



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra Pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# **Hodnocení ve výtvarné výchově na středních školách**

Vypracoval: Štěpán Šulc

Vedoucí práce: PhDr. Žlábková Iva, Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a 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 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 23. dubna 2021

Štěpán Šulc

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. vedoucí bakalářské práce, za cenné rady, připomínky, metodické vedení práce a obětavou pomoc při jejím zpracování.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá hodnocením ve výtvarné výchově na středních školách. Teoretická část se zaměřuje nejprve na vymezení pojmu hodnocení v obecném pojetí. Na tuto část navazuje školní hodnocení se svými typy a formami. Další kapitoly pojednávají o hodnocení kreativních výstupů a o vzdělávacích programech. Ve výzkumné části práce bylo cílem zjistit, jakým způsobem učitelé ve výtvarné výchově hodnotí, a jaký postoj mají k hodnocení žáci. Za tímto účelem byly s náhodně vybranými učiteli vedeny rozhovory. Dotazníkovým šetřením práce zkoumá, jaké jsou postoje žáků dotázaných učitelů, gymnázií a jiných škol s pedagogickým zaměřením k hodnocení ve výtvarné výchově. Analýza rozhovorů ukazuje, jak dotazování učitelé hodnotí a proč je pro ně snaha nejdůležitějším prvkem hodnocení. V grafech, shrnujících výsledky dotazníků, je patrné prolnutí přístupu dotázaných učitelů s jejich žáky, a pak můžeme sledovat rozdílné postoje žáků z různých typů škol.

**Klíčová slova:** formy hodnocení; hodnocení; typy hodnocení; školní hodnocení; vzdělávací programy

## **Abstract**

The bachelor's thesis deals with evaluating art education in high schools. The theoretical part focuses on defining the term evaluation in general terms. This part is followed by school evaluation with its types and forms. The next chapters deal with the evaluation of creative outputs and educational programs. In the research part of the work the goal was to determine how teachers in art education evaluate and what attitude pupils have to being evaluated. To this end, there were interviews conducted with randomly selected teachers. Using a questionnaire survey, the thesis examines what are the attitudes of the pupils of the interviewed teachers, grammar schools and other schools with pedagogical focusing on evaluation in art education. The analysis of the interviews shows how interviewing teachers evaluate and why the effort behind the art is the most important thing to evaluate for them. In the graphs summarizing the results of the questionnaires, we can see it is evident how the interviewed teachers and students points of view have been blended. We can also observe the different attitudes of students from other types of schools .

**Keywords:** educational program; evaluation; forms of evaluation; school evaluation; types of evaluation;

## Obsah

|   |    |
|---|----|
| ÚVOD .....                                      | 8  |
| 1 SOUČASNÝ STAV .....                           | 9  |
| 1.1 Pojem hodnocení .....                       | 9  |
| 1.2 Školní hodnocení .....                      | 10 |
| 1.3 Typy školního hodnocení .....               | 11 |
| 1.3.1 Formativní hodnocení .....                | 11 |
| 1.3.2 Sumativní hodnocení .....                 | 12 |
| 1.4 Formy školního hodnocení .....              | 12 |
| 1.4.1 Kvantitativní hodnocení .....             | 13 |
| 1.4.2 Kvalitativní hodnocení .....              | 14 |
| 1.5 Výtvarná výchova na škole .....             | 15 |
| 1.5.1 Vyučovací hodina výtvarné výchovy .....   | 16 |
| 1.5.2 Hodnocení kreativních výstupů .....       | 17 |
| 1.6 Vzdělávací programy .....                   | 19 |
| 2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, VÝZKUMNÉ OTÁZKY ..... | 21 |
| 2.1 Cíl výzkumného šetření .....                | 21 |
| 2.2 Výzkumné otázky .....                       | 21 |
| 3 METODIKA VÝZKUMU .....                        | 22 |
| 3.1 Kvalitativní výzkumné šetření .....         | 22 |
| 3.1.1 Výzkumný soubor .....                     | 22 |
| 3.1.2 Rozhovor .....                            | 23 |
| 3.1.3 Analýza rozhovorů .....                   | 24 |
| 3.2 Kvantitativní výzkum .....                  | 26 |
| 3.2.1 Výzkumný soubor .....                     | 26 |

|       |                                     |    |
|-------|-------------------------------------|----|
| 3.2.2 | Dotazník .....                      | 26 |
| 3.2.3 | Analýza dotazníků .....             | 27 |
| 4     | VÝSLEDKY .....                      | 29 |
| 4.1   | Výsledky analýzy rozhovorů .....    | 29 |
| 4.2   | Výsledky analýzy dotazníků .....    | 37 |
| 4.3   | Zodpovězení výzkumných otázek ..... | 58 |
| 5     | DISKUZE .....                       | 60 |
|       | ZÁVĚR .....                         | 65 |
|       | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....       | 67 |
|       | SEZNAM PŘÍLOH .....                 | 70 |

## ÚVOD

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou hodnocení ve výtvarné výchově na středních školách bez výtvarného zaměření. Téma bakalářské práce jsem si zvolil proto, že problematika hodnocení takzvaných „výchov“ je v současné době stále více diskutována ať už odbornou či laickou veřejností, která vede vášnivé debaty, jak předměty „výchovy“ hodnotit a jestli vůbec.

Jako budoucího pedagoga mě zajímá, jak na tuto problematiku nahlíží samotní žáci a jaký postoj k hodnocení zaujímají. Zároveň se chci ve své práci zabírat otázkou, jaké metody a způsoby hodnocení využívají samotní učitelé a s jakými problémy se při hodnocení tvůrčích činností potýkají.

Ve své práci se budu nejprve věnovat teorii pojmu hodnocení jako takovému, dále popisovat typy a formy hodnocení využívané v českém vzdělávacím systému. Také se zaměřím na specifika v hodnocení výtvarné výchovy a zvláště pak kreativních činností. Větší část bakalářské práce bude věnována samotnému výzkumu, ve kterém povedu rozhovory s náhodně vybranými učiteli na středních pedagogických školách. Rozhovory volím proto, abych díky nim pronikl hlouběji do problematiky způsobů hodnocení a našel odpověď na otázku, proč učitelé tyto způsoby volí a s jakými úskalími se v hodnocení potýkají. Zároveň využiji metodu dotazníkového šetření pro žáky dotazovaných učitelů, abych mohl odpovědět na otázky týkající se postoje samotných žáků. Systém dotazníků volím proto, abych mohl zjistit názor co nejširšího počtu respondentů. Otázky do dotazníku budu volit na základě rozhovorů se samotnými učiteli. V části této práce, která bude popisovat samotné výsledky, pak porovnáím způsoby hodnocení dotázaných učitelů s postojem jejich studentů. Cílem práce je tedy odpovědět na otázky: Jakým způsobem učitelé ve výtvarné výchově hodnotí? A jaký postoj mají žáci k hodnocení ve výtvarné výchově?

Bakalářská práce by mohla laické veřejnosti posloužit jako vhled do uvažování učitelů výtvarné výchovy. Studentům pedagogických oborů a pedagogickým pracovníkům by mohla pomoci k prohloubení představy, jak uvažují samotní žáci a jak lépe využít hodnocení k dosažení vzdělávacích cílů.



# 1 SOUČASNÝ STAV

## 1.1 Pojem hodnocení

Hodnocení doprovází lidské činnosti a aktivity, kterými chceme dosáhnout nějakého konkrétního cíle, nebo u kterých máme alespoň přibližně zformulovanou představu o cíli.<sup>1</sup> Nemůžeme tedy hodnocení chápat pouze jako součást výchovně-vzdělávací činnosti, a proto si tento pojem nejprve charakterizujeme v širších souvislostech.

V lidské společnosti plní hodnocení tři základní funkce. Podle toho, na kterou je v daném momentě kladen větší důraz, je ovlivňován charakter hodnocení a jeho důsledky. Motivační funkce se bezprostředně prolíná s emocionální stránkou hodnotícího či hodnoceného. Zaměřuje pozornost k určitým hodnotám a postojům. Poznávací funkce souvisí se stránkou intelektuální, to znamená, že je kladen důraz na rozlišování hodnot a jejich významů. V neposlední řadě je to funkce konativní. Aktivizuje nás k činnosti, která vede k nápravě, zlepšení či udržení dosavadní úrovně.<sup>2</sup>

K hodnocení samotnému vede několik vzájemně se prolínajících etap. Zprvu vznikne potřeba, představa či přání, ze kterého si zformulujeme předpokládaný cíl. Dále si uvědomíme podmínky, za kterých se bude aktivita realizovat, a stanovením následných postupů si naplánujeme činnosti, jak nejlépe dosáhnout cíle. Následuje realizace samotné činnosti a následné hodnocení dosaženého výsledku.<sup>3</sup>

„Schopnost dobře hodnotit určitou činnost není sama o sobě zárukou, že tuto činnost bude i dobrý hodnotitel schopen sám dobře provádět. Příkladem může být umělecký kritik, který sice dobře hodnotí, ale sám není tvůrčím umělcem. Zejména učitelé výtvarné nebo hudební výchovy také jistě znají žáky, kteří mají sice cit pro estetické posuzování, ale postrádají dovednosti potřebné k vlastní tvorbě.“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, s. 9.

<sup>2</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 16-18.

<sup>3</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, s. 9-10.

<sup>4</sup> SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 21.

## 1.2 Školní hodnocení

Pro školní hodnocení také platí již výše uvedené, ale jelikož se jedná o hodnocení ve škole, které má mnoho podob, má svá specifika. Jde o hodnotící procesy, doprovázející školní výuku a vypovídající o ní.<sup>5</sup>

Tak jako v každodenních činnostech lidské společnosti, tak i v průběhu celé školní výuky jsme buď v roli hodnotitele či hodnoceného. Ať už jde o hodnocení učitelů žáky, žáků učiteli, spolužáků či o sebehodnocení vlastních výsledků.

Školní hodnocení je systematický proces několika fází. Nejprve je nutné formulování co nejjasnějšího a nejpřesnějšího cíle a zvolení vhodné metody hodnocení. V další fázi zjišťujeme skutečné dovednosti, vědomosti a postoje žáka. Na základě tohoto zjištění porovnáme skutečný stav s předpokládaným cílem a zformulujeme hodnotící závěr.<sup>6</sup>

Hodnocení má ale i své nežádoucí úskalí. Zatímco rodiče při hodnocení žáka, učitele či výuky samotné, zaujmají mnohdy velmi subjektivní a emocionální postoj, hodnocení žáka ve škole nebo v kolektivu je kritičtější a často tvrdší.<sup>7</sup> Pokud hodnocení žáka ukazuje, že jeho výkony jsou slabší než jeho spolužáků, nebo jeho výkon neodpovídá předpokládanému cíli, může dojít k deprimování žáka, zhoršení prospěchu a postupnému odcizení se škole. Dalšími nežádoucími aspekty může být vyžadování složité administrativy, v souvislosti s postupy a činnostmi zvolenými pro hodnocení nebo přílišné soustředění žáků a učitelů na podávání dobrých výkonů. Tím mohou být činnosti podřízeny cíli vykazovat úspěchy i na úkor kvality vzdělávacího procesu.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 23.

<sup>6</sup> Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 404.

<sup>7</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s. 165.

<sup>8</sup> Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, s. 122-123.

### 1.3 Typy školního hodnocení

Stejně, jako je různých forem a metod školního hodnocení, tak i typů je mnoho. Každý z existujících typů hodnocení má ve škole svůj smysl a vyžaduje specifický způsob práce. Učitel ho volí konkrétně, například ve vztahu k cíli, k předmětu hodnocení, k žákovi nebo k dané situaci.

V odborné literatuře se setkáme s různými typy hodnocení a jejich různou terminologií, která není dosud ustálená. Významy pojmů se často zaměňují nebo překrývají a často nalezneme i kombinace hodnotících postupů. Autoři také rozdělují typy hodnocení podle různých hledisek. Lze však souhrnně říci, že žádný typ nebývá apriori dobrý ani špatný, záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití.<sup>9</sup>

V následujících kapitolách si podrobněji uvedeme formativní (průběžný) způsob hodnocení, který má sloužit žákovi a sumativní (finální) typ hodnocení, který je podkladem pro oficiální vyjádření o žakově výkonu.<sup>10</sup>

#### 1.3.1 Formativní hodnocení

„Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře.“<sup>11</sup>

Pro efektivní formativní hodnocení je potřeba se zaměřit na několik oblastí školní výuky. Pro úspěšnou realizaci tohoto typu hodnocení je základem vytvoření vhodného prostředí, které dá žákům pocit bezpečí a důvěry. Důležité je i stanovování cílů učitelem, ve spolupráci s žáky a stanovení kritérií hodnocení. Dále je vhodné užívat různé výukové strategie za účelem uspokojování různých potřeb žáků. Důraz je kladen také na užívání různých postupů zjišťování výsledků a procesů učení, aby bylo zřejmé,

---

<sup>9</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, s. 31-36.

<sup>10</sup> Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 405-406.

<sup>11</sup> KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 407.

zda žák porozuměl novému učivu. Jedním z hlavních bodů formativního učení je zpětná vazba. Učiteli napomáhá v budoucnu lépe vyhovět potřebám žáků a napomáhá mu k předávání rad a doporučení, které jsou zaměřené na zlepšení jeho výkonů. Předpokladem a výsledkem formativního hodnocení je aktivní učení žáků, které rozvíjí jejich dovednosti samostatného učení.<sup>12</sup>

Formativní hodnocení je pro řízení učení žáků nepostradatelné a mělo by patřit k nejtypičtějším nástrojům výchovy.<sup>13</sup>

### 1.3.2 Sumativní hodnocení

Ekvivalentem sumativního hodnocení je shrnující či finální hodnocení. Typické pro tento typ hodnocení je časové ohraničení a účel využití převážně třetí stranou. Obvykle k němu dochází na konci určitého vyučovacího období a slouží například jako informace pro rodiče. Příkladem je závěrečné vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.<sup>14</sup>

Smyslem je získat konečný celkový přehled o kvalitě dosavadních výkonů a zařadit žáka podle jeho úspěšnosti. Navazuje na formativní hodnocení a je často prováděno vnějšími hodnotiteli. Neprobíhá jako společné diskutování či zamýšlení žáka s učitelem nad učivem, ale má za cíl pouze změřit výkon žáka. Uplatnění pro sumativní hodnocení nalezneme v případě, že záleží na bilancování výsledků a porovnávání měřitelných výkonů za určitý čas. Je na hodnotiteli, aby žáky vedl k jeho porozumění.<sup>15</sup>

## 1.4 Formy školního hodnocení

Formou školního hodnocení rozumíme způsob vyjádření hodnotícího posudku. Všechny známé formy jsou správné, záleží však na situaci, pedagogickém záměru jejich

---

<sup>12</sup> METODICKÝ PORTÁL RVP. *Sumativní a formativní hodnocení* [online].

<sup>13</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 39.

<sup>14</sup> METODICKÝ PORTÁL RVP. *Sumativní a formativní hodnocení* [online].

<sup>15</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 38.

použití a vlastní didaktické dovednosti. Učitel by měl pracovat jako odborník, který k hodnocení mnohovrstevné činnosti žáka využívá pestrou škálu podkladů.<sup>16</sup>

Pokud nahlédneme do minulosti, zjistíme, že první zmínky o hodnocení žáků nalezneme již ve starověku. V průběhu času se formy hodnocení měnily. Uznání nejlepším žákům bylo vyjadřováno vyhrazením míst k sezení v předních lavicích. Oproti tomu žáci s horšími výkony zaujímali zadní lavice. Nebylo výjimkou i hodnocení pomocí symbolů nebo tělesných trestů. Poté se začalo prosazovat slovní hodnocení, které bylo od 16. století postupně nahrazováno známkováním, což více vyhovovalo tehdejší společnosti.<sup>17</sup> V devadesátých letech 20. století se začali objevovat první kritici této formy hodnocení. Diskuze v České republice se na úkor ostatních důležitých forem hodnocení v podstatě zaměřila pouze na protikladnost známkování a slovního hodnocení.<sup>18</sup>

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>19</sup>, který byl o rok později doplněn vyhláškou č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, přinesl v hodnocení žáků několik změn. Jednou z nich je postavení klasifikace a slovního hodnocení na stejnou úroveň a možnosti využití obou forem hodnocení ve všech ročnících.<sup>20</sup>

#### 1.4.1 Kvantitativní hodnocení

Do kategorie kvantitativních forem řadíme hodnocení vyjádřené číselně, a to například pomocí procent nebo bodů. Za nejzákladnější a nejfrekventovanější formu kvantitativního hodnocení, je však stále považována klasifikace, čili známkování. Jde o jednoznačné vyjádření výsledků hodnocení a převedení kvalit žákova výkonu do kvantitativních hodnot.<sup>21</sup>

---

<sup>16</sup> Srov. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, s. 75.

<sup>17</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, s. 77-79.

<sup>18</sup> Srov. JEDLIČKA, R. KOŤA, J. SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, s. 922.

<sup>19</sup> Srov. SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. *Zákon 561/2004* [online].

<sup>20</sup> Srov. SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. *Vyhláška 48/2005* [online].

<sup>21</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, s. 81-88.

Odborná literatura poukazuje na důležitost stanovení si postupů, limitů a využití výhod známkování, které pak odrážejí negativa známek. Prvním z postupů je formativní využití známkování, kdy známka ukazuje žákovi, v jaké fázi cesty k cíli se zrovna nachází. Druhý způsob, známkování podle kritérií, umožňuje vyzdvihnout úspěchy žáka. V neposlední řadě je důležitost kladena na sebehodnocení žáka neboli autonomní postup hodnocení.<sup>22</sup>

Klasifikace má svá pozitiva. Umožňuje na číselné škále od 1 do 5 srovnání výkonů žáků a zjednodušuje vyjádření hodnocení žáka. Zároveň je brána jako tradice vzdělávání, která je společensky významným údajem. Pouhé soustředění se na hodnocení známkami má ale i svá negativa. Jsou jimi například srovnávání žáků, ztráta vnitřní motivace, nízká informační hodnota a objektivita známky.<sup>23</sup>

Významným problémem je zobecnění známkování. Velmi často známka neobsahuje pouze hodnocení dovedností a vědomostí žáka, ale i jeho chování, komunikace nebo antipatie či sympatie v osobním vztahu učitele k žákovi. Všechny tyto aspekty lze jen velmi těžko pouhou známkou vyjádřit. Na práci žáka je potřeba pohlížet jako na celý proces učení, vzhledem k jeho individuálním schopnostem a k jeho komplexnímu poznávání.<sup>24</sup>

#### **1.4.2 Kvalitativní hodnocení**

Hlavní diskutovanou formou kvalitativního hodnocení, která se považuje za protiváhu kvalifikace, je slovní hodnocení, a proto se mu budeme v následující kapitole věnovat podrobněji.

„Slovní hodnocení je kvalitativní posuzování žákova výkonu a chování, je to konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka.“<sup>25</sup> Má obsahovat informace o dosažených výsledcích žáka, jeho postojích, úsilí a snaze. Dále by mělo reflektovat i studijní vývoj, kde může dojít ke srovnání s výkonem předešlým a ke stanovení budoucích předpokladů. Na základě

---

<sup>22</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 126-128.

<sup>23</sup> Srov. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, s. 82-83.

<sup>24</sup> Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, s. 232.

<sup>25</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná pedagogika*. Praha: Grada, s. 1031.

pozorování a posuzování by mělo jít tedy o komplexní hodnocení celkové osobnosti. Učitelé by měli svoje žáky dobře znát, aby mohli posoudit i jemné rozdíly v jejich vývoji a podrobně žáka diagnostikovat. Pokud toto nelze obsáhnout, slovní hodnocení se stává pouze formálním, a tím pádem se může stát jak pro žáky, tak pro rodiče netransparentním.<sup>26</sup>

Slovní hodnocení může být průběžné nebo závěrečné. Pokud obsahuje i příčiny hodnocení a náznak nápravy, splňuje kromě motivační funkce i funkci poznávací a konativní, což je pro žáka větším přínosem.<sup>27</sup> Hodnocení vyjádřené formou slovní zprávy má svá pravidla. Popis výsledků žáka by měl být co nejkonkrétnější. Na počátku hodnocení je vhodné uvést nejprve pozitiva žáka a následně nedostatky či problémy. Dále je třeba navrhnout možnosti dalšího rozvoje a kroky vedoucí k nápravě obtíží. Hodnocení by mělo být psáno jazykem popisným, nikoliv hodnotícím, aby se preventivně zabránilo „zaškatulkování“ žáka a jeho výkonů či schopností.<sup>28</sup>

Mezi pozitiva slovního hodnocení patří například větší motivace a povzbuzení žáka k učení. Žáka tato forma hodnocení méně stresuje, jelikož je kladen důraz na pozitivní výsledky. Eliminuje se diskriminace slabších žáků a umožňuje učiteli hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích. Naproti tomu neumožňuje srovnávání výkonu žáků, může vyvolat „zaškatulkování“ žáků a je pro učitele časově náročné, což může vést k používání hodnotících schémat a klišé.<sup>29</sup>

Při přechodu ze základní školy na střední je požadováno doplnit slovní hodnocení i hodnocením tradiční klasifikací, jelikož srovnání prospěchu žáků na základě slovního hodnocení by bylo nad síly přijímacích komisí.<sup>30</sup>

## 1.5 Výtvarná výchova na škole

Předmět zabývající se kreslením a s ním spojenými činnostmi byl zařazen do vyučování od počátků povinné školní docházky. Význam, podoba i cíle předmětu se v minulosti

---

<sup>26</sup> Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 409-411.

<sup>27</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 130.

<sup>28</sup> Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, s. 232-233.

<sup>29</sup> Srov. ZORMANOVÁ, L. *Obecná pedagogika*. Praha: Grada, s. 1032.

<sup>30</sup> Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 411.

měnily. Název výtvarná výchova, spolu s důrazem na dětskou tvořivost byl ustálen až v druhé polovině dvacátého století.<sup>31</sup>

Postupem času se ve výtvarné výchově zaměřovala pozornost také na udržování hlubších kontaktů s výtvarným uměním. Mnohdy ale nastávají u pedagogů problémy s chybným prezentováním moderního umění, což může u žáka vyvolat pocit nepochopení. Často se také pedagogové uchylují ve svém zadání pouze k určitým technikám či výtvarným postupům, bez možnosti uplatnění kreativního uvažování žáků, což může vést až k potlačení jejich tvořivosti.<sup>32</sup> Přitom tvořivost má velký význam pro komplexní rozvoj osobnosti žáka, zvláště pak pro jeho rozumové a poznávací schopnosti. Tvořivost je trénovatelná. Pedagogové by ji měli ve vyučovacím procesu všestranně podporovat a vhodně zvolenými činnostmi rozvíjet úroveň tvořivého myšlení a schopnost tvořivě řešit problémy.<sup>33</sup>

Ve výuce výtvarné výchovy bychom při volbě metod, způsobů a postupů měli mít na paměti poučku Národního ústavu pro vzdělávání: „[...] Cílem výtvarné výchovy tedy je, v souladu s platným rámcovým vzdělávacím programem, naučit žáka aktivně, s nejvyšší mírou jeho vlastního zájmu, užívat vizuálně obrazné prostředky k rozvoji jeho smyslového vnímání, k uvolňování jeho obrazné představivosti a k rozšiřování schopností jejího komunikačního uplatnění.“<sup>34</sup>

### 1.5.1 Vyučovací hodina výtvarné výchovy

Velmi důležitým momentem před zahájením vyučovací hodiny výtvarné výchovy je samotná příprava učitele. Ten by se měl snažit vytvořit uspořádaný soubor informací, které mu budou sloužit jako osnova v průběhu plánovaného vyučování.<sup>35</sup>

Učitel by se měl v přípravě na výuku zaměřit v první řadě na obecné informace, jako je obsah a forma výtvarné činnosti, věk žáků či výchovně-vzdělávací cíl lekce. Téma by mělo být inspirativní a přiměřeně náročné. V druhé řadě by se v přípravě

---

<sup>31</sup> Srov. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Výtvarná výchova* [online].

<sup>32</sup> Srov. *Tamtéž*.

<sup>33</sup> Srov. LOKŠOVÁ, I. LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, s. 188-189.

<sup>34</sup> NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Výtvarná výchova* [online].

<sup>35</sup> Srov. ŘEPA, K. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy*. Olomouc: INSEA, 2021. (dosud nevydaný didaktický materiál).



měl věnovat didaktickým informacím, tedy hlavně motivaci žáků, definování úkolu a jeho srozumitelné zprostředkování, hodnotící kritéria a způsob reflexe. V této části je důležité vymezit si dílčí výtvarné kvality a další aspekty, na které po zadání úkolu žáky nasměrujeme. Dále také učitel nesmí opomenout technologické postupy, přípravu pomůcek a materiálů, ať už se jedná o materiály obrazové nebo praktické výtvarné demonstrace. V neposlední řadě si musí dopředu promyslet organizaci výuky a snažit se co nejefektivněji časové rozvrhnoutí.<sup>36</sup>

Vyučovací hodina výtvarné výchovy by měla obsahovat jednotlivé fáze, které by měly jít posloupně za sebou. Ty se však mohou lišit v závislosti na zaměření výtvarné výchovy. Vyučovací hodiny tak mohou obsahovat všechny fáze nebo pouze některé z nich.<sup>37</sup>

Rozeznáváme strukturu výtvarné výchovy se zaměřením na výtvarnou tvorbu žáků, na výtvarné vnímání, na výtvarné hodnocení a komunikaci nebo na strukturu smíšeného typu. V praxi se nejčastěji setkáváme s prvně jmenovanou, tedy s hodinou výtvarné výchovy obsahově zaměřenou na výtvarnou tvorbu žáků. Ta zahrnuje jednotlivé fáze v následujícím pořadí: organizace práce v hodině, motivace, seznámení žáků s úkolem, zopakování již probraného učiva nebo vysvětlení a objasnění učiva nového, samostatná práce žáků, hodnocení výsledků, zadání domácího úkolu a úklid pomůcek, materiálů, popřípadě učebny. Pořadí těchto fází je nejčastější ale nemůžeme ho brát za závazné. Může se měnit například v závislosti na situaci, účelnosti či věku žáků.<sup>38</sup>

Pro účely této bakalářské práce se v následující kapitole se budeme blíže věnovat fázi hodnocení, konkrétně kreativních výstupů.

### **1.5.2 Hodnocení kreativních výstupů**

Hodnocení kreativních činností a z nich vyplývajících výstupů je náročné a jen obtížně měřitelné. Nejspíše i proto se často diskutuje o kvalitě, důležitosti a hodnocení výtvarné

---

<sup>36</sup> Srov. ŘEPA, K. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy*. Olomouc: INSEA, 2021. (dosud nevydaný didaktický materiál).

<sup>37</sup> Srov. HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 18.

<sup>38</sup> Srov. *Tamtéž*, s. 18-20.

výchovy upozaduje před dominantními předměty.<sup>39</sup> I u odborné veřejnosti se názory na hodnocení ve výtvarné výchově liší. Jedním ze známých odpůrců hodnocení je český malíř a profesor Akademie výtvarných umění v Praze Vladimír Kokolia.<sup>40</sup>

Známkování výtvarných činností by nemělo sloužit ke škatulkování žáků, ale mělo by vystihovat míru jejich angažovanosti v tvůrčím procesu. Obecně neexistuje jednotný model nebo striktní pravidla, naopak mnohdy i žádná pravidla neplatí. Také musíme brát v potaz, že často výtvarné zážitky ani slovy popsat nelze. Zapomínat nesmíme ani na ontogenezi, jejímž významným hybatelem je konstruktivní a soustavné hodnocení.<sup>41</sup>

Při hodnocení výtvarného projevu uplatňujeme několik stanovisek. Jsou jimi například výraz a atmosféra celkového působení díla, obsah, originalita, která se může týkat celkového pojetí nebo pouze určitých prvků. Mezi další aspekty patří formát, kompozice, technika, kde se můžeme zaměřit jak na propracovanost, tak na samotnou schopnost práce s výtvarným materiálem. Zajímá nás i kresebnost, barevnost, prostorovost a modelace. Neméně důležitá je i práce s detailem, funkčnost a dokončenost neboli celková finalizace. V rámci těchto aspektů si stanovíme kritéria hodnocení výsledku výtvarné činnosti, která se budou lišit v závislosti na ontogenezi (základní/střední škola) a odbornosti školy (odborné/neodborné školy).<sup>42</sup>

Pro hodnocení tvůrčí činnosti se nám jeví jako nejvhodnější vstřícný model neboli autentické hodnocení. Podporuje originalitu a oceňuje jedinečnost. Žákům ukazuje alternativní způsoby práce a vede je k uvažování nad celým tvůrčím procesem. Z hlediska obtížnosti hodnocení by bylo nejjednodušší předložit žákům umělecké dílo a chtít po nich vypracování kopie. Tento postup však není ideální, jelikož dochází k potlačování osobitosti a originality výrazové tvorby. Mělo by jít tedy hlavně o komunikaci mezi žákem, jeho spolužáky a učitelem. Učitel by měl mít roli prostředníka mezi svým pedagogickým záměrem a žákovými postoji.<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> Srov. SLAVÍK, J. LUKAVSKÝ, J. *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)* [online].

<sup>40</sup> Srov. KOKOLIA, V. *ARTLIST* [online].

<sup>41</sup> Srov. ŘEPA, K. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy*. Olomouc: INSEA, 2021. (dosud nevydaný didaktický materiál).

<sup>42</sup> Srov. *Tamtéž*.

<sup>43</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 98.

V tvůrčím procesu se může dostavit pocit neúspěchu z aktuálního výsledku, který je doprovázený snahou výtvar vylepšit. Mnohdy stačí změnit barvy či udělat jiné dílčí změny, které zásadně neovlivňují dílo samotné, ale pozvednou jeho kvalitu, či pozmění dojem z celkové kompozice. Tento proces je nazýván alterací neboli úpravou díla. Můžeme ho rozdělit do čtyř fází. Nejprve nastane objevení problému mezi očekávaným a skutečně dosaženým výsledkem. Z toho vyplývá důležitost uvědomění si kritéria, které se nepodařilo splnit. Ve druhé fázi tedy dojde k nalezení kritéria hodnocení. Třetí fáze zahrnuje vysvětlení chyby. Žák si znovu projde chybný postup a na podkladě jeho rozboru uvažuje o příčinách, které k chybě vedly. Učitel by měl v této fázi žákovi dopomoci k nalezení alternativních řešení. V poslední fázi dochází k hodnocení práce, a to konkrétně ke srovnání původní práce s novou alternativou. Může však dojít i k neúspěšnému pokusu o alteraci, což znamená, že původní varianta díla potvrdila svojí hodnotu.<sup>44</sup>

Hodnocení tvůrčích činností má být pro žáky prostředek k sebepoznávání a k rozvoji kritického myšlení. Výtvarnou činnost bychom všichni měli využívat k vlastnímu poučení a samozřejmě také pro radost.<sup>45</sup>

## 1.6 Vzdělávací programy

Vzdělávací programy byly do českého vzdělávacího systému zavedeny společně se školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.<sup>46</sup>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy společně s odbornou veřejností zpracovává Národní program vzdělávání. V rámci tohoto programu jsou pro každý stupeň a obor vzdělání, včetně uměleckého a jazykového vzdělávání, vydávány rámcové vzdělávací programy. Z rámcových vzdělávacích programů si školy vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> Srov. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, s. 99-102.

<sup>45</sup> Srov. *Tamtéž*, s. 119.

<sup>46</sup> Srov. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcové vzdělávací programy* [online].

<sup>47</sup> Srov. SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. *Zákon 561/2004* [online].

Rámcové vzdělávací programy s oficiální zkratkou RVP jsou pedagogické dokumenty zpracované na národní úrovni. Specifikují požadavky na vzdělávání a jsou platné pro všechny školy. Mimo jiné stanovují cíle a předpokládané výsledky v daných oborech, minimální počet hodin potřebný pro výuku předmětů nebo také vymezují formy vzdělávání.<sup>48</sup>

Vzdělávání se uskutečňuje na jednotlivých školách podle školních vzdělávacích programů. Jedná se o pedagogické dokumenty zpracováváné na lokální úrovni, přihlížející ke vzdělávacím podmínkám dané školy i regionu a zohledňující pedagogické záměry školy. Školní vzdělávací program, který musí být pro zájemce volně k dispozici pro prostudování, vydává ředitel školy. Pro zvýšení jeho dosahu a představení vize celého pedagogického týmu je lepší zpracováním programů pověřit celý pracovní tým a ne jen jednoho zpracovatele. Jelikož je ale tvorba programů pro školy náročná, vznikla v rámci podpory plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání publikace, zaměřená na metodiku tvorbu školních vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Srov. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP)* [online].

<sup>49</sup> Srov. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU* [online].

## **2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

### **2.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem empirické části bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem učitelé ve výtvarné výchově hodnotí a jaké jsou postoje jejich žáků k hodnocení ve výtvarné výchově.

Práce by mohla vést k zamyšlení se nad funkcí rámcových vzdělávacích programů a ukázat, jestli se ve výtvarné výchově dodržují a zdali dochází v problematice hodnocení v souladu mezi žáky a učiteli.

### **2.2 Výzkumné otázky**

Pro účely výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem dotazování učitelé ve výtvarné výchově hodnotí?
2. Jaký postoj mají žáci dotazovaných učitelů, k hodnocení výtvarné výchovy?

Tyto dvě základní výzkumné otázky byly posléze rozšířeny o doplňující výzkumné otázky:

3. Co vnímají dotazování učitelé jako důležité při hodnocení výtvarné výchovy?
4. Co dotazování učitelé ve výtvarné výchově hodnotí?
5. Jaký postoj mají žáci středních pedagogických škol a gymnázií k hodnocení výtvarné výchovy?

### 3 METODIKA VÝZKUMU

Pro získání informací k bakalářské práci byla nejprve provedena rešerše zdrojů, která pomohla k zorientování se v tématu, metodice výzkumu a vytvořila základ pro další zkoumání.

Výzkumné šetření bylo poté realizováno prostřednictvím kvalitativního výzkumu, konkrétně rozhovorů s učiteli středních pedagogických škol. Rozhovory jsou v kvalitativním výzkumu nejčastěji používanou metodou, díky které sbíráme data k další analýze.<sup>50</sup> Na základě získaných odpovědí z rozhovorů byl vytvořen dotazník určený pro žáky dotazovaných učitelů. Dotazník, jako soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou systematicky seřazeny, umožňuje rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů.<sup>51</sup> Jelikož ale při průběžné kontrole míry zodpovězených otázek v dotazníku nastala obava z malého počtu účastněných žáků, byl kvantitativní výzkum rozšířen na žáky i jiných středních pedagogických škol a gymnázií.

Může se zdát, že rozdíly mezi kvalitativně orientovaným a kvantitativně orientovaným výzkumem jsou natolik protichůdné, že jsou neslučitelné. Každý z těchto přístupů má své přednosti i nedostatky a tím pádem je možné, ba dokonce i výhodné, oba přístupy kombinovat.<sup>52</sup>

#### 3.1 Kvalitativní výzkumné šetření

##### 3.1.1 Výzkumný soubor

Pro účel této práce byly provedeny rozhovory s náhodně vybranými učiteli středních pedagogických škol. Vzhledem k pandemické situaci, která s sebou nese řadu omezení, byli oslovoováni učitelé prostřednictvím elektronické korespondence.

---

<sup>50</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 159.

<sup>51</sup> Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, s. 158.

<sup>52</sup> Srov. *Tamtéž*, s. 29.

Osloveno bylo 20 učitelů z 9 škol napříč kraji, ovšem nazpět se dostalo velmi málo odpovědí. Žádosti vyhověly dvě učitelky a dvě pedagožky neměly o spolupráci zájem, zbylí oslovení neodpověděli vůbec. Poté byli kontaktováni další dva učitele, a ti doporučili své bývalé či současné kolegy. Touto cestou byly získány další čtyři respondentky, které s rozhovory souhlasily. Profil respondentek je v níže uvedené tabulce č. 1.

**Tabulka č. 1: Seznam respondentů**

| Iniciály učitelů | Vystudovaná aprobace                          | Středoškolské vzdělání | Délka praxe | Věk    |
|------------------|---|------------------------|-------------|--------|
| VK               | výtvarná výchova, anglický jazyk              | Gymnázium              | 20 let      | 45 let |
| VM               | tělesná výchova, výtvarná výchova             | Gymnázium              | 11 let      | 34 let |
| LV               | výtvarná výchova, základy společenských věd   | Gymnázium              | 4 roky      | 34 let |
| AG               | český jazyk, výtvarná výchova, anglický jazyk | Gymnázium              | 11 let      | 41 let |
| BS               | výtvarná výchova                              | SŠUP - soukromá        | 5 let       | 34 let |
| NM               | český jazyk, výtvarná výchova                 | Gymnázium              | 6 let       | 29 let |

*Zdroj: Vlastní výzkum (2021)*

### 3.1.2 Rozhovor

Pro získávání výzkumných dat byla zvolena metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru s otevřenými otázkami, kterými můžeme porozumět pohledu jiných lidí,

aniž bychom jejich názor jakkoliv formovali předem připravenými možnostmi odpovědí.<sup>53</sup> Snahou bylo nechat dostatek prostoru k vlastnímu vyjádření respondentů.

Byl připraven seznam tematických otázek a k nim seznam otázek doplňujících, které se využívali v závislosti na průběhu jednotlivých rozhovorů.

S ohledem na nestandardní nouzovou situaci v České republice probíhaly rozhovory prostřednictvím videohovorů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a jejich délka se pohybovala v rozmezí 20-30 minut.

### 3.1.3 Analýza rozhovorů

Nahrané rozhovory byly přepsány a následně analyzovány systémem otevřeného kódování.

Před samotnou analýzou byla vytvořena část kódů a další kódy přibývaly v průběhu vyhodnocování jednotlivých rozhovorů. Kódy byly otevřené, takže pod jeden kód byla většinou zařazena celá věta nebo souvětí, aby nedošlo o vytržení z kontextu. Jeden textový fragment mnohdy spadal pod více kódů. Tím začala vznikat určitá mozaika propojenosti mezi jednotlivými kódy, která vytvořila kostru analytického příběhu, díky níž se začala doplňovat původní výzkumná otázka.

Otevřené kódování odhaluje v datech témata, která jsou nejdříve na nízké úrovni abstrakce, mají vztah k položeným výzkumným otázkám, k prostudované literatuře, k pojmům používanými účastníky, nebo jde o nové myšlenky, které vznikají v závislosti pronikání k textu. To vše vede k seznamu témat, který postupně třídíme, organizujeme a dále analyzujeme. Tematicky tak rozkrýváme text a identifikujeme obecnější kategorie.<sup>54</sup>

Po samotném kódování (viz příloha č. 1), byly rozděleny rozhovory postupně po kódech na samostatné textové fragmenty (viz příloha č. 2). Následně bylo vytvořeno schéma o působení a vlivech na různé okolnosti (viz příloha č. 3). Nakonec bylo vytvořeno sdružující témata, které je pro lepší přehlednost uvedeno v tabulce č. 2.

---

<sup>53</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 159-160.

<sup>54</sup> Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 247.



**Tabulka č. 2: Přehled témat**

| Kódy  | Témata  |
|---|---|
| Smysl a cíle hodnocení                      | <b>Hodnotící výstupy</b>                            |
| Motivace                                    |   |
| Snaha a pečlivost při práci                 |   |
| Kreativita, fantazie, individuální projev   |   |
| Technická vyspělost - dovednost             |   |
| Typ školy                                   |   |
| Spravedlnost a objektivita                  |   |
| Typ školy (studia)                          | <b>Přístup učitele k hodnocení</b>                  |
| Smysl a cíle hodnocení                      |   |
| Zkušenosti učitele                          |   |
| Systém učitele                              |   |
| Přesnost a srozumitelnost zadání            |   |
| Znalosti a dovednosti                       |   |
| Motivace                                    |   |
| Spravedlnost a objektivita                  |   |
| <b>Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací</b> |   |
| Sebejistota žáků                            | <b>Vnitřní nastavení žáků</b>                       |
| Motivace                                    |   |
| Snaha a pečlivost při práci                 |   |
| Předchozí hodnocení                         |   |
| Kreativita, fantazie, individuální projev   |   |
| Klima ve třídě                              |   |
| Znalosti a dovednosti                       |   |
| Typ školy                                   |   |
| Předchozí hodnocení                         | <b>Dopad hodnocení na osobnost žáků</b>             |
| Sebejistota žáků                            |   |
| Motivace                                    |   |
| Kreativita, fantazie, individuální projev   |   |
| Generační problémy                          | <b>Vývoj a změny ve společnosti</b>                 |
| Použití technologií                         |   |
| Typ školy (studia)                          | <b>Význam a uplatnění výtvarné výchovy v životě</b> |
| Rozvoj osobnosti                            |   |
| Sebejistota žáků                            |   |
| Znalosti a dovednosti                       |   |

*Zdroj: Vlastní výzkum (2021)*

## 3.2 Kvantitativní výzkum

### 3.2.1 Výzkumný soubor

Původní myšlenkou bakalářské práce bylo oslovit pomocí dotazníků pouze žáky dotazovaných učitelů z první části výzkumu, resp. z kvalitativního výzkumu. Při průběžné kontrole získaných dat ale narostly obavy z nedostatečného počtu respondentů. Z tohoto důvodu byla oblast pro získávání respondentů rozšířena o žáky středních pedagogických škol a gymnázií.

Oslovování širšího spektra žáků probíhalo skrze sociální sítě, a také pomocí přímých kontaktů na aktivní studenty gymnázií. V další fázi byla zaslána elektronická korespondence na náhodně vybrané střední pedagogické školy a gymnázia, s požadavkem na předání dotazníků jejich žákům. Nad očekávání byla touto formou nakonec získána data celkem od 537 žáků. Tabulka č. 3 uvádí bližší rozčlenění respondentů.

**Tabulka č. 3:** *Získaní respondenti*

| Skupina respondentů                           | Počet respondentů |
|---|-------------------|
| Žáci dotazovaných učitelek                    | 246               |
| Žáci z ostatních pedagogických středních škol | 119               |
| Žáci gymnázií                                 | 172               |
| <b>Celkem</b>                                 | <b>537</b>        |

*Zdroj: Vlastní výzkum (2021)*

### 3.2.2 Dotazník

Na základě rozhovorů s učiteli středních pedagogických škol byl vytvořen seznam otázek, které vytvořily základ pro tvorbu dotazníku. Při tvorbě a formulaci otázek byl kladen důraz na jejich jednoduchost a maximální srozumitelnost.

Nejprve byl dotazník předán zkušebnímu vzorku pěti respondentů, kteří ve výsledcích nejsou zahrnuti. Na základě reakcí byly ještě některé otázky mírně přeformulovány, aby nedocházelo k jejich špatné interpretaci.

Pro následný sběr dat byla využita forma internetového dotazníku s přímým odkazem na URL adresu, pod kterou se dotazník nacházel. To zabraňuje zapojení nežádoucích respondentů. Na základě pozitivních referencí, byl využit server survio.com.

Pro každého učitele byl na serveru vytvořen samostatný odkaz, který mu byl následně předán s žádostí o předání žákům. Díky tomu sběr dat od jejich žáků probíhal separátně. To umožnilo oddělit studenty jednotlivých učitelů, a v rozšiřující etapě i žáky středních pedagogických škol od žáků z gymnázií. Očekávaná doba trvání dotazníků pro respondenty byla stanovena na 5-10 minut.

### **3.2.3 Analýza dotazníků**

Po ukončení sběru dat z dotazníků bylo všech 537 odpovědí analyzováno. Jelikož bylo nasbíráno objemné množství dat, musela být vybrána pouze data relevantní pro účely této práce. Ostatní získaná data mohou být třetí straně podnětem k dalšímu zpracování.

V konečné fázi analýzy dat byly vytvořeny ke každé otázce samostatné grafy pro skupinu všech žáků středních pedagogických škol, žáků z gymnázií a žáků dotazovaných učitelek z kvalitativního výzkumu. Žáci z poslední jmenované skupiny se v odpovědích zásadně procentuálně nelišili. Vzhledem k tomuto faktu a k velmi rozdílnému počtu odpovědí byly jejich odpovědi shrnuty dohromady a posuzovány jako celek, což je pro ilustraci dostačující. Vynechán byl pouze respondent (žák) od pedagožky VK, neboť tento byl pouze jeden. V tabulce č. 4 můžeme vidět počet respondentů navázaných na jednotlivé dotazované učitelky.

**Tabulka č. 4: Počet respondentů jednotlivých učitelek**

| <b>Jednotliví učitelé</b> | <b>Počet respondentů</b> | <b>Poznámky</b>  |
|---------------------------|--------------------------|--|
| VM                        | 12                       | Učí čtvrtý ročník, kde je 22 studentů.   |
| NM                        | 66                       | V současné době neučí první ročníky.   |
| AG                        | 59                       | V současné době neučí poslední ročníky.  |
| LV                        | 10                       | Nyní odchod na mateřskou dovolenou. Respondenti jsou z řad již bývalých žáků, kteří ukončili studium v nedávné době. |
| BS                        | 98                       | Učí nejvyšší počet žáků, ze všech dotázaných.  |
| VK                        | 1                        | Nezařazeno do vyhodnocení.   |

*Zdroj: Vlastní výzkum (2021)*

## 4 VÝSLEDKY

Následující kapitola je zaměřena nejprve na interpretaci výsledků kvalitativního výzkumu neboli analýzy rozhovorů s učiteli. V další části pokračuje výsledky kvantitativního výzkumu, výstupními daty z dotazníků určených žákům dotazovaných učitelů, žákům středních pedagogických škol a gymnázií.

### 4.1 Výsledky analýzy rozhovorů

Při snaze odpovědět na první výzkumnou otázku, která se snaží zjistit, jakým způsobem dotazování učitelé ve výtvarné výchově hodnotí, se ukázalo, že je zde celá řada vedlejších činitelů. Pro hlubší pochopení byly proto základní otázky doplněny o následující:

- Co vnímají dotazování učitelé jako důležité při hodnocení výtvarné výchovy?
- Co dotazování učitelé ve výtvarné výchově hodnotí?

V jednotlivých podkapitolách následuje rozbor jednotlivých témat a ukázka jejich vzájemného prolnutí.

#### • Hodnotící výstupy

Prvním tématem je samotný hodnotící výstup učitelů. Ten je podmíněn působením mnoha vedlejších vlivů, kterým se podrobněji budu věnovat v následujících tématech.

Všichni respondenti se shodují, že využívají jak klasifikace formou známek, tak neoficiálního slovního hodnocení v průběhu práce žáků. Výjimkou je pouze respondentka BS, která učí na soukromé škole. Tato škola zavedla vlastní kreditní systém a slovní hodnocení na konci pololetí: *„My máme u nás kreditní systém a potom máme ještě procentuální hodnocení, kde se převádí procenta na známky, a na konci pololetí máme slovní hodnocení.“*

Známky musí oslovení pedagogové používat, protože to jejich zaměstnavatel, potažmo společnost požaduje. Respondentka VM zmiňuje: *„Slovně je vlastně musím hodnotit jen neoficiálně, nakonec jim stejně musím dát nějakou známku. Zaškatulkovat*

*je pod nějaké číslo.“ Shodně uvádějí, že známky nemohou správně vyjadřovat možnosti jejich žáků a v podstatě je považují za nástroj trestu či motivace. Potvrzují to slova respondentky VM: „Ty známky jsou pro mě jen berlička, jako určitý nástroj trestu. Nebaví tě to a nechceš tak fajn, tak tady máš nějakou průměrnou známku. A oni s tím většinou ani nemají problém. Sami si uvědomují, že prostě na to kašlou.“*

Oslovené respondentky většinou ani nevyužívají celou klasifikační škálu, protože představa, že někdo bude ohodnocen pětkou z výtvarné výchovy, je pro společnost a částečně i pro oslovené učitele nepřipustná. Respondentka NM: *„No, pokud mluvíme o té výtvarné práci, tak to špatné známky nepoužívám. Pokud dodrží to zadání v podstatě, tak je to v pořádku a pokud je tam ta činnost a není to jen v minutě honem uděláno. Pokud vše proběhne jak má, tak ano je to v těch kladných“.* Respondentka AG uvádí, že kdyby sama mohla určit systém hodnocení, preferovala by neznámkovat: *„Mělo by to vést k nějakému sebepoznání, ale jestli to jde vlastně nějak hodnotit... Já bych to sama možná ani nehodnotila. Jako známkou.“*

Výjimku tvoří teoretické znalosti, za které jsou podle typu škol považovány dějiny výtvarné kultury, didaktika či metodika. V teorii je známka obvyklým měřítkem, což potvrzují slova respondentky LV: *„Za ty znalosti můžu dávat klasickou známku, tak je to testem snadno měřitelný. Ať už jde o dějiny nebo nějakou metodiku.“* Teoretické znalosti jsou ve výsledné známce obsaženy pouze z menší míry, pokud se nejedná o ročníky, kde mají žáci speciální seminární práce, jako na škole, kde učí respondentka AG: *„V posledním ročníku dělají velký projekt z dějin výtvarné kultury.“* Podle všech dotazovaných tvoří hlavní podíl na výsledné známce praktická činnost, jak ve svých slovech shrnula respondentka VK: *„Důležitější je ta praxe. Než nějaké znalosti“.*

Hodnocení má i přesto cíl a smysl, který je ovlivněn celkovým směrem výtvarné výchovy a přístupem učitele k jejímu hodnocení. To potvrzují i slova respondentky NM: *„Takže se snažím hodnotit hodně tou pozitivní formou a namotivovat je. Vždy si v těch věcech najít to pozitivní, než se posouvat jenom skrze chyby.“*

Všechny respondentky se také shodují na tom, že pokud dochází k hodnocení, hodnotí především snahu žáků, která je viditelná a snáze měřitelná. Respondentka BS sdělila: *„Já hodnotím čistě snahu a tu práci. Když je tam možnost toho posunu a člověk na sobě může pracovat.“* Stejně na tuto problematiku pohlíží

respondentka NM: „Takže já k tomu takto přistupuji, že každý tam přišel prostě s tím, co je v něm a já se to snažím respektovat a hodnotím převážně snahu a nasazení v kompenzaci s tím, na co ten člověk má.“ I respondentka AG má podobný přístup: „Nechci to v nich zabít známkou, snažím se prostě hodnotit spíše snahu a ochotu něco říct a sdělit.“ Dalším hodnoceným prvkem je splnění zadání, jak uvedla respondentka VM: „Přesnost splnění zadání je nejzákladnější kritérium, pak technická zdatnost a hlavní je nějaká snaha.“

Hodnocení technické dovednosti a kvality práce, ve které je obsažen individuální projev a kreativita studenta, není podle dotázaných spravedlivé a objektivně možné. Důvodům proč to tak je, se budu hlouběji věnovat v tématu Vnitřní nastavení žáků. Výjimkou mezi dotázanými je respondentka BS, která jako jediná prošla vzděláním na výtvarně zaměřené škole a možná právě díky tomu má rozdílný názor. Podle ní je technická dovednost naučitelná, a tudíž i objektivně hodnotitelná: „Já tvrdím, že technicky se může naučit kreslit každý. Tím, že já jsem prošla tím uměleckých vzděláním, tak pro mě smysl má. Někdo v tom vidí, že to není relevantní, protože ne každý má talent, ale já si myslím, že to je blbost. Já hodnotím čistě snahu a tu práci. Když je tam možnost toho posunu a člověk na sobě může pracovat.“

- **Přístup učitele k hodnocení**

Abychom lépe pochopili, jak učitelé hodnotí, je třeba hlouběji rozebrat jejich přístup.

Respondentky mají vlastní systém práce. Respondentka BS uvádí: „Jako, abych je mohla pustit do nějaké otevřenosti, tak v nich nejprve musím vybudovat nějaký systém. Já mám přesný systém, který vychází z vlastních zkušeností.“

Každý učitel má také nějaký cíl hodnocení. Některé z dotázaných spojovaly cíl hodnocení se snahou žáky motivovat. Respondentka LV: „Dobře udělaný hodnocení by mělo motivovat. A díky tomu si v tom ty studenti třeba najdou nějakou zálibu, možnost sebevyjádření, relaxaci. Pak se o to třeba začnou více zajímat a sami sebe tím kultivovat.“ Pro respondentku VK je to cesta k většímu sebepoznání a rozvoji osobnosti: „Jde o to jim pomoci najít cestu k tomu sebevyjádření. Může to být pro ně relax, zábava, odreagování a, že to může začít bavit i ty co k tomu mají třeba odpor.“

*Respondentka NM vidí velký význam v uplatnění hodnocení v budoucí profesi jejích žáků: „Tím jak je hodnotím já, tak aby se učili vlastně hodnotit taky potom ve vlastní praxi. Takže se snažím hodně tou pozitivní formou a namotivovat je.“*

Jak již bylo zmíněno, dotázané učitelky vidí velký problém ve spravedlnosti a objektivnosti hodnocení. Respondentka NM zmiňuje: *„Asi nemůžou brát hodnocení vždy jako spravedlivé, protože v tom výtvarnu jde vždy o subjektivní názor.“* Respondentka AG potvrzuje stejné mínění: *„Oni chtějí ve všem spravedlnost, ale ona tam prostě není. Už od základu prostě ne. A já to těžko budu vysvětlovat.“* Proto je pro respondentky měřitelnou jednotkou především míra snahy a nasazení, ale ani ta nemusí mít vždy vypovídající hodnotu. Jak respondentka LV sdělila: *„Oni mají tendence předčasně skončit, takové honem, honem, ať už to mám za sebou. A je musím nějak motivovat, aby chtěli pokračovat. Ale někdy je vlastně musím i brzdit.“*

Zadání v oblasti dějin výtvarného umění je u všech dotázaných velmi podobné. Žáci vypracovávají samostatně nebo ve skupinách různé projekty a referáty, za účelem rozvoje osobnosti dle vlastních preferencí a zájmů. Respondentka BS k tomuto tématu doplňuje: *„A oni se tam díky té práci dozví třeba i o nějakém zajímavém tématu, který jinak nestihneme probrat. To mi přijde jako dobrý.“* Kromě hodnocení těchto činností dále respondentky měří znalosti žáků připravenými testy, jako například NM: *„Pak hodnotím teorii, jako dějiny umění a většinou testovou metodou nebo nějaká samostatná práce s nějakým výstupem jako prezentace.“*

Ani jedna z respondentek při otázkách na teoretické znalosti nikdy nezmínila pojmy jako například zlatý řez a jiné zákonitosti estetiky či kompozice, perspektivu a prostorovou představivost, teorii barev, použití výtvarných technik. Tyto pojmy byly okrajově zmíněny spíše jako součást praktické činnosti respondentkou LV: *„Pokud se jim zrovna nechce pracovat na daný téma nebo zadanou technikou, tak jim nechám možnost přijít i s něčím svým.“*

Zadání a následné hodnocení praktických činností je veřejností diskutovanou, a pro učitele nejvíce problémovou, složkou. Pro všechny je velmi důležitým prvkem kreativita nebo alespoň individuální projev v díle. To potvrzuje i respondentka VK: *„Je poznat, když ta práce má nějaký psychologický účinek ať už na mě nebo na ostatní. Jako, že rozesměje, šokuje, nutí k zamyšlení a tak.“* Shodně odpovídá i respondentka VM: *„Já jim dávám hodně otevřené zadání s velkým prostorem pro*



*fantazii, tak ze 70 %. Oko jako okno do duše, zvíře v nás, voda, živly a tak.“*  
I respondentka BS má podobný postoj: *„Každý promítá to svoje nitro do toho. Byť to není fantazijní, promítá do toho ten svůj vnitřní svět.“*

Po samotném zadání úkolu vzniká určitá souhra nebo naopak nesouhra s nastavením samotných žáků. Respondentka VK se vyjadřuje takto: *„Obzvlášť když se odchylují od zadání, tak je důležitá ta ústní obhajoba toho žáka. Promluvit si o tom. Někdy jsou i mimo moje kritéria nebo nastavení zadání.“* Respondentka LV osvětluje ještě jiný problém, narážející na (ne)samostatnost žáků: *„Oni mají z té základy, mi přijde, takový návyk, že je pořád někdo vede. A pro mnohé z nich je pak otevřenější zadání velký problém.“*

- **Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací**

Samotným zadáním a následným průběhem celé práce se nese dialog, který propojuje přístup učitele s nitrem žáka.

Právě ona diskuze nad činností žáka je podle respondentek součástí hlavního hodnocení a zároveň i určitým mostem, který propojuje učitelův záměr a směr uvažování samotného žáka, ať už budoucí či minulý. Nejlépe za všechny to vystihuje výrok respondentky NM: *„Než dojde k samotné práci, tak si dáváme docela záležet i na přípravě. Není to tak, že dostanou zadání a rovnou se dají do práce. Já chci často vidět i skici, tu přípravu, jak nad tím přemýšlí a v téhle fázi je možné o tom komunikovat a nějak tu práci posunout/přepnout to tam správně.“*

- **Vnitřní nastavení žáků**

Další téma rozebírá hlouběji, jaký je podle dotazovaných učitelů přístup žáků k hodnocení výtvarné výchovy, a co ho ovlivňuje.

Nejčastějším společným jmenovatelem toho, zda žáci správně chápou zadání, je jejich vlastní sebedůvěra. Potvrzují to slova respondentky VK: *„Někdy jsou přehnaně sebekritičtí a je potřeba je hodně povzbudit. A to je tím, že si sami vůbec nevěří.“* Respondentka NM s tím má také zkušenosti: *„...nebo jim dodat tu sebejistotu. To je jejich, nevíme, jestli to chápeme dobře. Takže tady dojde k nějakému ujištění v tom, že to dělají dobře nebo naopak, že to pochopili špatně“.* Od sebedůvěry se odráží

motivace žáků k práci, a tím pak i jejich následná snaha. Jak uvedla respondentka AG: „Někdo i řekne, já to dělat nebudu, u nás nikdo nikdy nekreslil. Někdo k tomu má až odpor. Nejsou všichni motivovaní a ochotní pracovat.“

○ **Dopad hodnocení na osobnost žáků?**

Žáci na střední škole nezačínají na stejné startovní čáře, neboť se na nich nesmazatelně podepsala zkušenost s hodnocením na základní škole. Podle všech dotázaných se až na výjimky jedná o negativní zkušenost.

Nejvýstižněji tuto problematiku shrnula respondentka LV: „Oni mi třeba vypráví, jak na základce jim paní učitelka dala špatnou známku, protože se jí to nelíbilo a jim, že se to přitom moc líbilo, ale vážně se jako snažili. Tak jak to potom může vypadat. Dost často mi ty prváci vyprávějí historky o tom, jak jim na základce učitelka škrtá ve výkresu a píše jim známky rovnou na výkres a tak. Takže mě to až děsí, ta představa, jak to na základkách asi vypadá.“ Bohužel mnohdy vedla základní škola i k utlačení fantazie žáků. Respondentka AG uvádí: „Oni mají za to, že kreslit neumí, že tomu nerozumí. A to jen proto, že na základce blbě nakreslili květináč a už se to s nima veze a rezignují na to, aby se výtvarně vyjadřovali. Nepřemýšlí, ale jsou zaměřeni, že musí udělat hezký obrázek a tak hned vytáhnou mobily a hledají. A pak řeknou, tohle se mi líbí, to udělám. Nehledají v sobě.“ Jak se ale můžeme dočíst v teoretické části na straně 15., fantazie je trénovatelná. Právě s použitím fantazie a s vlastní sebejistotou mají dle všech dotázaných žáci velký problém. Respondentka BS to označila za problém současné generace: „A já, když se snažím dávat úkoly, u kterých musí přemýšlet, tak to je problém. A velký docela. Mám dojem, že je to problém současné generace.“ Tento jev je podle některých také příčinou určitých změn ve společnosti, kterým se podrobněji zabývám v další kapitole.

Učitelky také rády využívají skupinového a vzájemného hodnocení, ale jak přiznávají, je tato činnost velmi ovlivněna celkovým třídním klimatem, a obavou z možnosti, že se žáci mohou vzájemně citově ranit. To by mohlo mít negativní následky ve smyslu snížení sebevědomí a celkové snahy. Potvrzují to slova respondentky AG: „Občas není na skupinové hodnocení atmosféra, stačí pár jakoby zlých spolužáků. Už jsem měla zkušenost s takovými, co se rádi třefovali do ostatních.“ Podobnou zkušenost popisuje i respondentka BS: „Jako je to podle skupiny. Já se toho

*snažím vyvarovat, protože jsem během praxe přišla na to, že jednak ten učitel hodně věcí ani neví, co se dějí ve třídě. Takže oni to mohou využít, aby si vzájemně ublížili. Ono si myslíte, že jsou kamarádi a ono je to úplně jinak a jen tak to hrajou.“ Respondentka VM k této problematice přistupuje následovně: „Já si ty třídy postupně naučím chápat ty rozdíly mezi nimi a jejich nadáním. A nevzniká pak rivalita, když vidí, že je hodnotím trochu jinak.“*

Dalším aspektem je důvod žáků ke studiu na dané škole, a zdali žáci jevíli zájem o výtvarnou výchovu již v minulosti. Tento předmět se ve stejný čas učí žáci, kteří z něj chtějí anebo mohou chtít maturovat a žáci, kteří nemají v plánu tuto možnost využít. Respondentka BS uvádí: „Já s nimi musím vydržet čtyři roky v předmětu, který není povinně maturitní. Takže já se je snažím držet zkrátka.“

- **Vývoj a změny ve společnosti**

Toto téma vzniklo dodatečně v závislosti na kódech, které se vyvinuly v průběhu analýzy rozhovorů.

Celá společnost se vyvíjí velmi rychle, a to i díky rychlým změnám v moderních technologiích. To má za následek určité jevy, které jsem okódoval jako generační problémy. V rozhovoru se o tom zmiňuje respondentka BS: „Akorát ti dnešní pubertáči nechtějí vidět ty možnosti. A mají pocit, že je to přežití, no a proč potom ve čtyřiceti lidi chodí na ty kurzy.“ Stejně tak respondentka AG vidí podobný přístup žáků: „Dneska ty děti pořád koukají na něco do mobilů a vlastně ani nemají čas nějak sami přemýšlet.“ I respondentka LV potvrzuje stejný problém: „Ta snaha a potřeba rozvíjet se u nich dost chybí.“

Rozvoj Informačních technologií jde rychle kupředu a otázkou je, jestli na ně vzdělávací systém stíhá reagovat. Kód použití technologií byl nejčastěji zmiňován v souvislosti s dlouhodobou online výukou na českých školách, která nastala díky celosvětové pandemii a omezením v České republice. Celé školství tak muselo rychle reagovat a začal vznikat způsob výuky, na který nebyl nikdo připraven, a který jistě ovlivní celé vzdělávání i do budoucna, až všechna současná mimořádná opatření pomínou. Proto považuji za důležité tuto problematiku ve své práci zmínit.

Všechny respondentky se o online výuce vyjadřují jako o problému pro ně samotné i jejich studenty. Respondentka AG uvádí: „V tom online režimu není vůbec možné regulovat průběh té praktické činnosti. Mně se to vrací už hotové. A po nějaké mé radě už není moc často ta ochota něco předělávat nebo dodělat.“ Respondentka VK se snaží v této nelehké situaci žáky povzbuzovat: „Podle mě je teď hlavní úkol učitele, ty děti podržet psychicky a zbytečně je nestresovat. A hlavně je povzbuzovat. Obzvláště pro prváky to není jednoduchý.“ Pak ještě dodává: „Teď, je to jiné. Vůbec nejedu stylem, jak bych normálně jela, snažím se jim to ulehčit. Všichni mají stejně jedničku, spolupracují, posílají práce, takže je to takový, že něco dělají. Nedá se na ně tlačit, není to o tom, že by je člověk nějak vzdělával a někam sunul. Prostě si tak jako zkoušejí. Prostě se hodnotí snaha,“ Respondentka LV vidí v online výuce také problém: „Nejlepší ale je ta možnost o všem hovořit hned při tom aktivním zážitku a bezprostředně po něm. A to teď není moc možný.“ Rozdíl v distanční výuce zmiňuje i respondentka BS: „Teď je hodně vidět rozdíl, že já s nimi nemohu pracovat v té škole a musím to nechat na nich. Musí fungovat více sami za sebe.“ Zároveň vidí ale distanční výuku jako určitý přínos: „Ale je vidět ten rozdíl v tom zakrnění, že někdo se rozvíjí i sám doma, ale někdo vůbec. Jako myšlenkově, oni prostě neumí samostatně přemýšlet. Někomu to možná i může jako pomoci. Že mu někdo nestojí za zády a říká, to udělej tak, a tohle zase tak. Musí sami to zvládnout.“ Respondentka NM popisuje distanční vydělávání takto: „Teď v té distanční formě je to zajímavé. Oni třeba pošlou práci beze slov. Tak se dál doptávám, jako třeba: vy to považujete za hotové? Nebo co byste tam ještě dodělal/a nebo zlepšil/a. Takže i teď to slovní hodnocení probíhá a jejich komentář je potřeba pořádat.“

- **Význam a uplatnění výtvarné výchovy v životě**

Pro celkový přístup k hodnocení, jak ze strany učitele tak žáka, je potřeba nahlédnout i na to, jak vnímá společnost tento předmět jako využitelný v běžném životě.

Téma uplatnění a důležitosti je v přístupu k hodnocení velkým otazníkem pro žáky ve všech předmětech, které jsou pro ně samotné nezábavné anebo v nich nevynikají. Hlavní princip určující odpověď na tuto otázku je typ školy a studijního

oboru. Jak říká respondentka AG: „*Předtím jsem učila na výtvarné škole, kde je ten předmět hlavní, předpokládá se, že se tím budou živit. Takže tím to bylo snazší.*“

Všechny dotázané učitelky mají shodný pohled, že výtvarná výchova rozvíjí osobnost, a že to i je její účel. Respondentka LV míní: „*I někdo, kdo k tomu výtvarnu vztah úplně nemá, má možnost postupem času vytvořit něco nad svůj standard a posunout se někam, a to není jen o tom řemesle.*“ Zároveň je mnohdy problém, aby si toto působení uvědomili i žáci, kteří o výtvarnou výchovu nejeví primární zájem, ani v rámci svého studia. Jak uvádí respondentka AG: „*I když ten předmět neměli rádi, tak to pro některé může být pomocný prostředek k vyjadřování.*“

Výtvarná výchova je předmět, který by mohl propojovat mnoho souvislostí a předmětů dohromady, což potvrzuje respondentka BS: „*Výtvarka je interdisciplinární obor, ve kterém je všechno.*“ Podobné mínění má respondentka AG: „*Je třeba je naučit ty souvislosti, s historií, s literaturou a dalšími, že to všechno není nějak izolovaný. Proč jsou věci, jak jsou...*“ Vzhledem k malé časové dotaci a celkovému přístupu společnosti je to ale pro učitele velmi těžký úkol. Můžeme tak soudit i ze slov samotných učitelek. Respondentka BS: „*Je to pro ně volitelný maturitní předmět, a tak se snažím toho s nimi stihnout co nejvíc. Nemám dost hodin, abych toho s nimi stihla dost probrat.*“ Respondentka VM: „*Máme dvě hodiny, jednou za dva týdny.*“ Hodně záleží i na vedení školy, jestli dává učiteli prostor pro jeho vlastní systém hodnocení. Respondentka VK: „*U nás si to hodnocení každý dělá po svém. A jako mezi sebou si vyměníme informace. Někteří kolegové berou ty práce za celé pololetí dohromady, a řeší s tím žákem ten posun.*“

## **4.2 Výsledky analýzy dotazníků**

Tato kapitola bude zaměřena na výsledky výstupních dat z dotazníků určených žákům dotazovaných učitelek, žákům středních pedagogických škol a gymnázií.

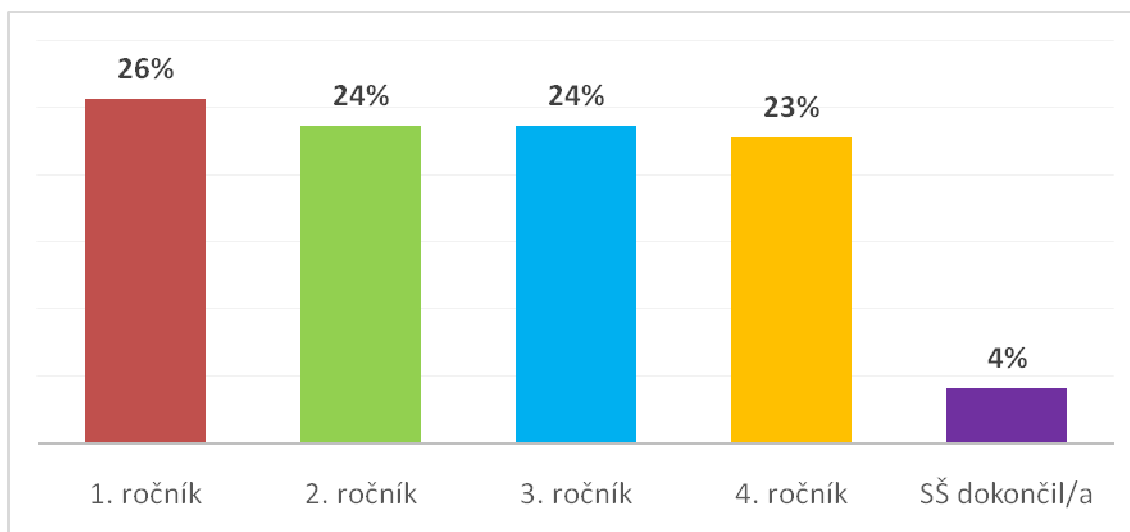
Na samostatných stránkách jsou vyjádřeny výsledky z jednotlivých otázek, které jsou pro lepší přehlednost znázorněny grafy. Graf v horní části stránky nám ukazuje výsledky z dotazníků od žáků, jejichž vyučující spolupracovali na kvalitativním výzkumu. V druhé části stránky se nachází graf, který vždy porovnává odpovědi žáků

z gymnázií s žáky všech středních pedagogických škol, které byly do výzkumu náhodně vybrány. Pro porovnávání výsledků mezi gymnazisty a žáky středních pedagogických škol je v grafech použit procentuální podíl, vždy z celkového počtu žáků jak gymnázií, tak z celkového počtu žáků středních pedagogických škol.

V celkovém počtu respondentů je mezi těmito dvěma typy porovnávaných škol znatelný rozdíl. Jak je u některých otázek vidět, i při rozdílném počtu respondentů se u mnoha otázek jejich celkový pohled vůbec neliší.

## Otázka č. 1: Jaký ročník střední školy navštěvujete?

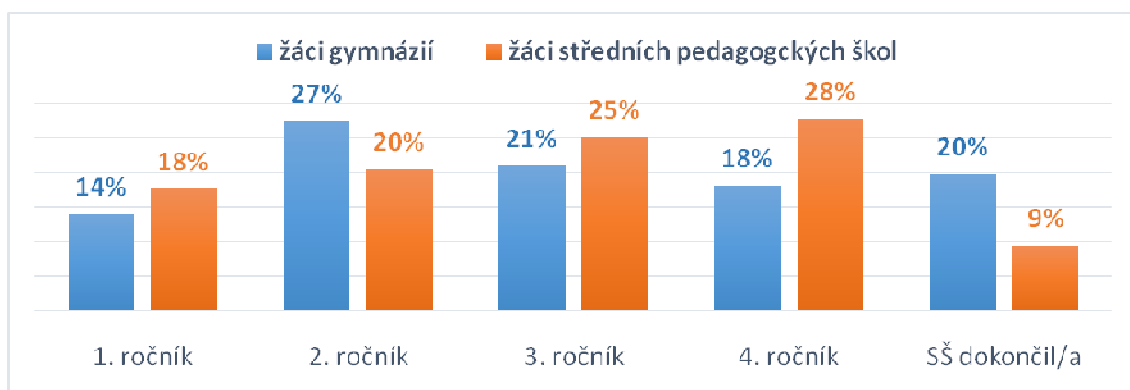
Graf č. 1a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

První ročník studia navštěvuje 63 (26 %) žáků dotazovaných učitelek, 58 (24 %) druhý ročník studia, 58 (24 %) třetí ročník studia a 56 (23 %) dotazovaných uvedlo, že navštěvuje poslední ročník studia. 10 (4 %) žáků již střední školu dokončilo.

Graf č. 1b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

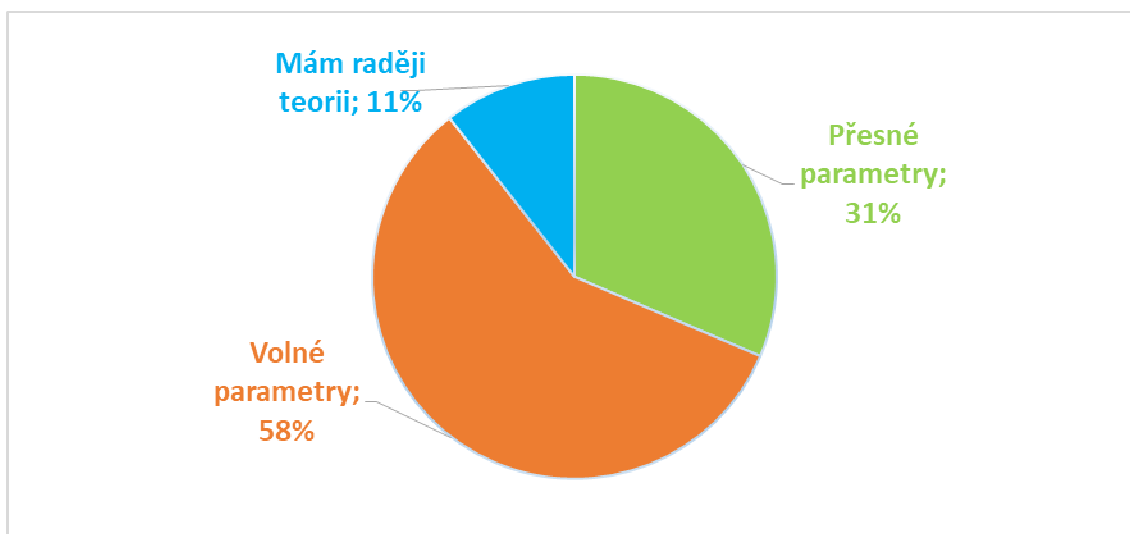


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Na otázky v dotazníku odpovídalo 24 (14 %) žáků z prvního ročníku gymnázia, 47 (27 %) z druhého ročníku, 36 (21 %) ze třetího ročníku a 31 (18 %) žáků čtvrtého ročníku gymnázia. 34 (20 %) respondentů je z řad bývalých žáků gymnázia. Do výzkumu se také zapojilo 64 (18 %) žáků středních pedagogických škol z prvního ročníku, 74 (20 %) z druhého ročníku, 91 (25 %) ze třetího ročníku a 101 (28 %) žáků čtvrtého ročníku gymnázia. 34 (9 %) respondentů je z řad bývalých žáků středních pedagogických škol.

## Otázka č. 2: Jaký druh práce máte nejraději?

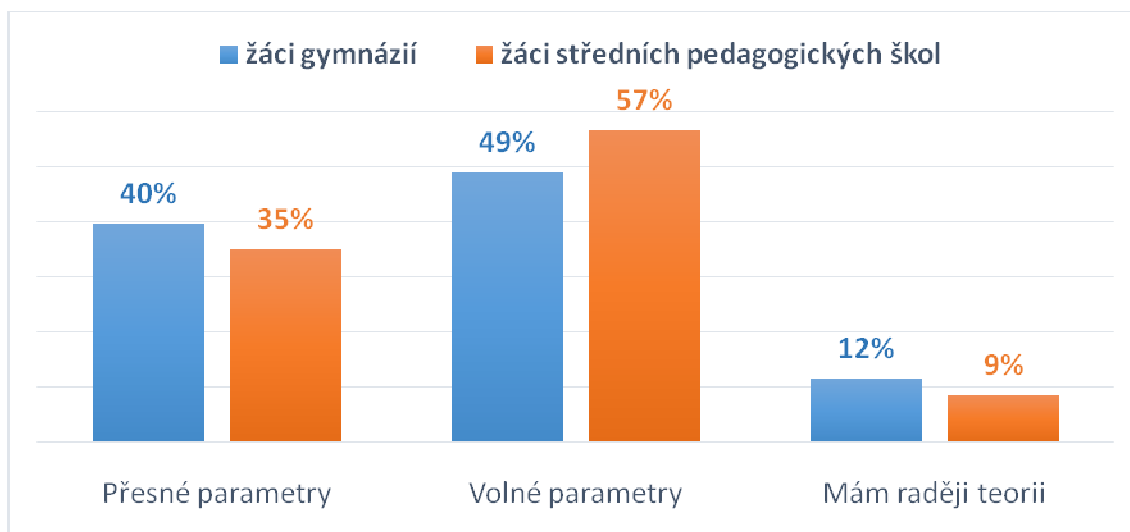
Graf č. 2a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Podle přesných parametrů rádo pracuje 77 (31 %) žáků, 142 (58 %) žáků má rádo práci podle volných parametrů a nejméně, tedy 26 (11 %) žáků, dává přednost teorii.

Graf č. 2b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol



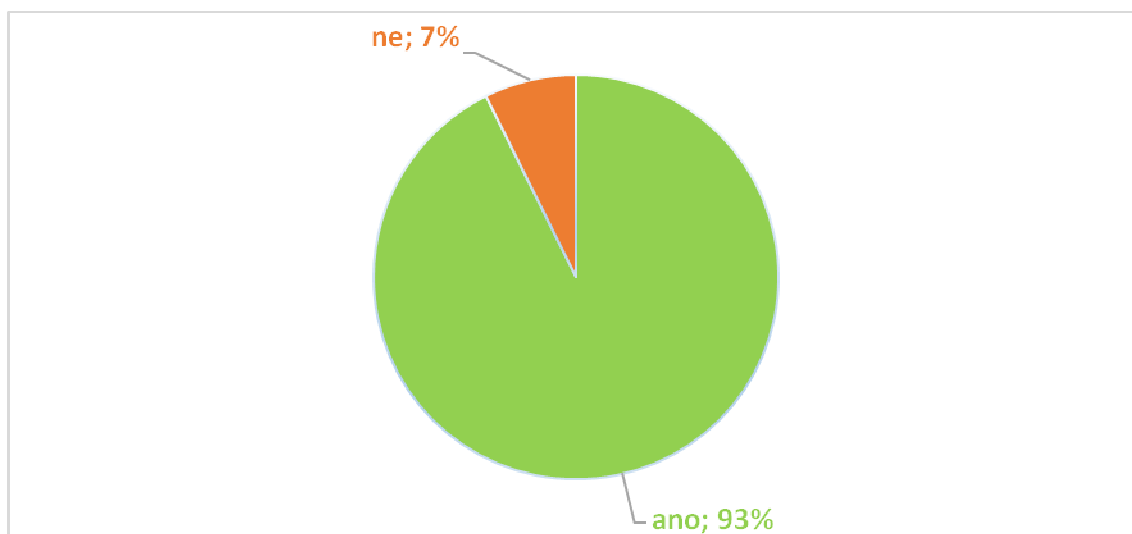
Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

V odpovědích na tuto otázku se žáci gymnázií od žáků středních pedagogických škol moc nelišili. 68 (40 %) žáků gymnázií pracuje rádo podle přesných parametrů, 84 (49 %) žáků upřednostňuje práci podle volných parametrů a 20 (12 %) dává přednost teorii. 127 (35 %) žáků středních pedagogických škol má rádo práci podle přesných parametrů, taktéž nejvíce, tedy 206 (57 %) upřednostňuje volné parametry při práci a 31 (9 %) žáků má raději teorii.



### Otázka č. 3: Dostává se Vám dostatek teoretických informací o výtvarné tvorbě?

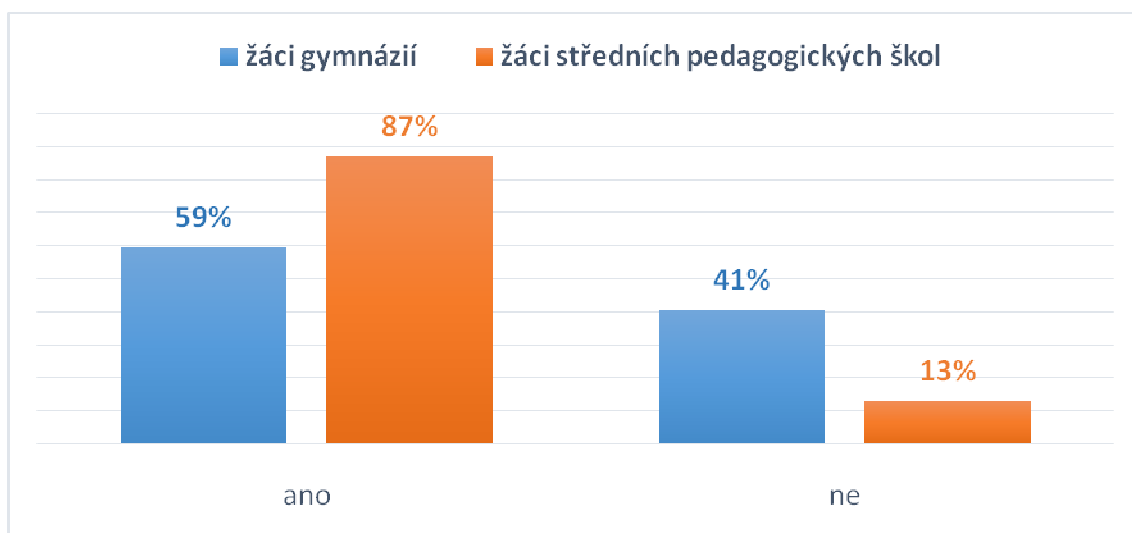
Graf č. 3a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Na třetí položenou otázku v dotazníku odpověděli žáci poměrně jednoznačně. 227 (93 %) žákům se dostává dostatek teoretických informací o výtvarné výchově. Pro 18 (7 %) žáků je množství podaných teoretických informací nedostačující.

Graf č. 3b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

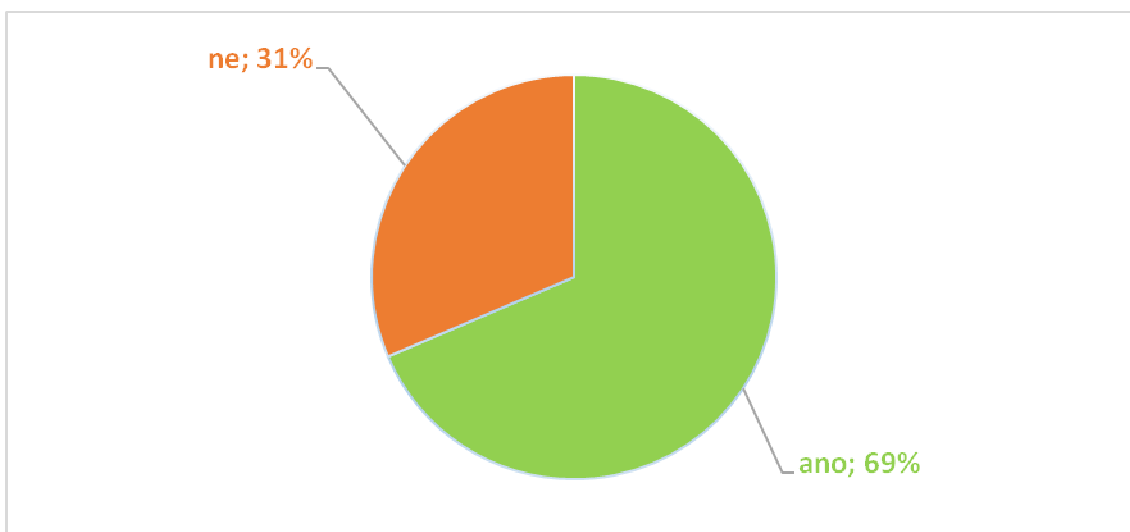


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Více jak pro polovinu (59 %) z 102 gymnazistů je množství teoretických informací dostačující, avšak pro 70 (41 %) nikoliv. Za to žáci středních pedagogických škol se v 316 (87 %) odpovědích shodují, že mají dostatek teoretických informací a pouze 48 (13 %) jsou informace nedostačující.

#### Otázka č. 4: Má podle Vás smysl hodnotit výtvarnou výchovu?

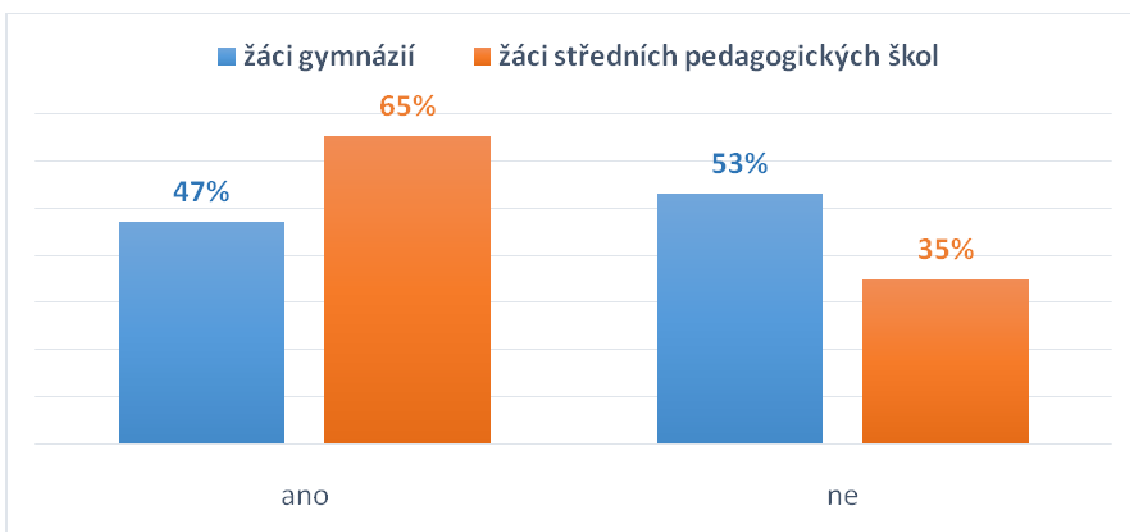
Graf č. 4a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Dle názoru 168 (69 %) žáků dotazovaných učitelek má smysl hodnotit výtvarnou výchovu. 77 (31 %) žáků o smyslu hodnocení výtvarné výchovy přesvědčeno není.

Graf č. 4b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

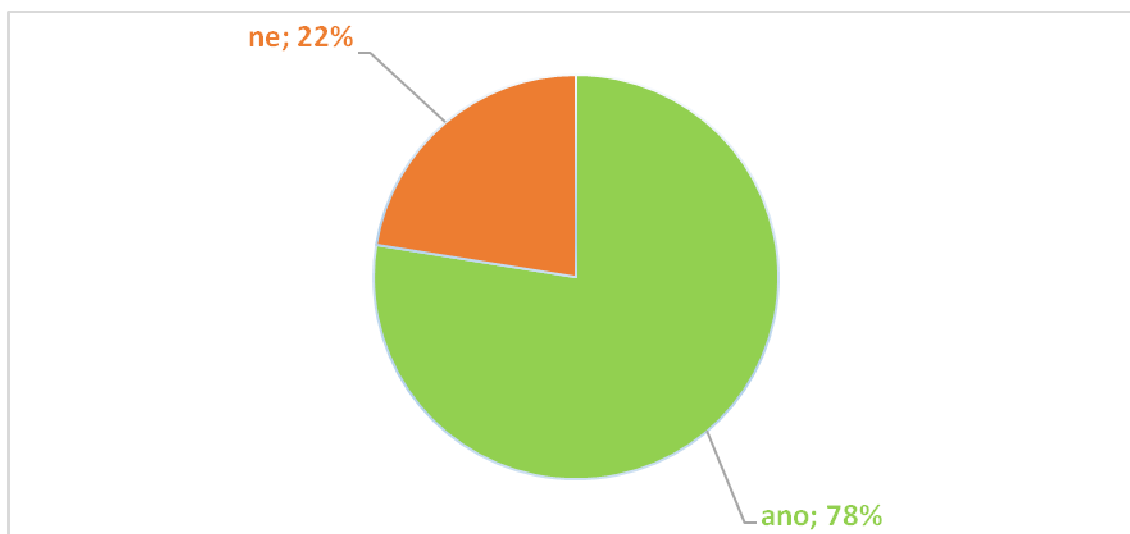


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Žáci gymnázií jsou ve vnímání smyslu hodnocení výtvarné výchovy ve velké shodě, a to 81 (47 %) ku 91 (53 %). 237 (65 %) všech budoucích pedagogů vidí v hodnocení výtvarné výchovy smysl, ale 127 (35 %) si myslí, že hodnocení tohoto předmětu smysl nemá.

### Otázka č. 5: Rozumíte kritériím, podle kterých jste Vy a Vaši spolužáci hodnoceni?

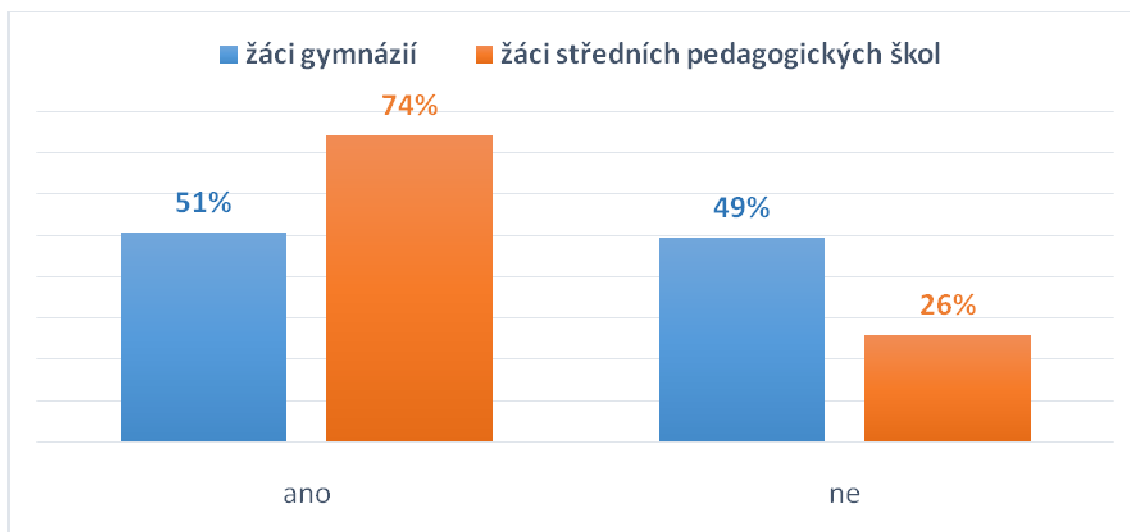
Graf č. 5a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Kritériím, podle kterých dotazované učitelky hodnotí, rozumí 190 (78 %) žáků ale 55 (22 %) respondentů jim nerozumí.

Graf č. 5b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

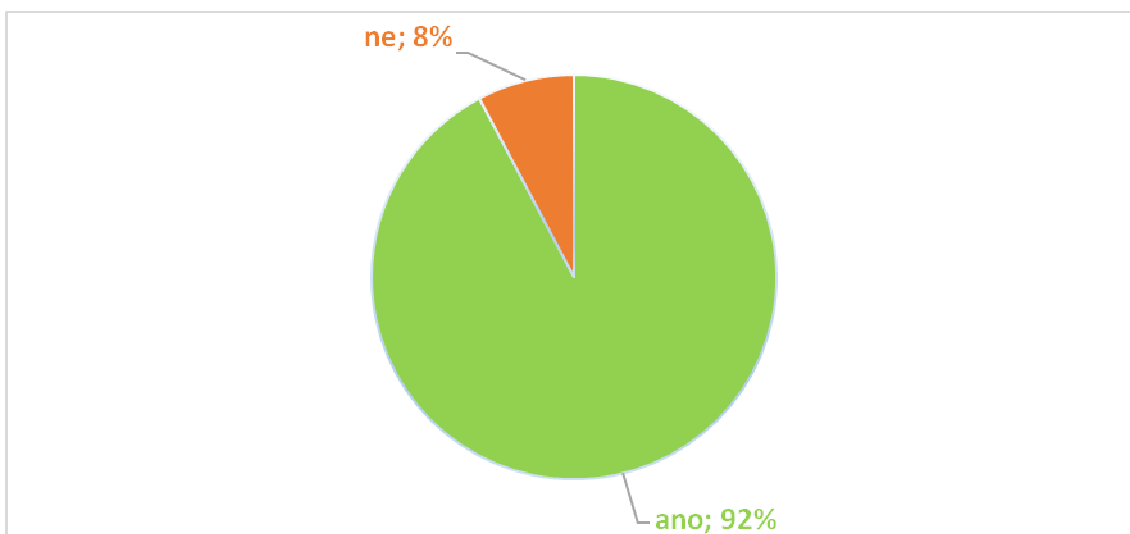


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

U žáků gymnázií kritériím hodnocení nerozumí jedna polovina, konkrétně 87 (51 %) a téměř shodně, respektive 85 (49 %) gymnazistů opovědělo, že kritériím rozumí. Zatímco na středních pedagogických školách nerozumí kritériím v hodnocení jedna čtvrtina dotazovaných, tedy 270 (74 %) respondentů, naopak pro 94 (26 %) dotázaných jsou hodnotící kritéria nesrozumitelná.

## Otázka č. 6: Jste spokojen s hodnocením Vašich výtvarných dovedností?

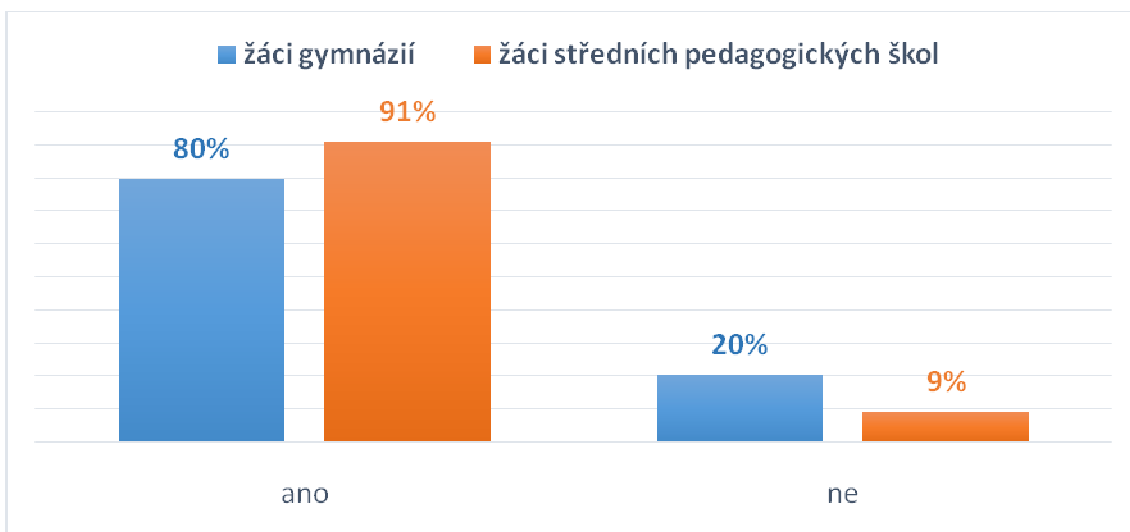
Graf č. 6a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

226 (92 %) žáků je spokojeno s tím, jak dotazované učitelky hodnotí jejich výtvarné dovednosti, pouze 19 (8 %) žáků spokojeno není.

Graf č. 6b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

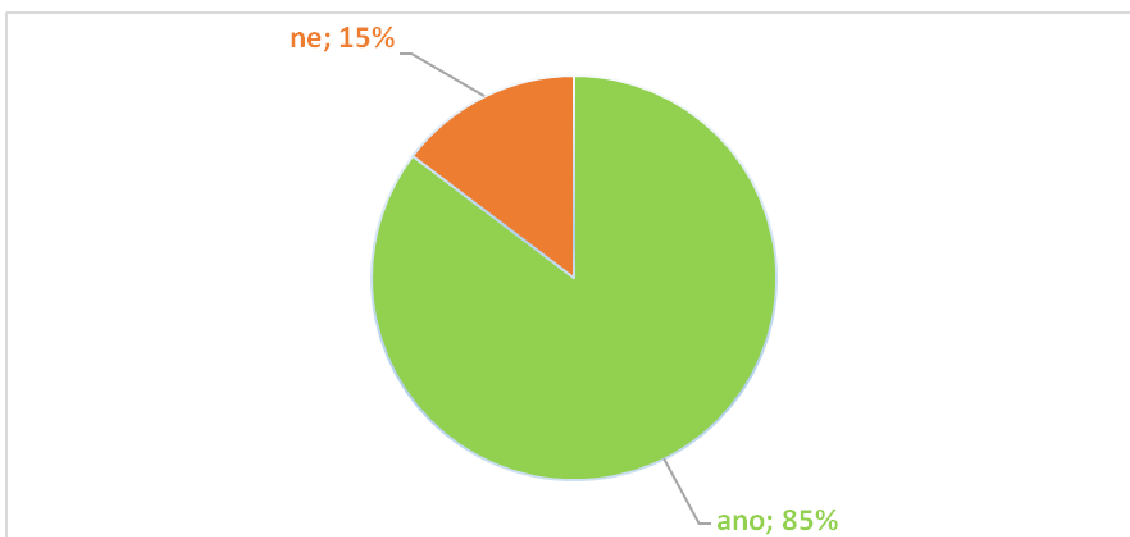


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

V pořadí v šesté otázce dochází u žáků z gymnázií a žáků středních pedagogických škol k poměrně shodě. 137 (80 %) gymnazistů je s hodnocením výtvarných dovedností spokojeno, 35 (20 %) nikoliv. 331 (91 %) všech budoucích pedagogů je s hodnocením svých výtvarných dovedností spokojeno, pouze 33 (9 %) spokojeno není.

**Otázka č. 7: Shoduje se Vaše představa zhodnocení Vaší činnosti s názorem vyučující/ho?**

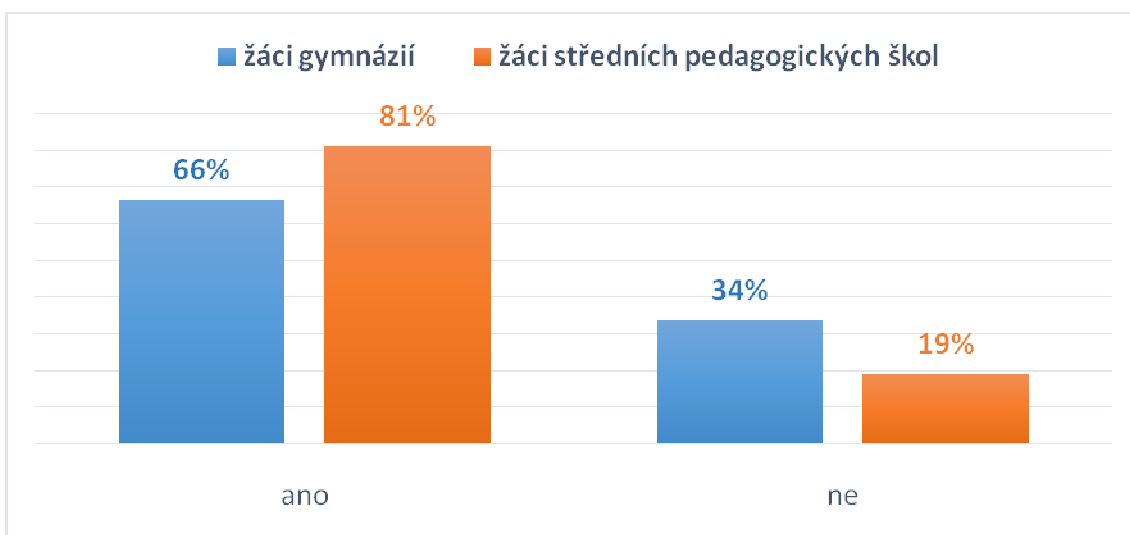
Graf č. 7a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

209 (85 %) žáků se s představou zhodnocení své činnosti shoduje s dotazovanými učitelkami. 36 (15 %) má o hodnocení své činnosti jinou představu.

Graf č. 7b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

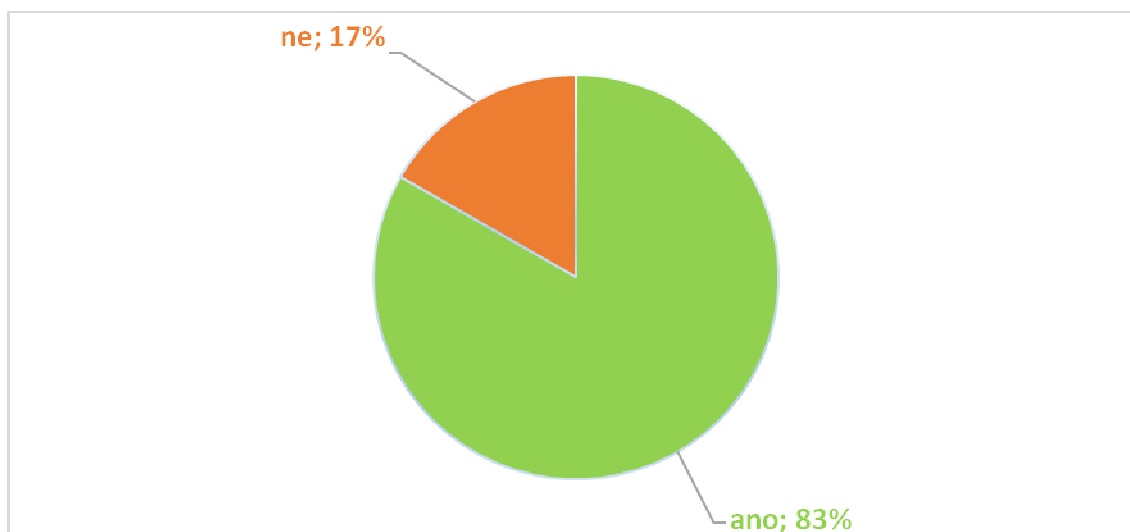


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

S představou zhodnocení své činnosti se shoduje s názorem vyučující/ho 114 (66 %) žáků gymnázií, zato 58 (34 %) se neshoduje. 295 (81 %) žáků středních pedagogických škol má stejnou představu o zhodnocení své činnosti, jako jejich vyučující, ale u 69 (19 %) žáků se představy s vyučující/m rozcházejí.

### Otázka č. 8: Máte možnost ovlivňovat hodnocení svých prací?

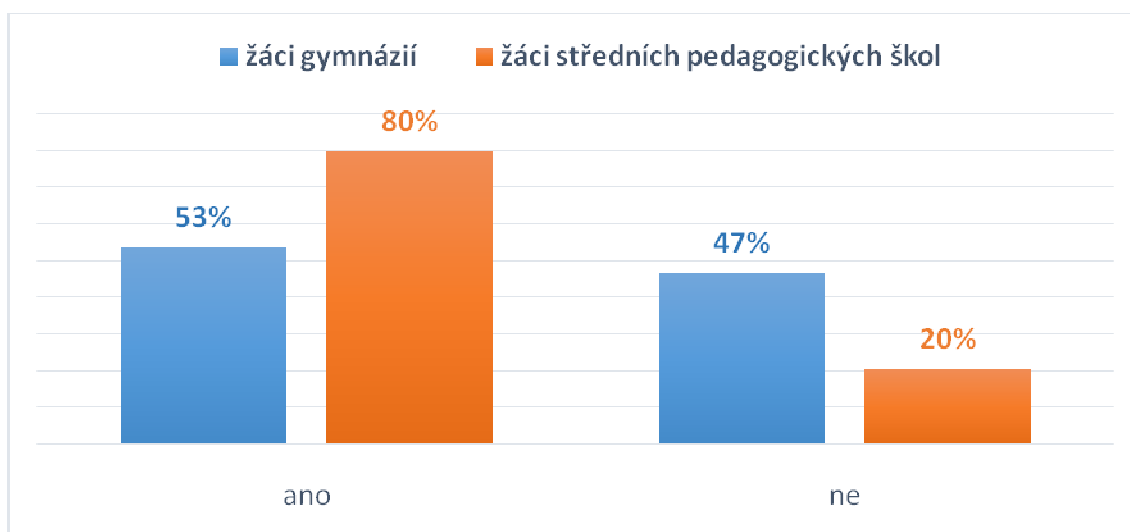
Graf č. 8a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

204 (83 %) žáků má možnost ovlivňovat hodnocení svých prací, 41 (17 %) respondentů uvedlo, že takovou možnost nemá.

Graf č. 8b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

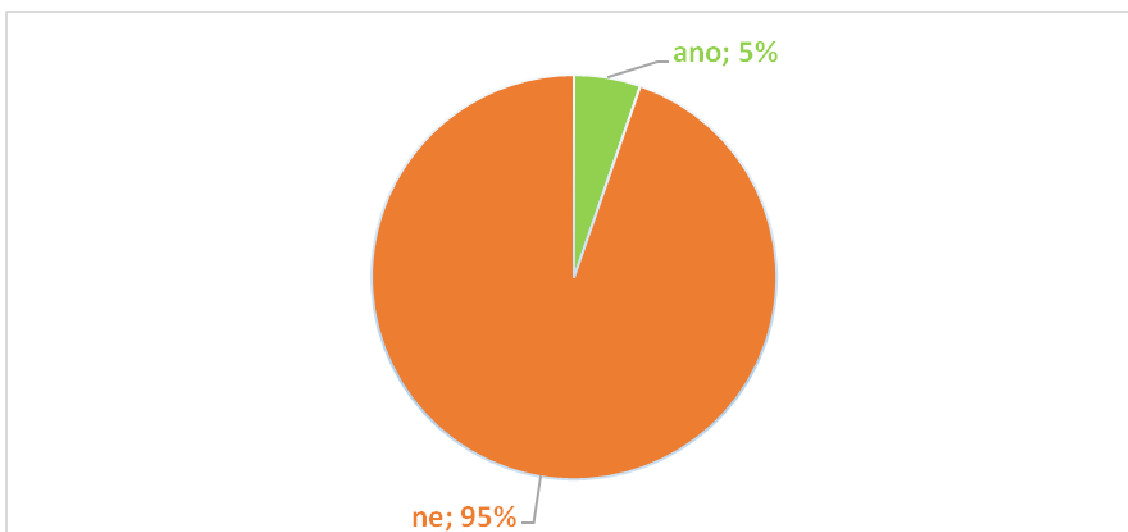


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Polovina, respektive 92 (53 %) žáků gymnázií odpovědělo, že má možnost ovlivňovat hodnocení svých prací a 80 (47 %) žáků stejného vzorku odpovědělo, že takovou možnost nemá. Žáci středních pedagogických škol odpověděli na stejnou otázku jednoznačněji. 290 (80 %) má možnost hodnocení ovlivňovat a 74 (20 %) nikoliv.

### Otázka č. 9: Měl/a by být vyučující v hodnocení přísnější?

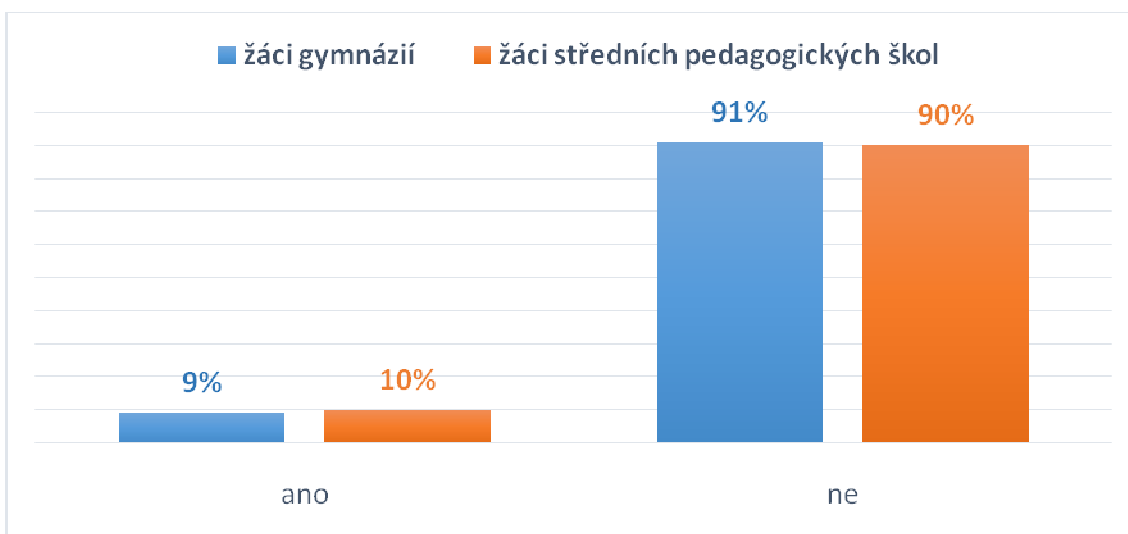
Graf č. 9a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Naprostá většina respondentů, tedy 232 (95 %), si myslí, že by dotazované učitelky neměly být v hodnocení přísnější. Pouhých 13 (5 %) žáků je přesvědčeno o opaku.

Graf č. 9b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

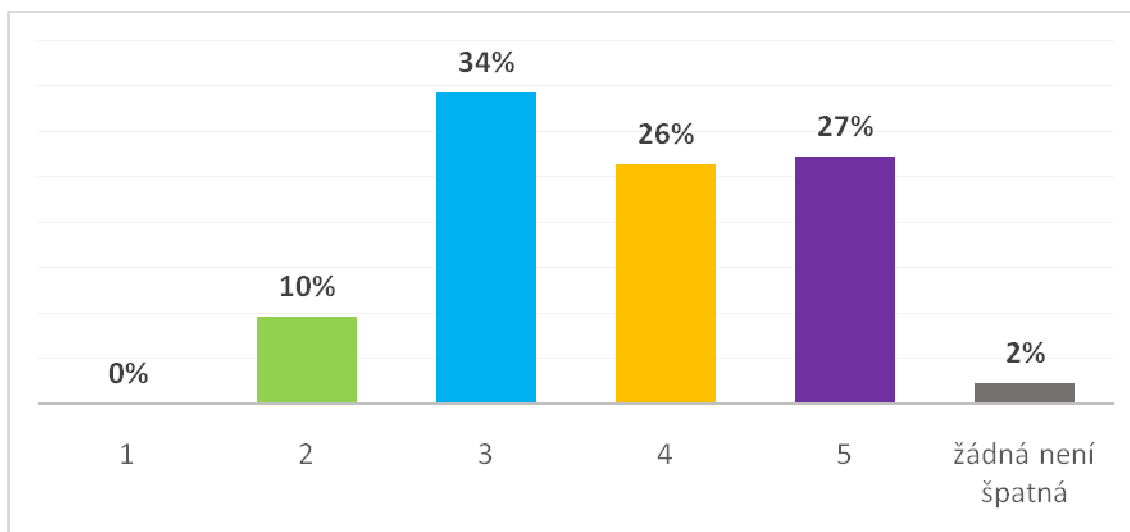


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Jak žáci gymnázií, tak žáci středních pedagogických škol se v této otázce shodují. 16 (9 %) gymnazistů si myslí, že by vyučující měla být přísnější, ale 156 (91 %) je opačného názoru. Stejně tak budoucí pedagogové by pouze v 36 (10 %) případě uvítalo přísnějšího vyučujícího, avšak 328 (90 %) nikoliv.

### Otázka č. 10: Co je pro Vás špatná známka z výtvarné výchovy?

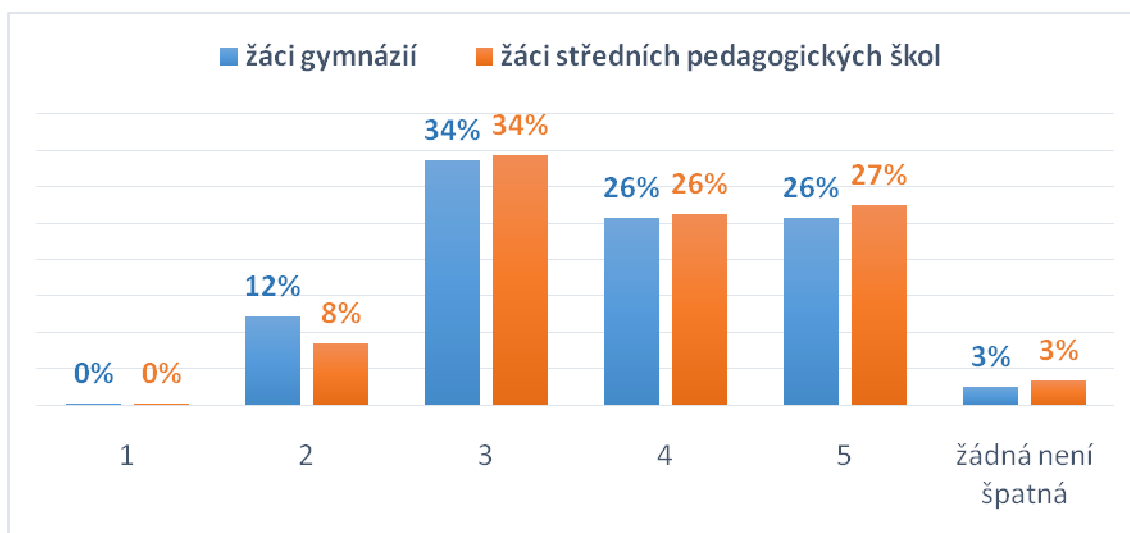
Graf č. 10a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Tato otázka nabídla více možností, přičemž první nikdo nezvolil. Že dvojka je špatná známka, se domnívá 46 (10 %) hlasujících. Trojku zvolilo 165 (34 %), čtyřku 127 (26 %) a pětku 131 (27 %) žáků. Že žádná známka není špatná, míní 11 (2 %) žáků.

Graf č. 10b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol



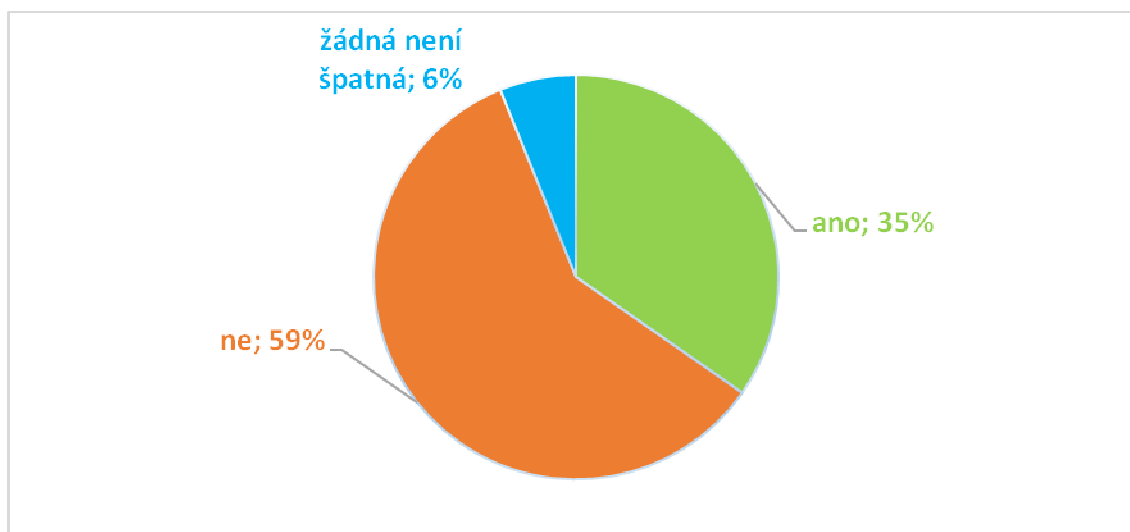
Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Gymnazisté dali známkám jedna 1 (0 %) hlas a dva 43 (12 %) hlasů. Trojku za špatnou známku považuje 119 (34 %), čtyřku a pětku shodně 91 (26 %). Poslední možnost měla 9 (3 %) hlasů. Žáci pedagogických škol dali jedničky 2 (0 %) hlasy a dvojce 59 (8 %) hlasů. Trojku zvolilo nejvíce respondentů, a to 238 (34 %). Čtyřka obdržela 182 (26 %), pětku 191 (27 %) a poslední tvrzení 24 (3 %) hlasů obdrželo tvrzení.



### Otázka č. 11: Měl/a by vyučující při výtvarné výchově používat i špatné známky?

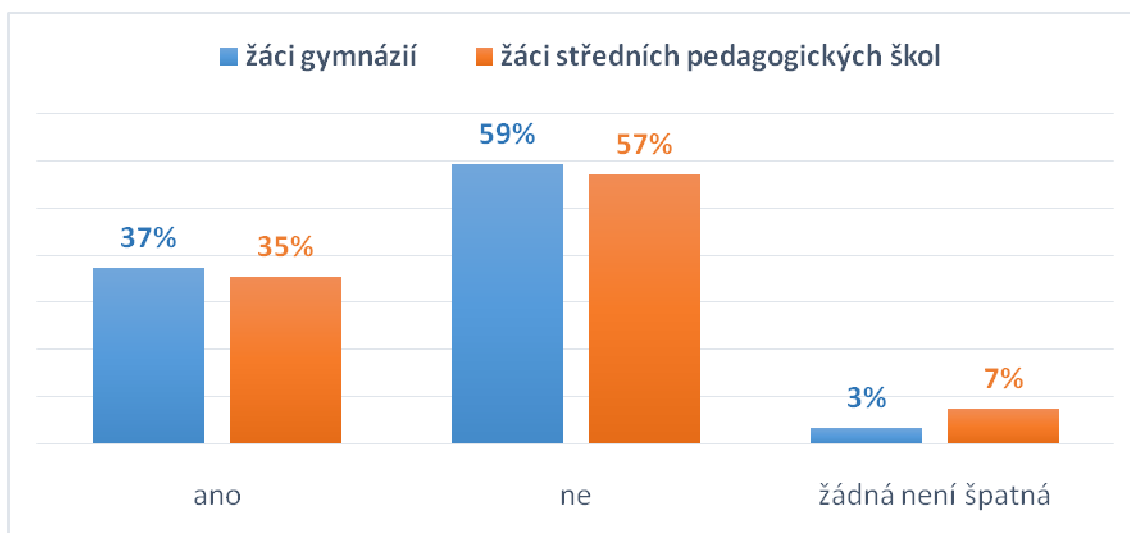
Graf č. 11a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

85 (35 %) žáků zastává názor, že by měla vyučující při výtvarné výchově používat i špatné známky, 145 (59 %) respondentů se domnívá, že by je používat neměla a 15 (6 %) žáků uvedlo, že žádná známka není špatná.

Graf č. 11b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

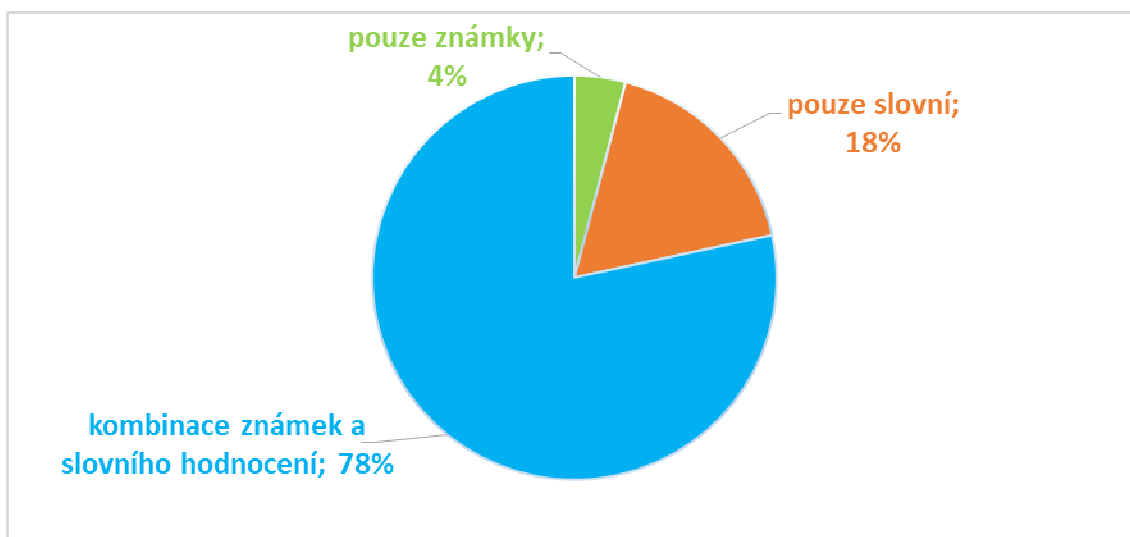


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

64 (37 %) gymnazistů zvolilo první odpověď, 102 (59 %) gymnazistů zvolilo druhou odpověď a 6 (3 %) žáků míní, že žádná známka není špatná. Velmi podobně odpovídali i žáci středních pedagogických škol, kdy 129 (35 %) dotázaných vybralo první odpověď, 208 (58 %) respondentů vybralo druhou odpověď a 27 (7 %) je přesvědčeno, že žádná známka není špatná.

**Otázka č. 12: Jaký způsob hodnocení výtvarných prací by měl/a podle Vás vyučující používat?**

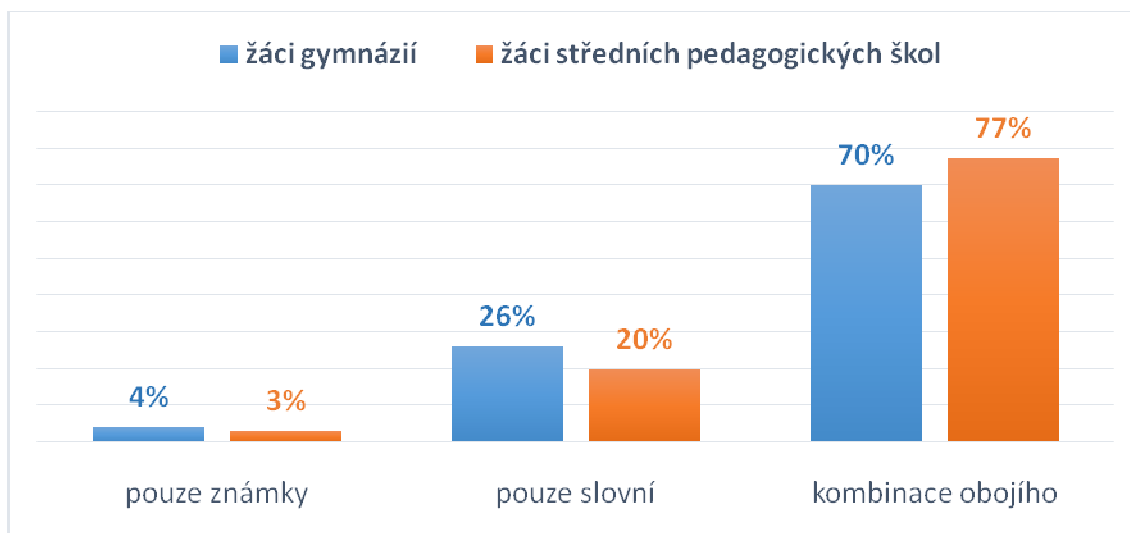
Graf č. 12a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Nejméně dotazovaných, tedy 10 (4 %) si myslí, že by se měly výtvarné práce hodnotit pouze známkami, 43 (18 %) respondentů upřednostňuje pouze slovní hodnocení a 192 (78 %) preferuje slovní hodnocení v kombinaci se známkami.

Graf č. 12b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

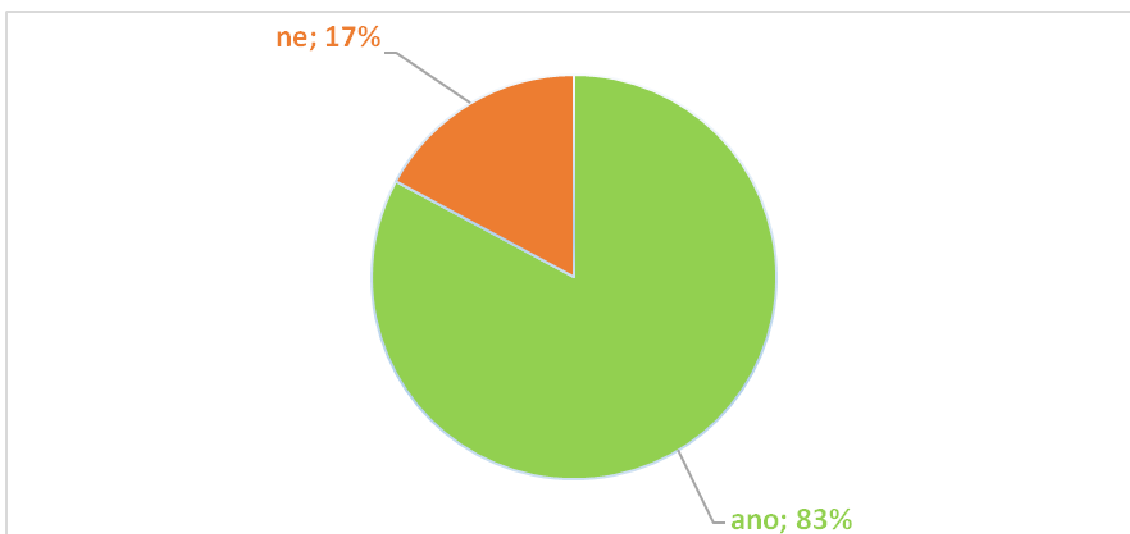


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

7 (4 %) žáků gymnázií by upřednostnilo hodnocení pouze známkami, 45 (26 %) jen slovně a 120 (70 %) kombinaci obojího. Ze všech budoucích pedagogů by 11 (3 %) preferovalo hodnocení jen klasifikací, 72 (20 %) jen slovním hodnocením a 271 (77 %) kombinaci obojího.

### Otázka č. 13: Přejde Vám hodnocení objektivní?

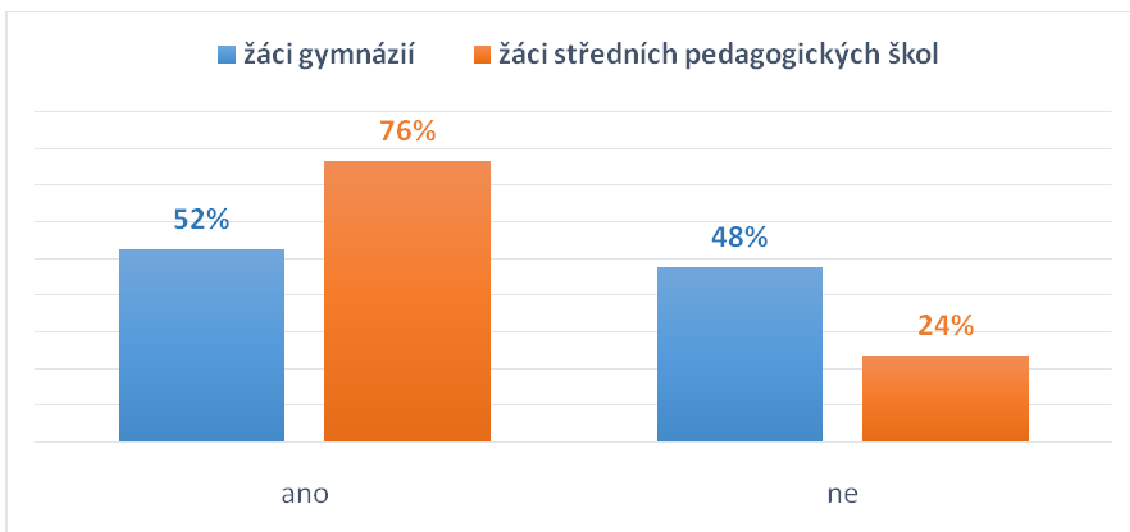
Graf č. 13a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Většina, tedy 203 (83 %) žáků, považuje hodnocení za objektivní. 42 (17 %) si myslí, že hodnocení objektivní není.

Graf č. 13b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

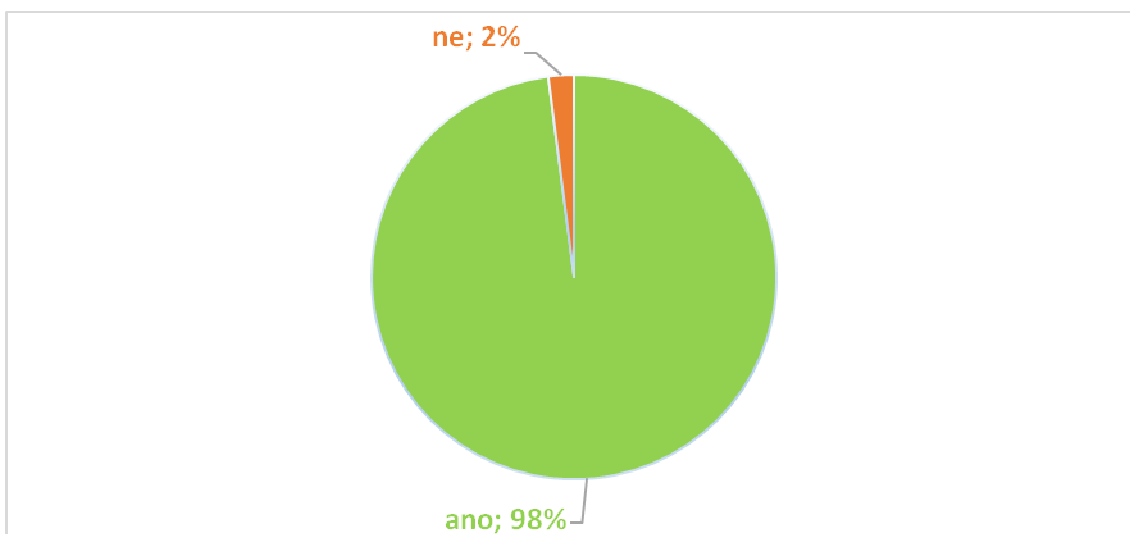


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

90 (52 %) žáků gymnázií označuje hodnocení za objektivní, ale 82 (48 %) respondentů hodnocení jako objektivní nevidí. Z řad žáků středních pedagogických škol je o objektivitě hodnocení přesvědčeno 278 (76 %), avšak zbylých 86 (24 %) se domnívá, že hodnocení objektivní není.

### Otázka č. 14: Hodnotí Váš/e vyučující kreativitu a originalitu?

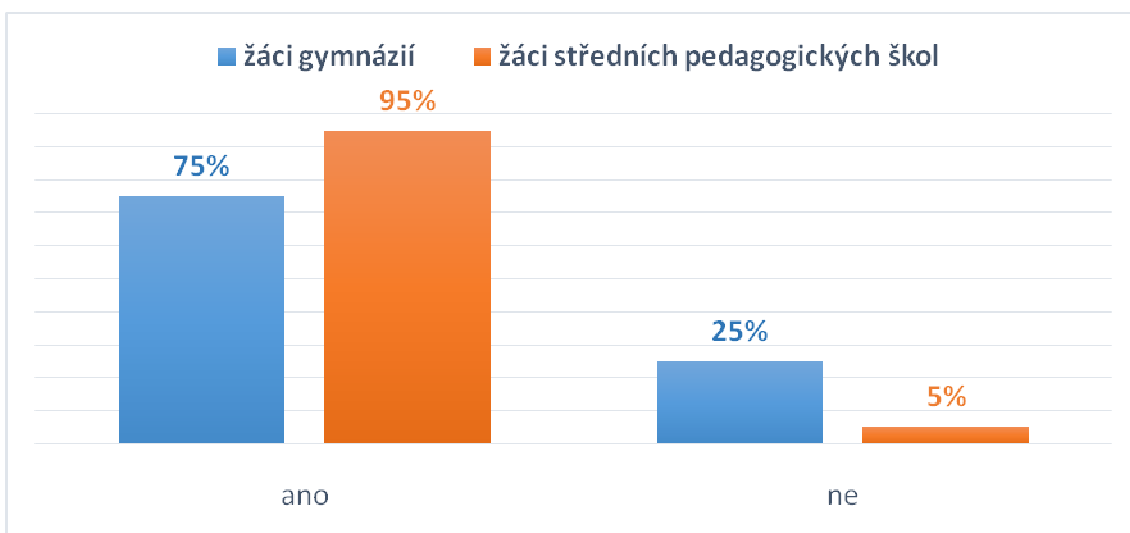
Graf č. 14a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Naprostá většina, tedy 240 (98 %) žáků, se shoduje s dotazovanými učitelkami, které potvrzují, že žáci jsou hodnoceni za kreativitu a originalitu. Pouze 5 (2 %) žáků si myslí opak.

Graf č. 14b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

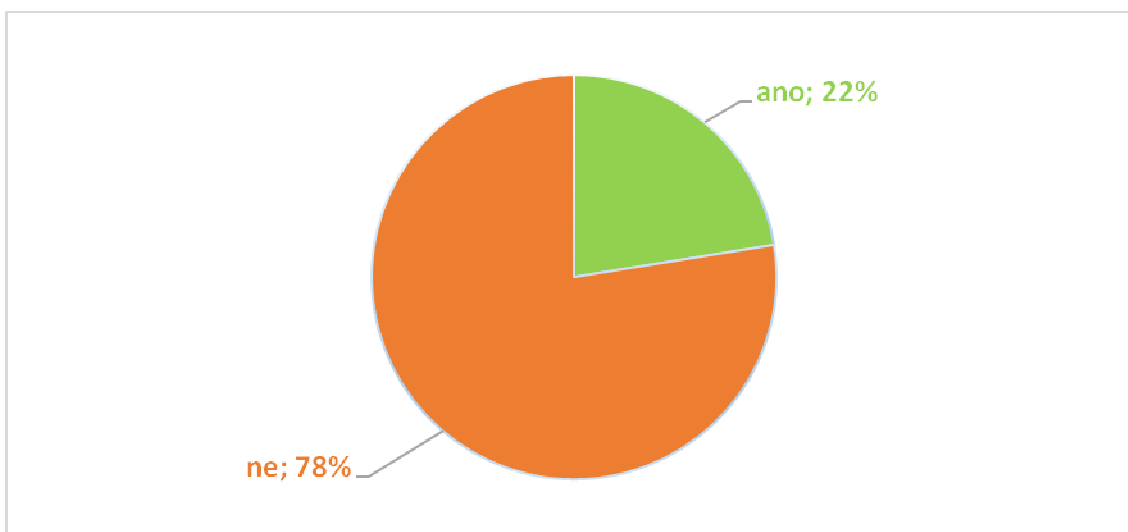


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

129 (75 %) žáků gymnázií odpovědělo, že je hodnoceno za kreativitu a originalitu, ale dalších 43 (25 %) respondentů uvedlo, že nikoliv. I 344 (95 %) žáků středních pedagogických škol se shoduje v hodnocení kreativity a originality, pouze 20 (5 %) z nich uvádí, že v těchto atributech hodnoceno není.

### Otázka č. 15: Je pro Vás důležité srovnání s ostatními studenty?

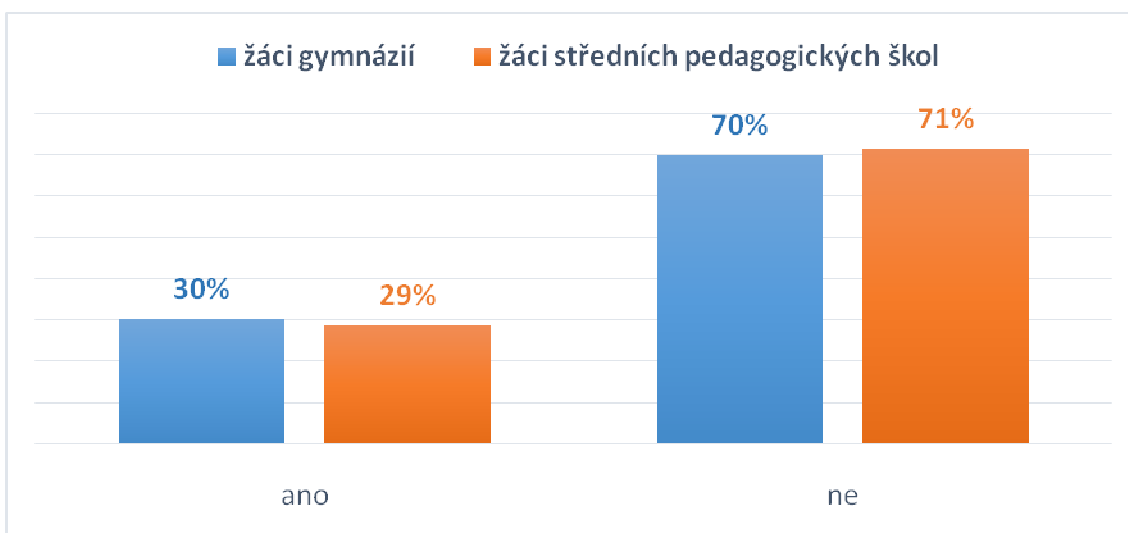
Graf č. 15a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

V patnácté otázce jsem zjišťoval, jestli je pro respondenty důležité srovnávání s ostatními studenty. 55 (22 %) odpovědělo, že ano, naopak 190 (78 %) označilo, že srovnání pro ně není důležité.

Graf č. 15b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

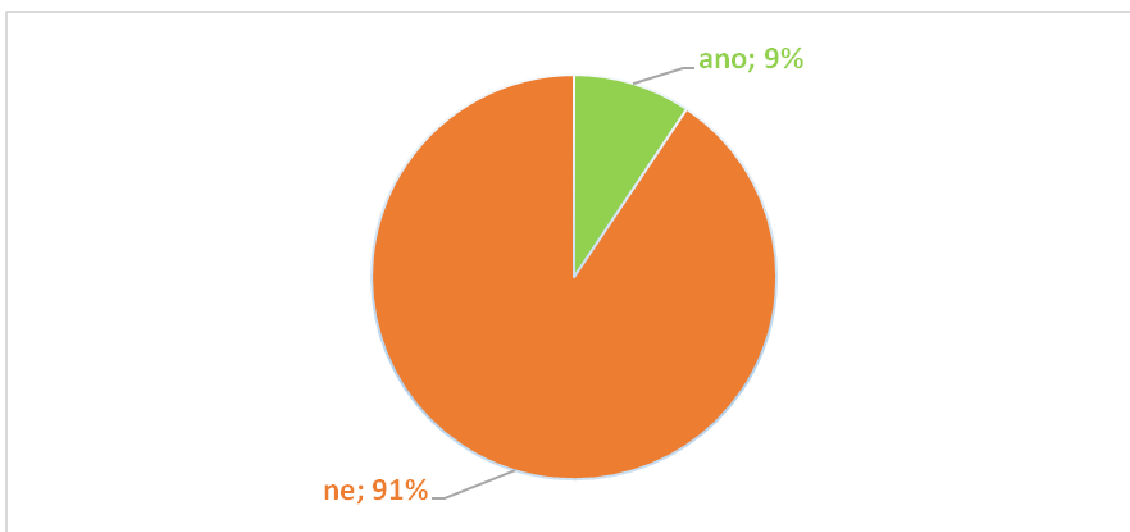


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

V této otázce se obě porovnávané skupiny shodují. 52 (30 %) gymnazistů považuje srovnávání se s ostatními studenty za důležité. 120 (70 %) žáků gymnázií srovnávání za důležité nepovažuje. Stejně tak i 104 (29 %) žáků středních pedagogických škol označilo srovnávání s ostatními za důležité, ale 260 (71 %) respondentů srovnávání nepřikládá váhu.

### Otázka č. 16: Chcete být srovnáváni s ostatními studenty?

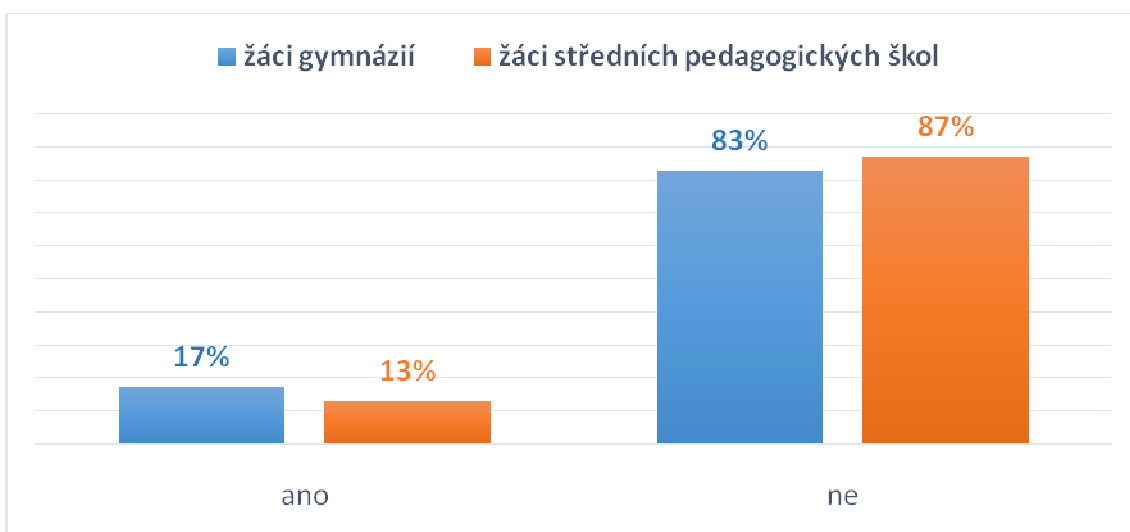
Graf č. 16a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

23 (9 %) žáků dotazovaných učitelek chce být s ostatními žáky srovnáváno. 222 (91 %) žáků o srovnávání nestojí.

Graf č. 16b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

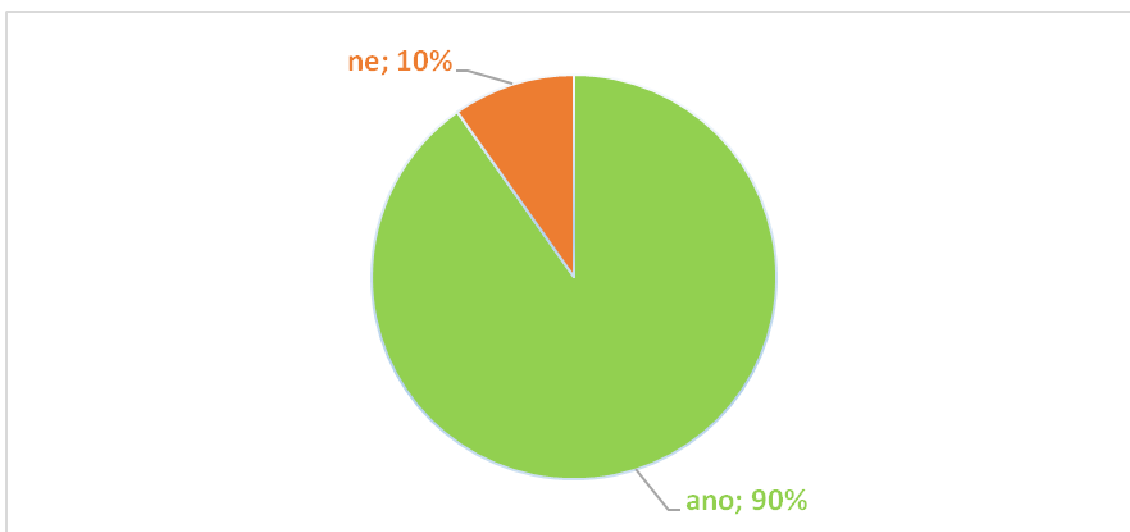


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Na dotaz, jestli chtějí být žáci srovnáváni s ostatními, odpovědělo 30 (17 %) žáků gymnázií, že ano a 142 (83 %), že ne. Na stejnou otázku odpovědělo i 48 (13 %) žáků středních pedagogických škol, že chce být srovnáváno s ostatními, ale 316 (87 %) být srovnáváno nechce.

### Otázka č. 17: Je podle Vás hodnocení spravedlivé?

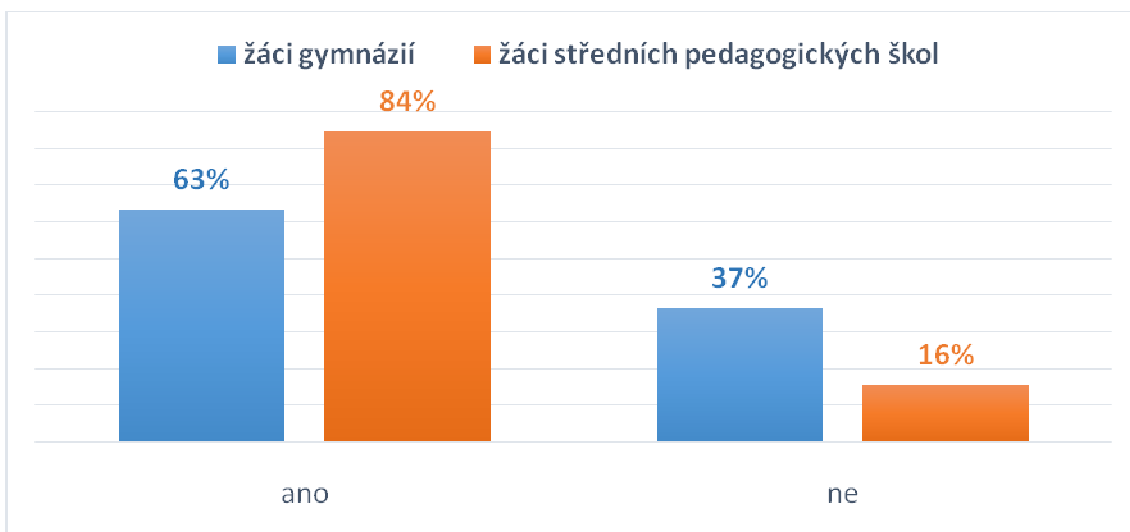
Graf č. 17a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

V otázce, zda je hodnocení spravedlivé, si myslí 221 (90 %) žáků dotazovaných učitelek, že ano. 24 (10 %) se domnívá, že hodnocení spravedlivé není.

Graf č. 17b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol

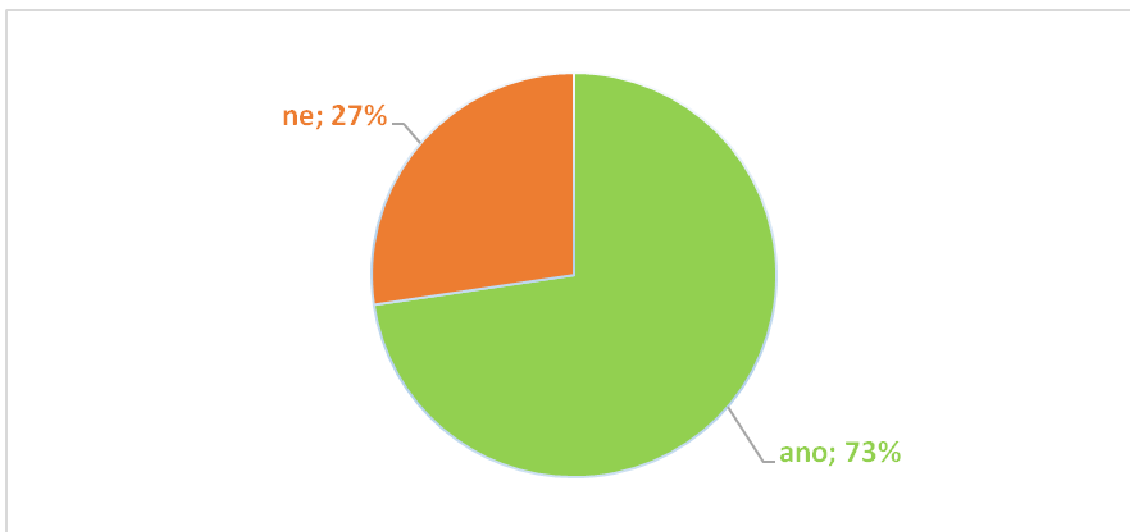


Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

V dotazu, zda je hodnocení spravedlivé, označilo 109 (63 %) žáků gymnázií odpověď „ano“ a 63 (37 %) odpověď „ne“. Také 307 (84 %) žáků středních pedagogických škol označilo odpověď „ano“ a 57 (16 %) odpověď „ne“.

### Otázka č. 18: Je pro Vás hodnocení motivační?

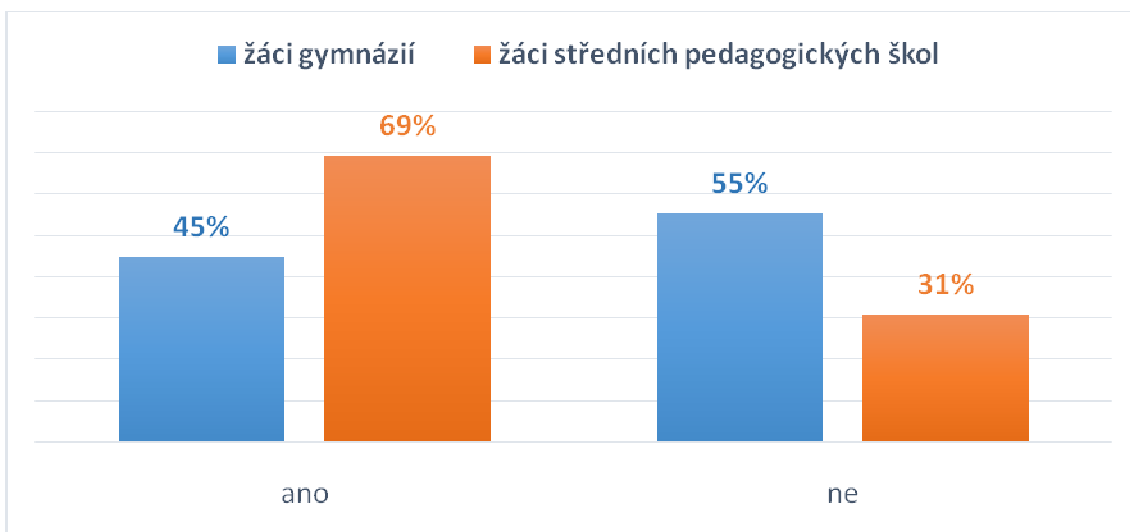
Graf č. 18a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

178 (73 %) žáků potvrzuje snahu dotazovaných učitelek žáky motivovat. 67 (27 %) žáků motivaci v hodnocení nevidí.

Graf č. 18b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol



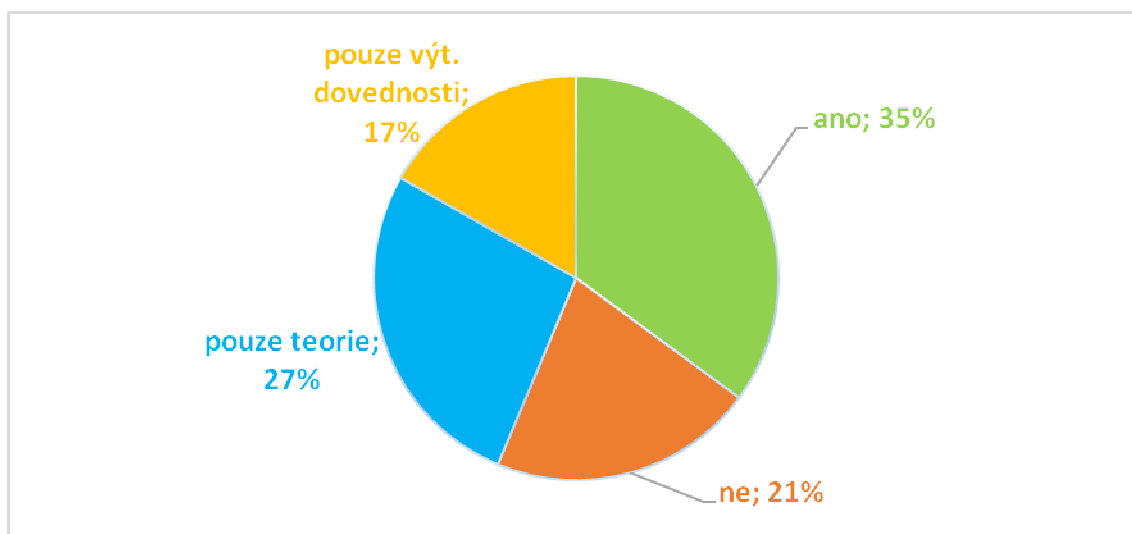
Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Pro 77 (45 %) gymnazistů je hodnocení motivační, ale pro více jak polovinu, tedy 95 (55 %) dotazovaných, hodnocení motivační není. U žáků středních pedagogických škol se vyjádřilo 252 (69 %) kladně a pro 112 (31 %) respondentů hodnocení motivační není.



### Otázka č. 19: Pokud byste si mohli zvolit, chtěli byste, aby se při výtvarné výchově hodnotilo?

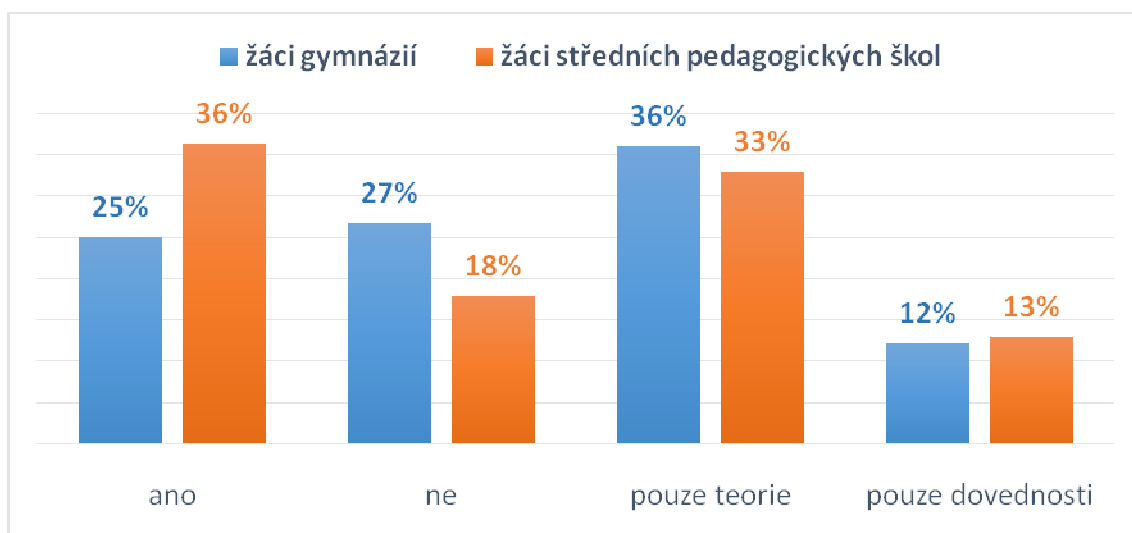
Graf č. 19a: Žáci dotazovaných učitelek



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

O hodnocení mělo zájem 86 (35 %) žáků, zatímco 52 (21 %) nikoliv. 66 (27 %) žáků by chtělo hodnotit pouze teorii a 41 (17 %) pouze výtvarné dovednosti.

Graf č. 19b: Žáci gymnázií a žáci středních pedagogických škol



Zdroj: Vlastní výzkum (2021)

Z dotázaných gymnazistů by 43 (25 %) chtělo být hodnoceno, 46 (27 %) žáků nikoliv. 62 (36 %) gymnazistů by chtělo hodnotit pouze teorii a 21 (12 %) pouze výtvarné dovednosti. Také 132 (36 %) žáků středních pedagogických škol by chtělo, aby se při výtvarné výchově hodnotilo, 65 (18 %) žáků nikoliv, 120 (33 %) žáků by chtělo hodnotit pouze teorii a 47 (13 %) pouze výtvarné dovednosti.

## **Otázka č. 20: Jaký máte postoj k hodnocení výtvarné výchovy?**

Poslední otázka se týkala postoje žáků k hodnocení výtvarné výchovy. V ní se mohli respondenti rozepsat nebo také jako u jediné otázky z dotazníku nemuseli odpovědět.

Možnost něco dodat celkem využilo 177 respondentů, tedy 33 % ze všech dotázaných. 90 (37 %) žáků dotazovaných učitelek, 46 (27 %) žáků gymnázií a 41 (34 %) žáků z ostatních středních pedagogických škol.

Když se na všechny odpovědi podíváme a vynecháme z nich odpovědi, které nemají vysokou vypovídající hodnotu, zjistíme četnost určitých kódů. Nejčastěji je zmiňován právě talent a dovednost, ale také nevhodnost hodnocení tvůrčí činnosti. Dalším, často se opakujícím kódem, je hodnocení snahy. Žáci neopomíjejí ani motivaci, kterou nejčastěji zmiňují v souvislosti s názorem, že je klasifikací ničena. Pokud se zaměříme na kódy, jež se týkají hodnocení teorie, jsou žáci v souladu.

### **4.3 Zodpovězení výzkumných otázek**

Pro lepší přehlednost jsou v této kapitole opět uvedeny všechny ve výzkumu pokládané otázky, tentokrát včetně stručně souhrnných odpovědí:

- ***Jakým způsobem dotazovaní učitelé ve výtvarné výchově hodnotí?***

Z analýzy dat vyplývá, že se učitelé snaží využívat všech dostupných formálních i neformálních prostředků hodnocení. Určitou problematiku lze vidět v oblasti využívané škály standardní klasifikace, která je ve výtvarné výchově celá posunuta směrem k lepším hodnotám, kde trojka prakticky nahrazuje pětku v jiných předmětech. Potvrzuje se také, že vzhledem k tvůrčí činnosti je v daném předmětu dialog s žáky neodmyslitelnou součástí všech hodnotících výstupů.

- *Co vnímají dotazovaní učitelé jako důležité při hodnocení výtvarné výchovy?*

Z výsledků je patrné, že dotazovaní učitelé kladou důraz na motivaci žáků a pochopení samotného smyslu hodnocení v souvislosti s jejich potenciální pedagogickou profesí. Úroveň výtvarných dovedností učitelé spíše neupřednostňují. Mnohem zásadnější je,

samotné uvažování žáků nad jejich činností a významem je kladen na rozšiřování zdravě kritického pohledu žáků na vlastní tvorbu.

- *Co dotazování učitelé ve výtvarné výchově hodnotí?*

Nejdůležitějším faktorem je hodnocení snahy žáků a ochoty se dále rozvíjet bez ohledu na technickou vyspělost, jde tedy o celkový přístup. Nezbytnou součástí hodnocení jsou také teoretické znalosti, za které jsou považovány hlavně dějiny výtvarné kultury.

- ***Jaký postoj mají žáci dotazovaných učitelů k hodnocení výtvarné výchovy?***

Z celkového počtu odpovědí je možné soudit, že převážně pozitivní. Žáci vidí v hodnocení smysl, jsou jím motivováni, převážně rozumí kritériím a mají možnost o jejich výkonu diskutovat a vést dialogy. Dle tvrzení učitelek a odpovědí jejich žáků v dotazníku je možné soudit, že snaha učitelů je účelná a dochází k velké shodě mezi nimi.

- *Jaký postoj mají dotazovaní žáci středních pedagogických škol a gymnázií k hodnocení výtvarné výchovy?*

V postoji žáků škol pedagogických a žáků z gymnázií je patrný rozdíl, a to nejen postoj k hodnocení samotnému, ale i k předmětu výtvarné výchovy jako celku. Oproti kladnému postoji budoucích pedagogů by gymnazisté spíše hodnotili pouze teorii. Nadpoloviční většina dotázaných gymnazistů není hodnocením motivována a nevidí v hodnocení výtvarné výchovy smysl. Polovina nerozumí kritériím hodnocení a stejně tak téměř polovina žáků nemá možnost slovně obhajovat svou činnost.

## 5 DISKUZE

V této části bakalářské práce se budu zabývat výsledky výzkumu a komparovat je s vlastním názorem. Při práci na teoretické části jsem si utvořil ucelený přehled o daném tématu a představu o tom, jak by mělo hodnocení v praxi vypadat. Díky tomu jsem před samotným výzkumem měl teoretický základ a vytvořil jsem si určitá očekávání.

Během rozhovorů, při sběru dat z dotazníků a při samotném analyzování, jsem teprve začal skutečně hlouběji pronikat do dané tematiky a uvědomovat si rozsah problematiky. Otázky ve výzkumné části byly zaměřeny na to, jakým způsobem dotazovaní učitelé ve výtvarné výchově hodnotí, a jaký postoj mají jejich žáci k takovému hodnocení výtvarné výchovy i jejímu hodnocení obecně. Postupně se však ukázalo, že tyto otázky jsou velmi obecné a jejich zodpovězení by bylo spíše povrchní. Kombinace kvalitativně orientovaného výzkumu s kvantitativně orientovaným výzkumem umožnila rozsáhlejší vhled do tématu, a zároveň odhalila další problémy, které s problematikou hodnocení výtvarné výchovy přímo souvisí. Díky tomu vznikly doplňující výzkumné podotázky a témata, která umožnila podívat se na situaci komplexněji a chápat ji hlouběji.

První téma se týká hodnotících výstupů. Dle výsledků z rozhovorů i z dotazníků jsou v tomto směru dotazovaní učitelé i jejich žáci v poměrně velké shodě. Obě skupiny shledávají tvůrčí procesy kvantitativní formou hodnocení jako špatně hodnotitelné, ba dokonce nehodnotitelné. Výjimkou je pouze respondentka BS, která jak sama zmiňuje, má na problematiku díky svému středoškolskému vzdělání uměleckého zaměření jiný pohled. V tomto směru by bylo zajímavé mít více respondentů s podobným typem vzdělání. Já sám se s jejím názorem, že je tvůrčí činnost možné škálovat a hodnotit, spíše ztotožňuji. Možná právě i proto, že jsem prošel stejným typem středoškolského vzdělání. Potřeba dialogu a slovního hodnocení je z pohledů všech dotazovaných zásadnější než kvantifikování výsledků. Až na výjimky, kterou je například soukromá škola respondentky BS, se kvůli společenským požadavkům a tradicím stává dialog a slovní hodnocení neoficiální formou hodnocení. Díky tomu známka na konci pololetí a školního roku postrádá svou

sumativní funkci pro třetí stranu.<sup>55</sup> Znalosti v oblasti teorie považují obě strany za dobře hodnotitelné. Ohledně hodnotících výstupů mohu uvést, že na základě výsledků kvantitativního výzkumu si lze povšimnout velmi rozdílného pohledu mezi oslovenými žáky gymnázií a středních škol s pedagogickým zaměřením. Je otázkou, které z témat má na tento jev větší vliv: přístup učitele, vnitřní nastavení žáku nebo samotný význam a uplatnění v běžném životě? Z mého pohledu jde o prolnutí těchto tří proměnných dohromady.

Z výpovědí oslovených učitelů, působících na středních pedagogických školách, je patrné, že se snaží své žáky vést k pochopení smyslu hodnocení tak, aby to bylo využitelné pro jejich budoucí povolání pedagogického pracovníka. Oceňují spíše snahu a hodnocením se snaží žáky motivovat. To potvrzují i výsledky dotazníků od oslovených žáků ze středních pedagogických škol. Tito žáci vidí smysl hodnocení a jsou jím i ve většině motivováni. Oproti tomu oslovení žáci gymnázií zaujímají k hodnocení výtvarné výchovy negativní postoj častěji a mnozí považují výtvarnou výchovu za velmi nepodstatný předmět, který odvádí pozornost od „hlavních“ předmětů. Tento úkaz (podceňování smyslu výtvarné výchovy) je možné sledovat už na základních školách, které spadají až na výjimky, k formám všeobecného vzdělání (tak jako gymnázia). Také v odborné literatuře se můžeme dočíst, že z pohledu české veřejnosti se výtvarná výchova nachází až na samém chvostu žebříčku významných vyučovacích předmětů.<sup>56</sup> Ze zkušenosti ale víme, že při přijímacích talentových zkouškách na školy středního či vyššího stupně vzdělávání, mají žáci právě základních škol a gymnázií, kteří neprošli vedlejší přípravou, se splněním požadavků problémy. Do budoucna může mít u některých i toto vliv na uplatnění se v běžném životě.

Pokud porovnáme další výsledky výzkumu u oslovených gymnazistů a budoucích pedagogických pracovníků, můžeme vidět rozdíl i v tom, jestli žáci vědí, za co jsou hodnoceni. Zatímco mezi oslovenými žáky středních pedagogických škol nerozumí kritériím v hodnocení jedna čtvrtina dotazovaných, u oslovených žáků gymnázií kritériím hodnocení nerozumí jedna polovina. Dalo by se tedy říct, že v průměru každý druhý žák neví, za co je hodnocen. Toto poznání vnímám jako velký

---

<sup>55</sup> METODICKÝ PORTÁL RVP. *Sumativní a formativní hodnocení* [online].

<sup>56</sup> Srov. ŠUBRT, J. VINOPAL, J. a kol. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, s. 56.

problém. „Znalost kritérií hodnocení žáky před začátkem procesu hodnocení je důležitou součástí procesu hodnocení.“<sup>57</sup> Můžeme si tedy položit otázku, zda právě tento fakt nepřispívá ve velké míře k horšímu přístupu gymnazistů k výtvarné výchově.

Témata přístup učitele k hodnocení a vnitřní nastavení žáků jsou velmi úzce spjata a vzájemně provázána. Jak učitelé, tak žáci mají vůči sobě nějaká očekávání a předpoklady. Podle učitelů je nevhodné používat špatné známky při hodnocení tvůrčí činnosti. Podle odpovědí na otázky 6 a 7 v dotazníku je vidět, že žáci jsou s hodnocením od učitele spokojeni, ale přitom se s názorem učitele na hodnocení neshodují. Pokládám si otázku, jestli to není tím, že žáci jsou sami k sobě kritičtější než učitel, anebo že očekávají horší hodnocení, než jaké nakonec dostanou. V tomto se oslovení žáci středních pedagogických škol shodují s žáky gymnázií.

Ke shodě bez ohledu na typ školy také dochází v rámci srovnávání. Pro většinu není srovnání s ostatními důležité. Žáků, pro které je srovnávání důležité, je výrazně více, než těch, kteří chtějí být srovnáváni. Toto zjištění pro mě bylo překvapením, které vedlo k tomu, že se mé očekávání nepotvrdilo. Jelikož existuje obecné tvrzení, že muži jsou soutěživější než ženy, naskýtá se otázka, zda na tyto výsledky může mít vliv pohlaví. Za účelem dosažení vysoké míry upřímnosti a otevřenosti v odpovědích jsem při tvorbě otázek usiloval o maximální pocit anonymity, a tak otázka ohledně pohlaví v dotazníku chybí.

Dále jsem se zabýval přístupem učitelů, kde se mé očekávání nenaplnilo a na výrazně větší názorové neshody jsem nenarazil. Vymykal se akorát názor respondentky BS, která se domnívá, že řemeslná dovednost je hodnotitelná. Dle odpovědí ostatních učitelek i úplně všech dotazovaných žáků, je patrné, že výtvarnou dovednost považuje většina za přímo propojenou s talentem a nadáním, čímž je míněna hlavně schopnost zachycení podobnosti díla s realitou. Pokud je výtvarné dílo zajímavé a oslovující, ale více abstraktní, hovoří se spíše o originalitě a nápaditosti. Jak učitelky, tak žáci mají za to, že nedostatek talentu by neměl být známkou penalizován. Kresebná zručnost je přitom trénovatelná. Příkladem nám může být písmo. Pokud by člověk nakreslil tolik postav, kolikrát napsal písmeno „A“, tak by v kresbě postavy vynikal. Ovšem každý pokus o postavu

---

<sup>57</sup> ŽLÁBKOVÁ, I. ROKOS, L. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika* [online], 2013, č. 3. s. 341.

je samozřejmě mnohem časově náročnější než písmeno „A“. Přesto panuje představa, že psát může každý, ale kreslit ne. Není to tedy otázka jenom talentu, ale i trpělivosti z hlediska časové náročnosti, a potřeby či snahy si danou dovednost osvojit.

V odpovědích na otázku, jaký postoj mají žáci k hodnocení výtvarné výchovy, se setkáváme s názory, kde žák tvrdí, že se snažil, ale učitel to v hodnocení nezohlednil. Přitom učitelé tvrdí, že snahu hodnotí. Tento rozpor může být tím, že zatímco učitelé hodnotí u žáků snahu se někam posunout, žáci se snaží, aby se jim práce líbila. Toto zjištění vyplynulo až analýzou výsledků z dotazníků. Mohlo by být tedy podnětné, dotázat se hlouběji učitelů, o co vlastně by se měl žák snažit.

Tato bakalářská práce mě také dovedla k otázce, v jaké míře učitelé seznamují žáky se samotným smyslem a významem hodnocení ve vzdělávání. Učitelé využívají kvalitativní a kvantitativní formativní hodnocení. Jeho smyslem, jak se můžeme dočíst v teoretické části, je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál.<sup>58</sup> Přitom z výpovědí učitelů i z reakcí žáků v dotazníku je patrné, že ohledně hodnocení dovedností má slovní kritika, ale i známka horší než dva, za následek spíše demotivovaný přístup k možnosti dále se rozvíjet. Jak ale uvádí odborná literatura, v pozadí každé kritiky musí být jasné, že jejím důvodem nejsou nesympatie k dítěti, ale naopak snaha o jeho rozvoj a spolupráci.<sup>59</sup> Z výsledků výzkumu uvedeného v této práci by se v tomto směru dalo říct, že hodnocení svůj význam postrádá.

Z posledních dvou tematických oblastí: vývoj a změny ve společnosti a uplatnění výtvarné výchovy v běžném životě, vyplývá, že především pokrok moderních technologií má přímý dopad na změny ve společnosti. Tady si můžeme položit otázku, zda je vzdělávací systém schopný na tento pokrok obratně reagovat. Už jen při pohledu na počítačovou grafiku či digitální fotografii, které jsou dnes již neodmyslitelnou součástí výtvarného umění, je zřejmé, že zatím nejsou běžnou součástí výtvarných výchov. I když jsou oba tyto směry téměř každodenní součástí našeho života, nejsou ve všeobecném vzdělávání nijak zásadně zahrnuty, a to ani na školách základních ani na školách středních. Když ale nahlédneme do rámcových

---

<sup>58</sup> Srov. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 407.

<sup>59</sup> Srov. SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, s. 55.

vzdělávacích programů, nalezneme v nich okruhy, do kterých by tato odvětví mohla spadat. Přitom chápání některých estetických zákonitostí, jako např. perspektiva, zlatý řez nebo kompozice, by se dalo skrze tato dvě odvětví demonstrovat i bez nutnosti ovládat onu výtvarnou zručnost. Tím by se také dala rozšířit oblast pro „objektivní“ hodnocení v případě nějakých praktických ukázek.

Provedené výzkumné šetření má jisté hranice i nedostatky, které jsem postupně objevoval v průběhu bádání. Bakalářské práce pouze odkrývá daleko hlubší problematiku. Pro detailnější přehled o hodnocení výtvarné výchovy na středních školách by bylo možné provést další rozšiřující výzkum. Pokud by bylo dostupných více respondentů, bylo by vhodné například práci doplnit o rozhovory s učiteli výtvarné výchovy na gymnáziích, stejně tak by do výzkumného vzorku mohli být zařazeni muži. V dotaznících by mohla přibýt otázka na pohlaví žáků a dalo by se také výzkum rozšířit podrobnějším škálováním tam, kde byly možnosti ano/ne.



## ZÁVĚR

Hodnocení ve školách je velmi aktuálním tématem. Ve své bakalářské práci jsem se proto zaměřil na to, jakým způsobem učitelé hodnotí výtvarnou výchovu a jaký postoj k hodnocení zauímají jejich žáci. Svou pozornost jsem soustředil na vybrané střední pedagogické školy a gymnázia.

Při hledání odpovědí na výzkumné otázky jsme se dozvěděli nejenom, jak učitelé výtvarnou výchovu hodnotí, ale také, co v tomto předmětu vlastně hodnotí a jakou tomu přiřkládají důležitost.

Kriticky až velmi kriticky se dotazovaní učitelé staví k následkům hodnocení, které si žáci „přinesli ze základního vzdělávání“, avšak jejich poznatky jsou opřeny pouze o pocity a výpovědi jejich vlastních žáků. Další kritiku vedou respondenti také směrem k nižšímu sebevědomí a samotné kreativě žáků, přičemž tento jev mnohdy propojují se současnou generací, dobou a nadužíváním moderních technologií. Dotazovaní se také zmiňují o fenoménu online výuky, která byla plošně zavedena z důvodu celosvětové pandemie v době, ve které se výzkum této práce prováděl.

V kvantitativní části výzkumu jsou informace o postoji k hodnocení žáků dotazovaných učitelek, žáků dalších pedagogických škol a žáků gymnázií. Postoj žáků dotazovaných učitelek je porovnán s jejich záměry. Díky získaným datům jsem měl možnost ještě porovnat rozdíly v přístupu žáků gymnázií s přístupem žáků pedagogicky zaměřených škol, kde je patrné, že typ školy má vliv na postoj žáků k hodnocení výtvarné výchovy. Souhrnně mohu konstatovat, že cíl práce byl naplněn a veškeré výzkumné otázky byly zodpovězeny.

Položil jsem si také otázku, zda by bývalo bylo výhodnější se věnovat pouze jednomu typu výzkumu. Zjistil jsem ale, že by pak mohl chybět vhled do problému ze stran učitelů nebo žáků. Přesto jsou získaná data (jejich kvantita i kvalita) z mého pohledu nad očekávání a to mne motivovalo k úmyslu se jimi ještě dále v budoucnu zabírat.

Výsledky, které bakalářská práce přinesla, by mohly být užitečné pro učitele výtvarné výchovy na všech školách. Mohly by být impulsem pro zamýšlení se nad

smyslem používaného hodnocení v kontextu s postojem žáků. Práce může být také stimul pro další a rozsáhlejší výzkum v oblasti výtvarné výchovy na nevýtvarně zaměřených školách.

Bez ohledu na různé postoje a přístupy je patrné, že hodnocení je shledávané nezbytnou součástí vzdělávacího procesu s různou mírou využití všech funkcí a respektem všech respondentů jak z řad učitelů tak žáků k různým kvalifikovaným postupům v oblasti hodnocení výtvarné výchovy.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ARTLIST. *Vladimír Kokolia* [online]. 2012 [cit. 2021-1-10]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/vladimir-kokolia-537/>.
2. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově*. 2. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
4. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.
5. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
6. JEDLIČKA, R. KOŤA, J. SLAVÍK, J. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
7. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
8. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
9. KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
10. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
11. LOKŠOVÁ, I. LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
12. METODICKÝ PORTÁL RVP. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 2006 [cit. 2020-3-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>.

13. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP)* [online]. 2013 [cit. 2020-4-30]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>.
14. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU* [online]. 2012 [cit. 2020-5-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/320/>.
15. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. 2020 [cit. 2020-4-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.
16. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Výtvarná výchova* [online]. 2020 [cit. 2020-4-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4302/>.
17. ŘEPA, K. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy*. Olomouc: INSEA, 2021. (dosud nevydaný didaktický materiál).
18. SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. *Zákon 561/2004* [online]. 2004 [cit. 2020-4-10]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2004&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=5>
19. SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÉ REPUBLIKY. *Vyhláška 48/2005* [online]. 2005 [cit. 2020-4-10]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=2005&typeLaw=zakon&what=Rok&stranka=18>
20. SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. 1. vyd.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
21. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
22. SLAVÍK, J. LUKAVSKÝ, J. *Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy)*. Orbis scholae [online]. 2012, roč. 6, č. 3 [cit. 2020-4-18]. ISSN 1802-4637.  
Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/cascislo/3311/OS\\_3\\_2012.pdf](https://karolinum.cz/data/cascislo/3311/OS_3_2012.pdf)
23. ŠAFRÁNKOVÁ, D. *Pedagogika. 2. vyd.* Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-1190-9.
24. ŠUBRT, J. VINOPAL, J. a kol. *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu. 1. vyd.* Praha: Univerzita Karlova, 2013. ISBN 978-80-246-2140-1.

25. ŠVARÍČEK, R. ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
26. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
27. ZORMANOVÁ, L. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.
28. ŽLÁBKOVÁ, I., ROKOS, L. Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika* [online]. 2013, č. 3, 328–354 [cit. 2021-4-2]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1 – *Otázky k rozhovorům***

**Příloha č. 2 – *Seznam kódů***

**Příloha č. 3 – *Ukázka kódování***

**Příloha č. 4 – *Seřazení dle kódů***

**Příloha č. 5 – *Schéma uvažování***

**Příloha č. 6 – *Ukázka dotazníku***

## **Příloha 1 – Otázky k rozhovorům**

### **Hlavní otázky:**

- Jak dlouho vykonáváte profesi učitele?
- Jakými způsoby hodnotíte ve výtvarné výchově žáky?
- U studentů hodnotíte spíše teoretické znalosti nebo praktické dovednosti?
- Zadáváte úkoly s přesně definovanými parametry nebo dáváte studentům spíše prostor pro kreativitu?
- Hodnotíte činnost studenta i v jejím průběhu?
- Jaký má podle Vás smysl hodnocení výtvarné výchovy?
- Jaký mají podle Vás studenti postoj k hodnocení výtvarné výchovy?

### **Doplňující otázky:**

- Jak moc je podle Vás důležité hodnocení praktické dovednosti ve výtvarné výchově?
- Jaká máte kritéria pro hodnocení praktických dovedností?
- Jak zjišťujete a hodnotíte úroveň teoretických znalostí?
- Hodnotíte kreativitu studentů? Pokud ano, jaká máte pro hodnocení kritéria?

## Příloha 2 – Seznam kódů

|   |
|---|
| 1. Motivace   |
| 2. Snaha a pečlivost při práci                          |
| 3. Sebejistota žáků                                     |
| 4. Kreativita, fantazie, individuální projev            |
| 5. Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací (činností žáka) |
| 6. Použití technologií                                  |
| 7. Spravedlnost a objektivita                           |
| 8. Generační problémy                                   |
| 9. Typ školy (studia)                                   |
| 10. Klima ve třídě                                      |
| 11. zkušenosti učitele                                  |
| 12. předchozí hodnocení - dopad                         |
| 13. Smysl a cíle hodnocení (výstup)                     |
| <b>14. Systém učitele</b>                               |
| 15. Rozvoj osobnosti                                    |
| 16. Kopírování (napodobení) předlohy                    |
| <b>17. Talent, nadání</b>                               |
| 18. Teoretické znalosti                                 |
| 19. Přesnost a srozumitelnost zadání                    |
| 20. Technická vyspělost - dovednost                     |



### Příloha 3 – Ukázka kódování

Pozn.: T - tazatel, BS – iniciály respondenta

**T:Jak dlouho vykonáváte profesi učitele a jaká je Vaše aprobace?**

BS: Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy, je taková ta stará jednooborová forma. A učím 5 let.

**T:Jakými způsoby hodnotíte ve výtvarné výchově žáky?**

BS: Myslíte, jak hodnotím kvalitu těch jejich prací?

**T:Například jestli využíváte více slovní nebo známky.**

BS: „Na konci pololetí máme slovní hodnocení. {Typ školy, Smysl a cíle hodnocení} A taky samozřejmě během té činnosti. Snažím se hodnotit i tu kvalitu té výtvarné práce. {Technická vyspělost – dovednost, smysl a cíle hodnocení} Během toho roku to mají normálně známkou, oni sbírají kredity. My máme u nás kreditní systém a potom máme ještě procentuální hodnocení, kde se převádí % na známky. {Typ školy, Smysl a cíle hodnocení}

Nejdříve si musím nastavit váhu té známky. {Systém učitele} Já jsem totiž prošla střední uměleckou školou, takže mám takové to srovnání, jaké to je na té umělecké škole, jak na nás byli přísní a tak. {Typ školy, předchozí hodnocení} Kupodivu zajímavé je, že ta naše tedy byla soukromá, ale fungovala jako státní. Takže Já vycházím hodně z toho, jak hodnotili mě, jako při hodnocení těch výtvarných prací a tak. {Zkušenosti učitele} Ale větší váhu má ten test. {Teoretické znalosti} Oni mají těch 45 třeba bodů a podle toho se to potom převádí, kolik bodů získají tak takovou mají známku. {Typ školy} To rozmezí tam je velké samozřejmě. Se snažím při tom... Nebo v dřívější době jsem se snažila dávat spíše ty objektivní jedničky za tu práci a hodnotit spíše ten individuální projev. {Kreativita, použití fantasmie, individuální projev a Spravedlnost a objektivita} Ale během online výuky jsem jako přitvrdila, musím říct. Protože tam už to není relativní v tom... {Použití technologií} Protože když my něco děláme v té výtvarce, tak klasicky ve škole to děláme dlouho, máme dvouhodinovky. Nejsou každý týden ale jednou za 14 dnů. Takže ta práce se natahuje. {Typ školy} Takže hodnotím různé části, když je práce

náročnější. Takže když jsem s nimi v těch hodinách a dostanou úkol, co se dá stihnout za ty dvě hodiny. Tak můžu objektivně hodnotit lépe tu pozorovací schopnost a potom dodržení tématu. {Spravedlnost a objektivita} A u těch náročnějších prací, je za to více bodů, než za ty jednohodinové. Měl by tam být vidět ten čas té práce. {Snaha a pečlivost při práci} Já je učím ty klasické realistické kresby. Tam je vidět ta proměna myšlení u toho studenta a já tvrdím, že technicky se může naučit kreslit každý.“ {Kopírování (napodobení) předlohy, Technická vyspělost – dovednost, Rozvoj osobnosti, talent, nadání, Systém učitele}

**T: Jak moc je podle Vás důležité hodnocení praktické dovednosti ve výtvarné výchově?**

BS: No tak pro mě to důležité je. Ono to prostě odráží tu práci toho člověka.

**T: Zadáváte úkoly s přesně definovanými parametry jako nějaké studijní skici podle reality či fotek, krajiny, figurální kresba, zátiší, anebo dáváte studentům spíše prostor pro kreativitu a fantazii?**

BS: Úkoly na fantazii a kreativitu nedávám, to oni nemají. Jako abych je mohla pustit do nějaké otevřenosti tak v nich nejprve musím vybudovat nějaký systém. {Kreativita, použití fantazie, individuální projev} Já mám přesný systém a oni vlastně, když se od něho odkloní...A já když se snažím dávat úkoly, u kterých musí přemýšlet tak to je problém. A velký docela. Mám dojem, že je to problém současné generace. {Systém učitele, Kreativita, použití fantazie, individuální projev, Generační problémy} Pro takový ten vstup já dávám fotografické předlohy. Takové ty první úkoly jako třeba kresba podle fotky kde je zvíře nebo rostlina. A to je pro mě taková diagnostika jak je to dítě schopné kopírovat předlohu. A tam já vidím, na kolik jsou schopni dodržet to zadání. {Kopírování (napodobení) předlohy, Přesnost a srozumitelnost zadání a Technická vyspělost – dovednost} Je to nazvětšované, aby si to mohli poměřovat. Já jim to poměřování vysvětlím. Tam už vidím, jak nad tím dokáží přemýšlet. {Teoretické znalosti a Technická vyspělost – dovednost} No a potom jim hodně zadávám studie podle živého modelu, protože fotografie hodně zkresluje. Takže třeba v prváku mají hodně těch studií. A potom tvoří vlastní dekor. Takže já jim vysvětlím ty základy toho dekoru a vzoru, že by se měl opakovat, že by měl mít nějakou dynamiku. Dam jim k tomu

předlohy. Ale měli si vymyslet něco svého a taky to byl problém. Velký problém s prostorovou představivostí. {Kreativita, použití fantazie, individuální projev, Technická vyspělost - dovednost} Teď je hodně vidět rozdíl, že já s nimi nemohu pracovat v té škole a musím to nechat na nich. Musí fungovat více sami za sebe. {Použití technologií a Rozvoj osobnosti} Někdo si myslí, že výtvarná výchova není důležitá, ale já si pořád myslím, že je to předmět, který u těch dětí může něco rozvíjet. {Motivace a Rozvoj osobnosti} Tím nechci obhajovat svůj obor, i když to samozřejmě musím. Ale je vidět ten rozdíl v tom zakrnění, že někdo se rozvíjí i sám doma ale někdo vůbec. Jako myšlenkově, oni prostě neumí samostatně přemýšlet. Někomu to možná i může jako pomoci. Že mu někdo nestojí za zády a říká: to udělej tak a tohle zase tak. Musí sami to zvládnout. {Rozvoj osobnosti a Použití technologií, Generační problémy} Konzultace možná jen přes email.

**T: Hodnotíte a pomáháte v činnosti studenta i v jejím průběhu nebo hodnotíte až výsledek?**

BS: Já je nechám, ale když si někdo sám řekne tak pomůžu. Nevnučuji jim svůj názor. {Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací a Systém učitele} Vidím, že ty děcka... Jako někdo je třeba zoufalý, jiný se vzteká, prostě vidím ty emotivní reakce. {Sebejistota žáků} Ale to je taková klasika. Každý promítá to svoje nitro do toho. Byť to není fantazijní, promítá do toho ten svůj vnitřní svět. {Kreativita, použití fantazie, individuální projev} A taková ta hyperkritičnost toho období je tam. A je vidět, že někdo nechce prostě dělat. Takže musím pomalu, opatrně jít. {Snaha a pečlivost při práci a sebejistota žáků} Hodně věcí u toho vyleze ven. Teď je tam třeba i konflikt jako nějaké školní klima skupiny. {Klima ve třídě}

**T: Jak zjišťujete a hodnotíte úroveň teoretických znalostí? Pochopil jsem, že testem?**

BS: No oni mají takové portfolio, já těch testů nedávám tolik. Potom třeba zpracovávají různé projekty. {Teoretické znalosti, systém učitele} Teď netestuji během online výuky. {Použití technologií, systém učitele} Ale jinak máme dějiny umění a didaktiku výtvarné výchovy. {Teoretické znalosti} Je to pro ně volitelný Maturitní předmět a tak se snažím toho s nimi stihnout co nejvíc. Nemám dost hodin, abych toho s nimi stihla dost probrat. {Typ školy} Teď se snažím využít období online výuky nahnat toho trochu víc. Stíháme toho probrat víc, protože máme víc těch hodin než normálně. Takže se můžou soustředit na nějaký projekt, jako třeba referát. {Použití technologií, Teoretické}

**znalosti}** No a ve druhém ročníku píšou seminární práci z dějin umění nebo z té didaktiky. Jak je dnes povinná ta maturitní práce, tak my je trénujeme skrze seminární práce. Takže v tom druhém ročníku je to velká část té známky. A oni se tam díky té práci dozví třeba i o nějakém zajímavém tématu, který jinak nestihneme probrat. To my přijde jako dobrý. **{Systém učitele, Teoretické znalosti, Rozvoj osobnosti}**

Já ještě nemám tu metodiku takovou, jak bych chtěla, aby si to fixovali. Oni ještě nefixují ty témata tolik, pokud jim to nesouvisí s tou fyzickou činností. **{Systém učitele}**

Pak to děláni těch projektů u toho si něco zapamatují. Potom třeba téma jako impresionismus mají ve škole jako skupinovou práci. Udělají projekt, někdo k tomu něco napíše, jiný vyhledá a použije knížky, další třeba malují ten obrázek a u toho si možná něco zapamatují. **{Rozvoj osobnosti a Teoretické znalosti a Klima ve třídě}**

My vůbec nemáme ve škole přepadové testy a ani zkoušení u tabule vůbec ve škole. Takže já jim to musím dát vědět dopředu. **{Typ školy a Systém učitele}** Oni si to dají do mobilu a pak to z toho opiší, ne asi všichni, jsou tam jistě i poctivý. Ale nedělám si iluze, udělá to většina z nich. **{Použití technologií, Generační problémy}**

#### **T: Mají studenti prostor vyjádřit s k hodnocení nebo se hodnotit sami?**

BS: Jako je to podle skupiny. Já se toho snažím vyvarovat, protože jsem během praxe přišla na to, že jednak ten učitel hodně věcí ani neví, co se dějí ve třídě. Takže oni to mohou využít, aby si vzájemně ublížili. Ono si myslíte, že jsou kamarádi a ono je to úplně jinak a jen tak to hrajou. **{Klima ve třídě, Zkušenosti učitele}** Ale já to mám tak. Tady hodnotím já prostě. Já s nimi musím vydržet čtyři roky v předmětu, který není povinně maturitní. Takže já se je snažím držet zkrátka. Je možnost diskuze ale o některých věcech rozhodují já. **{Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací a Systém učitele, typ školy}**

#### **T: Jaký má podle Vás smysl hodnocení výtvarné výchovy?**

BS: Tím, že já jsem prošla tím uměleckých vzděláním. Tak pro mě smysl má. Někdo v tom vidí, že to není relevantní, protože ne každý má talent, ale já si myslím, že to je blbost. **{Spravedlnost a objektivita, Talent, nadání, Zkušenosti učitele}** Já hodnotím čistě snahu a tu práci. Když je tam možnost toho posunu a člověk na sobě může pracovat. **{Snaha a pečlivost při práci, Smysl a cíle hodnocení, Rozvoj osobnosti}** Pořád

je to výchova. Někdo by řekl, je to prastaré jak Marie Terezie. Ano je to předmět co má víc jak 200 let a je dobrej, prostě tak jak je. Já se snažím je dostat... Prostě snažíte se jako komunikovat, dostat je někam, že by to mohlo být někde. Když nechce tak to nejde. Nebo když to někdo odbyde, že je to vyloženě výsměch vůči tomu předmětu. Lidi se vymlouvají, že ne každý má ty schopnosti ale ono je to trochu o tom myšlení. Výtvarka je interdisciplinární obor, ve kterém je všechno. {Motivace, Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací, Smysl a cíle hodnocení, Rozvoj osobnosti, talent, nadání} Akorát ti dnešní pubertáci nechtějí vidět ty možnosti. A mají pocit, že je to přežití, no a proč potom ve čtyřiceti lidi chodí na ty kurzy. {Generační problémy}

**T: Jaký mají podle Vás studenti postoj k hodnocení výtvarné výchovy?**

BS: Já myslím, že taková úvaha studentům prostě nepřísluší. Já mám takové trochu staromódní názory. Možná se to někomu nelíbí. Existuje taková polemika, ale já myslím, že student nemá do všeho kecat. Oni tady sice mají možnost do všeho kecat, ale já je nenechám. {Systém učitele, Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací} Můžou se mě hezky zeptat a já jim hezky odpovím, ale prostě to tak je. Já jsem schopná reagovat na to, že to posuneme někam jinam, ale rozhoduji o tom já. {Systém učitele}

## **Příloha 4 – Seřazení dle kódů**

Rozhovor respondenta NM:

### **1. Motivace**

„Takže se snažím hodně tou pozitivní formou a namotivovat je. Vždy si v těch věcech najít to pozitivní než se posouvat jenom skrze chyby.“

„Jinak pokud se člověk snaží a dá tomu všechno, co tomu dokáže dát. Tak potom dávám převážně až asi vždycky jedničky a pokud vidím, že se ten člověk nesnaží, nemá chuť se posouvat, snažíme se s tím nějak pracovat. Ale potom to jde třeba i dolů.“

### **2. Snaha a pečlivost při práci**

„...tam hodnotím právě jejich přípravy, výstupy před spolužáky jak jsou schopni tu činnost naplánovat, zrealizovat a tak dále. Takže to hodnotím z hlediska toho plánování a vyžití toho co už se naučili v tom předmětu, jako z hlediska různých materiálů a vlastností a aby dokázali využít ty vhodné materiály právě pro děti“

„Jinak pokud se člověk snaží a dá tomu všechno, co tomu dokáže dát. Tak potom dávám převážně až asi vždycky jedničky a pokud vidím, že se ten člověk nesnaží, nemá chuť se posouvat, snažíme se s tím nějak pracovat. Ale potom to jde třeba i dolů“

„Takže primárně hodnotím tu snahu už jenom proto, že na tu školu nebyli přijati přes talentové zkoušky, nemáme tam výběrové studenty. Takže já k tomu takto přistupuji, že každý tam přišel prostě s tím co je v něm a já se to snažím respektovat a hodnotím převážně snahu a nasazení v kompenzaci s tím na co ten člověk má.“

„než dojde k samotné práci tak si dáváme docela záležet i na přípravě. Není to tak, že dostanou zadání a rovnou se dají do práce. Já chci často vidět i skicy tu přípravu, jak na tom přemýšlí a v téhle fázi je možné o tom komunikovat a nějak tu práci posunout přepnout to tam správně.“

### **3. Sebejistota žáků**

„Určitá sevřenost tam být musí, ale jednou do roka jim dám zadání, které vlastně ani zadání není. Prostě přijdu a řeknu: Dělejte to, co vám chybělo, nebo s čím jste dlouho nepracovali, anebo téma které vás zajímá. A teď vidíte, jak někdo se do něčeho hned vrhne a hned tvoří a pak tam sedí lidi, který říkají: já nevím, musíte mi říct, co mám dělat. Nedokážu sám nic vymyslet.“

„oni pořád chtějí přesně informace“

„Nebo jim dodat tu sebejistotu. To je to jejich, nevíme, jestli to chápeme dobře. Takže tady dojde k nějakému ujištění v tom, že to dělají dobře nebo naopak, že to pochopili špatně a načisto už to většinou proběhne dobře.“

„Chodím mezi nimi a tak nějak se snažím jako využívat situace. Jsem pořád jako s nimi ale zároveň jim chci dát i to soukromí na tu svoji práci, aby neměli pocit, že jim jako dýchám na záda a koukám, jakou čárku kde udělají. To zas doufám, že to dělám nějak zdravě. Takže v průběhu hodnotím, ale nechci to přehánět, aby to pro ně nebylo stresující, vím, že to pro ně může být často i nepříjemné.“

„Ke každé dílčí činnosti chci i ten jejich komentář, jak to oni vidí.“

### **4. Kreativita, fantazie, individuální projev**

„A pak ty výtvarné práce a tam je to, jestli splnili primárně ten cíl, který jsme si určili na začátku, o co tady půjde. Jestli budu chtít nechat co nejvíc projevít kreativitu a originalitu tak budu hodnotit právě tohle.“

„Určitá sevřenost tam být musí, ale jednou do roka jim dám zadání, které vlastně ani zadání není. Prostě přijdu a řeknu: Dělejte to, co vám chybělo, nebo s čím jste dlouho nepracovali, anebo téma které vás zajímá. A teď vidíte, jak někdo se do něčeho hned vrhne a hned tvoří a pak tam sedí lidi, který říkají: já nevím, musíte mi říct, co mám dělat. Nedokážu sám nic vymyslet“

„v žádném případě to není jen o tom drilu nebo o té řemeslné dovednosti, mají k tomu právě tendence a já je to musím odnaučovat.“

„A řekla bych, že tak 70 % dětí mi řekne, že na výtvarce dělali všechno možné a většinou pastelkami a co se jim chce nebo tak. Takže většinou k nám přicházejí děti bez vedení a všechno jde znovu.“

## **5. Diskuze (dialog) nad výtvarnou prací**

„Co se týká toho hodnocení z mého pohledu, tak převažuje samozřejmě to slovní. A vždy nad tou prací nějak diskutujeme, ptám se a tak no... Takže z tohoto pohledu je to slovní.“

„Ke každé dílčí činnosti chci i ten jejich komentář, jak to oni vidí.“

„Teď v té distanční formě je to zajímavé. Oni třeba pošlou práci beze slov. Tak se dál doptávám, jako třeba: vy to považujete za hotové? Nebo co byste tam ještě dodělal/a nebo zlepšil. Takže i teď to slovní hodnocení probíhá a jejich komentář je potřeba pořádkem.“

„než dojde k samotné práci tak si dáváme docela záležet i na přípravě. Není to tak, že dostanou zadání a rovnou se dají do práce. Já chci často vidět i skicy tu přípravu, jak na tom přemýšlí a v téhle fázi je možné o tom komunikovat a nějak tu práci posunout přepnout to tam správně.“

## **6. Použití technologií**

„Teď v té distanční formě je to zajímavé. Oni třeba pošlou práci beze slov. Tak se dál doptávám, jako třeba: vy to považujete za hotové? Nebo co byste tam ještě dodělal/a nebo zlepšil. Takže i teď to slovní hodnocení probíhá a jejich komentář je potřeba pořádkem.“

## **7. Spravedlnost a objektivita**



„Já se snažím dávat najevo nějaký můj subjektivní názor. Jako čím mě to třeba oslovuje, ale nevylučuji zároveň jinou variantu.“

„Ale přesto asi nemůžou brát hodnocení vždy jako spravedlivé, protože v tom výtvarnu jde vždy o subjektivní názor. Ale snažím se dát prostor autorovi.“

## **8. Generační problémy**

„Každá věková kategorie potřebuje jiný přístup.“

## **9. Typ školy (studia)**

„Takže z tohoto pohledu je to slovní. A Zejména na naší škole protože to není umělecká škola a učím hlavně budoucí paní učitelky v mateřské škole, takže k tomu to vlastně i směřuju, abych tím jak je hodnotím já, tak aby se učili vlastně hodnotit taky potom ve vlastní praxi.“

„Vždy si v těch věcech najít to pozitivní než se posouvat jenom skrze chyby jako to bývá na uměleckých školách, kde bych řekla, že se vyzobávají ta negativa a posouváme se dál a dál.“

„Takže primárně hodnotím tu snahu už jenom proto, že na tu školu nebyli přijati přes talentové zkoušky, nemáme tam výběrové studenty. Takže já k tomu takto přistupuji, že každý tam přišel prostě s tím co je v něm a já se to snažím respektovat a hodnotím převážně snahu a nasazení v kompenzaci s tím na co ten člověk má.“

„já mám pocit jako by to měli naučené ze ZŠ“

## **10. Klima ve třídě**

„hodnotíme se navzájem“

„Chodím mezi nimi a tak nějak se snažím jako využívat situace. Jsem pořád jako s nimi ale zároveň jim chci dát i to soukromí na tu svoji práci, aby neměli pocit, že jim jako dýchám na záda a koukám, jakou čárku kde udělají. To zas doufám, že to dělám nějak

zdravě. Takže v průběhu hodnotím, ale nechci to přehánět, aby to pro ně nebylo stresující, ze zkušenosti vím, že to pro ně může být často i nepříjemné.“

### **11. Zkušenosti učitele**

„Takže z tohoto pohledu je to slovní. A Zejména na naší škole protože to není umělecká škola a učím hlavně budoucí paní učitelky v mateřské škole, takže k tomu to vlastně i směřuju, abych tím jak je hodnotím já, tak aby se učili vlastně hodnotit taky potom ve vlastní praxi.“

„takže k tomu to vlastně i směřuju, abych tím jak je hodnotím já, tak aby se učili vlastně hodnotit taky potom ve vlastní praxi.“

„Chodím mezi nimi a tak nějak se snažím jako využívat situace. Jsem pořád jako s nimi ale zároveň jim chci dát i to soukromí na tu svoji práci, aby neměli pocit, že jim jako dýchám na záda a koukám, jakou čárku kde udělají. To zas doufám, že to dělám nějak zdravě. Takže v průběhu hodnotím, ale nechci to přehánět, aby to pro ně nebylo stresující, ze zkušenosti vím, že to pro ně může být často i nepříjemné.“

„Já se snažím, aby v tom hodnocení studenti hledali, že i oni se tím učí jako budoucí učitelé. Tím, že tam vkládám to pozitivní. Což jsem se také sama musela naučit,

### **12. předchozí hodnocení**

„Většinou k nám přicházejí děti bez vedení a všechno jde znovu.“

### **13. Smysl a cíle hodnocení**

„Takže hlavně motivační formou.“

„tam hodnotím právě jejich přípravy, výstupy před spolužáky jak jsou schopni tu činnost naplánovat, zrealizovat a tak dále. Takže to hodnotím z hlediska toho plánování a vyžití toho co už se naučili v tom předmětu, jako z hlediska různých materiálů a vlastností a aby dokázali využít ty vhodné materiály právě pro děti.“

„než dojde k samotné práci tak si dáváme docela záležet i na přípravě. Není to tak, že dostanou zadání a rovnou se dají do práce. Já chci často vidět i skicy tu přípravu, jak na tom přemýšlí a v téhle fázi je možné o tom komunikovat a nějak tu práci posunout přepnout to tam správně.“

„Já se snažím, aby v tom hodnocení studenti hledali, že i oni se tím učí jako budoucí učitelé. Tím, že tam vkládám to pozitivní. Což jsem se také sama musela naučit, protože první vidím to negativní.“

„Já se snažím dávat najevo nějaký můj subjektivní názor. Jako čím mě to třeba oslovuje, ale nevyklučuji zároveň jinou variantu.“

#### **14. Systém učitele**

„Všemi možnými co to jde, hodnotíme se navzájem. Snažím se tam dát ještě nějaké sebehodnocení,“

„takže k tomu to vlastně i směřuju, abych tím jak je hodnotím já, tak aby se učili vlastně hodnotit taky potom ve vlastní praxi.“

„Takže se snažím hodně tou pozitivní formou a namotivovat je. Vždy si v těch věcech najít to pozitivní než se posouvat jenom skrze chyby“

„Takže primárně hodnotím tu snahu už jenom proto, že na tu školu nebyli přijati přes talentové zkoušky, nemáme tam výběrové studenty. Takže já k tomu takto přistupuji, že každý tam přišel prostě s tím co je v něm a já se to snažím respektovat a hodnotím převážně snahu a nasazení v kompenzaci s tím na co ten člověk má.“

„No pokud mluvíme o té výtvarné práci tak to špatné známky nepoužívám. Pokud dodrží to zadání v podstatě“

#### **15. Rozvoj osobnosti**

„Všemi možnými co to jde, hodnotíme se navzájem. Snažím se tam dát ještě nějaké sebehodnocení“

„takže k tomu to vlastně i směřuju, abych tím jak je hodnotím já, tak aby se učili vlastně hodnotit taky potom ve vlastní praxi.“

„tam hodnotím právě jejich přípravy, výstupy před spolužáky jak jsou schopni tu činnost naplánovat, zrealizovat a tak dále. Takže to hodnotím z hlediska toho plánování a vyžití toho co už se naučili v tom předmětu, jako z hlediska různých materiálů a vlastností a aby dokázali využít ty vhodné materiály právě pro děti.“

„Jinak pokud se člověk snaží a dá tomu všechno, co tomu dokáže dát. Tak potom dávám převážně až asi vždycky jedničky a pokud vidím, že se ten člověk nesnaží, nemá chuť se posouvat, snažíme se s tím nějak pracovat. Ale potom to jde třeba i dolů.“

„Já se snažím, aby v tom hodnocení studenti hledali, že i oni se tím učí jako budoucí učitelé. Tím, že tam vkládám to pozitivní. Což jsem se také sama musela naučit, protože první vidím to negativní.“

## **16. Kopírování (napodobení) předlohy**

„Rozhodně nechci, abychom byli velkovýrobna výtvarných prací, kde je jedna práce jako druhá. Pro mě dobrá zpětná vazba, že vidím to, že není jedna práce jako druhá.“

## **17. Talent, nadání**

„Takže primárně hodnotím tu snahu už jenom proto, že na tu školu nebyli přijati přes talentové zkoušky, nemáme tam výběrové studenty.“

„Takže já k tomu takto přistupuji, že každý tam přišel prostě s tím co je v něm a já se to snažím respektovat a hodnotím převážně snahu a nasazení v kompenzaci s tím na co ten člověk má.“

## **18. Teoretické znalosti**

„Pak hodnotím teorii jako dějiny umění a většinou testovou metodou nebo nějaká samostatná práce s nějakým výstupem jako prezentace.“

„Neznají materiály, učím, co všechno umí pastelka, co umí vodovky, proč je používáme. Takže první půl rok se jen seznamujeme s tím co ve škole je, a učím je, co se s tím dá dělat.“

### **19. Přesnost a srozumitelnost zadání**

„A pak ty výtvarné práce a tam je to, jestli splnili primárně ten cíl, který jsme si určili na začátku, o co tady půjde. Jestli budu chtít nechat co nejvíc projevít kreativitu a originalitu tak budu hodnotit právě tohle.“

„No pokud mluvíme o té výtvarné práci tak to špatné známky nepoužívám. Pokud dodrží to zadání v podstatě, tak je to v pořádku a pokud je tam ta činnost a není to jen v minutě honem uděláno. Pokud vše proběhne jak má, tak ano je to v těch kladných.“

„Určitá sevřenost tam být musí, ale jednou do roka jim dám zadání, které vlastně ani zadání není. Prostě přijdu a řeknu: Dělejte to, co vám chybělo, nebo s čím jste dlouho nepracovali, anebo téma které vás zajímá. A teď vidíte, jak někdo se do něčeho hned vrhne a hned tvoří a pak tam sedí lidi, který říkají: já nevím, musíte mi říct, co mám dělat. Nedokážu sám nic vymyslet. Takže jako úplná volnost vůbec. Akorát, jak říkám, jednou do roka to použiji, protože mě zajímá, jak budou reagovat.“

„Dávám určitá ohraničení jako téma a k tomu třeba technika ale vždy to musí směřovat k nějakému cíli, co zrovna potřebujeme. Ale snažím se je nesvazovat to rozhodně ne.“

„Nebo jim dodat tu sebejistotu. To je to jejich, nevíme, jestli to chápeme dobře. Takže tady dojde k nějakému ujištění v tom, že to dělají dobře nebo naopak, že to pochopili špatně a načisto už to většinou proběhne dobře.“

### **20. Technická vyspělost – dovednost**

„Neznají materiály, učím, co všechno umí pastelka, co umí vodovky, proč je používáme. Takže první půl rok se jen seznamujeme s tím co ve škole je, a učím je, co se s tím dá dělat.“

„ty výtvarné práce a tam je to, jestli splnili primárně ten cíl, který jsme si určili na začátku, o co tady půjde. Jestli budu chtít nechat co nejvíc projevit kreativitu a originalitu tak budu hodnotit právě tohle. Jinak pokud se člověk snaží a dá tomu všechno, co tomu dokáže dát. Tak potom dávám převážně až asi vždycky jedničky.“

## Příloha 5 – Schéma uvažování

| Schéma o působení a vlivech na různé okolnosti |                     |                         |
|--|---------------------|-------------------------|
| Působení                                       |                     | Význam                  |
| Metody   | Hodnocení           | Srovnávací              |
| Způsoby  |                     | Informační              |
| Cíle   |                     | Motivační               |
| Dopady   |                     | Sebereflexe             |
| Připravenost                                   | Žáka/žáků           | Individuální projev     |
| Sebevědomí                                     |                     | Kreativita              |
| Motivace                                       |                     | snaha                   |
| Věk/stáří                                      |                     |                         |
| Zkušenosti                                     | Učitel/ka           | Prostředník             |
| Schopnosti                                     |                     | Průvodce a rádce        |
| Motivace                                       |                     |                         |
| Zaměření                                       | Škola               | Budoucí využití         |
| System   |                     | Uplatnění               |
| Zázemí   |                     |                         |
| Využití  | Moderní technologie | Součást dnešní spol.    |
| Zneužití                                       |                     |                         |
| Výskyt   |                     |                         |
| Problém  |                     |                         |
| Dovednosti                                     | Budoucí             | Rozvoj osobnosti        |
| Znalosti                                       |                     | Sebejistota             |
| Dovednosti                                     | Minulé              | Sebejistota             |
| Znalosti                                       |                     | Sebepoznání             |
| Klima  | Třída               | Rivalita - soutěživost  |
|  |                     | Sounáležitost           |
|  |                     | Pochopení - solidárnost |

## **Příloha 6 – Ukázka dotazníku**

Název: **Hodnocení ve výtvarné výchově**

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je anonymní a obsahuje 20 otázek

Všechny otázky se týkají předmětu výtvarná výchova.

### **1. Jaký ročník střední školy navštěvujete?**

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) střední školu jsem již dokončil/a

### **2. Jaký druh práce máte nejraději?**

- a) přesné parametry (zátiší, figura, studijní kresba, krajina...)
- b) volné parametry s velkým prostorem pro fantazii (pouze téma, tvorba bez předlohy, koláže...)
- c) mám raději teorii

### **3. Dostává se Vám dostatek teoretických informací o výtvarné tvorbě?**

Použití různých technik, dějiny výtvarného umění, zákony estetiky a kompozice apod.

- a) ano
- b) ne

### **4. Má podle Vás smysl hodnotit výtvarnou výchovu?**

- a) ano
- b) ne



**5. Rozumíte kritériím, podle kterých jste Vy a Vaši spolužáci hodnoceni?**

- a) ano
- b) ne

**6. Jste spokojen s hodnocením Vašich výtvarných dovedností?**

- a) ano
- b) ne

**7. Shoduje se Vaše představa z hodnocení vaší činnosti s názorem vyučující/ho?**

- a) ano
- b) ne

**8. Máte možnost ovlivňovat hodnocení svých prací?**

Např. diskuzí, obhajobou apod.

- a) ano
- b) ne

**9. Měl/a by být vyučující v hodnocení přísnější?**

- a) ano
- b) ne

**10. Co je pro Vás špatná známka z VV?**

Možnost vybrat i více odpovědí.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) žádná známka není špatná

**11. Měl/a by vyučující při VV používat i špatné známky?**

- a) ano
- b) ne
- c) žádná známka není špatná

**12. Jaký způsob hodnocení výtvarných prací by měl/a podle Vás vyučující používat?**

- a) pouze známky
- b) pouze slovní hodnocení
- c) měl/a by kombinovat slovní hodnocení i známky

**13. Přejde Vám hodnocení objektivní?**

- a) ano
- b) ne

**14. Hodnotí Vás/e vyučující kreativitu a originalitu?**

- a) ano
- b) ne

**15. Je pro Vás důležité srovnání s ostatními studenty?**

- a) ano
- b) ne

**16. Chcete být srovnáváni s ostatními studenty?**

- a) ano
- b) ne

**17. Je podle Vás hodnocení spravedlivé?**

- a) ano
- b) ne

**18. Je pro Vás hodnocení motivační?**

- a) ano
- b) ne

**19. Pokud byste si mohli zvolit, chtěli byste, aby se při VV hodnotilo?**

- a) ne
- b) ano
- c) ano, ale jen výtvarná dovednost
- d) ano, ale jen teorie

**20. Jaký máte postoj k hodnocení VV? Volný text**

Pokud byste něco rád/a doplnil/a, zde je možnost se rozepsat.