

2013

Věra Růžičková Zaumüllerová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

HODNOCENÍ ŽÁKŮ UČITELEM PŘI ODBORNÉM VÝCVIKU VZDĚLÁVACÍHO OBORU KADEŘNÍK

The Assessment in Vocational Training by Vocational Branch Hairdresser

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Iva Žlábková, Ph. D.

Autor práce: Věra Růžičková Zaumüllerová

Obor: Učitelství odborných předmětů (Bc. studium kombinované)

Ročník: III.

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných 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

Věra Růžičková Zaumüllerová

.....

Poděkování:

Ráda bych velice poděkovala Mgr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, připomínky, které mi poskytla při zpracování práce a trpělivost, kterou měla při zodpovídání všech mých dotazů.

Velký dík také patří Soukromé střední škole a jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky a zejména studentům zmíněného oboru Kadeřník, kteří se zúčastnili dotazníkového průzkumu a byli součástí experimentální studie.

Abstrakt (Anotace)

Cílem této bakalářské práce je hodnocení žáků ve vyučovacím procesu dle stanoveného učebního plánu v návaznosti na ŠVP nejen v obecné rovině, ale i konkrétně, a to hodnocení žáka učitelem při odborném výcviku vzdělávacího oboru Kadeřník. Tato práce si klade za úkol vymezit základní pojmy a ve stručnosti popsat problematiku hodnocení žáka nejen pedagogem, ale i žákem samým, včetně hodnocení výkonu jedince ze strany spolužáků. Dále si klade za cíl popsat psychologické aspekty a vzorce v samém důsledku hodnocení, a to jak ze strany učitele, žáka, spolužáků, ale i účastníků zainteresovaných v procesu hodnocení.

Práce má teoreticko – empirický charakter. Teoretická část popisuje hodnocení žáka učitelem při odborném výcviku se zaměřením na vzdělávací obor Kadeřník dle ŠVP. Popisuje metodu systematického pozorování žáka v rámci procesu hodnocení, možnosti analýzy a vyhodnocení žákova výkonu a formy vyjadřování výsledného hodnocení. Práce si také klade za cíl využít možnosti sebehodnocení žáka a zapojení spolužáků do hodnotícího procesu. V teoretické části je také věnována pozornost samotnému pojmu „kadeřník,“ všeobecný pohled na zmíněný pojem a v neposlední řadě přináší i současný náhled na tento vzdělávací obor, zařazení a popis oboru.

V empirické části byl navrhnout systém hodnocení pro odborný výcvik vzdělávacího oboru a experimentálně ověřit možnosti jejího využití v praxi. V rámci experimentu byly navrženy hodnotící archy pro sebehodnocení žáků, hodnocení výkonu žáka spolužáky a hodnocení žáka učitelem. Tyto archy byly během jednoho pololetí používány pro hodnocení při odborném výcviku. Výsledek experimentu byl ověřen prostřednictvím evaluačních dotazníků pro žáky.

Klíčová slova: hodnocení, školní hodnocení, proces hodnocení, odborný výcvik, sebehodnocení, slovní hodnocení, sebereflexe, dotazníková studie, hodnotící archy, klasifikace, explorace, evaluace, klíčové kompetence, oborové kompetence, ŠVP, RVP, výzkum, průzkum.

Précis (Annotation)

The aim of this study is to evaluate students within the teaching process in accordance with a specified timetable in relation to the SEP, not only in general, but also specifically as an assessment of a student by a teacher during the vocational training for hairdressers. This work aims to define the basic concepts and briefly describe the problems of student assessment not only by a teacher but also by the student himself, including the evaluation of the performance of one individual student by other students. Furthermore, it aims to describe the psychological aspects and patterns as a result of the evaluation, both on the part of the teacher, the student himself, classmates, but also on the part of participants involved in the evaluation process.

The work will have a theoretical - empirical character. The theoretical part describes the evaluation of the student by the teacher during the educational training with a focus to the vocational training for hairdressers in accordance with SEP. It describes a method of systematic observation of the student within the scope of the evaluation process, potential analysis and interpretation of the performance shown by the student and forms of expression of the evaluated results. The work also aims to take advantage of student self-assessment and involvement of peers in the evaluation process. The theoretical part also pays attention to the very concept of "hairdresser", a historical perspective on the notion and not least the current view on this vocational training, its classification and description.

The empirical part will propose an assessment system for educational training of the vocational field and will experimentally verify the possibility of its use in practice. In the context of the experiment, sheets will be proposed for self-assessment of students, for evaluation of student performance by classmates and for assessment of the students by teacher. These sheets will be used within one half-year for assessment during vocational training. Result of the experiment is validated through evaluation questionnaires for students.

Keywords: assessment, school assessment, evaluation process, vocational training, self-assessment, verbal evaluation, self-reflection, questionnaire study, evaluation sheets, classification, exploration, evaluation, key competencies, professional competencies, SEP (School Educational Program), GEP (General Educational Program)

OBSAH

Úvod	8
1 Terminologické vymezení základních pojmů.....	10
1.1. Hodnocení.....	10
1.1.2 Hodnocení žáků týkající se odborných předmětů a odborného výcviku	12
1.2 Charakteristika odborného výcviku.....	16
1.3 Obor „Kadeřník“ z pohledu současnosti.....	16
1.4 Zařazení, kód (69-51-H/01) a název oboru vzdělávání	17
Kadeřník, charakteristika a studijní plán	17
2 Školní hodnocení žáků, studentů.....	20
2.1 Metody a typy hodnocení.....	20
2.1.1 Metody hodnocení.....	20
2.1.2 Typy hodnocení	22
2.2 Školní hodnocení a jeho funkce.....	24
2.3 Formy hodnocení.....	27
2.4 Vztah mezi učitelem a žákem v procesu hodnocení	35
2.5 Očekávání pedagoga, očekávání žáka a očekávání spolužáků ve skupině	36
2.6 Vzájemná komunikace a sebereflexe v procesu hodnocení.....	37
3 Psychologické souvislosti školního hodnocení žáků a studentů	39
3.1 Pozitivní hodnocení a jeho dopad na žáky	39
3.2 Negativní hodnocení a jeho dopad na žáky.....	40
3.3 Hodnocení žáků v procesu odborného výcviku	41
3.3.1 Hodnocení praktických dovedností žáků.....	41
4 Dotazníkové šetření postojů žáků k jejich hodnocení.....	43
4.1 Metody tvorby dat	43
4.2 Metody analýzy dat	44
4.3 Výzkumný soubor.....	46
4.4 Výzkumný plán.....	46
4.5 Výzkumné cíle a formulace výzkumných otázek.....	49
4.6 Etické normy a pravidla výzkumu.....	50
5 Výsledky výzkumu	51
6 Závěrečné vyhodnocení a diskuze.....	54
6.1 Návrh systému hodnocení pro praxi.....	55

Závěr	56
Použitá literatura	58
Přílohy	60

Úvod

Téma bakalářské práce si autorka zvolila z prostředí soukromé střední školy, a to z pohledu učitele odborného výcviku. Řeší náročnou problematiku hodnocení žáků a jejich praktických znalostí a dovedností. V praxi se často setkává v oblasti hodnocení odborných znalostí a dovedností žáků v převážné většině s hodnocením pětistupňovým (stupňové hodnocení - klasifikace). Ráda by hodnocení vedla ve více formách, a to nejen v pětistupňovém, ale i ve slovním hodnocení a dále, aby žáci byli účastni svého hodnocení sami mezi sebou, a v neposlední řadě, aby se žák dokázal ohodnotit sám.

Zpětnou vazbou pomocí dialogu mezi učitelem a žáky by ráda dospěla k informaci, proč výkon žáka byl takto hodnocen ze strany učitele, spolužáků a žáka samého. Porovnat toto hodnocení se všemi zúčastněnými stranami mezi sebou a formou komunikace dospět k odůvodnění daného hodnocení. Tento způsob hodnocení by měl vést k sebereflexi hodnoceného žáka. Aby žák lépe pochopil své dovednosti, odbornost a popřípadě nedostatky v provedeném výkonu.

Hodnocení samotné je velice náročné pro všechny strany. Pohled na toto hodnocení může být individuální. Souhrn různých forem hodnocení (*stupňové známkování, slovní hodnocení, sebehodnocení*) a participace – spolupráce - učitele a žáků může být přínosem v oblasti ohodnocení žáka i spolužáků.

Autorka si klade za cíl přispět k řešení problematiky hodnocení středoškolské mládeže v oblasti odborného výcviku a přenést tyto poznatky do praxe odborného školství. Aby žáci byli více účastni na svém hodnocení a zpětnou vazbou dokázali jasněji vidět své dovednosti, ale i chyby.

V této práci je věnována pozornost experimentu hodnocení žáka učitelem ve spolupráci s hodnoceným jedincem, který si svůj výkon ohodnotí dle svého uvážení sám a bude též hodnocen z pohledu spolužáků. Cílem tohoto experimentu je zapojit do hodnotícího procesu všechny zúčastněné strany a umožnit jim dle svého subjektivního pohledu ohodnotit jednotlivé výkony včetně svých. Tento experiment realizovaný v horizontu pěti měsíců byl realizován tak, aby všechny hodnotitele zapojil do velice složité problematiky hodnocení. Přínosem by mělo být to, že nejen

učitel, ale i žák má tu možnost lépe vyzorovat nedostatky druhých, uvědomit si je a vyvarovat se jich. Práce si nebere za úkol popsat kompletní problematiku hodnocení žáka v celém rozsahu učebního plánu pro studijní obor, nýbrž hodnocení v rámci praxe na odborném pracovišti za účelem získání odborných znalostí a zejména dovedností. Jedná se pouze o vybrané části obsáhlé problematiky, která úzce souvisí s vybraným tématem a odpovídá požadovanému rozsahu práce. Výstupem výše uvedeného spektra hodnocení žáka by mělo být porovnání výsledného hodnocení z úhlu pohledu tří zúčastněných subjektů a to zejména jaké úrovně dosahuje hodnocený jedinec v oblasti klíčových¹ a oborových kompetencí² zmíněného oboru.

¹ **Klíčové kompetence:** komunikace a spolupráce, schopnost učit se a schopnost myslet, schopnost a výkonnost, schopnost nést odpovědnost, kreativita a schopnost řešit problémy, odůvodnění a hodnocení.

² **Oborové kompetence – profesní kompetence:** orientace v oboru, dovednosti, vědomosti, osobní a pracovní zkušenosti, znalosti, postoje, schopnosti.

1 Terminologické vymezení základních pojmů

Úvodem této odborné práce jsou vysvětleny základní pojmy, které budou v průběhu celého textu zmiňovány, a které je třeba přesně vymežit k správnému pochopení odborné studie.

1.1. Hodnocení

Termín „**hodnocení**“ týkající se zejména hodnocení žáků a studentů je v dnešní době velmi diskutované téma, které je popisováno na mnoha stránkách odborných publikací zabývajících se pedagogikou, probíráno a diskutováno na seminářích, v odborných kruzích, ale je i horkým tématem v oblasti laické veřejnosti. Změny v českém školství s sebou přináší i nové pohledy na hodnocení žáků.

Je známo, že každá lidská činnost, operace, aktivita, počínání směřují k dosažení určitého cíle. Lidská činnost je v mnoha případech většinou smysluplná a záměrná. Každý jedinec chce konkrétní činností něčeho dosáhnout, a to jak pro sebe, někoho jiného, nebo větší skupinu lidí. Činnost jedince má několik neopomenutelných, vzájemně se prolínajících etap. Prvotní je vždy nějaké přání a poté představa cíle. Následující etapou je seznámení se, zmapování, rozbor a uvědomění si podmínek, za kterých se aktivita bude realizovat. Velice důležitou etapou je plánování činnosti, jak nejlépe dosáhnout stanoveného cíle a v neposlední řadě následuje uskutečnění plánu a realizace samotné činnosti. Poté následuje vyhodnocení výsledků. Jak je vidět, hodnocení je velice důležité pro zjištění, zda bylo cíle dosaženo, či ne, dle stanovených předem daných představ. Hodnocení jako takové má zde podobu převážně srovnání toho, zda bylo dosaženo výsledku s cílovou představou. Lze říct, že je součástí jakékoli lidské činnosti.

Položíme-li si otázku: „Co to vlastně je hodnocení,“ můžeme odpovědět takto: „Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité

od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, pozorováním nebo zpochybňováním a kritizováním“. (Slavík, 1999, s. 22) Je zřejmé, že hodnocení provádí každý člověk téměř neustále, že hodnotí každou situaci a to někdy až příliš často, aniž by si to vlastně uvědomoval. Vynáší hodnotící soudy jako například: „je to příjemné, je to dobré, je to skvělé, to se mi moc líbí, tohle je nesmysl, utopie, nestojí to za nic, je to špatné, je to zlé, je to nespravedlivé“. Je důležité si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině subjektivní, protože člověk hodnotí ze svého pohledu, dle svého zájmu, na základě kritérií, kterými mohou být např. přesvědčení, individuální zkušenosti, ale i ovlivnitelnost, vlastní prospěch, užitek jeho samotného.

Převědeme-li hodnocení z obecné roviny do roviny školního a výchovného prostředí, můžeme zkonstatovat, že hodnocení jako takové je přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti.

1.1.1 Hodnocení žáka pedagogem

K základní výbavě učitelské profese patří umění nejen učit a vychovávat, ale také dokázat správně ohodnotit výkon žáka a posoudit, zda bylo dosaženo vytčeného cíle. Umění správně hodnotit patří k hlavním dovednostem učitele. Je třeba zdůraznit, že je velice důležité, aby pedagog měl přirozenou schopnost ohodnotit žáka tak, aby si byl vědom, v čem spočívají jeho nedostatky, co ještě musí zlepšit, aby dosáhl lepších a hodnotnějších výsledků a přitom aby ho neodradil a posléze nedemotivoval. Dokáže-li vyučující toto, je možné hovořit o vysoké profesionalitě a kantorském umění pedagoga. Celá veřejnost, jak odborná, tak laická, si je vědoma, že správné hodnocení žáků tak, aby dosahovalo správných mechanismů, je velice složitý a náročný proces. Hodnocení je též odrazem zpětné vazby nejen poukazující na to jak vyučující dokázal učit a vést výukový program, ale také může mít i druhý odraz ze strany žáků a jejich schopnosti hodnotit učitele vystihujícím výrokem „učitel je spravedlivý“.

Hodnocení ve vyučování je také velice účinným nástrojem pedagoga pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků. Můžeme také konstatovat

to, že hodnocení žáků, a to jejich výkony, činnosti a chování, je jedním ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti.

1.1.2 Hodnocení žáků týkající se odborných předmětů a odborného výcviku

K hodnocení výsledků v předmětech odborného výcviku se využívá tradiční formy hodnocení, a to pětistupňové škály klasifikace. Podklady a kritéria hodnocení jsou dány klíčovými kompetencemi a vnitřním řádem školy. Ohodnocení studentů je veřejné a pedagog, učitel odborného výcviku, vždy známku zdůvodní a studenti mají právo se ke klasifikaci vyjádřit. Klade se důraz na zohlednění individuality žáka, na jeho schopnosti, předpoklady a možnosti. Je také přihlíženo k přístupu žáka ke studiu k zadaným úkolům, samostatnosti, a také zda chce uspět, dokáže-li přijmout kritiku, opravit nepodařené a zlepšit své studijní a praktické výkony. Velice důležité a nezbytné je také pro rozvoj žáků ocenění úspěchů, pokroku v práci, případné označení neúspěchu a chyb, kterých se žák dopustil. Při zjišťování výsledků dosažených znalostí, dovedností a odborností ve vzdělávání se používá převážně forma zkoušení ústní a písemná. Ověřuje a hodnotí teoretické znalosti v praxi, kvalitu práce, organizaci práce, zručnost, obsluhu a údržbu náradí a přístrojů, dodržování pracovních postupů a výsledek provedené práce, dodržování BOZP³. Součástí klasifikace jsou též soutěže na všech úrovních, které SOU pořádá.

1.1.3 Sebehodnocení

Obecně můžeme charakterizovat sebepojetí⁴ a sebehodnocení asi takto. Osobnost člověka je třeba představit jako ucelený systém, složený z mnoha vlastností a složek. Odborníci našli pro sjednotící moment osobnosti jako celku přiléhavý název – self, což znamená „já“. Obdobný termín, jak se dá tento subsystem osobnosti vnímat, je sebepojetí a **sebehodnocení**, coby jedny z hlavních složek osobnosti.

³ BOZP: zkratka pro výraz – „Bezpečnost a ochrana zdraví při práci“.

⁴ **Sebepojetí** je sociálněpsychologický pojem, který vyjadřuje postoje a očekávání, která jedinec chová vůči sobě samému.

Kohoutek je však nestaví do stejné roviny, ale charakterizuje sebezpojetí jako „*relativně stabilizovaný výsledek složitého procesu sebehodnocení, hodnocení vlastních kvalit ve vztahu k jiným lidem, ve vztahu k vlastním aspiracím a cílům.*“ (Kohoutek, 1997, s. 5) Sebehodnocení je současně nejdůležitější složkou sebezpojetí.

Sebehodnocení je jeden ze tří pilířů hodnocení žáků. Toto hodnocení vychází ze samostatné činnosti žáka. Žák se orientuje na vlastní výkony, práci, na zaznamenání svých pokroků, to znamená sebehodnocení ve smyslu sebereflexe. Přínosem sebehodnocení je, že žák odpovídá za své učení a je do procesu učení zapojen. Může též u žáka zlepšit proces učení. Kolář a Šikulová uvádějí, že „*z didaktického hlediska je možné sebehodnocení chápat jako kompetenci, podporující samostatnost a nezávislost na učiteli.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151)

Prioritou pro rozvoj procesu „sebehodnocení“ je u žáka poznání sama sebe a v součinnosti s hodnocením učitele a spolužáků může hodnoceného jedince vést k zpětné vazbě a kontrole, která žáka vede k ověření, sebeuvědomění, provádět sebereflexi, a to v otázkách typu „CO, a PROČ“, například: v oblasti získaných zkušeností, k znovuvybavení si toho, co proběhlo, co se žák naučil a jak se to naučil, co zvládl, čeho dosáhl, k rekapitulaci toho, co se mu nepodařilo a proč se mu to nepodařilo, co musí ještě udělat ke splnění daného úkolu. Zjednodušeně to znamená, že hodnocení vlastní práce umožňuje žákovi regulovat svou další činnost, což ve velké míře ovlivňuje zároveň proces jeho učení.

Jednoznačně sebehodnocení vede žáka k větší zodpovědnosti za proces i výsledek svého učení. Pro proces sebehodnocení slouží různé druhy nástrojů a forem jako je například: **Hodnotící komunikativní kruh** (využíván v závěru vyučovací hodiny, dne, týdne, kdy žáci hodnotí svoji práci, svoje pocity, úspěchy a neúspěchy), **sebehodnotící listy** (které v písemné podobě slouží k vyhodnocení své práce za pomoci uvedených otázek. Otázky, které se mohou týkat, jak porozumění učiva, tak emocionálního hodnocení skupinových i individuálních činností).

Problematika **sebehodnotících listů** je konkrétně tématem v praktické části této studie pomocí empirického šetření - akčního průzkumu, zaměřeného na pozorování sebe sama, reflektující profesionální praxi a hledání alternativních přístupů k dosažení lepších výsledků. Další formou sebehodnocení mohou být i

sebehodnotící sešity „Jaký jsem“ slouží žákům k volnému zápisu hodnotící dosažené úspěchy a nedostatky. V těchto sešitech se odráží osobní pokory žáka. Pro delší časový úsek v hodnocení je též vhodný tzv. **dopis sobě** odrážející práci žáka v určitém časovém prostoru, a který může několikrát během roku žák vypracovat. Součástí tohoto dopisu může být také hodnocení žáka učitelem, což žákovi umožňuje porovnání svého hodnocení s pohledem jiné zainteresované osoby.

1.1.4 Skupinové hodnocení žáků

Skupinové hodnocení žáků klade důraz na spolupráci učitele a žáků při učební činnosti a následném společném hodnocení aktivit. Tuto spolupráci je možné navázat za předpokladu, že je učitelem vytvořeno pozitivní prostředí s dobrým sociálním klimatem. *„Dobré sociální klima učitel vytváří nejen svým pozitivním přístupem k žákům, ale také tím, že žáky zapojuje do dění kolem nich, že je povzbuzuje a podporuje ve vzájemném sdílení svých prožitků a vede je k tomu, aby si navzájem pomohli, aby se aktivně účastnili vyučování“.* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 147) Podmínkou pro dobré sociální klima je zejména: *„atmosféra vzájemné důvěry, smysl pro sounáležitost a komunitu, zapojení se do procesu rozhodování, vytváření prostředí laskavosti a povzbuzení od vrstevníků, hodnověrnosti a neodsuzujícího postoje učitele, jasné očekávání učebních výsledků, možnosti zapojení se do hodnocení, slušnosti a spravedlnosti při účasti na třídním životě.* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 148)

Skupinové hodnocení – vzájemné hodnocení žáků - přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji jedince. Studenti a žáci se tak vzájemně učí komunikovat se svými spolužáky. Touto formou zjistí to, že jestliže chtějí získat adekvátní zpětnou vazbu, musí být nejen vnímaví, ale i pozorní. Pozitivní a klíčový je také ve vzájemném hodnocení fakt, že učitel není tím jediným aktérem v procesu hodnocení, a že nemusí být úplně směrodatné to, jak učitel hodnotí, ale pohled žáků může být rozšířen o názory spolužáků a v neposlední řadě může být též přínosem tato forma hodnocení žáků, a to z pohledu jedince na práci ostatních a posouzením jí na základě daných kritérií, což umožňuje, aby se zamyslel nad svým vlastním výkonem a dokázal posoudit – identifikovat silné a slabé stránky ve své práci, ve svém výkonu a chování. Vzájemné hodnocení přináší zpětnou vazbu všem zúčastněným.

1.2 Charakteristika odborného výcviku

Výuka předmětu Odborný výcvik je zajištěna učiteli odborného výcviku, kteří si podle vyhlášek a zákonů České republiky průběžně doplňují aktuálně předepsanou pedagogickou kvalifikaci. U učitelů odborného výcviku, dle zákona o pedagogických pracovnících, je požadována zejména odborná kvalifikace a odborná praxe, která je základním předpokladem k samotné výuce odborného výcviku. Víceletá praxe v oboru Kadeřník je preferována. Učitelé odborného výcviku se účastní odborných školení, přednášek, exkurzí a seminářů, jsou členy odborných sdružení, asociací i firem. Na výuce odborného výcviku se podílí instruktoři odborného výcviku – vybraní zaměstnanci smluvních firem – kvalifikovaní odborníci v oboru.

Výuka odborného výcviku je realizována ve vlastních provozovnách, odborných pracovištích školy, které splňují všechny zákonné předpoklady pro vlastní realizaci odborné praxe žáků i uskutečňování podnikatelské činnosti jako takové. Provozovny jsou vybaveny estetickým, účelovým a funkčním zařízením, pomůckami, přístroji a nástroji, jež jsou doplňovány s rozvojem kadeřnických služeb. K praktickým cvičením v předmětu odborný výcvik jsou využívány učebny s klasickým víceúčelovým zařízením. Odborný výcvik ve smluvních pracovištích probíhá jen v ojedinělých případech.

1.3 Obor „Kadeřník“ z pohledu současnosti

Vzdělávací obor Kadeřník má jeden cíl - vychovat odborníky, kteří budou schopni poskytovat kvalitní a kvalifikované služby a stanou se v budoucnosti zručnými a plnohodnotnými pracovníky kadeřnických služeb. Odborníky, kteří mistrně ovládají práci v dámském i pánském kadeřnictví.

Hlavním úkolem vyučovacího předmětu „odborného výcviku“ je naučit žáky všem technikám a praktickým dovednostem v oboru. Žáci si během studia osvojí používání správných technologických postupů a zároveň si osvojí volbu vhodných materiálů. Během odborné praxe se také naučí doporučovat vhodnou volbu úpravy vlasů a poté požadovaných účesů, které odpovídají charakteru každého zákazníka. Osvojují si práci a zručnost podle daných technologických postupů a neustále se

seznamují s novými technikami v oboru. Cílem učitele odborného výcviku ve vyučovacím procesu je vytvářet a rozvíjet profesní schopnosti, dovednosti a vlastnosti žáků tak, aby byli schopni dobře vykonávat a poskytovat odborné kadeřnické služby. Žáci se během studia v oblasti praktické i teoretické naučí všem dovednostem v oboru, což je základním předpokladem pro uplatnění se v živnostenském podnikání z hlediska profesních dovedností.

1.4 Zařazení, kód (69-51-H/01) a název oboru vzdělávání

Kadeřník, charakteristika a studijní plán

Název školního vzdělávacího programu; *Kadeřník*, zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu – kód a název oboru vzdělání “ **69 - 51-H/01 KADERŇÍK** “. Stupeň poskytovaného vzdělání: *střední vzdělání s výučním listem*. Délka a forma vzdělávacího programu – studia je koncipována na 3 roky formou denního studia. Obor vzdělávání je ukončen závěrečnou zkouškou. Po zdárném absolvování závěrečné zkoušky výše zmíněného oboru absolvent dovrší úroveň vzdělání podle ERK⁵ číslo 4. a podle NSK⁶ číslo 3. s výstupním dokladem – „Výuční list“. (Střední vzdělání s výučním listem tříletého studia).

V této úrovni vzdělání dosáhne absolvent určitých *znalostí*; faktické a teoretické znalosti v širokých souvislostech v oboru práce nebo studia, *dovedností*; řada kognitivních a praktických dovedností požadovaných při řešení specifických problémů v oboru práce nebo studia a *kompetencí*; schopnost řídit sebe samého v rámci pokynů v oblastech práce nebo studia, které jsou obvykle předvídatelné, ale mohou se měnit, dohlížet na běžnou práci jiných osob a nést určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních či vzdělávacích činností.

Do vzdělávacího učebního oboru Kadeřník jsou přijímány dívky i chlapci, kteří úspěšně ukončili povinnou školní docházku. Důležitým kritériem pro přijetí je

⁵ ERK zkratka využívána převážně v personalistice, andragogice a v oboru vzdělávání dospělých: *evropský rámec kvalifikací*, označení úrovně pomocí číselné stupnice

⁶ NSK zkratka využívána převážně v personalistice, andragogice a v oboru vzdělávání dospělých: *národní soustava kvalifikací*, označení úrovně pomocí číselné stupnice

také zájem o obor a předpoklady pro jeho vykonávání jak po stránce fyzické, tak po stránce osobnostní. Při výběru studentů se také hodnotí i dosažené studijní výsledky a hlavně splnění zdravotních předpokladů stanovených pro tento obor.

Studijní plán v jednotlivých ročnících:

Studijní plány pro jednotlivé ročníky daného učebního oboru jsou připravovány a koncipovány v souladu s RVP a ŠVP.

1. ročník – žáci se seznamují s pracovním prostředím vzdělávaného oboru Kadeřník, hygienou, bezpečností práce a dále s poskytováním první pomoci na pracovišti. Seznamují se s pracovními pomůckami, které budou při své práci používat a s materiály používanými v kadeřnickém oboru. Seznamují se s používáním ochranných pomůcek, učí se stanovovat diagnózu vlasů a vlasové pokožky, umývat vlasy, provádět masáž vlasů různými technikami, holení vousů, úpravu vousů - knírů a plnovousu, základním technikám vodové ondulace (natáčení vlasů na natáčky, pokládanou vlnu, kroužkování, foukanou ondulaci do tvaru, foukanou pokládanou vlnu), základy ondulace železem, techniky dámských a pánských stříhů, natočení a v neposlední řadě pracovním postupům při preparaci vlasů.

2. ročník – žáci si prohlubují a upevňují pracovní schopnosti, znalosti, dovednosti postoje a návyky, získané v prvním ročníku studia daného oboru. Začínají se seznamovat s módními technikami stříhání vlasů a s úpravou hustoty vlasů. V tomto ročníku se začínají učit odbarvovat a melírovat vlasy, zabývají se technikami tónování a barvení vlasů, provádějí různé techniky preparace vlasů, zdokonalují se v dalších postupech vodové ondulace, upravují účesy a v neposlední řadě jsou zasvěceni do světa se speciálními trendovými soutěžními účesy. Trénují techniky a postupy ondulace železem a učí se odborné péči související s hygienou a pěstění vlasů.

3. ročník – žáci si opět prohlubují a upevňují dovednosti, znalosti a kompetence z předchozích ročníků. Navazují na učivo z minulých ročníků a postupně přecházejí na složitější úpravy a techniky v kadeřnickém oboru jako jsou úpravy společenských a soutěžních účesů, prohlubují si své znalosti v oblasti barvení

vlasů, provádějí kombinované a vícebarevné tónování v kategorii barvení, učí se stahovat nežádoucí odstíny barev, seznamují se s používáním vlasových doplňků a příčesků, barví a upravují vousy – kníry, kotlety, obočí a řasy, provádějí péči o vlasy a regeneraci vlasového stvolu, seznamují se poradenskými službami s ohledem na typologii zákazníka, učí se rozpoznat typy vlasů a jsou zasvěceni do úpravy obličeje líčením. (Okrajově – tyto kompetence jsou spíše předmětem oboru Kosmetička).

V každém ročníku se vykonávají v rozmezí pololetních cyklů průběžné samostatné zkoušky z odborného výcviku, které jsou realizovány v učebnách odborného výcviku. Každý student tuto zkoušku provede na modelu, který si přivede z řad veřejnosti (kamarádi, rodiče, známí ...). Ve třetím ročníku je obor vzdělávání ukončen závěrečnou zkouškou. Závěrečná zkouška je rozdělena na tři části: a) písemná – teoretická, b) praktická, c) ústní – teoretická.

2 Školní hodnocení žáků, studentů

K této problematice můžeme konstatovat, že hodnocení žáků a studentů ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě „*systematické*“. (Pasch, 1998, s. 104). S dalšími hodnoceními, se kterými se člověk v životě setkává, jsou většinou nahodilé nebo mohou být značně vymezené. Mají většinou všeobecný charakter.

2.1 Metody a typy hodnocení

Pod pojmem metoda hodnocení se skrývá určený postup, který si zvolíme pro hodnocení. Podstatné je, jaké byly užity diagnostické metody pro základ hodnocení a jaká byla zvolena jejich kriteria. V této oblasti jsou využívány a existují různé metody zjišťování výsledků činnosti žáka. Například ústní a písemné zkoušení nebo hodnocení formou testů za pomoci testových otázek. Každá z uvedených metod má své výhody, ale i nevýhody. Ze strany žáků je různý pohled na tyto metody hodnocení. Někteří preferují písemnou formu zkoušení, protože si mohou odpověď dobře rozmyslet a jiní žáci upřednostňují ústní prověřování znalostí, raději vedou s učitelem dialog a využívají mírného navádění pedagoga.

2.1.1 Metody hodnocení

Metody zjišťování diagnostických údajů - klasické:

- Klasické ústní zkoušky: orientační a klasifikační - Jejich smyslem je zjistit úroveň vědomostí, rozumových dovedností, aplikace myšlenkových operací. Patří k nejčastěji užívaným diagnostickým metodám. Podstatou je učitelova otázka a žákova odpověď. Nevýhodou je časová náročnost, lze prověřit jen málo žáků najednou, do zkoušení se může promítnout tréma, zdravotní stav, učitelova zkušenost a jiné vlivy. Zkoušky mohou být v těchto variantách: volné odpovědi, odpovědi řízené dílčími otázkami, kombinované zkoušky, úlohy.

- Klasické písemné zkoušky: denní písemné úkoly (diktáty, písemná cvičení) domácí úkoly, měsíční práce, kauzální státní práce. Bývá zpravidla průkaznější a objektivnější než ústní zkoušení. V krátké době lze vyzkoušet za stejných podmínek více žáků najednou, otázky lze předem připravit, z některých písemných prací lze diagnosticky posoudit žákovy aplikační schopnosti, stylizační schopnosti, věcnost, gramatickou úroveň, samostatnost a originalitu. Žák může odpovědi zaznamenat několika způsoby: písemně – slovem, písemně – číslem, graficky – schématickou kresbou, kombinovaně, projektem

- Klasické výkonové zkoušky: Pohybové - motorické (tělesná výchova a jiné pohybové), technické práce, pokusné práce, referáty, organizační úkoly

- Přesné písemné zkoušky: Běžné orientační testy, standardizované testy

Charakteristika metod hodnocení žáků

Metody hodnocení jsou postupy, jakými je hodnocení žáků učitelem realizováno. Dělíme je podle toho, z jakého zdroje jsme získali informace o žákových výkonech. Tyto metody jsou rozdělovány na dvě základní skupiny: (Kalbáčová, 1998)

- a) *Ústní zkoušení* – ústní zkoušení je klasickou metodou, která je charakteristická tím, že staví na vzájemné interakci mezi učitelem a žákem při hodnocení. Je založena na verbální komunikaci učitele a žáka. Z ústního zkoušení je možné vyzorovat například vyjadřovací schopnosti žáka. Dále může učitel podle potřeby dát žákovi zpětnou vazbu jak odstranit případné nedostatky, nebo naopak ocenit výjimečný výkon.
- b) *Písemné zkoušení* – pramenem a zdrojem jsou písemné dokumenty žáků. Písemná zkouška se může orientovat i na více dovedností. Při této metodě zkoušení není ovšem přímý kontakt učitele s žákem. Učitel nemůže žáka patřičně směřovat, hodnotit žákův skutečný znalostní potenciál, nemá možnost zpětné vazby, které by mohl učitel využít při metodě ústního zkoušení.

2.1.2 Typy hodnocení

Každý typ hodnocení má ve školním prostředí svůj smysl a pedagog si ho volí promyšleně a záměrně s ohledem na subjekt, který má být hodnocen a s cílem, který má hodnocení naplňovat. (Kosová 1998) Například můžeme hovořit o hodnocení: *formativním, finálním, normativním, kritériálním, diagnostickým, interním (vnitřním), externím (vnějším), neformálním, formálním, průběžným a závěrečným.*

Existují také hodnocení z hlediska vztahové normy:

Hodnocení sociálně normované – porovnává výkony žáka s výkony ostatních členů skupiny.

Individuálně normované – kdy je výkon žáka porovnáván s jeho výkony předchozími.

Hodnocení sociálně a individuálně normované se mohou dobře prolínat.

Typy hodnocení rozdělujeme

- **Formativní hodnocení:** slouží k podpoře dalšího efektivního učení žáků. Toto hodnocení bývá obvykle zaměřené na odstraňování chyb, nedostatků a odtíží v práci žáka. Hodnocení slouží jako zpětná vazba a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucí práce a výkonů žáka.
- **Finální (také sumativní či shrnující):** stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, většinou na konci určitého období vyučování. Např.: vysvědčení anebo výsledky pololetních zkoušek.
- **Normativní hodnocení:** jde o hodnocení jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků.
- **Kritériální hodnocení:** jedná se o zhodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda bylo kritérium výkonu splněno. Žáci pokud kritérium splní, budou ohodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na to, jestli toto kritérium dosáhli ostatní.

- Diagnostické hodnocení: je dost podobné s formativním hodnocením, ale specializuje se na odhalení učebních potíží.
- Interní hodnocení: jedná se o hodnocení prováděné učiteli.
- Externí hodnocení: hodnotící činnost navrhují a vyhodnocují osoby mimo školu.
- Neformální hodnocení: jsou založena na pozorování výkonů.
- Formální hodnocení je charakteristické tím, že vždy následuje a je realizováno po předchozím upozornění žáků pedagogem, že bude aplikováno. Žák je informován o tomto typu hodnocení a má možnost se dopředu připravit.
- Průběžné hodnocení sleduje dílčí zhodnocení dosažené úrovně žáka, která je sledována v průběhu delšího časového období. Slouží jako základ pro sumativní hodnocení.
- Závěrečné hodnocení takzvané konečné zhodnocení dosažené úrovně a stupně prospěchu žáka, které je provedeno na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního a studijního učebního plánu - programu.

V dnešní době se zvýšil zájem o alternativní⁷ přístupy k hodnocení. Jedním z těchto přístupů je *autentické hodnocení*: jedná se o zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se reálným situacím. Je zaměřené na úkoly důležité pro praktický život. (J. Slavík 1999, s. 26-29) Další z alternativních přístupů je portfoliové hodnocení. Klade důraz na shromažďování žákovských prací v portfolio. Hodnocení na základě žákových produktů a dalších záznamů o žákovi (různé výrobky, exponáty písemné práce, pracovní listy, umělecká díla aj.). Je možné s časovým odstupem sledovat v nich vývoj či zlepšení žáka - dítě i rodiče mají možnost porovnat výkon např. při psaní na začátku, v pololetí či na konci roku. Některé přístupy učitelů k hodnocení jsou založeny na podpoře takové atmosféry ve vyučování, která podporuje hodnocení žáka žákem, neboli vrstevnické hodnocení a sebehodnocení:

⁷ Alternativní přístupy k hodnocení - soustřeďuje větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život

znamená to, že se žáci mají naučit objektivně ohodnotit svoji práci a hledat cesty k jejímu zlepšení- tzv. *autonomní hodnocení*⁸. (J. Slavík 1999, s. 139)

2.2 Školní hodnocení a jeho funkce

Co všechno může pedagog prostřednictvím hodnocení ovlivnit? Vymezení funkcí hodnocení uvádí každý autor trochu jinak, ale na několika se shodne většina autorů zabývajících se touto problematikou. Jako jsou například níže uvedené.

Funkce motivační

„Hodnocení žáka může výrazně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou jako odměna za výkon, ale stejně tak v rukou netaktního učitele, může stejného žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoli práci ve škole. Hodnocení může také fungovat jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejvyužívanější funkce hodnocení a v praxi školy je hodnocení nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě.“ (Kolář a Šikulová, 2009 s. 45)

Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Nejvýznamnější jsou potřeby výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřeby úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřeby poznání a hlavně potřeba seberealizace.

Informativní funkce

Hraje důležitou roli ve vyučovacím procesu. Slouží jako zpětná vazba. Informuje o výkonu žáka, o jeho učebních aktivitách a činnostech, o jeho

⁸ Autonomní hodnocení – sám sobě učitelem; Hodnocení je nejenom prostředkem, ale i cílem výuky tzn., že sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování. Hodnocení svěřené žákovi se nazývá autonomní učení.

vynaloženém úsilí. Učitel sděluje u žáka tu skutečnost, jak se přiblížil k cílové normě, cílovému požadavku a jaké úrovně je jeho výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými žáky. Tato funkce hodnocení má za úkol poskytnout informaci o skutečnosti výkonu nejen žákům samotným, ale i jejich rodičům, nýbrž i jiným zainteresovaným zájemcům. (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 96)

Regulativní funkce

Je charakteristická tím, že učitel hodnocením reguluje a usměřňuje každou následující studijní činnost žáka. Ovlivňuje tak kvalitu žákovy práce, a to nejen konečný výsledek, ale i průběžnou činnost a předcházející činnost. Funguje jako hlavní prostředek regulující žákovu činnost. Regulativní funkce s používáním klasifikace, jako převažující formy hodnocení, je v oblasti odborné veřejnosti hodnocena jako nedostatečná. Napříč spektrem odborné veřejnosti panuje shoda v tom, že regulativní funkci plní hodnocení jen tehdy, pokud učitel provádí podrobnější analýzu výkonu, orientuje se na žákovu učební metodu a doporučuje postupy, které má žák použít při dalším učení.

Výchovná funkce

Vede k formování pozitivních vlastností, k přístupu a postojům žáka, odpovědnosti k sobě i ke svému okolí, vytrvalosti, svědomitosti a poctivosti. Učitel může hodnocením, tedy hlavně pozitivním, nejen ovlivnit žákovu hodnotovou orientaci velmi výrazným způsobem, ale i sebevědomí a utváření postojů k sobě samému. Ale i negativní hodnocení může v některých případech výchovně působit na jedince. Pozitivum je vnímáno zejména v tom, že žák se snaží dokázat a přesvědčit učitele svojí aktivitou a pílí, že jeho výkon je lepší, než jak byl hodnocen a posouvá ho k nadstandardním výkonům.

Prognostická funkce

Klíčovým předpokladem prognostické funkce je poznání žákových schopností, možností a dovedností, na základě kterých je žák dlouhodobě hodnocen. Učitel na základě těchto skutečností může definovat určitou pravděpodobnost žákova budoucího uplatnění a prognosu pro další žákovu perspektivu. Prognostickou funkci plní úspěšně klasifikace. Je vhodná například pro výběr střední školy.

Diferenciační funkce

Diferenciační funkce velmi úzce souvisí s výše uvedenou prognostickou funkcí. Toto hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých výkonnostních skupin. V odborných kruzích je vedena polemika nad touto funkcí hodnocení, zda je vhodné takto selektivně žáky rozdělovat na základě jejich výkonnosti.

2.3 Formy hodnocení

Do této kategorie hodnocení je zvolen učitelem nejvhodnější způsob, jakým je dle situace a potřeby možné žáka co nejefektivněji hodnotit. Všechny formy hodnocení jsou dobré a funkční. Učitel může vyjadřovat výsledky hodnocení nejrůznějšími způsoby, jako je třeba přikývnutí hlavou, nesouhlasné pokynutí hlavou nebo mrknutí okem, jednoduché sdělení; „ano, správně, nesouhlasím, chyba“ či několikavěté vyjádření; „výborně, dnes jsi to zvládl na výbornou“, udělení známky či stanovení určitého počtu bodů, až po obsahové analýzy výkonu spojené s formulováním závěrečného hodnocení.

Mezi nejpoužívanější formy hodnocení je ve školní praxi aplikováno *známkové a slovní hodnocení*. Často se vede mezi pedagogy diskuze, zda používat jedno či druhé. Tyto dvě formy hodnocení jsou často stavěny proti sobě, jako by se vzájemně vylučovaly. Protichůdné názory výše uvedených forem hodnocení se začaly objevovat na počátku 90. let 20. století, kdy byla zahájena přeměna školského systému. Vznikal tábor odborníků z řad pedagogů, psychologů, psychiatrů odmítající klasifikaci a upřednostňující alternativní školství,⁹ používající širší slovní hodnocení a hodnotících charakteristik žáků opírající se o zahraniční zkušenosti v této oblasti hodnocení. Hlavními argumenty proti známkování byly: úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků, vytváření negativních postojů ke škole a jiné. Uvedené důvody nelze brát na lehkou váhu, ale je to skutečně všechno způsobené číselným vyjádřením výkonu žáka? Není to spíše způsobeno tím, jak se známky v dnešní škole používají? Není často známka zneužívána jako forma zajišťování kázně, jako prostředek trestu? Mnozí autoři a pedagogové by klasifikaci úplně zrušili a nejráději by ji celou nahradili jen slovním hodnocením. Ale bude to stačit? Vždyť slovní hodnocení je jen jedna z možných forem vyjádření hodnotícího posudku. Důležité asi bude hledání různých funkčních forem hodnocení. Jde o hledání optimálního způsobu, jak vyjádřit výsledky hodnocení. Mělo by obsahovat: *formu co nejvýstižnější*, která by měla vyjádřit konkrétní smysl hodnocení, *vhodně zvolit způsob sdělení výsledků*, který podtrhne tu funkci hodnocení, kterou chceme

⁹ **Alternativní školství** označuje zvláštní typ škol, které vyučují žáky jinak, než tradiční herbartovské školy. Jejich cílem je pomoci nejen žákům, kteří jsou postižení specifickými poruchami učení, ale i těm, kteří se chtějí vzdělávat odlišným způsobem. Dávají také příležitost žákům, kteří by v klasickém školství nebyli úspěšní.

momentálně zdůraznit, *vyhýbat se stereotypu* a hodnocení kombinovat různými způsoby.

Hodnocení by tedy mělo prezentovat asi toto: Cílené – soulad se stanovenými cíli a probíranou látkou, **Systematické** – dodržení zvolené koncepce, **Efektivní** – získat co nejvíce informací, **Informativní** – soustřeďující co nejvíce informací srozumitelných pro učitele, žákovi, ale i rodiče. (Kolář a Šikulová 2009 str. 77-84)

Klasifikace se prezentuje jako forma kvantitativního hodnocení vyjádřené známkou. Klasifikace je forma hodnocení dosažených vzdělávacích výsledků a kázeňského chování žáků vyjádřená hodnotící stupněm tedy známkou v rozsahu obvykle od jedné do pěti. Pedagog v tomto případě hodnotí nejen schopnosti, dovednosti a vědomosti, ale také vyjadřování žáka, píli, zájem, pracovní návyky, postoj žáka k problematice učení. Je těžké vyjádřit všechny tyto aspekty jen jednou známkou. Tento problém způsobuje statická známka jako takové, kdežto proces učení a vyučování je sám o sobě dynamický. Z toho vyplývají mnohá úskalí známkování, jak již bylo výše prezentováno, na které upozorňují pedagogové, psychologové, ale i psychiatři, kteří poukazují na to, že u některých jedinců se mohou projevit i patologická traumata z formy stupňového hodnocení. Bohužel, ale klasifikaci vedenou ve formě známek, nelze ze škol odbourat bez toho, aby se nezměnilo celkové pojetí vyučování.

Můžeme tedy konstatovat, že tato forma hodnocení má své klady, ale i zápory.

Soustředme se na možné **klady** prezentované odbornou veřejností:

- Klasifikace je kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka.
- „Klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy.“ (Hrabal, 1988, str. 48)
- „Známka ve škole je nesporně významným symbolem úspěchu.“ (Hrabal, 1988, str. 51)

- „*Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte.*“ (Kolář a Šikulová 2009 str. 83)
- „*Školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení*“ (Kolář a Šikulová, 2009, str. 83)
- Znamka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnání výkonů i chování a také statické zpracování.
- Dále se soustředíme na možné **zápory** prezentované odbornou veřejností:
- „*Zjištěné vztahy klasifikace a efektivity vyučování nejsou příliš výrazné, zřejmě proto, že klasifikační údaje učitele bezprostředně ukazují spíše jeho klasifikační styl, klasifikační měřítko, prostě jeho pojetí hodnocení žáků.*“ (Hrabal, 1988, str. 51) Z tohoto konstatování je patrné, že požadavky jednotlivých pedagogů mohou být rozdílné, tudíž z pohledu žáka nemusí být hodnocení objektivní.
- „*Rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházejí z učitelova konkrétního pojetí úspěšného žáka. Objektivnost klasifikace je tak problematická.*“ (Kolář a Šikulová, 2009, str. 85)
- „*V každodenní vyučovací praxi zjistíme, že když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily.*“ (Amonašvili, 1987, str. 24)
- „*Znamka sice může odrážet stav vědomostí, nepodává však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péli, tvořivosti a vytrvalosti. Znamka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena.*“ (Kolář a Šikulová 2009 str. 84)
- „*Znamka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu. Znamka neměří skoro nic o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je třeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře odlišnosti od předepsané normy.*“ (Kopřiva, 1994, str. 74)

- „Závažným důsledkem je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě pracuje v rámci svých možností svědomitě“. (Kolář a Šikulová 2009 str. 86)
- „Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolá u něho stav úzkosti.“ (Amonašvili, 1987, str. 76)
- „Rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich kvalitu svého žáka“. (Kolář a Šikulová 2009 str. 86) Z tohoto konstatování je patrné, že rodiče v mnoha případech známkování vyžadují, protože se lépe v této formě hodnocení orientují.

Známkování je mnohostranný jev. Může být vyhodnocen odborníky i laickou veřejností jak negativně, tak pozitivně. Klasifikace by také neměla být ve vyučování samoučelná, i když se v praxi bohužel mnohdy samoučelnou stává. Měla by se stát jen jedním ze způsobů a projevů školního hodnocení. Znamka je jen formální veličinou vyjadřující složitý proces hodnocení.

Slovní hodnocení je forma kvalitativního hodnocení. Je to další existující a využívaná forma v procesu školního hodnocení. V současnosti platí pro slovní hodnocení pokyn MŠMT ČR z r. 1992 k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách. Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu, schopnostech a dovednostech nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy.

Slovní hodnocení má obsahovat nejen „informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení tzv. skrytého učiva. V tomto smyslu má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat“. (Solfronk, 1996, str. 30)

Informovanost slovního hodnocení je podmíněna tím, že se žák dozvídá kritéria hodnocení a míru své úspěšnosti v rámci těchto kritérií. Výhoda slovního hodnocení je oproti známce v dialogu, a to dialogu učitel žák, jako rovnocenný partner rozhovoru. Průběžné hodnocení žáka ho přímo nestresuje v momentálním

neúspěchu, ale naopak jeho práci reguluje. Dá se říci, že slovní hodnocení je v současném školství často využíváno. Většinou skoro v každé hodině učitel slovně hodnotí průběh práce, výsledky, zapojení a aktivitu žáků, celkovou hodinu či blok hodin. Používá se automaticky jako součást hodnocení, i když ne jako oficiální. Slovní hodnocení formou osobní poznámky prozrazuje vazbu na dítě, probouzí důvěru. V podtextu vlastně hovoří o tom, že hodnotitel vnímá hodnoceného asi takto: „Znám tě a chci ti pomoci“. Z toho plyne, že slovní hodnocení musí být vždy taktní a citlivé, protože slovem můžete potěšit, ale také ublížit. Je velice důležité jak pedagog toto hodnocení podá, tak aby bylo srozumitelné jak pro žáka, tak i pro jeho rodiče.

Slovní hodnocení se může ve vyučování uplatňovat jako:

- **Průběžné – ústní** (ve vyučování hodnotí učitel i žáci), které se opakuje v určitých frekvencích, **písemné** (píše je učitel, ale i samotní žáci) komentáře k písemným pracím, **představení konkrétní práce dětí** (ve třídě, dny otevřených dveří, projekty, při třídních slavnostech....)
- **Závěrečné** - v písemné formě u různých výročních vysvědčení. I při této formě hodnocení můžeme pozorovat *klady* i *zápory*.

Jako klady můžeme vnímat, *nižší stres¹⁰ žáka*, protože je většinou kladen větší důraz na pozitivní výsledky a tím může často povzbudit hodnoceného jedince, *snižující riziko diskriminace,¹¹ a* to u výkonnostně slabších žáků, k *hlubšímu zamyšlení se pedagoga* - při psaní hodnocení má učitel větší prostor pro zdůraznění toho, co žákovi jde lépe a v čem je jedinečný a v čem zaostává, *větší orientace pro děti i rodiče* – v jaké oblasti je dítě talentované a v čem musí dítě přidat a věnovat pozornost větší přípravě, na co právě teď se zaměřit, doporučení *pedagoga* – v každém slovním hodnocení je doporučení učitele nezbytnou součástí, *zdůrazňuje větší individualitu žáka*.

¹⁰ **Stres** (angl. stress = napětí, namáhání, tlak) je funkční stav živého organismu, kdy je tento organismus vystaven mimořádným podmínkám^[1] (**stresorům**), a jeho následně obranné reakce, které mají za cíl zachování homeostázy a zabránit poškození nebo smrti organismu.

¹¹ **Diskriminace** (lat. *discriminare* = rozlišovat) je termín označující nějaké rozlišování. Nejčastěji se používá v negativním významu rozlišování lidí na základě příslušnosti k nějaké obecné skupině bez ohledu na schopnosti konkrétního jedince. Podle konkrétního kritéria diskriminace se hovoří o diskriminaci na základě rasy, náboženského přesvědčení, politického přesvědčení, pohlaví, věku apod.

„Slovním hodnocením lze konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co právě teď se zaměřit.“ (Kopřiva, 1994, str. 75)

Při slovním hodnocení může docházet k podobným chybám jako u klasifikace. Jako zápory můžeme vnímat: *nemožnost porovnávat výkony žáků, náročnost pro pedagoga, při neodhadnutí situace pedagogem* – může i touto formou odradit žáka od dalšího studia, a to v důsledku toho, když je v slovním hodnocení samá kritika, *časová náročnost, nepochopení formulace* – při slovním hodnocení od učitele pro žáky a jejich rodiče, *slabší motivace* – pro žáky línější, ale i talentovanější.

Slovní forma hodnocení může být efektivní, jestliže nebude vylučovat ostatní formy hodnocení a bude dobře stimulovat učební a poznávací aktivity žáků. (M. Dvořáková, 1994, str. 11)

Formulace a postup slovního hodnocení: na začátek uvést úspěchy žáka, následně nedostatky, chyby, neúspěchy a problémy, dále sdělit cestu k nápravě, používat popisného vyjadřování – obsahuje více informací, žák má konkrétní představu, co se povedlo či nepovedlo, nepoužívat posuzující vyjadřování – zařazovat, nálepkovat, používat obsahově jasné a jednoznačné formulace, uvědomit si, co hodnotíme. Hodnocení by mělo být pozitivně orientované, vyvarovat se ironii a sarkasmu.

Další přehled forem hodnocení žáků

- **Jednoduché mimoverbální hodnocení:** úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, gesto (vyjadřující potěšení, náznak nespokojenosti), dotek učitele (podání ruky, pohlazení).
- **Jednoduché verbální hodnocení:** ano, souhlasím, správně, dobře, mohu souhlasit, chyba, nesprávně, ale i kratší vyjádření („dnes jsi mě potěšil/a, tím jsi mě překvapil/a, tentokráte jsi mě zklamal/a, to je správně, ale ještě bych doplnil/a“).
- **Označení podle výkonu a chování:**

- dle výkonu - výstavky prací, pověřování náročnějším či méně náročnějším úkolem nabídka výběru úkolu dle náročnosti, pověření při organizaci a vedení úkolu,
- dle chování – *lokace* (přemístění neukázněného žáka blíže k učiteli, posazení žáka do jiné lavice, *signy* (různé označení úspěšných „tabule cti“, ale i neúspěšných „tabule hanby“),
- **Kvantitativní hodnocení:** vyjádření známky podle klasifikační stupnice (případně plusy a mínusy), známka se zdůvodněním, výčet kladně splněných úkolů, výčet nesprávně splněných úkolů, vyjádření počtem bodů (bodové systémy různé povahy, bodové systémy vázané na klasifikaci), vyjádření v procentech.
- **Písenná a grafická vyjádření:** charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály.
- **Slovní hodnocení:** slovní obsahová analýza výkonu, obšírná slovní obsahová analýza výkonu, ocenění práce třídy po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní – někdy bohužel až zesměšňující), vyvolávání jiného žáka (na zpestření, opravení...), odměna žákovi (hra na lízátka), vyznamenání žáka, tabule cti, tabule hanby, zastupování školy, třídy na vyšších soutěžích, hrách, olympiádách, diskusích, znalostních soutěžích, pověření vysvětlit problém, jev, situaci, zastoupení učitele v určitých situacích (pověření), vyhlášení vítězů.

„Učitel by si měl být vědom toho, že není žádoucí stavět jednotlivé formy hodnocení proti sobě, ale využívat pozitivních stránek každé z nich ve prospěch optimálního rozvoje žáka“. (Kolář a Šikulová, 2009, str. 95)

Shrneme-li kapitolu hodnocení žáků a studentů ve školním prostředí, je nezbytné podotknout to, že je alfou i omegou každého vyučování a je nedílnou a podstatnou stránkou vyučovacího procesu. Určuje kvalitu učebního procesu, a to nejen ze strany žáků, ale i ze strany učitele. Zpětnou vazbou nám může hodnocení žáků ukázat to, zda bylo zvoleno správných cílů pro jednotlivé obsahové celky ve výuce. Zda byla určena správná diagnostika jednotlivých žáků a žakovských skupin v oblasti možností dosažení těchto cílů dle úrovně a kvality žáků v různých oblastech jejich vývoje. Bylo-li ve správný čas zvoleno správných metod a forem hodnocení žáků. A zda hodnocení přineslo určitou sebereflexi u všech zúčastněných tohoto procesu.

2.4 Vztah mezi učitelem a žákem v procesu hodnocení

Základní a prioritní aktivitou žáků ve vyučovacím procesu je učení. Nedílnou součástí učebního procesu je hodnocení aktivit jedinců. Většinová pozornost se převážně věnuje hodnocení žáků ze strany pedagoga, kdy vystupuje ve vyučování jako jediný hodnotitel. Vzhledem k tomu, že hodnocení chápeme jako organickou součást jakékoliv lidské činnosti včetně vyučovacího procesu, měli bychom usilovat o to, aby se tohoto hodnocení při vyučování účastnili i ostatní, tedy i žáci a studenti. Tím, že umožníme žákům účastnit se hodnocení výsledků výuky, jim zároveň dáváme možnost podílet se na zkvalitňování své učební činnosti.

Pokud se ztotožníme s myšlenkou, že žák je v moderním vyučovacím procesu chápán jako objekt i subjekt výchovy a to, že má být k němu přistupováno jako k aktivnímu činiteli vyučování, pak mu musíme přiznat i spolupodílnictví na procesu hodnocení.

2.5 Očekávání pedagoga, očekávání žáka a očekávání spolužáků ve skupině

Očekávání pedagoga

Pedagog očekává atmosféru vzájemné důvěry mezi ním a žáky, vzájemnou spolupráci, zapojení se do procesu rozhodování ze strany žáků, laskavost a povzbuzení od spolužáků, hodnověrnost, objektivnost a neodsuzování ze strany spolužáků při neúspěchu svých spolužáků, zodpovědného a aktivní přístup ze strany žáků jak v procesu učení, tak v následném hodnotícím procesu.

Očekávání žáka

Objektivní postoj a hodnocení ze strany učitele, hodnověrnost a neodsuzující postoj učitele, laskavý a shovívavý přístup učitele, možnost zapojit se do hodnocení, možnost projevit svůj názor na hodnocení sebe, ale i svých spolužáků.

Očekávání spolužáků ve skupině

Možnost hodnocení jeden druhého, že jednotlivci mohou hodnotit sami sebe v kontextu skupiny, že konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou ale i učitelem, soudržnost, aktivitu, zúčastněnost a objektivitu spolužáků ve skupině v procesu hodnocení.

2.6 Vzájemná komunikace a sebereflexe¹² v procesu hodnocení

„Žáci prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuálně zkušenosti s kontrolou a hodnocením práce spolužáků, a to přispívá zároveň k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení. Toto společné sdílení poskytuje prostor pro autentické reakce a vytváří příležitost pro společné řešení problému.“ (Kolář, 2005, s. 126).

Vrstevnické hodnocení by se dalo nazvat jakýmsi mostem mezi formativním hodnocením a autonomním hodnocením žáků a jejich sebehodnocením. Svědomitý učitel by měl při vedení žáků k jejich sebehodnocení dodržovat tento postup: formativní hodnocení – vzájemné hodnocení žáků – autonomní hodnocení a sebehodnocení. Tomu všemu by samozřejmě měla předcházet kvalitní hodnotící činnost pedagoga, která je žákovi vzorem a tvoří základ pro sebehodnocení žáků.

Zpočátku provádí společné hodnotící aktivity se žáky učitel. Ten vytváří ve třídě podmínky, v nichž se žáci nebojí spolupracovat ani vzájemně komunikovat. Žáci postupem času ztrácí ostych před učitelem i spolužáky a postupně se jejich hodnotící dovednosti zkvalitňují.

Velmi důležité pro žáka je zjištění, že jedinou roli v hodnocení už nehraje pouze učitel, ale že to jsou i jeho spolužáci, kteří mohou vynášet hodnotící soudy, a že i on sám má moc hodnotit své kamarády. Někteří žáci mohou mít zpočátku tendenci „zneužívat“ tuto moc a provádět neadekvátní hodnocení. Velmi brzy ale zjistí, že jestli chtějí získat od svých spolužáků objektivní zpětnou vazbu, sami jim takovou zpětnou vazbu musí poskytnout. Žák se tedy učí být vnímavý a citlivý při vynášení svých hodnocení a současně se zamýšlí i nad svou vlastní prací a výkonem. Vztahy ve třídě se stávají důvěrnějšími a komunikace se spolužáky se zlepšuje. Vzájemné hodnocení tedy přispívá k celkovému osobnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Zamyslíme-li se na závěr těchto kapitol nad problematikou vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky a jejich vzájemných očekávání, je třeba zdůraznit, že

¹² **Sebereflexe** nebo také **vědomí sebe** je akt vědomí, jehož tématem či intencí je toto vědomí samo.

hodnocení by nemělo sloužit k vytváření propasti mezi nimi, ale naopak by mělo vztahy zlepšovat a upevňovat. Měli bychom mít též na paměti, že při hodnocení by učitel neměl podléhat různým předsudkům u jednotlivých žáků, takzvaně je „škatulkovat“. Hodnocení by se mělo vést v optimistickém duchu, nevytvářet u žáků dojem takzvané „exekuce“. Při očekávání určitého výkonu nenechat se ovlivnit jenom tímto očekáváním. Nehodnotit vždy jenom výsledky učení, ale celý proces přípravy předcházejícího se učení. Neměli bychom výkon žáka hodnotit jenom sumativně pouhým průměrem, ale měli bychom žáka hodnotit komplexně, zhodnotit jeho osobnost jeho možnosti a přístup k celému učebnímu procesu. To vše je velice důležité pro vzájemná očekávání učitele a žáků.

3 Psychologické souvislosti školního hodnocení žáků a studentů

Psychologické souvislosti hodnocení žáků ve školním prostředí jsou založené na otázkách typu subjektivity a objektivitě týkající se školního hodnocení a vyvolávají zájem žáků, učitelů, rodičovské, odborné i laické veřejnosti. S výše uvedenou problematikou jsou stále spojeny pochybnosti, zda je zrealizované hodnocení spravedlivé ve všech souvislostech, pravdivé, nezkrácené, zda vyjadřuje to, co vyjadřovat má.

Problematiku pozitivního a negativního hodnocení a vlivů těchto způsobů hodnocení na žáky shrňme citací: „Obecně platí, že prožitek úspěchu mírně zvyšuje aspirační úroveň a prožitek neúspěchu mírně aspiraci snižuje (ve školní realitě může platit výjimečně i velmi výrazný opak). Prožitek úspěchu i neúspěchu závisí na mnoha činitelích, například na dosaženém stupni očekávání, na úrovni požadavku, na ctížádosti na způsobilosti ocenit vlastní schopnosti, na realistickém ocenění úspěchu. Do všech těchto oblastí zasahuje povaha těchto hodnocení; zda je to ocenění úspěchu či vymezení neúspěchu.“ (Bahledová, 1999, s. 34)

3.1 Pozitivní hodnocení a jeho dopad na žáky

Pozitivní hodnocení je ve většině případů bráno jako chválení žáka prostřednictvím pedagoga, pozitivní zhodnocení chování, výkonu, provedeného řešení, když žák dostane pěknou známku, kdy takové ocenění je spojeno s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení.

Cílem tohoto hodnocení je pozitivní posun ve výkonu žáka, uznání výkonu žáka, vyjádření hodnotitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, popřípadě překročil.

Jako **pozitivní hodnocení** lze označit každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch. (Kolář a Šikulová 2009, s. 110)

3.2 Negativní hodnocení a jeho dopad na žáky

Negativní hodnocení můžeme chápat jako taková hodnocení, která vypichují a zdůrazňují žákovy chyby, nedostatky, špatný výkon. Tento nedokonalý výkon je ve většině případů v numerickém, stupňovém hodnocení oceněn v horní hranici stupnice tj. (4 - 5) a v bodovém hodnocení v dolní hranici bodového systému, ve slovním hodnocení formou negativního vyjádření a popsání nedostatků a chyb.

Časté negativní hodnocení může vést žáka k apatii, strachu, nespolupráci a zaměření se na jiný druh činnosti, než je ten školní. Každý pedagog by si měl dát pozor na převažující přemíru negativního hodnocení. Vyplývající strach z negativního hodnocení může žáka vést až k společensky nepřístupným excesům¹³ jako jsou různé druhy podvodů, záškoláctví a celkový nezájem jedince o školní proces. U slabších jedinců může i vést k psychosomatickým obtížím a bohužel i k sebevražedným záměrům. Učitel by měl vždy zvážit, zda slabší výkon žáka je zapříčiněn jeho nezájmem, nebo je-li příčinou nižší schopnost daného jedince zrealizovat požadovaný výkon a možná by měl i zvážit, zda tento výkon naopak neohodnotit kladně, protože je to maximální dosažená úroveň výkonu u slabšího žáka, a tím jedince posunout dál v jeho počínání a dosáhnout tak kladného uspokojení u žáka samého.

Bohužel i negativní hodnocení může vést silného jedince k ještě větší motivaci a zlepšení výkonu, aby dokázal, že je lepší, než jak byl hodnocen. S tímto postupem hodnocení by se však mělo nakládat velice opatrně a vždy zvážit v jaké souvislosti a situaci a u jakého jedince je toto hodnocení vhodné pro dosažení vyšších cílů a hodnot ve výkonu žáka. Je nepřípustné, aby tento způsob hodnocení byl využíván pro cílené udržení strachu a vynucené kázně žáků při vyučování i mimo ně.

¹³ **Excesivní chování** – výstřední, krajní, hraniční

Při shrnutí této kapitoly je třeba podotknout, že pozitivní i negativní hodnocení má své místo v procesu učení. Je třeba správně odhadnout, kdy a u koho jaké hodnocení použít. Následující praktická část této bakalářské práce se zabývá způsobem hodnocení žáků při odborném výcviku a navrhuje další možnosti klasifikace, do níž učitel aktivně zapojuje žáka i celou třídu.

3.3 Hodnocení žáků v procesu odborného výcviku

Hodnocení je zaměřeno na studenty praktikující odborné znalosti, dovednosti a praktické zkušenosti na pracovištích a v odborných učebnách určených pro praktický, pravidelný výcvik v daném oboru většinou řemeslného charakteru.

3.3.1 Hodnocení praktických dovedností žáků

Hodnocení praktických dovedností žáků je nezbytnou součástí vzdělávacího procesu v rámci odborného výcviku. Má motivační charakter, umožňuje porovnávat dosažené výsledky vzdělávání v teoretické části v závislosti na praktickou část oboru „Kadeřník“. Je i způsobem sebehodnocení žáků, umožňuje zjišťovat dosažení klíčových i odborných kompetencí v celém procesu výchovy a vzdělávání. Hodnocení žáků je stanoveno školním řádem, který v této oblasti vychází z § 69 školského zákona a § 3 a 4 vyhlášky MŠMT č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání v platném znění.

K hodnocení výsledků vzdělávání je využívána tradiční pětistupňová škála od jedné do pěti, kritéria hodnocení jsou dána klíčovými kompetencemi a vnitřním řádem školy. Učitelé odborného výcviku postupně přistupují k průběžnému hodnocení vzdělávacích činností a praktických dovedností žáků s vědomím motivační funkce hodnocení a jeho formativního významu. Jako přirozenou součást hodnocení se snaží rozvíjet sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků. V hodnocení výsledků vzdělávání berou na zřetel úroveň dosažení cílů středního vzdělávání tak, jak jsou uvedeny ve školském zákoně a dalších souvisejících normách.

Hodnocení je veřejné a učitelé odborného výcviku známku vždy zdůvodní, žáci mají právo se ke známce vyjádřit, a to nejen jednotlivě, ale i ve skupinách se zpětnou vazbou s vyučujícím. Vždy se zohledňuje individualita žáka, jeho schopnosti

i možnosti. Hodnocení probíhá odděleně pro jednotlivá pololetí školního roku, v nichž se žákovi vydává vysvědčení. Vždy se vychází z dílčí klasifikace během celého pololetí – pětistupňové, žák musí být v daném předmětu a pololetí hodnocen nejméně dvěma známkami.

V současné době je velice kladně vnímáno i slovní hodnocení žáka učitelem odborného výcviku, které se stává nedílnou součástí kompletního hodnocení a vytváří celkový pohled na hodnoceného žáka ze všech úhlů kompetencí, a to jak v oblasti společenské, kulturní, osobnostní, tak z pohledu klíčových kompetencí (chování, dovednosti, znalosti, zkušenosti, schopnosti – duševní, rozumové, motivy – hodnoty, postoje, zájmy, potřeby), tak z pohledu odborných kompetencí. Tento komplexní hodnotící pohled by měl v celém spektru naplnit vzdělávací cíle.

4 Dotazníkové šetření postojů žáků k jejich hodnocení

Autorka práce, působící jako mistrová odborného výcviku, si položila za cíl, zjistit postoje žáků k jejich hodnocení. Vytvořila proto pilotní projekt týkající se experimentu v oblasti hodnocení žáků kombinovanou formou, a to v předmětu odborné praxe.

Projektu se zúčastnili studenti druhých ročníků učebního oboru Kadeřník soukromé střední školy v Č. Budějovicích. Pilotní projekt byl součástí klasifikace na odborné praxi a cílem tohoto experimentu bylo zmapovat možnosti hodnocení v závislosti na samotnou objektivitu, intenzivnějšího zapojení se žáka do školního procesu v oblasti odborného výcviku, prohloubení a zafixování si získaných dovedností, zkušeností a znalostí na základě intenzivnější účasti řešeného praktického kadeřnického úkonu a seznámení se s danou problematikou právě vykonávaného odborného postupu práce, s možností zpětné vazby.

Empirická část navrhuje systém hodnocení pro odborný výcvik vzdělávacího oboru a experimentálně ověří možnosti jejího využití v praxi. V rámci experimentu budou navrženy hodnotící archy pro sebehodnocení žáků, hodnocení výkonu žáka spolužáky a hodnocení žáka učitelem. Tyto archy budou během jednoho pololetí používány pro hodnocení při odborném výcviku. Výsledek experimentu bude ověřen prostřednictvím evaluačních dotazníků pro žáky. (Zaměřené na zjišťování specifického studijního potenciálu žáka). Test nezkoumá znalosti, ale schopnosti a dovednosti – kompetence žáka.

4.1 Metody tvorby dat

Praktická část studie pracuje s metodou pedagogického průzkumu empirického charakteru, a to konkrétně zaměřeného na výzkum - systematický sběr dat učitelem a jejich kritická analýza - učitel se sám angažuje v průběhu průzkumu. Prezentuje problém, který se objevil v praxi, předkládá představu o řešení problému, aktivitu ke zvolenému řešení, dále vyhodnocuje výsledky aktivit vedoucích k řešení problému. Na závěr se zaměří na modifikaci problému.

Terminologie, nebo-li definice - akční výzkum vychází z vědomí toho, co bylo učiněno kvalitním pedagogem na intuitivní úrovni (McNiff, 1988). Učitelé, kteří se účastní akčního výzkumu, shromažďují data ze své každodenní praxe se záměrem zkvalitnit učení, vyučování a výchovu žáků (Calhoun, 1993). Jinými slovy, učitelé, kteří se podílí na akčním výzkumu, získávají systematické zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole s cílem zlepšit současnou praxi. Mohou tak sdílet své zkušenosti, poznatky a výsledky s ostatními učiteli, odbornou veřejností (Evans, 2001). Klíčem k rostoucí kvalitě škol je reflexe¹⁴, kritický a reflexivní pohled na svou vlastní praxi. Akční výzkum tak umožní učitelům lepší porozumění, otevřenou diskusi a další aktivity, vedoucí ke zlepšení kvality vyučování.

Učitelé, účastníci se akčního výzkumu, pozorují, kladou si otázky, analyzují, sdílejí názory a vyhodnocují výsledky. Akční výzkum je popisován jako praktický výzkum, který je realizován učiteli v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, který je realizován akademickými výzkumníky. Typ výzkumu, který provádějí učitelé, se může odlišovat od výzkumu, který je prováděn odborníky, ale není méně významný nebo relevantní. Učitelé jsou limitováni časem, mají vyučovací povinnosti. Výsledky jejich výzkumu odpovídají jejich okamžitým aktivitám. Výsledky výzkumu mají omezené využití, jsou více subjektivní.

4.2 Metody analýzy dat

Metody rozboru a zkoumání dat byly zaměřeny pomocí „Akční metody“ na popisování praktických zkušeností formou zúčastněného pozorování, které bylo důsledně zaznamenáváno a někdy i monitorováno digitálně pro prokázání vysoké validity a pro minimalizující zkreslení výzkumného problému, dále pomocí nestandardizovaných rozhovorů a posléze analyzováním a porovnáváním výzkumného problému hodnocení žáků a jejich praktických dovedností v hodinách odborného výcviku v rámci svého učebního oboru Kadeřník na základě pilotního projektu za účasti žáka, spolužáků a pedagoga, pomocí pečlivě vyplněných

¹⁴ **Reflexe** (z latinského *reflecto*, *reflexi*, ohýbat, obracet nazpět, odrážet) znamená zpětný odraz, a to buď například světelných paprsků zrcadlem, anebo smyslové zkušenosti myšlením. V užším filosofickém smyslu slova znamená „myšlení myšlení“, „reflexi reflexe“ čili obrat mysli k sobě samé, ke svým postupům a obsahům.

hodnotících listů a sebehodnotících listů všemi zúčastněnými stranami monitorující výsledky hodnocení jednotlivých druhů zadání praktických dovedností výše uvedeného oboru po dobu jednoho pololetí. Data byla porovnávána v krátkodobém i dlouhodobém horizontu, po uplynutí jednoho měsíce, tří a šesti měsíců.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl sestaven z žáků druhého ročníku učebního oboru Kadeřník zúčastňujících se odborné praxe ve výcvikových střediscích a učebnách určených pro odborný výcvik. Výzkumný projekt byl veden se dvěma skupinami. Výběrový vzorek tvořilo *osmnáct žáků*, kteří byli rozděleni na *dva stejné celky po devíti*. Žáci byli rozděleni do dvou skupin z důvodů ranní a odpolední směny, které kopírovaly jejich studijní plán ve výše uvedeném oboru v oblasti odborného výcviku.

4.4 Výzkumný plán

Za účelem zmapování celé problematiky byl vytvořen výzkumný plán, který byl sestaven z následujících částí:

- I. Před experimentem** – sestavení vstupního dotazníku č. 1 určeného pro předvýzkum, monitorující přístup žáků k problematice, týkající se hodnocení realizovaného stávající formou pětistupňové klasifikace a motivaci žáků s možností účasti na pilotním projektu, řešící možnost hodnocení kombinovanou formou (hodnocení ze strany pedagoga, spolužáků a sebehodnocení samotným žákem)
- II. Sestavení hodnotících listů** – jednotlivé hodnotící listy sestavené pro tři kadeřnické úkony (stříh vlasů, barvení vlasů a společenský účes) a **jednoho sebehodnotícího listu**.
- III. Hodnocení za účasti třech subjektů pomocí hodnotících listů**
- IV. Sestavení závěrečného dotazníku č. 2** - shrnující experiment „hodnocení žáků“ před zahájením projektu a po ukončení projektu. Tento dotazník měl za úkol zmapovat, jaké hodnocení by studenti při odborném výcviku upřednostnili.

Postup hodnocení a obsah listů

Před zahájením projektu byl všem zúčastněným studentům řádně ojasněn a vysvětlen postup, jakým způsobem bude probíhat hodnocení, a také každá otázka v dotaznících, hodnotících a v sebehodnotících listech.

Ve všech třech hodnotících listech a sebehodnotícím listu jsou prvotní otázky zaměřené na stejnou problematiku týkající se úkonů, které jsou pro všechny tři níže uvedené kadeřnické výkony obdobné. Otázky jsou záměrně chronologicky seřazeny tak, aby žák byl veden systematicky krok za krokem, aby věděl, jak má vést nejen úkon, ale i všechny potřebné kroky pro úspěšné provedení kadeřnické služby, kterou by měl klientovi poskytnout, tj. přivítání, oslovení, rozmělnění obav u klientů, umět poradit klientům, umět zrealizovat jejich požadavky dle jejich představ až po samotný praktický výkon.

Sestavené „hodnotící listy“ - tři - dle druhu kadeřnického výkonu (* stříh vlasů, * barva vlasů, *společenský účet)

Sestaven „sebehodnotící list“ – jeden – shrnující všechny tři kadeřnické výkony – žák hodnotí sám sebe, žák se stává učitelem „sám sobě“. Vybere si v sebehodnotícím listu pasáž, která je směřována pro hodnocení jím provedeného výkonu.

A. Hodnotící list č. 1 – zaměřený na úkon v oblasti kadeřnictví (***stříh vlasů***), žák byl hodnocen dvěma spolužáky z důvodu objektivity a pedagogem, poté obdržel sebehodnotící list, (který byl společný pro všechny typy úkonových hodnotících listů **A, B, C** – stříh vlasů, barvení vlasů, společenský účes a ohodnotil sám sebe z činnosti, kterou praktikoval.

B. Hodnotící list č. 2 – zaměřený na úkon v oblasti kadeřnictví (***barva vlasů***)

Postup hodnocení stejný jako u hodnotícího listu č. 1., včetně sebehodnotícího listu.

C. Hodnotící list č. 3 – zaměřený na úkon v oblasti kadeřnictví (***společenský účes***)

Postup hodnocení stejný jako u hodnotícího listu č. 1, a hodnotícího listu č. 2., včetně sebehodnotícího listu. Poté formou zpětné vazby byly realizované

kadeřnické výkony rozebrány na základě hodnotících listů a sebehodnotícího listu. Studenti měli možnost si vykonané kadeřnické úkony zopakovat a dále porovnávat případné nedostatky, ale i ocenit výborně provedené výkony. Při této zpětné komunikaci si mohli žáci vše znovu ověřit, ale i upevnit. Sám žák, který tento úkon vykonával, se mohl díky sebehodnotícímu listu a hodnotícímu listu vrátit k provedenému kadeřnickému výkonu a tím si své nedostatky lépe uvědomit a provedenou látku si hlouběji zafixovat, ale i na chybách druhých si sám ověřit zlozvyky, které sám dělal a dokázat je lépe a rychleji odstranit a dát si na ně do budoucna větší pozor.

D. Závěrečný dotazník č. 2 – shrnující průzkumný proces

Na konci 2. pololetí vyplňovali žáci 2. dotazník, v němž hodnotili metody hodnocení používané v uplynulém časovém úseku.

Rozložená časová dotace směny v závislosti na hodnocení:

Praxe v jednom dni trvala 7 hodin. Šest hodin se žáci účastnili samotné praxe v oboru a sedmá hodina byla určena pro teoretickou část v učebně, kde byli tíž žáci společně hodnoceni v návaznosti hodnotících a sebehodnotících listů na základě kolektivní komunikace (učitel žák, spolužák). Byla realizovaná tzv. okamžitá zpětná vazba.

Postup při experimentu: směna byla obsazena ***devíti žáky***. ***Dva žáci*** prováděli samotný kadeřnický výkon dle zadání, který byl kolektivně hodnocen. Ke každému z těchto dvou žáků provádějící požadovaný výkon byli přiděleni ***dva hodnotitelé (žáci)***, kteří výkon monitorovali, a zbývající ***tři žáci*** kolektivně hodnocený výkon pozorovali, ale nehodnotili ho na základě hodnotícího listu, protože byli připraveni pro případného dalšího příchozího klienta, který požadoval kadeřnické služby. Tímto postupem bylo sledováno to, aby provoz nebyl zastaven a tím učiliště nepřicházelo o své stávající, ale i potencionální klienty a nenarušil se chod provozovny a nepřicházelo se o finanční prostředky určené pro SŠ.

4.5 Výzkumné cíle a formulace výzkumných otázek

V dotazníku *předvýzkumu*, který žáci zodpovídali na začátku 2. pololetí, byly pokládány následující otázky:

Je vždy žák spokojen se *známkovým stupněm ohodnocení* za provedený kadeřnický úkon při praktické výuce (na praxi)? (*Použita pouze forma klasifikace stupňového ohodnocení*).

- Je vždy žákovi *objasněn výsledek klasifikace*? Je dostatečně seznámen, proč byl tak ohodnocen?
- Považuje žák dosavadní hodnocení za *oprávněné*?
- Přivítal by i *hodnocení nejen od pedagoga, ale i od spolužáků*?
- Chtěl by se žák také *podílet na hodnocení, a to formou „sebehodnocení“*

Po dobu jednoho pololetí bylo experimentálně prováděno hodnocení pomocí hodnotících listů ze tří stran; pedagoga, spolužáků a žáka samotného. Toto hodnocení nebylo nikým ovlivňováno a bylo realizováno nezávisle na sobě. Cílem této formy hodnocení bylo porovnat celkový stupeň ohodnocení z pohledu různých stran, dále participace všech studentů na provedených výkonech a větší fixace¹⁵ a intenzivnější vnímání probírané látky pomocí hlubšího rozboru prováděného výkonu.

Na konci druhého pololetí pak žáci v Dotazníku č. 2 (viz příloha) odpovídali na otázky týkající se jejich názoru na změnu hodnocení po zavedení metod hodnocení pomocí hodnotících listů.

¹⁵ **Fixace** – upevnění, zpevnění, ustálení

4.6 Etické normy a pravidla výzkumu

Základním předpokladem participace byla dobrovolnost zúčastnit se výzkumného šetření bez nároku na odměnu. Oba dotazníky byly anonymní. U vyplňování dotazníků na učebnách byla mistrová odborného výcviku vždy přítomna a případné dotazy studentů byly zodpovídaný bez nahlédnutí do jednotlivých dotazníků. Společně s dotazníky studenti obdrželi obálky, do kterých po dokončení vyplňování dotazníky vložili a odevzdali přímo pedagožce.

Při několikaměsíčním pilotním projektu, kterého se žáci účastnili, a při kterém jim bylo umožněno podílet se na hodnocení a sebehodnocení svých výkonů, znalostí a dovedností za pomoci „*hodnotících a sebehodnotících listů*“, nebyli žáci nikým ovlivňováni a pracovali samostatně dle svého uvážení na základě předem podrobně vysvětlených kritérií, jak k problematice přistupovat.

5 Výsledky výzkumu

Na začátku 2. pololetí (únor 2012) byli žáci osloveni dotazníkem (Dotazník č. 1, viz příloha), v němž byli tázáni na své postoje k dosavadnímu způsobu hodnocení jejich práce při odborném výcviku. Ze získaných odpovědí vyplývají následující zjištění:

Na otázku, zda byli žáci spokojeni s obdrženou známkou za provedený kadeřnický úkon při praktické výuce (na praxi) odpověděli takto: Spokojenost s obdrženou známkou vyjádřilo celkem 6 žáků. Nespokojeno bylo 12 žáků. Žáci, kteří nebyli spokojeni s obdrženou známkou, uvedli jako důvod pocit, že by sami sebe hodnotili lépe, jelikož si neuvědomovali, jakých chyb a proč se dopustili.

Na otázku, zda měli žáci **pocit, že při hodnocení učitelem jim bylo vždy vysvětleno, z jakého důvodu obdrželi danou známku**, odpověděli 4 žáci, že jim byla známka vysvětlena dostatečně, 11 žáků uvedlo, že jim známka byla vysvětlena jen někdy a 3 žáci měli pocit, že jim známka vysvětlena nebyla.

Další otázka směřovala na postoj, jestli se domnívají, že **výsledná známka za I. pololetí 2. ročníku jim byla udělena oprávněně**. Bylo zjištěno, že 12 z nich považuje výslednou známku za oprávněnou, pro jednoho oprávněná nebyla, sám by se hodnotil lépe. Ostatních 5 žáků o známce neuvažovalo.

Na dotaz, zda by **žáci uvítali do budoucna změnu v hodnocení**, by 10 žáků ke známce připojilo i slovní hodnocení, 5 žáků by uvítalo pouze slovní hodnocení a 3 žákům dosavadní způsob hodnocení vyhovuje.

Otázka, zda by **žáky zajímalo také hodnocení od jejich spolužáků (nejen od učitele)** přinesla zjištění, že pro 4 žáky by mohlo být takové hodnocení přínosem, 10 žáků vyjádřilo obavy z názoru ostatních a 4 žáci by neměli o hodnocení druhých zájem.

Po vypracování tohoto dotazníku (Dotazník č. 1 – viz příloha č. 2) a společné diskuzi se žáky, se vyučující rozhodla formou experimentu změnit dosavadní způsob hodnocení. Do výuky bylo zahrnuto využití tzv. *hodnotících listů*, které vyplňovali žáci, pozorující spolužáka při výkonu konkrétní kadeřnické činnosti, a poté

pozorovaný žák vyplnil *sebehodnotící list* (viz. Příloha č. 3 - Hodnotící a Sebehodnotící list).

Tímto způsobem probíhala výuka na pracovišti odborného výcviku celé druhé pololetí, vždy po provedení zadaného úkolu – kadeřnického úkonu. Na konci každého vyučovacího dne došlo ke společnému hodnocení jeho průběhu. Bylo poukázáno na chyby, navrženy byly i způsoby nápravy a v neposlední řadě byly vyzdvíženy i úspěchy žáků při provádění kadeřnických úkonů.

Na závěr školního roku byli žáci osloveni druhým dotazníkem (Dotazník č. 2 – viz příloha č. 4) a v něm byli tázáni na své názory na změněný způsob hodnocení, na použití hodnotících listů ve výuce a vlastní postoje k zavedeným změnám. Z jejich odpovědí lze shrnout fakta, která jsou přinášena v následujícím přehledu.

Analýza odpovědí na dotazník č. 2

V porovnání s předchozím výzkumem byly na dotaz, zda žáci změnilí názor na hodnocení, zjištěno 6 odpovědí (předtím 10), kdy by žáci ke známce připojili i slovní hodnocení. Naopak větší část žáků (10) by ocenila pouze slovní hodnocení beze známek (dříve 5 žáků) a hodnocení známkami vyhovuje dvěma žákům, předtím 3.

Rovněž další bod dotazníku porovnával předchozí a nové odpovědi, a sice na otázku, zda by **žáky zajímalo hodnocení také od svých spolužáků?** Pro 13 žáků bylo hodnocení spolužáky přínosem (dříve jen pro 4), že neví, odpověděli 4 žáci oproti předchozím deseti a jej jeden žák by neměl o hodnocení od spolužáků zájem, předtím 4.

Otázka na **přínos sebehodnocení pro žáka samotného** přinesla odpovědi, z nichž vyplývá, že 15 žáků si díky sebehodnocení lépe uvědomovalo své chyby, 2 nedokázali odpovědět a 1 žák žádný přínos nespatořoval.

Další otázka směřovala ke zjišťování, jestli považují více forem hodnocení (tj. slovní hodnocení, sebehodnocení, hodnocení ze strany tvých spolužáků) za objektivnější (spravedlivější). Zde odpovědělo 14 žáků ano, 2 uvedli, že neví a 2 že více forem hodnocení nepovažují za objektivnější.

Na dotaz k vlastnímu přínosu kombinovaného hodnocení (tj. slovní hodnocení, sebehodnocení, hodnocení ze strany tvých spolužáků) ke zlepšení vlastních výkonů uvedlo 15 respondentů, že to považují za přínosné a 3 nikoli.

Po změně způsobu hodnocení ve 2. pololetí odpovídali žáci i na dotaz, zda by **upřednostnili nové formy hodnocení, kombinovanou formu hodnocení; učitel, žák, (sebehodnocení) spolužák v hodinách odborného výcviku.** 13 z nich uvedlo, že by novou formu hodnocení upřednostnilo, 1 ne a 4 neví.

6 Závěrečné vyhodnocení a diskuze

Na začátku projektu zaměřeného „na hodnocení žáků v hodinách odborného výcviku“ bylo zjištěno na základě realizovaného tzv. „předvýzkumu“ – pomocí jednoduchého vstupního dotazníku a po analýze dat, že žáci zmíněného oboru a ročníku jsou se stávajícím hodnocením (polovina z oslovených) spokojeni, nebo lépe řečeno tuto problematiku neřeší. Další se vyjádřili, že by nový přístup k hodnocení uvítali, desetina z nich uvedla, že k problematice nezaujímají žádný postoj a jen málo z žáků prohlásilo, že nový navrhovaný způsob kategoricky odmítají.

Na konci projektu byl přístup žáků ke kombinované formě hodnocení zcela jiný. Dalo by se konstatovat, že pozitivnější, a to nejen k samotnému hodnocení, ale i k přístupu studovaného učňovského oboru Kadeřník. Žáci se cítili lépe a spravedlivěji ohodnoceni a v neposlední řadě zmiňovali, že mají lepší pocit ze své práce, a že se cítí lépe připraveni na vstup do třetího závěrečného ročníku, ve kterém budou absolvovat závěrečné učňovské zkoušky.

Na konci projektu se žáci vyjádřili k problematice hodnocení tak, že většina by uvítala nový přístup hodnocení, a tudíž i změnu komunikace v hodinách odborného výcviku. Část z nich stále k problematice hodnocení nezaujímala žádný postoj a pouhý zlomek žáků nový přístup kategoricky odmítají.

Dále došlo ke stmelení kolektivu v pracovních aktivitách, žáci lépe spolupracovali mezi sebou, ale i s pedagogem, začali být méně kritičtí ke spolužákům a více kritičtí sami k sobě. Pracovní čas všech žáků byl více využit z důvodu zapojení celého kolektivu v rámci hodnocení výkonů spolužáků i sebe samotných a na praktických příkladech byla zmapována celá problematika jednotlivých výkonů.

6.1 Návrh systému hodnocení pro praxi

Kombinovaný systém hodnocení složený z forem hodnocení ze strany učitele, žáka, (sebehodnocení) a spolužáků za předpokladu účasti a participace všech zúčastněných subjektů by mohl být dobře využitelný v praxi přímo pro učební obory Kadeřník ve vyučovacím procesu odborného výcviku, a to konkrétně pro studenty druhých ročníků. Vyhotovené a propracované *hodnotící listy a sebehodnotící listy* jsou zaměřené na cílené hodnocení dovedností studentů zmíněného oboru na základě studijního plánu. Jsou chronologicky sestavené tak, že žáka vedou nejen v oblasti hodnocení, ale hlavně v postupu práce při samotném kadeřnickém specializovaném výkonu.

Žákovi se již nemůže stát, že odborné práce spadající do řemeslných oborů vyučované a procvičované při odborném výcviku budou realizované intuitivně formou „pokus, omyl“. Že tyto práce budou zafixovány chybně, nedostatečně, nebo že se žák při správném využívání této pomůcky dané řemeslo vůbec nenaučí.

Za přínos můžeme také považovat tu skutečnost, že metodika práce daného oboru, daného odborného výkonu bude vždy správně dodržována, a to za předpokladu využívání tzv. navržených, sofistikovaných hodnotících a sebehodnotících listů, které mají sloužit i jako osnova při postupu jakéhokoli odborného výkonu. Navržené hodnotící listy a sebehodnotící list jsou speciálně vytvořené pro tři základní druhy dovedností učebního oboru Kadeřník. Můžeme také konstatovat, že není zanedbatelná i ta skutečnost, že žák se lépe orientuje ve svém vlastním oboru a dokáže lépe komunikovat a spolupracovat s týmem kolegů, což je velice důležitá zkušenost pro další profesní život.

Můžeme říci, že by zavedení tohoto způsobu hodnocení pomocí hodnotících listů mohlo být přínosem pro hodnocení žáků na pracovištích odborného výcviku, ale i pro celkový přístup v oblasti výchovy a vzdělávání učňovské mládeže.

Závěr

Tato bakalářská práce přináší pohled na existující a běžně používané metody hodnocení znalostí a dovedností žáků, konkrétně v souvislosti s průběhem odborného výcviku, v němž žáci na pracovišti získávají potřebné dovednosti, které jsou předmětem jejich studia.

V teoretické části autorka detailně popisuje druhy a formy hodnocení žáků. Je zde uveden popis hodnocení žáka učitelem, dále také formou sebehodnocení a skupinového hodnocení žáků. Rovněž práce nastiňuje souvislosti mezi očekáváním žáka a pedagoga v oblasti klasifikace jeho školní práce. Zabývá se také otázkou významu hodnocení žáků ve vzdělávacím procesu. Uvádí jeho klady i zápory tak, jak jsou předkládány odbornou veřejností v dostupné literatuře. Teoretická část se dále věnuje také psychologickým aspektům školního hodnocení, jeho pozitivním i negativním dopadům na žáky samotné, zejména v souvislosti s otázkou motivace žáků ke svému vlastnímu vzdělávání a zabývá se vztahem učitele a žáka při hodnotícím procesu.

Praktická část této bakalářské práce zpracovává dva dotazníky, které autorka sama sestavila a zadala k vyplnění. Dotazník zodpovídali žáci druhého ročníku jedné soukromé střední školy v Českých Budějovicích, na které autorka pracuje jako mistrová odborného výcviku a má tak s problematikou hodnocení výkonů žáků při odborném výcviku dlouholeté zkušenosti.

Úvod praktické části popisuje způsob, kterým byli žáci dotazováni a jakým způsobem byla zjištěná data analyzována. Jsou zde stanoveny výzkumné otázky, na jejichž zodpovídání se pak soustředí další kapitoly.

První dotazník – předvýzkum – zjišťoval, jak jsou žáci s dosavadním způsobem klasifikace spokojeni, a zda by uvítali nějaké změny. Poté byly do výuky začleněny tzv. hodnotící a sebehodnotící listy, jejichž použití přineslo změny ve vnímání hodnocení u žáků při odborném výcviku.

Na tyto změny se pak zaměřil druhý dotazník, zadaný na konci školního roku. Autorka pak zjištěné poznatky zpracovala formou přehledu i celkového shrnutí

v závěru této práce. Porovnála výsledky získané z předvýzkumu s výsledky dotazníkového šetření, které žáci odpověděli po půlroce, kdy byly do výuky začleněny i jiné formy hodnocení než hodnocení známkami. Na závěr pak přináší autorka vlastní návrh systému hodnocení výkonů žáků v rámci odborného výcviku.

Cílem této bakalářské práce bylo přinést pohled na existující způsoby hodnocení žáků a zároveň nabídnout další možnosti. Vytvořené hodnotící a sebehodnotící listy pak mohou, po patřičných úpravách pro konkrétní obor, nalézt uplatnění i v ostatních školách, které zajišťují pro své žáky odborný výcvik.

Použitá literatura

AMONAŠVILI, Š. A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha, Pedagogická fakulta UK, 1987.

BAHLEDOVÁ, Z.: *Vliv hodnocení na sebepojetí a aspirační úroveň žáků*. Diplomová práce. Praha, FF UK, 1999.

CALHOUN, C.: Bourdieu: *Critical Perspectives*, 1993. ISBN 9780226090931

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

EVANS, R.: *The human side of school change: Reform, re-sistance, and the life problems of innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc., 2001.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HANSEN ČECHOVÁ, B.: *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

HRABAL, HRABAL, V.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1988

JANOUREK, J.: *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807367-269-0

KALBÁČOVÁ, J.; MACHÁČOVÁ, M. Slovní hodnocení. *Učitelství listy*, roč. 3, č. 6 (únor 1996), s. 16 – 17

KALBÁČOVÁ, J.: *Současné přístupy k hodnocení žáků primární školy*. In: *k současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PdF UK, Praha 1998

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

KOHOUTEK, R.: *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-35-4

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

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOPRIVA, J.: *Videodidaktika pro základní a střední školy*. Jičín: ADLATUS, 1994. ISBN

KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ Š.; STANG J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

McNIFF, J. *Action research: Principles and Practice*. London: Macmillan Education, 1988

PASCH, M. a KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.

POLÍVKA, L.; KOMENDOVÁ, H.; PECH, V.; VALÁŠEK, J. *Technologie I. pro učební obor Kadeřník*. Praha: Informatorium, 1998. ISBN 80-86073-34-3.

PRŮCHA, J.; *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

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

SPLFRONK, J.: *Obsah vyučování*. 2.vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. ISBN

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. (eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZIEGENSPECK, J. W. : *K problémům známkování ve škole*. Pardubice: EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

Internetové zdroje:

- clanky.rvp.cz/clanek/4590/
- rvp.cz/filtr-GUA-DC-1
- www.msmt.cz/mladez/vyhlaseni-rozvojoveho-programu-hodno
- www.zsamsstredokluky.cz/wp-content/pravidla-pro-hodnoce

Přílohy

Příloha I. - Autentický rozhovor – pedagog a žák

Příloha II. - Dotazník č. 1 - předvýzkum

Příloha III. - Hodnotící list A, B, C a sebehodnotící list

Příloha IV. - Dotazník č. 2 shrnující průzkumný proces

Příloha I. - Autentický rozhovor – pedagog a žák

Názorná komunikace mezi žákem a učitelem

Učitel hodnotí žáka za provedený úkon, který vykonal (pánský stříh)

Učitel: Řekni mi, jak by ses za provedený úkon ohodnotila.

Žák: Mlčí. Po chvíli odpoví „nevím“.

Učitel: Tak spolu zadaný úkon rozebereme od začátku. Myslíš si, že jsi dostatečně pochopila přání zákazníka?

Žák: Ano.

Učitel: Zeptala ses při odchodu zákazníka, jestli je se stříhem spokojen?

Žák: Ne. Na to jsem zapoměla, ale zákazník nic neříkal.

Učitel: To ti věřím, ale mě informoval zákazník v kanceláři, že ten stříh si představoval jinak.

Žák: Já ale myslela, že si to takhle zákazník přeje.

Učitel: Tak vidíš. Teď si se přesvědčila o tom, že zásadní tvá chyba byla v tom, že jste si se zákazníkem nedostatečně upřesnili jeho přání.

Žák: Ano, máte pravdu. Příště musím zákazníkovi pokládat srozumitelnější otázky, abychom si vzájemně porozuměli.

Učitel: Ano, přesně tak jsem to myslela a jsem ráda, že ti záleží na spokojenosti zákazníka.

Žák: Jakou teda dostanu známku?

Učitel: Pro dnešek tento úkon známkovat nebudu, protože si svou chybu uvědomuješ. Souhlasíš se mnou?

Žák: Ano. Děkuji.

Jméno a příjmení:..... Třída:.....

Zhodnoť, jak jsi doposud spokojen/a se známkováním na praxi. V každé otázce zakroužkuj pouze jednu pro tebe vhodnou odpověď.

1. Byl/a jsi vždy spokojen/a s obdrženou známkou za provedený kadeřnický úkon při praktické výuce (na praxi)?

- ano
- ne, uveď důvod proč

2. Máš pocit, že při hodnocení učitelem ti bylo vždy vysvětleno, z jakého důvodu jsi obdržel /a danou známku?

- ano, známka mi byla vždy dostatečně vysvětlena
- známka mi byla vysvětlena jen někdy
- známka mi nebyla vysvětlena

3. Domníváš se, že výsledná známka za I. pololetí 2. ročníku ti byla udělena oprávněně?

- ano, byla oprávněná
- ne, nebyla oprávněná (sám bych se ohodnotil/a lépe)
- ne, nebyla oprávněná (sám bych se ohodnotil/a hůře)
- nevím, o známce jsem nepřemýšlel/a

4. Uvítal (a) bys změnu v hodnocení?

- ano, ke známce bych připojil/a i slovní hodnocení (pro lepší pochopení obdržené známky)
- ano, uvítal/a bych pouze slovní hodnocení bez známek
- ne, dosavadní hodnocení známkami mi vyhovuje

5. Zamysli se, zdali by tě zajímalo také hodnocení od svých spolužáků (nejen od učitele)?

- ano, jejich názor by pro mě mohl být přínosem
- ano, ale mám z jejich názoru trochu obavy
- ne, o jejich ohodnocení bych zájem neměl/a

Příloha III. - Sebehodnoticí list, hodnotící list A, B, C

Hodnotící list Sebehodnocení žáka únor – červen 2012

Jméno a příjmení:..... Třída:.....Druh
úkonu:.....

Zhodnoť sám/a, jak se ti kadeřnický úkon na praxi podařil. V každé otázce zakroužkuj pouze jednu pro tebe vhodnou odpověď.



Přivítání a komunikace se zákazníkem byla:

bezchybná
uspokojivá s občasnými chybami
s chybami
učitel mě musel napomenout a poslat pro zákazníka
neuspokojivá (situaci jsem nezvládl/a)



Dovedl (a) jsem před úkonem poradit zákazníkovi:

úplně sám/a bez obtíží
částečně s pomocí učitele
s obtížemi
poradil jsem zákazníkovi nevhodně
poradit zákazníkovi jsem nezvládl/a

Zákazníka jsem ostříhal/a:



výborně bez pomoci
samostatně s mírnou opravou učitele
samostatně s větší opravou učitele
s chybami ve střihu a pomoci učitele
úkon jsem nezvládl, zákazníka musel dostříhat učitel, nebo jiný žák

Zákazníkovi jsem nabarvil/a vlasy:

samostatně bez pomoci učitele (bezchybné nabarvení požadované části vlasu)
s pomoci učitele, nebo s drobnými chybami v barvení
s větší pomocí učitele, zvolil/a jsem chybný postup v barvení (fleky)
úkon jsem nepochopila, nebo jsem chybně provedla barvení (nesprávně zvolená doba působení, špatně provedená kontrola)
nebyl/a jsem s prací vůbec spokojen/a, úlohu jsem nezvládl/a

Konečnou úpravu střihu, barvy, účesu jsem zvládl/a:

bezchybně
s drobnými chybami
s většími chybami
úkon byl pro mě obtížný
na konečnou úpravu jsem zapomněl, nedokončil, neprovedl

Zákazník odcházel:

velmi spokojen, byl jsem pochválen
měl drobné výhrady
nespokojen



Hodnotící list A

únor – červen 2012

Jméno a příjmení:..... Třída:..... Druh úkonu: **střih**

Zhodnot', jak se tento kadeřnický úkon povedl tvému spolužákovi na praxi. V každé otázce zakroužkuj pouze jednu odpověď.

Dle tvého názoru byla komunikace se zákazníkem:

- samostatná, bezchybná
- v pořádku bez výhrad
- uspokojivá s výhradami
- učitel musel žáka napomenout a poslat pro zákazníka
- žádná, nebo nevhodně zvolená komunikace

Dovedl/a poradit zákazníkovi před úkonem:

- úplně sám/a bez obtíží
- částečně s pomocí učitele
- s obtížemi a s pomocí učitele
- skoro vůbec ne
- poradit zákazníkovi nezvládl/a

Celkový střih ostříhal/a:

- samostatně, bezchybně
- samostatně s mírnou opravou učitele
- samostatně s větší opravou učitele
- chybně (chyby ve střihu, nebo velká pomoc učitele)
- zákazníka nedostříhal, práci dokončoval učitel, nebo jiný žák

Doba provedení střihu byla:

- přiměřená k zvolenému střihu
- nepřiměřená (příliš dlouhá doba)

Dle tvého názoru byla konečná úprava střihu (vyfoukání, gelování, lakování, tupírování, učesání atd.):

bezchybná
s drobnými chybami
s chybami
neuspokojivá, nebo učitel musel konečnou úpravu dokončit
konečnou úpravu neprovedl/a, nedokončil/a

Celkový kadeřnický úkon klasifikuj stupni prospěchu (1, 2, 3, 4, 5) a poté slovně a poté slovně žáka ohodnot' – uveď argumenty pro zvolenou známku v rozsahu cca. dvou vět.

.....
.....
.....
.....
.....



Hodnotící list B

únor – červen 2012

Jméno a příjmení:..... Třída:..... Druh úkonu: **barvení**

Zhodnoť, jak se tento kadeřnický úkon povedl tvému spolužákovi na praxi. V každé otázce zakroužkuj pouze jednu odpověď.

Dle tvého názoru byla komunikace se zákazníkem:

- v pořádku bez výhrad
- v pořádku s výhradami
- uspokojivá s výhradami
- neuspokojivá
- žádná, nebo nevhodně zvolená komunikace

Dovedl/a poradit a vybrat zákazníkovi vhodný odstín barvy před úkonem:

- úplně sám (a) bez obtíží
- částečně s pomocí učitele
- s obtížemi a s pomocí učitele
- ne zvolil (a) vhodný odstín barvy, nepodal vzorník zákazníkovi
- poradit zákazníkovi nezvládl (a) vůbec

Zvládl/a nabarvit vlasy:

- samostatně bez pomoci učitele (bezchybné nabarvení požadované části vlasu)
- s pomoci učitele
- s pomoci učitele, nebo s drobnými chybami v barvení
- s velkými chybami v barvení
- úkon nezvládl, nebo chybně provedl barvení (nesprávně zvolená doba působení, špatně provedená kontrola)

Doba provedení barvení byla:

přiměřená k zvolenému výběru barvení

nepřiměřená k zvolenému výběru barvení (příliš dlouhá doba)

Dle tvého názoru byla konečná úprava po barvení (ošetření po barvení, vyfoukání, gelování, lakování, tupírování, učesání atd.):

bezchybná

s drobnými chybami

s chybami

neuspokojivá, nebo učitel musel konečnou úpravu dokončit

konečnou úpravu nedokončil/a, neprovedl/a

Celkový kadeřnický úkon klasifikuj stupni prospěchu (1, 2, 3, 4, 5) a poté slovně žáka ohodnot' – uveď argumenty pro zvolenou známku v rozsahu cca. dvou vět.

.....

.....

.....

.....

.....



Hodnotící list C

únor – červen 2012

Jméno a příjmení:..... Třída:..... Druh úkonu: **společenský účes**

Zhodnot' sám, jak se tvému spolužákovi podařil tento kadeřnický úkon na praxi.
V každé otázce zakroužkuj pouze jednu odpověď.

Dle tvého názoru byla komunikace se zákazníkem:

- samostatná, bezchybná
- v pořádku bez výhrad
- uspokojivá s výhradami
- neuspokojivá
- žádná, nebo nevhodně zvolená komunikace

Dovedl/a poradit a vybrat zákazníkovi vhodný účes (dle společenské události) před úkonem:

- úplně sám/a bez obtíží
- částečně s pomocí učitele
- s obtížemi, s pomocí učitele
- nezvolil vhodný druh účesu
- poradit zákazníkovi nezvládl/a

Zvládl provést společenský účes:

- samostatně bez pomoci učitele
- s pomoci učitele, nebo s drobnými chybami
- s obtížemi
- s velkými obtížemi (chybami) a s pomocí učitele

úkon nezvládl, nebo chybně provedl

Doba provedení byla:

přiměřená k zvolenému výběru účesu

nepřiměřená k zvolenému výběru účesu (příliš dlouhá doba)

Dle tvého názoru byla konečná úprava (gelování, voskování, lakování, tupírování, uhlazení, ozdobení, atd.):

bezchybná

s drobnými chybami

chybné uchycení ozdob

neuspokojivá, nebo učitel musel konečnou úpravu dokončit sám

konečnou úpravu nedokončil (a), neprovedl (a)

Celkový kadeřnický úkon klasifikuj stupni prospěchu (1, 2, 3, 4, 5), a poté slovně žáka ohodnot' – uveď argumenty pro zvolenou známku v rozsahu cca dvou vět.

.....
.....
.....
.....
.....

Příloha IV. - Dotazník č. 2 shrnující průzkumný proces

Červen 2012

- 1. Změnil/a jsi názor v hodnocení?**
 - a) Ano, ke známce bych připojil/a i slovní hodnocení
 - b) Ano, uvítal/a bych pouze slovní hodnocení bez známek
 - c) Ne, hodnocení známkami mi vyhovovalo lépe

- 2. Zamysli se, jestli tě zajímalo hodnocení také od svých spolužáků? (nejen od učitele)**
 - a) Ano, jejich názor byl pro mě přínosem
 - b) Nevím
 - c) Ne, jejich názor nebyl pro mě přínosem

- 3. Bylo pro tebe také přínosem sebehodnocení?**
 - a) Ano, díky sebehodnocení jsem si lépe uvědomil/a své chyby
 - b) Nevím
 - c) Ne

- 4. Myslíš si, že více forem hodnocení (tj. slovní hodnocení, sebehodnocení, hodnocení ze strany tvých spolužáků) je objektivnější (spravedlivější)?**
 - a) Ano
 - b) Nevím
 - c) Ne

- 5. Dokázal/a jsi vysledovat hodnocením jiného žáka pozitivní i negativní postupy při výkonu zadané práce?**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 6. Domníváš se, že metodou kombinovaného hodnocení (tj. slovní hodnocení, sebehodnocení, hodnocení ze strany tvých spolužáků) se tvé výkony v oboru zlepšily?**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 7. Zaujala (bavila) tě praxe ve II. pololetí, 2. ročníku více?**
 - a) Ano
 - b) Ne

8. Upřednostnil/a by si nové formy hodnocení - kombinovanou formu hodnocení, učitel, žák, (sebehodnocení) spolužák v hodinách odborného výcviku?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

9. Upřednostnil/a by si původní formu hodnocení (jenom pěti stupňovou klasifikaci) v hodinách odborného výcviku?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím