

Specifika hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Kateřina Šupová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kateřina Šupová**
Osobní číslo: **H19876**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Specifika hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o způsobu hodnocení na 1. stupni základní školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na specifika hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cíle výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli 1. stupně základní školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace získaných výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 26, 153–176. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-013-9188-4>
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8(1), 111–127. https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS_1_2014_08_Laufkova.pdf
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Šrámková, K. (2012). Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 8(1), 1–6. Masarykova univerzita. https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_8_1/sramkova.pdf
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. IRIS.
- Žlábková, I., & Rokos, L. (2014). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáků v českých publikacích. *Pedagogika*, 13(3), 328–354. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2024

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na téma specifika hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou část. První část se věnuje teoretickým poznatkům o hodnocení žáků ve školním prostředí. Druhá část se skládá z výzkumného šetření, kde bylo cílem identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy. Jedná se o kvalitativní design výzkumu, kde hlavní výzkumnou metodou je polostrukturované interview. Výzkumný soubor je tvořen celkem 10 učitelkami hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Získaná data byla zpracována pomocí kódování a následnou kategorizací. V závěru práce jsou uvedena doporučení do praxe.

Klíčová slova: školní hodnocení, školní reflexe, klasifikace, slovní hodnocení, formativní hodnocení, hudební výchova

ABSTRACT

The present thesis focuses on the specifics of assessment in music education at primary school level 1. The thesis is divided into two main parts - theoretical and practical part. The first part is devoted to the theoretical knowledge of pupil assessment in the school environment. The second part consists of a research investigation, where the aim was to identify the specifics of assessment in music education through the eyes of teachers of primary school level 1. It is a qualitative research design where the main research method is semi-structured interview. The research population consists of a total of 10 female music education teachers at primary school level 1. The data collected was processed through coding and subsequent categorization. The paper concludes with recommendations for practice.

Keywords: school assessment, school reflection, classification, verbal assessment, formative assessment, music education

Poděkování

Nejprve bych ráda poděkovala mé vedoucí diplomové práce Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D., za její trpělivost, odborné vedení, cenné připomínky a také neustálou podporu. Její ochota věnovat svůj čas a nasměrovat mě na tu správnou cestu pro mě byla nepostradatelná.

Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám, které byly ochotné, i přes jejich vytíženost, věnovat mi chvílku času a zapojit se tak do výzkumu.

Nakonec, ale neméně důležitě, bych chtěla vyjádřit hlubokou vděčnost své rodině za jejich neustálou podporu, povzbuzení a víru ve mě. Jejich opora mi dodávala sílu a motivaci v průběhu celého studia.

„Hodnocení člověka má vycházet z toho, co dává, ne z toho, co je schopný získat.“

Albert Einstein

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 CHARAKTERISTIKA KLÍČOVÝCH POJMŮ.....	12
1.1 HODNOCENÍ	12
1.2 EVALUACE	13
1.3 ŠKOLNÍ REFLEXE	15
2 HODNOCENÍ VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	17
2.1 ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	17
2.2 CÍLE HODNOCENÍ.....	19
2.3 FUNKCE HODNOCENÍ	20
2.4 FORMY HODNOCENÍ.....	22
2.4.1 Klasifikace.....	24
2.4.2 Slovní hodnocení.....	27
2.5 TYPY HODNOCENÍ	28
2.5.1 Formativní hodnocení	31
2.5.2 Sumativní hodnocení.....	32
3 SPECIFIKA HODNOCENÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ.....	34
3.1 CÍLE HUDEBNÍ VÝCHOVY.....	35
3.2 PŘEDMĚT HODNOCENÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ	36
3.3 EFEKTIVITA HODNOCENÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ.....	37
4 PŘEHLED VYBRANÝCH STUDIÍ.....	40
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	44
5.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5.2 VÝZKUMNÉ STRATEGIE	45
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	46
5.4 REALIZACE VÝZKUMU.....	47
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	49
6.1 JE TO OPRAVDU NUTNÉ?	49
6.2 CO VŠECHNO HODNOTIT V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ?.....	52
6.3 MOTIVACE NEBO STRES?	55
6.4 UPLATŇOVÁNÍ PRINCIPŮ FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ	59
6.5 JAK TEDY V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ HODNOTIT?	62
7 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ VÝZKUMU.....	66

7.1 DOPORUČENÍ DO PRAXE	69
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	77
SEZNAM TABULEK	78
SEZNAM PŘÍLOH	79

ÚVOD

Školní hodnocení neodmyslitelně patří ke vzdělávacímu procesu nejen na základní škole. Je součástí práce učitelů a zároveň žáků i jejich rodičů. Hodnocení je chápáno jako hodnotící proces, který má hned několik projevů, působí na školní výuku a zároveň o ní vypovídá. Ve vztahu k hudební výchově na prvním stupni základní školy nabývá hodnocení specifických rozměrů. Je potřeba, aby učitelé měli pečlivě promyšlený a připravený systém hodnocení, který zahrnuje přístup učitele a zohledňuje také schopnosti a dovednosti daného žáka.

Teoretická část má za cíl sumarizovat poznatky o hodnocení se zaměřením na specifika hodnocení žáků v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Obsah teoretické části se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole budou představeny a definovány klíčové pojmy, které jsou zásadní pro téma diplomové práce. Druhá kapitola už se podrobněji zaměřuje na hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Součástí této kapitoly jsou cíle a funkce hodnocení a budou zde představeny také konkrétní formy hodnocení. Třetí kapitola se zabývá danými specifiky hodnocení v hudební výchově a pojednává o tom, jaký je cíl hudební výchovy na základní škole. Poslední kapitolu pak představuje přehled vybraných výzkumných studií, které se zabývají hodnotícím procesem ve školním prostředí.

Na teoretickou část práce navazuje část praktická, která je stejně jako předchozí část práce, složená z několika kapitol. Z teoretických poznatků formulujeme nejprve hlavní cíl výzkumu a na něj poté navážeme dílčími cíli. Hlavním cílem výzkumu je identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy. Praktickou část představuje především výzkum, který bude realizován prostřednictvím polostrukturovaného interview. V rámci kapitol je zde popsán výzkumný soubor a výzkumná metoda. V další části je představeno, jakým způsobem byl výzkum realizován a jak byla zpracována získaná data. Tato data tak umožní vytvořit celistvější pohled o specifikách hodnocení v rámci hudební výchovy. Výzkumná zjištění budou představena a podrobněji popsána v rámci interpretace výsledků výzkumu. V neposlední řadě je součástí praktické části závěrečné shrnutí o výzkumném šetření, ze kterého vyplývá i několik doporučení do praxe.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA KLÍČOVÝCH POJMŮ

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku tří stěžejních pojmů, které jsou nenahraditelnými součástmi hodnotícího procesu. Nejprve si definujeme první z nich, a tím je hodnocení jako takové a dále pak navážeme na evaluaci. V neposlední řadě se zaměříme na třetí oblast a tou je školní reflexe. Každý z těchto výrazů má svůj význam a je nedílnou součástí naší problematiky. Tato kapitola nám tak poskytne detailní definice a umožní nahlédnout na význam již výše zmíněných klíčových pojmů. Tímto nám tak v úvodu vznikne pevný základ pro další teoretické uchopení tématu.

1.1 Hodnocení

S hodnocením se jedinec setkává během celého svého života. Rodiče hodnotí své děti, zaměstnavatelé své zaměstnance a samozřejmě ve škole hodnotí učitelé své žáky. Hodnocení je součástí každodenní lidské činnosti. Každý den každý z nás něco hodnotí, aniž bychom si to uvědomovali.

Pojem hodnocení můžeme obecně chápat jako „*porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího*“ (Slavík, 1999, s. 15). Podobně nahlíží na hodnocení také Tišťanová (2016), která ve své publikaci popisuje hodnocení jako složku zasahující do každé oblasti lidského života. Stejně jako my hodnotíme své okolí a osoby v něm, hodnotí okolí a společnost nás. Jedná se především o proces, při kterém dochází k posouzení výkonu, projevu nebo vlastností někoho nebo něčeho, přičemž dalším krokem je porovnávání s předem stanovenými kritérii. Hodnocení je velmi náročný proces zahrnující v sobě mnoho dalších složek. Charakteristiku hodnocení žáků najdeme také ve slovnících. Průcha, Walterová a Mareš (2013) tvrdí, že díky průběžnému hodnocení sdělujeme, jaké jsou naše výkony a úspěchy. Při tomto procesu může docházet i k tzv. neobjektivnímu hodnocení, které v sobě nese něco negativního. Kolář a Vališová (2009) zmiňují, že do procesu hodnocení spadají i prožitky, postoje, názory, vztahy a hodnoty nejen toho, kdo hodnotí, ale i toho, kdo je hodnocen. Tím se tak postup stává složitým. Poukazují také na to, že z velké části bývá hodnocení subjektivní, protože jedinec do procesu zahrnuje své zájmy, přesvědčení, poznání a zkušenosti. Je tedy potřeba být obezřetný a v situaci, kdy něco nebo někoho hodnotíme, být objektivní. Také Kolář a Šikulová (2009) definují hodnocení jako neodmyslitelnou součást jakékoliv lidské činnosti. Podle nich se jedná o formulování posudku, ocenění nějakého jevu na základě předchozího hlubokého poznání a

případné analýzy a pochopení funkčnosti pro určité situace a jejich řešení. Jde o složitou situaci s prvky rozhodování se, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska a reagování na danou skutečnost. Podobně i Shuler (2011) poukazuje na důležitost hodnocení, protože učitelé zkrátka musí vést záznamy o prospěchu žáků.

Na základě výše uvedených definic tak můžeme shrnout, že pojem hodnocení je velmi široký a obsáhlý a pojí se s dalšími prvky a kroky, na které je potřeba brát zřetel. Závěrem můžeme říct, že hodnocení je nezbytně nutný proces, kdy člověk posuzuje dosažený výkon nebo průběh nějaké situace. Během tohoto procesu dochází k mnoha dalším činnostem, jako je porovnávání, analyzování, rozlišování a oceňování.

1.2 Evaluace

Na evaluaci můžeme nahlížet hned z několika úhlů pohledu. Jedním z nich je, že evaluace se pojí s problematikou řízení kvality školy. Jednotlivé evaluační činnosti tak sebou přinášejí zpětnou vazbu (podrobné informace) o dosavadních aktivitách celé školy. Evaluaci můžeme obecně chápat jako proces, při kterém dochází k systematickému shromažďování, třídění a následné analýze jednotlivých situací. Poté jsou tyto údaje vyhodnocovány. Záznamy z evaluace slouží především ke zlepšení kvality a efektivity. Evaluace se pak v rámci jedné školy dělí na interní (vnitřní), kdy se jedná o proces, který provádí sama škola. Dále se pak může jednat o evaluaci externí, tedy vnější, která může probíhat různými způsoby. Jedná se např. o návštěvu inspekce v dané škole, nebo spolupráci školy s výzkumnou institucí (Janíková, 2009).

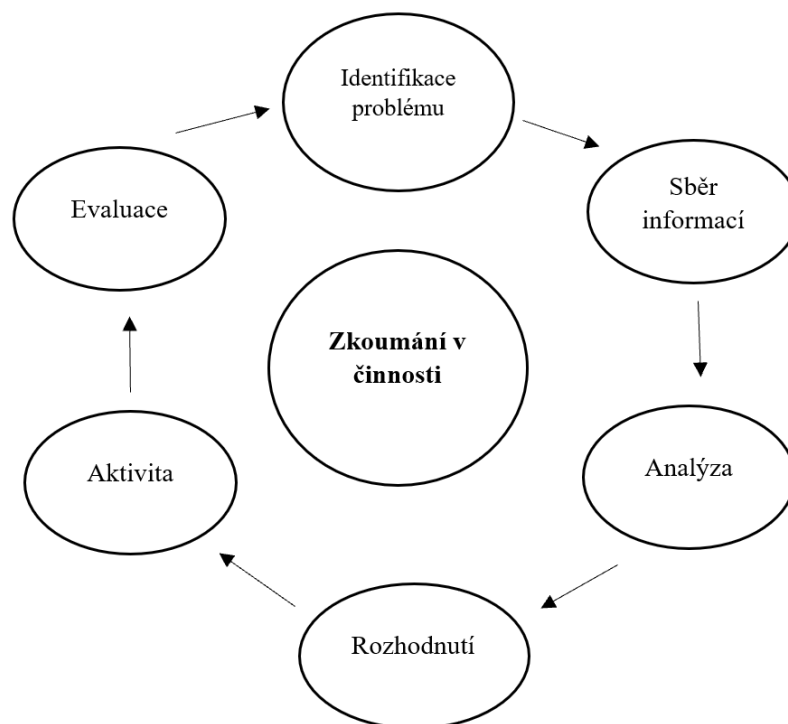
Také Čapek (2015) ve své publikaci rozlišuje pojmy hodnocení a evaluace. Hodnocení definuje jako všechno, co se děje ve školní třídě. Přináší informace o tom, jak se žákům dařilo při nějakém úkolu a ukazuje na jejich slabé, ale i silné stránky. Evaluaci popisuje jako složitější proces. Jedná se o to, že učitel záměrně zkoumá své působení ve třídě.

Evaluace se úzce pojí s hodnocením. Je tedy potřeba tyto dva pojmy rozlišovat. Hodnocení můžeme chápat jako zjišťování, porovnávání a vysvětlování určitých dat. Na rozdíl od hodnocení evaluace v sobě zahrnuje i další dílčí úkony (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Pojem evaluace najdeme v mnoha dalších slovnících, kde je často definován právě jako proces hodnocení, při kterém hodnotíme na základě předem stanovených kritérií. Evaluace se může týkat jak samotných žáků, tak i učitele, ale i celé školy (Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová & Vališová, 2012).

Evaluaci můžeme rozdělit na několik skupin, a to podle jejího obsahu. Často se jedná o hodnocení určitých kvalit výchovně-vzdělávacího procesu. Šafránková (2019) dělí evaluaci podle obsahu takto:

- Vzdělávací výsledky žáků, které se pojí se školním hodnocením
- Proces výuky, do kterého spadají cíle, metody, formy, klima školy a další
- Učitel a jeho činnost
- Učební materiály a učebnice
- Škola a její kvality

Jednotlivé oblasti evaluace mají své metody a techniky zjišťující jejich kvalitu a úroveň. Na toto poukázal i Petlák (2020). Ten uvádí, že prvním důležitým krokem je identifikace problému, která vede k nápravě a poté k zlepšení. Jednotlivé kroky procesu evaluace jsou zachyceny na obrázku níže.



Obrázek 1 Proces evaluace
(Petlák, 2020, s. 37)

1.3 Školní reflexe

Reflexe jako taková je velmi obsáhlý pojem. Překlad slova reflexe z latiny zní *obrat zpět*. Znamená to tedy, že reflexe nám přináší informace o tom, co už se stalo. Při procesu reflexe si učitel zpětně promítá situace, které ve výuce proběhly. Tyto situace následně může popsat a hlouběji analyzovat. Učitel se dále zamýšlí také nad tím, jak výuku pro příště zlepšit (Slavík, Hajerová Müllerová & Soukupová, 2020). S tímto názorem se shoduje také Janík (2021), který uvádí, že reflexe v sobě zahrnuje jednotlivé myšlenkové aktivity učitele. Cílem se tak stává zhodnocení již proběhlé výuky a získání východisek pro plánování dalších hodin. Evaluaci tak považuje za klíčovou fázi učitelova jednání.

Školní reflexe, jinými slovy zpětná vazba, je pojem, který je často spojován spíše s formativním hodnocením. Tímto typem hodnocení se budeme zabývat později. Pojem zpětná vazba znamená „*informace, kterou učící se jedinec dostává od někoho jako reakci na svůj výkon*“ (Starý & Laufková, 2016, s. 60). Nejčastěji se jedná o reflexi od učitele ve formě okamžité reakce na výkon žáka. Cílem této reakce je hlavně reflektovat a shrnout výkon daného jedince, popřípadě mu poskytnout návrh na zlepšení. Zpětná vazba může mít nejrůznější podobu. Může se jednat např. o jednoduchý signál, reakci nebo se naopak jedná o obsáhlý slovní komentář, tedy o podrobnější slovní hodnocení, kterému se také budeme dále věnovat.

Školní reflexe je pojmána autory především jako informace sloužící hlavně žákovi a poskytuje mu tak zpětnou vazbu na jeho výkon. Je tak součástí samotného procesu učení. Vyjadřuje konkrétně, co se žákovi povedlo, ale zároveň vhodně poukazuje na to, co se nepovedlo (Košťálová a Straková, 2008; Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012; Starý a Laufková, 2016; Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová & Vališová, 2012).

Starý a Laufková (2016) ve své publikaci uvádějí také několik funkcí zpětné vazby. Mezi tyto funkce řadí např.:

- regulativní funkci – spočívá v usměrňování učení žáka
- sociální funkci – jedná se o navázání vztahu mezi učitelem a žákem
- poznávací funkci – žák poznává sám sebe, svůj styl učení, učivo, ale i učitele
- rozvojovou funkci – klade důraz na rozvoj žákovy osobnosti

Zpětná vazba, kterou žák obdrží, by měla tyto funkce alespoň z části naplnit a poskytnout tak jedinci adekvátní pohled na to, co se naučil a na čem je potřeba ještě zapracovat.

Jak tvrdí Starý a Laufková (2016), zpětnou vazbu lze rozdělit do čtyř skupin podle toho, na co se právě zaměřuje.

1. Zaměření na úkol – zpětná vazba klade důraz na správnost řešení
2. Zaměření na proces – zpětná vazba reflektuje proces, který vedl ke zvládnutí úlohy, může obsahovat i doporučení, jak příště postup zlepšit
3. Zaměření na seberegulaci – zpětná vazba poukazuje na to, jak zvládá žák regulovat své učení, zahrnuje také motivaci žáka k práci a jeho sebehodnocení, úzce souvisí s předchozím typem
4. Zaměření na osobnostní vlastnosti – zpětná vazba zahrnuje informace o osobnosti žáka

Pojmem zpětná vazba se dále zabývali také Šed'ová, Švaříček a Šalamounová (2012). Ve své publikaci poukazují na to, že v rámci zpětné vazby neboli reflexe může být hodnocení laděno pozitivně, ale také negativně. Když se jedná o pozitivní zpětnou vazbu, často odkazuje na správnost odpovědi nebo správného řešení při daném úkolu. V případě, že obsahuje negativně laděné komentáře, upozorňuje tak reflexe žáka na nesprávnost nebo chybu v řešení.

Když se konkrétně zaměříme na školní reflexi v rámci hudební výchovy, může se projevovat např.: jako zpětná vazba od učitele a může mít buď psanou, nebo mluvenou formu. Učitel tak žákovi dává reflexí najevo, jak se mu vedlo při jednotlivých aktivitách např. při zpěvu, rytmických cvičeních nebo reflektuje výsledek nějaké práce žáka např.: zpracování referátu na zadané téma z hudební výchovy nebo výsledek z písemné práce. Vždy je ale potřeba myslet na to, aby byla reflexe adekvátní k výkonu žáka. Učitel by měl do školní reflexe zahrnout jak pozitivní komentáře, tak i negativní. Zpětná vazba pak bude pro žáka přínosem. V následující kapitole navážeme důležitostí hodnocení a podíváme se na různá dělení.

2 HODNOCENÍ VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Ve druhé kapitole se zaměříme na důležitost hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak již bylo zmíněno v úvodu, cílem teoretické části práce je sumarizovat poznatky o hodnocení se zaměřením na specifika hodnocení žáků v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Uvedeme zde různé formy neboli podoby hodnocení. Jedná se totiž o další stěžejní oblast, která úzce souvisí s naší problematikou. Dále uvedeme definici forem hodnocení a podíváme se na to, jak formy hodnocení chápou a popisují různí autoři, kteří se tímto pojmem zabývali. V neposlední řadě se zaměříme na to, jak můžeme formy hodnocení dělit a co všechno může formy hodnocení ovlivnit ve školním prostředí. Také nesmíme opomenout zmínit cíle hodnocení a funkce hodnocení. V neposlední řadě je potřeba také objasnit rozdíly mezi známkováním a slovním hodnocením.

Skalková (2007) uvádí, že samotný proces hodnocení je přirozenou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Každá činnost, která je nějakým způsobem spjatá s hodnocením, je brána jako součást tohoto procesu. Hodnocení chápe jako vyjadřování stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka ve výuce. Dvořáček (2014) charakterizuje hodnocení jako stanovisko zjištěných skutečností, které jsou dány do vztahu s určitou normou. Také dodává, že hodnocení je součástí kontroly ze strany učitele.

Je velmi důležité, aby člověk uměl správně a objektivně hodnotit. Tomuto je ale potřeba se naučit např.: tím, že každý z nás k tomu dostane příležitost. Není to jednoduché. Je zapotřebí vytvořit vhodné podmínky právě ve výchovně-vzdělávacím procesu proto, aby měl každý z nás příležitost zapojit se do hodnotících aktivit a tím tak získat nové zkušenosti a dovednosti. Tyto příležitosti nás naučí umět zhodnotit sebe samého, ale také umět objektivně vyjádřit hodnocení na druhou osobu. Výchovný proces nám má dát šanci rozvíjet se a obohacovat se v oblasti hodnotícího procesu. Má každému jedinci nabídnout předpoklady pro osobní růst a rozvoj. Sebepoznávání a seberozvoj je proto neoddělitelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu (Kolář & Šikulová, 2009).

2.1 Školní hodnocení

Jelikož jsme v předchozí kapitole mluvili o hodnocení obecně, podíváme se nyní podrobně na školní hodnocení. Jedná se o další oblast, která úzce souvisí s naším tématem. Už podle názvu tak můžeme vyvodit, že se jedná o hodnocení, které probíhá ve školním prostředí. Všechna činnost žáků ve škole je nějakým způsobem hodnocena jak ze strany učitele, tak i ze strany ostatních dětí v dané třídě.

Slavík (1999) chápe školní hodnocení jako veškeré hodnotící procesy a také jejich projevy, které mají jistým způsobem vliv na školní výuku. Vhodně použité školní hodnocení také vypovídá o zvládnutí školní výuky. Podobně se na to také dívají Kolář a Šikulová (2009), kteří se zmiňují o tom, že školní hodnocení poskytuje učitelům informace o průběhu výuky. Díky hodnocení tak lze získat výsledky o tom, zda výuka probíhá zdárně či nikoliv. Učitelé tak mají zpětnou vazbu, díky které sledují, zda dosáhli stanovených cílů a dostatečně je naplnili nebo ne. Dále uvádějí, že hodnocení žáků ve výuce je jediné hodnocení, které můžeme považovat za systematické. Učitel se na tuto činnost řádně připravuje a provádí ji v pravidelných intervalech. Specifičnost školního hodnocení spatřují Kolář a Šikulová (2009) v tom, co učitel hodnotí a kdy hodnotí. Učitelé by se tedy neměli zaměřovat pouze na konečný výsledek, ale měli by do hodnocení zahrnout také samotný průběh učení. Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová a Vališová (2012) chápou školní hodnocení jako specifický případ hodnocení. Také oni se shodují na tom, že se jedná o hodnocení zahrnující nejen výkon žáka, ale i vztah k samotnému vyučování. V tomto názoru se shodují také s Šafránkovou (2019), která taktéž vidí školní hodnocení jako specifické a vysvětluje ho jako vztah k výuce a k jejím aktérům. Tišťanová (2016) se také zabývá pojmem školní hodnocení a vysvětluje ho jako systematický proces, který probíhá v různých etapách. I ona poukazuje na interakci mezi učitelem a žákem a na to, že velmi záleží i na žákovi samotném a jeho osobnosti. V tomto případě už můžeme hovořit také o sebehodnocení.

Školní hodnocení neodmyslitelně patří k výchovně-vzdělávacímu procesu. Mluvíme o každodenní činnosti učitele, která je pro něj dosti namáhavá a zároveň dost citlivá, protože je třeba brát v potaz i další faktory např.: osobnost žáka, jeho vědomosti, dovednosti, návyky a výsledky činností, které žák během výuky vykazuje. Školní hodnocení v sobě také často zahrnuje již výše zmiňovaný proces srovnávání. Učitel může srovnávat např.: hodnocení žáků s nějakou jeho ideální normou, kterou si předem stanovil. Dále lze také porovnat hodnocení pouze u jednoho konkrétního žáka, zda je vidět zlepšení a posun nebo se jedná spíše o zhoršení a pokles. Porovnat výsledky může učitel i mezi žáky navzájem v rámci jedné třídy (Tišťanová, 2016).

Nesmíme také zapomínat na to, že hodnocení bývá propojováno se stanovenými cíli výuky. Cíle, které jsou konkrétní a jasně formulované, pomáhají učitelům lépe si naplánovat průběh výuky v dané vyučovací hodině, zrealizovat ji a následně tedy zpětně zhodnotit. Učitel musí také myslet na to, že hodnocení, které žákům poskytuje, by pro ně mělo být

srozumitelné, přínosné a jasné (Zormanová, 2014). Také hodnocení má své cíle, kterým se budeme věnovat v následující kapitole.

2.2 Cíle hodnocení

Některé cíle jsou spontánní, jiné vyplynou ze situace a některé je třeba si pečlivě dopředu promyslet a naplánovat. Právě tak je tomu i ve školním prostředí. Učitel by si měl pro každou vyučovací hodinu stanovovat cíle, tedy i cíle pro danou vyučovací hodinu hudební výchovy.

Cíle, které si učitel vhodně formuluje, mu následně pomůžou vypracovat přípravu na danou výuku. Učitel vybírá vhodné učivo, vhodné pomůcky a prostředky k použití, a také pracuje s rozvržením času a zvolením vhodného místa. Veškerá učitelova příprava ve spojitosti s přípravou didaktickou, učitele navede ke zvolení vhodného hodnocení znalostí a dovedností žáků (Tišťanová, 2016).

Šafránková (2019) vidí hlavní podstatu hodnocení v tom, že se jedná o posouzení výsledků, které žák vykazuje ve výuce a které se taktéž vztahují k určitému cíli. Podobně vnímá důležitost cílů školního hodnocení i Kyriacou (2012), který uvádí, že hodnocení se vždy těsně váže na každou činnost, která slouží pro posuzování výkonu žáka nebo spíše žakových znalostí a dovedností. Samotný proces hodnocení žáků ve výuce má hned několik cílů např.:

- Hodnocení má být pro žáka, pro rodiče, ale i pro učitele, zpětnou vazbou o tom, jak se žákovi v dané problematice dařilo a jakých dosáhl výsledků. Popřípadě může vypovídat o tom, jaké problémy nebo nedorozumění při přípravě vznikly. Hodnocení je tedy jakýsi záznam o prospěchu žáka.
- Hodnocení má poskytovat žákovi zpětnou vazbu o jeho pokroku. Žák tak může přesně vidět a porovnat si, co nového se naučil a zda se v problematice více orientuje a zda se posunul blíže k dosažení cíle.
- Hodnocení by mělo žáky především motivovat. Cílem je tedy vést žáky k vnitřní motivaci za využití adekvátního hodnocení.
- Hodnocení umožňuje poskytnout informace o aktuálním prospěchu žáka a aktuální dosažené úrovni. Zde mluvíme o typickém hodnocení, které se promítá na konci roku jako vysvědčení.

- Hodnocení umožňuje v neposlední řadě posoudit připravenost a dispozice žáka pro další učení. Také může žákovi pomoci s výběrem jeho následné životní cesty.

Tyto cíle hodnocení se promítají do všech vyučovacích předmětů, tedy i do hudební výchovy. Učitel by tak měl žákům poskytnout adekvátní zpětnou vazbu na jejich aktivitu a výkon. Díky hodnocení tak může učitel u žáků vzbudit zájem a motivaci o hudební výchovu, zpěv či hru na nějaký hudební nástroj. Zpětná vazba ve formě hodnocení tak vyjadřuje, jak se žákům v hudební výchově daří a slouží jak pro žáky samotné, tak také informuje jejich rodiče.

2.3 Funkce hodnocení

V předchozí kapitole jsme představili hlavní cíle hodnocení. Zde navážeme další složkou a tou jsou funkce. Kratochvílová (2011) ve své publikaci představuje hned několik funkcí školního hodnocení.

1. Funkce poznávací (informativní) má žákovi poskytnout včas dostatečné a konkrétní informace, které mu pomohou zorientovat se ve svých dosažených výsledcích.
2. Funkce korektivní (konativní) umožňuje žákovi najít cestu, jak své výsledky zlepšovat a dosáhnout tak nového stanoveného cíle.
3. Funkce motivační žáka podněcuje k tomu, aby chtěl dosáhnout lepších výsledků než doposud. Žák nevnímá toto hodnocení jako negativní, ale spíše jako něco, co ho může posunout dál.
4. Funkce rozvíjející je také velmi důležitá pro správné hodnocení žáka. Takové hodnocení žáka rozvíjí a formuje. Žák si vytváří sebepojetí, sebeobraz a učí se hodnotit sebe sama.

Podobné funkce školního hodnocení vymezila Zormanová (2014). Spolu s výše uvedenou autorkou mají podobný pohled na funkce školního hodnocení a v některých se dokonce i shodují. Školnímu hodnocení přisuzuje Zormanová (2014) tyto funkce:

1. Funkce motivační je založená hlavně na tom, že dokáže žáka motivovat k další práci, ale může jeho motivaci také snížit.
2. Funkce informativní poskytuje žákovi, učiteli, ale také rodiči informace o dosaženém výsledku žákova učení.
3. Funkce formativní klade důraz na rozvoj a formování osobnosti a přístupu k učení.

4. Funkce diagnostická ukazuje v hodnocení na úspěšnost nebo neúspěšnost žáka, popř. informuje i o příčinách úspěchu nebo neúspěchu.
5. Funkce výchovná je úzce spjatá s funkcí formativní, protože také spočívá ve formování vlastností a postojů žáka k procesu učení.
6. Funkce regulativní má za cíl regulovat aktivitu žáka a tím tak ovlivnit jeho kvalitu a výsledek práce.
7. Funkce prognostická umožňuje učiteli předpokládat žákův výkon v nadcházející době, a to na základě důkladného poznání možností žáka.
8. Funkce diferenciací se často pojí s předchozí prognostickou funkcí. Jedná se o to, že na základě hodnocení může učitel žáky rozdělovat do skupin podle jejich výkonu.

Podle Koláře a Šikulové (2009) jsou nejdůležitější funkce školního hodnocení ty, které nějakým způsobem působí na osobnost žáka a rozvíjí ho a dále mají vliv na jeho řízení učebních činností. Zmiňují proto funkce: motivační, informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací. Můžeme tak vidět, že se shodují již s výše zmíněnou Kratochvílovou (2011), ale i Zormanovou (2014).

Další pohled na funkce školního hodnocení poskytuje Košťálová, Miková a Stang (2012), kdy ve své publikaci uvádí tyto čtyři funkce:

1. poznávací funkce hodnocení
2. korektivně-konativní funkce hodnocení
3. motivační funkce hodnocení
4. osobnostně-vývojová funkce hodnocení

Ve své podstatě můžeme říci, že se všichni výše zmínění autoři shodují. Liší se pouze v rozdělení funkcí a jejich počtu. Na základě výše uvedeného lze tedy konstatovat, že funkce se mohou navzájem prolínat. Jednotlivé funkce školního hodnocení se opět promítají i do hodnocení v hudební výchově. Žák tak na základě těchto funkcí zjišťuje, v čem by se měl zlepšit a v čem naopak vyniká. Je-li ve třídě nějaký žák, který nemá blízký vztah k hudební výchově, právě pozitivní hodnocení ho může alespoň částečně motivovat k práci a pokroku, popř. vzbudit zájem třeba o hudbu nebo určitý styl hudby. Hodnocení tak žáky rozvíjí v oblasti hudební výchovy a umožňuje jim také poznat sebe sama.

2.4 Formy hodnocení

Hodnocení jako takové je velmi rozmanité. S tím souvisí i to, že hodnocení může být vyjádřeno mnoha různými formami. V rámci kapitoly se podrobněji zaměříme právě na to, jakými formami může učitel hodnocení vyjádřit.

Formy hodnocení můžeme podle Koláře a Šikulové (2009) chápat jako jisté vnější projevy hodnotícího procesu. Jinak řečeno jedná se o způsoby, kterými má možnost učitel vyjádřit výsledky hodnocení. Učitelé v běžné praxi mohou vyjádřit své hodnocení, tedy jednoduchý souhlas či nesouhlas například obyčejným pokýváním hlavou. Mohou také rychle a výstižně používat slovní vyjádření jako *ano, správně, pozor chyba, oprav si atd.* Oproti tomu mohou vyjádřit své hodnocení také známkou nebo udělením určitého počtu bodů nebo procent. Také Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová a Vališová (2012) se zmiňují o formách hodnocení jako o způsobech a podobách, pomocí kterých lze výsledek vyjádřit. Stejně na pojem formy hodnocení žáků pohlíží i Kratochvílová (2011), která navíc oproti výše zmíněným autorům vnímá formy hodnocení jako prostředek k posuzování určité dosažené úrovně žáků. Volba správného způsobu hodnocení úzce souvisí se stanoveným cílem hodnocení. Je velmi důležité brát v potaz právě typ hodnocení, individuální osobnost žáka a konkrétní pedagogickou situaci. Formy hodnocení dělí Kratochvílová (2011) na čtyři kategorie:

1. Verbální formy hodnocení, které zahrnují především slova či věty.
2. Neverbální formy hodnocení, kam řadí různá gesta, vyjádření pohybem nebo mimikou.
3. Číselné formy hodnocení zahrnují vyjádření pomocí bodů, procent nebo stupnice.
4. Grafické formy hodnocení, které zahrnují obrazy, grafy, barvy a symboly.

Podrobnější přehled různých forem hodnocení žáků uvádějí ve své publikaci Kolář a Šikulová (2009). Ti definují a popisují hned několik způsobů forem hodnocení:

- Jednoduché mimoverbální hodnocení:
 - dotyk učitele (může se jednat o pohlazení, poklepání na rameni aj.)
 - gesto učitele (může být vyjádřeno pozitivně, nebo naopak negativně, kdy učitel vyjádří zklamání)
 - úsměv, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled učitele aj.

- Jednoduchá verbální hodnocení:
 - velmi zjednodušené slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba aj.)
 - kratší slovní vyjádření s nějakým emocionálním nábojem (potěšil jsi mě, zklamal jsi mě aj.)
- Označování žáků podle výkonnosti nebo chování:
 - signy (jedná se o označování, vyzdvihování úspěšných nebo neúspěšných žáků v dané třídě např.: tabule cti ve třídě)
 - lokace (jedná se o konkrétní umístění žáka na základě jeho chování nebo výkonu, typicky posazení žáka do oslovské lavice nebo do přední lavice co nejbliže k učiteli)
- Oceňování výkonů žáků:
 - výstavky prací žáků ve třídě nebo jinde ve škole
 - pověření žáka nebo žáků náročnějším úkolem
 - pověření vedením týmu při řešení problému
- Písemná a grafická vyjádření:
 - diagramy, zařazení na diagramu
 - charakteristika žáka
 - posuzovací škály
- Kvantitativní hodnocení:
 - vyjádření známky podle klasifikační stupnice
 - známka se zdůvodněním od učitele
 - výčet dobře splněných úkolů
 - vyjádření počtem bodů
- Slovní hodnocení:
 - vyznamenání žáka
 - vyhlášení vítězů
 - slovní obsahová analýza výkonu žáka

- ocenění práce třídy po vyučovací hodině
- parafrázování výkonu (pozor, aby se nejednalo o zesměšňování)
- vyvolání jiného žáka (na opravení nebo zpřesnění)

Je potřeba zmínit, že je velmi důležité, aby měli učitelé alespoň nějaké povědomí o tom, jaké formy hodnocení mohou využívat. Vybraná forma hodnocení už se pak bude odvíjet od konkrétní školy, konkrétního učitele a jeho záměru, konkrétních žáků a také bude velmi záležet na konkrétní situaci. Za další kritéria ovlivňující výběr formy hodnocení a možnosti, jak vyjádřit výsledky žáků jsou považovány např.: povaha daného vyučovacího předmětu, učivo, věk žáků a jejich individuální schopnosti a předpoklady. Dále je důležité brát v potaz a předpokládat vliv vybrané formy hodnocení na žáka jako takového a na jeho rozvoj (Kolář & Šikulová, 2009).

Formy hodnocení v hudební výchově, ale i v jiných předmětech se často odvíjejí právě od učitele a jeho osobnosti. Učitel může často žáky v hodinách jednoduše pochválit za práci nebo zpěv. Další možností je např. využití grafického hodnocení, kdy si žáci mohou zaznamenávat své pokroky na metru, kde uvidí své posuny. Učitel v hodinách hudební výchovy, a nejen zde, používá mimiku a gesta, čímž může dát žákům najevo nějakou zpětnou vazbu nebo je pouze gestem na něco upozornit. Na základě výše zmíněného můžeme také shrnout, že formy hodnocení jsou nějaké konkrétní způsoby. Tyto způsoby umožňují učitelům vyjádřit a sdělit žákům jejich výsledek z dané práce nebo úkolu. Učitel by neměl trvat pouze na jedné formě hodnocení, ale měl by brát v potaz bohatost forem a využívat tak širší škálu forem hodnocení.

Níže si podrobněji představíme dvě nejčastěji užívané formy hodnocení. Jedná se o klasifikaci a o slovní hodnocení.

2.4.1 Klasifikace

Klasifikace jako taková v sobě skrývá souhrnné hodnocení za delší časový úsek. Poukazuje na specifika školských systémů a vzdělávacích tradic. Klasifikace je informace, jejímž adresátem je žák, ale i rodič, učitel a další osoby (Gavora, 2015). Také Janíková (2009) se ve své publikaci zmiňuje o tom, že hodnocení v podobě klasifikace slouží jak žákovi, tak i učiteli. Učitel tak na základě klasifikace získává oficiální podklad, tedy výslednou známku z předmětu za určité časové období. Dvořáček (2009) definuje tento pojem jako hodnocení vyjádřené kvantitativně. Jde o snahu vyjádřit posuzovaný jev číslem a porovnat tak

dosažený výkon se stanovenou normou. Gavora (2015) nazval toto přiřazování číselného nebo jiného znaku pojmem známkování. Jedná se např. o přiřazení písmena k učebnímu pokroku žáka. Finálním produktem je tedy výsledná známka, která zahrnuje různé aspekty žákovské práce a vyjadřuje také úsilí žáka.

Hodnocení a známkování neznamena totéž, ale často jsou tyto pojmy považovány za shodné. Hodnocení jako takové v sobě zahrnuje celkovou činnost sběru informací o výsledcích učení žáka, které je pak nějakým způsobem vyjádřeno (Shaw, 2021).

Jednotlivé známky představují pro žáka jistý klasifikační stupeň. Tyto stupně podrobně popsal Gavora (2015). Celkem máme pět klasifikačních stupňů, které se vztahují na všechny vyučovací předměty včetně hudební výchovy.

Stupeň 1 (výborný) – Znamená, že žák bez problémů ovládá pojmy podle stanovených učebních osnov a pohotově je dokáže využívat při intelektuálních a praktických činnostech. Dále pak samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky při řešení úloh. Ústní projev žáka je výstižný a správný. Výsledky žákovské práce jsou kvalitní až originální.

Stupeň 2 (chvalitebný) – Žák ovládá osvojené poznatky a vědomosti a dokáže je pohotově využívat. Tvořivě aplikuje osvojené klíčové kompetence při intelektuálních a praktických činnostech. Osvojené vědomosti uplatňuje při hledání řešení jednotlivých úloh. Na hledání řešení pracuje samostatně nebo s menší pomocí učitele. V žákově ústním i písemném projevu se občas vyskytnou drobné nedostatky a nepřesnosti. Výsledky jeho práce jsou kvalitní.

Stupeň 3 (dobrý) – Žák si osvojil nové poznatky a vědomosti podle učebních osnov, ale při užívání se projevují nepodstatné mezery. Klíčové kompetence, které využívá při praktických a jiných činnostech, se také projevují s menšími nedostatky. S pomocí učitele dokáže nepřesnosti opravit. V ústním i písemném projevu žáka se vyskytují nedostatky ve správnosti a přesnosti. Grafický projev je méně estetický. Výsledky žákovské práce nejsou tak kvalitní.

Stupeň 4 (dostatečný) – Tento klasifikační stupeň znamená, že žák má velké mezery v osvojených poznacích. Ty se projevují i při jejich užívání. Při řešení úloh se vyskytují podstatné chyby a nepřesnosti. Žák je při práci nesamostatný, ale s dopomocí učitele si nedostatky dokáže opravit. V písemném i ústním projevu zaznamenáme příliš omylů a nedostatků.

Stupeň 5 (nedostatečný) – Znamená, že žák si nedokázal osvojit poznatky požadované učebními osnovami. Ve vědomostech má velké mezery a nedokáže je tak využívat při řešení úloh. V úlohách se tak vyskytuje mnoho chyb a nepřesností. Žák nedokáže pracovat samostatně, není schopen opravit si své chyby ani s pomocí učitele. Písemný i ústní projev je nesprávný a nepřesný. Kvalita žakovské práce je na velmi nízké úrovni.

Dále Gavora (2015) tvrdí, že učitel známku používá také jako prostředek k udržení pozornosti a disciplíny. Zámka je tak často chápána jako způsob určitého nátlaku učitele na žáka, a proto bývá spíše negativním zdrojem motivace. Často se žáci učí novým poznatkům pouze pro získání dobrých známek. Jinými slovy neučí se pro sebe a pro to, že je dané téma zajímavé. Mezi žáky ve třídě tak může dojít k jakési rivalitě, kdo má známky lepší a kdo horší.

Kolář a Šikulová (2009) se také podrobněji zabývají klasifikací. V první řadě poukazují na to, že hodnocení ve formě známky nemůže vystihnout všechny složky procesu učení a zároveň v sobě zahrnout i přístup žáka, jeho osobnost, postoje a vlastnosti. Zámku chápou jako konečný a statický prvek. Uvádí také hned několik negativ, které známky přinášejí např.:

- Zámka může zahrnovat vědomosti žáka, ale už v sobě nenes informace o schopnostech spolupráce, tvořivosti při práci, snaze a vytrvalosti. Má tak velmi malou informační hodnotu, protože nevyjadřuje o žákovi nic konkrétního. Informuje pouze o dosaženém výsledku, ale už nevyjadřuje, co žák zvládl nebo na čem je potřeba více zapracovat.
- U klasifikace je velmi problematická i objektivnost v hodnocení. Učitelé mají často rozdílné požadavky na žáky a liší se také v názorech o úspěšném žákovi.
- Zámka může být chápána rodičem a učitelem zcela rozdílně. Zatímco učitel vidí ve známce určitý význam, rodič může známku vidět zcela z jiného úhlu pohledu.

Naproti tomu uvádí Kolář a Šikulová (2009) také pozitivní stránku klasifikace, kde se zmiňují třeba o důležitosti. Zámky jsou totiž údaje o pedagogické činnosti učitele a zároveň také představují významný údaj o konkrétním žákovi a o jeho stupni rozvoje. Ve škole je pak známka pojímána jako symbol úspěchu, protože je jednoznačná. Také pro rodiče je klasifikace pozitivní v tom, že přináší informace o kvalitě učení žáka a rodiče známek rozumí, jsou na ně zvyklí a chápou je. Klasifikace dále umožňuje mnohem snáze

vyjádřit hodnocení a srovnat jednotlivé výkony žáků mezi sebou. Názory na klasifikaci nejen učitelů, ale i ostatních se tak mohou rozcházet.

2.4.2 Slovní hodnocení

Pojem slovní hodnocení popsal již zmiňovaný Gavora (2015) jako verbální popis stavu žáka. Nejedná se o udělenou známku. Jde o zcela odlišný systém hodnocení. Ten je založen na přesné a výstižné charakteristice výkonu žáka a lépe tak vystihuje jeho pokrok.

Základem slovního hodnocení podle Staré (2006) je výpověď nebo popis o činnosti, výsledcích a chování žáka ve školním prostředí. Slovní hodnocení by nemělo zahrnovat žákovu osobnost nebo jeho vlastnosti. Toto hodnocení chápe jako způsob, který poskytuje žákovi i jeho rodičům informace o procesu učení. Úzce souvisí i se způsobem výuky.

Slovní hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy poskytuje žákům především zpětnou vazbu a motivaci. Může být zpracované buď ústně v hodinách hudební výchovy, nebo písemně po určitém časovém období např. v pololetí nebo na konci školního roku. Při slovním hodnocení si může učitel všimnout mnoha aspektů a lépe je tak vyhodnotit např.: hudební chování žáka, emocionální prožitky při poslechu nebo při zpěvu, postoje žáka k hudbě a jeho zájem o hudbu atd. Slovní hodnocení nedělí žáky na schopné a neschopné, ale zachycuje právě pokrok v hudebních činnostech každého jedince individuálně. Pro učitele je slovní hodnocení mnohem náročnější než klasifikace známkou a vyžaduje oproti známkování také podrobnější činnost. Učitel v hudební výchově hodnotí vše, co může na žácích pozorovat. Měl by si vždy předem stanovit, co chce u daného jevu sledovat a co z toho bude hodnotit. Dále je potřeba, aby se učitel při formulování slovního hodnocení vyjadřoval srozumitelně, i když ne zcela odborně. Je nutné, aby slovnímu hodnocení porozuměli především žáci a jejich rodiče (Stará, 2006).

S výše zmíněným se shodují i Kolář a Šikulová (2009) a také upozorňují na to, aby slovní hodnocení zachycovalo především úroveň vzdělání žáka a jeho výkon ve škole. Slovní hodnocení chápou jako posouzení žáka, které je zpracováno formou slovní zprávy. Ta by měla obsahovat vyjádření o dosažených výsledcích žáka, ale zároveň pojmout jeho postoj, úsilí a individuální pokrok. Slovní hodnocení dále poskytuje celistvější pohled na silné a slabé stránky daného žáka, protože on sám potřebuje vědět, co mu jde a co ne, na čem musí tedy ještě zapracovat. Níže jsou uvedena pozitiva slovního hodnocení, které uvádí Kolář a Šikulová (2009) ve své publikaci.

- Slovní hodnocení klade důraz na pozitivní výsledky konkrétního žáka. Tím pádem ho tolik nestresuje, ale naopak více motivuje a podněcuje k dalšímu pokroku právě tím, že obsahuje rady a doporučení, jak být příště lepší.
- Díky slovnímu hodnocení se výrazně snižuje diskriminace slabších žáků ve třídě. Je založeno na individuálním přístupu hodnocení každého žáka, a proto umožňuje hodnotit jednotlivé etapy osvojování činností, dovedností a znalostí.
- Slovním hodnocením může učitel vyjádřit, co už žák umí, kde má mezery a zároveň co by si měl ještě zopakovat a procvičit. Žák tak získá zpětnou vazbu o tom, čeho všeho si učitel při hodnocení všímá. Získané hodnocení se tak pro žáka stává vzorem pro další hodnotící, popřípadě sebehodnotící aktivity.

Tak jako každá mince má dvě strany, tak i slovní hodnocení má své pozitivní, ale i negativní stránky. Kolář a Šikulová (2009) proto uvádí i některá negativa slovního hodnocení. Jedná se např.: o to, aby slovní hodnocení nebylo chápáno pouze ve smyslu převyprávět známku. Tudiž místo známky napsat slovně *výborně, dobře* atd. Dále je potřeba dávat si pozor na nicneříkající fráze např.: *To je moc pěkné. Jsi šikovný* apod. Slovní hodnocení v sobě nese také jedno velké negativum, a tím je časová náročnost a samotná práce zpracování a sepsání hodnocení učitelem. Na tuto náročnou stránku upozorňuje ve své publikaci také Gavora (2015). Ten pak dále poukázal i na problém přechodu žáka na jinou školu. Problém nastává ve chvíli, kdy byl žák zvyklý na slovní hodnocení, ale přestoupí na školu, kde slovní hodnocení neuplatňují. Toto může také činit velké problémy. Při hodnocení by si měl učitel dávat pozor na tzv. nálepkování a srovnávání žáků. Dalším rizikem jsou také věty psané formou rozkazu, které dávají najevo, co žák musí udělat, napsat atd. Učitel by si měl být především jistý svým výběrem hodnocení tak, aby bylo vhodné pro žáky, ale i pro něj. Měl by se tak snažit o pozitivní využívání hodnocení a podpořit zdravý rozvoj žáků.

2.5 Typy hodnocení

Současná doba nabízí učitelům celou řadu forem, metod a typů pro hodnocení žáka. Často tak není jednoduché zvolit si ty správné. Nelze ani přesně určit, která podoba hodnocení je ta dobrá a která naopak ta špatná. Závisí to především na využití hodnocení, zda vyhovuje dané škole, učiteli a také žákům. Při výběru typu hodnocení by měl učitel myslet na to, aby vyhovovalo a splňovalo stanovená kritéria např.: cíl výuky, osobnosti žáků v dané třídě a

konkrétní situaci, která se odehrává. V odborné literatuře najdeme hned několik typů školního hodnocení. Popíšeme si je na dalších řádcích.

Ve školách je používáno mnoho různých typů hodnocení. Na toto poukazuje Kyriacou (2012), který rozlišuje tyto typy:

- Formativní hodnocení je takové, které se zaměřuje na podporu učení žáka. Poskytuje adekvátní zpětnou vazbu učiteli, ale také žákovi a rodičům. Dále slouží jako zdroj informací, které mohou vést ke zlepšení výkonu žáka. Často je zaměřeno na odhalení chyb a nedostatků v úkolu, ale zároveň žákovi nabízí doporučení na budoucí zlepšení.
- Sumativní hodnocení bývá také nazýváno jako finální nebo shrnující. Jde o to, že se především zaměřuje na dosaženou úroveň znalostí žáka za nějaké časové období. Proto bývá obvykle prováděno na konci nějaké etapy. Typickým příkladem sumativního hodnocení je vysvědčení žáků na konci školního roku.
- Normativní hodnocení je typ hodnocení zaměřující se na srovnávání výkonů jednotlivých žáků např.: v rámci jedné třídy nebo školy.
- Kritériální hodnocení neboli hodnocení absolutního výkonu spočívá ve známkování podle předem stanovených kritérií. Ti žáci, kteří splňují všechna stanovená kritéria, jsou ohodnoceni příslušnou známkou.
- Diagnostické hodnocení se často pojí s formativním hodnocením. Liší se ale v tom, že diagnostické se více zaměřuje na odhalení problémů při učení žáka. Na základě tohoto hodnocení lze např.: u žáka stanovit zvláštní vzdělávací potřeby.
- Interní hodnocení jinými slovy vnitřní je takové, které zahrnuje hodnocení žáků od všech učitelů působících v jedné konkrétní třídě.
- Externí hodnocení jsou hodnotící činnosti navržené osobou, která nepůsobí na dané škole.
- Neformální hodnocení je založeno na běžném sledování výkonů žáků ve výuce.
- Formální hodnocení probíhá na základě předchozí domluvy mezi učitelem a žáky. Žák se tak předem dozví, že bude prováděno a má příležitost se připravit.
- Průběžné hodnocení probíhá během delšího časového úseku, kdy učitel žáka hodnotí postupně.

- Závěrečné hodnocení je takové, které se zaměřuje pouze na konečné zhodnocení žáka. Právě proto bývá prováděno na konci výuky nebo na konci nějakého bloku.
- Objektivní hodnocení vykazuje nějakou shodu mezi udělenými známkami od různých učitelů nebo zkoušejících.
- Hodnocení průběhu nebo procesu vychází z aktivity žáka, která proběhla v průběhu vyučování např.: jedná se o hodnocení přednesu nějaké básně. Učitel pozoroval žáka přímo ve výuce a pak jeho výkon okamžitě zhodnotil.
- Hodnocení výsledku vychází z nějakého hmatatelného výsledku žákovské práce. Jedná se např.: o písemnou práci, výkres nebo model.

V literatuře dělí autoři typy hodnocení podle různě zvolených hledisek. Kolář a Šikulová (2009) uvádí typy hodnocení, se kterými se podle nich setkávají učitelé nejčastěji. V mnoha typech se shodují již s výše zmíněným Kyriacou (2012).

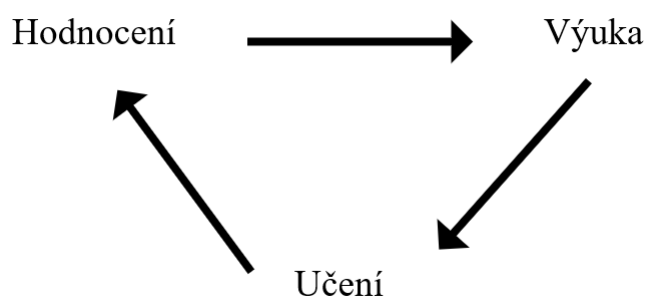
- | | |
|--|------------------------------|
| • formativní hodnocení | • externí (vnější) hodnocení |
| • finální (sumativní, shrnující) hodnocení | • neformální hodnocení |
| • normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu) | • formální hodnocení |
| • kritériální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu) | • průběžné hodnocení |
| • diagnostické hodnocení | • závěrečné hodnocení |
| • interní (vnitřní) hodnocení | • autentické hodnocení |
| | • vrstevnické hodnocení |
| | • autonomní hodnocení |

Typy hodnocení bývají v literatuře také často uváděny jako protikladné dvojice. Najdeme je tak v mnoha publikacích např. dvojice formativní a sumativní hodnocení, interní a externí, formální a neformální hodnocení a další. Je také běžnou praxí, že se učitelé přiklání ke kombinaci dvou typů hodnocení. Nezůstávají tak často jen u jednoho typu hodnocení, ale využívají jich hned několik.

2.5.1 Formativní hodnocení

V předchozí kapitole jsme představili jednotlivé typy hodnocení. Zde se podrobněji zaměříme na formativní hodnocení. Jelikož jsme se o tomto hodnocení zmínili už výše, navážeme teď dalšími pohledy autorů.

Formativní hodnocení je podle Novotné a Krabsové (2013) považováno za velmi důležitou složku vyučovacího procesu. Tento typ hodnocení považují za nástroj pedagogické komunikace, na základě něhož učitel informuje žáka o možnostech zlepšení. Díky tomu tak dochází k vývoji jedince a jeho metakognitivních dovedností. Formativní hodnocení označují jako průběžné, protože přináší informace, které se vážou právě k samotnému průběhu učení. Dále také poukazuje na chyby, ale i klady a poskytuje další pohled na zlepšení. Zásadním prvkem formativního hodnocení je poskytnutí zpětné vazby, která je včasná a konkrétní. Naproti tomu Bailey a Heritage (2018) přirovnávají proces formativního hodnocení ke smyčce. Dochází totiž ke zpětné vazbě, na základě které se pak žáci v učení posouvají. Při tomto typu hodnocení učitel předem stanovuje učební cíle a kritéria a má možnost také zasahovat do procesu učení žáků. Také žáci mají prostor k zhodnocení vlastního pokroku a mohou hodnotit také své spolužáky. Na interakci mezi žáky a učitelem poukazují i Boyle a Charles (2014). Ti uvádí, že formativní hodnocení je souhrn aktivity, učení a samotného procesu. Učitel by měl mít pro žáky pochopení, porozumět jim a podpořit je při učení. Může tak přizpůsobit žákům metody i aktivity ve výuce. To vše je ve vzájemné interakci viz obrázek níže.



Obrázek 2 Interakce výuky, učení a hodnocení
(Boyle & Charles, 2014, s. 3)

Závěrem tak můžeme konstatovat, že formativní hodnocení spočívá ve společné interakci mezi učitelem a žáky. Na 1. stupni základní školy má učitel velkou výhodu v tom, že učí žáky z většiny předmětů. Může si tak dovolit využívat prvky formativního hodnocení, protože své žáky velmi dobře zná. Formativní hodnocení se tak stává specifickým způsobem hodnocení. Poskytuje žákům dostatečnou zpětnou vazbu o jejich výkonu, ale také o samotném procesu učení. Toto hodnocení dokáže žáky nasměrovat na další cestu v učení, protože jim poskytne také jakousi vizi na zlepšení do budoucna.

2.5.2 Sumativní hodnocení

Zde navážeme dalším typem, který je často uváděn jako protiklad formativního hodnocení. Jedná se o hodnocení sumativní, o kterém už jsme se také zmiňovali v předešlé kapitole. Navážeme zde opět podrobnějším vysvětlením a na závěr i srovnáním.

Žlábková a Rokos (2014) chápou sumativní hodnocení jako shrnutí výsledků procesu učení žáka. Jedná se o hodnocení po skončení žakovy činnosti, kdy cílem tohoto hodnocení je získat ucelený přehled o dosaženém výkonu. V tomto se shodují také s Kyriacou (2012), na kterého jsme odkazovali již výše. Dále autorky Košťálová a Straková (2008) upozorňují na to, že sumativní hodnocení má za úkol shrnout silné stránky žáka po určitém časovém úseku. Zároveň by ale nemělo být toto hodnocení pojímáno pouze jako shrnující a žáka tak řadit do kategorie např.: podle známky nebo písmene. Je důležité, aby žák znal podrobnější detaily o svém výkonu. Hodnocení by tak mělo být doplněno příslušným komentářem. S tímto tvrzením se shoduje i Turek (2014), který tvrdí, že sumativní hodnocení je především spojeno s konečnými výsledky a dosaženou úrovní znalostí žáka. Dále pak uvádí, že se tento typ často pojí s klasifikací žáků. Také Petty (2013) odkazuje na to, že sumativní hodnocení znamená finální nebo souhrnné, proto probíhá zpravidla na konci nějakého období. S již zmíněnými autory se shoduje také v tom, že cílem tohoto hodnocení je shrnout a zjistit, co se žák naučil.

Na závěr si tak můžeme porovnat tyto dva typy hodnocení. Z výše zmíněného již vyplývá, že hlavní rozdíl mezi formativním a sumativním hodnocením je v tom, kdy hodnocení probíhá. Formativní hodnocení probíhá už během samotného procesu učení, naproti tomu sumativní až na konci nějakého časového období. Formativní hodnocení považujeme za specifikum právě proto, že nabízí žákům zpětnou vazbu nejen o tom, jak se jim v průběhu dařilo, ale nabízí jim také posun při dalším učení. Na základě tohoto hodnocení se tak žák může více rozvíjet. Sumativní hodnocení naproti tomu poskytuje informaci o dosaženém

výsledku žáka, ale už mu nenabízí žádné možnosti na zlepšení nebo posun. I když autoři upozorňují na to, že by mělo být doplněno komentářem, ve školách se tak moc neděje. Žáci jsou proto často zaškatulkováni na základě jejich výsledků. Co je dalšími specifiky hodnocení konkrétně již v hudební výchově a také předmětem hodnocení, na to se zaměříme v následující kapitole.

3 SPECIFIKA HODNOCENÍ V HUDEBNÍ VÝCHOVĚ

V předešlých kapitolách jsme se věnovali nejprve charakteristice základních pojmů. Dále jsme pak představili různá dělení hodnocení (formy, typy) a také jsme se zabývali cíli a funkcemi, které se k hodnocení vážou. Nyní se podrobněji podíváme na to, jaká specifika hodnocení se pojí s předmětem hudební výchovy na 1. stupni základní školy.

Když se podrobněji zaměříme na obor hudební výchovy a na to, jak je zařazen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), zjistíme, že hudební výchova spolu s výtvarnou výchovou, popř. i dramatickou výchovou spadá do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Je potřeba zdůraznit, že tato vzdělávací oblast nabízí žákům základních škol jiný pohled na svět, a to nejen pozorováním okolního světa. V této vzdělávací oblasti se tak odráží umění a kultura lidstva jako neoddělitelná část našeho každodenního života. S odkazem na RVP ZV (2021) tak shledáváme právě největším specifikem to, jak učitel přistupuje k individualitě žáka, a to, jak se projevuje v jednotlivých hudebních činnostech např.: ve zpěvu, cítění rytmu atd. Úkolem hudební výchovy není cílit na konečný výsledek a perfektní kvalitu výkonu. Jde o samotnou činnost a prožitek žáka.

Podle Charalambidise (2004) by měla být hudební výchova realizována aktivně a kreativně. Tím se tak stane pro žáky zajímavým předmětem a nabídne jim spoustu tvořivých aktivit. Pouze na základě těchto činností realizovaných ve výuce tak mohou žáci proniknout do hudebního umění a poznávat všechny jeho podoby. Dochází tak k interakci mezi žákem a hudbou, která je důležitým faktorem pro rozvoj osobnosti v hudební oblasti.

Na základě výše zmíněného tak můžeme shrnout, že hudební výchova jako předmět na základní škole má velký vliv při utváření osobnosti žáka a jeho dovedností a schopností. Učí žáky chápat umění a kulturu jako specifický způsob poznání. Učitelé mají na výběr z mnoha možností, jak žáky hodnotit. V hudební výchově by neměl být hodnocen pouze výkon, ale především samotný proces a cesta žáka. Učitel by měl proto zvolit takové hodnocení, které bude zahrnovat individualitu žáka a bude tak svojí formou vyhovovat učitelům, žákům i rodičům. Hodnocení v hudební výchově je totiž specifické hlavně tím, že v sobě zahrnuje několik oblastí. Vyjadřuje hlavně proces učení, ale i zmíněný výkon žáka a v poslední řadě jeho výsledek.

3.1 Cíle hudební výchovy

Navážeme zde na předchozí kapitolu a představíme blíže cíle hudební výchovy. Ty totiž úzce souvisí s procesem hodnocení. Učitelé tak na základě vytyčených cílů dokáží zhodnotit, zda je naplnili nebo ne.

Podle RVP ZV (2021) je umění chápáno jako proces, při kterém dochází ke specifickému poznávání a dorozumívání se na základě uměleckých prostředků. Vzdělávací oblast *Umění a kultura* má v tomto dokumentu vymezeno několik obecnějších cílů, které vedou k rozvoji osobnosti žáka a jeho klíčových kompetencí. Klade si za cíl např.:

- Pochopit umění jako specifický způsob poznání a prostředek ke komunikaci.
- Chápat umění a kulturu jako neoddělitelnou složku společnosti a učit se na základě vlastní tvorby, vnímání, cítění a představ a utvářet si tak vlastní žebříček hodnot.
- Podílet se na utváření vhodné atmosféry pro poznání a pochopení uměleckých hodnot v širších souvislostech a zároveň se učit toleranci různorodosti.
- Uvědomovat si sebe sama a nalézat způsoby vyjadřování svých prožitků a postojů.

Hudební výchova jako taková má proto cílit především na žákovy znalosti a dovednosti prostřednictvím estetického vnímání reality. Tento obor tak žákům přináší umělecké osvojování světa a pomáhá jim vytvářet si na okolí vlastní názory a postoje. Žáci v hodinách hudební výchovy rozvíjí své specifické cítění, tvořivost a schopnost vnímat umělecké dílo ve vztahu k sobě samému (RVP ZV, 2021).

Také Ježil (2010) odkazuje na to, že cílem není učivo, ale žák a jeho cesta k pochopení světa umění a také k poznání sebe samého.

Cílem této vzdělávací oblasti je, jak už bylo zmíněno, rozvoj vnímavosti žáka, jeho komunikace, citlivosti vůči oblasti hudby, okolního světa, a i sobě samého. Úkolem této oblasti je tak nalézání vazeb mezi všemi druhy umění. Zároveň se zde objevuje faktor častého podhodnocování této vzdělávací oblasti (Národní pedagogický institut ČR, 2023).

Z výše uvedeného textu tak vyplývá, že hlavním cílem se stává sám žák a jeho rozvoj osobnosti v rámci předmětu hudební výchova. Jak už bylo řečeno, je velmi důležité, aby učitel při hodnocení myslel na individualitu a možnosti daného žáka, proto se v další části více zaměříme na to, co konkrétně učitel u žáků hodnotí.

3.2 Předmět hodnocení v hudební výchově

V hudební výchově učitel s žáky realizuje mnoho různorodých aktivit. Za některé z nich jsou pak žáci hodnoceni, aby získali z předmětu zpětnou vazbu. V předchozích kapitolách jsme uváděli podoby hodnocení. Nyní se zde zaměříme na to, jaké činnosti v hudební výchově učitel hodnotí.

Navážeme-li na předchozí kapitolu a výše zmíněný text, budeme jako první opět vycházet z RVP ZV (2021). Zde můžeme najít, že předmětem hodnocení jsou v hudební výchově nejen žákovy názory a postoje k hudbě, ale jsou to také konkrétní jednotlivé činnosti spadající do tohoto předmětu. Hudební výchova rozvíjí žáky v několika specifických činnostech, kterými se tak tento předmět liší od ostatních. Především žáky vede pomocí vokálních, instrumentálních, poslechových a hudebně pohybových činností k tomu, aby se naučili chápat hudební umění jako takové. Tyto zmíněné hudební činnosti jsou považovány za hlavní. Dokážou velmi ovlivnit rozvoj osobnosti žáků a podpořit jejich hudebnost. V RVP ZV (2021) jsou ke každé činnosti přiřazeny oblasti, které poté může učitel u žáků zhodnotit.

Vokální činnosti

U těchto činností učitel zpravidla hodnotí vše, co se týká pěveckého projevu. Žáci se nejprve učí správnému postoji, dýchání a nasazení tónu. Také sem řadíme hudební rytmus, dvojhlas a vícehlas. Zde učitel hodnotí, jestli žáci poznají daný rytmus a zda jsou schopni zazpívat píseň ve dvojhlasu nebo i vícehlasu. Ve školách jsou často žáci hodnoceni za zpěv vybrané písně. V neposlední řadě mohou být hodnoceni i za intonaci nebo záznam vokální hudby, kdy mají za úkol např. zapsat rytmus nebo jednotlivé noty do notové osnovy.

Instrumentální činnosti

V této oblasti jsou zahrnuty všechny aktivity, které se pojí s hrou na nějaký hudební nástroj. Učitel tak může u žáků hodnotit jak hru, tak tvorbu jednoduchých skladeb. Může se také zaměřit na to, jak jsou žáci schopni improvizovat nebo jakým způsobem se zapojují do různých hudebních her např.: hra na tělo, ozvěna. Hodnotí se zde rytmizace, melodizace nebo také záznam melodie.

Hudebně pohybové činnosti

To jsou takové činnosti, při kterých učitel u žáků hodnotí pohybový doprovod nebo jakékoliv pohybové vyjádření hudby. Také by měl pozorovat reakce žáků na hudbu, ať už

se jedná o samotný pohyb, konkrétní taneční kroky nebo pouze o orientaci v daném prostoru.

Poslechové činnosti

Zde hodnocení vychází především ze sluchových schopností žáků. Jedná se jak o poslech hudebních stylů a žánrů hudby, tak i o jednotlivé slyšené tóny, hudební výrazové prostředky nebo hudební formy. Žáci mohou být hodnoceni i za to, zda rozeznají rozdíl mezi hudbou vokální a instrumentální. Často se užívají třeba hudební hádanky, kdy je úkolem žáků na základě poslechu uhádnout hudební nástroj podle zvuku.

Hudebními činnostmi se zabývají také Sedlák a Váňová (2013). Ti popisují pojem hudební činnost jako komunikaci mezi danou osobou a hudbou. Dále pak tyto činnosti dělí na základě dvou faktorů, a to podle toho, zda se jedná o činnosti z čistě umělecké oblasti anebo o ty, které jsou realizovány ve škole. Stejně jako v RVP ZV (2021) i oni dělí ve školním prostředí činnosti na:

- vokální (pěvecké)
- instrumentální
- poslechové
- hudebně pohybové

Na základě výše uvedeného textu tak můžeme konstatovat, že předmětem hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy je hned několik činností. Žáci jsou hodnoceni např.: ze zpěvu, z rytmických cvičení nebo z poslechu. Hodnocení má být pro žáky přínosem a zpětnou vazbou, proto v následující části kapitoly navážeme právě na efektivitu.

3.3 Efektivita hodnocení v hudební výchově

Je již zřejmé, že na proces hodnocení v hudební výchově se vážou i další činnosti s tím spojené. Díky hodnocení tak učitel získává jakýsi přehled o dosažené úrovni žáků v jeho třídě, ale také získává přehled o jejich výkonech. To všechno zrcadlí kvalitu práce učitele a odráží se také na třídním klimatu.

Je důležité, aby učitel v hudební výchově vyzdvihoval pozitivní projevy žáků a zahrnoval je do hodnocení tak, aby bylo pro žáky přínosné a efektivní. Pojem efektivita vysvětluje Petlák (2000) jako snahu v co nejkratším čase a nejmenší námahou dosáhnout co

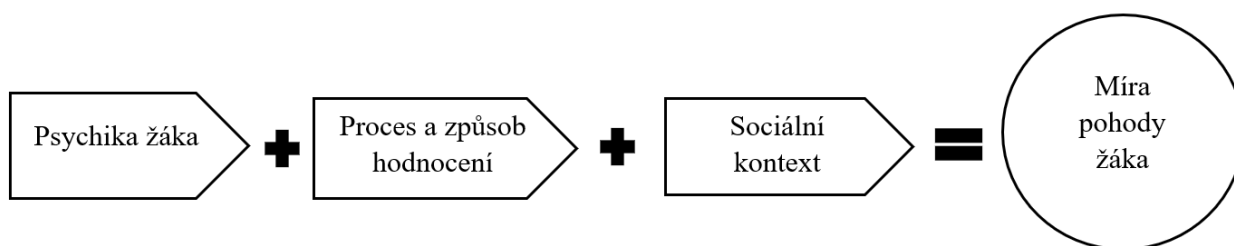
nejlepších výsledků. S tím souvisí také učitelův promyšlený výběr metod a jednotlivých aktivit ve výuce.

Známka je podle Čapka (2014) nejběžnější formou hodnocení právě proto, že samotný proces známkování je mnohem jednodušší, rychlejší a přehlednější. Zároveň poukazuje na nutnost vysvětlování známek. Jedná se tedy o podrobné vysvětlení ze strany učitele, proč udělil právě takovou známku. Vysvětlení má podle Čapka (2014) velký dopad na motivaci a pochopení známky jako takové. To se týká také známek z hudební výchovy. Hodnocení má pro žáky velký význam. Pro někoho jsou známky důležitější než pro jiného a přinášejí mnohdy radost z úspěchu nebo naopak strach a smutek. Tyto pocity se pak odvíjejí také od reakce učitele a rodiče. Postupem času dochází u žáků k častému srovnávání se s ostatními spolužáky ve třídě. Žáci jsou často vedeni k tomu, že dobré hodnocení jim zajistí jakousi oblíbenost a prestiž ve třídě. Méně úspěšní žáci jsou tímto často odrazováni od činností, protože už zkrátka tuší, že zase neuspějí. Vytrácí se jim tak radost a chuť z objevování a učení se něčeho nového. Žák tak postupně může ztratit zájem o hudební výchovu jako takovou.

Nejen Laufková a Novotná (2014) poukazují na nové požadavky pojetí vzdělávání. Všechny tyto nové změny a názory se promítly i do způsobů hodnocení v hudební výchově. Postupně začalo být ve školách preferováno zpětnovazební a individualizované hodnocení a změnil se i přístup k práci s chybou. Hodnocení je podle Laufkové a Novotné (2014) vnímáno jako komunikační proces závisící na hodnotících zprávách. Jedná se především o zprostředkování zpětné vazby, která následně umožní zlepšit žákovo rozhodování a motivaci a dále pak významně přispívá i ke zkvalitnění procesu učení. To vše se také odvíjí od toho, zda se jedná o pozitivně nebo negativně laděné hodnocení. Těmito pojmy se zabývala ve své publikaci také Skalková (2007), která uvádí, že pozitivní hodnocení podněcuje v žákovi pocit sebedůvěry a jistoty. Dochází také k budování pozitivního vztahu k vyučování i učiteli a posiluje u žáka zájem o plnění činností. Stejný pohled mají i Kolář a Šikulová (2009), kdy pozitivní hodnocení chápou jako každé hodnocení, při kterém žák cítí úspěch. Pozitivní hodnocení tedy neznamená pouze známku jedna, ale znamená i posun žáka a uznání. Negativní hodnocení charakterizují jako zdůrazňování chyb. Může jít např.: o nesprávný nebo špatný výkon nejen v oblasti hudební výchovy. Negativní hodnocení vyvolává u žáků často stres, obavy a smutek. Obě tato hodnocení mohou na žáky působit stimulačně a mohou je vést k většímu výkonu,

ale i naopak. Rozdíl je v tom, jak je hodnocení podáno učitelem a vnímáno žákem. Vše záleží na okolnostech a dané situaci.

Jak uvádí Skalková (2007), výzkumy bylo zjištěno, že hodnocení má velký vliv na samotný proces učení žáka právě tím, že má velkou motivační hodnotu. Proces hodnocení tak na žáka působí jako motivační prvek, který ho probouzí a podporuje. Tohle je velmi spjato také se vztahem žáka k učiteli. Ten totiž může u žáků vzbudit zájem a zvědavost o dané téma z oblasti hudby nebo o hudební výchovu jako takovou. V tomto se shoduje s Šafránkovou (2019). Ta také tvrdí, že veškeré hodnocení má nějaký vliv na motivaci žáka a jeho prožívání. Klade také důraz na to, aby byl při hodnocení brán zřetel na individualitu žáka, což je právě v hudební výchově zásadní. Na obrázku níže můžeme vidět další vlivy hodnocení působící na žákovu osobnost. Velmi závisí na jeho psychice, daném způsobu hodnocení a sociálním kontextu. To vše žáka ovlivňuje.



Obrázek 3 Vliv hodnocení na žáka
(Šafránková, 2019, s. 231)

Na závěr tak můžeme shrnout, že efektivita hodnocení v hudební výchově spočívá v několika aspektech, které mohou žáka ovlivňovat. Velmi záleží na osobnosti učitele, na jeho nárocích, volbě vyučovacích metod, prostředků, aktivitách a způsobech hodnocení. Jak je již výše zmíněno, učitel má také velkou moc vzbudit u žáků zájem o hudbu, a to nejen prostřednictvím hodnocení. Zároveň by měl brát ohled na všechny individuální schopnosti každého z nich.

4 PŘEHLED VYBRANÝCH STUDIÍ

Na hodnocení žáků je nahlíženo z mnoha úhlů. Z výše zmíněných kapitol vyplývá, že proces hodnocení je důležitou a zároveň neoddelitelnou součástí vyučovacího procesu, ale také našeho běžného života. V této kapitole nabídneme přehled vybraných studií, které se zaměřovaly právě na hodnotící proces a vztahují se tak i k hodnocení v hudební výchově.

Výzkum na formativní hodnocení provedly již zmíněné Novotná a Krabsová (2013). Jedná se o empirickou studii, ve které popisují způsoby a techniky formativního hodnocení typické pro vybranou základní školu. Data byla získána pomocí několika výzkumných metod, a to pozorováním, polostrukturovanými rozhovory a analýzou dokumentů (především Školního vzdělávacího programu, vysvědčení a žákovských knížek). Daná základní škola, kde se výzkum uskutečnil, byla zvolená záměrně, a to právě kvůli svému vlastnímu systému hodnocení. Výzkumu se zúčastnili žáci sedmé, osmé a deváté třídy, vybraní vyučující a také vedení školy. Výsledná zjištění jsou konkrétní způsoby a formy formativního hodnocení různých prací a činností žáků např.: časté dotazování, poskytování zpětné vazby, sebehodnocení a žákovská portfolia.

Podobný zahraniční výzkum provedli Antoniou a James (2014), kteří zjišťovali, jak je formativní hodnocení uplatňováno v primárním vzdělávání, tedy nejen v hudební výchově, ale i v dalších předmětech. Cílem bylo zjistit, jak konkrétně učitelé hodnotí, co hodnotí a následně pak vytvořit přehled pro lepší pochopení principů tohoto hodnocení. Výzkum byl kvalitativně laděný a zúčastnili se ho čtyři učitelé vybrané základní školy na Kypru a také žáci třetí a čtvrté třídy. Pro získání dat byly využity tyto metody: polostrukturovaný rozhovor s učiteli, pozorování, a rozbor žákovských prací. Bylo zjištěno, že vybraní učitelé vnímají formativní hodnocení pozitivně a vědí o jeho důležitosti a efektivitě. Zároveň bylo odhaleno několik nedostatků v hodnotících postupech a časové náročnosti.

Laufková (2017) se ve výzkumu zaměřovala právě na srovnání a charakteristiku formativního hodnocení v České republice a v zahraničí. Hlavním cílem výzkumu tak bylo srovnat české a zahraniční výzkumné studie, které se věnují humanitním naukovým předmětům. Byly srovnávány a analyzovány zahraniční články od roku 1998 až do roku 2015. U českých studií nebylo časové období určeno. Jako metoda byla zvolena přehledová studie, která se zaměřuje především na teoretická východiska formativního hodnocení. Jedná se tak o přehled definicí tohoto pojmu, společných znaků a charakteristik. Dále pak hledání důvodů, proč je vhodné tento typ ve výuce využívat, ale i

jaké překážky s ním mohou přicházet. Autorka upozorňuje na to, že v České republice oproti zahraničí nejsou výzkumy až tak časté. Bylo také zjištěno, že v definicích pro formativní hodnocení jsou velké rozdíly a často je hodnocení chápáno odlišně. Naproti tomu bylo ale u definic zjištěno také několik společných znaků např.: podpora a zlepšení učení, konkrétnost a pravidelnost. Laufková (2017) zde na základě analyzované literatury uvádí i svoji definici: *„Za formativní lze označit každé hodnocení, jehož cílem je zlepšit učení žáků, zacelit mezeru mezi současným a požadovaným stavem tím, že žákovi přináší užitečnou informaci o jeho aktuálním stavu vědomostí a dovedností v procesu učení“* (Laufková, 2017, s. 93).

Rozsáhlý výzkum provedli Crha, Jurčíková a Prudíková (2010), kdy jejich cílem bylo zjistit, jaký je aktuální stav hudební výchovy. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 612 základních škol (z toho 1839 žáků 2. stupně a 598 učitelů). Výzkum byl zaměřen na několik okruhů, které se promítají do předmětu hudební výchovy. Otázky v dotazníku se zaměřovaly na význam a postavení hudební výchovy, žákovo hodnocení a vybavení učebny pro výuku hudební výchovy. Dále se otázky dotýkaly také náplně a průběhu hodin tohoto předmětu. Výsledná zjištění ukázala, že předmět hudební výchova je vnímán jako méně důležitý a není mu přikládán velký význam. Výsledky otázek vztahujících se k hodnocení ukázaly, že většina žáků by ohodnotila své znalosti z hudební výchovy známkou 2, přičemž čtvrtina dotazovaných by se ohodnotila známkou 1. Zjištění také ukázala, že při hodnocení učitelů žáci oceňují hlavně hru na hudební nástroj a zpěv.

Zaměření a obsah vybraných výzkumných studií je vizualizován v tabulce níže.

Přehledová tabulka vybraných studií

Klíčová slova	Cíl výzkumu	Výzkumné metody	Respondenti
formativní hodnocení, sumativní hodnocení, dotazování, zpětná vazba, sebehodnocení, systém hodnocení	Zmapovat formy a techniky formativního hodnocení.	<ul style="list-style-type: none"> • pozorování • polostrukturovaný rozhovor • analýza dokumentů 	2 učitelky 12 žáků vedení školy
hodnocení žáků, formativní hodnocení, rámec hodnocení, postupy hodnocení	Prozkoumat formativní hodnocení a jeho implementaci. Vytvořit přehled pro lepší pochopení principů formativního hodnocení.	<ul style="list-style-type: none"> • polostrukturovaný rozhovor • pozorování • rozbor žákovských prací 	4 učitelé žáci třetí a čtvrté třídy (počet 21 až 25 žáků)
formativní hodnocení, přehledová studie	Srovnat české a zahraniční výzkumné studie a nastínit možnost dalšího rozvoje.	<ul style="list-style-type: none"> • přehledová studie 	zahraniční výzkumné studie české výzkumné studie
hudební výchova, multimediální technologie, vybavení školy, hodnocení	Zachytit současný stav hudební výchovy z různých úhlů.	<ul style="list-style-type: none"> • dotazníkové šetření 	612 základních škol 1839 žáků z 2. stupně 598 učitelů

Tabulka 1 Přehled vybraných studií

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Empirická část této diplomové práce se zaměřuje na specifika hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy. V této kapitole věnujeme pozornost hlavně výzkumnému šetření. Jedná se o kvalitativní design výzkumu. Nejprve představíme hlavní cíl výzkumu, poté navážeme výzkumnými otázkami. Dále zdůvodníme volbu výzkumné strategie a popíšeme metodu sběru dat. V dalších podkapitolách se zaměříme na charakteristiku výzkumného souboru a na to, jak probíhala realizace výzkumu. V neposlední řadě také popíšeme postup, kterým byla zpracována a vyhodnocena získaná data. Výzkumné šetření úzce souvisí s teoretickými poznatky, které jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V této kapitole nejprve představíme hlavní cíl výzkumu, který byl formulován na základě teoretické části práce.

Hlavním cílem výzkumu je **identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy.**

S návazností na hlavní výzkumný cíl jsme formulovali i dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jaký význam přikládají učitelé 1. stupně základní školy hodnocení v hudební výchově.
- Popsat názory učitelů ke způsobu hodnocení žáků v rámci hudební výchovy na 1. stupni ZŠ.
- Zjistit, zda učitelé uplatňují principy formativního hodnocení.
- Zjistit, zda má motivace nějaký vliv na hodnocení žáků.

Z výše uvedených výzkumných cílů vychází i výzkumné otázky. Jako hlavní výzkumná otázka byla stanovena tato: **Co považují učitelé za specifika hodnocení v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základní školy?**

Dílčí výzkumné otázky, které dále vyplynuly, jsme formulovali takto:

- Jaký význam připisují učitelé 1. stupně základní školy hodnocení v hudební výchově?

- Jak se učitelé 1. stupně základní školy staví ke způsobu hodnocení žáků v hudební výchově?
- Jak vnímají učitelé 1. stupně formativní hodnocení?
- Jaký vliv má hodnocení v hudební výchově na motivaci žáků?

5.2 Výzkumné strategie

V rámci této kapitoly dále navážeme a blíže popíšeme výzkumnou strategii a metodu pro sběr dat. Pro výzkum jsme s ohledem na téma práce a stanovené výzkumné cíle zvolili již zmíněnou kvalitativní strategii. Podle Gavory (2010) lze chápat kvalitativní výzkum jako zjištění, které je vyjádřeno slovní formou. Jedná se o výstižný a podrobný popis. Výzkumník se tak snaží sblížit s participantem a porozumět jeho situaci. V kvalitativním výzkumu jsou získané údaje pak dále vyhodnocovány. Také Hendl (2023) uvádí, že kvalitativní výzkum spočívá v tom, že výsledky nejsou vyjádřeny v číslech, ale jedná se o hledání informací, které se vážou ke stanoveným výzkumným otázkám. Práci výzkumníka tak přirovnává k práci detektiva.

Jako výzkumnou metodu sběru dat jsme použili polostrukturované interview. Interview je takovou výzkumnou metodou, při níž dochází ke sběru dat na základě verbální komunikace mezi tazatelem a participantem. Za velkou výhodou lze považovat osobní kontakt, sledování reakcí participanta a možnost usměrnit průběh. Podle míry řízení se pak interview dělí na strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Chráška, 2007).

Polostrukturované interview popisuje Chráška (2007) také jako typ interview, při kterém mají participanté možnost různé odpovědi, ale zároveň by měli svou odpověď i zdůvodnit nebo vysvětlit. Také Gavora (2010) definuje polostrukturované interview, a to jako výzkumnou metodu, při které dochází k přímému kontaktu s participantem, tedy kontaktu tváří v tvář. Toto jsou také důvody, proč jsme zvolili právě polostrukturované interview.

Rozhovor jako takový je nejvyužívanější výzkumnou metodou v kvalitativním výzkumu. Na základě této metody lze zkoumat jedince v daném prostředí, v rámci sociální skupiny a zachytit tak jejich jednání a lépe jim porozumět. Polostrukturovaný rozhovor je specifický tím, že tazatel pokládá předem promyšlené otázky nebo se drží připravených témat (Švaříček & Šed'ová, 2014).

V rámci našeho výzkumného šetření jsme zformulovali celkem 10 otázek k rozhovoru. Do výzkumného šetření bylo naším cílem zapojit alespoň 8 až 10 participantů. Více se o charakteristice výzkumného souboru zmíníme níže.

5.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Vzhledem k tématu diplomové práce a také ke stanoveným cílům jsme jako výzkumný soubor zvolili učitele a učitelky na 1. stupni základních škol. Výběr respondentů byl záměrný. Tento způsob výběru popisuje Gavora (2010) a uvádí, že záměrný výběr je takový, který se koná na základě určení relevantních znaků výzkumného souboru. Tyto znaky jsou důležité pro určitý výzkum.

Pro výběr učitelů, kteří se našeho výzkumu zúčastní, jsme si stanovili kritéria. První kritérium bylo již zmíněno, a to, aby učitel nebo učitelka působil na 1. stupni základní školy. Dalším kritériem bylo, aby vybraní participanté učili hudební výchovu. Na začátku každého rozhovoru se participant vždy krátce představil, uvedl délku své praxe, třídu, ve které momentálně učí, a krátce popsal své hudební schopnosti a dovednosti. Výzkumu se zúčastnilo celkem 10 učitelek ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Do výzkumného šetření jsme se snažili zapojit jak začínající učitelky, tak i ty s dlouholetou praxí.

Pro získání participantů jsem kontaktovala učitele základních škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Nejprve byl zaslán email s prosbou o zapojení do našeho výzkumu. Zde jsem uvedla a krátce představila, o jaký výzkum se jedná a jaká jsou kritéria pro případné účastníky. Také jsem v emailu popsala, že cílem našeho výzkumu je identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy. Zároveň jsem se zmínila o zachování anonymity učitelů i školy, na které působí. Délka praxe, pohlaví ani věk učitelů nebyl nijak limitován. Tabulka níže slouží jako přehled charakteristik vybraných participantů. Jednotlivé učitelky jsou označeny zkratkou U a číslo určuje jejich pořadí. Dále je v tabulce zaznamenána třída, délka praxe a hudební schopnosti a dovednosti.

Přehledová tabulka charakteristiky participantů

Participant	Třída	Délka praxe	Hudební dovednosti
U1	2. třída	28 let	Specializace na hudební výchovu, hra na klavír a na flétnu
U2	4. třída	31 let	Hra na klavír, na kytaru a na flétnu
U3	4. třída	2 roky	Hra na klávesy a na flétnu
U4	1. třída	32 let	Hra na flétnu a na kytaru
U5	1. třída	20 let	Hra na flétnu
U6	1. třída	26 let	Hra na klavír
U7	3. třída	1 rok	Hra na klavír a na flétnu
U8	2. třída	32 let	Zpěv ve sboru
U9	4. třída	35 let	Hra na klavír
U10	1. třída	3 roky	Hra na klávesy

Tabulka 2 Charakteristika participantů

5.4 Realizace výzkumu

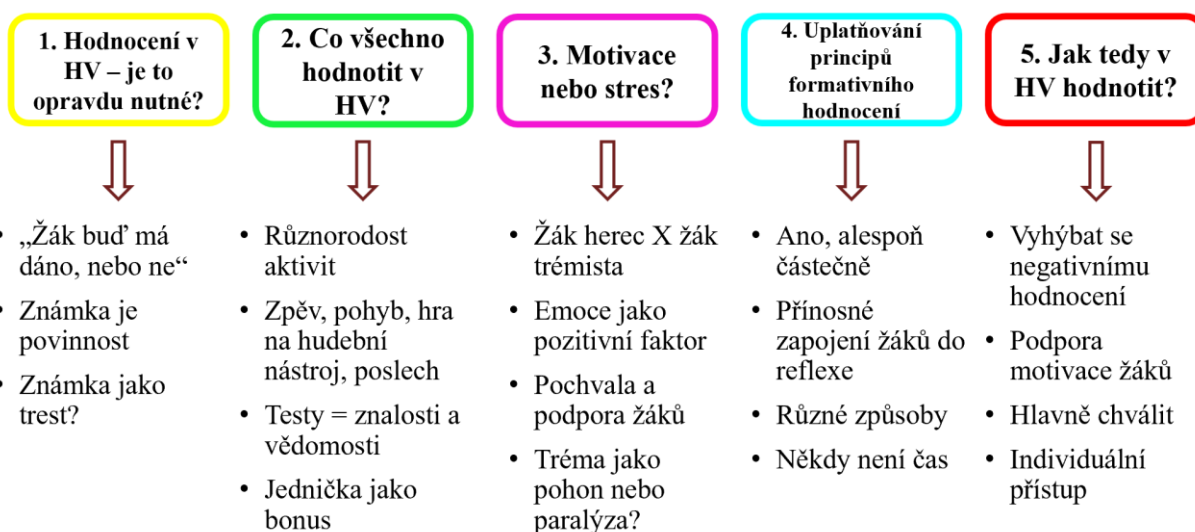
Před samotnou realizací výzkumu došlo ke kontaktování učitelů 1. stupně základních škol ve Zlínském a Jihomoravském kraji. S vybranými učiteli jsem byla v kontaktu již dříve. Jednalo se o učitele z praxe nebo známé, o kterých vím, že vyučují hudební výchovu na 1. stupni základní školy. Obdrželi tedy již zmiňovaný email s prosbou o zapojení do výzkumu. S většinou kontaktovaných učitelů nebyl žádný problém v komunikaci a společně jsme se domluvili na termínu rozhovoru tak, aby vyhovoval oběma stranám. V předem domluveném termínu jsme se sešli na dohodnutém místě, kde měl rozhovor proběhnout. Jak bylo již výše zmíněno, na rozhovor jsem měla připraveno 10 otázek. Dle potřeby jsem se dále doptávala. Celkem se mi podařilo do výzkumu zapojit 10 participantů.

Na začátku každého rozhovoru participant podepsal informovaný souhlas o zachování anonymity a dal souhlas k účasti ve výzkumném šetření. Znovu jsem participanty ujistila o tom, že v anonymitě zůstanou i jejich jména a také škola. Poté jsem je krátce seznámila s výzkumem, představila téma a hlavní cíl. Také jsem jim sdělila, že náš rozhovor bude nahráván na diktafon v mobilním zařízení. Na konci jsem vždy každému dala prostor, aby se k tématu vyjádřil, popřípadě doplnil nějaká doporučení do praxe, moto nebo cokoliv, co chtěl daný participant ještě zmínit.

Získaná data ze všech interview jsem dále zpracovala. Při způsobu zpracování dat bylo použito otevřené kódování a následná kategorizace. Nejprve jsem nahraná interview přepsala do počítače a poté výpovědi participantů kódovala. Jednotlivé kódy jsem poté seřadila a uspořádala. Na základě vzniklých kódů jsem stanovila kategorie, které budou podrobněji představeny v následující kapitole.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující části se zaměříme na interpretaci dat, která byla získána prostřednictvím realizace 10 interview s učitelkami 1. stupně základních škol. Jelikož se jednalo pouze o ženy, budeme o nich v interpretaci dat hovořit dále jako o učitelkách. Na základě analýzy získaných dat ze všech interview byly vytvořeny kategorie. Ty jsou zvýrazněny v barevných rámečcích na obrázku níže. Ke každé kategorii jsou uvedeny také reprezentující kódy.



Obrázek 4 Kategorie a kódy

Celkem bylo stanoveno tedy 5 významových kategorií, které budou podrobněji popsány níže.

6.1 Je to opravdu nutné?

- „Žák buď má dáno, nebo ne“
- Známka je povinnost
- Známka jako trest?

V rámci této kategorie se zúčastněné učitelky nejprve vyjadřovaly k tomu, v čem vidí obtížnost hodnocení ve výchovách jako takových. Problematika hodnocení žáků ve výchovných předmětech vyplývá hlavně z toho, že každý **žák vyniká v jiné oblasti**. Někdo je více umělecky zaměřen, tudíž nachází zálibu třeba ve výtvarné a v hudební výchově. Někdo naopak tíhne více ke sportu. U2: „V každém případě je to velmi problematická otázka, protože hodnocení výchov celkově je velmi náročné a je to předmět, který je abstraktní. Takže a záleží na úhlu pohledu učitele i dětí.“ Další učitelka narazila na

problém, že sama vlastně neví, jak žáky správně ve výchovách ohodnotit. U8: „*No, já si myslím, že ty výchovy, tam je to těžko měřitelné, jak už jsme se o tom bavili. Tam žádná taková nějaká klasifikační stupně, jak je to v jiných předmětech ... Ehm, jak to nastavit? Já sama nevím.*“ Obdobně poukázala na problematiku hodnocení i U4: „*Je to strašně těžký. Je to hrozně těžký, protože oni vám řeknou, že to je jejich obrázek, je krásnej, i když se ... můžu říct ne, není ...*“ Učitelé by proto měli mít pochopení a brát v potaz, že ne každý žák bude v daném předmětu vynikat. U1: „*Chápu a je pochopitelné, že ne každému je hudba blízká ...*“ Další učitelka odkazuje na to, že zpěv je pro žáky přirozeností. U2: „*Málokdy se stane, že by děti vůbec neuměly zpívat vůbec intonovat. Emmm ... většinou je ten zpěv baví, je to pro ně přirozené.*“ Vztah k hudbě se velmi promítá také do samotného předmětu ve škole. Učitelky poukazovaly na rozdíly mezi dětmi, které chodí do umělecké školy nebo se učí hrát na nějaký hudební nástroj. U4: „*Ehm, jsem zastávce toho, že když dítě umí hrát třeba na nějaký hudební nástroj, tak se mu v tom světě líp jakoby pohybuje.*“ Z toho vyplývá, že tyto děti mají jiný vztah k hudební výchově. V hodinách se tak mohou více projevat a jsou si jisté právě proto, že je jim hudba blízká. Učitelky jsou tak nuceny s touto skutečností pracovat i při hodnocení. K žákům tedy přistupují individuálně, protože jsou si vědomy jejich rozdílů. U4: „*Takže ne, že bych je tlačila, že všichni se musí dostat k nějakému cíli stejnýmu. Ukážem si, jak se ta písnička hraje, aby se posunovaly jako dál ti, kterým to jde, ale ti, kteří se necítí, tak řeknu klidně, zahraj tu, kterou jsme se učili první jo.*“ Toto také potvrzuje U5: „*... celkově prostě výchovy jsou o tom, že se děcka zapojují. A a pokud se nezapojí, tak tak to řešíme, ale já prostě jsem pro to, že každý se zapojí v té úrovni, které prostě může dosáhnout.*“ Jedna z dotazovaných učitelek také konstatovala, že se snaží, aby si každý žák našel to své. I přesto, že mu není hudba blízká, se snaží u žáků najít něco, co je baví, co je zaujme. U8: „*Já jsem se snažila dycky v každém prostě najít tu jiskřičku, aby se tam v něčem našel a mně se zdá, že se vždycky každý v něčem našel ... Když už to nebylo ten zpěv, kerý neměli rádi, tak se mně zdá, že si třeba na tu pohybovku nebo nějakou ... Nějaká nějaká ta nějaká ta dramatizace něčeho, že jsme si taky tam něco zahráli, zazpívali.*“ Z toho vyplývá, že učitelky se snaží zapojit všechny žáky dle jejich individuálních možností. Jsou si vědomy toho, že každý z nás vyniká v něčem jiném. Toto potvrzuje i další z učitelek. U5: „*Každý umí akorát na jiné úrovni trošinku.*“

Z rozhovorů dále vyplynulo, že oslovené učitelky hodnotí žáky v hudební výchově **známkami**. Převažovalo zde tvrzení, že hodnocení ve formě známek nevnímají jako důležité, přesto jsou žáci klasifikováni. Zároveň učitelky uvedly, že známkují, protože

zkrátka musí. Ve škole mají často stanovené minimum známek za pololetí, které musí každý žák mít. Jedná se tedy o jakousi **nutnost, povinnost známek**. U6: „*Jo, máme jako stanovené, že by tam měl mít každý žáček dvě známky za to ehm ... to čtvrtletí určité. Což tak jakoby nějak těch pět no ... pět, šest známek za to pololetí máme. Toto minimum musíme mít teda alespoň dvě známky za čtvrtletí vždycky.*“ Podobně konstatovala i další U5: „*Protože musíme hodnotit. Máme vlastně to zadané, že musí být ve výchovách tři známky za čtvrtletí. Takže vlastně za té za tu, za to pololetí máme 6 známek plus další vlastně, takže 12 známek za ten rok ehm ...*“ Přesto, že učitelky musí žáky nějakým způsobem ohodnotit, některé z nich se zmínily i o tom, že by nejraději v hudební výchově nehodnotily vůbec. U6: „*Ne jako za mě na tom 1. stupni já bych to hodnocení v podstatě jako by nějaké oficiální nepotřebovala.*“ Poukázaly také na problematiku hodnocení i v ostatních výchovách, jako je tělesná a výtvarná výchova. U7: „*... no tak já bych to rozhodně známka nehodnotila a mně to hrozně nevyhovuje. Prostě hodnocení jako obzvlášť tady teda obecně, ale obzvlášť tady v těch výchovách ty známky mně fakt jako nevyhovují. To vůbec nic neříká tomu dítěti o tom, co to dítě jako vyrobilo nebo nějak prostě namalovalo, jo nebo i v tom i v tom tělocviku, to je taky ...*“ Právě na tom, že by žáci nebyli z výchov hodnoceni, se shodují. Dle jejich názorů by měla být hudební výchova hlavně radost a zábava. U10: „*Ehm, známkuju, jak říkám, protože musím. Ehm, tak třeba za aktivitu v hodině za to, že prostě je tam, je tam příjemná atmosféra. Všichni se baví. Jo, to jsou takové opravdu vynucené známky pro mě, které tam musí být, a šlo by to ... V týchto předmětech by to stoprocentně šlo i bez nich.*“ Hudební výchova by měla být především předmět, ve kterém se žáci odreagují, odpočinou, poznají něco nového. Učitelky se shodují i na tom, že by žáci neměli být hodnoceni striktně. U5: „*Já si myslím, že oni to fakt nepotřebují v té hudebce. Tam jde o to, aby si zazpívali, abysme si zahráli nějakou hru hudební nebo cokoliv, ale ... Ale prostě známku to nepotřebují no.*“

Při rozhovorech učitelky dále narazily na skutečnost, že známkování žáků ve vyšších třídách jim slouží jako takový **kázeňský prostředek**. Poukazovaly zároveň na skutečnost, že je velký rozdíl v hodnocení žáků v nižších třídách (tedy v 1. třídě) a jinak jsou hodnoceni starší žáci (3. třída, 5. třída, žáci na 2. stupni). U6: „*Jo, na tom 1. stupni by to úplně tak jako nutné nebylo za mě teda a na tom druhém pak jo, ale jako v rámci udržení nějaké kázně, asi ano.*“ Podobně na rozdíly reagovala i tato učitelka. U2: „*... ale třeba už v té 5. třídě to hodnocení v hudební výchově bývá trošku složitější ... Ale oni říkám v té 4. třídě, oni se ještě snaží.*“ Další učitelka konstatovala, že také vnímá velký rozdíl právě

mezi 1. a 2. stupněm, a tedy i přístup ke známkování žáků se liší. U8: „*Je to zas malinký rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. Tam se to jako fakt jako liší. Tam zase na ty pubertáky člověk musí umět trošku haha ...*“

6.2 Co všechno hodnotit v hudební výchově?

- Různorodost hodnocených aktivit
- Zpěv, pohyb, hra na hudební nástroj, poslech
- Testy = znalosti a vědomosti
- Výstup před třídou
- Vyrobím něco navíc
- Jednička jako bonus

Již při prvním zpracování dat bylo zřejmé, že učitelky hodnotí žáky v hudební výchově za různé aktivity a činnosti. Do této kategorie byla tedy zahrnuta právě **různorodost hodnocených aktivit** v hodinách hudební výchovy. U1: „*Ano, odvíjí se to od toho, co zrovna třeba probíráme nebo děláme. Na prvním stupni toho učiva jako nějaké teorie moc není ehm ... Takže hodnotím třeba často zpěv, hru na Orffovy nástroje, hru na boomhackers. Máme nástroje nakoupené ve třídě, takže je ráda využívám a žáky to teda baví. Pak třeba hodnotím i tanečky do hudby i poslech. Hodně ale záleží, co zrovna děláme. Nemám to nějak striktně určeno, že dnes oznámkuji toto, příště toto.*“ Z toho vyplývá, že nejprve učitelky odkazovaly na to, že hodnocení žáků se odvíjí od aktuálních činností nebo probíraného učiva. U4: „*Takže něco si zazpíváme, něco si zahrajem ...*“ V rámci rozhovorů učitelky uvedly velké množství konkrétních činností, za které mohou být žáci ohodnoceni. Hodiny hudební výchovy jsou často naplněné nejrůznějšími aktivitami, aby byly pro žáky zajímavé a zábavné. Učitelky konstatují, že žáky hodnotí právě za **zpěv, pohyb, poslechovou činnost** a objevuje se i **hodnocení hry na hudební nástroj**. U5: „*... a to jsou takové jako zpěv, rytmizace ... Přemýšlím, co to, co děláme, různé Orffovy nástroje, je poznávání hudebních nástrojů ehm ... prostě takové věci, prostě, které abysme ty známky nějak dali, jakože to ...*“ U6: „*... a spíš jim hodnotím ehm ... My máme pracovní listy, třeba vyluštění nějaké křížovky, jako i hudební pojmy se učíme.*“ Z této ukázky vyplývá, že kromě hudebních činností učitelka hodnotí také jinou práci žáků v hodinách. Objevil se také názor, že není potřeba známkovat u žáků zpěv. Jedná se právě o již zmíněné rozdíly mezi žáky. Někdo zkrátka zpívá dobře a rád, pro jiného je to potíž. U7: „*Jako ten zpěv to neznámkuju jo. To nevím, to mně přijde takový zvláštní, nebo nevím,*

tam nevím, co bych měla známkovat, protože prostě přece jenom každý má nějak jinak dáno tady v té oblasti. To neznámkuju, ale my děláme hodně, děláme takové rytmická cvičení, že buď něco vytleskáváme, nebo hrajeme na nějaké, no tady moc těch nástrojů není, ale tak prostě nějaký tamburínky a takové věci tam jsou, že doprovázíme nějakou písničku třeba“ Zde se do hodnocení velmi promítá i osobnost a přístup učitelky. Zpěv učitelce zkrátka nepřijde dobré hodnotit, a tak se zaměřuje na jiné oblasti a činnosti žáků. U7: *„Takže jim známkuju spíš tady ty rytmické činnosti, když už.“* Škála činností, které učitelky hodnotí, je velmi široká. Kromě konkrétních hudebních činností lze žáky hodnotit také za další aktivitu. U9: *„Hodnotím v hudebce jenom třeba, jestli umí slova ano, protože za to je taky dobrá známka, nebo jestli si něco připravil, nějaký referát třeba nebo... nebo i poslechy jsme kontrolovali, že jsme to poslouchali a potom potom zkoušeli, jestli to poznají.“* Opět je zde patrný rozdíl v tom, že postupně v hudební výchově přibývá teoretických poznatků a nauky. Žáci tak v 1. třídě nemají tolik písemek a testů. Toto přichází až v rámci vyšších tříd. Zde se z rozhovorů ukázalo, že některé paní učitelky testy a písemky zařazují, jiné ne. U9: *„Já teda hodnotím i teorii, když probíráme hudební skladatele, když jdeme na besedu, chodíváme třeba na besedy do knihovny o hudebních skladatelích, a když probereme hudebního skladatele. Takže tady tu teorii, tady ty základní věci jim do testu dávám jako nějaká doplňovačka. Mají test a za, za to dostávají taky známky. Noty taky dostávají. Bereme vždycky, já teda беру noty jenom celá, půlová, čtvrt'ová, osminová s tečkou bereme a noty v základní notové osnově.“* Z této ukázky tedy vyplývá, že žáci dostávají **test na ověření znalostí** nebo nějakou krátkou písemku na notovou osnovu a poté jsou ohodnoceni. Učitelky uvedly, že většinou předem žáky o testu informují. Před samotným testem jim sdělí, na co se podívat, co si mají žáci zopakovat. Učitelky tak často do testů zahrnují informace, které s žáky probraly. U10: *„Když se něco píše, tak se to píše většinou z textu písně, které mají nalepené, které jsme probrali, které znají, které se jim líbí ehm ... Takže ty testy jsou prakticky nějaké dvouminutové tříminutové? Jo, neopisují ehm ... nevypisují mně celý text. Prostě vymažu nějaké slovíčko a oni ho tam napíšu.“*

Další hodnocenou oblastí je **výstup před třídou**. Zde učitelky ale naráží na problém. Zásadně žáky do výstupu netlačí ani nenutí, ale setkávají se často s tím, že se žáci stydí vystoupit. Ovšem v případě, když se najde někdo, kdo dobrovolně chce ukázat, co umí, zatančí nebo zazpívá, je jeho výkon kladně ohodnocen. U2: *„Každý rok to dělám tak, že učím děti vystoupit před třídu a zazpívat, nemusí zpívat celou písničku, takže nehodnotím,*

aby znaly 6 slov písničky, ale stačí první, dvě tři sloky, a aby opravdu dokázaly se postavit, zazpívat.“ Z úryvku vyplývá, že mnohdy je potřeba s žáky pracovat tak, aby se výstupu nebáli. Hodnocení výstupu se tak odvíjí od samotného zájmu žáků. U8: *„My jsme si třeba udělali takovou jakoby soutěž. A ehm... oni se třeba domluvili dopředu dvě, tři děcka, něco si nacvičili, a když mi to šli říct, že by to chtěli zazpívat, tak jsem to brala jako to jejich ehm ... ten jejich výkon, který by si mohl zasloužit nějaké hodnocení.*“ Z této ukázky je patrné, že učitelka využila zájmu žáků a dala jim možnost k vystoupení, které si dobrovolně nacvičili. Celou hodinu hudební výchovy tak pojala jako talentovou soutěž. Učitelky jsou si velmi vědomy toho, že ne všichni rádi vystupují. Také proto není vystoupení pro žáky vždy kritériem, ale bývá založeno spíše na dobrovolnosti. Není to ale vždy pravidlem. U6: *„Jo, tak v rámci 1. stupně je to jakoby nějaké vystoupení před třídou buď pohybové, nebo pěvecké.*“ Někde je vystoupení žáků jakousi povinností. Přesto se učitelky občas potýkají s trémou nebo studem žáků, a tak je potřeba na tom pracovat a žáky podpořit. U6: *„Hodnotím je třeba v případě, že se překonají, a jako když předvedou něco před třídou, tak dostanou jedničku vždycky.*“ V případě, že žáci překonají svůj stud nebo trému, paní učitelka je za tento pokrok ocení. U4: *„A když se můžou ukázat, tak zase je to pro ně takový, jakože něco umí zahrát. Jasně, někdo zahraje jenom halí belí, ale některý děcka hrajou fakt jako hezky.*“ Tato výpověď se týká hodin hudební výchovy, kde je součástí hra na flétnu. Učitelka tak odkazuje na to, že nechává žáky rozhodnout o tom, co chtějí předvést. Lze zde vidět také individuální přístup, protože žáci mohou mít jinou úroveň v hraní. Tím pádem někdo předvede jednoduchou písničku, kterou se naučil, někdo je pokročilejší a někdo naopak nemusí vystoupit vůbec.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že učitelky do hodnocení také zahrnují to, **co žák udělal navíc**. Ukázalo se, že žáci tak mohou být ohodnoceni za vedení sešitu do hudební výchovy nebo za úpravu a vedení zpěvníku. U starších žáků si cení také vypracovaných referátů nebo plakátu na probírané téma nebo zkrátka učitelky ocení již zmíněnou aktivitu žáků v dané hodině. U10: *„Tak třeba i za aktivitu v hodině za to, že prostě je tam, je tam příjemná atmosféra. Všichni se baví.*“ Předmětem hodnocení tak nemusí být vždy jen nějaký hudební projev nebo výstup. U9: *„... nebo jestli si něco připravil, nějaký referát třeba ...*“ Také další učitelka uvedla, že hodnotí i již zmíněnou aktivitu v hodině, když vidí, že se žáci zapojili. U8: *„No nic, tak děcka dneska jste krásně všeci zpívali, zajímalo vás to, dostanete ode mě jedničku za třeba aktivitu.*“ S tímto také souvisí to, že učitelky oceňují žáky zkrátka za něco, co se jim v dané hodině hudební výchovy povede. To se pojí

právě s tím, že jsou si vědomy individuálních schopností žáků. Ví, že každý je šikovný na něco jiného, ale přesto se snaží u každého žáka najít v rámci hudební výchovy něco, co se mu podařilo. U2: „*Takže oni mají zase možnost dostat hezkou známku na ty pracovní listy, různé zábavné úkoly, poslech anebo nechávám dobrovolně, jo. Referáty většinou až na 2. stupni nebo v té 5. třídě. To je další možnost hodnocení hudební výchovy.*“ Zde učitelka odkazuje na to, že „úkoly navíc“ jsou sice až pro starší žáky a spočívají na dobrovolnosti, ale na druhou stranu je to pro žáky určitá šance na zlepšení. Mohou tak získat pěknou známku.

6.3 Motivace nebo stres?

- Mírnost v hodnocení aneb „hudebka je fajn“
- Stěžejní je subjektivní prožitek (žák herec x žák trémista)
- Emoce jako pozitivní faktor
- Pochvala a podpora žáků
- Tréma jako pohon nebo paralýza?

Do této kategorie spadá tzv. **mírnost v hodnocení**. Jak už bylo zmíněno, žáci jsou hodnoceni známkami. Rozhovory ale ukázaly, že ne vždy jsou známky odpovídající danému výkonu. U4: „*Myslím si, že to nikdo neznámkuje tak, jak by to mělo být doopravdy, protože si myslím, že spousta dětí třeba tady ty noty a takové věci nezvládne a měly by daleko horší známku, jo než ty učitelé dají jo ...*“ Z toho tvrzení je opět patrné, že učitelky volí mírnost v hodnocení proto, že jsou si vědomy rozdílů u žáků. Opět berou na vědomí to, že někomu je hudební výchova blízká a někomu ne. Dotazované učitelky hodnotí převážně známkou 1 až 2. U1: „*Za mě by se děti z výchov měly hodnotit známkou, a to teda známkou jedničkou. Pokud se ale najde někdo ehm ... některé děti o některou z výchov třeba nejeví zájem, a nevyvinou jako žádnou snahu, asi bych je z výchovy hodnotila dvojkou.*“ Z tvrzení tak vyplývá, že učitelka hodnotí žáky známkou 1. V případě, že se najde žák, který nejeví snahu, nezapojuje se, je hodnocen známkou 2. Podobně reagovala i další dotazovaná učitelka. U4: „*I když na tom 1. stupni nedáváme, jako já vím, že i kolegyně, že dáváme prostě jedničky maximálně dvojkou, když to děcko teda fakt otravuje, nebo je nějaké, že tam fakt nic nedělá ...*“ Také další výpověď potvrzuje, že horší známky dávají učitelky jen velmi zřídka. U2: „*Takže většinou hodnotím 1 až 2. Horší známku výjimečně.*“ V čem spočívá to, že učitelky volí spíše mírnější známky? Tato skutečnost zřejmě vychází právě z obtížnosti hodnocení, která je součástí první kategorie.

Učitelky zkrátka nevidí důvod, proč žáky hodnotit přísně. U5: „*Tam je to opravdu tak, že fakt dáváme co nejpěknější známky ... Prostě dáváme jedničky. Dvojka je tam, když se mu nechce no, dvojka to už potom třeba i řešíme nějak to ... ale prostě ... pokud jsou špatné známky, tak je to jenom z toho důvodu, že prostě nechtěl, odmítl třeba v tělocviku. Třeba když někdo prostě fakt odmítl vyzkoušet něco nebo tak.*“ Zde je opět shoda. Žáci jsou hodnoceni známkou 1. Učitelka přiznala, že ten, kdo se nezapojuje, odmítá se účastnit, je hodnocen známkou 2. Jak již bylo zmíněno výše, hodnocení se liší také podle věku (třídy) žáků. Zde je předkládán příklad. U5: „*Tam už ty známky jsou, které jsou samozřejmě zasloužené, ale tam třeba jsem dávala i z těch not jako horší známky. To je pravda, že nedostali všichni jedničku, takže tam vlastně je už jo ...*“ Z této ukázky je zřejmé, že starší žáci jsou hodnoceni i horšími známkami, než 1 a 2. Vyplývá to také z toho, že ve vyšších třídách se více objevují písemky nebo testy, které jsou hodnocené. Když se v písemce žákovi nedaří, je logické, že je ohodnocen známkou, která mu za nepodařený výkon náleží.

I když se občas žákům vše nepovede, učitelky vždy hledají **důvod, za co je pochválí**. Pochvala zde hraje důležitou roli, protože úzce souvisí s motivací a podporou. Je tedy i nedílnou součástí hodnocení žáků. U1: „*Tak já si myslím, že ta známka je pro děti motivující, třeba ta jednička nebo i ta horší. Ta je motivuje třeba, aby se to příště víc naučili, víc se snažili. Já třeba ještě píši i pochvaly nebo i ústní pochvalou zhodnotím.*“ Nejen že jsou žáci ohodnoceni známkou, často dostanou také pochvalu, která je může povzbudit při další práci. Známkou tak učitelky často doplňují právě i pochvalou. Většina dotazovaných učitelek se shodla, že je důležité najít něco, za co lze žáky pochválit. To potvrzuje i následující úryvek výpovědi. U3: „*... nebo, že když třeba někdo neumí kreslit, nebo naopak neumí zpívat, neumí vytleskat rytmus, tak ho za to nebudu kárat, ale naopak ho třeba pochválím aspoň za to, že se snaží ...*“ Jedna z učitelek také poukázala na jakousi potřebu pochvaly. Dle její výpovědi jsou vždy žáci rádi, když slyší pochvalu nebo uznání od učitele. U4: „*A ehm zase to hodnocení ... oni rádi slyší, jo to se ti povedlo, nebo i když si spolu třeba dva už zapískají nějakou tu písničku a ladí jim to, takže zase jo, to se vám povedlo, to bylo prima.*“

Výkon žáků může ovlivnit mnoho dalších faktorů. Ať už se jedná o **trému, strach** nebo o jiný ale pozitivně laděný prožitek. V případě, že má žák v hodinách hudební výchovy podat nějaký výkon nebo se předvést, pojí se s tím hned několik pocitů. Učitelky v rozhovorech uváděly, že žáci se potýkají jak s negativním prožitkem (tréma, strach), tak i pozitivním (radost, motivace). U3: „*Mám tam právě třeba holčičku, která jako vůbec*

jako zpívat nechce, stydí se.“ V praxi se může stát, že ve třídě bude někdo, kdo se bude potýkat se strachem nebo se stydět a nezapojovat se. Jak s takovými žáky pracovat? Jak je hodnotit? I tyto otázky v rozhovorech padly. Učitelky se často odkazovaly na motivaci žáků a práci s kolektivem třídy. Poukazovaly na důležitost motivace, a to jakýmkoliv způsobem. Uváděly, že když jsou žáci motivovaní, lépe se do činností zapojí a mohou tak i překonat zmíněnou trému z vystoupení před třídou. U3: „*Anebo když se stydí zpívat třeba samostatně, což já teda úplně nechci, protože jsem to já neměla ráda, tak zpívají třeba ve dvojičkách, ve trojičkách a podobně, aby se jako nestyděli, no.*“ Z ukázky je také patrné, že učitelka pracovala na tom, aby se žáci navzájem podporovali. Ve třídě si tak nastaví bezpečné prostředí a žáci se nemusí ničeho obávat. Toto ale vyžaduje komunikaci a spolupráci všech žáků a samozřejmě i učitele. Samotné hodnocení a prožitek může silně ovlivnit další jednání a vztah žáka k danému předmětu. Jedna z učitelek uvedla i konkrétní příklad z praxe. U5: „*... protože když jim v 1. třídě řeknu: ty zpíváš falešně, ty zpíváš pěkně ... A a ty tak. Tak prostě už už prostě někdo vysloví nějaký názor a a potom z okolí kolem slyším od tolika starších: No já jsem míval vždycky dvojku z hudebky nebo z výtvarky, tak jako já nemaluju, protože to jako neumím. Nikdy to není pravda, že neumí.*“ Z úryvku vyplývá, že pouhý názor s nádechem hodnocení může žáka natolik ovlivnit, že danou skutečnost přijme jako fakt. Hodnocení se tímto stává pro žáka zásadním, ale bohužel v tom negativním smyslu. Není pak dále motivován se snažit nebo pokročit dál. U5: „*Stalo se třeba, jako že nechcou, nechcou zpívat, že jakože ehm ... že slyšeli: že ty prostě zpíváš hrozně, vůbec to nedělej.*“ Učitelky jsou si vědomy, že je potřeba žáky podpořit, motivovat, aby se nebáli, popřípadě aby se naučili s trémou pracovat. V nejlepším případě tak žáci strach překonají, protože mají podporu a motivaci, kterou potřebovali. Tréma se tak může jevit jako něco negativního, ale na druhou stranu může být hnacím motorem právě k překonání se. To vyplývá i z následující výpovědi jedné z učitelek. U6: „*Většinou se mi stává, jako že je to dobré, že jako že se ehm ... že to překonají. Bojí se někdo? To ano, to se stává. Nechtějí zpívat třeba, ale z té lavice třeba, nebo když na ně není tolik vidět, tak většinou jako zazpívají.*“

S trémou tak souvisí i další emoce žáků. V rozhovorech bylo také zjišťováno, jak tedy učitelky s emocemi pracují. Opět zde poukazovaly na dva protipóly. Buď jsou to **emoce pozitivní, nebo negativní**. Ty pozitivní tím pádem ženou žáky dál, aby se posouvali. Žák, který cítí negativní emoce, má právě strach z vystoupení, nezapojuje se a v hodinách hudební výchovy se straní. Učitelky se shodly na tom, že využívají motivaci vybranými

činnostmi, častými pochvalami, ale i podporou od ostatních spolužáků nebo pěknými známkami. U5: „*Ehm, je to prostě fakt jako takhle popostrčí. A jo, takže zas je prostě musíme trošku do toho š'touchnout jako no ...*“ Dobrá známka nebo pochvala je pro mnoho žáků také zdrojem motivace. Na základě pozitivního hodnocení jsou si tak žáci jistější a mají radost, že se jim něco povedlo, že jsou v něčem dobří. Podobně na motivaci hodnocením reagovala i další učitelka. U3: „*Dítě, které se jako bojí zpívat a dostane tu jedničku aspoň za to, že se naučí právě jako ty slova, tak si myslím, že ho to motivuje.*“ Jedna z dotazovaných učitelek poukázala ale také na to, že žáci mohou mít strach právě ze samotného hodnocení. U8: „*... jako taková zátěžová věc, nebo prostě pro ně taková stresující ehm ... bylo jako ehm ... nemět tu horší známku než tu jedničku.*“ Zde lze opět vidět, že hodnocení může mít na žáky jak pozitivní, tak i negativní vliv.

Snaha žáky motivovat se odvíjí i od zvolených aktivit. V rozhovorech se učitelky shodly na tom, že často naplňují hodiny hudební výchovy aktivitami, které žáky baví a mohou je tak za ně kladně ohodnotit. Zároveň učitelky odkazovaly na radost a zábavu v hodinách hudební výchovy. U3: „*Jo jo jo a třeba navážeme právě na to, že se žákům něco líbí, tak pak uděláme tu hodinu jako podle jejich gusta, tak aby je to prostě bavilo ...*“ Obdobně odpověděla i další učitelka. U4: „*Jo, spíš je motivuju tím, že chci, aby si tu hudebku tak jako by užili.*“ Motivací se učitelky také snaží dovést žáky k pokroku a dalšímu rozvoji. U4: „*... když je to jakoby nějakou takovou formou, že je to začne bavit a jenom dobře, když třeba začnou na něco hrát, nebo začnou zpívat, začne je to bavit ...*“ Z hodin hudební výchovy si tak žáci odnáší třeba i nadšení začít hrát na nějaký hudební nástroj a dál se v této oblasti rozvíjet. Někdy je ale potřeba malé pomoci, trochu přesvědčení a velká dávka podpory. Další oblastí, do které se práce s motivací promítá, je také podání daného učiva. Někdy může být zkrátka těžké upoutat pozornost žáků, a tak učitelky záměrně volí zajímavá témata, vtipné písně a neotřelé činnosti. U7: „*Máme nějaký takový motivační rozhovor o tom tématu, třeba o čem ta písnička je, vysvětlíme si i třeba slova, co tam jsou, jako ehm ... No, co neví, co by znamenaly, protože někdy v těch písničkách je i třeba nářečí a tak. Takže si to takhle jako ehm ... Na to téma se asi spíš jako naladíme a a pak zpíváme tu písničku.*“ Z úryvku vyplývá, že učitelka pracuje s písní tak, aby žáky motivovala ke zpěvu a zároveň se dozvěděli i něco nového. Podobně reagovala i jiná učitelka, která odkazovala na to, že zájem žáků je to, co jí dává smysl. U8: „*... když se dokázal vzbudit zájem a a viděl smysl v té hodině, tak mi to došlo jako akorát ...*“

6.4 Uplatňování principů formativního hodnocení

- Ano, alespoň částečně
- Přínosné zapojení žáků při reflexi
- Nutná zpětná vazba žákům
- Vliv zpětné vazby žáků na sebereflexi učitele
- Různé způsoby (nejen slovně)
- Někdy není čas

Čtvrtá kategorie, která vyplynula z analýzy dat, pojednává o formativním hodnocení v rámci hodin hudební výchovy. Při rozhovorech jsem se učitelek nejprve ptala, zda o tomto pojmu slyšely a dokážou ho vysvětlit. U3: „*Tak pokud si to dobře pamatuju, tak je to nějaké, jak to vysvětlit ... Průběžné hodnocení těch žáků.*“ Další dotazovaná učitelka odpovídala podobně. U7: „*Myslím, že to se hodně pojí s tím s tím slovním hodnocením, že ehm... Prostě nejsou tam žádné škály, podle kterých bysme hodnotili, ale prostě je to ... Zaměřujeme se na to konkrétní jedno dítě a oceňujeme ty jeho konkrétní pokroky a posuny.*“ Z uvedených výpovědí je tak patrné, že ne vždy si byly učitelky tímto pojmem jisté, a ne vždy věděly, co přesně znamená. Ukázalo se, že některé z učitelek absolvovaly i seminář o tomto hodnocení a využívají tak v hudební výchově alespoň nějaké **prvky formativního hodnocení**. U10: „*Byla jsem na školení. Prakticky ehm ... vím o tom něco, ale já si jedu svoju lajnu no.*“ Zde se ukázalo, že přístup k hodnocení se odvíjí také od osobnosti učitelky. Každá učitelka má svůj specifický postoj k hodnocení žáků. Jedna z dotazovaných uvedla, že v hudební výchově nehodnotí formativně, ale v jiných předmětech toto hodnocení uplatňuje více. U5: „*... jako to to formativní hodnocení, takové to to písemné, tak děláme třeba v jiných předmětech ...*“ V rámci hudební výchovy ale učitelka uvedla, že zhodnotí žáky ústně a snaží se jim dát adekvátní a podrobnou zpětnou vazbu. Podobně reagovala i tato učitelka. U10: „*... toto si myslím, že není jenom výtvarka, ale dá se to použít ve všem, ve všech tady těchto předmětech.*“ Také poukazovala na možnosti formativního hodnocení v rámci všech výchovných předmětů. Celkově z rozhovorů vyplynulo, že učitelky se snaží hodnotit **alespoň částečně** formativně. Nejčastějším příkladem bylo poskytnutí zpětné vazby. U1: „*Tak nějaký komentář k tomu hodnocení třeba, zpětnou vazbu ano. I to sebehodnocení žáků uplatňuji, ale to je asi tak všechno.*“ Jedna učitelka také uvedla, že hodnotí žáky průběžně při samotném procesu práce. U4: „*Jo a spíše hodnotím jako během té práce, jo že řeknu, třeba víc se snaž, zkus si to víc jakoby dodělat, podívej se, nebo projdi se po třídě, podívej se, jak to mají kamarádi,*

jak si s tím poradili a tak.“ Žák tak na základě reflexe od učitelky může ovlivnit jeho konečný výsledek, tedy konečnou známku. Toto je výrazný prvek formativního hodnocení. Učitelka dále zmínila i spolupráci s ostatními spolužáky a dala tak možnost požádat o pomoc ostatní.

V hodinách hudební výchovy učitelky uplatňují hodně již zmíněnou reflexi, díky které tak více popíší a shrnou výkon daného žáka nebo průběh celé hodiny např.: jak žáci pracovali, co se jim dnes podařilo, na čem budou ještě pracovat, co je čeká příště atd. Zpětná vazba je tak přínosem pro všechny. Učitelky dále poukazovaly na **zapojení žáků do reflexe**. U1: *„Na konci hodiny většinou dávám dětem možnost, aby se vyjádřily, jak se jim hodina líbila.“* Na základě této zpětné vazby tak získává učitelka od žáků informace o dané hodině. Také další dotazovaná dává žákům prostor na zhodnocení hodiny. U3: *„... snažím se spíš jako to zapojit ty žáky, aby oni oni jako řekli, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, co by třeba příště chtěli dělat a proč, a co se jim líbilo, nelíbilo, tak z jakého důvodu se jim to nelíbilo a jak ho chtějí třeba změnit.“* Na základě těchto informací z reflexe se pak dále učitelky zamýšlí, jak mohou třeba hodiny zlepšit, a naopak jaké aktivity příště už nevolit. Při plánování hodin mohou také vycházet z potřeb žáků a volit činnosti podle toho, co je nejvíce baví a co rádi dělají např.: dát větší přednost zpěvu než hudební nauce, zapojovat hru na hudební nástroje a další. U7: *„... když se bavíme o tom, co je třeba v té hodině konkrétně bavilo, abych zjistila jako, co teda mám třeba víc zapojovat, tak to spíš se třeba vyjádří, že jako klidně, že je bavilo.“* Učitelky se shodují na tom, že vždy je důležité dát žákům nějakou zpětnou vazbu, ale je to i naopak. Pro učitelky je důležitá i reflexe od žáků. Jde tedy o vzájemnou interakci mezi učitelkou a žáky, která je postavená na jejich komunikaci a spolupráci. U3: *„... třeba navážeme právě na to, že se žákům něco líbí, tak pak uděláme tu hodinu jako podle jejich gusta, tak aby je to prostě bavilo ...“* Učitelka tak bere v potaz postřehy z reflexe při příští přípravě hodiny. Dle následující ukázky dává učitelka prostor žákům také proto, aby ohodnotili sami sebe, a i ostatní spolužáky. U9: *„... aby i ten druhý dokázal o něm říct, ano, líbilo se mi to, a když se mi to nelíbilo, proč se mi to nelíbilo a jestli by se s tím dalo něco dělat ...“* Zde se skrývá snaha naučit žáky ohodnotit sebe samotné a shrnout svůj výkon tak, aby si každý byl vědom svých schopností. I přesto, že se někdy žáci stydí vyjádřit svůj názor, se učitelky snaží, aby se do diskuse zapojila větší část třídy. U3: *„... ono se potom i ty děti jako ostatní přidají, když jim mluví jeden a něco řekne, tak pak toho dalšího taky něco napadne, takže pak už je to taková skupinka.“*

Některé z učitelek si nestanovují přesný čas pro možné shrnutí. Necháávají to vždy na okolnostech a aktuální situaci. U2: „*Nedávám většinou prostor oni oni sami okamžitě se projeví... Svým chováním a vůbec postojem a jsou, jsou si vědomí toho, že to prostě nebyl dobrý výkon.*“ Zpětná vazba žáků je tak spontánní a jedná se o okamžitou reakci.

Samotná reflexe tak může mít mnoho podob. Nemusí se vždy jednat o slovní komentář učitele nebo žáků. V rozhovorech byly zmíněny **různé způsoby**, jakými zpětná vazba v hodinách hudební výchovy probíhá. U4: „... *mají pracovní list do hudební výchovy, tak na konci mají buď smajlíky, nebo nějaký obrázek a mají zakroužkovat nebo vybarvit to ... Ehm, líbila se mně hodina, nelíbila se mně hodina, takže spíš takhle si hodnotí ...*“ Využívání smajlíků zmínila i jiná učitelka, která je zapojuje hlavně v rámci první a druhé třídy. U6: „*Tak u těch malých dětí používáme hodně moc smajlíky nějaké, jako takové ty nazdvíhání smějící se smajlíky, jestli se mi líbí písnička, nelíbí.*“ Následující učitelka opět uvedla příklad s využíváním smajlíků, ale zároveň poukázala na sebekritičnost žáků. Jak již bylo zmíněno, je důležité, aby žáci uměli objektivně ohodnotit i sami sebe. U8: „*Jsem tam měla takové ty smajlíky ... Já vždycky říkám, tak víš co, tak dneska se běž postavit, jak si myslíš ... a ony ty děcka byly docela i sebekritické.*“ Kromě využívání smajlíků se jedna z učitelek zmínila o komunitním kruhu. U3: „*Jak kdy, když mám hodně prostoru, tak to uděláme v rámci komunitního kruhu, že vlastně každý se vyjádří a řekne, co se mu třeba na té hodině líbilo.*“ Jak je řečeno v ukázce, velmi záleží na čase. V případě, že hodina plyne bez problémů, zařadí učitelka reflexi a dá tak možnost, aby se vyjádřil každý žák. Stane-li se, že nemá učitelka v hodině příliš času, ale přesto chce zpětnou vazbu zahrnout, volí společné shrnutí. U3: „*A když toho času tolik nemám, tak prostě jenom ten, kdo se přihlásí, tak mi řekne třeba, co jako bylo fajn a nějakým způsobem to rozebíráme.*“

Na začátku bylo popsáno, že některé učitelky měly povědomí o tom, co je to formativní hodnocení. Větší část dotazovaných se shodla, že pojem zná a dokázala ho i vysvětlit. Objevila se ale i odpověď znám, ale nepoužívám. U9: „*Ano, už jsem to slyšela, slyšela jsem o formativním hodnocení, ale nepoužívám, nepoužívám to.*“ Nyní se nabízí otázka, proč ne? Během rozhovorů učitelky zmiňovaly především časovou náročnost hodnocení. Přesto by se některé z nich k tomuto hodnocení v hudební výchově přikláněly více než ke klasickému známkování. U7: „*Já to chápu, že to je strašně náročný časově a no ... prostě je to určitě, je to určitě náročné, ale když už ne ve všech předmětech, tak aspoň podle mě v těch výchovách by to bylo adekvátní.*“ Jedna z dotazovaných reagovala následovně. U4: „*Ale je to zase práce navíc určitě to formativní hodnocení.*“

S časem úzce souvisí i zapojování zpětné vazby do hodin. Vše se odvíjí od nálady žáků, od učiva, od aktuální situace, která v hodině nastává. Taky reflexi proto učitelky zapojují na základě časových možností. Jsou hodiny, kdy reflexe proběhne, ale **někdy čas nezbyvá**. U6: „*Občas to používám ale, aby třeba řekli, jestli se báli nebo ne, jestli se nebáli, jaký z toho mají pocit a jako používám, ale jako ne úplně pokaždé.*“ Další učitelka také poukázala na to, že se snaží reflexi zařazovat, ale ne vždy se to podaří. U8: „*Když se mě podařilo dobrat se k závěru hodiny, kdy byl prostor i na to hodnocení ... snažila jsem se o to. Neříkám, že to bylo pokaždé. Pokaždé to nevyšlo ...*“

6.5 Jak tedy v hudební výchově hodnotit?

- Vyhybat se negativnímu hodnocení
- Podpora motivace žáků
- Ocenění snahy a individuálních rozdílů
- Individuální přístup
- Hlavně chválit
- Kombinace známek a slovního hodnocení
- Předem stanovit kritéria

Poslední kategorie pojednává o konkrétních krocích a specifikách, které učitelky spatřují v procesu hodnocení žáků v hudební výchově. Úzce se pojí s první kategorií, kde učitelky poukazovaly na obtížnost hodnocení žáků. Přestože systém ve školách je nastaven tak, že jsou žáci hodnoceni za své výkony ve všech předmětech, snaží se učitelky hledat cestu, jak to dělat co nejlépe a zohledňují přitom mnoho faktorů. Nejdůležitější je dle odpovědí učitelek práce s motivací žáků. Snaží se proto vyhybat negativnímu hodnocení a hodnotit spíše citlivě. U9: „*Myslím si, že toto jsou takové citlivé věci a že ve výchovách tam, že to hodnocení by mělo být trošku jiné než v ostatních předmětech.*“ Negativní hodnocení může mít na osobnost žáka velký vliv. To potvrzuje následující ukázka. U3: „*No v případě, že bych dávala i jiné známky než jedničky, tak si myslím, že to ty děti jako srazí, což je špatně.*“ Právě proto učitelky ke známkování přistupují vstřícně a s citem. U5: „*... protože když jim v 1. třídě řeknu: ty zpíváš falešně, ty zpíváš pěkně ... A a ty tak. Tak prostě už už prostě někdo vysloví nějaký názor a a potom z okolí kolem slyším od tolika starších: No já jsem míval vždycky dvojku z hudebky nebo z výtvarky, tak jako já nemaluju, protože to jako neumím. Nikdy to není pravda, že neumí.*“ Na tomto příkladu lze hezky vidět, jaký dopad na žáky může mít negativní hodnocení. Nejedná se pouze o vyslovení názoru

učitelky, který žák za chvíli zapomene. Jde o dlouhodobý proces, protože žák přijme názor za vlastní a začne se dané činnosti vyhýbat. Přesvědčí tak sám sebe, že v hudební výchově není dobrý, a tak se nebude zapojovat. U2: „*Určitě bych nezačínala negativním hodnocením a vyhýbala bych se negativnímu hodnocení, protože ten zpěv je vlastně, hudební výchova je jednou týdně, takže je to pro ně ... má to být předmět, kdy je takový oddechový, kdy se ty děti dostanou do pohody.*“ Opět se tak učitelky dostávají k podpoře motivace, která může být i ve formě pozitivně laděného hodnocení nebo pochvaly, což bylo součástí druhé kategorie.

Učitelky poukázaly na fakt, že jedno ze specifíků shledávají v **oceňování snahy žáků**. Jsou si vědomy toho, že každý má jinou úroveň schopností a dovedností a liší se také vztahem k hudbě. Proto si vždy cení hlavně snahy a toho, že se žák zapojí jakýmkoliv způsobem. U1: „*Chápu a je pochopitelné, že ne každému je hudba blízká, ale když alespoň trochu projeví tu snahu, tak si tu jedničku zaslouží, protože vím, že pro to alespoň něco udělal.*“ Toto potvrzuje také další z učitelek, která zároveň odkazovala na zapojení všech žáků do činností. Ať už se jedná o žáky s hudebním citem nebo o ty méně nadané. U4: „*Hodnotím je stejně jako za každý krůček, za každou snahu.*“ S tím souvisí opět motivace. Na základě pozitivního hodnocení a ocenění snahy tak žáci získávají oporu a mají větší motivaci. Učitelky se tak snaží odbourat u žáků trému a stud. Váží si u žáků, že se zapojili, i když ví, že samotný projev nebyl úplně bez chyby. U5: „*Takže i když prostě je to trochu falešně, tak prostě vím, že to nedělal naschvál, tak mu tu jedničku dám.*“ Další učitelka reagovala podobnou odpovědí. Nehodnotí u žáků výkon, ale opět to, že se zapojil. U6: „*Vůbec jako nehledím, nedívám se na to, jestli jako by ten projev byl dokonalý, nebo nebyl, toto nehodnotím.*“

Při hodnocení berou učitelky na vědomí **individuální rozdíly mezi žáky**. Snaží se proto hodnotit objektivně, ale zároveň s ohledem na možnosti každého z nich. U4: „*Tam jsou fakt mezi těma děckama hrozně velký rozdíly ...*“ S tímto souvisí **individuální přístup** k žákům. Ten souvisí kromě přístupu k hodnocení dále s mírou podpory, motivací a volbou jednotlivých činností do hodin hudební výchovy. Někteří žáci zkrátka potřebují větší podporu, jiní rádi ukážou, co umí. Snaha se vždy cení. U9: „*... pokud se dítě snaží, má zájem o tu o ten předmět, tak nemusí umět zpívat, nemusí umět cvičit, nemusí si umět kreslit, ale pokud se nějak snaží a posouvá se, tak ta snaha by se tam měla cenit.*“ Z ukázky vyplývá, že tento přístup k hodnocení aplikuje učitelka nejen v hudební výchově, ale i ve výtvarné a tělesné. Poukázala také na důležitost rozvoje osobnosti žáků, což je

jeden z cílů výchovných předmětů. U9: „*Když ten rytmus necítí, tak za to v podstatě nemůže a dá se to nějakým způsobem rozvíjet tím, že se to cvičí, a když se to cvičí, tak oni se snaží a tím pádem hodnotím zase tu snahu, takže zase jsme u té snahy.*“ Takže učitelka nejenže oceňuje snahu, ale také podporuje rozvoj žáků v dané oblasti a motivuje je k dalšímu posunu. U10: „*Nebýt kritický, nechat to dítě dělat to, co, to, co by ho mohlo naplňovat, ukázat mu nějakou cestu.*“ Právě o posun žáků se učitelky snaží pozitivním hodnocením a také se shodují, že žáky **hodně chválí**. Jak již bylo zmíněno, chválí za každý posun, za každý malý krok vpřed. U3: „*... když třeba někdo neumí kreslit, nebo naopak neumí zpívat, neumí vytleskat rytmus, tak ho za to nebudu kárat, ale naopak ho třeba pochválím aspoň za to, že se snaží ...*“ Pochvala tak může mít různou formu. U2: „*Jim stačí pochvala, stačí se na něj usmát. A to je kolikrát víc než ta hvězdička.*“ Z ukázky vyplývá, že učitelka žáky chválí ústně a dává jim najevo úspěch třeba i úsměvem. Další z dotazovaných odpovídala podobným způsobem. U1: „*Já ale třeba ještě píši i pochvaly nebo i ústní pochvalou zhodnotím.*“ Zde učitelka uvedla, že známku doplňuje pochvalou, která je buď ústní, nebo i písemná.

V rozhovorech bylo dále zjištěno, že některé učitelky se přiklánějí ke **kombinaci známek a slovního hodnocení**. Všechny učitelky uvedly, že v hudební výchově hodnotí známkami. Některé z nich se shodly na tom, že klasifikace mnohdy nevypovídá přesně o výkonu žáka, a tak známky doplňují slovním hodnocením nebo již zmíněnou pochvalou. U4: „*... že jim tam píšu, jak postoupili nebo co, co dělají dobře, co dělají špatně ...*“ Tato učitelka píše každé čtvrtletí celkové slovní zhodnocení, kde zmíní, jak se žákovi v předmětu daří a v čem se může dále zlepšovat. Zmínila se také o tom, že by jí tento způsob hodnocení vyhovoval lépe než známky. Jiná učitelka doplní známku slovním komentářem. U6: „*Jo, jsou to známky a je to i slovní vyjádření jakoby komentář, kdy to komentuji, jak se jim to povedlo ...*“ Jak již bylo řečeno výše, učitelkám mnohdy známky nevyhovují z mnoha důvodů. Jedna z učitelek jasně konstatovala, že známky podle ní nevypovídají o výkonu žáka, jsou příliš škatulkující a mohou dokonce vést ke srovnávání žáků mezi sebou. Proto se přiklání k jiným způsobům hodnocení. U7: „*Jako já se do toho přikláním, mně se líbí to formativní hodnocení ve všech předmětech.*“ Dále uvedla, že známky také doplňuje psaným komentářem. U7: „*... já se jako někde snažím, jakože jim dám známku a teďka tam dopíšu i něco slovního ...*“ Další učitelka spatřuje ve slovním hodnocení méně tlaku na žáky a lepší možnosti vyjádřit se o jejich pokrocích. U8: „*... já jsem jako vítala, protože to bylo pro ty děti osvobozující. Když tak nebyly pod tím tlakem, že teď musí splnit*

nějaké kritéria ...“ Zmínila se také o tom, že známky doplňuje ústním nebo psaným komentářem, protože si žáci udělají lepší přehled o tom, co se jim podařilo. Je otevřená slovnímu hodnocení ve výchovných předmětech. U9: *„Nikdy to není jen, máš jedničku a jdi si sednout. To není nikdy. Vždycky to ehm ... řeknu to i celé třídě, nebo říkám, co byste ehm ... jak by ses oznámkoval ty ano, tak já bych si dal dvojku, protože ehm ...*“ Z této ukázky je patrné, že učitelka nenechá žáky ohodnocené pouze známkou, ale vždy má k tomu co říct. Známkou tak vysvětlí a zdůvodní.

Poslední bod, na kterém se učitelky shodly, je mít **předem stanovená kritéria** pro hodnocení. Kritéria by měla být jasná pro učitelku i pro žáky. V hudební výchově učitelky žákům vždy sdělí, za co budou hodnoceni. V případě, že je čeká hodnocení ze zpěvu, zadají daná kritéria např.: aby se žáci naučili minimálně jednu sloku písničky. Když píše písničku z hudební teorie, opět učitelky zadají, na co bude písnička zaměřená, a s žáky učivo zopakují. U10: *„Vždycky to ví.“* Žáci mají předem zadáno, co bude učitelka hodnotit. U2: *„... nemusí zpívat celou písničku, takže nehodnotím, aby znaly 6 slok písničky, ale stačí první, dvě tři sloky, a aby opravdu dokázaly se postavit, zazpívat.“* Od stanovených kritérií se poté odvíjí samotné hodnocení, do kterého opět učitelky zahrnují snahu a individuální možnosti každého žáka. Vše se tak prolíná a učitelky zohledňují mnoho faktorů.

7 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ VÝZKUMU

Předchozí kapitolu jsme věnovali celkové interpretaci získaných dat z rozhovorů. Navážeme zde poslední kapitolou, ve které se zaměříme na závěrečné shrnutí výsledků z výzkumného šetření. Hlavním cílem výzkumu bylo identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy. V rámci této kapitoly zodpovíme, zda se nám podařilo naplnit hlavní cíl výzkumu, který jsme si na začátku stanovili. Na základě sesbíraných a analyzovaných odpovědí z polostrukturovaných interview si nejprve zodpovíme jednotlivé dílčí výzkumné otázky, díky kterým poté zformulujeme odpověď na hlavní výzkumnou otázku. V neposlední řadě jsme zařadili do této kapitoly také limity výzkumu a doporučení do praxe.

První dílčí výzkumná otázka zní: **Jaký význam připisují učitelé 1. stupně základní školy hodnocení v hudební výchově?** V této otázce nás zajímalo hlavně to, jak učitelky vnímají hodnocení v hudební výchově a jaký mu přiřkládají význam. Z rozhovorů s participanty vyplynulo, že hodnocení nepovažují za důležité. Mnohem důležitější je pro ně to, aby se žáci v hodinách aktivně zapojovali. Dále jsme zjistili, že učitelky hodnotí žáky z nutnosti a na základě nastaveného systému školy. Hodnocení nevypovídá pouze o dosaženém výkonu žáka, ale slouží také jako záznam o činnosti a prospěchu dítěte ve škole. S dotazovanými učitelkami jsme narazili také na to, že kdyby měly možnost výběru, jak v hudební výchově hodnotit, uvedly, že by nejraději nehodnotily vůbec. Zároveň tak poukázaly na velkou problematiku hodnocení ve výchovných předmětech. Hodnotit žáky je tak dle jejich výpovědí velmi obtížné, protože se zde promítá mnoho faktorů, kterými je žák ovlivněn. Jedná se např.: o jeho vztah k hudbě, o hudební citění a hudební sluch. Každý z nás má zkrátka to své, v čem si je jistý a v čem vyniká. Je tedy velmi obtížné hodnotit žáky za něco, co není jejich silná stránka. Přesto musí být nějakým způsobem ohodnoceni. Učitelky se tedy k hodnocení staví tak, že musí hodnotit, ale snaží se o nalezení vhodného přístupu. Velký důraz kladou na průběh hodin a snaží se o to, aby byla hudební výchova pro žáky zajímavá a zábavná. Tento předmět je vnímám jako důležitý, ale není zde kladen důraz na poznatky a výkon žáků.

Druhá dílčí výzkumná otázka je zaměřená na postoj učitelů 1. stupně ZŠ k hodnocení v rámci hudební výchovy. Formulovali jsme ji takto: **Jak se učitelé 1. stupně základní školy staví ke způsobu hodnocení žáků v hudební výchově?** Jak již bylo výše zmíněno, učitelky se shodly na obtížnosti hodnocení v hudební výchově a hodnocení žáků provádí z povinnosti. Všechny zúčastněné uvedly, že žáci jsou hodnoceni formou známek. Jedná se

tedy o klasifikaci za různé činnosti v rámci hodin hudební výchovy. Ukázalo se, že známky považují učitelky za nevyhovující, protože nedokážou přesně vystihnout daný výsledek žáka. I když se snaží hodnotit objektivně, je potřeba vždy zohlednit různé faktory u konkrétního žáka. Celkově lze říci, že učitelky jsou v hodnocení žáků mírné. Samy konstatovaly, že hodnotí známkou 1 nebo 2. Přičemž známkou 1 dostávají žáci za aktivitu, za jejich snahu, ať už byl výkon jakýkoliv. Známkou 2 jsou pak hodnoceni žáci, kteří nevyvinuli takovou snahu nebo se odmítli zapojit. Učitelky se také shodly na tom, že nevidí důvod, aby dávaly žákům horší známky. Zde se můžeme domnívat, jaký dopad by měly známky na celkový prospěch žáků. Proces hodnocení v hudební výchově vyžaduje individuální přístup, který učitelky mnohokrát zmínily. Kladou důraz i na práci s motivací a hledají něco, za co mohou žáky v hodinách pochválit. Zároveň poukazyvaly na fakt, že není třeba vše hodnotit. Když se zkrátka žákům něco nepovede nebo nedaří, nesoudí je ani nehodnotí, ale motivují. Dají žákům prostor a další možnost vyniknout v jiné činnosti, ve které se jim vede lépe.

Další oblastí rozhovoru bylo téma formativní hodnocení. **Jak vnímají učitelé 1. stupně formativní hodnocení?** Takto byla stanovená třetí dílčí výzkumná otázka. Zde jsme zjišťovali, zda o tomto pojmu učitelky slyšely, popřípadě zda ho dokážou vysvětlit. Poté jsme se zajímali o to, zda využívají tohoto hodnocení ve své praxi. Z rozhovorů vyplývá, že učitelky mají povědomí o formativním hodnocení. Ukázalo se, že o tomto pojmu už někdy během své praxe slyšely, ale ne vždy si byly jisté tím, co znamená. Některým učitelkám jsem pomohla předem připravenou definicí formativního hodnocení, aby si lépe dokázaly vybavit, o co se jedná. Bylo zjištěno, že dvě učitelky se účastnily školení ohledně formativního hodnocení, a tak jim tento pojem nebyl cizí. Celkově můžeme shrnout, že v hodinách hudební výchovy učitelky využívají při hodnocení žáků pouze některé principy formativního hodnocení. Jedná se o uplatňování zpětné vazby, kdy učitelka shrne na závěr hodiny, jak se žákům dařilo a na čem budou ještě pracovat. Do zpětné vazby zapojují také samotné žáky, aby zhodnotili svůj výkon nebo průběh hodiny dle svého pohledu. Dále se učitelky snaží každému žákovi dávat zpětnou vazbu i individuálně. I když jsou žáci hodnoceni ve finále známkou, doplňují ji učitelky slovním komentářem tak, aby měl žák lepší představu o svém dosaženém výkonu a věděl, proč danou známku dostal. Zároveň se ukázalo, že formativní hodnocení učitelky vnímají jako časově náročné. Některé z nich konstatovaly, že si nedovedou představit hodnotit pouze formativně. Kromě časové

náročnosti uvedly i další nevýhodu a tou je podle nich neznalost a nezvyk rodičů. Ti jsou zkrátka zvyklí na známky, které jsou pro ně jasné a srozumitelné.

Poslední dílčí výzkumná otázka byla zaměřená na to, zda hodnocení ovlivňuje motivaci žáků. Formulovali jsme ji následovně: **Jaký vliv má hodnocení v hudební výchově na motivaci žáků?** Zde jsme chtěli zjistit, jestli je mezi motivací a hodnocením žáka nějaká spojitost. Už po pár rozhovorech bylo zřejmé, že hodnocení má velký vliv nejen na motivaci žáka, ale ovlivňuje jeho další rozvoj. Učitelky proto kladou velký důraz na motivaci žáků a také volí spíše mírnější a pozitivně laděné hodnocení. Jsou si vědomy toho, že hodnocení na žáky silně působí a má vliv také na vztah k hudební výchově jako takové. Z výsledků je patrné, že učitelky se snaží v hodinách hudební výchovy žáky motivovat různým způsobem. Volí zajímavé aktivity, aby se zapojili všichni žáci. Pracují s kolektivem třídy, aby se nikdo necítil ostrčený. Jsou si vědomy také toho, že žáci se často bojí něco předvést a vystoupit před třídou, proto žáky hodně chválí a povzbuzují je. Učitelky uváděly, že žáci se podporují i sami navzájem. Jako motivaci volí třeba i vtipné písničky, které se společně učí zpívat. Z toho vyplývá, že hodnocení velmi ovlivňuje motivaci, ale i postoj daného žáka k předmětu hudební výchova a jeho další rozvoj v této oblasti. Učitelky přistupují k žákům individuálně, protože vědí, že každý žák je jiný a vyžaduje tedy i jinou míru motivace.

Na základě výše uvedených dílčích výzkumných otázek, které jsme si zodpověděli a uvedli i další zjištění, navážeme hlavní výzkumnou otázkou, která zní: **Co považují učitelé za specifika hodnocení v hodinách hudební výchovy na 1. stupni základní školy?** Na základě analýzy a interpretace získaných odpovědí můžeme popsat, co považují učitelé za specifika hodnocení v hodinách hudební výchovy na 1. stupni ZŠ. Ze zjištěných informací lze shrnout, že hodnocení v hudební výchově se výrazně liší od hodnocení v jiných předmětech. Stejně tak se liší i přístupy učitelů k hodnocení v hudební výchově. Ukázalo se, že učitelé vnímají hodnocení jako nutnost. Na druhou stranu k němu přistupují vstřícně a citlivě a vnímají individuální rozdíly každého žáka. Jsou si vědomi toho, že je potřeba individuálního přístupu a při procesu hodnocení tak zohledňují hned několik faktorů. V hudební výchově jde převážně o ocenění snahy žáků a o jejich zapojení do jednotlivých činností. Za specifikum hodnocení v hudební výchově je pojímán právě již zmíněný individuální přístup k žákům. Dále pak hudební výchova jako taková, protože se jedná o předmět, jehož cílem není konečný výsledek žáka nebo jeho výkon, či znalosti. V hudební výchově jde především o rozvoj osobnosti žáka v umělecké oblasti. Z našeho

výzkumu vyplývá i fakt, že hodnocení má velký vliv na motivaci žáků. Může tak silně působit na jejich další rozvoj a vztah k předmětu hudební výchova.

Celkově tedy můžeme shrnout, že za specifika hodnocení v hudební výchově je považován: individuální přístup k žákům, rozvoj osobnosti žáka, motivace a snaha žáka v dané činnosti, osobnost učitele a jeho přístup k hodnocení. Z toho vyplývá, že je důležité, aby si každý učitel našel v hodnocení svůj systém, ale zároveň bral v potaz tato specifika předmětu hudební výchovy.

7.1 Doporučení do praxe

Součástí poslední kapitoly jsou i doporučení do praxe. Navážeme tedy na zjištěné údaje o specifikách hodnocení, které spatřují učitelky hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Při rozhovorech a následném zpracování získaných dat nám vyplynulo několik rad a typů do praxe.

Jako první a důležitý bod zmíníme individuální přístup k žákům při procesu hodnocení. Jak tvrdí Tišřanová (2016) proces hodnocení je náročný, má několik složek a je potřeba zohlednit mnoho faktorů. Učitelé by proto měli brát v potaz individuální schopnosti a dovednosti každého žáka. Výsledky ukázaly, že učitelky k žákům přistupují citlivě, individuálně a s ohledem na jejich rozdíly. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce Kolář a Šikulová (2009) definují hodnocení jako neodmyslitelnou součást jakékoliv lidské činnosti. Člověk je zkrátka hodnocen dnes a denně a sám něco hodnotí neustále.

Dalším doporučením je využívání různých forem hodnocení žáků. Učitelé se tak nemusí striktně držet pouze tradiční klasifikace, ale mohou využívat i jiné formy. Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová a Vališová (2012) chápou formy hodnocení jako různé způsoby a podoby, pomocí kterých lze výsledek žáka vyjádřit. Při hodnocení žáků v hudební výchově bychom tedy doporučili kombinaci několika forem například slovní hodnocení ať už psanou nebo mluvenou formou, pochvaly, razítka, smajlíky. Z výsledků výzkumu můžeme zmínit, že učitelky také poukazovaly na kombinaci známek a slovního komentáře nebo udělování písemných pochval.

V neposlední řadě bychom doporučili uplatňování formativního hodnocení. Přestože ve školách stále převládá klasifikace, která je považována za méně časově náročnou a srozumitelnou, dle našeho názoru může formativní hodnocení vést k lepšímu zhodnocení žáků a také k rozvoji jejich osobnosti. Formativní hodnocení vysvětluje Novotná a Krabsová (2013) jako hodnocení průběžné, protože učitelé přináší informace o samotném

průběhu učení žáka. Zahrnuje v sobě klady žakovské práce, ale poukazuje i na chyby a poskytuje další doporučení do budoucna. Konkrétní a včasná zpětná vazba je základním prvkem formativního hodnocení. Z toho vyplývá tedy i naše doporučení. Učitelé by měli ve své praxi dávat žákům výstižnou a adekvátní zpětnou vazbu o jejich výkonu, a tím žáka rozvíjet a nasměrovat na správnou cestu. Učitel by měl žákům dávat zpětnou vazbu již v průběhu, aby se žák mohl pro příště zlepšit a dosáhl tak nejlepšího výsledku dle svých možností. Zde bude hrát velkou roli i osobnost učitele a to, zda bude ochoten takto s žáky spolupracovat a poskytovat jim pravidelnou reflexi. Rozhovory s učitelkami ukázaly, že zpětnou vazbu uplatňují ve velké míře a dávají prostor i žákům, aby se sami vyjádřili.

Na závěr uvádíme další možné oblasti výzkumu, které by mohly navázat na téma specifika hodnocení. Tyto výzkumné práce by se mohly zabývat jinými výchovnými předměty a jejich hodnocením například hodnocení v rámci tělesné nebo výtvarné výchovy. Dále by mohl být sledován přístup k hodnocení ve výchovných předmětech z dlouhodobého hlediska nebo názory učitelů na formativní hodnocení. Také by mohlo být zjišťováno, jak vnímají rodiče slovní hodnocení a jaký je jejich postoj ke změnám v přístupech k hodnocení žáků ve školách.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala tématem specifika hodnocení žáků v hudební výchově na 1. stupni základní školy. Práce byla rozdělená na teoretickou a praktickou část. V teoretické části šlo především o představení a sumarizaci poznatků o procesu hodnocení, přičemž v jedné samostatné kapitole jsme se zaměřili na daná specifika hodnocení žáků, v rámci předmětu hudební výchova. Dále zde byly představeny cíle hodnocení a jednotlivé funkce. Na dalších stránkách jsme popsali formy a typy hodnocení, kterých je celá řada. Bylo uvedeno několik klasifikací od různých autorů, kteří se hodnocením ve škole zabývají. Učitelé se nemusí držet pouze jedné formy, ale mohou využívat hned několik forem hodnocení z této pestré škály.

V praktické části diplomové práce byl představen kvalitativně orientovaný výzkum. Ten jsme realizovali prostřednictvím polostrukturovaného interview s učiteli hudební výchovy na 1. stupni základní školy. Výzkumný soubor byl tvořen celkem 10 vybranými učitelkami. Do výzkumu se zapojily jak začínající učitelky, tak i ty s dlouholetou praxí. Získaná data jsme dále analyzovali a zpracovali tak, aby byly nalezeny odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Cílem výzkumu bylo identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy.

Z výsledků výzkumného šetření je zřejmé, že učitelé jsou si vědomi potřeby hodnotit žáky v hudební výchově jinak, než je tomu v ostatních předmětech. To vyžaduje vstřícný a citlivý přístup učitele ke každému žákovi. I proto je za jedno specifikum považován právě individuální přístup k žákům a jejich hodnocení. Jako další důležitý bod se ukázala práce s motivací a podpora žáků při jakékoliv činnosti. V hodinách hudební výchovy se tedy učitelé snaží žáky nejen motivovat, ale také povzbudit, aby se nebáli a otevřeli se a v hodinách se aktivně zapojovali. Cení se hlavně snaha, ne samotný výkon žáka, protože v hudební výchově není cílem konečný výsledek, ale jednotlivé kroky vedoucí k rozvoji osobnosti žáka dle jeho možností.

Téma ohledně hodnocení žáků nejen v hudební výchově, ale ve všech výchovných předmětech velmi rezonuje společností. Mnoho učitelů se snaží o nalézání vhodného způsobu, jak žáky hodnotit, jiní se tímto tématem příliš nezabývají. Nelze ani přesně určit, který typ hodnocení je ten nejlepší. Vše má svou kladnou, ale i zápornou stranu. Přesto je důležité se nad tímto tématem zamýšlet a hledat ten nejlepší možný způsob jak pro učitele, tak pro žáky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 26, 153–176.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-013-9188-4>
2. Bailey, A. L., & Heritage, M. (2018). *Self-Regulation in Learning: The role of Language and Formative Assessment*. Harvard Education Press.
3. Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for Teaching and Learning*. Sage.
4. Crha, B., Jurčíková, T., & Prudíková, M. (2010). *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově*. Masarykova univerzita.
5. Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada.
6. Dvořáček, J. (2009). *Kompendium pedagogiky*. Univerzita Karlova.
7. Dvořáček, J. (2014). *Základy pedagogiky*. Vysoká škola ekonomická v Praze.
8. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
9. Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žaka*. Enigma.
10. Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
11. Charalambidis, A. (2004). *Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/42/POSTAVENI-HUDEBNIVYCHOVY-V-RVP-ZV-A-JEJI-METODOLOGICKA-VYCHODISKA.html>.
12. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
13. Janík, T. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Masarykova univerzita.
14. Janíková, M. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Paido.

15. Ježil, P. (2021). Hudba a její prostor – výchova uměním na ZŠ. In P. Hala (Ed.), *Musica viva in schola XXII* (s. 95–107). Masarykova univerzita. https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/sborniky/musica_viva_in_schola_xxii.pdf
16. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
17. Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada.
18. Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
19. Košťálová, H., & Straková, J. (2008). *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Skav.
20. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
21. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*. MSD.
22. Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál.
23. Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v zahraničí a v České republice. *e-Pedagogium*, 17(1), 89-99. https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201701-0008_formativni-hodnoceni-v-zahranici-a-v-ceske-republice.php
24. Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis Scholae*, 8(1), 111–127. https://karolinum.cz/data/clanek/3353/OS_1_2014_08_Laufkova.pdf
25. Národní pedagogický institut ČR. (2023). Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pdf>
26. Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*, 53(3), 355-371. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077>
27. Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práce učitele*. Iris.
28. Petlák, E. (2020). *Inovácie v edukácii*. Wolters Kluwer.
29. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Portál.
30. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

31. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). *Národní ústav pro vzdělávání*. <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
32. Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Karolinum.
33. Shaw, B. (2021). Concert Grades and Performance Assessment in Ensemble Music. *Music Educators Journal*, 108 (2), 30–35. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/00274321211060358>
34. Shuler, S. (2011). Music Assessment, Part 1: What and Why. *Music Educators Journal*, 98(2), 10–13. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432111427651?icid=int.sj-full-text.similar-articles.2>
35. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Grada.
36. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
37. Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Západočeská univerzita v Plzni.
38. Stará, J. (2006). *Slovní hodnocení na prvním stupni ZŠ*. Raabe.
39. Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
40. Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada.
41. Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
42. Šrámková, K. (2012). Didaktika hudební výchovy v současném systému vzdělávání. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 8(1), 1–6. Masarykova Univerzita. https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_8_1/sramkova.pdf
43. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
44. Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Iris.

45. Turek, I. (2014). *Didaktika*. Wolters Kluwer.
46. Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Grada.
47. Žlábková, I., & Rokos, L. (2014). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáků v českých publikacích. *Pedagogika*, 13(3), 328-354.
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

HV Hudební výchova

U Učitelka

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Proces evaluace</i>	14
<i>Obrázek 2 Interakce výuky, učení a hodnocení</i>	31
<i>Obrázek 3 Vliv hodnocení na žáka</i>	39
<i>Obrázek 4 Kategorie a kódy</i>	49

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Přehled vybraných studií</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka 2 Charakteristika participantů</i>	<i>47</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky k rozhovoru

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Ukázka z rozhovoru

PŘÍLOHA P I: OTÁZKY K ROZHOVORU

Úvodní část rozhovoru:

- Krátké představení se
 - Délka praxe
 - Hudební dovednosti (hraju na co.../nehraju)
 - Lístek s připravenou definicí formativního hodnocení
1. Jaký názor máte na hodnocení ve výchovách (tělesná, hudební, výtvarná)?
Konkrétně HV
 2. Považujete hodnocení žáků v HV za důležité? Proč?
 3. Jak často žáky v hudební výchově hodnotíte? *(V jaké fázi výuky probíhá hodnocení?)*
 4. Co vy konkrétně v hudební výchově u žáků na 1. st. ZŠ hodnotíte? *(Na co se zaměřujete?)*
 - Jak hodnotíte slabší (nehudební) žáky v rámci předmětu hudební výchovy?
 5. Jakou formou hodnotíte žáky v hudební výchově na 1. st. ZŠ? *(např. slovně, pochvala, známky)*
 6. Jaká vidíte pozitiva a negativa (při klasifikaci) hodnocení v hudební výchově?
 7. Mají žáci ve Vašich hodinách HV prostor pro sebereflexi? Kdy? *(popř. možnost zhodnotit hodinu)*
 8. Dokážete vysvětlit, co je to formativní hodnocení? *(kdo nebude vědět, mám připravenou definici)*
 9. Uplatňujete principy formativního hodnocení v hodinách hudební výchovy? Proč ano, proč ne?
 - Znáte možnosti formativního hodnocení?
 10. Co byste ohledně hodnocení v hudební výchově na 1. stupni ZŠ doporučil/a začínajícím učitelům?

PŘÍLOHA II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážená paní, vážený pane,

v souladu s etickými zásadami realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s účastí ve výzkumném šetření v rámci mé diplomové práce.

Název práce: Specifika hodnocení v hudební výchově na 1. stupni základní školy

Autor práce: Kateřina Šupová

Název pracoviště: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, Česká republika

Vedoucí práce: Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.

Popis výzkumu: Cílem toho výzkumu je identifikovat specifika hodnocení v hudební výchově pohledem učitelů 1. stupně základní školy. Výzkum bude probíhat na základě předešlé domluvy s konkrétním participantem. Výzkumnou metodou je polostrukturovaný rozhovor. Výsledky výzkumu pak bude možné poskytnout v PDF v rámci mé diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí své osoby ve výše uvedeném výzkumu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a využity pouze pro účely této diplomové práce. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat.

Jméno a příjmení:

V..... dne.....

Podpis:

PŘÍLOHA III: UKÁZKA Z ROZHOVORU

Já: Dobře, tak na začátek by mě zajímalo, jaký názor obecně máte na hodnocení ve výchovách? To se netýká jenom hudební výchovy, ale třeba i výtvarné, tělesné. Máte třeba i dramatickou výchovu ve škole?

U5: Ne, nemáme tady dramatickou výchovu, ale celkově prostě výchovy jsou o tom, že se děcka zapojují. A pokud se nezapojí, tak tak to řešíme, ale já prostě jsem pro to, že každý se zapojí v té úrovni, které prostě může dosáhnout. Takže i když prostě je to trošku falešně, tak prostě vím, že to nedělal naschvál, tak mu tu jedničku dám. Jako tam ... Prostě stejně tak ve výtvarce, i když to není prostě krásná já nevím... kočička nebo něco, co prostě malujeme, tak ehm ... ale vidím, že se snažil, tak to prostě ta jednička tam je, jako to by fakt musel odevzdat výkres nebo cokoliv prostě jenom tak jako napolo, že už to dál dělat nebude. Tak to prostě bychom to řešili, ale já jsem vždycky učila vlastně první až třetí třídu a třetí a čtvrtou jsem měla akorát dvakrát vlastně, ale i tam jsem dávala jako spíš ty ... My tomu říkáme na 1. stupni takové ty motivační známky, protože jsou v podstatě ehm ..., oni se fakt zapojují a ty děcka chtějí a spíš jsou zklamané z toho, že to ehm ..., že jim to nejde a já nemám patent na to, že tohle to je krásné a tohle to prostě není úplně ... Takže jako tam jako určitě spíš ty jedničky tam ehm ...

Já: Jojo, fungují jako motivace a nějaká podpora, aby potom se třeba mohli snažit, aby je to nějak jako ...

U5: No právě, přesně tak. Jako tam prostě vidím, že jako ehm ... Jo, takže to jsem říkala na začátku, když prostě tam ... Jako takže ... tam je to opravdu tak, že fakt dáváme co nejpěknější známky ... Prostě dáváme jedničky. Dvojka je tam, když se mu nechce no, dvojka to už potom třeba i řešíme nějak to ... ale prostě ... pokud jsou špatné známky, tak je to jenom z toho důvodu, že prostě nechtěl, odmítl třeba v tělocviku. Třeba když někdo prostě fakt odmítl vyzkoušet něco nebo tak, ale ...

Já: Jo, takže konkrétně i třeba v té hudební výchově to hodnocení nehraje až tak velkou roli? Spíše Vám jde prostě o to, aby si to užili, aby se zapojili.

U5: Ano, ano, aby si to užili, aby se zapojili, aby se to neodradilo je vůbec vlastně je, protože když jim v 1. třídě řeknu: ty zpíváš falešně, ty zpíváš pěkně ... A ty tak. Tak prostě už prostě někdo vysloví nějaký názor a potom z okolí kolem slyším od tolika starších: No já jsem míval vždycky dvojku z hudebky nebo z výtvarky, tak jako já nemaluju, protože to jako neumím. Nikdy to není pravda, že neumí. Každý umí akorát na jiné úrovni

trošinku jako ale ... Jo já si taky nemyslím, že neumím hrát jakoby nebo zpívat, jakože i přestože nehraju tak jako no.

Já: Jasně, jojo. Takže považujete hodnocení žáků v hudební výchově za důležité? I na základě tady toho, nebo spíše ... protože učitel zase musí jako ty žáky nějak hodnotit ...

U5: Protože musíme hodnotit. Máme vlastně to zadané, že musí být ve výchovách tři známky za čtvrtletí. Takže vlastně za té za tu, za to pololetí máme 6 známek plus další vlastně, takže 12 známek za ten rok ehm ... a to jsou takové jako zpěv, rytmizace ... Přemýšlím, co to, co děláme, různé Orffovy nástroje, je poznávání hudebních nástrojů ehm ... prostě takové věci, prostě, které abychom ty známky nějak dali, jakože to ... Ale ty děcka nepotřebují to hodnocení i teďka třeba v té 1. třídě, když to vezmu teďka obecně, tak jako my jsme do listopadu nedávali žádné známky a ty děcka byly úplně spokojené a teďka prostě je to: a dostaneme jedničku, jakože jo ... Jako čekají na něco, že musí být něco za něco a my jsme to tím, že jsme tak dlouho nehodnotili, tak oni teďka jsou úplně ... no tihle ti, docela v pohodě jakože, že to neřeší, jakože tak nějak, jakože že to dělají proto, že chtěou a to je úplně úžasné. Takže stejně tak to vidím v těch výhodách, že ehm ... A tím, že máme bakaláře, tak já tam ty známky dám. Oni ani třeba neví, že jakože jsem dala nějakou známku, proto ... pokud to neví od rodičů teda jo, kteří na to čekají daleko víc než ty děcka. Já si myslím, že oni to fakt nepotřebují v té hudebce. Tam jde o to, aby si zazpívali, abychom si zahráli nějakou hru hudební nebo cokoliv, ale ... Ale prostě známku to nepotřebují no.

Já: Hmmm, a kdybyste měla uvést třeba, jak často hodnotíte? Když už teda člověk musí, tak je to třeba každou hodinu, že si to nějak zhodnotíte, shrnete, anebo je to právě za nějaké to časové období, abyste třeba naplnila, že za to čtvrtletí musíte mít teda tři známky?

U5: Hi hi, jojo ano hodně často se dívám, jestli už jsem to právě splnila ... Haha anebo no, když děláme nějaké téma, nebo když třeba já nevím, jestli se něco výrazně povede v té hodině, že prostě jsme dělali nějaké rytmizace nebo něco prostě, tak jim dám tu známku, nebo tak jako že tam třeba mají víc známek teďka, než je povolené, než máme zadané jako to minimum. Ale jakože úplně nehledám ehm ... jakože tohle musím udělat nebo něco, abych měla známku jo, že to prostě pak jako ohodnotím to, co děláme ... nepravidelně určitě.

Já: Jojo, takže je to spíše asi nepravidelné. Jak se vám to podaří podle ... i podle těch činností ...

U5: Jojo, nepravidelně ... určitě.

Já: A co teda konkrétně hodnotíte u těch žáků, nebo je třeba nějaká oblast, na kterou se zaměřujete třeba víc, nebo to taky necháváte spíše tak jako volné?

U5: Podle učiva ... podle toho, co musíme vlastně splnit podle plánu, tak ehm ... tak tam jsou některé věci, které prostě je potřeba, aby znali. Třeba u těch starších, aby třeba znali i skladatele nebo některé skladby nebo něco tak ehm ... tak to by měli znát tak ehm ... tak třeba to jsme tam dávali a upozorňovala jsem na to, že prostě tohle to budeme opakovat, takže to ... a vždycky to bylo po nějakém zopakování, byl nějaký ten testík nebo něco, ale ehm ... ono v té 1. třídě, tak tam jako úplně ... je to takové, jakože ty děcka ani neví, že se něco známkovalo, protože jsme dělali rytimizaci, protože jsme já nevím ... něco zahráli, dělali nějaký zpěv třeba jo, cokoliv.

Já: Jo, a když se třeba ve třídě stane, že je tam nějaký žáček, nebo i třeba víc takových žáčků, které ... kteří úplně nemají hudební sluch a nějaké cítění a člověk je taky přesto musí nějakým způsobem zhodnotit, tak jim vlastně třeba dáváte ty jedničky za tu snahu, nebo třeba jak zohledňujete tady to? Protože se to občas stane, že to necítí, neslyší.

U5: Jo. Dávám, dávám ... já třeba když je to za zpěv, nebo tak, tak ehm ... tak vždycky vidím, že když je někdo, kdo nezpívá, tak říkám třeba: budeme to zpívat ještě jednou nebo budeme další ... Chtěla bych dávat známky ... Byla bych ráda, kdybych tě slyšela jo. Prostě aby věděl, že jako ehm ... že to není jenom tak, že si to tam odsedí. Takže vždycky je tak jako nějak ... jako pošťouchnu, aby ta jednička jako nebyla jenom tak, jakože ... aby si řekl: ty jo, však já jsem tam jenom seděl tak a mám jedničku ... Takže prostě tak jako je trošku jakoby trošku do toho pošťouchnu no ... porýpnu haha ...

Já: Aha, jo, chápu. Naťuknete je ... A jakou formou teda nejčastěji hodnotíte? Jsou to třeba ty známky, nebo je to nějaká zpětná vazba, nebo v 1. třídě třeba ... Na začátku jste asi měli možná nějaké razítka, nebo něco, když jste říkala, že jste nehodnotila?

U5: Známky ... známky ... Jo to jo, ale my nemáme žádný pracovní list nebo něco ... Takže my zpíváme, mají zpěvníky nebo tak, ale jakože to je spíš, že si vymalují ten obrázek k té dané písničce, takže si o nich vykládáme, o čem zpíváme nebo ... Jo, ale tam jako známkami, a to fakt jako v té 1. třídě oni ani neví, že jsem dávala nějaké známky ...