

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Hodnocení při výuce hudební výchovy
na 2. stupni ZŠ a jeho vliv na žáky**

**The assessment in the music education at the
second stage of basic education and their
influence on the pupils**

Šárka Zahradníčková

České Budějovice, 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích

Šárka Zahradníčková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych vyjádřit poděkování Mgr. Ivě Žlábkové za to, že se ujala vedení této diplomové práce a za její cenné rady, obětavost a ochotu při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině za podporu při realizaci této diplomové práce.

ANOTACE

Hudební výchova má v současné době problematické postavení ve srovnání s ostatními předměty vyučovanými na základní škole. V tomto předmětu je kladen větší důraz na výchovné aspekty předmětu než na aspekty vzdělávací. Z tohoto důvodu je pak obtížné hodnocení znalostí a dovedností získaných při výuce tohoto předmětu.

Cílem práce bude zjištění používaných a preferovaných metod a forem hodnocení učiteli na 2. stupni ZŠ a jejich vliv na žáky.

V teoretické části práce budou popsány formy a metody hodnocení, které mohou být využívány v rámci výuky hudební výchovy na 2. stupni ZŠ. Bude též zpracována problematika pozice výuky hudební výchovy mezi ostatními předměty vyučovanými na základní škole.

Praktická část práce bude zpracována pomocí metody dotazníkového šetření u učitelů a žáků 2. stupně základní školy. Dotazník pro učitele zmapuje používané formy a metody hodnocení. Dotazník pro žáky bude zaměřen na zjištění vlivu používaných metod a forem hodnocení.

ABSTRACT

Music education has a difficult position in comparison with other subjects also taught during the basic education. Whereas the training aspects are preferred to the educational aspects, it is quite hard to assess the abilities and skills gained by learning this subject.

The purpose of this work is to find out which forms and methods of assessment are used most extensively by teachers at the second stage of elementary education and what is the influence of these forms and methods on the pupils.

The theoretical part of this thesis is focused on forms and methods, which can be used at music education at the second stage of basic education. The questionable position of the music education compared to the other subjects is also discussed.

The practical part of the thesis is conceived like a research, focused on identification of the forms and methods used by teachers of music education at the second stage of basic education and assessment of the influence they have on the pupils.

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Školní hodnocení	9
1.1 Specifika školního hodnocení.....	10
1.2 Význam a smysl školního hodnocení.....	12
1.2.1 Vzdělávací koncepce a školní hodnocení	13
1.3 Cíl a funkce školního hodnocení.....	15
1.3.1 Motivační funkce hodnocení.....	16
1.3.2 Informativní funkce hodnocení.....	17
1.3.3 Regulativní funkce hodnocení	18
1.3.4 Výchovná funkce hodnocení.....	18
1.3.5 Prognostická funkce hodnocení	19
1.3.6 Diferenciační funkce hodnocení	19
2 Hodnocení v hudební výchově	21
2.1 Hudební výchova a její vývoj	21
2.2 Cíle v hudební výchově.....	24
2.3 Specifika hodnocení v hudební výchově.....	27
3 Metody hodnocení	30
3.1 Ústní zkoušení.....	31
3.2 Písemné zkoušení.....	33
3.3 Praktické zkoušky a hodnocení složitých výkonů žáka	34
3.4 Didaktické testy	35
3.5 Metoda systematického pozorování.....	38
3.6 Domácí úkoly.....	39
3.7 Specifické metody hodnocení	39
3.8 Psychologické aspekty metod hodnocení.....	40
3.9 Shrnutí využití jednotlivých metod hodnocení v hudební výchově	42
4 Formy hodnocení	46
4.1 Klasifikace	48
4.2 Slovní hodnocení	52
4.3 Shrnutí využití jednotlivých forem hodnocení v hudební výchově	56

5 Současné trendy v hodnocení v hudební výchově	60
5.1 Návrh hodnotícího archu v předmětu hudební výchova	62
II EMPIRICKÁ ČÁST	65
1 Cíl a hypotézy výzkumu	65
2 Výzkumné metody	66
3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu.....	67
3.1 Výzkumný vzorek	67
3.2 Vyhodnocení a interpretace výzkumu týkajícího se učitelů jednotlivých škol	68
3.2.1 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 1.....	68
3.2.2 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 2.....	69
3.2.3 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 3.....	69
3.2.4 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 4.....	70
3.2.5 Shrnutí.....	71
3.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu týkajícího se žáků všech škol	72
3.3.1 Obliba hudební výchovy u žáků.....	73
3.3.2 Příprava žáků na vyučování	74
3.3.3 Metody hodnocení.....	76
3.3.4 Formy hodnocení	81
3.3.5 Shrnutí.....	87
ZÁVĚR	89
POUŽITÁ LITERATURA.....	92
PŘÍLOHY	94

ÚVOD

Impulesem ke zpracování této diplomové práce mi bylo jednak studium hudby jako takové, jednak též podněty ze samotné praxe. Měla jsem možnost pracovat rok jako učitelka hudební výchovy na druhém stupni základní školy. Jakožto začínající učitelka bez zkušeností jsem narazila na mnoho problémů týkajících se tohoto pro mnohé „okrajového“ předmětu. Jedním z nich byla situace ohledně prověřování a hodnocení v hudební výchově, které se mi jevilo jako nelehké. Zajímaly mě též současné trendy v oblasti školního hodnocení obecně i týkající se konkrétně výuky předmětu hudební výchova.

Hudební výchova má obecně nelehké postavení mezi ostatními předměty vyučovanými na základní škole. Náleží k předmětům s esteticko-výchovným zaměřením a její důležitost bývá často zpochybňována jak žáky, tak rodiči. Toto stanovisko často zaujímají i ostatní pedagogové a přijímají ho bohužel mnohdy i samotní vyučující tohoto předmětu. Přitom však hudební výchova náleží k předmětům, které se významně podílí na harmonickém rozvoji osobnosti žáka, její důležitost tak nelze zpochybňovat.

Konkrétně hodnocení a prověřování v esteticko-výchově zaměřeném předmětu, jakým je hudební výchova, je zajímavým a aktuálním tématem, jelikož hlavním cílem tohoto předmětu není teoretická vědomost či poznatek, nýbrž vyvolání zájmu o hudbu a vybudování vztahu k ní na základě vlastního estetického prožitku, stejně tak jako rozvinutí specifických schopností a dovedností vzájemných se k tomuto předmětu. Proto předmětem mého zájmu bude jednak zjistit, které metody a formy hodnocení jsou v tomto předmětu na 2. stupni základní školy vůbec využívány, které jsou preferovány, a jednak také jaký vliv mají jednotlivé metody a formy na žáky, jak je subjektivně vnímají.

Tato práce bude rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Účelem teoretické části bude seznámit se podrobněji s problematikou školního hodnocení obecně a specificky v předmětu hudební výchova. Teoretická část bude dále rozdělena do pěti větších kapitol. V první kapitole budou probírána specifika školního hodnocení, význam a smysl školního hodnocení, jak souvisí vzdělávací koncepce s hodnocením ve škole, dále bude věnován prostor jednotlivým cílům a funkcím hodnocení. Stěžejní literaturou pro tuto kapitolu budou publikace od Koláře se Šikulovou (2005) a Slavíka

(1999). Druhá kapitola bude pojednávat konkrétně o hodnocení v hudební výchově. Nejprve bude nastíněn stručně vývoj předmětu hudební výchova, cíle ve výuce tohoto předmětu, a poté specifika hodnocení v tomto předmětu. Tato kapitola bude čerpat převážně ze článků a publikací od Váňové (1995-96), Voborníka a Schnierera (1983), Sedláka a kol. (1984) a z RVP (2007). Ve třetí kapitole budou rozebírány jednotlivé metody hodnocení a možné využití těchto metod v hudební výchově. Tato problematika bude zpracovávána převážně z publikací od následujících autorů: Skalková (1999), Dvořáková (2000), Nelešovská, Spáčilová (2001), Voborník, Schnierer (1983), Sedlák a kol. (1984). Čtvrtá kapitola se bude zabývat formami hodnocení a opět využitelnými formami konkrétně v předmětu hudební výchova. Stěžejní literaturou pro tuto kapitolu budou publikace od těchto autorů: Kolář, Šikulová (2005), Ziegenspeck (2002), Košťálová, Miková a Stang (2008), Holas (1999; 2003), Voborník a Schnierer (1983). Úkolem páté kapitoly pak bude seznámit se se současnými trendy hodnocení v hudební výchově a bude též podán návrh možného hodnocení v tomto předmětu. Zde budou využity inspirace ze semináře Kotena (listopad 2009) a z jeho publikace (2006).

Cílem empirické části této práce pak bude provedení anonymního výzkumu pomocí dotazníkového šetření u učitelů hudební výchovy na 2. stupni základní školy a u jejich žáků. U učitelů budou zjišťovány využívané metody a formy hodnocení, preference metod a forem ve výuce, z jakých metod cítí ze strany žáků největší obavy, jakých dosahují žáci výsledků, zda by byli pro zavedení slovního hodnocení na vysvědčení, jak vnímají pozici předmětu hudební výchova v porovnání s ostatními předměty vyučovanými na základní škole, jak se připravují na výuku tohoto předmětu. Výzkum bude proveden též u žáků jednotlivých učitelů, pozornost bude zaměřována na oblíbenost předmětu hudební výchova, na přípravu žáků na výuku, na obavy z metod hodnocení, preference metod hodnocení, dále bude předmětem zájmu zjišťování, jak jsou žáci průběžně hodnoceni a jaké hodnocení by upřednostnili, jak by chtěli být hodnoceni na vysvědčení a jaká byla jejich známka z hudební výchovy na vysvědčení.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní hodnocení

Hodnocení je důležitou a nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, patří ke každodenní náplni učitelovy práce a jeho snahou by mělo být provádět hodnotící činnosti co nejsvědomitěji a co nejkvalitněji, protože mají dopad na rozvoj osobnosti žáka.

Školní hodnocení je skryto v činnostech všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu a též na všechny působí a ovlivňuje je. Celkově vzato je hodnocení prvkem přinášejícím značné kontroverze. Na jednu stranu může vzbuzovat radost, pocit uspokojení, vlastního zadostiučinění, může zvyšovat sebevědomí, sbližovat, pozitivně motivovat k dalším činnostem, na stranu druhou může být zdrojem zármutku, strachu, stresových situací, vědomí vlastní nedostatečnosti, nízkého sebevědomí, odcizení, může budit závist, ponížení a nepřátelství až trvalou nechuť k další práci. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 7-8)

Kvalita hodnocení tkví v připravenosti a kompetentnosti učitele na pedagogickou profesi a odráží konkrétní koncepci a pojetí vyučování učitele. Na funkčnost hodnotících činností má též vliv mnoho dalších aspektů, mezi něž patří například klima školy, klima třídy, vzájemné vztahy mezi účastníky vyučovacího procesu i jejich vztah ke vzdělávání vůbec. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 7-8)

Dovednost hodnocení by měla být vlastní nejen učitelům, kteří tak mohou přímo ovlivňovat žákovu práci, ale této dovednosti bychom měli učit i žáky samotné, neboť hodnocení je součástí většiny lidských činností a aktivit, jež směřují vždy k určitému cíli. Hodnocení rovněž významně provází akt rozhodování, které závisí právě na hodnotové orientaci člověka, na jeho hierarchii potřeb a jejich uspokojování. Je tedy nepostradatelnou součástí běžného lidského života, poněvadž učí žáky rozlišovat hodnoty kladné od záporných. Je třeba dát žákovi prostor k aktivní účasti na hodnotících činnostech, jedině tak bude mít možnost si je osvojit a na tomto základě budovat dovednost sebehodnocení i dovednost hodnocení obecně. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 9-14)

Slavík pak říká, že: „... školnímu hodnocení musíme porozumět, což znamená znát jeho různé projevy a jejich varianty, umět zvážit jejich možnosti a omezení, dokázat je podle potřeby záměrně plánovitě používat a v neposlední řadě umět posoudit jejich důsledky pro učení, motivaci i prožívání našich žáků.“ (1999, s. 10)

1.1 Specifika školního hodnocení

Školní hodnocení v pravém slova smyslu má svá specifika, znaky, kterými se odlišuje od běžného hodnocení. Jedním z nich je převážně systematická povaha, která se odráží zejména v tom, že školní hodnocení je záměrně vykonávané, pravidelné a probíhá v určitých časových odstupech. Jednotlivé výkony jsou pak posuzovány a porovnávány s jistými normami a řídí se vzdělávacími standardy čili předem danými kritérii pro hodnocení, jež jsou učitelům k dispozici ve školním vzdělávacím programu, který si škola vypracovává na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 17)

Specifikem je též ta skutečnost, že školní hodnocení nehodnotí jen výsledek určité činnosti, zda se vydařil a respektoval vytyčený cíl či ne, jak tomu je u mnoha jiných lidských činností, ale hodnotí se i její průběh. Předmětem hodnocení tedy nejsou jen získané poznatky a dovednosti, postoje a schopnost jejich využití v praxi a v životě, ale i kvalita průběhu učební činnosti, kdy osvojení probíhalo. Hodnotí se tedy, zda je žák aktivní či vykazuje pouze pasivní činnost a potřebuje častěji učitelovu pomoc či pomoc spolužáků, zda se žák při učení snaží proniknout do hloubky či se učí pouze povrchně bez pochopení podstaty. Zasažuje sem i hodnocení vedlejších aspektů, jako např. hodnocení žákova postoje ke škole a k učení vůbec, hodnocení postojů k ostatním aktérům výchovně vzdělávacího procesu atd. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 18)

Nepostradatelnost a nutnost hodnocení je další specifickou stránkou hodnocení. Výzkumy, jež zjišťovaly, který ze způsobů hodnocení (pozitivní hodnocení, negativní hodnocení, absence hodnocení) bude mít největší vliv na zvýšení motivace, byl prokázán nezanedbatelný vliv hodnotících aktivit na žákův rozvoj a žákovu aktivitu v oblasti získávání nových vědomostí a dovedností. Konkrétně byl zjišťován dopad pozitivního a negativního hodnocení na učební činnosti žáků, kde pozitivní hodnocení vedlo ke zvýšení zájmu a aktivity v učení, čili žáci byli motivováni a podněcováni

k činnosti, též nepatrný nárůst aktivity byl zaznamenán u žáků, kteří byli hodnoceni vesměs negativně, což je vedlo ke snaze o lepší výkon. Zhoršení v učení, v motivaci a aktivitě celkově bylo prokázáno při absenci hodnocení vůbec, kdy byl učitel lhostejný k jakýmkoli výkonům a projevům žáka, žákům totiž chyběla motivace a podněty k činnostem. Toto zjištění tedy dokazuje jednak příznivý vliv na učební aktivitu žáků díky hodnocení, avšak na druhou stranu bohužel dokazuje, že žáci se často učí právě kvůli hodnocení, kvůli dosažení dobré známky a zde vyvstává otázka k zamyšlení, zda snaha žáka o co nejlepší známku je tou pravou motivací k získávání nových poznatků a vědomostí, zda je tento prostředek vnější motivace žáka jediným nabízejícím se prostředkem, kterého je možno využít ke zvýšení aktivity žáků v oblasti učení, či zda by učitelé neměli pátrat po dalších využitelných prostředcích, které by mohli u žáků v konečné fázi vzbudit vnitřní motivaci a potřebu po získávání nových poznatků a učení se novým dovednostem. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 18-19)

Specifickou vlastností je také vliv hodnocení na psychický rozvoj osobnosti, jež postihuje mnoho oblastí jako např. důvěru ve své možnosti, očekávání, sebeúctu, vnímání a hodnocení sebe sama, postavení ve třídě, mezilidské vztahy, reflektivitu žáka, může otevírat cesty do budoucna, avšak efekt může být i opačný, čili může fingovat jako demotivující činitel, který brzdí žáka v jeho vývoji. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19)

Specifickým aspektem je též uspokojování potřeb skrze hodnocení, zejména se jedná o potřebu úspěchu, v tomto případě potřebu pozitivního hodnocení, k tomu se dále váže potřeba podání dobrého výkonu, který bude sociálně pozitivně ohodnocen a bude tak naplněno žákovo očekávání, jež bylo určeno jeho předchozími zkušenostmi. Pozitivní hodnocení pak žáka motivuje k dalším činnostem, zvyšuje jeho aspirace k sobě samému i aspirace ostatních (učitelé, rodiče, spolužáci a vrstevníci) vůči jeho výkonům a jeho osobě. Žák pak cítí, že je přijímán kladně, zvyšuje se jeho sebehodnocení a též se uspokojuje potřeba někam patřit. Pokud však nedochází žádným způsobem u žáka k uspokojování těchto potřeb ve škole, vyhledává kladná ocenění mimo školu, někde, kde se mu sociálního uznání dostane (např. na zájmových kroužcích, či v partě kamarádů atd.). Hrozí však také nebezpečí, že snižováním náročnosti výkonů a aktivit, za které je žák okolím pozitivně hodnocen, se žák může dostat až do asociální či dokonce antisociální roviny. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19-21)

O podobném problému se zmiňuje i Čáp (2001, s. 230). Tvrdí, že „za příznivých podmínek dochází dítě k poznání toho, že dobrými výkony, úsilím, snahou lze

dosáhnout vnitřního uspokojení z osvojení dovednosti a z dobrého výkonu a také kladného hodnocení významných druhých, tedy rodičů, učitelů, prarodičů aj. To je moment důležitý pro rozvíjení vůle sebehodnocení osobnosti pro celý další život.“ Pokud však dítě z určitých důvodů nevynakládá úsilí, nesnaží se učit a podat dobré výkony, problém může přerůst v komplex méněcennosti, začne narůstat úzkost, nedochází k vývoji zájmů a motivace celkově, může tak docházet k různým případům uličnictví či šaškování, kterými se dítě vyrovnává s náročnými životními situacemi.

Důležitým specifikem hodnocení je vazba na učitelovo pojetí výuky, jež má vliv na celý průběh výchovně vzdělávacího procesu, na všechny jeho dílčí složky. Učitel je ten, kdo rozhoduje co, kdy a jak bude hodnotit a způsob, jakým učitel vyučuje a požadavky, které učitel vyžaduje po žácích na základě vlastního pojetí úspěšného žáka, se v hodnocení značně odráží. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21)

Skrze hodnocení žáků dochází k sebehodnocení též samotný učitel, což je také specifickým aspektem hodnocení, poněvadž samotný hodnotitel výsledků a kvality práce žáků hodnotí tímto i svou práci. „Úroveň kvality, které žáci dosáhli, hodnotí vlastně spolutvůrce (učitel) zjišťované kvality, která je hodnocena.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21) Avšak takové běžné hodnocení vlastní pedagogické práce je pro učitele velice nelehké, neboť na rozdíl od žáků, kteří mohou hodnotit během vyučování jeden druhého, nemá učitel při běžné výuce rovnocenného pomocníka, který by mu s touto hodnotící činností pomohl. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21)

1.2 Význam a smysl školního hodnocení

Jak již bylo uvedeno, hodnocení je nepostradatelným komponentem výchovně vzdělávacího procesu, jehož cílem je záměrně ovlivňovat osobnost žáka, jeho poznání, chování a postoje. Hodnotí se nejen výsledky tohoto procesu, ale i proces samotný, čili za jakých podmínek bylo dosaženo určitého výsledku, jakými prostředky a zda výsledek odpovídá předem stanovenému cíli. Hodnocení se dotýká všech účastníků tohoto procesu, čili nejen činností žáků, ale i činností učitele. Jinými slovy je hodnocení nezbytným nástrojem učitele pro organizaci a korigování učebních aktivit žáků. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 12-15)

Školní hodnocení je závažnou formou komunikace mezi účastníky v systému školy, informuje je totiž o průběhu i o výsledcích výchovně vzdělávacího procesu. Školní hodnocení je důležitou zpětnou vazbou, zda se realizují vytyčené cíle. Umožňuje učitelům korigovat průběh výuky a její výsledky. Má tak dopad na kvalitu a efektivitu výuky i klima třídy. (Slavík, 1999, s. 14-15)

„Hodnocení je proces porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádávání objektů. Pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech.“ (Slavík, 1999, s. 17) Konkrétně ve smyslu školního hodnocení je objektem myšlen výkon či výsledek práce či samotná aktivita žáka. Hodnotiteli pak míníme činitele aktu hodnocení, přičemž odlišujeme hodnotitele vnitřní, tzv. přímé, k nimž řadíme učitele a žáky, kteří jsou hlavními činiteli aktu hodnocení, a vnější hodnotitele, k nimž náleží profesionálové (ředitelé, inspektoři, hospitující učitelé) či laici (zejména rodiče). Problémem se stává zkreslenost hodnocení u laiků a absence nadhledu u přímých posuzovatelů. (Slavík, 1999, s. 16-24)

Slavík pak ve své publikaci dále přináší upravený přehled hodnotících vztahů podle Meighana (Slavík, 1999, s. 25):

1. předmětem učitelova hodnocení je hodnocení žáků, hodnocení vlastního pedagogického působení a práce a hodnocení výuky,
2. obsahem žákova hodnocení je hodnocení ostatních spolužáků, hodnocení sebe sama, své práce, hodnocení učitele a hodnocení výuky,
3. v centru rodičovského hodnocení pak stojí hodnocení žáka, hodnocení učitele a hodnocení výuky,
4. stranou stojí profesionálové, kteří hodnotí výuku, učitele i žáky.

1.2.1 Vzdělávací koncepce a školní hodnocení

K hodnocení docházíme nejrůznějšími metodami a vyjadřujeme jej různými formami, ať už nenápadným mimickým gestem, pohledem nebo gestem rukou, kývnutím hlavy, intonací hlasu či jednoduchým uznáním až číselným či slovním vyjádřením. (Slavík, 1999, s. 23) Které formy a metody hodnocení škola využívá přednostně závisí na tom, jakou vzdělávací koncepci škola vyznává a upřednostňuje.

Slavík ve své publikaci (1999, s. 26-29) uvádí volně upravený Meighanův model (1993), kde jsou rozlišeny následující koncepce, jež se v praxi samozřejmě kombinují a prolínají:

- transmisivní,
- interpretativní,
- autonomní.

Kolář s Šikulovou (2005) se v pohledu na obecné koncepce vzdělávání, z nichž pak vychází osobitě pojetí vyučování konkrétního učitele, se Slavíkem shodují, též uvádějí rozdělení citované podle Meighana a některé Slavíkovy názory.

U transmisivní koncepce je učitel předavatelem poznatků a koriguje celý proces výuky. Žák se má těmto poznatkům učit a hodnotit, které by mělo být maximálně objektivní, následuje na konci určitého vyučovacího období. (Slavík, 1999, s. 26-29)

Tato koncepce bývá často nazývána „tradičním“ vyučováním. Tradičním z toho důvodu, že toto pojetí vyučování je velice příznačné pro naše minulé i současné školství. Amonašvili (1987), kterého Kolář se Šikulovou citují, nazývá tento druh vyučování imperativním, dokonce tvrdí, že bez donucení není možno přimět žáky k učení. Učitel je ten, kdo předává poznatky, vysvětluje, udává příklady, zadává úkoly, zkouší, hodnotí, žáci jsou ti, kdo musí dávat pozor, vstřebávat poznatky, procvičovat na příkladech, plnit zadané úkoly atd. Pokud se tak u žáků neděje, stává se hodnocení často prostředkem k udržení kázně. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 22-23)

Interpretativní koncepce klade do popředí žákovu zkušenost a poznatky s ní spojené, jedním z jejích cílů je rozvíjení žákovy fantazie a kreativity, uspokojování jeho zájmů a potřeb. Učitel by měl žáky motivovat k rozhovorům o jednotlivých zkušenostech a měl by jim pomáhat objevovat nové poznatky vycházející z diskuzí oprotičích. Hodnocení pak prostupuje celý vyučovací proces, má být zdrojem motivace k dalšímu poznávání. (Slavík, 1999, s. 26-29)

Autonomní koncepce se zaměřuje zase na sebevzdělávání žáků, snaží se budovat zdravé sebevědomí a sebedůvěru, rozvíjí dovednost samostatného jednání a schopnost analýzy tohoto jednání a chování. Učitel je žakovým pomocníkem při třídění a pochopení poznatků vycházejících ze zkušeností, žakovým úkolem je pak osvojení způsobů získávání poznatků. Hodnocení by mělo být zpětnovazební a žák sám by se měl učit sebehodnocení. (Slavík, 1999, s. 26-29)

1.3 Cíl a funkce školního hodnocení

Hodnocení ve výchovně vzdělávacím procesu sleduje různé cíle, plní různé funkce, a to jak v pedagogické práci učitele, tak ve vzdělávacích činnostech žáků. Podává různé informace jednak přímým účastníkům vyučovacího procesu, ale také všem ostatním aktérům školního dění. Funkcí bychom našli v různých publikacích mnoho, Kolář a Šikulová (2005, s. 44-53) vymezují jako nejdůležitější z pohledu rozvoje osobnosti žáka a ovlivňování a regulace jeho učebních aktivit následující funkce:

- motivační,
- informativní,
- regulativní,
- výchovnou,
- prognostickou,
- diferenciací.

Problematikou funkce hodnocení se zabývají ve své publikaci též Košťálová, Miková a Stang (2008, s. 45-52), tyto autorky se však zaměřují převážně na slovní hodnocení. U hodnocení uvádějí následující funkce:

- poznávací (tato funkce odpovídá veskrze funkci informativní),
- korektivně – konativní (tato funkce odpovídá funkci regulativní),
- motivační,
- osobnostně – vývojovou.

Pokud hodnocení plní poznávací funkci, znamená to, že učitel hodnocením žákovi sdělí co největší množství informací o kvalitě jeho výkonu, o tom, do jaké míry se mu podařilo splnit požadavky, které na něj byly kladeny. Pokud má hodnocení plnit funkci korektivně - konativní, jde o to, aby žákovi hodnocení sloužilo jako rada či ponaučení, na co se má zaměřit, co má zlepšit, co má zkorigovat. Plní-li hodnocení funkci motivační, funguje hodnocení pro žáka jako pozitivní motivační stimul k dalším činnostem a budí u něj též snahu o korekci vlastních chyb a snahu o zvýšení kvality své vlastní práce. Konečně plní-li hodnocení funkci osobnostně-vývojovou, znamená to, že žák se učí poznávat sám sebe, učí se reflektovat svou vlastní práci, učí se sebehodnocení, posiluje se jeho sebedůvěra a sebeúcta. Z hlediska funkcí hodnocení pak autorky rozlišují dva typy jazyka, jazyk posuzující (tzv. nálepkující hodnocení) a jazyk

popisný, prostřednictvím kterých s dětmi jednak komunikují a jednak jimi také vyjadřují svá hodnocení. O těchto jazycích bude podrobněji pojednáno v kapitole týkající se konkrétně slovního hodnocení. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 45)

Ziegenspeck se ve své knize (2002, s. 32-47) vyjadřuje o funkcích hodnocení naopak z hlediska známkování. Zmiňuje tři hlavní funkce:

- orientační a informační funkci,
- pedagogickou funkci,
- funkci selektivní, funkci vytvoření pořadí a funkci opravňovací.

Tyto funkce jsou ve známkování různě zastoupeny a mají různý dopad na žákovu prožívání, důkladněji budou rozebrány v kapitole vztahující se přímo ke klasifikaci.

Nyní se vrátíme k přehlednému dělení a popisu funkcí, které ve své knize podávají Kolář s Šikulovou (2005).

1.3.1 Motivační funkce hodnocení

Jak již bylo řečeno, jednou z nejvýznamnějších funkcí hodnocení je funkce motivační, tzn. snaha učitele zvýšit motivaci v učebních činnostech žáků. Tato motivace bývá často vnější, ideálem je přechod od vnější motivace k vnitřní motivaci, kdy žák sám cítí potřebu učit se a vyvíjí vlastní iniciativu. Může se stát však i opak, čili hodnocením může učitel žáka brzdit v kladném postoji k učení, dokonce ho může výrazně demotivovat až do té míry, že žák začne pociťovat k učení a ke škole odpor, proto musí učitel respektovat celou řadu aspektů a okolností hodnocení, aby se z hodnocení nestala jen forma určitého trestu za neuspokojivý výkon nebo nástroj k udržení kázně, ale aby skrze něj docházel žák k uspokojování potřeb, jako je potřeba podání dobrého výkonu, potřeba úspěchu a pozitivního hodnocení, potřeba někam patřit, potřeba splnit aspirace učitele, rodičů, své vlastní, potřeba být akceptován a uznáván apod. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 45-46)

Motivační funkce je v praxi nejčastěji využívanou funkcí právě proto, že souvisí s uspokojováním uvedených potřeb. Motivační funkci však hodnocení neplní samočinně, proto se musí učitel snažit, aby jeho hodnocení bylo co nejvíce efektivní, aby vycházelo z objektivního obrazu o žákovi a jeho osobnosti, jeho schopnostech

a dovednostech, aby měl učitel ponětí o tom, které potřeby je u žáka nutno uspokojovat prostřednictvím hodnocení přednostně a které naopak odsunout do pozadí atd. Její účinek bývá nejsilnější právě proto, že tato funkce je úzce propojena s citovým prožíváním žáka. Druhou stránkou věci je, že v učitelské profesi není žádoucí motivovat pouze hodnocením, ale je zapotřebí využívat i dalších stimulů a podnětů ke zvýšení učební činnosti žáků. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 45-46)

1.3.2 Informativní funkce hodnocení

Hodnocení má podat zpětnou vazbu o tom, jak probíhají u žáka učební činnosti, o tom, jaké žák podává výkony, jak se snaží. Jeho úkolem je zprostředkovat informaci o stavu a kvalitě žákových vědomostí a dovedností v porovnání k ostatním žákům, o tom, jestli splnil očekávané cíle obsažené v konceptu vzdělávacího programu školy, co by měl zlepšit, na co se zaměřit atd. Učitel by měl tedy žáka naučit takovouto informaci chápat, měl by ho naučit s ní naložit a využít ji ve svůj prospěch v oblasti zlepšení učebních aktivit. Tuto informaci učitel poskytuje prostřednictvím různých metod hodnocení počínaje mnoha typy zkoušení přes testy až po hodnocení složitých výkonů, samostatnou aktivitu, referáty, domácí úkoly atd. a poskytuje ji jednak žákovi, jednak rodičům, ale také ostatním aktérům v systému školy a sám sobě, což pomáhá reflektovat jeho vlastní pedagogickou práci, informační funkce je pak pro učitele i funkcí diagnostickou a kontrolní. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 47-48)

Učitel může k vyjádření hodnocení užívat mnoho forem hodnocení. Aby byla pro žáka zpětná informace dostatečně srozumitelná a hodnocení tudíž mělo cílený efekt, je třeba, aby učitel při užití číselné formy hodnocení příslušný výkon též slovně zanalyzoval a okomentoval a objasnil žákovi danou známku, kterou žákovi udělil za jeho výkon, jedině tak má pro žáka takové hodnocení přínos. Objasnění toho, co si žák osvojil vzhledem k vytyčenému cíli, jak se snažil, co se mu vydařilo, v čem vynikl nebo naopak co by měl vylepšit, na co by si měl dát pozor, jaké učební či pracovní postupy by měl zdokonalit, kde se dopustil chyby, jak by měl pokračovat v učení dál atd., by mělo probíhat nejen formou učitelova monologu, ale zapojit by se do ní měl i žák sám nebo dokonce také ostatní žáci, protože tak se u žáků výrazně posiluje schopnost vlastního sebehodnocení a schopnost regulace další činnosti a může být též pozitivním

motivačním stimulem pro další práci. Zlepšuje se tak i důvěra žáka v učitele a vztahy mezi žáky ve třídě. Rovněž takto pojaté hodnocení se nezaměřuje jen na výsledek činnosti, ale hlavně na samotný průběh a proces učební aktivity žáka, čili informuje žáka o vhodnosti použitých prostředků, metod učení a postupů práce při učení. Adekvátně formulované hodnocení tedy významně pomáhá žákovi v dovednosti učit se, což by mělo být jedním ze základních cílů ve vzdělávání. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 47-48)

1.3.3 Regulativní funkce hodnocení

Hodnotícími činnostmi učitel řídí a usměrňuje učební aktivity žáka, prohlubuje jejich kvalitu, ovlivňuje tempo, jinými slovy nejvýznamněji ze všech prostředků reguluje a koriguje žákovy činnosti v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Učitel sleduje žákův způsob učení, metody, jež při učení využívá, hloubku a šíři poznatků, vynaloženou snahu atd. Stejně tak jako funkce informativní ani regulativní funkce není plněna automaticky, přínos má tehdy, pokud je k nejčastěji využívané formě hodnocení, respektive číselné formě hodnocení učitelem přidáno slovní okomentování a podrobná analýza výkonu. „Plněním regulativní funkce má vlastně každý akt hodnocení zároveň funkci výchovnou. Zvláště tehdy, chápeme-li výchovu jako vnější cílevědomou regulaci kvalitativních změn v osobnosti žáka.“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 50)

Hodnocením učitel žákovi též sděluje své konkrétní požadavky, na které by se měl žák zaměřit, hodnocení je tedy zároveň základem seberegulace žáka, kdy žák sám se učí analyzovat a rozebírat svůj výkon, hodnotit učební způsoby a styly, metody a pracovní postupy, kterými dosáhl určitého výkonu, který byl učitelem požadován, učí se přijímat doporučení učitele a učí se na základě těchto doporučení řídit svou další učební činnost. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 49-51)

1.3.4 Výchovná funkce hodnocení

Každým hodnocením pronáší učitel vyjádření o žákově konkrétním výkonu, do kterého více či méně vnáší svůj subjektivní obraz o kvalitách žáka. Měl by se však vždy

snažit utvářet žákovu osobnost, rozvíjet ji ve smyslu pozitivních hodnot, vlastností a postojů, měl by žákům pomoci utvářet hierarchii hodnot, v tom případě hodnocení plní funkci výchovnou. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 51-52)

Hodnocení též pomáhá žákovi formovat obraz o sobě samém, o hodnotách vlastní osobnosti. Proto by mělo být hodnocení pronášeno učitelem vždy citlivě a adekvátně, poněvadž nešikovně či nepatříčně pronesené posudky mohou zasáhnout emotivní a intimní stránku žákovy osobnosti a můžou dokonce negativně ovlivnit a narušit vývoj osobnosti žáka. Nikdy by tedy hodnocení nemělo sklouznout k tomu, aby se stalo pouze nástrojem pro potrestání či nástrojem pro budování a udržení kázně a respektu. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 51-52)

1.3.5 Prognostická funkce hodnocení

Další z neodmyslitelných funkcí hodnocení je funkce prognostická, která vyplývá z dlouhodobějšího pozorování a hodnocení žáka, z poznání jeho individuálních možností, skutečných schopností a dovedností. Na základě takto vytvořeného obrazu o žákovi je učitel schopen určit žákův možný další studijní vývoj. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 52)

K plnění této funkce učiteli slouží vybraná forma hodnocení, nejčastěji forma číselná klasifikace, pomocí které si učitel seřazuje žáky na základě jejich dosažené úrovně v daných předmětech a je schopen výhledově předvídat žakovu další cestu ve studiu. Vynesení co nejpravděpodobnější předpovědi učitelem na základě prognostické funkce je velice důležité, protože může žáka uchránit špatnému výběru školy a problémům s nevhodným výběrem spojeným a naopak může být dále pozitivně ovlivňován žákův další rozvoj. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 52)

1.3.6 Diferenciační funkce hodnocení

Podstatou diferenciační funkce hodnocení je ta skutečnost, že „školní hodnocení ... umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Tyto skupiny se odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených

pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, nadáním apod. Ve výuce může učitel tohoto rozdělení využívat k přípravě různě obsahově zaměřených či různě náročných úloh ...“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 53)

Potíží však bývá nepatřičně využitá diferenciací žáků na základě hodnocení, jako je např. škatulkování či nálepkování žáků či diferenciací žáků na studijní a nestudijní třídy v závislosti na jejich prospěchu, jak tomu bylo v minulosti, kde pak dochází k neadekvátním prognózám dalšího studijního vývoje žáků a jejich další rozvoj může být významně narušen. Takto si tedy můžeme povšimnout úzké souvislosti mezi diferenciací a prognostickou funkcí. Celkový prospěch žáka souvisí též se selektivní funkcí hodnocení, neboť na základě studijního prospěchu je žák přijat či nepřijat na vybranou školu. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 53)

2 Hodnocení v hudební výchově

Hudební výchova jako předmět stojí velmi často na okraji pozornosti žáků, rodičů i samotných učitelů. Nejen s tímto problémem se hudební výchova potýká již po více než padesát let, současné problémy ohledně obsahu i pozice tohoto předmětu v oblasti vzdělávání nejsou totiž problémy novými, jak upozorňuje Brábek v časopise *Hudební výchova*. (2/2009, ročník 17, s. 27)

K uvědomění si, že se jedná o vleklé problémy, táhnoucí se mnoho let, může posloužit výstižná citace Holzknechta (1983) publikovaná před mnoha lety, kterou ve svém článku Brábek uvádí. (2/2009, ročník 17, s. 27) „Tento předmět má nesporně velký význam. Seznamuje nejširší masy s hudbou, sbližuje je s ní, působí, aby si ji zamilovaly... Při rozvětvenosti našeho školství se může dostat do celého těla národa. Je to nesmírně mocný prostředek, který by dělal divy, kdyby se jím dobře vládlo. Zatím dnes funguje jako porouchaná mašina, která je spíš k zlosti. Našemu předmětu se za těchto okolností nepřikládá důležitost – klesl na nepříjemnou zátěž rozvrhu. Řada učitelů, kteří nejsou nad to odborně na věc připraveni, hudební výchovu odbývá...“

Hudební výchova se se svým esteticko-výchovným zaměřením nikdy nezařadí mezi stěžejní předměty, je však nutné, aby se řešily s větším důrazem problémy a otázky, které vyvstávají ve spojitosti s hudební výchovou po mnoho let. Jedním z těchto problémů je i hodnocení v předmětu hudební výchova.

2.1 Hudební výchova a její vývoj

Pro začátek je vhodné nastínit historický vývoj předmětu hudební výchova. V souvislosti s historickým vývojem hudební výchovy je pro nedostatek literatury, kde by byl zmapován vývoj tohoto předmětu, uveden vývoj naznačený Váňovou v časopise *Hudební výchova* (1/1995-96, ročník 4, s. 1-3). Podíl estetické hudební výchovy ve vzdělávání v historii též popisuje i Jůva (1970, s. 11-15), z důvodu aktuálnosti a větší podrobnosti a přehlednosti však bude popsán historický vývoj dle prvního zdroje.

Než se hudební výchova vygenerovala do dnešní podoby, musela projít značným množstvím změn, zejména v minulém půlstoletí. Po roce 1945, který byl obecně

považován za historický předěl, se odehrálo mimo jiné mnoho společenských a kulturních změn. Započalo se restituování a výstavba škol a vyskytly se otázky ohledně nutnosti reformy v oblasti školství, tedy i v oblasti předmětu hudební výchovy. Už tehdy se započalo formování tohoto předmětu k dnešnímu obrazu. Změny základního školství se uskutečňovaly postupně a týkaly se jak obsahu vzdělávání v hudební výchově, tak přípravy učitelů na výkon budoucího povolání. Hudební výchova v té době byla povinným předmětem na obecných, měšťanských a nižších středních školách s dvouhodinovou časovou dotací týdně, nepovinným předmětem bylo hudební praktikum, zahrnující sbor a žákovský orchestr. Od roku 1946 byla hudební výchova povinná dvě hodiny týdně též na osmiletých gymnáziích a byla zde možnost navštěvovat i nepovinné hudební kroužky. V tomto směru u nás situace nebyla pozadu za ostatní Evropou. Od té doby se však začala situace s časovou dotací hodin zhoršovat, což započalo rokem 1948, kdy byla zavedena devítiletá povinná školní docházka a na osmiletých gymnáziích byla hudební výchova vyučována jen do šestého ročníku. Učitelé k výuce využívali zastaralých učebnic a metodik, první inovace v oblasti učebnic se začaly objevovat velice pomalu a to až v průběhu padesátých let.

Největším mezníkem ve vývoji hudební výchovy byl rok 1953, tento rok přinesl omezení, která zasahují hudební výchovu dodnes. Byla totiž zredukována časová dotace pro výuku hudební výchovy na jednu hodinu týdně a to jen do sedmého ročníku, přičemž délka základního vzdělávání byla nově vymezena na osm let, na středních školách pak byla výuka hudební výchovy zrušena zcela. Tento stav však uvedl do pohotovosti mnoho pedagogů hudby, kteří začali bojovat proti takovému zhoršení situace. Začalo se znovu hovořit o obsahu vzdělávání v tomto předmětu. Avšak hudební výchova a hudba obecně byla v souvislosti s politickým děním značně ovlivněna zaměřením na sovětské vzory, komunistická propagace zdatelně pronikla do pojetí hudební výchovy. S novými učebnicemi kolem roku 1956 přichází i orientace na zpěv, poslech hudby a výuku hudební teorie.

Další inovace proběhly kolem roku 1960, kdy byla školní docházka opět prodloužena na devítiletou a upraveny byly i učební osnovy, do centra zájmu se dostává v daleko větším měřítku dítě, zvyšují se snahy o probouzení zájmu o hudbu, poprvé se objevuje ve výuce i populární hudba. V šedesátých letech po prolomení bariéry k nám přicházely vlivy z okolní Evropy, zejména prostřednictvím mezinárodních konferencí a nejrůznějších článků k nám začaly pronikat pedagogické myšlenky Z. Kodálye

a C. Orffa a s nimi přicházela i snaha o prosazení hudební výchovy do všech typů škol na všech stupních.

Roku 1967 vznikla též Československá společnost pro hudební výchovu, která se zabývala problémy hudební výchovy oné doby. Na tomto základě vzniklo „moderní“ pojetí hudební výchovy, které bylo v roce 1976 uvedeno v platnost, to kladlo velký důraz zejména na souborný a všestranný pohled na rozvoj žákovy hudebnosti a činnostní povahu hudební výchovy. Vyjma zpěvu a poslechu se přidávají i další činnosti jako hra na hudební nástroj a hudebně pohybové činnosti, poprvé se nezpochybnuje význam dětské kreativity a hudební fantazie, na jejichž bázi, tedy prostřednictvím zpěvu či hry vlastních jednoduchých skladeb, mohou žáci pochopit smysl a základní principy hudby. V osmdesátých letech se pak objevují nové učebnice odrážející toto modernizované pojetí, jež zůstaly v platnosti z velké části i v letech devadesátých. Toto nové pojetí však nemohlo být zcela naplněno z důvodu nedostačující časové dotace, kdy výuka hudební výchovy probíhala stále pouze jednu hodinu týdně do sedmého ročníku základního vzdělávání. Žákům sice byla nabídnuta možnost navštěvovat dvakrát týdně nepovinné hudební předměty, ti však o tuto možnost nejevili velký zájem, a tak se nestíhaly realizovat nároky osnov. Tento problém byl navýšen o problém nedostatečného vzdělání či odbornosti hudebních pedagogů a špatnou vybavenost tříd a speciálních učeben, jež by svým zařízením moderní pojetí hudební výchovy podporovaly.

Rok 1989 znamenal další výrazný přelom ve školství celkově, tedy i v oblasti hudebního vzdělávání. „Dochází k uvolňování pedagogického myšlení, ke zrušení existujícího jednotného typu školy, ke vzniku alternativní pedagogiky, zakládání velkého množství soukromých škol, k tvorbě nových učebnic. Tento trend se promítá i do hudební výchovy, mnohé školy ... vytvářejí své alternativní programy.“

V průběhu dalších let se rozvíjely tradice škol s rozšířenou hudební výchovou. V dílčích předmětech vznikaly vzdělávací standardy, avšak hudební výchova nevykazovala přílišné změny, učebnice staré dvacet let byly opětovně vydávány v upravených vydáních, které již pro současné potřeby nebyly dostačující. S mnohými problémy v různých směrech v hudební výchově se setkáváme dodnes, od devadesátých let však přetrvávají tendence o integraci a o nápravu vyskytujících se potíží v otázkách hudebního vzdělávání, o pozitivní vývoj v oboru hudební výchovy, snahy o včleňování a pojmání tvořivosti a fantazie jako samozřejmého prvku v hudební výchově, přirozeně

podporujícího hudebnost u dětí. Otázky, zda hudební výchova ve škole skutečně odráží zájmy žáků, zda se dostatečně využívá technických a elektronických možností, které s sebou nese moderní doba, zda se skutečně bere v potaz hluboký vliv médií na vnímání hudby u mládeže a jak se s touto skutečností nakládá, tyto otázky a mnohé další jsou předmětem jednání nejrůznějších konferencí.

Velkým množstvím reforem prošel v průběhu let nejen předmět hudební výchova, ale i vzdělávání hudebních pedagogů. Problémem trvajícím do dnešní doby však je snižování dotací i na fakultách připravujících budoucí pedagogy na tuto profesi, zejména se jedná o prakticky orientované předměty jako je zpěv či hra na hudební nástroj, proto není výjimkou, že žáci navštěvující ZUŠ kolikrát zvládají tyto činnosti lépe, než jejich učitelé, což rozhodně nepřispívá ke kvalitě výuky tohoto předmětu. Předpokladem pro studium hudební výchovy pro učitelskou profesi tedy stále zůstává osvojení specifických hudebních dovedností a schopností již dávno před nastoupením na pedagogickou školu, kde jsou tyto schopnosti a dovednosti dále rozvíjeny.

(Váňová, čas. Hudební výchova 1/1995-96, ročník 4, s. 1-3)

2.2 Cíle v hudební výchově

„Hudba se všeobecně uznává jako specifická forma lidského vědomí, způsob poznávání skutečnosti, druh mezilidské komunikace.“ (Váňová, čas. Hudební výchova 1/1995-96, ročník 4, s. 1) Její důležitost v životě člověka je nesporná a nezastupitelná. Proto i k výuce hudební výchovy, kde jsou pokládány základy hudebního vzdělávání, by měli učitelé přistupovat s co největší zodpovědností. S hudebním působením se člověk setkává téměř každý den, každý však vnímá hudbu s různou intenzitou estetického prožitku. Úkolem hudební výchovy je tedy v první řadě poskytnout žákům plnou možnost komplexního hudebního rozvoje. „Hudební výchova by měla být odrazem celospolečenských hudebně výchovných a hudebně kulturních zájmů, hudební tvorby pro děti, odrazem úsilí o kvalitu estetické výchovy v národním i celosvětovém měřítku.“ (Váňová, čas. Hudební výchova 1/1995-96, ročník 4, s. 1)

Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání byla hudební výchova ustavena ve vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato vzdělávací oblast se snaží uchopit svět i jinak než racionálním chápáním. „Kulturu, jako procesy i

výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění, jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky. (RVP, VÚP, 2007, s. 64)

Tato vzdělávací oblast chce dítěti poskytnout porozumění světu prostřednictvím umění, skrze estetický prožitek. Žák se učí rozvíjet svoji vnímavost vůči uměleckému dílu, přitom dochází k rozvoji specifického prožívání a kreativity. Učí se hledat spojitosti mezi jednotlivými typy kultury a umění, snaží se proniknout do historického kontextu umění a kultury, učí se respektovat různé kulturní potřeby a hodnoty ostatních, snaží se chápat umění i skrze mezipředmětové vztahy (divadlo, film atp.). „V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.“ (RVP, VÚP, 2007, s. 64)

Voborník a Schnierer (1983, s. 6-7) uvádějí, že estetická výchova v užším slova smyslu je výchova uměním, což znamená, že se snaží jedince zformovat k uvědomělému prožívání uměleckých děl i k vlastní kreativní a reprodukční umělecké činnosti, východiskem estetické výchovy je umělecké dílo. Umělecké dílo je pak produkt lidské práce, jehož elementární funkcí je krása. Cílem estetické výchovy je tedy jednak snaha naučit jedince porozumět umění a proniknout do jeho tajů, cenit si kulturního dědictví a bohatství, rozpoznat kýč od hodnotného uměleckého díla, ale také začlenit jedince do aktivní umělecké činnosti, rozvíjet schopnosti a dovednosti spojené s uměleckým vyjadřováním, aby mohlo dojít k sebeuplatnění jedince v rámci kulturního života společnosti.

Holas (1999, s. 32) říká, že posláním hudební výchovy jako takové je výchova „hudbou k hudbě“, jinými slovy řečeno vytvářet pozitivní vztah dětí k hudbě přímo prostřednictvím hudby.

Základem hudební výchovy jsou jisté cíle a specifické činnosti, které obdobně popisuje např. Holas (1999, s. 32), či Voborník a Schnierer (1983, s. 14-15), popisuje je též Jůva (1970, s. 16-21), velice detailně se k těmto činnostem a cílům hudební výchovy vyjadřuje ve své knize Daniel (1992), pro potřeby této diplomové práce budeme však vycházet přímo z cílů formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní

vzdělávání, jež se ve svých tvrzeních s předchozími publikacemi nijak výrazně neliší, pouze jsou doplněny o aktuálnější informace.

V hudební výchově je základním a nejpodstatnějším cílem učit se porozumět hudbě jako formě lidské komunikace skrze hudební dílo. K podstatě hudebního uměleckého díla se snaží žák proniknout prostřednictvím hudebních činností, respektive vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností. Žák se učí hudbu na základě těchto aktivit nejen aktivně vnímat a reflektovat, ale i elementárně produkovat. Hudební výchova se snaží žákovi poskytnout maximální rozvoj hudebních schopností a na jejich základě vytvořených a zdokonalených hudebních dovedností intonačních, rytmických, poslechových, pěveckých, instrumentálních, hudebně pohybových, sluchových a hudebně tvořivých. Žáci mohou tyto schopnosti a dovednosti aktivně rozvíjet formou sólového či kolektivního zpěvu, sólovou hrou na hudební nástroje či hrou na nástroje ve skupinkách nebo komorních souborech a tancem, do všech těchto činností mohou projektovat svou vlastní osobnost, individuální zájem a potenciál. (RVP, VÚP, 2007, s. 64-65)

Předmětem vokálních činností je hlasový výcvik založený na snaze učitelů učit žáky základním pěveckým dovednostem a návykům, které by si žáci měli časem plně zautomatizovat. Podstatou instrumentálních činností je hra na hudební nástroj, respektive reprodukce a interpretace skladeb i vlastní tvorba jednoduchých skladeb. V centru činností hudebně pohybových stojí pohyb a tanec, jakožto reakce na slyšenou hudbu. Konečně základem poslechových činností je percepce slyšené hudby, na základě jejího vnímání se žák učí rozpoznávat jednotlivé hudební směry, žánry, učí se hudbě rozumět a interpretovat ji. (RVP, VÚP, 2007, s. 64-65)

Formulovat očekávané cíle hudební výchovy na druhém stupni základního vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (VÚP, 2007, s. 67) bychom mohli takto: učitelé by se měli snažit svým pedagogickým působením učit žáky, aby využívali naplno své potenciální schopnosti v oblasti veškerých činností a do svých projevů, výkonů a aktivit vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových a poslechových se snažili včleňovat získané a rozvíjené schopnosti a dovednosti s aktivním zaujetím. Podle svých individuálních schopností a možností by se měli žáci naučit zpívat intonačně čistě a s co největší rytmickou přesností jak jednohlasně, tak vícehlasně. Rytmická přesnost by měla být kvalitou též hry na jednoduchý hudební nástroj při reprodukování částí skladeb či při jednoduchém

doprovodu zpěvního projevu, ke kterému by měl žák směřovat. Dále by měl žák umět rozeznat písně, skladby, díla a tance různých období z hudební historie a podle svých individuálních možností a schopností by měl umět jednoduché písně a skladby provést. Též by měl být obeznámen s výrazovými a obsahovými prvky hudby, měl by se učit hudbu interpretovat a rozumět jejím pravidlům. Též by měl chápat hudbu v kontextu jiných druhů umění a měl by si uvědomovat vzájemnou propojenost jednotlivých vztahů.

2.3 Specifika hodnocení v hudební výchově

Po prostudování problematiky týkající se hodnocení v oblasti hudební výchovy (Sedlák a kol., 1984; Poledňák, Budík a kol., 1968; Jůva, 1970; Voborník, Schnierer, 1983; Lýsek a kol., 1975), která bohužel není příliš obsáhlá a aktuální, lze základní otázky a problémy hudební výchovy a hodnocení v rámci tohoto předmětu shrnout následovně.

Hudební výchova je v porovnání s ostatními předměty obecně považována za předmět, kde převažuje složka výchovná nad vzdělávací, její důležitost je často zpochybňována. Již Jůvova publikace z roku 1970 (s. 11) upozorňuje na nedoceněnost tohoto předmětu jak v učebních plánech, tak i celkově v rámci jejího pojetí, jejího dosahu ve výchově a vzdělání žáků, v oblasti jejích metod, materiálního zabezpečení. Tento stav podle něj pramení z nedoceněnosti úlohy hudby v životě člověka vůbec. Upozorňuje však již v té době na nutnost změny této situace, neboť estetická výchova je součástí harmonického vývoje a rozvoje každého jedince, je zdrojem kultivace jeho osobnosti, její úloha je nezastupitelná.

Hudební výchova vykazuje v mnoha směrech nedostatky. Tyto nedostatky se projevují i v oblasti hodnocení a klasifikace. Obecně by se dalo říci, že hlediska hodnocení žáků by měla být platná pro všechny předměty, ale při hlubším zamyšlení je zřejmé, že v hudební výchově je nelze aplikovat tak snadno. Obecně platí, že při hodnocení zjišťuje učitel míru osvojení a rozvoje hudebních schopností, dovedností, návyků, poznatků jednotlivých žáků i kolektivu. Prověřuje si též výsledky vlastní pedagogické práce. V hudební výchově jde však hlavně o estetický prožitek z hudby, o probouzení zájmu o hudbu jako takovou, a proto se zde daleko složitěji hodnotí,

poněvadž výsledky nelze tak jednoznačně měřit. Dodnes neexistuje jednotný systém hodnocení využitelný bez problémů v hudební výchově, takový, který by sjednotil souhrnně požadavky kladené na žáky, který by obsahoval jasná kritéria a normy k hodnocení. Často se pak projevuje nekomplexní pohled na žáka, kdy učitelé hodnotí bez ohledu k jeho individuálnímu rozvoji a pokroku, mnohdy hodnotí jen formálně osvojené učivo, které prověřují formou testů či vystavují žáky stresovým situacím, kdy jsou nuceni podávat výkony individuálně před tabulí. Druhým extrémem je pak tendence k mírnosti, kdy se učitelé straní hodnocení téměř úplně, zcela se zdržují průběžného hodnocení a automaticky pak při celkovém závěrečném hodnocení hodnotí žáky tou nejlepší známkou ve snaze žáky motivovat, falešně si pak myslí, že tímto způsobem vybudují u žáků zájem o hudbu. Právě takovéto nevhodné a neadekvátní hodnocení žáků vyplývající z tendence k mírnosti hodnocení, kdy většina žáků obdrží známku prvního stupně, aniž by kvality takové známky vykazovala a takové hodnocení si zasloužila, je též jednou z příčin nerovnocenného postavení hudební výchovy mezi ostatními předměty. Chybou je také tendence hodnotit žáky záměrně negativně s cílem probuzení zájmu, který u žáků postrádají, či z důvodu udržení kázně.

Zájem žáka o hudbu a jeho vztah k ní je tedy základním aspektem v hudební výchově a z toho hlediska musíme přistupovat i k hodnocení, které by na jednu stranu mělo respektovat individuální potenciál žáků, na druhou stranu by se mělo snažit být co nejobjektivnější a spravedlivé. Je totiž stejně důležité zájem žáka o hudbu probouzet i hledat příčiny případného žákova nezájmu.

Podle Voborníka a Schnierera (1983, s. 37) lze tedy shrnout, že hodnocení v hudební výchově by mělo respektovat jisté metodické pokyny, zahrnující hodnocení a prověřování žákových poznatků a dovedností vždy v kontextu osvojování hudebního materiálu, dále by mělo zahrnovat prověřování a následné hodnocení v kolektivu, jak již bylo zmíněno, protože aktivní hudební činnosti se uskutečňují též v kolektivu (např. kolektivní rozbor nacvičené písně, týkající se analýzy charakteru písně, nálady, tempa, frázování, vzniku písně, autora písně atd. a následovat může společná reprodukce písně, dalším příkladem může být rozbor probrané poslechové skladby, analýza motivická, tematická, žáci si mohou vyměňovat dojmy ze skladby, reprodukovat vyňaté motivy, sdělovat si informace o hudebních nástrojích slyšitelných na ukázce, mohou si vzájemně sdělovat informace ohledně autora skladby apod.). Další skutečností, kterou by si měl učitel uvědomovat, je nezbytnost hodnocení žáka ve vztahu k jeho vývoji,

nikoli ve vztahu k okamžiku zkoušky či prověřování, je zapotřebí věnovat pozornost pokroku jednotlivých žáků. Sledovat by svým hodnocením měl učitel i schopnost žáka řešit aktivně nové úkoly, což je důkazem, že žák pronikl do podstaty hudebních pojmů i že jeho dovednosti jsou adekvátně rozvíjeny.

3 Metody hodnocení

Jak již bylo řečeno, didaktické posuzování a hodnocení žáků je důležitou a nedílnou součástí učitelovy práce. V této souvislosti se objevují tři pojmy, hodnocení, klasifikace a zkoušení. V řadách učitelů dvojice pojmů zkoušení a hodnocení často splývá v jeden. Podle Dvořákové (2000, s. 74) je však zapotřebí tyto pojmy odlišit, protože zatímco hodnocení Dvořáková vysvětluje jako pojem nejobsáhlejší, který zahrnuje neustálé sledování a posuzování veškerých žákových výkonů, vlastností a projevů týkajících se vyučovacího procesu, klasifikaci pak chápe jako výsledek hodnocení. Klasifikace samozřejmě musí respektovat příslušný klasifikační řád a má za úkol podat představu o žákově činnosti v delším časovém horizontu. Zkoušení je pak metodou hodnocení, zprostředkovávající kontrolu žákových vědomostí a dovedností, nepřímo pak také kontrolu vhodnosti použitých organizačních forem a metod vyučování atd. Kratochvíl (1998, s. 26) říká, že „podmínkou hodnocení je kontrola a podmínkou kontroly je zkouška“.

V souvislosti s prověřováním, provázeným hodnocením, a zkoušením mluví Nelešovská se Spáčilovou (2001, s. 7) o důležitosti práce s chybou, o tzv. etiologii chyby (za zmínku stojí, že pojmy prověřování neztotožňují autorky s pojmem zkoušení, neboť prověřování a hodnocení výuky a výkonů by mělo provázet vyučování neustále ve všech jeho fázích, zkoušení s cílem klasifikace by mělo následovat až po zvládnutí učiva). Vlastní objevení chyby žákem, její určení, uvědomění si důvodů, proč chyba vznikla, a její následná oprava jsou významným přínosem pro žáka z pohledu jeho dalších učebních činností. Ona chyba a její příčiny jsou důležitým ukazatelem účinnosti učitelova pedagogického působení i efektivity žákových učebních činností.

Kratochvíl (1998, s. 23-38) se pak zabývá chybou hlouběji, ale zdůrazňuje, že učitelova pozornost se nesmí zaměřovat jen na chyby, ale i na ocenění toho, co se žákovi povedlo. Poněvadž nezažije-li méně schopný či podprůměrný žák radost z úspěchu alespoň když je vidět jeho snaha, vytvoří se u něj odpor a nechť k učení někdy i na celý život.

„Zkoušení je obvykle chápáno jako jeden z prostředků běžné, tematické či výsledné kontroly žákových vědomostí, dovedností apod. Běžnou kontrolou se rozumí zkoušení téměř v každé vyučovací hodině a týká se obvykle úrovně pochopení a osvojení předchozího učiva. Tematická kontrola se provádí po ukončení dílčích

logických celků učiva a jejím smyslem je zejména korekce a upevnění osvojeného učiva. Výsledná kontrola zjišťuje orientaci žáka v učivu vyučovacího předmětu během delšího časového rozmezí (pololetí, ročníku apod.)“ (Dvořáková, 2000, s. 74-75)

Na základě prostudované literatury lze říci, že metody hodnocení obecně tedy znamenají způsoby zkoumání a posuzování průběhu vyučovacího procesu a jeho výsledků u jednotlivých žáků, slouží jako nepostradatelná zpětná vazba, směřují k provádění pedagogických opatření a k regulaci výuky. Při jejich výběru musí učitel respektovat cíle, ke kterým směřuje, povahu učiva, okolnosti a prostředí, ve kterých zkouška probíhá i individuální aspekty žáků. Učitel by měl jednotlivé metody hodnocení vhodně střídat a kombinovat je též s dalšími diagnostickými metodami, jako jsou dotazník, rozhovor, pozorování, anamnéza atd. (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 8)

Mezi metody hodnocení se řadí:

- ústní zkoušky,
- písemné zkoušky,
- praktické zkoušky,
- hodnocení složitých výkonů žáka,
- didaktické testy,
- systematické pozorování,
- domácí úkoly.

Vyjma výše zmíněných metod se při hodnotících činnostech využívá dalších specifických metod, k nimž náleží (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 13):

- analyticko – syntetická metoda,
- metoda parciálního a celkového hodnocení,
- metoda srovnávání,
- metoda hodnotícího zařazování.

3.1 Ústní zkoušení

Již zmiňovanou klasickou a nejběžněji používanou metodou hodnocení je tedy zkoušení. Ústní zkoušení může být orientační či klasifikační.

O orientační zkoušení se jedná, když učitel sleduje osvojení probrané látky, přičemž takové zkoušení většinou není provázeno klasifikací. Je směřováno nejčastěji

k celé třídě a poskytuje tak učiteli přehled o získaných vědomostech většího počtu žáků. (Skalková, 1999, s. 195)

Kratochvíl (1998, s. 27) u orientačního zkoušení navíc hovoří o relativním hodnocení, které dává příležitost i méně schopným žákům získat dobré ocenění, aby i u nich byla splněna pozitivní motivace k dalším činnostem.

Dalším typem ústního zkoušení je zkoušení klasifikační, které známkou provázeno na rozdíl od předchozího typu je. Týká se obvykle hlubšího prověřování znalostí jednoho žáka jak z hlediska kvantitativního, tak z hlediska kvalitativního, což znamená, že ověřuje nejen šíři získaných vědomostí, ale i jejich kvalitu, tedy schopnost využití poznatků v praxi, schopnost spojování nově získaných poznatků s poznatky již dříve získanými, zjišťuje, zda žák pochopil souvislosti a jednotlivé vztahy atd. (Skalková, 1999, s. 195)

Co se týče charakteristiky ústního zkoušení jako takového, jde vlastně o jakýsi rozhovor mezi učitelem a žákem, kdy se učitel táže a žák odpovídá. Je tedy zapotřebí, aby se učitel ptal co nejjasněji a zcela jednoznačně a aby dokázal formulovat své otázky stylisticky co nejpřesněji. Jedině pak má ústní zkoušení svůj smysl a plní didaktické cíle, které mohou být různé (Skalková, 1999, s. 195):

- „zjišťování faktů, struktury jevů, souvislostí,
- srovnávání údajů, hledání podobností, rozdílů,
- odhalování příčinných souvislostí, řešení problémů, sledování vývoje jevů,
- hodnocení jevů,
- systematizaci vědomostí,
- praktickou aplikaci vědomostí a dovedností, řešení praktických úkolů.“

Pozitivní stránkou ústního zkoušení je možnost získat kromě šíře a hloubky žákových znalostí přehled také o vyspělosti komunikativního umu a dovedností žáka, poněvadž právě při ústním zkoušení je žák nucen formulovat své myšlenky ústní formou, je nucen přemýšlet o stylizaci jednotlivých vět, o vhodnosti užití jednotlivých slovních obrátů atd. Z ústního projevu žáka je také možno vyčíst žákův postoj k učení, způsob jeho myšlení, zda má schopnost vytáhnout důležité poznatky či zbytečně lpí na detailech, lze vyčíst také, zda má schopnost dedukce, generalizace, abstrakce. Zda žák proniká do podstaty látky či si ji osvojuje pouze povrchně, vypovídá i o žakově povaze a temperamentu, momentálním rozpoložení. To vše úzce souvisí s vyučovacím

procesem a má na něj vliv, diagnostický význam ústního zkoušení je proto značný. (Skalková, 1999, s. 195-196)

Mezi pozitivní znaky ústního zkoušení řadí Nelešovská se Spáčilovou (2001, s. 8) také přímý kontakt žáka s učitelem, který může okamžitě vstupovat do celého aktu zkoušení a může reagovat na žákovy odpovědi, může s žákem diskutovat o jeho pohledu na problematiku vztahující se k zadané otázce, může korigovat žákovy chyby.

Naopak negativní stránkou ústního zkoušení je riziko navození stresové situace pro žáka, proto je důležité dbát na navození příznivé atmosféry, ve které se žákovi daleko pravděpodobněji podaří dosáhnout pozitivních výsledků a nebude v něm vyvolána přemíra strachu. Dalším negativním bodem také bývá problém nedostatečné objektivitu tohoto typu zkoušení, protože právě zde často převažuje subjektivita hodnocení ze strany učitele a problém selekce žáků, což dokládají výsledky mnohých empirických výzkumů. (Skalková, 1999, s. 195-196)

Nelešovská se Spáčilovou (2001, s. 8) jako další negativní problém uvádí různorodost kritérií a norem k hodnocení, některému vyučujícímu stačí pamětní rekapitulace látky přesně citované ze sešitu, jiný vyučující vyžaduje pochopení souvislostí, a tak se jejich hodnocení může značně lišit.

Kratochvíl (1998, s. 28) se zmiňuje o problému aktivizace žáků, kteří se neúčastní zkoušení.

3.2 Písemné zkoušení

Vedle ústního zkoušení se dále využívá písemného typu zkoušení. Výhodou je možnost během krátké doby vyzkoušet žáky hromadně a získat tak přehled o tom, jak žáci zvládli probrané učivo. Písemné zkoušky stejně jako ústní zkoušky testují šíři a hloubku žákových vědomostí a dovedností. Při písemném zkoušení však nedochází k přímé interakci mezi učitelem a žákem, která hraje důležitou roli při ústním typu zkoušení a dává učiteli v případě potřeby možnost částečně žáka navést k tomu, co je po něm požadováno, možnost přizpůsobit charakter zkoušení aktuální situaci. (Skalková, 1999, s. 196)

Kratochvíl (1998, s. 28) jako nevýhodu uvádí absenci možnosti učitele klást žákovi doplňující otázky. V písemných zkouškách je však kladen větší důraz na

samostatnou práci žáka, na jeho pečlivost a přesnost a na jeho schopnost soustředit se. Nutností pro učitele však je si písemné zkoušení předem dobře připravit, z tohoto hlediska je tento typ zkoušení a hodnocení náročnější. (Skalková, 1999, s. 196)

Pokud přistoupíme k problému objektivnosti hodnocení, metoda písemného zkoušení zajišťuje zajisté větší míru objektivity, avšak není záhodno, aby se v jejím jménu zúžil výběr metod hodnocení pouze na tuto metodu. (Skalková, 1999, s. 197)

3.3 Praktické zkoušky a hodnocení složitých výkonů žáka

Dvořáková (2000, s. 74) ústní a písemné zkoušky doplňuje ještě o zkoušky praktické. U zkoušek praktických se zkoumá a hodnotí nejen výsledek činnosti, ale i její průběh či postup, jak se žák k výsledku dobral. Zkoumají se takto tedy činnosti intelektuální, ale často i činnosti, které jsou založeny na ověřování především motorických dovedností a následném hodnocení produktů činností apod.

Hodnocení zkoušky praktické úzce souvisí s hodnocením složitých výkonů žáka. Skalková (1999, s. 196) mezi složité výkony žáků řadí dovednosti, které si žáci osvojují dlouhodobě a které jsou výsledkem spojení mnoha faktorů. Na rozdíl od předchozích metod hodnocení diagnostika takovýchto výkonů poskytuje větší prostor pro individuální přístup k žákům a větší volnost při volbě kritérií hodnocení (ta si ovšem musí učitel s žáky řádně ujasnit, aby zajistil žákům možnost sebehodnocení a fungování zpětné vazby, respektive aby žák sám dokázal již v průběhu činnosti poznat, co je potřeba při výkonu zlepšit).

Mezi složité výkony žáků patří kupříkladu hudební, tělovýchovné a výtvarné výkony, čtení, slohové práce, laboratorní práce, pokusy, projekty, referáty, seminární práce a další. „Hodnocení těchto výkonů vyžaduje uplatňovat nejen hlediska vědomostí a dovedností žáků a sledovat úroveň jejich používání (logičnost výkladu, systematičnost). Je spojena i s osobnostními dimenzemi (kultura práce, přesnost provedení pracovních operací, odpovědnost, zájem a citové zaujetí, estetické cítění, fantazie, tvořivost žáků).“ (Skalková, 1999, s. 196)

Metody zkoušení a hodnocení složitých výkonů žáka splňují momentálně se prosazující tendence, kde dominuje akcent na samostatnost, aktivitu a tvořivost žáka, to se právě promítá i do výběru metod zkoušení a hodnocení. (Skalková 1999, s. 196)

3.4 Didaktické testy

Písemné zkoušení se často uskutečňuje prostřednictvím tzv. didaktických testů, pomocí nich se kontrolují výsledky vyučovacího procesu, úroveň dosažených znalostí dovedností a pokroky žáka. Od běžné písemné zkoušky se však takový didaktický test odlišuje hlavně velkým důrazem na systematickou přípravu a promyšlenost, složitá bývá jeho konstrukce i způsob vyhodnocování podle přesných kritérií. Podstatné je, aby byl před konstrukcí didaktického testu vždy vymezen obsah a didaktický cíl. Pokud posléze dojde při ověřování testu k nesrovnalostem, je zapotřebí test řádně upravit. Aby byl didaktický test užitečný, čili aby plnil svoji didaktickou funkci a vytyčené didaktické cíle, měl by být (Dvořáková, 2000, s. 81):

- 1) validní,
- 2) objektivní,
- 3) reliabilní,
- 4) praktický,

Skalková (1999, s. 197) pak ve své knize uvádí další požadované vlastnosti didaktického testu, a to, že by měl být:

- 5) citlivý,
- 6) použitelný,
- 7) ekonomický.

Objektivita již byla zmíněna v oblasti písemných zkoušek, čili že písemné zkoušení obecně zajišťuje v porovnání s ústním zkoušením větší míru objektivitu, což je chápáno jako výhoda, všichni žáci jsou dotazováni stejně a naprosto jednoznačně, existuje jediný možný způsob zodpovídání otázek či plnění zadaných úkolů, jsou požadovány krátké a stručné odpovědi a ty jsou posuzovány podle stejných kritérií, je tak tedy zamezeno jakémukoli znevýhodnění.

Dvořáková (2000, s. 81) dále tvrdí, že objektivita zjišťování změn v žákových znalostech a osobnosti je garantována jejich měřením. „V pedagogice je měření vymezováno jako proces, při němž se systému tříd představujících určitý soubor znaků pedagogického objektu (či jevu) přiřazují čísla. Měření (kvantifikace) snižuje riziko subjektivity a učitelových omylů při zkoušení, ale na druhé straně nedokáže postihnout ty znaky a jevy ověřovaného obsahu učiva, ve kterých dominují hlediska morální, estetická nebo kde se do odpovědi žáka promítá jeho individualita, osobitost.“

(Dvořáková, 2000, s. 81). Z toho vyplývá, že didaktické testy by neměly být za každou cenu upřednostňovány ve snaze učitele být co nejobjektivnější a ve snaze prověřit si co největší počet žáků v krátkém čase, poněvadž touto metodou hodnocení je žák ochuzen o živý kontakt s učitelem, o možnost ústní formulace myšlenek, o možnost zlepšení komunikativních dovedností a o možnost obohacení odpovědí o vlastní kreativitu a nápaditost, ve kterých by se zračila žákova individualita, jeho postoje a názory.

Zmíněná objektivita je podmíněna přítomností reliability a validity. Reliabilita testu zaručuje jeho přesnost a spolehlivost, čili aby byl test co nejméně ovlivnitelný nežádoucími vlivy. Validita pak znamená účelnost testu, tj. že plní účel, kvůli kterému byl vytvořen. (Dvořáková, 2000, s. 81)

Chráška (1999, s. 17-19) popisuje validitu a reliabilitu didaktického testu podrobněji, než Dvořáková se Skalkovou. V souvislosti s validitou odděluje validitu testů výsledků výuky a validitu testů studijních předpokladů, tj. validitu obsahovou a validitu predikační. V testech studijních výsledků, které jsou mimo jiné též předmětem výzkumu této diplomové práce, mluví o tzv. obsahové validitě testu, kdy úkoly v testu by měly odrážet zkoušené učivo, což znamená, že by didaktický test celkově měl být v souladu s vytyčenými didaktickými cíli a obsahem výuky. Říká, že: „pro testy výsledků výuky jsou proto kritériem validity příslušná kurikula vyučovacích předmětů.“

Co se týče reliability didaktického testu, tuto vlastnost testu Chráška (1999, s. 17-19) vysvětluje také poněkud detailněji než Skalková či Dvořáková, uvádí nejprve složky ovlivňující výsledek žákova testu, jimiž jsou pevná složka a složka náhodná. Pod pevnou složku zahrnuje vědomosti a dovednosti žáka, pod složku náhodnou pak okolní vlivy, momentální stav žáka apod. Právě působení náhodné složky může zapříčinit rozdílné výsledky i přesto, že se zdá, že podmínky při zadávání testu jsou stejné. Reliabilita, tedy spolehlivost didaktického testu, je tím vyšší, čím méně je patrný vliv vnějších okolností; zvyšuje se též, pokud je test co nejpřesnější, tzn. pokud je výskyt chyb při měření co nejnižší.

Praktičnost testu zahrnuje bezproblémové zadávání testu a vyhodnocování výsledků, čímž se shoduje Dvořáková (2000) se Skalkovou (1999), která tuto vlastnost pojmenovává jako použitelnost testu, vyznačující se tedy jednoduchou formou a nenáročným způsobem opravy a vyhodnocování, čímž oproti jiným typům zkoušení šetří čas.

Skalková (1999, s. 197) pak dále uvádí jako důležitou vlastnost citlivost testu, což znamená, že je učitel schopen pomocí důkladně vytvořeného didaktického testu zachytit i drobné rozdíly ve znalostech žáků a je tak schopen žáky diferencovat.

Poslední záhodnou vlastností didaktického testu, kterou Skalková (1999, s. 197) ve své publikaci zmiňuje, je ekonomičnost testu, z čehož v praxi plyne, že by test neměl být náročný na vysoké náklady.

Pokud přistoupíme k třídění didaktických testů, je na něj nahlíženo z mnoha hledisek, ze kterých následně vyplývají jednotlivé typy testů. Jedno takové třídění podává ve své knize Dvořáková (2000, s. 81), pro účely této diplomové práce je důležité zmínit především dělení testů podle dokonalosti přípravy testu a jeho formy na testy standardizované a testy nestandardizované, o těchto dvou typech se vyjadřuje i Skalková (1999, s. 197-198). Testy standardizované jsou testy, které jsou vytvářeny a vyhodnocovány adekvátními odborníky podle přesných, předem stanovených přísných kritérií a norem a které jsou sestavovány za účelem rozsáhlejších měření a následných statistických srovnávání výsledků práce učitelů, škol, regionů i států, tyto testy jsou obvykle vydávány příslušnými institucemi a k dispozici jsou k nim testové příručky s přesně popsaným postupem zadávání testu a způsobem vyhodnocování podle stanoveného standardu.

Pro účely této diplomové práce a výzkum je však důležité zmínit testy nestandardizované, na jejichž využívání budou dotazováni respondenti. Nestandardizované testy jsou takové testy, které učitel tvoří a koncipuje podle svých záměrů běžně sám a jsou tak přirozenou součástí vyučovacího procesu, neoplývají vlastnostmi, které mají testy standardizované, jejich příslušenstvím není ani manuál, ani standard k interpretaci testu, přesto při jejich tvorbě musí učitelé dbát určitých pravidel.

Zmínit bychom mohli podle Dvořákové (2000) ještě dělení testů podle časového zařazení do výuky na testy vstupní, průběžné a testy výstupní. Testy vstupní jsou takové testy, které mapují studijní předpoklady před započítím výkladu určité látky, na kterou učitel potřebuje navázat. Průběžné testy (neboli formativní) ověřující stupeň pochopení učiva v průběhu výuky, tyto testy fungují jako zpětná vazba pro učitele, zda užil vhodné vyučovací metody atd. a umožňují regulovat další výuku. Testy výstupní (neboli sumativní) pak jsou testy, v nichž se testuje zvládnutí učiva určitého delšího časového rozmezí, tyto testy jsou podkladem pro hodnocení žáka. Konečně podle tematického

rozsahu pak můžeme ještě rozlišovat testy monotematické a testy souhrnné. Testy monotematické se věnují ověřování znalostí z jedné dokončené oblasti učiva, testy souhrnné (polytematické) svými otázkami zabíhají do více oblastí učiva, jejich sestavení je složitější.

Problematika didaktických testů je značně rozsáhlá, zde je tato problematika pouze okrajově zmíněna, jakožto jeden z typů metod hodnocení. Závěrem lze tedy říci, že předem řádně promyšlený a připravený, správně vytvořený a zkoncipovaný didaktický test, oplývající všemi nepostradatelnými vlastnostmi, je podkladem pro hodnocení žáků a funguje jako jeden z důležitých prostředků zpětné vazby pro následnou regulaci výuky.

3.5 Metoda systematického pozorování

Tato diagnostická metoda je nejběžnější a také nejdůležitější metodou hodnocení, jelikož zahrnuje výsledky všech předchozích typů hodnocení. Ačkoli si učitelé její důležitost mnohdy ani neuvědomují, je zapotřebí, aby tato metoda systematického pozorování a hodnocení byla dostatečně analytická a šla k určitému cíli, jedině pak může plnit svůj diagnostický a didaktický význam. (Skalková, 1999, s. 194-195)

Z předešlého tvrzení je tedy patrné, že systematické pozorování je záležitostí dlouhodobou, že se jedná o každodenní sledování žáka v průběhu měsíců i let. Systematické pozorování tak podává ucelenou představu o průběhu a vývoji výchovně vzdělávacího procesu konkrétního žáka, o výsledcích tohoto procesu a tudíž o vhodnosti použitých metod vyučování a hodnocení, o přítomnosti zpětné vazby, o výsledcích veškerých činností žáka v souvislosti s učením, vypovídá také o žákově osobnosti, temperamentu, zájmech, názorech, o vztazích ve třídě a také o jakýchkoli změnách, které mohou být důležitým diagnostickým ukazatelem. (Skalková, 1999, s. 195)

„Je potřebné, aby učitelova analýza byla dostatečně detailní a současně zahrnovala i komplexní pohledy na žáka. Zjištěné výsledky umožňují učiteli průběžně přijímat vhodná pedagogická opatření. Tato metoda může při promyšleném používání podat ucelenější a adekvátnější obraz o osobnosti žáka než jednorázová zkouška nebo jiné šetření.“ (Skalková, 1999, s. 195)

3.6 Domácí úkoly

Ch. Kyriacou (1996, s. 127-131) pak mezi metody hodnocení vyjma výše zmíněné řadí ještě domácí úkoly. Domácí úkoly fungují též jako důležitá zpětná vazba jak pro učitele, tak pro samotné žáky. Učitel si touto cestou ověřuje, jak žák dané učivo pochopil, učivo procvičuje, upevňuje, ukazuje, kde má žák mezery, co je zapotřebí znovu vysvětlit atd. Prohlubuje schopnost organizace času a práce, samostatnou a tvořivou činnost žáka, zde není myšlení a činnost žáka závislá na učiteli. Důležitá je možnost žáka opřít se o spolupráci s rodiči, která však musí být adekvátní, problémem někdy bývá přílišná spolupráce, kde se tvořivé myšlení žáka dostává do pozadí a domácí úkol pak přestává být efektivní. Učitel by neměl zapomínat na to, že domácí úkol by měl být motivující k další práci, tzn. zapříčinit, aby žák měl chuť do nových poznatků a svůj smysl zde má pozitivní hodnocení domácích úkolů.

3.7 Specifické metody hodnocení

Mezi tyto metody se řadí, jak už bylo zmíněno dříve, analyticko - syntetická metoda, metoda parciálního a celkového hodnocení, metoda srovnávání a metoda hodnotícího zařazování. Analyticko – syntetická metoda se zabývá podrobnou analýzou výsledků žakových činností. Podstatou metody parciálního a celkového hodnocení je zkoumání nejprve výsledků jednotlivých výkonů a produktů činností žáka a až na nich se staví celkový pohled a vyvozuje se komplexní hodnocení žáka. Metoda srovnávání znamená hodnocení žáka ve srovnání s jinými žáky či hodnocení žáka ve srovnání s jeho předchozími výkony, čili lze posuzovat, zda u něj došlo ke zlepšení či zhoršení. A konečně metoda hodnotícího zařazování, ta se zakládá na porovnávání obdobných prací u jednotlivých žáků, kde se přiřazují k sobě žáci s výsledky podobné úrovně. (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 13)

3.8 Psychologické aspekty metod hodnocení

Autorky Nelešovská se Spáčilovou (2001, s. 9) ve své publikaci pojednávají o psychologických aspektech zkoušení. Píší, že velice záleží na tom, co se zkouší, a na tom, jak se to zkouší. Obsah i způsob zkoušení mají totiž velký dopad na žákovu psychiku, jeho emoční prožívání. Odmítavý postoj k učení a ke škole mají podle výzkumů totiž žáci často právě z důvodu nepatřičného způsobu zkoušení a neobjektivního hodnocení a klasifikace, kdy se učitelé snaží žáka zkoušením potrestat, „nachytat“, znemožnit namísto toho, aby se snažili navodit příjemnou atmosféru pro zjištění stavu žákových vědomostí a osvojených poznatků a omezili tak pocit strachu na minimum. Mezi výrazné nedostatky a chyby při zkoušení patří nesoulad zkoušení a hodnocení s vyučovacím procesem, namátkové zkoušení beze smyslu, jež nesleduje žádný významný didaktický cíl, nesrovnalosti a nedostatky v obsahu zkoušení, v jeho průběhu, způsobu a ve výběru metod. Též povrchnost zkoušejícího či přílišné lpění na detailech mohou žákovi velmi uškodit.

Musilová (2007, s. 67) jako další důvody chyb při hodnotícím aktu uvádí nepřiměřenost učitele, ironii, sarkasmus, neúctu, přehnanou kritičnost, arogantnost, nepříjemné vystupování, nervozitu učitele, nesrozumitelně zadané otázky a úkoly, neobjektivnost, výhrůžky zkoušením a horší klasifikací, pochybování o žákových možnostech, neochotu pomoci žákovi, zveličování chyb, upřednostňování oblíbených žáků nebo naopak odmítání některých žáků, autoritativní způsob chování učitele.

Kratochvíl dodává (1998, s. 37) netrpělivost, nevhodné komentáře, náladovost, vyvolávání naučené bezmocnosti opakovaným negativním hodnocením učitele, kdy žák už absolutně nevěří, že by jeho snažení mohlo vést k pozitivnímu výsledku.

Učitel tedy musí mít vždy na zřeteli, že hodnocením ovlivňuje sebehodnocení žáků, a musí respektovat individuální zvláštnosti žáků a jim přizpůsobovat výběr metod hodnocení. Například mnoho druhů zkoušek může znamenat nesnáz pro žáky trpící určitým typem lehké mozkové dysfunkce, proto vůči nim musí učitel používat jiné hodnotové měřítko. To platí i ve výchovných předmětech. „Žák s nedostatky hudebního nadání nemůže v hudební výchově dosáhnout stejně kvalitních výsledků jako žák hudebně nadaný. Zkoušení ve výchovách vyžaduje proto individuální přístup učitele vzhledem ke schopnostem žáků.“ (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 10)

Učitel by měl sledovat, jak jednotliví žáci na různé druhy zkoušení reagují, jak ho vnímají, co u nich vyvolávají. Vždy by měl též jasně formulovat své požadavky, otázky, úkoly, aby se na ně žáci mohli dostatečně a důkladně připravit, a kritéria, podle kterých bude žáky hodnotit. (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 10)

Platí, že každá zkouška je pro žáka náročným okamžikem, kdy pociťuje zvýšenou úzkost a obavy. V této souvislosti se mluví o prožívání trémy. Pojem tréma bývá různými autory charakterizován různě. Nelešovská se Spáčilovou (2001, s. 10) ho vysvětlují jako „jeden z psychických stavů, charakterizovaný specifickým zážitkem strachu, který se spojuje s negativním očekáváním až obavami z vlastního výkonu.“

Kratochvíl (1998, s. 36) o trémě mluví jako o „formě úzkosti před společenským hodnocením“. Hovoří o tom, že mírná tréma a napětí neškodí, naopak je stavem zcela normálním a může výkonnost a tempo zvyšovat. Tréma se může dostavit až během zkoušky či určitou dobu před prověřovacím aktem. Míru trémy ovlivňuje stupeň připravenosti žáka, důvěra ve své možnosti, osoba zkoušejícího a závažnost případného neúspěchu. V některých případech může tréma dosáhnout až neurotického stupně. Má své fyzické (chvění, pocení, zrudnutí, pocity na zvracení atd.) i psychické (úzkost, strach, selhávání paměti, neschopnost soustředění atd.) příznaky.

Na její zvýšený výskyt či její posílení a upevnění mají dále vliv činitelé osobnostní (citlivost, ostýchavost, emoční labilita), sebehodnocení, úroveň očekávání a další. (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 11)

Z předchozího tedy vyplývají požadavky na učitele při zkoušení. Učitel by měl umět navodit žákům pocit, že zkoušení je přirozenou součástí vyučovacího procesu, měl by žákům předem oznamovat, kdy mají zkoušení očekávat a co se po nich bude požadovat, jaká budou kritéria hodnocení. Před zkoušením by měl žákům navodit představu látky, která bude zkoušena, což jim usnadní její vybavení. Otázky a úkoly při zkoušení by měli být zadávány od jednodušších po složitější, tak se žák spíše uklidní a bude se lépe soustředit. Vytýkáním chyb by učitel neměl žáka znervózňovat během výkonu či projevu. Nezbytností je respektování specifických zvláštností žáků. Zkoušející se měl snažit příjemně vystupovat, být taktní a nápomocný žákům. Měl by zajistit pozitivní a klidnou atmosféru, ve které se bude žákovi dobře pracovat a soustředit a jeho přístup k němu by měl být vždy komplexní. Učitel by si měl být též vědom okolností posilujících napětí žáků, mezi které patří např. významné pauzy před tím, než je někdo vyvolán či tázán, jakákoliv neobvyklost situace, přítomnost cizích

osob, nevhodná přerušování žáka v jeho projevu, nepřiměřené komentáře učitele a mnoho dalších faktorů může působit jako rušivý element při zkoušení a žáka může negativně rozladit. (Nelešovská, Spáčilová, 2001, s. 11-12)

3.9 Shrnutí využití jednotlivých metod hodnocení v hudební výchově

Po prostudování příslušné literatury (Sedlák a kol., 1984; Poledňák, Budík a kol., 1968; Jůva, 1970; Voborník, Schnierer, 1983; Lýsek a kol., 1975; Daniel, 1992), jež se dotýká využívaných metod v předmětu hudební výchovy a jež bohužel není příliš obsáhlá a aktuální, jak již bylo zmíněno výše, lze získané informace rekapitulovat takto.

Hodnocení musí samozřejmě splňovat obecné cíle a funkce i v hudební výchově. Proto je jeho úkolem informovat učitele, rodiče i žáky samotné o stavu žákových dovedností, vědomostí, o individuálním pokroku a rozvoji. Tyto informace plní svoji funkci, pokud jsou zpětnovazební a umožňují tak regulovat výchovně vzdělávací proces jak ze strany žáka, tak ze strany učitele. V hudební výchově můžeme využívat celou škálu metod hodnocení, jež byla nastíněna v předchozích kapitolách. Důležitá je jejich variabilita a střídání, čili aby učitel neinklinoval pouze k jedné metodě hodnocení, pak se nemůže vytvořit komplexní pohled na žáka. Stále by však měl mít učitel na zřeteli metodu soustavného pozorování žáka nebo by ostatní metody hodnocení měly být k soustavnému pozorování neustále usouvztažňovány.

Pokud bychom měli probrat jednotlivé metody důkladněji, faktem zůstává, že některé metody jsou pro předmět hudební výchovy vhodnější a lépe využitelné, k jejich využití nelze přistupovat bezmyšlenkovitě a automaticky, vždy by mělo být součástí učitelovy přípravy důkladné promyšlení, jakých metod hodnocení hodlá využít, jak hodlá žáky prověřit a tím si ověřit kvalitu své výuky a kvalitu žákova učení.

K ústnímu zkoušení jako takovému učitelé přistupují v hudební výchově zřídka, nejčastěji v případech, kdy žák sám o takový způsob zkoušení požádá z důvodu vlastního zájmu si vylepšit dosavadní výsledky. Při takovém zkoušení jde nejčastěji o prověření poznatků získaných z hudebních dějin, o poznatky o jednotlivých skladatelích a jejich dílech, o hudebních směrech. Výhodou stejně tak jako u ústního zkoušení obecně je možnost osobního kontaktu žáka s učitelem a možnost žáka formulovat vlastními slovy myšlenky, kultivuje se tak slovní projev žáka a jeho

komunikační schopnosti. Učitel svými vhodně formulovanými otázkami též může zjistit, zda si žák osvojil učivo pouze povrchně, či zda ho dokáže spojit s poznatky získanými v předchozím učivu. Nevýhodou pak zůstává časová náročnost takového typu zkoušení, a proto k němu učitelé sahají zřídka.

U písemného zkoušení se naopak problém časové náročnosti odbourává, a proto je frekventovanější metodou prověřování získaných poznatků z hudební historie či hudební nauky, tímto způsobem lze prověřovat znalost notového písma i rytmických hodnot, hudebního názvosloví či poznatků o hudebních nástrojích, hudebních formách, žáky je možné si prověřit formou melodických či rytmických diktátů. Žáci se testují hromadně a prioritou je srozumitelné a jednoznačné stanovení otázek, aby žáci mohli bez problémů tvořit odpovědi. Takovéto typy písemek si učitel vytváří sám a je zapotřebí si je řádně předem připravit.

Metoda hodnocení složitých výkonů žáka je metoda hojně využívaná, obzvláště v předmětech s esteticko-výchovným zaměřením. K hodnocení žáků se zde přistupuje daleko individuálněji, ovšem s vyjasněnými a předem stanovenými kritérii, se kterými je nutné žáky obeznámit, u tohoto typu zkoušení se totiž daleko snáze mohou vyskytnout problémy nedostatečné objektivity hodnocení. U složitých výkonů je důležité nehodnotit pouze momentální výkon, ale hodnotit žáka z hlediska jeho individuálního rozvoje, hodnotit jakýkoli, byť sebemenší, pokrok žáka, píli a snahu, neboť takové hodnocení poslouží jako vynikající motivační stimul. Zvláště v hudební výchově by měl být kladen důraz na vytvoření příznivé a podnětné atmosféry a na pozitivní hodnocení, které žáka povzbudí do dalších výkonů a které dokáže částečně mírnit strach a stres, který žáci při provádění složitých výkonů často pocítují. Měla by převažovat snaha učitele o vyzdvižení kladných stránek hudebnosti žáků či jakékoli jejich hudební aktivity, aby žádný žák neměl pocit, že při sebevětší snaze nikdy nemůže vyhovět požadovaným nárokům.

Ke složitým výkonům týkajících se hudební výchovy bychom mohli zahrnout zejména zpěv písně, hru na hudební nástroj (nejčastěji se jedná o hru na klavír, keyboard neboli klávesy, kytaru, flétnu, na nástroje Orffova instrumentáře, zahrnujícího hůlky, blok, bubínek, triangel, činel, rolničky, tamburinu, zvonkohru, metalofony, xylofony, bonga atd.), jednotlivá intonační a hlasová cvičení, kdy mají žáci za úkol zazpívat určité tóny a melodie, rytmická cvičení, kdy mají žáci za úkol zase vytleskat či vyťukat určité rytmy či poslechová cvičení, kdy se po žácích vyžaduje, aby ze slyšené

nahrávky rozeznali jednotlivé hudební nástroje, autora skladby, název díla, hudební směr, ve kterém dílo vzniklo, hudební formu, jednotlivá témata a motivy a další. Dalším typem by mohla být pohybová cvičení a tanec, jež k hudební výchově neodmyslitelně patří a zvláště děti k němu mají velmi blízko a je pro ně spontánní činností, ve které se může naplno ukázat zejména rytmické cítění.

Další metodou hodnocení je didaktický test, takový test je velice náročný na přípravu a musí splňovat mnoho kritérií a vykazovat jisté vlastnosti, učitel si ho může vytvořit sám, ale jeho příprava a konstrukce bývá velice složitá, navíc je zaměřen většinou na teoretické znalosti, nemohou se do něj promítnout praktické individuální hudební schopnosti a dovednosti, ani estetický prožitek tolik důležitý pro obor hudební výchovy. I když v dnešní době zažívá oblast didaktických testů pokroky, stále k této metodě hodnocení sahají učitelé hudební výchovy zřídka.

Jmenovat bychom však podle Holase (1999, s. 22) mohli nejfrekventovanější testy, a to testy hudebních schopností, dovedností a vědomostí, ke kterým patří např. testy hudebně sluchových schopností, testy notace, testy orientace v hudebních formách či testy hudebně historických vědomostí a další. V současné době se objevují i testy pěvecko-reprodukčních dovedností a testy hudebně tvořivého myšlení. Poslední dobou se objevují též čím dál více počítačové testy a programy, tyto programy pomáhají zjistit stav aktuálních schopností a dovedností a naznačují též možnosti dalšího rozvoje. Avšak ani dokonale zkonstruovaný didaktický test hudebních schopností, dovedností či vědomostí nedokáže postihnout žákovy pokroky, dynamický vývoj. Proto jej učitel musí vhodně kombinovat s dalšími metodami. Nejdůležitější metodou, jež je schopna postihnout žákův rozvoj v oblasti zmíněných schopností a dovedností, potřeb a zájmů žáka je dlouhodobé pozorování.

Učitel může hodnotit jednotlivé hudební výkony či kombinaci několika výkonů v jeden komplexní, pak ale musí důkladně zanalyzovat veškeré dílčí části takového výkonu. Dále se učitel může zaměřit na hodnocení hudebních výkonů jednotlivců a v některých případech je individuální zkoušení skutečně zapotřebí, ale z důvodu zamezení vzniku stresových situací by mělo být v hudební výchově upřednostňováno zkoušení kolektivní, nejlépe po malých skupinkách, kdy žák necítí upřenou pozornost pouze na svůj výkon a zmírní se pocit trémy, což je důležitá skutečnost, kterou by měli mít učitelé hudební výchovy při výběru metod hodnocení stále na paměti.

Sedlák (1984, s. 107) připomíná skutečnost, která by též neměla být opomenuta, a tou je, že prověřování by nemělo probíhat odděleně od hudby a hudebních výkonů žáka. Časté jsou situace, kdy učitelé zadávají žákům celohodinové testy prověřující teoretické znalosti bez toho, aby zazněl byt' jediný tón či skladba. „Tyto metody jsou však nesprávné, protože jsou v rozporu s charakterem hudební výchovy a s jejím posláním jako esteticko-výchovného předmětu.“

4 Formy hodnocení

K vyjadřování hodnocení využívá učitel širokou škálu forem. Důležité je tyto formy vhodně kombinovat a nezaměřit se úzce pouze na jednu z nich, poněvadž sdělení o průběhu a výsledcích žákova studia by mělo být co nejpřijatelnější a co nejsdělnější, aby si z něj žák mohl vzít dostatečné poučení. Samozřejmě záleží na charakteru předmětu a na učební činnosti či učivu, které má učitel hodnotit, stejně tak na didaktickém cíli, který učitel sleduje. Dalšími faktory, ovlivňujícími výběr vhodné formy hodnocení, je věk žáka a jeho individuální možnosti a schopnosti, to jsou faktory, které učitel musí zohlednit. Též se musí snažit předpokládat, jak bude vybraná forma hodnocení na žáka působit. Vždy by měl mít na paměti, že výběr forem hodnocení je pestrý a neměl by absolutizovat využívání pouze jedné z nich. Pro úvod této kapitoly bude uveden přehled využitelných forem hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 89-90)

K hodnocení může učitel využít nejrůznějších forem hodnocení. Kolář s Šikulovou (2005, s. 89-90) uvádějí následující výčet existujících forem:

- jednoduchá mimoverbální hodnocení, kam lze zařadit výraz v obličeji (úsměv či zamračení), pokývnutí či zavrtění hlavou, gesta atd.,
- jednoduchá verbální hodnocení, sem se řadí nejrůznější formy jednoslovných pochval či zamítnutí (ano, ne, skvěle, špatně, správně apod.) nebo jednoduchá slovní spojení s citovým zabarvením (udělal jsi mi radost, tvůj výsledek mě zarmoutil apod.),
- označování žáků podle jejich zdatnosti a počínání si ve škole, kam bývá zahrnuto i chování, sem patří umístění žáků ve třídě („samostatná lavice pro zlobivé žáky, posazení si neposlušného žáka blíže k učiteli) a různé typy signů (označení žáků podle jejich úspěšnosti, nástěnka dosažených výsledků, úspěchů apod.),
- oceňování výkonů žáků, do této kategorie se zahrnují oficiální výstavy prací žáků či výstavy vzorových prací žáků umístěné v nejrůznějších prostorách školy, dále svěřené úkolů s odlišným stupněm náročnosti, úkoly „pro chytré hlavy“, pověření vést kooperační skupinu atd.,
- kvantitativní hodnocení, kam patří známkování podle číselné klasifikační stupnice, které může být případně obohaceno o komentář, dále seznam žákových povedených výkonů a úkolů či naopak seznam chyb, kterých se

žák dopustil, dále může být jmenováno bodové ohodnocení, ze kterého může vyplývat opět známka, či procentuální hodnocení,

- písemná a grafická vyjádření, kde je nutno zmínit nejruznější charakteristiky žáka, diagramy či posuzovací stupnice,
- slovní hodnocení, které má za úkol podat důkladný rozbor žákova výkonu a práce, může se týkat jak jednotlivého žáka, tak skupiny žáků či závěrečné shrnutí práce celé třídy, patří sem též hodnocení projektu; dále parafrázování výkonu ve smyslu pozitivním či negativním, vyvolání jiného žáka (z důvodu vykonání opravy předchozího výkonu), různé typy odměn a vyznamenání, zastoupení v třídní samosprávě či studentské radě školy, reprezentace školy v soutěžích, pověření vyložit či ujasnit spolužákům určitou problematiku, pověření zastoupit učitele v určité situaci atd.

Při výběru adekvátní formy hodnocení záleží také na tom, zda učitel hodnotí v průběhu běžné hodiny či zda se jedná o závěrečné hodnocení. Jak shodně uvádí Kolář s Šikulovou (2005, s. 33), Kyriacou (1996, s. 124) či Obst (2002, s. 406), hodnocení průběžné znamená dílčí zhodnocení stupně prospěchu žáka, které je založené na delším pozorování žáka a utváření obrazu o něm. Hodnocení závěrečné je pak hodnocení založené na zhodnocení úrovně prospívání žáka pouze v závěru určitého časového období, tedy na konci výuky. Takovýchto typů hodnocení existuje mnoho, pro potřeby našeho výzkumu je však důležité odlišit především tyto dva typy hodnocení.

Učitel se při vyjadřování hodnocení nejruznějšími formami může dopustit subjektivních chyb, ke kterým Schimunek (1994, s. 25-26) řadí např. sklon k mírnosti či sklon k přísnosti, což znamená příznivější hodnocení nebo naopak přísnější hodnocení než přísluší danému výkonu žáka, extrémní nesmělost, projevující se snahou učitele nikomu neublížit ani nikoho nepřechválit, což může vést k omlouvání chyb u špatných výkonů či ke snižování ceny podařených výkonů, sklon k vyhraněným soudům, neboli černobílé vidění, které bývá často provázeno emočním nábojem, logickou chybu, vyznačující se závěry, ke kterým učitel došel na základě vlastních mylných konstrukcí, a haló efekt, neboli na základě nepodložených předsudků vytvořený obraz o žákovi.

Aby se učitelé vyvarovali co nejvíce nesprávnému posuzování, které můžou způsobovat i výše zmíněné subjektivní chyby, je třeba respektovat některé skutečnosti, které jmenuje ve své knize také Schimunek (1994, s. 34). Zmiňuje doporučení, aby

učitelé hodnotili žáky originálně, aby se vyhýbali stereotypu, protože žák se mění a stále formy hodnocení mohou časem ztratit svou efektivitu, dále aby pro hodnocení využívali pozitivního hodnocení, aby mohli zažívat úspěch i slabší žáci. Další rada pro učitele zní, aby se vyhnuli využívání sarkastických a ironických výroků, které se žáků mohou dotknout nebo jim nemusí rozumět, a v neposlední řadě aby hodnotili dílo, ne osobu, tedy aby se učitel snažil posuzovat, nikoli odsuzovat.

4.1 Klasifikace

Klasifikace je i přes mnoho výhrad nejpoužívanější formou hodnocení, jejímž prostřednictvím mohou učitelé předat informace žákům a rodičům o průběhu studia žáka. Hodnocení se vyjadřuje v našem školství známkou a vychází z klasifikační stupnice v souladu se školským zákonem, vyhláškami a pokyny MŠMT. Klasifikace může být využita v kombinaci se slovním hodnocením, o kterém bude pojednáno později. Samotné slovní hodnocení se u nás využívá pouze ve zvláštních či pomocných školách, v alternativních školách, na prvním stupni základních škol, při různých experimentech či jako forma hodnocení pro žáky s SPU. (Skalková, 1999, s. 198) Dvořáková (1994, s. 12) pak uvádí další směry vyučování, ve kterých se využívá slovního hodnocení, jsou jimi např. konstruktivní škola, rozvíjející vyučování, angažované učení, waldorfská pedagogika atd.

Kyriacou (1996, s. 133) charakterizuje konstruktivní známkování jakožto „významný ukazatel pozornosti a péče, kterou je třeba věnovat školním úkolům, a tak pomáhá udržovat a podporovat vysoký standard požadované práce“. Mluví o důležitosti vhodné, přiměřené a citlivé formulace hodnocení, která má vliv na vnímání výsledků žákem samotným, na jeho sebehodnocení. Říká, že známkování v průběhu běžné činnosti by mělo žákům především pomáhat a povzbuzovat je v jejich činnostech. Proto je třeba ke konkrétnímu výkonu při udělování známky i úsilí, které žák provedení výkonu věnoval.

Jak již bylo uvedeno výše, Ziegenspeck se ve své knize (2002) vyjadřuje o problematice známkování podrobně. Zmiňuje se mimo jiné o významu známek a o funkcích hodnocení z hlediska známkování. Pro připomenutí zmiňuje tři hlavní funkce známkování, a to orientační a informační funkci, pedagogickou funkci

a funkci selektivní, funkci vytvoření pořadí a funkci opravňovací. Tyto funkce jsou ve známkování různě zastoupeny a mají různý dopad na žákovo prožívání.

Známky poskytují žákům možnost orientace ve svých výkonech a rodičům informaci o tom, jak si jejich dítě ve škole vede. Možnost orientace poskytuje známka i dalším aktérům výchovně vzdělávacího procesu, ať už přímým či nepřímým, potažmo institucím přijímajícím žáky ke studiu či zaměstnavatelům. Je tedy dokladem o kvalitě žakových výkonů. V informační funkci je též skryta funkce kontrolní, kde se jedná o kontrolu výsledku či výkonu vzhledem k předem stanovenému cíli a dodržení kritérií. Tato kontrola slouží jako důležitá informace učitelů, rodičům i hospitacím a inspekcím. „Známka je na jedné straně výsledek zkoušek a pozorování, na druhé straně prostředek ke sdělování a předávání těchto výsledků dále. Kontrolovány (tzn. fixovány a registrovány) jsou jak vědomostní výkony, tak i sociální chování žáků.“ (Ziegenspeck, 2002, s. 33) Autor však dodává, že známky pouze v krajních hodnotách („velmi dobrý“, „nedostatečný“) vykazují jednoznačnost a srozumitelnost, jinak fungují pouze jako symboly a pro rodiče často nemají dostatečnou výpovědní hodnotu, do jaké míry bylo dosaženo vytyčených cílů, poněvadž rodiče nemají možnost srovnání práce a výkonů svého dítěte s výkony a prací dalších dětí ze třídy, školy. „Známka na jedné straně přibližuje stav žákova výkonu, ale nechce být pouhým konstatováním, pouhým statickým přidělováním hodnotových značek.“ (Ziegenspeck, 2002, s. 34)

Známky tedy mají informační význam hlavně pro žáka, pro učitele a pro rodiče. Vnímání známek u žáků závisí na psychickém dozrávání osobnosti, jinak vnímá známky na vysvědčení žák prvního stupně (vysvědčení pojímá jako důkaz lásky či její odepření), jinak vnímá známky na vysvědčení žák s přibývajícím věkem, lze však konstatovat, že postupem času s přibývajícím věkem význam hodnocení na vysvědčení pro žáky stoupá (zejména mezi 9. – 13. rokem), známku považují v tomto věku za adekvátní ocenění svého výkonu bez představy, že by se na vzniku známky mohli podílet subjektivní činitelé ze strany učitele. V období puberty však bývá žáky vysvědčení jakožto objektivní obraz o jejich výkonech stále více zavrhováno z důvodu subjektivního prožívání své vlastní osobnosti. Nevnímají známku jako realistický posudek podaných výkonů, a obzvláště u učitelů, kteří využívají známek ke kázeňským postihům a k vyvolání motivace skrze trest či pochvalu, vnímají žáci známku jako nástroj moci. Žákům jde pak více o získání dobré známky a o získání náklonnosti

učitele než o poznatky samotné a hodnocení pak tudíž ztrácí svůj smysl. (Ziegenspeck, 2002, s. 34-35)

Velký význam mají známky též pro rodiče, známky jim poskytují informace o stavu a kvalitě vědomostí a dovedností a o vývoji jejich dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Znamka tedy funguje jako jakýsi prostředek komunikace mezi školou a rodinou. Rodiče mají vůči výsledkům svých dětí jistá očekávání, která buď plněna jsou anebo nejsou, o tom podávají zprávu rodičům právě známky. Pokud k plnění očekávání nedochází a ke známám nedokážou přistupovat věcně, popřípadě chybí ke známám učitelův objasňující komentář a rodiče nemají možnost odlišení výkonu jejich dítěte s ostatními žáky, hledají vinu buď na straně učitele, či na straně jejich dětí a dochází pak k nevhodným výchovným opatřením. Nevyhovující známky svých dětí si rodiče berou příliš osobně a stávají se pro ně mnohdy až zhrzením rodinné cti, namísto toho, aby pro ně známka byla impulsem pro adekvátní výchovné opatření. „Znamka a vysvědčení mají pro rodiče skutečně jen abstraktní význam, čísla přece vypovídají méně, než by bylo možné sdělit prostřednictvím diferencovaného popisu osobnosti žáka a jeho vývoje. (Ziegenspeck, 2002, s. 36)

Význam známek pro učitele je vícestranný, poněvadž ve známce může učitel spatřovat své vlastní pedagogické počínání. Ukazují mu vhodnost použitých vyučovacích metod, zda výběr učiva byl přiměřen schopnostem a věku žáků, jakou má schopnost motivace žáků, zda adekvátně postupoval v učebních krocích atd. Znamky jsou pro učitele tedy východiskem pro vlastní reflexi své práce. Měl by však mít na zřeteli spornost systému známek prokazatelnou z pohledu pedagogiky, psychologie i sociologie. Proto je pro pedagoga známkování obtížnou činností, se kterou se bude muset nějakým způsobem vyrovnat, dokud nebudou existovat využitelné návrhy pro vhodnější hodnocení žáků, neboť na výpovědní hodnotu známky, na její informační a orientační funkci se nelze v žádném případě spolehnout. (Ziegenspeck, 2002, s. 37-38)

Další funkcí, kterou známka plní, je funkce pedagogická. Plnění pedagogické funkce závisí na schopnosti učitele pomoci žákům účelně psychicky zpracovat výsledné známky, a to jak známky pozitivní, tak negativní. Znamená to motivovat žáky správnými podněty k dalšímu snažení, pedagogicky působit na žáky, aby bylo dosaženo didaktického cíle. Největší motivací pro žáky je samozřejmě úspěch doprovázený dobrou známkou. Špatná známka, pokud je pouze krátkodobým vybočením u jinak vcelku úspěšného žáka, může žáka vyburcovat. Pokud se však setkává žák

s neúspěchem a špatnými známkami dlouhodobě, vede to k pochybnostem o sobě samém, snižuje se jeho důvěra ve vlastní možnosti, nároky a očekávání. Pro takové žáky, kteří by potřebovali motivaci nejvíce, jsou známky zcela nedostatečným podnětem. V praxi tedy platí, že jednorázová výtka, neúspěch či jednorázová chvála, úspěch mají pozitivní vliv na žáka, motivují ho. Naopak dlouhodobý či trvalý neúspěch i úspěch vedou ke stagnaci žáka, ke snížení motivace. (Ziegenspeck, 2002, s. 38-40)

S tímto problémem bývá spojeno i vnímání slabších žáků učiteli na základě tzv. haló efektu, kdy si vytvoří učitelé o špatném žákovi určitý obraz nedostatečně podložený pádnými důvody a známku využívají proti němu jako mocenský nástroj, což pak může vést k honu žáků za dobrou známku, k boji o sympatie učitele, k podvodům, lhaní, závisti, pomlouvání mezi žáky a tedy k celkové ztrátě smyslu klasifikace. Učitel by měl znát povahu žákovy motivace, povahu jeho neúspěchů a hlavně by se měl vyhnout negativním předsudkům a měl by minimalizovat vliv emocí při posuzování konkrétního žáka. (Ziegenspeck, 2002, s. 38-40)

Ziegenspeck (2002, s. 41-42) se zmiňuje i o pedagogické funkci vysvědčení. Podle Flitnera (1966) uvádí, že „vysvědčení by mělo být odměnou pro ty dobré, povzbuzením a podnětem pro slabé a nedbalé, varováním pro ohrožené“. Má tedy podněcovat žáky ke snaze zvyšovat a zkvalitňovat své výkony, protože na tomto principu bude v životě záviset jejich úspěch či neúspěch. Má jim ukázat, kde jsou jejich silné stránky nebo naopak jejich slabá místa. Tento účel však mnohdy náš klasifikační systém není schopen plnit pro svou nedostatečnou diferencovanost a stále tedy vzbuzuje otázky, zda je objektivním posouzením výkonů žáků či zda se jedná pouze o sdělení subjektivního charakteru.

Známkování plní též funkce výběru, utváření pořadí a opravňovací funkci. Zde se jedná o fakt, že školní vysvědčení v dnešní době není už jen pomůckou školy, ale že se stává kritériem pro výběr mládeže do dalších institucí na základě výkonnostního principu. Vysvědčení se tedy stává základem či „oprávněním“ pro další možný vzestup jedince. Znamky a vysvědčení tedy překračují rámec pedagogické funkce a dostávají se do roviny právních a sociálněpolitických vztahů, protože na nich dále závisí i zmíněný sociální vzestup, osobnostní status a materiální zisk. (Ziegenspeck, 2002, s. 42)

Doložit lze i právní funkci vysvědčení, jež funguje jako veřejná listina se všemi právními náležitostmi dokládající žákův průběh studiem pro zaměstnavatele či další

instituce. Tato funkce ovšem neplatí pro běžné známky, které učitel uděluje na základě vlastní pedagogické zodpovědnosti. (Ziegenspeck, 2002, s. 45)

Jak dodává Slavík (1999, s. 87), učitel musí být schopen vysvětlit, ba někdy dokonce až obhájit vymezené cíle vzdělávání a svou hodnotící činnost, toto vysvětlení musí být podloženo konkrétními a věcnými podklady a musí být naprosto srozumitelné i pro laika. V souvislosti s kvalitou vzdělávání se využívá termínu akontabilita, tedy schopnost učitele předložit v případě potřeby podklady své pedagogické práce. Takovým podkladem je pro učitele právě důkladné, účelné vedení a využívání záznamů o prospěchu žáků a záznamy o probraném učivu, o nichž se zmiňuje Kyriacou (1996, s. 135-136), které můžou učiteli posloužit právě jako podklady pro poskytnutí informací pro žáky, rodiče, kolegy, vedení školy či případné hospitace a inspekce, jako signál pro zvýšenou pozornost, pokud se objevují u konkrétního žáka výrazné výkyvy či zhoršení výsledků a jako pomůcka pro rozvržení práce s každým konkrétním žákem, která bude přizpůsobena a přiměřena jeho dosavadním výsledkům. Navíc mohou takovéto záznamy o práci a výsledcích žáků pomoci při plánování školních projektů.

4.2 Slovní hodnocení

U slovního hodnocení se předpokládá, že vyplní mezery klasifikačního systému formou známek. V některých školách na nižších stupních se od známek opouští a využívá se slovního hodnocení výkonů žáků zejména proto, že slovní hodnocení se více zaměřuje na pozitivní podporu všestranného rozvoje žáků místo na výkonnostní princip, klade větší důraz na spolupráci než na soutěživost mezi žáky, že nevyřazuje slabší žáky, ale zdůrazňuje pohled na žáka jako na jedince se svými vlastními individuálními možnostmi a schopnostmi a tak k němu také přistupuje. (Skalková, 1999, s. 198)

Náš vzdělávací systém staví před všechny bez ohledu na jejich odlišnost stejné požadavky, jak tvrdí Nováčková (1994, s. 22). Dvořáková (1994, s. 13) vyzdvihuje důležitý aspekt slovního hodnocení, říká, že „ při slovním hodnocení neusilujeme o stejné – srovnatelné formulace, neboť účelem není srovnávat jednoho žáka s druhým, ale postihnout individuálně výsledek vyučování a učení jednoho – právě hodnoceného žáka.“

Zavádění slovního hodnocení bývá často spojeno s novým pojetím vyučování ve jménu humanizace školy, ve snaze hledání nových vztahů mezi učitelem a žákem, ve snaze zlepšit postoj žáků ke škole, který bývá mnohdy oprávněně naplněn strachem a napětím, úzkostí. Tato pojetí totiž kladou do středu zájmu dítě jakožto individualitu, požadují příležitosti pro uplatnění dětské kreativity, kladou důraz na zkušenost a prožitek žáka vycházející z jejich vlastní aktivity. Významným je tedy pro takováto pojetí pokrok žáka, jeho individuální rozvoj, nikoli známka a výkon. (Skalková, 1999, s. 199)

Slovní hodnocení, zdůrazňující funkci informační a funkci diagnostickou, je tedy pro výše zmíněné důvody protipólem tradičnímu hodnocení známkou, které naopak akcentuje srovnávání žáků na základě jejich poznatků, výkonů, které výsledky pouze konstatuje, ale nepodává objasňující komentář, neposkytuje žádná řešení, všímá si pouze chyb a na jejich základě vydává často negativní hodnocení a soudy, v tomto tradičním hodnocení tedy bývá plněna převážně funkce kontrolní a diferenciacní, jak cituje Obst (2002, s. 409) podle Spilkové (1994).

Problematikou slovního hodnocení se dále zabývají ve své publikaci Košťálová, Míková a Stang (2008, s. 45-52). V kapitole o funkcích hodnocení bylo zmíněno, že vysvětlují význam a funkce hodnocení se zaměřením právě na slovní hodnocení. U hodnocení uvádějí pro rekapitulaci funkce poznávací, korektivně – konativní, motivační a osobnostně vývojovou.

Z hlediska funkcí hodnocení pak autorky rozlišují, jak bylo naznačeno, dva typy jazyka, jazyk posuzující (tzv. nálepkující hodnocení) a jazyk popisný, prostřednictvím kterých učitelé s dětmi jednak komunikují a jednak jimi také vyjadřují svá hodnocení. Užitím nálepkujícího hodnocení však žákovi učitelé nesdělují nic směřodatného a faktického, chybí důležité informace a není tak plněna poznávací funkce. Navíc se může stát, že je žák pozitivně ohodnocen za ne tak dobře odvedenou práci nebo naopak že je zcela zavrhnuta žákova práce i přesto, že v některém směru by mohla vyhovět. Proto by se měli učitelé takovýmto unáhleným soudům snažit vyhýbat a na práci žáka se dívat komplexně, protože takovéto nálepkování může mít na žáky negativní vliv. Pokud ohodnotíme žáka slovy „je to krásné, jsi moc šikovný“ nebo „je to příšerné, to ses vyznamenal“, nenaznačujeme tím žákovi, co bylo špatně, co má napravit nebo jak má pokračovat dál, aby jeho vývoj nestagnoval. Není tedy plněna ani korektivně-konativní funkce. Co se týče motivační funkce ve vztahu k nálepkování, zde je

pochvalou či výtkou vzbuzována u žáků často pouze vnější motivace, dítě koná určitou činnost v touze po pochvale, nikoli z vnitřní potřeby. Pokud je tedy žák oceněn pozitivně a je pochválen, často ve svém dalším vývoji stagnuje, je-li konání žáka oceněno negativně a žák je pokárán, vzbuzuje to u něj často nechut' k další práci, učitel tak má falešné pocity, že žáka namotivoval.

Ohledně plnění funkce osobnostně – vývojové při nálepkujícím hodnocení, dítě si na základě hodnocení vytváří vlastní sebeobraz a nálepkování jej může značně ovlivnit, protože zasahuje významně do intimní sféry. Pokud je dítě hodnoceno vesměs negativně, oslabuje se jeho důvěra ve vlastní možnosti, snižuje se jeho sebeúcta a sebevědomí, dlouhodobě se může negativně ovlivnit jeho vztah k sobě samému, k jeho dalšímu počínání, a to nejen v oblasti vzdělávání. Též se může stát, že dá učitel žákovi unáhleně neadekvátní nálepkou, na jejímž základě se vytvoří falešný obraz, který může učitel přejímat i do ostatních oblastí, též ho můžou přejímat ostatní hodnotitelé, to dává vzniknout hodnocení na základě tzv. haló efektu., o kterém již byla zmínka v souvislosti se známkami, a důsledkem bývá, že žák sklouzne k takovému jednání a chování, které se od něj očekává. Také pozitivní nálepky mohou vyvolat nepatřičné obrazy o dítěti, žák při neustálém chválení získává přemrštěné sebevědomí, zaostává ve svém vývoji a není motivován k tomu, aby se snažil kvalitu svých výkonů nadále zlepšovat. Žák může též pociťovat v souvislosti s pozitivní nálepkou negativní pocity, převážně v tom směru, že cítí přílišný pocit odpovědnosti z toho, aby nezklamal očekávání, což může z dlouhodobějšího hlediska vést až různým typům psychosomatických problémů. Takovéto nálepkování žáků s sebou nese často i jiné problémy, jako například zhoršení vztahů mezi dětmi v kolektivu třídy, protože dochází ke srovnávání žáků, což může být žáky citlivě vnímáno a může docházet k vyčleňování žáka z kolektivu třídy na základě určitého typu jeho výjimečnosti. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 45-48)

Co se týče popisného jazyka, prostřednictvím takového hodnocení předává učitel žákovi kvalitní zpětnou vazbu, plnou užitečných informací, které může žák využít ke zkvalitnění svých výkonů a dovedností učit se celkově. Splní se tak poznávací funkce hodnocení. Pokud upřednostníme při aktu hodnocení pozitivní hodnocení, pak navíc vnitřně namotivujeme žáka k hledání vlastních chyb a ke snaze se těchto chyb vyvarovat. Celkově se žák bude snažit zlepšit svou práci, musí však vždy vědět, jak má taková cílová kvalitní práce či výkon, vypadat, co se po něm požaduje, když bude

bezpečně vědět, jak znějí kritéria, ke kterým má svou práci směřovat, pak budou naplněny i další funkce, funkce korektivně – konativní a motivační a z dlouhodobějšího hlediska i funkce osobnostně – vývojová, poněvadž zkvalitňováním svých vlastních výkonů se bude zároveň posilovat žákova sebedůvěra a sebeúcta. (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 48)

Slovní hodnocení má však také svá úskalí, k nimž patří například důkladná znalost osobnosti posuzovaného žáka, jež je schopna postihnout i drobné rozdíly v jejich vývoji, solidní znalost využitelných pojmů, které budou srozumitelné pro žáky i rodiče, celková náročnost tvorby slovního hodnocení. Takováto podrobná znalost žáků je pravděpodobněji spíše u učitelů na prvním stupni, proto zde bývá slovní hodnocení častěji realizováno, než u učitelů na druhém stupni základní školy, kteří učí často obrovské množství žáků a jejich slovní hodnocení by nemuselo mít velkou výpovědní hodnotu, mohlo by být pro rodiče i samotné žáky neprůhledné. (Obst, 2002, s. 410-411)

Pro zodpovězení otázky, proč se na školách stále známkuje, je nutné si uvědomit, že vystižení podstaty obou dvou forem hodnocení, jak tradiční klasifikace známkami, tak slovního hodnocení, nelze brát doslova, poněvadž pokud by měla být uskutečněna nějaká zásadní změna v oblasti školního hodnocení, které by mělo zastávat vlastnosti, jež bývají přisuzovány právě slovnímu hodnocení, by neměla smysl, pokud by nedošlo i ke změnám v oblasti stanovení cílů, metod výuky a ke změně celkové koncepce výuky. (Obst, 2002, s. 410)

Stejně stanovisko zaujímají ve své publikaci i autorky Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 13), jež tvrdí, že snaha dojít ke změně nových postupů a forem hodnocení bez změny výuky a učení ztrácí význam, stejně tak ztrácí smysl snaha hodnotit navyklym a zarytým způsobem výuku a učení, které sleduje nové cíle. Dodávají též, že slovní hodnocení není třeba chápat jako protiklad známek, protože jejich rozdíl nepramení v podobě hodnocení, ale v záměru, který má jedna nebo druhá forma plnit. Tvrdí, že i známka může být dostatečně sdělná a nemusí fungovat pouze jako rozřazovací nálepka, pokud učitel srozumitelně žákům vysvětlí, jaké výkony jsou očekávány k dosažení dané známky. Slovní hodnocení se zas může stát nástrojem soutěživosti mezi žáky a porovnávání žáků mezi sebou, pokud je slovně postižen vztah žákovy práce k práci ostatních spolužáků místo popisu kvality konkrétního výkonu.

Skalková (1999, s. 200) říká, že „každý z obou dvou systémů má své klady a zápory, že není systém, který by byl uspokojivý, když se ho slepě používá“.

4.3 Shrnutí využití jednotlivých forem hodnocení v hudební výchově

Obecně platí, že se známkuje tím přesněji, čím lépe lze výsledky a výkony kvantifikovat. Proto v některých předmětech (matematika, český jazyk) mají známky jinou váhu, než v předmětech výchovných, jako je tělesná výchova, hudební výchova či výchova výtvarná. (Skalková, 1999, s. 198)

V hudební výchově se klasifikuje plnění požadavků podle pětistupňové klasifikační stupnice, která má za úkol diferencovat žáky podle hloubky, šíře a množství osvojených poznatků, dovedností a návyků, stejně tak i podle vynaloženého úsilí, snahy, samostatnosti, zájmu a spontaneity. (Holas, 1999, s. 46)

Jak uvádí Holas (1999, s. 46), Voborník a Schnierer (1983, s. 38-39) či Sedlák (1984, s. 111-112) o jednotlivých stupních klasifikace ve všeobecné hudební výchově, známkou prvního stupně bývají hodnoceni žáci, kteří si osvojili plně učivo v požadovaném rozsahu i kvalitě, jsou schopni se samostatně a tvořivě angažovat v oblasti hudebních činností přiměřených jejich věku, předpokládaný rozvoj hudebních schopností a dovedností probíhá úspěšně, k hudbě přistupují s aktivním dlouhodobým zaujetím. Vliv hudební výchovy lze sledovat v jejich společenských i estetických postojích.

Známkou druhého stupně lze klasifikovat žáky, kteří splňují předpokládanou úroveň hudebnosti, avšak vykazují drobné nedostatky v oblasti vědomostí, které si mají osvojit, stejně tak jako v hudebních schopnostech a dovednostech, pro jejichž rozvoj však mají dobré předpoklady. Jejich práce ale není tak soustavná, bezprostřední a aktivní, zájem o hudbu je třeba u těchto žáků podněcovat. Voborník a Schnierer (1983, s. 39) zmiňují ještě druhý případ, kdy je možné žáky ohodnotit druhým stupněm, a to žáky, kteří sice nemají tak dobré předpoklady pro hudební rozvoj, jako předchozí skupina žáků, avšak svojí pílí, snahou a aktivním zájmem dosahují příznivých výsledků.

Průměrní žáci, tedy žáci, které označujeme třetím stupněm, vyžadují značnou dávku pozornosti a pomoci učitele, těmto žákům je třeba dávat neustále nové podněty, protože těžko koncentrují pozornost, jejich práce je nesoustředěná a nárazová. Hudební a estetický rozvoj těchto jedinců je pomalý, žáci vykazují výrazné nedostatky v oblasti osvojování potřebných poznatků i v oblasti rozvoje hudebnosti. Sami neprokazují viditelnou aktivitu a jejich zájem o obor je nízký. Tímto klasifikačním stupněm lze ale

ohodnotit i žáky s velmi nízkou úrovní hudebních schopností a dovedností, kteří však tyto nedostatky nahrazují aktivním zaujetím a pílí, jak vysvětluje Holas (1999, s. 46)

Známkou čtvrtého a pátého stupně hodnotíme žáky v tomto výchovném předmětu výjimečně, a to v takové situaci, že žákův hudební rozvoj naprosto zaostává i přes veškerou snahu učitele o individuální přístup a péči. Žák si není schopen osvojit ani nejzákladnější požadavky a neprokazuje žádný vztah k předmětu, je pro něj příznačný spíše chladný a odmítavý přístup k hudbě a k umění. (Holas, 1999, s. 46; Voborník, Schnierer, 1983, s. 38-39)

Proběhly určité experimenty, kdy se na některých školách uskutečnilo posuzování výkonů a práce žáků formou slovního hodnocení, což může být v mnoha směrech inspirativní též pro předmět hudební výchovy. Slovní hodnocení v hudební výchově by mělo přinášet „objektivní informace o momentálnímu stupni rozvoje jednotlivých strukturálních složek hudebního nadání žáků i o konkrétních příčinách jejich možných neúspěchů“. Tato forma hodnocení však musí být pro žáky i rodiče dostatečně „průhledná“ a srozumitelná a musí být uskutečňována systematicky a objektivně. Pak může předcházet nedorozuměním a případným spojováním slovního hodnocení s u nás stále převažující tradiční klasifikací, kdy se dítě po vyslechnutí slovního hodnocení stejně zeptá „co jsem vlastně dostal za známku?“. (Holas, 1999, s. 46)

V hudební výchově se tedy mohou uplatnit různé formy hodnocení, vždy je však třeba mít na paměti, že hodnocení je nikoli cílem výchovně vzdělávacího procesu, ale jejím prostředkem, a tak by se k hodnocení také mělo přistupovat.

V souvislosti s klasifikací a hodnocením je důležité zmínit chyby, kterých se učitelé v předmětu hudební výchovy obvykle dopouštějí. Na tuto problematiku jsme již narazili výše, konkrétně v předmětu hudební výchova spatřuje Holas (1999, s. 47) zejména tyto chyby:

- tzv. „haló efekt“ (hodnocení žáka dle prvního dojmu, který není dostatečně věcně podložený),
- chyba centrální tendence (pramenící v přisuzování spíše střední intenzity než nízkého či vysokého stupně výraznosti dané vlastnosti či jevu),
- chyba přísnosti (hodnocení sledující nejnáročnější možná kritéria),
- chyba shovívavosti (hodnocení provázené menšími nároky),

- předsudky (hodnocení na základě nedostatečně odůvodněných dojmů zprostředkovaných např. kolegy),
- tradice či stereotypy (např. v posuzování projevů osobnostních vlastností).

Voborník a Schnierer (1983, s. 38) pak navíc píše ještě o dopouštění dalších chyb při hodnocení a klasifikaci, jedná se o:

- nekomplexní klasifikaci vycházející jen z hodnocení jednoho výkonu či jeho části (např. zohlednění pouze intonačního hlediska při zpěvu písně),
- nepravidelné, nárazové hodnocení a prověřování, které nevede žáky k soustavnosti,
- využívání známky jako prostředku k udržení kázně a dobrého chování žáků,
- nespravedlivě a neobjektivně udělená známka, jež může fungovat jako zdroj nechutě a odmítavého postoje k další práci.

Objektivní hodnocení je tedy velice důležitým předpokladem pro optimální průběh výchovně vzdělávacího procesu v hudební výchově, neboť v opačném případě, tedy při podceňování a zlehčování jak aktu hodnocení, tak hudebních činností žáků, může hudební výchova sklouznout k pouhé zábavě, neodpovědnému průběhu hudebních činností, pohodlnému poslechu skladeb orámovanému domnělým pocitem hudebního rozvoje či k přeceňování vzdělávací složky předmětu, projevující se přílišným důrazem na teoretické poznatky, kdy jsou celé hodiny věnovány vyprávění o skladatelích apod. (Lýsek, 1975, s. 42)

Při sdělování výsledků hodnocení v hudební výchově by bylo vhodné a účelné respektovat následující doporučení, jak uvádí Holas (2003, s. 35-36). Vyučující by si měl stále ověřovat, zda jsou jeho sdělení žákům dostatečně srozumitelná. Měl by umět dát žákovi najevo pochopení a tím ho povzbuzovat, měl by se naučit rozumět a správně pojmenovat pocity a postoje žáka, protože at' už si tento fakt učitel umí přiznat nebo ne, tyto pocity mohou být mnohdy oprávněné. Pokud tomu tak není, měl by umět žákům taktně a přiměřeně sdělit pádné a podložené argumenty a důvody neobjektivnosti mínění žáků. Dále by měl učitel umět stručně a trefně zachytit a popsat žákovy prožitky, pokrok v určité činnosti, dovednosti a možnosti dalšího pokračování, vývoje. Důležité je též umět projevit žákovi respekt k jeho názorům a svolnost o těchto názorech otevřeně diskutovat. Hodnocení žáků by mělo být zaměřeno převážně na hledání pozitivních stránek výkonů žáků než na neustálé a mnohdy netaktní upozorňování chyb.

Pokud učitel tyto skutečnosti vezme v potaz, může tak předejít problémům a důsledkům úspěchu či neúspěchu žáků, které by musil zpětně řešit. Též je nutné si uvědomit, že hodnocení žáků souvisí s jejich prožíváním a ovlivňuje motivaci do dalších činností. Neméně významná je propojenost hodnocení v hudební výchově s uplatňovanými specifickými principy hudební pedagogiky, jako je „princip emocionálnosti, vyváženosti technických a uměleckých aspektů výchovného působení, principu jednoty produktivní a receptivní výchovy i principu jednoty uměleckého a mimouměleckého výchovného působení“.

Potíže v hodnocení v hudební výchově často vycházejí ze závislosti na kvalitě hudebních vloh jedince, na míře jeho nadání, na jeho individuálních možnostech a předpokladech hudebního rozvoje. Platí však, že hudebnost žáka souvisí s obecnou inteligencí, čili každého žáka je možné v určité míře hudebně vychovávat a vzdělávat stejně dobře, jako je možné jej učit číst, psát a počítat. (Voborník, Schnierer, 1983, s. 39)

5 Současné trendy v hodnocení v hudební výchově

Pátrání po současných trendech školního hodnocení mě zavedlo na seminář T. Kotena (konkrétně se jednalo o seminář Hodnocení žáka a jeho sebehodnocení – workshop k realizaci ŠVP ZV, jež se konalo 6. listopadu 2009 v NIDV v Českých Budějovicích), kde se mi do ruky dostala následně i jeho publikace. Koten (2006, s. 221) ve své knize uvádí, že základním úkolem hudební výchovy je „probudit u dětí lásku k hudbě a skrze hudbu příznivě ovlivňovat osobnost dětí“, pokud se tak stane, vzbudí se u dítěte tak silný iniciační impuls, že dítě samo ze zájmu a s radostí začne spontánně zpívat a intonovat, vezme do ruky hudební nástroj a mimoděk se pomalu naučí i znalosti základních not a dalším dovednostem s tím spojeným. Jak říká Koten, „je-li iniciace dost silná, stačí jen radit a usměrňovat tok zájmů dětí“. Kdo totiž učí hudební výchovu pouze formou vědomostních testů, nikdy se mu nepodaří vyvolat u dítěte tak silný zájem. Mezi hlavní cíle hudební výchovy tedy rozhodně nepatří, aby žák oplýval maximem vědomostí o hudebních skladatelích a hudebních směrech, vynikající znalostí not, rytmických hodnot, hudebního názvosloví ani intonačně co nejkřestší zpěv či bezchybná hra na hudební nástroj atd. Tímto způsobem výuky a hodnocení lze totiž naopak děti odradit a znechutit jim hudbu (zejména vážnou) někdy i na celý život.

Nejsilnějším iniciačním momentem je tedy podle Kotenových slov „učitel, který rád a často s dětmi zpívá a hraje při tom na nějaký hudební nástroj, poněvadž každodenní kontakt s hudbou a s hudbou zaníceným člověkem dokáže kladně ovlivnit děti na celý život“. Koten (2006, s. 221-222) proto radí, pokud je to možné, zpívat s dětmi i v jiných hodinách, než pouze v hodinách hudební výchovy, jednak se tak probouzí u dětí právě onen pozitivní vztah k hudbě, jednak lze zpěv považovat jako jednu z nejlepších, nejspontánnějších a nejsnadněji dostupných relaxačních technik, kterými je možno děti vzpružit a uklidnit například při stresových či jiných nepříjemných situacích či je jednoduše povzbudit a vyvolat u nich dobrou náladu. Též pokud učitel hraje dobře na hudební nástroj či pokud učitel využije příležitostně nějakého žáka, aby se před ostatními dětmi prezentoval svojí hrou, může vyvolat u dětí silný zájem o tuto činnost. Radí také zařazovat poslech hudby do jiných vyučovacích hodin (tichý poslech při výtvarné výchově, při literární výchově, při kooperativních činnostech), který formuje pozitivní vztah a lásku dětí k hudbě.

Koten (2006, s. 223) upřednostňuje organizaci výuky hudební výchovy formou hry, v takto pojatých hodinách děti také hodnotí. Říká, že „při hře dochází k úžasnému soustředění, podaří-li se učení zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší efektivity“. Pro ukázkou lze uvést například hru „Zlatý slavík“, kdy děti zpívají jednotlivě u tabule a učitel je při této činnosti doprovází hrou na hudební nástroj. Ostatní děti vždy tvoří publikum a zpěv svého spolužáka pozorně poslouchají. Po zaznění výkonu udělí body na prstech jedné ruky (od 0 do 5 bodů). Vyučující sděluje své hodnocení vždy až na konci, aby neovlivňoval hodnocení žáků. Učitel sečtené získané body napíše na tabuli a kupříkladu tři nejlepší místa jsou odměněna známkou. Tímto způsobem se děti učí vzájemně objektivně hodnotit a respektovat jeden druhého a při hře dochází zároveň k procvičování a zdokonalování v cílené hudební činnosti. Příkladem procvičování a prověřování další činnosti může být například hra „Poznej písničku podle rytmu“, jejíž princip je takový, že dítě si zvolí libovolnou píseň, kterou si zpívá pouze v duchu, ale rytmus této písně vytleskává či vyťukává, ostatní děti musí hádat, o kterou píseň se jedná. Vítěz opět může být ohodnocen. Dalším příkladem může být hra „Televizní show“, kdy si dítě představuje, že vystupuje v televizi, k určité vybrané písni si musí vymyslet pohybové ztvárnění a poté musí svůj výkon, tedy skloubení zpěvu s pohybovým ztvárněním, prezentovat a opět následuje hodnocení. Takovýchto činností učitel může vymyslet pro zpestření výuky, procvičování, prověřování i aktu hodnocení mnoho a děti tuto příjemnou změnu jistě přivítají.

Koten též píše o dalších druzích ohodnocení žáků. Za zmínku stojí např. tzv. „dolary“, kdy je pragmaticky za účelem motivace dětí využíváno skutečnosti, že si přejí být staršími, s motivací penězi by možná někteří mohli nesouhlasit, ovšem Koten říká, že takový je dnešní svět, tak proč na něj děti raději nepřipravit. Motivuje děti větou, že kdo se bude ve škole dobře učit, bude vydělávat hodně peněz, až vyroste. Děti berou školu jako práci a dolary a za ně vysloužené známky jsou jejich výplata. Za každou povedenou či zvládnutou aktivitu, úkol, práci si totiž mohou žáci vysloužit dolar a výplatou je pro ně známka za určitý předem stanovený počet dolarů. Důležité je na zadní stranu všech dolarů otisknout vlastní učitelovo razítko z důvodu znemožnění falšování dolarů a psát sem, za jakou činnost je dolar udělen a komu. Děti (včetně slabších žáků) tak mohou získat pouze kladné ohodnocení a tímto se aktivizuje jejich snaha a zájem. Uvedené příklady dokazují, že se nemusí učitel stále držet tradičních

způsobů hodnocení, ale občas může sáhnout i po zpestření, čímž bude jistě posílena motivace dětí. (Koten, 2006, s. 20-21)

5.1 Návrh hodnotícího archu v předmětu hudební výchova

Na základě inspirací, které jsem získala díky semináři T. Kotena s názvem Hodnocení žáka a jeho sebehodnocení – workshop k realizaci ŠVP ZV, jež se konalo 6. listopadu 2009 v NIDV v Českých Budějovicích, jsem vytvořila hodnotící arch pro předmět hudební výchova. Jednotlivé „smajlíky“ lze využít buď samostatně bez archu jako určitou formu hodnocení nahrazující číselnou klasifikaci (a je pak na učiteli, zda bude do svých záznamů využívat též tyto symboly či si bude zapisovat známky příslušící těmto symbolům) nebo jako součást hodnotícího archu při souhrnném hodnocení. Žákům však musí být důkladně znám obsah hodnocení, který vyjadřují tyto symboly, proto by bylo vhodné na zvláštní tabuli či nástěnku vypsát nastálo významy jednotlivých obličejů a připojovat k nim slovní komentář osvětlující podrobněji výkon žáka.

Takovíto „smajlíci“ jsou dětem v dnešní době jistě velmi blízcí, setkávají se s těmito symboly každodenně jakožto s prostředky vyjádření nejrůznějších emocí, postojů, hodnocení, stanovisek atd. v písemné komunikaci s ostatními lidmi. V hudební výchově by pro ně tyto symboly mohly být jistě příjemnější a veselejší formou ohodnocení za podaný výkon či vynaložené úsilí nežli „pouhá“ známka, též nepodařený výkon ohodnocený odpovídajícím symbolem by mohl být pro žáky přijatelnější formou sdělení ohodnocení než špatná známka.

K hodnocení byly vybrány pouze tři obličejové, poněvadž v hudební výchově jakožto esteticko-výchovně zaměřeném předmětu se využívá čtvrtého a pátého stupně klasifikační stupnice k ohodnocení žáka výjimečně, proto si myslím, že tři obličejové charakterizující první tři klasifikační stupně jsou dostačující pro hodnocení v tomto předmětu.

Jednotlivé symboly stejně tak jako slovně vyjádřené významy jednotlivých symbolů jsou pouze návrhy, jednotlivé významy lze vyjádřit i jinými symboly stejně tak jako je možné jinak slovně formulovat obsahy jednotlivých symbolů, ale vždy by měla být přítomna snaha o co největší výstižnost.

Svojí zábavnou formou a hravostí by se toto hodnocení žákovi mohlo daleko více přiblížit a mohlo by žáky kladně motivovat k práci a k učení, což je jedna z nepostradatelných podmínek efektního průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

			
Zpíváš intonačně čistě a rytmicky přesně?			
Umíš jednoduchým způsobem pomoci hudebního nástroje doprovodit skladbu?			
Umíš pohybově ztvárnit danou skladbu?			
Orientuješ se v poslechu skladeb?			
Účastníš se aktivně činností při hodinách?			
Toleruješ názory ostatních spolužáků?			
Dokážeš spolupracovat se svými spolužáky?			

Co vyjadřují jednotliví smajlíci o tvých schopnostech a dovednostech?



Umíš to skvěle, proto neusni na vavřínech.



Zvládáš to celkem dobře, ale něco bys mohl vylepšit, vždyť není všem dnům konec.



Moc ti to zatím nejde, měl bys hodně přidat, bez práce nejsou koláče.

II EMPIRICKÁ ČÁST

Ke zpracování tohoto tématu mě motivoval zájem o problematiku školního hodnocení, který vyplynul z mé roční učitelské praxe na 2. stupni základní školy. Konkrétně hodnocení a prověřování ve výchovně zaměřeném předmětu, jakým je hudební výchova, je, jak již bylo řečeno v úvodu práce, zajímavým a aktuálním tématem, jelikož hlavním cílem tohoto předmětu není teoretická vědomost či poznatek, nýbrž vyvolání zájmu o hudbu a vybudování vztahu k ní na základě vlastního estetického prožitku, stejně tak jako rozvinutí specifických schopností a dovedností. Tento rozvoj je velice individuální záležitostí, poněvadž závisí určitou měrou na míře vloh a nadání, a proto se v tomto předmětu učitelům nelehce prověřuje a hodnotí.

1 Cíl a hypotézy výzkumu

Výzkumný cíl této diplomové práce je formulován na základě teoretických poznatků uvedených v teoretické části práce.

Které metody a formy hodnocení jsou využívány a preferovány při výuce hudební výchovy na 2. stupni základní školy?

Cílem empirické části této diplomové práce je zjistit metodou dotazníkového šetření u učitelů využívané metody a formy hodnocení, jaké metody a formy ve výuce nejvíce preferují, z jakých metod cítí ze strany žáků největší obavy, jakých dosahují žáci výsledků, zda by byli pro zavedení slovního hodnocení na vysvědčení, jak vnímají pozici předmětu hudební výchova v porovnání s ostatními předměty vyučovanými na základní škole, jak se připravují na výuku tohoto předmětu. Dotazník byl doplněn vždy o rozhovor s konkrétním učitelem. Výzkum byl proveden též u žáků jednotlivých učitelů, zjišťována byla oblíbenost předmětu hudební výchova, příprava žáků na výuku, obavy z metod hodnocení, preference metod hodnocení, jak jsou žáci průběžně hodnoceni a jaké hodnocení by upřednostnili, jak by chtěli být hodnoceni na vysvědčení a jaká byla jejich známka z hudební výchovy na vysvědčení. Všechny uvedené termíny jsou definovány a vysvětleny v teoretické části práce.

Hypotézy výzkumu byly vymezeny následovně:

H1: Většina žáků hodnotí hudební výchovu jako oblíbený předmět.

H2: Většina žáků se na hudební výchovu připravuje průběžně.

H3: Žáci se nejvíce obávají ústního zkoušení před ostatními metodami hodnocení.

H4: Žáci upřednostňují písemné zkoušení před ostatními metodami hodnocení.

H5: Žáci při průběžném hodnocení upřednostňují klasifikaci před slovním hodnocením.

H6: Žáci při hodnocení na vysvědčení upřednostňují klasifikaci před slovním hodnocením.

H7: Většina žáků je v hudební výchově klasifikována známkou výborně.

2 Výzkumné metody

Pro provedení výzkumu byla vybrána explorativní metoda dotazníku, a to kvůli jeho výhodným vlastnostem, ke kterým se řadí schopnost oslovit velké množství respondentů a získat tak velké množství odpovědí na písemné otázky. Jeho výhodou je též možnost snadnějšího zpracování dat, jelikož sebrané údaje a výpovědi lze dobře kvantifikovat. Nevýhodnou vlastností však může být určitá subjektivita v odpovědích respondentů. (Váňová, Skopal, 2002, s. 52)

Realizaci samotného výzkumu předcházela předvýzkum, kde si autorka ověřovala srozumitelnost a validitu kladených otázek pro respondenty.

Pro výzkum byl tedy zvolen anonymní dotazník s počtem osm otázek pro žáky a deset otázek pro učitele. Součástí dotazníku pro žáky byly otázky uzavřené a otázky polouzavřené. Součástí dotazníku pro učitele pak byly otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Dotazník pro učitele byl doplněn též o individuální rozhovor s učitelem z důvodu objasnění jednotlivých odpovědí a též z důvodu získání většího množství informací ke zkoumaným jevům. Výhodou rozhovoru též byla možnost kladení doplňujících otázek.

3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu

Následující prostor bude věnován vyhodnocení výsledků výzkumu. Nejprve budou zhodnoceny a interpretovány výsledky výzkumu u jednotlivých učitelů, celkem tedy u 4 učitelů. Následovat bude zhodnocení výsledků výzkumu u všech škol, tedy u celkového počtu 326 dotazovaných žáků. Pro možnost porovnání výsledků budou též uvedeny výsledky výzkumu odpovědí žáků jednotlivých škol ve shrnujících tabulkách.

Otázky budou vyhodnocovány většinou v absolutních četnostech, jelikož četnosti odpovědí v některých kategoriích jsou nízké a nebylo by vhodné je převádět na relativní četnosti. U otázek č. 1, 2, 7 bude provedeno vyhodnocení v relativních četnostech, neboť výsledky tak zde budou lépe patrné.

3.1 Výzkumný vzorek

Pro výzkum byl proveden záměrný výběr. Záměrnost výběru byla dána možnostmi (časová a mobilní dostupnost) autorky a ochotou škol se výzkumu zúčastnit. Výzkumu se zúčastnili tedy 4 učitelé základních škol a 326 žáků 2. stupně základních škol jihočeského regionu.

Základní školou č. 1 je českobudějovická škola, kde odpovídalo celkem 58 žáků a jejich učitelka hudební výchovy. Základní školou č. 2 je opět českobudějovická škola, zde odpovídalo na otázky 68 žáků a jejich učitelka hudební výchovy. Základní školou č. 3, kde byl proveden výzkum, je opět českobudějovická škola, tentokrát bylo osloveno 84 žáků a jejich učitel hudební výchovy. Základní školou č. 4 je vodňanská škola se 116 žáky a jejich učitelka hudební výchovy, jíž je autorka této práce.

3.2 Vyhodnocení a interpretace výzkumu týkajícího se učitelů jednotlivých škol

Následující prostor bude věnován charakteristice pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u jednotlivých učitelů hudební výchovy, kteří se stali respondenty při výzkumu a odpovídali na dotazník (viz příloha č. 1) doplněný o individuální rozhovor.

3.2.1 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 1

Učitelka hudební výchovy na základní škole č. 1 v Českých Budějovicích považuje hudební výchovu na základní škole za okrajový předmět. Nicméně na škole, kde vyučuje, je hudební výchova na lepší pozici, poněvadž jejich škola dříve fungovala jako škola s rozšířenou výukou hudební výchovy, proto zde škola stále oplývá velkým počtem dětí s hudebním nadáním, pořádá koncerty, při škole funguje sbor, orchestr.

Příprava na výuku hudební výchovy respondentce nevyžaduje mnoho času v porovnání s přípravou na výuku dalšího předmětu. K prověřování využívá metody ústního zkoušení a písemného zkoušení látky, kde dává žákům prostor k tvorbě vlastních odpovědí. Dále k prověřování využívá hodnocení zpěvu písně, hry na hudební nástroj, rytmických, intonačních a poslechových cvičení. Z těchto metod hodnocení nejvíce preferuje právě ústní zkoušení látky a hodnocení zpěvu písně. Co se týče vlivu jednotlivých metod hodnocení na žáky, nejvíce strachu cítí respondentka z písemného zkoušení s možností tvořivých odpovědí pro žáky a z hodnocení zpěvu písně. Z hodnocení zpěvu písně ale žáci podle slov respondentky zároveň dosahují nejlepších výsledků. Nejhorších výsledků pak dosahují u ústního zkoušení látky.

Učitelka průběžně v hodinách hudební výchovy hodnotí formou číselné klasifikace nebo ústně vysvětluje žákům kvality jejich výkonů a projevů. Nejčastěji však využívá k hodnocení formu číselné klasifikace. Pro slovní hodnocení na vysvědčení by respondentka nebyla z důvodu velkého počtu žáků, číselná stupnice je pro ni dostačující.

3.2.2 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 2

Další respondentem byla též učitelka českobudějovické školy, tentokrát označené jako základní škola č. 2. Na otázku, jak vnímá pozici předmětu hudební výchova na základní škole v porovnání s ostatními předměty, odpověděla krátce, a to, že tento předmět chápe jako důležitou součást estetické výchovy, přičemž na výuku tohoto předmětu se připravuje souměřitelně v porovnání s přípravou na výuku dalšího předmětu její aprobace.

V hudební výchově respondentka využívá též široké škály metod hodnocení, jednak ústního a písemného zkoušení s možností tvořivých odpovědí, jednak hodnocení zpěvu písně, též hodnocení rytmických, intonačních a poslechových cvičení. Ze zmíněných metod upřednostňuje převážně hodnocení zpěvu písně. Největší obavy u žáků pociťuje z ústního a písemného zkoušení látky a z hodnocení poslechového cvičení. Z poslechových cvičení též její žáci dosahují nejhorších výsledků. Nejlépe si naopak vedou při zpěvu písně, při této činnosti dosahují žáci nelepších výsledků.

Vyučující k běžnému hodnocení v hodinách využívá kombinaci známky a slovního hodnocení a též formy nejrůznějších pochval. Nejčastěji hodnotí zmíněnou formou kombinace známky a slovního hodnocení. Na otázku, zda by vyučující byla pro zavedení slovního hodnocení z hudební výchovy na vysvědčení, odpověděla, že ano, svou odpověď zdůvodnila tak, že slovní hodnocení podle jejího názoru výstižně vyjádří daný projev a prostřednictvím takového hodnocení lze žáka lépe namotivovat pro další studium.

3.2.3 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 3

Posledním respondentem z českobudějovických škol, respektive základní školy č. 3, byl zástupce mužského pohlaví. Tento vyučující na otázku jeho subjektivního vnímání pozice hudební výchovy mezi ostatními předměty na základní škole jednoznačně odpověděl, že hudební výchovu považuje za rovnocenný předmět všem

ostatním předmětům, naopak ho považuje za jeden z nejdůležitějších v osobnostní výchově.

Příprava na výuku tohoto předmětu vyžaduje dotazovanému učiteli méně času v porovnání s přípravou na další předmět své aprobace. Žáky prověřuje metodou ústního zkoušení látky, písemného zkoušení látky, dále hodnotí zpěv písně a též k hodnocení využívá referáty žáků. Nejvíce však preferuje hodnocení hry na hudební nástroj (vyučující se zajímá o etnickou hudbu, muzikoterapii atd.). Celkově však dotazovaný učitel zdůraznil, že zohledňuje hlavně aktivitu a snahu ze strany žáků a zkoušení jako takové nemá v oblibě, protože hudba je o prožitku, který se nedá měřit a označovat. Nejvíce obav cítí učitel u žáků z hodnocení zpěvu písně a z tance. Nejlepších výsledků dosahují žáci podle jeho slov z onoho hodnocení hry na hudební nástroj (učitel využívá i nejrůznějších netradičních nástrojů etnické hudby, např. africké bubínky apod., které dokáží žáky velice zaujmout svou exotičností), se kterou souvisí i aktivita v hodinách, kdy žáci sami mají touhu předvést svoji hru, či referáty, kdy žáci chtějí zprostředkovat ostatním zjištěné informace o nejrůznějších nástrojích, hudbě a kultuře jiných národů apod. Co se týče otázky, z jaké metody hodnocení dosahují žáci nejhorších výsledků, nedokázal dotazovaný odpovědět jednoznačně, a proto se rozhodl pro dvojí odpověď. Nejčastěji podle jeho slov dopadají žáci v oblasti ústního zkoušení látky a v oblasti hodnocení poslechového cvičení.

K průběžnému hodnocení využívá učitel známek. Jeho postoj k číselné klasifikaci je však negativní. Nejraději by byl pro zrušení klasifikace z výchovných předmětů vůbec, což razantně zdůraznil. Proto nejčastěji hodnotí žáky pochvalou, povzbuzením a celkovou kladnou motivací. Pro zavedení slovního hodnocení na vysvědčení by vyučující nebyl, protože je podle jeho názoru delší a náročnější pro práci učitele, i když má pro žáka jistě větší výpovědní hodnotu.

3.2.4 Charakteristika pojetí hudební výchovy a hodnocení v hudební výchově u učitele základní školy č. 4

Posledním respondentem je autorka této práce, tentokrát se jednalo o vodňanskou základní školu, respektive základní školu č. 4. Tato vyučující hodnotí pozici předmětu hudební výchova jako nesouměřitelnou s ostatními předměty

vyučovanými na základní škole. Podle jejích slov bývá na tento předmět kladen daleko menší důraz jak ze strany žáků, tak ze strany rodičů a kolegů. Nicméně tento předmět sama považuje za velice důležitý pro rozvoj osobnosti žáka. Též dodává, že se zde mohou uplatnit i „méně schopní“ žáci a mohou pocítit radost z úspěchu, kterého se jim často nedostává.

Na vyučování tohoto předmětu se vyučující připravuje méně než na výuku dalšího předmětu. Prověřuje žáky metodou písemného zkoušení látky, kde dává žákům prostor k tvorbě vlastních tvořivých odpovědí. Dále využívá hodnocení zpěvu písně, hodnocení rytmických a intonačních cvičení. Preferuje písemné zkoušení látky, při kterém má možnost hodnotit žáky s větší mírou objektivitu a má možnost prověřit všechny žáky najednou. Největší důraz při hodnocení však klade na viditelnou snahu žáků při hodině a na vlastní iniciativu a aktivitu žáků. Nejvíce strachu vyučující cítí z metody písemného zkoušení látky, z hodnocení zpěvu písně, z hodnocení hry na hudební nástroj a z tance. Nejlepších výsledků podle jejích zkušeností dosahují žáci z rytmických cvičení a velice pozitivní výsledky vykazují žáci též v oblasti referátů. Nejhorších výsledků dosahují žáci z hodnocení poslechových cvičení.

Vyučující hodnotí své žáky v hodinách hudební výchovy průběžně pomocí číselné klasifikace, ke které přidává ústní komentář. Nejčastěji využívá k hodnocení známek. Pro zavedení slovního hodnocení na vysvědčení by nebyla z důvodu složitosti vypracování slovního hodnocení pro tak velké množství žáků, nicméně tvrdí, že slovní hodnocení dokáže žákům více sdělit o jejich průběhu a vývoji studia.

3.2.5 Shrnutí

Výsledky výzkumu u učitelů lze shrnout následovně. Ať už je osobní postoj k hudební výchově a vnímání pozice tohoto předmětu u učitelů jakékoli, všichni dotazovaní považují hudební výchovu za důležitou součást výchovně vzdělávacího procesu. Na výuku tohoto předmětu se jednotliví vyučující připravují spíše méně než na výuku dalšího aprobačního předmětu. K prověřování využívají široké škály metod hodnocení, konkrétně to jsou metody ústního zkoušení a písemného zkoušení látky, zpěv písně, hra na hudební nástroj, hodnocení rytmických, intonačních a poslechových cvičení, dále vyučující hodnotí též referáty, aktivitu a snahu v hodinách.

Ze jmenovaných metod hodnocení každý učitel preferuje něco jiného, v jejich preferencích se konkrétně objevuje nejčastěji ústní zkoušení látky, hodnocení zpěvu písně, hra na hudební nástroj a písemné zkoušení látky. Největší obavy u žáků cítí opět každý vyučující subjektivně, jako nejvíce stresující pro žáky tedy souhrnně jmenují písemné zkoušení, zpěv písně, ústní zkoušení, poslechové cvičení, tanec a hru na hudební nástroj, lze tedy říci, že vyučující pociťují zkoušení obecně jako zátěžové pro žáka. Nejlepší výsledky učitelé registrují u zpěvu písně, ze hry na hudební nástroj a z hodnocení rytmických cvičení. Naopak nejhorší výsledky pozorují respondenti shodně z ústního zkoušení látky a z poslechových cvičení. K průběžnému hodnocení dotazovaní učitelé využívají nejčastěji známek, případně podložených ústním slovním komentářem, a též nejrůznější formy pochval. Na otázku ohledně názoru na zavedení slovního hodnocení na vysvědčení v tomto předmětu odpověděli tři vyučující ze čtyř negativně, slovní hodnocení považují jako složité na vypracovávání pro velké množství žáků. Lze tedy konstatovat, že většina dotazovaných učitelů, ať už shledává známku jako dostačující výpověď o výkonu a pokroku žáka či nikoli, využívá k průběžnému hodnocení i k hodnocení na vysvědčení v předmětu hudební výchovy známek.

3.3 Vyhodnocení a interpretace výzkumu týkajícího se žáků všech škol

Nyní bude provedeno zhodnocení výsledků výzkumu a následná interpretace a ověření či vyvrácení hypotéz pro větší zřejmost u celkového počtu dotazovaných žáků, tedy souhrnně u 326 žáků všech 4 škol, kteří se stali respondenty na otázky dotazníku (viz příloha č. 2).

U jednotlivých témat jsou uvedeny souhrnné výsledky odpovědí žáků všech škol dohromady. Na závěr každého vyhodnocení a interpretace výsledků je uvedena tabulka s výsledky pro jednotlivé školy. Jedním ze záměrů bylo porovnání rozdílů výsledků výzkumu žáků s pojetím výuky u jednotlivých učitelů. Protože se však neprokázaly významné rozdíly mezi výpověďmi žáků na jednotlivých školách, jsou tyto tabulky zařazeny jen pro doplnění souhrnných výsledků. Interpretace tohoto záměru je uvedena v podkapitole 3.3.5.

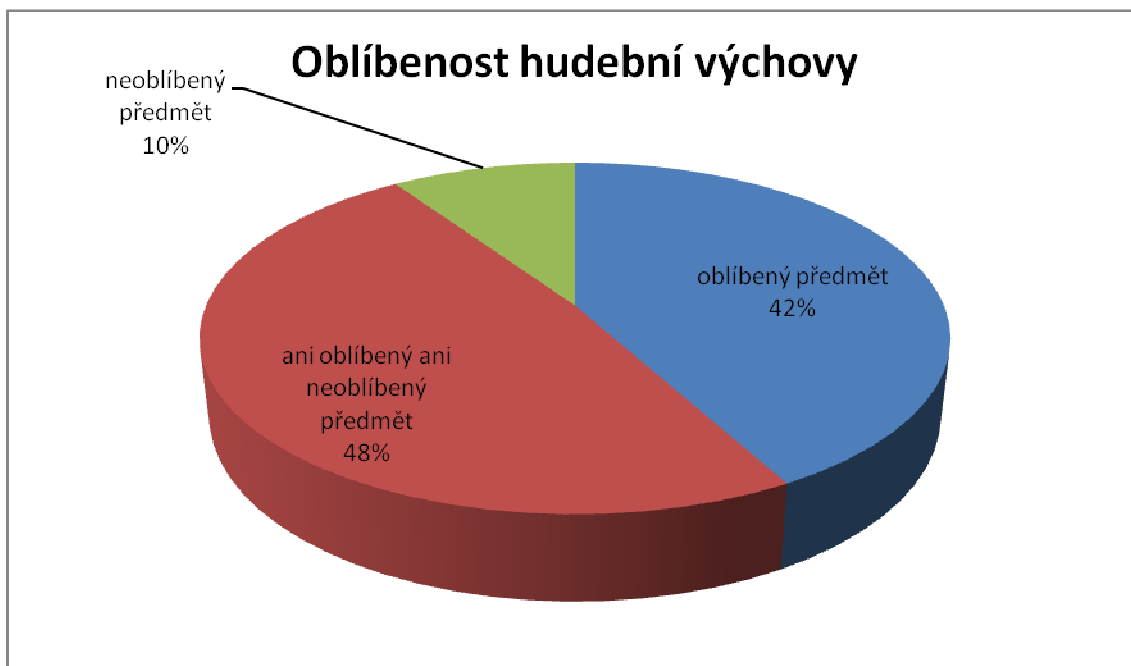
3.3.1 Obliba hudební výchovy u žáků

Prvním zjišťovaným jevem je oblíbenost hudební výchovy u žáků (viz otázka č. 1, příloha č. 2). Jelikož se jedná o předmět s esteticko-výchovným zaměřením, je zapotřebí, aby předmět byl zaměřen z velké části na praktickou činnost žáků, na rozvoj hudebních schopností a dovedností. V hudební výchově je tedy důležitý individuální přístup k žákům, poněvadž míra jejich nadání pro hudební činnosti může být různá. Jelikož je hudba každodenní součástí našeho života, předpokládá se, že k ní každý žák skrze hudební výchovu nalezne kladný vztah a tudíž bude patřit k jeho oblíbeným předmětům.

Tab. č. 1

Oblíbenost hudební výchovy	Odpovědi žáků v absolutních čístech	Odpovědi žáků v relativních čístech
oblíbený předmět	137	42%
ani oblíbený, ani neoblíbený předmět	158	48%
neoblíbený předmět	31	10%

Graf č. 1



K vyhodnocení oblíbenosti hudební výchovy u žáků byla stanovena hypotéza H1: Většina žáků hodnotí hudební výchovu jako oblíbený předmět.

Z výsledků odpovědí na otázku č. 1 (viz tabulka č. 1, graf č. 1) vyplývá, že 137 žáků, respektive 42% žáků, z celkového počtu 326 dotazovaných žáků všech 4 škol hodnotí hudební výchovu jako svůj oblíbený předmět, čímž se hypotéza H1 nepotvrdila, poněvadž plných 158 žáků, respektive 48% žáků, přiřazuje hudební výchovu k předmětům, které nepatří ani mezi jejich oblíbené předměty ani mezi jejich neoblíbené předměty, jejich postoj k hudební výchově je tedy neutrální či lhostejný. Důvody pro tento stav mohou být mnohé, nejvíce se nabízí učitelovo nesprávné pojetí tohoto předmětu, které může být zaměřeno přílišně na získávání teoretických vědomostí a poznatků u žáků, stereotypnost při výuce tohoto předmětu, nedostatečné střídání činností, nedostatečné podněty pro žáky, kdy žáci nejsou správně motivováni, chyby v prověřování a v hodnocení, nerespektování názorů žáků atd. Mnoho dalších chyb a možností jejich nápravy byly uvedeny v teoretické části práce. Potěšujícím zjištěním je, že pouze 31 žáků, respektive 10% žáků, hodnotí hudební výchovu jako vyloženě neoblíbený předmět, učitelovým úkolem by mělo být zjistit důvody nezájmu žáků o tento předmět a snaha zvrátit tuto skutečnost.

Tab. č. 2

Oblíbenost hudební výchovy	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
oblíbený předmět	15	23	60	39
ani oblíbený, ani neoblíbený předmět	31	38	24	65
neoblíbený předmět	12	7	0	12

3.3.2 Příprava žáků na vyučování

Další zjišťovanou skutečností je příprava žáků na vyučování v předmětu hudební výchova (viz otázka č. 2, příloha č. 2). Obecně se předpokládá, že ve vlastním zájmu každého dostatečně motivovaného žáka by měla být každodenní příprava na vyučování, proto bylo nasnadě zjistit, zda je tento fakt aplikovatelný i na předmět hudební výchova.

Tab. č. 3

Žák se připravuje na HV:	Odpovědi žáků v absolutních četnostech	Odpovědi žáků v relativních četnostech
průběžně na každou hodinu	32	10%
jen když očekává nějaký typ zkoušení	123	38%
nepřipravuje se vůbec	171	52%

Graf č. 2



K vyhodnocení přípravy žáků na vyučování hudební výchovy byla stanovena hypotéza H2: Většina žáků se na hudební výchovu připravuje průběžně.

Z odpovědí na otázku č. 2 (viz tabulka č. 3, graf č. 2) v četnostech lze vyčíst, že pouhých 32 žáků, respektive 10% žáků, z celkového počtu 326 dotazovaných žáků se připravuje na hodiny hudební výchovy pravidelně na každou hodinu, celých 123 žáků, respektive 38% žáků, se připravuje na výuku pouze v tom případě, pokud očekává nějaký typ zkoušení, a plných 171 žáků, respektive 52% žáků, se nepřipravuje na hodiny hudební výchovy vůbec, což je alarmujícím zjištěním a hypotéza H2 tudíž potvrzena nebyla. Důvodem pro takovéto chování žáků může být jednak pojmání tohoto předmětu jak učiteli, tak následně žáky jako okrajového, tudíž nenáročnost učitelů a stereotypní náplň hodin hudební výchovy vede žáky k laxnosti. Dalším důvodem může být také sklon učitelů k mírnosti v hodnocení, kdy si žák řekne, že není

potřeba přípravy, když stejně obdrží dobrou známku, není tedy motivován pro činnost. Otázkou pro učitele hudební výchovy tedy zůstává, zda je na místě akceptování a přijmutí nepsané skutečnosti, že hudební výchova patří mezi „okrajové“ předměty, za sobě vlastní, či zda by nebylo vhodnější změnit tento postoj a snažit se, aby hudební výchova v jeho pojetí získala rovnocenné pořadí mezi ostatními vyučovanými předměty, vždyť i jejím úkolem je mít podíl na všestranném harmonickém rozvoji osobnosti žáka.

Tab. č. 4

Žák se připravuje na HV:	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
průběžně na každou hodinu	2	11	10	9
jen když očekává nějaký typ zkoušení	23	21	16	63
nepřipravuje se vůbec	33	36	58	44

3.3.3 Metody hodnocení

Následující dvojice otázek (viz otázka č. 3 a 4, příloha č. 2) se vztahuje k metodám hodnocení v hudební výchově. Předmětem zájmu těchto otázek je zjistit, kterých metod hodnocení se žák nejvíce obává a které typy zkoušení by v hodinách naopak nejvíce uvítal. Učitelovo úsilí by mělo být zaměřeno na variabilitu ve využívání metod hodnocení, jejich výběr by měl učitel organizovat podle charakteru učební látky, podle charakteru činností, podle didaktického cíle, ke kterému učitel směřuje, při výběru by měl zohlednit individuální zvláštnosti žáků, měl by mít na zřeteli, jak jednotlivé metody hodnocení žáci vnímají, jak na ně působí a jednotlivými metodami hodnocení a následnými výsledky hodnocení žáků by měl docházet i k analýze a regulaci své vlastní pedagogické činnosti.

Tab. č. 5

Obavy z metod hodnocení u žáků	Odpovědi žáků v absolutních četnostech
ústní zkoušení	124
písemné zkoušení	104
test	56
hodnocení zpěvu písně	133
hodnocení hry na hudební nástroj	53
hodnocení rytmického cvičení	52
hodnocení intonačního cvičení	93
hodnocení poslechového cvičení	85
jiný typ zkoušení	15
neobávám se žádného typu zkoušení	80

Graf č. 3



K vyhodnocení obav žáků z metod hodnocení byla stanovena hypotéza H3: Žáci se nejvíce obávají ústního zkoušení před ostatními metodami hodnocení.

Odpovědi žáků v četnostech na otázku, kterých metod hodnocení se nejvíce obávají (viz tabulka č. 5, graf č. 3), ukazují, že pro žáky jsou veškeré metody hodnocení více či méně stresující (respondenti měli povoleno zatrhnout více odpovědí). Tři metody hodnocení přesáhly hranici 100 žáků, tudíž je můžeme zahrnout mezi nejobávanější, mezi nimi se nachází hodnocení zpěvu písně, kterého se obává 133 žáků, ústní

zkoušení, kterého se obává 124 žáků a zkoušení písemné, kterého se obává celkem 104 žáků. Dále se pak 93 žáků obává hodnocení intonačního cvičení, 85 žáků vnímá hodnocení poslechového cvičení jako stresující. Zvláštním zjištěním je, že 80 žáků odpovědělo, že pro ně není stresující žádné zkoušení. Testu se obává 56 žáků, hodnocení hry na hudební nástroj nevyhledává 53 žáků a hodnocení rytmického cvičení pak nevyhovuje 52 žákům. Jiný typ obávaného hodnocení uvedlo celkem 15 žáků, zařazena sem byla snaha a práce v hodině, aktivita.

Nejobávanější metodou hodnocení je tedy pro žáky hodnocení zpěvu písně, čímž nebyla tedy zcela potvrzena hypotéza H3, ale ústní zkoušení zaujímá druhé místo hned za hodnocením zpěvu písně s minimálním rozdílem. Vysvětlením, proč zahrnují žáci mezi nejobávanější metody zrovna tyto dvě, by mohlo být, že obě dvě metody jsou typem individuálního zkoušení před tabulí, což je spojeno s větší mírou stresu, poněvadž výkon žáka je vystaven k posouzení nejen učiteli, ale vnímá ho i celý zbytek třídy, který na žáka působí jako publikum. To může být spojeno i s trémou, strachem a úzkostí a jejími důsledky na žáka, popsány v teoretické části práce. Zde vyvstává otázka, zda by nebylo vhodné koncipovat např. prověřování zpěvu písně jakožto kolektivní způsob zkoušení, kdy by byly žáci prověřováni ve skupinkách a tím by se zmírnil tlak, který pociťují při samostatném výkonu.

Do trojice nejobávanějších metod však bylo žáky zahrnuto i zkoušení písemné, svědčí to o skutečnosti, že žáci se jednoduše obávají jakéhokoli typu zkoušení, vždy je to pro ně situace, kterou vnímají jako zátěžovou, a jako k zátěžové situaci by učitelé měli ke zkoušení tedy vždy přistupovat a při výběru metod i při průběhu zkoušení a následném hodnocení by měli být postupovat co nejopatrněji, vždyť tím velmi ovlivňují přístup žáka k učení a ke škole vůbec.

Pro větší zřejmost výsledků mohla být otázka koncipována jako seřazení od nejobávanější metody hodnocení k nejméně obávané metodě hodnocení či mohli žáci zatrhnout pouze jednu odpověď, což může být inspirací pro příští výzkum.

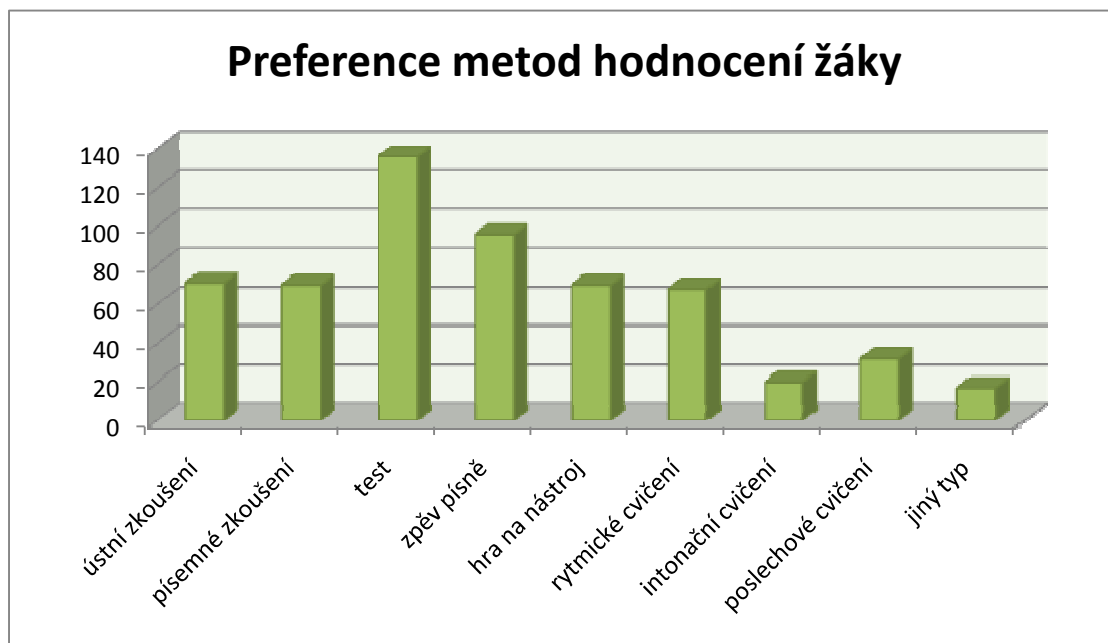
Tab. č. 6

Obavy z metod hodnocení u žáků	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
ústní zkoušení	30	19	26	49
písemné zkoušení	24	21	18	41
test	11	12	9	24
hodnocení zpěvu písně	22	23	27	61
hodnocení hry na hudební nástroj	13	6	2	32
hodnocení rytmického cvičení	7	11	5	29
hodnocení intonačního cvičení	9	22	18	44
hodnocení poslechového cvičení	12	18	11	44
jiný typ zkoušení	1	1	13	0
neobávám se žádného typu zkoušení	14	22	27	17

Tab. č. 7

Preference metod hodnocení žáky	Odpovědi žáků v absolutních četnostech
ústní zkoušení	71
písemné zkoušení	70
test	136
zpěv písně	96
hra na hudební nástroj	70
hodnocení rytmického cvičení	68
hodnocení intonačního cvičení	20
hodnocení poslechového cvičení	32
jiný typ zkoušení	17

Graf č. 4



K vyhodnocení preferencí metod hodnocení u žáků byla stanovena hypotéza H4: Žáci upřednostňují písemné zkoušení před ostatními metodami hodnocení.

Navazující otázkou, kterou byly zjišťovány preference metod hodnocení (viz tabulka č. 7, graf č. 4), bylo odhaleno, že nejvíce žáků, konkrétně 136, by upřednostnilo zkoušení prostřednictvím testu, kde by měli žáci za úkol pouze zatrhnout správné odpovědi. Lze tedy říci, že hypotéze H4 byla v podstatě ověřena, pokud zahrneme test pod písemný způsob zkoušení. Dalších 96 žáků by si vybralo zpěv písně, 71 žáků ústní zkoušení a 70 žáků zkoušení písemné. Tato trojice metod hodnocení sice figurovala v oblasti nejvíce obávaných metod pro žáky, vysvětlením pro tento rozkol však může být, že všechny metody hodnocení jsou pro žáky stresující záležitostí, proto pokud jsou nuceni upřednostnit určité metody hodnocení, vyberou si tak nejfrekventovanější metody hodnocení, tedy ty metody, na které jsou nejvíce zvyklí. Shodný počet 70 žáků by též upřednostnil hru na vybraný hudební nástroj, 68 žáků by pak volilo prověřování prostřednictvím rytmického cvičení. Pouhých 32 žáků by jako metodu hodnocení preferovalo poslechové cvičení a 20 žáků by preferovalo intonační cvičení. Pro jiný typ zkoušení by se rozhodlo 17 žáků, kteří by do této skupiny zahrnuli např. hodnocení práce v hodinách, snahu a aktivitu, využití internetu a počítače pro prověřování, tanec, dále jsou mezi těmito žáky i žáci, kteří by byli pro to, aby v hudební výchově

nefigurovalo vůbec žádné zkoušení, protože je pro ně velmi stresující, nebo by byli pro určitou přijatelnější, nezatěžovou metodu hodnocení.

Tab. č. 8

Preference metod hodnocení žáky	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
ústní zkoušení	23	13	12	23
písemné zkoušení	5	20	16	29
test	18	33	31	54
zpěv písně	16	19	28	33
hra na hudební nástroj	10	20	28	12
hodnocení rytmického cvičení	9	21	7	31
hodnocení intonačního cvičení	0	9	1	10
hodnocení poslechového cvičení	0	17	5	10
jiný typ zkoušení	3	1	10	3

3.3.4 Formy hodnocení

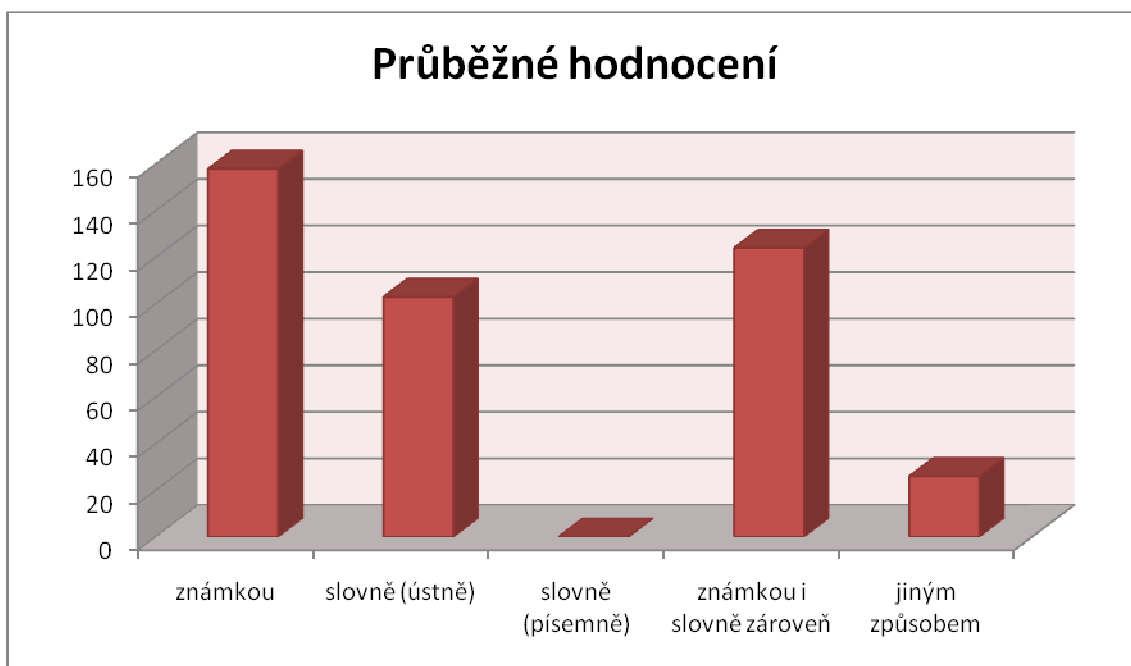
Následující čtveřice otázek (viz otázky č. 5, 6, 7, 8, příloha č. 2) sleduje stav ohledně forem hodnocení, konkrétně sleduje, jak jsou žáci hodnoceni průběžně v hodinách, jak by si přáli být průběžně hodnoceni a jakou formu hodnocení by upřednostnili na vysvědčení. Součástí otázek bylo i dotazování, jakou známku žáci obdrželi na vysvědčení z hudební výchovy.

Platí, že v našem současném systému školství převažuje tradiční klasifikace nad slovním hodnocením. Využívání klasifikace je spojeno se značným množstvím diskusí zabývajících se vhodností této formy hodnocení, výpovědní hodnotou známky, významem známky pro žáky, učitele i rodiče. V poslední době se hodně hovoří o vhodnosti zavedení slovního hodnocení, které bývá zatím zaváděno pouze okrajově či experimentálně, ovšem i slovní hodnocení je spojeno s jistou dávkou polemik. Obecně platí, že nelze žádný nový systém hodnocení zavést bezmyšlenkovitě, respektive bez toho, aby došlo též ke změně celkové vzdělávací koncepce, didaktických cílů apod. Každý systém má své klady a zápory, a tak se k němu musí také přistupovat.

Tab. č. 9

Průběžné hodnocení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech
známkou	158
slovně (ústně)	103
slovně (písemně)	0
známkou i slovně zároveň	124
jiným způsobem	26

Graf č. 5



Celkem 158 žáků na otázku č. 5 (viz tabulka č. 9, graf č. 5) odpovědělo, že je učitel v hudební výchově hodnotí prostřednictvím číselné klasifikace, což dokazuje převahu známek v současném systému školství, 124 žáků pak odpovědělo, že jejich učitel přidává ke známce též slovní komentář. Někteří učitelé hodnotí žáky průběžně též pouze slovně respektive ústně, jak odpovědělo 103 žáků. Výsledky pak dokazují, že slovní písemné hodnocení není ve školách, kde byl realizován výzkum, využíváno. Pozitivním zjištěním však je, že ačkoli bývá výpovědní hodnota známky často zpochybňována, učitelé se snaží k hodnocení v běžných hodinách zařazovat též slovní komentář, čímž mohou žákovi v pochopení známky velmi pomoci, slovní komentář totiž dokáže lépe zachytit a osvětlit kvality výkonu, cesty k možnému zlepšení či nápravě atd. Celkem 26 žáků pak odpovědělo, že je učitel hodnotí jiným způsobem, nejčastěji pochvalou. Mezi těmito žáky byli i žáci, kteří uvedli, že je jejich učitelé

průběžně nehodnotí v hodinách vůbec, což také v současné době není jev úplně neobvyklý, vyvstává zde však otázka, zda se žák bez hodnocení může někam posunout, zda je dostatečně motivován pro další činnost apod.

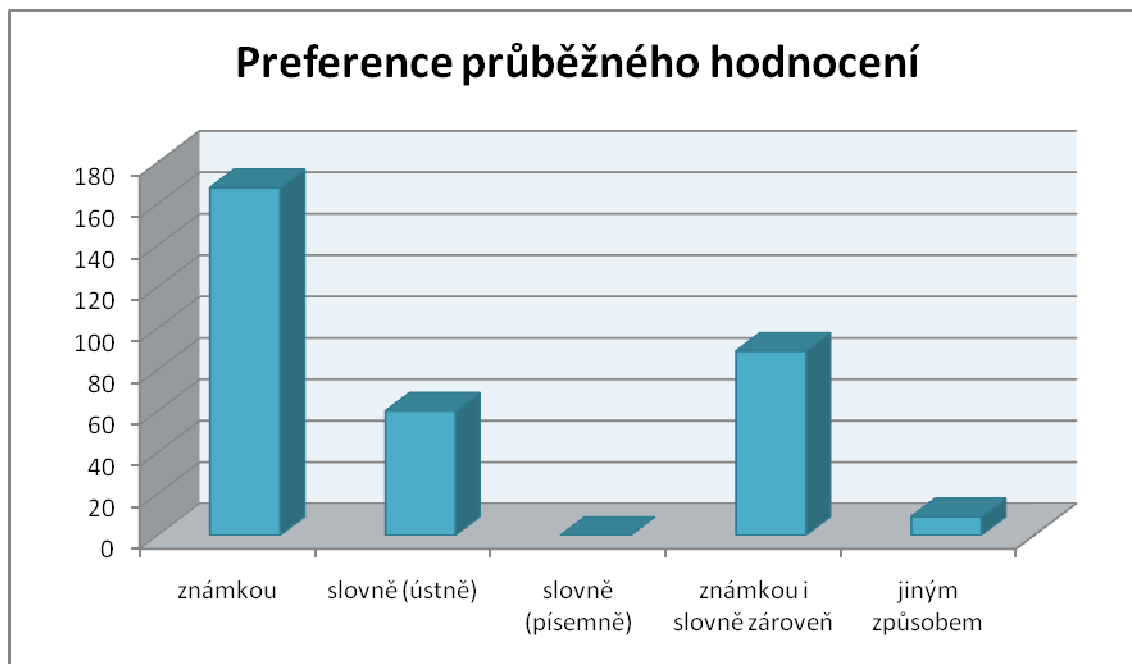
Tab. č. 10

Průběžné hodnocení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
známkou	30	29	38	61
slovně (ústně)	11	22	22	48
slovně (písemně)	0	0	0	0
známkou i slovně zároveň	17	38	30	39
jiným způsobem	6	4	12	4

Tab. č. 11

Preference průběžného hodnocení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech
známkou	168
slovně (ústně)	60
slovně (písemně)	0
známkou i slovně zároveň	89
jiným způsobem	9

Graf č. 6



K vyhodnocení preferencí průběžného hodnocení byla stanovena hypotéza H5: Žáci při průběžném hodnocení upřednostňují klasifikaci před slovním hodnocením.

Výsledky otázek týkajících se preferencí průběžného hodnocení (viz tabulka č. 11, graf č. 6) vystihují opět situaci ohledně současného systému hodnocení, respektive převahu tradičního systému číselné klasifikace, poněvadž 168 žáků odpovědělo, že by preferovalo, kdyby je jejich učitel v průběhu hodin hodnotil známkou, čímž byla potvrzena hypotéza H5. Znamená to, že jim současný stav vyhovuje nebo tato odpověď může též poukazovat na jistou míru zvyku, kterým je klasifikace provázena. Hodnocení známkou i slovně zároveň by pak v průběhu hodin upřednostnilo 89 žáků, samotné slovní hodnocení by uvítalo 60 žáků. Se slovním hodnocením v písemné formě se nesetkal žádný žák, tudíž se slovním hodnocením nemá zkušenost a nemá ani představu, jak by takové hodnocení vypadalo, nedokáže si představit slovní hodnocení namísto známky, proto nebyla zaznamenána ani jedna pozitivní odpověď pro preferenci této formy hodnocení. Pouze určitým typem pochvaly či nebýt hodnoceno vůbec by preferovalo 9 žáků.

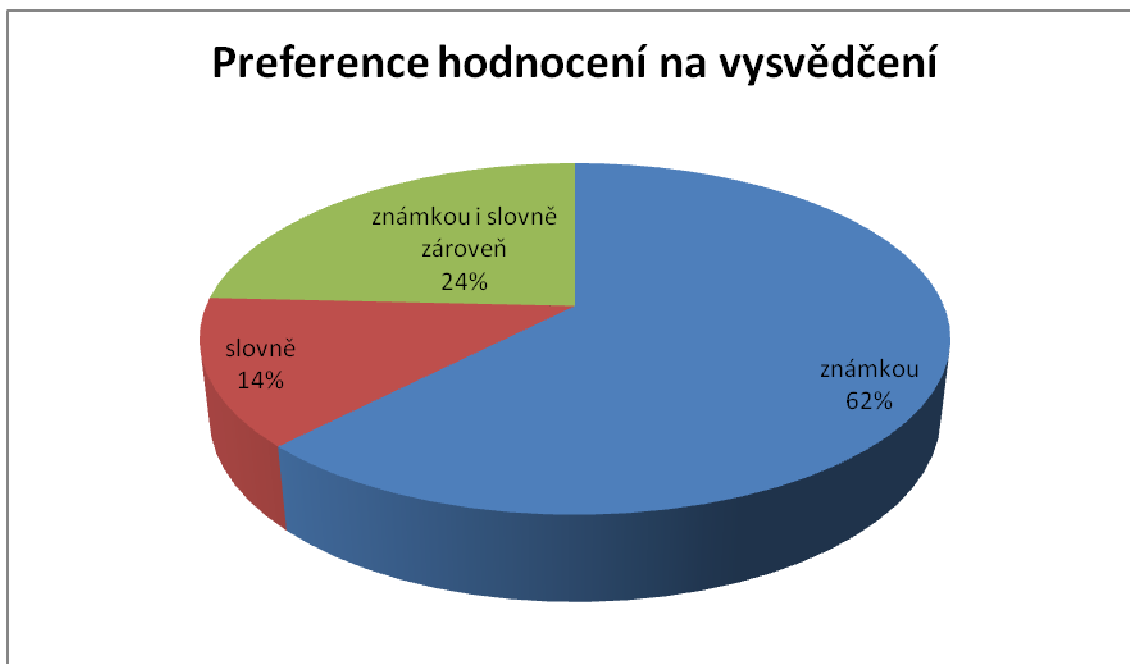
Tab. č. 12

Preference průběžného hodnocení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
známkou	30	23	54	61
slovně (ústně)	8	22	8	22
slovně (písemně)	0	0	0	0
známkou i slovně zároveň	17	21	21	30
jiným způsobem	3	2	1	3

Tab. č. 13

Preference hodnocení na vysvědčení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech	Odpovědi žáků v relativních četnostech
známkou	203	62%
slovně	44	14%
známkou i slovně zároveň	79	24%

Graf č. 7



K vyhodnocení preferencí hodnocení na vysvědčení byla stanovena hypotéza H6: Žáci při hodnocení na vysvědčení upřednostňují klasifikací před slovním hodnocením.

Výsledky otázek vztahujících se k preferencím hodnocení na vysvědčení (viz tabulka č. 13, graf č. 7) jsou obdobné jako preference průběžného hodnocení, většina žáků, respektive 203 žáků, tedy 62% žáků, by zůstalo u stávajícího systému hodnocení známkou, 79 žáků, respektive 24% žáků, by uvítalo ke známce slovní komentář a vysvětlení a 44 žáků, respektive 14% žáků, by preferovalo slovní hodnocení jako takové. Hypotéza H6 tedy byla opět ověřena a poukazuje v jisté míře na určitou „svázanost“ současným klasifikačním systémem a celkovou vzdělávací koncepcí.

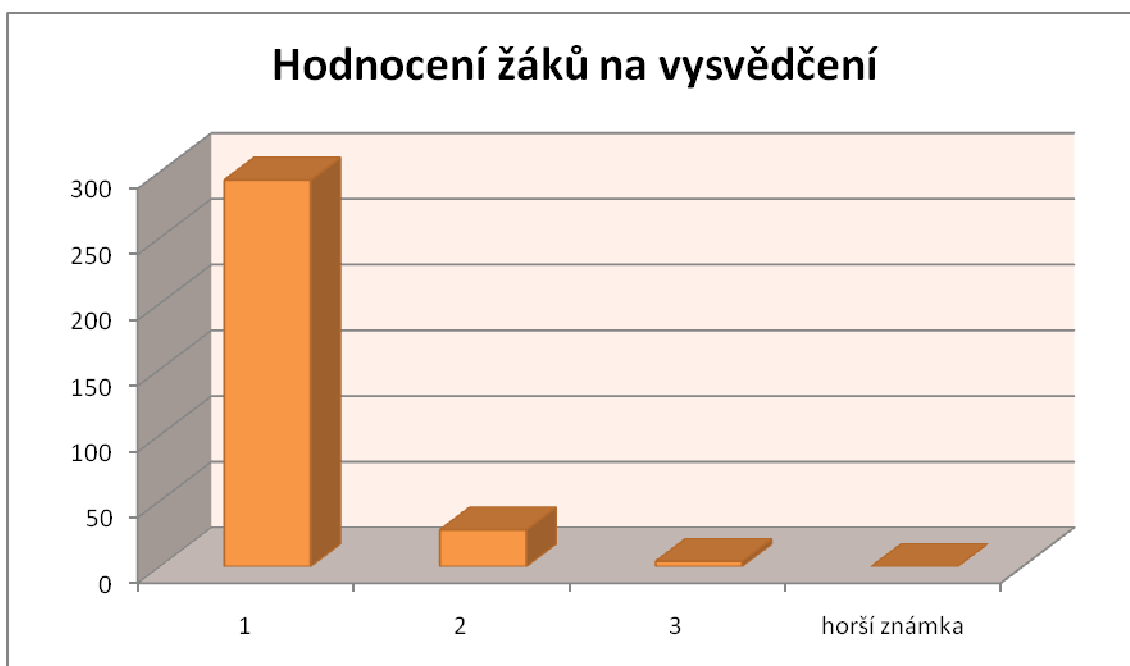
Tab. č. 14

Preference hodnocení na vysvědčení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
známkou	42	39	56	66
slovně	5	9	12	18
známkou i slovně zároveň	11	20	16	32

Tab. č. 15

Hodnocení žáků na vysvědčení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech
1	294
2	28
3	4
horší známka	0

Graf č. 8



K vyhodnocení hodnocení žáků na vysvědčení byla stanovena hypotéza H7: Většina žáků je v hudební výchově klasifikována známkou výborně.

Výzkum hodnocení žáků na vysvědčení prokázal (viz tabulka č. 15, graf č. 8), že většina žáků v hudební výchově je klasifikována známkou výborně, konkrétně známku výborně obdrželo na pololetním vysvědčení 294 dotazovaných žáků, čímž byla ověřena hypotéza H7. Výrazně nižší počet žáků, respektive se jednalo jen o 28 žáků, obdržel známku velmi dobře a pouze 4 žáci obdrželi známku dobře, horší známka z hudební výchovy nebyla vůbec udělena. Je těžké posoudit, zda je toto hodnocení výsledkem pojetí hudební výchovy jako okrajového předmětu, kdy se učitelé hudební výchovy snaží žáky příliš nezatěžovat či se od nich přímo očekává, že v tomto výchově zaměřeném předmětu nebudou žáka hodnotit horší známkou nebo zda zde sehrávají roli

jiné faktory, avšak svojí tendencí k mírnému hodnocení učitelé žáky dostatečně nemotivují nebo si falešně myslí, že žáky takto motivují. Žáci ale nedosahují takových výsledků, jakých by mohli, pokud jsou jejich výkony ohodnoceny známkou nejvyššího stupně, aniž by jejich výkony takových kvalit dosahovaly. Často totiž panuje stav, kdy žáci zaměřují veškerou svou pozornost a úsilí pouze k získání dobré známky, což je každopádně situace pozastavení hodná, jakmile navíc žáci obdrží dobrou známku či dokonce známku prvního stupně, aniž by si ji zasloužili, není potřeba žádné jejich snahy. Zjištění jsou opět výzvou k zamyšlení pro učitele, zda tento způsob opravdu vede k pokroku a rozvoji žáka, zda jsou opravdu plněny cíle výchovně vzdělávacího procesu, který se děje i prostřednictvím hudební výchovy.

Tab. č. 16

Hodnocení žáků na vysvědčení	Odpovědi žáků v absolutních četnostech			
	ZŠ č. 1	ZŠ č. 2	ZŠ č. 3	ZŠ č. 4
1	48	57	79	110
2	7	11	4	6
3	3	0	1	0
horší známka	0	0	0	0

3.3.5 Shrnutí

Zjištěné výsledky, jež byly znázorněny a interpretovány výše, lze zrekapitulovat ve zkratce následovně. První hypotéza, která předpokládala, že většina žáků hodnotí hudební výchovu jako oblíbený předmět, potvrzena nebyla, pro většinu žáků totiž není tento předmět ani oblíbený, ani neoblíbený, zastává k němu tedy neutrální či lhostejný postoj. Druhá hypotéza, kdy bylo očekáváno, že většina žáků se na hudební výchovu připravuje průběžně, rovněž potvrzena nebyla, ba naopak, protože většina žáků se na tento předmět vůbec nepřipravuje. Třetí hypotéza zněla, že žáci se nejvíce obávají ústního zkoušení před ostatními metodami hodnocení, výzkum obecně prokázal, že žáci se obávají více či méně všech metod hodnocení, ústní zkoušení se nacházelo na druhé pozici nejobávanějších metod hodnocení, proto ani třetí hypotéza nebyla zcela ověřena, nejobávanější metodou u žáků podle výzkumu bylo hodnocení zpěvu písňe. Čtvrtá hypotéza, která předpokládala, že žáci upřednostňují písemné zkoušení před ostatními metodami hodnocení, potvrzena byla, poněvadž většina žáků by upřednostnila zkoušení

prostřednictvím testu. Pátá hypotéza, předpokládající, že žáci při průběžném hodnocení upřednostňují klasifikaci před slovním hodnocením, ověřena byla, neboť většina žáků skutečně odpověděla, že by preferovala průběžné hodnocení prostřednictvím známky. Zcela obdobně dopadlo i ověření hypotézy šesté, kdy bylo očekáváno, že většina žáků při hodnocení na vysvědčení upřednostňuje klasifikaci před slovním hodnocením, i zde skutečně většina žáků odpověděla, že by preferovala klasifikaci před slovním hodnocením při hodnocení na vysvědčení. Sedmá hypotéza, jež sledovala, zda je většina žáků v hudební výchově klasifikována známkou výborně, byla rovněž potvrzena, poněvadž naprostá většina žáků obdržela známku tohoto stupně.

Jedním ze záměrů výzkumu bylo též porovnat výsledky výzkumu u jednotlivých učitelů s výsledky výzkumu žáků tohoto učitele. Záměrem bylo zjistit, zda pojetí hudební výchovy konkrétního učitele má vliv např. na oblibu hudební výchovy, na přípravu žáků na hodiny tohoto předmětu, na obavy z metod hodnocení, na preference metod hodnocení žáky, na preference průběžného hodnocení či hodnocení na vysvědčení u žáků tohoto učitele. Jedním takovým příkladem, kde lze pozorovat na odpovědích žáků vliv učitelova mírně odlišného pojetí hudební výchovy na žáky, je základní škola č. 3. V tabulce č. 2 je jasně vidět, že žákům učitelovo pojetí, kdy se učitel snaží žáky maximálně zaujmout např. etnickou hudbou apod., kdy se učitel snaží žáky nestresovat, hodnotit je často za jejich aktivitu a snahu pozitivně formou pochval a povzbuzení, vyhovuje. Většina žáků tohoto učitele hodnotí hudební výchovu jako oblíbený předmět a ani jeden žák ji nezahrnuje mezi neoblíbené předměty.

Výsledky výzkumu na jednotlivých školách však až na drobné výjimky dokazují potvrzení či vyvrácení hypotéz, skutečnosti a závěry vyvozené z výsledků shrnujících odpovědi celkově všech škol dohromady, jsou zde patrné pouze drobné rozdíly, plynoucí z mírně odlišného pojetí tohoto předmětu jednotlivými učiteli a školami. Proto jsou výše uvedeny pouze výsledky v souhrnných tabulkách pro možné porovnání výsledků jednotlivých škol, poněvadž srovnávání výsledků výzkumu u učitelů a u jeho žáků se neukázalo jako přínosné.

ZÁVĚR

Snahou autorky bylo prostřednictvím této práce podat jednak na základě odborné literatury teoretický výklad problematiky týkající se školního hodnocení obecně i specificky v předmětu hudební výchova, jednak také prozkoumat situaci ohledně hodnocení v hudební výchově na základě vlastního bádání.

V teoretické části byla tedy nastíněna problematika vztahující se ke školnímu hodnocení, k metodám a formám hodnocení obecně i z pozice hudební výchovy. Veškerou tuto problematiku bylo potřebné osvětlit z důvodu plánovaného výzkumu.

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit, které metody a formy hodnocení jsou využívány a preferovány při výuce hudební výchovy na 2. stupni základní školy. Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé využívají většinou široké škály metod hodnocení, žáky prověřují metodami ústního zkoušení a písemného zkoušení látky, dále pro hodnocení využívají zpěv písně, hru na hudební nástroj, hodnocení rytmických, intonačních a poslechových cvičení a hodnotí též referáty, aktivitu a snahu žáků v hodinách. Je zde tedy patrná snaha o variabilitu metod hodnocení, což je jistě v praxi velice důležité, neboť střídání metod hodnocení zaručuje komplexnější pohled na žáka.

Ze jmenovaných metod hodnocení preferuje každý učitel něco jiného v závislosti na jeho osobním pojetí tohoto předmětu, mezi nejpreferovanější metody, jež byly učiteli jmenovány, však lze zahrnout ústní zkoušení látky, hodnocení zpěvu písně, hru na hudební nástroj a písemné zkoušení látky. Žáci pak nejvíce preferují hodnocení prostřednictvím testu. Největší obavy u žáků cítí každý vyučující opět subjektivně, jako nejvíce stresující pro žáky souhrnně jmenují písemné zkoušení, zpěv písně, ústní zkoušení, poslechové cvičení, tanec a hru na hudební nástroj. Výzkum však prokázal, že žáci se obecně obávají veškerého zkoušení, prověřování a hodnocení, což by mělo být pro učitele signálem do praxe, aby se snažili prověřování žákům přizpůsobit a učinit pro ně tyto zátěžové situace co nejpříjemnější např. prostřednictvím vytvoření příjemné a klidné atmosféry, prostřednictvím včasného informování o chystaném prověřování, zařazováním kolektivního způsobu prověřování při určitých typech prověřování, např. u metod hodnocení, které žáci hodnotí jako nejobávanější, respektive u metody ústního zkoušení a hodnocení zpěvu písně, kdy se zaručeně zmírní stres a téma žáků.

Při této příležitosti byly zkoumány i nejlepší výsledky žáků, které učitelé pozorují u zpěvu písně, ze hry na hudební nástroj a z hodnocení rytmických cvičení. Naopak nejhorší výsledky pozorují dotazovaní učitelé shodně z ústního zkoušení látky a z poslechových cvičení. Variabilita hodnocení je proto důležitá nejen pro vytvoření komplexního pohledu na žáka, ale též zaručuje možnost úspěšného uplatnění žáka při jiné metodě hodnocení, pokud zažívá nezdary v jednom určitém typu prověřování.

Co se týče forem hodnocení, dotazovaní učitelé v průběhu hodin využívají nejčastěji známek, případně podložených ústním slovním komentářem, a též nejrůznější formy pochval. U všech otázek týkajících se forem hodnocení vyjádřili jak učitelé, tak žáci svoje preference pro klasifikaci. Upřednostnili by ji tedy jak při průběžném hodnocení, tak při hodnocení na vysvědčení, což ukazuje na zvyk či jistou „svázanost“ tradičním systémem hodnocení současného školství, jak bylo zmíněno výše. Se slovním hodnocením nemá naprostá většina žáků ani jejich rodičů žádnou zkušenost a učitelé ho hodnotí jako velmi složité na vypracovávání pro velké množství žáků, i když nezpochybují jeho zaručeně větší výpovědní hodnotu.

Žáci i učitelé by tedy setrvali u stávajícího systému známkování, avšak se nabízí otázka, zda je pětistupňová klasifikační stupnice skutečně tím nejlepším systémem známkování pro tento předmět, když výsledky výzkumu jasně ukazují, že čtvrtý a pátý stupeň není při hodnocení žáků na vysvědčení v hudební výchově téměř nikdy využit, dokonce i třetí stupeň je využíván dle výsledků výzkumu zcela výjimečně. Neztrácí v tomto případě hodnocení svůj původní smysl? Je možné, aby naprostá většina žáků byla oceněna prvním stupněm a vykazovala tak stejné výsledky, srovnatelné výkony, stejné nadání, totožné možnosti, snahu a píli? Anebo je toto ohodnocení pouze výrazem ulehčení práce pro učitele či naplněním očekávání žáků, rodičů i kolegů, kteří jistým způsobem nedoceňují tento předmět a považují ho pouze za „okrajový“? Zde se nabízí prostor pro nejrůznější návrhy hodnocení v tomto předmětu, o jaký se pokusila i autorka práce. Cílem takových návrhů by mohl ústup od známek, veselejší, hravější a přijatelnější podoba hodnocení, prosazování spíše kladné motivace, která má pro další rozvoj a pokrok žáka větší efekt.

Všechny výše zmíněné skutečnosti mají vliv na oblibu tohoto předmětu u žáků, kteří svůj postoj k hudební výchově hodnotili nejčastěji jako neutrální či lhostejný, na přípravu žáků na hodiny hudební výchovy, která je podle výzkumu minimální a na mnoho dalších skutečností. Pokud učitel začne změnou svého vlastního postoje

k tomuto předmětu a nebude znevažovat jeho důležitost či více projeví do výuky svá přesvědčení o nezastupitelnosti hudební výchovy při rozvoji osobnosti žáka, pokud nebude přílišně lpět na teoretických poznacích či na precizně provedeném výkonu a uvědomí si, že středem jeho pozornosti by měl být každý žák jakožto bytost s individuální mírou vloh a nadání pro rozvoj hudebních schopností a dovedností, kterému má učitel pomoci vytvořit pozitivní vztah k hudbě, žák, který sice chybuje, ale oceňován by měl být za to, co se mu podaří, v čem vyniká, co dokáže napravit, v čem dělá pokroky, zajisté tuto změnu pocítí i žáci a jistě se to pozitivně odrazí v jejich přístupu k tomuto předmětu i ve vztahu k hudbě, což je nejpodstatnějším cílem v hudební výchově.

Závěrem lze tedy konstatovat, že tato práce naplnila cíl, který byl stanoven. Avšak danou problematiku nevyčerpává, ba naopak může sloužit jako inspirace a výzva k dalšímu bádání, neboť nejen oblast hodnocení, ale mnoho dalších oblastí v hudební výchově přímo vyžaduje nová zkoumání, která by mohla přispět k vývoji tohoto předmětu celkově.

POUŽITÁ LITERATURA

BRÁBEK, L. Dějiny hudby v souvislostech. *Hudební výchova* 2/2009, ročník 17. ISSN 1210-3683.

BUDÍK, J.; POLEDŇÁK, I. a kol. *ABC učitele hudební výchovy*. Praha: Panton, 1968. ISBN 401-22-852.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-4.

ČERVENKA, S., DVOŘÁKOVÁ, M; NOVÁČKOVÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: Iuventa, 1994.

DANIEL, L. *Metodika hudební výchovy*. Ostrava: Montanex, 1992. ISBN 80-85300-98-2.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I*. České Budějovice: PF JČU, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

Hodnocení žáka a jeho sebehodnocení – workshop k realizaci ŠVP ZV. České Budějovice: NIDV, 6. listopadu 2009. (seminář T. Kotena)

HOLAS, M. *Praktikum komunikativních dovedností*. Praha: HAMU a Ritornel, 2003. ISBN 80-902638-1-X.

HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha: Ritornel, 1999. ISBN 80-902-638-0-1.

CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: PedF UP, 1993. ISBN 80-7097-287-0.

JŮVA, V. *Problémy hudební pedagogiky*. Brno: FF UJEP, 1970. ISBN 55-952-70.

KALHOUS, Z; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOTEN, T. *Škola? V pohodě!* Most: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-18-4.

KRATOCHVÍL, M. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1998. ISBN 80-7194-154-9.

- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LÝSEK, F. a kol. *Metodika hudební výchovy*. Praha: SPN, 1975. ISBN 14-200-75.
- MUSILOVÁ, M. Učitelovo hodnocení žáka v edukačním procesu. In GRECMANOVÁ, H. a kol. *Učitel sekundární školy 1*. Olomouc: PedF UP, 2007. ISBN 978-80-244-1828-5.
- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika IV*. Olomouc: PedF UP, 2001. ISBN 80-244-0037-5.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha: VÚP, 2007. [citováno 2010-06-08], dostupné z URL:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- SEDLÁK, F. a kol. *Didaktika hudební výchovy na 2. stupni základní školy*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-352-84.
- SCHIMUNEK, F., P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakl., 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- VÁŇOVÁ, H. Quo vadis, hudební výchovo? *Hudební výchova* 1/1995-96, ročník 4. ISSN 1210-3683.
- VÁŇOVÁ, H.; SKOPAL, J. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0435-3.
- VOBORNÍK, B.; SCHNIERER, M. *Didaktika hudební výchovy*. České Budějovice: PF, 1983.
- ZIEGENSPECK, J. W. *K problémům známkování ve škole*. Pardubice: EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele

Příloha č. 2 Dotazník pro žáky

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele na téma: **Hodnocení žáků v hudební výchově**

Jmenuji se Šárka Zahradníčková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity (obory: učitelství ČJ – HV, učitelství ZUŠ – sólový zpěv). Zpracovávám diplomovou práci na téma Hodnocení při výuce hudební výchovy na 2. stupni ZŠ a jeho vliv na žáky. V rámci své diplomové práce provádím výzkum týkající se využívání metod a forem hodnocení při výuce hudební výchovy. Výzkum je prováděn formou dotazníků pro žáky a jejich učitele hudební výchovy. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku.

Pokyny k vyplňování:

U otázky č. 1 doplňte slovy Vaše hodnocení.

U otázek č. 2, 6, 7, 8, 9, 10 zakroužkujte pouze jednu odpověď.

U otázek č. 3, 4, 5, 8 můžete zakroužkovat více odpovědí.

1) Pozici předmětu hudební výchova na ZŠ v porovnání s ostatními předměty hodnotím jako:

2) Na vyučování předmětu hudební výchovy se připravuji v porovnání s přípravou na výuku dalšího předmětu:

- a) soustavněji
- b) souměřitelně
- c) méně (příprava na výuku hudební výchovy u mě nevyžaduje mnoho času)

3) V hudební výchově využívám k prověřování metody:

- a) ústního zkoušení látky
- b) písemného zkoušení látky (konstruuji vlastní písemky s možností tvořivých odpovědí)
- c) didaktického testu (konstruuji vlastní testy s možností zatrhávání správných odpovědí)
- d) hodnocení zpěvu písně
- e) hodnocení hry na hudební nástroj
- f) hodnocení rytmického cvičení
- g) hodnocení intonačního cvičení
- h) hodnocení poslechového cvičení
- i) jiný typ prověřování:

4) Nejvíce preferuji:

- a) ústní zkoušení látky
- b) písemné zkoušení látky (konstruuji vlastní písemky s možností tvořivých odpovědí)
- c) didaktický test (konstruuji vlastní testy s možností zatrhávání správných odpovědí)
- d) hodnocení zpěvu písně
- e) hodnocení hry na hudební nástroj

- f) hodnocení rytmického cvičení
- g) hodnocení intonačního cvičení
- h) hodnocení poslechového cvičení
- i) jiný typ prověřování:

5) Nejvíce strachu z prověřování ze strany žáků cítím z metody:

- a) ústního zkoušení látky
- b) písemného zkoušení látky (konstruuji vlastní písemky s možností tvořivých odpovědí)
- c) didaktického testu (konstruuji vlastní testy s možností zatrhávání správných odpovědí)
- d) hodnocení zpěvu písně
- e) hodnocení hry na hudební nástroj
- f) hodnocení rytmického cvičení
- g) hodnocení intonačního cvičení
- h) hodnocení poslechového cvičení
- i) jiný typ prověřování:

6) Žáci dosahují nejlepších výsledků z:

- a) ústního zkoušení látky
- b) písemného zkoušení látky (konstruuji vlastní písemky s možností tvořivých odpovědí)
- c) didaktického testu (konstruuji vlastní testy s možností zatrhávání správných odpovědí)
- d) hodnocení zpěvu písně
- e) hodnocení hry na hudební nástroj
- f) hodnocení rytmického cvičení
- g) hodnocení intonačního cvičení
- h) hodnocení poslechového cvičení
- i) jiného typu prověřování:

7) Žáci dosahují nejhorších výsledků z:

- a) ústního zkoušení látky
- b) písemného zkoušení látky (konstruuji vlastní písemky s možností tvořivých odpovědí)
- c) didaktického testu (konstruuji vlastní testy s možností zatrhávání správných odpovědí)
- d) hodnocení zpěvu písně
- e) hodnocení hry na hudební nástroj
- f) hodnocení rytmického cvičení
- g) hodnocení intonačního cvičení
- h) hodnocení poslechového cvičení
- i) jiného typu prověřování:

8) Průběžně v hodinách hodnotím formou:

- a) číselné klasifikace
- b) slovního hodnocení
- c) kombinace známky a slovního hodnocení
- d) jiným způsobem hodnocení:

9) Průběžně v hodinách nejčastěji hodnotím formou:

- a) číselné klasifikace
- b) slovního hodnocení
- c) kombinace známky a slovního hodnocení
- d) jiným způsobem hodnocení:

10) Byl/a byste pro slovní hodnocení z hudební výchovy na vysvědčení?

- a) ano
- b) ne

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Příloha č. 2 Dotazník pro žáky na téma: **Hodnocení žáků v hudební výchově**

Jmenuji se Šárka Zahradníčková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a zpracovávám diplomovou práci na téma Hodnocení při výuce hudební výchovy na 2. stupni ZŠ a jeho vliv na žáky. Výzkum je prováděn formou dotazníků pro žáky a jejich učitele hudební výchovy. Prosím o vyplnění tohoto dotazníku.

Pokyny k vyplňování:

U otázek č. 1, 2, 6, 7, 8 zakroužkuj pouze jednu odpověď.

U otázek č. 3, 4, 5 můžeš zakroužkovat více odpovědí.

1) Předmět hudební výchova v porovnání s ostatními předměty patří k mým:

- a) oblíbeným předmětům
- b) ani k oblíbeným ani k neoblíbeným předmětům
- c) neoblíbeným předmětům

2) Na hudební výchovu se musím připravovat:

- a) průběžně na každou hodinu
- b) jen když očekávám nějaký typ zkoušení
- c) nepřipravuji se vůbec

3) Nejvíce se v hudební výchově obávám:

- a) ústního zkoušení
- b) písemného zkoušení (mám za úkol vymýšlet vlastní odpovědi na otázky)
- c) testu (mám za úkol zatrhávat správné odpovědi)
- d) hodnocení zpěvu písně
- e) hodnocení hry na hudební nástroj
- f) hodnocení rytmického cvičení (mám za úkol zatleskat určité rytmy)
- g) hodnocení intonačního cvičení (mám za úkol zazpívat určité tóny, melodie, cvičení)
- h) hodnocení poslechového cvičení (mám za úkol ze slyšené nahrávky rozeznat jednotlivé hudební nástroje, autora skladby, název díla)
- i) jiného typu zkoušení:
- j) neobávám se žádného typu zkoušení

4) Nejvíce mi vyhovuje zkoušení:

- a) ústní
- b) písemné (mám za úkol vymýšlet vlastní odpovědi na otázky)
- c) test (mám za úkol zatrhávat správné odpovědi)
- d) zpěv písně
- e) hra na hudební nástroj
- f) hodnocení rytmického cvičení (mám za úkol zatleskat určité rytmy)
- g) hodnocení intonačního cvičení (mám za úkol zazpívat určité tóny, melodie, cvičení)
- h) hodnocení poslechového cvičení (mám za úkol ze slyšené nahrávky rozeznat jednotlivé hudební nástroje, autora skladby, název díla)
- i) jiný typ zkoušení:.....

5) Učitel mě v hudební výchově průběžně v hodinách hodnotí:

- a) známkou
- b) slovně (ústně mi vysvětluje, proč jsem dostal danou známku)
- c) slovně (písemně mi vysvětluje, proč jsem dostal danou známku)
- d) známkou i slovně zároveň
- e) jiným způsobem:

6) Nejvíce mi v hudební výchově vyhovuje hodnocení:

- a) známkou
- b) slovně (ústně mi vysvětluje, proč jsem dostal danou známku)
- c) slovně (písemně mi vysvětluje, proč jsem dostal danou známku)
- d) známkou i slovně zároveň
- e) jiným způsobem:

7) Na vysvědčení bych chtěl/a být hodnocen/a:

(Slovně - slovní hodnocení znamená, že by ti učitel na vysvědčení napsal, co umíš, co neumíš, co můžeš udělat proto, aby ses zlepšil, jak se zapojuješ do práce při hodině, jak se snažíš.)

- a) známkou
- b) slovně
- c) známkou i slovně

8) V pololetí jsem dostal/a na vysvědčení z hudební výchovy známku:

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) horší známku

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku.