

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Petra Nesvadbová

Porovnání způsobu hodnocení na základní škole tradiční
a základní škole alternativní waldorfské

Olomouc 2018

vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a použila pouze uvedené zdroje a odbornou literaturu.

V Olomouci dne 17. 4. 2017

Petra Nesvadbová

Poděkování

Děkuji PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za vstřícný přístup, cenné rady a čas, který mi věnovala při odborném vedení mé bakalářské práce. Poděkování patří i všem ředitelům a vyučujícím základních škol, ve kterých proběhl sběr dat.

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Nesvadbová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Porovnání způsobu hodnocení na základní škole tradiční a základní škole alternativní waldorfské
Název v angličtině:	A comparison of the evaluation methods at the traditional school and alternative waldorf school
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problematikou školního hodnocení a jeho dvěma možnými formami, které se v českém školství mohou užívat. Zaměřuje se na dvě konkrétní základní školy, přičemž jedna je alternativní waldorfská a užívá hodnocení slovní, druhá je tradiční a užívá běžnou klasifikaci. Práci tvoří dvě části. Teoretická část definuje hodnocení a jeho specifické oblasti, formy hodnocení, představuje obě základní školy a waldorfskou pedagogiku. Praktická část se zaměřuje na způsob a průběh hodnocení v praxi, obsahuje metodologii výzkumu, sběr dat pomocí metody pozorování a následně jejich zpracování a interpretaci.
Klíčová slova:	Hodnocení, školní hodnocení, slovní hodnocení, klasifikace, známkování, alternativní školství, waldorfská pedagogika, waldorfská škola
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the use of the school evaluation and its two specific forms used in Czech Republic. The thesis is focused on two different elementary schools, the first one is a traditional school using a classification and marking, the second one is an alternative waldorf school using the verbal

	<p>assessment. The thesis consists of two parts. The theoretical part defines the school evaluation, its specifics and forms, then introduces the elementary schools and waldorf education. The practical part is focused on using different evaluation forms and methods in school lessons, and also contains the methodology of the research and its results.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Evaluation, school assesment, school evaluation, verbal assesment, classification, marking, alternative school, waldorf school, waldorf education</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha I – Slovní hodnocení písemné práce Příloha II – Ukázka vzájemného hodnocení žáků (část 1,2) Příloha III – Pozorovací arch, ZŠ alternativní Příloha IV – Pozorovací arch, ZŠ tradiční Příloha V – Sebehodnotící list</p>
Rozsah práce:	<p>73 stran</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 WALDORFSKÉ ŠKOLSTVÍ JAKO ALTERNATIVA KE ŠKOLÁM TRADIČNÍM.....	9
1.1 Antroposofie jako filosofický základ waldorfského školství a pojetí výchovy dítěte podle Rudolfa Steinera	9
1.2 Charakteristika waldorfské pedagogiky a její znaky.....	10
1.3 Cíle, principy a zásady waldorfské pedagogiky	12
1.4 Waldorfský učitel	13
2 WALDORFSKÁ ŠKOLA V OLOMOUCI	15
2.1 Charakteristika školy.....	15
2.2 Provoz, organizace a vnitřní režim školy	15
3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA BRATRSTVÍ ČECHŮ A SLOVÁKŮ BYSTRICE POD HOSTÝNEM	18
3.1 Charakteristika školy.....	18
3.2 Provoz, organizace a vnitřní režim školy	19
4 HODNOCENÍ	21
4.1 Vymezení pojmu hodnocení a jeho formy a typy	22
4.2 Školní hodnocení a jeho specifika.....	24
4.3 Funkce a cíle hodnocení	26
4.4 Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků	28
5 KLASIFIKACE.....	30
5.1 Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace.....	32
5.2 Úskalí klasifikace	33
6 SLOVNÍ HODNOCENÍ	36
6.1 Úskalí slovního hodnocení	40

PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
7 POZOROVÁNÍ PRŮBĚHU HODNOCENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE TRADIČNÍ A NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE ALTERNATIVNÍ WALDORFSKÉ	42
7.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu	42
7.2 Výzkumné otázky.....	42
7.3 Výzkumné předpoklady	43
7.4 Výzkumná metoda a metody sběru dat	43
7.5 Nástroj studie.....	43
7.5.1 Tvorba výzkumného nástroje.....	45
7.6 Výběr výzkumného vzorku	46
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	48
8.1 Waldorfská škola v Olomouci.....	48
8.2 Základní škola Bratrství Čechů a Slováků v Bystřici pod Hostýnem	54
8.3 Shrnutí výsledků.....	62
DISKUZE.....	64
ZÁVĚR.....	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM ZKRATEK.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ, TABULEK A PŘÍLOH	72
PŘÍLOHY	73

Úvod

Již od samotného dětství a následně po celý život býváme v každém ohledu, ačkoli to tolik nevnímáme, hodnoceni. Hodnocení se promítá do nejrůznějších forem a rovin – řeč těla, gest, mimiky, přes slova, charakteristiky, komplimenty či ironii, až po materiální vyjádření ocenění. Výrazně pak zasahuje jak do sociálních vztahů, tak do psychických stránek osobnosti. Působí na sebepojetí, vytváří obraz o vlastním „já“ a staví nás do pozice k sobě samému prostřednictvím sebehodnocení.

Vidina pozitivního hodnocení a úspěchu je považována za hlavní motivaci jakéhokoli jednání člověka, jelikož vede k uspokojení mnoha důležitých potřeb osobnosti a přináší mu pocit hodnotného a více ceněného. Toto je dle mého názoru hlavní smysl hodnocení obecně, nicméně zpětná vazba sama o sobě je obohacující, ať už se jedná o pochvalu či kritiku.

Z hlediska pedagogického se nezdá, že můžeme setkat s problematikou školního hodnocení, jež se za poslední dobu stala zajímavým tématem, na které se objevují rozporuplné názory. Za tradiční a převažující je považováno hodnocení klasifikační, tedy známkami, jež má mnoho odpůrců z hlediska své nedostatečné objektivnosti vzhledem k individualitě a hlubší podstatě osobnosti žáka. S moderní dobou a zájmem o alternativní pedagogické přístupy se dostává do víru dění také hodnocení slovní. Obě formy hodnocení mají své klady a zápory a naskytuje se tedy otázka, která forma je pro žáka vhodnější a bude pravděpodobně plnit efektivnější úlohu.

Hlavním cílem práce je objasnit a poukázat na výskyt jednotlivých druhů a forem hodnocení na dvou vybraných školách, přičemž jedna zastupuje školu tradiční, druhá školu alternativní. Dílčími cíli v teoretické části bude definovat školní hodnocení, tedy vymežit daný pojem a specifika, principy a způsoby využití hodnocení, vyjmenovat možné typy hodnocení, vysvětlit podstatu kritérií hodnocení a stejně tak upřesnit jeho základní funkce a cíle. Pro komplexnost práce zde stručně představuji také obě vybrané školy a waldorfskou pedagogiku, jež je v tomto případě podkladem hodnocení slovního. Následně se budu zabývat již zmíněnými formami hodnocení. U klasifikace je mým cílem specifikovat její charakter a vlastnosti, definovat podmínky a přístupy užívání, vymežit roli známek a jejich nejčastěji spatřované výhody a nevýhody. U slovního hodnocení stejně tak charakterizovat jeho základní vlastnosti, způsoby a zásady jeho tvoření, formulování a užívání. Následně nastínit také jeho úskalí.

V praktické části bude cílem metodou standardizovaného pozorování zjistit, jak probíhá hodnocení v průběhu vyučovací hodiny a poukázat na nejčastější formy a způsoby hodnocení, jež vyučující ve vyučování používá.

Podkladem pro zpracování této bakalářské práce byla rešerše odborné literatury, dále dostupné školské materiály a kurikulární dokumenty čerpány převážně z elektronických zdrojů, popř. doplňující e-mailová a osobní komunikace. Vše za účelem vymezení teoretických východisek pro navazující praktickou část práce. Praktická část práce je dále zpracována na základě sběru primárních dat již zmíněnou metodou pozorování a jejich následné analýzy a interpretace.

Samotný přínos práce by měl spočívat v získání povědomí o roli hodnocení, v přehledném vymezení dvou konkrétních forem školního hodnocení, které legislativa v českém školství umožňuje, dále pak v zamyšlení se nad stávajícími argumenty obou forem hodnocení a souvisejícími alternativami, které se promítají do mnoha rovin výchovně vzdělávacího procesu.

Teoretická část

1 Waldorfské školství jako alternativa ke školám tradičním

Máme-li si vysvětlit waldorfské školství a princip waldorfské pedagogiky jako takové, primárně musíme pochopit východisko tohoto alternativního pedagogického směru. Nahlédneme-li do pedagogického slovníku, vymezuje se zde pojem alternativní škola jako jakýkoli druh školy bez ohledu na zřizovatele, jež má jeden základní podstatný rys a to, že se něčím (organizace výuky, obsah a cíle vzdělávání, edukační prostředí, hodnocení aj.) od hlavního proudu standartních škol daného vzdělávacího systému odlišuje. Mnohdy jsou takové školy chápány jako otevřené, svobodné či volné.¹

Školy standardní svými charakteristikami naopak reprezentují určitou, většinou zavedenou normu, nějaký předepsaný vzor. V tomto pojetí lze za standartní, většinové školy považovat školy veřejné (státní).²

Alternativní škola s sebou tedy přináší jisté inovace, jež jednou z nich je právě slovní hodnocení. Vzhledem k tématu práce je tedy následující kapitola zaměřena na představení waldorfské pedagogiky za účelem pochopení smyslu slovního hodnocení v kontextu daného pedagogického přístupu. Vymežíme si její hlavní znaky, kořeny waldorfské pedagogiky a hlavní principy, z nichž vychází.

1.1 Antroposofie jako filosofický základ waldorfského školství a pojetí výchovy dítěte podle Rudolfa Steinera

První waldorfská škola vznikla v r. 1919 ve Stuttgartu na základě myšlenek rakouského filosofa a zakladatele antroposofické společnosti Rudolfa Steinera.³

Východiskem tohoto směru je myšlenka antroposofie (z řeckého „anthropos“ – člověk a „sophia“ – moudrost), což je věda o nadsmyslovém poznání světa a určení člověka. Pojímá člověka jako trojjedinou bytost sestávající ze složky fyzické, duševní a duchovní. Klade důraz na podvědomí o tom, že to, co je našim smyslům přístupné, tvoří pouze část lidské bytosti.⁴

¹ PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009.

² PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012.

³ CARLGREN F., KLINGBORG A. Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013., s. 5.

⁴ VALENTA, M. Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. s. 21

Steiner kritizoval to, jak vědy přítomnosti vyvozují závěry o člověku a životu celkově jen z hlediska toho, co lze vnímat smysly, tzn. pouze z fyzické stránky člověka. Celý lidský život dle něj ale obsahuje jisté vlohy pro budoucnost a každá bytost tyto vlohy má, ač jsou od počátku skryté. Máme-li získat povědomí o dané budoucnosti, musíme proniknout do samotné podstaty a přirozenosti člověka a pochopit jeho schopnost vyvíjet se.⁵

Hlavním cílem antroposofie je tedy otevření se zkušenosti světa a nabytí schopnosti poznávat, jak se život vůči nám projevuje, na základě čehož člověk dle vlastního úsudku dokáže jednat ve prospěch života.⁶

Steinerova teorie trojjediné bytosti se následně promítá do otázky výchovy. Nemá se usilovat o zavedení obecného programu a vytyčení zajetých požadavků, nýbrž vytyčit a popsat přirozenou povahu dětství. Až na základě toho vyplynou individuální hlediska pro výchovu jedince. Chceme-li tedy poznat bytost vyvíjejícího se člověka, musíme vycházet z přirozené podstaty člověka vůbec. Tyto podstaty se ve výchově dítěte podchycují v jednotlivých vývojových fázích, což je hlavním a zásadním vodítkem pro vytvoření správného základu pro výchovu a vyučování.⁷

Znaky antroposofie se následně odrážejí nejen ve volbě metod směřující k hlubší znalosti psychiky jedince, jeho možnostem a schopnostem dle vývojových fází, stejně tak ve vytvořených v podmínkách pro vzdělávání.⁸

Celá Steinerova filosofie je sama o sobě velmi rozsáhlá, pro hlubší dostudování odkazují například na jeho díla *Filosofie svobody* (1991), kde mimo jiné představuje své myšlenky svobodného myšlení a poznávání světa, a *Metodika vyučování a životní podmínky výchovy* (1924), kde se blíže zabývá počínáním a působením na dítě v jeho vývojových fázích, přičemž toto blíže vysvětluje na třech epochách podle růstu zubů.^{9, 10}

1.2 Charakteristika waldorfské pedagogiky a její znaky

Waldorfská pedagogika jakožto pedagogika otevřená a svobodná vychází z toho, že výchova je kulturním uměním, jež rozvíjí individualitu každého jedince. Za primární úkol

⁵ STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 15

⁶ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Hanex, 1996, s. 7

⁷ STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 15

⁸ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Hanex, 1996, s. 10

⁹ STEINER, R. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1991.

¹⁰ STEINER, R. *Metodika vyučování a životní podmínky výchovy: pět přednášek proslavených v rámci vychovatelského sjezdu, konaného od 7. - 13. dubna 1924 ve svobodné škole Waldorfské ve Stuttgartu*. Praha: Anthroposofická společnost, 1938, s. 23

považuje rozvinout vlohy jedinců do takové míry, aby si byli ve svém životě schopni objektivně a nezávisle vytvořit vlastní, autentický názor a pohled na skutečnosti kolem sebe, což se přenáší do hlavního cíle pedagogiky, a to schopnost jedince vlastní orientace, samostatnosti, odpovědnosti a sociálně pozitivně zaměřeného názoru.¹¹

Pravé výchovné umění má být dle Steinerja postaveno nikoli na všeobecných abstraktních frázích typu „harmonické pěstování všech sil a vloh“, nýbrž na již zmiňovaném pravém poznání lidské bytosti vycházející z vývojových fází jedince, které určují jak a na co v danou dobu působit.¹²

Do sedmi let věku se například dětský organismus vyvíjí spíše fyzicky a je proto nutné tomuto poznatku přizpůsobit školní a vzdělávací požadavky a primárně se tedy zaměřit na výuku nápodobou namísto intelektuálních výkonů. Na výchovu se nahlíží jako na vývojový proces a smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte.¹³

Propojení aktivity, zájmů a potřeb dítěte se přizpůsobuje celá didaktická organizace výuky. Typické je vyučování v určitých blocích zvaných epocha, což je jeden ze základních rysů waldorfské pedagogiky. Jedná se o specifickou vyučovací jednotku s určitým obsahem, který je rozvržen do časového pásma obvykle několika po sobě jdoucích týdnů (obvykle tři až šest). Po tuto dobu se žáci zabývají jedním z hlavních předmětů a jsou schopni se tak maximálně soustředit a ponořit do konkrétní aktuální látky, což má podporovat narůstání zájmu o objevování daného předmětu celkově. Během epochy si žáci tvoří také vlastní učebnice formou epochálních sešitů, absence učebnic je dalším alternativním znakem. Smyslem epochy má být schopnost žáků vytváření si co nejpřesnějších asociací a podpora účasti všech smyslů při přijímání učiva.¹⁴

Waldorfská pedagogika usiluje o to, aby se žák učil a pamatoval na základě vlastního prožitku. Veškeré předávání informací je potom ubíráno tímto směrem, přičemž se plně podněcuje aktivita jedince.

¹¹ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 13

¹² STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 21

¹³ STRÁNKY ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY, *Waldorfské školy*. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

¹⁴ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 81

Steiner se snažil poukázat na důležitost vytváření spojitostí a návazností jako ten nejlepší způsob poznávání světa: „*Vysvětlit věc, učinit ji srozumitelnou, neznamená nic jiného, než zasadit ji do souvislosti, z níž byla vytržena uspořádáním naší organizace,*“¹⁵

Samotné rozvržení předmětů se odvíjí od rovnováhy a rytmu dne. Ohled je brán na postihnutí několika částí osobnosti a to intelektu, citů i vůle. Tento názor vyplývá z přesvědčení, že se tak respektuje pracovní výkonnost žáků a rytmus, jež je přirovnáván k vdechování a vydechování.¹⁶

Velký důraz je kladen na spolupráci všech školských subjektů. Žáci se podílejí na rozhodování o životě třídy, což jim přisuzuje jistou důležitost a zároveň spoluzodpovědnost za odvíjející se následky ze svého jednání. Také otázky školního řádu, disciplíny, vzájemného respektu a učební motivace mají být mezi učiteli a žáky řešeny společně. Za zmínku stojí také zavedené návštěvy učitelů svých žáků v jejich přirozeném prostředí.¹⁷

Učitel, který je zde brán jako činitel „svobodný“, není vázán a omezen osnovami tradičního typu, ale výuku si plánuje ve spolupráci s žáky a jejich rodiči. Toto netradiční pojetí se odráží také na řízení školy, za jejíž vedení neodpovídá pouze ředitel školy, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci se sdružením rodičů a přátel waldorfského hnutí.¹⁸

Výkony žáků jsou motivovány zájmem o danou látku, nikoli známkovým hodnocením. Na základě toho se zde uplatňuje slovní hodnocení a to po celou dobu školního roku včetně závěrečného vysvědčení.

1.3 Cíle, principy a zásady waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika dodržuje a sdílí jisté charakteristiky a cíle jako milovat, přijímat a zajímat se o každé dítě, podněcovat jej k samostatnému objevování, vytvářet si asociace a zažívat zkušenosti, které se přenáší do řešení budoucích situací žákem samotným. Má jít v podstatě o práci iniciovanou samotným dítětem, jež mu umožňuje pochopit okolní svět a jeho život. Okolí dítěte by mu mělo nabídnout jednak hranice, strukturu a ochranu, zároveň však i příležitost setkat se s riziky a výzvami. Tímto způsobem se v jedincích dotváří vlastní iniciativa, spravedlnost, pružnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti, celkový zájem o svět a otevřenost vůči němu.¹⁹

¹⁵ STEINER, R. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1991, s. 69

¹⁶ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 78

¹⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Hanex, 1996, s. 11

¹⁸ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, s. 48

¹⁹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Hanex, 1996, s. 8

Waldorfská škola má prostřednictvím zážitkového vyučování vychovávat pro budoucnost, přičemž je dbán důraz na zapojení všech smyslů dítěte, čímž si zažije daný okamžik a ten v něm nadále setrvá pro řešení situací v budoucnosti. Tento přístup podporuje dítě v budování si zdravého vztahu se světem, v praxi se pak uskutečňuje formou uměleckých praktických činností, což zapříčiňuje postupně se rodící lidské schopnosti. Primární důraz je tedy kladen na životní proces a úspěšné zvládnání životních situací.²⁰

Sociální stránka výchovy nese důležitý úkol v celkovém formování jedince, což znamená nutnost spolupracovat, podporovat, motivovat a vytváření zdravé sociální vztahy. Každý žák se má učit z individuality a rozdílnosti jiného žáka a stejně tak učitel. Ten má být jakýmsi umělcem a inspirací pro své žáky, musí respektovat své žáky a stejně tak se učit i on od nich.²¹

Waldorfskou pedagogiku je potřeba chápat jako umění, tvořivou výchovnou činnost, kdy samotní učitelé musí být v jistém směru kreativní umělci, aby byli schopni předložit žákům učivo v takové formě, kdy pochopí vzájemné celistvosti života teoreticky i z praktického života. Dostáváme se tak k další kapitole, která předkládá obecné vymezení a předpoklady waldorfského učitele.

1.4 Waldorfský učitel

„Zbožňování a hluboká úcta jsou síly, jimiž správně étherné tělo roste. A komu nebylo umožněno vzhlížet k někomu v příslušném období s bezmeznou úctou, pyká za to v celém svém pozdějším životě.“²²

Potřeba následování a autority je v tomto školním věku pro dítě stěžejní, jelikož v něm budí žádoucí intelektuální a morální síly. Waldorfský učitel má být osobnost, která inspiruje a provází, podporuje žáka a jeho individualitu, dokáže se vcítit, a následně optimálně reagovat dle potřeb dítěte. Jde o již zmíněného umělce v oblasti výchovy, který svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě a plně respektuje a přizpůsobuje prostředí k jeho bádajícím a poznávacím potřebám. Takovýmto přístupem se z něj stává jistá „milovaná autorita“, která má hledat odpověď na otázku Jak vychovávat?, což vyvolává atmosféru pedagogické otevřenosti a kreativity, jež je pro učitelovu každodenní práci nezbytná.²³

²⁰ HECKMANN, H. *Pomalé rodičovství: vědomá péče o děti - inspirativní přístup školky*. Nøkken. Praha: DharmaGaia, 2016, s. 144

²¹ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 19

²² STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 26

²³ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Hanex, 1996, s. 14

„... právě tak musí, ale mnohem uvědoměleji, být ve vztahu duše učitele s duší dítěte, abychom je vzdělávali, - ale i proto, abychom my učitelé prožili ve své duši, co prožito být musí, má-li se vyvinout pravá nálada a správná pedagogická uměleckost, správné soucítění s duší dítěte, ..., z toho bezprostředně plyne, že vlastně to nejzávažnější ve výchově a vyučování se odehrává mezi duší učitele a dítěte.“²⁴

Pedagog by měl podporovat objevování, tvořivost, klást otázky, podněcovat, být názorný. Navést žáky k diskusi, podněcovat v nich jejich vlastní názor, podpořit rozvoj vyjadřování a slovní zásobu. Stejně tak by se měl i on učit od svých žáků, být objektivní a schopný sebekritiky, popř. se poučit ze zpětných vazeb jak jeho nadřízeným, tak z výkonů a výsledků svých žáků. Měl by vykonávat svoji práci s přesvědčením, že se jedná o nějaké životní umění odvozené ze znalosti potřeb dítěte a jejich vzájemné zkušenosti, a že tímto umožňuje jedinci svobodný a přirozený rozvoj s respektem k jeho vývojovým potřebám. Nelze tedy pojem „svobodná výchova“, jež se s tímto pedagogickým směrem pojí, považovat za svobodnou ve smyslu umožnění naprostého volného pole působnosti žákovi, nýbrž o výchovu směřující k takovému stupni rozvoje, kdy bude mladý jedinec schopen sám svobodně a odpovědně jednat. Práce waldorfského učitele vyžaduje neutuchající proces zkoumání, sebepoznání, včetně studia antroposofie, meditační praxe a zájem o umělecké a praktické činnosti.^{25, 26}

Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků podléhá obecným požadavkům, většina absolvuje ještě vzdělání v oboru waldorfské pedagogiky, trvající tři roky a spadající pod Asociaci Waldorfských škol.²⁷

²⁴ STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, s. 13

²⁵ HECKMANN, H. *Pomalé rodičovství: vědomá péče o děti - inspirativní přístup školky*. Nøkken. Praha: DharmaGaia, 2016, s. 143

²⁶ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 14

²⁷ ČSI, OLOMOUCKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj. ČSIM – 773/17-M*. Olomouc: ČSI, 2017. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/inspekni-zprava-2017.pdf>

2 Waldorfská škola v Olomouci

První waldorfské školy České republiky vznikaly v letech 1990-1992. Dnes se lze v ČR setkat s waldorfskými mateřskými školami, základními školami, středními školami, speciální školou a iniciativami a sdruženími. Zastřešující organizací v ČR je Asociace waldorfských škol. Následující kapitola představuje konkrétní příklad waldorfské školy, kterou jsem si zvolila pro tento výzkum, a to Waldorfskou školu v Olomouci.

2.1 Charakteristika školy

*„Řekni mi a já zapomenu,
Ukaž mi a já si zapamatuji,
Nech mě to dělat a já pochopím.“*

Čínské přísloví

Waldorfská škola v Olomouci vznikla v roce 2010 a to osamostatněním waldorfských tříd při Fakultní základní škole a mateřské škole Dr. Milady Horákové v Olomouci jako soukromý subjekt s právní formou společnost s ručením omezeným. Součástí Waldorfské školy v Olomouci je jak mateřská škola, tak základní škola a dále vykonává také činnost družiny.²⁸

Hlavní cíle této školy korespondují s obecnými zásadami waldorfské pedagogiky, které jsou vymezeny již v předchozí kapitole. Východiskem cílů je individuální přístup k žákům a jejich maximální prožitek učiva zasazeným do výchovného procesu, což má vyvolat přirozenou touhu a zájem o získávání nových poznatků. Mimo jiné zde patří předcházení všem formám rizikového chování a dohled na účinnost preventivních programů aplikovaných školou, včetně vytvoření metodického zázemí. Pozornost je věnována také žákům s obtížemi v učení, chování, se speciálními vzdělávacími potřebami i žákům nadaným.²⁹

2.2 Provoz, organizace a vnitřní režim školy

Waldorfská pedagogika byla původně navržena jako 12-letý vzdělávací program, ten je dnes rozdělen do klasických 9 ročníků povinné školní docházky. Vzdělávací cíle a strategie jsou obsaženy ve Školním vzdělávacím programu (dále ŠVP) vycházejícího z waldorfské

²⁸ ČSI, OLOMOUCKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj. ČSIM – 773/17-M.* Olomouc: ČSI, 2017. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/inspekni-zprava-2017.pdf>

²⁹ WALDORFSKÁ ŠKOLA OLOMOUC. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/>

pedagogiky, učební plán je sestaven v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání s principy waldorfské pedagogiky.³⁰

Ve školním roce 2017/2018 navštěvuje základní školu 150 žáků. Z tohoto počtu je 39 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z nichž 22 je vzděláváno formou individuální integrace. Pedagogický sbor je tvořen 20 pracovníky. Součástí týmu jsou pracovníci vedení školy, externí pracovníci, třídní učitelé, oboroví učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé a technický personál. Vztahy na pracovišti jsou zastřešeny hlavní myšlenkou týmové spolupráce, vzájemné důvěry a podpory vedoucí k vytvoření kvalitního a příznivého klimatu uvnitř školy.³¹

Chod celého subjektu je řízen jasně stanovenými pravidly k organizování vlastní činnosti, pedagogické procesy aktivně řídí ředitel školy a práce všech zaměstnanců je monitorována po celou dobu výkonu výchovně-vzdělávací činnosti, což umožňuje zpětnou vazbu na jejich vykonanou práci a opatření ke zlepšení stavu. Aby byl proces efektivní, svolávají se jednou týdně pravidelné konference kolegia a jednou měsíčně konference o dítěti, jež je konkrétně zaměřena na pokroky u jednotlivých žáků a jejich dosahování stanovených cílů. Vzdělávací výsledky jako takové jsou pak souhrnně hodnoceny na pedagogických radách. Součástí školy je výchovné poradenství, pedagogicko-psychologická poradna a školní poradenské pracoviště.³²

Prostředí školy je zařízené a vybavené tak, aby podněcovalo aktivitu žáků. Ve školním roce 2017/2018 zde nalezneme osm tříd, devátou třídu škola aktuálně nemá na základě výpadku, který nastal se změnou zřizovatele. Prostory školy dále doplňuje společný prostor na prvním a druhém stupni, venkovní dvůr pro činnosti o velké přestávce a oddechové koutky. Využívají se také pronajaté prostory tělocvičny, hřiště a plavecký bazén.³³

Jak již bylo řečeno, filosofie školy se vyhýbá nadměrné specializaci a jednostrannosti, značná část vyučovacích hodin je proto mimo naukové předměty probíhajících v epochách věnována také předmětům praktickým, výuce cizího jazyka (anglický, španělský), netradičním oborům (momentálně práce se dřevem), vše za účelem rozvoje praktických dovedností žáků a jejich následné zkušenosti. Od prvního ročníku hrají všichni na jeden hudební nástroj.

³⁰ ČSI, OLOMOUCKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj. ČSIM – 773/17-M*. Olomouc: ČSI, 2017. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/inspekni-zprava-2017.pdf>

³¹ VRAJ, O. Waldorfská škola v Olomouci. Ředitel školy. [e-mail].

³² Tamtéž.

³³ WALDORFSKÁ ŠKOLA OLOMOUC. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/>

Ve vyučovací jednotce se volí vhodné motivující a aktivizující vyučovací metody, střídají se statické a pohybové činnosti, z čehož vyplývá střídání soustředění a uvolnění. Učitelé až na výuku jazyků nepoužívají učebnice, nýbrž si obstarávají vlastní materiály (na základě různých zdrojů - učebnice, internet, metodiky, materiály z minulých let aj.). Žáci si vedou epochové sešity.

Základem je rozvoj komunikačních, sociálních a pracovních kompetencí, zároveň podpora matematické, jazykové a čtenářské gramotnosti. Na základě učení prožitkem jsou žáci vedeni k logickému uvažování, vytváření si asociací, poučení se z chyb a kreativnímu přístupu řešení situací. Škola nabízí také mnoho kroužků, kde lze mimo klasické sportovní zaměření upozorovat náklonnost k technickým a ručním pracím.³⁴

Pro mou práci bude stěžejní forma hodnocení, která je na této alternativní škole využívána – a tedy hodnocení slovní. Pravidla pro hodnocení chování i výsledků žáků jsou uvedena ve Školním řádu školy a korespondují jak s filosofií pedagogiky, tak s **Vyhláškou 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky**. Více v samostatných kapitolách níže.

³⁴ ČSI, OLOMOUCKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj. ČSIM – 773/17-M*. Olomouc: ČSI, 2017. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/inspekni-zprava-2017.pdf>

3 Základní škola Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem

Stejně jako předchozí kapitola má i tato za úkol představit Základní školu Bratrství Čechů a Slováků v Bystřici pod Hostýnem, její pravidla řízení činnosti školy a možnosti, které svým žákům nabízí. Jedná se o školu, která se nachází v klidné části města obklopené přírodními podmínkami, přičemž se tento fakt nepochybně odráží na jejím ekologickém směřování.

3.1 Charakteristika školy

Zástupcem tradiční školy je pro moji práci Základní škola Bratrství Čechů a Slováků, jejímž zřizovatelem je město Bystřice pod Hostýnem a funguje již od roku 1959. Profiluje se jako škola podporující environmentální výchovu, vzdělávání a osvětu a vztah žáků k přírodě a zdravému životnímu stylu. Jedná se o školu aktivní, rozvíjející myšlení, porozumění a osobní zodpovědnost. Využívá aktuálních poznatků a metod, čímž vytváří podmínky a předpoklady pro co nejlepší individuální uplatnění každého žáka v budoucím životě.^{35, 36}

Škola si je vědoma různorodosti žáků a jejich zájmů a nabízí tak širokou škálu sebeuplatnění. Maximální důraz klade na podporu výuky cizího jazyka (anglický jazyk již od 1. ročníku), možnost volby profilace žáků ve třech směrech (jazykový, aplikace ICT, řemeslné dovednosti), osobnostní a sociální výchovu (rozvoj osobní zodpovědnosti, podpora vlastního zdraví, pohybu, bezpečnosti), rozšířenou nabídku sportovních aktivit aj.³⁷

Žáci jsou vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s důrazem na osobní porozumění a aktivní zapojení žáků při učení a aplikaci činnostních metod při získávání poznatků formou objevování a řešení problémů, přičemž jsou kladeny zvýšené nároky na způsob myšlení a uchování znalostí s porozuměním a aplikací s důrazem na individuální zodpovědnost.³⁸

³⁵ ZŠ BRATRSTVÍ, *ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem*. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/>

³⁶ ČSI, ZLÍNSKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj. ČŠIZ-102/15-Z*. Zlín: ČSI, 2015. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/Inspek%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-12.-13.-16.-a-17.-%C3%BA-nora-20151.pdf>

³⁷ ZŠ BRATRSTVÍ. *Školní vzdělávací program: Škola porozumění. RVP pro ZV Škola porozumění*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem, 2017. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/ŠVP-pro-ZV-Škola-porozumění-září-2017.pdf>

³⁸ ZŠ BRATRSTVÍ, *ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem*. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/>

Výchovné a vzdělávací strategie vymezené v ŠVP korespondují s cíli a zaměřením školy, mimo to se v ŠVP vyzdvihují kompetence žáka k učení se zaměřením na motivaci pro celoživotní učení, kompetence k řešení problémů formou podpory tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.³⁹

Jedná se o školu, jež užívá tradičního známkování, mimo jiné je přisuzována důležitost i sebehodnocení žáka, které má být běžnou součástí procesu vzdělávání a to s důrazem na roli „chyby“, jež je považována za nedílnou součást procesu učení, a je nutno s ní pracovat, rozebírat ji a opravovat. Žák je veden ke komentování svých výsledků a výkonů, což jej má dále aktivizovat. Na základě toho provádí na konci pololetí písemnou nebo ústní formou sebehodnocení vztahující se k jeho zodpovědnosti, motivaci k učení, sebedůvěře a vztahům ve třídním kolektivu. K tomu se vyjadřuje i ŠVP školy, které přímo udává, že hodnocení žákova výkonu nelze provést jen klasifikací, nýbrž musí být doprovázeno rozbořením daných chyb.⁴⁰

Škola je zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků (anglický, německý, ruský), environmentální a ekologickou výchovu (zapojení se do nejrůznějších projektů jako Recyklohraní, Den Země, sběr druhotných surovin, výukové programy, projekty a jiné), rozšířenou nabídku sportovních aktivit, osobnostní a sociální výchovu, zajišťuje logopedickou péči o žáky s vadami řeči, pozornost věnuje také talentovaným žákům a podporuje individuální nadání formou nabídky volitelných předmětů.⁴¹

3.2 Provoz, organizace a vnitřní režim školy

Základní škola, příspěvková organizace je škola plně organizovaná, poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku. Škola se řadí svým počtem žáků mezi velké školy. Vykonává také činnost školní družiny, školní jídelny a školní jídelny- výdejny. Na 1. i 2. stupni jsou zpravidla 2–3 paralelní třídy v ročníku. Nachází se zde celkem 21 tříd, 461 žáků, z toho 45 žáků se

³⁹ ZŠ BRATRSTVÍ. *Školní vzdělávací program: Škola porozumění. RVP pro ZV Škola porozumění*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem, 2017. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/ŠVP-pro-ZV-Škola-porozumění-září-2017.pdf>

⁴⁰ ZICHÁČEK, M. *Školní řád - Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem. 2016. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/sm-%C5%A1koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-2016-pravidla-hodnoceni-v%C3%BDsledk%C5%AF-vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF.pdf>

⁴¹ ZŠ BRATRSTVÍ, ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/>

speciálními vzdělávacími potřebami či individuálním vzdělávacím plánem, 0 – 5 % tvoří žáci cizích státních příslušníků.⁴²

Pedagogický sbor je tvořen 37 pracovníky, včetně ředitele školy, zástupkyně ředitele, třídních i netřídních učitelů, vychovatelů ve školní družině a asistentky pedagoga. Školní poradenské pracoviště zahrnuje školního speciálního pedagoga, školní psycholožku, metodičku prevence a výchovnou poradkyni. Odbornost učitelů je zajištěna také pro žáky v dyslektických a logopedických kroužcích, stejně tak pro individuálně integrované žáky v běžných třídách, žáky s tělesným postižením a stejně tak je pozornost věnována žákům nadaným.⁴³

Vybavení školy disponuje značnými prostory obsahujícími pracovny pro odborné předměty (chemie, fyzika, zeměpis, výtvarná výchovu aj.) Dále multimediální učebnu, počítačové učebny, studovny. Školní jídelnu, družinu, školní dvůr a pozemek s letní učebnou, školní zahradu s herními prvky a dvě tělocvičny.⁴⁴

Kvalitu úrovně řízení školy zajišťují průběžné porady vedení školy, porady rozšířeného vedení školy, pedagogické rady aj. Stejně tak je efektivita řízení školy podporována pozorováním a hospitací, průběžným mapováním vztahů ve třídách, aj. Velký důraz je kladen na spolupráci a partnerství školy s rodiči a s mnoha dalšími institucemi, jako je základní umělecká škola, mateřské školy či středisko volného času.⁴⁵

Již zmíněná náklonost školy k environmentální výchově se odráží na aktivitě a zapojení se do dlouhodobých projektů jako mezinárodní projekt Eco-Schools, či dvouletého programu Erasmus+ za účelem podpory jazykového vzdělávání žáků i pedagogických pracovníků. To s sebou přináší inovaci do běžného vyučovacího procesu formou zavádění prvků cizího jazyka i do nejazykových předmětů. Mimo jiné nabízí škola mnoho volnočasových aktivit podporující žáky v mnoha oblastech.⁴⁶

⁴² ZŠ BRATRSTVÍ. *Školní vzdělávací program: Škola porozumění. RVP pro ZV Škola porozumění*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem, 2017. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/ŠVP-pro-ZV-Škola-porozumění-září-2017.pdf>

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ ZŠ BRATRSTVÍ, *ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem*. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/>

4 Hodnocení

Hodnocení jakožto nezbytná složka výchovně-vzdělávacího procesu je složitá činnost, jelikož se odráží na všech účastnících vyučovacího procesu a v nemalé míře ho, jeho atmosféru a účastníky ovlivňuje.

Hodnocení ovšem zajišťuje výchovně-vzdělávacímu procesu efektivní plnění své funkce. Funkčnost hodnocení se poté odráží z učitelovy koncepce vyučování a další řady faktorů, jako je celková atmosféra školy, klima třídy, kvalita řízení školy, hodnota vzdělání ve společnosti, aktérů výchovně-vzdělávacího procesu a jejich přístupu ke škole a vzdělání samotnému.⁴⁷

Účinně chválit a oceňovat by se mělo pravidelně a to se zaměřením na ty formy chování dítěte, které jsou žádoucí. Smysl ocenění spočívá i v malých pokrocích při postupném přibližování se cíli, přičemž je nezbytné reagovat i na samotnou snahu a úsilí jedince a to, jakým způsobem cíle dosáhl, nikoli pouze výsledek. Velký důraz je kladen na konkrétnost a přesné vyjádření toho, co žák udělal dobře, zároveň je potřeba konkretizovat taktéž požadavky ze strany učitele, abychom byli schopni jasně formulovat ocenění při jejich plnění. Mělo by se ovšem dávat pozor na to, aby bylo posuzováno chování dítěte, nikoli dítě samotné.⁴⁸

Stále je potřeba mít na paměti, že hodnocení, jež je žákovi poskytováno, zasahuje do jeho postoje k sobě samému. Podílí se na jeho sebehodnocení, sebevědomí i aspiraci. Podle Blooma jde o základní motivační faktor dítěte ve vztahu k ostatním spolužákům, učitelům i rodičům.⁴⁹

Při obecném sumarizování silných a slabých stránek žáka se nemá vycházet pouze z výsledků testů a zkoušení, nýbrž být aktivní a vnímavý k okolnímu vyjadřování se žáků, nutno tedy shromažďovat veškeré možné informace vypovídající o žákovu povědomí o daném učivu, které se prokazuje i jinak než jen formálním zkoušením.⁵⁰

Dále je nutné si uvědomit, že hodnocení je záležitost subjektivní, odráží se od zájmu a kritérií hodnotitele, přičemž přirozeně jeho zaujatost a osobní přesvědčení může výrok

⁴⁷ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 8

⁴⁸ KREJČOVÁ, V. KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. s. 114

⁴⁹ SOLFRONK, J. PAŘÍZEK v. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. s. 26

⁵⁰ KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 21

značně ovlivnit. Každé posouzení, ocenění či přesvědčení je tedy determinováno kvalitou zhodnocených podmínek a vlastní hodnotovou orientací.⁵¹

4.1 Vymezení pojmu hodnocení a jeho formy a typy

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“⁵²

V soudobé literatuře nalezneme nespočet charakteristik vystihující pojem hodnocení, jedna z nich jej pojímá jako analytický a dynamický proces. Analytický a popisný proto, že přiřazuje objektu vlastnosti a hledá jejich vztahy a vazby. Dynamický, jelikož sleduje v průběhu času příčiny vzniku a proměn vlastností a schopností objektu a zároveň určuje podmínky dalšího jejich vývoje.⁵³

Každý hodnotící akt lze formulovat jako činnost, která směřuje k nějakému cíli (motivace k další učební činnosti, regulace k učební činnosti, vyjádření uznání, ocenění, podpory, zrekapitulování a poskytnutí zpětné vazby o zvládnutí úkolu aj.), odehrává se v určitých podmínkách (na základě vztahu hodnotícího a hodnoceného, na základě povahy obou aktérů, autority učitele, pozice žáka v kolektivu třídy aj.), je realizována určitými prostředky (klasifikace, slovní hodnocení, udělení bodů, zařazení do pořadí aj.) a vede k určitému výsledku (reakce žáka na hodnocení – vnitřní přijetí hodnocení, zaujetí stanoviska ke své práci, zaujetí pro další kvalitnější činnost aj.). V podstatě jde o jakousi kontrolu naučeného na základě množství odchylek od toho, co je správně – neboli chyb. Toto je založeno na základě již očekávaného výsledku učení.^{54,55}

Hodnocení má mnoho podob a právě to, v jaké podobě je vyjádřeno se nazývá forma hodnocení. Jde o vnější projev probíhajícího hodnotícího procesu, způsob vyjádření hodnotícího posudku. Ty se potom projevují od jednoduchého pokývnutí hlavy, mrknutí oka,

⁵¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 12

⁵² SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 22

⁵³ ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura Strom, 1997. s. 4

⁵⁴ KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 15

⁵⁵ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 13

jednoslovným „Ano“, „Ne“, „Oprav se“, „Chyba“, přes delší vyjádření slovního hodnocení, stanovení známky, bodů, pořadí až po obsáhlé závěrečné hodnocení.⁵⁶

Je nutné podotknout, že ani jedna forma není špatná, lze se tudíž bavit spíše o vhodnosti použití kdy jaké formy a její funkčnosti vzhledem k pedagogickému záměru a situaci.

Ve vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci či ke konkrétnímu žákovi lze volit různé typy hodnocení. Ty lze následně rozlišovat podle:⁵⁷

- subjektu (zdroje) hodnocení - **vnější** (heteronomní) vs. **vnitřní** (autonomní),
- vztahové normy - **sociálně normované** (porovnávání výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních členů) vs. u **individuálně normované** (porovnávání samotných žákových výkonů v postupu času),
- cíle – **formativní, normativní, sumativní** (finální), **kriteriální, diagnostické** aj.

Za nejpozitivnější bývá považováno hodnocení formativní (též zpětnovazební, korektivní či pracovní), plní funkci informační, diagnostickou a motivační, jelikož pomáhá žákům hledat optimální cestu k cíli. Nesrovnává žáky mezi sebou, nýbrž jejich vlastní výkony v průběhu času. Zapojením jej do diskuzí podněcujícími otázkami, rozebíráním jeho úrovně, poskytnutím pocitu bezpečí a otevřenosti, aby se žák nebál zeptat a nechal si objasnit problémové oblasti, se rozvíjí jeho zájmy, schopnosti, odpovědnost za vlastní činy, uvědomění si vlastních možností a cílů. Pomáhá se tak odhalovat nedostatky již v procesu a díky tomu na nich dále pracovat a odstraňovat. Opakem je hodnocení finální (sumativní), které představuje finální shrnutí úrovně dosažených znalostí za určitý časový úsek, většinou na konci určitého vyučovacího období, např. vysvědčení.^{58,59}

K dalším zmiňovaným typům patří normativní hodnocení, jež hodnotí relativní výkon žáka v porovnání s výkony ostatních, kriteriální hodnocení se zaměřuje na to, jak přesně odpovídají jednotlivé výkony daným kritériím, tedy zda je splňují a to nehledě na to, jakých výsledků dosáhli ostatní žáci.⁶⁰

Dále se můžeme setkat s pojmy hodnocení diagnostické (zaměřené na speciální odhalování učebních potíží), interní (prováděno vyučujícími v jeho vlastních předmětech), externí (hodnotící osoby jsou mimoškolní), formální (žáci se na něj předem připraví)

⁵⁶ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009

⁵⁷ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 13

⁵⁸ KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4.vyd. Praha: Portál, 2012. s. 125

⁵⁹ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 492

⁶⁰ KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4.vyd. Praha: Portál, 2012. s. 125

a neformální (pozorují se přirozené výkony žáků během vyučovacího procesu), průběžné (stává se podkladem pro sumativní hodnocení) a závěrečné (konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka na konci výuky nebo uceleného pracovního programu).⁶¹

4.2 Školní hodnocení a jeho specifika

Ve vyučovacím procesu zajišťuje hodnocení nezbytný prostředek a kompetenci učitele, jak řídit a usměrňovat žáky v náročné učební činnosti. Zároveň zastává roli prostředku, který koriguje a stimuluje učební a poznávací činnost žáka a utváří z ní celek. Společně se zkoušením tvoří základní dvojici kontrolní fáze výuky.

Školní hodnocení se odvíjí od jistých výsledků výuky. Tyto výsledky lze spatřovat ve změnách kvality života žáka, kterých bylo dosaženo výukou. Východiskem je učitel cílené sbírání informací už během doby, kdy si žák osvojuje nové učivo, přičemž jsou sledovány i jeho postupy ke zvládnání a řešení daných úkolů, to jak chápe souvislosti, jak dokáže využít předchozích znalostí a zkušeností, vyhodnocovat poznatky a umět je použít. Průběžnému hodnocení je přikládán velký význam, jelikož usměrňování žáků už v průběhu výuky vede k tomu, že nové věci lze poznávat a pochopit na základě využití dosavadních znalostí. Učitel by měl být po celou dobu jakýmsi nezávislým doprovodem, který sleduje žákovy procesy myšlení a tím tak získávat kvalitní podklady a poznatky, které může využít ve chvíli, kdy chce žákovi poskytnout bezprostřední zpětnou vazbu. Za nejkvalitnější hodnocení potom bude považováno takové, které co nejkonkrétněji vysvětlí žákovi, jak lze dospět ke zlepšení průběhu učení a jeho výsledkům.⁶²

Žák prožívá hodnocení ve dvou rovinách. Absolutní stránka hodnocení vyjadřuje jeho získaný výsledek ve vztahu k výsledku žádoucímu, tzn., do jaké míry se přiblížil očekávanému výsledku. Druhá stránka je relativní a staví jedince do pozice s ostatními spolužáky, na základě kterých může svůj úspěch pojímat a měřítkem je zde úspěch ostatních. Tato relativní stránka je pocitově považována za významnější, mnohdy může mít větší dopad na motivaci než rovina absolutní.⁶³

⁶¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 33

⁶² KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 14

⁶³ SOLFRONK, J. PAŘÍZEK v. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. s. 26

Sdělení informace o úrovni dosaženého výkonu je základním specifíkem a zároveň funkcí hodnocení. Tato informace směřuje nejen k žákovi a jeho rodičům, nýbrž slouží jako prostředek zpětné vazby samotnému učiteli, viz následující kapitola Funkce a cíle hodnocení.

Dalším specifickým znakem by měl být fakt, že hodnocení nemá být v rozporu se zájmy žáka. Toto neznámá, že nesmíme podat negativní zpětnou vazbu, pokud je oprávněná, nýbrž se vyhnout takové formě podání, která by mohla mít osudový dopad na žákovu osobnost a jeho život. To chápeme např. ve smyslu vyvolání odporu a nechuti ke vzdělávání obecně, vyvolání pocitu bezmoci i přes veškerou snahu, či k potřebě něco skrývat či podvádět. Hodnocení nesmí mít charakter ohrožujícího, nýbrž je kladen důraz na otevřený proces spolupráce s žákem, přičemž z učitelova jednání cítí, že mají oba stejný cíl – co nejlépe dosáhnout určité dovednosti. Usilujeme tedy o zaměření se na pozitivní a silné stránky žákovy práce, přičemž učitel rozpoznává zdařilé výkony žákovy práce, čímž mu reflektuje, kam až ve svém učení pokročil. Toto v praxi znamená, že žáka můžeme dále směřovat a napojit se s další učební látkou jen tehdy, pokud víme, kde právě se svými znalostmi je.

Ke kvalitnímu hodnocení vede dodržování jazyka, který je společný učiteli, žákovi i jeho rodiči. Neměl by být zjednodušen na úroveň pouhého poukázání a porovnávání výsledků, nýbrž rozvíjet žákovu schopnost vidět jeho vlastní práci z více aspektů a zároveň porovnat ji s popsány cíli učení.

Dalším významným specifíkem je již několikrát zmiňovaný individuální náhled na žáka a jeho výkon. Při podávání zpětné vazby je nutné brát v úvahu osobnostní, sociální a výukový kontext, tzn. uvažovat o typu zadání právě ve vztahu k žakovým osobnostním dispozicím, uvědomit si vlivy determinující jeho výkon a spojit si je s následným plánováním. Individualitu spatřujeme také v porozumění látce, což je nutné si stále reflektovat a ověřovat, žádní dva lidé totiž nemají identickou představu o tom, co se právě naučili a jak učivo chápou.⁶⁴

Klíč k objektivnímu a kvalitnímu hodnocení spočívá v ujasnění si kritérií a cílů, jichž má být v konečném výsledku dosaženo a které budou následně hodnoceny. Přesně stanovená kritéria mají dopad na výsledek žáka, je tedy nutno jim věnovat patřičnou pozornost a jasně a konkrétně je specifikovat, přičemž mu poslouží jako jakési vodítko. Jen tehdy, pochopí-li žák, jaké očekávané kvality jsou po něm vyžadovány, se jim může maximálně přiblížit.

Stanovení kritérií se mi jeví jako velmi smysluplné z hlediska objektivity hodnocení. Může se tak předejít možným sporům o spravedlnosti hodnocení a lze jej tak konkrétněji

⁶⁴ KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 16-20

obhájit. Od začátku je totiž jasně dané, co bude hodnoceno. Lze tedy vytvořit jasný podložený sumarizující výrok ať už formou známky nebo slovním hodnocením.

Vzhledem ke kapacitě práce nebudeme toto obsáhlé téma dále rozebírat, podrobněji se jím zabývá např. Košťálová, Miková, Stang v knize *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (2008).

4.3 Funkce a cíle hodnocení

„Účel a postupy hodnocení se mění s tím, komu a k čemu mají sloužit informace získané v procesu hodnocení.“⁶⁵

Než se jakékoli hodnocení uskuteční, je potřeba položit si otázku, k čemu hodnocení vlastně slouží a co je jeho hlavním cílem a smyslem, protože to, jak smyslu hodnocení rozumíme a v čem spatřujeme cíle, významně ovlivňuje samotný postoj hodnotitele a jeho strategie, které využívá.⁶⁶

Právě zde se nesmírně projevuje autonomie učitele a jeho různorodost pojetí kritérií hodnocení a úspěšného žáka. Tento fakt vede k tomu, že stejný úspěch žáka může být dvěma různými učiteli hodnocen zcela jinak.

Za nejfrekventovanější funkci hodnocení lze považovat již zmiňovanou motivaci, která pramení z potřeb člověka a jejich naplňování. Řadíme zde např. potřebu uznání, výkonu, osobních vztahů, úcty a sebeúcty, být kladně hodnocen a přijímán, potřeba poznání, seberealizace aj.⁶⁷

Otázkou ovšem je, zda se jedná o motivaci vnitřní, vycházející z vlastních hodnot žáka, či vnější vycházející z očekávání druhých a tlaku celkové společnosti. Tak či onak se vyskytuje jak v kladném, tak v negativním hodnocení, přičemž se výrazně dotýká emocionální stránky osobnosti a směřuje k regulaci jejích hodnot, vůle a dalšího konání.⁶⁸

O informativní funkci hodnocení je již zmiňováno v kapitole o specifikách školního hodnocení, nicméně se právě zpětná vazba jeví jako další výstižný a stejně zásadní smysl a cíl hodnocení. Nese význam jak pro učitele, tak pro žáka a jeho rodiče. Především učitel jako iniciátoru vzdělávacího procesu a hodnotiteli přináší nejen přehled o úrovni žáka, nýbrž se mu

⁶⁵ KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 13

⁶⁶ KREJČOVÁ, V. KARGEROVÁ J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. s. 111

⁶⁷ ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*. In: Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 46

⁶⁸ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 46

v něm zrcadlí také kvalita jeho vlastní práce. Dozví se např. o účinnosti jeho výukových metod, což mu umožňuje plánování dalšího postupu výuky.

Pro mnoho učitelů může hodnocení představovat jednu z nejméně snadných a oblíbených činností. Stejně tak může ovšem zlepšovat třídní klima ve smyslu zdůrazňování pozitivních hodnot ve výkonech žáků. Žák se dozvídá, zda jeho úsilí a činnosti dostačují k dosažení žádoucího cíle, popř. jak odstranit nedostatky a překážky. Informace se tak stává novým impulsem k dalším aktivitám. Rodiče jakožto důležití aktéři výchovně-vzdělávacího procesu získají povědomí o úrovni svého dítěte, doporučení, na čem je nutno pracovat a zároveň jsou informováni o obecných požadavcích školy.⁶⁹

Podané informace by měly být především:⁷⁰

- a) konkrétní (výpověď o dovednostech, znalostech, používaných strategiích, přístupu žáka k úkolům a učení, atd.),
- b) včasné a průběžné (jen tak je může žák maximálně v danou chvíli využít),
- c) kvalitní (souvisí s kvalitou samotného úkolu – zda byl vhodně definovaný a žák jej správně pochopil, zohledňovat také podmínky při plnění úkolu a samotný charakter hodnotitele, např. nepodléhat stereotypům, které hodnocení zkreslují).

Stejně jako efektivita jakéhokoliv procesu je závislá na včasných, přesných a pravdivých informacích o dosažených dílčích i celkových výsledcích procesu, tak i úspěšnost výuky a učení je závislá na svých zpětných informacích.⁷¹

Funkce regulativní vychází z faktu, že učitel svým hodnocením podněcuje žáka k další aktivitě, reguluje tak jeho další učební činnost. Může mu doporučit metody, které by měl volit při další učební činnosti a zkvalitnit tak jeho úsilí i výsledek. Lze tedy říct, že je hodnocení pro žáka hlavním regulátorem jeho učení.⁷²

V neposlední řadě plní hodnocení funkci výchovnou, jelikož se v něm dotýkáme nejen výkonu, ale osobnosti žáka samotného. Cílem této funkce je formování pozitivních vlastností, postojů a morálních hodnot žáka.⁷³

⁶⁹ KOŠŤÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 15

⁷⁰ Tamtéž s. 15

⁷¹ SOLFRONK, J. PAŘÍZEK v. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. s. 26

⁷² KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 50

⁷³ Tamtéž s. 52

Mezi další funkce lze zařadit funkci prognostickou, jakožto funkci předpovídající další žakovy možnosti a studijní perspektivu. Dále pak funkce diferenciacní, jež velmi úzce souvisí s prognostickou a umožňuje tak rozčleňovat žáky do určitých homogenních skupin dle kritérií. K tomu ovšem nutno přistupovat zodpovědně a optimálně, nikoli v negativním smyslu „škatulkování“ a „nálepkování“. ⁷⁴

4.4 Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Pravidla pro hodnocení žáků základního vzdělávání jsou obsažena ve **Školském zákoně č. 561/2004 Sb. a Vyhlášce MŠMT č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky**. Z této legislativy čerpají při tvorbě Školního řádu ředitelé základních škol, přičemž jim umožňuje užití klasifikace, slovního hodnocení či jejich kombinaci. Školní řád ve spojitosti s pravidly hodnocení zmiňuje mimo jiné tyto body:⁷⁵

- vždy musí být zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. U užití slovního hodnocení je nutno zahrnout ještě posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka,
- na konci každého pololetí se vydává žákům vysvědčení. Je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O tomto způsobu rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Doplňuje-li klasifikaci slovní hodnocení, bude obsahovat i hodnocení klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, označení dalšího rozvoje žáka a opět zdůvodnění a doporučení, jak předcházet a překovávat neúspěch. Při celkovém hodnocení se přihlíží mimo jiné i k zvláštnostem, které mohly mít v hodnotícím období dopad na učební výkony žáka. Na sjednocená hodnotící měřítka všech učitelů dohlíží ředitel školy. Vždy je brán zřetel na to, aby pedagogický pracovník uplatňoval přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi,

⁷⁴ Tamtéž s. 52

⁷⁵ Školský zákon č.561/2004 Sb., Vyhláška MŠMT č. 48/2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

- Při přechodu žáka na školu, která hodnotí jiným způsobem, převede slovní hodnocení do klasifikace či naopak. Zásady tohoto převádění jsou uvedeny ve Školním řádu každé školy, ten blíže definuje hodnocené oblasti - ovládnutí učiva, myšlení, vyjadřování, celková aplikace vědomostí, aktivita a zájem o učení, chování,
- všechny subjekty hodnotícího procesu mají být informováni průběžně a včasně o průběhu a výsledcích vzdělávání po celou dobu studia. Toto průběžné hodnocení je jednoznačné, srozumitelné, srovnatelné s předem stanovenými kritérii, věcné, všestranné, pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné,
- podklady pro hodnocení jsou získávány vyučujícím soustavným diagnostickým pozorováním žáků, jejich výkonů a připravenosti na vyučování, kontrolními pracemi a zkouškami, analýzou výsledků činností žáků, konzultacemi s dalšími vyučujícími, popř. dalšími zainteresovanými subjekty. U slovního hodnocení na Waldorfské škole v Olomouci je toto získávání podkladů doplněno ještě domácími úkoly, úpravou zavedených sešitů a průběžnými testy v epochách,
- zkoušení žáka musí být prováděno před kolektivem třídy a s okamžitým oznámením výsledku, přičemž hodnotit se má jen probrané učivo, jež bylo řádně procvičeno, a žáci měli dostatek času k naučení. Účelem zkoušení nemá být nacházení mezer ve vědomostech žáka, nýbrž zjišťování, co umí. Učitel je povinen vést si soustavnou evidenci hodnocení žáka,
- školní řád se dále vyjadřuje k podmínkám hodnocení u žáků s vývojovou poruchou učení, se speciálními vzdělávacími potřebami, u žáků, kteří neplní povinnou školní docházku, dále pak k podmínkám postoupení žáka do vyššího ročníku, kázeňským opatřením jako je podmíněné vyloučení či vyloučení žáka a jiná výchovná opatření včetně napomenutí, důtek a pochval. Tato opatření uděluje ředitel školy, popř. třídní učitel.

O jednotlivých formách hodnocení a vymezení klasifikačních stupňů bude konkrétněji pojednáno v samostatných kapitolách.

5 Klasifikace

Pravděpodobně pro přehlednost, jednoduchost znázornění, okamžité pochopení, zařazení a mnoho dalšího má v dnešní společnosti výraznou převahu hodnocení formou klasifikace. Přesně pro své vlastnosti jednoduchého a rychlého udání má mnoho svých zastánců. Znamka je symbol, jenž si nese rychlou orientační a lehce dostupnou hodnotu, čímž se jeví jako zcela vhodný hodnotící nástroj jak pro žáky, tak jeho rodiče a učitele, poněvadž tak dokládá informaci o výsledcích a úrovni žáka poměrně jednoduchou cestou.⁷⁶

Samotný pojem klasifikace je v podstatě třídění objektů, zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd atd., přičemž dochází i ke stručnému, omezenému hodnocení daných objektů dle předem dané (co nejmenší) množiny kritérií. Jedná se o procesy desintegrační (odlišení objektu od ostatních objektů množiny) a manipulační (zařazení objektu nezávisle na jeho vůli). Znamkování je potom nejviditelnějším výstupem procesu klasifikace.^{77, 78}

Školní klasifikace žáků se odvíjí od již zmíněných kritérií, která by měla být velmi přesně vymezena a mohla tak stanovit zařazení žáků do jednotlivých stupňů. Počet těchto stupňů je dán taxativně – tři pro zařazení žáka dle jeho chování a pět k určení jeho prospěchu.⁷⁹

Při užívání známky jako hodnotícího nástroje je nutno přihlídnout ke třem základním pedagogickým podmínkám, které lze definovat jako:

1. sociálně hodnotící klima, ve kterém se známka uplatňuje - přesněji to, jak s ní učitelé zacházejí, jaký přístup k ní zauímají rodiče žáka a jak ji sám žák prožívá,
2. kvalita hodnotící informace, kterou s sebou známka nese – především, zda jí žák dobře rozumí a je schopen si odůvodnit svůj výkon tak, aby byl schopen jej zlepšit,
3. reflektivita žáka a učitele, tedy zda je žák schopen objektivně posuzovat své možnosti a předem odhadnout kvalitu svého výkonu, z učitelovy strany pak to, jak citlivě známku vnímá a respektuje žákovo prožívání hodnocení.⁸⁰

⁷⁶ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 104

⁷⁷ ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura Strom, 1997. s. 4

⁷⁸ Tamtéž, s. 17

⁷⁹ Tamtéž s. 4

⁸⁰ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. s. 125

Klasifikovat neznamená pouhé striktní udávání známky, nýbrž lze uvážit čtyř přístupů.⁸¹

- Formativní využití známkování – nese především informační hodnotu o fázi a vzdálenosti žáka od cílového výkonu.
- Kriteriaální známkování – důraz zde není kladen na objektivní srovnání žákových známek se známkami ostatních, jelikož se známka odvozuje od dosažených kritérií. Stejně jako slovní hodnocení sděluje podrobnosti o dosaženém výkonu a hodnocených objektech, tak i známka může nést tuto vlastnost, pokud je spojena s popisem očekávaného výkonu.⁸²
- Známkování podle individuální normy – zejména v případech, hodnotí-li se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají zpracován vlastní individuální vzdělávací program vymezující jiný způsob hodnocení.
- Autonomní hodnocení – možnost vlastního ohodnocení se žákem, jeho autonomní pohled na svůj výkon.

Často je největší prožívaný úspěch žáků spojován právě se známkami či vysvědčením. Přesto se tato skutečnost může s vyššími ročníky a vyspíváním žáků měnit. S přehodnocováním pojetí úspěchu se nezdá u žáků začíná vyskytovat laxnější přístup k hodnocení, přinášející někdy až ztrátu motivace. Za to se zde objevují vyšší emoce, pochopení a uznání toho, co já sám jako žák umím, jaký pokrok jsem vykonal, hrdost, že se mi něco daří. Objevuje se odklon od závislosti na známce k objektivnímu posouzení skutečnosti z vlastní vykonané práce, za úspěch začíná být tedy považován i samotný pocit z dobře odvedené práce, abstraktnější pohled na celý proces učení a nabytých vědomostí. S tímto souvisí postupné oceňování a přikládání váhy i slovnímu hodnocení, které vede žáka k přemýšlení o své vlastní práci a s narůstajícím věkem se tedy mění žákovo pojetí důležitosti známek, které pro ně postupně získávají větší hodnotu, jsou-li jim vysvětleny.⁸³

Determinujícím faktorem však může být fakt výchovy dítěte v rodině, ve které je za úspěch považovaná dosažená známka. Pak bude pravděpodobně i pro něj samotné vize číselné osnovy stěžejní, načež nemusí přikládat velkou váhu tomu, jak výsledku dosáhl, či zda by se i tak mohl v jistém směru v něčem zlepšit.

⁸¹ Tamtéž s. 126

⁸² KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 79

⁸³ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 106

Charakter známky a role, které s sebou nese, by měl mít tak učitel stále na paměti. Přesněji tedy to, že udělované známky nesou roli odměny či trestu a to na základě pocitů, které u žáků vyvolává. Je možné, že ačkoliv si každá známka nese svůj význam a vymezení na jisté stupnici úspěšnosti, aby plnilo hodnocení svůj maximální účel, je potřeba ji žákovi podat také s komentářem a podrobnějším vysvětlením důvodu, chyb a popř. jejich nápravy, jak již je zmíněno v kapitole výše – vyhláška MŠMT umožňuje na vysvědčení doplnit klasifikaci hodnocením slovním.⁸⁴

V průběhu vyučování se však mimo známkování mohou vyskytovat i jiné odchylky. Jedná se o drobné poznámky v průběhu hodiny, jako reakce na činnosti žáků typu „Dobře“, „Špatně“, „Chyba“, „Přesněji“,... Tyto výroky žáci za hodnocení nepovažují, přesto právě tyto jednoduché formy hodnocení jsou ve výuce těmi nejfrekventovanějšími způsoby hodnocení. Lze tedy odvodit, že slovní hodnocení může mnohdy plnit značnou část výuky, aniž by si to aktéři uvědomovali.⁸⁵

5.1 Stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace

Dle Vyhlášky č. 291/1991 Sb., ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole, ČÁST II o pravidlech hodnocení a klasifikace žáka základní školy je prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován těmito stupni:

- 1 – výborný
- 2 – chvalitebný
- 3 – dobrý
- 4 – dostatečný
- 5 – nedostatečný

U **hodnocení chování** žáka na vysvědčení se přihlíží k věku, morální a rozumové vyspělosti, popř. uděleným opatřením. Navrhuje jej třídní učitel po projednání s ostatními učiteli v pedagogické radě, v případě klasifikace se užívá **tří stupňů**:

- 1 - velmi dobré, 2 - uspokojivé, 3 - neuspokojivé.

⁸⁴ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 53

⁸⁵ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005. s. 81

U **hodnocení výsledků** vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech se v případě klasifikace hodnotí **pěti stupni**:

- a) 1 - výborný,
- b) 2 - chvalitebný,
- c) 3 - dobrý,
- d) 4 - dostatečný,
- e) 5 - nedostatečný.

Na **vysvědčení** obdrží žák hodnocení celkové, vybírá se ze **čtyř stupňů**:

- a) prospěl (a) s vyznamenáním,
- b) prospěl (a),
- c) neprospěl (a)
- d) nehodnocen (a).

Stupně hodnocení prospěchu v případě použití klasifikace se dělí dle zaměření předmětů (teoretické, praktické, výchovné a umělecko-odborné). Následně se stanovují kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně. Podrobná definice a rozpětí jednotlivých stupňů a kritérií viz Školní řád školy.⁸⁶

5.2 Úskalí klasifikace

Klasifikace s sebou přináší obrovské množství názorů jak zastánců, tak odpůrců. Za jejich největší výhodu je nejčastěji zmiňována přehlednost, jelikož jde o jednoduché a jasné vyjádření úspěšnosti a každá známka zaujímá své místo, je proto jednodušší a rychlejší jí porozumět. Například jednička nese zároveň roli odměny. V porovnání s ústní pochvalou nebo pokáráním jsou navíc známky neodvolatelné, jelikož se zapisují, počítají, bilancují. Ze strany učitele je největší výhodou úspora času, jelikož se jedná o rychlý proces hodnocení.⁸⁷

Navíc její jednoduchost srovnání s výkony předešlými, popř. s výkony ostatních spolužáků, má jistý motivační až soutěživý charakter vyvolávající nesporný vliv na žákovo

⁸⁶ ZICHÁČEK, M. *Školní řád - Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem. 2016. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/sm-%C5%A1koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-2016-pravidla-hodnoceni-v%C3%BDsledk%C5%AF-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF.pdf>

⁸⁷ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 53

úsilí, což je nezbytnou a zásadní vzdělávací potřebou. V porovnání se známkami není slovní hodnocení tolik přehledné, chceme-li vidět jasný a okamžitý rozdíl mezi výkony.⁸⁸

Pro žáky je známka nesporně motivací, staví je do pozice vůči sobě navzájem a budí v nich výzvu a soutěživost. Toto je ovšem bod, jež lze zařadit do výhod i nevýhod, viz níže.⁸⁹

Princip klasifikace a třídění dává této formě hodnocení jistou formálnost, což bývá zároveň taky často kritizovaným bodem. Klasifikovat lze činnosti, jejichž výsledky jsou metricky, matematicky, statisticky zpracovatelné a přesně definované soubory informací, znalostí, dovedností. V procesu učení ovšem probíhají i jiné činnosti, jejichž výstupy jsou jedinečné, nezpracovatelné, těžko hodnotitelné. Za tyto činnosti lze považovat získávání postojů, názorů, zárodky kompetencí, vytváření neformálních mezilidských vztahů, zárodky týmové spolupráce, zlepšená schopnost komunikace aj.⁹⁰

Problematika známkování spočívá v mnoha bodech. V jedné z publikací kritizující známkování jsou spatřovány v následujícím:⁹¹

- nejistota učitelů v tom, co vlastně známka hodnotí,
- příliš velký důraz kladen na známky,
- negativní známky jako forma trestu za chyby žáka,
- ovlivnění známkování vlastním názorem učitele,
- neschopnost učitelů využít známky ve prospěch žáků,
- zadržování individuálního přístupu k žákům.

V jiné publikaci je upozorňováno na zanedbání hodnocení sociální kvalifikace žáka, jeho schopnosti kooperace, snaze, píli, tvořivosti, vytrvalosti. Zámka má převážně kognitivní obsah. Toto se odvíjí také od učitelovy pozornosti a vnímavosti a jeho pojetí úspěšného žáka.

Neopomíná se také fakt, že známka značí pro velkou většinu žáků dosažený cíl a zřídka mají zájem se k dané látce vracet a popř. doplnit chybějící znalosti. Vede to pak k tendenci „učit se kvůli známkám.“ S vidinou dobré známky souvisí také vytváření různých neoprávněných cest k jejímu dosažení formou podvádění, opisování aj. Kritizována bývá také tendence učitelů ztotožňovat nízký výkon žáka se „špatným žákem“, ačkoli může jedinec

⁸⁸ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. s. 126

⁸⁹ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 53

⁹⁰ ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura Strom, 1997. s. 17

⁹¹ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 111

usilovně pracovat na maximum svých možností. Všechny tyto argumenty vedou k závěru, že známka jako forma hodnocení je značně zjednodušená.⁹²

Pro žáka může být známka nevýhodou ve chvíli, kdy se začne domnívat, že nekoresponduje s jeho reálným výkonem a není hodnocen spravedlivě. Toto vypovídá o postupné upadající důvěře k učiteli, tedy autoritě, jež známku uděluje a také k pochybnosti smyslu klasifikace jako takové. Tento fakt vede k negaci jak hodnotitele, systému klasifikace, učení samotného, tak i žákovy vlastní hodnoty.⁹³

Také pravidlo zkoušení žáka před celou třídou a následné veřejné sdělení známky s sebou může obrovský stres a tlak na dítě. Následné oznámkování, v případě že je neúspěšné, nesoucí s sebou pocit studu, selhání a ovlivňující žákův subjektivní pocit ve skupině, může vést k opakovaně prožívané úzkosti z obavy špatných známek a mít tak na dítě dopad ve smyslu neadekvátního rozvoje jeho skutečných schopností a předností. Důležitým faktem je také to, že se k hodnocení využívají většinou pouze formální příležitosti, jako předem oznámený test, zkoušení, odevzdání projektu aj. a žák v podstatě ví, kdy se musí připravit. To může vést k tomu, že v jiném období zkrátka nepracuje, jelikož ví, že nebude hodnocen.⁹⁴

Významným bodem je taktéž negativního hodnocení a jeho vliv na žáka. Nedostatek či absence dobrých známek nezdědka může vést žáka k rezignaci na další snažení se a ke smíření se s vytyčeným statutem „neúspěšného žáka“, popř. s tím, že je hodnocen „nespravedlivě“. Zámka pro něj může přestat nést jakýkoli smysl. Toto souvisí s často vyskytujícím se jevem rozdělování žáků do skupin „lepších a horších“ a následným nálepkováním, kdy bývá žákovi přidělena nálepka právě na základě opakovaného dostávání špatných známek. Žák, jenž bývá označován jako „špatný žák“ nepochybně ztrácí radost z učení se a z chození do školy současně. Toto v sobě může nést pak po celý život a nevědomě se tak podceňovat. Dostávání špatných známek vede také k obstarání si dobrého výsledku jinou cestou, a to podváděním. Nutno ovšem podotknout, že tlak a napětí prožívají také „jedničkám“, kteří mohou prožívat pocity vnějšího tlaku, očekávání, strachu z neúspěchu, ze ztráty svého statutu „premianta“.⁹⁵

V kontextu s negativními dopady číselného hodnocení vyvstává otázka, zda známka opravdu vyjadřuje úroveň daného výkonu nebo se její význam přenáší do formy trestu, kárání a k zajištění kázně.

⁹² KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2005

⁹³ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 107

⁹⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 498

⁹⁵ ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. s. 112

6 Slovní hodnocení

Školský zákon umožňuje řediteli školy se souhlasem školské rady a po projednání v pedagogické radě rozhodnout o užívání slovního hodnocení při hodnocení žáků a přesněji jej definuje v § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, včetně předem stanovených kritérií, kdy slovní hodnocení musí zahrnovat „...posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka.“⁹⁶

Souhrn informací vydán MŠMT ze dne 10. 1. 2017 pod názvem *Informace k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 2016/2017* přesněji definuje podmínky pro jak závěrečné slovní hodnocení na vysvědčení.⁹⁷

Forma slovního hodnocení je jistou alternativou v hodnocení a většinou souvisí se samotným způsobem výuky. Jeho hlavní zásadou je, že jde o výpověď o činnosti a výsledcích učení, popř. chování žáka, nevypovídá však nic o hodnocení osobnosti žáka a jeho vlastností.⁹⁸

Zpětná vazba tohoto hodnocení obsahuje nejen informaci o dosažených výsledcích, ale zahrnuje i hlubší poznání žáka – jeho postoje, dispozice, úsilí a snahu. V tomto směru lze takové hodnocení považovat za přínosnější, jak z hlediska objasnění úrovně žáka pro něj samotného, tak z hlediska motivace a nasměrování jej správnou cestou. Slovní hodnocení vyzdvihuje úspěchy, poukazuje na neúspěchy, konstatuje souvislosti, podmínky, za kterých žák dosahuje jistých výsledků, následně pak doporučí další postup a zmiňuje následující plánované kroky. Promítá se v něm tedy nejen informativní funkce, ale i motivační a poznávací funkce.⁹⁹

Důležité je být při slovním hodnocení jasný, trefný, výstižný a konkrétní. Dobré je stanovit si jistou osnovu s kritérii a kategoriemi, která bude určovat směr hodnocení a jeho obsah. Zaměřit by se mělo především na pozitiva, aby žák cítil, že si všímáme také dílčích

⁹⁶ Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

⁹⁷ MŠMT. *INFORMACE K VYPLŇOVÁNÍ VYSVĚDČENÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH OD ŠKOLNÍHO ROKU 2016/2017*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-vyplnovani-vysvedceni-na-zakladnich-skolach-od-4>

⁹⁸ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. s. 1

⁹⁹ SOLFRONK, J. PAŘÍZEK v. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996 s. 30

zlepšení, ovšem zmínění negativ je taktéž nezbytnou složkou, chceme-li jej vést správným směrem. K těm je dobré se vyjadřovat formou doporučení a rad, jak se zlepšit, čímž žák cítí jistou naději a možnost nápravy, zároveň také důvěru a zájem hodnotitele v jeho zlepšení.¹⁰⁰

Shrneme-li prvky, které jsou v tomto hodnocení požadované vzhledem k daným kritériím, budou to:¹⁰¹

1. vymezení obsahu (významu) kritéria,
2. stanovení míry dosažení kritéria,
3. popis kontextu (tzn. uvedení souvislostí, které mohou výkon ovlivnit)
4. vysvětlení důvodů hodnocení,
5. prognóza (předpokládaný budoucí vývoj výkonu)
6. preskripce (následné plánované a doporučené kroky – co a jak napravit, rozvíjet, udržovat).

Pozitivní hodnocení by mělo být konkrétní, aby žák jasně pochopil, co přesně udělal dobře. Takového hodnocení nejlépe docílíme popisnou formou namísto použití subjektivních formulací (např. „*Výborně, celé cvičení máš správně, jde vidět, že ses naučil slovíčka na dnešní hodinu, a byl tak schopný si celý článek přeložit*“, namísto „*Výborně, jsi šikovný, mám radost, že máš celé cvičení správně.*“). Zatímco v prvním případě je pochvala směřována přímo na dítě a jeho schopnosti, v druhém případě mluvíme spíš o naší osobě, což by se mělo eliminovat. Tímto buduje u žáka podvědomí, že to dělá pro sebe, ne pro nás a naši radost, zároveň se tím podporuje důvěra dítěte v sobě samého.¹⁰²

Slovní hodnocení také odráží důležitost zpětné vazby mezi učitelem a žákem, která je považována za jednu z podmínek efektivního hodnocení. Na paměti by přitom stále mělo být, že vlastnosti žáka jsou pouhým doplněním a dokreslením jeho schopností a výkonu, nikoli primárním faktorem hodnocení.

¹⁰⁰ KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003, s. 146

¹⁰¹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 130

¹⁰² LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, s. 149

Setkáváme se zde s dvěma typy jazyka – popisný a posuzující jazyk:

V popisném jazyce hodnotitel vykresluje situaci, chování, dosažené výsledky ve vztahu k učebním úkolům a okolnostem. Pojímá tak více informací a žák se dozvídá konkrétní úspěchy a neúspěchy, viz **Příloha I.** ¹⁰³

Příklad popisného jazyka: „*V daném cvičení sis procvičila pravopis, přičestí minulé, skupiny mě/mně, větu jednoduchou a souvětí, slovesný způsob, stavbu věty a přímou řeč. Následně sis zkusila napsat úvahu a reportáž. Tvé úvahy a zamyšlení k daným tématům jsou vždy velmi zajímavé a rádi si je všichni společně čteme. Umíš v nich popsat své myšlenky...*“ ¹⁰⁴

Hodnocení s využitím posuzujícího jazyka je v jistém směru hodnocení „nálepkující“, „škatulkující“, kdy je primární posouzení zvládnutého učiva, nikoli jeho výčet a konkretizace. Např.: „*Učivo v českém jazyce zvládáš výborně jak v oblasti mluvnice, tak ve slohu. Psaní je tvá silná stránka. Umíš psát krásné úvahy a texty k daným tématům a slohovým útvarům. V ústním vypravování by ses měla ještě zlepšit.*“ ¹⁰⁵

Při tvorbě slovního hodnocení je zásadní, aby se popisovala pouze pozorovatelná skutečnost, nikoli její subjektivní interpretace. Např.: ¹⁰⁶

- „*Občasné spory jsi řešil v klidu, nikdy jsem Tě neslyšela používat nevhodná slova.*“ namísto „*Jsi klidný, slušný chlapec.*“
- „*Párkrát jsi vyjádřila názor, který se lišil od názorů ostatních spolužáků, a když nebyl hned přijat, dál jsi jej už neobhajovala.*“ namísto „*Nedokážeš se prosadit.*“

Zřetel je brán na to, aby bylo hodnocení adresováno přímo dítěti, tzn. s přímým oslovením žáka. Tímto mu učitel dá najevo, že jde o záležitost, týkající se výhradně jeho činnosti a zodpovědnosti, že se učí pro vlastní poznávání a uspokojení ze svého pokroku a zamezí tak pocitu, že se učí pro druhé, aby jim udělalo radost. Chceme-li tedy hovořit o příjemných pocitech z úspěchu, měli bychom převážně hovořit o pocitech dítěte namísto našich jako hodnotitele. V praxi například „*Asi máš radost, že počet chyb se snížil skoro o polovinu.*“ namísto „*Mám velkou radost, že ses zlepšil.*“. Z gramatického hlediska se hojně užívají slovesa s případným udáním častosti výskytu, jako např. „*vždy*“, „*většinou*“, „*občas*“, „*méně*“, aj. ¹⁰⁷

¹⁰³ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky.* 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 92

¹⁰⁴ KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. s. 50

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ.* Praha: Raabe, 2006. s. 5

¹⁰⁷ Tamtéž s. 4

Při upozorňování na nedostatky lze volit různá taktní vyjádření včetně dalších doporučení, tedy např.:

„Potřebuješ si zlepšit (procvičit, zdokonalit) ...“

„Možná by Tvému čtení pomohlo, kdybys každý večer četl své mladší sestře pohádku.“

„Pomůže Ti spíše častější krátké procvičování každý den, než jednou týdně a dlouhou dobu.“¹⁰⁸

Správné slovní hodnocení by nemělo obsahovat srovnávání s výkony ostatních spolužáků a příkazy. Správné vyjádření sdělované informace se přenáší do oznamovacích vět v 1., či 2. osobě jednotného i množného čísla, a to pod záminkou, aby si děti podvědomě nenavykly automaticky plnit naše pokyny, aniž by přesně věděly, proč. Např.:

„Vždy ráda odpovím, když se mne kdokoliv zeptá na to, čemu nerozumí.“ namísto *„Když něčemu nerozumíš, tak se ptej.“*

„Když si o prázdninách najdeš denně chvilku na čtení a psaní, začátek příštího školního roku bude pak snazší.“ namísto *„O prázdninách si procvičuj čtení a psaní.“¹⁰⁹*

Při popisování žákových chyb se na ně snažíme upozornit nejdříve obloukem a navést je tak k odhalení chyby jím samotným (př. *„Vidím, že na konci věty Ti něco chybí...“*). Vyhnout bychom se měli také nekonstruktivním výrazům jako je *„neumíš“*, *„nedovedeš“*, *„neznáš“*, *„nemůžeš“* aj., namísto toho je lepší naznačit, jak lze nedostatky změnit a poukázat na ně formou potřeby. Nespojovat hodnocení žákovy práce s ním samotným – tzn. *„Jsi dobrý...“* vs. *„Umíš dobře...“*. Velký pozor je nutno si dát také na přenos osobních postojů hodnotitele do hodnocení formou *„Mám tě ráda“*, *„Líbí se mi“* aj. Důležité je v žákovi stále udržovat naději na zlepšení, které je v jeho rukách.^{110, 111}

Smyslem slovního hodnocení je vedení žáka k tomu, aby si sám uvědomil, proč se učí a co se učí. Aby tuto podstatu našel v sobě samém, nikoli ve vnějším donucení, které může určovat známka při hodnocení klasifikačním. Jde tedy o probuzení jeho vnitřní motivace k poznání. Toto jej stimuluje k přijetí větší míry odpovědnosti za výsledky vyučování.¹¹²

¹⁰⁸ Tamtéž s. 6

¹⁰⁹ Tamtéž s. 9

¹¹⁰ KOŠTÁLOVÁ, H. MIKOVÁ, Š. STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. s. 50

¹¹¹ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. s. 12

¹¹² ČÍHALOVÁ, E. MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Agentura Strom, 1997. s. 9

6.1 Úskalí slovního hodnocení

V porovnání s klasifikací má slovní hodnocení nespornou výhodu a tou je jeho informativnost. Díky jeho schopnosti oddělit od sebe informace o výkonu, procesu učení a chování dítěte nám přináší pak velmi konkrétně zjištění o tom, co přesně a jak je hodnoceno.^{113, 114}

Pozitiva jsou přisuzována také menšímu stresu z hodnocení, jak z hlediska samotného dialogu mezi učitelem a žákem, kdy zde učitel vystupuje jako jeho partner, tak i z hlediska důrazu na především pozitivní výsledky, rady a doporučení k dosažení lepšího výkonu aj., což žáka povzbuzuje. Stejně tak je zde menší riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků. Pozornost pak zaměřuje na vlastní učební činnost dítěte.¹¹⁵

Schopnost slovního hodnocení hodnotit průběžně vede k lepšímu a včasnému korigování činnosti a lze žáku sdělit konkrétní poznatky a doporučení. Umožní mu tak i všimnout si toho, čeho si všimá učitel a lépe se tak orientovat ve svém učícím procesu, přičemž podporuje žákovu sebeanalýzu a sebehodnocení.¹¹⁶

Tyto propracované charakteristiky se pak ale obrovsky odrazí na časové náročnosti a pracnosti vytvoření samotného hodnotícího posudku. Aby hodnocení plnilo svou funkci, je třeba mu věnovat patřičnou pozornost, čas a zamyšlení se. Problém nastává ve chvíli, stane-li se z něj informace složená z ustálených výrazů, či slovních klišé, jejichž formalita a neosobnost se podobá informační hodnotě známky.¹¹⁷

S tím souvisí také podrobné pozorování žáků, vedení si záznamů, aby byl zpětně schopen diagnostikovat žákův pokrok a popř. nalézat příčiny nedostatků či naopak. Nevýhoda časové náročnosti je zde nezanedbatelná, stejně tak jako opravdu dobrá znalost učitele svých žáků, která je z praktického hlediska možná pouze u nižšího počtu. Slovní hodnocení je založeno na hlubokém poznání žáků ze strany učitele, jeho vnímavosti a pozornosti a také ochotě brát svoji úlohu zodpovědně a hodnocení nezjednodušovat.¹¹⁸

Velmi jednoduše může slovní hodnocení sklouznout od hodnocení činnosti k hodnocení osobnosti žáka, což je zásadní chyba. Hodnocení kvalit či nedostatků žákovy osoby popř.

¹¹³ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. s. 130

¹¹⁴ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. s. 7

¹¹⁵ KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 89

¹¹⁶ Tamtéž s. 89

¹¹⁷ SOLFRONK, J. PAŘÍZEK V. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. s. 30

¹¹⁸ Tamtéž.

srovnávání jej s druhými může být vysoce ohrožující a hodnotitel se zde staví do jednoznačně nadřazené a mocenské pozice.¹¹⁹

Dalším diskutabilním bodem je opět motivace a dopad slovního hodnocení na žáky. V porovnání se známkami nemá totiž tato forma tolik přísný charakter, jelikož se žák necítí kategorizován vzhledem k různorodosti a originalitě každého slovního hodnocení. Můžeme tedy považovat za nedostatečnou motivaci omezenou soutěživost o tu nejlepší známku. Stejně jako u známek zde ovšem hrozí riziko, že se motivací dítěte stane daná pochvala učitele obsažená v hodnocení, jelikož má toto hodnocení jistý osobnější charakter a žák jej může velmi dobře vycítit. Zároveň tak může tíhnout k osobnějším vztahu s učitelem a přestat rozeznávat hranice tohoto vztahu.

Kritika se vztahuje také k jeho malé přehlednosti a tím pádem i srovnatelnosti vzhledem k vytváření souhrnných statistických přehledů při snaze o porovnání škol či regionů mezi sebou, pro rodiče toto může být problém při ujasnění si možnosti obstání jejich dítěte u přijímacích zkoušek a při výběru dalších škol. Toto je však ošetřeno vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která požaduje klasifikaci žáka při přechodu na jinou školu.¹²⁰

Formulace slovního hodnocení je sama o sobě velmi složitá a kámen úrazu může být právě zde, není-li učitel dostatečně vzdělaný v této oblasti a nedokáže tak podat kvalitní slovní hodnocení, popř. obsahuje již výše zmíněné chyby. Je proto důležitý zodpovědný přístup učitele k hodnocení obecně a patřičné vzdělání, aby byl schopen jej podávat maximálně kvalitně a efektivně.

¹¹⁹ ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. s. 6

¹²⁰ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. s. 132

Praktická část

7 Pozorování průběhu hodnocení na základní škole tradiční a na základní škole alternativní waldorfské

V teoretické části byly popsány dvě rozdílné základní školy s dvěma odlišnými pedagogickými přístupy a způsoby hodnocení. V části praktické je cílem zjistit, jak tato hodnocení probíhají v reálné situaci za přirozených podmínek, proniknout do podstaty hodnocení, sledovat hodnotitele v procesu hodnocení a vytvářet si tak souvislosti s teoretickými poznatky.

7.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Každá škola vede své vyučování pod danou pedagogikou, jež zastává. Vždy však lze nalézt situace, kde se objevují prvky, které si zaslouží pozornost. Mám na mysli například to, že ačkoli nevystupuje škola oficiálně jako škola alternativní, neznamená to, že nemůže do vyučování s běžnou klasifikací zařazovat nové a inovativní prvky v hodnocení a naopak v případě, že daná alternativní pedagogika prosazuje jisté principy, které se k ní a její filosofii váží, nemusí se tento jev v běžném vyučování vyskytovat ve velké míře nebo třeba vůbec.

Dostáváme se tak k cíli praktické části, kterým je zjistit, jakým způsobem se hodnocení promítá do procesu vyučovací jednotky a zda se v něm viditelným způsobem odráží pedagogika a přístup dané školy, popř. charakteristiky dané formy hodnocení.

7.2 Výzkumné otázky

Cíl práce je rozčleněn do **výzkumných otázek**, které se následně promítají v jednotlivých kategoriích v pozorovacím plánu.

HVO: V jaké míře se ve vyučovací jednotce vyskytuje způsob hodnocení, jež je pro danou školu a její pedagogiku charakteristický?

VO1: Jaké typy a formy učitel při hodnocení využívá, popř. které převládají?

VO2: Probíhá ve výuce sebehodnocení žáků?

VO3: Liší se jev a výskyt hodnocení na základě vyučovaných předmětů?

7.3 Výzkumné předpoklady

1. Předpokládám, že u obou škol bude výskyt hodnocení slovního hojný, jelikož se promítá do mnoha podob a umožňuje tak širokou škálu hodnotících forem.
2. Předpokládám, že v alternativní škole bude převládat hodnocení kladné a celkově formativní, jelikož je oceňování a vyzdvihování pozitivních stránek jedince u slovního hodnocení stěžejní a na formování osobnosti jedince a jeho sebepojetí je kladen velký důraz. Na škole tradiční bude pravděpodobně hodnocení ustálenější a méně variabilní.
3. Předpokládám, že sebehodnocení žáků bude frekventovanější na škole alternativní.
4. Předpokládám, že výskyt a četnost hodnotících jevů bude v jednotlivých předmětech rozmanitý a to jak z hlediska zaměření předmětů, tak z hlediska obsahu a plánu vyučovací jednotky.

7.4 Výzkumná metoda a metody sběru dat

Výzkumné šetření má tak charakter kvalitativního výzkumu. Jako neadekvátnější nástroj se mi v rámci tématu a podmínkám výzkumu jevila **metoda pozorování**.

Před uskutečněním výzkumu jsem se seznámila s oběma školami prostřednictvím jejich webových stránek a zpřístupněných dokumentů jako je Školní řád, Školní vzdělávací program, Inspekční zpráva, Výroční zpráva aj., a nesrovnalosti jsem si doplnila na základě individuální komunikace s vedením škol, popř. učiteli, kdy mi byly umožněny jak osobní schůzky s řediteli školy, tak návštěva ve vyučovací hodině. To mi bylo podkladem jak pro doplnění teoretické části, tak pro přesnější připravení se na samotný výzkum.

7.5 Nástroj studie

Pedagogické pozorování patří mezi nejrozšířenější metody získávání dat. Jedná se o sledování smyslově vnímatelných jevů nebo chování osob.

Pozorování lze klasifikovat dle mnoha kritérií, nejčastějším bude na základě času - krátkodobé a dlouhodobé. Za krátkodobé se pak většinou označují taková pozorování, která netrvají déle než jednu vyučovací hodinu. Dlouhodobá mají pak charakter důkladného a časově náročného pozorování, jež se až v řádcích let nazývá jako longitudinální. Následně

lze rozlišovat pozorování dle osoby, která jej provádí a vztahu k ní samé – jedná se o introspekci, sleduje sama sebe, a extrospekci. při pozorování druhých.¹²¹

Pro moji práci je stěžejní pozorování standardizované. Znamená to, že se jedná o činnost záměrnou, cílevědomou a systematickou, jelikož se jej budu účastnit za účelem vypořádání předem stanovených a připravených kategorií. Pro takový druh pozorování se používají speciální techniky, které snižují podíl intuice a subjektivity, které by výsledky mohly jistým smyslem poznamenat a ovlivnit. Opakem je pozorování nestandardizované.¹²²

Jelikož se budu přímo účastnit situace, kde se děj udává, bude se jednat o pozorování zúčastněné. Zde se jako pozorovatel stávám součástí pozorovaných jevů, jelikož budu danou vyučovací hodinu jedním z členů třídy, ačkoli ne jako aktivní jedinec.

Zúčastněné pozorování má dále dvě formy:¹²³

a) **skryté zúčastněné** - sledování aktéři nejsou seznámeni se skutečností, že je na nich prováděn výzkum, pozorovatel je s nimi ve stejném prostoru, postupně a nenásilně si shromažďuje poznatky,

b) **otevřené zúčastněné** – sledovaným aktérům je vysvětleno, že jsou součástí výzkumu, že bude s posbíranými daty dále nějak nakládáno, a jsou tak obeznámeni s důvodem, proč se mezi nimi vyskytuje pozorovatel.

Zúčastněné pozorování má výhodu především v tom, že jde o bezprostřední zažití dané situace a pozorovaných jevů, pozorovatel se může zapojit do interakcí s účastníky a lépe pochopit celý děj a perspektivu. Za značnou nevýhodu se ovšem považuje fakt, že výzkumník jistým způsobem narušuje přirozenost situace, aktéři o něm vědí a výsledky mohou být zkreslené. U otevřeného pozorování se lze setkat s případy, že jelikož byli aktéři předem obeznámeni s cílem pozorování, mohou se záměrně i nezáměrně snažit jej naplnit.¹²⁴

Opakem zúčastněného pozorování je **pozorování skryté**, kdy pozorovatel není přímým účastníkem sledované situace prostorově, nýbrž jen časově. V praxi to znamená, že může tento výzkum probíhat např. za jednocestnými zrcadly, popř. prostřednictvím videokamer. Stejně jako u zúčastněného pozorování, i zde se vyskytují stejné dvě formy pozorování, položené na stejném principu.¹²⁵

¹²¹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016.

¹²² Tamtéž.

¹²³ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. s. 155

¹²⁴ Tamtéž.

¹²⁵ Tamtéž.

U pozorování platí jisté vlastnosti dobrého pozorování, jež jsou definovány těmito body:¹²⁶

- konkrétní specifikace objektu pozorování,
- zaměřenost pozorování na cíl,
- organizovanost pozorování,
- přesný záznam z pozorování.

Naplnění těchto vlastností se odráží na následné validitě, jež představuje, zda bylo pozorováno to, co skutečně mělo být. Zde se nachází úskalí pozorovací metody, jelikož se pozorovatel může rozptýlit jinými podněty, popř. často sleduje něco, co pro daný jev není zcela podstatné. Dobrá reliabilita je založena na zodpovědném a přesném zachycování pozorovaných jevů a kategorií, což se odvíjí od předem kvalitně připraveného pozorovacího plánu, a mimo to také znalosti dané oblasti. Reliabilita závisí pak na třech hlavních činitelích, což je pozorovatel, technika pozorování a okolnosti.¹²⁷

V této práci se tedy jedná o kvantitativní výzkum s metodou pozorování, jež je krátkodobé (vždy v rámci jedné vyučovací hodiny nezávisle na sobě), standardizované (dle připraveného archu a kategorií) a otevřené zúčastněné (jelikož byli aktéři vyučovacího procesu seznámeni s důvodem mé přítomnosti).

7.5.1 Tvorba výzkumného nástroje

Podkladem pro efektivní strukturované pozorování je kvalitně připravený pozorovací arch. Při jeho tvorbě jsem se, ač nepatrně, inspirovala Flandersovým pozorovacím systémem, který jsem si následně upravila dle svých možností. Počet kategorií jsem zvýšila na dvanáct a jejich průběh nepodmiňovala vytyčenými sekvencemi, nýbrž jsem si je poznačila přirozeně vždy, kdykoli se během výuky vyskytly.

Východiskem pro tvorbu kategorií mi byla teoretická část, ze které jsem po pečlivém zvažování vybrala takové jevy, jež se k jednotlivým formám hodnocení váží, a které by se měly či mohly ve výuce vyskytovat. Stejně tak jsem se řídila i vlastní zkušeností jakožto studenta.

Pozorovací arch má podobu tří sloupců. První určuje kategorii, druhý frekvenci četnosti výskytů, třetí kolonka je prostor pro příklady. Kategorií je celkem dvanáct a převážně vycházejí z role hodnotitele, pouze poslední dvě souvisí s aktivitou žáka. Jedná se o tyto jevy:

¹²⁶ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. s. 155

¹²⁷ Tamtéž

1. Učitel hodnotí **známkou**,
2. Učitel hodnotí **kladně** či chválí,
3. Učitel **usměrňuje**, poukazuje na nedostatky, popř. vytýká,
4. Učitel podává konkrétnější **zpětnou vazbu** (hodnocení je rozvinuto, objasněno, doplněno komentářem, jinými příklady, popř. doporučením aj.),
5. Učitel hodnotí **dosažený výsledek**,
6. Učitel hodnotí **způsob, kterým žák výsledku dosáhl** (úsilí, snahu, píli, aktivitu, samostatnost, aj.),
7. Učitel posuzuje **osobnost žáka** (pozitivně i negativně, ve smyslu škatulkování, předsudky, nálepkování, aj.),
8. Učitel vyjadřuje **kritéria** pro splnění dané úlohy,
9. Učitel **srovnává** výkony žáků, či žáky navzájem,
10. Učitel **formuje a podněcuje žáka** k uvědomění si své úrovně (dotazovacími technikami, návodnými komentáři – zjišťuje, co se žákovi daří, nedaří, zda si ví rady, v čem vidí nedostatky a proč, jak se k tomu staví aj.),
11. Žák na hodnocení **reaguje** (viditelně),
12. Žák/učitel/žáci navzájem se **sebehodnotí**.

Kromě pozorovacího archu jsem si také připravila jednoduchou tabulku, která mi sloužila k definici a popisu dané situace ve třídě. Konkrétně jsem si zde poznamenala délku vyučovací hodiny, počet žáků, popis osobnosti učitele a atmosféru třídy. Ukázkový pozorovací arch nalezneme v Přílohách práce (Příloha C, Příloha D). Vzhledem ke kapacitě práce uvádím včetně výsledků pouze dva pozorovací archy, výsledky ostatních archů jsem zpracovala do grafů, viz Kapitola 8.

7.6 Výběr výzkumného vzorku

Výzkum proběhl na dvou základních školách, jež jedna zastupuje školu alternativní, druhá školu tradiční. Hlavním záměrem bylo zkoumat oba druhy hodnocení v nejjednodušším možném prostředí.

Waldorfská škola v Olomouci se jevila jako nejlepší volba z hlediska časové i místní dostupnosti, jelikož v Olomouci studuji a přechodně bydlím. Tento fakt se pozitivně odrazil na mé komunikaci s ředitelem školy a následných včasných a bezproblémových schůzkách. Vždy mi bylo maximálně vyhověno, což v nemalé míře podpořilo celý proces tvorby mé bakalářské práce.

Základní školu Bratrství Čechů a Slováků v Bystřici pod Hostýnem jsem zvolila nejen z důvodu mého trvalého bydliště, jež se nachází v její blízkosti, nýbrž i proto, že jsem tuto základní školu navštěvovala po celou dobu mé povinné školní docházky. Na základě toho byla má komunikace s vedením školy a vyučujícími příjemná, bezproblémová a v každém ohledu mi vyšli vstříc.

Skupina respondentů mi byla přiřazena z hlediska dostupných podmínek waldorfské školy s ohledem na to, aby se optimálně hodila pro mé téma a názornost jevů hodnocení byla co nejlepší. Shodli jsme se s ředitelem školy na výběru žáků druhého ročníku, konkrétní osmý ročník mi byl již přiřazen. Věkové rozmezí žáků se pohybuje mezi 13-15 lety. Vyučující se vzhledem k předmětům mění. Vzhledem k tématu práce nebudu zabíhat do podrobností ohledně samotné osobnosti hodnotitele a žáka. Jelikož se touto tematikou hlouběji nezabývám, osobnost učitele představím pouze na základě mých vypořádaných úsudků. Počet respondentů v jednotlivých školách se liší podle vlastností dané školy. U Základní školy Bratrství Čechů a Slováků jsem si již podmínky pro výzkum vymezila tak, aby byly totožné s podmínkami na škole waldorfské a výzkum tak byl minimálně zkreslený.

Pro větší variabilitu a bohatost hodnocení vzhledem k druhu vyučovacích předmětů jsem si zvolila dva předměty s teoretickým zaměřením, konkrétně zeměpis a anglický jazyk, a jeden s praktickým zaměřením – výtvarná výchova.

8 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Pozorování probíhalo na obou školách v rámci tří vyučovacích hodin předmětů Zeměpis, Anglický jazyk, Výtvarná výchova. Vyučovací hodiny trvaly 45 minut, pouze v případě waldorfské školy byl Zeměpis začleněn do epochy, jež trvá 90 minut.

Jako pomocný nástroj mi sloužil již zmíněný pozorovací arch s kategoriemi jevů, na které jsem se plánovala soustředit. Využila jsem metodu přirozeného kódování, což znamená, že jsem s každým zpozorovaným jevem udělala k dané kategorii do sloupce frekvencí čárku. Současně jsem si do třetího sloupce zaznamenala výroky, popř. jiné pozorované skutečnosti a poznámky korespondující s daným jevem. To mi bylo nápomocné při pozdějším vyhodnocování situace, kdy jsem si tak byla schopná utvořit asociace a četnosti s danými příklady propojit. Tyto pozorovací plány jsem na závěr analyzovala a výsledky z každého předmětu zaznačila do sloupcových grafů, což předkládá názornost o četnosti výskytu jednotlivých jevů. Pro závěrečné porovnání jsem sumarizovala výsledky všech předmětů z každé školy a vytvořila tak finální graf, z něj lze pak přehledně vyčíst, u které školy převládal který jev.

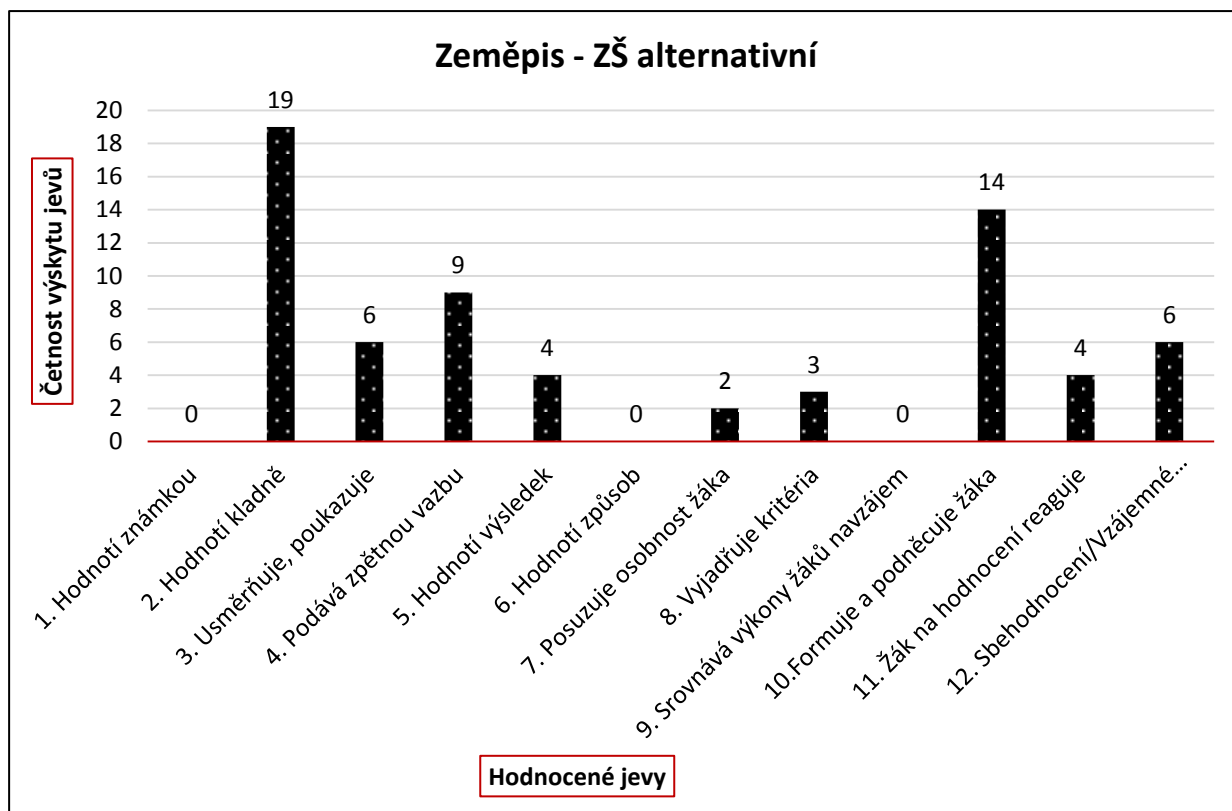
8.1 Waldorfská škola v Olomouci

Pozorování na waldorfské škole probíhalo v jeden den ve třech po sobě jdoucích vyučovacích hodinách, z toho první z nich byla epocha trvající 90 minut, následující vyučovací hodiny trvaly 45 minut. Ředitel školy vyučujícím předem sdělil záměr mé práce, tudíž měli povědomí o tom, co v hodině zkoumám. Pozorovací arch jsem respondentům k nahlédnutí neposkytla, abych neovlivnila jejich přirozené hodnotící vlastnosti. Skupinu respondentů tvořilo po celou dobu stejné složení žáků. Vyučující se měnili dle předmětů. Po celou dobu zde figuroval také asistent pedagoga.

1. Zeměpis

Tabulka 1- Podmínky pozorování v hodině zeměpisu na škole alternativní

Délka vyučovací hodiny	90 minut
Počet žáků	17
Učitel	Komunikativní, sebevědomý, přátelský, vstřícný, podporující, motivující, nápomocný, aktivní, zapálený, vtipný, pozitivní. Žáky zapojuje po celou dobu do procesu učení pomocí nápomocných otázek, diskuzí, vyvolávání, konkrétního oslovování aj.
Obsah vyučovací jednotky	Práce s atlasem a mapou, procvičování hledání v mapě pomocí souřadnic, společné opravování, objasňování pochybností. V druhé části hodiny nové téma Austrálie.
Atmosféra třídy	Příjemná, přátelská, pohodová, důvěra žáků k učiteli, nebojí se ptát, jsou zapálení, aktivní, spolupracují, práce je baví.



Graf 1 - Četnost hodnocených jevů v hodině zeměpisu na škole alternativní

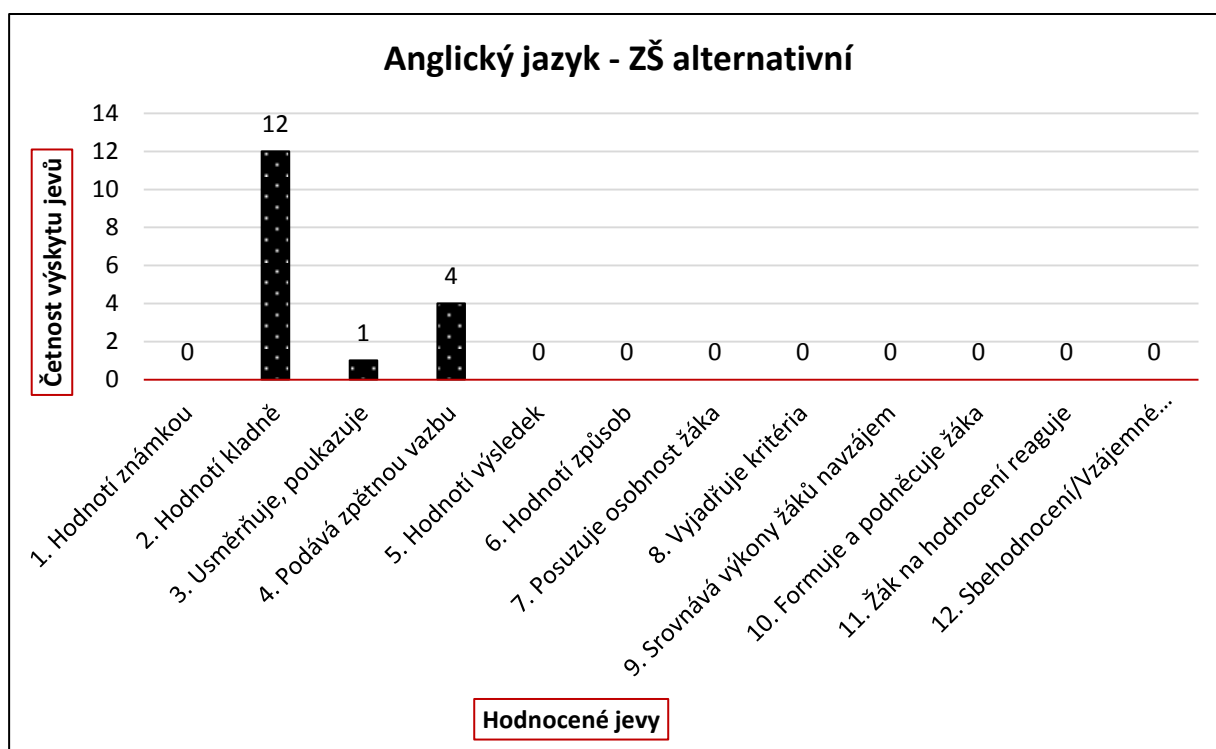
Během epochy jsem zaznamenala **celkem 67 hodnotících jevů**. Výuka je pestrá a bohatá na dialogy. Žáci jsou neustále vyzíváni k zapojení se do procesu učení podněcujícími otázkami, jejich zpětná vazba nikdy nezůstane z učitelovy strany bez povšimnutí, vždy ji ocení kladným hodnocením v podobě „*Výborně*“, „*Super*“ – tyto výroky se vyskytovaly v četném množství po celou hodinu, včetně jiných **kladných hodnotících jevů (celkem 19x)**. V případě špatné odpovědi **usměrňuje (celkem 6x)** formou „*Lepší by bylo říct to takhle...*“, „*No, asi by to šlo, i když by bylo lepší..., ale tohle taky není úplně špatně.*“, „*Hmm, to by znamenalo...*“, popř. bere žakovu odpověď jako „jednu z možností“. Na chybování či nejistotu u žáků reaguje učitel často **rozšířenou zpětnou vazbou (celkem 9x)** objasňující, co bylo špatně a proč, popř. dokládá jiné souvislosti a trpělivě individuálně dovysvětlí. Jde vidět jeho zapálení a snaha o maximální porozumění žáka učivu. Během práce na úkolu obchází lavice a neustále se ujišťuje, zda každý ví, jak úlohu řešit, popř. v čem si žáci nevědí rady. **Hodnocení výsledku (celkem 4x)** proběhlo při zapisování výsledků na tabuli, dále při kontrole domácího úkolu, jev **hodnocení osobnosti (celkem 2x)** jsem zaznamenala ve spojitosti s tzv. „*nálepkováním*“, kdy vyučující reagoval, ačkoli s humorným podtextem, na zapomenutí úkolů frázemi „*U těch, kteří zapomněli, mne to nepřekvapilo*“, „*U některých se toto dalo předpokládat*“, popř. v průběhu hodiny „*Já jsem přesně čekal, že mě na to upozorníš ty, a přesně jsem věděl i na co.*“, žádný z nich ale nebyl myšlen urážlivě či hanlivě, naopak šlo viditelně o „*přátelské dobírání*“, což brali všichni žáci i učitel s úsměvem. **Vyjádření kritérií (celkem 3x) bylo většinou spojeno** s plněním úloh, např. „*Měli byste znát odpovědi na všechna vynechaná místa.*“.

Celou výuku prokládá učitel podněcujícími otázkami **zjišťující úroveň žáků (celkem 14x)** v procesu učení. **Reakci žáků na hodnocení (celkem 4x)** jsem zaznamenala v souvislosti s otázkami na to, co žákům nešlo a proč, odpověděli např.: „*Protože jsem byl líný hledat v mapě*“. Žáci jsou trvale zapojeni do dění ve výuce, vzájemně si opravují práce (**viz Příloha II**) a poté **sebehodnotí (celkem 6x)**, kdo v čem chyboval, v čem byl naopak jistý a jak je se svými výkony spokojen. Učitel pomáhá žákům definovat, v čem jsou jejich nedostatky a následně je společně procházejí a vzájemně objasňují. Po celou dobu zde figuruje maximální spolupráce celé třídy a podpora sebe navzájem. Kompletní pozorovací arch viz **Příloha III**.

2. Anglický jazyk

Tabulka 2 - Podmínky pozorování v hodině anglického jazyka na škole alternativní

Délka vyučovací hodiny	45 minut
Počet žáků	17
Učitel	Klidný, vstřícný, přátelský, nápomocný, méně komunikativní, ne příliš zapálený a autoritativní.
Obsah vyučovací jednotky	Práce s textem (poezie), porozumění a překlad, objasňování nových slovíček, vytváření rýmů, diskuze na téma „homeworks“, po celou dobu komunikace v anglickém jazyce.
Atmosféra třídy	Příjemná, klidná, žáci spolupracují s učitelem na základě jeho podněcujících otázek.



Graf 2 - Četnost hodnocených jevů v hodině Anglického jazyka na škole alternativní

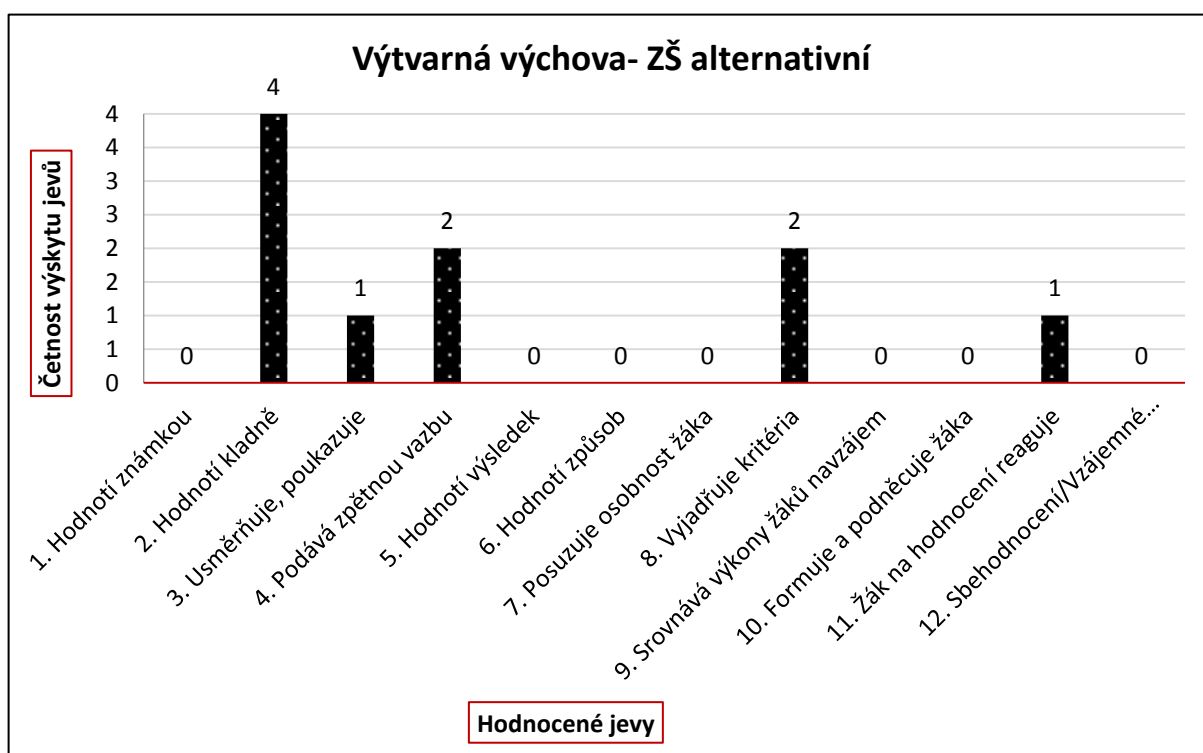
V hodině anglického jazyka jsem zaznamenala **celkem 17 hodnocených jevů**. Žáci ukázněně pracovali při samostatné práci s textem a překladem, následně při tvorbě rýmů. Jejich zapojování učitel vždy ocenil slovy „Good“, „Right“, „OK“, velmi často „Sure“. Tyto hodnotící výroky tvořily převážně většinu zaznačených četností **kladného hodnocení (celkem 12x)**. V průběhu hodiny se naskytl pouze jeden jev **usměrňování (celkem 1x)**, týkající se prosby učitele směřované k žákům, aby žáci hovořili v anglickém jazyce.

Po zbytek hodiny učitel k ničemu výtky nemá. Jeho projev je plynulý a klidný, tak na mne působí i práce žáků v hodině. Nenaskytuje se zde mnoho podnětů, které by vzhledem k hodnocení mohly být vyzdvihnuty. Žáci si nejdříve samostatně měli přečíst krátkou báseň, zamyslet se, zda jí rozumí a následně společně s textem a hlavní myšlenkou pracovali. Diskutovali o tématu domácí práce, zda je mají rádi či ne a proč, po celou dobu v anglickém jazyce. Následně žáci vymýšleli další rýmy. Vyučující každou myšlenku i návrh ocenil, v případě, že se o rým nejednalo, jej na tabuli rozebral, provedl skladbu slova a popř. doplnil jiným příkladem, čímž podal žákům doplňující **zpětnou vazbu (celkem 4x)**. Stejně tak u překladu textu a objasňování významu nových slovíček. K jiným hodnoceným jevům však nedocházelo.

3. Výtvarná výchova

Tabulka 3 - Podmínky pozorování v hodině výtvarné výchovy na škole alternativní

Délka vyučovací hodiny	45 minut
Počet žáků	17
Učitel	Nápomocný, soustředěný, ve výuce méně aktivní
Obsah vyučovací jednotky	Řešení třídních záležitostí ohledně exkurze a výletu, dokončování prací z minulé hodiny (mapa Asie), tvorba kulís na plátno.
Atmosféra třídy	Uvolněná, rozptýlená, klidná, žáci pracují samostatně ve zvolených skupinkách, nevyžadují přítomnost vyučující.



Graf 3 - Četnost hodnocených jevů v hodině Výtvarné výchovy na škole alternativní

Ve výuce výtvarné výchovy jsem zaznamenala celkem **10 hodnocených jevů**. Na začátku hodiny se probíraly třídnické záležitosti a organizace výletu, trvalo to asi patnáct minut, až poté začala výuka výtvarné výchovy. Práce probíhala rozprostřeně a neorganizovaně, což bylo jistě také příčinou, že jsem nemohla zachytit každý výrok vyučující, jelikož se volně pohybovala mezi nimi. Žáci pracovali většinou ve skupinkách na podlaze na chodbě, popř. ve třídě, vyučující je v průběhu hodiny obcházela a sledovala průběh

práce, občasně vypomohla, přesto nijak zvlášť nezasahovala. Během toho jsem zaznamenala několik **kladných hodnocení (celkem 4x)** prací např. „*Kluci to mají také hezké.*“ což bylo většinou doplněno krátkou **zpětnou vazbou (celkem 2x)** a radou, např. „*Výborně, ještě trochu tady zpevni ty okraje a bude to skvělé.*“, „*Ten kontrast s bílou zde vypadá dobře, ale musí to být dostatečně rozmazané.*“. **Usměrňování (celkem 1x)** jsem zaznamenala při snaze vyučujícího vysvětlit žákyni, že použila velmi světlé barvy a obraz nejde dostatečně vidět, snaží se ji přesvědčit tak, že ukazuje výkres z dálky, na což **žákyně reaguje (celkem 1x)** tím, že si obhajuje použité světlé barvy a z dálky je vidí. Nakonec však tmavší kříd použila a byla pochválena. **Vyjádření kritérií (celkem 2x)** jsem postřehla v souvislosti s organizací práce, př. „*Musíte dnes dokončit ty mapy, už na nich pracujeme třetí hodinu, jinak u mě máte velké mínus.*“, „*Pracujte ve skupinách, kluci se budou držet pokynů, které dostanou od Adélky. Na konci hodiny se jí zeptám.*“

I u tohoto předmětu lze spatřit hlubší podstatu a antroposofické myšlenky. Téma hodiny koresponduje jak s tématem epochy – tvorba map, tak s povinným ročníkovým divadelním výstupem – tvorba kulis. Žáci vypadají při tvorbě kulis nadšeně a povídají mi o jejich divadelní hře. Stejně tak i vyučující mi sděluje smysl hodnocení, jež se zaměřuje především na přístup žáka k tvorbě samotné a využití všech smyslů k vnímání svého uměleckého tvoření.

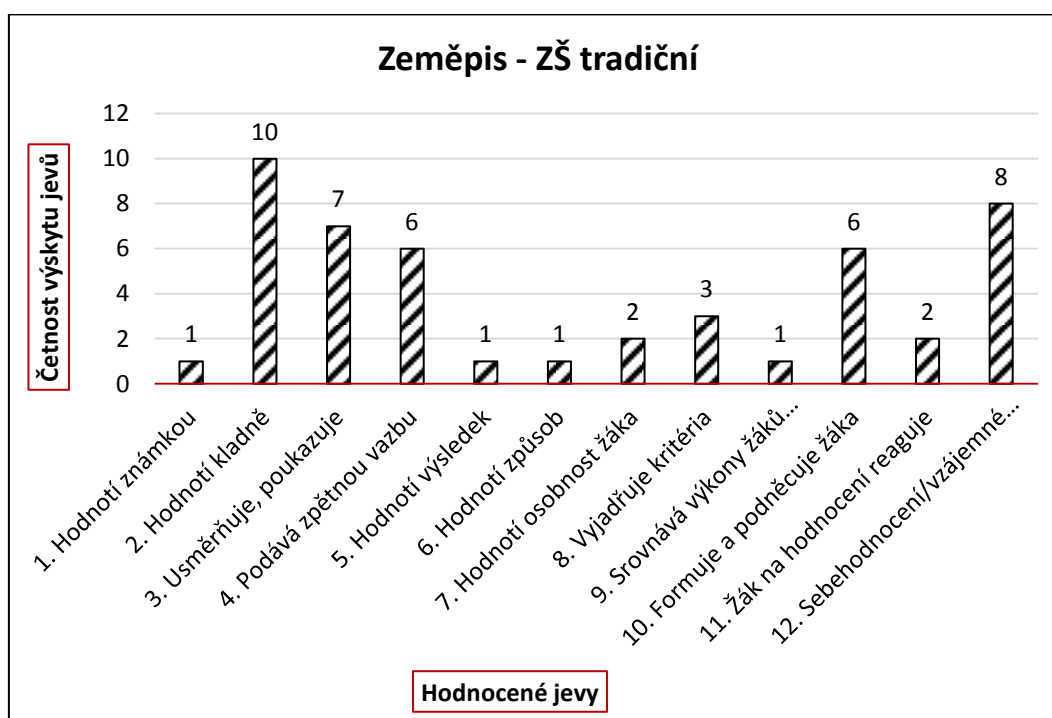
8.2 Základní škola Bratrství Čechů a Slováků v Bystřici pod Hostýnem

Pozorování na ZŠ Bratrství Čechů a Slováků probíhalo taktéž v rámci jednoho dne, ovšem třídy žáků a jejich vyučující se měnili. Podmínka žáků osmého ročníku a tří daných předmětů byla však zachována. Ředitel školy taktéž informoval vyučující o cílech mé práce, nikoli jim však nebyly sděleny kategorie a přesně vymezené jevy, na které jsem se soustředovala.

1. Zeměpis

Tabulka 4 - Podmínky pozorování v hodině zeměpisu na škole tradiční

Délka vyučovací hodiny	45 minut
Počet žáků	25
Učitel	Komunikativní, přátelský, vstřícný, aktivní, vtipný, pozitivní, podněcující žáky k přemýšlení a vytváření vlastních názorů, doprovází a směřuje je pomocnými a návodnými otázkami.
Obsah vyučovací jednotky	Prezentování žáků své připravené práce pomocí PowerPoint prezentace, vzájemné hodnocení žáků a jejich výkonů, orientace na mapě, probírání nové látky – Evropa.
Atmosféra třídy	Přátelská, ukázněná a uvolněná, žáci v první polovině výuky dávají pozor, vnímají přednášející dvojici, pracují na svých poznámkách, u vytváření hodnocení svých spolužáků přemýšlejí a aktivně se zapojují do diskuze. Jde vidět, že mají s učitelem velmi hezký a přátelský vztah, v druhé části hodiny jsou však rozverní a méně ukázněni, což přináší časté napomínání, přesto je učitel velmi klidný a trpělivý.



Graf 4 - Četnost hodnocených jevů v hodině Zeměpisu na ZŠ tradiční

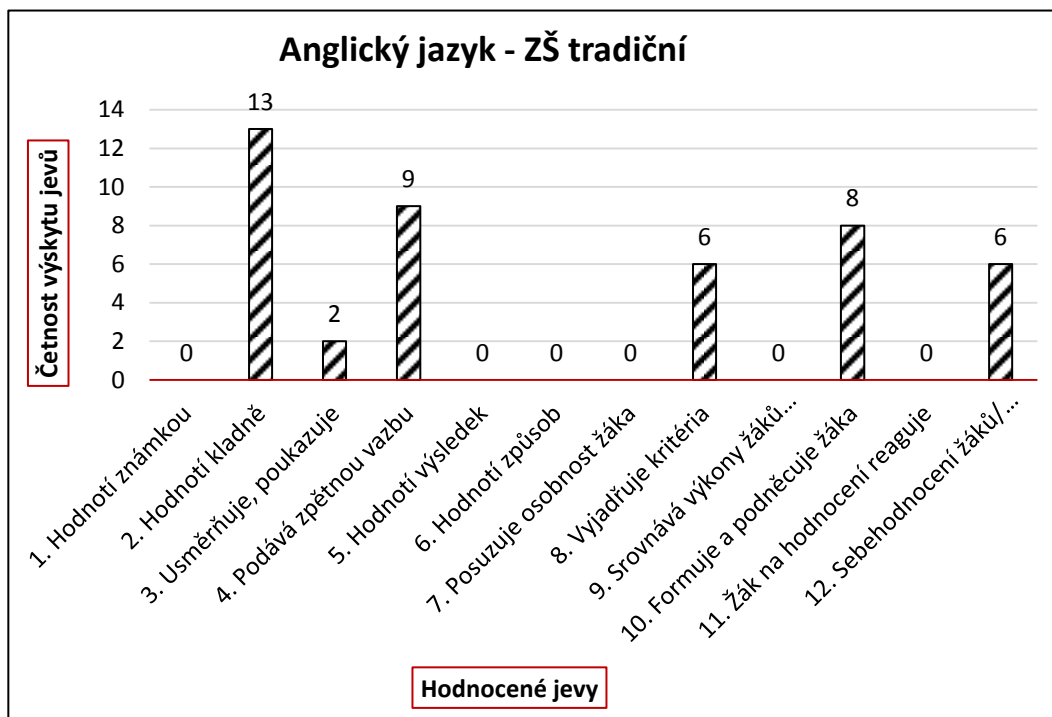
Během vyučovací hodiny jsem **zaznamenala celkem 48 hodnocených jevů**. Nejčastěji se vyskytovalo **kladné hodnocení (celkem 10x)**, většinou typu „Dobře“, „Výborně“, jako reakce na odpovědi žáků, dále pak při hodnocení výstupů žáků a jejich prezentací. Učitelovo **usměrňování a poukazování na nedostatky (celkem 7x)** směřovalo jednak ke kázni žáků, kteří byli v druhé polovině hodiny již nepozorní a rozverní („*Mně se nelíbí, když ty mě rušíš, když zrovna něco říkám.*“, „*Těžko se mi zadává úkol, když mi do toho všichni mluví.*“), jednak k prezentaci žáků, popř. k jejich mluvenému projevu („*Zkuste mluvit hlasitěji, vzadu vás nejde slyšet.*“). Usměrnění a vytýkání však nikdy nebylo strohé a většinou následovala **rozšířená zpětná vazba (celkem 6x)** s bližším vymezením nedostatků, radami a předpoklady, jak je odstranit. Vyučující například vysvětloval bližší fungování programu Power Point, radil žákům, jak nejlépe při tvorbě prezentace postupovat, čemu se vyhnout aj. Projevilo se zde tedy jak **hodnocení výsledku (celkem 1x)** při posuzování celkové prezentace, tak **hodnocení způsobu (celkem 1x)**, př. „*Mně se líbí, že jste si s tím doma tak pohráli.*“. **Hodnocení osobnosti (celkem 2x)** jsem zaznamenala při vyžádání si Žákovské knížky neukázněné žákyně za účelem zapsání poznámky, „*Poslední dobou jsi taková ukecaná a rozverná, říkaly mi to i jiné paní učitelky.*“, dále při negativní reakci žáků směřované k učiteli na oznámení písemného testu další hodinu, kdy učitel odvětil větou „*Vy jste ale hrozně útočná skupinka.*“. **Kritéria hodnocení (celkem 3x)** byla vyjádřena v průběhu hodiny za účelem připomenutí žákům, co se přesně u dané prezentace a výstupu hodnotí, jednalo se o formální stránku prezentace a o mluvený projev. Tato kritéria měli žáci zaznamenána ve svých sešitech ve formě tabulek a podle nich si v průběhu prezentace dělali poznámky, které využili následně při **vzájemném hodnocení a sebehodnocení (celkem 8x)**. Žáci sdělovali, co se jim líbilo a v čem viděli nedostatky („*Líbilo se mi, že to měli propracované a vtipné.*“, „*Líbilo se mi, že zmínil i vlastní zkušenost.*“) učitel jim pomáhal i s formulací negativního hodnocení, kdy je návodnými otázkami („*Bylo tam třeba něco, co tě rušilo?*“) směřoval k bodům, jež bylo potřeba opravit, či vytknout. Prostor k **sebehodnocení** měli i prezentující dvojice včetně navržení si známky. Vyučující tento názor zohlednil a společně s návrhy spolužáků dospěl k finální **známce (celkem 1x)**, přičemž hodnotil jak samotný výsledek, tak i způsob přípravy– „*Velmi hezky jste se na to připravili, dali jste si záležet.*“. Jevy **formování a podněcování žáků (celkem 6x)** k aktivitě a sebedodání se na dění ve vyučovací jednotce zde byly nepřehlédnutelné. Stejně tak byli žáci směřováni k uvědomění si své úrovně, silných a slabých stránek u sebe i druhých, což bylo nejlépe vidět při orientaci na mapě, která probíhala na základě vyvolávání se žáky navzájem a předávání si ukazovátka podle pravidla „*Kdo si myslíš, že má strach prezentovat před třídou a měl by tento strach překonat.*“ Učitel

mi následně i vysvětlil, že se tímto způsobem snaží pracovat i v jiných hodinách, čímž chce podporovat žáky v odstranění svých nedostatků bez obavy chybování, čehož chce dosáhnout otevřeným a přátelským klimatem třídy. Jev **srovnání výkonu žáků navzájem (celkem 1x)** se vyskytl pouze jednou a to při práci s mapou: „*Nevadí, nespletl ses jen ty, spletlo se velké množství lidí.*“, výrok nesl podporující a motivační charakter, jelikož chtěl vyučující pravděpodobně vyjádřit, že jde o složitou látku a je běžné, že se v ní žák ještě zcela neorientuje. Sebehodnocení žáků ukončilo i celou vyučovací hodinu, kdy se měli na základě píle a práce v hodině slovně ohodnotit. Učitel se také cíleně zeptal dívky, která celou hodinu rušila, proč tomu tak bylo, odpověděla, že „*Má dobrou náladu.*“. Kompletní pozorovací arch viz **Příloha IV.**

2. Anglický jazyk

Tabulka 5 - Podmínky pozorování v hodině anglického jazyka na škole tradiční

Délka hodiny	45 minut
Počet žáků	26
Učitel	Komunikativní, zapálený, aktivní, pečlivě připravený, motivující, podněcující, ochotný pomoci, oceňuje zájem žáků, vstřícný a ochoten pomoci
Obsah vyučovací jednotky	Opakování před písemnou prací, krátká písemná práce, práce s učebnicí, čtení a poslech, nová slovíčka
Atmosféra třídy	Atmosféra uvolněná, přestože žáci nevypadají zvláště zapáleně, tak spolupracují



Graf 5 - Četnost hodnocených jevů v hodině Anglického jazyka na škole tradiční

Hodina anglického jazyka byla plná aktivit, procvičování, reflexí a sebereflexí, což přisuzuji právě osobnosti učitele a jeho zájmu o aktivní skladbu vyučovací jednotky. Zaznamenala jsem **celkem 44 hodnocených jevů**.

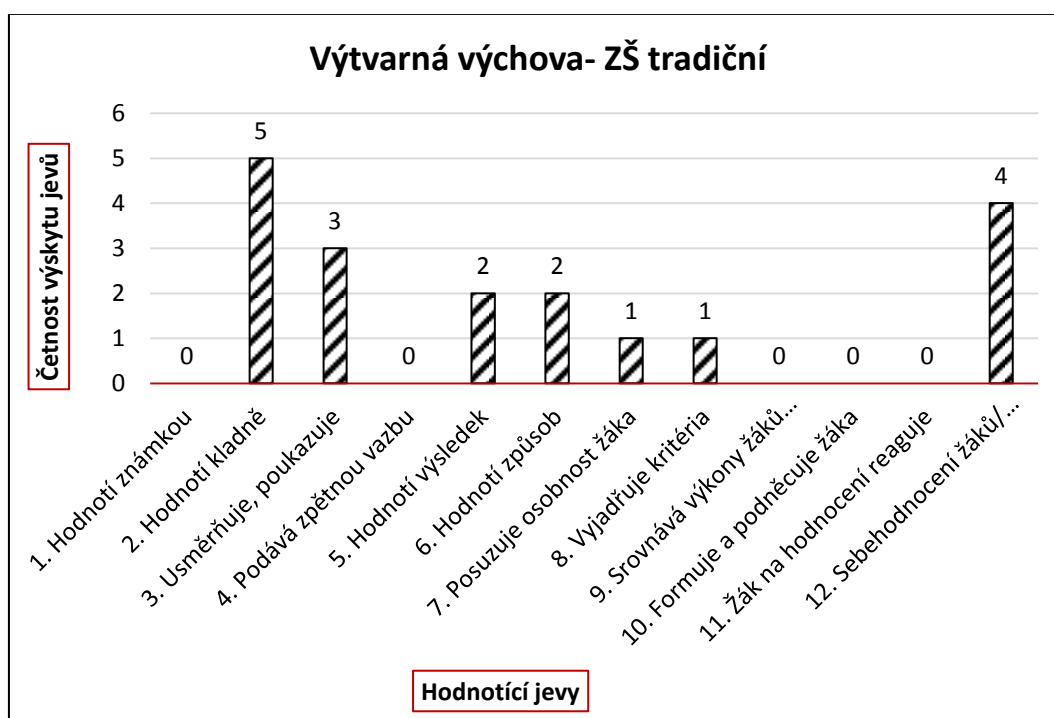
Ve výuce převažoval jev **kladného hodnocení (celkem 13x)**, většinou v reakci na odpovědi žáků a jejich aktivitu v hodině, nejčastěji frázemi „Great“, „Perfect“ aj. **Usměňování či poukazování na nedostatky (celkem 2x)** nebylo časté, zmíněno bylo v souvislosti s opisováním „*Neopisujte od sebe, nic vám to nedá, ačkoli je Lukáš dobrý kamarád, vy se to musíte naučit sami. Děláte to pro svoje dobro.*“. Učitel využíval častých návodných otázek a ochotně a trpělivě podával žákům **zpětnou vazbu (celkem 9x)**, např. „*Myslím, že většina z vás už dokáže odhadnout smysl věty.*“, přičemž ji většinou doplnil doporučením či radou např. „*Nevadí, že nerozumíte úplně všemu, je důležité umět odvozovat smysl, k tomu doporučuji sledování seriálů v angličtině.*“. Jev **vyjádření kritérií (celkem 6x)** jsem v průběhu hodiny zaznamenávala v souvislosti s plněním úloh v učebnicích, při zadávání domácí úlohy, či před písemnou prací, kdy šlo o konkretizování jednotlivých úkolů v testu, množství uvedení odpovědí, tedy kritéria úspěšného splnění daného testu. Celá výuka byla pojata velmi formativně, **zjišťování úrovně žáka učitelem a podněcování žáků samotných k uvědomění si své úrovně (celkem 8x)** se projevovalo ve spoustě aktivit a technikách, což vedlo žáky k přemýšlení nad vlastním procesem učení a nacházením nedostatků. Jednalo se například o zakomponování zpěvu do práce s textem, kdy měli žáci zpívat vždy, kdy si

mysleli, že dané pasáži v textu rozumí. Na základě intenzity zpěvu celé třídy byli tak schopni posoudit, zda se většina žáků naučila slovíčka k dané kapitole. Na konci hodiny se technika zopakovala a intenzita zpěvu byla podstatně vyšší. Taktéž **sebehodnocení a hodnocení žáků navzájem (celkem 6x)** bylo proloženo do celé vyučovací hodiny formou aktivních a zábavných metod při procvičování na test i probírání nové látky. Učitel po celou dobu podporoval žáky ve vyjadřování se a odstranění pocitu studu a strachu ze špatné odpovědi („*Zkus to, to vůbec nevadí, když to neřekneš správně, důležité je mluvit.*“). Hodinu zakončilo její společné shrnutí a následné individuální a anonymní sebehodnocení žáků formou lístečků, kam do stupnice zaznačili své pocity z hodiny a ze sebe samého, viz **Příloha V**. Vyučující jim vysvětlil, že jde především o zpětnou vazbu pro něj a využije ji k efektivní skladbě dalších vyučovacích hodin.

3. Výtvarná výchova

Tabulka 6 - Podmínky pozorování v hodině výtvarné výchovy na škole tradiční

Délka hodiny	45 minut
Počet žáků	28
Učitel	Svérázný, komunikativní, usměrňující, nápomocný a ochotný, kladný a přátelský vztah s žáky, oblíbený pro svůj humor a přirozenou autoritu.
Obsah vyučovací jednotky	Dodělávání výkresů minulé hodiny – téma obchodní výlohy, tvorba prostorové dózy
Atmosféra třídy	Uvolněná, rozptýlená, žáci volně komunikují, často také s vyučujícím, ve třídě panuje přátelská a kreativní atmosféra.

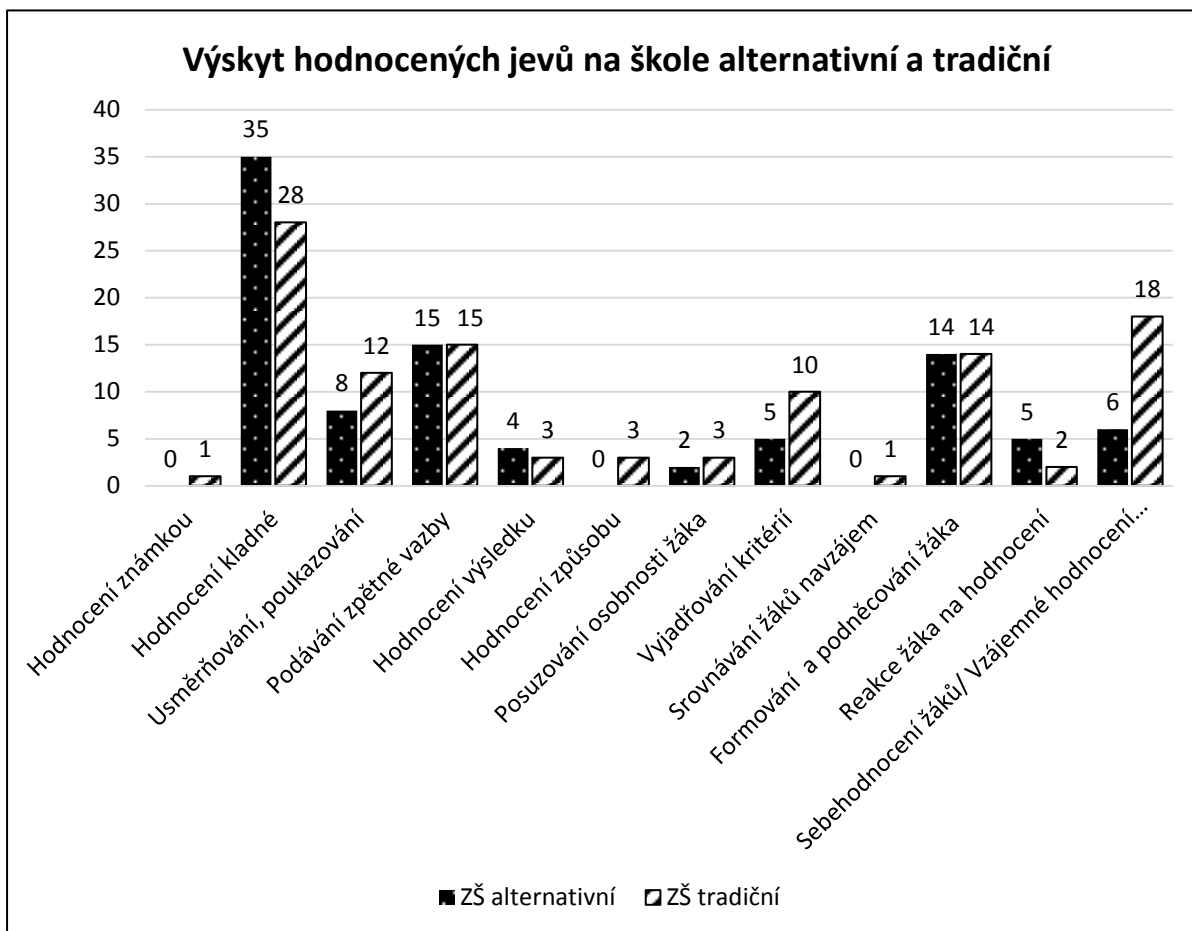


Graf 6- Četnost hodnocených jevů v hodině Výtvarné výchovy na škole tradiční

V hodině výtvarné výchovy jsem zaznamenala **celkem 20 hodnocených jevů**. Výuka pobíhala ve velké výtvarné učebně, přičemž vyučující v průběhu hodiny obcházela žáky a sledoval, jak pracují, popř. individuálně dopomáhal s tvorbou. Během toho jsem zaznamenala několik **kladných hodnocení (celkem 5x)**, např. „*Máte to moc hezké*“, „*Použila jsi dobré barvy.*“ A také **usměrňování (celkem 3x)**, které však směřovalo jak ke korigování

postupu práce u jednotlivých výtvorů, tak k poukázání na nedostatky ohledně častého zapominání žáků, př. „*Polovina třídy opět nemá pomůcky.*“ nebo „*Měl jsi dávat pozor a pořádně si to změřit, než jsi začal stříhat.*“. K hodnocení způsobu docházelo pravděpodobně průběžně během hodiny, kdy vyučující procházela třídou a individuálně s žáky mluvila, nicméně jsem jej zaznamenala např. u konečného hodnocení děl žáků, přičemž byl hodnocen jak **výsledek samotný (celkem 2x)**, tak i **způsob (celkem 2x)**, jímž žák díla dosáhl – př. „*Musím pochválit i Markétku, která si dala práci s obstaráním materiálů a pečlivě sháněla v obchodech staré krabice.*“. **Posouzení osobnosti (celkem 1x)** jsem postřehla jednou („*Jde vidět, že máš cit pro módu, z tebe by mohla být módní návrhářka.*“), stejně tak **vyjadřování kritérií (celkem 1x)**, kdy vyučující pečlivě vypsala na tabuli konkrétní rozměry, jež měly být dodrženy pro kvalitní výsledek – př. př. „*Aby vám to vycházelo, musíte si proužky naměřit přesně tak, jak máte popsáno na tabuli. Před tím, než začnete stříhat, si vše ještě jednou pečlivě přeměřte.*“. Přesto návod několik žáků nedodrželo a po nastříhání jim míry k dokončení prostorové dózy neseděly. Vyučující byl však trpělivý a během hodiny individuálně žákům pomáhal. Konec hodiny zakončilo **sebehodnocení žáků (celkem 4x)**, kdy si položili svá díla na podlahu a vzájemně hodnotili, který výkres se jim líbí a proč (př. „*Líbí se mi obrázek K., protože je v 3D a nikdo jiný to nemá.*“, „*Líbí se mi, že A. použila více materiálů.*“, „*Mně se líbí nápad H., protože je to vtipné.*“, „*Protože namalovat květinářství byl krásný nápad.*“, „*Mně to dalo spoustu práce...*“. K finálnímu hodnocení vyučující přihlížela a místy dodala krátký komentář z uměleckého hlediska.

8.3 Shrnutí výsledků



Graf 7 - Porovnání celkové četnosti hodnocených jevů na škole alternativní a tradiční

Finální Graf 7 shrnuje celkový výskyt hodnocených jevů ze všech pozorovaných předmětů dohromady na každé škole. Můžeme tak porovnat vztah četností jednotlivých jevů mezi školou alternativní a tradiční.

U obou škol je dominantní **Hodnocení kladné (celkem 63x)**, které se vyskytovalo převážně ve formě krátkých slovních obrátů jako „Dobře.“, „Super“, „Výborně“. Dle mého názoru žáci ani učitelé tyto výroky jako hodnocení nevnímají, nicméně jistou funkci informativní a motivační nepochybně plní, jelikož jsou stále pozitivním elementem ve výuce. Další dominantní kategorie tvoří **Podávání zpětné vazby (celkem 30x)**, která nejčastěji objasňovala a doplňovala hodnocení, jež poukazovalo na nějaké nedostatky, dále pak kategorie **Formování a podněcování žáka (celkem 28x)**, vyjadřováno nejčastěji pomocnými otázkami k uvědomění si vlastní úrovně učení. Zde je zajímavé vidět rozdílnost výskytu jevu mezi jednotlivými předměty převedším u školy alternativní, kdy celkovou četnost tvoří

výsledek pouze z hodiny zeměpisu. U školy tradiční jsme se s tímto jevem setkali i u zeměpisu, i v hodině anglického jazyka.

V neposlední řadě se v hojné míře vyskytovalo také **Sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků (celkem 24x)** a **Usměrnění / poukazování na nedostatky (celkem 20x)**, přičemž nutno zmínit, že samotné usměrnění je z většiny případů zaznamenáno jako vstřícné poukázání na nedostatek, či oprava nesprávné odpovědi, nikoli však kárání či vytýkání konkrétních jevů, s takovým případem jsem se nesečkala v žádné z navštívených hodin. **Vyjadřování kritérií (celkem 15x)** převládalo u školy tradiční. Je to pozitivní jev, jelikož mají žáci větší ponětí o tom, proč a za co dostanou výslednou známku.

Překvapilo mne, že **Reakce žáků na hodnocení (celkem 7x)** nebyla četnější, žáci hodnotícím poznámkám málokdy věnovaly viditelnou pozornost a jen velmi zřídka reagovali verbálně. **Hodnocení výsledku (celkem 7x)** jsem postřehla celkem šestkrát, přičemž **Hodnocení způsobu (celkem 3x)** dosažení výsledku se vyskytovalo v nižší míře. To mne nejdříve překvapilo, ovšem po zvážení jsem dospěla k závěru, že jej mnohdy nahradí zpětná vazba, ve které bývá dost často zahrnuto. Bylo tak poněkud složitější rozlišit, zda daný jev spadal do kategorie Podávání zpětné vazby či Hodnocení výsledku. Toto nepřesné vymezení kategorií považuji za jistý nedostatek svého výzkumu. Jev **Posuzování osobnosti žáka (celkem 5x)** jsem spatřila celkem pětkrát, přičemž se zde objevilo i „nálepkování“, ačkoli s humorným podtextem, většinou mířeno na zapomínání žáků. Minimálně se poté vyskytovaly jevy **Známkování (celkem 1x)** a **Srovnávání žáků navzájem (celkem 1x)**.

Předměty, jež nebyly velmi bohaté na hodnotící jevy, byl anglický jazyk a výtvarná výchova na škole alternativní. U hodiny anglického jazyka jsem byla mírně překvapena, avšak u praktického předmětu výtvarné výchovy se toto dalo očekávat, navíc mi také bylo ze strany vyučujících výtvarných výchov na obou školách sděleno, že hodnocení práce se většinou nevyskytuje, jelikož by bylo neadekvátní ke schopnostem a dovednostem jednotlivých žáků. Proto se hodnocení zaměřuje především na celkový přístup žáka, snahu a vůli, přípravu na hodinu obstaráním pomůcek, u alternativní školy navíc ještě zapojení všech smyslů k procítění umělecké stránky. Pozorovala jsem tak alespoň průběžné usměrnění, či spíše doprovázení a korigování žáků při práci, doplněno komentářem a radou k dalšímu postupu. Na tradiční škole mne mile překvapilo již zmíněné závěrečné vzájemné hodnocení a sebehodnocení prací.

Diskuze

V hlavní výzkumné otázce jsem chtěla zjistit, v jaké míře se ve vyučovací jednotce vyskytuje forma hodnocení, která je v dané škole oficiálně zavedena a nakolik koresponduje s její pedagogikou. U školy tradiční byly výzkumy překvapivé vzhledem k minimálnímu výskytu stereotypního známkování a naopak bohatému formativnímu hodnocení včetně sebehodnocení žáků. Ve škole alternativní jsem zaznamenala verbální hodnocení především během epochy, v dalších dvou předmětech se nevyskytovalo příliš hodnotících projevů a situací. Přesto tvořilo značnou část vždy hodnocení kladné obohacené na zpětné vazby, což koresponduje s obecnými zásadami slovního hodnocení, tedy vyzdvihovat především pozitivní stránky osobnosti a usměrňovat žáka pomocí rozšířených plnohodnotných zpětných vazeb. Beru však v úvahu možná zkreslení výsledků na základě rozmanitosti obsahů vyučujících hodin. To se mi potvrdilo např. při pozorování výtvarné výchovy, kdy žáci pracovali samostatně, a nevznikaly tak podněty k dialogu s vyučujícím, tudíž ani hodnotícím výroky. Stejně tak nutno přihlídnout k faktu, že byli vyučující obeznámeni s cílem mé práce a záměrem pozorování, tudíž je možné, že se záměrně či nezáměrně snažili cíl naplnit. Diskutabilní tedy je, v jaké míře a variabilitě by vyučující hodnocení vždy v dané výuce prováděli, pokud bych se jí neúčastnila, popř. pokud by byl plán výuky jiný.

Z výsledků pozorování se může zdát, že se v určitých vyučovacích hodinách hodnotící jevy téměř nevyskytují. Je nutné si však uvědomit, že v přirozeném průběhu vyučující hodiny, pokud zrovna neprobíhá zkoušení, opakování či procvičování učiva, se nenachází mnoho situací, které lze patřičně a rozmanitě hodnotit. Proto upozorňuji na to, že by se dané výsledky neměly zobecňovat a vázat jak ke konkrétnímu předmětu, tak k vyučujícímu, mohou být totiž ovlivněny mnoha faktory. Převažující výskyt kladných hodnotících obrátů si lze tedy vysvětlit tím, že se právě pro svou jednoduchost a neformálnost jeví jako nejpřirozenější doplnění dialogů učitele a žáka.

Tento fakt jsem si ověřila také během pátrání po podobné tematicce, kdy jsem našla práci Kalousové (2017), která se v empirické části své diplomové práce zabývala výskytem forem hodnocení na základní škole a stejně tak dokládá jako nejčastěji vyskytující se jev ve vyučování jednoduché slovní hodnocení. A to i přesto, že respondenti jejího předchozího průzkumu považovali právě klasifikaci jako nejoblíbenější formu hodnocení. Stejně tak i její výzkumy potvrzují vysoký výskyt sebehodnocení žáků. Jednoduché verbální hodnocení jako nejčastější vypožadovala ve své práci také Pekárková (2013).

Vezmu-li v potaz, že známkování jsem na škole tradiční zaznamenala pouze v jednom případě, dovádí mne to k úsudku, že škola tradiční nemusí nutně znamenat ono ustálené stereotypní pojetí. Nicméně konkrétně ZŠ Bratrství Čechů a Slováků v Bystřici pod Hostýnem se jako aktivní a rozvíjející škola veřejně prezentuje, tudíž se domnívám, že si je pravděpodobně vědoma úskalí známkování a snaží se její nedostatky minimalizovat. Mohu potvrdit, že jsem v její výuce pozorovala značné příklonění se k formativnímu hodnocení. Například důraz na sebehodnocení žáků proběhlo v každém předmětu, zatímco ve škole alternativní jen v jednom z nich. Formativnímu hodnocení je na ZŠ Bratrství přikládán velký význam, učitelé byli v této oblasti vzdělání formou školícího semináře a nyní přenášejí své poznatky do hodin prostřednictvím sebehodnotících technik jako škály, semaforey, kelímky aj. Nicméně to není jediný alternativní prvek vylučující stereotyp a zúžený pohled na tradiční známkování. Škola od nového školního roku zavádí internetové známkování v systému *EduPage*, což může zabránit právě negativním argumentům, že je známka nedostatečně specifická a má nízkou vypovídající hodnotu. Informační hodnota známky vzroste, jelikož bude možné individuálně definovat její velmi podrobné vlastnosti (váhu známky, kategorii, podíl na průměru celkového hodnocení, aj.). Tyto fakty ve mně budí značné nadšení, protože dokládají, že tradiční pojetí školy a známkování zdaleka nemusí být tak prosté, jak bývá mnohdy prezentováno. Přesto však nemohu tyto výsledky zobecňovat na všechny tradiční školy. Ačkoli věřím, že s moderní dobou roste zájem po inovativních prvcích ve výchovně-vzdělávacím procesu, pro objektivní posouzení by bylo potřeba udělat výzkum na více školách, což by mohl být zajímavý námět pro diplomovou práci.

Přesto, že výsledky výzkumu dokazující užívání převážně formativního hodnocení ve výuce obou škol považuji za velmi pozitivní, je možné, že z pohledu žáka to bude jinak. Mnohdy totiž definované nevýhody známkování žáci nevnímají, naopak se jim klasifikace a srovnání s ostatními žáky zdá jako konkrétnější a výstižnější. Například výzkum Laufkové a Novotné (2014) dokazuje, že žáci mnohdy nerozumí hodnocení slovnímu, přičemž jim občas nepřijde ani zajímavé, následně přiznávají, že jediný, kdo jej čte, jsou jejich rodiče. Vystává mi tak otázka, zda to, co si myslíme, že je pro žáky nejlepší, vidí tak i oni sami. Z vlastní zkušenosti mám za to, že známkování jistým způsobem stresující je, nicméně si myslím, že nejde ani tolik o známku samotnou jako o podstatu *být hodnocen* jako takovou.

Závěr

Význam hodnocení se promítá do širokého pole působnosti. Tato práce je zaměřena na hodnocení z pedagogického hlediska, jež je součástí výchovně-vzdělávacího procesu a to v možném užití dvou forem – klasifikace a slovního hodnocení.

Hlavním cílem práce bylo porovnat tyto dvě formy a objasnit je ve vztahu k danému typu škol, které je využívají. Hodnocení formou klasifikace je zde pojeno se základní školou tradiční, hodnocení slovní s alternativní školou waldorfskou. Cílem teoretické části bylo definovat školní hodnocení včetně jeho specifik a principů, konkretizovat a objasnit jednotlivé formy hodnocení, jejich klady i zápory a v neposlední řadě představit obě základní školy, které byly zapojeny do mého výzkumu. U školy alternativní waldorfské navíc objasnit její pedagogické východisko. V praktické části bylo cílem zjistit průběh rozdílných hodnocení na jednotlivých školách v rámci tří vyučovacích hodin, způsob a hojnost jejich užívání, popř. rozdíly odvíjející se z různorodosti pedagogických východisek.

Cíle teoretické části bylo dosaženo na základě rešerše odborné literatury, kurikulárních školských dokumentů a individuální komunikace s řediteli a vyučujícími daných škol. K naplnění cíle praktické části mi posloužila metoda strukturovaného otevřeného pozorování, kdy jsem se účastnila tří vyučovacích hodin na každé škole, a zaznamenávala do předem připraveného pozorovacího archu výskyt jednotlivých hodnotících jevů. Mohla jsem tak posoudit, do jaké míry se shoduje teoretické vymezení daných forem hodnocení s jejich praktickým využíváním během výuky a zda je dbáno na zásadu průběžného hodnocení a zapojení žáka do hodnotícího procesu jako aktivního spoluvůrce.

Výsledky výzkumu předkládají přehled výskytu a způsobu hodnocení na škole tradiční i alternativní. Lze usoudit, že ačkoli je škola spojena s jednou oficiální formou hodnocení, v praxi se hodnotící prvky uplatňují v různém pojetí. Nejzřetelnějším příkladem toho budou výsledky ze školy tradiční, kdy značně převažovaly prvky hodnocení formativního, včetně sebehodnocení žáků. Můžeme tedy usoudit, že formální pojetí známkování či slovní charakteristiky se v běžné hodině často nevyskytují. Naopak jsou hodiny proloženy neformálními hodnotícími prvky, jež jsou vkládány do situací a zpětných vazeb, které na první pohled jako hodnocení ani nepůsobí. Přístup školy tradiční k podněcujícímu vzdělávání je tak vcelku překvapivý a lichotivý. Výsledky pozorování tím vyvrací mnoho ustálených názorů na tradiční školství, popř. známkování, jež považují za stereotypní. Škola tradiční nemusí být zákonitě uzavřená inovacím, jen protože není alternativní. Vždy totiž může být obohacena efektivními prvky, jež podpoří její rozvoj a novodobé pojetí.

Seznam použité literatury

Odborná literatura

1. ANDRÁŠOVÁ, Hana a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006, 122 s. ISBN 80-86307-29-8.
2. CARLGREN, Frans, KLINGBORG, Arne. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.
3. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
4. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
5. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
6. HECKMANN, Helle. *Pomalé rodičovství: vědomá péče o děti - inspirativní přístup školky Nøkken*. Praha: DharmaGaia, 2016, 145 s. ISBN 978-80-7436-062-6.
7. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 802470885X.
8. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
9. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ Šárka, STANG Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
10. KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, 228 s. ISBN 8071786950
11. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4.vyd. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9

12. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 8070422726.
13. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
14. POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
16. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
17. SOLFRONK, Jan, PAŘÍZEK, Vlastimil. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.
18. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. ISBN 8071782629.
19. STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, 118 s. ISBN 8090030793.
20. STEINER, Rudolf. *Filosofie svobody: základy moderního světového názoru: výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1991, 199 s. ISBN 809003070X.
21. STEINER, Rudolf. *Metodika vyučování a životní podmínky výchovy: pět přednášek proslovených v rámci vychovatelského sjezdu, konaného od 7.-13. dubna 1924 ve svobodné škole Waldorfské ve Stuttgartu*. Praha: Anthroposofická společnost, 1938, 90s.
22. VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-274-9.

Elektronické zdroje

23. ČSI, ZLÍNSKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj. ČŠIZ-102/15-Z*. Zlín: ČSI, 2015, 14 s., [online]. 2015 [cit. 7. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/Inspek%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-12.-13.-16.-a-17.-%C3%BAhora-20151.pdf>

24. ČSI, OLOMOUCKÝ INSPEKTORÁT. *Inspekční zpráva: Čj.ČSIM – 773/17-M*. Olomouc: ČSI, 2017, 13 s., [online]. 2017 [cit. 7. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/dokumenty/inspekni-zprava-2017.pdf>
25. LAUFKOVÁ Veronika a NOVOTNÁ Kateřina, Školní hodnocení z pohledů žáků. In: *Orbis schoale* [online]. 2014 [cit. 2018- 04 -04]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103652
26. MŠMT, *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. ©2018 [cit. 2018 – 04 - 07]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>
27. MŠMT, *Informace MŠMT o zkouškách určených k nahrazování zkoušek z cizího jazyka profilové části maturitní zkoušky konané v roce 2019*. [online]. ©2018 [cit. 2018 – 04 - 07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/informace-msmt-o-zkouskach-urcenyh-k-nahrazovani-zkousek-z-1>
28. STRÁNKY ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY, *Waldorfské školy*. [online]. ©2008 [cit. 2018 – 04 - 07]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>
29. ZŠ BRATRSTVÍ, *ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem*, [online]. © 2015 [cit. 2018-02-10]. Dostupné z. <http://www.zsbrat.cz>
30. ZŠ BRATRSTVÍ. *Školní vzdělávací program: Škola porozumění. RVP pro ZV Škola porozumění*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem, 2017. [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/ŠVP-pro-ZV-Škola-porozumění-září-2017.pdf>
31. Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38827/>
32. WALDORFSKÁ ŠKOLA OLOMOUC, [online]. 2018 [cit. 2018 – 02 - 02]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/>
33. ZICHÁČEK, M. *Školní řád - Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků*. Bystřice pod Hostýnem: ZŠ Bratrství Čechů a Slováků Bystřice pod Hostýnem: 2016. [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://www.zsbrat.cz/wp-content/uploads/2015/10/sm-%C5%A1koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-2016-pravidla-hodnoceni-v%C3%BDsledk%C5%AF-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-%C5%BE%C3%A1k%C5%AF.pdf>

Ostatní zdroje

34. KALOUSOVÁ, Andrea. *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ. Hradec Králové, 2017.* Hradec Králové, 2017. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární edukace, 2017-05-09. Dostupné z: https://theses.cz/id/18t93e/STAG_STAG86530_1715_O.pdf?info=1;isshlret=Marta%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DMarta%26start%3D100
35. PEKÁRKOVÁ, Nikola. *Metody a formy hodnocení na 2. stupni základní školy.* Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Katedra pedagogiky sportu, 2013-06-06. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/343760/fsps_m/Metody_a_formy_hodnoceni_zaku_na_2_vvnsyu_dp._stupni_zakladni_skoly-_DP.pdf

Osobní komunikace a e-maily

36. VRAJ, Ondřej. Waldorfská škola v Olomouci. Ředitel školy. [e-mail]. 13. listopadu 2017 12:45 [cit. 2017-11-15].

Seznam zkratek

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

ZŠ Základní škola

Seznam použitých grafů, tabulek a příloh

Seznam použitých grafů

Graf 1 - Četnost hodnocených jevů v hodině Zeměpisu na škole alternativní	49
Graf 2 - Četnost hodnocených jevů v hodině Anglického jazyka na škole alternativní.....	51
Graf 3 - Četnost hodnocených jevů v hodině Výtvarné výchovy na škole alternativní	53
Graf 4 - Četnost hodnocených jevů v hodině Zeměpisu na ZŠ tradiční.....	55
Graf 5 - Četnost hodnocených jevů v hodině Anglického jazyka na škole tradiční.....	58
Graf 6- Četnost hodnocených jevů v hodině Výtvarné výchovy na škole tradiční	60
Graf 7 - Porovnání celkové četnosti hodnocených jevů na škole alternativní a tradiční.....	62

Seznam použitých tabulek

Tabulka 1- Podmínky pozorování v hodině zeměpisu na škole alternativní	49
Tabulka 2 - Podmínky pozorování v hodině anglického jazyka na škole alternativní	51
Tabulka 3 - Podmínky pozorování v hodině výtvarné výchovy na škole alternativní	53
Tabulka 4 - Podmínky pozorování v hodině zeměpisu na škole tradiční.....	55
Tabulka 5 - Podmínky pozorování v hodině anglického jazyka na škole tradiční	57
Tabulka 6 - Podmínky pozorování v hodině výtvarné výchovy na škole tradiční	60

Seznam použitých příloh

Příloha I - Slovní hodnocení písemné práce, Zdroj: Waldorfská škola v Olomouci.....	7
Příloha II - Ukázka vzájemného hodnocení žáků svých písemných prací, Zdroj: Waldorfská škola v Olomouci, 1. část	8
Příloha II - Ukázka vzájemného hodnocení žáků svých písemných prací, Zdroj: Waldorfská škola v Olomouci, 2. část	9
Příloha III – Pozorovací arch, ZŠ alternativní, zeměpis.....	10
Příloha IV - Pozorovací arch, ZŠ tradiční, zeměpis	12
Příloha V - Sebehodnotící list v hodině anglického jazyka, ZŠ tradiční	15

Přílohy

Příloha I - Slovní hodnocení písemné práce, Zdroj: Waldorfská škola v Olomouci

jméno

1. Poslechni si 4 ukázky hudby a rozhodni, zda je melodie v durové nebo mollové tónině. (zapiš dur nebo moll)

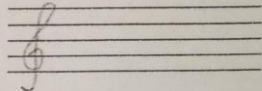
a) moll

b) dur

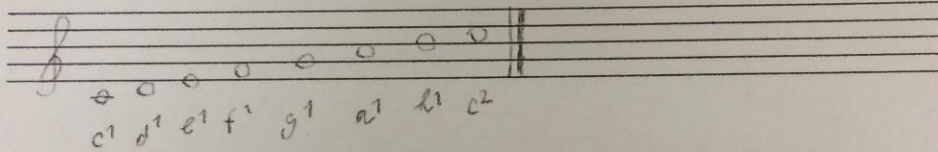
c) moll

d) moll dur

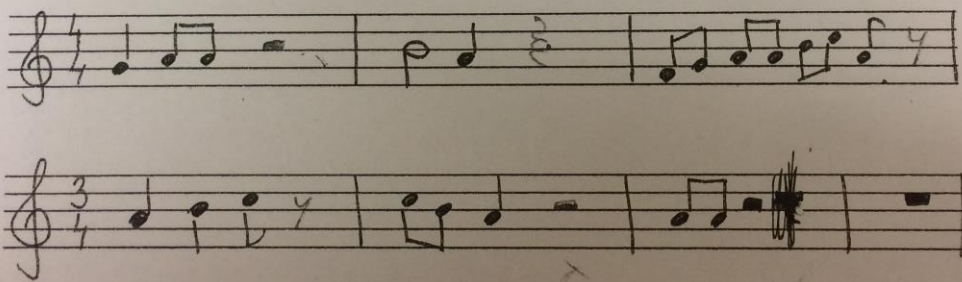
2. Do notové osnovy zapiš houslový klíč:



3. Do notové osnovy zapiš stupnici C dur



4. Do notového zápisu doplň pomlky tak, aby byl zápis správný.



Dnešní opakování jsi zvládl velmi dobře. Dokážeš odlišit durové a mollové melodie, zvládaš základy notopisu. V doplňování pomlky jsi udělal jednu chybu u 3/4 taktu.

Příloha II - Ukázka vzájemného hodnocení žáků svých písemných prací, Zdroj: Waldorfská škola v Olomouci, 1. část

Procvičování - napiš jakoukoli otázku nebo úkol

OPAKOVÁNÍ A PROCVIČOVÁNÍ

...jmenuj jednotlivé planety Sluneční soustavy a podtrhni názvy těch, které můžeme zařadit mezi vnitřní (terestrické).

...napiš následující obrázky a uveď, co znázorňují.

Do nákrese doplň jednotlivé rovnodennosti a slunovraty, směr oběhu Země kolem Slunce a názvy ročních období, která máme v ČR, když je Země v daném úseku své oběžné dráhy.

zatemnění Slunce
M. se dostane za Z.
na stejnou rovinu a
Z vytvoří stín dopadající
na S.

částečné zatemnění Slunce
M. není úplně ve stejné
rovině jako Z. a tak zakrývá S. jen
částečně.

Doplň chybějící slova v textu.

oběžná dráha Země kolem Slunce má tvar elipsy.

obě letního slunovratu dopadají sluneční paprsky kolmo na obratník naka a u nás začíná leto.

délka světlé části dne je u nás 16 a noci 8.

oba oběhu Země kolem Slunce je dlouhá 1 rok.

protože je zemská osa nakloněná, máme na Zemi dokonce velké oblasti okolo pólů, kde se můžeme setkat s tím, že
tam více jak 24 hodin nevyjde nebo naopak nezapadne Slunce. Tomuto jevu říkáme polární den a
polární noc. Nejdelší jsou vždy na pólech a nejkratší v oblastech polárního kruhu.

Země rotuje kolem své osy ve směru od západu na východ, a proto se nám zdá, že Slunce putuje po

Příloha II - Ukázka vzájemného hodnocení žáků svých písemných prací, Zdroj: Waldorfská škola v Olomouci, 2. část

Napiš a popiš (nakresli) alespoň tři důsledky rotace Země kolem své osy.

- na rovníku vypouklá, na pólech sploštělá ✓
- změna dne a noci: ☀/☾ ✓
- stáčení mořských proudů ✓

Urči, kolik hodin budou mít na svých hodinkách dnes dne 17. ledna 2018 obyvatelé vybraných měst, když v 0 bude 9:00.

v Pekingu - 14⁰⁰ 16:00 x v Londýně - 8⁰⁰ ✓ v Paříži - 9⁰⁰ ✓
v New Yorku - 3⁰⁰ ✓ v Mumbai - 14³⁰ ✓
13:30 x v Praze - 9⁰⁰ ✓

Mě to ho hodně správně, ale pozor na čas, na planety, na popis zatmění, slunce atd.

24 / 32

Příloha III – Pozorovací arch, ZŠ alternativní, zeměpis

KATEGORIE	FREKVENCE	PŘÍKLAD
13. Učitel hodnotí známkou		
14. Učitel hodnotí kladně, chválí	//////////	„Máte to všichni pěkné“, „Super“, „Dobře“, „Výborně“, „Dobrý“, „To, cos napsal, tam většinou máš dobře.“
15. Učitel usměrňuje, poukazuje na nedostatky, popř. vytýká	////	„Nepřehánějte to s animacemi v prezentaci, ne že vám to tam bude lítat a blikat.“ „Ty píšeš horší „K“ než já a to je co říct.“ „Lepší by bylo říct to takhle...“ „Tak to v žádném případě...“ „No, asi by to šlo... Lepší je, ale Taky by to nebylo asi úplně špatně“ „Hmm..., to by znamenalo...“
16. Učitel podává konkrétnější zpětnou vazbu (hodnocení je doplněno komentářem, objasněno, popř. další doporučení)	////////	- zjišťuje, v čem žáci chybují, nejsou si jistí, vysvětluje, jak se k výsledku dopracovat - „Asi by bylo vhodnější použít...“ - v případě, že někdo odpoví špatně, vysvětlí, proč nemá pravdu a objasní jev, např. vysvětloval, co to znamená, když je země „svazem“
17. Učitel hodnotí výsledek	///	- vypracovaný úkol během obcházení lavic, popř. správně zapsaný výsledek na tabuli
18. Učitel hodnotí způsob , kterým žák výsledku dosáhl (úsilí, snahu, píli, aktivitu, samostatnost, aj.)		
19. Učitel posuzuje osobnost žáka (škatulkování, předsudky, nálepkování, aj.)	//	„U těch, kteří zapomněli, mne to nepřekvapilo“, „U některých se toto dalo předpokládat“, „Já jsem přesně čekal, že mě na to upozorníš ty, a přesně jsem věděl i na co.“
20. Učitel vyjadřuje kritéria pro splnění dané úlohy	///	„Měli byste znát odpovědi na všechno, vyplnit všechna ta místa“, „Může tam být více správných odpovědí.“

		„Vaším úkolem je přečíst si ten text a zpracovat následně dané otázky.“
21. Učitel srovnává výkony žáků navzájem		
22. Učitel formuje a podněcuje žáka k uvědomění si své úrovně (dotazovacími technikami, zjišťování, co se mu dařilo, nedařilo, v čem vidí nedostatky a proč, jak se k tomu nyní postaví aj.)	//////////	<ul style="list-style-type: none"> - Zjišťuje, v čem žáci chybují, nejsou-li si jistí, vysvětluje, jak se k výsledku dopracovat - časté dotazovací techniky → „Rozumiš proč?“, „Jak jste na tom?“, „Kdo měl kolik chyb?“, „V čem jsi chyboval?“, „Pojďme poradit V., na jaké části nej najde...“, „Co vám nešlo?“ – pomáhá žákům dopracovat se k bodům, které jim dělaly problém „Opravte kamarádovi to, co 100%% víte, že má špatně. Tam kde si nejste jistí, jen si poznačte, ale neškrtejte“. - učitel zjišťuje, jak se žáci vzájemně ohodnotili a pak si toto hodnocení blíže vysvětlí, zeptá se, proč to takto napsala atd., vždy pochválí - učitel zjišťuje, kdo byl s výkonem spokojen a kdo nebyl se svým výkonem spokojen - žáci společně opravují vypracovaný úkol a objasňují si chyby
23. Žák na hodnocení (viditelně) reaguje	////	<p>Na otázku, co jim nešlo, žák odvětlí, že byl líný hledat v mapě.</p> <p>Když je učitel navádí, jak dosáhnout výsledku pomocí pomocných otázek, žák odvětlí: „<i>Jinak byste se tak hloupě neptal</i>“</p>
24. Žák/učitel/žáci navzájem se sebehodnotí	/////	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel se omluví, když jej žáci opraví, že zadání neseďí → „<i>Omlouvám se, to je moje chyba...omlouvám se, to je západní délka, ano.</i>“ - „<i>Já jsem byl hrozně líný hledat v té mapě</i>“ - žáci si navzájem ohodnotí práce, které prvně samostatně opravili podle svých úvah, následně společně, pak si mají podat slovní hodnocení

Příloha IV - Pozorovací arch, ZŠ tradiční, zeměpis

KATEGORIE	FREKVENCE	PŘÍKLAD
1. Učitel hodnotí známkou	/	<ul style="list-style-type: none"> - žáci jsou vyzváni k ohodnocení prezentace známkou, mají navrhnout hodnocení - následně hodnotí i učitel s přihlédnutím k návrhu žáků
2. Učitel hodnotí kladně	////////	<p>„Dobře“, „Výborně“, „ehm...“ „Chválím tě za to, že jsi pochopil, jakou stranou se podává ukazovátka.“, „Máš krásný a vtipný mluvený projev.“</p>
3. Učitel usměrňuje, poukazuje na nedostatky, popř. vytýká	/////	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel zpětně zmiňuje fakty, které se mu v prezentaci nepozdávaly, následně je společně rozebíral s žáky a objasňoval, - Učitel si vyžádá od žákyně, jež celou hodinu ruší, ŽK, „ Jestli máš pocit, že tam patří Maďarsko, nepatří.“, „Těžko se mi zadává úkol, když mi do toho všichni mluví.“ „ Slyším Rakousko, není to pravda, zkuste rozřešit tento problém, není to těžké.“, „ Mně se nelíbí, když ty mě rušíš, když zrovna něco říkám.“ „Zkuste mluvit hlasitěji, vzadu vás nejde slyšet“
4. Učitel podává konkrétnější zpětnou vazbu (hodnocení je doplněno komentářem, objasněno, popř. další doporučení)	/////	<ul style="list-style-type: none"> - vysvětluje a blíže objasňuje fakty, na které upozorňoval v prezentaci - dodává více informací ohledně určitých míst a památek, doplní osobní zkušenosti,.. - stejně tak objasňuje místa na mapě, přidává komentář k charakteristice země - blíže vysvětluje, jak pracovat v programu PowerPoint
5. Učitel hodnotí výsledek	/	- výsledné hodnocení prezentace

6. Učitel hodnotí způsob , kterým žák výsledku dosáhl (úsilí, snahu, píli, aktivitu, samostatnost, aj.)	/	„ <i>Velmi hezky jste se na to připravili, dali jste si záležet.</i> “
7. Učitel posuzuje osobnost žáka (škatulkování, předsudky, nálepkování, aj.)	//	- při požadování ŽK od rušící žákyně zmíní její osobu ve spojitosti s tím, že na ni už bylo více stížností i od jiných učitelů - „ <i>Vy jste hrozně útočná skupinka</i> “
8. Učitel vyjadřuje kritéria pro splnění dané úlohy	///	„ <i>Hodnotíme prezentaci po formální stránce, to, jak je zpracovaná, font písma, hudba v pozadí, množství textu na slajdu...</i> “ - stanovuje kritéria pro práci ve skupinách, v případě že dvojice nebude dostatečně fungovat, tak hrozí rozsazením.
9. Učitel srovnává výkony žáků navzájem	/	„ <i>Nevadí, nespletl ses jen ty, spletlo se velké množství lidí.</i> “
10. Učitel formuje a podněcuje žáka k uvědomění si své úrovně (tzn. dotazovací techniky - co se mu dařilo, nedařilo, v čem vidí nedostatky a proč, jak se k tomu nyní postaví,...)	/////	- pomocné otázky vedoucí k uvědomění si žáka své úrovně - „ <i>Bylo tam něco, co bys vytkl, co tě tam rušilo?</i> “ - „ <i>Co jste porušili, jak jste měli pracovat?</i> “ - „ <i>Kdo si z vás myslí, že to má správně?</i> “ - „ <i>Kdo si myslíte, že má strach vystupovat před třídou a porto by měl jít k tabuli, aby tento strach překonal?</i> “ - „ <i>Dej ukazovátko tomu, kdo by měl překonat svůj strach...</i> “

<p>11. Žák na hodnocení reaguje (zpětná vazba, verbální x neverbální, motivace, srovnávání s ostatními aj.)</p>	<p>//</p>	<p>„Já jsem se nespletl, já jsem to špatně viděl na té mapě“, „Já to nechápu“.</p>
<p>12. Žák/učitel/žáci navzájem se sebehodnotí</p>	<p>////////</p>	<p>- „Líbilo se mi, že to měli propracované a vtipné.“, - „Líbilo se mi, že zmínil i vlastní zkušenost.“, - „Měl to vtipné.“ - „Nemám k tomu co vytknout.“ - „ Kdo má otázku č. 3 a myslí si, že to má správně?, „ Jakmile to uděláte, vyměníte si ve dvojici a zkontrolujete navzájem.“ - asi 5 žáků pronese své hodnocení, následně se spolu radí a volí vhodnou známku pro dvojici, kterou objasňují</p>

Příloha V - Sebehodnotící list v hodině anglického jazyka, ZŠ tradiční

Jméno:		Datum:					
Na každém z řádků zakroužkujte jedno číslo, které nejlépe vyjadřuje vaše pocity z dnešní hodiny:							
Tempo	Pomalé	1	2	3	4	5	Rychlé
Obtížnost	Jednoduché	1	2	3	4	5	Náročné
Můj zájem	Nízký	1	2	3	4	5	Vysoký
Mé porozumění	Nízké	1	2	3	4	5	Vysoké
Mé učení	Špatné	1	2	3	4	5	Dobré