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

⁸⁸ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

⁸⁹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

⁹⁰ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada. (str.162)

⁹¹ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

2.4 Kritéria hodnocení

Už víme, jaké má hodnocení funkce a jaký vliv má na žáky/děti. Důležitou otázkou však je, jak a podle čeho ohodnotit práci žáka. Jako základ pro hodnocení slouží kritéria, což jsou podle Dvořákové *pravidla pro hodnocení výsledků vyučování i chování*⁹². Kritérium podle Kratochvílové⁹³ můžeme chápat jako specifický parametr nebo vlastnost, kterou si v nějaké podobě přejeme pozorovat v práci žáka.

Při hodnocení nemusí nutně pedagog postupovat podle jediného kritéria. Může si zvolit sadu kritérií, což představuje *popis očekávaného výkonu současně v několika kritériích a každé kritérium přibližuje v různých kvalitách splnění*⁹⁴. Pedagog může také při chování nebo vypracování úkolu hledět na to, do jaké míry a s jakou kvalitou bylo kritérium splněno, což se nazývá *indikátor*⁹⁵. To znamená, že v případě, kdy žák dosáhne nejvyšší úrovně naplnění stanoveného kritéria nebo sady kritérií, úroveň kvality – indikátor – bude na maximu. To naznačuje pedagogovi, že žák by za svou práci měl obdržet nejlepší hodnocení, například při klasifikaci známku jedna, v případě procentuálního hodnocení 100 %. Pokud žák kritéria splní pouze částečně, pedagog na základě indikátorů ohodnotí žáka nižším stupněm, například u klasifikace známku 2, 3 atd⁹⁶. Kratochvílová⁹⁷ uvádí v tabulce příklad kritérií s indikátory při tvorbě plakátu:

⁹² Dvořáková, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada. (str. 257)

⁹³ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

⁹⁴ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál. (str. 80)

⁹⁵ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

⁹⁶ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

⁹⁷ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 26)

Kritéria	Indikátor kvality úroveň „Úplně osvojeno“	Indikátor kvality „Osvojeno“	Indikátor kvality „Částečně osvojeno“	Indikátor kvality úroveň „Ještě neosvojeno“
Podstatné informace: popis strava bydlení podmínky péče	Plakát obsahuje všechny uvedené podstatné informace (z oblastí: popis, strava, bydlení, podmínky, péče)	Plakát neobsahuje všechny podstatné informace – chybí jedna oblast; nebo obsahuje částečně detaily místo podstatných informací	Chybí dvě až tři oblasti podstatných informací; popřípadě jsou popsány spíše detaily	Plakát obsahuje méně než tři oblasti podstatných informací; nebo žáci většinou vypisují detaily
Přehlednost	Na plakátu se snadno a rychle orientujeme	Máme problém najít některé informace	Na plakátu se obtížně orientujeme	Plakát působí zmateně, je zcela nepřehledný
Čitelnost: úhlednost a velikost písma	Text je čitelný a dobře viditelný pro všechny	Text je čitelný, ale místy méně viditelný – hlavní nápisy jsou občas malé	Text je málo čitelný (škrtnání, přepisy, nesprávný tvar písmen) a hůře viditelný	Text je hodně poškrtnutý, neupravený, písmo je malé – neviditelné pro všechny
Názornost: obrázky, ilustrace, příběhy ze života	Text doplňují vhodné obrázky, ilustrace a příběhy; plakát působí vyváženě	Text doplňují vhodné obrázky, ilustrace, příběhy; plakát působí spíše nevyváženě	Obrázky, ilustrace a příběhy jsou k textům téměř nevhodné; plakát působí značně nevyváženě	Text doplňuje příliš mnoho nebo málo obrázků a příběhů; plakát působí zcela nevyváženě

Tabulka 1 – indikátory při tvorbě plakátu

Pedagog se při hodnocení zaměřit na různé aspekty při plnění kritérií, což mu umožní lépe specifikovat výkon žáka.

Nejběžnějším přístupem je sledování stanovených **cílů**. Cíle by měly být jasně definovány a hierarchicky uspořádány podle důležitosti a potřeb žáků. Pedagog má také možnost vytvořit časový plán, kdy těchto cílů dosáhnout. Nevýhodou tohoto přístupu k hodnocení může být nedostatečná pozornost věnovaná průběhu řešení úkolu nebo aktivity⁹⁸.

Kritéria lze také definovat pro **kompetence**, což jsou dlouhodobé vzdělávací cíle, jež se vzájemně prolínají a postupně se rozvíjejí u žáků. Pedagog má možnost provést analýzu, která mu umožní lépe pochopit, jakými konkrétními dovednostmi a znalostmi jsou tyto kompetence vytvářeny a které schopnosti a postoje jsou žádoucí k jejímu rozvoji⁹⁹.

Kritérium **výkonu** je významným při hodnocení žáků. Takové kritérium se zabývá tím, jak žáci dosahují určitého výkonu v dané aktivitě nebo úkolu a jaký je jejich potenciál k dalšímu rozvoji. Výhodou takového kritéria je schopnost posouzení osobního potenciálu

⁹⁸ Kloosterman, P., Giebel, K., & Senyuva, O. (2014). *T-Kit - Pedagogická evaluace v práci s mládeží*. Dům zahraniční spolupráce.

⁹⁹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 45-46)

jednotlivých žáků. Nevýhodou kritéria výkonu je, že pedagog je při hodnocení výkonu subjektivní¹⁰⁰.

Další kritérium, na které se pedagog může zaměřit, je **očekávaný výstup**. Toto kritérium definuje, jak by měl vypadat výsledek žákova úkolu nebo práce. Kratochvílová¹⁰¹ uvádí jako příklad správnou podobu psaní písmen či číslic. Výstupy jsou obvykle vyjádřeny obecněji a pedagog u nich může analyzovat dílčí složky, jako např. v případě psaní číslic a písmen může pedagog sledovat tvar, doléhavost na řádek apod.

Kritérium hodnocení **průběhu** může být další věcí, na kterou se pedagog může při hodnocení zaměřit. Pedagog při plnění úkolu žákem sleduje, jakým způsobem úkol řeší, jestli narazil na nějaké problémy, či překážky a jak si s nimi poradil. Při procesu hodnocení pedagog analyzuje také vztah mezi průběhem, cíli a výstupem úkolu¹⁰².

Určení kritérií pro hodnocení úkolu nebo činnosti žáků je důležitým prvkem pedagogického procesu. Pedagog by měl s pečlivostí vybírat ty nejdůležitější oblasti, na které se chce při hodnocení zaměřit. Podle Košťálové, Mikové a Stangové¹⁰³ existují 3 způsoby, jak kritéria formulovat a jak je zavést do výuky:

1. Předat hotová kritéria – Pedagog poskytne žákům jim připravená a jednoznačně definovaná kritéria. Počet kritérií by měl být přiměřený věku a schopnostem žáků. Čím jsou žáci starší, tím více kritérií může pedagog stanovit. Důležité je, aby pedagog s žáky kritéria projednal a ujistil se, že jim žáci plně rozumí.
2. Společné formulování kritérií s žáky – Pedagog se ve spolupráci s žáky na kritériích dohodne. Taková spolupráce na tvorbě kritérií může žákům pomoci lépe společně formulovaným kritériím porozumět.
3. Samostatné formulování kritérií žáky – Žáci si sami na základě zadání vyvodí a formulují kritéria.

Kritéria hodnocení hrají klíčovou roli ve vzdělávání, protože usměrňují proces hodnocení a pomáhají zajistit objektivnost a spravedlivost ve vyhodnocování práce žáků.

¹⁰⁰ Kloosterman, P., Giebel, K., & Senyuva, O. (2014). *T-Kit - Pedagogická evaluace v práci s mládeží*. Dům zahraniční spolupráce.

¹⁰¹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹⁰² Kloosterman, P., Giebel, K., & Senyuva, O. (2014). *T-Kit - Pedagogická evaluace v práci s mládeží*. Dům zahraniční spolupráce.

¹⁰³ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál. (str. 86)

2.5 Metody hodnocení

Metody hodnocení jsou Skalkovou¹⁰⁴ popisovány jako nezaujaté a dostačující podklady pro hodnocení. Podle Obsta¹⁰⁵ získává pedagog metodami hodnocení informace týkající se toho, jaké znalosti nebo dovednosti a v jakém množství žáci získali. Wragg¹⁰⁶ zase říká, že metody hodnocení jsou různé druhy důkazů, které slouží k posouzení žákova dosavadního učení a jeho budoucího potenciálu. Braun¹⁰⁷ metody hodnocení označuje jako *didaktickou diagnostiku*, kterou charakterizuje jako *veškeré zjišťování zvládnutí učiva žáky*. Postupů, jakým lze získat podklady a informace o výkonech a znalostech žáka, je několik.

2.5.1 Zkoušení – metoda ověřování vědomostí a dovedností

Obst¹⁰⁸ zmiňuje jako nejčastější metodu **zkoušení**. Účelem zkoušení je zjistit rozsah znalostí a dovedností žáka. Podle toho, jakým způsobem podklady při zkoušení získáváme, jej dělíme na *ústní, písemné a praktické*.

Ústní zkoušení Šimoník¹⁰⁹ charakterizuje jako zvláštní typ interview mezi pedagogem a žákem. Pedagog se při něm ptá na otázky a žák odpovídá. Podle Skalkové¹¹⁰ neslouží ústní zkoušení jen ke zjišťování žákových vědomostí. Plní také funkci diagnostickou. Během ústního zkoušení může pedagog pozorovat způsob, jakým žák myslí, způsob, jakým se vyjadřuje, nonverbální prostředky a další. Nevýhodou ústního zkoušení je časová náročnost¹¹¹.

Písemné zkoušení umožňuje poměrně rychle otestovat více žáků naráz ze stejné látky. Podobně jako ústní zkoušení, i písemné zkoušení neměří jen vědomosti žáka. Pedagog může u písemného zkoušení pozorovat samostatnost, soustředění, myšlenkové pochody a tvořivost žáka¹¹². Podle Dittricha¹¹³ písemné zkoušení poskytuje dostatek informací pro kvantitativní a kvalitativní analýzu chyb a hledání důvodů těchto chyb. Pedagog by neměl tuto metodu volit u dětí s dyslexií a dysgrafií.

¹⁰⁴ Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹⁰⁵ Obst, O. (2016). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

¹⁰⁶ Wragg, E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Primary School* (2nd revised). RoutledgeFalmer.

¹⁰⁷ Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. (str. 24 – 25)

¹⁰⁸ Obst, O. (2016). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

¹⁰⁹ Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD.

¹¹⁰ Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹¹¹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹¹² Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹¹³ Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika* (Vyd. 2., upr). H & H. (str. 15)

Do písemného zkoušení spadají také **didaktické testy**. Podle Zormanové¹¹⁴ mají za cíl objektivně zjistit úroveň znalostí a dovedností žáků. Tyto testy představují prostředek k systematickému zjišťování výsledků a jejich návrh, ověření i hodnocení probíhají podle jasně stanovených pravidel. Rozlišují se dva druhy didaktických testů – *standardizované* a *nestandardizované*. Standardizované testy jsou dle Obsta¹¹⁵ pečlivě a profesionálně připravené a podrobené důkladnému ověření. Často jsou vytvářeny specializovanými institucemi (např. Cermat). Testy obsahují návod, který poskytuje informace o charakteristikách testu a správném vyplnění. Jsou vyhodnocovány za jednotných podmínek podle tabulky, která udává normy pro hodnocení. Standardizované testy často obsahují otázky s více možnostmi odpovědí, ale objevují se v nich i otázky s otevřenou odpovědí¹¹⁶. Nestandardizovaný test, často označovaný jako orientační, je vytvořen učitelem pro jeho vlastní potřebu a není k němu přiložen návod k vyplnění.

V rámci **praktického zkoušení** je zahrnuta analýza činnosti žáka, jeho výkonů a výtvorů. Touto metodou lze získat také informace, které bychom při použití jiných metod nezískali¹¹⁷. Podle Skalkové¹¹⁸ může jít třeba o přesnost práce, kreativitu nebo smysl pro estetiku. Pedagog by měl pro hodnocení výtvorů a výkonů stanovit kritéria. Dle Vališové a Kasíkové¹¹⁹ pedagog vidá různé výkony a výtvary žáků, a to jak ty výborné, tak i ty, které obsahují chyby. Měl by proto průběžně provádět analýzu těchto výkonů a výtvorů, aby pomohl žákům provádět potřebné úpravy. Analýza zahrnuje různé druhy činností a aktivit, jako jsou kresby a další malířské výrobky, tělovýchovné aktivity a pracovní technické činnosti. Šimoník¹²⁰ ještě zmiňuje různé pokusy či laboratorní práce a referáty.

2.5.2 Diagnostické metody

Jak bylo již výše zmíněno, metoda zkoušení se zaměřuje spíše na zjišťování vědomostí a dovedností. Podle Skalkové¹²¹ naopak diagnostické metody prohlubují hodnocení výsledků žáka, které bylo uděleno např. při zkoušení. Obst¹²² také říká, že pomocí těchto metod může pedagog monitorovat emoce, unavenost a souhlas či nesouhlas žáka.

¹¹⁴ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

¹¹⁵ Obst, O. (2016). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

¹¹⁶ Deneen, J., & Deneen, C. (2005). *A Board's Guide to Assessment in the School: Understanding Roles and Methods*. National Catholic Educational Association.

¹¹⁷ Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika* (Vyd. 2., upr.). H & H.

¹¹⁸ Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹¹⁹ Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹²⁰ Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD.

¹²¹ Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹²² Obst, O. (2016). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Tak můžeme porozumět jejich náladám, postojům a příslušně na ně reagovat. Podle Průchy¹²³ diagnostické metody analyzují výkon žáka v souvislosti s jeho vývojem a další aspekty, které vývoj ovlivňují.

Do diagnostických metod se řadí například **pozorování**. Braun pozorování popisuje jako *nejpřirozenější ze všech diagnostických nástrojů*¹²⁴. Defiňuje ho jako záměrné sledování a identifikování důležitých vlastností a faktorů, týkajících se pozorovaného žáka. Šimoník¹²⁵ dodává, že pozorováním lze odhalit takové jevy, kterých si obvykle při zkoušení (např. písemném nebo ústním) nevšimneme, ale mohou být klíčové pro hodnocení. Pedagog tak může sledovat individuální vlastnosti žáka, sociální interakce se spolužáky nebo změny, které u žáka nastanou¹²⁶.

Dotazník je dle Brauna¹²⁷ složen z jasně daných a připravených otázek, obvykle v tištěné nebo elektronické podobě. Dotazník se nejčastěji týká popisu chování žáků v konkrétní situaci. Dittrich¹²⁸ dodává, že dotazník může pedagog použít ve třídě pro sběr dat o zájmech, sociálních vztazích dalších informacích týkajících se žáků.

Anketa je považována za snadnou a rychlou metodu, zaměřenou na sběr postojů a názorů na nějaký problém. Na rozdíl od dotazníku, je anketa volnějšího rázu a dobrovolná. Neomezuje se na vybranou skupinu lidí, ale oslovuje lidi, kteří mají zájem o daný problém nebo téma ankety a chtějí svůj postoj nebo názor vyjádřit. Každý pedagog si ji může vytvořit a sledovat tak změny v postojích a názorech u žáků, třídní klima či školní klima. Kvůli svým charakteristikám nejsou data ankety vhodná pro účely vědeckých výzkumů¹²⁹.

Pedagogická dokumentace zahrnuje všechny dokumenty, které nám poskytují informace o škole a práci s žáky. Do pedagogické dokumentace patří třídní kniha, třídní výkazy a katalogové listy, které obsahují úřední údaje o žácích. Pedagogická dokumentace se zaměřuje na analýzu problémů, které byly v souvislosti s žákem řešeny a zdokumentovány.

¹²³ Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.

¹²⁴ Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. (str. 62)

¹²⁵ Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD.

¹²⁶ Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.

¹²⁷ Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

¹²⁸ Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika* (Vyd. 2., upr). H & H.

¹²⁹ Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Anamnéza značně souvisí s pedagogickou dokumentací. Braun¹³⁰ ji definuje jako sledování osobního rozvoje žáka a také podmínky, které jeho rozvoj ovlivňují. V kontextu školního prostředí se obvykle používá osobní anamnéza, která obsahuje informace o vývoji během života žáka, závažných nemocech atd., a školní anamnéza, která se zaměřuje na studijní výsledky, začlenění do kolektivu, zájmy, charakteristické rysy žáka a otázky týkající se výchovných a kázeňských problémů.

Další užitečnou metodou je **rozhovor** s žákem. Tato metoda umožňuje pedagogovi hlouběji porozumět žákovi, jeho myšlenkám a výsledkům¹³¹. Dittrich¹³² klade důraz při rozhovoru na osobní kontakt. Skrze rozhovor lze vytvořit otevřenou atmosféru a získat důvěru žáka, aby nám mohl bez obav sdělit své pocity a myšlenky¹³³.

2.6 Typy hodnocení

Vzhledem k různým cílům, které hodnocení sleduje, je definováno mnoho různých typů hodnocení, které jsou učiteli praktikovány v různé míře v závislosti na jejich preferencích a potřebách. Odborníci a pedagogové rozlišují typy hodnocení na základě různých aspektů.

Bezděčné hodnocení se podle Kratochvílové¹³⁴ vyznačuje spontánností a neplánovaností. Je také označováno jako *povšechné* nebo *holistické*. Jedná se o typ, kdy pedagog vyjadřuje své názory a hodnocení bez předchozí přípravy. Je doplněno o mimiku a gesta, což může dítěti pomoci lépe pochopit sdělení pedagoga. Slavík¹³⁵ ve své publikaci ještě doplňuje, že tyto nonverbální projevy jsou těžko ovladatelné, nicméně do výuky vnáší osobitost a lidskost.

Opakem je **záměrné hodnocení**. Od bezděčného hodnocení se liší tím, že je používáno pedagogem úmyslně a slouží k posouzení úrovně výkonu žáka, případně k následné korekci. Kratochvílová¹³⁶ zmiňuje ve své publikaci, že tento typ hodnocení se zaměřuje na objektivní a konkrétní informace o tom, co žák umí a co by si měl procvičit. Aby záměrné hodnocení bylo spravedlivé a přiměřené, měl by pedagog umět zdůvodnit, proč

¹³⁰ Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. (str. 68-70)

¹³¹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹³² Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika* (Vyd. 2., upr). H & H.

¹³³ Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

¹³⁴ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹³⁵ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹³⁶ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

dané hodnocení udělil. Podle Slavíka¹³⁷ je takové hodnocení plánované a pod vědomou kontrolou pedagoga.

Proces **formativního hodnocení** je zaměřen na poskytnutí žákům co nejvíce času na osvojení učiva. Košťálová, Miková a Stang¹³⁸ uvádí, že tento typ hodnocení nevyvozuje závěry a soudy, ale poskytuje informace během činnosti, což umožňuje ovlivnit průběh i výsledek učení. Podle Zormanové¹³⁹ umožňuje žákům získat zpětnou vazbu v reálném čase, která podporuje další efektivní učení a nabízí rady pro budoucí zlepšení výkonů. Je tak důležitým prvkem vzdělávacího procesu, protože umožňuje pedagogům a žákům průběžně spolupracovat na zlepšení výsledků učení. Morgan¹⁴⁰ uvádí, jak by ideálně mělo formativní hodnocení probíhat. Za prvé by pedagog měl diagnostikovat obtíže žáka, za druhé sledovat jeho pokrok v průběhu určitého časového úseku a na základě toho žákovi poskytnout informace a doporučení, jak zlepšit své učení. Slavík¹⁴¹ ještě k formativnímu hodnocení uvádí, že je zaměřené na dialog mezi pedagogem a žákem v průběhu výuky. Ze strany žáka je spíše posuzovaná jako pomoc nebo rada než jako rozsudek nebo hodnocení. Jedná se o pomalejší a náročnější proces, ale s vysokou pedagogickou hodnotou. Dle Dvořákové¹⁴² je realizováno pomocí různých forem zkoušení, včetně individuálních nebo skupinových úkolů. Podstatou formativního hodnocení jsou smysluplné činnosti, které podporují porozumění a osvojení učební látky. Cílem není si učební látku mechanicky zapamatovat a pak ji zapomenout. Důležité je, aby se žák učební látkou nejen zabýval, ale i zaměřil na porozumění, čímž si ji snáz uchová v paměti a využije ji v reálném životě.

Sumativní hodnocení je též nazýváno jako *finální* nebo *závěrečné*. Kolář a Šikulová¹⁴³ ho popisují jako posouzení úrovně dosažených vědomostí a dovedností na konci určitého období, jako je např. konec pololetí nebo konec školního roku. Jako příklad uvádí známky na vysvědčení, které jsou tradičním způsobem hodnocení v českém školství. Kratochvílová¹⁴⁴ definuje sumativní hodnocení podobně – provádí se na konci určité etapy výuky, obvykle po absolvování vzdělávacího obsahu žáky v daném období školního roku.

¹³⁷ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹³⁸ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

¹³⁹ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

¹⁴⁰ Morgan, C., Dunn, L., Parry, S., & O'Reilly, M. (2005). *The Student Assessment Handbook* (2nd). RoutledgeFalmer.

¹⁴¹ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁴² Dvořáková, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

¹⁴³ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁴⁴ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

Tento typ hodnocení slouží k informování rodičů o celkových výsledcích žáka nebo jako podklad pro přijímací řízení na vyšší stupeň vzdělání. Dle Dvořákové¹⁴⁵ by sumativní hodnocení mělo reflektovat dosažení dlouhodobých cílů v daném předmětu na konci určitého období a nemělo by se omezovat pouze na průměr všech získaných známek. Podle Fishera¹⁴⁶ sumativní hodnocení neumožňuje žákům reflektovat a prokázat svůj vývoj a pokrok. Sumativní hodnocení by nemělo být jediným ukazatelem úspěšnosti žáka, jelikož nebere v potaz proces učení, který k těmto výsledkům vedl. Stejně tak by se nemělo sumativní hodnocení používat jako jediné kritérium pro přijetí na vyšší stupeň vzdělání, jelikož by to mohlo vést k nespravedlivému hodnocení žáků, kteří by se mohli v budoucnu stát úspěšnými studenty.

Individuálně normované hodnocení popisuje Kratochvílová¹⁴⁷ jako hodnocení, které srovnává pracovní výkon žáka s jeho předchozím výkonem a hodnotí, zda došlo ke změně vzhledem k cíli. Slavík¹⁴⁸ výstižně nazývá tento typ hodnocení jako srovnávání *sebe se sebou*. Kolář a Šikulová¹⁴⁹ se ve své publikaci ještě zmiňují, že pedagog sleduje dílčí výkony a drobné pokroky, aby byl schopen motivovat a ocenit i slabší žáky. takže slabší žák může získat pochvalu a zažít tak pocit úspěchu. Slavík¹⁵⁰ dodává, že je třeba brát ohled na úroveň a tempo dosavadních výkonů žáka. Pedagog pak vyhodnocuje, zda se výkon zlepšuje, stagnuje nebo zhoršuje a zda odpovídá předpokladům a možnostem žáka. Individuální přístup je klíčový pro efektivní vzdělávání. Pedagog tak může lépe porozumět potřebám jednotlivých žáků a zajistit, aby každý žák dosáhl svého maxima.

Sociálně normované hodnocení popisuje Zormanová¹⁵¹ jako způsob hodnocení, při kterém jsou výkony žáků porovnávány s výkonem žáků z celé třídy. Kolář a Šikulová¹⁵² dodávají, že tento typ hodnocení zařazuje žáka do role *soutěžícího*, který je hodnocen na základě srovnávání výkonů se spolužáky a je tak umístěn na určité pozici v žebříčku. Takovéto srovnávání na základě výkonu může vytvořit dojem objektivity, ale v praxi to znamená, že jedna skupina žáků neustále zažívá úspěch a druhá skupina žáků je prakticky

¹⁴⁵ Dvořáková, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

¹⁴⁶ Fisher, Jr., M. R. (© 2023). *Student Assessment in Teaching and Learning*. Center for Teaching, Vanderbilt University. Retrieved December 3, 2023, from: https://cft.vanderbilt.edu/student-assessment-in-teaching-and-learning/#_ftnref1

¹⁴⁷ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹⁴⁸ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁴⁹ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁵⁰ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁵¹ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

¹⁵² Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

skoro pořád neúspěšná. Slavík¹⁵³ v tomto ohledu varuje před psychickou zátěží, kterou pro žáky tento typ hodnocení představuje, obzvláště v prostředí orientovaném na výkon a úspěch. Žáci se v takovém případě obávají o pozici ve třídě a ztráty prestiže. Záleží však na individualitách žáků a aktuálním psychickém stavu. Nicméně srovnávání a konkurence jsou v praxi běžné a žáci se s nimi musí naučit pracovat a žít.

Se sociálně normovaným hodnocením hodně souvisí **normativní hodnocení**. Jinak se také toto hodnocení nazývá *zkouška* nebo *hodnocení relativního výkonu*. Podle Slavíka¹⁵⁴ platí při normativním hodnocení jako měřítko sociální standard nebo norma stanovená pro specifickou skupinu žáků. Kratochvílová¹⁵⁵ upozorňuje při tomto způsobu hodnocení na ignorování rozdílu mezi jednotlivými žáky, kteří mohou mít odlišné vědomosti a dovednosti. Kolář a Šikulová¹⁵⁶ předkládají příklad, kdy je stanovena norma, podle které známka jedna odpovídá výkonu nejlepších deseti procent žáků. Bez ohledu na kvalitu ostatních výkonů bude vždy jen desetina nejlepších žáků hodnocena známkou jedna. Z toho vyplývá, že žáci jsou hodnoceni na základě toho, jak dobře dosáhnou nebo překročí určený standard nebo normu. Normativní hodnocení bývá využíváno pro stanovení minimálních požadavků např. pro přijetí na vyšší stupně vzdělávání.

Kritériální hodnocení se podle Kratochvílové¹⁵⁷ soustředí na absolutní výkon žáka vzhledem ke zvolenému kritériu nebo souboru kritérií a nebere v potaz porovnávání mezi žáky, jako tomu je například u normativního hodnocení. Slavík¹⁵⁸ jmenuje řídičské zkoušky jako příklad takového hodnocení. Také uvádí, že kritériální hodnocení může mít omezenou škálu hodnocení, obvykle jen *splněno* nebo *nesplněno*. Což může znamenat nevýhodu, pokud jde o poskytování detailnějších informací o výkonu žáka.

Na základě definice Koláře a Šikulové¹⁵⁹ přichází **formální hodnocení** po předchozím oznámení. Je tedy plánované a předem ohlášené. Díky předchozímu upozornění mají žáci dostatek času na přípravu a zopakování učiva, a tak se mohou na hodnocení lépe připravit. Berryová¹⁶⁰ popisuje formální hodnocení odlišně. V jejím pojetí

¹⁵³ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁵⁴ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁵⁵ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹⁵⁶ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada. (str. 33)

¹⁵⁷ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹⁵⁸ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁵⁹ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁶⁰ Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong University Press.

je formální hodnocení standardizované, což umožňuje pedagogovi srovnávat výkony žáků mezi sebou. Jako příklad uvádí hodnocení závěrečných zkoušek.

Naopak **neformální hodnocení** se dle Koláře a Šikulové¹⁶¹ zaměřuje na pozorování výkonů žáků, které jsou součástí běžných činností prováděných ve třídě. Hodnocení nevyžaduje žádné speciální testy ani úkoly, ale spoléhá na každodenní aktivity a interakce v rámci třídy. Tento typ může být užitečný při zjišťování přirozeného chování žáků.

Pro **interní hodnocení** je podle Koláře a Šikulové¹⁶² charakteristické, že úroveň dosažených výsledků hodnotí pedagogové, kteří danou třídu nebo skupinu žáků pravidelně vyučují.

Za to **externí hodnocení** dle Zormanové¹⁶³ zahrnuje hodnocení činnosti realizované jedinci nebo skupinou lidí, kteří nejsou součástí školy nebo vzdělávací instituce.

Dostáváme se k **pozitivnímu hodnocení**, které je podle Koláře¹⁶⁴ označením pro hodnocení, které se zaměřuje na pozitivní aspekty výkonu a chování žáka. Podle Koláře a Šikulové¹⁶⁵ má toto hodnocení pozitivní dopad na žákovu sebedůvěru a motivaci, protože žák při něm zažívá úspěch.

Naopak **negativní hodnocení** se podle Koláře¹⁶⁶ soustředí na chyby a nedostatky v chování žáka. Také varuje, že pravidelné negativní hodnocení může u žáka vést k poruchám učení. Kolář a Šikulová¹⁶⁷ upozorňují, že negativní hodnocení u žáků vyvolává stres a strach, což může vést k demotivaci a rezignaci žáka na školu a učení.

Dříve se pojem **autentické hodnocení** používal pro hodnocení práce, kterou žák vypracoval sám¹⁶⁸. Dnes je podle Pasche¹⁶⁹ autentické hodnocení chápáno jako hodnocení reálné situace, kdy se hodnotí postup a konečný produkt, který vznikl vlastními silami žáka. Podle Koláře¹⁷⁰ se autentické hodnocení zaměřuje na hodnocení znalostí a dovedností v případech, které se blíží reálným situacím a klade důraz na jejich důležitost pro život. Košťálová, Miková a Stang¹⁷¹ dodávají, že pedagog při autentickém hodnocení monitoruje

¹⁶¹ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁶² Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁶³ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

¹⁶⁴ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

¹⁶⁵ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁶⁶ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

¹⁶⁷ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁶⁸ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁶⁹ Pasch, M., & kolektiv. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Portál.

¹⁷⁰ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

¹⁷¹ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

postoj žáka k úkolu, zjišťuje, zda dokáže využít důležité informace a aplikovat je na řešení úkolu. Všichni uvedení autoři se shodují v tom, že výsledek, který pedagog hodnotí, je nějaký produkt nebo výrobek jako například umělecké dílo, dramatická scénka nebo napsání článku pro časopis. Hodnocení produktu, který vznikl vlastními silami, může být pro žáka motivující a velmi přínosné pro jeho sebevědomí a sebehodnocení.

Heteronomní hodnocení je dle Koláře¹⁷² prováděno osobou, která je zároveň v roli vychovatele nebo učitele (pedagoga). Zormanová¹⁷³ popisuje heteronomní hodnocení podobně, nýbrž jako posuzování hodnoceného někým jiným, nikoli sám sebe.

Autonomní hodnocení definují Kolář a Šikulová¹⁷⁴ jako hodnocení, které provádí sám objekt, tedy žák. Z takové charakteristiky to může vyznít, že se jedná o sebehodnocení. Slavík¹⁷⁵ popisuje autonomní hodnocení detailněji, nýbrž jako objektivní hodnocení vlastního progresu a výkonu. Takové hodnocení může fungovat tak, že žák společně s učitelem stanoví kritéria – sepíše smlouvu – která identifikuje slabé a silné stránky žáka a ustanoví se cíle, kterých se obě strany snaží docílit. Žák, který je schopen provádět autonomní hodnocení, si jej dokáže i obhájit. Pocit zodpovědnosti za vlastní práci a náhled na ní z vlastní perspektivy motivují žáka k další aktivitě. Autonomní hodnocení je tedy založené na vlastním uvědomění a zodpovědnosti a nezávisí na názorech a hodnocení pedagoga a ostatních.

Za to **sebehodnocení** je charakterizováno jako hodnocení, během kterého žáci reflektují a hodnotí kvalitu jejich práce a učení, posuzují, jaké úrovně stanovených cílů dosáhli a identifikují své slabé a silné stránky jejich práce¹⁷⁶. Podle Koláře a Šikulové¹⁷⁷ na rozdíl od autonomního hodnocení, zde hraje důležitou roli hodnocení pedagoga a spolužáků, nýbrž o jejich hodnocení se sebehodnocení opírá. Cílem sebehodnocení je podnítit žáka k zamyšlení se nad vlastní prací a jejímu reflektování. Sebehodnocení podporuje samostatnost a nezávislost na hodnocení pedagoga. Kratochvílová¹⁷⁸ dodává, že rozvoj sebehodnocení by měl být u žáků pedagogem systematicky a záměrně rozvíjen, jelikož sebehodnocení nevzniká u žáků automaticky. Dá se říct, že sebehodnocení předchází autonomnímu hodnocení. Učitel připravuje žáka sebehodnocením na autonomní hodnocení,

¹⁷² Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

¹⁷³ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

¹⁷⁴ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁷⁵ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

¹⁷⁶ Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. The University of Waikato.

¹⁷⁷ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁷⁸ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

ke kterému už hodnocení pedagoga a ostatních žáků nepotřebuje. Právě to Zormanová¹⁷⁹ definuje jako cíl sebehodnocení – rozvoj osobnosti žáka takovým směrem, že žák se při sebehodnocení stane samostatným a nezávislým na pedagogovi a ostatních. Ovládání sebehodnocení je klíčovou dovedností, která umožňuje využívat sebereflexi v různých oblastech života. K sebehodnocení je potřeba určitá zralost kognitivních schopností, které umožňují provádět složité myšlenkové operace. A proč by měl pedagog využívat sebehodnotící aktivity s žáky ve výuce? Spillerová¹⁸⁰ jako důvod uvádí, že sebehodnocení umožňuje žákovi identifikovat svůj pokrok v učení, a to jej může motivovat k dalšímu učení. Dále uvádí, že další učení je možné pouze po uznání toho, co je potřeba se naučit. Také zmiňuje, že sebehodnocení může přispět žákovi k dosažení nezávislosti a zodpovědnosti, což jsou klíčové dovednosti potřebné k celoživotnímu učení.

Aby se u žáků pěstovalo sebehodnocení správným směrem, je potřeba aby pedagog zabezpečil:

1. Vyhovující podmínky – Pedagog by měl zajistit vhodné podmínky, aby se žák cítil při sebehodnocení v bezpečném prostředí, kde může bez obav sdělit svůj náhled na dosažené cíle, aniž by byl vystaven posměchu spolužáků. Žák by měl být respektován pedagogem i spolužáky a měli by být vedeni k porozumění sama sebe i ostatních. Sebehodnocení by mělo být procesem pozitivním, při kterém se odhalují chyby a usnadňuje se jejich oprava a nemělo by být vnímáno jako kritika.
2. Čas – Je důležité věnovat sebehodnocení čas. Sebehodnocení přispívá k rozvoji komunikativních a učebních kompetencí. Učitelé si však často stěžují, že na systematické sebehodnocení není čas. Na druhou stranu záměrné a plánované sebehodnocení může podporovat vlastní učební proces žáků, a nakonec i šetřit čas.
3. Vhodné nástroje – Pro úspěšné sebehodnocení žáků je nezbytné, aby měl pedagog znalosti o používání žádoucích nástrojů, kterými jsou například znalost a pochopení cílů žáků, kladný přístup k sebehodnocení, jednotný systém rozmanitých forem hodnocení nebo zkvalitňování sebehodnotících kompetencí.

¹⁷⁹ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

¹⁸⁰ Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. The University of Waikato.

4. Předání o realizaci sebehodnocení ve třídě rodičům – Je důležité, aby rodiče byly obeznámeni o systému sebehodnocení stejně jako i ostatních metodách a formách hodnocení žáků. V minulosti měli rodiče omezené možnosti rozvíjet své vlastní sebehodnotící schopnosti. Proto by měli rodičům pedagogové vysvětlit smysl a přínosy sebehodnocení u jejich dětí.¹⁸¹

Zvláštním typem hodnocení je **portfoliové hodnocení**. Základem je podle Hansen Čechové¹⁸² žákovské portfolio. To může být ve formě krabice, šanonu nebo deníku či knihy. Tam pedagog podle Košťálové, Mikové a Stangové¹⁸³ shromažďuje a uchovává doklady o žákově učení za určité časové období. Doklady, které se do portfolio zařazují, mohou podle Čábalové¹⁸⁴ být písemné práce, pracovní listy, eseje, výtvarná a hudební díla, pokusy, objevy, fotografie a videozáznamy nebo výstupy z projektů. Portfolio je tedy souhrn nebo soubor všech prací a dokladů o žákově učení a hodnocení žáka, které umožňuje sledovat vývoj a pokroky žáka. Kolář a Šikulová¹⁸⁵ k tomu dodávají, že zachycení vývoje a pokroku slouží nejen pedagogům, ale žákovi, kterému portfolio poskytne obraz o jeho uvažování, o tvorbě předmětů nebo jednání s lidmi. Podle Hansen Čechové¹⁸⁶ může být právě portfolio užitečné pro žáka při rozhodování o výběru dalšího stupně vzdělávání nebo budoucí profesní kariéry. Na základě účelu nebo typu položek v portfolio uvádí Košťálová, Miková a Stang¹⁸⁷ rozdělení portfolioí na:

1. Pracovní portfolio – Je to soubor dokladů souvisejících s procesem učení. Vytváření pracovních portfolioí probíhá na základě domluvených kritérií a cílů mezi učitelem a žákem. Do portfolio jsou postupně pedagogem ukládány všechny vytvořené práce za nějaké časové období. Jsou to výtvarná a písemná díla, záznamy o četbě, nahrávky četby nebo řešení problémových úloh. Pravidelně pak provádí pedagog s žáky inventuru portfolioí, při které si žáci

¹⁸¹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 79-84)

¹⁸² Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.

¹⁸³ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

¹⁸⁴ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

¹⁸⁵ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁸⁶ Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.

¹⁸⁷ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál. (str. 114-121)

prohlíží jejich dosavadní pokroky a výkony a uvědomují si jejich kvalitu a hodnotu.

2. Dokumentační portfolio – Takové portfolio obsahuje pouze vybrané práce, které dokládají zlepšení žáka v určených cílech. Dokumentační portfolio se tvoří až po ukončení určité etapy učení. Žák do něj vybere například prvotní práce u počátku etapy, další práce během etapy a finální práce z konce etapy. Takový soubor prací ukazuje postup žáka ke splnění cíle. Žák může k jeho pokroku přidat hodnocení, kde může popsat, kdy a jak nastalo zlepšení, co mu pomohlo a jaké překážky musel překonat.
3. Reprezentační portfolio – Tento druh portfolia prezentuje nejlepší práce a výtvoř studenta. Do tohoto portfolia se zahrnují pouze hotové produkty jako jsou např. nejlepší slohové práce, básně výtvarná díla atd. Reprezentační portfolio se používá jako podklad pro sumativní hodnocení jako je vysvědčení, nebo při rozhodování o přijetí studenta na vyšší stupeň vzdělávání, především na uměleckých školách.

2.7 Formy hodnocení

Forma hodnocení představuje způsob, jakým je vyjádřen výsledek hodnocení¹⁸⁸. Volba vhodné formy hodnocení je klíčová a závisí na různých faktorech, například cíli a typu hodnocení, věku a individualitě žáků nebo na specifické pedagogické situaci¹⁸⁹. Každá forma má své výhody a nevýhody a dle výše uvedených faktorů by měl pedagog vybrat tu nejvhodnější pro danou situaci nebo mohou být formy zkombinovány. Důležité je, aby žák od pedagoga získal objektivní a úplnou zpětnou vazbu o jeho výkonu.

Formy hodnocení se primárně rozdělují na kvantitativní a kvalitativní. Jako **kvantitativní** hodnocení jsou označeny takové formy hodnocení, které používají číselné hodnoty jako je např. klasifikace, body, nebo procenta¹⁹⁰. Za to **kvalitativní** hodnocení zahrnuje všechny formy hodnocení, které jsou vyjádřeny slovně a poskytují verbální analýzu¹⁹¹.

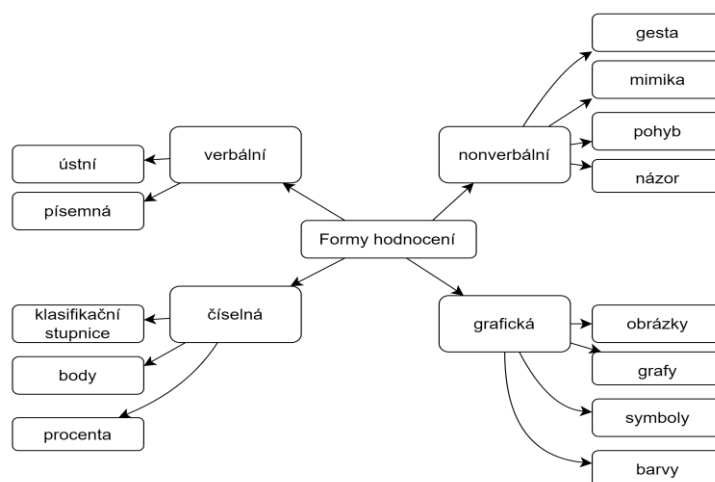
¹⁸⁸ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁸⁹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹⁹⁰ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

¹⁹¹ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kratochvílová ve své publikaci¹⁹² uvádí přehledné rozdělení forem hodnocení.



Obrázek 1 – formy hodnocení

2.7.1 Verbální/slovní

Tato forma hodnocení dle Koláře¹⁹³ zahrnuje slovní vyjádření nebo rozbor žákova výkonu, které umožňuje vyslovit pozitivní i negativní aspekty žákova výkonu, jak společně hledat způsoby, jak dosáhnout lepších výkonů a výsledků nebo řešení problémů. Verbální hodnocení neumožňuje srovnávání výkonů žáka s výkony spolužáků, jedná se tedy podle Čábalové¹⁹⁴ o méně stresující způsob hodnocení, který podporuje rozvoj vnitřní motivace žáka.

Kratochvílová¹⁹⁵ dělí verbální hodnocení na **ústní**, kdy je informace sdílená mluveným projevem, a **písemné**, které je vyjádřeno formou psaného textu. Verbální hodnocení lze vyjádřit celými větami nebo pouze jedním slovem. S tím se shodují i Kolář a Šikulová¹⁹⁶. Dodávají, že jednoduché jednoslovné zhodnocení může mít silný emocionální náboj. Jako příklad uvádí *dobře, špatně, prima* atd. Kratochvílová také popisuje různé škály, kterými lze vyjádřit verbální hodnocení jako například:

- *Mimořádné,*
- *Výborné,*
- *Průměrné,*
- *Nepostačující,*

¹⁹² Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 33)

¹⁹³ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

¹⁹⁴ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

¹⁹⁵ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

¹⁹⁶ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

- *Zvládá zcela a používá samostatně,*
- *Zvládá, ale používá s mírnou pomocí,*
- *Zvládá částečně,*
- *Ještě nezvládá¹⁹⁷.*

Nováčková¹⁹⁸ zdůrazňuje, že písemné verbální hodnocení má stejnou váhu jako klasifikace, co se týče sumativního hodnocení – vysvědčení. Také doporučuje, jak by mělo takové písemné verbální hodnocení vypadat. Mělo by se zaměřovat pouze na zhodnocení chování, činností a výkonů žáka, nikoli na zhodnocení jeho osoby. Toto hodnocení by mělo být adresováno jen konkrétnímu žákovi, a nemělo by obsahovat jména jiných osob (např. Evo, hodně pomáháš Tomášovi). Pedagog by měl dbát na délku a obsah hodnocení v závislosti na tom, zda je součástí známkování nebo zda plně nahrazuje klasifikaci. Při psaní takového hodnocení by se pedagog měl vyvarovat opakování slov. Písemné verbální hodnocení by mělo začínat pozitivním hodnocením. Negativní formulace by měl pedagog převést na pozitivní.

Za to Maťašová¹⁹⁹ radí, čemu se vyhnout. Jak bylo již výše uvedeno, verbální písemné hodnocení by nemělo obsahovat srovnání žáka s jeho spolužáky. Dále by se pedagog měl vyvarovat kritizování nedostatků, používání negativních výrazů (např. neumíš, nedovedeš), nadměrného až nezdravého chválení (např. jsi nepřekonatelný) nebo používání formulací, které nevzbuzují naději na zlepšení.

Zormanová²⁰⁰ nakonec shrnuje pozitiva a negativa slovního hodnocení. Slovní hodnocení poskytuje detailní informace o výkonu žáka a snaží se najít příčiny případného neúspěchu. Pozitivní stránkou slovního hodnocení také je, že je pro žáky méně stresující než klasická známka. Nevýhodou slovního hodnocení je jeho ne příliš přehledná struktura a náročnost sepisování hodnocení pedagogem.

¹⁹⁷ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 35)

¹⁹⁸ Nováčková, Jana. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In: Stará, J., & kolektiv. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Raabe.

¹⁹⁹ Maťašová, Zuzana. Slovní hodnocení. In: Stará, J., & kolektiv. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Raabe.

²⁰⁰ Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

2.7.2 Číselné

Číselné hodnocení charakterizuje Kratochvílová²⁰¹ jako *použití numerických prostředků* pro vyjádření hodnocení výsledků. Kolář a Šikulová²⁰² uvádí, že bývá také označováno jako kvantitativní. S Kratochvílovou se shodují, že číselné hodnocení může být vyjádřeno známkou podle klasifikační stupnice, body nebo procenty.

Klasifikace je podle Dvořákové²⁰³ označení známkou momentálního výkonu žáka. Čábalová²⁰⁴ klasifikaci označuje jako hodnocení pomocí známek. Kolář²⁰⁵ charakterizuje klasifikaci jako vyjádření kvality výkonu případně chování žáka. Slavík²⁰⁶ mluví o klasifikaci jako o oblíbeném způsobu hodnocení rodičů žáků, protože je jednoduchý a přímočarý. Znamka jim umožňuje rychle posoudit, zda se učení odehrává v souladu s očekáváním nebo zda se výkon odchyluje od udaných cílů. Jak je již uvedeno, klasifikace má výhodu v přehlednosti, snadné srozumitelnosti a rychlosti pochopení. To je zároveň i negativem – známky jsou číslice, které slouží k zařazení žákova výkonu na určitou hodnotovou škálu. Dle Fishera²⁰⁷ klasifikace neposkytuje podrobné a konkrétní informace nezbytné pro zlepšení výkonu žáka. Klasifikace je tedy chudá na informace. Negativní stránkou také může být psychické zatížení některých žáků nebo podvody k získání dobrého hodnocení. Klasifikace může vést ke zbytečné rivalitě mezi spolužáky. Dalším negativem je subjektivita hodnocení, kdy pedagog může skrze známku vyjádřit vztah k žákovi.

Vyhláška č. 48/2005 Sb.²⁰⁸ stanovuje, jakými stupni se na základě klasifikace hodnotí výsledky povinných a nepovinných předmětů na základních školách v ČR, které jsou uvedeny na vysvědčení:

- 1 – *v ý b o r n ý*,
- 2 – *ch v a l i t e b n ý*,
- 3 – *d o b r ý*,
- 4 – *d o s t a t e č n ý*,

²⁰¹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 34)

²⁰² Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada. (str. 94)

²⁰³ Dvořáková, Markéta. Hodnocení ve vyučování. In: Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

²⁰⁴ Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.

²⁰⁵ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. (str. 62)

²⁰⁶ Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.

²⁰⁷ Fisher, Jr., M. R. (© 2023). *Student Assessment in Teaching and Learning*. Center for Teaching, Vanderbilt University. Retrieved December 3, 2023, from https://cft.vanderbilt.edu/student-assessment-in-teaching-and-learning/#_ftnref1

²⁰⁸ § 15, *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. (© 2022). Edu.cz., citováno: duben 9, 2023, z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/12/48-2005-1.1.2023.pdf>

5 – nedostatečný.

Dle Viktorové a Smetáčkové²⁰⁹ se jak klasifikace, tak slovní hodnocení uchovávají v žákovské knížce. Žákovská knížka je dokument vázaný na konkrétního žáka. Obsahuje informace o výkonech a o chování žáka ve škole. Mnoho žákovských knížek již obsahuje také stránku pro záznam sebehodnocení. Žákovská knížka slouží jako prostředek komunikace, který umožňuje sdělovat informace o tom, jak žák momentálně zvládá danou látku a jak se chová. Informace v žákovské knížce slouží jako podklad pro sumativní hodnocení – vysvědčení. Žákovské knížky najdeme jak v papírové formě, tak i elektronické.

Bodové a procentuální hodnocení dle Košťálové, Mikové a Stangové²¹⁰ může předcházet klasifikaci. Pedagog si může vytvořit vlastní systém s kritérii a maximálním počtem bodů nebo procent. Následně se pak pro určité rozmezí získaných bodů nebo procent stanoví žákovi známka. Stejně jako klasifikace, tak i bodový a procentuální systém má své nevýhody. Student by neměl chápat učení jen jako získávání bodů nebo procent. Student by se měl učit pro vlastní radost nebo protože on sám se chce zlepšit. Kratochvílová²¹¹ uvádí příklady sdělování počtu bodů nebo známek:

- 100 %, 90 %, 80 %, atd.
- 5 b, 15 b, 20 b atd.
- 18/20 (18 bodů z 20)

2.7.3 Nonverbální

Nonverbální, tedy mimoslovní definuje Mareš a Křivohlavý²¹² jako komunikování beze slov a použití jiných způsobů komunikace – pomocí těla. Umožňuje předávat citově zabarvená sdělení – tedy i hodnocení. Právě děti (žáci) dost dobře umí číst z výrazu obličeje a z gest pedagoga, co jim mimoslovně sděluje. Můžou tak vyčíst z pedagoga nonverbálního sdělení, jaký k nim chová vztah. Pedagogové si sílu nonverbálního hodnocení ani neuvědomují. Zatímco jeden úsměv může dítě povzbudit, jiné gesto nebo výraz ve tváři může dítěti ublížit²¹³. Do této kategorie patří např.:

²⁰⁹ Viktorová, I., & Smetáčková, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

²¹⁰ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

²¹¹ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD. (str. 34)

²¹² Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství.

²¹³ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

- gesta – Gestikulace je účinný způsob, jak sdělit řákovi, jak hodnotí jeho výkon (např. palec nahoru).
- mimika – Pomocí obličejových výrazů může pedagog vyjádřit své emoce, nálady a tím mohou ovlivnit i náladu a motivaci řáků. Nicméně by si pedagog měl být vědom, že některé výrazy v obličejí mohou být v určitých situacích nevhodné, proto by se jich měl vyvarovat.
- haptika – Dotyk může být silným prostředkem pro komunikaci mezi pedagogem a řákem. Dotyk formou např. podání ruky nebo pohlazení, může řáka povzbudit. Naopak poklepáním na rameno můžeme řáka ukáznit.
- posturika – Z postoje nebo z polohy těla či jiných částí těla lze vyčíst, jaký názor nebo hodnocení pedagog k řákům vysílá, např. překřížené ruce signalizují nesouhlas nebo nezájem. Jak bylo již výše uvedeno, pedagog by si měl být vědom, jaké signály svým tělem vysílá a jak mohou být tyto signály interpretovány řáky.
- kinezika – Jedná se o vyjádření hodnocení pohybem, nejčastěji pohybem hlavy – přikývnutím nebo zavrtěním – pedagog vyjadřuje souhlas nebo nesouhlas.²¹⁴

2.7.4 Grafické/symbolické

Dle Kratochvílové²¹⁵ hodnocení pomocí grafických prvků může být pro děti přitažlivé, jelikož je to pro ně přehledná a srozumitelná forma hodnocení. Dle Košťálové, Mikové a Stangové²¹⁶ takové hodnocení pedagoga osvobozuje od nutnosti detailně vysvětlit, co daný výkon konkrétně představuje. Symboly jen stvrzují, jestli byl výkon dobrý nebo špatný. Mezi nejpoužívanější symboly patří např. sluníčka/mráčky nebo smajlíci/mračouni apod. Pokud by měl symbol nejasný význam, může to způsobit nepochopení u řáků i rodičů. Proto je vhodné grafickou formu hodnocení doplnit o verbální vysvětlení.

2.7.5 Ocenění výkonu nebo chování

Do forem hodnocení patří také oceňování výkonu nebo chování řáka. To může zahrnovat umístění řákova výrobku na nástěnku, dát mu zodpovědnost za vedení skupiny

²¹⁴ Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství. (str. 105-111)

²¹⁵ Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení řáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.

²¹⁶ Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení řáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.

či týmu nebo mu svěřit důležitý úkol, ať už náročný nebo méně náročný²¹⁷. Je důležité v každém výkonu najít aspoň část, kterou můžeme ocenit, ať už se jedná o postup nebo pouhou snahu²¹⁸.

2.7.6 Odměny a tresty

Odměny a tresty jsou tradičními a často používanými výchovnými nástroji, avšak je lze začlenit také do forem hodnocení²¹⁹.

Kolář²²⁰ definuje **odměnu** jako kladnou reakci ze strany pedagoga. Odměna podle Čapka spadá do kategorie pozitivního hodnocení, když učitel uděluje pochvalu za chování nebo výkon žáka. Dařílek a Kusák²²¹ zmiňují i druhy odměn – jsou to *materiální* (razítka, školní potřeby atd.), *sociální* (udělení privilegia, umístění na nástěnce atd.) a *aktivita* (účast ve hře nebo jiných činnostech). Malach²²² radí, že pokud má být chování oceněné odměnou, měl by to pedagog udělat hned a bez zbytečného zdržování.

Trest je podle Dařílka a Kusáka²²³ negativní následek nevhodného chování nebo nedostatečného výkonu. Trest je pro žáka signál, že dané chování není vhodné. Tímto způsobem pedagog žákovi sděluje, že by měl své chování příště změnit²²⁴. Ve školním prostředí se nejčastěji objevují nejčastěji tři druhy trestů – výtka, což je způsob pokárání, který může být proveden v soukromí nebo před ostatními spolužáky, odejmutí výhody/privilegia, např. časový limit při hře nebo volba aktivity, sociální izolace, což je nejpřísnější forma trestu, která zahrnuje vyloučení z účasti ze společných činností, např. poslání na hanbu²²⁵.

²¹⁷ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

²¹⁸ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

²¹⁹ Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi* (2., přeprac. vyd). Grada.

²²⁰ Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

²²¹ Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého. (str. 184)

²²² Malach, J. (2010). *Teorie metodiky výchovy* (Vyd. 2., upr. a dopl). Univerzita Jana Amose Komenského.

²²³ Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

²²⁴ Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.

²²⁵ Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

3 Dítě mladšího školního věku

V mladším školním věku dítěte, který zahrnuje první roky základního vzdělávání, se otevírá důležité období vývoje a učení. Tato fáze je plná objevů, radosti, a pro děti znamená získávání nových dovedností a znalostí, které jim budou sloužit po celý život. Tato kapitola sleduje různé aspekty vývoje dítěte v mladším školním věku a jaký vliv má hodnocení na dítě v tomto období.

3.1 Charakteristika a vývoj dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku bývá také označováno jako *období středního dětství*. Toto období trvá od věku 6 let, kdy dítě začíná chodit do školy, až do věku 12 let, kdy následuje další fáze, a to období puberty²²⁶.

Tělo a mozek

V průběhu mladšího školního věku můžeme pozorovat výrazný růst tělesné výšky, zejména dochází k prodlužování horních a dolních končetin. Dalším jevem, který se v tomto období objevuje, je výměna mléčných zubů za trvalý chrup²²⁷.

Během tohoto období dochází k progresu hrubé i jemné motoriky. To se projevuje například rychlejší a přesnější koordinací těla. U dítěte se začíná projevovat zájem o pohybové hry a sporty. Kvalita pohybových dovedností závisí nejen na vývoji, ale také na podpoře ze strany okolí²²⁸.

Přesnost a rychlost koordinace mezi okem a rukou se také v tomto období zvyšuje, což je důležité pro činnost jako kreslení a psaní. Ke konci tohoto období se jemná motorika a koordinace téměř vyrovná úrovni dospělého člověka²²⁹.

*Pro vývoj mozku a nervové soustavy je charakteristická vysoká proměnlivost, tzv. plasticita*²³⁰. Tato proměnlivost má vliv na schopnost učit se a citlivost na vnější vlivy, což může mít vliv na fungování částí mozku. Pro zdravý vývoj mozku je důležité poskytovat dítěti dostatek pozitivních podnětů, zatímco negativní vlivy by měly být minimalizovány.

²²⁶ Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál. (str. 402)

²²⁷ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²²⁸ Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.

²²⁹ Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

²³⁰ Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. (str. 86)

Kognitivní procesy

Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje se dítě v mladším školním věku nachází ve stádiu *konkrétních myšlenkových operací*. Tato fáze je typická tím, že **myšlení** dítěte nezávisí pouze na osobních zkušenostech, ale začíná provádět logické úvahy o konkrétních fyzických předmětech. Přesto však nemá schopnost abstraktního myšlení a není schopné hypotetických konceptů. Logické uvažování dítěte má induktivní povahu, což znamená, že vyvozují obecný závěr ze specifických příkladů²³¹.

Dalším klíčovým rysem této fáze je schopnost chápat reverzibilitu, což umožňuje dítěti rozumět procesu, kdy se lze v myšlenkách vrátit na začátek nebo proces opakovat. Princip konzervace zahrnuje pochopení toho, že některé vlastnosti předmětů zůstávají zachovány. Pochopení principu konzervace se však postupně vyvíjí. Důležitou schopností v této fázi je také klasifikace, což znamená, že dítě zvládá organizaci objektů na základě specifických vlastností. Dítě v tomto stádiu je rovněž schopné uspořádat a seřadit věci podle určitých kritérií, jako je např. časová posloupnost. Tranzitivní inference je dalším aspektem, která dítě v této fázi chápe. To znamená, že je schopno logicky porovnat dva prvky se třetím. Dítě je také schopné decentrace, což je uvažování o úkolu z různých hledisek a jeho více aspektech²³².

V období mladšího školního věku dochází ke zlepšení **vnímání** v důsledku postupného vývoje smyslových orgánů. Dítě v tomto období lépe vnímá věci, které jsou pro něj názorné a působí na jeho city. Na druhou stranu však vnímání prostoru a času zůstává omezené. Zlepšuje se až ke konci období²³³.

Důležitým faktorem pro úspěšné školní učení je **řeč**. V období mladšího školního věku dochází ke značnému rozvoji této dovednosti. Dítěti se postupně rozšiřuje slovní zásoba, používá delší a složitější věty a souvětí, což je způsobeno výukou a učením.²³⁴

Během období středního dětství se zlepšuje schopnost soustředění a dítě je schopné udržet **pozornost**, aniž by bylo rozptylováno. Naopak pro dítě s poruchou pozornosti může být obtížné soustředit se a splnit tak požadavky pedagoga²³⁵.

Paměť je schopnost zpracovávat a uchovávat informace. S docházkou do školy se zvyšují požadavky na schopnost udržet v paměti více informací najednou. V mladším

²³¹ Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

²³² Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

²³³ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²³⁴ Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.

²³⁵ Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

školním věku dochází ke zlepšení rychlosti zpracování informací a také k nárůstu kapacity paměti, což ovlivňuje i kvalitu školních výsledků. Dítě je schopno si lépe pamatovat informace, pokud je schopno rozumět vztahům mezi nimi²³⁶.

Fantazie u dítěte mladšího školního věku není o moc horší než v předchozím předškolním období. Nicméně, v tomto období je fantazie stále více pod kontrolou myšlení. Během výuky a volnočasových aktivit se u dítěte rozvíjí především reprodukční fantazie, kdy dítě vychází z toho, co již vidělo nebo zná²³⁷.

3.2 Socializace

Nejdůležitější událostí v životě každého dítěte mladšího školního věku z hlediska socializace je vstup do školy. Díky škole dochází k rozvoji vztahů mimo rodiny. Ty zahrnují dospělé, jako jsou učitelé a další pracovníci školy, a zejména spolužáky a vrstevníky. Dítě se stává součástí různých sociálních skupin, kde zaujímá různé pozice, plní různé sociální role a podílí se na různých sociálních aktivitách²³⁸.

I přesto, že dítě mladšího školního věku tráví více času mimo domov – ve škole, na táborech, kroužcích nebo přespává u kamarádů, zůstává **rodina** stále středem jeho života. I když dítě netráví tolik času doma jako v předškolním věku, i tak potřebuje stálou podporu a oporu v rodičích. Rodiče jsou pro dítě nezpochybnitelnou autoritou²³⁹.

Schopnost dítěte adaptovat se na **školní prostředí** je závislá na vztahu mezi dítětem a pedagogem. Pozitivní vztah bez konfliktů a otevřená komunikace velmi přispívají úspěšné adaptaci²⁴⁰. U dětí mladšího školního věku obvykle pedagogové zastávají roli významných autorit. Na konci období však vůči pedagogům začíná růst kritičnost²⁴¹. V průběhu tohoto období si dítě obvykle vytváří citový vztah k pedagogům. Očekává od nich podobnou podporu, jaké se mu dostává v rodině. Tato podpora a pozitivní vztah k pedagogům pomáhá dítěti překonat obavy spojené se vstupem do školy, usnadní mu adaptaci na školní prostředí a pravděpodobně selepší jeho výkon a plnění školních úkolů²⁴².

²³⁶ Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd, dopl. a přeprac.). Karolinum.

²³⁷ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²³⁸ Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd, dopl. a přeprac.). Karolinum.

²³⁹ Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

²⁴⁰ Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

²⁴¹ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

²⁴² Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd, dopl. a přeprac.). Karolinum.

Vztahy se **spolužáky** a jinými dětmi jsou ovlivněny různými faktory, jako je zasedací pořádek ve třídě nebo stejné místo bydliště. Přátelství s jinými dětmi se obvykle vytvářejí náhodně a teprve ke konci mladšího školního věku se objevují přátelství trvalejšího rázu. Ve třídní či vrstevnické skupině dítě získává vyšší postavení podle různých vlastností, jako fyzická síla, pohybové dovednosti, zatímco jiné dítě může být vyloučeno z třídního kolektivu kvůli sociálnímu znevýhodnění nebo výšce²⁴³. Pro přijetí do třídní nebo vrstevnické skupiny je důležitým faktorem konformita dítěte s pravidly skupiny. Konformita znamená přizpůsobení se normám, postojům a chování skupiny. Pokud dítě pravidla akceptuje, pravděpodobně nebude ve skupině odmítáno ostatními²⁴⁴. Být akceptován svými spolužáky nebo vrstevníky má důležitý význam pro dosažení sociálního úspěchu, a to více než dosahování dobrých známek²⁴⁵.

Škola a role dítěte jako žáka

Kvalita školního prostředí má velký vliv na dlouhodobé úspěchy dítěte a jejich postoj ve vzdělávání. Škola ovlivňuje dítě skrze její kulturu, metody výuky, přístup učitelů a vztahy s vrstevníky. Děti, které mají pozitivní vztah ke škole, se snadněji adaptují do školního prostředí než dítě, které zažívá ve škole neúspěch. Škola také zvyšuje u dítěte nároky na výkon, hodnocení, povinnosti související se školou a srovnávání s vrstevníky, což může na dítě vyvíjet určitý tlak²⁴⁶.

Dítě se vstupem do školy přijímá nové sociální role – žáka a spolužáka. Tato role zahrnuje proces poznávání autority pedagoga, nové způsoby chování a jiné²⁴⁷. Role žáka je určena tím, že je zařazen do třídy. Role žáka je také spojena s podřízeností a nese s sebou určitou zátěž a tlak. Dítě se musí řídit pokyny pedagogů, dodržovat pravidla školního řádu a nemůže libovolně opustit školu. Během toho se dítě také osamostatňuje a přebírá zodpovědnost za své chování a jeho důsledky²⁴⁸.

3.3 Jak hodnocení ovlivňuje dítě

Hodnocení pedagoga nějakým způsobem – ať už negativně nebo pozitivně – žáka ovlivňuje.

²⁴³ Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.

²⁴⁴ Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

²⁴⁵ Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd, dopl. a přeprac.). Karolinum.

²⁴⁶ Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

²⁴⁷ Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.

²⁴⁸ Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd, dopl. a přeprac.). Karolinum.

Pedagog by si měl být vědom důsledků, které mohou následovat u žáka po hodnocení, a podle toho hodnocení uzpůsobit. Zásadní roli v tomto ohledu hraje *autoatribuce žáka*, což znamená, *jaké příčiny připisuje žák svým úspěchům či neúspěchům ve škole. Připisování příčin má výrazně motivační důsledky pro další výkonové chování*²⁴⁹. Helus²⁵⁰ v tomto případě rozlišuje vnitřní nebo vnější příčiny a dále stálé (trvalé) nebo dočasné (proměnlivé). Vnitřní příčiny se týkají především vlastností, schopností a postojů, což může být např. pilnost či lenost, zájem nebo nezájem a další. Naopak vnější jsou faktory, které přicházejí *zvenku*, tedy z prostředí. Jsou to například chování učitele, obtížnost úkolu nebo štěstí případně smůla. Trvalé příčiny neúspěchu definujeme jako stálé nebo trvající. Do nich patří např. schopnosti dítěte nebo podmínky pro učení. Dočasné příčiny neúspěchu jsou ty, které trvají chvíli, jsou krátkodobé. Do této kategorie zařazujeme např. momentální indispozici nebo vynaložené úsilí.

Hodnocení v sobě zahrnuje i emocionální složku. Nespravedlivé hodnocení obvykle u dítěte způsobí negativní **emocionální reakce**, jako je vztek, nelibost nebo dokonce nenávisť. Stejně tak může být spravedlivé hodnocení subjektivně dítětem vnímáno jako nespravedlivé. Proto by měl pedagog dítě ubezpečit o spravedlivosti hodnocení, aby bylo dítětem přijato²⁵¹.

Z psychologického hlediska ovlivňuje hodnocení žákovu **sebedůvěru a sebepojetí**. Sebedůvěra u žáků je formulována jako očekávání nebo přesvědčení, že žák úkol nebo činnost splní tak, jak si přeje nebo jak sám očekává²⁵². Sebepojetí je definováno jako *obraz o sobě* – tedy je to *vyjádření toho, co si o sobě člověk myslí*²⁵³. Skládá se ze tří prvků – sebevědomí, sebeúcta a sebehodnocení. Sebepojetí je ovlivněno emocemi, může být tedy značně subjektivně zkreslené. *Všechny hodnotící prvky žák třídí, posuzuje, interpretuje, aby je posléze přijal nebo odmítnul*²⁵⁴. Výsledkem hodnocení je tedy buď pozitivní nebo negativní reflexe žáka. V případě pozitivní reflexe si žák uvědomuje, že dostatečně zvládá plnit školní povinnosti a zažívá tím pádem úspěch. Žák si vytváří sebeobraz úspěšného žáka, což uspokojuje jeho sebedůvěru a vzniká tak předpoklad, že se úspěch bude v budoucnu opakovat. U negativní reflexe je to přesně naopak. Žák má pocit, že jeho schopnosti jsou

²⁴⁹ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada. (str. 72)

²⁵⁰ Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

²⁵¹ Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

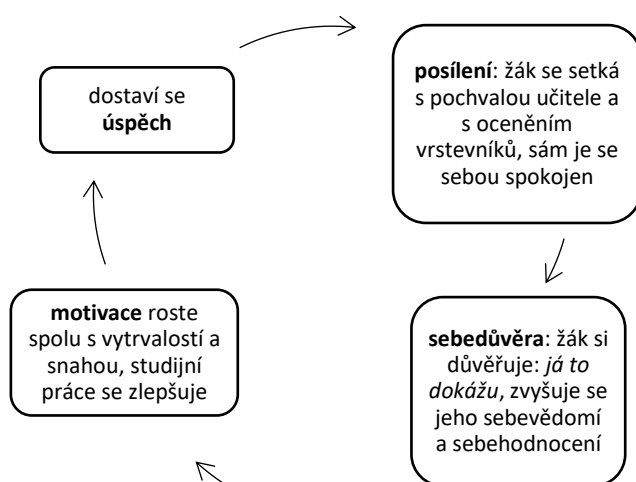
²⁵² Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

²⁵³ Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada. (str. 122)

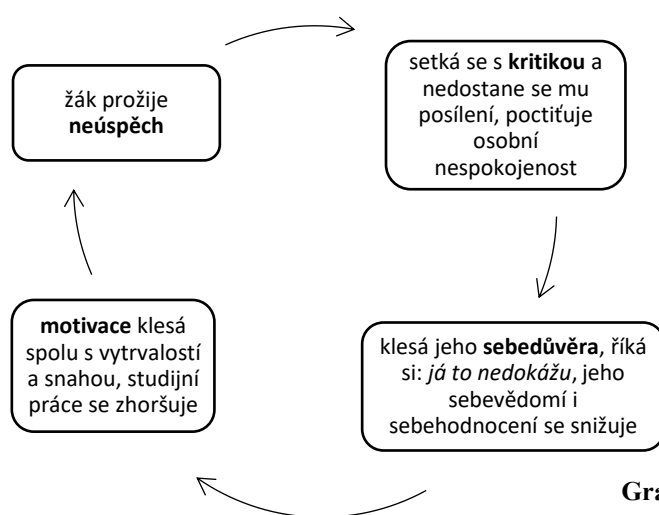
²⁵⁴ Dařílek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého. (str. 45)

omezené a očekává selhání. Źák získá pocit neuspokojení a zformuje si obraz neúspěšného Źáka. Ztrácí tak sebedůvěru a rodí se předpoklad opětovného selhání²⁵⁵.

Se sebedůvěrou a hodnocením souvisí také **motivace**. Źák, který odvede kvalitní práci a obdrží pochvalu, bude následně motivován k dalšímu výkonu a bude větší pravděpodobnost, že se něco nového naučí. Úspěch přináší radost a je motivující. V případě, že by se Źák neustále setkával s neúspěchem, jeho motivace pravděpodobně rychle opadne²⁵⁶. Petty²⁵⁷ ve své publikaci demonstruje dva diagramy: *kruh úspěchu* a *kruh neúspěchu*. Na kruhu úspěchu je vidět právě souvislost mezi kladným hodnocením (např. pochvalou), sebedůvěrou a následující motivací. V kruhu neúspěchu můžeme vidět pravý opak.



Graf 1 – kruh úspěchu



Graf 2 – kruh neúspěchu

²⁵⁵ Dařilek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

²⁵⁶ Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozš. a přeprac. vyd, přeložil Jiří Foltýn). Portál.

²⁵⁷ Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozš. a přeprac. vyd, přeložil Jiří Foltýn). Portál. (str. 56)

Strach z neúspěchu může tedy vést k nedostatečné motivaci k překonávání obtíží. Dítě se raději vyhne aktivitě, než aby riskovalo nepříznivý výsledek a s tím i potencionálně špatné hodnocení²⁵⁸.

²⁵⁸ Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

4 Metodologie práce

Nejen hodnocení od učitele, ale i hodnocení od vychovatelky je pro dítě velmi důležité. Hodnocení dětí ve školní družině má odlišný charakter než hodnocení v rámci výuky. Hájek²⁵⁹ například ohledně hodnocení ve školní družině zmiňuje, že namísto automatické chvály každého výkonu by měla vychovatelka během aktivit hledat prvky, které si zaslouží kladné ocenění. Hodnocení by mělo být motivační a mělo by vyjadřovat víru nebo pobídku ke zlepšení. Heřmanová a Macek popisují jako nejčastější formy a typy hodnocení žáků slovní hodnocení a portfolio žáka²⁶⁰. Hájek, Hofbauer a Pávková zase poznamenávají, že klasifikace ve volnočasových aktivitách se vyskytuje, ale není to obvyklé²⁶¹. O hodnocení dětí ve školní družinách je toho tedy známo velmi málo. Proto se následující kapitoly a stránky budou zabývat hodnocením dětí ve školní družině.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Primárním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit a popsat, jaké formy pro hodnocení dětí využívají vychovatelky ve vybraných školních družinách. Dílčími cíli pak bylo vyzorovat, zdali vychovatelky používají jinou formu pro hodnocení chování či výkonu při odpočinkových, rekreačních činnostech a při zájmové činnosti (kde se na konci očekává nějaký hmotný (výrobek, obrázek) nebo nehmotný výsledek (výkon) a jestli ve vybraných školních družinách probíhá sebehodnocení žáků a jakým způsobem.

Výzkumné otázky tedy znějí:

- Jaké formy hodnocení používají vychovatelky ve školní družině základní školy 1 a základní školy 2 (popřípadě, které převládají)?
- Jakým způsobem se liší formy hodnocení využití vychovatelkou při rekreačních, odpočinkových činnostech a při zájmových činnostech v těchto školních družinách?
- Jak probíhá v daných školních družinách sebehodnocení dětí?

²⁵⁹ Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.

²⁶⁰ Heřmanová, J., & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež.

²⁶¹ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

4.2 Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného vzorku jsem volila účastníky záměrně. Podle Gavory²⁶² se záměrný vzorek vyznačuje tím, že výběr účastníků je proveden cíleně s ohledem na jejich schopnosti, vlastnosti, zkušenosti s daným prostředím. To je i můj případ. Pro realizaci výzkumu jsem vzhledem ke vhodnosti pro zkoumanou problematiku, stanoveným cílům a mé praxi vybírala vychovatelky z mého pracoviště a okolí. Chtěla jsem, aby vychovatelská praxe u výzkumného vzorku byla pestrá, proto jsem vybírala vychovatelky jak s dlouholetou praxí, tak i s krátkou praxí. Jedná se konkrétně o čtyři vychovatelky. Vzhledem k anonymitě jsou základní školy označeny čísly – jako Základní škola 1 a Základní škola 2. Za to vychovatelky jsou označeny písmeny – jako vychovatelka A, B, C, D. Zde jsou o nich základní informace.

Vychovatelka A je absolventkou střední pedagogické školy v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Je jí 47 let a v oblasti vychovatelství má více jak dvacetiletou zkušenost.

Vychovatelka B má 56 let a má 15 let zkušeností v oblasti vychovatelství. Předtím pracovala jako učitelka. Kvůli kvalifikaci si pro práci vychovatelky ve školní družině dodělávala vzdělání v oboru vychovatelství v programu celoživotního vzdělávání.

Vychovatelka C, které je 62 let, byla celý život učitelkou, má však za sebou 7 let praxe v oblasti vychovatelství. Kvůli práci vychovatelky absolvovala program celoživotního vzdělávání obor vychovatelství.

Vychovatelce D je 37 let a k této profesi se dostala teprve nedávno. Vychovatelkou je 4,5 roku. Protože neměla na tuto profesí kvalifikaci, absolvovala úspěšně program celoživotního vzdělávání v oboru vychovatelství.

Základní škola 1

Tato škola, na níž probíhal můj výzkum, sídlí ve městě. Patří mezi větší školy, protože ji navštěvuje přibližně 300 žáků. Škola je rozdělena do dvou pracovišť.

První z nich se nachází v tzv. školním kampusu, který propojuje čtyři budovy zahrnující i školní jídelnu, tělocvičnu a samozřejmě i třídy. V tomto kampusu se nachází i kancelář ředitelky školy.

Druhé pracoviště zahrnuje pouze jednu budovu, ve které se nachází třídy i školní družina.

²⁶² Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Vedení školy tvoří zkušená paní ředitelka a paní zástupkyně. Učitel'ský sbor se skládá z 24 kvalifikovaných učitelů. Škola také zaměstnává 10 asistentek pedagoga.

Jak je již výše uvedeno, školní družina se nachází v druhé samostatné budově. Školní družinu na této škole tvoří čtyři oddělení a aktuálně ji navštěvuje 116 dětí od první do čtvrté třídy. Tým vychovatelek se stává ze čtyř osob, včetně mne.

Nalezneme zde dvě herny. Obě herny jsou rozdělené do dvou sekcí – klidové a hrací. Klidová zóna obsahuje stoly s židlemi, kde děti mohou hrát společenské hry a také zde probíhají výtvarné aktivity. Hrací sekce nabízí koberec, stavebnice, molitany, stolní fotbal a jiné hry či hračky.

K budově náleží školní zahrada, kde vychovatelky s dětmi při teplém počasí tráví čas. Zahrada nabízí různé aktivity, včetně pískovišť, domku na hraní nebo křídových tabulí. Okolí školy poskytuje příležitost k procházkám a sportovním aktivitám v přírodě či na dětských hřištích.

Základní škola 2

Tato základní škola je malotřídní a poskytuje vzdělání pouze žákům prvního stupně, tedy od první do páté třídy. Škola zahrnuje pouze jednu budovu, proto veškeré výchovně-vzdělávací aktivity probíhají zde. Počet žáků na této škole se pohybuje okolo 60 žáků.

Školu vede zkušená paní ředitelka. Tým pedagogů tvoří čtyři učitelky, včetně paní ředitelky. Kromě toho do základní školy dochází externí učitel specializující se na výuku ICT. Součástí pedagogického sboru jsou také dvě paní asistentky, přičemž jedna z nich plní roli vychovatelky ve školní družině.

Školní družina na této škole má pouze jedno oddělení, které se naplňuje do počtu max. 30 dětí. V herně školní družiny jsou dětem k dispozici různé hračky, stavebnice, společenské a karetní hry. Součástí budovy školy je také školní zahrada, která nabízí dětem příležitost ke skákání na trampolíně, sportování na hřišti s basketbalovým košem nebo malování na křídových tabulích.

4.3 Použité metody

Tato práce je koncipována jako výzkum na základě smíšeného modelu. Podle Hendla²⁶³ v takovém výzkumu výzkumník spojuje prvky jak kvalitativního, tak kvantitativního

²⁶³ Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál. (str. 56-57)

výzkumu během jednotlivých etap výzkumného procesu. Kvalitativní výzkum je podle Novotné²⁶⁴ charakteristický tím, že využívá text pro zprostředkování výsledků. Kvantitativní výzkum se naopak zaměřuje na numerické hodnoty. V rámci tohoto přístupu lze kombinovat výzkumné otázky typické pro kvalitativní výzkum i testovat hypotézy charakteristické pro kvantitativní výzkum. Také lze kombinovat metody sběru dat. Důležitou výhodou tohoto přístupu je právě flexibilita, která umožňuje kombinovat různé metody sběru dat a analýzy dat.

Pro uskutečnění výzkumu bylo provedeno **nezúčastněné otevřené strukturované pozorování** činnosti vychovatelek v odpolední družině – vyzvednutí dětí vychovatelkou po vyučování, čas oběda a převlékání, vycházka, zájmová činnost, rekreační a odpočinkové činnosti a úklid.

Podle Hendla²⁶⁵ se nezúčastněné pozorování vyznačuje tím, že výzkumník je pasivním pozorovatelem a do sledovaných situací a dění se nezapojuje. Otevřené pozorování znamená, že výzkumník sdělí pozorovaným, že budou pro jeho výzkumné aktivity sledováni. Strukturované pozorování spočívá ve sledování předem definovaných kategorií u pozorovaných, v případě tohoto výzkumu je to hodnocení. Strukturované pozorování je také typické pro kvantitativní výzkum.

Nezúčastněné otevřené a strukturované pozorování jsem pro tento výzkum zvolila z několika důvodů.

Nezúčastněné pozorování mi umožní být pasivním pozorovatelem, který do situací nezasahuje a nezapojuje se do dění, což je klíčové pro zachování objektivity a autentičnosti výzkumu. Rizikem nezúčastněného pozorování může být, že se pozorované osoby budou chovat jinak než běžně. Tomu bohužel nelze předejít. Také jako pozorovatel mohou udělat chybu v interpretaci sledovaných hodnocení vychovatelek, což může vést ke zkreslení výsledků. Tomu se mohu vyvarovat tak, že si do záznamového archu napíšu kromě hodnocení vychovatelky i situaci, která tomu předcházela.

Pro otevřené pozorování jsem se rozhodla pro to, abych byla transparentní vůči pozorovaným. Nechtěla jsem působit v utajení. Otevřené pozorování mi také umožnilo před výzkumem získat souhlas pozorovaných s jejich sledováním. Zde může být riziko, že když jako pozorovatel sdělím pozorovaným své úmysly, může je to ovlivnit a budou se chovat a hodnotit jinak, než jak to dělají běžně. Tomu bohužel nemohu zabránit.

²⁶⁴ Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

²⁶⁵ Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál. (str. 195)

Jelikož jsem přesně věděla dopředu, na co se při pozorování zaměřit a co sledovat, bylo zřejmé, že vhodným přístupem bude strukturované pozorování. Zde se objevuje riziko, že jako pozorovatel se budu zaměřovat pouze na vyřčené hodnocení vychovatelek a budu zanedbávat např. nonverbální hodnocení, které je také důležité. Takovému riziku můžu předejít tak, že budu pečlivě pozorovat pouze jednu vychovatelku a budu bedlivě pozorovat gesta, mimiku a jiné nonverbální projevy. Veškerá hodnocení budu zapisovat do záznamového archu (viz [Příloha II](#)).

Kvantitativní pozorování mi poskytne kvantitativní údaje – četnost, kolikrát a kdy se vyskytly zaznamenané formy hodnocení. Bohužel mi pozorování neumožní hlubší pochopení zkoumaného hodnocení vychovatelek²⁶⁶, proto budou v další fázi výzkumu vedeny hloubkové rozhovory.

V následující fázi budou provedeny s vychovatelkami **hloubkové polostrukturované rozhovory**, které jsou typické pro kvalitativní výzkum. Rozhovor, jinak také *interview*, je metodou výzkumu, kdy dochází k vzájemné komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem tváří v tvář nebo přes telefon. *Je významnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů*²⁶⁷. V průběhu rozhovoru máme také možnost sledovat nonverbální projevy respondentů a následně přizpůsobovat směr rozhovoru podle těchto reakcí. Jádrem rozhovoru jsou otázky a následné odpovědi.

Existuje několik druhů rozhovorů. Pro tento výzkum jsem zvolila polostrukturovaný druh rozhovoru. Vyznačuje se částečně připraveným rámcem. Výzkumník předem připraví témata nebo širší otázky, na které se během rozhovoru zaměří nebo se jich drží jako vodítka²⁶⁸.

Polostrukturovaný charakter hloubkových rozhovorů je ideální pro tento výzkum, neboť mi poskytne určitou flexibilitu ve formulaci otázek a zároveň zachová kontrolu nad prozkoumáním relevantních témat pro výzkum.

Hloubkové polostrukturované rozhovory byly zvoleny s ohledem na komplexnost zkoumané problematiky. Rozhovory představují důležitý doplněk ke kvantitativnímu pozorování, jelikož umožní získat hlubší vhled do myšlenek, postojů a kritérií vychovatelek při hodnocení dětí. Zatímco pozorování mi umožnilo zachytit konkrétní projevy hodnocení

²⁶⁶ Novotná, H., Špaček, O., & Štovičková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

²⁶⁷ Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. (str. 110)

²⁶⁸ Novotná, H., Špaček, O., & Štovičková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

a situace, polostrukturované rozhovory jsou klíčovým nástrojem pro rozluštění těchto pozorovaných jevů – hodnocení.

I hloubkový rozhovor v sobě nese řadu rizik. Jedním z nich je, že se respondenti mohou cítit pod tlakem a budou se prezentovat v rozhovoru v lepším světle. V případě mého výzkumu by se respondentky – vychovatelky – mohly vyhýbat otázkám na konkrétní situace, při kterých použily negativní hodnocení. Mohou mít obavu, že budou vnímány jako kritické a nespravedlivé vůči dětem, a tak mohou působit neprofesionálně. Tomu se mohu vyhnout tak, že v úvodu rozhovoru navodím raport, jež Gavora charakterizuje jako *navázání přátelského vztahu a vytvoření otevřené atmosféry*²⁶⁹. Také respondentky ujistím, že výzkum neslouží k odsouzení nebo jejich kritice, ale k porozumění jejich hodnocení. Také respondentky ubezpečím o anonymitě při výzkumu, takže je nebude možné identifikovat a jejich odpovědi nebudou použity pro něj.

Rizikem může také být nepřesné vybavení si vzpomínek z události. V rámci mého výzkumu mohou mít respondentky potíže s vybavením si, proč právě takhle hodnotily a co tomu předcházelo. Takovému riziku lze předejít tak, že rozhovor nebude probíhat s velkým časovým odstupem od pozorování. Také respondentkám mohu připomenout, co přesně předcházelo jejich hodnocení, s ohledem na mé detailní záznamy o průběhu pozorování jednotlivých situací.

Kombinace pozorování a rozhovorů mi umožní získat bohatší porozumění zkoumaných jevů a kvalitativně rozvinout výsledky kvantitativního pozorování.

Etické aspekty výzkumu

Etické otázky tvoří nedílnou součást v oblasti výzkumu. Jde o důležitý aspekt, který zajišťuje, že výzkum probíhá za určitých morálních pravidel a etických standardů²⁷⁰. Existuje řada etických zásad a pravidel, které by měli výzkumníci dodržovat.

Jedním z hlavních etických principů, které by měl výzkumník dodržet, je zabezpečení **anonymity a ochrany soukromí účastníků**. To zahrnuje důkladné zajištění dat tak, aby byla ochráněna jejich identita a aby nebylo možné účastníky identifikovat. Zachování anonymity lze dodržet i tím způsobem, že výzkumník nezveřejní žádné fotografie účastníků nebo neprozradí umístění školy²⁷¹. V případě tohoto výzkumu princip anonymity rozhodně dodržuji tím, že neposkytuji jména a lokalizaci škol, jména vychovatelek.

²⁶⁹ Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido. (str. 110)

²⁷⁰ Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

²⁷¹ Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Anonymita a ochrana osobních údajů účastníků je pro mě klíčová, abych zajistila bezpečí a důvěrnost všech zúčastněných v rámci mého výzkumu.

Jelikož účastníci jsou si vědomi, že jsou zkoumáni, jedná se o otevřený výzkum. Důležitým faktorem takového výzkumu je, že účastníci projeví svůj zájem/nezájem nebo souhlas/nesouhlas s jejich účastí ve výzkumu. V rámci toho jsou jim podrobně představeny povaha, cíle a podmínky výzkumu. Tímto způsobem získáváme jejich **informovaný souhlas**, který může být udělen ústně nebo písemně²⁷². Výzkumník by měl poskytnout účastníkům úplné informace týkající se tématu a záměrů výzkumu. Účastníci by měli být seznámeni s průběhem a metodami, které budou při výzkumu použity²⁷³. Pro účely mého výzkumu jsem získala písemné souhlasy od všech účastnic, což zaručuje, že jejich účast ve výzkumu je založená na jasných a dohodnutých pravidlech a podmínkách. V [Příloze I](#) lze vidět podobu písemného informovaného souhlasu, který mi účastnice dobrovolně podepsaly. Předem byly obeznámeny s účelem, cílem a průběhem výzkumu.

Další etický aspekt se netýká účastníků, nýbrž samotného výzkumníka. Mám tím na mysli **plagiátorství**, což je kopírování a přisvojování si cizích myšlenek nebo práce bez uvedení zdroje²⁷⁴. V tomto výzkumu i v celé této diplomové práci jsou tyto praktiky nepřijatelné. Všechny použité materiály jsou řádně uvedeny a citovány.

Také je důležitá zásada otevřenosti a **upřímnosti při zveřejňování výsledků**. Výzkumník by měl zveřejnit všechny výsledky, kterých dosáhl, bez ohledu na to, jestli se shodují s jeho očekáváními a hypotézami²⁷⁵. V rámci mého výzkumu dodržuju i tuto zásadu. Všechny prezentované výsledky jsou odrazem skutečných zjištění, bez zamlčování informací.

Pilotážní průzkum

Gavora²⁷⁶ pilotážní průzkum charakterizuje jako první krok do terénu. Během něj se výzkumník seznamuje s prostředím školy a zaměstnanci nebo si ověřuje informace vážící se k výzkumu jako např. seznámení se školní řádem, školním vzdělávacím programem atd. To mu umožní pochopit fungování školy a účastníky výzkumu, a tak zabezpečit kvalitní přípravu výzkumu samotného. Klíčovým faktorem je, zda ředitel školy výzkumníkovi udělí souhlas provádět výzkum v jeho škole.

²⁷² Novotná, H., Špaček, O., & Štovičková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

²⁷³ Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

²⁷⁴ Novotná, H., Špaček, O., & Štovičková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

²⁷⁵ Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

²⁷⁶ Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

I já jsem se před samotným výzkumem rozhodla provést pilotážní průzkum. Jelikož obě základní školy znám, nebylo potřeba se seznamovat s prostředím školy, ale spíše s detailními informacemi o harmonogramu a rozvrhu činností jednotlivých oddělení školní družiny, včetně počtu dětí, které jsou v daných odděleních zařazeny. Měla jsem také možnost získat specifické informace ohledně vychovatelek, včetně jejich věku, kvalifikace nebo délky vychovatelské praxe.

Na mém pracovišti na *základní škole 1* jsem od ředitelky školy získala souhlas o provedení výzkumu. S jednotlivými vychovatelkami jsem se domluvila na datu provedení výzkumu. Získala jsem od nich podpisy k informovanému souhlasu s výzkumem. Ve školní družině na základní škole 1 funguje systém výběrových zájmových činností, což znamená, že každá vychovatelka na začátku školního roku ohlásí, kterou výběrovou zájmovou činnost bude pořádat a děti ze všech oddělení se na základě zájmu přihlásí. Získala jsem tedy ucelený přehled o tom, jaké výběrové zájmové činnosti vybrané vychovatelky vedou a kolik dětí se jich účastní.

Na *základní škole 2* jsem si nezapomněla zajistit nezbytný souhlas ředitelky s provedením výzkumu. Dále jsem navázala spolupráci s vybranou vychovatelkou a domluvily se na datumu, kdy budu výzkum provádět. Vychovatelka také dobrovolně podepsala informovaný souhlas s výzkumem.

Průběh výzkumu

Prvním krokem v mém výzkumu bylo provádění pozorování vychovatelky, jak hodnotí děti. Výzkum probíhal od května 2023 do října 2023. Každou vychovatelku jsem pozorovala v rámci její pracovní doby. Dalším krokem bylo uskutečnění hloubkových rozhovorů, které proběhly v den pozorování nebo nejpozději týden po provedení pozorování.

Vychovatelka A

Pozorování se uskutečnilo 12. června 2023. Vychovatelka A měla na starost oddělení druhé třídy ve školní družině, které zahrnovalo 44 dětí, z toho přítomných bylo 29. Při více jak 25 dětech musí vychovatelku doprovázet asistentka pedagoga, což byl i tento případ.

Pracovní den vychovatelky A začal v 11:30 přebráním dětí od učitelky po vyučování a odchodem s dětmi na oběd do školní jídelny. Po obědě se vychovatelka s dětmi přesunula do budovy školní družiny, kde se děti převlékly na ven a šly na dětské hřiště. Zde provozovaly různé rekreační činnosti, např. hraní fotbalu, cvičení na hrazdě, stavění z písku. Děti v rámci spontánních aktivit začaly vyhledávat čtyřlístky v trávě. K této aktivitě se

postupně připojovaly další děti. Některé děti se pokoušely vytvořit čtyřlístky falšováním trojlístků. Sportovní aktivity i sběr čtyřlístků byl vychovatelkou náležitě ohodnocen.

Po pobytu venku následovala výběrová zájmová činnost. Vychovatelka A se specializuje na sport, a to konkrétně na stolní tenis. Stolní tenis probíhal v tělocvičně. Na tuto výběrovou zájmovou činnost je přihlášeno 10 dětí, v den pozorování byly přítomny pouze 3 děti. Děti i s vychovatelkou trénovaly hru jeden na jednoho. Vychovatelka při hře hojně hodnotila dobré i špatné odpaly.

Po stolním tenise se děti s vychovatelkou vrátily na školní zahradu, kde se nacházel i zbytek dětí s dalšími vychovatelkami. Děti se zde věnovaly odpočinkovým i rekreačním činnostem jako malování na křídovou tabuli, skákání přes švihadlo nebo hraní vybíjené. V 15:30 končila vychovatelce A pracovní doba, protože týž den měla službu i v ranní družině.

Vychovatelka B

V den pozorování, konkrétně 19. května 2023, bylo vychovatelkou B vedeno oddělení první třídy, do kterého spadá celkem 35 dětí. Z tohoto oddělení bylo v daný den přítomno 21 dětí.

Vychovatelka zahájila svůj pracovní den v 11:30, kdy si převzala od učitelky děti po skončení vyučování. Společně odešly na oběd. Po jídle se přesunuly do prostor školní družiny. Zde se děti převlékly do oblečení na ven. Poté zamířily na dětské hřiště, kde děti hrály fotbal či vybíjenou nebo skákaly přes švihadlo.

Po návratu z dětského hřiště se vychovatelka s dětmi věnovala výběrové zájmové činnosti. Vychovatelka vede výtvarnou zájmovou činnost. Při těchto činnostech využívaly třídu běžně využívanou pro výuku. Na tuto činnost bylo zapsáno celkem 12 dětí. V den pozorování přišlo pouze 5 dětí. Děti měly z úkol namalovat šeríky za použití prstů. Vychovatelka B v rámci hodnocení sledovala zejména způsob míchání barev, nanášení barev pomocí prstů a úklid po aktivitě.

Po konci výtvarné zájmové činnosti se děti s vychovatelkou přesunuly zpět do prostor školní družiny, kde se setkaly s dalšími dětmi. Pracovní den vychovatelky B skončil v 15:30.

Vychovatelka C

Pozorování vychovatelky C proběhlo 11. října 2023, kdy vychovatelka vedla oddělení třetí třídy, kam patřilo 34 dětí, z nichž bylo přítomno 23 dětí.

Vychovatelka C zahájila svůj den ve 12:30 tím, že si převzala děti od učitelky po vyučování. Následně spolu odešli společně na oběd. Po dojetí se vychovatelka s dětmi přemístila do budovy školní družiny, kde se děti převlékly do venkovního oblečení. Následně zamířily na dětské hřiště. Zde se věnovaly různým aktivitám, např. hraní vybíjené a fotbalu nebo sbírání kaštanů.

Po příchodu z hřiště přišla na řadu výběrová zájmová činnost. Vychovatelka C má zodpovědnost konkrétně za tvoření. Na tuto činnost je přihlášeno celkem 12 dětí, v den pozorování se jich dostavilo 11. V tento den vyráběly škrabošky (masky) na brčku z barevného papíru. Děti měly za úkol obkreslit masku na čtvrtku, poté na ní lepit různé květiny z barevného papíru, a nakonec na masku připevnily brčko, aby byla škraboška za co držet. Při tvoření vychovatelka C hodnocením dětí nešetřila.

Po tvoření se děti s vychovatelkou přemístily do školní družiny ke zbytku dětí. Vychovatelce C končil pracovní den v 15:30.

Vychovatelka D

Pozorování vychovatelky D proběhlo 23. října. Vzhledem k tomu, že se jedná o malotřídní školu, vede tato vychovatelka pouze jedno oddělení, které zahrnuje 30 dětí. Během pozorování bylo přítomno 23 dětí.

Vychovatelka D zahájila svůj den v 11:25, kdy si převzala děti první, druhé a třetí třídy od učitelek po výuce. Děti ze čtvrté a páté třídy měly ještě jednu vyučovací hodinu, a proto přišly do školní družiny později. S jednou částí dětí šla tedy vychovatelka na oběd. Po jídle se přemístili do školní družiny. Děti zde trávily čas různými odpočinkovými a relaxačními aktivitami. Děti hrály společenské i karetní hry nebo si malovaly.

Po příchodu dětí ze čtvrté a páté třídy se všichni věnovali zájmové činnosti, konkrétně tvoření. Děti společně s vychovatelkou vytvářely svícny z ořechů na Svátek zesnulých – Dušičky. K tomu potřebovaly víčka od sklenic (např. od okurek), ořechy a tavnou pistoli. Ořechy postupně lepily na sebe okolo víčka. Vychovatelka dbala na bezpečnost, aby se žádné dítě nepopálilo o tavnou pistoli a zajistila, že si všechny děti úspěšně vyrobí svícny.

Po tvoření se všichni posadily do kruhu na koberec a každé dítě mělo jednu větu shrnout, co dělalo o víkendu. Po této diskuzi se děti s vychovatelkou převlékly do venkovního oblečení a šly ven na školní zahradu, kde si malovaly na křídovou tabuli, hrály vybíjenou a na honěnou.

Pracovní den vychovatelky D skončil v 15:00.

4.4 Způsob zpracování dat

Po fázi sběru dat přichází na řadu fáze zpracování dat.

Při **pozorování** byla každá vychovatelka sledována zvlášť. Vzhledem k tématu a specifickým požadavkům výzkumu, jsem si pro pozorování vytvořila vlastní záznamový arch. Úvodní strana záznamového archu (viz [Příloha II](#)) obsahuje informace o pozorování. Najdeme zde informaci, kdy a kde pozorování proběhlo, kolik dětí bylo přítomných, z jaké třídy děti jsou, o jakou vychovatelku se jednalo a další specifika týkající se komunikace mezi vychovatelkou a dětmi. Následující strana se věnuje už samotnému pozorování. Na každém listu je možnost specifikovat, která vychovatelka byla v danou chvíli pozorována – jestli vychovatelka A, B, C nebo D. Struktura této strany je tvořena čtyřmi sloupci – *čas*, *hodnocení*, *situace a poznámka*. V prvním sloupci jsem zaznamenala *čas*, kdy hodnocení probíhalo. Pro větší přehlednost jsem použila systém barevného zvýrazňování, kdy jsem každé části odpoledne přiřadila specifickou barvu. Hodnocení v čase oběda jsou označeny růžovou barvou, hodnocení z pobytu venku jsou zelené, hodnocení z pobytu uvnitř jsou zvýrazněny modře a hodnocení během zájmové činnosti jsou označeny žlutě. Sloupec *hodnocení* sloužil pro zapsání všech projevů hodnocení vychovatelky – vyřčených i nonverbálních – směrem k dětem. Ve sloupci *situace* jsem popsala okolnosti, které danému hodnocení předcházely, což je důležité, jak již bylo výše zmíněno, pro správnou interpretaci daného hodnocení. Sloupec *poznámka* jsem do záznamového archu zařadila pro případné doplnění informací.

Data z pozorování byla poté zpracována kvantitativně, konkrétně *měřením*, které spočívá v přiřazování čísel jednotlivým jevům podle určitých pravidel. Existuje několik druhů měření, v tomto výzkumu jsem však využila *měření nominální*. Je definováno jako používání čísel pro označování různých charakteristik, tzv. *nálepkování*²⁷⁷. V případě tohoto výzkumu jsem vycházela z forem hodnocení zmíněných v [podkapitole](#) o formách hodnocení. Každou formu hodnocení (a sebehodnocení) jsem označila číslicí od 1 do 8. Formy byly označeny tedy takto:

- 1 = slovní forma hodnocení,
- 2 = číselná forma hodnocení,
- 3 = nonverbální hodnocení,

²⁷⁷ Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. GRADA Publishing. (35 – 36)

- 4 = grafické hodnocení,
- 5 = ocenění výkonu/chování,
- 6 = odměna,
- 7 = trest,
- 8 = sebehodnocení.

Těmito *nálepkami* jsem označila veškerá hodnocení vychovatelek v záznamovém archu. Díky tomu jsem získala přehled o všech formách hodnocení, které byly použity vychovatelkami k hodnocení dětí. Mohla jsem tak spočítat, jak často se jednotlivé formy hodnocení vyskytovaly, tedy zjistit četnost hodnocení.

Tato data byla zaznamenána do programu MS Excel. Následně z nich byly vytvořeny tabulky absolutních a relativních četností pro každou vychovatelku zvlášť ([viz Příloha III](#)). Data, která jsou obsažená v tabulkách četností, jsou graficky znázorněna ve formě výšečového a sloupcových grafů v následující kapitole.

Hlubkové rozhovory byly individuální, tedy byly vedeny s každou vychovatelkou zvlášť. Při vedení rozhovorů jsem se držela hodnocení vychovatelek zaznamenaných do záznamového archu z pozorování a zeptala jsem se jich na všechny použité formy hodnocení, abych získala hlubší vhled do jejich důvodů, postojů a kritérií, které za jejich hodnocení stály. Také mě zajímalo, v jakém případě nebo při jakých činnostech používají různé formy hodnocení. Zajímala jsem se také o sebehodnocení ve školních družinách.

Data z rozhovorů byla zpracována kvalitativně a byla nahrávána diktafonem s předchozím souhlasem vychovatelek. Prvním krokem při kvalitativním zpracování dat z rozhovorů byl *převod dat do textového materiálu*²⁷⁸ neboli *transkripce*. Nahrávky je vhodné přepsat do textové podoby, protože to umožní lépe analyzovat a porozumět obsahu rozhovorů. Přepsat rozhovor lze hned několika způsoby. Pro rozhovory v mém výzkumu jsem zvolila metodu *shrnujícího protokolu*, který se zaměřuje na jádro rozhovoru a eliminuje vedlejší informace. Nejedná se tedy o doslovný přepis, vylučují se i reakce respondenta (např. smích, pauza apod.). Tímto způsobem dochází ke zkrácení rozhovoru, avšak zachovává se jeho podstata a obsah²⁷⁹. Při přepisování rozhovorů (v MS Word) jsem tedy vyloučila reakce respondentek a informace netýkající se hodnocení.

²⁷⁸ Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál. (str. 217)

²⁷⁹ Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

Přepsaná data byla následně podrobena *segmentaci*, což je analytický postup, pro který je typické rozdělení textu do menších částí – *segmentů*, které výzkumník může různě přeorganizovat, redukovat apod. Segment může mít podobu věty, odstavce, sloupce atd. Během segmentace může výzkumník pomocí porovnávání segmentů nalézat a odhalovat pravidelnosti a vzorce²⁸⁰. V případě tohoto výzkumu jsem si veškeré přepisy rozhovorů vytiskla a rozstříhala na segmenty, což byly v případě tohoto výzkumu jednotlivá hodnocení a důvody vychovatelek, proč takto právě hodnotily a jednotlivé odpovědi vychovatelek na mé otázky z rozhovorů. Poté jsem segmenty pročetla, srovnávala a hledala mezi nimi podobnosti, které jsem si označovala čísly. Segmentace v kombinaci s *kódováním*, které je charakterizováno jako přidělení kódu/označení danému segmentu, nebo jméno na základě povahy nebo tématu segmentu, mi usnadnila organizaci a identifikaci jednotlivých částí textu pro následnou *kategorizaci*²⁸¹. Po kódování může zůstat velké množství segmentů a jim přiřazených kódů, což může být pro výzkumníka chaotické. Proto je potřeba další proces, a to *kategorizace*, která spočívá ve vytvoření seznamu všech kódů, jejich seskupování a hierarchizování na základě podobnosti a jiných souvislostí. Kategorizací také dochází k redukci dat. Tímto procesem vytváříme kategorie, které nám umožní shlukovat pojmy, které se týkají stejného jevu nebo tématu²⁸².

Takový byl v případě tohoto výzkumu i můj postup. Segmentům jsem na základě hodnocení a důvodů nebo kritérií pro hodnocení přidělila jednoslovné či víceslovné názvy. Dále jsem si vytvořila seznam použitých kódů, abych o všech těchto označeních získala přehled a mohla s nimi dále pracovat. Pomocí sdružování pojmů na základě stejného tématu jsem si vytvořila kategorie, ke kterým jsem si vypsala kódy, které do jednotlivých kategorií patří. Pojmy byly zařazovány do kategorií podle činnosti, formy hodnocení, důvodu nebo kritéria vychovatelky.

Dále byly zachycovány a analyzovány mezi kategoriemi vztahy. To bylo provedeno pomocí *konstantní komparace*, při které jde o neustálé srovnávání vlastností a vztahů dat. Tímto porovnáváním rozvíjíme a ověřujeme kategorie jevů, díky kterým můžeme zkoumat vzájemné vztahy mezi nimi²⁸³.

²⁸⁰ Novotná, H., Špaček, O., & Štovičková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.

²⁸¹ Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

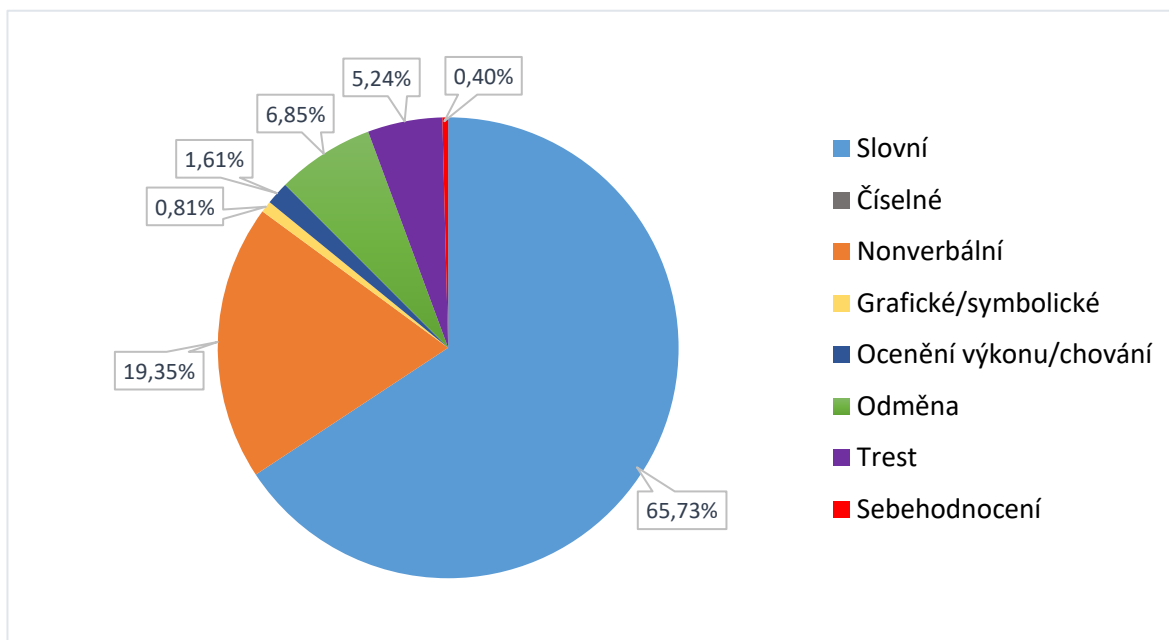
²⁸² Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál. (str. 223 - 224)

²⁸³ Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál. (str. 227)

Kvalitativní data získaná během rozhovorů s vychovatelkami, při kterých jsem se dotazovala na důvody všech jejich hodnocení, které použily pro ohodnocení dětí, doplnila kvantitativní data z pozorování a nabídly tak vysvětlení a hlubší porozumění tomu, jaké důvody, kritéria a postoje je vedly právě k takovému hodnocení.

5 Vyhodnocení a interpretace dat

Analýza kvantitativních a na ně navazujících kvalitativních dat mi poskytla vhled do zkoumané problematiky a umožnila mi objevit hlubší souvislosti, které přinesly tyto poznatky a závěry.



Graf 3 – formy hodnocení všech vychovatelek dohromady použité během pozorování

V grafu 1 můžeme vidět nejčastěji objevující se formy hodnocení všech vychovatelek dohromady, které byly vypořádány při pozorování. Z grafu vyčteme, že nejčastěji používanou formou hodnocení je **slovní hodnocení**. Pro upřesnění, tuto formu hodnocení používaly vychovatelky výhradně ústně. Během pozorování se neobjevilo žádné písemné slovní hodnocení. Vychovatelky se v odpovědích shodly na tom, že důvodem, proč používaly především slovní (ústní) hodnocení, je, že ho mohou použít okamžitě, takže je dle jejich slov rychlé a praktické. Dále vychovatelky udávaly, že je efektivní, že na něj děti rychle reagují, protože mu ihned rozumí.

Další nejhojněji používanou formou hodnocení byla **nonverbální**. Tato forma hodnocení byla nejčastěji aplikovaná v kombinaci s jinými formami hodnocení (např. se slovním). Nonverbální formu hodnocení využívaly všechny vychovatelky, protože je dle nich přirozená a používaly ji automaticky, tedy bez vědomého úmyslu. Některé z vychovatelek také uvedly, že díky nonverbálnímu hodnocení děti mohou lépe vnímat a pochopit jejich emoce při hodnocení.

Na třetím místě se umístilo hodnocení prostřednictvím **odměn**. Většinou vychovatelky odměňovaly děti ve formě sladkostí zejména po určitých aktivitách, např. za pomáhání vychovatelce či jiným dětem, za snahu nebo úspěšné dokončení výrobků.

Další formou hodnocení, která se při pozorování také objevovala, byly **tresty**. Tuto formu hodnocení uplatňovaly k tomu, aby reagovaly na nevhodné chování dětí, k napomenutí za porušení pravidel nebo kvůli neuposlechnutí pokynů.

Forma hodnocení **ocenění výkonu nebo chování** byla vychovatelkami využívána jen zřídka. Tato forma se objevila při vyhlášení vítěze určité aktivity. Dále vychovatelky uvedly, že se snaží prezentovat výtvořiny dětí na nástěnce. Avšak jedna z vychovatelek odpověděla, že je raději, když si děti odnesou své výtvořiny domů a pochlubí se s nimi rodičům. Byla jsem svědkem dvou výtvarných aktivit a po obou si děti odnášely své výrobky domů. Forma hodnocení ocenění výkonu byla tedy použita výjimečně.

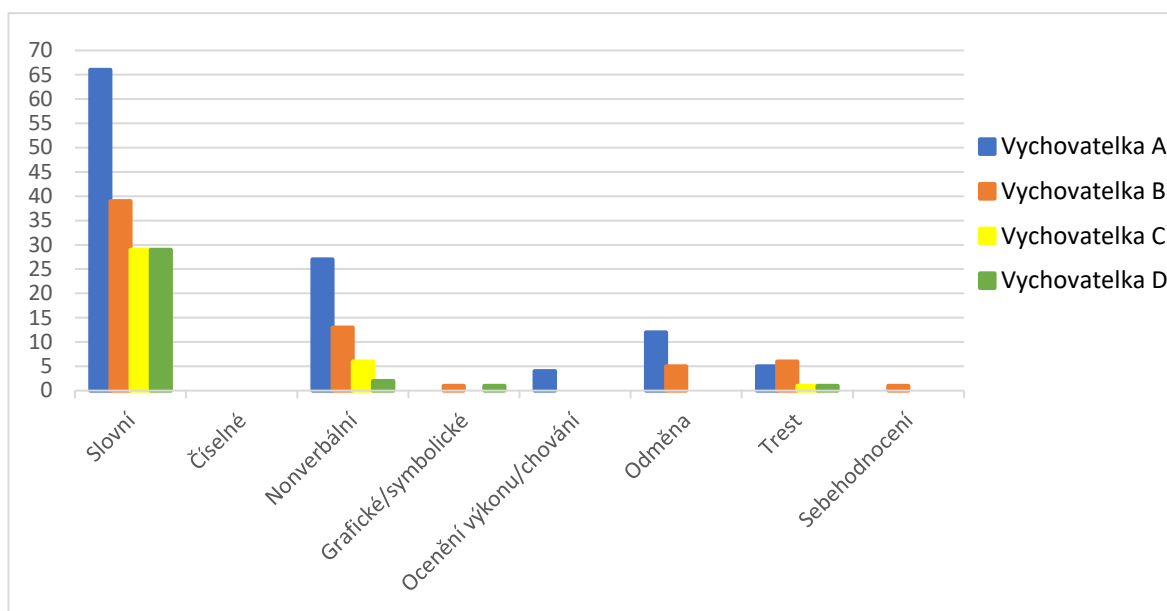
Grafická forma hodnocení byla použita vychovatelkami také výjimečně. Dle slov dvou vychovatelek je důvodem nízkého počtu používání skutečnost, že tato forma hodnocení je časově náročná. Místo toho volí rychlejší formy hodnocení, jako je například slovní. Další dvě vychovatelky uvedly, že grafické hodnocení používají pouze v negativním kontextu, a to pro ohodnocení nevhodného chování nebo zlobení dětí.

Sebehodnocení bylo v rámci mého pozorování použito pouze jednou. Vychovatelky tvrdí, že jim na sebehodnocení po aktivitách nezbývá čas. Jedna z vychovatelek sebehodnocení však využívá pravidelně, neuskutečnilo se však v den pozorování.

Jak lze z grafu 1 vyčíst, **číselná** forma hodnocení nebyla využita ani jednou žádnou z vychovatelek. Lze to vysvětlit specifickým prostředím školní družiny. Většina vychovatelek uvedla, že děti přichází do družiny za účelem odpočinku a rekreace, proto je nestresují známkami či jiným číselným hodnocením. Využití číselné formy hodnocení bylo také vychovatelkami vnímáno jako formální prvek spjatý spíše se školním vyučováním.

Po celkové analýze lze konstatovat, že vychovatelky ve vybraných školních družinách upřednostňují slovní formu hodnocení, zatímco číselná forma hodnocení nebyla použita vůbec.

Dále budou představeny informace o hodnocení každé vychovatelky, což umožní hlubší pochopení a lepší porozumění specifikám a důvodům jejich hodnocení dětí.



Graf 4 – formy hodnocení všech vychovatelek použité při pozorování

Z dat zobrazených v Grafu 4 lze vyčíst, že nejčastější formou hodnocení u všech vychovatelek byla **slovní**. Tato forma byla nejvíce používána pro ocenění výkonů nebo výtvorů dětí. U vychovatelky B byly hodnoceny výkony dětí slovy např. *Hezký, Pěkný, Dobrý, Krásný* nebo *Výborná výdrž*. Jednalo se o výkony dětí při aktivitách jako je cvičení na hrazdě, při fotbale apod. Výkony děvčat po předvedení taneční sestavy byly také pozitivně slovně oceněny vychovatelkou A slovy *Krásný* a *Výborný*. Vychovatelka A zdůraznila, že děvčata pečlivě nacvičila tančení sestavu, držely se rytmu písně a pěkně ji zatančily. Vychovatelka C po předložení namalovaného obrázku jedním z chlapců ohodnotila jeho výtvor slovy *Máš to hezké*, protože se jí podle jejích slov obrázek skutečně líbil.

Objevovala se ale slovní hodnocení, která hodnotila naopak slabé výkony a výtvary dětí. Takové výkony byly předmětem hodnocení vychovatelky D, kdy při sportování na školní zahradě dělali někteří chlapci nepoctivé dřepy. Vychovatelka D jim dle svých slov vytkla, že při děláni dřepů nepokrčily správně kolena. Při jedné příležitosti vychovatelka B okomentovala pomalé oblékání jedné z dívek. Vychovatelka B se zmínila, že tato dívka se připravovala k odchodu domů a nesoustředila se na oblékání – dle slov vychovatelky dělala hlouposti. Slovy *Aničce to dlouho trvá*²⁸⁴ hodnotila oblékání Aničky, na které potřebovala hodně času.

²⁸⁴ Zmíněná jména dětí byla změněna

Vychovatelky také vyjadřovaly slovní formou hodnocení ocenění snahy a povzbuzení k dalšímu úsilí dětí. Vychovatelka A takto ocenila snahu jedné z dívek, která se snažila zvládnout cvik *hvězda*, slovy jako *Už ti to začíná jít* a *Už se zlepšuješ*. Vychovatelka A zdůraznila, že tato dívka není sportovně založená, ale byla ráda, že se snaží dělat hvězdy a nevzdává to, i když se jí to nepovede. Také ocenila snahu další dívky, která se snažila prodat koťátko paní vychovatelce, a to výrazem *Chytrá holka*, jelikož se koťátko snažila prodat velmi vtipným způsobem. Vychovatelka B vyjádřila ocenění snahy dětí také pomocí slovního hodnocení, např. při situaci, kdy jedno z děvčat zkoušelo balancovat míč na prstu a následně jí míč spadl. Vychovatelka vyjádřila ocenění slovy *Ale i tak dobrý*, čímž vychovatelka vyslovila uznání za snahu a podporu, aby se dívka snažila dál.

Vychovatelky jen zřídka udělovaly slovní hodnocení kvůli neslušnému chování dětí. I přesto nastala situace, když ostatní děti ze školní družiny vychovatele C neodpověděly na pozdrav. Podle jejího vyprávění pozdravila vychovatelka C děti jako první, i přestože je slušné, že děti zdraví dospělé jako první. Ani tak děti na její pozdrav nereagovaly.

Slovní forma hodnocení byla také několikrát použita kvůli nedodržování pravidel nebo pokynů vychovatelek. Vychovatelka B využila tuto formu hodnocení při fotbale, kdy jeden z chlapců opakovaně bral míč do ruky, což je v rozporu s pravidly této hry. Vychovatelka ho tedy ohodnotila slovy *Nedodržuješ pravidla*. Vychovatelka C využila negativní slovní hodnocení, kdy se velmi podivovala nad volbou oblečení na ven jednoho z chlapců. Své hodnocení vychovatelka zdůvodnila počasím, které v říjnu panovalo. Již dva dny před touto situací chlapec udělal totéž a chtěl si vzít kraťasy, přestože bylo počasí stále stejné větrné, ani tak se z toho nepoučil. Poté vychovatelka C použila negativní slovní hodnocení v budově školní jídelny, kdy ironicky prohlásila *No výborně*, když jedné z děvčat spadlo na zem nakousnuté jablko. Důvodem tohoto hodnocení byl fakt, že i přestože se jednalo pouze o jablko, děti měly sedět s jídlem u stolu. Konkrétní dívka v tomto případě seděla v šatně a někdo do ní omylem vrazil, což způsobilo pád jablka. Vychovatelka C dodala, že pokud by seděla u stolu, tato situace by pravděpodobně nenastala.

Naopak dodržování pravidel a pokynů vychovatelek bylo vychovatelkami slovně pochváleno. Můžeme uvést situaci, kdy děti sportovaly na hřišti a vychovatelka B okomentovala chování jedné z dívek slovy *To je správné sportovní chování*. Při rozhovoru vychovatelka B vysvětlila, že některé děti občas při hrách podvádějí, přestože by se měly chovat férově. Dívka se při hře férově chovala, a proto od vychovatelky B obdržela slovní pochvalu. Další situace s hodnocením nastala opět u vychovatelky B, konkrétně ve školní

jídelně. Vychovatelka B mi vysvětlila, že je důležité, aby ji dítě informovalo o tom, že odchází po obědě domů. V tomto konkrétním případě přišel jeden z chlapců, dle pokynů vychovatelky, oznámit, že odchází domů, za což byl náležitě slově pochválen.

Další slovní hodnocení obdržely děti od vychovatelek za samostatnost a vlastní iniciativu. Vychovatelka B ocenila samostatnost dětí ve školní jídelně, kdy děti samy našly volný stůl, aniž by jim to musela říkat. V rozhovoru popsala situaci, kdy v jídelně bylo mnoho dětí, ale družinové děti se ukázaly být samostatné a našly volná místa u stolu. Naopak vychovatelka D pochválila děvčata ve své školní družině slovy *Šikulky* a *Krásná práce*, když děvčata z vlastní iniciativy ořezala pastelky. Vychovatelka při rozhovoru vysvětlila, že jí vždy potěší, když děti fungují samy, aniž by jim musela cokoli říkat. Vychovatelka A také pochválila chlapce z jejího družinového oddělení slovním hodnocením za to, že si před malováním vzali samostatně papíry z krabice, ve které jsou papíry uskladněny.

Nonverbální forma hodnocení byla hned na druhé místě v používání též u všech vychovatelek během pozorování. Jak bylo již výše uvedeno, vychovatelky často používaly nonverbální hodnocení v kombinaci se slovním hodnocením nebo jiným. Párkrát bylo nonverbální hodnocení použito samostatně. např. vychovatelka C, a to zavrtěním hlavou, když objevila na stole prázdný obal od sušenky. Vysvětlila, že ve školní družině jsou k dispozici dva odpadkové koše, přesto se často stává, že odpadky po dětech zůstávají na stolech i pod stoly.

Nonverbálním hodnocením hodnotily všechny vychovatelky primárně snahu, dobrou práci a výborné výkony dětí, v několika případech poté dodržení pravidel nebo pokynů vychovatelky či samostatnost dětí. Při diskusi ve školní družině u vychovatelky D měly děti za úkol vyjmenovat všechny stanoviště na strašidelné stezce, která probíhala v dané obci během víkendu, což se některým dětem podařilo, některým ne. Vychovatelka pro ocenění snahy vzpomenout si na všechny stanoviště využila slovní formy hodnocení a také úsměvu jako nonverbální formu hodnocení. Při další situaci na dětském hřišti vychovatelka C slovním a nonverbálním hodnocením zhodnotila děvčata, která sbírala kaštiny. Z kaštanů pak tvořily obrysy zvířat. Vychovatelka C těmito hodnoceními ocenila nalezení velkého množství kaštanů a vytvoření povedených obrysů zvířátek.

V několika málo případech se jednalo i o negativní nonverbální hodnocení v podobě mračení za nedodržování pokynů nebo špatný výkon. V jednom konkrétním případě chlapci hráli fotbal a jeden z nich opakovaně porušoval pravidla a fauloval ostatní. Vychovatelka B v téhle situaci zasáhla a použila nonverbální hodnocení v podobě zamračeného výrazu

v kombinaci s trestem. Chlapec se musel posadit a přestat hrát fotbal. Vychovatelka B vysvětlila, že tímto chtěla chlapci dát najevo, že není správné faulovat ostatní hráče.

V několika málo situacích, konkrétně u vychovatelky A i vychovatelky B, nonverbální hodnocení bylo vyjádřeno obejmutím dětí. V případě vychovatelky A přišla skupina dívek z jejího oddělení, aby jí oznámily, že ji mají moc rády. Vychovatelka na to reagovala objetím děvčat. V případě vychovatelky B to bylo obejmutí chlapce, který pocházel z cizí země a nemluvil česky. Vychovatelka B chtěla vyjádřit svou náklonnost k němu způsobem, aby to daný chlapec i bez znalostí češtiny pochopil, tedy objetím.

Z údajů v Grafu 4 vyplývá, že každá z vychovatelek alespoň jednou využila formu **trestu** jako hodnocení. Vychovatelky volily hodnocení prostřednictvím trestu z důvodu nevhodného chování, jako např. podvádění. Jako příklad uvedu situaci při aktivitě sbírání čtyřlístků na dětském hřišti, kdy vychovatelka A použila tresty, když děti podváděly a předkládaly vychovatelce A falešné čtyřlístky, které byly ve skutečnosti trojlístky. Vychovatelka při rozhovoru zdůraznila, že z její strany i ze strany dětí bylo udělování trestů vnímáno jako legrace, ale i přesto podvádění není správné. Každému, kdo přišel s falešným čtyřlístkem, uložila vychovatelka A trest 10 dřepů. Dále se u vychovatelky B vyskytla situace, kdy se jedna z dívek opakovaně chovala nevhodně ve školní jídelně. Dle slov vychovatelky dělala v šatně školní jídelny hlouposti, tak se jí rozhodla za trest posadit ke stolu, doufajíc, že se dívka uklidní. Nicméně tento trest nepomohl a dívka pokračovala v nevhodném chování i u stolu. V důsledku toho jí vychovatelka B udělila další trest, tentokrát v podobě zákazu si jít s ostatními dětmi ze školní družiny koupit zmrzlinu. Vychovatelka B během rozhovoru zdůraznila, že kvůli neúčinnosti prvního trestu bylo potřeba zvolit jiný, který bude mít na chování dívky větší dopad. Vychovatelka D využila při mém pozorování formu trestu pouze jednou, a to při situaci, kdy děti kvůli velkému hluku nesměly jednu minutu promluvit, dostaly tzv. *bobřika mlčení*. Vychovatelka D při rozhovoru uvedla, že tímto trestem chce, aby si děti uvědomily, že v takovém hluku se nedá soustředit a pracovat.

Vychovatelky se také uchýlovaly k trestu za nedodržování pravidel nebo pokynů vychovatelky. Nedodržení pokynů ze strany vychovatelky B i vychovatelky C vedlo k trestu, kdy některým dětem bylo zakázáno si na dětském hřišti hrát. Obě vychovatelky toto hodnocení zdůvodnily nepřevlečením do oblečení na ven. Vychovatelky v šatně opakovaně několikrát zdůrazňovaly, aby se děti převlékly do oblečení určeného na ven. V daných případech tento pokyn nebyl některými dětmi dodržen, což vedlo k udělení trestu. Další

situace v souvislosti s tresty se odehrála v oddělení vychovatelky B. Podle výpovědi vychovatelky měl mít jeden chlapec opakovaně problém, aby šel s někým ve dvojici během přechodu z budovy školní jídelny do budovy školní družiny. Vychovatelka při rozhovoru uvedla, že když mu přidělí někoho do dvojice, nelíbí se mu to, avšak sám si nedokáže najít do dvojice kamaráda. Po neobvyklém chování tohoto chlapce mu vychovatelka B udělila trest v podobě zákazu jít s ostatními dětmi ze školní družiny koupit si zmrzlinu.

Další forma hodnocení, kterou vychovatelky používaly, byla **odměna**. Hodnocení prostřednictvím odměn využily v průběhu pozorování však pouze dvě vychovatelky. Jako příklad uvedu opět aktivitu sbírání čtyřlístků na dětském hřišti v oddělení vychovatelky A. Pokud některé z dětí našlo skutečný čtyřlístek, obdrželo od vychovatelky odměnu v podobě bonbonu. Důvodem tohoto postupu dle vychovatelky A bylo ocenění dobrého postřehu a trpělivosti dětí.

Formou hodnocení pomocí **ocenění výkonu nebo chování** hodnotila pouze vychovatelka A, což spočívalo ve vyhlášení vítěze aktivity, konkrétně opět během sbírání čtyřlístků. Důvodem bylo, že jedna z dívek našla nejvíce čtyřlístků, což vedlo vychovatelku A k tomu, že ji vyhlásila vítězkou a také ji označila jako *královnu čtyřlístků*.

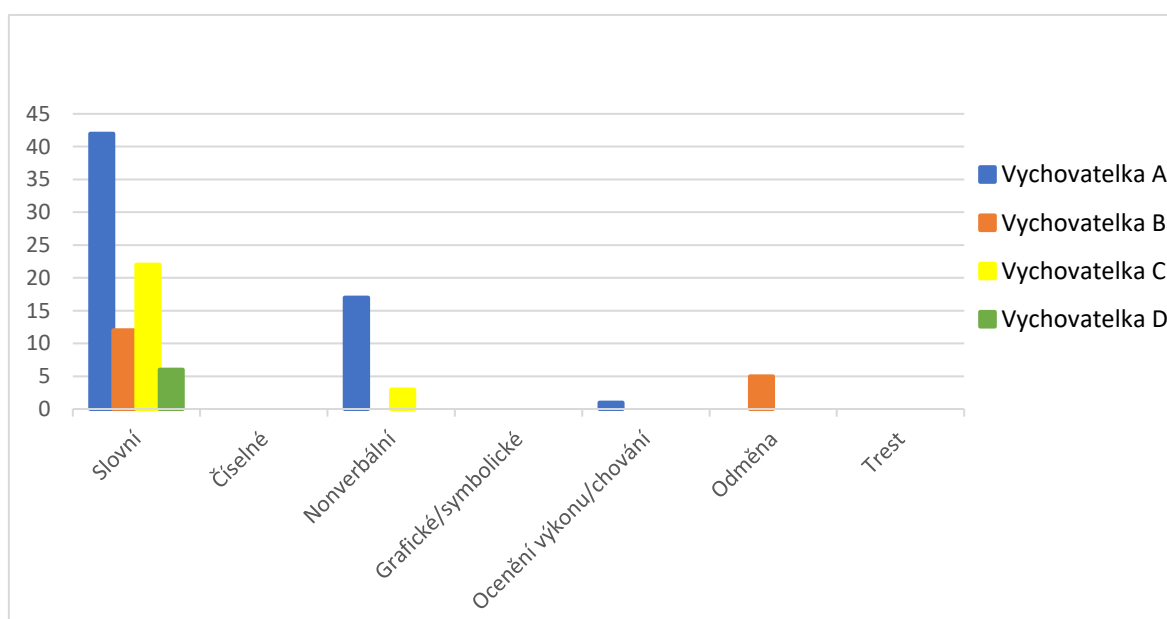
Jen dvě vychovatelky během mého pozorování využily **grafickou** formu hodnocení. Jednou z nich byla vychovatelka D. Stalo se to při situaci, kdy jeden z chlapců opakovaně obtěžoval jiného chlapce. Do jeho notýsku mu bylo uděleno razítko se zamračeným smajlíkem. Vychovatelka uvedla, že poté musí dítě doma vysvětlit rodičům, proč toto grafické hodnocení obdrželo. Vychovatelka uvádí, že tato strategie se jí ve školní družině osvědčila, protože děti se stydí svým rodičům popisovat, jak se chovaly ve družině. Vychovatelka B využila grafickou formu hodnocení, když dala dítěti razítko zamračeného smajlíka za chůzi po obrubníku, což mají děti zakázané. Jako důvod tohoto zákazu vychovatelka B uvedla opakovaná zranění dětí, když neudržely balanc a z obrubníku spadly. Dítě dostalo razítko až po příchodu do školy.

Pouze vychovatelka B v průběhu mého pozorování použila **sebehodnotící aktivitu**. Během pobytu venku při fotbalu jeden z chlapců opakovaně porušoval pravidla hry. Vychovatelka mu na jeho chování odvětila, aby se nad sebou zamyslel, jestli on není příčinou konfliktů během fotbalu. Při rozhovoru mi vysvětlila, že když tento chlapec není ve školní družině a hraje se fotbal, nevznikají žádné spory ani konflikty. Jakmile se však do hry zapojí tento konkrétní chlapec, dochází často k hádkám a jiným problémům. Co se týče jiných sebehodnotících aktivit, tak je vychovatelka B cíleně neaplikuje. Nicméně,

pokud některé z dětí přijde za vychovatelkou B s nějakými pochybnostmi o sobě nebo svých dovednostech, snaží se mu pomoci prostřednictvím sebehodnotících otázek zamyslet se nad sebou samým.

V průběhu rozhovoru mi i vychovatelka C sdělila, že provádí ve školní družině sebehodnotící aktivity, když je k nim vhodná příležitost. Jako příklad příležitosti uvedla skupinové aktivity nebo hry, kdy děti na závěr aktivity hodnotí, jak se jim pracovalo ve skupině, zda se do aktivity zapojovaly aktivně nebo spíše méně, čím pomohly nebo přispěly skupině při aktivitě apod.

Během mého pozorování jsem nezaznamenala u vychovatelky D aktivitu zaměřující se na sebehodnocení. Nicméně, během rozhovoru mi řekla, že pravidelně každý pátek provozují systematickou sebehodnotící aktivitu ([viz příloha IV](#)), kde mají děti možnost zhodnotit svůj týden ve školní družině. K tomu využívají obrázky tří sov, které jsou umístěné na dveřích. Každé dítě má pro tuto aktivitu svůj kolíček (na prádlo) s vlastní fotkou, který připne ke konkrétní sově podle toho, jak hodnotí svůj uplynulý týden ve školní družině. Zelená sova představuje velmi pozitivní hodnocení, žlutá sova značí průměrné hodnocení uběhlého týdne a červená sova znamená, že týden neproběhl dobře. Dítě po připnutí kolíčku vysvětlí důvody svého výběru a zhodnotí své chování a fungování ve školní družině za uběhlý týden. Vychovatelka D také uvedla, že se děti na tuto aktivitu každý týden velmi těší. Vychovatelka D jako jediná ze zkoumaných vychovatelek provádí systematickou a pravidelnou aktivitu zaměřenou na sebehodnocení.



Graf 5 – formy hodnocení všech vychovatelek použité při pozorování během zájmových činností

Formy hodnocení využívané vychovatelkami pouze během zájmových činností lze vidět v Grafu 5.

Je patrné, že **slovní** hodnocení bylo opět nejčastěji používanou formou hodnocení, kterou použily všechny vychovatelky. Slovními hodnoceními byly oceňovány primárně výborné výkony, práce a výtvary dětí při zájmových činnostech. Pro příklad, vychovatelka A během své zájmové činnosti – stolním tenise – slovními hodnoceními komentovala odpaly nebo podání dětí. Často slovy *Hezky, Správně, Dobrý, Vynikající, Úžasný odpal, Krásné podání* apod. Důvodem pro tato pozitivní slovní hodnocení byly pokročilé dovednosti dětí ve stolním tenise. V průběhu své výtvarné zájmové činnosti vychovatelka B hodnotila právě práci, techniku, postup a výtvary dětí. Svá hodnocení vyjadřovala větami např. *Používáš přesné množství vody, Pěkný obrázek, Krásně namíchané barvy* atd. Během rozhovoru mi vychovatelka B vysvětlila, že hodnocením během aktivity děti motivuje a také hodnocením potvrzuje, že děti zvolily správný postup. Při zpracování dat z pozorování a rozhovorů vyšlo najevo, že většinu udělených hodnocení vychovatelka C použila během její zájmové činnosti - tvoření. Velká část hodnocení byla vyjádřena slovně. Při vyrábění škrabošek s květinami vychovatelka C hodnotila slovy jako *Šikulky, Krásné, Paráda, Pěkně vystřižené* apod. Vychovatelka těmito slovy ocenila práci a výtvary, protože stříhaly přesně podle čar, volily pěkné barevné kombinace květin, čistě pracovaly s lepidlem apod. Vychovatelka D používala během její zájmové aktivity – vyrábění svícňů z vlašských ořechů – pouze slovní hodnocení. Vychovatelka hodnotila pěknou a přesnou práci dětí pouze slovy *Super* a *Krásný*. Vychovatelka D tato slovní hodnocení během vyrábění odůvodnila slovy, že všechny děti pracovaly výborně.

V případě zájmové činnosti vychovatelky D také bylo důležité dodržovat pokyny vychovatelky, protože pracovaly s tavnou pistolí, se kterou se dá snadno popálit. Děti však všechny pokyny dodržely, nikdo se nezranil a všechny vytvořily pěkný výrobek.

Při zájmových činnostech použily v některých případech vychovatelky negativní slovní hodnocení v souvislosti s chabým výkonem dětí. Například vychovatelka A označila nedostatečné výkony dětí při stolním tenise slovy jako *Špatně, To bylo špatné podání* nebo *Ted' ses netrefil* apod. Tato hodnocení následovala po neúspěšném odpálení míčku nebo chybnému podání, které se nedotklo druhé poloviny stolu u soupeře.

Během zájmových činností se občas stávalo, že děti naopak nedodržovaly pokyny vychovatelek nebo se nevhodně chovaly. Například při výtvarné zájmové činnosti vedené vychovatelkou B jeden chlapec i dívka přidali do obrázku příliš mnoho vody, čímž si obrázek

rozmazali. Uvedený chlapec se poté snažil vodu setřít a obrázek si rozedřel. Vychovatelka B během rozhovoru zdůraznila, že všem dětem opakovaně říkala, aby nedávaly na obrázek takové množství vody. Během zájmové činnosti tvoření vychovatelky C se opakovaně objevily situace, kdy jedno z děvčat nepracovalo dle představ vychovatelky C a její nevhodné chování ovlivňovalo ostatní děvčata u stolu. Vychovatelka vyslovila hodnocení, jako např. *Neděláš to, co máš, Jsi moc pomalá* nebo *Moc si povídáte a málo pracujete*. Tato negativní slovní ohodnocení vysvětlila tím, že konkrétní děvče si neustále povídalo s ostatními, s prací bylo pozadu, vyrušovalo, bylo hlučné a negativně tak ovlivňovalo i ostatní dívky u stolu.

V průběhu zájmových činností vychovatelky vyjadřovaly slovním hodnocením také **ocenění snahy** dětí. Například vychovatelka C ohodnotila některé děti, které měly problémy se stříháním slovy *Vůbec nic se neděje* a *To vůbec nevadí*. Tento postoj odůvodnila tím, že některé děti měly škrabošky zubaté nebo nějakou část škrabošky ustříhly moc. Nicméně všechny nedostatky po stříhání bylo možné zakrýt květinami. Vychovatelka C tak alespoň ocenila snahu a zápal dětí do práce. Vychovatelka B okomentovala snahu dětí při výtvarné zájmové činnosti přímo slovy *Všichni se moc snaží*. Její hodnocení vysvětlila tím, že se děti snažily dodržet tvar šeríků apod. Vychovatelka A hodnotila snahu dětí při stolním tenise slovy jako *Dobrý pokus* nebo *Nevadí*. Hlavním důvodem pro tato slovní hodnocení bylo úsilí dětí trefit se do míčku.

Posledním aspektem, který vychovatelky při zájmových činnostech slovně hodnotily byl úklid. V rámci hodnocení úklidu vychovatelka C použila slovní hodnocení *Šikulky*. Vysvětlila, že toto hodnocení udělila několika děvčatům kvůli rychlému úklidu pomůcek a odstřížků v neuvěřitelně krátkém čase. Vychovatelka B takto slovně hodnotila děti za pěkně vymyté štětce a pořádek na stole i pod stolem. Během rozhovoru toto ohodnocení dětí zdůvodnila tím, že úklid je už práce a když si děti po sobě uklidí, tak to samozřejmě ocení.

Dalším vychovatelkami často používaným hodnocením dle Grafu 5 bylo **nonverbální**. Tato forma hodnocení byla především používána v kombinaci se slovním hodnocením primárně k ocenění vynikajících výkonů, výtvorů nebo snahy, zejména při stolní tenise vychovatelky A. Ta hodnocení vyjadřovala nonverbálními projevy jako palec nahoru, potlesk, úsměv nebo pohlazení ramene. Samostatné nonverbální hodnocení vyjádřila vychovatelka A *očíma v sloup*, když jedno z dětí nedávalo pozor a neodpálilo míček. Vychovatelka C použila nonverbální formu hodnocení prostřednictvím úsměvů při tvoření škrabošek. Vychovatelka v kombinaci se slovním hodnocením použila úsměv

pro vyjádření radosti z vystřižených škrabošek přesně podle čar. V jednom případě použila nonverbální projev zamračeného výrazu k vyjádření negativního hodnocení. Jedna z dívek v dané situaci nepracovala dle představ vychovatelky. Podle slov vychovatelky dívka sledovala práci a výrobky ostatních a nesoustředila se na svou práci.

Pouze vychovatelka B ohodnotila děti **odměnou** po její výtvarné zájmové činnosti bonbónem. Důvodem pro tuto odměnu bylo dle vychovatelky B poměrně úspěšné namalování šeríků, děti po malování i uklidily pomůcky. Vzhledem k jejich snaze a kvalitě výrobků získaly všechny zúčastněné děti odměnu v podobě bonbónu. Většina dalších vychovatelek uvedla, že také odměňují děti za pěkné výtvary, úklid nebo snahu, během mého pozorování se tak však nestalo.

V jednom případě, konkrétně při zájmové činnosti stolní tenis vychovatelky A, byla použita forma **ocenění výkonu a chování**. Výkon jednoho chlapce při zájmové činnosti byl oceněn vychovatelkou A tím, že jej vyhlásila vítězem aktivity. Dle názoru vychovatelky A chlapec ve stolním tenise exceloval – nejlépe podával a odpaloval.

Podle dat prezentovaných v Grafu 5 je patrné, že během zájmových činností nebyly vychovatelkami použity žádné tresty, sebehodnocení, grafické ani číselné hodnocení. Vychovatelka A při rozhovoru vyjádřila přání, že by v budoucnu chtěla při zájmové činnosti stolní tenis zavést grafické hodnocení pomocí samolepek nebo razítek, které by reflektovalo, jaké děti podávaly v daný den výkony či jak se snažily. Jejím cílem je podnítit motivaci k tréninku doma, protože dle jejího názoru v současnosti děti doma netrénují.

6 Diskuze a výsledky

Tato kapitola se zabývá srovnáním výsledků výzkumu s poznatky z odborných publikací, které se hodnocení ve školní družině týkají.

Publikace *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*²⁸⁵ uvádí, že nejčastější formou či typem hodnocení ve školních družinách je slovní forma hodnocení a portfolio žáka. V rámci výzkumu byly zjišťovány pouze formy hodnocení, kterými vychovatelky hodnotí děti. Používání typu hodnocení prostřednictvím portfolio tedy nebylo potvrzeno. Nicméně na základě výsledků mého výzkumu mohu potvrdit shodu s autory výše uvedené publikace, že slovní hodnocení je skutečně nejčastěji používanou formou hodnocení. Všechny vychovatelky v mém výzkumu používaly nejčastěji právě slovní formu hodnocení, protože je efektivní, praktické a rychlé, dá se tedy použít k hodnocení okamžitě.

Hájek, Hofbauer a Pávková v jejich publikaci *Pedagogické ovlivňování volného času*²⁸⁶ uvádějí, že ve školních družinách se klasifikace jako forma hodnocení objevuje, ale není to běžné. Na základě mého výzkumu, který zahrnoval pozorování a rozhovory s vychovatelkami, musím jejich tvrzení vyvrátit. Žádná z vychovatelek nepoužila k hodnocení dětí klasifikaci ani jinou číselnou formu hodnocení. Vychovatelky argumentovaly tím, že klasifikace a jiné číselné formy hodnocení jsou především součástí školního vyučování a děti si do školní družiny přicházejí od těchto prvků odpočinout.

Nyní se zaměříme na zodpovězení výzkumných otázek.

První výzkumná otázka se ptala na to, **jaké formy hodnocení používají vychovatelky v školní družině základní školy 1 a základní školy 2, popřípadě, které převládají?**

Z dat mého výzkumu získaných metodou pozorování a rozhovorů vyplývá, že vychovatelky nejčastěji uplatňují **slovní** (ústní) formu hodnocení, což bylo vychovatelkami zdůvodněno praktičností, rychlostí a efektivností této formy.

Další často využívanou formou hodnocení bylo **nonverbální**, kombinované především se slovní či jinou formou hodnocení a v menší míře samostatně. Dle mých zjištění vychovatelky tuto formu uplatňovaly spontánně a nevědomky. Nonverbální forma

²⁸⁵ Heřmanová, J., & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež.

²⁸⁶ Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.

hodnocení sejevila vychovatelkám jako přirozená k vyjádření emocí, díky kterým děti lépe mohou vnímat a pochopit tak zabarvení hodnocení.

Hodnocení prostřednictvím **odměny** bylo další hojně využívanou formou při ohodnocování dětí vychovatelkami. Vychovatelky oceňovaly děti především v podobě bonbónu, především za práci, výkony a výrobky dětí po různých aktivitách probíhajících ve školní družině.

Jinou formou hodnocení, která byla během výzkumu zaznamenána byl **trest**. Tuto formu hodnocení využívaly vychovatelky jako reakci na nevhodné chování dětí, k napomenutí za porušení pravidel nebo za neuposlechnutí pokynů vychovatelek.

Ocenění výkonu nebo chování jako forma hodnocení byla vychovatelkami využívána pouze vzácně. Tato forma byla použita pouze pro označení dítěte jako vítěze aktivity. Vychovatelky také zmínily své úsilí o prezentaci výtvorů a výrobků dětí na nástěnkách.

Vychovatelky ve vybraných školních družinách i **grafickou** formu hodnocení používaly pouze zřídka. Dle výpovědi některých vychovatelek je to z důvodu časové náročnosti této formy. Některé z vychovatelek používají grafické hodnocení v negativním kontextu pouze pro hodnocení nevhodného chování a neposlušnosti dětí.

Jedinou formou, kterou vychovatelky vůbec nepoužívaly, byla **číselná** forma hodnocení. Vychovatelky nevyužití této formy odůvodnily tím, že školní družina slouží jako místo k odpočinku, rekreaci a rozvoji zájmů dětí, a proto se v ní tato forma hodnocení nevyužívá. Podle slov vychovatelek by klasifikace a jiné číselné hodnocení mělo zůstat pouze ve vyučování.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na to, **jakým způsobem se liší formy hodnocení využití vychovatelkou při rekreačních, odpočinkových činnostech a při zájmových činnostech v těchto školních družinách?**

Z dat je evidentní, že formy hodnocení použité při zájmových činnostech od forem hodnocení použitých při ostatních (rekreačních a odpočinkových) činnostech se liší tím, že některé formy nebyly uplatněny, konkrétně tresty a grafické hodnocení. Lze to přičíst skutečnosti, že při zájmových činnostech nevznikly situace vyžadující využití trestů nebo grafického hodnocení. Také vzhledem k časové náročnosti grafického hodnocení dávají vychovatelky přednost jiným formám hodnocení, jako je například slovní hodnocení.

Postoje a důvody hodnocení dětí při zájmových činnostech se od ostatních činností také výrazně neliší. V obou případech byly hodnoceny u dětí výkony, práce, výtvary,

dodržování či nedodržování pokynů vychovatelek, snaha či úklid. Tyto aspekty byly hodnoceny jak při zájmových činnostech, tak i při rekreačních a odpočinkových aktivitách. Aspekty, které nebyly hodnoceny při zájmových činnostech, zahrnovaly pouze nedodržování pravidel a samostatnost.

Poslední výzkumná otázka se týkala **průběhu sebehodnocení dětí v daných školních družinách.**

Dle mého výzkumného šetření sebehodnotící aktivity u většiny vychovatelek neprobíhají cíleně a systematicky. Dané vychovatelky uváděly nedostatek času jako hlavní důvod, proč sebehodnocení ve školní družině neprovádí. Jedna z vychovatelek občas sebehodnocení aplikuje po skupinových aktivitách a hrách, kdy děti hodnotí své zapojení a roli ve skupině apod.

Naopak, jedna z vychovatelek systematicky a cíleně používá sebehodnotící aktivity. Vždy na konci každého týdne (v pátek) umožňuje dětem zhodnotit své chování, práci a fungování ve školní družině za uplynulý týden. Pro tento účel mají k dispozici tři obrázky sov v zelené, žluté a červené barvě, ke kterým děti připínají kolíčky (na prádlo) s jejich vlastní fotkou podle toho, jak hodnotí svůj týdenní výkon a chování, výborně, průměrně nebo špatně. Děti poté vysvětlují důvod svého výběru.

7 Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na málo prozkoumané téma hodnocení dětí ve školní družině vychovatelkami. Jelikož vychovatelství je má profesí, zabývala jsem se popisem a zkoumáním právě tohoto tématu.

Teoretická část diplomové práce byla strukturována do tří kapitol, které poskytují hlubší pohled na specifika školní družiny, školního hodnocení a mladšího školního věku dítěte. První kapitola se podrobně věnovala prostředí školní družiny, posláním, funkcemi a činnostmi v ní, přičemž jedna z podkapitol se zaměřila i na klíčovou roli vychovatelek ve školních družinách. Následně druhá kapitola rozpracovala téma školního hodnocení, jeho funkce, kritéria, metody, typy a formy, které se ve školním prostředí uplatňují. Poslední kapitola teoretické části se soustředila na specifika mladšího školního věku dítěte, na jeho charakteristiku a vývoj dítěte v tomto období. Zároveň popisovala, jak hodnocení ovlivňuje dítě v této fázi vývoje. Teoretická část poskytla komplexní přehled, který měl přispět k hlubšímu porozumění a pochopení tématu, které bylo zkoumáno ve výzkumné části diplomové práce.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila právě na téma hodnocení ve školní družině. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké formy hodnocení vychovatelky ve vybraných školních družinách využívají k hodnocení dětí. Dalším cílem bylo popsat rozdíly mezi formami, které vychovatelky uplatňovaly během zájmových činností oproti těm, které používaly při ostatních činnostech (např. odpočinkových nebo rekreačních). Vedle těchto cílů jsem ještě zjišťovala, zda v těchto školních družinách vychovatelky provádějí s dětmi i sebehodnotící aktivity. Pro výzkum byl použit záměrný výběr vychovatelek, přičemž kritéria výběru byla založena na výskytu v mém okolí. Výzkum se odehrával na dvou základních školách, kde se školní družiny nacházely. Výzkum byl koncipován jako výzkum na základě smíšeného modelu, který spojuje prvky jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu. Pro sběr dat byla použita metoda kvantitativního pozorování, během kterého byly zaznamenány všechny použité formy hodnocení každou vychovatelkou do záznamového archu. Následně byly s každou vychovatelkou uskutečněny kvalitativní rozhovory, pro hlubší porozumění jejich postojům, kritériím a důvodům, které je vedly k použití forem hodnocení během pozorování.

Z výsledků výzkumu vyšlo najevo, že vybrané vychovatelky upřednostňují slovní formu hodnocení pro vyjádření ocenění snahy výtvorů, práce, výkonů či chování dětí. Hlavním důvodem pro tuto formu hodnocení je rychlost, praktičnost a efektivnost této

formy. Další formou hodnocení, kterou vychovatelky nevědomky využívaly, bylo nonverbální hodnocení, které vychovatelky používaly automaticky, nejčastěji v kombinaci se slovním hodnocením. Z výsledků je také zřejmé, že číselná forma hodnocení (klasifikace) není v těchto školních družinách vychovatelkami využívána vůbec kvůli jeho formální povaze a spojitosti se školním vyučováním. Výzkum také ukázal, že v rámci zájmových činností se některé formy hodnocení, jako tresty a grafické hodnocení, oproti ostatním činnostem (rekreační a odpočinkové) nevyužívaly.

Z výsledků rovněž vyplývá, že systematické a cílené sebehodnotící aktivity využívá pouze jedna ze čtyř vychovatelek. Ostatní vychovatelky uvádějí, že nedostatek času je důvodem, proč sebehodnocení s dětmi neprovádí.

Tato diplomová práce odhaluje jedinečné a důležité poznatky týkající se hodnocení ve školní družině. Jejím cílem bylo otevřít okno do světa školní družiny a nastínit, jakým způsobem vychovatelky hodnotí děti v této zájmové instituci. Tato diplomová práce poukazuje na malou prozkoumanost tohoto tématu a může být vstupní branou pro další zkoumání této problematiky.

Seznam použité literatury:

- Bendl, S., & kolektiv. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong University Press
- Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Callanan M., Laing K., Chanfreau J., Paylor J., Skipp A., Tanner E., Todd L. (2016). *The value of after school clubs for disadvantaged children*. Briefing paper 3., NatCen Social Research. <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/resbr3-final.pdf>
- Čábaluvá, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi* (2., přeprac. vyd). Grada.
- Dařilek, P., & Kusák, P. (1998). *Pedagogická psychologie*. Vydavatelství Univerzity Palackého. (str. 184)
- Deneen, J., & Deneen, C. (2005). *A Board's Guide to Assessment in the School: Understanding Roles and Methods*. National Catholic Educational Association.
- Diedrich, K. C., McElvain, C. K., & Kaufman, S. (2005). *Beyond the Bell: Tools for School Improvement* (3rd ed.). Learning Point, NCREL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489507.pdf>
- Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko-psychologická diagnostika* (Vyd. 2., upr). H & H.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzuvá, I., & Váňuvá, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.
- Fisher, Jr., M. R. (© 2023). *Student Assessment in Teaching and Learning*. Center for Teaching, Vanderbilt University. Retrieved December 3, 2023, from: https://cft.vanderbilt.edu/student-assessment-in-teaching-and-learning/#_ftnref1
- Gängler, H., Weinhold, K., & Markert, T. (2013). Miteinander - Nebeneinander - Durcheinander?: Der Hort im Sog der Ganztagsschule. *Neue Praxis*, 13(2), 154-175.

- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Goodhart, K. (2008). *Childcare: The Guide for Busy Parents*. Crimson Publishing.
- Hájek, B. (2007). *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hájek, B., & kolektiv. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Institut dětí a mládeže MŠMT.
- Hájek, B., & Pávková, J. (2011). *Školní družina* (3., aktualiz. vyd). Portál.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času* (2. aktualiz.). Portál.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.
- Helus, Z. (2001). *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Heřmanová, J., & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. GRADA Publishing.
- Janík, T., & kolektiv. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Masarykova univerzita.
- Kloosterman, P., Giebel, K., & Senyuva, O. (2014). *T-Kit - Pedagogická evaluace v práci s mládeží*. Dům zahraniční spolupráce.
- Kolář, Z., & kolektiv. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd). Grada.

- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (Vyd. 2). Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Malach, J. (2010). *Teorie metodiky výchovy* (Vyd. 2., upr. a dopl). Univerzita Jana Amose Komenského.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Morgan, C., Dunn, L., Parry, S., & O'Reilly, M. (2005). *The Student Assessment Handbook* (2nd). RoutledgeFalmer.
- Musil, R. (2014). *Pedagogika: pro střední pedagogické školy*. Informatorium.
- Nováčková, Jana. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In: Stará, J., & kolektiv. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Raabe.
- Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (Eds.). (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. FHS UK.
- Obst, O. (2016). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pasch, M., & kolektiv. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Portál.
- Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]* (3. aktualiz. vyd). Portál.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6., rozš. a přeprac. vyd, přeložil Jiří Foltýn). Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*

- Shánílová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis Scholae*, 4(1), 41-53. https://karolinum.cz/data/clanek/5323/OS_4_1_0041.pdf
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2., rozš. a aktualiz. vyd.). Grada.
- Skutil, M. & kolektiv. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*.
- Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. The University of Waikato.
- Spousta, V. (1994). *Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*. Masarykova univerzita.
- Stará, J., & kolektiv. (2006). *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Raabe.
- Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. MSD.
- Švařiček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (2.vyd, dopl. a přeprac.). Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Vážanský, M. (2001). *Základy pedagogiky volného času* (2. dopl. vyd.). Print-Typia.
- Viktorová, I., & Smetáčková, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. (© 2022). Edu.cz., citováno: duben 9, 2023, z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/12/48-2005-1.1.2023.pdf>

- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění vyhlášky 111/2022 Sb. účinném od 1.9.2022, © 2022. In: *Msmt.cz* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/57650_1_1/
- Wragg, E. C. (2001). *Assessment and Learning in the Primary School* (2nd revised). RoutledgeFalmer.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, [cit. 2023-09-08], Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/60354/download/>
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

Seznam obrázků:

Obrázek 1 – formy hodnocení	35
-----------------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1 – kruh úspěchu	46
Graf 2 – kruh neúspěchu.....	46
Graf 3 – formy hodnocení všech vychovatelek dohromady použité během pozorování	62
Graf 4 – formy hodnocení všech vychovatelek použité při pozorování.....	64
Graf 5 – formy hodnocení všech vychovatelek použité při pozorování během zájmových činností	69

Seznam tabulek

Tabulka 1 – indikátory při tvorbě plakátu	21
---	----

Příloha I – informovaný souhlas

Informovaný souhlas účastníka výzkumu k diplomové práci

Téma diplomové práce: Hodnocení ve školní družině
Autor diplomové práce: Bc. Kateřina Vlčková

V rámci výzkumného šetření pro diplomovou práci *Hodnocení ve školní družině* jsem byl/a obeznámen/a s následujícími ustanoveními:

- Před realizací mé účasti na výzkumu jsem byl/a dostatečně informován/a o účelu a průběhu daného výzkumného šetření.
- Veškeré zpracování dat bude anonymizované.
- Mám právo kdykoliv z účasti na výzkumném šetření odstoupit.
- S jakýmkoliv dotazem ohledně realizace a zpracování dat výzkumného šetření se mohu obrátit na řešitelku Bc. Kateřinu Vlčkovou

Stvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a informován/a o podmínkách mé účasti na výzkumu v rámci diplomové práce s názvem *Hodnocení ve školní družině*, souhlasím s účastí na tomto výzkumu a s využitím dat, které jsem poskytl/a pro účely tohoto šetření.

Jméno a příjmení účastníka:.....

Místo a datum:.....2023 Podpis:.....

Příloha III – tabulka četností forem hodnocení

Vychovatelka A	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem
absolutní četnost	66	0	27	0	4	12	5	0	114
relativní četnost	58%	0%	24%	0%	4%	11%	4%	0%	
Vychovatelka B	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem
absolutní četnost	39	0	13	1	0	5	6	1	65
relativní četnost	60%	0%	20%	2%	0%	8%	9%	2%	
Vychovatelka C	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem
absolutní četnost	29	0	6	0	0	0	1	0	36
relativní četnost	81%	0%	17%	0%	0%	0%	3%	0%	
Vychovatelka D	1	2	3	4	5	6	7	8	celkem
absolutní četnost	29	0	2	1	0	0	1	0	33
relativní četnost	88%	0%	6%	3%	0%	0%	3%	0%	

Legenda:

- 1 = slovní forma hodnocení
- 2 = číselná forma hodnocení
- 3 = nonverbální hodnocení
- 4 = grafické/symbolické hodnocení
- 5 = ocenění výkonu/chování
- 6 = odměna
- 7 = trest
- 8 = sebehodnocení

Přiloha IV – sebehodnotící aktivita vychovatelky D

