

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Formy hodnocení žáků na prvním stupni Montessori školy
Forms of Pupil Evaluation at Primary School Using Methods of Maria
Montessori
Petra Saňáková

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Richterová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání – Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Formy hodnocení žáků na prvním stupni Montessori školy“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12.7.2018

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce, paní Mgr. Magdaleně Richterové, za její cenné připomínky, ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat paní učitelce Lence za vstřícnost a pomoc při získávání potřebných podkladů k této práci.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá hodnocením žáků na prvním stupni základní školy, která využívá prvky pedagogiky Marie Montessori. Teoretická část uvádí základní principy vzdělávání podle Marie Montessori, dále se věnuje školnímu hodnocení, jeho typům a formám. Cílem praktické části je popsat jednotlivé formy hodnocení žáků v konkrétní Montessori třídě, a to pomocí metody pozorování třídy a rozhovoru s třídní učitelkou. Výzkum se zvláště zaměřuje na sebehodnocení, vzájemné hodnocení, slovní hodnocení a chybu, jakožto užitečnou informaci o schopnostech žáka.

KLÍČOVÁ SLOVA

Montessori vzdělávání, mladší školní věk, hodnocení a sebehodnocení, motivace, zpětná vazba

ANNOTATION

The bachelor thesis focuses on the evaluation of pupils at the primary school which uses methods of the educational system proposed by Maria Montessori. The theoretical part covers fundamental ideas of Maria Montessori's pedagogical conception and also deals with problems of school evaluation, its types and forms. Methods of observation of the class and interview with the class teacher are used in the practical part to describe different forms of pupil evaluation in the chosen Montessori class. The practical section especially discusses self-assessment, evaluation among pupils, verbal evaluation and the concept of introducing mistakes as an useful information about the pupils' skills.

KEYWORDS

Montessori's education, middle childhood, assessment and self-assessment, motivation, feedback

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	8
1 Alternativní školy.....	8
1.1 Pojem alternativní škola	8
1.2 Funkce a vlastnosti	8
1.3 Historie	9
2 Ze života Marie Montessori	10
3 Některé principy Marie Montessori	13
3.1 Normalizace.....	13
3.2 Senzitivní období.....	14
3.3 Polarizace pozornosti.....	14
3.4 Vychovatel.....	15
3.5 Předem připravené prostředí.....	17
3.6 Didaktický materiál	18
3.7 Složení třídy.....	19
3.8 Svoboda volby	20
4 Školní hodnocení	21
4.1 Funkce školního hodnocení	22
4.2 Některé typy hodnocení.....	23
4.2.1 Bezděčné hodnocení.....	23
4.2.2 Záměrné hodnocení	24
4.2.3 Sumativní hodnocení.....	24
4.2.4 Formativní hodnocení	24
4.2.5 Normativní hodnocení.....	24
4.2.6 Kriteriaální hodnocení.....	24
4.3 Formy hodnocení	25
4.3.1 Sebehodnocení	25
4.3.2 Vzájemné hodnocení	30
4.3.3 Slovní hodnocení.....	31
4.3.4 Klasifikace.....	35
II. Praktická část.....	39
1 Cíl výzkumu.....	39
2 Popis průběhu výzkumu a využití metody	39
3 Třída.....	40

3.1	Průběh vybraného dopoledne	41
3.2	Studijní plán.....	41
4	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	42
4.1	Sebehodnocení.....	42
4.2	Portfolio	43
4.3	Vzájemné hodnocení	45
4.4	Slovní hodnocení	46
4.5	Pochvaly a tresty.....	47
4.6	Kontrola chyb	48
4.6.1.	Ústní hodnocení paní učitelky.....	49
4.6.2	Kontrola s předlohou	49
4.6.3	Kontrola spolužáky	50
4.6.4	Kontrola pomocí didaktických pomůcek	50
4.6.5	Kontrola domácích úkolů	52
4.6.6	Kontrola testováním	52
4.7	Hodnocení v jiných hodinách	53
	Závěr.....	54
	Použitá literatura	56

Úvod

K zaujetí Montessori vzdělávacími metodami jsem se dostala v prvním ročníku svého studia na PedF UK, kdy jsem měla možnost podívat se v rámci předmětu Orientační praxe do pražské základní školy, která využívá prvků Marie Montessori. V tu chvíli jsem se setkala s podobným typem zařízení poprvé, zaujala mě na první pohled atmosféra třídy. Až nepřírozený klid a ticho ve třídě pro mě byly velmi překvapující. Během pozorování této třídy učitelka navíc do činnosti dětí zasahovala minimálně, což je metoda, na kterou jsem ve své základní škole či gymnáziu zvyklá nebyla. Líbil se mi též způsob volné práce dětí a uvědomila jsem si, že při správném postupu učitele děti nemusí být „připoutané“ k lavicím a často napomínané, aby plnily své úkoly. Rozhodla jsem získat více informací o tomto přístupu k výuce a své poznatky využít k tvorbě závěrečné práce.

V *teoretické části* bakalářské práce uvádím údaje o systému Montessori obecně a zařazuji ho ke skupině alternativních forem vzdělávání, kterážto je též stručně charakterizována. Dále se věnuji krátce životu zakladatelky tohoto systému, Marii Montessori, a jejím principům. V dalších odstavcích práce poskytuje informace o funkcích, typech a formách tohoto hodnocení se zaměřením na sebehodnocení, vzájemné hodnocení, slovní hodnocení a klasifikaci.

Ke zpracování kapitoly 2 (Ze života Marie Montessori) a kapitoly 3 (Některé principy Marie Montessori) sloužily především publikace Karla Rýdla a samotné Marie Montessori. Hlavním zdrojem pro kapitolu 4 (Školní hodnocení) se staly publikace Jiřího Koláře a Renaty Šikulové. Přestože lze nalézt velké množství literatury, týkající se hodnocení anebo principů Marie Montessori, existují v ní jen minimální zmínky o hodnocení konkrétně v Montessori třídách, proto spojením tématu školního hodnocení a metod Montessori tato práce přinese nové poznatky z výuky v Montessori třídách. Inspiraci tak mohou získat začínající učitelé jako jsem já, ale zároveň i učitelé z Montessori tříd mohou srovnat vlastní metody hodnocení s výsledky výzkumu. Z práce mohou samozřejmě čerpat učitelé v běžných základních školách.

Praktická část je koncipovaná jako kvalitativní výzkum s využitím metod pozorování a rozhovoru a týká se konkrétní Montessori třídy. Zahrnuje stručnou charakteristiku této třídy a soustřeďuje se na formy hodnocení, které se zde praktikují.

I. Teoretická část

1 Alternativní školy

1.1 Pojem *alternativní škola*

Standardní školy definujeme jako *takové školy, které svými charakteristikami reprezentují určitou normu, standard, předepsanou či očekávanou úroveň* (Průcha 1996, s. 14). Školy, které se od tohoto standardu odchyľují budou v této práci považovány za nestandardní, tj. alternativní.

Při konkrétnějším definování alternativních škol Průcha pohlíží na tři aspekty sféry užívání pojmu:

- školsko-politický aspekt se týká rozdílu mezi školami státními a nestátními;
- ekonomický aspekt rozlišuje školy soukromé a státní;
- pedagogický a didaktický aspekt je pro Průcha zásadní. Definuje tak jako *alternativní jakoukoli školu – bez ohledu na zřizovatele, tj. školu státní i nestátní – která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu* (Průcha 2012, s. 21–27, 45).

K pojmu škola *alternativní* můžeme nalézt ekvivalenty *volná škola, netradiční škola, svobodná škola, otevřená škola* atd. Terminologické nesrovnalosti se však objevují v českém prostředí stejně tak, jako v zahraničí (Průcha 2012, s. 21).

1.2 Funkce a vlastnosti

Alternativní školy jsou podle autorů Klassena a Skiera aktivní (vybírají z několika vyučovacích forem, rozvíjí aktivitu a odpovědnost žáka), jednotlivé formy a postupy neutváří pouze učitel, ale i žák nebo rodiče. Cílem těchto škol je komplexní výchova dítěte a jeho vzdělání, rozšířené nad rámec třídy.

Průcha se nespokojuje s uvedením různých vlastností alternativních škol a doplňuje jejich charakteristiku o funkce:

- kompenzační – školy nahrazují nedostatky v rámci standardního školství;
- diverzifikační – zajišťují pluralitu vzdělávání;
- inovační – v jejich prostoru se realizují experimenty a inovace vzdělávání (Průcha 1996, s. 18–20, Průcha 2012, s. 39–42).

1.3 Historie

Dříve, než se práce bude zabývat konkrétním typem alternativních škol, soustředí se na situaci globálnější, na změny ve vzdělávání v českém prostředí, potažmo i v mezinárodním kontextu.

Jak praví Průcha, přes snahy reformátorů ve školách po celém světě zůstávají jednotlivé vyučovací předměty jako dědictví škol antických. Téměř se ustálil celkový počet předepsaných vyučovacích hodin na týden. Školství je stále členěné na jednotlivé stupně škol (předškolní výchovu, základní, střední a vyšší vzdělávání, vysoké vzdělávání), ovšem pozorujeme, že mnohé prvky se proměňují¹.

Vedle ekonomických faktorů se přičinily na těchto změnách faktory společenské a pedagogické, které pramení především z nespokojenosti pedagogů a rodičů. Tato nespokojenost byla natolik silná, že vedla ke vzniku hnutí a aktivit reformních a alternativních škol, s cílem zlepšovat, co se dá (obsah a metody vyučování, organizaci a řízení škol, rozdělování a využívání finančních prostředků apod.). Realizace zlepšování se zdá být složitá a vyžaduje jak finance, tak hlavně motivaci a angažovanost *všech* subjektů v této realizaci působících. Záleží tedy na konkrétních lidech, stěžejní je zde nadšení učitelů, jejich motivace a tvořivost (Průcha 2012, s. 9–19).

Díky reformním a pedagogickým teoriím v různých zemích vznikala významná skupina alternativních škol. Tato reformní pedagogika se objevuje během 20. století, hlavně mezi 20. a 30. léty, a je spojovaná s významnými pedagogickými osobnostmi jako byli J. Dewey nebo M. Montessori. Z historického hlediska byla pro rozvoj alternativních škol stěžejní kritika formalistického způsobu vzdělávání. V českém prostředí se reformní pedagogika rozvíjela mezi světovými válkami, v období socialismu, až do roku 1989 však byla odmítaná ideologiemi. Protože lidstvo se snaží měnit a zdokonalovat všechno, co je vytvořeno, dosáhla reformní pedagogika dalších etap. Právě Československo bylo v tomto období jednou z nejprogresivnějších zemí, co se týká rozvoje alternativního školství, také v důsledku podpory odborníků, z nichž nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky u nás byl Václav Příhoda (Průcha 2012, s. 9–19, 1996, s. 15–17).

¹ Jako příklad lze uvést odlišnou délku vzdělávání v jednotlivých stupních, také vznikající nové druhy škol a nové typy vzdělávání. Zásadní proměnou prošly samotné vyučovací předměty. S postupujícím pokrokem společnosti nám ubývá povinného náboženství či kreslení, daleko větší důraz je kladen na informatiku a výpočetní techniku (Průcha 2012, s. 11–12).

Novodobé alternativní školy jsou zaměřené různými směry, avšak spojuje je kritika dosavadního školství např. kvůli jednostranné orientaci na učení a podceňování rozvoje tvůrčích schopností, přemíře drilu a nátlaku, malé citlivosti učitele vůči dítěti, izolaci školy od života, od rodiny nebo od kulturních institucí apod. Vypĺňují tak mezeru mezi tradiční školou a nároky společnosti na změnu výchovy a vzdělávání nastupující generace (Svobodová a Jůva 1996, s. 6). S reformním hnutím přichází nový přístup k dítěti, které se stává subjektem výchovy. Učitel dítě zná a komunikuje s ním na základě partnerského vztahu. Takový pedagogický směr, který staví do středu zájmu dítě, se nazývá *pedocentrismus* (Šebestová a Švarcová 1996, s. 5).

2 Ze života Marie Montessori

Pokud hovoříme o alternativních proudech, považuji za nutné představit jednu z hlavních sil, reformně pedagogického hnutí, a tou je italská pedagožka a lékařka Marie Montessori, která přinesla nový pohled na výchovu žáka a na dítě celkově.

Práce Marie Montessori má ohlasy po celém světě. Její přednášky byly cílem tisíců lidí. Heslo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám!“ se stává vizí Montessori škol fungujících nejen v České republice.

Jak uvádí např. Ludwig, Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v italském Chiaravalle. Poté, co se její rodiče přestěhovali do Říma, otevřely se Marii nové možnosti vzdělávání. Jako jedna z mála dívek se dostala na technicky orientovanou střední školu. Vystudováním medicíny na římské univerzitě se roku 1896 stala vůbec první ženou-lékařkou v Itálii.

Jako asistující lékařka na univerzitní psychiatrické klinice se setkala s dětmi s mentálním postižením, které bylo zvykem umisťovat do psychiatrických klinik a ústavů. Uvědomila si, že se nelze zabývat pouze zdravotními obtížemi těchto dětí, ale že je nutné zahrnout do předmětu pozornosti také otázku pedagogickou. S myšlenkou výzvy vzdělávání a výchovy dětí s mentálním postižením si vzpomněla na dva téměř zapomenuté lékaře Jeana M. Itarda a Edouarda Séquina a začala studovat jejich práci. Její pozdější přednášky obsahovaly náčrt pedagogického programu pro mentálně postižené děti. Všimla si zde rozvoje duševního potenciálu těchto dětí pomocí aktivace smyslů.

Vedení institutu pro učitele zvláštních škol v Římě, včetně přilehlé cvičné školy, kde Marie také intenzivně vyučovala, jí bylo přiděleno roku 1900. Byla překvapená zjištěním, že některé děti s duševním postižením zvládaly zkoušky natolik, že mohly pokračovat v běžných školách spolu se „zdravými“ dětmi. Začala se zabývat efektivitou učebních metod dětí, které duševními

obtížemi netrpěly. Tímto úkolem byla pohlcena tak, že se vzdala vedení institutu a opět začala studovat, tentokrát antropologii, nehledě na to, že v této době byla již osobností známou a uznávanou. Prováděla různé výzkumy na školách a po studiích přednášela na římské univerzitě pedagogickou antropologii. Přibližně v této době se rozešla se svým kolegou a otcem jejího syna Maria, narozeného v roce 1898 (Ludwig 2008).

Sama Marie Montessori popisuje, jak byla 6. ledna 1907 otevřena první školka pro malé děti v římské čtvrti San Lorenzo. Přiznává, že v této době ještě neměla žádný systém vedení dětí. Při popisu mnohých metod bychom mohli říct, že vznikaly při pozorování dětí vesměs náhodně. Autorka si ovšem troufá tvrdit, že jiný učitel by možná situace, pro ni tak inspirující, přehlédnul bez povšimnutí a žádných převratných metod bychom se nedočkali.

Všech padesát tří- až šestiletých dětí, které byly Marii svěřeny, patřilo do chudých rodin negramotných rodičů, byly vyplašené a plačtivé. Děti žily v činžovním domě, ve kterém se vyčlenila jedna místnost, kde se Marie o děti měla starat a zamezit tak různým malým dětským výtržnostem. Marie svůj úkol přijala velmi zodpovědně a s dětmi, které dříve cokoli připomínající školku nikdy neviděly, se pustila do práce. *Byla jsem jako Aladin s lampou v ruce, který začíná tušit, že získal klíč ke skrytým pokladům*, popisuje své pocity v knize Tajuplné dětství (2012). Zde začíná dlouhá cesta úspěchů, které jsou dnes Marii připisovány. Její žáčci se změnili k nepoznání. Casa dei Bambini – *Dům dětí* se stal častým cílem návštěvníků, kteří se přijeli podívat na usměvavé, disciplinované a ukázněné děti (Montessori 2012).

Zanedlouho se počet těchto domů rozrostl. Marie ukončila svou učitelskou univerzitní činnost, dále pracovala jako dětská lékařka. Formou přednášek, kongresů, publikací nebo mezinárodních kurzů pedagogického vzdělávání a podnikáním zahraničních cest však pokračovala v rozvoji svých pedagogických idejí. V roce 1909 vyšla její první kniha. Mezitím se věnovala rozšíření své pedagogické působnosti na děti starší, šesti- až dvanáctileté, kde získala inspiraci k sepsání dalších pedagogických spisů (Ludwig 2008).

V následujících letech, a vůbec po zbytek života, se Marie věnovala rozvíjení svého přístupu ke vzdělávání zaměřeného na děti. Přednášela, psala články a knihy a vytvořila program připravující učitele pro Montessori metody. Prostřednictvím jejího úsilí a prací jejích následovníků je Montessori vzdělávání dnes celosvětově uznávané².

² Montessori vyučovací proces není nijak chráněn patentem a neplatí pro něj žádný předepsaný vzor, proto není ani ve všech zařízeních a zemích totožný a vychovatelům je umožněno bez omezení využívat jeho prostředků. Aby však jméno této vzdělávací filosofie nebylo zneužito a důvěra veřejnosti nebyla ohrožena školami, které název

Jako veřejně známá osobnost Marie přemýšlela také nad otázkou ženských práv. Vyjadřovala se o potřebě lepších příležitostí pro ženy a byla považována za vedoucí ženský hlas nejen v Itálii (American Montessori Society).

V roce 1929 s pomocí svého syna založila *Mezinárodní montessoriovskou společnost* (Association Montessori Internationale – AMI), která měla za cíl koordinaci výměny zkušeností mezi národními sdruženími a usměrňování jejich aktivity. Společnost organizovala vzdělávací kurzy, které pomáhaly rozšiřovat Montessori myšlenky. Marie byla v těchto ohledech velmi přísná, chtěla vzdělávat ve své metodě učitele sama a k přívržencům, kteří s tím nesouhlasili, se chovala odmítavě. To vedlo k tomu, že její činnost byla omezovaná a během 2. sv. války v některých zemích skončila úplně. V Německu dokonce probíhalo veřejné pálení jejích knih (Rýdl 1994).

V roce 1936 se Marie přestěhovala do Barcelony, kde referovala o nábožensko-pedagogických pokusech. Žila v době války a politických konfliktů. Napadlo ji tedy angažovat se také ve výchově k míru a navrhovala realizační formy *kosmické výchovy* (Ludwig 2008).

Po španělské občanské válce byla nucena z Barcelony uprchnout a usadila se v Nizozemsku. Zde našla velký počet přívrženců. Pracovala neúnavně i přes pokročilé stáří a podnikala dlouhé a namáhavé cesty, mj. také do Indie, kde v této době již působilo silné montessoriovské hnutí. Zde kvůli válečnému stavu během 2. sv. války musela zůstat několik let. Tento čas Marie vyplnila tvorbou podstatné části svého pozdního díla. Po válce jí byl umožněn návrat domů do Nizozemska. Marie našla některé odpůrce svých názorů, ale především mnoho sympatizantů a také pokračovatelů. Jejím vrcholným oceněním byla v roce 1950 Nobelova cena míru za celoživotní zásluhy (Rýdl 1994, s. 85).

Poslední chvíle života Marie Montessori prožila na zahradě v domě svého přítele v Noordwijk an Zee, vesnici na nizozemském pobřeží, diskutujíc se svým synem o potenciální cestě do Afriky. Bylo jí řečeno, že vzhledem k jejímu věku pro ni již tak daleké cesty nejsou vhodné a přednášky by místo ní měl převzít někdo jiný. Zemřela o hodinu později ve věku 81 let. Dnes je pohřbená na Římském katolickém hřbitově v Noordwijk (Cavendish 2002).

Montessori nesou bez přijetí tohoto přístupu, vznikla speciální sdružení, která se snaží zabránit zneužití názvu Montessori a dohlíží na dodržování platných základů Montessori didaktiky (Rýdl et al. 2007, s. 44).

3 Některé principy Marie Montessori

Pokud bychom se chtěli řídit metodami Marie Montessori, zaměříme se na tři oblasti výchovy. Je to samotné *dítě*, samozřejmě v popředí. Naši pozornosti ovšem nesmí uniknout ani *prostředí*, ve kterém je dítě vychováno a v neposlední řadě nesmíme zapomenout na nás – *osoby, které dítě vychovávají*, které mu chtějí v jeho vývoji pomoci. Je nutné změnit náš dosavadní pohled na pomoc a postupovat tak, abychom opravdu pomáhali a nevytvářeli pro dítě pouze shluk překážek, třeba v dobré víře. Díky bedlivému pozorování svěřených dětí mohla Marie sbírat zkušenosti pro svou pozdější práci. Objevila tak nové nahlížení na dětské chování.

Jak popisují Šebestová a Švarcová, pro Montessori bylo nejdůležitější soustředit se na lidskou osobnost, ne na výchovnou metodu. Snažila se pomoci dítěti dosáhnout vlastní nezávislosti. V každém dítěti nacházela určitý zakódovaný postup, plán vlastního rozvoje a síly, které tento rozvoj uskutečňují. Dítě má vlastní potřebu se učit. Úkolem dospělého je poskytnout mu pomoc a podporu při realizaci zakódovaného plánu a respektovat zásadu úcty před svobodou dítěte a jeho spontánními projevy. Dospělý se musí vyvarovat zásahů, které brání dítěti ve svobodném rozvoji (Šebestová a Švarcová 1996, s. 11–12).

Následující část práce se dotýká některých principů vytvořených Marií Montessori. Jako stěžejní je spatřována role vychovatele a jeho (ne)zasahování do dění ve třídě, a dále prostředí, které vyhovuje rozvoji dítěte. Toto okolí (vychovatel i prostředí) dítěti předává důležitou zpětnou vazbu, hodnotí jeho práci a úsilí a umožňuje mu tak připravit se na život za školními dveřmi.

3.1 Normalizace

Plán vývoje jedince se uskutečňuje prostřednictvím *vrozené vnitřní energie*. Při uvolňování této energie a uskutečňováním spontánní aktivity vývoj vede k utváření svobodné lidské bytosti Montessori *normalizací*. Jde o proces, pomocí něhož se děti přizpůsobí svému okolí a dosáhnou s ním harmonie a rovnováhy. Normalizace funguje během *vstřebávacích let* (od narození do šesti let) a pomáhá dětem dospívat. Postaví-li se uvolňování vnitřní energie překážka, dochází k abnormálnímu vývoji, tj. k poruchám vývoje osobnosti. Touto překážkou může být i poskytování příliš mnoho podpory ze strany dospělých. Proces normalizace nelze urychlovat, pokud nechceme, abychom změnili dospívání dítěte z radostného na otravné. Dítě potom může kapitulovat před svými problémy, pokud opakovaně prohrává (Rýdl et al. 2007, s. 33–34; Zelinková 1997, s. 20).

3.2 Senzitivní období

Podle Rýdla můžeme senzitivní fáze či období charakterizovat jako období zvláštní vnímavosti fungující během předškolní výchovy. Senzitivní fáze začíná pomalu, postupuje do svého vrcholu a následně odeznívá. Trvá tedy jen určitou dobu a je třeba ji využít, protože v odpovídající fázi je dítě nejlépe připravené přijmout a zvládnout určitou zkušenost nebo dovednost. Jakmile je rutina dokončená a nová schopnost osvojená, citlivé období končí a následuje nové. Některé fáze se mohou překrývat a probíhat současně. Vychovatel má dítě znát natolik dobře, aby rozpoznal, ve které fázi se dítě nachází a poskytnul mu připravené prostředí. Následující výčet fází Rýdl (2007, s. 30–31) podrobněji rozepisuje:

- cit pro řád a pořádek,
- citlivost vnímání,
- citlivost pro řeč a jazyk,
- citlivost pro chůzi,
- citlivost na malé věci,
- citlivost pro včlenění do společnosti.

Citlivé období spolupracuje s tzv. *absorbující myslí*. Děti do věku šesti let získávají informace z okolí nejvíce. Podobně jako suchá houba ve vodě dítě nasává (absorbuje) podněty, které k němu přicházejí. Tento proces může být nevědomý, kdy děti přijímají veškeré podněty bez jakýchkoli předpokladů. V proces vědomý se přeměňuje po třetím roce, kdy děti začínají své dojmy rozebírat. Po šestém roce se hbitost, se kterou děti informace pohlcují, ztrácí (Rýdl et al. 2007, s. 28–31). Vychovatel je připravený, aby našel chvíli, kdy se *absorbující mysl* a *citlivé období* střetnou a připravil v tuto chvíli prostředí stimulující sebevzdělání dítěte (Rýdl et al. 2007, s. 41).

3.3 Polarizace pozornosti

Marie si v Domě dětí všimla podivuhodného chování malých dětí, které se dokázaly tak soustředit na nějakou činnost, že ji opakovaly dlouhou dobu bez zjevného přerušení.³ Po dalším

³ Marie uvádí příklad tříleté holčičky, která byla nadchnutá jednou z pomůcek ve třídě. Vytahování a zasouvání válečků do otvorů příslušné velikosti jí dokázalo zaujmout po překvapivě dlouhou dobu, dokonce natolik, že nevnímala okolí kolem sebe. Nevšímala si hry ostatních dětí, dokonce ji nevyrušilo ani přesunutí jí samotné s válečky na jiné místo. Poté, co holčička skončila se zasouváním válečku, bylo v její tváři vidět uspokojení a radost *jako u člověka, který si zrovna pořádně odpočinul*. Tento jev je ještě pozoruhodnější proto, že je všeobecně známo, že tříleté dítě jinak snadno přechází mezi jedním a druhým předmětem, kdy je těkavé a nevydrží chvíli posedět (Montessori 2012, s. 101–102).

pozorování Maria zjistila, že toto ponoření se do určité aktivity není výjimkou u jednoho dítěte. Děti mají schopnost nenechat se ničím vyrušit při vytvoření hluboké vazby na daný předmět. Po vykonání této činnosti a dostatečného nasycení jsou děti vyrovnanější a veselejší (Montessori 2012, s. 101–102). Tento jev Maria pojmenovala *polarizace pozornosti*.

Bärbieru (2016) poukazuje na jednotlivé fáze práce. Před samotnou soustředěnou prací trvá obvykle *fáze neklidu*, kdy pro sebe dítě hledá nejvhodnější činnost. Po nalezení zajímavé činnosti je jeho pozornost stále intenzivnější a přechází do *fáze velké práce*. Úkolu se nevzdává, dokud nedojde k úplné nasycenosti. Ve *fázi doznívání*⁴ se koncentrace snižuje a dítě uklidí pomůcky. Pokud se povede ze soustředěné práce vytvořit zvyk a cyklus se dokončí, rovnováha je zachována, chování dítěte je stabilizované. Dítě je spokojené, protože dokončilo úkol pomocí svých vlastních sil. Postupně se stalo cílem, aby byla tato polarizace pozornosti posilována ve všech třídách Montessori škol, přičemž je podmínkou *připravené prostředí* (vizte kapitolu 3.5)

Aby vychovatel vzácný okamžik soustředění neporušil, má být nápomocen pouze v okrajových fázích. Je možné namířit dítě určitým směrem, pokud si neví rady s výběrem pomůcek. Protože dítě dlouho pozoroval, má přehled o jeho schopnostech a možnostech a podle vlastního uvážení mu nabídne pomůcku. Pokud ji dítě ještě nezná, může mu učitel pomoci tzv. *prezentací* vysvětlit, nejčastěji individuálně, jak s předmětem zacházet. Bere ohled na věk dítěte a podle toho volí výklad stručnější či detailnější. Postupuje od shora dolů a zleva doprava, což později pomáhá dítěti při čtení a psaní. Každá tato prezentace má jakýsi předmět zájmu, který „donutí“ aktivitu zopakovat (Bärbieru 2016).

Není žádoucí, aby učitel jakkoli zasahoval do *fáze velké práce*, naopak se stává jeho úkolem chránit dítě před vyrušením, aby chvíle koncentrace nebyla zničena. Na nic už se dítěte neptá, nechválí ho ani nekárá. Jeho aktivitu sleduje zpozzdálí, nenápadně. Ve fázi doznívání dítě může a nemusí požadovat potvrzení správnosti, zhodnocení své práce. Zde by vychovatel opět měl být nápomocný. Měl by tedy reagovat pouze ve chvíli, kdy je o pomoc požádán (Rýdl 1999, s. 45–47).

3.4 Vychovatel

Maria Montessori rozděluje činnost učitele/vychovatele na tři fáze (2003, s. 184–191):

1. příprava a pečování o třídu,
2. pečování o sebe sama,

⁴ Podle Šebestové a Švarcové (1996, s. 12) též fáze *nacvičování, velké práce a kontemplace*

3. pomoc dítěti – pokud jsou splněny předchozí dvě fáze, děti samy začnou projevovat zájem o poznávání.

Učitel se stará o pracovní atmosféru v udržované třídě (vizte kapitolu 3.5). Kouzlo spočívá v čistotě, pořádku a klidu třídy.

Sám učitel působí přitažlivě, má klidné vystupování, je čistý a upravený, jeho pohyby jsou jemné a elegantní. Musí se naučit děti „svádět“ příjemným prostředím i svým vlastním vzorovým chováním, být pokorný a uznávat své chyby. Je příkladem pro všechny děti v řešení problémů, formě vyjadřování, oblékání, chůzi. Takto dětem předvádí pozitivní postoj ke světu.

Hlavní role učitele je viděna v nenápadném vedení a taktní pomoci. Učitel respektuje dítě při práci, neruší ho, neopravuje, je vzdáleným pozorovatelem, schopným vždy dítěti poradit, pokud o to bude požádán. Přímé zasahování do dětské činnosti je odmítáno. Rozhodování dítěte stojí nad plány učitele, což vyžaduje z jeho strany rozvinutou schopnost trpělivosti.

Učitel je schopný odlákat děti také od nevhodného chování, pobavit je a zaměstnat např. vyprávěním příběhů, přípravou hry, zpíváním písní, využitím říkanek nebo básničkami. Je jako *plamen, který všechny posiluje svým teplem, oživuje prostor a zve ke hře* (Montessori 2003, s. 185). Vede děti k tomu, aby nerušily činnost druhých, a naopak tuto práci respektovali (Montessori 2003, s. 184–191).

Při drobných konfliktech nechává děti jednat samostatně, vyčkává, zda nedojde k vyřešení. Nevhodné chování se netrestá, je jemně a přátelsky odstraňováno. Na zlobivé dítě se pohlíží jako na „nemocného“, kterému je třeba pomoci. Jediná chvíle, kdy dospělý zasahuje do činnosti dětí, je v případě nebezpečí a destruktivního chování dítěte (Šebestová a Švarcová 1996, s. 49).

Někteří odborníci se věnovali vytvoření charakteristiky *vychovatele nového typu* podle Marie Montessori a shrnují jeho vlastnosti do několika přehledných bodů. Tak např. v souladu se Zelinkovou (1997, s. 73) bychom mohli udat patero hlavních rolí vychovatele:

1. Vychovatel je *služebníkem* – podporuje nezávislost dítěte, podněcuje dětskou aktivitu, nevnučuje se.
2. Vychovatel je *vyhledávačem senzitivních období* dítěte, které respektuje.
3. Vychovatel je *pomocníkem* (pokud je o pomoc požádán), oporou, přítelem.
4. Vychovatel je *vedoucím a organizátorem* – usměrňuje spontánní aktivitu dítěte a navozuje proces jeho koncentrace.

5. Vychovatel je *iniciátorem* dětské svobody – vytváří a podporuje prostředí, kde se dítě může svobodně rozvíjet.

Dále Everhardová shrnuje úkoly vychovatele do 12 bodů (dle projevu Marie Montessori v Barceloně r. 1933)⁶. Přesto, že jsou pokyny určeny pro učitele mateřské školy, můžeme je považovat za závazné též pro učitele dětí starších.

3.5 Předem připravené prostředí

Panuje všeobecné přesvědčení o tom, že děti jsou hlučné. Marie Montessori přispěla k tomu, že dnes víme, že děti umí být mnohdy tišší než někteří dospělí. Zjistila, že děti pracují a cítí se lépe, pokud je třída klidná a tichá a činnost žáků není nijak rušena. Maria začala ticho ve svých třídách trénovat. S dětmi praktikovala různá *cvičení ticha*, která byla překvapivě dobře přijímána. Jedním takovým cvičením bylo šeptané volání jmen dětí, které měly následně za úkol co nejtíšeji k vychovateli přijít. Takto se zároveň testovala ostrost dětského slyšení (Montessori 2012, s. 105).

Montessori třídy nabízejí učební prostředí přizpůsobené dítěti. Prostředí, které je neměnné, poskytuje stálý styl práce, ve kterém děti začnou rozumět světu, a nakonec se v něm budou schopny orientovat (Rýdl et al. 2007, s. 46). American Montessori Society se na svém webu rozepisují nad úpravami třídy. V Montessori třídě najdeme prostor pro skupinovou činnost stejně tak, jako prostor pro samostatnou práci. Některé části místnosti jsou otevřené a prostorné, uzpůsobené pro práci vyžadující více místa. Děti pracují u stolečků nebo na zemi, kde si mohou rozložit koberec a vyhranit si tak svůj pracovní prostor. Typické řady lavic chybí. Na zdech spíše než pohádkové plakáty, visí obrázky z muzeí nebo fotografie, a hlavně malby samotných dětí. Police a skříně nabízejí pomůcky, ze kterých si dítě může vybrat předmět ke každé části kurikula. Třída má také místo pro relaxaci a uvolnění, tichý koutek nebo stůl s vybranými předměty (např. váza sedmikrásek, nebo kulaté akvárium s rybičkou), sloužící k navození meditativních myšlenek. Nikdy nechybí čtecí koutek, kde si dítě může číst, anebo poslouchat předčítání vychovatele. Třída samozřejmě musí být útulná, dobře zorganizovaná, upravená a vybavená příjemnými věcmi jako jsou polštářky, květiny, barevné koberečky. Vše má pomoci dítěti připadat si dobře, téměř jako doma.

Každá třída je přizpůsobená potřebám dětí. Předškolní třídy zahrnují menší židle, stoly, umývadla, čtecí koutek s malým gaučem, nízké police, předměty přizpůsobené výšce dítěte, to

⁶ Podrobněji Everhardová (2008, s. 38)

vše, aby byla podporována jeho nezávislost a zlepšování motoriky. U starších dětí najdeme větší nábytek, stoly pro skupinovou práci, počítač, interaktivní tabuli nebo místo pro laboratorní práce.

Klid, pořádek, nenásilné působení vychovatele a volný přístup k pomůckám zajistí v Montessori třídách celkovou příjemnou atmosféru. To je také základ pro z vnějšku nevy nucenou disciplínu, která ve třídách panuje (American Montessori Society).

Stejně jako v každé jiné škole, také děti v Montessori třídách mají určitá pravidla. To, co v tomto případě platí pro děti, platí i pro vychovatele. Jeho úkolem je předem prostředí vytvořit a udržovat. Starat se o čistotu třídy a organizovanost všech pomůcek a o jejich návrat na správné místo, tak, aby byly přístupné každému dítěti. Zajišťovat nové pomůcky, pokud jsou všechny možnosti využití dosavadních vyčerpané. Všichni ve třídě dbají na rostliny, případně chovaná zvířata. Děti po třídě neběhají a všichni navzájem se respektují. Slíbené se musí vždy dodržet (Montessori 2003, s. 184–191).

3.6 Didaktický materiál

Ve výchovném systému Marie Montessori se využívá základních oborů (Šebestová a Švarcová 1996, s. 20):

- 1) *Cvičení praktického života* – cvičení rozvíjející návyky, které děti budou potřebovat po celý život. Zahrnují cvičení zaměřující se na péči o vlastní osobu, péči o okolí a prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a na cvičení věnující se jednání s lidmi a zdvořilostnímu chování.
- 2) *Smyslový materiál* – je určen pro několik oblastí vnímání, které popisuje např. Šebestová a Švarcová (1996, s. 30–32).
- 3) *Řeč*.
- 4) *Matematika*.
- 5) *Kosmická výchova* – v kosmu (obraz celistvého okolního světa) vše podléhá určitým zákonům, jež člověk nemá právo porušovat, ale má se chovat jako součást tohoto celku. Kosmická výchova poskytuje dítěti představu o souhře živé a neživé přírody a člověka. Tyto vědomosti o světě děti získávají díky předmětům jako jsou např. zeměpis, astronomie, biologie, dějepis, fyzika, chemie apod. Souhru přírody považovala M. Montessori za výsledek působení boží síly. Jako součást kosmické výchovy je považována též tzv. výchova k míru, která má zabránit vzniku konfliktů mezi dospělým

a dítětem, ke kterým dochází kvůli využívání silnější pozice dospělým (Šebestová a Švarcová 1996, s. 48).

Každý obor obsahuje základní demonstrační cvičení, která mají svůj jedinečný způsob užívání a jsou připravená pro určitý věkový stupeň dítěte. Cílem pomůcek může být osvojování nové slovní zásoby, splnění konkrétního úkolu či příprava na další náročnější činnost. Materiál je předváděn dítěti v daném pořadí, je všem přístupný, lákavý a vybízí k aktivitě (Šebestová a Švarcová 1996, s. 20). Učitel nevnučuje montessoriovskou sadu pomůcek dětem, pokud na ni nejsou ještě řádně připraveny, tedy dříve, než si osvojí schopnost soustředit se při cvičeních praktického života. Pokud si dítě vybere pomůcku, která je vhodnější pro starší věkovou kategorii, učitel tuto zvědavost nezmaří, ale přizpůsobí práci s pomůckou tak, aby odpovídala možnostem dítěte (Rýdl et al. 2007, s. 41). Ukázalo se, že si děti s velkou oblibou berou pomůcky opakovaně, naopak některé z nich nechávají bez povšimnutí i po znovuvysvětlení jejich využití. To vedlo Marii k promyšlenějšímu výběru předmětů tak, aby byly přiměřené dětským potřebám a k odstranění všeho příliš složitého, co by mohlo brzdit zájem a soustředění dětí (Montessori 2012, s. 103–104).

Materiál v sobě má zahrnovat *kontrolu chyb*. Kontrola následuje po vykonání úkolu a dává dítěti konkrétní zpětnou vazbu, zda věc byla dobře provedena. Může být uskutečněna samotným dítětem, kdy dítě chybu objeví a snaží se ji opravit nebo využitím řešení na opačné straně některých pomůcek, případně pomoci kamaráda. Učitel do kontroly zasahuje až jako poslední. Díky kontrole chyb v materiálech se dítě učí chyby nacházet a později je zpracovávat a odstraňovat samo (Šebestová a Švarcová 1996, s. 20).

3.7 Složení třídy

Děti, které přichází do škol, mají rozdílné domácí prostředí, různé domovy, žijí v různých sociálních i rodinných podmínkách. Předpokládanou žádostí pedagogů je možná to, aby všechny děti byly stejné, aby se na ně dal praktikovat stejný učební plán, stejné úkoly, stejná výchova. Maria Montessori ovšem věděla, že tento postup nikdy nebude uskutečnitelný a naučila se využívat pravého opaku. Sociální integrace je pro ni důležitá, což dokazuje mj. také to, že její třídy jsou založené na principu heterogenity.

Rýdl uvádí, že věkové mísení umožňuje vytvořit mezi dětmi ve třídě větší prostor pro kooperaci. Během chvíle volné práce dítě může kontaktovat kamaráda a pomoci mu, nebo si nechat pomoci od něj. Děti si mezi sebou informace a zkušenosti předávají jednodušeji, protože ve svém myšlení mají blíže k sobě než k dospělým. Pozorování starších dětí vzbuzuje zájem

o nové budoucí úkoly, mladší děti se díky tomu dříve zajímají o činnosti, které bychom od nich ještě neočekávali. Starší děti naopak při pomoci mladším musí své znalosti srozumitelně předat, zároveň se tak upevňuje jejich porozumění dané látce, schopnost empatie a trpělivosti. Navíc je posilován jejich pocit odpovědnosti a také jejich vlastní sebevědomí ve chvíli, kdy mohou vysvětlovat ostatním pro ně dříve složité postupy. Získávají poznatky o sobě samých. Děti s postižením bývají zařazeny do třídy k té části dětí, ke které náleží podle svých schopností, podobně jako děti nadanější (Rýdl 1999, s. 17–19). Ostatní žáci si tak uvědomí, že je mezi nimi nejen věkový rozdíl, ale že každé dítě má jiné potřeby a schopnosti (Rýdl et al. 2007, s. 54).

Děti na prvním stupni by měly být obvykle v Montessori třídách rozdělené na skupiny složené ze tří ročníků, tedy šesti- až osmileté a devíti- až jedenáctileté, samozřejmě s ohledem na pravidla příslušné země. Ve třídě by měl být zastoupen dostatečný počet dětí stejného věku, aby se mohly tvořit věkově i pohlavně stejné skupiny, které si mezi sebou mohou vyměňovat zážitky (Rýdl 1999, s. 17–19; Montessori 2012, s. 152–156).

Heterogenní složení třídy napomáhá vytváření vazeb mezi dětmi navzájem a zároveň takřikajíc vylučuje zásah dospělých do dětských aktivit, opět v duchu Montessori metody.

3.8 Svoboda volby

Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, ta poté tvoří východisko pedagogické práce, jakožto základ vzdělávání. Svobody dítě dosáhne tehdy, může-li se vyvíjet dle svých vnitřních zákonů (Zelinková 1997, s. 19–20). Též polarizace pozornosti nemůže být uskutečněna, pokud nedojde k svobodně zvolené činnosti (tamtéž, s. 26).

Svoboda a disciplína jsou podle Montessori dvě strany jedné mince, jedno bez druhého nemůže existovat. Disciplína je chápána jako aktivní proces, kdy člověk ovládá sebe sama, tedy je to *jistá podřízenost a poslušnost vnitřnímu veliteli, který reprezentuje svědomí (...). Být disciplinovaný znamená umět poručit sám sobě. Ke svobodě a disciplíně musí dítě dospět vlastní aktivitou, dobrovolně přijímat omezení. Poslušnost nelze vyžadovat tvrdostí, ale je třeba pomoci dítěti k ní dospět* (Zelinková 1997, s. 24).

Když učitelka v Domě dětí nechala jednou omylem odemčenou skříň s pomůckami a děti do ní tak poprvé měly přístup samy, braly si věci a začaly s nimi pracovat tak, jak byly zvyklé. Už znaly předměty dostatečně dobře na to, aby si mohly rozhodnout samostatně, jaký z nich si zvolí a po použití ho uklidit. S touto zkušeností přichází Montessori *princip svobodné volby* (Montessori 2012, s. 102).

Platí pravidlo, že dítě se nejlépe učí to, co se zrovna učít chce, proto je volná práce základní učební formou Montessori. Je chápána jako *práce na sobě samém, jako základní potřeba každého člověka, jako to, co dnes označujeme pod pojmem sebeutváření* (Rýdl et al. 2007, s. 18). Ovšem funguje jen za předpokladu, že je pozitivní a tvořivá, tedy neomezovaná. Děti se mohou volně pohybovat, spolupracovat, věnovat se činnosti, kterou si vyberou, ovšem nemají volnost marnit čas (Rýdl et al. 2007, s. 36).

Díky svobodné volbě děti:

- učí se vytvořit si svůj názor, samostatně se rozhodnout, argumentovat a budovat si systém svého kritického myšlení, které je stěžejní v době, kdy dochází ke konfrontaci dětí i dospělých s televizí a dalšími médii, přes něž jsou jim vštěpovány „správné názory“, které přijímají za své (Ludwig 2008, s. 16–17);
- volí si samy s čím chtějí pracovat, s kým (zda budou úkol řešit samostatně, či si nechají poradit), kdy se do úkolu pustí a jak dlouho u něj zůstanou. Volný pohyb a možnost spolupráce podporuje přirozenou průbojnost dítěte, aby se mohlo zapojit do hovoru s ostatními a vělenit se tak do společnosti (Rýdl et al. 2007, s. 48);
- procvičují si chování respektu k druhému a k jeho činnosti, schopnost samostatně řešit konflikty domluvou se spolužáky (Ludwig 2008, s. 27);
- nejsou do ničeho nuceny, vybírají si skutečně to, co chtějí a v jakou část dne chtějí, čímž je podpořeno jejich soustředění a chuť do práce;
- učí se, že nemohou mít všechno hned, musí vyčkat, až bude pomůcka volná.

4 Školní hodnocení

Tato práce si neklade za cíl opakovat čtenáři vyčerpávající výčet definic školního hodnocení z děl různých odborníků. Domnívám se, že spojení definic Slavíka, Koláře a Čábalové by mohla čtenáře uspokojit: *školní hodnocení zahrnuje všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají* (Slavík 1999, s. 23–24). Konkrétněji se školní hodnocení vztahuje zejména k vyučování a hodnocení žáků (Kolář 2012, s. 48), podává informaci o průběhu výuky a jejích výsledcích a může být zaměřeno na výkon žáka a jeho míru vědomostí, tedy především na výsledky, anebo na činnost a úsilí žáka, tedy na celý proces jeho výuky a učení⁷ (Čábalová 2011, s. 160).

⁷ Podle tohoto hlediska můžeme rozlišit transmisivní anebo konstruktivní model vyučování.

Kolář se domnívá, že hodnocení je ve třídě nezbytné, jelikož je spojeno s prožitky úspěchu, žák tak zjišťuje, zda a do jaké míry dosahuje požadavků. V případě absence hodnocení se žák špatně orientuje ve svých výsledcích a může si stanovovat nereálné požadavky nebo si může připadat učiteli lhostejný (Kolář et al. 2001, s. 110–111). Kolář spolu se Šikulovou popisuje experiment, hledající vztah mezi podobou hodnocení a míry motivace žáka (a tím i nárůstu učební aktivity). Experiment dokázal, že při negativním hodnocení nedochází k takovému poklesu aktivity jako při žádném hodnocení, a tím potvrzuje požadavek potřeby hodnocení (Kolář a Šikulová 2009, s. 19–20).

Slavík (1999) poznamenává, že žádná podoba hodnocení není sama o sobě špatná, protože záleží hlavně na způsobu a souvislostech jejího pedagogického využití. *Posudky učitelů jsou jako sůl v polévce – mohou vyučování dodat chuť, ale také ho učinit nepoživatelným* (Ziegenspeck 2002, s. 8).

Kolář dále upozorňuje, že konstatováním selhání žákovi nepomáháme. Cílem hodnocení není zjišťovat počet chyb, ale rozpoznat, proč se jich žák dopustil a jak má postupovat, aby jim předešel. Dát najevo, že problém hledáme v činnosti, ne v žákovi (Kolář et al. 2001, s. 110–111).

Jak učitel může naložit s vlastním hodnocením a jaké další typy hodnocení může využívat, je popsáno v následující části. Nejprve se práce věnuje hodnocení obecnému – jeho funkcím, fázím a typům. Dále přechází ke konkrétním formám hodnocení, z nichž největší prostor náleží sebehodnocení, vrstevnickému hodnocení, slovnímu hodnocení a okrajově též klasifikaci.

4.1 Funkce školního hodnocení

Při každém úkonu, který jako učitelé ve škole podnikáme, bychom si měli být vědomi toho, jaký cíl sledujeme. Také žakovským hodnocením se snaží učitel dosáhnout určitých cílů. Podle toho, jakého charakteru cíl je, rozlišujeme funkce hodnocení. Mnohdy převládá jedna funkce nad ostatními, které ji pouze doplňují. V souladu s dalšími odborníky Kolář a Šikulová (2009, s. 45–56) stanovují několik hlavních funkcí hodnocení:

- **Motivační** je nejvíce využívanou funkcí hodnocení. Díky ní se zvyšuje či snižuje motivace v učebních procesech. Souvisí velkou měrou s emocionální stránkou. Hodnocení žákům přináší úspěch nebo neúspěch, což reguluje jejich další práci i chování. *Náročnost na sebe sama se zvyšuje po úspěchu a klesá po neúspěchu* (Ziegenspeck 2002, s. 40). Ziegenspeck dále varuje, že učitel si musí být vědom toho, že pokud se neúspěchy žáka kumulují, jeho radost z učení bude narušena a důvěra ve

vlastní síly utlumena (Ziegenspeck 2002, s. 38–39). Toto doplňuje: *jednorázová výtka nebo chvála pozitivně ovlivňují výkon žáka. Stálá kritika vede k rapidnímu poklesu výkonů⁹, naproti tomu stálá chvála zpravidla nevede k dalšímu zkvalitnění výkonu* (Ziegenspeck 2002, s. 40). Učitel si musí být vědom, za jakých podmínek jeho hodnocení bude pozitivní motivací a za jakých ne, protože ne vždy je pravidlem, že prožitek úspěchu vede k větší snaze a vyššímu učebnímu výkonu;

- **informativní** poskytuje žákům i rodičům zpětně informace o správném či chybném výkonu žáka, učitel v nich může vidět výsledek své práce. Aby bylo pro žáka hodnocení informačně hodnotné, učitel provádí tzv. *obsahovou analýzu výkonu*¹⁰. Takové hodnocení výhodně směřuje spíše k celému procesu žákova učení než k jeho výsledku, komunikace mezi žákem a učitelem zpevňuje jejich vztah;
- **regulativní** vede k regulaci další učební činnosti žáka. Hodnocením učitel směřuje žáky ke kvalitnějšímu výkonu;
- **výchovná** vede k formování pozitivních vlastností a postojů žáků;
- **prognostická** – předpovídá na základě poznání žáka a jeho možností jeho další studijní perspektivu;
- **diferenciační** rozčleňuje žáky do určitých výkonnostních skupin. Nevýhodou zůstává hrozba „škatulkování“ a stigmatizace žáků.

4.2 Některé typy hodnocení

Učitel má ve třídě možnost vybrat z několika typů hodnocení, které se dají realizovat v různých formách. Každý z typů hodnocení má svůj smysl a očekává speciální zacházení při vyučování. Slavík rozlišuje hodnocení bezděčné a záměrné, sumativní a formativní, normativní a kriteriální (Slavík 1999, s. 33–40) tak, jak je stručně popsáno níže.

4.2.1 Bezděčné hodnocení

Žák si všímá nejen záměrných (úmyslných) projevů hodnocení učitele, ale také bezděčnému hodnocení, které je spontánní, citové a učitel si jej neuvědomuje. Může jít o pokynutí, úsměv, odmítavé gesto apod. Podle toho, jaká emoce v bezděčném učitelově hodnocení převáží se utvoří celkový obraz tohoto hodnocení. Můžeme ho označit za *holistické neboli povšechné*, tedy

⁹ Tento jev bychom mohli připodobnit fenoménu známému jako *naučená bezmocnost*, tedy k chování pasivnímu, rezignovanému, které je důsledkem vnitřního přesvědčení, že neexistuje žádný způsob, jak před nepříjemnými zážitky uniknout (Plhánková 2004, s. 185).

¹⁰ Podá žákovi informaci o všech zvládnutých oblastech, sdělí mu rezervy v jeho pracovních postupech, příp. zaměří se na otázku, jak práci zlepšit.

takové hodnocení, které je založené na celkovém dojmu z objektu hodnocení, které se dá vyjádřit slovy „líbí – nelíbí“.

4.2.2 Záměrné hodnocení

Záměrné hodnocení probíhá pod kontrolou vědomí a vůle. Dá se analyzovat (zaměřuje se na vybrané dílčí vlastnosti objektu a neposuzuje tento objekt jako celek) a formalizovat (zafixovat do srozumitelné formy, zaznamenávat, uchovávat, zpracovávat; např. u školní klasifikace).

4.2.3 Sumativní hodnocení

Sumativní (shrnující) hodnocení má za cíl získat celkový finální přehled o dosavadních výkonech. Poté podle něj může být žák zařazen do určitých skupin, což je vyžadováno např. u přijímací zkoušky na vysokou školu.

4.2.4 Formativní hodnocení

Formativní hodnocení poskytuje průběžnou zpětnou vazbu, tedy vybízí ke zlepšení započaté činnosti a slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka, podporuje jeho dílčí efektivní učení. Podle Kratochvílové (2011, s. 27) je formativní hodnocení pro žáka významnější, protože mu poskytuje okamžitou zpětnou vazbu, je-li kvalitní, pomáhá mu dosáhnout vytyčených cílů¹¹.

4.2.5 Normativní hodnocení

U normativního hodnocení se stává měřítkem, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího, *sociální norma*, stanovená vzhledem k určité skupině žáků. Výkon jedince je tedy poměřován s výkony ostatních, kteří plnili stejný úkol¹².

4.2.6 Kriteriaální hodnocení

U kriteriaálního hodnocení je měřítkem *splnění úkolu*, přičemž nezáleží na tom, zda byl splněn lépe či hůře, než tomu bylo u ostatních žáků.

V odborné literatuře (Zormanová 2014, s. 207–208; Čábalová 2011, s. 161; Kolář a Šikulová 2009, s. 32–37) se setkáváme se širokou nabídkou různých dalších typů hodnocení, z nichž některé pro doplnění rovněž uvádím:

- **diagnostické** se zaměřuje se na odhalení učebních potíží žáka;

¹¹ Starý a Laufková (2016, s. 12–21) chápou formativní hodnocení jako odkaz ke slovesu „formovat“, tedy jako *každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka*, přičemž samozřejmě platí, že poskytované informace musí jako relevantní považovat i sám žák. Díky formativnímu hodnocení se ve třídě zlepšují výsledky, pracovní klima a žáci se učí přijímat hodnocení jako přirozenou součást života.

¹² *Individuální vztahovou normou* pak Starý a Laufková (2016, s. 15) myslí situaci, kdy výkon žáka porovnáváme s jeho výkonem předchozím

- **interní** neboli **vnitřní** je prováděné učitelem, který ve třídě běžně učí;
- **externí** neboli **vnější** je prováděné osobami stojícími mimo školu;
- **neformální** má za cíl pozorovat výkony žáků při jejich běžných činnostech ve třídě;
- **formální** přichází po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno, žákovi se tak nabízí možnost přípravy;

4.3 Formy hodnocení

Formu hodnocení tato práce vnímá dle Koláře a Šikulové (2009, s. 77) jako *vnější projev hodnotícího procesu*, tedy způsob, jakým vyjadřujeme hodnotící posudek. Formy hodnocení závisí na konkrétní situaci, představují širokou škálu možností. Kratochvílová (2011, s. 33) uvádí např. hodnocení verbální (ústní, písemné), nonverbální (gesta, mimika, pohyb, názor), číselné (klasifikační stupnice, body, procenta), grafické (obrázky, grafy, symboly, barvy atd.). Pro tuto práci bude stěžejní slovní hodnocení a hodnocení známkami a dále sebehodnocení a vzájemné hodnocení.

4.3.1 Sebehodnocení

Se vstupem do školy přichází nové prostředí, spolužáci, nové zážitky. Dítě si v tuto dobu hodnotící procesy spíše neuvědomuje. Po prvních týdnech si začne všimnout klíčové role hodnocení, které se stává i hlavním obsahem komunikace mezi rodiči a učitelem. Rakoušová podotýká, že cílem školy je však mj. usilování o nezávislost žáka v životě dospělého, o jeho rozvíjení v autentickou osobnost. Hodnocení bohužel zůstává výhradně pedagogickým nástrojem učitele na dlouhé školní roky (Rakoušová 2008). Někteří odborníci tedy nabádají k částečnému přesunu zodpovědnosti hodnocení právě do rukou žáků. Žáci by měli školnímu hodnocení rozumět a uvažovat o něm a též ho co nejlépe podle svých možností ovládat. V souvislosti s tím je prosazováno tzv. sebehodnocení¹³ (Slavík 1999, s. 111–112).

Průchův Pedagogický slovník definuje sebehodnocení jako *jednu z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí* (Průcha et al. 2013, s.258).

Pomocí sebehodnocení se žák učí poznávat sebe sama, samostatně rozhodovat, obhajovat a vysvětlovat svá jednání (Čábalová 2011, s.169). Sebehodnocení může být vnímáno jako zpětná vazba „sobě“ stejně tak, jako rodičům a učitelům, vybízet žáka k přemýšlení o vlastních pokrocích nebo rezervách a o získaných zkušenostech, aby si na tomto základě stanovil nové

¹³ podle Slavíka (1999) též autonomní hodnocení, tedy *takové hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat.*

osobní cíle (Kolář a Šikulová 2009, s. 151). Hodnotí-li žák sám sebe, cítí zvýšenou zodpovědnost za svou práci. Samotná existence sebehodnocení se pro něj může stát motivací do započítí dalších činností (Slavík 1999, s. 134). Kolář a Šikulová (2009, s. 152) rozepisují některé další přínosy sebehodnocení.

Rakoušová (2008) shrnuje přínosy do tří základních funkcí sebehodnocení.

- **informativní** pomáhá žákovi uvědomovat si proces svého učení a výsledky, kterých dosáhl, funguje jako zpětná vazba pro učitele i rodiče;
- **diagnostická** umožňuje učiteli stanovit pedagogickou diagnózu (žákovo sebevědomí, učební styl a příčiny úspěchu či neúspěchu);
- **výchovná** formuje pozitivní vlastnosti a postoje žáka, je stimulem pro další rozvoj jeho osobnosti a impulzem k dalšímu poznání.

Kromě výhod, kterými sebehodnocení disponuje, Slavík varuje, že pouze „přinést“ sebehodnocení do třídy není vždy zárukou úspěchu. Prvním podmínkou je, aby metodu sebehodnocení zvládal sám učitel. Dalším, neméně důležitým krokem, je následné poučení žáků, tedy jakýsi „výcvik hodnotitelů“. Ti by měli vědět, co nová forma hodnocení obnáší a jak se s ní bude ve třídě pracovat. Laufková a Starý (2016, s. 35) se přidávají a upozorňují na to, že pokud má být sebehodnocení smysluplné, je nutné z něj vytvořit plánovanou a systematickou činnost, která bude běžnou součástí vyučování.

Dále je třeba zaměřit se na hrozbu nerealistického sebehodnocení žáků, tedy na přílišnou kritiku nebo naopak absenci sebekritiky (Rakoušová 2008). Učitel se stává vzorem hodnotícího, který žáci napodobují a učí se tak kriticky nahlížet na své výkony (Slavík 1999, s. 136).

Během sebehodnocení též nestačí, aby žák dokázal objektivně posoudit vlastní výkon. Zpětná kontrola, k níž jsou žáci vedeni, se též neobejde bez vyhledávání chyb, tedy *všeho, co se odchyľuje od nejlepšího postupu nebo výsledku, tj. od hodnoty*. Chyba je dnes vnímána jako něco nežádoucího, špatného. Čím více chyb, tím horší známka. Úkolem učitele je změnit tento typický pohled žáků i rodičů. Chyba nemá vyvolávat úzkost ze sociálních důsledků. Poukážeme-li na ni, dostáváme se blíže k předpokládané hodnotě. Pomocí chyby nalzáme správná řešení. Chceme-li dosáhnout nějakého cíle, objevení chyby musíme brát v úvahu. Chyba je ukazatelem zvládnutí učiva. Při práci s chybou můžeme využít po vzoru Slavíka (1999, s. 137) čtyřbodového návodu Kuliče:

1. **Vyhledat chybu** (detekce) – žák si pěstuje návyk zpětné kontroly vlastní práce a využívá dosavadní znalosti.
2. **Určit typ chyby** (identifikace) – je chyba náhodná, nebo ukazuje na určitou zákonitost? Je závažná pro řešení úkolu, či spíše nepodstatná? Dopustil se ji pouze jednatlivec, nebo je společná pro celou skupinu?
3. **Vysvětlit chybu** (interpretace) – zjištění příčin vzniku chyb. Proč se žák chyby dopustil?
4. **Napravit chybu** (korekce) – nejde pouze o opravení chyby, ale o zamezení jejího opakování.

Kulič ovšem upozorňuje na to, že charakter jednotlivých fází a jejich využití záleží na typu učiva.

K rozvoji sebehodnotících činností může docházet průběžně. Při *průběžném sebehodnocení* žák kontroluje sám sebe, svůj výkon analyzuje, hledá chyby, případně opravuje řešení. Zde je vhodné, aby měl k dispozici vzor, se kterým může své výsledky srovnat nebo případnou pomoc učitele. Na průběžné sebehodnocení navazuje *sebehodnocení závěrečné*, které je shrnujícím pohledem žáka na svou práci za delší časový úsek (Kolář a Šikulová 2009, s. 152)¹⁴.

Čapek (2015) poukazuje na rozsáhlý výběr forem sebehodnocení. Jsou to kupř. dotazník, grafické listy či žákovské knížky. Obsahem mohou být osnovy, otázky, výroky apod. Jednotlivé body, kterými je žák veden k vlastní reakci, mohou být představovány pouhými otázkami s odpověďmi ano/ne nebo také doplňováním konců vět či hodnotící škálou, při které žák rozhoduje, nakolik souhlasí s položeným výrokem a odpověď zaznamenává.

Všechny typy hodnocení mohou být obohaceny komentářem učitele (příp. rodičů). Učitel vyzdvihuje úspěšně zvládnuté činnosti, příp. naznačuje, jak postupovat a čemu se věnovat dál. Srovnávání vlastního hodnocení s poznámkami okolí umožňuje dítěti brát v úvahu více pohledů a učí ho vidět objektivněji svou vlastní osobu (Čapek 2015, s. 552).

Jak písemné, tak i ústní sebehodnocení lze prezentovat prostřednictvím různých metod (Kolář a Šikulová 2009, s. 147):

¹⁴ Další typy sebehodnocení popisuje Zormanová (2014, s. 219–222).

- **Hodnotící komunikační kruh** – žáci sedí v kruhu spolu s učitelem a sdělují své pocity, doprovázející vykonanou činnost. Jejich komentáře se týkají toho, co žáka bavilo, co mu připadalo poučné, co by změnil. Žáci si dále vymezují osobní cíle, plánují činnost do dalšího období apod.
- **Sebehodnotící listy** zahrnují otázky, jež se ptají na různé oblasti výuky. Můžou se týkat práce samotného žáka nebo zahrnovat soudy každého ze členů pracovní skupiny.
- **Dopis sobě** může být adresovaný samotnému žákovi, nebo i učiteli či rodičům a odráží pohled žáka za delší časový úsek.

Žákovské portfolio

Žákovské portfolio je *uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určité časové období, sloužící k ocenění jeho úsilí a tvůrčích úspěchů*. Zahrnuje např. pracovní listy, eseje, projekty, výtvarná díla, fotografie, písemné práce, domácí úkoly, referáty aj. Portfolio zachycuje nejen školní práci, ale též žakovu osobnost – podává obrázek o jeho dalších aktivitách, zkušenostech a zájmech (Čábalová 2011, s. 171). Součástí portfolio může a nemusí být komentář učitele nebo rodičů jako kupř. poznámka o důležité myšlence, nápadu, nebo chování žáka (Slavík 1999, s. 106).

Portfolio je metodou pro navozování hodnotících aktivit samotných žáků a stává se tak prostředkem jejich sebehodnocení. Žák se zamýšlí nad kvalitou svých výkonů a na základě určitých kritérií vybírá do portfolio práce, se kterými se chce pochlubit. Dostává tak dlouhodobou zpětnou vazbu o svých slabých i silných stránkách, pokrocích, příp. rezervách (Kolář a Šikulová 2009, s.147).

Portfolio pomáhá žákům zvyšovat jejich sebevědomí a zlepšovat organizační schopnosti a rozhodovací dovednosti. Mohou si do něj zaznamenávat plán jejich budoucí práce, cílové body, které mají splnit a různé poznámky k nim. Jednotlivé prvky portfolio tak mapují určité období a umožňují porovnávat dřívější práce s novými, lepšími. Vidina pokroku se stává motivačním prvkem např. při procvičování čtení a psaní, kdy je *vždy* určitý pokrok pozorovatelný (Dotson a Henderson 2009).

Portfolio dále umožňuje učiteli všimnout si určitých učicích strategií v portfolio zaznamenaných, které vyhovují tomu kterému žákovi a zlepšovat tak své postupy v dalším vyučování. Nespornou výhodou portfolio je individuální přístup ke každému žákovi. Porovnává se pouze jeho dřívější práce s novější, nikoli s pracemi dalších dětí. Takovýto přístup je pro slabší žáky nebo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami klíčový (Smith et al. 2003).

Pokud učitel hodlá využít metody portfolia, musí předem určit, co do něj má být ukládáno, kým a kdy a vymezit tak základní cíle a kritéria jeho hodnocení, která poté slouží ke komplexnímu posouzení žákova tvůrčího chování. Musí mít také na paměti, že proces tvorby produktu je považován za pedagogicky cennější než výsledky uložené v portfoliu (Slavík 1999, s. 106).

Podle Čapka (2015, s. 552) portfolio není změnou, ale pouze doplněním určitého způsobu hodnocení učitele. Čapek rozlišuje následující typy portfolií:

- **Hodnotící portfolio** se využívá především při diskuzi s rodiči. Učitel sám provede selekci produktů žáka a využije je pro souhrnné hodnocení. Pokud je takové portfolio předloženo rodičům na třídních schůzkách nebo konzultacích, umožňuje jim náhled do dění ve třídě a zároveň zdůrazňuje přednosti jejich dítěte.
- **Předmětové portfolio** je shromážděním produktů v rámci jednoho předmětu, čehož se ujímá učitel, příp. s pomocí žáka.
- **Sběrné portfolio** nebo též pracovní portfolio neprochází žádnou důkladnou selekcí. Je tvořeno učitelem nebo žáky a zahrnuje většinu žákovských prací.
- **Učitelské portfolio** si zakládá učitel a naplňuje ho svými poznámkami. Může obsahovat jeho přípravy na výuku a reflexe k ní a různé využití materiály. Díky výběru stěžejních prací slouží učitelské portfolio jako indikátor činnosti učitele.
- **Výběrové portfolio** představuje soubor úspěšných produktů žáka a tvoří sbírku těch nejlepších prací. Může být také předloženo rodičům na třídních schůzkách, kdy pomáhá zviditelnit žákův pokrok.
- **Elektronické portfolio** je sbírkou prací v digitální podobě. Zjednodušuje komunikaci i následnou spolupráci učitele a rodiče. Ne vždy ovšem digitální podoba kupř. určitého výtvarného díla vyvolá stejné pocity jako když toto dílo skutečně držíme v ruce.

Není pravidlem striktně používat pouze jeden typ portfolia. Při „smíchání“ více typů se s dětmi může tvořit např. sběrné portfolio, ze kterého mají následně na konci roku možnost vybrat pouze ty nejlepší práce a „přetvořit“ ho tak na portfolio výběrové. Učitel či žáci si sami zvolí, podle čeho portfolio uspořádají. Kromě rozlišení podle předmětů se nabízí také uspořádání dle jiných tematických oblastí (např. samostatné a skupinové práce, pracovní listy, ilustrace, sebehodnocení apod.).

Jiné rozdělení portfolií předkládá Košťálová (2008, s. 90):

- **portfolio pracovní** – sbírka prací, které si zvolí každý žák podle toho, jak jsou pro něho významné. Reflektováním své práce a následným výběrem položek se žáci učí sledovat svůj pokrok;
- **portfolio dokumentační** obsahuje některé prvky společné všem žákům, které umožňují jejich porovnání. Učitel do zařazování prací do jisté míry může zasahovat, přidávat některé položky, určovat, jaký prvek bude všem společný.

4.3.2 Vzájemné hodnocení

Je-li učitel schopen ve třídě vytvořit dobré sociální klima, může zařadit do výuky vzájemné hodnocení mezi žáky. Při společné práci se mohou mezi sebou hodnotit celé jednotlivé skupiny nebo konkrétněji členové těchto skupin (Kolář a Šikulová 2009, s. 147).

Před zavedením vzájemného hodnocení učitel nejprve seznámí žáky s postupem a s hodnotícími kritérii, aby měli jasnou představu, co se od nich očekává. Součástí poučení je též „výcvik sociálního chování“, při kterém se žáci učí zvládat emocionální složku svého hodnocení, být tolerantní k názoru druhých, umět vyslechnout a zvážit tento názor atd. Takové dovednosti ve výsledku vedou k vytvoření atmosféry spolupráce, vzájemné důvěry a respektu mezi dětmi navzájem i mezi nimi a jejich učitelem (Slavík 1999, s. 136).

Žák se díky vzájemnému hodnocení učí komunikovat se svými spolužáky a používat adekvátní hodnotící jazyk. Jeho součástí je dodržování slušnosti a ohleduplnosti. Hodnocení je často přijímáno lépe od spolužáků než od vyučujícího, vztahuje se nejen k výsledkům, ale též k pracovnímu postupu a žáci se tak učí ocenit práci druhého. Zároveň přemýšlejí o své vlastní práci a hledají v ní slabé i silné stránky. Odborníci poukazují na důležitost respektování *priority pozitivního hodnocení* (vizte kapitolu 4.3.3). Po něm následuje komentář k nedostatkům práce, který je doplněný o návrhy ke zlepšení (Kolář a Šikulová 2009, s. 149).

Učitel není jediným aktérem hodnocení, dokonce se nemusí účastnit hodnocení vůbec a diskuzi pouze moderuje. Ovšem po celou dobu platí pravidlo, že žádný žák by do hodnocení neměl být nucen. Pohled žáka je rozšířen o názory jeho vrstevníků. To vede k tomu, že se žáci snaží dělat práci nejlépe, jak ji umí, a ne pouze pro spokojenost učitele. (Čapek 2015, s. 568).

Existují různé formy vzájemného hodnocení. Kromě ústního hodnocení patří mezi tradiční písemné formy např. dotazník nebo hodnotící listy. Zpětnou vazbou pro učitele může být kniha dotazů a přání, kam žáci formulují připomínky nebo otázky k učivu, k organizaci školních prací, ke vztahům ve třídě apod. (Kolář a Šikulová 2009, s. 147). Některé z modernějších technik představuje Čapek (2015, s. 567–571):

- Hodnocení pomocí **kritérií**, za jejichž splnění se udělují body nebo plus/minus.
- Spolu s **barvami** jsou čtyřem žákům přiděleny různé úkoly. Prvý vyzdvihuje pozitiva výkonu spolužáka, druhý se zaměřuje na rezervy, třetí poukazuje na praktické přínosy práce, čtvrtý vyhledává části, které do sebe nezapadají. Samozřejmě je na učiteli, co bude ta která barva symbolizovat. Učitel do hodnocení jinak nezasahuje, pouze hlídá, aby se žáci drželi své role.
- V **galerii** se žáci vydávají na obhlídku výkonu ostatních a diskutují nad nimi. Galerie může vystavovat výtvary z hodin výtvarné výchovy, výukový list, graf nebo diagram, plakát apod. Žáci pracují ve skupinách nebo po dvojicích, dělají si poznámky a připisují komentáře k jednotlivým dílům. Nakonec se zastaví u vlastní práce a srovnají ji s tím, co viděli a s poznámkami, které jim zanechali spolužáci.

4.3.3 Slovní hodnocení

Jak praví Čábalová (2011, s. 166), slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení. Jedná se o posouzení žákova chování, jeho dosažené úrovně, postojů k učení, snahy a úsilí, vyjádřené formou slovní zprávy, nikoli známkami.

Slovní hodnocení může být uplatňováno *průběžně* ústně (ve vyučování, na třídních schůzkách, konzultacích) a písemně (do notýsku, dopis od učitele) anebo jako *závěrečné* písemné hodnocení ve formě vysvědčení (Mařašová 2006, s. 12).

Slovního hodnocení se užívá téměř v celé Evropě u mladších žáků, v některých zemích dokonce i na vyšším stupni (severské země, Austrálie). Předmětem hodnocení jsou zde především kompetence dítěte, jeho postoje a dovednosti (např. kooperace, třídění informací), nikoli pouze znalosti (Číhalová a Mayer 1997, s. 27).

Dle Košťálové (2012, s. 137–142) je výhodou **ústního slovního hodnocení** pro učitele příležitost bezprostředně sledovat žákovo porozumění studované látce a díky tomu usměrňovat jeho učení. V případě konzultace žáka s učitelem jsou žákovi soukromě sdělovány rady, objasnění a doporučení nalezení správných cest v oblasti učení. Účinné je nechat žáka samostatně rozhodovat místo toho, abychom přesně řídili jeho postup a na cestě k výsledku žáka tak trpělivě doprovázeli. Konzultace by měly probíhat nerušeně, na neutrálním místě, během sezení ve stejné úrovni, případně i stejné straně stolu, čímž se je navozen pocit spolupráce, nikoli kontroly. Konzultace se konají (pokud to aktuální situace umožní) na požádání žáka a (pokud je to nutné) s možností pravidelného opakování. Konzultovat se žákem lze vývoj jeho práce, stav práce, hledání tématu a obsahu práce i chování žáka a jeho důsledky.

Konzultace se mohou uskutečnit i v malé skupině v případě, že žáci pracují na společném projektu. Po dokončení práce může následovat hodnotící konzultace, kdy se hodnotí kvality a nedostatky výsledného produktu a formulují se společně další cíle. K některým konzultacím může dojít též mezi žákem, učitelem a rodičem. Při všech typech konzultace učitel vystupuje jako naslouchající a vyčkávající, jako někdo, kdo poskytuje zpětnou vazbu.

Písemné slovní hodnocení dává učiteli příležitost více prozkoumat aktuální žákův výkon.

Cíl slovního hodnocení shrnuje v několika bodech Slavík (1999, s. 132). Slovní hodnocení má sloužit jako zpětná vazba, informace o tom, zda jde žák správným směrem. Poskytuje možnosti citlivého sdělení žákovi i jeho rodičům míru školních úspěchů, přidává informaci o okolnostech žákova jednání, a navíc nabízí vysvětlení jeho předpokládaných příčin, včetně náhledu do budoucna s pokyny, jak se situací naložit. Přesto, že slovní hodnocení může být určeno též rodičům žáka, sdělované informace mají sloužit především žákovi samotnému (Nováčková 2006, s. 3).

Dříve, než k realizaci slovního hodnocení ve třídě učitel přistoupí, je nutné se s touto formou nejdříve seznámit prostudováním příslušné literatury a následně informováním rodičů. Přechod od klasifikace ke slovnímu hodnocení musí být zaveden též po „výcviku žáků“. Učitel se snaží snížit ve vědomí žáků úctu ke známce a přesvědčit je o ceně skutečných a trvalých vědomostí, které mohou být kdykoli prokazatelné (Číhalová a Mayer 1997, s. 47–49).

Obsah slovního hodnocení je v této práci rozdělen do tří oblastí: oblast jazyka, zahrnující formu, kterou je hodnocení napsáno, vlastní obsah a celkové vyznění zprávy.

A) Oblast jazyka

Slovní hodnocení obsahuje jasné, stručné a jednoznačné sdělení bez gramatických chyb, které vyzní srozumitelně pro žáka i pro rodiče a je bez výjimky pravdivé, nejlépe podložené (Slavík 1999, s. 132–133).

Je realizované pomocí deskriptivního (popisného) jazyka, jehož užíváme též při slovním hodnocení ústním. Při popisné mluvě se mluvčí soustřeďuje na učební úkoly, okolnosti a situace, žáka neklasifikuje. Vyhýbá se přívlastkům „šikovný“, „dobře vychovaný“, „problémové dítě“ apod. Nepodporuje myšlenku, že hodnota osobnosti člověka záleží na jeho úspěchu (Cangelosi a Koldinský 2006, s. 93–94). Popisný jazyk podává informaci na pozorovatelné skutečnosti a nezahrnuje subjektivní interpretace, jako např. emocionálních stavů dítěte (Nováčková 2006, s. 4).

Podle Slavíka (1999, s. 132–133) toto sdělení nemusí používat příliš květnatý sloh. Sleduje stále stejná kritéria označovaná stejnými slovy, aby bylo srovnatelné s předchozím a následujícím, nicméně dodržuje jistou bohatost vyjadřování s cílem působit kultivovaně. Nováčková (2006, s. 4) souhlasí pouze do jisté míry a upozorňuje, že je vhodné slovní hodnocení přizpůsobovat osobní situaci žáka, aktuálním podmínkám a všítat si také rozdílu hodnocení, jakožto přílohy ke známám, a naopak hodnocení, jež známky přímo nahrazuje, příp. pracuje-li přitom učitel ještě s portfoliem. Pro zdůraznění zodpovědnosti žáka se Nováčková (2006, s. 4) přiklání k adresování slovního hodnocení jemu.

Mařašová (2006, s. 12) varuje před používáním nekonstruktivních výrazů (nedovedeš, neumíš) a formulací, které nedávají najevo zlepšení (je typické, že neumíš...). Dále před výrazy posměchu, ironie, sarkazmu atd. Slovní hodnocení nemá přehánět ani zveličovat. Vyhýbá se odborným termínům. Z výše uvedeného vyplývá, že variabilita slovního vyjádření umožňuje přiblížit se individualitě žáka (Kolář a Šikulová 2009, s. 89).

B) Vlastní obsah

V hodnocení je důležité neopomenout užití *priority pozitivního hodnocení*, tj. sdělení vychází z pozitivních prvků žákovy výkonu. Obsahuje uznání žáka. Oceňuje jeho odvedenou práci, to, co se mu povedlo, čemu věnoval své úsilí a snahu. Teprve na tomto základě staví analýzu nedostatků a rezerv. Tyto nedostatky se nekritizují. Věnuje se taktéž příčinám neúspěchu a doporučení k jejich eliminaci (Čapek 2015, s. 504–506). Neplatí, že hodnocení musí být pouze kladné: *Pozitivní hodnocení neznamena nevšítat si negativních projevů, chyb a prohřešků proti pravidlům. Bude ovšem motivačně výhodnější analyzovat je na pozadí toho, co žák zvládl, dokázal, co již umí* (Kolář et al. 2001, s. 93). Hodnocení sdělované rodičům může obsahovat informace poněkud zmírněné, ovšem nikdy nezatajuje vážné skutečnosti. Nedostatky popisuje pouze tehdy, je-li předpoklad pro jejich odstranění, nesnižuje se k stěžování si rodičům na jejich dítě (Číhalová a Mayer 1997, s. 34-38).

Podle Schimunka (1995, s. 13) by mělo slovní hodnocení obsahovat nejen hlavní dovednosti, ale také zachycovat výkony v oblastech jiných. Zaměřit se na zvláštní záliby a schopnosti žáka jako výrazu zájmu o dítě. Hodnotit také:

- chování při učení (způsob dosahování popisovaných výsledků, připravenost a postoj k učení);
- sociální chování (soužití se spolužáky a dospělými, komunikace, schopnost kooperace);
- individuální zvláštnosti, pokud jsou významné (např. převažující nálady).

C) Celkové vyznění

Je třeba pamatovat na to, že cílem slovního hodnocení (a jakéhokoli hodnocení ve škole) není hodnotit žáka (jeho osoby nebo vlastností), nýbrž jeho práci, tzn. je popisem průběhu a výsledků učení. Osoba žáka, její kvality či nedostatky, se nijak do hodnocení nepromítá.

Celkově slovní hodnocení podporuje rozvoj dětí a probouzí v nich další aktivitu. Je z něj cítit porozumění pedagoga a jeho snaha žákovi pomoci. Bere cíle žáka jako *společný* úkol, k jehož vyřešení se ve spolupráci se žákem blíží. Takové hodnocení žáka nestresuje, naopak přináší povzbuzení do další práce (Čapek 2015, s. 504–506). Slovní hodnocení podporuje získávání vědomostí, jakožto prostředku rozvoje žákovi osobnosti, nikoli jako cíle vyučování (Červenka 1994, s. 11).

Součástí hodnocení není srovnávání osoby žáka s druhými, jelikož tento krok může žáka ohrožovat a stavit hodnotícího do příliš mocenské pozice (Nováčková 2006, s. 1). S tím souvisí též absence jakýchkoli jmen spolužáků (Nováčková 2006, s. 10). Červenka (1994, s. 23) však doplňuje, že existují oblasti, kde by děti měly být hodnoceny podle stejného měřítko, a těmi jsou lidské kvality jako vytrvalost, přátelství, laskavost, altruismus, trpělivost, schopnost spolupráce apod., tedy v případě hodnocení vlastností, které přispívají k lepšímu zvládnutí školních úkolů.

Důležitým prvkem slovního hodnocení je uznání žáka¹⁵. Slovní hodnocení zajišťuje prožití kladného pocitu úspěchu z dobře vykonané práce i slabším žákům, čímž vytváří podmínky pro další úspěch. Učitel se zaměřuje na nalezení startovních možností dítěte a stanovení reálných, konkrétních a dítětem splnitelných cílů (Číhalová a Mayer 1997, s. 28–40). Výše zmínění autoři představují pět skupin slovního hodnocení:

- běžná poznámka;
- dokončené žakovy práce, pracovní etapy, činnosti;
- písemná nebo ústní informace podávaná rodičům;
- pololetní a výroční slovní hodnocení;
- diagnostické hodnocení (1997, s. 30).

Kolář a Vališová (2009, s. 180) dále upozorňují na to, že v *procesech hodnocení by žák měl pocítit osobní účast učitele od radosti z úspěchu až po rozmrzelost při nedostatečnosti žáka, způsobené jeho nedbalostí, nezájmem nebo neochotou*. Ovšem v souladu s J. Nováčkovou (2006, s. 4) si myslím, že pochvaly typu „To jsi mi udělal radost“ jsou spíše manipulativní

¹⁵ Číhalová a Mayer (1997, s. 43) poukazují na rozdíl mezi *uznáním*, jež probíhá mezi spolupracovníky a *chválou*, která je zpravidla zprostředkovaná nadřízeným podřízenému.

a vedou k tomu, že se dítě snaží zavděčit svému okolí úspěchy v učení a spojuje je s radostí, kterou někomu tak způsobilo. Žák by se měl učit pro učení samotné, pro radost z vlastního pokroku, nikoliv pro radost učitele.

Slovní hodnocení s sebou přináší několik nesporných výhod, nicméně je to velmi složitá forma hodnocení. Jak uvádí Šikulová a Kolář (2009, s. 89–90), pokud má být slovní hodnocení kvalitně zpracované, vyžaduje po učitelích velké množství času. Učitel musí své žáky velmi dobře znát a formulace v hodnocení pečlivě promýšlet, nepoužívat klišé, pouze nepřevypravovat známky. Musí si dát pozor na jasnost svých výroků, aby nezpůsobil nesprávnou interpretaci u žáků nebo jejich rodičů aj.

Pro doplnění uvádím *alternativní žákovskou knížku* jakožto příklad dokumentu, kde může být slovní hodnocení realizováno. Alternativní žákovské knížky – obsahují většinu položek jako klasické žákovské knížky, ale navíc ještě speciální stránky, věnující se cílům výuky, obsahu vyučování, informace o vzdělávací plánu, týdenní nebo měsíční plány práce, včetně výsledků výuky. Používají často různé typy hodnocení, např. je součástí vymezená plocha pro slovní hodnocení učitele a reakci rodičů. Kromě tohoto typu v nich najdeme vyjádření pokroků ve výuce různými způsoby (schody, grafy, procenta atd.). Autorky publikace upozorňují na to, že sebehodnocení v žákovské knížce může být pouze formální a nemusí mít dopad na charakter výuky, domácí přípravu nebo postoj ke škole (Viktorová a Smetáčková 2014, s. 28–30).

Dalším doprovodným dokumentem může být *školní notýsek*. Dokumentuje na rozdíl od žákovské knížky menší výukové etapy a pomáhá tak k průběžnému utváření a rozvoje osobnosti. Toto ovšem platí pouze v případě, že notýsek neslouží pouze k psanému zadávání úkolů od učitele.

4.3.4 Klasifikace

Jsem si vědoma složitosti problematiky klasifikace ve školách, a proto si tato práce nedává za cíl rozebrat tuto otázku do podrobností, spíše jako vyzdvihnout hlavní klady a zápory systému známkování a uvést tak některé důvody odklonění se od klasifikace ve školách, využívajících alternativní prvky výuky.

Klasifikaci můžeme chápat např. podle definice Zormanové (2014, s. 210) jako *hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků vyjádřené kvantitativně hodnotícím stupněm: známkou 1–5*.

Tuček uvádí, že stupnice vzniká jako obdoba prapůvodní formy školního hodnocení – lokace, kdy byli žáci hodnoceni přidělováním předních a méně předních míst (v učebně, v třídním

katalogu...). Nynější počet stupňů se utvořil z několika důvodů. Pouze dvoučlenná stupnice vyjadřuje jen jednoduché hodnocení ano × ne, kdy zůstává sporné, zda se vůbec dá mluvit o hodnocení. Stejně tak stupnice velmi početné se nedoporučují. Optimální se jeví být stupnice o 4 až 7 členech, přičemž je vhodné mít stupnici o lichém počtu členů, protože hodnota v sudé stupnici se vždy přiklání k jednomu z pólů více. Základním členem stupnice byl původně střední člen, protože se vycházelo z předpokladu, že prospěch je rozložen podle Gaussovy křivky a z požadavku, aby se vyučování řídilo podle průměrných žáků. Poté stupnice, ať slovní nebo číselná, umožňuje přesnost, srozumitelnost a srovnatelnost zhodnocení. Vyjadřuje pořadí, nikoli velikost rozdílů mezi stupni (Tuček 1966, s. 9, 66–67).

Podle Slavíka (1999) se podoba stupňů – známek mění s jejich cílem. Pokud bereme známku z *hlediska formativního*, je lehce dostupnou informací pro žáky i rodiče. Zámka díky svým číselným vlastnostem dovoluje srovnávat různá hodnocení mezi sebou. Každý si dokáže představit, kde se známka pohybuje v rámci dané stupnice, poskytuje rychlou orientační hodnotu. Je snadné ji porovnat s minulými známkami žáka, s dalšími žáky ve třídě nebo se žáky z jiných škol, např. při přijímacích zkouškách. Při slovním popisu by porovnávání bylo obtížnější. V jiném případě, při známkování *podle kritérií*, známka nezdůrazňuje srovnávání žáků mezi sebou. Známkovat se dá též *podle individuální normy* zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, pro něž se zpracovávají individuální vzdělávací plány. Takové hodnocení srovnává výkony jednotlivce s jeho vlastní normou.

V souladu s citovanými autory spatřuji **klady** klasifikace v následujících bodech:

- Dobrá známka je symbolem *úspěchu*, a tedy i motivací pro další práci.
- Tvorba klasifikace zabírá *méně času*, není tak náročná, jako pečlivé sepisování slovního hodnocení. Pro učitele je také pomůckou pro osvěžení *paměti*. Pokud je známka doplněna určitým slovním komentářem kupř. v učitelově zápisníku, slouží jako vzpomínka pro učitele.
- Plní funkci *dokladu výsledku* zkoušek a je prostředkem ke sdělování a předávání těchto výsledků dále (Čapek 2015, s. 496–499).
- Rodiče jsou na známky zvyklí. Podle Dvořákové (2011, s. 261) by zrušení klasifikace bylo překročením dlouholeté *tradice* naší školy.
- Forma hodnocení klasifikace je přehledná, srozumitelná. Porovnává minulý výkon se současným výkonem (Kratochvílová, s. 40).

V současnosti se stále více poukazuje na *negativní* důsledky známkování. Z nich některé popisují níže:

- Zámka nám dává informaci pouze o *pořadí v rámci stupnice*. Říká jen to, v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo naopak nepřijatelného pólu hodnot se žákův výkon nachází v určitém období.
- Protože jedna známka nikdy nezahrne celý dynamický proces učení žáka, omezuje se pouze na posouzení jeho *výkonu a výsledku práce*, což je nepřipustné vzhledem k dalším faktorům, které učitel musí brát v úvahu (Čábalová 2011, s. 166). Zámka je z tohoto hlediska označení statické a neukazuje perspektivu.
- Žáci se učí pouze *pro získání dobré známky*, což mnohdy nedělá problém. Nadanějším žákům stačí krátkodobá příprava, pokud vůbec nějaká a dostávají stejnou známku jako žáci, kteří přípravě věnovali mnohem více času a úsilí. Klasifikace v tomto případě nevyžaduje pracovat na hranicích svých možností, a tedy nezahrnuje v sobě faktor vynaložené snahy (Dvořáková 2011, s. 252). Výborné známky v žácích mohou vzbuzovat falešný pocit, že umí všechno a nic dalšího se už učit nemusí (Starý a Laufková 2016, s. 15). Pokud se dítě nenaučí stavět své sebevědomí na jiných pilířích, potřebuje známky k tomu, aby si jimi potvrdzovalo vlastní kvality. Těmto dětem stačí odvést výkon ohodnocený jedničkou, nezáleží jim na zlepšování svého osobního maxima, k tomu jim chybí motivace. Zájem o známky je tak silnější než zájem o poznávání a hledání odpovědí na otázky (Košťálová et al. 2012, s. 35).
- Získání *souhlasu rodičů* k udělování slovního hodnocení může být složité, bez známek pro ně škola přestává být školou. Hlavně pro rodiče nadaných dětí je sbírání jedniček potvrzováním, že je jejich dítě nejlepší. Pokud někdo se slovním hodnocením souhlasí, bývají to rodiče dětí, které mají ve škole problémy (Dvořáková 2011, s. 261).
- Zámky mezi dětmi vyvolávají *soutěživost* (mezi spolužáky, učiteli, třídami, školami i rodiči) se všemi jejími klady i zápory (Tuček 1966) a podněcují k obcházení pravidel (opisování a další drobné podvody).
- Učitel by jistě rád hodnotil množství aspektů od vědomostí a dovedností žáka, přes jeho chování ve třídě a komunikaci s dalšími spolužáky i s učitelem, až po jeho motivaci k učení a k ostatním činnostem. Pokud mluvíme o hodnocení vědomostí, nelze říci, že známka nám pokaždé podává zkrácenou nejednoznačnou informaci. Když bychom však chtěli zařadit do svého hodnocení také žákovu píli, tvořivost, vytrvalost, snahu, tak prosté číslo zkrátka není schopné vše pojmut. Stejně tak známka neříká nic o tom, co

dítě skutečně dokázalo, příp. na čem je třeba ještě pracovat (Kolář a Šikulová 2009, s. 85–86). Dále je nedostatečnou informací o podmínkách, při kterých žák pracuje (Čapek 2015, s. 496–499). Jestliže známka takto vyznívá pouze jako zobecňující informace, může vést ke špatné interpretaci ať už rodiči nebo samotným žákem a způsobuje tak mnohdy zmatení (Kolář a Šikulová 2009, s. 85).

- Jedním z největších záporů známkování je *stres*, který je jimi u žáků vyvoláván. Znamky se stávají „jámou a kyvadlem“, stálou hrozbou po celý den dítěte. Vztah ke známkám může přejít až k postoji stagnačnímu, vytváří se bezmoc, následná apatie a frustrace při dlouhodobém neúspěchu. Pokud se k tomu všemu přidá také nepochopení ze strany rodiny, není vzácností, aby se děti báli kvůli svému špatnému hodnocení jít domů. Rodiče přisuzují známkám často velkou váhu. Jejich obvyklou otázkou je spíše: „Jakou známku jsi dostal?“ než „Co nového jsi se dozvěděl?“ Za známkami nevidí dovednosti, ale životní perspektivy svých dětí. Každý rodič samozřejmě nereaguje stejně (agrese, domluva, hostilní reakce, pochopení, pomoc), ale ve všech případech hodnocení *ovlivňuje sociální postavení* jejich dětí a představu rodiny o budoucnosti jejich členů (Čapek 2014, s. 105–108).

II. Praktická část

1 Cíl výzkumu

Cílem mé práce je popsat jednotlivé formy hodnocení, které se objevují v konkrétní Montessori třídě. Při popisu těchto forem vycházím z terminologie v kapitole 4.3. Termínem *Montessori třída* pojmenovávám třídy, v nichž se žáci učí podle Montessori systému výchovy a vzdělávání, přičemž se může jednat o třídy, které se nacházejí v Montessori škole nebo o třídy v rámci běžných škol.

V souladu s teoretickou částí práce je cílem výzkumu popsat především formy sebehodnocení žáků, včetně využívání portfolií, vzájemné hodnocení mezi žáky, slovní hodnocení a užívání odměn a trestů, průběh kontrolování chyb a využití klasifikace. Práce si bude všimát konkrétních situací, při kterých paní učitelka uvedené formy používá a kdy se jich naopak vyvaruje.

Vzhledem ke stanoveným cílům byla pro práci zvolena výzkumná otázka: „Jakých podob nabývá hodnocení v konkrétní Montessori třídě?“

2 Popis průběhu výzkumu a využití metody

V souvislosti s uvedenou výzkumnou otázkou byla pro tento výzkum určena metoda *pozorování*. Po dobu pěti březnových dní, pokaždé ve středu, bylo realizované zúčastněné a přímé pozorování v konkrétní třídě prvního stupně využívající prvky Montessori. Pozorování probíhalo od začátku výuky, tedy od 8 hodin do konce dopolední výuky.

S paní učitelkou jsem se první den svého pozorování seznámila poprvé a vzhledem k tomu, že během výuky ani na jejím konci nebyla příležitost přiblížit paní učitelce důvod mé návštěvy, zůstala jsem tento den pouze u pozorování bez možnosti doplňujících odpovědí. Na svém stanovišti v rohu místnosti jsem do výuky nijak nezasahovala – stejně jako během žádné ze svých návštěv. V průběhu výuky jsem se snažila zaměřit svou pozornost na chvíle, kdy paní učitelka třídu hodnotí. Ovšem vzhledem k vedení výuky dle principů M. Montessori nelze zpozorovat takové případy často.

Druhý den jsem se stala pozorovatelem prezentací přečtených knih některých prvňáků v elipse. Očekávala jsem, že budu svědkem pronesení pochval ze strany paní učitelky. Ta však každé dítě pouze podrobila několika otázkám, vztahujícím se k četbě knihy. Tímto postupem se snažila dovést dítě např. k odpovědi na otázku, proč byla daná kniha nevhodná ke čtení nebo jak příště volit lépe. Následně zapsala splnění úkolu do žákovské knížky. Po zhlédnutí

prezentaci jsem si uvědomila, že podobně funguje ústní hodnocení většiny aktivit v této třídě, tedy jsem si během následujících třech dnů pozorování začala všímat naopak situací, kdy paní učitelka žáky nijak nehodnotí přesto, že bych to v danou chvíli očekávala.

Po prozkoumání didaktických pomůcek jsem se uchýlila k prolistování žákovských portfolií, od nichž jsem očekávala bohatý zdroj informací o sebehodnocení žáků.

Vzhledem k nedostatečnému množství materiálu, který jsem pozorováním získala, jsem se rozhodla využít metody *rozhovoru* s paní učitelkou. Tři, přibližně hodinové rozhovory, se uskutečnily po skončení výuky v době volného času paní učitelky.

Rozhovor č. 1 zahrnoval mj. úvodní informace, kdy jsem paní učitelce blíže představila svou práci a ona mi sdělila, jak se dostala k alternativnímu školství. Následně jsem se rozhodla přistoupit k první otázce velmi zešíroka. Otázka zněla: „Jaké formy hodnocení ve třídě využíváte?“ *No, my v Montessori vlastně moc nehodnotíme, hlavně se snažíme, aby se děti hodnotily samy.* Abych paní učitelku navedla ke konkrétním formám hodnocení, postupovala jsem dále podle připravených otázek. Často paní učitelka odbočila k jiné formě hodnocení, která ji napadla, takže jsme se několikrát vracely zpět v průběhu dalších dvou rozhovorů.

Při třetím rozhovoru mi bylo dovoleno nahlédnout do šanonů se sebehodnotícími listy a paní učitelka odpověděla na mé doplňující otázky, týkající se především konkrétních situací, při kterých se jednotlivá hodnocení uskutečňují. Tyto rozhovory se tak staly největším zdrojem informací a zároveň stěžejní metodou mého výzkumu, jelikož mi podaly ucelený přehled různých forem hodnocení, jejich významu ve výuce a důvody, proč je paní učitelka do výuky začleňuje nebo naopak vynechává.

Vyhodnocování a interpretace šetření proběhly prostřednictvím analýzy rozhovorů, nahraných na nahrávací zařízení (diktafon) a mých písemných poznámek, které jsem si zaznamenávala do sešitu v průběhu pozorování. Výsledná zpráva obsahuje charakteristiku dané Montessori třídy a popis využívaných forem hodnocení žáků.

3 Třída

Protože se jednotlivé formy hodnocení úzce vztahují k činnostem žáků ve třídě, považuji za potřebné nastínit studijní plán a též průběh jednoho vybraného dne, stráveného v této třídě, představujícího stručně různé aktivity žáků.

Třída je vedena paní učitelkou, která se pohybuje v oblasti školství po celý život. Učila nejprve na základní škole, ale když ji každodenní rutina omrzela, rozhodla se po mateřské dovolené vyzkoušet alternativní školství.

Třída zahrnuje žáky ze tří ročníků (první, druhý a třetí), kteří v sestavě tříročí fungují prvním rokem. Během výuky jednotlivé ročníky střídavě přichází a odchází na různé předměty (angličtina, tělocvik apod.) a počet dětí ve třídě je tedy proměnlivý. Paní učitelka při výuce spolupracuje s asistentkou. Rozvrh zahrnuje u všech ročníků český jazyk, matematiku, kosmickou výchovu, výtvarnou výchovu, hudební výchovu, anglický jazyk a tělesnou výchovu.

Třída je prostorná a pomyslně rozdělená na dvě části. První umožňuje posezení v lavicích, druhá je vybavena kobercem, na němž mají děti možnost si roztáhnout své menší barevné koberečky a na nich následně pracovat. Místnosti dominuje skříň, kde jsou uloženy didaktické pomůcky v deskách, kapsách, košíčcích či dřevěných krabičkách. Každá police skříně obsahuje pomůcky pro jeden ze tří ročníků, dále uspořádané tak, aby ležely na štítku označeném místě. Zbývající místo ve skříně je určeno pro portfolia a sešity dětí. V místnosti nechybí čtenářský koutek. Celá třída je ozdobena výtvary dětí.

3.1 Průběh vybraného dopoledne

V osm hodin ráno byla zahájena dopolední výuka. Paní učitelka shrnula látku, kterou se třída zabývá a zvláště se pozastavila nad učivem každého ročníku. Připomněla, jaké cíle si předchozí den společně stanovili a co je čeká dnes, následně nechala třídu volně pracovat a udržovala nad ní stálý dohled. Nezasahovala ovšem do práce dětí zbytečně. Každé dítě za ní mohlo během hodiny přijít a požádat o pomoc a zpětnou vazbu, čehož mnozí využívali.

Děti po celou dobu pracovaly samostatně nebo se o probíhající aktivitě tiše dohadovaly mezi sebou a vzájemně si pomáhaly. Pokud bylo třeba třídu utiшит, zazvonila paní učitelka na zvoneček. Za celou dobu nebyl slyšet křik, příkazy a zákazy. Podněty paní učitelky zůstávaly na bázi doporučení a rad. Vystupovala velmi příjemně a vstřícně. Ze vzájemné komunikace bylo patrné, že děti k ní mají kladný vztah.

3.2 Studijní plán

Každé dítě postupuje podle svého vlastního studijního plánu, který tvoří základ učiva a potřebné minimum, jehož by mělo být dosaženo, ale lze ho individuálně přizpůsobovat. Vzhledem k tomu, že hodiny nejsou striktně oddělené, každé dítě pracuje na svém studijním plánu podle vlastních možností. Děti, které zůstávají pozadu a nestíhají studijní plán plnit mohou využít

nabídky paní učitelky přijít po vyučování, či práci doplnit doma. Toto uspořádání tak každému umožňuje, aby pracoval ve svém vlastním tempu.

Studijní plán je vypracovaný na každý týden a žáci si jej lepí do svých Deníků, které mj. obsahují důležité svátky v rámci celého roku, narozeniny blízkých osob. Děti si zaznamenávají, co zvládly a jak se jim pracovalo, jaký je budoucí plán. Ideální je zhodnotit každý den, ovšem to se z časových důvodů nedá zvládnout, Deník slouží tedy k zaznamenávání uplynulých událostí přibližně po týdnu.

4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Tato kapitola navazuje na teoretickou část a zastavuje se u vlastních forem hodnocení, která byla při výzkumu zpozorována. Odpovídá tak na výzkumnou otázku. Tyto formy jsou v kapitole uspořádány podle struktury v teoretické části. Obecná charakteristika forem hodnocení již není znovu připomínána. Důraz je kladen především na vyjádření paní učitelky a její zdůvodnění užívání forem ve výuce.

4.1 Sebehodnocení

Sebehodnocení probíhá v závislosti na aktuálním dění ve třídě, kromě toho přibližně po dvou měsících. Takové sebehodnocení má písemnou formu vyplňovacího listu. Tento list je často obměňován a doplňován paní učitelkou, která reaguje na žáky a přizpůsobuje ho podle potřeby. Od hodnocení pomocí malování nebo vybarvování obrázků se paní učitelka zdržuje, jelikož zaujmou spoustu času, který může být využit lépe. Psané či vyplňovací hodnocení je rychlé, jasné a splňuje účel stejně. Obsahuje několik otázek, připravených „na míru“ každému ročníku a může tedy vypadat různě.

- Hodnotící list se řádky a nadpisem „Sebehodnocení“, který umožňuje volné rozepsání o čemkoli, co žák považuje za důležité (pro starší ročníky). K tomuto textu se následně vyjadřuje učitel a rodič. Podobně může být výběr omezený předmětem, kdy se žák rozepisuje o vlastních dovednostech v konkrétním předmětu.
- Hodnotící list s možností otevřených odpovědí (např. pro třetí třídu otázka: Jak se mi vedlo v 1. pololetí, co bych změnil a jak, plním domácí úkoly, dodržuji pravidla chování, jsem se svou prací spokojen, které projekty se mi líbily atp.)
- Škálové hodnocení – nejčastěji s možnostmi umím – potřebuji cvičit – neumím, příp. většinou – někdy – zřídka – nikdy anebo škála podobná známám (výborně – velmi dobře – dobře – částečně – doučím se). Takové hodnocení už odpovídá na otázky týkající se konkrétního učiva. Tento typ paní učitelka využívá nejčastěji, protože je pro

žáky srozumitelný a zaručuje soustředění se na problematiku sebehodnocení, přičemž se žák nemusí starat o to, zda píše kupř. bez gramatických chyb.

Podobné hodnotící listy dává paní učitelka také rodičům a zároveň ona sama list vyplní. Následuje společná diskuze a porovnávání jednotlivých pohledů. Na otázku, jak moc je každý úhel pohledu odlišný, poukazuje učitelka na věk dětí. Mladší děti mají často pocit, že zvládají učivo lépe, než se zdá jí. S postupem času se děti naučí hodnotit sebe sama realističtěji a jejich názor se přibližuje názoru učitelky. Při tomto postupu je ovšem nejdůležitější pohled dítěte. Jak paní učitelka popisuje: *My víme, jak co zvládají, my je hodnotit nepotřebujeme.*

Jistou další formou sebehodnocení je všímání si zvládnuté práce. Dítě by si mělo každý den (což se ovšem stíhá zvládat málokdy) uvědomit, co se mu podařilo, v čem postoupilo, co se naučilo. Toto zpětné zhodnocení se nejčastěji odehrává na konci týdne a nechybí při něm stanovení si dalších cílů na týden následující. Takto se dítě učí dlouhodobému plánování už od první třídy. K optimální rovnováze mezi stanovením cíle a jeho dosažením se dítě dostává kolem 4. až 5. třídy.

Hodnocení sebe sama nezůstává pouze na papíře, ale toto téma rozevírá také diskuze v elipse utvořené dětmi na koberci. Elipsa je příležitostí povědět si vzájemně nejen něco o učivu nebo o druhém spolužákovi, ale též o sobě. Taková elipsa reaguje na aktuální situaci ve třídě. Uskutečňuje se tedy např. po ukončení projektu, delší práce, série úkolů či běžného dne. Žák má možnost říci, co se mu povedlo a na čem ještě bude třeba zapracovat. Kromě ujasnění si množství odvedené práce a zvládnutého učiva takto žák zjistí, jak je na tom v porovnání s ostatními. Ovšem zde funguje srovnání tak, aby dítěti neublížilo a má pouze informační hodnotu. Dítě kupř. zjistí, že zvládlo za den dva úkoly a někomu jinému se jich podařilo osm. To může být z různých důvodů – dítěti bylo špatně, „nemělo den“, více než práci se věnovalo vyrušování a jiným činnostem apod. Takovéto srovnání tedy má roli malého majáčku poukazující na okolnosti, za jakých dítě úkol provádělo.

4.2 Portfolio

Portfolia fungují jako soubor prací žáků. Jsou uložena tak, aby na ně dosáhlo i to nejmenší dítě a mohlo ho kdykoli využít.

Zahrnují práce, které žák během vyučování vytvoří. Může se jednat o pracovní listy, malé knížečky o několika stránkách, obsahující úkoly, které mají společné téma, krátké písemné práce. Všechny listy si žák do portfolio zakládá buď průběžně anebo po větších kusech a delší době. *Snahou je vytvořit u žáků návyk pravidelného přidávání prací do portfolio, aby se mohli*

nad každým listem pozastavit a uvědomit si probranou látku, což by s časovým odstupem bylo méně prospěšné, jelikož už by si žák nemusel úkoly pamatovat a zakládání listů by zůstalo na mechanické úrovni.

Portfolia jsou formálně rozdělena tvrdým papírem podle předmětů. Zahrnují tak část pro matematiku, český jazyk, angličtinu a kosmickou výchovu. V každém úseku jsou nashromážděny všechny práce za dané pololetí. Závěr portfolia je věnován místu pro domácí úkoly.

Koncem roku si žáci své práce svazují do větší knihy a zbavují je folií, které následně opět mohou použít další školní rok. Získají tak památku na svá školní léta, která jim může sloužit jako dokumentace o jejich vývoji.

Protože ve výuce je již velké množství času věnováno sebehodnocení žáka, diskuzi o jeho úspěších a budoucích plánech, neklade si portfolio za cíl znovu žákovy práce blíže procházet, ale slouží jako úschovna a sbírka toho, co za daný rok vykonal. Z tohoto důvodu mu také není věnována další pozornost.

Žáci si nevybírají své oblíbené práce a nedochází k další selekci např. těch nejlepších děl, které se následně předkládají rodičům. Tento fakt jsem zpočátku považovala za nedostatek, ovšem je třeba si uvědomit, že dítě (a každý člověk) je formován všemi svými zážitky a zkušenostmi. Pro jeho život je tedy důležité nejen to, co se mu povedlo, ale také to, z čeho se mohl poučit, co se nezdařilo. Při hlubším zamyšlení bych navrhovala kompromis – umožnit dětem vybrat (při určité příležitosti) z portfolia práce, které pro ně něco znamenají bez ohledu na to, zda byly úspěšné nebo ne. Takovou prací může být jak oblíbený obrázek, list s prvním napsaným psacím písmenem anebo série pokusů řešení příkladu, která nakonec vedla ke správnému výsledku a pochopení daného jevu. Vyřazením neúspěšných prací se zbavujeme dokladu o našem postupu, o úsilí, které bylo zapotřebí k dosažení cíle (onoho vybraného pracovního listu, který už je bez chyby). Zároveň vyřazením takových prací boříme ideu M. Montessori, říkající, že chyba není špatná. Vyřazením chyb bychom tuto „špatnost“ jen zdůraznili.

Portfolia jsou jako celek předkládána na třídních schůzkách a o konzultacích, kde si může rodič prohlédnout práce svého dítěte a společně s učitelem nad nimi diskutovat. Důležitou roli hraje portfolio také pro paní učitelku, která jej využívá při psací shrnujících hodnocení. Všimá si toho, kam dítě postoupilo, příp. jaké typické chyby se u něj stále objevují. Je tedy cenným materiálem pro upomenutí si klíčových fází vývoje žákovských prací.

Na běžné škole se často žák se svým testem vidí naposled při jeho vypracování. Někdy učitel testy přinese opravené a žáci se mohou na známku podívat. Ale kolik z nich se skutečně pozastaví nad chybami a přemýšlí, jak se jich zbavit? Z tohoto hlediska vidím obrovský klad v portfoliích a možnosti uschovávání si všech prací, na které se žák může kdykoli podívat a pozastavit se.

4.3 Vzájemné hodnocení

Hodnocení mezi žáky probíhá nejčastěji ústně a prolíná se celým vyučováním. Při řešení kázeňských problémů se využívá elipsy, kde má každé dítě možnost říct svůj názor. Dle paní učitelky se žáci nebojí nahlas promluvit a sdělit kamarádovi, co se mu líbí a nelíbí. Povětšinou se zdůrazňuje pravidlo „Nedělej jinému to, co nechceš, aby se dělo tobě“. V tomto případě tedy jde o hodnocení situace, ve které se konflikt objevil a hledání řešení, jak ho odstranit. Hodnocení týkající se výuky též patří do elipsy. Nejvýrazněji se projevuje při reflexi po určité skupinové činnosti, např. po projektu či delší práci.

Postup je následující: Ještě před započítím samotné práce paní učitelka s dětmi hovoří o pravidlech, která se budou muset dodržet a o kritériích, které se budou později hodnotit. Vysvětlí se plán pracovního postupu a cíl, ke kterému se bude společně směřovat. Následně se rozdělí role. Děti pracují velmi často dohromady napříč ročníky. Výčet rolí zahrnuje např. Mluvčího, Ilustrátora, Pisatele, Vyhledávače apod. Někdy paní učitelka rozhodne, kdo bude mít ve skupině jakou roli, někdy tento úkol ponechává na žácích samotných. Role většinou vyplynou ze schopností jednotlivých dětí. Např. je předem dáno, že Pisatel by měl být někdo, kdo umí psát, tedy žák navštěvující druhý a vyšší ročník. Role kreslíře tedy padá na prvňáky. Zároveň jak žáci postupují do dalšího ročníku, jejich role se mění a oni mohou být pyšní, že už se stávají Pisatelem. Po určení rolí, zadání pokynů a dotazech je prostor pro samotnou práci. Po uplynutí stanovené doby se přechází ke společné reflexi. Projekty se představí a všichni se podílejí na kontrole splněných kritérií, vyplývajících ze zadání. Navazující sada otázek směřuje k atmosféře při práci. Dítě ve skupince se učí pojmenovávat průběh práce z mnoha úhlů. Stěžejní otázka zní: „Jak se ti ve skupině pracovalo a proč?“ Spolu s hovořícím žákem si pozitiva a negativa uvědomují také ostatní členové skupiny a učitelka. Pro všechny je takové hodnocení zpětnou vazbou, která pomáhá ke zlepšení atmosféry při další skupinové práci.

Z hodnocení často vyplývá, že pokud se skupince pracuje špatně, je to kvůli nespolupráci některého člena. Pokud se zjistí, že Kuba nepracoval, protože se v roli ilustrátora necítil dobře, jelikož neumí kreslit příliš hezky, je to pokyn pro příští projekt – uložit Kubovi jinou činnost,

ve které by se cítil lépe a mohl skupině přispět svým dílem. Pokud Ondra nepracoval a věnoval se jiným činnostem, děti s ním příště nebudou chtít být ve skupince, což vede k pozitivní změně Ondrova chování.

Ze zkušenosti paní učitelky má kritika dětí navzájem pozitivní vliv a řešení problému se potom nemusí opakovat. *Je to něco jiného, než když je hodnotím já. Děti se z poznámky kamaráda opravdu poučí a pochopí, co dělaly špatně a příště už to neudělají. Také se naučí přijímat kritiku od jiných, než je autorita učitelky, což se jim bude hodit po celý život.*

Ve třídě se neuskutečňují žádná anonymní hodnocení, psané dopisy nebo vůbec vzájemné hodnocení písemné. Za jedinou formu písemného vzájemného hodnocení můžeme považovat vzájemné opravování pracovních listů, které funguje nejlépe mezi dvěma žáky, kteří učební látku zvládají, případně mezi žákem, který si tuto látku osvojil a žákem, který k této fázi zatím nedospěl. *Práce se nevyměňují mezi dvěma slabšími žáky, protože ti by si mohli chyby ještě více prohloubit a neopravili by si práce správně.*

4.4 Slovní hodnocení

Tvorbě slovního hodnocení se věnuje hlavně učitel. Žáci mohou své pocity reflektovat v denících, při volném psaní nebo ústně přímo na hodině. Paní učitelka píše slovní hodnocení do žákovských knížek každé čtvrtletí. Zde se objevují také organizační informace pro rodiče. Druhým zdrojem slovního hodnocení je pololetní vysvědčení.

Slovní hodnocení by mělo sloužit hlavně žákovi, aby si on sám uvědomil vlastní úspěchy a nedostatky, proto ho paní učitelka píše formou dopisu adresovaného přímo žákovi. Zde jej oslovuje a mluví k němu ve druhé osobě. Hodnocení obsahuje vždy informaci o tom, co dítě zvládlo a na čem má případně víc zapracovat. Též nechybí konkrétní rada, jak postupovat. Část slovního hodnocení se věnuje také chování žáka. Popisuje, jak se mu daří být aktivní ve skupinové práci, jak pracuje během dne při výuce, zda se dokáže soustředit, zda vyrušuje, jaký má vztah ke spolužákům. *Je nutné nezamlžovat informace i když jsou nepříjemné, nezatajovat rodičům pravdu, protože potom se nic nevyřeší.*

Jelikož žáci stráví poměrně hodně času hodnocením sebe sama během výuky a od paní učitelky dostávají pravidelnou zpětnou vazbu, informuje takové hodnocení, dle mého názoru, hlavně rodiče. *Mnohdy se stává podnětem k tomu, aby rodič zpozorněl a dostavil na konzultaci.* To se děje v případech, kdy se rodičům jeví práce dítěte jako úspěšnější, než ve slovním hodnocení od učitelky vyznívá. V tomto směru je slovní hodnocení výhodou, jelikož pomáhá udržovat kontakt mezi rodičem a učitelem.

Naopak velikou nevýhodou zůstává rozdílná interpretace. *Často se setkávám s rodiči, kteří význam slov nechápou stejně jako já. Když se s nimi potom setkám osobně a jejich dítě nechválím, jsou zaskočení, anebo naopak očekávají pokárání a dočkají se uznání.* Některá slovíčka jako „většinou, trošku, jemně, někdy“ atp. mohou být přehlížena či naopak nechtěně zdůrazněna. Rodiče potom zůstávají zmatení při převádění slovního hodnocení na známky, protože si výsledky představovali jinak. *Vlastně je úplně nejlepší, když rodiče přijdou na konzultaci osobně a vše se může vysvětlit. A právě k tomu příchodu je „donutí“ slovní hodnocení. Je škoda, že systém je nastaven tak, že rodiče jsou nuceni přejít na známky a začít je dřív nebo později řešit např. při přechodu jejich dětí na střední školy. Za známky jsou u přijímacích zkoušek body navíc. Bohužel i rodič, který známky běžně neřeší, je donucen se přizpůsobit.*

Hodnocení – volné psaní

V Montessori třídě je běžné propojovat látku z předmětů navzájem a nevěnovat se jednotlivým tématům izolovaně, přičemž důležitou roli hraje návaznost těchto témat na každodenní praktický život. Proto se při výuce často naskytne mnoho podnětů k diskuzi. Děti rádi promluví o jejich prožití Vánoc, o tom, jak se oni v rodině snaží šetřit vodu nebo třídít odpad, chtějí projevit svůj názor na to, proč včera při vyučování jejich kamarád tolik zlobil, mluví o tom, že jsme každý jiný a je třeba se navzájem tolerovat. Někdy se stává, že na delší povídání v hodině nezbyvá čas a paní učitelka by nemohla vyslechnout všechny děti. To je příležitost k „vyhlášení“ volného psaní. Děti se chopí papírů a tužek, mohou zhodnotit situaci podle sebe, napsat vše, co zrovna mají na srdci, přičemž nemusí myslet na pravopisné chyby a na úhledný krasopis. Paní učitelka si poté práce přečte a do další hodiny vybere některé nejzajímavější, jimiž celou debatu následně zakončí. I takovým způsobem děti mohou hodnotit některé situace ve třídě.

4.5 Pochvaly a tresty

Heslo M. Montessori (2003, s. 175) zní: „Nesmí se odměňovat ani trestat“. V tomto duchu se děti učí pracovat také v Montessori třídách. Pochvalných vět se užívá v minimálním množství. Názor učitele zde není důležitý. Jeho úkolem je přivést dítě k tomu, aby se dokázalo zhodnotit samo. Dítě představuje práci a pojmenovává to, co se mu podařilo. Protože užívání pochval není v Montessori třídě zvykem už od počátků, dětem tyto pochvaly nechybí a neočekávají je. *Tady často vidíme děti, které přicházejí z Montessori mateřských škol. Pochvaly nevyžadují. Naopak děti z běžných mateřských škol na pochvalu čekají a jsou smutné, pokud ji neobdrží.* Díky této metodě žáci nepracují pro pochvalu od druhých, ale pro svou vlastní radost

z vykonané práce, pro pochvalu, kterou si udělí sami. *Není třeba vysvětlovat, že pokud má škola podporu z dřívější mateřské školy s Montessori prvky a od rodičů, je práce snazší.*

Podobně jsou v Montessori třídách vyloučeny tresty v tradiční formě. Opisování stokrát té samé věty, trávení volného času „po škole“, poznámky v žákovské knížce, křik. Nic z toho nenajdeme, protože učitelé v Montessori třídách si nachází alternativní formy zvládnání kázně.

Opisování není časté, jelikož je dětem vštěpováno, že pracují kvůli sobě. Protože se nebojí známek, opisovat se nesnaží. Pokud paní učitelka jednostranně opisování prací, ve kterých potřebuje zhodnotit, zda žák učivo opravdu sám zvládá, upozoruje, „trest“ nedá najevo. Příště nejdřív zadá práce jednomu a po odevzdání zadá totéž druhému žákovi. Děti nejsou rozsazování z vůle paní učitelky. Více je kladen důraz na to, aby si žák vyrušovaný při práci kamarádem situaci uvědomil a uměl odejít a „rozsadit se“ tak sám.

Paní učitelka ovšem zdůrazňuje, že kázeňské problémy neřeší často. *Většinou stačí si s dítětem jednou situaci rozebrat a příště už nic neudělá.* Situace se rozebírá nejčastěji v elipse v přítomnosti všech dětí, případně s daným žákem o samotě. Tvoří se obraz situace, kdy došlo k porušení kázně. Jsou otázeni všichni účastníci konfliktu, každý má možnost nastínit svůj úhel pohledu. Poté paní učitelka vysvětlí, proč reakce některého z žáků nebyla žádaná a snaží se o to, aby „rozsudek“ pochopil hlavně daný žák. Někdy si učitelka přivolá na pomoc ostatní ze třídy s otázkou, jak by měla být situace vyřešena. *Pokud se situace pečlivě rozebere, žák pochopí, co udělal špatně, příště to nezopakuje.* Často je připomínáno, že druhým nečiníme to, co se nelíbí nám. Paní učitelka se ptá, jak by se žák cítil, kdyby bylo ubližováno jemu, kdyby se mu stalo totéž, co prováděl on někomu jinému. Často děti nechávají, aby konflikt vyřešily mezi sebou a více nezasahuje. Takto kázeňské problémy zůstávají za zdmi školy a nejsou do nich vtahování rodiče, pokud to není nezbytně nutné.

Zajímala jsem se dále o to, jak je možné, že děti poslouchají, když nad nimi chybí stálé nebezpečí známek a poznámek. Paní učitelka s úsměvem odpovídá, že pokud děti pochopí, co udělaly, nemají důvod to dělat znovu. *Je nutné problém vychytat hned na začátku. Potom už biče zkrátka nejsou třeba.*

Paní učitelka přikyvuje na mou otázku, zda žáci opakují od ní slyšené věty při jejich běžném rozhovoru. *Ano, takhle poznáme, že si zvyk opravdu vštípili a pochopili jeho smysl.*

4.6 Kontrola chyb

Žáci kontaktují učitelku během práce v hodině pouze v několika případech:

- řeší organizační věci (odchod na oběd nebo na jinou hodinu apod.);
- potřebují poradit, jak se pracuje s didaktickou pomůckou;
- samotným se jim nedaří vyřešit konflikt, který mezi nimi vznikl;
- potřebují poradit, jak postupovat v úloze dál.

Od toho se částečně odvíjí několikero způsobů kontroly.

4.6.1. Ústní hodnocení paní učitelky

Paní učitelka sama od sebe výkony žáků nehodnotí. Nesděljuje jim správný výsledek. Pokud je požádána o pomoc s úkolem, snaží se žáky otázkami navést, aby odpověděli sami. Cílem je, aby žáci pochopili, jak se k výsledku dopracovali a tento postup dokázali použít v další, tomu podobné situaci. Takto funguje kontrola ústní.

4.6.2 Kontrola s předlohou

Žáci mají k dispozici vzorové sešity. Jedná se o sešity, které jsou předvyplněné a obsahují správné výsledky cvičení. Poté, co dítě vypracuje jednu stránku ze svého pracovního sešitu, má dovoleno se dojít na tuto stránku podívat do vzoru. Samo si opraví chyby, které najde a všimá si, jaký jev mu dělá potíže. Učitelka pečlivě hlídá, zda děti nechodí výsledky dopisovat ještě před vlastním vyplněním cvičení. Protože však děti nemají strach z neúspěchu a ze špatné známky, nemají důvod podvádět.

Po delší době, např. po probrání jednoho úseku učební látky, paní učitelka kontroluje žákovské pracovní sešity a opravuje chyby, kterých si žáci nevšimli. Aby to nebylo tak jednoduché, dělá vždy značku (např. čárku) na konci řádku, kde se chyba vyskytuje. Žák ji poté musí vyhledat v celém řádku.

Pokud chce učitelka postoupit k další kapitole, snaží se, aby každý žák danou látku zvládl. To se velmi dobře pozná během hodin. Slouží jí také pracovní sešity, kde je vidět, jak moc žák chyboval. V tomto ohledu se nezaměřuje na jednotlivé chyby, nepočítá je, není důležité, zda jich má žák ve sloupečku s dvaceti příklady dvě anebo pět, všimá si však celkového dojmu. Důležitá jsou hlavně komplexní cvičení, které dobře prokáží znalost látky. Jde např. o slovní úlohy v matematice. *Nebazírujeme na kontrole kontrol, nechceme děti znechutit nekonečnými opravami.*

Stoprocentně individuální přístup samozřejmě není zcela možný, pokud si všimnu, že je nějaké dítě pozadu, má možnost se mnou zůstat po vyučování a učivo procvičovat, případně je zapotřebí promluvit si s rodiči.

Potíže v kontrolování práce dítětem se mohou vyskytnout u žáků se specifickými poruchami učení, kterým se chyby nehledají snadno. Poté je nutné kontrolovat společně s učitelkou a také mluvit o tom, jaké chyby jsou typické. Společně se snaží látku doučit individuálně v rámci volných chvilí během výuky, případně po ní.

4.6.3 Kontrola spolužáky

Další možností kontroly jsou spolužáci. Velké množství úkolů řeší děti společně a skupinově se spolu radí. Jak již bylo zmíněno v kapitole 4.3.2, žáci si někdy mohou opravovat i cvičení mezi sebou.

4.6.4 Kontrola pomocí didaktických pomůcek

Během práce v hodině se vybírají takové aktivity, při kterých děti snadno poznají, kde chybu udělaly. Didaktické pomůcky jsou součástí každého týdenního učebního bloku. Kontrola u didaktických pomůcek probíhá různými způsoby, velmi často jedna pomůcka slouží pro procvičování více věcí, a zároveň umožňuje vícero možností kontroly, jako např. na obrázku č. 5. Pro názornější ukázkou bylo utvořeno několik skupin a vybrány některé konkrétní didaktické pomůcky:

- a) *Kontrola podle obrazového vzoru* – V didaktické pomůcce z obrázku č. 1 žáci první třídy vybírají na malých čtverečcích taková slova, která vidí ve velké tabuli. Zároveň si uvědomí, jakou obojetnou souhlásku ve spojení s „ě“ slovo obsahuje. Pokud postupují správně, vznikne jim pohádkový obrázek, podle něhož si mohou svůj postup zkontrolovat. V pomůcce na obrázku č. 2 mají žáci přiřadit dřevinu a pro ni typický plod či květ. Podle vzorového obrázku si výsledky zkontrolují. U následující pomůcky si žáci první třídy rozdělí pruhy s písmeny dle barev na zadní straně, tak od sebe odliší jednotlivá slova. Následně písmena skládají tak, aby vzniklo celé slovo. Obrázek č. 3 naznačuje možnost závěrečné kontroly, kdy vzniká obrázek živočicha.



Obrázek č. 1 – Skládání obrázku



Obrázek č. 2 – Přiřazování rostlin



Obrázek č. 3 – Pruhy písmen

- b) *Kontrola podle psaného vzoru* – žáci druhé třídy doplňují párové souhlásky a výsledek si kontrolují s předepsaným vzorem.



Obrázek č. 4 – Doplnění hlásek

- c) *Kontrola podle shodné barvy* – pomůcka pro žáky druhé třídy pomáhá procvičovat jednak skládání jednotlivých čtverečků z různých odvětví světa kolem nás (stromy, jména, města, státy...) dle abecedy a jednak přiřazování slov podřazených ke slovu nadřazenému. Ke kontrole zařazování slov do skupin je využito barevné odlišnosti, ke kontrole správnosti slov sestavených podle abecedy slouží vzorový text na tabulce.



Obrázek č. 5 – Seřazování pojmů

- d) *Kontrola při hraní konkrétní hry* – pro žáky, kteří se snaží zvládnout čtení je vhodné přiřazování slovo + obrázek ve formě konkrétní známé hry, např. Domina.



Obrázek č. 6 – Domino

4.6.5 Kontrola domácích úkolů

Domácí úkoly paní učitelka zadává málokdy, pouze pokud cítí, že je třeba látku procvičovat, např. při procvičování násobilky nebo vyjmenovaných slov. Domácí úkoly nejsou zadávány ze dne na den, aby jejich vypracování nebylo narušené z rodinných důvodů, které se nedají odložit. V týdenním plánu tak žáci najdou např. zadání „každý den přečti jednu stránku z knížky“ nebo „každý den vypracuj jedno cvičení z pracovního sešitu“. Na konci týdne se očekává, že bude tedy přečteno 7 stránek a vypracováno 7 cvičení. Jak si tuto práci dítě rozloží, je na něm. Domácí úkoly jsou pouze doplňkem, nikoli náhradou vyučování. Zpravidla se nekontrolují, pokud to není nezbytně nutné. V závěru pololetí si žáci mohou porovnat počet vypracovaných domácích úkolů, které jsou založeny v portfoliu. Počet založených úkolů paní učitelka zmiňuje ve slovních hodnoceních, zvláště pokud je tento počet výrazně nízký.

4.6.6 Kontrola testováním

Pojem „testy“ žáci vůbec nepoužívají a dle učitelky nejsou potřeba. Ona sama ví, jak na tom děti přibližně jsou. Děti se to o sobě dozvědí z množství slovních hodnocení a kontrol během vyučování, které jim jsou k dispozici (vzorové sešity, kontrola u didaktických pomůcek). *Dalších testů není třeba. Po probrání většího úseku učiva (většinou po uplynutí čtvrtletí) dostávají děti pracovní listy, které se však neznámkují. Slouží jako informace o tom, co jim ještě nejde, ne jako informace o počtu chyb.* Při vyplňování větších pracovních listů paní učitelka nevyžaduje dodržování přesného časového limitu. Doba pro práci se může (v rámci možností) prodloužit dle potřeby dětí. Je tak odbourán stresující faktor a žáci pracují v klidu.

Děti jsou od začátku vedeny k tomu, že známky nejsou všechno a pokud je některé z nich hnáno touhou dostávat stále jen jedničky a být perfektní, pokusím se ho uvolnit. Protože je však děti třeba připravit na známkovací systém, který je čeká na střední škole, u starších dětí zavádíme informaci o počtu oprav. Ve čtvrté třídě se začíná zmiňovat počet chyb a body. V páté třídě se dostáváme ke známkování. Vzhledem k tomu, že děti jsou už zvyklé známky neřešit, nebojí se

jich a jsou pro ně opravdu pouze informací, co je třeba ještě zvládnout a doplnit. Nejde o honbu za jedničkami.

4.7 Hodnocení v jiných hodinách

Hodnocení ve všech hodinách probíhá podobným způsobem – tradiční známkové hodnocení není součástí výuky.

Hodiny anglického jazyka jsou koncipovány hravě a zábavně, jsou spíše „povídací“. Je třeba, aby se děti nejdříve rozmluvily. Část výuky probíhá s rodilou mluvčí, která děti naučí slovní zásobu k danému tématu. Během další části výuky tato paní učitelka vstupuje do běžného vyučování a mluví na děti pouze anglicky, zatímco třídní používá češtinu. Takto se výuka angličtiny spojuje např. s výtvarnou výchovou a využívá se aktuálně naučená slovní zásoba i prakticky. Třetí část výuky angličtiny probíhá tradičně s česky mluvící paní učitelkou, kde mají děti větší možnost se ptát a probírat jev, kterému nerozumí.

S překvapením jsem se dozvěděla, že ani hodiny tělesné výchovy nejsou pojaty tradičně. V nižších ročnících se děti učí pracovat s různými pomůckami a zdokonalují se v činnostech jako je střílení do koše, užití badmintonové rakety, gymnastika apod. Není v nich záměrně vzbuzována soutěživost při hraní společných her. To přichází až ve vyšších ročnících, až když jsou základní úkony nacvičeny. Paní učitelka se snaží vymýtit typické „já jsem lepší než ty“, zaměřuje se spíše na to, co každé dítě individuálně zvládlo, co se v hodině naučilo a v čem se zlepšilo.

Závěr

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá pedagogikou Marie Montessori a jejími hlavními principy, a dále je vzhledem k potřebám praktické části pojednáno mj. o formách hodnocení ve škole. Cílem práce bylo popsat jednotlivé formy hodnocení v konkrétní třídě využívající Montessori prvky. Jako hlavní výzkumná metoda bylo zvoleno pozorování třídy a polostrukturovaný rozhovor s třídní paní učitelkou.

Výzkumná otázka „Jakých podob nabývá hodnocení v konkrétní Montessori třídě?“ je zodpovězena v praktické části práce výčtem využívaných forem hodnocení a jejich popisem.

Sebehodnocení žáků je stěžejní formou hodnocení v navštívené Montessori třídě. Probíhá především pomocí hodnotících listů, které po vyplnění souhrnně odpovídají na otázku „Co jsem zvládl a co jsou zatím mé slabší stránky“. Hodnotící listy může vyplnit také rodič či učitel a tyto rozdílné názory se následně porovnají. Čím je dítě starší, tím realističtější je pohled na jeho schopnosti. Zvládnuté učivo se plánuje a zhodnocuje v Denících, kde mají žáci předložen týdenní studijní plán. Sebehodnocení může probíhat též ústně, např. v rámci elipsy. Portfolio, jakožto forma sebehodnocení, je využívána okrajově a slouží především k zakládání žakovských prací.

Vzájemné hodnocení žáků probíhá při prezentacích projektů a skupinových úkolů, nejčastěji v elipse, a přispívá k tomu, aby se žáci naučili přijímat kritiku a rady okolí a uznávat své chyby. Rovněž slouží k tomu, aby získali náhled okolí na svou práci, a naopak uměli objektivně zhodnotit práci spolužáka.

Ústní slovní hodnocení je co nejvíce oprostěno od pochval a trestů. Paní učitelka se pokouší dovést žáka otázkami k tomu, aby se zhodnotil sám. Pokud nastane kázeňský problém, paní učitelka vysvětlí, proč je takové chování nevhodné a snaží se, aby si děti chybu uvědomily.

Na základě prací uložených v portfolio a celkové aktivitě žáka při výuce paní učitelka zhotovuje *písemné slovní hodnocení*, kde poukazuje na zvládnuté učivo žáka, na jeho silné stránky a upozorňuje na nedostatky, ke kterým doplňuje návrh dalšího postupu. Zároveň je takové slovní hodnocení informací pro rodiče. Žáci realizují písemné slovní hodnocení při *volném psaní*.

Chyba v úloze není považována za negativum, naopak slouží k tomu, aby si žák uvědomil, kde se vyskytují nedostatky v učivu a mohl je doplnit. Snahou paní učitelky je, aby žáci dokázali na své chyby přijít sami, a to pomocí různých metod, především jsou to vzorové pracovní sešity

a didaktické pomůcky, zahrnující kontrolu chyb. Místo testů se využívají pracovní listy, které slouží hlavně paní učitelce jako informace o zvládnutém učivu žáka.

Použitá literatura

AMERICAN MONTESSORI SOCIETY, nedatováno. *Maria Montessori Biography and History* [online] [vid. 2017a-07-22]. Dostupné z: <https://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Biography-of-Maria-Montessori>

AMERICAN MONTESSORI SOCIETY, nedatováno. *Montessori Classrooms | American Montessori Society* [online] [vid. 2017b-07-21]. Dostupné z: <https://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori/Montessori-Classrooms>

BĂRBIERU, Izabela T. C., 2016. The Role of the Educator in a Montessori Classroom. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala* [online]. 8(1), 107–123. ISSN 20667329. Dostupné z: doi:10.18662/rrem/2016.0801.07

CAVENDISH, Richard, 2002. Death of Maria Montessori. *History Today*. 52(5), 64. ISSN 00182753.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČERVENKA, Stanislav, 1994. *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA.

ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER, 1997. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom. ISBN 978-80-901954-6-2.

DOTSON, Roxie K. a Martha HENDERSON, 2009. Using Student Portfolios to Guide Instruction. *Illinois Reading Council Journal*. 37(4), 14–19. ISSN 1082555X.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2011. Hodnocení ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

EVERHARDOVÁ, 2008. *Pedagogika Marie Montessori v rodině a v mateřské škole*. In: *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*.

JAMES S CANGELOSI a Milan KOLDINSKÝ, 2006. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-118-1.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ, Zdeněk, Věra RAUDENSKÁ a Věra FRÜHAUFOVÁ, 2001. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7044-361-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Jana STRAKOVÁ a PROSTOR PRO SDÍLENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A ODBORNÝCH PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLSTVÍ (PROJEKT), 2008. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV. ISBN 978-80-254-2417-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

LUDWIG, Harald, 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Praha [sic? Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.

MAŤAŠOVÁ, Zuzana, 2006. Slovní hodnocení. In: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe.

MONTESSORI, Maria, 2003. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. B.m.: Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-02-3.

MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2006. Slovní hodnocení – jedna z možností obrazu o procesu vzdělávání dítěte. In: *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. B.m.: Raabe.

PLHÁKOVÁ, Jana, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.

PRŮCHA, Jan, 1996. *Alternativní školy. 2.*, upravené vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7178-072-4.

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAKOUŠOVÁ, Alena, 2008. *Sebehodnocení žáků* [online]. [vid. 2017-08-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/z/1965/sebehodnoceni-zaku.html/>

RÝDL, Karel, 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek. ISBN 978-80-900035-8-3.

RÝDL, Karel, 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. ISBN 978-80-902193-7-3.

RÝDL, Karel, UNIVERZITA PARDUBICE, FILOZOFICKÁ FAKULTA a ČESKÉ SDRUŽENÍ PRO SVOBODU VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ, 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

SCHIMUNEK, Franz-Peter, 1995. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-85282-91-7.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-262-9.

SMITH, JaneDiane, Denise M. BREWER, Tom HEFFNER a Bob ALGOZZINE, 2003. *Using Portfolio Assessments With Young Children Who Are At Risk for School Failure. Preventing School Failure*. 48(1), 38–40. ISSN 1045988X.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. ISBN 978-80-262-1001-6.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA, 1996. *Alternativní školy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-85931-19-8.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ, 1996. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6.

TUČEK, Alexandr, 1966. *Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VIKTOROVÁ, Ida a Irena SMETÁČKOVÁ, 2014. *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-771-7.

ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-071-7.

ZIEGENSPECK, Jörg W., 2002. *K problému známkování ve škole*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-402-5.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.