

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**POROVNÁNÍ POJETÍ HODNOCENÍ U UČITELŮ  
VÝTVARNÝCH PŘEDMĚTŮ VE VŠEOBECNÉM  
A ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ  
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bc. Gabriela Nováková**

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství výtvarné výchovy pro základní školy*

Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.

**Plzeň 2018**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2018

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucímu práce, Mgr. Jindřichu Lukavskému, Ph.D., za pomoc, odborné rady a poskytnutí cenných připomínek k vypracování této diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala oběma učitelům za jejich osobní i profesní přístup a za to, jak mi byli při provádění výzkumu nápomocni.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	2
1 ÚVOD .....	3
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	4
2.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ.....	4
2.2 TYPY HODNOCENÍ.....	4
2.2.1 Alternativní typy hodnocení.....	6
2.3 KDO VE ŠKOLE HODNOTÍ .....	10
3 METODIKA ZPRACOVÁNÍ PRÁCE .....	11
3.1 CÍL PRÁCE.....	11
3.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	11
3.3 METODA SBĚRU DAT.....	12
3.3.1 Rozhovor (interview).....	13
3.3.2 Hospitační pozorování.....	16
3.3.3 Diskuse se žáky.....	17
3.4 VÝBĚR VZORKU .....	18
3.4.1 Osobní charakteristiky respondentů .....	18
3.5 ZPRACOVÁNÍ DAT .....	20
3.5.1 Transkripce .....	20
3.5.2 Kódování.....	20
3.5.3 Kategorizace dat .....	22
3.5.4 Sumarizace a vizualizace dat.....	23
3.6 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU .....	26
4 INTERPRETACE DAT .....	27
4.1 OSOBNOST UČITELE.....	28
4.1.1 Typologie učitelů .....	28
4.2 SPECIFIKA PŘEDMĚTŮ.....	30
4.2.1 ohled učitele na žákovo zaměření .....	31
4.3 MOTIVACE.....	32
4.4 SUBJEKTIVNÍ POHLED V HODNOCENÍ.....	35
4.5 HODNOCENÍ ZNÁMKOU.....	37
4.5.1 Klasifikační škála .....	39
4.5.2 Hodnocení formou známkování v pojetí výuky učitele A.....	40
4.5.3 Hodnocení formou známkování v pojetí výuky učitele B.....	41
4.6 SLOVNÍ HODNOCENÍ.....	42
4.7 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ .....	45
4.8 HODNOCENÍ ABSOLUTNÍHO VÝKONU .....	47
4.8.1 Hodnotící kritéria.....	48
4.9 SOCIÁLNÍ PERCEPCE.....	50
ZÁVĚR .....	51
RESUMÉ .....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	59
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK A PŘÍLOH.....	61
PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

SUPŠ	střední umělecko-průmyslová škola
ŠVP	školní vzdělávací plán
U	učitel/učitelka
VG	všeobecné gymnázium
Ž	žák
ŽŽ	žáci

## 1 ÚVOD

S pojmem hodnocení se setkáváme velmi často. Určujeme, zda se nám něco líbí či nelíbí, jestli s něčím souhlasíme či nesouhlasíme. Hodnotíme například kvalitu jídla, nebo jaký svršek se hodí k vybraným kalhotám. Zkrátka hodnotíme věci, které nás obklopují v běžném životě, ale hodnotíme také různé dovednosti, činnosti, výkony, výsledky atd., k čemuž většinou potřebujeme předem daná hodnotící kritéria.

Tato diplomová práce je zaměřena především na *školní hodnocení*, s nímž se každý z nás během svých školních let zajisté setkal. Za výkony podané v hodinách bývají žáci v případě úspěchu hodnoceni dobrými známkami, v případě neúspěchu však těmi horšími. Každý žák si určitě alespoň jednou položil otázku, zda by jeho výkon jiný učitel ohodnotil stejně a zda se na jiné škole nehodnotí jinak (např. mírněji). Tato práce porovnává pojetí hodnocení dvou učitelů na dvou různých typech škol – na umělecko-průmyslové střední škole a na všeobecném gymnáziu.

Jako budoucí učitelka výtvarné výchovy jsem se několikrát setkala s názorem veřejnosti, že se ve výtvarné výchově nedá spravedlivě hodnotit a že nejde hodnotit žáky jinak, než všem dát jedničky. K výzkumu této práce jsem přistupovala se zájmem zjistit, jak to v pedagogické praxi opravdu funguje a zda jsou rozdíly (a popřípadě jaké) v hodnocení výtvarné výchovy a ve výtvarných specializačních předmětech.

Práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretická východiska a výzkumnou část. Kapitola *Teoretická východiska* vymezuje definice pojmu *školní hodnocení*. Jsou zde uvedeny také typy a formy hodnocení, na něž je odkazováno ve výzkumné části. Kapitola *Metodika zpracování dat* vymezuje cíl práce a stanovuje hlavní a dílčí výzkumné otázky. Dále jsou zde popsány jednotlivé metody sběru dat, jako jsou *rozhovory*, *hospitační pozorování*, *diskuse se žáky*, a jednotlivé kroky, které bylo nutno podstoupit při zpracovávání získaných dat. Výzkumná část se zabývá především *interpretací dat* získaných z výzkumu. Tato kapitola je rozdělena do devíti podkapitol, které pojednávají o problémech, které se ve výzkumu objevovaly nejčastěji. V závěru práce jsou uvedeny nejdůležitější informace, které z výzkumu vplynuly. Značnou část této diplomové práce tvoří *přílohy*, v nichž jsou transkripce všech metod sběru dat a veškeré tabulky, ve kterých jsou přehledně zpracována důležitá data z výzkumu.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 2.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Sousloví školní hodnocení má více vysvětlení. Podle J. Slavíka (1999, s. 23–24) to jsou „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“

J. Velikanič (1973, in Kolář, Šikulová, 2009, s. 17) rozumí školním hodnocením „*proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků*“.

J. Skalková (1971, s. 95) vymezuje hodnocení více podrobněji: „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.*“

S hodnocením se setkáváme v celém vyučovacím procesu. Netýká se jen závěrečného hodnocení, co se žáci naučili. Učitel žáky hodnotí také, jakým způsobem se na ně dívá (jestli se usmívá či mračí), jestli při žákovo odpovědi kývne hlavou souhlasně či nikoliv. Je tedy třeba rozlišit typy hodnocení (Šikulová, Kolář, 2009).

### 2.2 TYPY HODNOCENÍ

Učitel má k dispozici velký výběr metod toho, jak své žáky bude hodnotit. Je proto velice důležité, aby vybraný typ hodnocení odpovídal především tomu, co učitel chce hodnotit a aby to odpovídalo výukovým cílům. Typ hodnocení tedy učitel musí předem promyslet v souvislosti celé pedagogické situace. Závisí také na vztahu žáka s učitelem. Je důležité, aby žáci přesně věděli, co se od nich požaduje a jak to bude hodnoceno. Učitel by proto měl žákům podat jasná kritéria jejich hodnocení (Šikulová, Kolář, 2009, s. 32).

Odborná literatura uvádí více rozdělení typů hodnocení, a to především podle toho, podle jakých hledisek je autoři rozdělují. Následující rozdělení je podle B. Kosové (2011). Rozlišuje typy hodnocení podle toho, kdo je předmětem hodnocení:

- **hodnocení vnější (heteronomní)** zdroj hodnocení se nachází mimo hodnocený objekt;
- **hodnocení vnitřní (autonomní)** zdrojem hodnocení je sám hodnocený objekt.



Dalším hlediskem pro třídění typů hodnocení je vztahová norma, kterou učitelé při vyučovacím procesu užívají:

- **hodnocení sociálně normované** – porovnávání výkonů žáků mezi sebou. Srovnání výkonu hodnoceného žáka s výkony ostatních jedinců ve skupině. Jeho klady lze vidět především v tom, že všichni mají stejné úlohy, stejné podmínky ke splnění a také budou stejně hodnoceni. Toto hodnocení se žákům tedy může zdát spravedlivé. Dalším kladem a zároveň i negativem může být to, že toto hodnocení dělá z žáků mezi sebou soupeře. Některé žáky to může vést ke zvýšení jejich studijních výkonů, protože se chtějí umístit na lepší pozici, než ostatní. Avšak toto hodnocení a soupeření může vést k rivalitě a nespolečnosti v celém kolektivu. Žáci jsou mezi sebou v pozici protivníků. Dalším negativem může být velká zátěž na žáky. Nehodnotí se čistě jejich výkony, ale hodnotí se jejich výkony ve vztahu ke skupině, a tak se stává, že část skupiny je skoro vždy úspěšná a část skupiny skoro vždy neúspěšná. Je jasné, že pro jedince, kteří se pohybují ve skupině často neúspěšných, je toto hodnocení silně demotivující (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32–33).
- **Individuálně normované** – srovnání momentálního výkonu žáka s jeho dosavadními výkony. Učitel zaznamenává výkony žáka, které může velice citlivě porovnávat v různém časovém výseku. Tímto hodnocením se dostane pochvaly a úspěchu i jedincům, kteří jsou v sociálně normovaném hodnocení bráni jako ti slabší. Žáky motivují pochvaly za drobné pokroky, které jsou důležité k naplnění výukového cíle (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32-33).

Je účinné, když učitel tyto dva zmíněné typy hodnocení vhodně kombinuje. Dokáže díky tomu hodnotit jedince nejen individuálně, ale i podle toho, jak si žák vede v souvislosti celé žákovské skupiny.

#### **Další typy hodnocení:**

- **Formativní hodnocení** – žákům, ale i učitelům toto hodnocení poskytuje zpětnou vazbu, kterou mohou později využít, a dosáhnout tak lepších výsledků v celém vzdělávacím procesu. Toto hodnocení obvykle odhaluje chyby a nedostatky žáka a zároveň poskytuje rady, jak další výkony zlepšit (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33).

S často užívaným typem formativního hodnocení se můžeme setkat při slovních komentářích v průběhu žákovských prací. Formativní hodnocení se však neomezuje pouze na slovní formu hodnocení, ale je komplexní metodou, která se při hodnocení může užívat i ve formě známkování či bodování (Slavík, 1999, s. 39).

- **Sumativní hodnocení** – také se mu říká **finální a shrnující**. Toto hodnocení shrnuje dosažený finální výsledek za určité časové období. Finální hodnocení je tedy závěrečné vysvědčení na konci každého ročníku. Slavík (1999, s. 38) upozorňuje, že sumativní hodnocení se uplatňuje i při školním „zkoušení“, „písemných pracích“ i „desetiminutovkách“, když učitel používá tyto prostředky pouze k tomu, aby žák dostal známku.
- **Kriteriální hodnocení** (hodnocení absolutního výkonu) – předem určené kritérium nebo výkon, kterého žáci musí dosáhnout. Při splnění jsou žáci hodnoceni úspěšně bez ohledu na to, jak dobrého výkonu v porovnání s ostatními dosáhli. V tomto typu hodnocení se výkon žáka tedy posuzuje pouze dvěma stupni: *vyhověl* či *nevyhověl* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33–34).

A mnoho dalších hodnocení, která jsou používána záměrně v situacích, které si to žádají:

- **diagnostické hodnocení** (pro odhalení obtíží spojených s výukou);
- **interní (vnitřní) hodnocení** (provádí učitel působící na dané škole) a **externí (vnější) hodnocení** (provádí externí osoba tedy osoba, která nepůsobí v dané třídě jako učitel žáků, kteří jsou hodnoceni);
- **neformální hodnocení a formální hodnocení;**
- **průběžné hodnocení a závěrečné hodnocení** (Šikulová, Kolář, 2009, s. 34).

### 2.2.1 ALTERNATIVNÍ TYPY HODNOCENÍ

Dalším typem hodnocení jsou alternativní metody zjišťování žákovských výsledků. Tyto typy hodnocení jsou hojně využívány především na tzv. alternativních školách.

*„Alternativní školy je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků aj.“* (Průcha, 2003, s. 16).

Existuje celá řada typů alternativních škol, které toto hodnocení používají, avšak alternativní hodnocení by nemělo být chápáno jen jako prostředek k hodnocení žáků na těchto školách. Toto hodnocení by také nemělo být chápáno jako protiklad k tradičnímu typu hodnocení užívaného na běžných základních i středních školách. Všichni učitelé mají možnost toto hodnocení ve své výuce použít jako jeden z mnoha typů hodnocení a jako dílčí součást výsledné známky.

Mezi **alternativní přístupy** k hodnocení patří:

### **AUTENTICKÉ HODNOCENÍ**

V autentickém hodnocení je důležité nejprve určit to, co vůbec bude hodnoceno. Jedná se o úkoly a aktivity, které se podobají činnostem z reálného světa. Klade se větší důraz na činnosti, které jsou důležité pro praktický život. Nejedná se zde tedy jen o písemné a slohové práce či úkoly, které by žáci museli vytvořit pouze samostatně pomocí toho, co už umí. Autentické hodnocení se však zaměřuje na nejrůznější výrobky, exponáty, praktické činnosti, dramatické scénky, výtvarná díla, na kterých žák může pracovat delší dobu. Žák tak může vyhledávat informace, které mu budou při úkolu nápomocné, své činnosti konzultuje s ostatními (se spolužáky, učiteli, rodiči), a tak se dostává k řešení svého úkolu, který je nakonec hodnocen jako komplexní výtvar (Šikulová, Kolář, 2009, s. 34).

Slavík (1999, s. 105) uvádí heslo z internetového slovníku CRESST: „*Autentické hodnocení je typ hodnocení, který hodnotí kvalitu tvůrčího projevu. Objektem autentického hodnocení je skutečná tvorba, při níž vznikají nové hodnoty: výtvarná díla, tvůrčí dramatické projevy, výstavy, vlastními silami vydávané časopisy, projekty, výzkumy atd.*“

Osobně s tímto hodnocením žáků sympatizuji. Žáci si takto sami dokážou odpovědět na otázky: „*K čemu se to učíme, k čemu nám to bude?*“ Úkoly, které odkazují k praktickým činnostem v reálném světě, mohou být důležitější než jen věčné psaní písemných teoretických testů, v kterých sice žáci mohou obstát, ale učivo pak nemusí umět využít a zhodnotit v reálných situacích.

Je důležité, aby žáci využívali takové pomoci, která by jim byla k užitku a oni se tak především přiučili novým poznatkům. Slavík (1999, s. 105) odkazuje na tři druhy pomoci, které rozlišil Wineburg:

- **oprávněná pomoc** (žák se naučí hodnocenou dovednost s pomocí ostatních);

- **neúčinná pomoc** (někdo žákovi s úkolem pomůže, žák však není schopen bez jeho pomoci splnit další takovýto úkol, žák se tedy naučil jen velmi málo nebo nic nového k tomu, aby byl schopen dále pracovat sám);
- **neoprávněná pomoc** (za žáka vypracuje úkol někdo jiný). (Slavík, 1999, s. 105)

Z toho vyplývá, že autentické hodnocení může být náročnější nejen pro žáka, který ke svému poznání potřebuje vždy určitou míru pomoci, ale i pro učitele, který by měl nastavit takové podmínky, při nichž by žák mohl využít pouze oprávněné pomoci.

## PORTFOLIOVÉ HODNOCENÍ

Tento další alternativní přístup k hodnocení se zaměřuje na žákovo portfolio.

Slavík (1999, s. 106) uvádí definici: „*Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka*“ (Archbald, Newmann, 1988, s. 29).

Do portfolio si žák ukládá veškeré své materiály shromážděné za celé období jeho studia. V jeho portfoliu tak mohou být uloženy nejrůznější texty např. seminární práce, úvahy na různá témata, dále i projekty, výtvarná díla, protokoly a další dokumenty a výtvořky pro žáka důležité. Do portfolio však mohou přidávat poznámky a dokumenty i učitelé nebo rodiče. Může se jednat o doplňující informace o chování, komentáře k jeho studijním činnostem či různé postřehy při práci s žákem.

## HODNOCENÍ TVŮRČÍ ČINNOSTI

Hodnocení tvůrčí činnosti se uplatňuje ve vstřícném pojetí cílů vzdělávání. Tento typ hodnocení se používá ve tvůrčích oborech, jako jsou ve školní praxi výchovy – výtvarná, dramatická, literární. Toto hodnocení bude v následujících řádcích popsáno důkladněji.

„*Vstřícný model (angl. encountered model) je založený na plánování výuky podle témat, námětů. Nesměřuje k detailnímu stanovení behaviorálních cílů, ale zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. U žáků rozvíjí především obecnou tvořivost a tzv. emoční inteligenci.*“ (Goleman, 1997 in Slavík, 1999, s. 83).

Učitel tedy svou výuku nekonstruuje v pořadí od cílů po obsah, formy a metody výuky (jak tomu bývá ve zprostředkujícím pojetí), ale naopak. Nejdříve navrhne námět, a to většinou jako obecné téma, z kterého v průběhu výuky vyvstanou dílčí otázky a úkoly, které vedou ke konkrétním cílům přímo závislým na jedincích ve vyučovacím procesu. Tyto cíle vyvstanou až na základě hodnocení jejich výsledků z činností.

Učitel by neměl při hodnocení tvůrčích činností předkládat k porovnávání nějaký obecně platný vzor a následně hodnotit to, jak se žákům povedlo či nepovedlo se k této předloze přiblížit.

*„Je důležité zdůraznit, že i v tvůrčích expresivních projevech se dostavuje pocit chyby doprovázený hledáním cest k nejlepší variantě tvůrčího výsledku. Sami žáci jsou často nespokojeni s výsledky své tvůrčí práce a snaží se ji nějak opravit, zlepšit.“* (Slavík, 1999, s. 98)

Upravováním a tedy zlepšováním tvůrčí práce se říká alterace. Tyto změny mohou být prováděny jak učitelem, tak žákem. Slavík (1999) upozorňuje, že oprava chyby není cílem hodnocení, ale má žákovi ukázat, že tvůrčí dílo nemá jen jediné správné řešení. Ke konečnému výsledku se každý jedinec dostává přes několik způsobů a úkolem učitele není žákovi ukázat jen jediný správný postup. Tento proces probíhá ve čtyřech fázích. V první fázi žák zaznamená, že se jeho práce odlišuje od představy, jak by výsledek měl vypadat. V druhé fázi žák přemýšlí o tom, kde nastal problém a jaké kritérium nebylo splněno. Počátečním krokem k nalezení „problému“ je určení kritéria, v němž žák chyboval. Následně se může hledat způsob, jak práci opravit či upravit. Ve třetí fázi hodnocení se řeší, jak k dané chybě došlo. Učitel žáky vede k tomu, aby hledali další možná řešení. V poslední fázi se srovnává původní práce s nově opravenou alternativou. Srovnávají se také různé alterace mezi sebou a vybírá se ta, která se zdá být nejlepší. Pokud každá další alterace díla nebude mít za důsledek, zlepšení znamená to, že dílo vykazuje hodnotu, která zatím nebyla překonána (Slavík, 1999, s. 98-102).

### 2.3 KDO VE ŠKOLE HODNOTÍ

Slavík (1999, s. 24 –25) zmiňuje dva typy hodnotitelů – *vnitřní* a *vnější*. Za vnitřní hodnotitele můžeme označit pouze učitele a jeho žáky, protože jen ti se přímo účastní celého vyučovacího procesu. V této rovině se objevuje několik hodnotících vztahů. Učitel hodnotí žáky, učitel hodnotí sám sebe a učitel hodnotí výuku. Žáci hodnotí sami sebe a ostatní spolužáky, žáci ale také hodnotí učitele a výuku. Mezi vnější hodnotitele patří všichni ostatní jedinci, kteří nejsou přímými účastníky výuky. Mohou to být jiní učitelé, ředitelé, inspektoři, kteří se výuky účastní v rámci hospitací jako tzv. pozorovatelé. Mezi vnější hodnotitele však můžeme zařadit i rodiče, kteří často hodnotí výuku jen podle toho, co se dozvěděli od svých dětí (tedy žáků). Jejich hodnotící soudy tedy mohou být mnohdy zkreslené.

V této diplomové práci se zaměřím především na hodnotící vztah: učitel hodnotí žáky. Přesto, že hlavní výzkumná otázka je zaměřena právě na pojetí hodnocení učitelů a jejich rozdíly napříč různých typů škol, se v této práci objevují i jiné hodnotící vztahy. Například to, zda učitelé dávají žákům prostor pro sebehodnocení, či hodnocení žáků mezi sebou má velkou výpovědní hodnotu o celkovém přístupu hodnocení učitelů.

Při sběru dat do svého výzkumu jsem byla v roli vnějšího hodnotitele. Je důležité uvědomit si, že při pozorování berou ostatní účastníci výzkumu výzkumníka jako osobu, která do jejich výuky nepatří. Je možné, že se žáci i učitelé budou za přítomnosti výzkumníka chovat odlišně. Snažila jsem se proto do vyučovacího procesu svou přítomností nijak nezasahovat a hodnotící soudy vyvozovat pouze na základě získaných (snad nijak neovlivněných) dat.

### **3 METODIKA ZPRACOVÁNÍ PRÁCE**

#### **3.1 CÍL PRÁCE**

Obecným cílem této diplomové práce bude identifikace individuálního pojetí hodnocení ve výuce na základě výzkumných šetření. Prostřednictvím kvalitativní analýzy empirických dat shromážděných z rozhovorů s učiteli, z hospitačního pozorování a z diskuse se žáky bude sledováno učitelovo pojetí hodnocení expresivně tvořivých úkolů ve výuce výtvarně zaměřených předmětů. Dalším cílem diplomové práce bude srovnat rozdílnost tohoto pojetí hodnocení u učitele na všeobecném gymnáziu a u učitele na umělecko-průmyslové střední škole.

Konkrétním cílem práce je přispět k prohloubení náhledu na celkovou problematiku hodnocení ve výtvarných předmětech a pomoci učitelům z praxe a především začínajícím učitelům lépe porozumět vlastním hodnotícím aktivitám.

#### **3.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA**

Výzkumná otázka je zaměřena na obecný cíl diplomové práce, a to na identifikování individuálního pojetí hodnocení výtvarných předmětů ve výuce, a následné srovnání rozdílnosti hodnocení tvůrčí disciplíny na víceletém gymnáziu a na umělecko-průmyslové škole. Bylo nutné určit ještě několik dílčích otázek, které pomohly k získání dat potřebných k hlavní výzkumné otázce. Dílčí výzkumné otázky byly závislé na metodě pořizování konkrétních dat. Při hospitačním pozorování jsem se zaměřila především na to, jak výpovědi učitelů z rozhovorů korespondují s jejich chováním ve výuce. Při diskusi s žáky jsem se zaměřila především na to, jak jsou žáci hodnoceni a jak jim nastavené hodnocení vyhovuje.

Hlavní výzkumná otázka tedy zní: „Jak se liší pojetí hodnocení u učitelů výtvarných předmětů ve všeobecném a odborném vzdělávání?“

První dílčí výzkumná otázka: „Do jaké míry koresponduje učitelovo pojetí hodnocení, deklarované na základě rozhovoru, s jeho chováním ve výuce?“

Druhá dílčí výzkumná otázka: „Jak žákům vyhovuje nastavené hodnocení?“

### 3.3 METODA SBĚRU DAT

„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a prezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 142).

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum a při sběru dat jsem použila tři výzkumné metody, a to rozhovor s učiteli, hospitační pozorování v hodinách výtvarných předmětů a diskusi s žáky. Vzorky dat z těchto tří výzkumných metod jsem získala na dvou školách různého typu a jeden rozhovor s učitelem proběhl u respondenta doma. Typy škol jsem volila s ohledem na různost zaměření a také kvůli tomu, že oba učitele osobně znám. Proto pro mne nebylo těžké získat široký vzorek dat od obou respondentů. Oba učitelé byli od začátku výzkumu seznámeni s jeho průběhem. Informovala jsem je také s anonymizací jejich výpovědí. Je důležité, aby získaná data nepodléhala zkreslení z důvodu obav týkajících se zveřejnění jejich odpovědí. Při osobních rozhovorech jsem nemusela překonávat počáteční bariéry, jak zmiňuje Hendl (2005, s. 199). Oba respondenti o plánovaném rozhovoru a celém výzkumu věděli předem. Rozhovory probíhaly pro učitele ve známých prostředích a celková atmosféra před rozhovory i při nich byla velice pozitivní a uvolněná. S tím souvisí i hospitační pozorování při vyučovacích hodinách. U respondenta B jsem pozorovanou třídu znala, protože v rámci své souvislé praxe jsem tuto třídu učila a s žáky jsme si vybudovali kladný vztah. Proto si myslím, že má přítomnost v hodině nijak zásadně neovlivnila přirozený chod vyučovací hodiny. Žáky respondenta A jsem neznala, ale i oni byli připraveni na můj příchod a byli dobře seznámeni s mým záměrem návštěvy dané vyučovací hodiny. Učitel je také seznámil s možnou diskusí. Žáci se tohoto úkolu zhostili velice zodpovědně a ochotně se mnou i s jejich učitelem při diskusi spolupracovali. Na diskusi se žáky respondenta B nebyl vytyčený časový prostor, proto jsem se žáků zeptala na otázky během toho, když malovali. Někteří žáci byli ochotni o problému hodnocení diskutovat, podařilo se mi však získat mnohem menší vzorek dat než z diskuse u žáků respondenta A.

Ve všech výzkumných metodách jsem pomocí diktafonu získala několik audionahrávek, s čímž respondenti byli předem seznámeni. Během hospitačního pozorování jsem využila také typ popisu *vzorky událostí*. Při hospitacích jsem tedy měla zapnutý diktafon a zároveň jsem sepisovala záznamy z vyučovacích hodin. Gavora (2000, s. 149) uvádí: „*Vzorky událostí (specimen records) jsou velmi podrobné písemné záznamy*



*o lidech a prostředí.*“ Snažila jsem se v chronologickém uspořádání zaznamenávat veškeré jevy, které jsem ve vyučování zpozorovala.

Při diskusích s žáky jsem měla zapnutý pouze diktafon, abych se mohla plně věnovat komunikaci s žáky. Následná transkripce audionahrávky této diskuse byla nejobtížnější, protože místnost ateliéru byla poměrně veliká a tiché hlasy některých žáků nebyly dobře slyšet.

Při výběru metod jsem vycházela ze svých dosavadních zkušeností s kvalitativním výzkumem a to především s metodou rozhovoru jako metodou vhodnou pro získání potřebných dat. Metoda rozhovoru se v odborné literatuře může označovat také jako interview. Například Gavora (2000, s. 110) uvádí širší význam pojmu rozhovor, a proto používá termín interview.

Hendl (2004, s. 161) popisuje vhodnost použití rozhovoru při výzkumech, kdy chceme získat data o tom, co si lidé myslí, jak přemýšlí a jak se chovají. Metoda pozorování se používá, když potřebujeme získat data o tom, jak se respondent chová na veřejných místech. Proto jsem také plánovitě volila jako druhou výzkumnou metodu pozorování. Data získaná z rozhovorů bylo nezbytné ověřit v učitelské praxi, tedy přímo ve vyučovacích hodinách. Zaměřila jsem se především na osobu učitele a na jeho veškeré hodnotící aktivity ve výuce. U respondenta A byla celá vyučovací hodina zaměřena na hodnocení žákovských prací. Ve vyučovací hodině respondenta B probíhala výtvarná výchova přirozenou formou a na výsledné hodnocení bohužel nezbyl dostatečný časový prostor. Proto i při této výzkumné metodě se mi podařilo shromáždit více dat z výuky respondenta A.

Po celou dobu výzkumu byla atmosféra velice přátelská a oceňuji, s jakým osobním i profesním přístupem k mému výzkumu oba učitelé přistupovali a jak mi byli nápomocni.

### **3.3.1 ROZHOVOR (INTERVIEW)**

*„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů.“* (Skalková a kol. 1983, in Gavora, 2000, s. 110).

V kvalitativním výzkumu je nejvíce používanou metodou hloubkový rozhovor. Hloubkového rozhovoru se zpravidla účastní jeden badatel, který pokládá otevřené otázky jednomu respondentovi. Pomocí hloubkového rozhovoru získává výzkumník data, tedy

slova, v jejich přirozené podobě. Respondent se nemusí omezovat pouze na vyplnění nebo zodpovězení uzavřené otázky, jak tomu bývá např. u dotazníků, ale na otázky zpravidla odpovídá několika větami. Respondent tedy má prostor se na dané téma rozhovořit podle svého uvážení.

V rozhovoru jako ve výzkumné metodě nejde jen o rozhovor samotný a jeho následný přepis. Pro zvládnutí této metody je důležité, aby se výzkumník nejdříve seznámil s problematikou zkoumaného jevu. Před samotným dotazováním je důležité dobře zvolit a zformulovat otázky tak, aby jim respondent rozuměl a dokázal na ně odpovědět. Po provedení rozhovoru musí badatel provést přepis, reflexi a především analýzu dat a jejich následnou interpretaci (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159–160).

Při přípravě rozhovoru bylo výhodou, že jsem si metodu polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami již dříve vyzkoušela. Proto jsem také věděla, jaká úskalí tato metoda může přinést, a to především s nedostatečně připraveným seznamem otázek. V první fázi jsem si s ohledem na literaturu vymezila několik hlavních témat, která by měla být předmětem rozhovoru. Následně jsem sestavila několik desítek otázek, na které jsem se pokusila sama odpovědět, a sepsala kódy, které by měly být zjistitelné z konkrétních otázek.

Obrázek 1 – Ukázka přípravy na rozhovor

OTÁZKY	MOŽNÉ ODPOVĚDI	KÓDOVÁNÍ
Ráda bych se zeptala, co Vás přivedlo k učitelství?	Mám ráda práci s lidmi, dětmi... Baví mě malovat, kreslit...	Typologie učitele podle Caselmanna Logotrop – zájem o obor Paidotrop – zájem o žáky

Před rozhovory jsem nejprve seznámila respondenty s celkovým průběhem, počtem otázek, orientačním časovým rozmezím a s nahráváním rozhovoru na diktafon mobilního telefonu. Oba respondenty i prostředí, ve kterém rozhovory probíhaly, jsem již dříve znala. Rozhovory proběhly v prvním případě u respondenta doma a v případě druhém ve školním kabinetu především proto, aby dotazovaní měli pohodlí a vše proběhlo v nestresové atmosféře. Každý rozhovor trval od 45–60 minut a měl přibližně padesát otázek. Předem připravené seznamy otázek byly totožné u obou respondentů, rozdíl byl pouze v ohledu oslovení. Respondentovi A jsem tykala a respondentovi B jsem naopak vykala.

V prvních minutách rozhovoru jsem kladla *úvodní otázky*, které byly zaměřené na motivaci k učitelství, vystudovaný obor a na základní otázky jejich pedagogické praxe. První otázka rozhovoru zněla:

**„Ráda bych se zeptala, co Vás přivedlo k učitelství?“** Touto otázkou jsem chtěla prolomit možný počáteční strach respondentů z otázek. Zároveň jsem tuto otázku brala jako tzv. *vstupenku* do jejich pedagogické činnosti a do jejich obecného pojetí výuky. Při přípravě rozhovoru jsem u této otázky uvedla dvě možné odpovědi. Učitele buď více zajímá obor (malba, kresba, fotografie atd.), anebo je baví práce s lidmi, dětmi. Díky této otázce na začátku rozhovoru jsem si mohla vytvořit prekoncept toho, do jaké typologie podle Caselmanna by učitel mohl pravděpodobně patřit (viz výše obrázek 1).

Následovala část *hlavních otázek*, která se týkala pojetí výuky a především hodnocení. Jedna z hlavních otázek zněla:

**„Jaký typ hodnocení se na vaší škole používá?“** V této otázce jsem záměrně použila slovo *typ*, i přestože jsem se zajímalo o to, jak probíhá hodnocení na celé škole. Buď slovně, nebo známkou, což znamená, že jsem se podle Koláře a Šikulové (2009, s. 77) ptala na *formu* hodnocení, což by pro respondenty však mohlo být zavádějící. Odpověď na tuto otázku podává základní informaci o formě hodnocení. Důležité však bylo také to, jak učitel na tuto otázku reagoval, díky čemuž jsem mohla pozorovat souhlasné či nesouhlasné reakce respondentů.

V této fázi jsem několikrát musela klást *navazující otázky*, aby respondent dostatečně vysvětlil své odpovědi. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 168) jsou dodatečné otázky klíčové z hlediska získávání větší hloubky dat. Např. u respondenta A bylo potřeba důkladně vysvětlit fotografickou soutěž, při níž se žáci hodnotí mezi sebou.

**„Srovnáváš žákovské práce mezi sebou?“** Učitel odpověděl, že ano, a to v rámci jejich třídní soutěže. Moje dodatečná otázka tedy zněla: **„Jak ta vaše fotografická soutěž probíhá?“** Učitel dostal široký prostor, aby mohl uvést organizační informace o jejich soutěži. Mohl se rozpovídat i o tom, jak jinak než známkou ohodnocuje vítěze této soutěže.

V závěru rozhovoru jsem položila dvě *ukončovací otázky*, které byly zaměřené na dosavadní proměny a budoucí vize v jejich pedagogické činnosti. Zeptala jsem se, zda chtějí k rozhovoru dodat nějaké informace a také jsem respondentům sdělila, kde budou výsledky z rozhovorů uvedeny a společně jsme se domluvili na dalším průběhu výzkumu.

### 3.3.2 HOSPITAČNÍ POZOROVÁNÍ

„Pozorování znamená sledování činností lidí, záznam (popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.“ (Gavora, 2000, s. 76)

Mezi metody vhodné pro pozorování školní třídy uvádí Švaříček a Šedřová (2007, s. 143) pozorování zúčastněné. Pozorovatel se přímo účastní vyučovací hodiny, avšak do běžného chodu výuky nijak zásadně nezasahuje, a tak není ovlivněna ani interakce mezi pozorovanými osobami.

„Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl, 2005, s. 193)

Hospitační pozorování, které jsem v rámci svého výzkumu provedla, je možné zařadit do následujících typů pozorování:

*Zúčastněné a přímé* pozorování – jako výzkumník jsem se plně účastnila celého vyučovacího procesu.

*Nestrukturované* pozorování – z rozhovorů, které se odehrály před pozorováním, jsem získala informace, podle nichž jsem si vytypovala určité okruhy, na které bych se měla v pozorování zaměřit. Nicméně jsem neměla připravené konkrétní jevy, na něž bych hledala odpovědi. Do pozorování výuky jsem vstupovala s tím, že jsem zaznamenávala veškeré jevy a situace, které se v průběhu pozorování odehrály.

*Otevřené* pozorování – v obou školních třídách jsem byla žákům představena jako výzkumník a učitelé dokonce žákům sdělili, že se mé pozorování bude týkat tématu mé diplomové práce, tedy tématu hodnocení. V pozorování výuky respondenta B pro mne byla situace jednodušší, protože jsem tyto žáky učila při mých souvislých praxích. Pro žáky tedy má přítomnost v hodně nebyla žádným rušivým elementem.

Má pozornost během výzkumného pozorování nebyla zaměřena pouze na žáky, ale především také na učitele, kteří o mé přítomnosti věděli dostatečně dopředu a na tuto výuku se mohli připravit trochu jinak než na běžnou hodinu, ve které žádný pozorovatel není. Je tedy třeba počítat s mírou zkreslení učitelova chování a jeho reakcí. Není ale možné, aby učitel dopředu přesně naplánoval celý průběh hodiny, a proto se vždy objeví situace, na něž je třeba spontánně reagovat.

Švaříček a Šedřová (2007, s. 144 a 158) poukazují na vhodnost pozorování jako komplementární metody k rozhovorům. Nelze určit, že pozorování vychází z rozhovoru či

naopak, neboť z rozhovoru vyvstávají na povrch důležitá témata, která jsou při pozorování dále ověřována. Ale i z pozorování mohou vyvstat další hloubkové otázky pro rozhovor. Provedením těchto dvou metod (rozhovoru a pozorování) se výzkumníkovi naskýtá komplexnější pohled na zkoumanou problematiku a může srovnávat respondentovy výpovědi z rozhovoru v praxi.

### 3.3.3 DISKUSE SE ŽÁKY

Jako třetí výzkumnou metodu jsem využila diskusi se žáky. V odborné literatuře se liší užívané termíny. Např. Hendl (2005, s. 182) rozlišuje mezi *skupinovou diskusí* a *skupinovým interview*. Naopak Švaříček a Šedřová (2007, s. 184) uvádějí *ohniskové skupiny* a *skupinové rozhovory*. V mém výzkumu se diskuse od sebe lišily, proto budou popsány zvlášť. Souhrnně budu tuto výzkumnou metodu označovat jako *diskusi se žáky*.

K této metodě získání dat mě přivedl až respondent A. Sám učitel si přál tuto činnost se žáky zrealizovat, aby se od své třídy dozvěděl názory na hodnocení. V rámci metody hospitačního pozorování jsem se s třídou setkala poprvé, žáci však byli o mém příchodu informováni a také byli obeznámeni s diskusí a s jejím tématem. Diskuse následovala po jejich běžné hodině fotografie. V prvním případě bych tuto metodu označila jako ohniskovou skupinu. „*Ohnisková skupina (focus group) představuje výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem připravené téma.*“ (Morgan, 1999 in Švaříček, Šedřová 2007, s. 185)

Švaříček a Šedřová (2007, s. 184) také píšou o vhodnosti propojení této výzkumné metody s hloubkovým rozhovorem. Výzkumník tak může porovnat individuální názory učitele s názory ve skupině školní třídy. Diskuse se účastnilo přibližně 15 žáků a myslím, že se každý alespoň jednou do diskuse zapojil. Hendl (2005, s. 183) upozorňuje na to, že někteří žáci mohou mít dominantní postavení a někteří se mohou vyjadřovat mnohem méně. Žáci na otázky kladené učitelem odpovídali a zároveň reagovali na odpovědi ostatních, i přesto došlo k výše uvedené situaci.

Roli *moderátora* zastával učitel, který žáky vyzval k tomu, aby utvořili „kolečko“ ze židlí, poté zahájil diskusi, kterou po celou dobu vedl a kterou jsem, jakožto *pomocný moderátor*, doplňovala otázkami, které byly vhodné pro tuto diplomovou práci.

Na diskusi se žáky respondenta B nebyl vytyčený extra časový prostor, proto jsem využila klidnější chvíle při samotné výuce. Učitelka seděla za katedrou, doplňovala data do elektronické třídní knihy a žáci samostatně pracovali na svých pracích. Paní učitelka mi svolila zeptat se žáků na pár otázek, které souvisely s hodnocením. Nejprve jsem obecně představila téma své diplomové práce, aby žáci měli ponětí, co je předmětem mého zkoumání. Poté jsem žákům položila několik otázek. Ze začátku se zdálo, že žáci se mnou nebudou spolupracovat, což bylo nejspíš zapříčiněno okolností času (devátá vyučovací hodina). Později se však rozdělili do skupinek o přibližně 5–6 žácích, v nichž se mnou na dané téma hovořili. V tomto případě bych výzkumnou činnost neoznačovala jako *ohniskovou skupinu*, ale jako *skupinový rozhovor*. Ve kterém podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 185) nejde o vzájemnou skupinovou interakci, ale spíše o odpovídání na otázky různými členy skupiny.

### 3.4 VÝBĚR VZORKU

Výběr vzorku respondentů byl přímo závislý na hlavním cíli práce. Prvotní myšlenkou bylo hodnocení a pojetí hodnocení různých učitelů jako takové. Když jsem zjišťovala, jaké mám možnosti a především kontakty na učitele z praxe, napadlo mě porovnat přístupy hodnocení výtvarných předmětů na odlišných typech škol. Chtěla jsem srovnat pojetí hodnocení ve výtvarné výchově a v předmětech, které jsou také zaměřené výtvarně, ale nejsou to výchovy. Proto jsem potřebovala učitele na dvou typech středních škol. Při své práci jsem chtěla spolupracovat s učiteli, které jsem již dříve znala a o nichž jsem věděla, že jsou spolehliví. Podle Hendla (2005, s. 154) se jedná o *kriteriální vzorkování*, přičemž hlavním kritériem bylo, aby každý z učitelů působil na jiném typu střední školy.

#### 3.4.1 OSOBNÍ CHARAKTERISTIKY RESPONDENTŮ

**Respondent A** je pan učitel, který učí na střední umělecko-průmyslové škole. Vystudoval výtvarnou výchovu se zaměřením na vzdělávání pro základní umělecké školy a střední školy. V pedagogické praxi se pohybuje třetím rokem a momentálně je poprvé třídním učitelem žáků druhého ročníku. Učí předměty fotografie, animace a 3D animace. Fotografování se věnuje i mimo učitelskou profesi v rámci svého vlastního studia.

**Respondent B** je paní učitelka, která učí na všeobecném typu střední školy, a to na osmiletém gymnáziu. V pedagogické praxi se pohybuje více než dvacet let a třídní učitelkou je již po několikáté. Nyní je třídní učitelkou prvního ročníku čtyřletého gymnázia. Mimo výtvarnou výchovu učí ještě český jazyk a literaturu, tyto dva předměty také vystudovala. Ve svém volném čase ráda navštěvuje výstavy a zajímá se o kulturní dění.

Příjemným překvapením byl nápad respondenta A zařadit k mému pozorování ve třídě i diskusi se žáky. Bylo zřejmé, že učitel o svých odpovědích v rozhovoru dále přemýšlel a sám se chtěl od žáků dozvědět jejich osobní pohled na problematiku hodnocení nejen v jeho, ale i v ostatních předmětech. Možnost diskuse se žáky jsem vřele uvítala, protože jsem se díky ní mohla dozvědět další informace o osobnosti učitele. Tato práce má jako jeden z cílů prohloubit náhled na celkovou problematiku hodnocení a pomoci učitelům z praxe lépe porozumět vlastním hodnotícím aktivitám. Považuji za úspěch i to, jak respondent A, učitel, který se v pedagogické praxi pohybuje teprve několik let, k výzkumu přistupoval jako k něčemu, co může být pro jeho vlastní výuku nápomocné. Zajímal se o svůj způsob hodnocení v porovnání s jinými učiteli v souvislosti s tím, co si myslí jeho žáci. Pro respondenta B jsem ale diskusi nekladla jako podmínku, protože jsme se již dříve dohodli na rozhovoru a hospitaci. Hospitace byla prováděna těsně před obdobím maturit, a proto jsem z časových důvodů netrvala na vymezení prostoru pro diskusi, jako tomu bylo u respondenta A.

V průběhu celého výzkumu mě potěšilo, s jakým zájmem k němu oba respondenti přistupovali. Oba učitelé byli jak na rozhovor, tak na hospitační pozorování dobře připraveni a díky nim jsem získala kvalitní vzorky dat.

### 3.5 ZPRACOVÁNÍ DAT

V této kapitole budou představeny veškeré kroky a metody, které byly provedeny při zpracování dat pro výzkumnou část diplomové práce. Při zpracovávání dat jsem pracovala s tabulkami, do nichž jsem data zapisovala. V následujících kapitolách k těmto tabelárním dokumentům budu odkazovat. Tabulky jsou součástí práce jako přílohy.

#### 3.5.1 TRANSKRIPCE

Během získávání vzorků dat byl při veškerých výzkumných metodách použit diktafon mého mobilního telefonu. Jeho kvalitu jsem měla ověřenou předem, proto jsem nepotřebovala žádné profesionální zařízení. Po pořízení všech audionahrávek jsem musela tyto rozhovory, diskuse ale i audiální data z pozorování přepsat do přehledné formy. Švaříček a Šedřová (2007, s. 181) uvádějí, že přepis deseti minut zabere výzkumníkovi 50–60 minut. Celková doba audionahrávek všech výzkumných metod použitých v této práci byla něco málo přes čtyři hodiny. Z toho vyplývá, že transkripce byla časově nejnáročnější činností celého výzkumu.

Při přepisování dat jsem použila *doslovnou transkripci*. Při rozhovorech jsem zapisovala výroky respondentů přesně tak, jak je pronesli. Při přepisu hospitačního pozorování jsem vycházela z poznámek, které jsem sepsala přímo při výuce a tento dokument jsem doplnila o přímé řeči učitelů a žáků. Pro lepší orientaci v textech jsem otázky očíslovala. Transkripcí jsem získala několik desítek stran textového materiálu, který jsem dále musela roztrždit a zorganizovat.

#### 3.5.2 KÓDOVÁNÍ

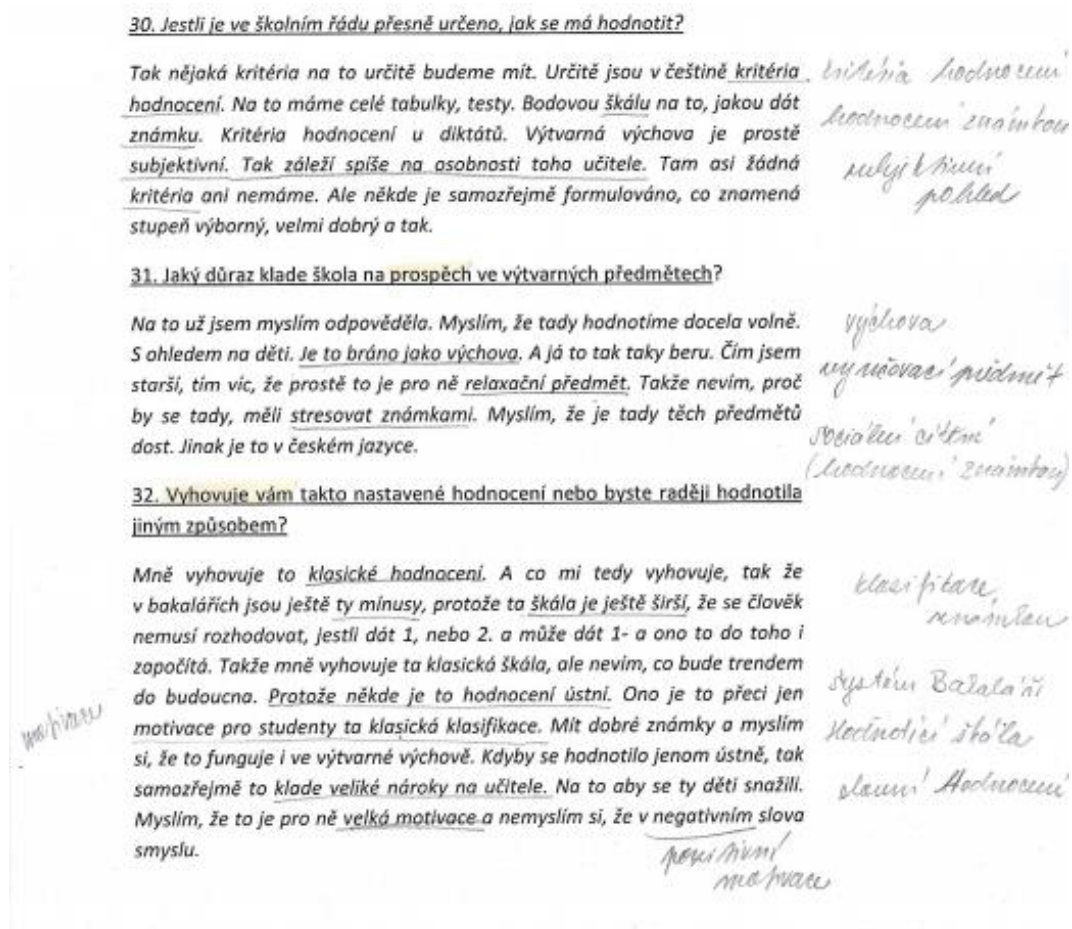
Přepsané texty bylo třeba dále roztrždit. „*Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 39).

Nejdříve jsem si veškeré přepsané materiály znovu přečetla, a podtrhla jsem v nich důležité informace, kterých bylo při takovém množství dat stále příliš mnoho. Proto jsem si nejprve určila několik okruhů témat, které se vyskytovaly především v rozhovorech. Tato témata jsem si rozepsala na papír a snažila jsem se k nim přiřadit jednotlivé informace z rozhovorů. Výsledkem tohoto kroku byly náčrtky grafů (viz obrázek 2).





Obrázek 3 – Ukázka ručního vpisování kódů



Pro lepší orientaci jsem kódy vepsala do tabulky. Tabulka je součástí příloh této práce (viz příloha č. 1). Kódování jsem provedla ve všech šesti transkribovaných metodách sběru dat (dva rozhovory, dvě hospitační pozorování a dvě diskuse se žáky).

### 3.5.3 KATEGORIZACE DAT

V této fázi zpracování dat jsem k příslušným kategoriím přiřadila seznam kódů. Vymezila jsem celkově jedenáct kategorií, v nichž bylo vždy 2–9 kódů. Tyto kategorie byly dosti podobné s okruhy témat, které jsem si vymezila na úplném začátku zpracování vzorků dat.

Nejprve bylo nezbytné získat informace o osobnostech učitelů (kategorie *osobnost učitele*), dalšími účastníky pedagogického díla jsou žáci (kategorie *žáci*). S tím, jaké předměty učitel vyučuje, je spjatý *obor*. Další kategorie jsou: *tvůrčí záměr, komunikace, ŠVP, cíle*. Téma hodnocení jsem rozdělila do čtyř kategorií: *typy hodnocení, formy hodnocení, průběžné hodnocení a ostatní hodnotící aktivity*.

K tomu, abych mohla zkompletovat kódy a kategorie z různých metod získávání dat, bylo nezbytné vytvořit několik tabulek.

Cílem této diplomové práce je srovnání pojetí hodnocení u dvou učitelů, na různých typech škol. Proto jsem vytvořila tabulku, v níž jsem umístila vedle sebe získané informace od obou učitelů. V druhé tabulce (viz příloha č. 3) jsou tedy kódy, kategorie a především vysvětlivky pouze z rozhovorů obou respondentů. Další dvě tabulky jsem vytvořila proto, abych mohla srovnat výpovědi respondentů s jejich chováním a jednáním ve výuce. Kódy a kategorie, které se vyskytují v diskusích, jsou zpracovány v páté tabulce.

### 3.5.4 SUMARIZACE A VIZUALIZACE DAT

V této podkapitole budou podrobně popsány tabulky, které jsem vytvořila v rámci zpřehlednění dat z výzkumu. Skutil a kol. (2011, s. 229) uvádí tabelární a grafické znázornění jako další prostředek pro vhodné zpracovávání získaných dat. Jak bylo řečeno v kapitole *kódování*, grafy jsem zkoušela vytvářet při kódování samotném. Tato technika zobrazování však nebyla moc přehledná kvůli velkému počtu kódů a vztahů mezi nimi. Proto jsem zvolila tabelární zobrazení, ve kterém jsem data utřídila vedle sebe tak, aby byl patrný především rozdíl výpovědí mezi učiteli.

První tabulka (příloha č. 1) – **Seznam kódů**. V této tabulce jsou sepsány veškeré kódy, které se vyskytly ve všech metodách sběru dat. Tyto kódy jsem používala v dalších tabulkách.

Druhá tabulka (příloha č. 3) – **Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovorů**. Tato tabulka je rozdělena na čtyři sloupce. V prvním jsou sepsány kategorie, ve druhém kódy a v dalších dvou je vysvětleno, v jakém kontextu se kódy v rozhovorech obou respondentů objevily. Záměrně jsem nevytvořila dvě tabulky pro každého respondenta zvlášť, proto, aby bylo na první pohled patrné, v jakých oblastech se oba učitelé shodují a v kterých mají naopak rozdílný názor. Tato tabulka bude klíčová pro porovnávání pojetí výuky učitelů mezi sebou.

Jako příklad uvádím kategorii *formy hodnocení* a kód *klasifikace známkou*. Jak je z tabulky patrné, tento způsob hodnocení se užívá na jejich škole v obou případech, ale zásadní rozdíl je v učitelově názoru. Respondent A uvádí, že hodnocení známkou je nedostatečné a s tímto způsobem hodnocení nesouhlasí. Naopak respondent B s tímto způsobem hodnocení souhlasí proto, že to vnímá jako pozitivní motivaci pro studenty.

Obrázek 4 – Ukázka z tabulky č. 2

kategorie	kód	vysvětlivka	
		respondent A	respondent B
formy hodnocení	klasifikace známkou	používaný způsob hodnocení na této škole	používaný způsob hodnocení na této škole
		vysvědčení	vysvědčení
		hodnocení známkou je nedostatečné a učitel s ním nesouhlasí	učitelka souhlasí s tímto typem hodnocení klasická klasifikace je pozitivní motivací pro studenty

Třetí a čtvrtá tabulka (příloha č. 4 a 5) – **Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele A** a **Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele B**. Tyto dvě tabulky byly vytvořeny za účelem přehledného srovnání výpovědí učitelů v rozhovorech s tím, co bylo možné vidět při pozorování v jejich vyučovacích hodinách. V tabulkách jsou šedě zvýrazněné ty kódy, které se objevily v rozhovorech i při pozorování. Z tabulky je patrné, které oblasti výzkumu se při hospitačním pozorování vůbec neobjevily.

Jako příklad uvádím kód *nová média*. Respondent A v rozhovoru uvedl, že většina času výuky probíhá na počítačích a že používají speciální programy k jejich práci. Z tabulky je možné vidět, že žáci po celou dobu seděli u svých počítačů, což koresponduje s učitelovou výpovědí o podílu nových médií při výuce. Při této hodině však fotografie jen odevzdávali a nemuseli je už nijak upravovat, proto políčko *práce ve speciálních programech* zůstalo bílé. U respondenta B byl při vyučování využíván pouze jeden počítač, z něhož paní učitelka promítala prezentaci o baroku. V druhé části hodiny žáci pracovali na svých pracích a k zobrazení předlohy používali i mobilní telefony.

Obrázek 5 – Ukázka z tabulek č. 3 a 4

**Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele A**

kategorie	kód	vysvětlivka	
		respondent A rozhovor	respondent A hospitační pozorování
obor	nová média	90 % výuky na PC	výuka probíhala v počítačové učebně, každý žák měl svůj vlastní počítač, do kterého ukládali své fotografie; fotografie učitel promítal přes dataprojektor
		práce ve speciálních programech	

**Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele B**

kategorie	kód	vysvětlivka	
		respondent B rozhovor	respondent B hospitační pozorování
obor	nová média	jen v rámci běžné výuky výtvarné výchovy (mobilní telefony, projektor, počítač)	učitelka promítala prezentaci o baroku přes dataprojektor; žáci používali své mobilní telefony k hledání předloh k tvorbě
		práce ve speciálních programech jen zřídka	

Pátá tabulka (příloha č. 6) – **Tabulka kódů a kategorií získaných z diskusí se žáky.** Zde jsou sepsány opět kategorie a kódy, které jsem zjistila. Do tabulky jsem vypsala pouze kódy, které se objevily v diskusích. V této tabulce jsem do vysvětlivek vepsala konkrétní citace výpovědí, které byly proneseny žáky nebo učitelem.

Výpovědi žáků se týkají nejen jejich učitelů, tedy respondentů A a B, ale i tématu hodnocení na jejich škole obecně, a proto nelze jejich odpovědi na otázky porovnávat se zjištěnými informacemi z rozhovorů a hospitačního pozorování. Data z diskusí podávají komplexnější pohled na hodnocení a především názory žáků na hodnocení, které probíhá na jejich škole a také pohledy na to, jak by si žáci přáli, aby hodnocení probíhalo.

Obrázek 6 – Ukázka z tabulky č. 5

Tabulka kódů a kategorií získaných z diskusí se žáky

kategorie	kód	vysvětlivka	
		diskuse A	diskuse B
formy hodnocení	klasifikace známkou	Ž: „Stává se, že nám učitelé dávají známky, ale pak už nám neřeknou, co jsme tam měli špatně.“	Ž: „Tak třeba trojka, ta je taková poloviční, ale někdy když máme polovinu testu správně, tak je za to už pětka.“
		Ž: „Někdy naše práce jen odevzdáme a pak máme známky na internetu a už se k tomu vůbec nevracíme.“	Ž: „Nebo by to mohlo být úplně bez známky“
		Ž: „Přeci to neděláme jen pro známku, ale abychom se taky něco opravdu naučili. Zámka nás nic nenaučí.“	Ž: „Myslím si, že když by se neznámkovalo vůbec, tak že by se ti žáci vůbec nesnažili, že by už vůbec nepracovali.“

### 3.6 ETICKÁ STRÁNKA VÝZKUMU

Před samotným výzkumem jsem nejdříve oba respondenty poprosila o spolupráci a sdělila jim celý plán svého výzkumu. Oba respondenti souhlasili se všemi metodami výzkumu, s nahráváním a následným přepisem jejich odpovědí. V celé práci nejsou záměrně uvedeny žádné informace, které by bylo možné si spojit s konkrétní osobou. Zjištěná data během výzkumu jsem konzultovala pouze s vedoucím práce, nikdo jiný neměl k informacím celého výzkumu přístup. Obě školy jsou v práci popsány jen obecně, nejsou uvedena ani města, v nichž se tyto školy nachází. Po ukončení výzkumu bude práce zpřístupněná pro všechny účastníky výzkumu.

## 4 INTERPRETACE DAT

V předchozích kapitolách byla stručně popsána teoretická východiska zaměřená především na hodnocení a na jeho typy a formy. V kapitole *Metodika zpracování dat* byly uvedeny a popsány veškeré metody, které jsem během svého výzkumu provedla, a samotné zpracování získaných dat. Následující kapitola bude navazovat na tyto informace a vycházet ze zjištěných dat.

Interpretace všech dat z výzkumu by překračovala rozsah diplomové práce, jelikož jsem z výzkumu a několika metod sběru dat získala velmi široké množství informací. Proto bude při interpretaci pozornost zaměřena na nejzásadnější témata, která z výzkumu vyplývají. Mnou interpretovaná z výzkumu získaná data jsou chápána jako sonda do praxe učitelů. Touto prací chci přiblížit, jak hodnocení žáků funguje v praxi u vybraných učitelů. Neznamená to však, že níže uvedené informace mají obecnou platnost v učitelské praxi.

Zjištěná data bylo potřeba interpretovat. Všechny záznamy z rozhovorů, hospitačních pozorování i diskusí byly přepsány a nachází se v přílohách této práce. Tyto prepisy použiji během své interpretace jako důkazový materiál přesně tak, jak byly zaznamenány. Pro snadnější orientaci budu na přílohy odkazovat přímo v textu. Záznam z rozhovorů bude značen pouze slovem rozhovor, pro respondenta A to bude **Rozhovor A** a informace z rozhovoru respondenta B budu značit jako **Rozhovor B**. Stejně tak budou značeny další záznamy. Přepis průběhu hospitačního pozorování jsem označila **Pozorování A** a **Pozorování B**. Na záznam a přepis z diskusí budu odkazovat slovy **Diskuse A** a **Diskuse B**. Všechny položené otázky jsou v prepisech očíslovány. Tato čísla otázek budu uvádět v závorkách za uvedenými dokumenty.

Při interpretaci dat jsem vycházela především z tabulek, které jsem vytvořila pro kategorizaci a sumarizaci dat. Během každého čtení prepisů všech metod sběru dat jsem tabulky stále doplňovala dalšími a dalšími informacemi, které z těchto textů plynuly. Při samotné interpretaci dat jsem se rozhodla vytvořit ještě jednu tabulku, v níž je zaznamenána četnost výskytu kódů. V této tabulce (viz příloha č. 7) lze vidět, které kódy se v prepisech objevují nejčastěji, tedy o jakých tématech se nejvíce hovořilo. Byly to především kódy: *hodnocení známkou, slovní hodnocení, motivace, sebehodnocení žáků, klasifikační škála, hodnocení jako zpětná vazba a hodnocení absolutního výkonu*. Četnost výskytu daného kódu bude zmíněna v jednotlivých kapitolách.

U každého interpretovaného kódu budu vycházet především z rozhovorů s učiteli, protože tento vzorek dat je nejširší. Má interpretace bude zahrnovat i porovnání názorů učitelů. Porovnány budou také výpovědi učitelů z rozhovorů s jejich činnostmi při hospitačním pozorování. V případě existence výpovědi žáků na dané téma bude zmíněn i jejich pohled.

## 4.1 OSOBNOST UČITELE

První otázka rozhovoru se týkala motivace k učitelskému povolání. Tuto otázku jsem volila, aby došlo k tzv. prolomení ledů a aby učitelé vyprávěli, jak se k učitelství dostali. Především však proto, abych zjistila, k jaké typologii bych učitele mohla pravděpodobně zařadit. V této práci je zkoumáno pojetí hodnocení učitelů, které nelze zkoumat odděleně od celkového učitelova pojetí výuky. Proto se na začátku interpretace budu věnovat osobnostem učitelů.

### 4.1.1 TYPOLOGIE UČITELŮ

Na tuto otázku jsem očekávala dvě možnosti odpovědi. Buď takovou, že učitel má rád svůj obor, rád kreslí, maluje či jinak umělecky tvoří, anebo že rád pracuje s dětmi a má zájem především o žáky. Szachtová a kol. (2000, s. 101) uvádí v typologii podle Caselmanna dva typy učitelů podle motivace k učitelskému povolání. Prvním je *logotrop*, tento typ učitele je zaměřený především na svůj obor a jeho obsah. Druhým typem učitele je *paidotrop*, který je zaměřený na žáky a jejich výchovu, zájmy a problémy. Z odpovědi na první otázku by se mohlo zdát, že respondent A by patřil do typologie logotropa, ale v tabulce (příloha č. 3) uvádím, že oba učitele bych zařadila spíše do typologie paidotropa proto, že učitel, který má rád svůj obor, nemusí být ve výuce nutně orientovaný pouze tím směrem. Z celkového pohledu výzkumu byl zřetelný velký zájem o žáky jak ze strany respondenta A, tak v přístupu respondenta B. U respondenta A ale mnohdy nešlo určit, zda převažuje zájem o obor či o žáka. Můj celkový dojem je takový, že zájem o žáka byl vždy trochu upřednostněn před zájmem o svůj obor. Níže uvádím konkrétní momenty, které to dokazují.

**Rozhovor A (1):** „Nejspíš asi náhoda a moje záliba ve focení a v nějakým kreslení.“

**Rozhovor A (16):** „Dost často se ptám, co by zajímalo je, co by si chtěli vyzkoušet a dost často přijdou i sami, jestli něco zkusíme. Tak když se to dá, tak to nějakým způsobem zkusím nastudovat a vyzkoušet a pak to s nima zkusíme aplikovat.“



**Rozhovor A (28):** „Mám ve čtvrtáku kluka, kterýho kdybych chtěl, tak ho nepustí k maturitě. Ale vím, že je přijatej na vejšku a nechci mu dělat zle kvůli předmětu 3D. Tak jsem před morálním dilematem, ale vím, že i když mi to nedá, tak mu to prostě asi zapíšu. Ale vím, že je to jenom o tom, že nemá smysl ho prudit kvůli 3D. Vím, že když bude chtít, tak je šikovnej a zvládne to.“

**Rozhovor B (27):** „Teď mám třeba šikovnou třídu sekundu a přesto že některé děti nejsou nadané a snaží se, tak jsem schopná jim tam dát i jedničku, protože ze sebe dostanou maximum. Tak by jim člověk asi neměl dávat horší známky za to, že to prostě lépe nejde.“

V tabulce kódů a kategorií získaných z rozhovorů (příloha č. 3) toto jednání učitelů označuji jako *sociální cítění*. Souvisí to především s tím, že učitelé neradi dávají žákům špatné známky.

**Rozhovor B (48):** „Když vidím, že se snaží, tak je mi líto jim dávat špatnou známku. Když se nesnaží, tak ne. Když se nesnaží, to taky se stane, tak mi to tak líto není. Spíš se snažím je dovést k tomu, aby se snažili. A když to ani potom nejde, tak jim tu špatnou známku dám. Oceňuji přístup a snahu.“

Dyrtová a Krhutová (2009, s. 18–19) uvádí ještě Caselmannovo rozdělení typů učitelů podle uplatňování jejich pedagogického přístupu. Kohoutek (2009, [online]) tyto tři typy učitelů popisuje následovně: první je *vědecko-systematický typ* – má přesně vymezený postup a obsah vyučování. Druhým je *umělecký typ* učitele, který používá ve výuce především intuici. Třetí je *praktický typ* učitele, který vyniká svými organizačními vlohami. Je zřejmé, že nelze striktně škatulkovat učitele do vymezených typologií. Žádný z těchto typů učitelů není lepší či horší a tyto vlastnosti učitelů se mezi sebou prolínají a uplatňují se v závislosti na dané situaci. Z provedeného výzkumu si lze všimnout, že respondent A ve svém pojetí často uplatňoval intuici. Jeho hodina měla předem připravený rámec, nicméně v průběhu vyučovací hodiny se objevovala nová témata k řešení (příhlášky na školní výlet, domlouvání workshopu, uvolňování žáků z testu, zjišťování informací od jiných učitelů...). Tato témata učitel intuitivně řešil v průběhu hodiny a žáci mezi s tím pracovali na úkolu. Respondent B ihned po příchodu do vyučovací hodiny, v níž probíhalo mé pozorování, sdělil přesný průběh celé odpolední výuky.

**Pozorování B:** „*V prvních patnácti minutách si zopakujeme barokní umění, takže bych vás poprosila, abyste si zapisovali. Mám prezentaci i fotografie barokních památek a potom se přesuneme na druhou část dvouhodinovky vedle do třídy a budeme pokračovat na těch pracích, které máme rozdělané. To znamená oči zvířat, někdo už dělal i kosatce, takže v tom budeme pokračovat.*“

Nedá se říct, že respondent B při vyučování nepoužívá intuici, ale po porovnání těchto dvou učitelů bych respondent A přiřadila k uměleckému typu učitele, respondent B k typu praktickému.

## 4.2 SPECIFIKA PŘEDMĚTŮ

Pro svou práci jsem záměrně vybrala dva učitele, kteří učí na odlišném typu škol. Na střední umělecko-průmyslové škole (SUPŠ) mají výtvarně zaměřené předměty. Učitel A učí fotografii, animaci a 3D animaci. Předmět výtvarná výchova se na této škole vůbec nevyučuje. Respondent B učí výtvarnou výchovu a český jazyk na všeobecném gymnáziu (VG). Zajímalo mne, jak se liší učitelovo pojetí výuky v závislosti na tom, jak je jejich předmět chápán. Při hospitačním pozorování jsem se účastnila pouze předmětů fotografie (SUPŠ) a výtvarné výchovy (VG), a proto budu porovnávat přístupy učitelů a především jejich hodnocení v těchto dvou předmětech.

Respondent B uvádí, že výtvarnou výchovu žáci považují opravdu za výchovu, a proto se snaží k výuce i tak přistupovat. Na všeobecném gymnáziu mají žáci mnoho tzv. *hlavních* předmětů, mezi které se řadí předměty jako český jazyk, matematika, cizí jazyky, biologie, chemie a další, ale výtvarná výchova spadá do předmětů estetických výchov, na něž není kladen takový důraz jako na předměty hlavní. Žáci si v prvním ročníku střední školy mohou vybrat mezi estetickou výchovou výtvarnou či hudební.

**Rozhovor B (31):** „*Myslím, že tady hodnotíme docela volně. S ohledem na děti. Je to bráno jako výchova. A já to tak taky беру. Čím jsem starší, tím víc, že prostě to je pro ně relaxační předmět. Takže nevím, proč by se tady, měli stresovat známkami. Myslím, že je tady těch předmětů dost.*“

**Diskuse B (10):** „*Jak to vnímáte, když dostanete z výchovy horší známku než jedničku?*“ „*To nám asi nevádí, z výchov je to jedno.*“

Jinak je tomu u respondenta A. Žáci tohoto učitele jsou zaměřeni buď na výtvarný obor multimediální tvorbu, anebo na design interiérů. Po prostudování učebních plánů obou oborů se zjistilo, že žáci mají kromě tzv. hlavních předmětů pouze výchovu tělesnou a literární. Dále mají mnoho specializačních předmětů zaměřených na konkrétní výtvarný obor (např. výtvarná příprava pro média, figurální kresba, počítačová grafika, fotografie, prostorová tvorba, technické kreslení a další). Učitel neuděluje špatné známky, jelikož ví, že žáci mají široké spektrum specializačních předmětů, na něž se zaměřují více.

**Rozhovor A (26):** „*Tím, že jsme multimédia, tak pod nás spadá fotka, animace, 3D, video, grafika, a fakt je toho strašně moc, takže oni si vyberou nějakou oblast, kde se cítí líp. Většinou kluci mají 3D, film a holky spíš kreslí. Takže se to nedá hodnotit celkově.*“

**Rozhovor A (25):** „*3D je dost takovej specifickéj obor a naprostý minimum studentů to bere tak, že by je to opravdu bavilo nebo by se v tom mohli nějak dobře realizovat. Je to časově poměrně náročný, a když člověk chce, aby to vypadalo hezky, tak to zabere spoustu času, spoustu práce.*“

**Rozhovor A (26):** „*Těch špatných věcí tam je dost, ale vím, že to není třeba proto, že by to ten člověk udělal špatně, ale nemá na to úplně vloh. Takže je to těžký hodnotit. To samý ve fotce.*“

#### 4.2.1 OHLED UČITELE NA ŽÁKOVO ZAMĚŘENÍ

Z výpovědí obou učitelů vyplývá, že se snaží brát ohled na žákovu zaměření na konkrétní předmět. Učitelé nedávají špatné známky, když si myslí, že žáci k jejich předmětu nemají vloh, ale hodnotí je za snahu.

**Diskuse A (2):** „*Já třeba těm fotkám moc nedávám, ale nechtěla bych dostávat pětky, protože v tom nejsem úplně dobrá. Já nevidím, že tam na fotce je někde nápis Coca-Cola, a tu fotku to kazí. Já si toho prostě nevšímnu.*“

Učitel reaguje: „*To je vlastně jeden z důvodů, proč se snažím to dělat takhle. My jsme to spolu už včera trochu řešili a já jsem si toho v rámci dotazníku spoustu uvědomil. A právě přesně tohle je jedna z těch věcí, že vím, že pro každého z vás není předmět fotografie stěžejní. A myslím si, že vám tohle, jak to děláme, dává ten prostor se vyjádřit.*“

**Rozhovor B (27):** „*Ted' mám třeba šikovnou třídu sekundu a přesto že některé děti nejsou nadané a snaží se, tak jsem schopná jim tam dát i jedničku, protože ze sebe*

*dostanou maximum. Tak by jim člověk asi neměl dávat horší známky, za to že to prostě lépe nejde.“*

### 4.3 MOTIVACE

Kód motivace byl jeden z nejčastěji objevujících se kódů ve výzkumu. Tento kód se několikrát objevil v obou rozhovorech, v diskusích i při hospitačních pozorováních.

Čáp a Mareš (2001, s. 92) uvádějí: *„Velmi obecně formulováno, motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.“*

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2003, s. 127–128) je termín motivace rozdělen na tři slovníková hesla: *motivace*, *motivace výkonu* a *motivace žáků při vyučování*. Ze získaných dat je zřejmé, že výpovědi respondentů odkazují především k motivaci žáků při vyučování. Průcha (2003, s. 128) ji definuje takto: *„Výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci.“* Učitel tuto motivaci může různým způsobem ovlivňovat např. probouzením poznávacích a sociálních potřeb, probouzením výkonové motivace, využitím odměn a trestů, předcházením strachu ze školy a předmětu.

#### Probouzení poznávacích potřeb

U respondenta A se kód motivace objevil v souvislosti s výběrem námětů tvorby. Učitel se ptá žáků, co by si v jeho hodinách chtěli vyzkoušet a jaké náměty by do výuky chtěli zařadit.

**Rozhovor A (16):** *„Dost často se ptám, co by zajímalo je, co by si chtěli vyzkoušet a dost často přijdou i sami, jestli něco zkusíme. Tak když se to dá, tak to nějakým způsobem zkusím nastudovat a vyzkoušet a pak to s nima zkusíme aplikovat.“*

**Rozhovor A (21):** *„Pak děláme třeba, že každé napíše na lísteček nějaký téma a pak si losují vzájemně, anebo máme nějaký tematický dny, když je třeba den proti zbraním a podobně. Občas děláme nějaký takovýhle ulitý věci.“*

U respondenta B se s náměty spjatá motivace uplatňuje v roli učitele i žáků. Učitelka zmiňuje, že opakovat náměty, které se zdařily žákům z minulých ročníků, je motivace. Otázkou je, pro koho je to motivující. Žáci si chtějí vyzkoušet práce, které viděli vyvěšené na školních zdech, nástěnkách či v ateliérech. Tyto náměty se tak stávají motivací pro žáky. Učitelka uvádí, že práce, které žáky baví, zařazuje do výuky opakovaně, proto můžeme usoudit, že je to v určité míře motivací i pro učitele.

**Rozhovor B (18):** „Protože když to děti dělají rády, a vidí ty práce z minulých let, tak si to chtějí vyzkoušet. Je to i motivace. A když člověk vidí, že je to baví, tak to s nimi vyzkouší znovu.“

Učitel A zařazuje do své výuky fotografickou soutěž.

**Rozhovor A (47):** „Je to celoroční soutěž, na každý měsíc máme určitý téma. Na každé téma odevzdají do soutěže jednu fotku. Každý má dva hlasy a může ho dát nebo nemusí. Ke každé fotce mohou dát jen jeden hlas. Nejdříve se všechny fotky promítnou a ve druhém kole se hodnotí, aby o tom mohli popřemýšlet. Sečtou se body a kdo má nejvíc bodů, tak první vymýšlí téma na další měsíc. A prvního a druhého si zapíšu a na konci roku první dva, co mají nejvíc hlasů, tak dostanou ohodnocení. Vloni dva žáci byli se mnou v Depu na fotografickém workshopu. Myslím si, že jim to udělá radost víc než jednička, i kdyby všichni ostatní měli mít dvojky.“

Z této výpovědi učitele je zřejmé, že se zde motivace objevuje v několika případech.

### **Probouzení výkonové motivace**

Každý měsíc do této třídní soutěže žáci odevzdávají jednu svou fotografii na zadané téma. Tyto fotografie se promítají před učitelem a všemi spolužáky, poté se hromadně hodnotí. Ze svého pozorování usuzuji, že odevzdané fotografie byly kvalitně zpracovány a žáci si na nich dali opravdu záležet. Důvodem může být právě to, že fotografie nejsou odevzdávány pouze učiteli, ale každou fotografii vidí celá třída, a tak žáci mají potřebu svým výkonem dosáhnout úspěchu.

### **Využití odměn**

Jednou z odměn může být to, že vítěz dílčího kola soutěže vymýšlí a zadává téma na další měsíc. Jako velkou motivaci této fotografické soutěže vidím to, že dva žáci s nejvyšším počtem bodů získají od učitele nějaké hodnotné ocenění. Toto ocenění

neprobíhá v rámci známkování, nýbrž je to nějaký bonus v podobě plakátů, fotografických workshopů apod.

### **Komentář učitele jako motivace**

Sami žáci při diskusi několikrát zmiňovali, že je pro ně velmi důležité, aby se učitel k jejich práci vyjádřil. Stejný pohled na to má učitel, který přímo zmiňuje, že jeho slovní komentář k daným fotografiím funguje pro jeho žáky jako motivace. Z pohledu pozorovatele jsem při hodině fotografické soutěže zaregistrovala, že žáci pozorně poslouchali učitelův komentář k jednotlivým fotografiím. Bylo pro ně přínosné slyšet slovní komentáře nejen k jejich fotografii, ale i k fotografiím ostatních spolužáků. Často se ozývaly i souhlasné komentáře.

**Rozhovor A (46):** „Většinou jsou rádi, že k tý fotce něco slyší.“

**Rozhovor A (47):** „A motivace je pro ně taky hodně to, že ode mě k tý jejich fotce něco uslyší, protože si pak ty fotky postupně procházíme a hodnotíme. Přijde mi, že ten můj názor berou, i když jim říkám, že to je subjektivní. Takže to odevzdávají hlavně proto, že mají pocit, že jim to něco dává, ne kvůli známce.“

Pro představu slovního komentáře učitele uvádím přepis hodnocení poslední fotografie z třídní soutěže.

**Pozorování A (12. fotografie):** „Tady je strašná škoda, že ta kachna vzadu má uříznutý ocas. Kdybys zamířil lehounce doleva, tak by tam byly obě kachny a kačer by byl téměř na zlatém řezu, takže úplný ideál. Ale jinak je to super, moc se mi líbí ty kapičky okolo něj, jak jsou osvětlený, to funguje moc hezky. Opravdu velká škoda, že ta kachna přišla o ocas. Dalo by se to vyřešit tak, že bys jí víc rozmazal, rozostřil. Taky pochvala.“

### **Známka jako motivace**

V předchozí výpovědi učitel zmiňuje, že žáci neodevzdávají fotografie pouze kvůli známce, ale především proto, že je pro ně přínosné slyšet, co udělali dobře a co by bylo vhodné zlepšit.

Oba učitelé používají dobré známky jako motivaci pro žáky. Respondent A zpochybňuje, že špatné známky by žáky motivovaly k tomu, aby podávali lepší výkon. A také učitelka B uvádí, že dává žákům známku jedna především kvůli motivaci. Známkováním se budu podrobněji zabývat v kapitole *Hodnocení známkou*.

**Rozhovor A (52):** „Takže myslíš, že špatný známky nefungují?“ „To je otázka, funguje mu to stejně jako mně, i když mám jiné přístup. Otázka je, jestli to je funkční, nebo nefunkční v obou případech. Ale je to jen nástroj, jak je tlačíš k tomu, aby ti to odevzdali, aby to dodělali, a na kvalitě toho výstupu to nic nezmění. Takže já osobně se snažím je motivovat k tomu, aby to sami chtěli dodělat a aby je to bavilo. A z mého pohledu je tohle zbytečný, ale věřím tomu, že kolegové by se mnou nesouhlasili.“

**Rozhovor B (27):** „Myslím si, že i hodně dětí dostává jedničky, aby měly motivaci pracovat dál.“

#### 4.4 SUBJEKTIVNÍ POHLED V HODNOCENÍ

Téma subjektivnosti ve školním hodnocení se v získaných datech objevovalo poměrně často. Upozorňovali na něj nejen učitelé, ale i žáci.

Na otázku, zda může být hodnocení ve škole objektivní, není lehké odpovědět, vztáhneme-li tuto otázku především na umělecké předměty. Kolář a Šikulová (2009, s. 96) uvádějí, že učitel hodnotí to, co sám může ovlivnit. Učitel žáky nejen hodnotí, ale hlavně je učí. Předává jim vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty, které následně může hodnotit. Učitel je tedy nejčastěji v roli subjektu hodnocení, což znamená, že se do hodnocení nepromítá pouze kvalita žákova výkonu, ale i kvalita učitele jako hodnotitele. Do procesu hodnocení vstupují nejrůznější osobnostní faktory.

Slavík (1999, s. 9) hned v úvodu své publikace uvádí, že se bude věnovat především subjektivnímu hodnocení. V učitelově kompetenci je zodpovědně provádět hodnocení svých žáků, hodnocení jejich výkonů, vědomostí i chování. „Subjektivní hodnocení také úzce souvisí s profesní i osobní autoritou učitelů. Především díky ní jsou učitelé považováni za oprávněné hodnotit své žáky.“ (Slavík, 1999, s. 9)

*Osobní autorita* je spojena s charismatem, je vrozená a není přenositelná na základě pravidla. Bývá označována jako charismatická (Průcha, 2003, s. 23). *Profesní autorita* vyžaduje odborné soudy a plyne z profesní kompetence učitele.

Oba učitelé se domnívají, že hodnocení ve výtvarných oborech je subjektivní, a proto je mnohdy velmi těžké výtvarnou činnost kvalitně ohodnotit. Kolář a Šikulová (2009, s. 108) uvádí: „Učitelovo hodnocení obsahuje vždy prvky subjektivity, jde o to, aby tento subjektivní přístup žáky nepoškozoval.“ Podle mého názoru založeného na

výpovědích respondentů i podle pozorování hodnotících činností učitelů přímo ve výuce se oba dotazovaní učitelé snaží hodnotit tak, aby jejich subjektivní pohled neovlivnil nebo nepoškodil žáky.

**Rozhovor B (30):** „Výtvarná výchova je prostě subjektivní. Tak záleží spíše na osobnosti toho učitele.“

**Rozhovor A (26):** „Těm k tomu zase říkám nějaký svůj hodnocení na základě svých zkušeností a toho, že jedenáct let fotím. Ale samozřejmě to musí brát s rezervou, že když já říkám, že bych něco ořízl, tak když se budou bavit s jiným fotografem, tak ten jim zase řekne, že se mu to líbí. Oni to ví, že je to hodně subjektivní, spíš se jim snažím říct, jak by ta fotka mohla líp fungovat, kdyby třeba udělali pár kroků doprava, tak by tam byla lepší kompozice. Nebo lepší oříznutí, případně, že by si mohli dát víc záležet na postprodukcí.“

Z této výpovědi respondenta A je zřejmá autorita profesní. Žáci vědí, že jejich učitel profesionálně fotografuje, a proto pro ně jeho komentáře k fotografiím mají velkou váhu. Nicméně učitel upozorňuje na to, že jiný odborník v oboru může mít odlišný pohled a názor na tutéž věc. Upozorňuje tedy na to, že jeho hodnocení je subjektivní a že subjektivita je nedílnou součástí tohoto oboru. Ve výuce dával učitel při hodnocení jednotlivých fotografií žákům rady, jak by podle něj mohla jejich fotografie vypadat lépe.

Podle výroků žáků uvedených níže lze pozorovat, že žáci nejsou spokojeni, když je nějaký učitel hodnotí bez toho, aniž by jim k tomu sdělil svůj názor. Žáci vnímají i to, že jejich názor na odvedenou práci je subjektivní stejně jako názor učitele. Nejsou však spokojeni, když se učitel o jejich názor nezajímá a jen jim dává špatné známky.

**Diskuse A (4):** „To záleží hodně na jednotlivci, protože každý má jiný styl, každý to vnímá jinak. Je to individuální.“

**Diskuse A (5):** „To je prostě podle toho učitele, když se mu to nelíbí, tak nám dá čtyřku, ale už neřekne proč. A nám se to třeba i líbí, ale on nám dá prostě čtyřku. Známky nejsou spravedlivý, je to o názoru.“

Také žáci respondenta B uvádějí, že by se ve výtvarné výchově nemělo hodnotit známkami, protože je toto hodnocení subjektivní.

**Diskuse B (3):** „No to by se asi neměli dávat známky, protože je to hodně subjektivní.“



Z mého pohledu je přirozené, že se slovo *subjektivní* v uměleckých oborech používá často. Je přijatelné, že každý jedinec má na umění jiný pohled a že se mu líbí něco jiného. Učitel by však subjektivní pohled ve výuce měl mít neustále na vědomí. Žák do své práce zapojuje svou subjektivitu a stejně tak učitel, při svém hodnocení výtvarného artefaktu nemůže být ryze objektivní. Je důležité najít východisko, při němž by žák svou subjektivitu v díle zachoval takovým způsobem, aby práce dosahovala kvality požadované učitelem. V reakci na žákovy výpovědi z diskuse není přijatelné, když učitel hodnotí žákovy práce jako nevyhovující, aniž by jim vysvětlil svůj pohled na danou věc. V tomto případě učitel nespĺňuje požadavek, aby subjektivní přístup žáky nepoškozoval, jak uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 108). Je nutné zmínit, že podle dostupných dat se tento přístup hodnocení netýká ani jednoho dotazovaného učitele tohoto výzkumu.

#### 4.5 HODNOCENÍ ZNÁMKOU

Kód hodnocení známkou se v celém výzkumu objevoval nejčastěji. Klasifikace, jako forma kvantitativního hodnocení je v naší zemi silně převládající formou hodnocení. Žáci jsou hodnoceni podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. § 51 – § 53), ve kterém jsou vymezeny tři způsoby hodnocení: klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O tom, jaký způsob hodnocení je uplatněn na dané škole, rozhoduje ředitel školy. O hodnocení výsledků vzdělávání žáků na středních školách pojednává vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (vyhláška č. 13/2005 Sb.). Tato vyhláška vymezuje pět hodnotících stupňů (1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný), podle kterých se učitelé při klasifikaci žáků musí řídit.

Na obou školách zapojených do mého výzkumu se používá klasifikační forma hodnocení. Respondent A s tímto způsobem plně nesouhlasí a uvádí, že hodnocení známkou je nedostatečné. Naopak respondent B s touto formou hodnocení souhlasí. Stejně jako u respondentů se i v literatuře objevují různé názory na hodnocení známkou. Níže se pokusím shrnout několik vybraných kladů a záporů tohoto způsobu hodnocení na základě odborné literatury a výpovědí respondentů.

1. Znáмка nepodává informaci o celkovém zvládnutí či nezvládnutí učiva. Z výsledné známky nelze poznat, v čem žák chyboval a v čem byl naopak úspěšný (Kopřiva, 1994, s. 74 in Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

**Rozhovor A (33):** „Používáme standardně známky, ale spíš s tím, že se snažíme to nějakým způsobem rozebrat. Já i kolegové na multimédiích. Říct, co tam je úplně špatně, co tam je naopak dobře a vysvětlit jim to, co by neměli dělat, nebo naopak čeho by se měli držet. A to asi funguje nejlíp, ty známky jsou takový, aby se to napasovalo do systému.“

Žáci respondenta A upozorňují, že někteří učitelé hodnotí pouze známkami a své rozhodnutí nijak nezduvodňují, s čímž žáci zásadně nesouhlasí.

**Diskuse B (5):** „Stává se, že nám učitelé dávají známky, ale pak už nám neřeknou, co jsme tam měli špatně.“

„Někdy naše práce jen odevzdáme a pak máme známky na internetu a už se k tomu vůbec nevracíme.“

„Přeci to neděláme jen pro známku, ale abychom se taky něco opravdu naučili. Znamka nás nic nenaučí, to je prostě podle toho učitele, když se mu to nelíbí, tak nám dá čtyřku, ale už neřekne proč. A nám se to třeba i líbí, ale on nám dá prostě čtyřku. Znamky nejsou spravedlivý, je to o názoru.“

2. Výsledná známka také nerozlišuje mezi nízkým výkonem a špatným výkonem (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86). Může tak dojít k tomu, že žák, který pracuje na své možnosti svědomitě, dostává špatné známky, protože je porovnáván s klasifikační normou.

3. „Znamka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu“ (Hrabal, 1988, s. 51 in Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

Zajímavým zjištěním bylo, že žáci často zmiňovali, že by uvítali, kdyby se ve výtvarné výchově vůbec neznámkovalo. Nicméně jeden žák při výuce respondenta B uvedl, že kdyby se vůbec neznámkovalo, žáci by nemohli v ničem vynikat, což je v souladu s Hrabalovým výrokiem uvedeným výše.

**Diskuse B (8):** „Ale mohlo by to být splnil/nesplnil. To by vypadalo líp i na vysvědčení než třeba trojka, čtyřka. Ale zase by člověk v ničem nevynikal.“

4. Široká veřejnost (především rodiče žáků) chápou známky jako standardní způsob hodnocení a jsou na něj zvyklí. Pomocí známek dokážou rychle zařadit své dítě do kategorie úspěchu. Známky (jako matematické symboly) také umožňují rychlé porovnávání výkonů žáků mezi sebou (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

5. Skalková (2007, s. 214) uvádí, že námitky proti hodnocení známkou se týkají hlavně jeho subjektivity. „*K. Ingenkamp (1991) poukazuje na tendenci, že se jednotlivé předměty známkují tím přísněji, čím lépe lze výkony žáků zjišťovat písemnou formou, čím lépe jsou kvantifikovatelné.*“ (Skalková, 2007, s. 214) Z tohoto výroku bychom mohli usoudit, že výtvarné předměty, které nelze testovat písemnou formou, mají učitelé tendenci hodnotit mírněji.

#### 4.5.1 KLASIFIKAČNÍ ŠKÁLA

Oba učitelé uvádějí, že nepoužívají všech pět stupňů klasifikační škály, ale že při hodnocení používají pouze známky jedna a dva a respondent B dává ve výjimečných případech nejhůře za tři (to však neplatí v českém jazyce). Žáci to potvrzují.

**Rozhovor A (31):** „*Oni když splní, odevzdají mi určitý počet fotek a nedělají žádný problémy, což většinou nedělají, tak ví, že dostanou jedničku, maximálně dvojku. A ještě se nestalo, že by někdo něco neodevzdal.(...) Takže oni ví, že když odevzdají určitý počet prací, tak to mají jasný. A spíš chci, aby si z toho něco vzali a přemýšleli o tom. Než aby měli stres, že dostanou špatnou známku.*“

**Rozhovor B (27):** „*Klasická klasifikace samozřejmě známkování od 1–5. Na výtvarné výchově bych to spíš zhodnotila od 1–3. Tam asi horší klasifikaci nepoužíváme. Na závěrečnou klasifikaci, tam já nevím, to je asi vážně výjimka, když někdo dostane 3. A myslím si, že i hodně dětí dostává 1, aby měly motivaci pracovat dál.*“

**Diskuse B (9):** „*Dostáváte z výchov trojky, čtyřky?*“ „*To ani ne, maximálně dvojku, ale spíš jedničky.*“

#### 4.5.2 HODNOCENÍ FORMOU ZNÁMKOVÁNÍ V POJETÍ VÝUKY UČITELE A

V diskusi se žáky učitele A nastala překvapující situace. Na otázku, zda by žáci byli raději, kdyby jim dával i jiné známky než jedničky, se ozval hromadný nesouhlas. Jedna žákyně však zmínila, že by se určitě více snažili, na což učitel pohotově reagoval. Z celé diskuse nakonec vyplynulo to, co jsem již uváděla v kapitole *Motivace*. Učitel není toho názoru, že by špatné známky fungovaly jako motivace pro žáky a jejich výkony by tak byly kvalitnější. Nicméně si myslím, že vlivem výpovědi žákyně, která zmiňovala, že by se žáci více snažili, bude mít učitel trochu jiný pohled na udělování známky jedna, jakožto jediné známky, kterou žákům dává. Pro úplnost níže uvádím celý rozhovor na toto téma.

**Diskuse A (9):** „Byli byste raději, kdybych dával i jiné známky než jen jedničky?“

Žáci odpovídají, že rozhodně ne, ale jedna žákyně je odlišného názoru: „*Tak určitě bychom se víc snažili.*“

**Diskuse A (10):** „*Máte pocit, že byste se víc snažili?*“

Jiná žákyně odpovídá, že v předmětu fotografie je známka vedlejší, protože dostávají od učitele názor a rady, jak by to mělo být správně. „*A díky tomu je to pro nás nestresový předmět.*“

Učitel s mírným úsměvem dodává: „*Z mého pohledu by fotka měla být nestresová, spíš se vás snažím motivovat k tomu, abyste fotili. Ale jestli jste mi teď řekli, že když budu dávat i špatný známky, že se budete snažit víc, tak je to možná na zvážení.*“

Žáci odpovídají, že by se akorát více stresovali a nebylo by to pro ně dobré.

Učitel ještě dodává své postřehy: „*Když jsem viděl nějaké výstupy z hodin, kde učitelé dávají i špatné známky, tak mi ty výsledné práce nepřišly lepší, než třeba fotky v našem předmětu.*“

Respondent A by nejraději vůbec neznámkoval. Uvádí také to, že známky žáky ve výtvarných předmětech omezují.

**Rozhovor A (38):** „*Já jsem si to udělal tak, jak mně to relativně vyhovuje. Za mě bych nejraději ty známky vůbec nezapisoval, protože já jim píšu jedničky, dvojky a myslím si, že známka v těchto předmětech není tak důležitá. Ale dát jim zpětnou vazbu co udělali špatně. A myslím si, že právě takový to pojetí základkový, za jednu chybu jednička, dvě chyby dvojka, tak to pro tyhle výtvarný předměty totálně narušuje, protože oni pak nejsou*

*schopný fungovat, když nemají přesně stanovený hranice a bariéry, tak jsou najednou ztracený a nejsou schopný fungovat samostatně.“*

Na konci rozhovoru však respondent A uvádí, že s tím, jak se hodnotí na jejich škole, nemá zásadní problém. Jako větší problém vnímá systém *Bakaláři*.

**Rozhovor A (53):** *„Dokážu si představit, že by to mohlo fungovat jinak, ale nijak zásadní problém s tím nemám. Mnohem větší problém mám s celým fungováním Bakalářů a organizačních věcí.“*

#### 4.5.3 HODNOCENÍ FORMOU ZNÁMKOVÁNÍ V POJETÍ VÝUKY UČITELE B

Paní učitelka B s hodnocením známkou souhlasí a dodává, že známky žáky motivují.

**Rozhovor B (32):** *„Mně vyhovuje ta klasická škála, ale nevím, co bude trendem do budoucna. Protože někde je to hodnocení ústní. Ono je to přeci jen motivace pro studenty ta klasická klasifikace. Mít dobré známky a myslím si, že to funguje i ve výtvarné výchově. Kdyby se hodnotilo jenom ústně, tak samozřejmě to klade veliké nároky na učitele. Na to, aby se ty děti snažily. Myslím, že to je pro ně velká motivace a nemyslím si, že v negativním slova smyslu.“*

S názorem, že se žáci kvůli známkám více snaží a že je to motivuje, souhlasí i její třída.

**Diskuse B (8):** *„Myslím si, že když by se neznámkovalo vůbec, tak že by se ti žáci vůbec nesnažili, že by už vůbec nepracovali.“*

*„Že už by nebyla žádná motivace známkou. Kdyby to bylo zadarmo, tak nic nedělám.“*

Nelze striktně určit, zda by se ve školách mělo, nebo nemělo hodnotit známkami. Je však třeba si uvědomit, že hodnocení formou známkování je jednou z možností, jak žáky hodnotit. Kolář a Šikulová (2009, s. 87) uvádějí, že je nezbytné, aby učitel hodnotil nejen výsledek žákovy snahy, ale také proces, při němž žák k požadovanému výkonu dospěl. Funkční je tento proces hodnotit pomocí slovního hodnocení, které doplňuje, vysvětluje a mnohdy i přesahuje hodnocení formou známkování.

## 4.6 SLOVNÍ HODNOCENÍ

Podle nového školského zákona lze hodnotit žáky slovní formou ve všech třídách (zákon č. 561/2004 Sb.). Na školách, kde výzkum probíhal, se hodnotí žáci klasifikací (viz kapitola *Hodnocení známkou*), což ale neznamená, že by se slovní forma hodnocení na těchto školách vůbec neobjevovala. Kód *slovní hodnocení* byl použit skoro ve stejné míře jako kód *hodnocení známkou*. Tato skutečnost dokazuje, že slovní hodnocení zaujímá velký význam v pojetí hodnocení obou respondentů.

Stejně jako hodnocení známkou má i slovní forma hodnocení své klady a zápory.

Podle Koláře a Šikulové (2009, s. 88–89) slovní hodnocení stresuje žáka méně než hodnocení známkou, protože je v něm vždy uvedeno, co se žákovi povedlo, a až po tom by mělo být uvedeno, v čem má žák nedostatky a jak tyto nedostatky zlepšit. Učitel hodnotí žáka jako jednotlivce díky širokým možnostem, které slovní hodnocení obsahuje. Kolář a Šikulová (2009, s. 92) také doporučují začínat slovní hodnocení pozitivně – sdělit žákovi, co se mu povedlo a až poté vymezit neúspěch. Učitel by vždy měl uvést, jak konkrétní neúspěch napravit. Dále autoři upozorňují na to, aby učitelé při hodnocení nepoužívali posuzující jazyk, nýbrž jazyk popisný, tzn. aby nehodnotili osobu žáka a jeho vlastnosti, nezařazovali („neškatulkovali“), ho do nějakých skupin, ale aby se soustředili na jeho výkon, výsledek, chování, a popsali, co žák udělal správně a co nikoliv. Celkový dojem z hodnocení by měl být pro žáka pozitivní, aby ho to motivovalo k dalším pozitivním výsledkům.

Slovní hodnocení s sebou přináší také značné obtíže, které mohou plynout z nesprávného používání tohoto způsobu hodnocení. Nestačí, když učitel pouze přepíše známku do slovní podoby (např. 1 – výborně), nemá to žádnou výpovědní hodnotu a pro žáky by to nebyla správná forma zpětné vazby, což by slovní hodnocení mělo být vždy. Kolář a Šikulová (2009, s. 89) upozorňují na používání „*nekonkrétních informací typu: to je pěkné, to se ti povedlo; to se mi líbí; hezké apod.*“ Mezi nevýhodu slovního hodnocení patří náročnost pro učitele. Učitel, který efektivně používá slovní hodnocení, musí dobře znát své žáky a musí je umět hodnotit na základě důkladné diagnostiky, což může být pro učitele na střední škole, který učí několik tříd, velmi obtížné (Kalhous, Obst, 2002, s. 410).

V pojetí výuky obou učitelů se slovní hodnocení užívá v rámci formativního hodnocení, a to pouze v ústní formě.

**Rozhovor A (26):** „*Nebo takhle, vlastně nemůžu říct, že by nedostali hodnocení v průběhu procesu. To se k tomu nějakým způsobem vyjadřuju. Ale není to úplně stěžejní, chci spíš, aby dělali něco a aby vyvíjeli tu aktivitu. A pak ke konci je spíš pochválím, než abych říkal, že je to fakt blbě a že to je prostě špatný.*“

**Rozhovor B (20):** „*Spíše to hodnotím individuálně, když k nim přicházím, tak jim to hodnotím.*“

Respondent A často zmiňuje, že v jeho oborech není známka dostačující a je nezbytné žákům podat i slovní komentář, který pro ně má zpětnovazební charakter. Jak jsem uváděla v kapitole *Hodnocení známkou*, respondent A na slovní komentář připojený ke známce klade velký důraz, avšak ne všichni učitelé na jejich škole to takto dělají.

Při hospitačním pozorování jsem se zúčastnila vyučovací hodiny respondenta A, která byla zaměřena právě na hodnocení fotografií žáků. Během celého vyučování učitel neudělil žádnou známku, ale ke všem odevzdaným fotografiím se vyjádřil slovně. Proto jsem získala poměrně velký vzorek dat slovního hodnocení. Vybrala jsem komentář učitele k jedné fotografii, na němž se pokusím doložit doporučení pro formulaci slovního hodnocení podle Koláře a Šikulové.

Nejprve bych chtěla zdůraznit, že slovní hodnocení je pro učitele náročné i v psané podobě, kdy si učitel své hodnocení může řádně promyslet. Při ústním hodnocení je to pro učitele ještě poněkud náročnější, protože nemá čas na rozmyšlení a slovní komentáře podává spontánně v závislosti na aktuálním dění při vyučování. Z mého pohledu používá učitel A ústní hodnocení vhodně a citlivě.

**Pozorování A (8. fotografie):** „*Tady ta fotka má taky pochvalu. Přemýšlel jsem, že bych jí dal taky bod. Jediný, co je škoda, co rozhodlo, že jsem nedal bod, jsou tyhle chlupy, co rostou tady z boku. Dalo by se to vyřešit nějakým ořezem,*“ učitel ukazuje, jak by se dala fotografie oříznout. „*Protože tohle zbytečně odvádí pozornost od toho hlavního květu.*“ Žákyně souhlasně komentuje hodnocení. „*Ale je hezký jak je vzadu rozostřený to pozadí, to sluníčko, jak se do toho opírá. To je moc hezký, jenom bych líp zvolil ořez.*“

Učitel A své slovní hodnocení začíná nejprve kladně, fotografii pochválí, následně vytkne nedostatky, které fotografie obsahuje, a ihned navrhně, jak by se tyto nedostatky daly opravit. Nakonec zhodnotí celkový pozitivní dojem z fotografie a znovu zopakuje, co by s fotografií udělal, aby vypadala ještě lépe. Toto slovní hodnocení je v souladu se zásadami, které uvádí Kolář a Šikulová (2009, s. 92) a pro žáka je to opravdová forma

zpětné vazby. Jediné, co by se dalo vytknout, jsou první dvě věty, ve kterých učitel nepoužívá popisný hodnotící jazyk, uvádí jen, že se mu fotografie líbí. Kolář a Šikulová (2009, s. 89) toto hodnocení pojmenovávají jako nekonkrétní informace, které nemají zpětnovazební charakter.

Z diskuse se žáky respondenta A je zřejmé, že žáci s tímto slovním hodnocením souhlasí. Uvádějí, že to pro ně není stresové a že se dozvídají, co mají příště udělat lépe. Z celé diskuse vyplývá, že žáci chtějí, aby je učitelé hodnotili slovně a aby jim učitel sdělil svůj názor na jejich práci, zároveň ale požadují, aby měl učitel zájem o jejich názor. Slavík (1999, s. 130) píše o výhodě dialogické formy, kterou má právě slovní hodnocení: *„obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru, kterému sděluje, co se učiteli na práci líbí víc a co méně.“*

**Diskuse A (4):** *„Když jsme měli bývalou paní učitelku, tak to bylo skvělý. Ona nám řekla, co tam máme špatně a dala nám nakonec docela dobrou známku. Ta nám vždycky na rovinu řekla, když se jí to líbilo, nebo ne.“*

**Diskuse A (6):** *„Mohli by to dělat jinak. Měl by se k tomu vyjádřit. A když mu řekneme náš názor, tak nás začne shazovat, že nám může dát rovnou pětku.“*

Žáci respondenta B mají na slovní hodnocení odlišný pohled. V diskusi neuvádějí, že by slovní hodnocení požadovali kvůli zpětné vazbě a kvůli tomu, aby věděli, co přesně udělali špatně a jak to napravit. Slovní hodnocení by podle nich bylo lepší v tom, že špatné známky by nevyzněly tak moc negativně, kdyby ve slovním hodnocení bylo uvedeno, co žákovi nejde. A naopak kladné slovní hodnocení by vyzdvihovalo, v čem jsou žáci dobří. Žáci uvádějí, že by to pro ně bylo motivující.

**Diskuse B (5):** *„Slovní hodnocení nedostáváme, ale bylo by to lepší, protože to je takový milosrdnější. Když dostanu pětku, tak už to neokecám, ale kdyby tam bylo něco, jako tohle mu nejde...“*

**Diskuse B (5):** *„Tak by to bylo taky dobrý, protože by tam bylo napsaný, co mi jde a motivovalo by mě to.“*



Z analýzy dat týkajících se slovního hodnocení celkově vyplývají dvě informace. Žáci na střední umělecko-průmyslové škole požadují po učitelích slovní hodnocení proto, aby se dozvěděli konkrétní informace o tom, co udělali dobře a v čem naopak chybovali. Chtějí znát názor učitele a jeho případný návrh na opravu. Znamky pro ně nejsou dostačující, jelikož nepodávají zpětnovazební informace. Respondent A také spíše inklinuje ke slovnímu hodnocení a je si vědom toho, že je pro žáky mnohem hodnotnější a přínosnější. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že žáci chtějí vědět, v čem jsou ve výtvarných předmětech dobří a kde mají mezery právě kvůli jejich uměleckému zaměření. Specializační (výtvarné) předměty pro ně patří mezi ty tzv. *hlavní* předměty a jsou pro ně důležité stejně jako např. český jazyk a další.

Žáci všeobecného gymnázia mají sice možnost výběru mezi estetickou výchovou výtvarnou a hudební, i přesto je tento předmět vnímán pouze jako výchova a relaxační předmět, jak uvádí sama jejich paní učitelka v rozhovoru. Proto i jejich zájem o hodnocení není tak velký a dalo by se říci, že jsou k němu trochu lhostejní. Na téma slovního hodnocení sice uváděli, že by to bylo lepší, ale především proto, že by to vypadalo lépe než špatná známka na vysvědčení.

#### 4.7 SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

Sebehodnocení jako způsob hodnocení, kdy žáci hodnotí sami sebe, se ve vyučovacích hodinách, které jsem navštívila, neobjevilo ani jednou. Kód sebehodnocení se ve výzkumu ale objevoval poměrně často, a to především v rozhovorech s respondenty. Respondent A v rozhovoru nepoužíval termín sebehodnocení. Zmínil, že nenechává žáky, aby sami sebe hodnotili, ale dává jim prostor, aby se mohli vyjádřit a najít případný nedostatek. Toto jednání je možné označit za způsob sebehodnocení. Kolář a Šikulová (2009, s. 151) uvádějí, že sebehodnocení lze vnímat jako zpětnou kontrolu, která mimo jiné ukazuje, co se žákovi nepovedlo a proč k dané chybě došlo.

**Rozhovor A (30):** „*Ne asi úplně hodnotit, ale občas, když vidím, že je na tý fotce něco špatně, tak se jich zeptám, co je tam ten největší problém a oni se k tomu vyjádří a většinou to trefí. Takže tímhle způsobem jo. Ale souvisí to pořád s tím, že je to těžký hodnotit, je to subjektivní. Ale právě když vidím nějakou zásadní chybu, tak jim dám prostor k tomu, aby jí hledali.*“

Učitel A také uvádí, že žáci si jsou vědomi, v jaké kvalitě odevzdávají jejich práce, a vyjadřují tím svůj pohled na jejich práci. Kolář a Šikulová (2009, s. 151) upozorňují, že žáky nelze vést k sebehodnocení tím, že je necháme, aby si sami ohodnotili svůj výkon známkou. Ani respondent A nemá rád tyto otázky, a proto se žáků neptá na známku, kterou by se ohodnotili. Žáci respondenta B také uvádějí, že tento typ otázek nemají rádi, protože si nechtějí dávat ani příliš špatnou a ani příliš dobrou známku.

**Rozhovor A (32):** „*Já si myslím, že si to uvědomujou moc dobře. Když odevzdají nějakou béčkovou věc, tak si toho jsou sakra dobře vědomi. Už jenom tím časem, co tomu věnujou. Víím, že někteří půlku času modelujou a půlku času koukají někam bokem, jsou na Facebooku. A moc dobře si tohle zvládnou vyhodnotit. Já osobně nemám rád otázky: ‚Co byste si dal? Jak byste se ohodnotil?‘ Nemám to fakt rád, takže tohle jim neříkám.*“

Také respondent B uvádí, že se snaží zapojit sebehodnocení do vyučování především v podobě, kdy žáci sami hledají ve svých pracích to, co by šlo opravit.

**Rozhovor B (20):** „*Když já víím, že je to potřeba, aby si ty práce hodnotili. Taky se snažím, aby si to hodnotili sami teď poslední dobou. Sebehodnocení, sebereflexi, aby si tam sami našli, co by tam mohli opravit a tak, ve výtvarné výchově.*“

**Rozhovor B (25):** „*Poslední dobou se o to snažím, protože to je takový trend. Aby se hodnotili sami. Snažím se to tam občas vložit, aby si to sami posoudili, jak jsou spokojeni.*“

**Rozhovor B (26):** „*Většinou to sebehodnocení probíhá ve chvíli, kdy já ještě nedělám známku a oni jsou třeba v polovině práce a mají tam třeba ještě něco vylepšit nebo dokončit, tak jim řeknu, ať se na to sami podívají a najdou místa, kde by ještě mohli pracovat dál. Aby si to našli sami. A oni to většinou vědí, ale třeba se jim už někdy nechce.*“

Z výpovědí respondenta B vyplývá, že sebehodnocení chápe jako současný trend. Připomínám, že tato paní učitelka se v učitelské profesi pohybuje více než dvacet let a podle dostupných informací můžeme vidět, že sebehodnocení pravděpodobně nebylo součástí jejího pojetí hodnocení po celá léta její pedagogické praxe. Záměrně jsem v jejích výpovědích podtrhla slovní spojení *poslední dobou*, které ukazuje, že pro paní učitelku není sebehodnocení běžnou součástí výuky, ale že se teprve snaží tuto formu hodnocení to výuky zapojovat. Na otázku, zda nechává žáky, provádět sebehodnocení po delším časovém úseku, odpovídá, že ne. Dodává však, že by to určitě mohla vyzkoušet. V závěru

rozhovoru zmínila, že se její pojetí hodnocení proměnilo především tím, že je tolerantnější, dává méně špatných známek, a také tím, že našla nový způsob (sebehodnocení), jak upozornit žáky na nedostatky.

**Rozhovor B (47):** „*Nevím, jak se to projevilo ještě dál. Tak teď se spíš snažím, aby ty děti si to sami hodnotili. Abych je tolik nekritizovala. Na to si musím dávat pozor, abych jim neustále něco nevytýkala. Ale aby si to našli sami, protože oni si to většinou sami najdou, takže to je pro mě teď poslední dobou takový nový způsob, který jsem si našla. Aby si tu chybu našli sami a nemusela jsem je na to upozorňovat sama, protože oni to pak vidí jako kritiku.*“

Naučit žáky, aby správně prováděli sebehodnocení ve smyslu sebereflexe, je bezpochyby náročné. Z výše uvedených výpovědí obou respondentů tohoto výzkumu lze usoudit, že sebehodnocení žáků není běžnou součástí hodnotících aktivit ve školní praxi. Což může dokazovat také to, že se kód *sebehodnocení* neobjevil ani při jednom hospitačním pozorování a při diskusích se žáky pouze jednou.

#### 4.8 HODNOCENÍ ABSOLUTNÍHO VÝKONU

Tento typ hodnocení se označuje také jako kriteriální hodnocení. Nejen u respondenta A, ale i u žáků jsem se setkala s kritikou kvantitativního hodnocení pomocí známek. Nelze však hodnocení známkou odsoudit a nenavrhnout řešení. Tím by mohlo být hodnocení absolutního výkonu. „*Jedná se o hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium výkonu) splněn.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33)

Respondent A uvádí, že by mu vyhovovalo hodnocení, ve kterém by záleželo na tom, zda žák předmět splnil či nesplnil, což můžeme označit jako hodnocení kriteriální. Učitel však zmiňuje, že je nezbytné podat vysvětlující slovní komentář ke každé žákově práci. Je toho názoru, že ve výtvarných předmětech je známkování zcela zbytečné

**Rozhovor A (38):** „*Za mě bych nejraději ty známky vůbec nezapisoval, protože já jim píšu jedničky, dvojky, a myslím si, že známka v těchto předmětech není tak důležitá. Ale dát jim zpětnou vazbu, co udělali špatně. A myslím si, že právě takový to pojetí základkový, za jednu chybu jednička, dvě chyby dvojka, tak to pro tyhle výtvarné předměty totálně narušuje, protože oni pak nejsou schopný fungovat, když nemají přesně stanovený hranice a bariéry, tak jsou najednou ztracený a nejsou schopný fungovat samostatně.*“

**Rozhovor A (39):** „Myslíš, že by tedy stačilo hodnotit splnil/nesplnil? Jo. To si myslím, že prostě odevzdal/neodevzdal a pak pozitivní hodnocení a negativní hodnocení. Slovní hodnocení. S tím, že je nutný jim k tomu něco říct.“

**Rozhovor A (51):** „Myslím si, že v těchto výtvarných předmětech je úplně zbytečný známkování, ale zase je to můj pohled.“

Také žáci respondenta B se zmiňovali o hodnocení podle toho, zda práci splnili či nikoliv.

**Diskuse B (4):** „Tak by to mohlo být za práci a neprací.“

„Ten, kdo pracoval, by prošel, a ten kdo ne, tak by neprošel. Splnil, nesplnil.“

#### 4.8.1 HODNOTÍCÍ KRITÉRIA

Tento typ hodnocení se také nazývá kritériální proto, že je důležité, aby před činností byla vymezena kritéria, která žák musí splnit a podle nichž bude také hodnocen. Učitel A i učitel B však uvádějí, že s hodnotícími kritérii ve své výuce nepracují. Respondent B se známkováním žáků souhlasí a o možnosti využití hodnocení absolutního výkonu nic nesděljuje. Nicméně respondent A, který by nejraději žáky hodnotil podle toho, zda úkol splnili či nesplnili, také nepracuje s hodnotícími kritérii, což může být v rozporu s tím, že žáci neznají kritéria, podle kterých by se měli řídit, aby mohli úkol splnit. Učitel A uvádí, že vymezení kritéria ve výtvarných předmětech je obtížné především kvůli subjektivitě. Také respondent B zmiňuje, že v jiných předmětech (český jazyk) lze vymezení kritéria hodnocení lépe než ve výtvarné výchově.

**Rozhovor A (29):** „To právě úplně jako nejde v těch výtvarných předmětech. Je to těžký asi nějakým způsobem ospravedlnit, když si stanovíš nějaký kritéria. Myslím si, že to úplně možný jako není. Tím, že to je dost subjektivní, tak když jim řekneš, ať používají veselé barvy, tak pro někoho můžou být jiný veselý.“

**Rozhovor B (23):** „To jim asi moc neříkám kritéria hodnocení. Nějaké ty estetické hodnoty jsou tam dány v té výtvarné výchově, takže že bych jim přímo na začátku hodiny říkala, za co budou hodnoceni, moc ne. Spíš potom v průběhu hodiny chodím a opravuju a připomínám jim to hodnocení, aby nějaká ta kritéria splnili. A na češtině, tam je to dáno množstvím vědomostí, které mají dokázat. Tam je to jasné.“

Z diskuse bylo zjištěno, že žákům mnohdy hodnotící kritéria chybí. Žáci by chtěli, aby jim je učitelé sdělovali, protože se stává, že nevědí, jaké požadavky má učitel například na materiál či velikost jejich práce. Z diskuse však není možné určit, zda by žáci požadovali hodnotící kritéria i u jejich učitele (respondenta A) na předmět fotografie.

**Diskuse A (11):** *„Ne, nemáme a určitě by nám to pomohlo. Kdyby nám ten učitel aspoň řekl, na co se máme zaměřit, jak moc to musí být propracovaný. A i rozměry by nám mohli říkat, protože my třeba ani nevíme, jak ty naše práce mají být veliký. Tak to nějak navrhne a je to třeba moc malý.“*

Z rozhovoru s respondentem A vyplývá, že žáci dostávají známku jedna, pokud odevzdají svou práci. Kritériem pro hodnocení je tedy splnit a odevzdat zadaný úkol. Podrobné hodnocení probíhá formou ústního komentáře, nicméně rozdílná kvalita odevzdané práce se nepromítá na výsledné známce. Učitel totiž uvedl, že nepoužívá špatné známky, používá pouze známky jedna a dva.

**Rozhovor A (27):** *„Většinou funguju tak, že prvákům nedávám špatný známky, dostávají známky za to, že to odevzdají. Spíš k tomu dostanou nějaký slovní hodnocení. Oni to moc dobře ví. Ví, že to moc nehrotím, abych jim dával koule nebo čtyřky za to, že udělají moc hranatej model.“*

**Rozhovor A (28):** *„Tak oni ví, že musí donést určitý počet prací. A většinou to z nich vykřešu.“*

Myslím, že názor učitele B, zda má hodnotit žáky z výtvarných předmětů tak, že úkol splnili či nesplnili, je do jisté míry pochopitelný. Pokud učitel hodnotí žáky pouze známkami jedna, není zřetelné, který žák v konkrétním předmětu vyniká a který je nižší úrovni. Stejně tak při hodnocení absolutního výkonu nelze zjistit odlišnosti v kvalitách odevzdaných prací, protože žák úkol splnil či nesplnil.

## 4.9 SOCIÁLNÍ PERCEPCE

Kód *sociální percepce* se v rozhovorech nevyskytl ani jednou, ale žáci na něj upozornili v diskusích.

Szachtová a kol. (2000, s. 112) popisují sociální percepci jako vnímání druhých lidí a situací. Při sociální percepci druhých lidí se odrážejí vnější činitele, mezi něž patří například vzhled, gesta, mimika, úprava zevnějšku osob, ale také vlastní úsudky o druhých lidech. Učitelé by si měli uvědomovat, že existují faktory, které ovlivňují sociální vnímání a mohou danou skutečnost zkreslovat. Chyb při sociálním vnímání existuje celá řada, uvedeny budou pouze ty, které žáci zmiňují ve svých výpovědích v diskusi.

Žáci uváděli konkrétní příklady toho, jak je učitelé vnímají. Nejčastěji uváděli, že učitelé **podléhají prvnímu dojmu**, a tak vnímají a hodnotí žáky podle toho, jak si je zapamatovali při prvním setkání.

**Diskuse A (5):** „*Je to i podle toho, jaký má ten učitel názor na toho člověka. Někteří učitelé jsou ovlivněný pořad prvním dojmem.*“

Jako další chybu při sociálním vnímání žáci uváděli **nesprávné úsudky**. Szachtová (2002, s. 114) upozorňuje, že každý člověk má své úsudky o osobnostech, podle nichž přiřazuje dané osobě specifické vlastnosti. Žáci uváděli konkrétní příklady. Například jedna žákyně je původem z Turecka, a proto vždy chodí pro kávu. Není nutné zde vypisovat všechny konkrétní příklady, aby bylo zřejmé, že toto chování učitelů je pro žáky nepříjemné. Dále žáci uváděli, že někteří učitelé mají své „oblíbence“, kterým vždy dávají lepší známky. Lze říci, že hodnocení je vždy v určité míře subjektivní, nemělo by však být nespravedlivé. Je důležité zdůraznit, že žáci toto chování přiřazovali jiným učitelům než respondentovi A a v diskusi se žáky B se tento kód vůbec neobjevil.

## ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaký je fenomén učitelova pojetí hodnocení expresivně tvořivých úkolů ve výuce výtvarné výchovy na všeobecném gymnáziu nebo ve výuce specializačních výtvarných předmětů na střední umělecko-průmyslové škole. Tato práce měla rovněž za cíl prohloubit náhled na problematiku hodnocení ve výtvarné výchově, pomoci učitelům z praxe a především začínajícím učitelům lépe porozumět vlastním hodnotícím aktivitám.

Je důležité poukázat na to, že do tohoto výzkumu byli zapojeni pouze dva učitelé, kteří se pohybují na dvou různých typech škol, přičemž je nutno brát v potaz fakt, že existují mnohá gymnázia a také jiné typy odborných škol. Výsledná data tak nemohou podávat informace o problematice hodnocení na těchto typech škol obecně, a proto zůstává nezodpovězena otázka, jak by se výsledky výzkumu proměnily při větším množství respondentů z různých gymnázií a z různých typů odborných škol. Skrze kvalitativně založenou analýzu empirických dat shromážděných ve výukové praxi dvou konkrétních učitelů byly podle zadání zkoumány postoje těchto vyučujících k pojetí výuky a především k problematice hodnocení výtvarných předmětů.

Při zpracovávání dat metodou kategorizace se jako nejvíce problematické ukázalo *hodnocení známkou* a *slovní hodnocení* těchto výtvarných disciplín. Dalšími často zmiňovanými oblastmi byla *motivace žáků*, *subjektivní pohled v hodnocení*, *specifika daných předmětů*, *sebehodnocení žáků*, *hodnocení absolutního výkonu* a žáky zmiňovaná *sociální percepce*. Oba respondenti se k těmto sledovaným oblastem vyjadřovali odlišně.

**Respondent A** je mladý učitel, který se v pedagogické praxi pohybuje třetím rokem. Vystudoval jednooborové výtvarné studium a současně době vyučuje specializační předměty (fotografie, animace, 3D animace) na střední umělecko-průmyslové škole.

Při interpretaci dat osobnosti učitele nebylo možné jednoznačně určit, do jaké typologie by bylo možné tohoto učitele zařadit. Na otázku motivace k učitelskému povolání uvedl, že má zájem o konkrétní obor, z jeho výpovědí však bylo zřejmé, že výuku neorientuje pouze na svůj obor, nýbrž se zajímá především o své žáky. Z jeho výpovědí také vyplynulo, že se zajímá o to, co si žáci chtějí během jeho vyučovacích hodin vyzkoušet, výběr námětů pro tvorbu tak funguje i jako motivace pro žáky.

Největší odlišnost v pojetí hodnocení expresivně tvořivých úkolů lze vidět v názoru na kvantitativní *hodnocení známkou*. Učitel A je toho názoru, že by se ve výtvarných

předmětech nemělo vůbec používat hodnocení známkami, protože v těchto předmětech není nejdůležitější známka, nýbrž aby žáci dostali zpětnou vazbu (*formativní typ hodnocení*). Učitel žákům uděluje pouze známky jedna a dva. Myslí si, že špatné známky pro žáky nejsou motivací, a proto je při hodnocení nepoužívá. Při diskusi s jeho žáky však došlo k překvapení, kdy jedna žákyně uvedla, že kdyby žáci dostávali jiné známky než jen jedna, více by se snažili. Učitel znovu uvedl jeho názor na špatné známky v souvislosti s motivací. Dle mého názoru by bylo vhodné ověřit si tuto skutečnost přímo v učitelské praxi.

Učitel A nejčastěji používá *formativní typ hodnocení vyjádřený slovní formou*. Na této škole se sice používá klasifikace známkou, učitel ale mnohokrát sděloval, že známka žákům nic podrobně nesdělí, a proto používá hlavně ústní hodnocení, při němž žáci dostávají mimo jiné zpětnou vazbu, týkající se toho, co se jim podařilo, a na druhé straně toho, co by měli zlepšit. Také žáci této umělecko-průmyslové školy požadují po učitelích slovní hodnocení proto, aby se dozvěděli konkrétní informace o tom, co udělali dobře a v čem chybovali. Chtějí tedy znát názor učitele a jeho případný návrh na opravu. Znamky pro ně nejsou dostačující, jelikož nepodávají zpětnovazebné informace. Učitel také často zmiňuje, že hodnocení ve výtvarných předmětech je velice *subjektivní* a tento názor s ním sdílí i jeho žáci, kteří nesouhlasí s pouhým udělením špatné známky bez slovního vysvětlení.

Učitel A také používá *hodnocení sociálně normované* prostřednictvím třídních fotografických soutěží, v nichž se žáci hodnotí navzájem. Každý žák může v jejich fotografické soutěži udělit dva body (tím žáci hlasují o nejlepší fotografii). Učitel se bodování účastní také, a nadto každou fotografii ohodnotí i slovně. Počet získaných bodů se nepromítá do výsledné známky (*sumativní hodnocení*).

Jako možný typ hodnocení, který by vyhovoval učiteli A i jeho žákům, se jeví *hodnocení absolutního výkonu*. Učitel by nejraději své žáky hodnotil za to, zda předmět splnili či nespĺnili a k jejich odevzdaným pracím by vždy připojil svůj slovní komentář.

**Respondentem B**, respektive **respondentkou B** je paní učitelka, která se v učitelské profesi pohybuje více než dvacet let a téměř celou svou pedagogickou praxi působí na všeobecném víceletém gymnáziu. Vystudovala výtvarnou výchovu a český



jazyk, oba tyto předměty vyučuje, a tak má možnost srovnávat výkony žáků nejen ve výtvarné výchově, ale i v českém jazyce.

Stejně jako respondent A svou pozornost zaměřuje především na žáky. Z jejich výpovědí je zřejmé, že je na její škole výtvarná výchova vnímána opravdu jako výchova a že z hlediska rozdělení předmětů na tzv. *hlavní* a *vedlejší* patří výtvarná výchova do těch vedlejších, což znamená, že se ni neklade takový důraz jako na ostatní předměty, a sama paní učitelka uvádí, že tento předmět pojímá jako relaxační a žáci by se při něm neměli stresovat případnými špatnými známkami.

Paní učitelka B vyniká svými organizačními schopnostmi a svou výuku mívá předem řádně připravenou, nicméně z výzkumu vyplynulo, že na hodnocení žákovských prací mnohdy ve vyučovacích hodinách nezbyvá čas. Paní učitelka se snaží přizpůsobit čas na tvorbu každému žákovi individuálně, proto žáci nedokončují své práce v dané vyučovací hodině, a tak v hodinách většinou neprobíhá společné hodnocení.

Respondent A nesouhlasí s *hodnocením známkami*, naopak respondent B s kvantitativním hodnocením souhlasí a dodává, že známky jsou pro žáky *motivací*. Nicméně ani respondent B nevyužívá celou klasifikační škálu a žákům uděluje pouze známky jedna a dva, nejhůře známku tři. Proto zde můžeme souhlasit s názorem učitele A, tedy že *motivací* jsou pro žáky známky dobré nikoliv známky špatné.

*Slovní hodnocení* užívá učitelka B jako *typ formativního hodnocení*, kterým vyjadřuje své názory, když žáci tvoří své výkresy. Z výpovědí žáků z diskuse B je zřetelná odlišnost od výpovědí žáků respondenta A. Pro žáky učitele A jsou výtvarné specializační předměty vnímány jako tzv. *hlavní*, a proto žáky více zajímá učitelův slovní komentář, který zahrnuje, co je v jejich práci správně a co by naopak měli zlepšit. Žáci (respondenta B) všeobecného gymnázia mají ke slovnímu hodnocení odlišný postoj. Výtvarnou výchovu vnímají jako vedlejší předmět, a proto jejich zájem o hodnocení není tak velký. Uváděli, že slovní hodnocení by bylo lepší, především proto, že by to vypadalo lépe než špatná známka na vysvědčení.

I sám respondent B uvádí, že hodnocení ve výtvarné výchově je subjektivní a záleží na osobnosti učitele. Jak sama učitelka uvádí, v poslední době se do výuky snaží vnést sebehodnotící pohled žáků. Žáci si sami ve svých pracích hledají nedostatky a navrhují, jak by se jejich práce dala vylepšit.

Závěry výzkumu ukazují, že jedním z největších rozdílů v hodnocení výtvarných předmětů na všeobecném a umělecko-průmyslovém typu střední školy je to, z jaké perspektivy se daný předmět nahlíží. Na všeobecném gymnáziu je výtvarná výchova součástí estetické výchovy a žáci mají možnost zvolit si výtvarnou nebo hudební výchovu. Tyto předměty jsou však často brány jako tzv. *vedlejší*, a proto se neklade ani takový důraz na hodnocení. Pro žáky je výtvarná výchova relaxačním předmětem a většinou dostávají známky jedna a dva. Na umělecko-průmyslové škole nejsou výtvarné předměty brány jako *vedlejší*, a v případě hodnocení závisí především na učitelích a na jejich konkrétních pojetích výuky. Pro učitele A, působícím na tomto typu školy, sice nejsou známky důležité a nejráději by žáky hodnotil jinak, ale podle výpovědí žáků používají jejich ostatní učitelé celou hodnotící škálu známek a neberou ohled na to, že jde o výtvarné předměty, ve kterých může být hodnocení mnohdy subjektivní.

## RESUMÉ

The goal of this study is to find out what is the nature of teacher's concept on evaluating expressively- creative tasks in the art orientated subjects at the general grammar school or in the art specialized subjects at the secondary art-industrial school. This paper also aimed to deepen our view on an issue of evaluation in the art subject and mainly to help starting teachers to better understand their own evaluating activities and processes.

It is important to point out, that into this research were involved only two teachers, who operate at two different types of school, so bear in mind, that there are plenty of grammar schools and plenty of different specialized schools. Final data, therefore, cannot give us information about matter of evaluating on a general scale, but rather in a particular cases. So that leaves us the question, how would be the research influenced, if we had larger data pool – more teachers from different types of school, unanswered. Through this qualitatively based analysis of empirical data, collected during teaching practice, we researched teacher's attitude towards teaching itself and mainly towards matter of evaluating art subjects.

The processing of data through method of categorization has shown us, that the most problematic fields are *grade evaluation* and *verbal evaluation* in the art subjects. Other often mentioned fields are *motivation of students*, *subjective view in evaluating*, *specification of given subjects*, *self – evaluation of students*, *evaluation of absolute performance* and by *students mentioned social perception*. Both respondents have reacted to these fields differently.

**Respondent A** is a young teacher, who is in teaching practice for a third year. He studied one-field art school and in the present he teaches specialized subjects (photography, animation, 3D animation) on the secondary art-industrial school.

In the interpretation of personal data of this teacher was not clear in which typology this teacher does fit, or where we should put him. On the question of motivation towards teaching profession, he stated his interests towards specific subject, but from his replies was clear, that he does not focus only on his subjects, but he mainly focuses on his students. From his replies was also clear, that he is interested in what his students want to try during his lectures, picking a theme for a lesson, therefore works also as form of motivation for the students.

The biggest difference, in the matter of evaluating expressively – creative tasks, can be seen in a different approach towards *grade evaluation*. Teacher A stands a view, that in art subjects should not be used grades at all, because in these subjects is not the most important the grade, but the feedback for the students (formal type of evaluation). Teacher gives only grades 1 and 2 (A and B). Teacher A thinks, that bad grades (3,4,5) are not motivational for the students, so he does not use them. In the discussion with the students has been revealed an interesting fact, when on student said, that other grades would make him try harder. Teacher again gave his opinion on the bad grades in the context of motivating the students. In my opinion, it would be appropriate to verify this thesis directly in teaching practice.

Teacher A mostly uses the formal type of evaluation expressed verbally. On this school grades are used, but the teacher often stated, that the grade does not give students any detailed information, and that is the reason why he uses mainly the verbal evaluation, in which students get, among other things, proper feedback, which tells them, what they did well and on which, they should focus more. Also students, on this art-industrial school, demand verbal evaluation and specific information, so they can understand, what they did well and what they did wrong. So, students want to know the opinion of the teacher and his potential proposal for correction. Grades are not enough for the students, because grades do not give them feedback. Teacher also frequently stated, that the evaluation in art subjects is very subjective and this view is shared by the students, who do not agree with getting a bad grade without verbal explanation.

Teacher A also uses *social evaluation* through class based photography competitions, in which the students give grades to each other. Every students can give, in the competition, two points. Teacher also takes part in grading the competition and also gives verbal feedback to every photography in the competition. Number of gained point does not reflect in the final grade (summative evaluation).

As a possible type of evaluation, which would fit teacher A and his students, would seem evaluation of absolute performance. Teacher would rather grade his students for the completion or failure of the whole subject and to the delivered works he would give his commentary.

**Respondent B** is mrs. teacher, who work in a teaching business for more than twenty years and for almost her whole career she figures at a general grammar school. She studied art and czech language and both of these subjects she teaches, so she has got the option to compare the performances of her students in both fields.

Same as respondent A, she focuses her attention mainly on the students. From their (students) responses, it is clear that art subject fits into the lesser important group of subjects. Teacher herself states, that the subject is more of a relaxing and recreational nature, so the students should not stress themselves over this subject and a subject' s grades.

Mrs. Teacher B excels at organizational skills and her classes are well prepared, nevertheless the research has shown us, that for the evaluation of the students works is not much time in the classes. Mrs. teacher tries to adjust time(schedule) to every student individually, that is the reason, why students do not finish their works in one lesson, that means that in the classes is no place for a group evaluation.

Respondent A does not agree with grade evaluation, on the other hand respondent B agrees with quantitative evaluation and adds, that grades are motivational for the students. Yet even the respondent B does not use the whole grade system and gives to the students grades 1 and 2, sometimes 3. That is why, we can agree with opinion of teacher A, hence that motivation for students are good grades, not the bad ones.

Verbal evaluation is used by teacher B as a type of formal evaluation, in which she states her opinion on student's work during their creation. We can see the difference between the group discussion between students of teacher A and B. For the students of teacher A is art specialized subject in a group of subjects with higher importance, so the students are more concerned about their teacher's summary of the work, which contains, what is in their work good and what is bad, what they should improve. Students of teacher B from general grammar school have a different view on a verbal evaluation. Students view art subject as a lesser important subject, and therefore their interest for the evaluation is not that big. They stated, that verbal evaluation would be better, mainly because it would look better than the possible bad grade in the end of the year.

Even the respondent B states, that the evaluation in art subject is subjective and it depends on the character and nature of the specific teacher. As Mrs. Teacher says herself, she tries to bring to the classes self – evaluating view of the students. Students,

themselves, try to find errors in their works and they propose the ways how to solve these errors and how to improve their own work.

Ending results of the research show us, that one of the biggest difference in evaluating art subjects in a general grammar school and in the art-industrial school is the perspective, from which we look at the subject itself. At general grammar school is art subject part of the aesthetical education and the students have the option to choose from art or music education. These subjects are taken as a lesser important subjects, and that is why there is not such a pressure on evaluating. For the students is art subject a relaxing subject and the students mostly get the grades 1 or 2. At the art-industrial school art subjects are not viewed as a less important ones and in the case of evaluating these subjects, it depends mostly on the teachers and their specific type of teaching and evaluating. For the teacher A, working at this school, are not grades that important and he would rather evaluate students in a different way, but from the responses of the students, we can see that other teachers use the whole grading system and they do not take in account, that these are art subjects, in which can be evaluation often very subjective.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ****Literatura**

1. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
2. DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
3. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
4. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-x.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
6. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-x.
7. KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
8. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
9. PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
10. SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 190 s. ISBN (váz.).
11. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
12. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
13. STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno – Boskovice: Sdružení podané ruce, Nakladatelství Albert 1999. 196 s. ISBN 80-858434-60-X.
14. SZACHTOVÁ, Alena. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. 147 s. ISBN 80-7082-637-1.
15. ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

**Internetové zdroje**

1. KOHOUTEK, R. *Typologie osobnosti učitelů* [online]. Psychologie v teorii a praxi. Poslední změna 27. 12. 2009 2:06 [citováno 24. 6. 2018]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>



**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A PŘÍLOH**

Obrázek 1 – Ukázka přípravy na rozhovor .....	14
Obrázek 2 – Ukázka náčrtku grafu .....	21
Obrázek 3 – Ukázka ručního vpisování kódů.....	22
Obrázek 4 – Ukázka z tabulky č. 2 .....	24
Obrázek 5 – Ukázka z tabulek č. 3 a 4.....	25
Obrázek 6 – Ukázka z tabulky č. 5 .....	26
Příloha 1 - Seznam kódů .....	I
Příloha 2 - Přiřazení kategorií ke kódům .....	II
Příloha 3 - Tabulka kódů a kategorií z rozhovorů .....	III
Příloha 4 - Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele A .....	IX
Příloha 5 - Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele B.....	XIV
Příloha 6 - Tabulka kódů a kategorií získaných z diskusí se žáky .....	XX
Příloha 7 – Četnost výskytu kódů.....	XXIV
Příloha 8 - Přepis rozhovoru respondenta A .....	XXV
Příloha 9 - Přepis rozhovoru respondenta B.....	XXXVI
Příloha 10 - Přepis z hospitačního pozorování respondenta A.....	XLV
Příloha 11 - Přepis z hospitačního pozorování respondenta B .....	XLIX
Příloha 12 - Diskuse se žáky učitele A .....	LII
Příloha 13 - Diskuse se žáky učitele B.....	LVII

## PŘÍLOHY

## Příloha 1 - Seznam kódů

Oborové studium	Systém <i>Bakaláři</i>
Motivace k učitelství	Talentové přijímací zkoušky
Typologie učitele	Prospěch žáků ve výtvarných předmětech
Typ školy	Sociální percepce
Délka praxe	Hodnocení za snahu
Věk žáků	Talent
Vyučovací předmět	Hodnocení za delší časový úsek
Pracovní podmínky	Hodnocení individuálně normované
Nová media	Nehodnotící aktivity
Portfolia	Hodnocení individuálně normované
Komunikace učitele s žáky	Výsledný produkt
Námět pro tvorbu	Proces tvorby
Motivace	Kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)
Zájem učitele o žáka	
Snaha o inovaci	Hodnocení porovnáním (hodnocení sociálně normované)
Zájem o předmět	
ŠVP	Hodnocení jako zpětná vazba (hodnocení formativní)
Podíl teorie a praxe ve výuce	
Ověření teorie v praxi	
Byrokracie spojená s učitelstvím	
Kontrola vedením školy	
Opakování námětů	
Výběr témat žáky	
Použití ukázek	
Sumativní hodnocení	
Obavy žáků z přísných učitelů	
Specifičnost odborných předmětů	
Ohled učitele na žákovo zaměření	
Škála klasifikační stupnice	
Hodnocení v průběhu procesu	
Hodnocení pochvalou, poděkováním	
Slovní hodnocení	
Subjektivní pohled v hodnocení	
Sociální cítění učitele	
Hodnotící kritéria	
Hodnocení žáků mezi sebou	
Hodnocení bodováním	
Hodnocení známkou	
Práce s chybou	
Sebehodnocení žáků	

## Příloha 2 - Přiřazení kategorií ke kódům

**Osobnost učitele** – oborové studium, motivace k učitelství, typologie učitele, typ školy, délka praxe, individuální zájem učitele o žáka, sociální citění, subjektivní pohled v hodnocení, sociální percepce

**Žáci** – věk žáků, zaměřenost žáků na konkrétní obor, obavy žáků z přísných učitelů, talent, výběr témat žáky, ohled učitele na žákovo zaměření

**Tvůrčí záměr** – motivace, námět pro tvorbu, opakování námětů z minulých let, použití ukázek, snaha o inovaci

**Komunikace, spolupráce** – komunikace učitele s žáky, komunikace s ostatními kolegy

**ŠVP** – tvorba vlastního ŠVP, kontrola vedením školy, míra dodržování, fungování v praxi

**Obor** – vyučovací předmět, specifčnost odborných předmětů, pracovní podmínky, nová média, zájem o předmět, podíl teorie a praxe ve výuce, ověření teorie v praxi, byrokracie spojená s učitelstvím, systém *Bakaláři*

**Cíle** – proces tvorby, výsledný produkt

**Typy hodnocení** – sociálně normované hodnocení, individuálně normované hodnocení, sumativní hodnocení, formativní hodnocení, kriteriální hodnocení, hodnotící kritéria, portfolia

**Formy hodnocení** – klasifikace známkou, škála klasifikační stupnice, slovní hodnocení, sebehodnocení

**Průběžné hodnocení** – slovní hodnocení průběžné, hodnocení jako zpětná vazba, hodnocení v průběhu procesu, hodnocení žáků mezi sebou

**Ostatní hodnotící aktivity** – talentové přijímací zkoušky, nehodnotící aktivity, hodnocení pochvalou a poděkováním, hodnocení bodováním, hodnocení za snahu

## Příloha 3 - Tabulka kódů a kategorií z rozhovorů

kategorie	kód	vysvětlivka	
		respondent A	respondent B
osobnost učitele	oborové studium	výtvarná výchova pro ZUŠ a SŠ	výtvarná výchova a český jazyk
	motivace k učitelství	zájem o obor (fotografie, kreslení), náhoda	obdiv k učitelce na prvním stupni ZŠ
	pravděpodobná typologie učitele podle Caselmana	paidotrop, umělecký typ učitele	paidotrop, praktický typ učitele
	typ školy	střední umělecko-průmyslová škola	víceleté gymnázium
	délka praxe	patří do kategorie do 5 let	patří do kategorie nad 20 let
	individuální zájem učitele o žáka	učitel žákům pomáhá, když nevědí, jak postupovat a zároveň jim nechává volný prostor pro jejich rozvoj	učitelka dává časový prostor pro tvorbu každému žákovi individuálně nadání žáci mohou využít olejomalby a v rámci výtvarné výchovy pracovat na svých vlastních obrazech
	sociální citění	učitel nerad dává špatné známky	učitelka bere svůj předmět jako výchovu a relaxační předmět, ve kterém by se žáci neměli stresovat špatnými známkami (jako v jiných předmětech)
	subjektivní pohled v hodnocení	zastává názor, že hodnocení výtvarných předmětů je velmi subjektivní, proto dává žákům spíše rady, jak by to podle něj mohli udělat lépe	zastává názor, že hodnocení výtvarných předmětů je subjektivní a záleží na osobnosti učitele
žáci	věk žáků	adolescenti (15–21 let)	starší školní věk (11–15 let) adolescenti (15–20 let)
	zaměřenost žáků na konkrétní obor	každý žák je zaměřený na jiný výtvarný předmět (fotografie, animace, 3D, kresba, film)	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	obavy žáků z přísných učitelů	žáci se obávají známek z klauzur, které nehodnotí jen jejich učitel	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	talent	nejlépe se pracuje s žáky, kteří mají na daný předmět talent a které to	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>

		baví	
	výběr témat žáky	žáci píší na papírky témata, která poté mezi sebou losují	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	ohled učitele na žákovo zaměření	učitel chápe, když jsou někteří žáci více zaměřeni na jiný předmět ve svých předmětech hodnotí alespoň snahu	učitelka chápe, že mnoho žáků bere její předmět jen jako výchovu a relaxační předmět
tvůrčí záměr	motivace	učitel se žáků ptá na náměty tvorby	žáci si chtějí vyzkoušet práce, které dělali jejich spolužáci před nimi (díla jsou vyvěšená) dobré známky jako motivace
		fotografické soutěže	
		tematické dny (den proti zbraním)	
		špatné známky nefungují jako motivace	
	námět pro tvorbu	z teorie jsou daná témata	čerpá z již odučených hodin
		učitel se žáků ptá, co by si chtěli vyzkoušet	inspirace na výstavách a v přírodě
	opakování námětů z minulých let	opakuje ověřené náměty	opakuje ověřené náměty
	použití ukázek	učitel žákům ukazuje práce žáků z proběhlých klauzur, aby věděli, jak jejich práce byly ohodnoceny	učitelka si zakládá zdařilé práce žáků z minulých let, má je roztříděné podle témat riziko obkreslování ukázky
	snaha o inovaci	učitel se snaží nastudovat a vyzkoušet si tvorbu, kterou později realizuje ve výuce se žáky	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
komunikace, spolupráce	komunikace učitele s žáky	svou třídu bere jako partáky a snaží se s nimi dobře spolupracovat	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	komunikace s ostatními kolegy	v rámci zpětné vazby	komunikace s odborníky – keramika v rámci společného prezentování jejich práce má učitelka zájem jen o předměty, které se týkají jejich oborů
školní vzdělávací program	tvorba vlastního ŠVP	ano + kolegové	nepodílela se
	kontrola vedením školy	kontrola vedoucího komise a vedoucího oboru, vedení školy nekontroluje	vedení školy učitele neovlivňuje

		prospěch ve výtvarných předmětech	
	míra dodržování	teorie by měla vycházet ze ŠVP, míra dodržování jen rámcově	doдрžuje teorii dějin umění, v praktických činnostech se řídí obecnými pravidly (techniky, perspektiva, přírodniny), na které vymýšlí své náměty
	fungování v praxi	nedodržuje všechna daná pravidla, upravuje si ŠVP podle aktuálních potřeb ve výuce	učitelka se ŠVP řídí, ale volně, zmiňuje větší míru volnosti ve výtvarné výchově než v jiných předmětech (ČJ)
	systém Bakaláři	nespokojenost s fungováním	spokojenost se systémem přehledné, učitel i rodiče vidí absenci i známky a rodiče proto nemusí chodit na třídní schůzky
		učiteli nevyhovuje, jak Bakaláři určují váhu známek a výsledné známky se musí znovu přepočítávat	vyplňování elektronické třídnice zabírá více času než papírové třídnice
			učitelce vyhovuje širší škála s mínusy, která je v Bakalářích nastavena
	byrokracie spojená s učitelstvím	celkový nesouhlas se školskou byrokracií, se systémem Bakaláři a se stráveným časem při těchto činnostech	podíl byrokracie v učitelském povolání se stále zvyšuje vyplnění všech dokumentů zabere více času než samotná činnost
obor	vyučovací předmět	fotografie 3D animace, animace	výtvarná výchova (český jazyk) je bráno jako výchova a relaxační předmět
	specifičnost odborných předmětů	výtvarné předměty nejsou brány jako výchovy	zájem o spolupráci s odborníkem z praxe – keramika, fotografie
	nová média	90 % výuky na PC	jen v rámci běžné výuky výtvarné výchovy (mobilní telefony, projektor, počítač)
		práce ve speciálních programech	práce ve speciálních programech jen zřídka
	pracovní podmínky	nedostatečná vybavenost školy pro odborné předměty, vlastní ateliér, malé prostory pro ukládání žákovských prací	dostatečná vybavenost, nová budova a ateliéry, keramická dílna, sklad
	zájem o předmět	jeho třídu baví 3D a mají o ten předmět zájem,	žáci na gymnáziu mají zájem o předměty

		učitele to velmi těší	
	podíl teorie a praxe ve výuce	převládá praxe nad teorií	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
cíle	proces tvorby	učitel může relativně objektivně hodnotit proces tvorby, protože si sám práci vyzkoušel	učitelka dává technické rady v procesu tvorby
	výsledný produkt	odevzdanou práci učitel hodnotí známkami 1 až 2 a doplňuje o svůj slovní komentář	značné zaměření na výsledný produkt a jeho kvalitu základním kritériem pro uzavírání známky
typy hodnocení	sociálně normované hodnocení	v rámci fotografické soutěže se fotky žáků porovnávají mezi sebou	celá klasifikace je založená na srovnávání prací žáků
	individuálně normované hodnocení	neprovádí, učitel však o tomto typu hodnocení již přemýšlel	nedaří-li se žákům, učitelka jim připomíná jejich podařené práce
	finální hodnocení	výslednou známku učitel určuje podle systému Bakaláři, učitel někdy zlepšuje průměr přidáním známky 1 do systému za aktivitu v hodině	výslednou známku učitel určuje podle systému Bakaláři učitelka známky upravuje také podle aktivity žáků
	formativní hodnocení	učitel poskytuje žákům důležitou zpětnou vazbu prostřednictvím slovního komentáře ke každé známce přikládá učitel svůj slovní komentář k žakově tvorbě	učitelka se snaží, aby žáci na nedostatky ve svých pracích přišli sami, aby jim stále jen něco nevytýkala a žáci to nebrali jen jako kritiku
	kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)	učitel by nejraději hodnotil, zda žák předmět splnil či nesplnil	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	hodnotící kritéria	kritéria není možné objektivně nastavit	ve výtvarné výchově učitelka nezmiňuje konkrétní kritéria před samotnou tvorbou v průběhu výuky upozorňuje na hodnocení jejich práce a na nějaké obecně platné hodnoty
	alternativní hodnocení (portfolia,	žáci si musí zakládat vlastní portfolia, mají možnost je konzultovat	žáci si portfolia nezakládají, celá třída má uložené své práce v jedné

	autentické hodnocení)	s učiteli, příprava na maturitu a VŠ	skříni, na konci roku si své práce rozebírají
formy hodnocení	klasifikace známkou	používaný způsob hodnocení na této škole	používaný způsob hodnocení na této škole
		vysvědčení	vysvědčení
		hodnocení známkou je nedostatečné a učitel s ním nesouhlasí	učitelka souhlasí s tímto způsobem hodnocení
			klasická klasifikace je pozitivní motivací pro studenty
	škála klasifikační stupnice	používá pouze známky 1, nejhůře známku 2	používá pouze známky 1 a 2, nejhůře známku 3
			učitelka postupem času v učitelské profesi dává méně známek 3 než na začátku své kariéry
	slovní hodnocení	nejčastější způsob hodnocení	učitelka během tvorby poskytuje slovní hodnocení jejich práce a případně dává rady
		jen ústní formou v průběhu tvorby	
		jako důležitý slovní komentář ke známce	vysoké nároky na učitele
		pro žáky nejpřínosnější	
	sebehodnocení	žáci si jsou vědomi kvality své práce	sebehodnocení chápe jako současný trend, snaží se o zapojení sebehodnotících aktivit do výuky
		odevzdáním hotové práce vyjadřují svůj názor	
		neprovádí sebehodnocení za delší časový úsek	na hodnocení ve výuce nezbyvá dostatek času, učitelka je ale ráda, když jednou za čas udělají společný hodnotící výstup, ve kterém si každý zhodnotí svou dosavadní celkovou práci
			sebehodnocení probíhá ve chvíli, kdy učitelka ještě nedává výsledné známky, uč. dává prostor, aby si žáci sami ve svých pracích našli, co by mohli vylepšit
			neprovádí sebehodnocení za delší časový úsek
	hodnocení jako zpětná vazba	ke každé známce přikládá učitel svůj slovní komentář k žakově tvorbě	na hodnocení ve výuce nezbyvá dostatek času, učitelka je ale ráda, když jednou za čas udělají společný hodnotící výstup,



			ve kterém si každý zhodnotí svou dosavadní celkovou práci
	hodnocení žáků mezi sebou	při fotografické soutěži si udělují hlasy, čímž vyjadřují svůj postoj k tvorbě spolužáků neovlivňuje závěrečnou známku	u nižších ročníků se to daří lépe, u starších žáků na to nezbývá čas
ostatní hodnotící aktivity	hodnocení bodováním	fotografická soutěž, každý žák může udělit 2 body	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	nehodnotící aktivity	práce, které učitel nestihne ohodnotit	veškeré aktivity ve výuce jsou klasifikovány (z důvodu nedostatku času a malého počtu známek)
	hodnocení pochvalou a poděkováním	žáky chválí raději po dokončení jejich prací, než aby jim dával známky	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>
	talentové přijímací zkoušky	výběr výtvarně zdatných žáků	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>

**Příloha 4 - Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele A**

kategorie	kód	vysvětlivka	
		respondent A rozhovor	respondent A hospitační pozorování
osobnost učitele	oborové studium	výtvarná výchova pro ZUŠ a SŠ	
	motivace k učitelství	zájem o obor (fotografie, kreslení), náhoda	
	pravděpodobná typologie učitele podle Caselmana	paidotrop, umělecký typ učitele	
	typ školy	střední umělecko-průmyslová škola	
	délka praxe	patří do kategorie do 5 let	
	individuální zájem učitele o žáka	učitel žákům pomáhá, když neví jak postupovat a zároveň jim nechává volný prostor pro jejich seberozvoj	Žákyně měla problém s vložením fotografie do sdílené složky, učitel jí s tím okamžitě pomohl a problém společně vyřešili
	sociální citění	učitel nerad dává špatné známky	
	subjektivní pohled v hodnocení	zastává názor, že hodnocení výtvarných předmětů je velmi subjektivní proto dává žákům spíše rady, jak by to podle něj mohli udělat lépe	při hodnocení každé fotky zvláště dává učitel rady, jak by podle něj mohla fotka vypadat lépe
žáci	věk žáků	adolescenti (15–21 let)	2. ročník střední školy
	zaměřenost žáků na konkrétní obor	každý žák je zaměřený na jiný výtvarný předmět (fotografie, animace, 3D, kresba, film)	
	obavy žáků z přísných učitelů	žáci se obávají známek z klauzur, které nehodnotí jen jejich učitel	
	talent	nejlépe se pracuje s žáky, kteří mají na daný předmět talent a které to baví	
	výběr témat žáky	žáci píší na papírky témata, která poté mezi sebou losují	
	ohled učitele na žakovo zaměření	učitel chápe, když jsou někteří žáci více zaměřeni na jiný předmět	

		v jeho předmětech hodnotí alespoň snahu	
tvůrčí záměr	motivace	učitel se žáků ptá na náměty tvorby fotografické soutěže tematické dny (den proti zbraním) špatné známky nefungují jako motivace	celá vyučovací hodina byla zaměřena na hodnocení fotek při fotografické soutěži
	námět pro tvorbu	z teorie jsou daná témata učitel se žáků ptá, co by si chtěli vyzkoušet	
	opakování námětů z minulých let	opakuje ověřené náměty	
	použití ukázek	učitel žákům ukazuje práce žáků z proběhlých klauzur, aby věděli, jak jejich práce byly ohodnoceny	
	snaha o inovaci	učitel se snaží nastudovat a vyzkoušet si tvorbu, kterou později realizuje ve výuce se žáky	
komunikace, spolupráce	komunikace učitele s žáky	svou třídu bere jako partáky a snaží se s nimi dobře spolupracovat	při řešení přihlášek na plenér a při domlouvání workshopů učitel s žáky komunikuje jako se svými kolegy a také ze strany žáků byla spolupráce bez problémů
	komunikace s ostatními kolegy	v rámci zpětné vazby	
Školní vzdělávací program	tvorba vlastního ŠVP	ano + kolegové	
	kontrola vedením školy	kontrola vedoucího komise a vedoucího oboru, vedení školy nekontroluje prospěch ve výtvarných předmětech	
	míra dodržování	teorie by měla vycházet ze ŠVP, míra dodržování jen rámcově	
	fungování v praxi	nedodržuje všechna daná pravidla, upravuje si ŠVP podle aktuálních potřeb	

		ve výuce	
	system Bakaláři	nespokojenost s fungováním učitelé nevyhovuje, jak Bakaláři určují váhu známek a výsledné známky se musí znovu přepočítávat	
	byrokracie spojená s učitelstvím	celkový nesouhlas se školskou byrokracií, se systemem Bakaláři a se stráveným časem při těchto činnostech	
obor	vyučovací předmět	fotografie 3D animace, animace	hospitační pozorování probíhalo v rámci předmětu fotografie
	specifičnost odborných předmětů	výtvarné předměty nejsou brány jako výchovy	
	nová média	90 % výuky na PC práce ve speciálních programech	výuka probíhala v počítačové učebně, každý žák měl svůj vlastní počítač, do kterého ukládali své fotografie, fotografie učitel promítal na dataprojektor
	pracovní podmínky	nedostatečná vybavenost školy pro odborné předměty, vlastní ateliér malé prostory pro ukládání žákovských prací	výuka probíhala v počítačové učebně – ateliéru, učitel je správce této učebny
	zájem o předmět	jeho třídu baví 3D a mají o ten předmět zájem, učitele to velmi těší	
	podíl teorie a praxe ve výuce	převládá praxe nad teorií	v této vyučovací hodině učitel nevykládal teorii jako učivo, avšak při hodnocení jednotlivých fotek zmiňoval, teoretické informace, které souvisí s fotografií (nakloněný horizont, zlatý řez, kompozice, ořez fotografie, světlo, barevnost, ...)
cíle	proces tvorby	učitel může relativně objektivně hodnotit proces tvorby, protože si	učitel má cenné zkušenosti jako fotograf, které žákům předává, žáci si jeho

		sám práci vyzkoušel	komentářů k fotografiím váží, protože vědí, že s tím má sám učitel vlastní zkušenost a nevykládá jim jen teorii
	výsledný produkt	odevzdanou práci učitel hodnotí známkami 1 až 2 a doplňuje svým slovním komentářem	výsledným produktem zde byla fotografie každého žáka, kterou učitel poctivě slovně ohodnotil, známku nedal žádnou, ale bylo mi vysvětleno, že každý, kdo se zúčastní soutěže s fotografií v požadované kvalitě, dostane známku 1
typy hodnocení	sociálně normované hodnocení	v rámci fotografické soutěže se fotky žáků porovnávají mezi sebou	žáci svým bodováním vyjadřovali, jak se jim jednotlivé fotografie líbí
	individuálně normované hodnocení	neprovádí, učitel však o tomto typu hodnocení již přemýšlel	
	finální hodnocení	výslednou známku učitel určuje podle systému Bakaláři, učitel někdy zlepšuje průměr přidáním 1 do systému za aktivitu v hodině	
	formativní hodnocení	učitel poskytuje žákům důležitou zpětnou vazbu prostřednictvím slovního komentáře	při hodnocení každé fotografie se učitel snažil zaměřit na konkrétní jevy, které spatřil, poukázat na ně a vždy navrhnul řešení, jak nedostatky zlepšit
	kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)	učitel by nejraději hodnotil, zda žák předmět splnil či nesplnil	
	hodnotící kritéria	kritéria není možné nastavit objektivně	
	alternativní hodnocení (portfolia, autentické hodnocení)	žáci si musí zakládat vlastní portfolia, mají možnost je konzultovat s učiteli, příprava na maturitu a VŠ	
způsoby hodnocení	klasifikace známkou	používaný způsob hodnocení na této škole vysvědčení	žáci za splnění úkolu (odevzdání fotografie) dostanou známku 1

		hodnocení známkou je nedostatečné a učitel s ním nesouhlasí	
	škála klasifikační stupnice	používá pouze známky 1, nejhůře známku 2	
	slovní hodnocení	nejčastější způsob hodnocení ústní formou v průběhu tvorby jako důležitý slovní komentář ke známce pro žáky nejpřínosnější	slovní komentář učitele ke každé fotografii, žáci pečlivě poslouchají a v této hodině se nestalo, že by někdo s komentářem učitele nesouhlasil
	sebehodnocení	žáci si jsou vědomi kvality své práce odevzdáním hotové práce vyjadřují svůj názor neprovádí sebehodnocení za delší časový úsek	žáci odevzdávali fotografie pořízené zrcadlovkou, ale i mobilním telefonem, sebehodnocení v této vyučovací hodině neproběhlo
	hodnocení jako zpětná vazba	ke každé známce přikládá učitel svůj slovní komentář k žákově tvorbě	učitel komentuje fotografie především proto, aby žáci při jejich dalším focení nedělali stejné chyby
	hodnocení žáků mezi sebou	při fotografické soutěži si udělují hlasy, čímž vyjadřují svůj postoj k tvorbě spolužáků neovlivňuje závěrečnou známku	žáci se mezi sebou hodnotí udělováním bodů v soutěži, počet hlasů neovlivňuje známku
ostatní hodnotící aktivity	hodnocení bodováním	fotografická soutěž, každý žák může udělit 2 body	každý žák může využít 0–2 hlasy
	nehodnotící aktivity	práce, které učitel nestihne ohodnotit	
	hodnocení pochvalou a poděkováním	žáky chválí raději po dokončení jejich prací, než aby jim dával známky	učitel často chválí, jak fotka vypadá, za celou hodinu dal pochvalu několikrát, o výsledné známce se nezmínil ani jednou
	talentové přijímací zkoušky	výběr výtvarně zdatných žáků	

**Příloha 5 - Tabulka kódů a kategorií získaných z rozhovoru a hospitačního pozorování učitele B**

kategorie	kód	vysvětlivka	
		respondent B rozhovor	respondent B hospitační pozorování
osobnost učitele	oborové studium	výtvarná výchova a český jazyk	výtvarná výchova
	motivace k učitelství	obdiv k učitelce na prvním stupni ZŠ	
	pravděpodobná typologie učitele podle Caselmanna	paidotrop, praktický typ učitele	
	typ školy	víceleté gymnázium	
	délka praxe	patří do kategorie nad 20 let	
	individuální zájem učitele o žáka	učitelka dává časový prostor pro tvorbu každému žákovi individuálně	učitelka při výkladu bere ohled na to, aby si všichni žáci stihli opsat informace z prezentace
		nadaní žáci mohou využít olejomalby a v rámci výtvarné výchovy pracovat na svých vlastních obrazech	jeden žák pracuje na svém obraze u stojanu, olejomalba
	sociální citění	učitelka bere svůj předmět jako výchovu a relaxační předmět, ve kterém by se žáci neměli stresovat špatnými známkami (jako v jiných předmětech)	
	subjektivní pohled v hodnocení	zastává názor, že hodnocení výtvarných předmětů je subjektivní a záleží na osobnosti učitele	
žáci	věk žáků	starší školní věk (11–15 let)	1. ročník čtyřletého gymnázia
		adolescenti (15–20 let)	
	zaměřenost žáků na konkrétní obor	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
	obavy žáků z přísných učitelů	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
	talent	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
	výběr témat žáky	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	

	ohled učitele na žákovo zaměření	učitelka chápe, že mnoho žáků bere její předmět jen jako výchovu a relaxační předmět	
tvůrčí záměr	motivace	žáci si chtějí vyzkoušet práce, které dělali jejich spolužáci před nimi (díla jsou vyvěšená) dobré známky jako motivace	
	námět pro tvorbu	čerpá z již odučených hodin inspirace na výstavách a v přírodě	
	opakování námětů z minulých let	opakuje ověřené náměty	
	použití ukázek	učitelka si zakládá zdařilé práce žáků z minulých let, má je roztríděné podle témat riziko obkreslování ukázky	
	snaha o inovaci	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
Komunikace, spolupráce	komunikace učitele s žáky	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	učitelka komunikovala s žáky během výkladu dějin umění, ptala se jich na otázky, po skončení teoretické části se žáků neformálně ptala, zda nějaké autory znali a během praktické části hodiny komunikovala s žáky ohledně jejich výtvarných prací
	komunikace s ostatními kolegy	komunikace s odborníky – keramika v rámci společného prezentování jejich práce má učitelka zájem jen o předměty, které se týkají jejich oborů	
školní vzdělávací program	tvorba vlastního ŠVP	nepodílela se	
	kontrola vedením školy	vedení školy učitele neovlivňuje	
	míra	dodržuje teorii dějin	na prvních 15–20 minut



	dodržování	umění, v praktických činnostech se řídí obecnými pravidly (techniky, perspektiva, přírodniny), na které vymýšlí své náměty	vyučovací jednotky byl zařazen výklad o barokním umění, následovalo pokračování v rozdělané tvorbě z minulých hodin
	fungování v praxi	učitelka se ŠVP řídí, ale volně, zmiňuje větší míru volnosti ve výtvarné výchově než v jiných předmětech (ČJ)	
	systém Bakaláři	spokojenost se systémem	
přehledné, učitel i rodiče vidí absenci i známky, a proto rodiče nemusí chodit na třídní schůzky			
vypĺňování elektronické třídnice zabírá více času než papírové třídnice			
učitelce vyhovuje širší škála s mínusy, která je v Bakalářích nastavena			
	byrokracie spojená s učitelstvím	podíl byrokracie v učitelském povolání se stále zvyšuje	
vypĺňení všech dokumentů zabere více času než samotná činnost			
obor	vyučovací předmět	výtvarná výchova je bráno jako výchova a relaxační předmět	učitelka dbala na to, aby si žáci zapisovali informace z dějin umění – učivo, následovala běžná hodina výtvarné výchovy, která byla, jak učitelka zmiňuje relaxačně laděná
	specifičnost odborných předmětů	zájem o spolupráci s odborníkem z praxe – keramika, fotografie	
	nová média	jen v rámci běžné výuky výtvarné výchovy (mobilní telefony, projektor, počítač)	učitelka promítala prezentaci o baroku přes datapjektor, žáci používali své mobilní telefony k hledání předloh k tvorbě
		práce ve speciálních programech jen zřídka	
	pracovní podmínky	dostatečná vybavenost	výuka se odehrávala v malém ateliéru s projektoem a následně
		nová budova a ateliéry, keramická dílna	

			se žáci přesunuli do velkého ateliéru, během hodiny se žáci s učitelkou vydali i do keramické dílny pro hotové keramické výrobky
	zájem o předmět	žáci na gymnáziu mají zájem o předměty	
	podíl teorie a praxe ve výuce	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	menší část teorie, větší praktická část
cíle	proces tvorby	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
	výsledný produkt	značné zaměření na výsledný produkt a jeho kvalitu	učitelka několika žákům sdělovala, že jejich práce je už hotová a že jim to takto může už oznámkovat
		základním kritériem pro uzavírání známky	
typy hodnocení	sociálně normované hodnocení	celá klasifikace je založená na srovnávání prací žáků	
	individuálně normované hodnocení	když se žákům nedaří, tak jim učitelka připomíná jejich práce, které se jim podařily	
	finální hodnocení	výslednou známku učitel určuje podle systému Bakaláři učitelka známky zlepšuje i podle toho, jak byl kdo aktivní	
	formativní hodnocení	učitelka se snaží, aby žáci na nedostatky v jejich pracích přišli sami, aby jim stále jen něco nevytýkala a žáci to nebrali jen jako kritiku	
	kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
	hodnotící kritéria	ve výtvarné výchově učitelka nezmiňuje konkrétní kritéria před samotnou tvorbou	

		v průběhu výuky upozorňuje na hodnocení jejich práce a na nějaké obecně platné hodnoty	
	alternativní hodnocení (portfolia, autentické hodnocení)	žáci si portfolia nezakládají, celá třída má uložené své práce v jedné skříni, na konci roku si své práce rozebírají	
způsoby hodnocení	klasifikace známkou	používaný způsob hodnocení na této škole vysvědčení učitelka souhlasí s tímto typem hodnocení klasická klasifikace je pozitivní motivací pro studenty	
	škála klasifikační stupnice	používá pouze známky 1 a 2, nejhůře známku 3 učitelka postupem času v učitelské profesi dává méně známek 3 než na začátku své kariéry	
	slovní hodnocení	učitelka během tvorby poskytuje slovní hodnocení jejich práce a případně dává rady vysoké nároky na učitele	učitelka během tvorby k žákům přistupovala jednotlivě, radila jim v jejich práci, většinou podávala technické rady, jak co mají udělat
	sebehodnocení	sebehodnocení chápe jako současný trend, snaží se o zapojení sebehodnotících aktivit do výuky sebehodnocení probíhá ve chvíli, kdy učitelka ještě nedává výsledné známky, učitelka dává prostor, aby si žáci sami ve svých pracích našli, co by mohli vylepšit neprovádí sebehodnocení za delší časový úsek	
	hodnocení jako zpětná vazba	na hodnocení ve výuce nezbyvá dostatek času, učitelka je ale ráda, když jednou za čas udělají společný hodnotící výstup, ve kterém si každý	učitelka na konci hodiny žákům oznamuje, že jim práce oznámkuje a příští hodinu se na to společně podívají, na hodnocení v hodině tedy nezbyl

		zhodnotí svou dosavadní celkovou práci	dostatek času
	hodnocení žáků mezi sebou	u nižších ročníků se to daří lépe	nedostatek času
		u starších žáků na to nezbývá čas	
ostatní hodnotící aktivity	hodnocení bodováním	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	
	nehodnotící aktivity	veškeré aktivity ve výuce jsou klasifikovány (z důvodu nedostatku času a malého počtu známek)	
	hodnocení pochvalou a poděkováním	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	učitelka chválí žáků za odpovědi na otázky z dějin umění
	talentové přijímací zkoušky	<i>v rozhovoru se tento kód nevyskytuje</i>	

## Příloha 6 - Tabulka kódů a kategorií získaných z diskusí se žáky

kategorie	kód	vysvětlivka	
		diskuse A	diskuse B
osobnost učitele	individuální zájem učitele o žáka	U: „Pro každého z vás není předmět fotografie stěžejní. A myslím si, že vám tohle, jak to děláme, dává ten prostor se vyjádřit.“	
	sociální percepce	Ž: „Je to i podle toho jaký má ten učitel názor na toho člověka. Někteří učitelé jsou ovlivněný pořád prvním dojmem.“	
	sociální citění	Ž: „A díky tomu je to pro nás nestresový předmět.“ (fotografie) U: „Z mojího pohledu by fotka měla být nestresová“	
	subjektivní pohled v hodnocení	Ž: „To záleží hodně na jednotlivci, protože každý má jiný styl, každý to vnímá jinak. Je to individuální.“ Ž: „To je prostě podle toho učitele, když se mu to nelíbí, tak nám dá čtyřku, ale už neřekne proč. A nám se to třeba i líbí, ale on nám dá prostě čtyřku. Znamky nejsou spravedlivý, je to o názoru.“	Ž: „No to by se asi neměly dávat známky ve výtvarce, protože je to hodně subjektivní.“
žáci	věk žáků	2. ročník střední školy	1. ročník čtyřletého gymnázia
	zaměřenost žáků na konkrétní obor	Ž: „A někdo se tomu věnuje víc a někdo míň, někdo to má úplně jako koníček, to by pak bylo asi blbý to známkovat.“ Ž: „Já třeba těm fotkám moc nedávám, ale nechtěla bych dostávat pětky, protože v tom nejsem úplně dobrá. Já nevidím, že tam na fotce je někde nápis Coca-Cola, a tu fotku to kazí. Já si toho prostě nevšímnu.“	

tvůrčí záměr	motivace	<p>U: „Snažím se vás motivovat k tomu, abyste fotili.“</p> <p>špatné známky nefungují jako motivace</p> <p>U: „Když jsem viděl nějaké výstupy z hodin, kde učitelé dávají i špatné známky, tak mi ty výsledné práce nepřijdou lepší, než třeba fotky v našem předmětu.“</p>	<p>Ž: „Myslím si, že když by se neznámkovalo vůbec, tak že by se ti žáci vůbec nesnažili, že by už vůbec nepracovali.“</p> <p>„Že už by nebyla žádná motivace známkou. Kdyby to bylo zadarmo, tak nic nedělám.“</p>
komunikace, spolupráce	komunikace učitele s žáky	<p>špatná nebo žádná komunikace</p> <p>Ž: „A to my to portfolio musíme nafotit, vytisknout a dáme si s tím práci a on se na to možná ani nepodíval a nic nám k tomu neřekl, jen jsme to museli odevzdat.“</p> <p>dobrá komunikace</p> <p>žákyně uvádí, že jejich učitel je na škole oblíbený, spolupráce s ním je dobrá a mají k němu pohodový vztah</p>	
typy hodnocení	kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)		<p>Ž: „Tak by to mohlo být na práci a neprací“</p> <p>Ž: „Ten, kdo pracoval, by prošel a ten kdo ne, tak by neprošel.“</p> <p>Ž: „Splnil, nesplnil.“</p> <p>Ž: „Ale mohlo by to být splnil/ nesplnil. To by vypadalo líp i na vysvědčení než třeba trojka, čtyřka. Ale zase by člověk v ničem nevynikal.“</p>
	hodnotící kritéria	<p>Ž: „Ne, nemáme předem stanovená kritéria a určitě by nám to pomohlo. Kdyby nám ten učitel aspoň řekl, na co se máme zaměřit, jak moc to musí být propracovaný. A i rozměry by nám mohli říkat, protože my třeba ani nevíme, jak ty naše práce</p>	

		<i>mají být veliký. Tak to nějak navrhne a je to třeba moc malý. “</i>	
	alternativní hodnocení (portfolia, autentické hodnocení)	<i>Ž: „Stalo se nám také, že jsme odevzdali už čtyři portfolia, ale nikdy nám k tomu pan učitel nic neřekl, žádnou zpětnou vazbu. “</i>	
formy hodnocení	klasifikace známkou	<i>Ž: „Stává se, že nám učitelé dávají známky, ale pak už nám neřeknou, co jsme tam měli špatně. “</i>	<i>Ž: „Tak třeba trojka, ta je taková poloviční, ale někdy když máme polovinu testu správně, tak je za to už pětka. “</i>
		<i>Ž: „Někdy naše práce jen odevzdáme a pak máme známky na internetu a už se k tomu vůbec nevracíme. “</i>	<i>Ž: „Nebo by to mohlo být úplně bez známky“</i>
		<i>Ž: „Přeci to neděláme jen pro známku, ale abychom se taky něco opravdu naučili. Znáмка nás nic nenaučí. “</i>	<i>Ž: „Myslím si, že když by se neznámkovalo vůbec, tak že by se ti žáci vůbec nesnažili, že by už vůbec nepracovali. “</i>
	škála klasifikační stupnice	<i>žáci nechtějí, aby jim učitel dával jiné známky než 1, Ž: „Tak určitě bychom se víc snažili. “ učitel byl překvapený odpovědí, že kdyby žákům nedával jen jedničky, žáci by se více snažili, U: „Jestli jste mi teď řekli, že když budu dávat i špatný známky, že se budete snažit víc, tak je to možná na zvážení. “</i>	<i>Ž: „Dostáváme maximálně dvojku, ale spíš jedničky. “ žákům ale nevádí z výchovy horší známka než jednička</i>
	slovní hodnocení	<i>Ž: „Je to lepší. “ Ž: „Není to stresový a dozvíme se, co máme udělat příště líp. “ Ž: „Dozvíme se názor víc lidí. “ Ž: „Aby nám hlavně řekli, co zlepšit. “</i>	<i>Ž: „To nedostáváme, ale bylo by to lepší, protože to je takový milosrdnější. Když dostanu pětku, tak už to neokecám, ale kdyby tam bylo něco jako, tohle mu nejde. “ Ž: „To by bylo taky dobrý, protože by tam bylo napsaný, co mi jde a motivovalo by mě to. “</i>

	sebehodnocení	<p>Ž: „<i>Když mu řekneme náš názor, tak nás začne shazovat, že nám může dát rovnou pětku.</i>“</p> <p>žáci souhlasili s tím, že by bylo možné zapojit do hodnocení fotografií v soutěži i jejich vlastní sebehodnocení</p>	
	hodnocení jako zpětná vazba	Ž: „ <i>V předmětu fotografie je známka vedlejší, protože dostáváme od učitele názor a rady, jak by to mělo být správně.</i> “	
ostatní hodnotící aktivity	hodnocení za snahu		<p>Ž: „<i>Lepší by bylo hodnotit za snahu právě.</i>“</p> <p>Ž: „<i>Lepší by bylo hodnotit za snahu právě.</i>“</p>





## **Příloha 8 - Přepis rozhovoru respondenta A**

Vzdělání: obor Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy

Délka praxe: tři roky

Prostředí rozhovoru: u respondenta v bytě

Délka rozhovoru: 55 minut

### **1. Ráda bych se zeptala, co tě přivedlo k učitelství?**

„Nejspíš asi náhoda a moje záliba ve focení, v nějakým kreslení a k tomu, že jsem byl na vejšce, která asi nebyla úplně klasickou vejškou, nebo fakultou Západočeský univerzity a pak jsem se nějakým způsobem dostal do univerzitního senátu a když jsem šel náhodou na Západočeskou, tak jsem dostal takový nutkání vystudovat opravdovou jakoby fakultu. Takže jsem zkoušel co a jak, jsem přemýšlel a tak nějak se stalo, že jsem se ocitl na pajdě.“

### **2. Jaký obor jsi vystudoval?**

„Vystudoval jsem Vizuelní kulturu bakaláře a pak magisterský Výtvarná výchova pro základní umělecký a střední školy, jednoobor.“

### **3. V jakém roce jsi dokončil studium?**

„2014“

### **4. Na jakém typu školy učíš?**

„Střední umělecká škola.“

### **5. Bylo tomu tak vždy?**

„Jo, šel jsem po škole a i jsem to věděl, že jestli půjdu učit, tak chci učit na střední umělecký škole. Po těch praxích, co jsem absolvoval.“

### **6. Kolik let učíš?**

„Třetí rok.“

### **7. Jak staré žáky učíš?**

„Od patnácti do osmnácti. I když některým je už dvacet, takže možná i do jednadvaceti. Když propadnou třeba a jsou starší, takže do jednadvaceti max. Občas se stává, že někdo opakuje ročník, nebo třeba cizinci nastupují později.“

**8. Jaký obor studují tví žáci a jaké předměty učíš?**

„Já učím vlastně Multimédia a vždycky ta třída je půlená na Multimédia a Design interiérů. A učím 3D animaci, tu učím druháky, třetíáky, čtvrtáky multimédia. A pak animaci, tu učím druháky multimédia a fotku učím prváky multimédia a druháky design interiérů.“

**9. Je škola dostatečně vybavena pro tvé potřeby ve výuce výtvarných předmětů?**

„Noo. Svým způsobem joo, ale mohlo by to být podstatně lepší.“

**10. Co konkrétně bys potřeboval?**

„Spolehlivý počítače, protože s těma je totální problém a jako teď jsme dostali nový foťák a nový objektivy, ale vždycky by mohlo být třeba víc těch foťáků, aby si je mohli půjčit. Ale výtvarně a technicky jsme vybavený docela dobře, ale bohužel vzhledem k tomu, že máme fakt špatného ajťáka a paní ředitelka k tomu má špatnej postoj, tak to prostě nefunguje.“

**11. Je něco, co zcela chybí a potřeboval bys to při výuce?**

„Pro moje předměty asi ne. Takhle jako bylo by skvělý fotit analogovou fotku, ale temnou komoru prostě nemáme, na to tam nemáme prostory. To je asi náš největší problém, prostě prostor.“

**12. Používáš v hodinách nová média?**

„Tak my vlastně jsme Multimédia, takže víceméně všechno na počítači, nebo 90% na počítači a projektor, žejo, 3D myši používáme třeba teď nově. Což jsem myslel, že bude pro ně odměna, že si budou moct půjčit 3D myš, ale spíš to je za trest. Protože to je složitý se s tím nejdřív naučit a oni jsou líný se s tím naučit. A foťáky, používáme kamery, máme tam toho dost.“

**13. Máš vlastní učebnu, ateliér?**

„Jo, máme pro multimédia přímo učebnu a já letos jsem jenom tam a vlastně tam jsou jen výtvarný předměty, takže se tam střídá audiovize, fotka a 3D. A jsem dokonce i správce tý učebny. A je v rámci možností plně vybavená.“

**14. Je ve škole dostatečný prostor na ukládání žákovských prací?**

„Ne, pro náš obor ne. Jako tohle to je fakt obrovskej problém pro nás. Teď postupně jsme dostali nějakou skříň a tak, ale je to fakt velkej problém.“

### **15. Zakládají si žáci svá portfolia?**

„Jo musí. V rámci určitých předmětů musí odevzdávat svoje portfolia a vlastně k maturitě by ho taky měli předložit nějakým způsobem. Aby měli primárně připravený portfolio. Eventuálně když se pak hlásí na vejšku, tak aby to měli aspoň nějak daný dohromady. A vlastně můžou chodit na konzultace s učitelem, kterej jim pomáhá postavit to portfolio tak, aby to vypadalo co nejlíp.“

### **16. Kde čerpáš náměty, inspiraci, témata pro práci ve tvých předmětech?**

„Asi nejvíc i...samozřejmě i školní vzdělávací program což jakoby je...ale dost často se ptám, co by zajímalo je, co by si chtěli vyzkoušet a tak, a dost často přijdou i sami, jestli něco zkusíme. Tak když se to dá, tak to nějakým způsobem zkusím nastudovat a vyzkoušet a pak to s nima zkusíme aplikovat. Nebo v tom 3D se je snažím nějakým způsobem popostrčit k něčemu a oni pak něco tvoří a když se dostanou k něčemu, co třeba neví jak řešit, tak jim s tím pomůžu. Snažím se jim dávat prostor k tomu, aby nějakým způsobem rozvíjeli to svoje, co je baví, což ne u každýho funguje, ale u těch, co to baví a mají tu motivaci, tak to funguje dobře.“

### **17. Používáš při přípravách na vyučovací hodiny ŠVP?**

„No ze zákona musím, ale v podstatě ne. Jako já tím, že mám 3D, což je dost specifickéj obor nebo předmět, tak tam jakoby ten školní vzdělávací program neříkám, že je úplně dost zcestnej, ale jako nastíní něco a víceméně v těch rámcích my si můžeme hodně jakoby posouvat. Co se týče fotky, tak se to tam nějak dá a tím, že mám jeden ročník. Já mám vlastně prváky a druháky. Prváci to jsou multimédia, takže ty si rozkoukávám, ty se spíš snažím motivovat je k tomu, aby je bavilo fotit, aby o tom nějakým způsobem přemýšleli. A osobně si nemyslím, že má úplně velkéj smysl do nich hustit nějakou teorii, ačkoliv školní vzdělávací plán to nařizuje. Takže jim něco málo vždycky řeknu k historii, ale spíš se snažím fakt, aby vzali foťák do ruky a přemýšleli o tom, co dělaj. Takže spíš je to o tom, že se rámcově tím řídím, ale nějaký bližší věci moc neřeším.“

### **18. Podílel ses na tvorbě ŠVP?**

„Ne ne. Nebo jako školního jo, školního v komisi. V komisi multimédií je nás pět a samozřejmě, že ten ŠVP, nebo já myslel ten celonárodní rámcový, to RVPčko. Ale ten školní si u nás sestavuje každej učitel, dává se dohromady po měsících, co projedeš a tak a to si dělá každej sám. Takže to jsem si vlastně postavil, ale vlastně v tom školním vzdělávacím programu se musíš řídit tím rámcově vzdělávacím programem. A já fakt

nejsem člověk, co by tohle byl jeho šálek čaje, právě nějaký formuláře, strukturovaný věci. Takže jakoby upravil jsem si nějaký svoje věci a právě, že naštěstí tím, že je to takový obecný, tak vždycky se tam dá nějakým způsobem v tom trošku pohybovat.“

### **19. Takže je to i kvůli té byrokracii, co je kolem toho?**

„Jo to je pro mě obrovské problém. Pro mě největší negativum jsou pro mě ty byrokratické věci, co se týče školství. Jak jednou dám ŠVP dohromady, tak je to pro mě taková osnova abych to zvládnul a tím, že jsme to dělali dohromady s kolegy, aby to na sebe nějak navazovalo, tak jakoby jo, ale není to pro mě úplně směrodatný. Jako někdy, když třeba vidím v tom 3Dčku, že se nám bude hodit něco jiného, tak prostě do třídnice napíšu děláme světlo, protože musíme dělat světlo ten měsíc, ale ukážu jim třeba i něco jiného. Ale kdyby přišla kontrola a bude tam napsaný něco jiného místo světla, tak z toho bude průšvih. Jako ten školní vzdělávací tým, že si ho z nás každý dělá sám, tak jako je to v pohodě. Tam vlastně jako pokud něco nesedí, což jsem za ty tři roky taky už pochopil, že něco nemá úplně smysl, tak jsme to prostě vypustili a upravil jsem si to podle potřeby, ale jako není to úplně věc, podle který bych jel striktně.“

### **20. Má vedení školy nějaké nároky na ŠVP?**

„Tam to zase funguje tak, že od nás každý učitel si dělá pro svůj obor a pošle to vedoucímu komise a ten to pošle ještě vedoucímu oboru. A mělo by to projít nějakým kontrolním řízením. U nás vedoucí komise to zhodnotí, maximálně řekne, co se má opravit, co úplně nesedí, ale myslím si, že není v jejich silách absolutně ten objem všech těch předmětů kontrolovat.“

### **21. Opakuješ náměty pro práci z minulých let?**

„Jo, tak tím, že vlastně to 3Dčko je dost nutný brát jako celkem systematicky, tak v tom 3D je to víceméně dost podobný. Používám stejné úkoly nebo část jich. Třeba na začátku modelujeme vesmírnou raketu. A modelujeme jí proto, že máš dost prostoru jak jí udělat, takže každý si může nějakým způsobem to trošku přizpůsobit a zároveň je to celkem jednoduchý model, ze kterého můžeš vycházet, jak z obyčejný krychle můžeš udělat super raketu. Takže pro ně je to jednoduchý. Takže mám pár takových objektů, který modelujem, ale pak děláme třeba, že každý napíše na lísteček nějaký téma a pak si losujou vzájemně, anebo máme nějaký tematický dny, když je třeba den proti zbraním a podobně. Občas děláme nějaký takovýhle ulítlý věci.“

**22. Necháváš si práce žáků z minulých ročníků jako ukázkou.**

„Jo teď zrovna jsem jim ukazoval klauzury, protože to je pro ně velikej strašák. Tak jsem jim pouštěl klauzury z 3D, co dělali loni a říkal jsem jim známky, tak se děsili, že to právě nehodnotím jen já, ale kolegové, kteří jsou i striktnější. Tak jsem zvědavěj na klauzury.“

**23. Takže jim to ukazuješ i z hlediska hodnocení?**

„Přesně tak.“

**24. V jakém podílu zařazuješ do výuky témata již odučená v minulých letech a témata nová?**

„V tom 3D to je dost těžký říct, protože tam ty postupy musíš uplatňovat pořád. Takže oni se učí ty základy a pak i když děláš pokročilý věci, tak to jde stejně přes ty základy. Takže tam je to zákonitý. A ve fotce ty základy se taky musí furt omílat a oni si je stejně furt nepamatujou, takže celý ty čtyři roky se snažíme jim základy prostě vštěpovat.“

**25. Jak velkou roli hraje hodnocení ve tvém pojetí výuky?**

„Já na to zase nahlížím z pohledu těch svých předmětů. Nebo primárně toho 3D, protože pro to 3D mám největší hodinovou dotaci, tak to je pro mě nejzásadnější. A tam to zas tak důležitý není, protože 3D je dost takovej specifickéj obor a naprostý minimum studentů to bere tak, že by je to opravdu bavilo nebo že by se v tom mohli nějak dobře realizovat. Je to časově poměrně náročný, a když člověk chce, aby to vypadalo hezky, tak to zabere spoustu času, spoustu práce. A ve finále to hodnocení je dost subjektivní, takže z mého pohledu spíš se snažím je dostrkat k tomu, aby něco dělali. Samozřejmě jim řeknu, když tam něco vidím, že by to mohlo být udělaný jinak, tak jim to řeknu, ale nedávám špatný známky.“

**26. Jak často se zabýváte hodnocením ve výuce?**

„Každou hodinu určitě ne, protože my třeba děláme projekt, který dělaj třeba měsíc. Se třetákama mám šest hodin 3D týdně, takže dejme tomu to dělají třeba 30 hodin a pak to hodnocení vyřešíme během chvilky. Spíš zkontroluju, jestli to odevzdali, řeknu jim – to už vlastně v průběhu toho. Nebo takhle, vlastně nemůžu říct, že by nedostali hodnocení v průběhu procesu. To se k tomu nějakým způsobem vyjadřuju. Ale není to úplně stěžejní, chci spíš, aby dělali něco, a aby vyvíjeli tu aktivitu. A pak ke konci je spíš pochválím, než abych říkal, že je to fakt blbě a že to je prostě špatný. Těch špatných věcí tam je dost, ale vím, že to není třeba proto, že by ten člověk udělal špatně, ale nemá na to úplně vlohy. Takže je to těžký hodnotit. To samý ve fotce. To uvidíš zítra při hodině. Těm k tomu zase

říkám nějaký svý hodnocení na základě svých zkušeností a toho že jedenáct let fotím. Ale samozřejmě to musí brát s rezervou, že když já říkám, že bych něco ořízl, tak když se budou bavit s jiným fotografem, tak ten jim zase řekne, že se mu to líbí. Oni to ví, že je to hodně subjektivní, spíš se jim snažím říct, jak by ta fotka mohla líp fungovat, kdyby třeba udělali pár kroků doprava, tak by tam byla lepší kompozice. Nebo lepší oříznutí, případně, že by si mohli dát víc záležet na postprodukcí.“

„Tím, že jsme multimédia, tak pod nás spadá fotka, animace, 3D, video, grafika a fakt je toho strašně moc, takže oni si vyberou nějakou oblast, kde se cítí líp. Většinou kluci mají 3D, film a holky spíš kreslí. Takže se to nedá hodnotit celkově.“

### **27. Informuješ žáky o způsobu hodnocení jejich práce?**

„Myslím si, že jo. Většinou funguju tak, že prvákům nedávám špatný známky, dostávají známky za to, že to odevzdají. Spíš k tomu dostanou nějaký slovní hodnocení. Oni to moc dobře ví. Ví, že to moc nehrotím, abych jim dával koule nebo čtyřky za to, že udělají moc hranatej model. I když na druhou stranu možná je to důvod, proč je občas problém, je dotlačit k tomu, aby vyprodukovali něco hodně dobrýho, ale jak říkám, to 3D je hodně specifický.“

### **28. A když práci vůbec nedonesou?**

„Tak oni ví, že musí donést určitý počet prací. A většinou to z nich vykřešu. Teď jsem teda zvědavej, mám ve čtvrtáku kluka, kterýho kdybych chtěl, tak ho nepustí k maturitě. Ale vím, že je přijatej na vejšku a nechci mu dělat zle kvůli 3D. Tak jsem před morálním dilematem, ale vím, že i když mi to nedá, tak mu to prostě asi zapíšu. Ale vím, že je to jenom o tom, že nemá smysl ho prudit kvůli 3D. Ví, že když bude chtít, tak je šikovnej a zvládne to. Je to jenom o tom, že je lempl.“

### **29. Jak ve tvém pojetí hodnocení pracuješ s hodnotícími kritérii?**

„To právě úplně jako nejde v těch výtvarných předmětech. Je to těžký asi nějakým způsobem ospravedlnit, když si stanovíš nějaký kritéria. Myslím si, že to úplně možný jako není. Tím, že to je dost subjektivní, tak když jim řekneš, ať používají veselý barvy, tak pro někoho můžou být jiný veselý.“

### **30. Necháváš při tvých hodinách hodnotit i žáky?**

„Ne asi úplně hodnotit, ale občas, když vidím, že je na tý fotce něco špatně, tak se jich zeptám, co je tam ten největší problém a oni se k tomu vyjádří a většinou to trefí. Takže

tímhle způsobem jo. Ale souvisí to pořád s tím, že je to těžký hodnotit, je to subjektivní. Ale právě když vidím nějakou zásadní chybu, tak jim dám prostor k tomu, aby jí hledali. A vlastně tím, že oni bodují (což uvidíš zítra) ty práce těch ostatních a můžou hlasovat i pro svojí práci, tak si myslím, že svým způsobem hodnotí stejně jako já.“

### **31. Takže oni se hodnotí mezi sebou?**

„Jo, ale ve finále jim to neovlivní tu závěrečnou známku. Oni když splní, odevzdají mi určitý počet fotek a nedělají žádný problémy, což většinou nedělají, tak ví, že dostanou jedničku, maximálně dvojku. A ještě se nestalo, že by někdo něco neodevzdal. Teda kromě toho Tobiáše. Oni to řeší poslední den, kdy máme všichni nafouklý hlavy, takže jsem to raději napsal. Letos moc nechodil do školy, ale vím, že je přijatej na Fakultu umění a designu a fakt ho s tím nechci prudit. Takže oni ví, že když odevzdají určitý počet prací, tak to mají jasný. A spíš chci, aby si z toho něco vzali a přemýšleli o tom. Než aby měli stres, že dostanou špatnou známku.“

### **32. A necháváš prostor na sebehodnocení?**

„Já si myslím, že si to uvědomujou moc dobře. Když odevzdají nějakou béčkovou věc, tak si toho jsou sakra dobře vědomi. Už jenom tím časem, co tomu věnujou. Ví, že někteří půlku času modelují a půlku času koukají někam bokem, jsou na FB. A moc dobře si tohle zvládnou vyhodnotit. Já osobně nemám rád otázku: ‚Co byste si dal? Jak byste se ohodnotil?‘ Nemám to fakt rád, takže tohle jim neříkám.“

### **33. Jaký typ hodnocení se na vaší škole používá?**

„Používáme standardně známky, ale spíš s tím, že se snažíme to nějakým způsobem rozebrat. Já i kolegové na multimédiích. Říct, co tam je úplně špatně, co tam je naopak dobře a vysvětlit jim to, co by neměli dělat, nebo naopak čeho by se měli držet. A to asi funguje nejlíp, ty známky jsou takový, aby se to napasovalo do systému.“

### **34. Ovlivňuje hodnocení vedení školy?**

„To asi úplně ne. Přemýšlím, ale ne. Nebo takhle, ve školním řádu je, pokud dostanou z klauzur takovou a takovou známku, tak to má takovej podíl a je tam nějak ta váha známek. Ale to je o tom hledat ve školním řádu. Tohle by měli umět Bakaláři, aby se tam dala nastavit váha známky a ono by to ukázalo. Ale u nás to počítá dvěma různými způsoby a ty si to musíš spočítat sama. Nemám energii na to, abych si bokem počítal



známky na kalkulačce. Takže, co mi vyjde v bakalářích, nebo jim tak někdy i upravím známku, aby mi to vyšlo. Takže svým způsobem ano, ale já na to trošku kašlu asi.“

### **35. Nesleduje tedy vedení školy prospěch žáků ve výtvarných předmětech?**

„Tím, že u nás nemají jen výtvarku, ale mají za celou tu dobu třeba deset až dvanáct odborných předmětů. Jednak oni jsou dost provázaný ty předměty, takže kdyby měl problém v jenom předmětu, tak je dost pravděpodobný, že bude mít problém v dalších předmětech. A v tomhle mám asi důvěru, co se týče vedení. Probíhá kontrola v rámci našeho oboru, mezi sebou mluvíme o žácích a snažíme se to řešit sami mezi sebou a kdyby tam byl nějaký zásadní problém, tak většinou není u nás, ale v chemii a matematice. My tím, že děláme i talentovky, tak ty lidi k nám jdou spíš, aby něco tvořili a většinou jsou problémy v jazycích a matematice.“

### **36. Berou se na tomhle typu odborný školy výtvarný předměty stále jako výchovy?**

„To si myslím, že ne. Myslím, že se v nich opravdu snažíme probudit nějaký to výtvarno. Že to není jen, že si musí něco namalovat a odučit. To si myslím, že tohle funguje.“

### **37. Jaký důraz klade škola na prospěch ve výtvarných předmětech.**

„Spíš pochválí úspěchy, ale nijak zásadně nehrotí neúspěchy.“

### **38. Vyhovuje ti takto nastavené hodnocení nebo bys raději hodnotil jiným způsobem?**

„Já jsem si to udělal tak, jak mě to relativně vyhovuje. Za mě bych nejraději ty známky vůbec nezapisoval, protože já jim píšu jedničky, dvojky a myslím si, že známka v těchto předmětech není tak důležitá. Ale dát jim zpětnou vazbu co udělali špatně. A myslím si, že právě takový to pojetí základkový, za jednu chybu jednička, dvě chyby dvojka, tak to pro tyhle výtvarný předměty totálně narušuje, protože oni pak nejsou schopný fungovat, když nemají přesně stanovený hranice a bariéry, tak jsou najednou ztracený a nejsou schopný fungovat samostatně.“

### **39. Myslíš, že by tedy stačilo hodnotit splnil/nesplnil?**

„Jo. To si myslím, že prostě odevzdal/neodevzdal a pak pozitivní hodnocení a negativní hodnocení. Slovní hodnocení. S tím, že je nutný jim k tomu něco říct.“

### **40. Jakým způsobem určuješ výslednou známku na vysvědčení?**

„Podle bakalářů. Na těch výtvarných oborech je to zase něco jiného. Je mi jasné, že z češtiny musí psát pololetní práci a další testy. Ale já s nima testy nepíšu. Vždycky se

naučíme něco nového a oni se to pokusí aplikovat a jednou za čas, dělají něco volného, kde se snaží aplikovat ty věci, který se už naučili, případně něco nového, tak pro mě mají všechny známky stejnou váhu. Pak ještě dělají klauzury. Během těch čtyř let dělají pokaždé z jiného předmětu. A to má asi 40% známky, ale jinak pro mě mají známky všechny stejnou váhu. A když třeba vidím, že jim to vychází 1,5, což by mělo být podle paní ředitelky a školního řádu už dvojka, tak jim dám jedničku za aktivitu, aby jim tam skočilo 1,3 a dostanou jedničku.“

#### **41. Jak využíváš hodnotící škálu?**

„Ne nevyžívám všech pět známek. Když nepočítám klauzury, tak jsem dal nejhůř trojku a to mě fakt nějak naštvá. To jsem věděl, že to bylo hodně odfláknuté, byla tam veliká chyba. A na vysvědčení jsem nedal horší než dvojku nikdy.“

#### **42. Zohledňuješ žáky se specifickými vzdělávacími potřebami?**

„Dost často máme na těch výtvarných oborech dyslektiky, dysgrafie občas i nějaký lehký autisty, někdy to sami asi ani neví. Je to o tom najít si k tomu člověku nějakou cestu. A naopak někdy těmto lidem vyhovuje to, že se můžou vyjádřit tou fotkou. Občas to pro ně může být i výhoda.“

#### **43. Zohledňuješ nadané žáky?**

„U mě ve třídě je holčina, která v prváku dostala ocenění v rámci Czech Pressu a ta je hodně šikovná. A na 3D jsou neskutečně šikovný u mě ve třídě, to mám radost. Ve 3D je znát, když mají na to talent a celý ty tři hodiny modelují a nehledají boty na netu a neodepisují na FB. Ale je to zase jenom o tom, že je to baví a mají pro to nadšení.“

#### **44. Necháváš žáky, aby prováděli sebehodnocení za delší časový úsek?**

„To úplně ne, asi. I když teď nedávno jsem o tom přemýšlel, že bychom si ukázali ty věci, co odevzdali, myslím, že by z toho byli dost zděšený. Ale tohle pololetí jsme měli obrovský problém, jak jsem říkal, že nám nefungují počítače. Tak letos jsme měli jen tak měsíc v kuse bez jakýchkoliv technických problémů. Jinak buď jsme měli virus na školní síti a nebo nám nefungoval ten program, ve kterém já učím. To je problém a je strašně těžký motivovat je k tomu, aby něco dělali. A když mají měsíc prodlevu, tak je pak těžký je dokopat k nějakému dobrému výsledku.“

**45. Zohledňuješ jejich osobní názory, při jejich závěrečném hodnocení?**

„Myslím, že dost často své názory promítají do svých prací. U klauzury si jí musí obhájit, musí k tomu něco říct. A v drobných úkolech, že bych jim řekl, aby k tomu něco řekli, to úplně ne. Ale ten postoj je v jejich díle.“

**46. Srovnáváš jejich práce mezi sebou?**

„Jo, tím, že oni si to hodnotí při soutěžích. Všichni vidí všechno a hlasují. A když to nechtějí takhle odevzdat, tak to můžou odevzdat později, ale většinou oni jsou rádi, že k tý fotce něco slyší. A i když nedávám špatný známky, tak v tomhle případě to všichni odevzdávají relativně včas.“

**47. Jak ta vaše fotografická soutěž probíhá?**

„Je to celoroční soutěž, na každý měsíc máme určitý téma. Na každé téma odevzdají do soutěže jednu fotku. Každý má dva hlasy a může ho dát nebo nemusí. Ke každé fotce můžou dát jen jeden hlas. Nejdříve se všechny fotky promítnou a ve druhém kole se hodnotí, aby o tom mohli popřemýšlet. Sečtou se body a kdo má nejvíc bodů, tak první vymýšlí téma na další měsíc. A prvního a druhého si zapíšu a na konci roku první dva, co mají nejvíc hlasů tak dostanou ohodnocení. Vloni dva žáci byli se mnou v Depu na fotografickým workshopu. Myslím si, že jim to udělá radost víc než jednička, i kdyby všichni ostatní měli mít dvojky. A motivace je pro ně taky hodně to, že ode mě k tý jejich fotce něco uslyší, protože si pak ty fotky postupně procházíme a hodnotíme. Přijde mi, že ten můj názor berou, i když jim říkám, že to je subjektivní. Takže to odevzdávají hlavně proto, že mají pocit, že jim to něco dává, ne kvůli známce.“

**48. Jsou práce, které vůbec nehodnotíš?**

„To třeba s téma čtvrtákama, tam jsme dělali pět úkolů, tak jim řeknu, ať mi donesou tři práce z toho, abych je mohl klasifikovat. Oni mi to pošlou mailem, abych jim stihl zapsat známku. Musím jim zapsat známky, protože se jim uzavírá ročník a to nestihnu ohodnotit.“

**49. Jsou nějaké další aktivity, za které žáky hodnotíš, ale nepromítá se to do jejich známky?**

„Určitě. Tím, že mám svou třídu, tak tam jsou lidi, který fungují na organizačním řízení třídy. A ty pochválím nebo jim poděkuju, ale oficiální pochvaly dostávají jen málo. Spíš je beru jako parťáky, na který se můžu obrátit, a oni to ví a myslím si, že si toho váží.“

**50. Snažíš se dál vzdělávat v pedagogické oblasti? Čtením knížek, odborných časopisů, webů? (rvp portál, kritické listy,...)**

„RVP portál ne, tam jsem snad nikdy nebyl. Dost často si dáváme zpětnou vazbu s kolegou. Zajímám se o fotku, ale teoretický vzdělávací věci nějaký to ne.“

**51. Jak se proměnilo tvoje pojetí hodnocení za odučené roky?**

„Myslím si, že v těchto výtvarných předmětech je úplně zbytečný známkování, ale zase je to můj pohled. Protože kolega normálně dává čtyřky z audiovize, oni to ví, že je přísnější, ale ve finále ty výstupy nejsou extra lepší, jen mají horší známky.“

**52. Takže myslíš, že špatný známky nefungují?**

„To je otázka, funguje mu to stejně jako mně, i když mám jiné přístup. Otázka je, jestli to je funkční, nebo nefunkční v obou případech. Ale je to jen nástroj, jak je tlačíš k tomu, aby ti to odevzdali, aby to dodělali, a na kvalitě toho výstupu to nic nezmění. Takže já osobně se snažím je motivovat k tomu, aby to sami chtěli dodělat a aby je to bavilo. A z mého pohledu je tohle zbytečný, ale věřím tomu, že kolegové by se mnou nesouhlasili. V některých předmětech to mají dost jasně daný, ale zase je to o nějaký tý subjektivitě a obhajobě, jako celý umění. Když máš koule na to něco vystavit, tak můžeš vystavit pisoár.“

**53. A tvoje vize do budoucna? Jsi spokojen s tím, jak to funguje?**

„To je otázka jak to změnit. To jsou obrovský procesy, který si nedokážu představit, jak by se měly změnit, abych mohl hodnotit jen slovně a na konci roku jsem jim napsal: je šikovnej, nebo bohužel je lempl, ale když něco udělá, tak udělá hezkou věc. Já to beru tak, že jsme dost specifický a mezi sebou si to s dětma řekneme a pak je napasujeme do známky. Ale to co jim řekneme k tomu navíc, je pro ně vlastně to přínosnější, než ta známka na vysvědčení. Dokážu si představit, že by to mohlo fungovat jinak, ale nijak zásadní problém s tím nemám. Mnohem větší problém mám s celým fungováním bakalářů a organizačních věcí.“

## **Příloha 9 - Přepis rozhovoru respondenta B**

Vzdělání: obor Učitelství výtvarné výchovy a českého jazyka

Délka praxe: 24 let

Prostředí rozhovoru: kabinet výtvarné výchovy

Délka rozhovoru: 32 minut

### **1. Ráda bych se zeptala, co Vás přivedlo k učitelství?**

„Tak k učitelství mě přivedla jedna moje učitelka asi už v první třídě, kterou jsem obdivovala. Měla jsem jí moc ráda a někdy si říkám, že bohužel mě to nepřešlo později. Ale tak pro to jsem nešla ani na gymnázium, ale na střední pedagogickou školu, protože jsem nevěděla co a jak dál. A nakonec jsem teda vystudovala i vysokou školu.“

### **2. Jaký obor jste vystudovala?**

„Vystudoval jsem Výtvarnou výchovu a český jazyk.“

### **3. Na jakém typu školy učíte? Bylo tomu tak vždy?**

„Učím na gymnáziu a prakticky musím říct, že jsem nikde jinde neučila, jen taky na škole. Jen ještě jeden půl rok po tom, co jsem skončila školu, jsem učila na základní škole.“

### **4. Liší se tyto dvě školy nějak?**

„Samozřejmě se to liší výběrem studentů. Na tom gymnáziu si myslím, že máme vynikající studenty, kteří mají zájem o předměty. A na té základní škole to byl pro mě první půl rok, takže tam jsem získávala zkušenosti a bylo to docela náročné. Také jsme tam měli velké množství dětí ve třídě a vůbec to tam bylo docela složité. No první půl rok.“

### **5. Kolik let učíte?**

„Od roku 1994.“

### **6. Jak staré žáky učíte?**

„Teď učím žáky od 12 až tak do 20 let. Plus minus. Takže na celém osmiletém gymnáziu.“

### **7. Jaký obor studují vaši žáci a jaké předměty učíte?**

„Všeobecné gymnázium, učím český jazyk a výtvarnou výchovu.“

**8. Je škola dostatečně vybavena pro vaše potřeby ve výuce výtvarných předmětů?**

„Myslím, že ano. Teď tady máme vynikající zázemí, vedení je nám nakloněno. Máme novou budovu, nové ateliéry. Můžeme si koupit pomůcky, vybíráme tedy od studentů peníze, abychom tady pro ně měli věci. Čtvrtky a takové ty běžné věci na každý školní rok. A máme taky novou keramickou dílnu. Takže si myslím, že zázemí je velice dobré. Co nám ještě chybí, je třeba lis na grafiku, protože ten je rozbitý. Takže to není úplně vybavení jako na základních uměleckých školách, ale pro tu naši výuku je to dostačující.“

**9. Co konkrétně byste potřebovala?**

Ten lis by se mi líbil, kdybychom ho tady měli. Mně se teda docela líbí, co jsme zkoušeli (nevím, jestli je to odpověď na tuhle otázku), taková ta spolupráce s odborníky. Teď jsme taky měli pana Hniličku, keramika. Takže to si myslím, že to byl velký přínos, protože jsme se s kolegyní díky němu naučily i točit a možná teď už bychom to mohly dělat i s dětmi. A myslím si, že by se to dalo dělat takhle i s jinými odborníky. Třeba s fotografy, že bychom se trošičku od nich něco naučili v těch jednotlivých speciálních technikách a tady to potom předávali.

**10. Používáte v hodinách nová média?**

„Teď nevím, co si pod tím mám představit. Video moc ne jako natáčení. Nová média, ale třeba používáme mobily, když si tam děti mají najít nějaké předlohy a podobně, takže tohle určitě. Ale jako abychom tady dělali úplně to novodobé výtvarné umění to moc ne, spíš se zaměřujeme na klasické techniky. Na výklad dějin umění určitě dataprojektor. Dataprojektor tady máme, veškeré to vybavení, které je...a já myslím, že v dnešní době je to snad standardem na každých školách. Ne, není? Tak u nás ano, naštěstí. V každé třídě je projektor a přístup k počítači. Ale je pravda, že teď si tak vybavuju, že před dvěma, třemi lety jsem s žáky dělala pozvánky a zkoušeli jsme to teda na počítači. A oni si ty programy většinou našli sami, některé tady máme třeba Zoner, Callisto. Takže s tím třeba pracovali. Takže trochu ta média ano, ale není to tak pravidelně.“

**11. Máte vlastní učebnu, ateliér?**

„Máme tady dva ateliéry, jeden menší, jeden větší. A sklad, kde můžeme mít schované všechny ty pomůcky, které používáme.“

**12. Je ve škole dostatečný prostor na ukládání žákovských prací?**

„Máme tady prostor pro ukládání prací. Já mám ve třídě jednu skříň, kam jim ukládám práce, které vytvoří během jednoho roku. Pak to většinou rozdáváme a ty pěkné práce jsou většinou vystaveny na chodbách, tam se to obměňuje. A ty nejlepší si člověk schovává do svého portfolia, nebo jak bych to měla nazvat.“

**13. Kde čerpáte náměty, inspiraci, témata pro práci ve výtvarné výchově?**

„Tak hodně vycházím z toho, co jsem už učila, to co mám ověřeno, tak vlastně dost často opakuju. A pak musím říct, že pro mě je největším přínosem, když jdu na nějakou zajímavou výstavu, to jsou takové nejlepší múzy pro další tvorbu. Nebo se člověk dívá kolem sebe, hodně se inspirujeme přírodou, krajinou. Hodně přírodou, hodně přírodní témata tady používáme.“

**14. Používáte při přípravách na vyučovací hodiny ŠVP?**

„Máme tady školní vzdělávací plán, tak za ty léta už zhruba vím, co máme probrat ve které třídě. Zejména to používám v dějinách umění, protože tam je předepsáno přesně na každý ročník, co máme odučit. A v těch praktických věcech se spíš nechávám inspirovat. Jako třeba v primě, tam je to takové volnější, učí se míchat barvy a takovéhle věci. Máme to trošku rozděleno. V sekundě se věnujeme přírodninám. V tercii už k tomu přibývá postava a pak v těch dalších ročnících perspektiva. Ta je v plánu, tak to člověk do té výuky zahrne. Ono pak reaguju na nějaké impulzy zvenčí a nápady.“

**15. Podílela jste se na tvorbě ŠVP?**

„Když jsem sem přišla, tak ty školní vzdělávací plány byly hotovy. Potom se to měnilo, když přišly ty rámcově vzdělávací plány, ale na tom jsem se moc nepodílela. To musím říct, že už je to taky pár let zpátky a máme to jako škola vyhotoveno na internetových stránkách školy. Ale přímo jsem se na tom nepodílela.“

**16. Obměňují se ŠVP každý školní rok?**

„Ne, ty ŠVP ve výtvarce máme dány. Třeba v češtině, tam se to mění. Tam se to měnilo loni a mám pocit, že se to bude měnit i letos. Hlavně na čtyřletém gymnáziu, aby odpovídala literatura (nevím, jestli mám mluvit jen k výtvarce), aby ta literatura prostě odpovídala tomu, co stačíme odučit. Ale na výtvarné výchově to máme prakticky stejné. Ve výtvarce je to trošku volnější, že si člověk může udělat, na co má chuť, což je velká výhoda. V češtině je dáno, co se v kterém ročníku má probrat.“

**17. Do jaké míry se ŠVP řídíte?**

„Řídím, ale volně.“

**18. Opakujete náměty pro práci z minulých let?**

„To co se mi osvědčilo ano. Protože když to děti dělají rády, a vidí ty práce z minulých let, tak si to chtějí vyzkoušet. Je to i motivace. A když člověk vidí, že je to baví, tak to s nimi vyzkouší znovu. Ale většinou mám taky zkušenost, že to co člověk dělá poprvé je nejlepší a pak, když to opakuje, tak to nemusí fungovat tak, jako dříve. Že to nefunguje úplně všude, asi to je i tím nadšením, že když to děláš poprvé, tak to baví i tebe a když se to opakuje, že to je prostě hodně znát, jaký k tomu člověk jako učitel má postoj.“

**19. Necháváte si práce žáků z minulých ročníků jako ukázkou.**

„Nechávám, nechávám. Mám tady celý štos. Mám to rozděleno podle témat, abych jim to mohla ukázat, protože si myslím, že potřebují vidět, jak to má vypadat. A většinou ty práce dopadnou lépe, když vidí jaký je cíl hodiny a jak to má vypadat.“

**20. Jak velkou roli hraje hodnocení ve vašem pojetí výuky?**

„No, asi by mělo hrát větší, protože člověk by měl na konci každé hodiny hodnotit, ale poslední dobou se mi stává, že spíš nechávám dětem prostor proto, aby si dokončili práce. Takže skrz třeba dvě – tři hodiny máme více prací. Někdo ještě kreslí tužkou, někdo už maluje, takže tam potom je velice těžké nějaké hodnocení do toho vložit, ale spíš individuální hodnocení, když k nim přicházím, tak jim to hodnotím. A někdy se nám poštěstí, což si myslím, že je hezké to závěrečné hodnocení prací, které udělali, aby z toho měli nějaký výstup. Takže taky to děláme, ale ne úplně tak pravidelně, jak bych si to představovala. A musím říct, že dřív se to dařilo líp, než teď v současné době. Nevím, čím to prostě je, že dřív pracovali dvě hodiny na jedné práci a ohodnotili jsme to, teď jak jim nechávám prostor, aby si to dokončili, a aby byli spokojení, tak tím pádem není možnost moc hodnotit to společně. Když já vím, že je to potřeba, aby si ty práce hodnotili. Taky se snažím, aby si to hodnotili sami teď poslední dobou. Sebehodnocení, sebereflexi, aby si tam sami našli, co by tam mohli opravit a tak. Ve výtvarné výchově.“

**21. Jak často se zabýváte hodnocením ve výuce?**

„Každou hodinu ne, až když práce dokončí.“



**22. Informujete žáky o způsobu hodnocení jejich práce?**

„Myslím, že informuju, protože ty práce musím klasifikovat, píšu to do *Bakalářů*, takže tam to i děti okamžitě vidí a nebo jim to řeknu i v průběhu hodiny, tu známku. Dokonce se o tom i bavíme.“

**23. Jak ve vašem pojetí hodnocení pracujete s hodnotícími kritérii?**

„To jim asi moc neříkám kritéria hodnocení. Nějaké ty estetické hodnoty jsou tam dány v té výtvarné výchově, takže že bych jim přímo na začátku hodiny říkala, za co budou hodnoceni, moc ne. Spíš potom v průběhu hodiny chodím a opravuju a připomínám jim to hodnocení, aby nějaká ta kritéria splnili. A na češtině, tam je to dáno množstvím vědomostí, které mají dokázat. Tam je to jasné.“

**24. Necháváte při hodinách výtvarné výchovy hodnotit i žáky?**

„Nechávám, ale většinou se mi to daří v těch nižších ročnících, takže mají možnost vyjádřit se, která práce se jim líbila a tak. A u těch starších tam tolik ne. Tam na to nějak nezbývá čas. Protože děláme složitější věci a tím pádem se tam nesejdeme všichni nad tou jednou prací.“

**25. Dáváte prostor i k sebehodnocení?**

„Poslední dobou se o to snažím, protože to je takový trend. Aby se hodnotili sami. Snažím se to tam občas vložit, aby si to sami posoudili, jak jsou spokojeni.“

**26. Berete hodnocení žáků jako součást známky?**

„No někdy jo. Většinou to sebehodnocení probíhá ve chvíli, kdy já ještě nedělám známku a oni jsou třeba v polovině práce a mají tam třeba ještě něco vylepšit nebo dokončit, tak jim řeknu, ať se na to sami podívají a najdou místa, kde by ještě mohli pracovat dál. Aby si to našli sami. A oni to většinou vědí, ale třeba se jim už někdy nechce. Ono je to docela vyčerpávající něco dotáhnout do konce. U vyšších ročníků to zase chtějí mít dotažené plně do konce a to jim zabere hodně času. Ale ono stojí za to jim to nechat, aby si to dokončili, protože to opravdu vzniknou práce pěkné. Je to takový asi individuální přístup v hodinách.“

**27. Jaký typ hodnocení se na vaší škole používá?**

„Klasická klasifikace samozřejmě známkování od 1–5. Na výtvarné výchově bych to spíš zhodnotila od 1–3. Tam asi horší klasifikaci nepoužíváme. Na závěrečnou klasifikaci, tam

já nevím, to je asi vážně výjimka, když někdo dostane 3. A myslím si, že i hodně dětí dostává 1, aby měly motivaci pracovat dál. Teď mám třeba šikovnou třídu sekundu a přesto, že některé děti nejsou nadané a snaží se, tak jsem schopná jim tam dát i jedničku, protože ze sebe dostanou maximum. Tak by jim člověk asi neměl dávat horší známky za to, že to prostě lépe nejde.“

### **28. Ovlivňuje hodnocení výtvarné výchovy vedení školy?**

„Ve výtvarné výchově asi ne naštěstí. A ani nás jako gymnázium neovlivňuje. Nebo jsem to teda za svůj život nezažila, aby nás někdo ovlivňoval.“

### **29. Ovlivňuje školní řád vaše hodnocení?**

„Nevím v jaké smyslu tady.“

### **30. Jestli je ve školním řádu přesně určeno, jak se má hodnotit?**

„Tak nějaká kritéria na to určitě budeme mít. Určitě jsou v češtině kritéria hodnocení. Na to máme celé tabulky, testy. Bodovou škálu na to, jakou dát známku. Kritéria hodnocení u diktátů. Výtvarná výchova je prostě subjektivní. Tak záleží spíše na osobnosti toho učitele. Tam asi žádná kritéria ani nemáme. Ale někde je samozřejmě formulováno, co znamená stupeň výborný, velmi dobrý a tak.“

### **31. Jaký důraz klade škola na prospěch ve výtvarných předmětech?**

„Na to už jsem myslím odpověděla. Myslím, že tady hodnotíme docela volně. S ohledem na děti. Je to bráno jako výchova. A já to tak taky беру. Čím jsem starší, tím víc, že prostě to je pro ně relaxační předmět. Takže nevím, proč by se tady, měli stresovat známkami. Myslím, že je tady těch předmětů dost. Jinak je to v českém jazyce.“

### **32. Vyhovuje vám takto nastavené hodnocení nebo byste raději hodnotila jiným způsobem?**

„Mně vyhovuje to klasické hodnocení. A co mi tedy vyhovuje, tak že v *Bakalářích* jsou ještě ty mínusy, protože ta škála je ještě širší, že se člověk nemusí rozhodovat, jestli dát 1, nebo 2 a může dát 1- a ono to do toho i započítá. Takže mně vyhovuje ta klasická škála, ale nevím, co bude trendem do budoucna. Protože někde je to hodnocení ústní. Ono je to přeci jen motivace pro studenty ta klasická klasifikace. Mít dobré známky a myslím si, že to funguje i ve výtvarné výchově. Kdyby se hodnotilo jenom ústně, tak samozřejmě to klade veliké nároky na učitele. Na to aby se ty děti snažily. Myslím, že to je pro ně velká motivace a nemyslím si, že v negativním slova smyslu.“

**33. Vy jste zmínila Bakaláře, tak jaký je váš názor na elektronické třídnice?**

„Já jsem s tím spokojená. Mně to nevadí, jenom si myslím, že to člověku zabírá daleko více času, než když jsme to psali do těch papírových třídnic. Mně to ani nepřišlo, ale teď si často říkám, čím ztrácím čas během těch volných hodin. A opravdu to zabere dost času, aniž by si to člověk uvědomil. Je to jako když se dívám do mobilu na FB a taky tím člověk ztrácí čas. A tady tím je to stejné. Ale jinak je to přehledné. Vidíš tak, kdo přišel do školy. Rychleji tam označíš absenci. Rodiče hned vidí klasifikaci. Takže prakticky už ani nemusí chodit na třídní schůzky. Protože tam vidí, jaké známky se jim uzavírají na čtvrtletí.“

**34. A jaký myslíte, že je podíl byrokracie v učitelském zaměstnání?**

„To si právě myslím, že čím dál tím větší. Tím jak se to propojuje, tak člověk nesmí na nic zapomenout, musí všechno vyplnit. A nejvíc se to projevuje asi v *šablonách*. Nebo když se člověk přihlásí do nějaké práce navíc. To je prostě papírování velké. Vyplňuje se spousty papírů a samotná ta činnost nezabere tolik času jako vyplňování těch dokumentů. Teď například jsme to měli s panem Hniličkou. Odborník do škol. A to nevím, jestli mám vyplněno všechno. Myslím, že ještě něco přijde. Pak hlavně ještě nějaké prezentování na veřejnosti nebo před ostatními vyučujícími. Tady každý má svůj aprobační předmět a myslím si, že to co děláme třeba tady na výtvarce nikoho dalšího moc nezajímá. To je málokdo, kdo se zajímá. Jako já se zase nezajímám tolik o chemii a jiné předměty. To ani nemá smysl. V rámci té dané aprobace jo, ale jinak ne. Teď mám na mysli ty prezentace.“

**35. Jakým způsobem určujete výslednou známku na vysvědčení?**

„Podle průměru v *Bakalářích*. Někdy jim přidám, když vidím, že jsou aktivní. Spočítám průměr. Někdy jim to trošičku upravím podle toho, jak se mi to jeví.“

**36. Jak využíváte hodnotící škálu? Používáte všech pět hodnotících stupňů?**

„Používám a používám i ty mínusy.“

**37. Stává se, že by žáci dostali za dílčí práce horší známku než 2?**

„Občas. Ve výtvarné výchově jen občas, protože třeba kvarty, to je takové období, kdy oni nemusí výtvarnou výchovu. A někteří pracují v rozporu, tak jsem teď po dlouhé době dala i 3. Je to zřídka. A horší než 3 jsem v životě asi nedala. To jsem nedala nikdy. Ve výjimečných případech 3. Tu 4 nikdy.“

**38. A stalo se, že by na vysvědčení dostal někdo horší známku než 2?**

„No tak právě taky jen zřídka. To potom souvisí s tím hodnocením v hodinách.“

**39. Zohledňujete žáky se specifickými vzdělávacími potřebami? Učíte někoho takového?**

„Mám jednoho studenta, který přímo z PPP má doporučení na výtvarnou výchovu. To se letos objevilo poprvé. Ale docela paradoxní je, že to je student, který je docela šikovný na výtvarnou výchovu. Takže mi není jasné, proč to vůbec má. On má problémy toho klasického rázu jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a ono se to někdy do té výtvarné výchovy promítne, ale u něj zrovna ne. Ten psychomotorický neklid a takovýchle věci, ale u něj se to tam nepromítá, takže nechápu proč to má. U někoho bych to pochopila, ale u něj zrovna ne, to je zvláštní.“

**40. Zohledňujete nadané žáky?**

„Já myslím, že ano. Že mají možnost malovat olejem, používat techniky, které ostatní nedělají. Hlavně tu olejomalbu mají možnost si vyzkoušet. Dělají na velké formáty. A tak myslím, že zohledňujeme. Dáváme jim prostor, čas, aby si mohli vytvořit věci podle svých představ.“

**41. Zakládají si žáci svá portfolia?**

„Ne, to ne. Mají tady práce během školního roku a pokud chtějí, tak si své práce mohou odnést. Někdy, když se to zdaří, tak si to tady chci nechat. Tak se pak domluvíme, jestli si to okopíruju, protože tady máme barevnou kopírku. Tak si to pak třeba rozdělíme, že mi jednu práci nechají a zbytek si vezmou.“

**42. Necháváte žáky, aby prováděli sebehodnocení za delší časový úsek?**

„To moc ne. To jsem nikdy nedělala, možná že by to člověk taky mohl vyzkoušet.“

**43. Srovnáváte práci žáků mezi sebou?**

„Tak to určitě. Na tom je založená klasifikace.“

**44. Srovnáváte práci žáka v čase?**

„Tak to používám určitě. Některé práce se zdaří, některé méně. Potom když se jim nedaří tak oni jsou jako takoví skeptičtí a tak jim připomenu, že někdy v předcházející hodině se jim něco podařilo. Tak když budou trochu chtít, tak by to mohlo jít. Aby se nevzdávali.“

**45. Jsou práce, které zcela nehodnotíte?**

„To asi ne. To ve výjimečných případech, protože toho zase nestihneme udělat tolik, takže 99% prací klasifikuji. Aby měli známky.“

**46. Snažíte se dál vzdělávat v pedagogické oblasti? Čtením knížek, odborných časopisů, webů? (RVP portál, Kritické listy,...)**

„To spíš v češtině, protože tam se člověk musí vzdělávat pořád. Teď přišly státní maturity, takže jsme museli vlastně prodělat školení, abychom mohli být hodnotitelé. Vloni jsem prošla další školení k opravám písemných prací. Jezdíme na školené Prahy o literatuře v rámci kritického čtení. Tak to jo. Ale ve výtvarce tam ta nabídka není tak veliká. To mě docela mrzí. Já bych někdy jela, aby si člověk ty svoje techniky nějak rozšířil a naučil se zase něco nového, ale není tam moc velký výběr těch seminářů. Na rozdíl od češtiny, tam jich je hodně. Ale tak zase třeba se dá použít jako další sebevzdělávání, že jsme se naučili točit na hrncířském kruhu. Tak to si беру jako docela takové velké plus pro sebe. A nějaký posun v praktické činnosti, protože to člověk na výtvarné výchově potřebuje. A potom nějaká reflexe. Já myslím, že když člověk navštívuje výstavy a to já dělám, tak to je pro výtvarníky také hodně důležité.“

**47. Jak se proměnilo vaše pojetí hodnocení za odučené roky?**

„Myslím, že se proměnilo, že jsme teď taková tolerantnější. Dříve těch trojek možná padlo víc. A i v češtině si myslím, že jsem mírnější. Nevím, jak se to projevilo ještě dál. Tak teď se spíš snažím, aby ty děti si to sami hodnotili. Abych je tolik nekritizovala. Na to si musím dávat pozor, abych jim neustále něco nevytýkala. Ale aby si to našli sami, protože oni si to většinou sami najdou, takže to je pro mě teď poslední dobou takový nový způsob, který jsem si našla. Aby si tu chybu našli sami a nemusela jsem je na to upozorňovat sama, protože oni to pak vidí jako kritiku.“

**48. Dokážete určit, čím může být způsobeno to, že je vaše hodnocení mírnější?**

(Smích) „Nevím, nevím, prostě když vidím, že se snaží, tak je mi líto jim dávat špatnou známku. Když se nesnaží, tak ne. Když se nesnaží, to taky se stane, tak mi to tak líto není. Spíš se snažím je dovést k tomu, aby se snažili. A když to ani potom nejde, tak jim tu špatnou známku dám. Oceňuji přístup a snahu.“

## Příloha 10 - Přepis z hospitačního pozorování respondenta A

Vyučovací předmět: Fotografie

Přicházíme do třídy, žáci už jsou u svých počítačů. Učitel zadává pokyny: „Někdo vytvořte na ploše složku a postupně do ní všichni uložte svou fotku.“

Učitel během toho, kdy žáci ukládají své fotografie na společný disk, řeší přihlášky na plenér. Ujasňuje termíny odevzdání a platby.

„Tak jaký bude průběh hodiny. Teď máte 5 minut na to, abyste uložili svoje soutěžní fotky. Pak bude klasický průběh, ohodnotíme si je a něco si k nim zase řekneme. Myslím si, že nám to vyjde, posloucháte všichni?“ Třída jednohlasně odpovídá ano. „Myslím, že nám to vyjde asi na první hodinu, pak si uděláte přestávku a potom možná, jestli budeme chtít, tak tu druhou hodinu budeme mít takovou diskusi ohledně hodnocení a zpětný vazby od vás. Takže teď uložte fotky. Je někdo, kdo dneska nemá fotku?“ Odpovídá žákyně, že jí musí najít v počítači a jiná žákyně se ptá, jaké je teď téma té soutěže. „Odchod zimy, příchod jara,“ odpovídá jiná žákyně. „Jo, tak tu někde mám.“ „Tak jí dohledej a už to tam uložte všichni,“ pobízí učitel žáky.

V další pauze se řeší licence na počítačové programy a uvolnění z hodiny. Učitel utiňuje zbytek třídy. Dále se učitel ptá, zda už někdo udělal složku a připravuje si papírek, na který bude psát body ze soutěže.

Jedna žákyně volá pana učitele, že má problém. Špatně se jí uložila fotografie. Učitel okamžitě pomohl problém vyřešit.

„Kdo říkal, že má dneska tu prezentaci?“ ptá se učitel, hlásí se žákyně, ale omlouvá se, že ji nemůže najít.

Učitel popohání žáky v práci: „Kdo tam ještě nemá uloženou fotku? Tak šup, ať se do toho můžeme pustit.“ Učitel zapisuje do elektronické třídnice.

Učitel počítá fotografie ve složce a opakuje pravidla: „Každý má dva hlasy, nemusí je využít, ale můžete dát jen jeden hlas každé fotce. Nejdřív si to celý projedeme a pak budete hodnotit.“ Čeká se na uložení poslední fotografie, učitel žákyni pomáhá s uložení, ostatní žáci si dělají každý své věci, jsou poměrně potichu.

Učitel mě představuje svým žákům: „Jak jsem vám říkal, tak tu dneska vítám moji budoucí kolegyni, která dnes přišla do takové role pozorovatele. Bude pozorovat naše

hodnocení. To jak hodnotíte vy, jak hodnotím já a pak se o tom možná pobavíme. My jsme spolu už řešili nějaký dotazník, který byl pro mě osobně už sám docela přínosný, tak věřím, že vám by to taky mohlo něco dát. Takže teď to hodnocení proběhne úplně stejně jako vždycky a potom doufám, že se budete chtít účastnit nějaký diskuse.“

Po necelých 20 minutách od začátku hodiny se začíná hodnotit. „Dobrý, máme tady 12 fotek, Klárka mi jí odevzdá co nejdříve, protože se blíží konec roku. Za chvíli je konec roku tak bacha na to, jestli vám chybí někde nějaká klasifikace, tak si to ohlídejte.“

Učitel promítá fotografie na projektoru. Žáci zcela utichli a sledují fotografie svých spolužáků. Začíná se hlasovat. Ukazuje se první fotka: „Hlasuje někdo pro první fotku?“ Postupně se promítají všechny fotografie, žáci zvedají ruce a bodují. Po sečtení hlasů se vyhodnocuje první místo a dvě druhá místa. A učitel si zapisuje body do celkového hodnocení. Následuje hodnocení jednotlivých fotografií.

**První fotografie:** „Kompozičně je to zajímavý, i barevně, ale pokud bys to chtěla postavit na tom hrnečku, tak mi přijde dost malý, ale jinak je to fajn. Takže žádnou zásadní připomínku k tomu úplně nemám.“

**Druhá fotografie:** „Tady máme bruslaře, kdo fotil bruslaře? Mně se to moc líbí, je to moc hezky komponovaný a je to taková celkem i momentka, nemám žádnou zásadní připomínku, možná jenom to trochu utíká, že to je nakloněný doleva, aby ten břeh byl vyrovnaný. Ale to je fakt maličkost.“

**Třetí fotografie:** „Tak tady máme krajinku, co vyhrála. Mně se to moc líbí, čím je to focený? Tak protože to je focený telefonem, tak tam z toho moc nevykouzlíme, ale myslím si, že postprodukcí by se z toho dalo ještě něco vytáhnout. Možná když by se vytáhly stíny, tak by tam vylezl ještě detail, že by to vypadalo lehounce líp, ale jinak super. Komponovaný je to hezky a žádný zásadní problém tam není.“

**Čtvrtá fotografie:** „Tady jediný s čím já mám trochu problém, tak je to, že stromy končí uříznutím. Kdyby ses trochu otočila doleva a nechala tyhle větve vyrůstat z rohu, tak by to fungovalo líp, byla by tam diagonála a tyhle větve by se dostaly víc doleva a bylo by to skoro na zlatým řezu. Kompozičně by to fungovalo trochu líp a možná ještě postprodukcí by to šlo zvýraznit. I když na monitoru to vypadá dobře. Takže by fakt stačilo se malinko otočit doleva a myslím si, že by to fungovalo trochu líp. Ale dobrý.“

**Pátá fotografie:** „Tady máme sněženky. Já osobně mám trochu problém s tím čtvercovým formátem, je to takový zvláštní formát, který asi nejvíc zprofanoval Instagram,

ale osobně mi ten formát úplně nesedí. A když fotíte nějakou krajinku, nebo takovouhle přírodní věc, tak je lepší využít ten prostor, který nabízí širší formát. Jinak kompozičně to funguje, ten prostor tam je. Tím, že vzadu je to rozostřený a vpředu ne. Moc se mi líbí takhle kytky, na kterou je to zaostřený, že je komponovaná do toho prostoru. Jo, to je pochvala.“

**Šestá fotografie:** „Tady máme kus ledu. Tady je to stejný s tím formátem. Myslím si, že kdyby sis udělala třeba výřez jen na ten led, aby tam nebyla vidět ta plechovka Cola-Coly. Bylo by to teda hodně abstraktní. To je zamrzlá růže, tak jí vyříznout tak, aby nebyla úplně na středu. A osobně mám fakt veliký problém s tím hořejškem, tam jak kouká to tmavý pozadí. Zajímavý to ale je a ten výřez si klidně můžeš zkusit udělat, myslím si, že to bude fungovat líp. A klidně bys tu kytku i mohla trochu pootočít, aby byla rovně.“

**Sedmá fotografie:** „Tady máme kytičky, k těm nemám absolutně žádnou připomínku, moc hezká fotka. Taková typicky jarní. Nevím, jestli někdo z vás na FB není ve skupině Starých skel (jako historických objektivů), tam se takhle na jaře zvrhne obrovská vlna takových jarních fotek. Čím je to focený? Jaký objektiv?“ Žákyně si to nepamatuje, ale nejspíš to bylo nějaké makro. „Na těch vysokých ohniscích máte výhodu v tom, že právě dokážete takhle pěkně rozostřit to pozadí. Když máte objektiv, který dokáže zaostřit i postavu hodně daleko, tak ho ale můžete používat i na tohle. V momentě kdy vyfotíte něco takhle blízko, tak ten objekt zůstane ostrý, ale to pozadí je krásně rozostřený. A ta fotka je fakt super. Pochvala velká a moc se mi to líbí.“ Žáci krátce tleskají.

**Osmá fotografie:** „Tady ta fotka má taky pochvalu. Přemýšlel jsem, že bych jí dal taky bod. Jediný co je škoda, co rozhodlo, že jsem nedal bod, jsou tyhle chlupy, co rostou tady z boku. Dalo by se to vyřešit nějakým ořezem,“ učitel ukazuje, jak by se dala fotografie oříznout. „Protože tohle zbytečně odvádí pozornost od toho hlavního květu.“ Žákyně souhlasně komentuje hodnocení. „Ale je hezký jak je vzadu rozostřený to pozadí, to sluníčko, jak se do toho opírá. Je to moc hezký, jenom bych líp zvolil ořez.“

**Devátá fotografie:** „Tady máme Košutku. Kompozičně s tím nemám vůbec žádný problém, trošku si myslím, že tomu ubírají ty barvy. Ta myšlenka toho našeho tématu tam je, to je super, jak se tam místy prolínají rozkvetlé stromy a zároveň je tam sníh. Ale myslím si, že to nedostalo tolik bodů kvůli té barevnosti, že to je takový jednoduší. Dalo by



se to určitě vyřešit nějakým kontrastem. Chybí tomu takový to barevný pozlátko, ale neznamená to, že to je špatně vyfocené. Kompozičně dobrý, srovnaný to je.“

**Desátá fotografie:** „Tady máme sních. Tady k tomu nemám žádnou zásadní připomínku, ani nemůžu říct žádnou zásadní velkou pochvalu. Je to hodně abstraktní. Tady to nefunguje, jak jsem říkal třeba u toho ledu, že by tam fungoval líp výřez. Tady je to jednolitý a není tam nic, čeho by se člověk mohl chytit.“

**Jedenáctá fotografie:** „Tady máme další fotku, moc se mi to líbí, čím je to focený? S tím mobilem je trošku škoda v tom, že z takovýhle fotky už toho o moc víc nevytáhnete. Pokud by to bylo vyfocené zrcadlovkou, tak se s tím dá ještě hodně pracovat. Daly by se vytáhnout detaily v té tváři. Moc se mi líbí využití toho okna, že je to použitý jako určitý rámeček. Jediný co je škoda, že tady se napojuje nos na tuhle linku okna. Kdyby ses lehce vyklonila doprava, tak by tam vzniknul prostor mezi tímnosem a bylo by to trochu lepší. Ale jinak moc hezký, hezký světlo, dobrá kompozice.“

**Dvanáctá fotografie:** „Poslední fotografie – příroda. Tady je strašná škoda, že ta kachna vzadu má uříznutý ocas. Kdybys zamířil lehounce doleva, tak by tam byly obě kachny a kačer by byl téměř na zlatém řezu, takže úplný ideál. Ale jinak je to super, moc se mi líbí ty kapičky okolo něj, jak jsou osvícené, to funguje moc hezky. Opravdu velká škoda, že ta kachna přišla o ocas. Dalo by se to vyřešit tak, že bys jí víc rozmazal, rozostřil. Taký pochvala.“ Žákyně se ptá, jak dlouho tam spolužák musel čekat, než to vyfotil. Proběhla krátká debata žáků nad touto fotografií i s komentářem učitele o době čekání na perfektní záběr.

Učitel si v závěru hodiny zapisuje výherce a upřesňuje, kolik známek žáci z jeho předmětu mají a sděluje, jakou práci bude chtít ještě odevzdat. Pár vteřin po zazvonění upřesňuje, jaký bude průběh následující hodiny.

## Příloha 11 - Přepis z hospitačního pozorování respondenta B

Vyučovací předmět: Výtvarná výchova

Paní učitelka přichází do třídy a sděluje žákům průběh hodiny: „V prvních patnácti minutách si zopakujeme barokní umění, takže bych vás poprosila, abyste si zapisovali. Mám prezentaci i fotografie barokních památek a potom se přesuneme na druhou část dvouhodinovky vedle do třídy a budeme pokračovat na těch pracích, které máme rozdělané. To znamená oči zvířat, někdo už dělal i kosatce, takže v tom budeme pokračovat.“

Žáci si přisedají, aby všichni viděli na tabuli. Paní učitelka spouští prezentaci a začíná vykládat barokní umění. Zmiňuje provázanost látky s českým jazykem, kde se už žáci s barokní literaturou mohli setkat.

Následuje samotný výklad učiva z dějin umění. Žáci poslouchají a opisují si informace z powerpointové prezentace. Paní učitelka se často obrací na žáky se slovy: „Pište si to, ať máte zápis v sešitě na výtvarku.“ Čeká, až si žáci vše opiší a vždy se zeptá, zda může pokračovat ve výkladu. Paní učitelka pokládá otázku: „Dokázal byste někdo říct co je to mystika?“ Vyvolává žáka, ten odpovídá, ale není si jist. Paní učitelka chválí za odpověď a ještě ji doplňuje. Paní učitelka živě popisuje stavby, o kterých žákům vykládá a zmiňuje i praktické informace o průvodcích a podobně. U některých staveb se žáků ptá, zda tam byli a stavbu viděli.

Dva žáci se baví, ale myslím, že k tématu. Učitelka se obrací na žáky: „Ještě vydržte, za chvíli už tam budou fotky.“

„Víte, jaký je rozdíl mezi francouzským a anglickým parkem?“ Žákyně správně odpovídá a paní učitelka doplňuje informace.

Dále si ukazují fotografie staveb, o kterých paní učitelka hovořila. „To je všechno z architektury, nechci vás unavovat výkladem, ale chci vám ukázat ještě sochařství a malířství, ono tam toho moc není.“

Výklad o sochařství – paní učitelka doplňuje prezentaci svým výkladem a propojuje s informacemi z literatury. Následně ukazuje tři sochy Davida. „Která si myslíte, že je barokní? Všimněte si rozdílu mezi renesancí a barokem.“ Žáci se snaží poznat, která socha je barokní a zařadit i ostatní sochy k uměleckým stylům. Paní učitelka se ptá, podle čeho to

žáci poznali, zmiňuje hlavní prvky baroka. Chválí žáky, že poznali rozdíl mezi renesancí a barokem a také, že poznali sochu Davida od Michelangela.

Následuje výklad malířství. Paní učitelka ukazuje díla slavných autorů, některá díla v prezentaci nemá, tak je ukazuje žákům, v knize. Žáci se zájmem obrazy pozorují, už je na ně výklad ale dlouhý, začínají se mezi sebou bavit.

„Konec, pojďte, jdeme vedle, doufám, že některé ty autory jste znali. Máte tam už vedle své práce.“ Žáci zvedají židle, přesouvají se. Při odchodu ze třídy se paní učitelka několika žáků ptá, zda ty autory nebo sochy znali.

„Pusťte se do práce, ještě máme téměř hodinu, tak ať ještě něco vytvoříte.“ Žáci si berou své výkresy, připravují pomůcky k tvorbě. Přesunem do třídy vzniká časová prodleva, žákům se moc nechce pracovat, povídají si, jsou ale většinou klidní a potichu.

Paní učitelka ze skladu přináší palety, vysvětluje žákyni, která má svou práci již hotovou zadání další práce. Chlapci si ukazují své obrázky a smějí se. Paní učitelka žáky napomíná: „Kluci prosím ztište se. Filipe co se děje, ať už to dnes máte hotové, vezměte si k tomu předlohu. Holky co vy sedíte, proč nepracujete? Oko zvířete už máte hotové, tak můžete dělat kosatce nebo téma varianta nějaké barvy.“

Patnáct minut po přesunu si žáci stále ještě nabírají barvy a připravují pomůcky.

Paní učitelka se ptá žáků: „Hoši už se posadíte, kdo ještě nemá práci? Co ještě kdo potřebuje?“ Paní učitelka pomáhá najít žákům správné předlohy a také jim radí, co na svých obrázcích mají ještě dodělat.

Dvacet minut po přesunu již všichni žáci sedí na svých místech a pracují. Jeden žák pracuje na svém obraze u stojanu. Maluje olejovými barvami na veliké plátno.

Paní učitelka obchází žáky a radí jim při jejich práci. „Holky já vám ty čtverečky takhle už oznámkuju, to už takhle stačí. A dnes když začnete něco nového, tak už to bude jedna z vašich posledních prací, pak bychom mohli jít někdy i ven kreslit.“ Paní učitelka dále obchází žáky a radí jim jak pracovat, dává většinou technické rady: „Ta červená není úplně ideální, můžeš si zkusit vzít i hnědou. Vezmi si k tomu tvému obrázku předlohu, tohle bylo oko koně, abys viděl, jak se to tam dá vyšrafovat. Zkus si to dát na šířku, tady si to takhle rozmažte a potom můžete tou bílou zkusit čárkovat, můžete si k tomu vzít i trošičku hnědé a zkusit čárkovat, ono to pak bude vypadat jako srst.“ Pomáhá žákům volit

správné barvy na míchání. Někdy žákům sděluje, že už mají práci hotovou, že to tak stačí a mohou se pustit do další práce.

„Jdeme pro tu keramiku.“ Skupinka šesti žáků odchází do keramické dílny pro své hotové výrobky. Paní učitelka žáky chválí, že se jim točení na kruhu povedlo. Chlapci jsou také překvapeni, jak se jim výrobky povedli. Žákyně by raději dělaly postavy a nějaké těžší věci než jen nádobky.

„Než mi odsud dnes odejdete, tak bych chtěla, abyste mi udělali radost a znali jméno jednoho architekta a čtyř barokních malířů, tak si to zopakujte.“

Paní učitelka si dvacet minut před koncem sedá za katedru a zapisuje do třídnice. Ve třídě je relativně klid, žáci pracují, potichu si mezi sebou povídají. Tento prostor využívám k diskusi s žáky o hodnocení na jejich škole.

Několik minut před koncem vyučování paní učitelka upozorňuje na konec, aby žáci už uklízeli. Žáci pohotově začínají sklízet své výtvarné pomůcky.

Paní učitelka upozorňuje na to, že jim práce oznámkuje. „Příští týden si srovnáme ty známky, dnes už by toho bylo moc.“ Tímto končí hodinu a žáci, kteří mají uklizeno, mohou odcházet.

## Příloha 12 - Diskuse se žáky učitele A

Žáci: 2. ročník střední školy

Předmět: fotografie

Učitel vybízí žáky, aby si vzali své židle a udělali ve volném prostoru před tabulí reflektivní kolečko. „Pro mě to teď bude od vás taková zpětná vazba, co bych měl a neměl zlepšovat. A věřím tomu, že i pro vás to může být nějakým způsobem zamyšlení nad tím, co pro vás hodnocení znamená,“ zahajuje diskusi učitel.

Krátce sdělují téma své diplomové práce a navazují na způsob hodnocení z předešlé hodiny:

### 1. „**Jak je vám příjemný tento způsob hodnocení? Kdy se striktně neznámkuje, ale hodnotí se v rámci zpětné vazby od spolužáků i učitele.**“

ŽŽ: „Je to lepší.“

„Není to stresový a dozvíme se, co máme udělat příště líp.“

„Dozvíme se názor víc lidí.“

„A někdo se tomu věnuje víc a někdo míň, někdo to má úplně jako koníček, to by pak bylo asi blbý to známkovat.“

### 2. „**Takže vás ta známka do práce nutí?**“ ptá se učitel.

Žákyně odpovídá: „To ne, ale já třeba těm fotkám moc nedávám, ale nechtěla bych dostávat pětky, protože v tom nejsem úplně dobrá. Já nevidím, že tam na fotce je někde nápis Coca-Cola, a tu fotku to kazí. Já si toho prostě nevšímnu.“

Učitel reaguje: „To je vlastně jeden z důvodů, proč se snažím to dělat takhle. My jsme to spolu už včera trochu řešili a já jsem si toho v rámci dotazníku spoustu uvědomil. A právě přesně tohle je jedna z těch věcí, že vím, že pro každého z vás není předmět fotografie stěžejní. A myslím si, že vám tohle, jak to děláme, dává ten prostor se vyjádřit.“

Učitel pokládá další otázku:

3. **Mně osobně by zajímalo, když porovnáte hodnocení v jiných výtvarných předmětech, kde dostáváte známky, které jsou přímo úměrné tomu, co vytvoříte, tak jestli je pro vás známka dostatečné ohodnocení. Jestli když už dostanete špatnou známku, pochopíte, že jste teda udělali něco špatně, nebo jestli způsob, kterým hodnotíme na fotce je lepší?“**

ŽŽ: „Záleží v jakém předmětu.“

4. **„Takže si myslíte, že se nedá říct, že by se výtvarné předměty neměly hodnotit známkami? Nebo jak byste chtěli, aby se hodnotilo?“** ptá se učitel dále.

ŽŽ: „To záleží hodně na jednotlivci, protože každý má jiný styl, každý to vnímá jinak. Je to individuální.“

„Často se stává, že něco navrhne a líbí se nám to, ale panu učiteli ne a nakonec musíme udělat úplně něco jiného. My ten návrh musíme zrealizovat, když se nám to nelíbí a dostaneme za to známku a musíme za to vyhodit peníze.“ Ostatní žáci souhlasně přikyvuji a přidávají konkrétní příklady.

„To je potom takový blbý, když dostaneme známku za něco, co ani nechceme dělat. Když jsme měli bývalou paní učitelku, tak to bylo skvělé. Ona nám řekla, co tam máme špatně a dala nám nakonec docela dobrou známku. Ta nám vždycky na rovinu řekla, když se jí to líbilo, nebo ne.“

5. **„Takže vám nestačí jen výsledná známka, kterou od učitele dostanete?“**

ŽŽ: „Ještě aby k tomu byl nějaký názor.“

„Stává se, že nám učitelé dávají známky, ale pak už nám neřeknou, co jsme tam měli špatně.“

„Někdy naše práce jen odevzdáme a pak máme známky na internetu a už se k tomu vůbec nevracíme.“

„Přeci to neděláme jen pro známku, ale abychom se taky něco opravdu naučili. Znáмка nás nic nenaučí, to je prostě podle toho učitele, když se mu to nelíbí, tak

nám dá čtyřku, ale už neřekne proč. A nám se to třeba i líbí, ale on nám dá prostě čtyřku. Znamky nejsou spravedlivý, je to o názoru.“

„Je to i podle toho, jaký má ten učitel názor na toho člověka. Někteří učitelé jsou ovlivněný pořád prvním dojmem.“

**6. „Takže si myslíte, že známkování není spravedlivé?“**

ŽŽ: „To asi úplně ne, ale mohli by to dělat jinak. Měl by se k tomu vyjádřit. A když mu řekneme náš názor, tak nás začne shazovat, že nám může dát rovnou pětku.“

Učitel klade další otázku:

**7. „Když jste zkoušený nebo odprezentujete nějakou svou práci, jaký máte názor na to, když se vás učitel zeptá, jakou byste si dali známku?“**

Skoro všichni žáci odpovídali, že to nemají vůbec rádi, že si nechtějí dávat ani příliš špatnou ani příliš dobrou známku.

**8. „A jak to máte se sebehodnocením? Myslím, že právě v rámci vaší fotografické soutěže by se sebehodnocení dalo využít?“**

Žáci souhlasně přikyvuji.

Učitel se ptá:

**9. „Byli byste raději, kdybych dával i jiné známky než jen jedničky?“**

Žáci odpovídají, že rozhodně ne, ale jedna žákyně zmiňuje: „Tak určitě bychom se víc snažili.“

Učitel reaguje:

**10. „Máte pocit, že byste se víc snažili?“**

Jiná žákyně odpovídá, že v předmětu fotografie je známka vedlejší, protože dostávají od učitele názor a rady, jak by to mělo být správně.

„A díky tomu je to pro nás nestresový předmět.“

Učitel s mírným úsměvem dodává: „Z mého pohledu by fotka měla být nestresová, spíš se vás snažím motivovat k tomu, abyste fotili. Ale jestli jste mi teď řekli, že když budu dávat i špatný známky, že se budete snažit víc, tak je to možná na zvážení.“

Žáci odpovídají, že by se akorát více stresovali a nebylo by to pro ně dobré.

Učitel ještě dodává své postřehy: „Když jsem viděl nějaké výstupy z hodin, kde učitelé dávají i špatné známky, tak mi ty výsledné práce nepřijdou lepší, než třeba fotky v našem předmětu.“

Žáci s učitelem diskutují o přístupech konkrétních učitelů na jejich škole.

Navazují otázkou:

**11. „Máte předem stanovená kritéria, za co budete hodnoceni? Pomohl by vám to?“**

ŽŽ: „Ne, nemáme a určitě by nám to pomohlo. Kdyby nám ten učitel aspoň řekl, na co se máme zaměřit, jak moc to musí být propracovaný. A i rozměry by nám mohli říkat, protože my třeba ani nevíme, jak ty naše práce mají být veliký. Tak to nějak navrhneme a je to třeba moc malý.“

Žáci se znovu baví o konkrétních učitelích na škole a rozebírají jejich pojetí hodnocení.

ŽŽ: „Stalo se nám také, že jsme odevzdali už čtyři portfolia, ale nikdy nám k tomu pan učitel nic neřekl, žádnou zpětnou vazbu.“

„A to my to musíme nafotit, vytisknout a dáme si s tím práci a on se na to možná ani nepodíval a nic nám k tomu neřekl, jen jsme to museli odevzdat. Jenom nám řekne, že to musíme mít na A3, jinak to je špatně.“

Učitel pokládá další otázku:

**12. „Dokážete si představit, že by se nehodnotilo známkami i v jiných předmětech?“**

Žáci souhlasně odpovídají, že ano, ale kromě matematiky.

ŽŽ: „Když vypočítám špatně příklad, tak je to prostě špatně.“

„Ale když se snažíš ty příklady vypočítat a výsledek není úplně správně, tak to by se taky mělo nějak ohodnotit, třeba slovně pro rodiče, aby to věděli.“



„Pan učitel na tělák nám pořád říká, že nemá rád známkování.“

**13. „Jak byste teda navrhovali hodnotit výchovy?“**

ŽŽ: „Aby nám hlavně řekli co zlepšit.“

Učitel využívá přátelské a otevřené atmosféry, která v hodině panuje a ptá se třídy:

**14. „Máte něco zásadního, co bych měl zlepšit? Hlavně třeba ne výuce fotografie?“**

Žáci odpovídají, že ne, a že jsou naprosto spokojení. Jedna žákyně dodává, že jejich pan učitel je na celé škole velice oblíbený, a že jim ostatní závidí, že ho mají za třídního učitele.

„A myslím, že i ty ostatní učitele to vidí, že k vám máme takový lepší, pohodovější vztah.“

Učitel je potěšený, děkuje třídě za názory a končí hodinu se zvoněním.

### **Příloha 13 - Diskuse se žáky učitele B**

Žáci: 1. ročník čtyřletého gymnázia

Předmět: výtvarná výchova

#### **1. „Jste spokojeni s tím, jak vás na této škole hodnotí?“**

ŽŽ: Většina žáků souhlasně přikyvuje, žákyně v zadních lavicích nesouhlasí: „Tak třeba trojka, ta je taková poloviční, ale někdy když máme polovinu testu správně, tak je za to už pětka.“ Paní učitelka doplňuje, že se to týká nejspíše anglického jazyka, kdy za 50% je pětka a řídí se to nějakými mezinárodními pravidly.

#### **2. „Při jakých předmětech byste ponechali stupnici známek a v jakých předmětech byste chtěli způsob hodnocení změnit?“**

ŽŽ: „Určitě ta angličtina, protože se to právě převádí na procenta.“

#### **3. „Jste spokojeni, že se ve výtvarné výchově známkuje?“**

ŽŽ: „No to by se asi neměli dávat známky, protože je to hodně subjektivní.“

„Nebo by to mohlo být úplně bez známky.“

„Lepší by bylo hodnotit za snahu právě.“

#### **4. „Myslíte si, že by to fungovalo, když by se výtvarná výchova vůbec neznámkovala?“**

ŽŽ: „Tak by to mohlo být na práci a neprací.“

„Ten, kdo pracoval, by prošel a ten kdo ne, tak by neprošel.“

„Splnil, nesplnil.“

#### **5. „Setkáváte se se slovním hodnocením u nějakých učitelů?“**

ŽŽ: „Dostatečně, nedostatečně.“

„To nedostáváme, ale bylo by to lepší, protože to je takový milosrdnější. Když dostanu pětku, tak už to neokecám, ale kdyby tam bylo něco, jako tohle mu nejde.“

**6. „A pro koho by to teda bylo lepší pro tebe nebo pro rodiče?“**

Ž: „Určitě pro mě a rodiče by měli takovou lepší představu.“

**7. „A jak by to fungovalo v tom opačném případě, když by tam nebyla napsaná jen jednička?“**

ŽŽ: „Tak by to bylo taky dobrý, protože by tam bylo napsaný, co mi jde a motivovalo by mě to.“

„Třeba v tělocviku je to strašně přísný, že se musíme vejít do nějakých tabulek. Někdo to uběhne v pohodě, ale někdo by to nemohl v tom čase uběhnout nikdy, tak by hned měl mít podle tabulky špatnou známku.“

„Lepší by bylo hodnotit za snahu právě.“

**8. Přejít k další skupince žáků a ptám se jich: „Jak vy byste chtěli, aby vás při výtvarné výchově hodnotili?“**

ŽŽ: „Třeba smajlíkama.“

„Myslím si, že když by se neznámkovalo vůbec, tak že by se ti žáci vůbec nesnažili, že by už vůbec nepracovali.“

„Že už by nebyla žádná motivace známkou. Kdyby to bylo zadarmo, tak nic nedělám.“

„Ale mohlo by to být splnil/nesplnil. To by vypadalo líp i na vysvědčení než třeba trojka, čtyřka. Ale zase by člověk v ničem nevynikal.“

**9. „Dostáváte z výchov trojky, čtyřky?“**

Ž: „To ani ne, maximálně dvojku, ale spíš jedničky.“

**10. „Jak to vnímáte, když dostanete z výchovy horší známku než jedničku?“**

Ž: „To nám asi nevadí, z výchov je to jedno.“